

Gutter og lesemotivasjon

En kvalitativ studie av hvorfor gutter skårer dårligere på lesetester enn jenter, og et tiltak som virker

Gry Nyrud Skeie



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2016

Gutter og lesemotivasjon

En kvalitativ studie av hvorfor gutter skårer dårligere på lesetester enn jenter, og et tiltak som virker



Brian Selznick, Hugo Cabret 2012, Cappelen Damm

Guttene som deltok i bokpresentasjonen syntes boka om Hugo Cabret (Selznick, 2012) var spennende og fin, og kunne tenke seg å lese dersom innholdet og bildene tiltalte dem.

© Gry Nyrud Skeie

År 2016

Tittel Gutter og lesing

Forfatter Gry Nyrud Skeie

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg om det finnes årsaker som forklarer hvorfor gutter skårer dårligere på lesetester enn jenter. Siden 2000-tallet har norske elever blitt utsatt for en rekke målinger, noe som har lagt sterke premisser for norsk skolepolitikk og for folks bilde av kvaliteten i skolen. Kjønnsforskjellene som er målt i Norge er signifikante i forhold til land det er naturlig å sammenligne seg, som for eksempel Finland. (Kjærnsli, 2013). Selv om det kan skjule seg feilkilder som har oppstått via oversettelser og kulturforskjeller, kan slike undersøkelser gi gode indikasjoner på hvordan prestasjoner og forskjeller mellom skoler utvikler seg over tid. (Sjøberg, 2014)

Min oppgave er et bidrag til kunnskap om hva som skjuler seg bak kjønnsforskjellene. Jeg velger å belyse dette gjennom å anta at dette kan handle om motivasjon, eller snarere mangel på motivasjon. Siden det alltid er interessant å lete etter nye ideer til bruk i undervisningen lyder problemstillingen på dette masterprosjektet slik: På hvilke måter kan lærere veilede umotiverte guttelesere til økt leselyst? Hva motiverer/ demotiverer gutter til å lese? Hvordan kan den rette boka gjøre endringer i leselyst og leseinteresse?

For å belyse dette har jeg intervjuet 13 gutter i en 5.klasse og spurt etter deres holdning til bøker og lesing. I tillegg gjennomførte jeg et undervisningsopplegg der bokpresentasjon av nøyte utplukkede bildebøker og litterær samtale sto i fokus. Jeg ønsket å undersøke om det var mulig å snu ei gruppe gutter, som hadde definert seg som umotiverte lesere, til å bli mer positive til boklesing.

Bakgrunn, formål og problemstilling

Selv om guttene har hatt en positiv utvikling de siste årene, viser tallene Utdanningsdirektoratet presenterer fra skoleåret 2015/2016 fortsatt at det er flest gutter på det laveste mestringsnivået (Utdanningsdirektoratet, 2016). Statistisk sentralbyrå peker på at guttene viser størst spredning i resultater, og opplyser at gutter utmerker seg på høyeste mestringsnivå i to av tre nasjonale prøver fra 2015. (Statistisk sentralbyrå, 2015) Samtidig havner størst andel av gutter på laveste nivå i alle fag. Jentene har jevnere resultater og presterer særlig godt på leseprøven.

Siden gutter og jenter går i samme klasser, deltar i lik undervisning og begynner på skolen i løpet av det året de fyller seks, er det interessant å gå inn i skolehverdagen for å lete etter årsaker til denne forskjellen. En mistanke går i retning av at kjønnsforskjellene i leseresultater kan stamme fra ulik grad av motivasjon? Undervisningssektoren i Norge er kvinnedominert. Elevenes sosiokulturelle bakgrunn har avgjørende betydning for mestring av skolefagene. Skjæringspunktet som oppstår i møtet mellom elevens bakgrunn, gutters maskuline identitet, skolens kultur og lærerens valg av metoder og innfallsvinkler, har vært det overordnede perspektiv i arbeidet med denne masteroppgaven.

For å bli en god leser er det nødvendig å trene. Lesing av selvvalgte bøker med handling som fanger og interesserer gir gode resultater fordi det gir økt ordforråd, leseforståelse og lesehastighetstrening. Dersom gutter er mindre motivert til å gjennomføre den viktige mengdelesetreeningen kan dette forklare noe av den skjevhet som statistiske leseresultater viser mellom kjønnene.

Metode og analyse

For å finne ut mer om kjønnsforskjellene i leseresultater er det nærliggende å spørre noen dette gjelder (Brinkmann, 2015). Jeg ønsker derfor å snakke med gutter i målgruppa, og høre deres meninger om lesing. Jeg velger en kvalitativ tilnærming, og for å undersøke dette nærmere blir 15 gutter i en 5.klasse benyttet som informanter. Før intervjuene starter svarer hele klassen på et spørreskjema. Skjemaet er primært brukt fordi det er ønskelig at deltakerne selv definerer sin grad av motivasjon til lesing. Disse opplysningene danner grunnlag til fordeling av motiverte- og umotiverte lesere.

Alle 15 blir intervjuet om sitt forhold til lesing, og siden det er motivasjon som er overliggende tema her, er flere av spørsmålene formulert med det for øye. Aktuelle underspørsmål handler om informantenes holdning til lesing, rollemodeller, lesehistorie, nytteverdi og deres syn på forskjellene på gutte- og jentebøker.

Blant de umotiverte leserne trekkes fire stykker som blir spurt om de vil delta på et opplegg der de får presentert fem nøyte utplukkede bildebøker. I pedagogisk perspektiv er det interessant med utprøving der målet er å forbedre en elevs holdning til lesing. En hypotese er at dersom innholdet i ei bok treffer godt nok, dersom det virkelig rører noe i et menneske, og leseren lar seg rive med, kan det føre til økt motivasjon til lesing. I denne studien undersøker

jeg dette med en såkalt bokpresentasjon. Dette foregår over tre økter. Første møte er en times bokpresentasjon med fem nøyte utvalgte bildebøker. Andre gang er omtrent en halv times samtale om leseprosessen underveis, og i tredje økt konkluderer og oppsummerer vi hvordan informantene liker den valgte boka og prosessen.

Analyse av både intervjuene og bokpresentasjonen er gjort med utgangspunkt i transkribering av lydopptak. Transkripsjonen utføres av meg, og pauser i uttalelsene er markert med «...» Dette for å vise om intervjupersonen svarer fort, eller om han nøler. Intervjuobjektene har ulike dialekter, og jeg har valgt å gjengi så nøyaktig som mulig uttalen av ordene. Dette fører til at noen refereres i standard bokmål, mens andre uttalelser blir transkribert nært opp til min auditive tolkning av lydopptaket. Dette dreier seg om meningsytringer og holdninger til lesing, og målet er å lage en lettlest utgivelse av intervjupersonens bidrag til studiet. (Brinkmann, 2015). Både intervjuene og bokpresentasjonen er forfattet i et fellesskap mellom deltakerne og meg, og tekstblokkene som er transkribert skal bidra som trinn på vei mot en kontinuerlig utfoldelse av det som ble sagt. (Brinkmann, 2015).

Resultater

Med utgangspunkt i at relevant lesekompetanse er nødvendig for å skåre godt på lesetester har denne studien fokusert på gutters motivasjon for å gjennomføre nødvendig lesetrening. Den type mengdelesing krever som regel interesse for tematikken i litteraturen. I tillegg må nytteverdien være tydelig for eleven, siden denne type trening kan være en belastning for begynnerlesere. I denne studien fant jeg at mange gutter ikke benyttet de mulighetene de hadde til å skaffe seg god og egnet litteratur. Dermed ble stillelesingstiden som var tilrettelagt fra skolens side lite effektiv, fordi guttene satt med bøker de ikke orket eller klarte å lese i. Disse guttene prioriterte ikke å lete etter godt lesestoff, delvis fordi de mente at alle bøkene var kjedelige, men også fordi det ikke var viktig nok for dem. Selv om skolen hadde køsystemer som sikret rettferdig fordeling av populære titler, glemte noen å benytte disse. Ofte endte utlånstiden på biblioteket med at en tilfeldig bok ble lånt, selv om den var for vanskelig og innholdet kjedelig. Fraværet av energi for å finne ei god bok kan forklares med at lesingens nytteverdi var noe som ikke angikk dem her og nå. Senere utdanning, jobbvalg og voksenliv var kjent som argumenter for å bli flinke til å lese, men det økte ikke nødvendigvis innsatsviljen hos informantene.

Likevel hevdet de fleste av informantene at de kunne tenke seg å lese, men da måtte de ha ei virkelig spennende bok. Forsøket med bokpresentasjonen viste at det kan være mulig å snu gutter til en mer positiv holdning til litteratur, og samarbeidet mellom pedagog og guttegrupper viste hvilken kraft det kan ligge i selve litteraturen, hvordan elevene støttet hverandre til forståelse og interesse, og hvordan innholdet i fortellingen ble levende og interessant. I løpet av intervjuene var det flere som reagerte med overraskelse da jeg poengterte at lesing egentlig er mest viktig fordi det er gøy.

Gjennom studien kom det som nevnt fram at flere gutter manglet motivasjon til å lete etter gode bøker. Noen mente at alle bøker er kjedelige, og derfor var det ingen grunn til å lete. Andre fortalte om manglende innsats for å skaffe seg interessant litteratur, da det ikke betydde noe for dem. Disse guttene trenger hjelp, og endring i organisering og gjennomføring av bokutlån kan være nødvendig for på sikt å øke lesemotivasjonen. De hadde tydelige behov for tettere veiledning til å velge bøker som passet. Stillelesing kan betraktes som noe som må læres, og dette var det flere som ikke mestret. Metakunnskap om egen leseutvikling kan være nyttig å innvie elever i, da mestringserfaring og mestringsforventning er viktige elementer i all utvikling. Kunnskap om litteratur kan være en innfallsvinkel til økt motivasjon. Informasjon om hvilke bøker som finnes, bevisstgjøring om at både faktabøker og skjønnlitteratur kan lære mennesker noe om livet, og undervisning om ulike sjangere kan være nyttig, slik at også guttene lettere kan finne noe som fenger. Det er nødvendig med et rikt utvalg både gamle og nye bøker. Voksne som ivrer, gløder og kjenner innholdet må få plass i skoletimer til å presentere og lese smakebiter fra utvalget på biblioteket. Elevene må få opplæring i hvor de ulike bøkene står. Samarbeid om å få lest ei bok kan være konstruktivt, og rollemodellene på hjemmebane kan oppfordres til lesing og få poengtert hvor viktig deres påvirkning er.

Forord

Jeg har arbeidet som pedagog i norsk skole i snart 30 år, og har dermed utført praksis i klasserommet under flere læreplaner. Nye planer fører alltid til debatt og endringer, men det har ikke blitt noen revolusjoner, i alle fall ikke på de skolene jeg har kjennskap til. PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom politikere, og dette nådde også ut til distriktene. De senere årene har det vært økt fokus på ulike målingers resultater. Dette har preget arbeidet mitt i klasserommet, og ført til en genuin interesse for forskningsresultater, og en nysgjerrighet på hvordan slik kunnskap kan omdannes til elevrettede, praktiske tiltak.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende prosess. Fra å ha mange tanker og ideer om tematikken «i hodet» har det vært tilfredsstillende å arbeide seg dypere inn i problemstillingen. Det er interessant å lese teorier i lys av mange års praksis fra skolen. Underveis har det oppstått mange, uformelle samtaler om lesing. Folk flest har mye på hjertet når det gjelder leseinnlæring og minner fra klasserommet. Innsikt i medmenneskers gode og dårlige skoleerfaringer har vært både berikende og nedslående kunnskap for meg som pedagog. Flere har opplevd stor urett og blitt behandlet dårlig på skolen. Å mestre lesing har betydning for hele livet. Årene på skolen former fremtiden for alle elever, og dagens samfunn krever lesekompetanse, eller literacy, for å bli selvstendig og delta aktivt i demokratiet.

Jeg har satt stor pris på velvillighet fra tidligere og nåværende kollegaer. Klassen med informanter var jeg kontaktlærer for før, og studiet skapte rom for et hyggelig gjensyn med både barn og voksne på min gamle arbeidsplass. Nåværende kollegaer, klasse og skole skal også ha takk, fordi min studering har blitt møtt med positivitet, interesse og imøtekommenhet.

Stor takk til veileder Åse Marie Ommundsen som brakte ideen om bildebokpresentasjonen på banen. Konstruktiv og klar veiledning har vært godt å støtte seg til underveis.

Eivind, min ektemann, skal ha takk for å ha sørget for husarbeid, datahjelp, korrekturlesing og kloke innspill underveis. De voksne barna mine, Marit og Pål, har bidratt med meninger om lesing, og vært positive til at mamma har prioritert studier i helger og ferier.

Dokka, november 2016

Gry Nyrud Skeie

Innhold

Sammendrag.....	4
Forord.....	8
Innhold.....	9
1 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn og formål for prosjektet.....	11
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	14
2 Teori om lesing.....	15
2.1 Lesing – en forutsetning for medborgerskap i demokratiet.....	18
2.2 Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner.....	20
2.3 Motivasjonens betydning for lesing.....	23
2.4 Mestringsforventning.....	24
2.5 Sosial sammenligning som motivasjonsfaktor.....	28
2.6 Innholdet i bokas betydning for lesemotivasjonen.....	33
2.7 Bildebøker og lesemotivasjon.....	35
2.8 Kunnskap om litteraturens nytteverdi og lesemotivasjon.....	37
2.9 Gutteres selvoppfatning.....	38
3 Metode.....	39
3.1 Spørreundersøkelse.....	39
3.2 Intervju.....	39
3.3 Bokpresentasjon.....	40
3.4 Forberedelse før undersøkelsene.....	40
3.4.1 Utvalg av informanter.....	40
3.4.2 Samarbeid med skole og foresatte.....	41
3.4.3 Utforming av spørreskjema.....	41
3.4.4 Utforming av intervjuguide.....	41
3.4.5 Valg av materiale til bokpresentasjonen.....	42
4 Gjennomføring av undersøkelsene.....	46
4.1 Spørreundersøkelsen.....	46
4.2 Intervjuene.....	46
4.3 Bokpresentasjonen.....	47
4.3.1 Transkribering og bearbeiding.....	52

4.4	Forskningsmessige overveielser	53
4.4.1	Validitet	53
4.4.2	Ytre validitet	54
4.4.3	Forskerbias	54
4.4.4	Etiske betraktninger	55
4.4.5	Skriftlig samtykke	56
5	Resultater	57
5.1	Spørreskjemaet	57
5.2	Intervjuene	58
5.2.1	Fritidsinteresser	59
5.2.2	Holdning til lesing generelt	60
5.2.3	Holdning til illustrasjoner	61
5.2.4	Lesehistorie	63
5.2.5	Nytteverdi	66
5.2.6	Leseflyt	67
5.2.7	Mengdelesing	68
5.2.8	Tilgang på bøker	70
5.2.9	Rollemodeller	71
5.2.10	Kjønnforskjeller	72
5.3	Bokpresentasjonen	77
6	Analyse og drøfting av funn	86
6.1	Sosial sammenligning	86
6.2	Mestringsforventing	89
6.3	Bokas innhold og utforming	91
6.4	Lesemotivasjon	94
7	Konklusjon	96
8	Litteraturliste	98
	Vedlegg 1: Orientering til skolen	- 102 -
	Vedlegg 2: Skriv til foreldre/ foresatte	- 104 -
	Vedlegg 3. Spørreskjema	- 107 -
	Vedlegg 4. Intervjuguide	- 109 -
	Vedlegg 5. Info til hjemmene	- 110 -

1 Innledning

Dagens samfunn stiller store krav til leseferdigheter. De fleste yrker krever formell utdanning. Videregående skole sluser samtlige elever gjennom ganske mye teori før de får drive med faget de fatter interesse for. Ungdom kommuniserer via mobil og sosiale medier. Varer og tjenester bestilles via internett, smarttelefonen benyttes til værmeldingsinformasjon, nyheter, bank, opptak på skoler, søking på jobber og så videre. Det er et enda større handikap ikke å mestre lesekunsten i dag, enn det var for ti år siden.

Dagens unge er barn av foreldre som kun har opplevd oppgangstider. Oljeeventyret har gitt mye rikdom, lønningene har gått opp, levestandarden er høy. Norge har vært et fredelig land, med få trusler. Barna har fått alt de peker på, ofte før de rakk å ønske seg det.

Utdanningssystemet er gratis. Alle kan i prinsippet velge hva man ønsker å utdanne seg til. Likevel presterer de norske barna det dårligere enn forventet på internasjonale tester i skolefag. Dette kan det selvfølgelig være ulike årsaker til, som for eksempel utformingen av de internasjonale testene (Sjøberg, 2014). Samtidig er det et tankekors som kan fortelle noe om kvalitet og bakenforliggende utfordringer i det norske skolesystemet.

1.1 Bakgrunn og formål for prosjektet

I tillegg til at de norske elevene skårer dårligere enn elever i land vi kan sammenligne oss med, viser leseresultatene at gutter mestrer lesing dårligere enn jentene. Norsk skole skal i prinsippet behandle gutter og jenter likt. Begge kjønn får de samme utfordringer og muligheter til å utvikle seg, blir det hevdet. Dermed pekes det i retning av denne forskjellen kan utløses av noe annet, noe som er mer intrikat og vanskeligere å få øye på, nemlig motivasjon. Er guttene mindre motivert enn jentene? I så fall: Hvorfor?

Flere har pekt på at en mistanke om årsak til at gutter kan være mindre motivert, er skolens kvinnedominans. De fleste ansatte i skolen er kvinner. Dette gjelder etter hvert også på ledernivå. Gunilla Molloy hevder at guttene i hennes studie beviser sin maskuline tilhørighet ved å ta avstand fra å lese bøker (Molloy, 2012). Har skolen blitt feminisert? Blir oppgaveløsninger, arbeidsmetoder, holdninger og væremåter preget av kvinners tankesett og dermed fremmedgjør guttenes naturlige væremåte? Denne påstanden kan virke gjenkjennbar, samtidig er det flere forskningsprosjekter som tilbakeviser dette. Norsk institutt for oppvekst,

velferd og aldring (NOVA) har i sin rapport, «Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2014), gitt en oversikt over empirisk forskning av skandinavisk- og engelskspråklig forskningslitteratur. Rapporten fra 2014 bygger videre på en tilsvarende rapport fra 2008, «Er det skolens skyld?» (Norsk Institutt for forskning om oppvekst, 2008), og peker flere steder i retning at prestasjonsforskjellene i skolen har flere diskusjonsfronter enn det som kun har med kjønn å gjøre. Sosial klasse kan representere en større utfordring enn kjønn når det gjelder ulikhet i skolen. I tillegg foregår en god del av kjønns sosialiseringen på fritiden, og er dermed knyttet til faktorer utenfor skolens kontroll og ansvarsområde. Kulturorienterte forklaringer kan også spille inn, samt at det også kan antas at jenter har gjort det skarpest på skolen over lengre tid, men at det ikke finnes dokumentasjon på dette som kan si noe om gapet mellom kjønnene har endret seg drastisk i den senere tid.

Vi vet at mange gutter mangler mannlige rollemodeller. Av barn som vokser opp med bare en forelder, er det flest som bor sammen med bare mor (Statistisk sentralbyrå, 2007). Mangel på positive, ekte mannlige rollemodeller kan erstattes av maskuline helter fra media. Barnehage- og skoleansatte er dominert av kvinner i antall, og kanskje har denne dominansen ført til en kultur, en diskurs som er farget av kvinner? Det ligger ganske tunge føringer og uskrevne regler innen enhver skole, og selv om en mannlig pedagog blir ansatt en høst, vil han måtte tilpasse seg mye av den etablerte praksisen enheten har. Guttene i skolen lever i et kvinnedominert system, og for noen fører dette kanskje til at de vil ta avstand når det blir for «damete»- nemlig med det å lese litteratur (Molloy, 2012, s. 38).

Selv om det har vært en økning i boklesing for begge kjønn de senere årene, er det likevel flere kvinner enn menn som leser. De fleste aldersgrupper hadde en nedgang i boklesing på midten på 1990- tallet, deretter har det vært en økning igjen. Tallene har stabilisert seg på rundt 20 prosent hos menn, og i overkant av 30 prosent hos kvinner. Denne økningen gjelder ikke for befolkningsgruppa mellom 16-24 år. Fra 1997 og framover leste bare omtrent 25 prosent av de unge bøker, og i 2013 var tallet helt ned i 13 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2016).

Noe annet som kan demotivere gutter er hvilke skolebøker som blir kjøpt inn, hvilke bøker som blir lest høyt i klassen, hvilke faktabøker, oppgavebøker, hvilke sider på internett man velger og lignende. Den valgte litteraturen kan farge klasseromkulturen og diskursen. Dersom høytlesingsboka omhandler konflikter som blir løst, kan dette brukes som eksempel og veiviser for elevenes problemer. Siden både bibliotekar (som har ansvar for skolens

bokinnkjøp) og kontaktlærer (som velger hvilke bøker hun vil lese høyt for klassen) er damer, kan det hende at utvalgt litteratur er preget av feminin tenking.

Motivasjon til å lese kan bli truet dersom det ikke virker gjenkjennbart og aktuelt. Dersom det i tillegg virker feminint kan dette være en av grunnene til at gutter leser mindre enn jenter. Flere har pekt på sammenhenger mellom at jenter identifiserer seg lettere med den kvinnelige læreren. (Kulbrandstad, 2010). Det finnes litteratur der jeg-personen har typiske guttetrekk og tenker som gutter gjør, men i den kvinnedominerte skolehverdagen kan det være andre perspektiv og tematikker som blir valgt som høylesingsbok eller anbefalt som god litteratur.

Dersom elever mangler lesetrening og mengdelesing, vil deres indre bibliotek bestående av ord og begreper som er nødvendig for å utvikle seg videre bli mangelfullt. Dermed får de svak leseforståelse og problemer med videre skolegang.

Født sånn, eller blitt? sånn spør Harald Eia (Eia, 2010) og trekker frem den akademiske diskurs nokså nedlatende holdning til at det finnes nedfelte biologiske forskjeller mellom kjønnene. Er undervisningssektoren helt gjennomsyret av kultur- og samfunnsfaglige forklaringer og forestillinger om hvor uendelig formbare mennesker er, og at det derfor ikke er forskjell på gutter og jenter? Kan det være at kvinnedominansen i skolen tilbyr tekster, arbeidsmetoder og generelt står for ting som appellerer mer til jentene, og som en følge av dette blir guttene fremmedgjort og mindre motiverte?

Motivasjon til å bli en god leser er denne oppgavens hovedfokus. Hvordan bli motivert nok til å ta belastningen som faktisk er nødvendig for å kode om bokstaver til meningsfylte ord? Hvem blir motivert? Hvem blir ikke motivert? Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (Bandura, 1997).

I dette masterprosjektet undersøker jeg problematikken nærmere ved å intervju og snakke med gutter om deres opplevelse av lesing og bøker. Jeg vil tilby noen informanter en bokpresentasjon med utvalgt litteratur med et mer maskulint perspektiv. I prosessen er det ironisk nok kun kvinner som har gitt råd. Dette har vært flere bibliotekarer, kollegaer, forfatter og veileder på masterstudiet!

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen er:

På hvilke måter kan lærere veilede umotiverte guttelesere til økt leselyst?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hva motiverer/ demotiverer gutter til å lese?
- Hvordan kan den rette boka gjøre endringer i leselyst og interesse?

Tittelen er «Gutter og lesemotivasjon: En kvalitativ studie av hvorfor gutter skårer dårligere på leseprøver enn jenter». Denne problematikken er godt kjent blant pedagoger og skolefolk, men hos andre yrkesgrupper er ikke dette nødvendigvis noe aktuelt tema. Jeg ville ha fokus på hvordan det kan jobbes for å hjelpe gutteleserne til økt lesemotivasjon, som kan føre til bedre leseforståelse, og på denne måten bidra til å belyse problematikken med kjønnsforskjellene i resultater på leseprøver.

Jeg vil undersøke om det er noen forskjell på gutter og jenters respons på skolens tilrettelegging av arbeidet for å oppnå tilstrekkelig mengdelesing, og se om jeg kan finne momenter som spiller en rolle for gutters leselyst og motivasjon.

2 Teori om lesing

Som nevnt har ulike undersøkelser vist at norske barn og ungdommer skårer dårligere på lesetester enn land vi kan sammenligne oss med, som for eksempel de andre nordiske landene. På spørsmål om lesevaner har det kommet fram at norske femtenåringer leser skjønnlitteratur litt sjeldnere enn gjennomsnittet for alle landene som deltok i PISA-undersøkelsen våren 2000. I nesten alle landene som var med leser jenter oftere bøker enn gutter. Norge er blant de landene det er størst forskjeller mellom kjønnene (Kulbrandstad, 2010). Det kan altså tyde på at mange norske gutter av en eller annen grunn ikke finner det attraktivt å lese bøker. Hva kan årsakene være?

Tall fra PISA-undersøkelsen, som i hovedsak er basert på lesing av består av fagtekster, viste at antallet svake lesere var dobbelt så høy blant guttene som blant jentene. Prognoser viser at fremtidens arbeidsmarked for personer med lav utdanning reduseres raskt. For EU forventes slike arbeidsplasser å synke med nærmere 30 prosent de nærmeste årene. (Roe, 2013).

En gruppe som er nedsatt for å foreslå strategier for å redusere antallet svake lesere blant guttene har pekt på flere mulige strategier: mer bruk av digital lesing i skolen, tilpasning av skolens lesemateriell til elevenes interesser, større valgfrihet blant tekster for alle elever, motivere menn til å gå inn i læreryrket, gode tiltak for de svakeste leserne, som for en stor del består av gutter (Roe, 2013).

Det er imidlertid verdt å merke seg flere har tatt til orde for å dempe PISA-rankingens betydning for norsk skolepolitikk. Svein Sjøberg (Sjøberg, 2014) hevder for eksempel at kun enkelte fag framstår som viktige i PISA-målingene, mens andre fag kommer i skyggen. Realfagene og lesing på morsmålet blir målt, fordi OECD som står bak PISA-testene har som formål å fremme økonomisk utvikling i en fri markedsøkonomi som preges av høyteknologi og hard konkurranse. Skolens formålparagraf har et videre verdisyn, og omfatter historisk og kulturell innsikt, solidaritet, demokrati, likestilling, skaperglede, engasjement, danning og lærelyst. Dette kommer ikke så godt fram når det diskuteres skolepolitikk, men innbefatter en rekke fag som fremmedspråk, humaniora, samfunnsfag, etikk, estetikk, kunst- og kulturfag.

Leseferdighet kan defineres som et samarbeid mellom komponenter, dekodning og lingvistisk forståelse. (Gough, 1990). Denne definisjonen kan se enkel ut, men dersom man går litt dypere inn i begrepet er det flere områder som må være på plass før lesekunsten er

automatisert og funksjonell. Lesing er jo flere forskjellige ting - samtidig. Det er en individuell ferdighet, samtidig som det er sosial og kulturell praksis. Hva som leses, hva en bruker lesing til, hvilke situasjoner det blir lest i kan endre seg gjennom livet. Samfunnet endrer seg også, og lesing er i stadig utvikling. (Kulbrandstad, 2010). Jeg leter etter hvorfor gutter leser dårligere enn jenter. I utgangspunktet skulle en anta at det er like vanskelig for begge kjønn å lære seg å lese.

De kognitive leseteoriene tar utgangspunkt i de mer mekaniske sidene ved lesing, som forklarer det som en individuell, indre prosess der en setter bokstaver sammen i rett rekkefølge og aktivt må søke mening forståelsen av det leste. Innenfor de sosiokulturelle teoriene ser man på lesing som ikke bare ett fenomen, men som en lang rekke handlinger som kan se forskjellige ut, ha ulike formål, involvere ulike aktører og skje i ulike kontekster (Kulbrandstad, 2010).

Utviklingsorienterte teorier følger den enkelte leserens utvikling gjennom ulike faser. Betegnelsen avkoding blir definert ulikt. På en side blir avkoding kun ansett til å omhandle den tekniske ferdigheten som omdanner det skrevne symbol til ord. Den andre definisjonen bringer også inn forståelsesperspektivet, at avkoding i tillegg inkluderer at ordet gir mening, og gir adgang til menneskets indre leksikon. At definisjonene er forskjellige kan være uheldig, og det er nødvendig å klargjøre begrepene for å unngå misforståelser (Kulbrandstad, 2010).

Sosiokulturell læringsteori betrakter lesing som bruk av skriftspråket i naturlige situasjoner. Røttene til denne teorien stammer fra den russiske psykologen Lev Vygotskys arbeider, der det poengteres at barn ikke bare lærer gjennom egen aktivitet og utforskning, men at omverdenen blir tolket i et samspill med andre i vår kultur. (Skaalvik, 2009) Unge menneskers tenkning og adferd blir ikke bare styrt innenfra, men blir også påvirket av det sosiale miljøet utenfra (Vygotsky, 2014). Barns sosiale og kulturelle bakgrunn spiller inn for deres møte med leses og skrivepraksiser i skolen. Dersom lesing er en naturlig aktivitet i hjemmet vil situasjonen i klasserommet virke familiær og trygg. I motsatt fall kan den samme situasjonen føre til fremmedgjøring og virke meningsløs for elevene (Kulbrandstad, 2010).

Beskrivelser av barns grad av lesekyndighet blir verbalisert på ulike måter. Ufaglærte vil kunne si at et barn leser når det klarer å trekke sammen lyder til ord. Mer profesjonelt defineres tekstkompetanse til å inkludere alle meningsskapende aktiviteter med tekster, både

gjennom lesing skriving. Å lese og skrive er sosiale praksiser, noe som fører til samhandlingssituasjoner og felles oppfatninger. Det engelske begrepet literacy benyttes ofte på norsk, og avspeiler en diskusjon som har foregått, og viser at det ikke har blitt enighet om et norsk ord som betyr det samme. Literacy har en tilleggsbetydning som inkluderer flere meningsskapende aktiviteter, og definerer en kunnskap i bredere forstand enn skriftkyndighet og skriftspråklig kompetanse. (Kulbrandstad, 2010). Etter hver har betydningen av literacybegrepet blitt utvidet til en mer generell kompetanse som også handler om å bruke og tolke ulike semiotiske modaliteter, uttrykkssystemer og evnen til å beherske ulike medier. (Maagerø, 2014)

At barnas bakgrunn har betydning for hvordan de klarer seg på skolen har fått økt fokus de senere årene. Tidligere var dette et «ikketema», fordi det kunne virke stigmatiserende og undertrykkende og skape avstand mellom lærer-barn-foreldre. Den såkalte «Pygmalioneffekten» (Rosenthal, 1965) som viser til at lærerens forventning til elevene kan påvirke resultatet, var lengre opp i bevisstheten, og understøttet at lærere ikke burde tenke så mye over barnas hjemmemiljø.

I 2016 er det mye fokus på betydningen av den sosiokulturelle bakgrunnen til eleven, og det virker opplagt at dette gir utslag i skolerresultater. Det er derfor en viktig lærdom at lærere kjenner til dette, og at det blir bevisst arbeidet for å forsøke å utjevne forskjellene på skolen. Folks oppfatning av viktigheten med hva det vil si å lese er forskjellig, og flere hjem vil ikke automatisk bidra til å støtte opp om dette. Selve lesebegrepet må utfordres, det er ikke ensbetydende med rolig individuell lesing. Det er også en sosial aktivitet som en kan dra nytte av i leseopplæringen. (Kulbrandstad, 2010)

Etnografiske studier (Heath, 1982) har vist et mer nyansert bilde på hva som forårsaker at barna stiller med ulike forutsetninger i møtet med skolekulturen. Heath fant at sosial bakgrunn og etnisk tilhørighet ikke alene er årsaken til at afroamerikanske arbeiderbarn hadde større utfordringer enn den hvite middelklassen. De sosiale forholdene influerte i hvordan barnas språkutvikling utviklet seg. Heath pekte på at det var forskjell på hvordan de ulike gruppene brukte språk og tekst, og at den hvite middelklassens erfaringer samsvarte bedre med hvordan skolen utførte dette. Norske barns hjemmemiljø er også svært forskjellige, ikke bare hos fremmedkulturelle, men også i ulike sosiale lag og miljøer. Vi kan anta at elevene har svært ulike språklige praksiser, noe som kan argumentere for viktigheten av godt språkarbeid og litteraturtilbud i barnehagen.

2.1 Lesing – en forutsetning for medborgerskap i demokratiet

Janicke Heldal Stray beskriver at skolen har et samfunnsmandat, og en av skolens oppgaver er å styrke demokratiet. Elevene skal tilegne seg ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Målsettingene om skolens demokratiske oppgaver er artikulert i formålsparagrafen for skolen og læreplanverket. En utfordring for lærere og elever er at skolens demokratiske mandat ikke er klart definert i fagplanene eller kompetansemålene (Stray, 2010).

De grunnleggende ferdighetene knyttet til læring og utvikling er:

* å kunne uttrykke seg muntlig

*å kunne lese

*å kunne uttrykke seg skriftlig

*å kunne regne

*å kunne bruke digitale verktøy

Slik allmenndannelse knyttes til formidling av kulturarven, og skjer gjennom arbeidet med fagene og relateres til kognitiv kunnskapsdimensjon. Stray argumenter for at det mangler en link i læreplanen som kan gjenspeile demokratiopplæringens ambisjoner om utjevning, inkludering og demokratisk deltakelse (Stray, 2010). Medborgerskap i samfunnet knyttes ikke bare opp mot utdanning, men også mot dannelse, som er en evigvarende prosess og er nært beslektet med at individer utvikler visdom og blir borgere med evner til å reflektere og tenke kritisk over egne verdier, handlinger og samtid (Stray, 2010).

Ludvigsen-utvalget har vurdert grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I NOU 2015:8 beskrives anbefalinger og fornyelser og deler dette inn i fire kompetanseområder:

- Fagspesifikk kompetanse: Kompetanse i matematikk, naturfag teknologi. Språk. Samfunnsfag og etikkfag. Praktiske og estetiske fag.

- Å kunne lære: At elevene kan reflektere og ha et bevisst forhold til sin egen læring. Metakognisjon og selvregulert læring, altså at elevene kan overvåke egen læring blir anbefalt lagt vekt på i alle fag m.m.
- Å kunne kommunisere, samhandle og delta: At elevene skal kunne delta på en rekke samfunnsarenaer, relatert til demokratisk deltagelse, toleranse og sosial ansvarlighet m.m. Herunder kommer lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse.
- Å kunne utforske og skape: At elevene skal kunne resonnerer og analysere, vurdere påstander og beviser fra ulike kilder m.m. (Ludvigsen, 2015).

Det skilles mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanser i utredningen, noe som er interessant i et leseperspektiv, da lesing må anses som en fagovergripende kompetanse. En slik endring kan påvirke fremtidens leseopplæring, og kanskje blir det lettere å argumentere for viktigheten av et godt og grundig arbeid i leseopplæringen fra barnehagestadiet til ferdig utviklede mennesker med literacy i fremtiden.

Strategien Språkløyper (Lesesenteret.uis.no, 2016) skal i løpet av fire år drive tiltak rettet mot ansatte i grunnskole og barnehage for å styrke alle barn og elevers språk- og tekstkompetanse, og for å identifisere og tilrettelegge for barn med språk-, lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt.

I Stortingsmelding 28 (Regjeringen.no, 2016) fremmes det forslag om å bygge videre på gjeldende Generell del av læreplanverket, og at alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes. Målet er bedre læring og dypere forståelse, slik at elevene kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger.

Dybdelæring beskriver kvaliteten på prosessen, og elevens læringsutbytte, og at elevene skal reflektere over egne handlinger og forstå sammenhenger. Arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, der lesing er den ene, skal videreføres, noe som er nødvendig, for fortsatt går nesten 20 prosent av elevene ut av grunnskolen med så svake lese- og skriveresultater at de kan få problemer med videre skolegang og arbeid (Regjeringen.no, 2016). Jeg søkte etter ordet «literacy» i dette dokumentet, men fikk ingen treff. Det kan framstå som dybdelæring og literacy er begreper som kan bety omtrent det samme. Neste år skal det arrangeres et forskningsseminar der forholdet mellom literacy-forskning og dybdelæring skal tematiseres. Det blir spennende å følge med i utviklingen (Noles, 2016).

2.2 Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner

Gode leseferdigheter og god leseforståelse er nødvendig for å kunne lykkes både under utdanning, i arbeidslivet og i samfunnet. Literacy innen fagfeltet er viktig for alle elever, både for de som planlegger en akademisk karriere, og for de som velger en yrkesfaglig retning. De praktiske yrkene har blitt stadig mer teoretiske og krever forståelse av komplekse tekster, ofte med avansert terminologi. (Roe, 2013). Sammenhengen mellom leseprestasjoner og prestasjoner i andre fag er sterk, noe som viste seg gjennom PISA-undersøkelsen i 2009. Der kom det fram en korrelasjonskoeffisient mellom lesing og matematikk på 0,81 og på naturfag på 0,86. (Roe, 2013) Det er derfor relevant å belyse forskjellene mellom og gutter og jenters skoleprestasjoner som en del av leseproblematikken. En gjennomgang av resultater fra de nasjonale og internasjonale leseprøvene viser at gutter skårer gjennomsnittlig dårligere enn jenter, og at det har skjedd en økning i kjønnforskjellene blant de eldste elevene de siste 10-15 årene fram til 2013. (Roe, 2013)

Forskere har lansert ulike forklaringsmodeller som årsaker til forskjellen mellom gutter og jenters skoleprestasjoner. Biologiske forklaringer som ulikheter i gutters og jenters hjerne har vært støttet av hjerneforskere. At jenters hjerne antas å utvikle seg hurtigere enn gutters har blitt diskutert, i tillegg til mer psykologiske forklaringer som går i retning av forskjeller i temperament, og viser til at gutter er mer aktive enn jenter, og at dette fører til forskjeller i lek og dermed ulik bruk av språk. I nyere forskning dempes kjønnstereotypene og det legges mer vekt på de sosiale og kulturelle faktorene som enten hemmer eller forsterker forskjellene (Roe, 2013).

Det går et vesentlig skille mellom hva som knyttes til individuelle og kulturelle kjennetegn ved elevene, kontra hva som forklares med forhold som henger sammen med skolesystemet.

- Individnivå: Her diskuteres resultater som bygger på individuell motivasjon, læringsstiler, kjønnsrolletenkning og kunnskap basert på erfaring fra nevrovitenskapene.
- Systemnivå: Her diskuteres studier om diskriminering og kjønnsrettet makt, feminisering av skolen, skolens undervisnings- og vurderingsformer, samt samfunnsmessige endringer når det gjelder andel jenter som oppnår høyere utdanning.

NOVA-rapport 5/14 *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* oppsummerer utviklingen i forskningsresultater fra 2008 til 2014 med at det har skjedd få store endringer, med unntak fra nevrovitenskapene, som konkluderte med at det var større individuelle forskjeller i barns hjerner og kognitive ferdigheter enn kjønnsforskjellene. Følgelig er det ikke relevant å bruke evidens i kjønnsforskjeller i hjernen innen normalpopulasjonen som begrunnelse for å utarbeide ulike pedagogiske opplegg basert på kjønn. Rapporten viser og at forklaringer tilknyttet feminisering av skolen var mindre fremtredende, og konkluderer med at det gir liten mening å lete etter en enkelt årsak til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Forfatterne av rapporten mener at det må undersøkes interaksjonseffekter mellom kjønn og andre faktorer, som etnisk tilhørighet, sosial klasse, belastningsfaktorer i oppveksten, skolerelaterte forhold og lignende for å kunne forklare kjønnsforskjellene. Det pekes også på mangel av studier på tiltak som forsøker å motvirke kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Gode norske skoleforsøk som kan analyseres og implementeres systematisk og evalueres savnes, og rapporten viser til et britisk utviklingsprosjekt som konkluderte generelt med at stort læringstrykk og læringsutbytte kan redusere forskjellene mellom kjønnene. Konklusjonen var å tenke helhetlig pedagogikk og ledelse, og ha et bevisst forhold til skolens kultur. (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2014)

Elisabeth Backe-Hansen fremhever at forskjellen kan ligge i at «noen underyter i skolen», og at flere gutter enn jenter tilhører denne gruppa. Dette argumenterer for at problemstillingen kan handle om motivasjon. Hvis kjønnsforskjellene ligger i at gutter ikke finner det interessant å yte sitt beste for å bli gode lesere, er det interessant å undersøke nærmere hva andre har skrevet om motivasjon, leseinteresse og leselyst.

Gutters lesing og leseferdigheter har gjennom mange år stått på dagsordenen i ulike medier, og som regel med negativ vinkling. I enkelte miljøer blir lesing sett som en dameaktivitet, dermed lite mandig å sitte stille med ei bok. Å sitte stille, konsentrert om å lese kan true gutters maskuline selvbilde, og kan forklare at skolearbeid blir betraktet som lite attraktivt for enkelte (Roe, 2013). Det har ikke vært forsket mye på feltet i Norge, med unntak av et par publikasjoner fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (Kverndokken, 2013). At gutter leser mindre blir støttet av tall fra *Kulturvaner 1991-2015* (Statistisk sentralbyrå, 2016). Boklesing, altså lesing av bøker på fritiden, ble på en gjennomsnittsdag i 2015 gjennomført av 23 prosent av befolkningen. Tall fra perioden 1991-2015 viser tydelig at kvinner er mer aktive boklesere enn menn. I 1991 var det 19 prosent blant mennene og 28 prosent blant

kvinnene som hadde lest bøker en gjennomsnittsdag. I 2015 var de tilsvarende tallene 18 og 28 prosent. Det har vært en økning i boklesing for begge kjønn de senere årene, og nå har tallene stabilisert seg på omtrent 20 prosent for menn, og 30 prosent for kvinner. Barn er mest ivrig på å lese bøker, og det er flest boklesere blant dem med høy utdanning. Kvinner leser mest litteratur skrevet av norske forfattere. Før leste menn helst angloamerikansk og utenomeuropeisk litteratur, men etter 2012 er det ikke lenger noen klar kjønnsforskjell her (Statistisk sentralbyrå, 2016).

Kåre Kverndokken viser til utlånsstatistikker fra bibliotekene som bekrefter de erfaringer mange lærere og formidlere viser til ved gutters manglende interesse for boklesing (Kverndokken, 2013). Kvantitative undersøkelser tilbake til 1997 viste at kjønnsforskjellene var særlig stor blant unge lesere, og at det blant boklesere mellom 9 til 16 år var dobbelt så mange jenter som gutter, og at denne forskjellen blir gradvis større med alderen.

Dersom lesing kun defineres som boklesing kommer gutteresultatene enda dårligere ut. Det er interessant å merke seg at gutter har en tendens til å underrapportere sin egen bruk av tid på lesing. Trude Hoel og Lise Helgevold fant i sin kvalitative undersøkelse *Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!* (Hoel, 2005) at gutter ikke opplever seg selv som lesere, selv etter gode leseropplevelser. En klar tendens i undersøkelsen var at gutter leser, men leseaktiviteten er ikke en reflektert handling, selv om de leste en del. Biblioteket hadde en nytteverdi med å framskaffe stoff til skoleoppgaver. Hoel og Helgevold registrerte også en tilbøyelighet for vegring mot å definere seg som lesere. Spørsmålet ble om guttene tilla «leseren» noe de ikke ønsket å identifisere seg med, kanskje en venneløs person som flykter inn i bøkene i en trist hverdag, og at det førte til motstand mot boklesing (Hoel, 2005).

Arne Svingen bemerker også at lesing er forbundet med verdier som står svakt i ungdomsårene. Gutter og jenter på barneskolen er tilnærmevis like ivrige boklesere, men at det ikke er tøft å lese når man kommer på ungdomsskolen. Bøker blir ikke ansett som å være noe kult, og Svingen mener ansvaret for dette må fordeles på formidlere, forfattere, foreldre og forlag. Han viser til at det er håp for de guttene som leste mye på barneskolen, da kan de godt komme tilbake som lesere når de har kommet til videregående eller blitt voksne (Kverndokken, 2013).

Bokas gripefaktor har betydning for å nå ut til gutteleserne. Tittel signaliserer innhold og sjanger. Hvordan er omslaget utformet, hva forteller vaskeseddelen om innholdet og hvordan

fungerer bokas paratekster? Historisk har det vært vanlig å produsere kjønns spesifikke logoer og seriebetegnelser som sorterte bøker i gutte- eller jentebøker. I takt med samfunnsutviklingen og likestillingskampen utover 1970-tallet ble dette uvanlig, og bøkene fikk en mer kjønnsnøytral merking. I dag er ikke bøkene direkte kjønnsmerket, men markedet flommer over av bøker med rosa- og lillatoner, som signaliserer femininitet. Kåre Kverndokken undersøkte 263 bøker som ble utgitt i 2011 for å vurdere bokomslagets betydning for å vekke leselyst og interesse blant gutter. Han fant blant annet at mange flere serier henvender seg til jenter gjennom bildebruk og titler, og at gutteserier er nærmest fraværende. Det var også langt færre baksidetekster som viser til gutteidentiteter eller har en gutterøst som henvender seg medrivende til mulige guttelesere. Kverndokken peker også på at bokomslagets illustrasjon i blant kan i liten grad vise hva boka handler om, og at det noen ganger vinkles i retning av et tenkt kvinnelig marked, selv om historien omhandler maskuline problematikker, og kunne passe godt for gutter (Kverndokken, 2013).

2.3 Motivasjonens betydning for lesing

En av de største utfordringene en lærer har er å motivere elevene. I alle klasser finnes ulike personligheter med variert nivå av motivasjon for arbeidet. Har man lav interesse kan det føre til liten innsats. Motivasjonen for skolearbeidet synker med økende alder, og elevene blir etter hvert mer oppmerksom på hva andre klarer i forhold til egen utvikling (Skaalvik, 2015).

Motivasjon fremmer læring direkte, noe som påvirker arbeidsinnsats, konsentrasjon, utholdenhet, og adekvate læringsstrategier. Regulering av egen arbeidsadferd er også påvirket av motivasjonsnivået, samt arbeidsstrategier og hjelpesøkende adferd. På lang sikt vil dette virke inn på valgene elevene tar for senere utdanning og for frafall eller fullføring av videregående utdanning.

Motivasjon kan forklares som en sammensetning av både kognisjoner, emosjoner og adferd. Kognisjoner forstås med hva elevene tenker om eget mål til læring, og hvilke forventninger de har de egen utvikling. Emosjoner er følelsene elevene har for arbeidet. Interessere oppgaven slik at det gir engasjement og oppnådd glede ved mestring av utfordringer, eller skapes angst for å mislykkes? Adferd kan observeres, men viser ikke alltid et tydelig bilde av hvordan elevens opplevelser virkelig er. Eleven kan tilsynelatende virke motivert, men *hvor* motivert han er, synes ikke. Heller ikke *grunnen* til graden av motivasjon, eller *hva* eleven er motivert *for*.

Mangelen på mannlige forbilder som leser framheves også som en grunn til at gutter er mindre engasjert i lesing enn jenter. Mannlige lærere er i mindretall på skolen, og deres påvirkning kan ha en viss betydning. Men igjen viser forskning klart at foreldrenes utdanning sannsynligvis spiller en større rolle for elevens skoleprestasjoner enn lærerens kjønn. Foreldre er viktige rollemodeller for barna, og fordi flere mødre enn fedre leser bøker hjemme vil guttene komme litt dårligere ut her også (Roe, 2013).

All oppmerksomheten rundt guttenes lesevaner har ført til ulike lesekampanjer der skjønnlitteratur har vært i fokus. Skjønnlitteratur gir mye lesetrening, utvider ordforrådet og gir rom for refleksjon og personlig utvikling. Men det viser seg også at gutter skårer relativt svakt på tekster som er kunnskapsformidlende, noe som er enda viktigere for å klare seg godt på skolen og i videre utdanning. Tekstbasert fagstoff krever at elevene mestrer både språk og sjangre innen skolefagene (Roe, 2013). Å foreta valg mellom modaliteter, kjenne igjen innarbeidete mønstre og kunne bruke tekster som kilder til innsikt, stille kritiske spørsmål og være bevisst på hvordan tekster brukes for å utøve makt i samfunnet, krever kompetanse hos leseren (Maagerø, 2014).

I mediene har det vært stort fokus på gutter og lesing. At gutter ikke leser blir ofte presentert som en sannhet. Glede over, og konsum av bøker har blitt frarøvet sin status gjennom at idealer og synlige personer i mediebildet har uttalt seg negativt om litteratur. Det finnes flere eksempler på medieerfaringer som drar oppfatningen av gutters lesing ned. Forfatteren av den erotiske romanen *50 Shades of Grey* var ikke redd for at sønnene skulle lese bøkene hennes, fordi *gutter ikke leser bøker*. Rockeren Åsmund Lande forteller åpenhertig om at han leser svært lite, og Mikhael Paskalev, som vant Urørt-finalen i P3 i 2011, skriver at han så vidt har lest fem bøker i løpet av sine 24 år. Slike uttalelser bidrar til å legitimere at lesing er noe ukult. Når forbilder fra musikk, film- og idrettsmiljøet kommer med slike uttalelser, forsterkes troen på at lesing ikke gir status for gutter (Kverndokken, 2013).

2.4 Mestringsforventning

Mestringsforventning, faglig selvvurdering, målorientering, verdiforventning, undre og ytre motivasjon, selvattribusjon, selvverd og sosiale relasjoner er teorier som kan belyse og gjøre det praktiske arbeidet i skolen forskningsbasert.

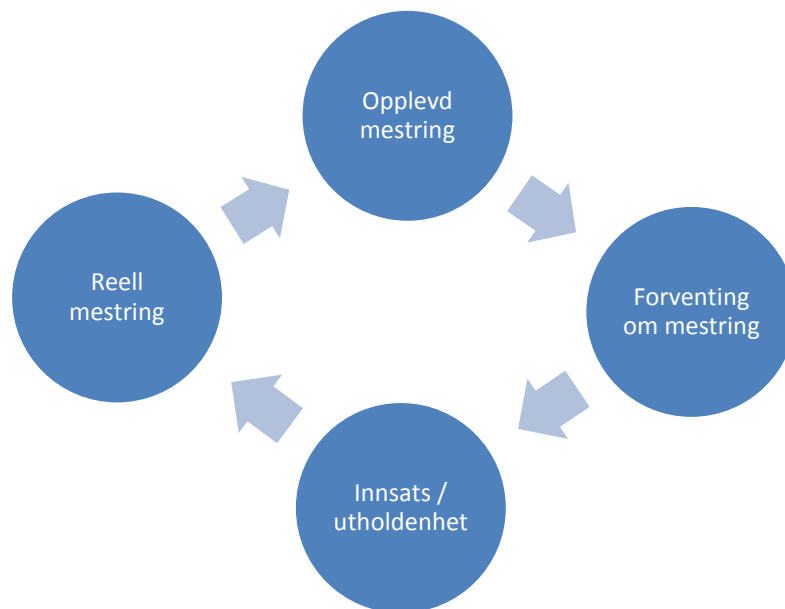
Elevenes forventning om mestring, eller ikke, vil bygge på deres erfaringer fra tidligere oppgaver på skolen. Elevenes mestringsforventning har stor betydning for motivasjon for videre arbeid. Faktisk betyr dette mer enn forskjeller i elevenes evner (Skaalvik, 2015). Albert Bandura fant at elevenes mestringsforventninger predikerer deres prestasjoner på skolen sterkere enn evnetester gjør. «*In short, perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances.*» (Bandura, 1997). Teorien om mestringsforventning hører til et større teorikompleks som betegnes som sosial kognitiv teori. Menneskelig aktivitet blir ansett som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske), adferd og hendelser i omgivelsene. Sentralt her er at mennesket verken styres eller kontrolleres automatisk av miljøet og ytre stimuli, men heller ikke bare av indre drivkrefter. Mennesket blir både påvirket av miljøet, og påvirker selv sitt miljø. Bandura kaller dette «human agency» noe som kan oversettes med å være agent i eget liv. Bandura skriver at *people guide their lives by their beliefs of personal efficacy*. Graden av tiltro til egen mestring påvirker hvor mye energi og anstrengelse hver enkelt legger i gitte utfordringer (Bandura, 1997).

Mestringsforventning er en forutsetning for å ta styring i sitt eget liv, og er en nødvendig forutsetning for det som betegnes som selvregulert læring, som burde være det endelige målet for all opplæring. At mennesker tror de kan gjennomføre bestemte aktiviteter «dette kan jeg få til» har i følge sosial-kognitiv teori en rekke konsekvenser. Slike oppfatninger påvirker blant annet hvilke aktiviteter og oppgaver personer velger å gi seg i kast med, hvor mye innsats de investerer, hvor utholdende de er dersom hindringer og vansker oppstår, hvor konstruktivt og effektivt de arbeider og hva de til slutt klarer å utrette (Bandura, 1997).

Fire kilder innen mestringsforventning er:

- Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver.
- Observasjon av at andre greier oppgavene.
- Oppmuntringer og tillit fra signifikante andre.
- Fysiologiske reaksjoner (Skaalvik, 2015).

Tidligere erfaring med tilsvarende oppgaver kalles også autentisk mestringserfaring. Dersom elevene har prøvd oppgaven tidligere, og mestret den, vil det gi økt forventning om å klare den neste lignende utfordring. Erfaringer med å mislykkes vil på samme måte føre til svekket tro på at oppgaven kan mestres. I leseperspektiv vil dette bety at den som ikke klarte å lese den forrige boka han prøvde seg på, vil få ytterligere lavere forventning om mestrings neste gang. Siden tidligere erfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventninger, er det meget vesentlig at opplæringen og utfordringene tilpasses den enkeltes nivå. Alle elevene må oppleve en reell mulighet til å mestre oppgavene (Skaalvik, 2015). I tillegg er det vesentlig å bli sett og få anerkjennelse for arbeidet de gjør. Sammenheng mellom de ulike mestringsdelene kan illustreres slik:



(Skaalvik, 2015)

På skolen foregår læring nesten alltid i et sosialt fellesskap. Å oppleve medelevers mestrings eller at andre ikke greier utfordringen, vil påvirke elevene. Da benevnes det som «vikarierende erfaringer». At andre, som en sammenligner seg med, greier oppgavene betyr kanskje at en selv forventer det samme. Men det motsatte kan også skje, dersom andre stadig mestrer noe en selv ikke klarer, kan det føre til svekket motivasjon. Derfor bør det ikke skapes rom for å sammenligne prestasjoner, eller framholde enkeltelever som eksempler (Skaalvik, 2015).

Signifikante andre, altså personer som eleven har tillit til, kan lykkes med å gi økt mestringsforventning ved å gi oppmuntringer. At andre har tiltro til en, kan gi økt tro på seg selv. Det er imidlertid viktig at dette blir brukt i sammenhenger der muligheten til å oppnå mestring etter kort tid er stor. I motsatt tilfelle, dersom dette bare blir «tomme ord», og elevene likevel ikke mestrer utfordringen, kan dette bryte ned og gjøre vondt verre. (Skaalvik, 2015) Bandura sier dette slik: « *to raise unrealistic beliefs of personal capabilities, however, only invites failures that will discredit the persuaders and further undermine the recipients' beliefs in their capabilities*» (Bandura, 1997). Dette viser igjen hvor viktig det er med tilpassede oppgaver slik at alle elever har mulighet til å bli utfordret på sitt nivå. Når dette handler om gutter og lesing er det viktig at det skapes kultur for å lese bøker som er passe vanskelige, og at de voksne forsikrer seg om at innholdet fenger.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan også spille inn på mestringsforventningene. Tidligere ubehagelige erfaringer kan gi reaksjoner som hjerteklapp, svette hender og lignende. Den slags reaksjoner kan føre til at eleven ikke får fristilt seg til å tenke over problemstillingen, men blir for opptatt av at de ikke behersker situasjonen.

Å oppleve faglig utvikling er et vesentlig grunnlag for alle elevers motivasjon. Ideelt sett burde den enkelte elevs læringsutvikling ligge til grunn for valg av innhold, kompleksitet og tempo i opplæringen. Siden skolen følger planer med forhåndsbestemte forløp, er det utfordrende å gjøre dette optimalt for samtlige. Å tilpasse fagstoffet slik at alle elevene får overkommelige mål er ønskelig, slik at de kan klare oppgavene med hjelp av rimelig innsats og god støtte og veiledning. Denne tenkingen kan forankres i teori fra et sosiokulturelt perspektiv (Skaalvik, 2013). Vygotskijs arbeider har blitt kjent i praksisfeltet blant annet på grunn av «den nærmeste utviklingssonen». Det skilles mellom to soner når elevene skal lære nytt stoff og nye ferdigheter. I *utviklingssonen* kan eleven utføre oppgaver hvis de får god veiledning og støtte. I *mestringssonen* klarer barnet å arbeide med oppgaver på egenhånd, uten støtte utenfra. Lekser bør derfor utarbeides med tanke på at de er innenfor elevenes mestringssone. Da kan de gå i bredden, arbeide med nye eksempler og oppdage sammenhenger, i tillegg til at de får arbeidet med konsolidering, overlæring og automatisering. Konkrete og kortsiktige mål styrker mestringsforventninger og motivasjon, fordi de virker mer overkommelige og det kommer tydelig fram når målene nås. (Skaalvik, 2015) I følge Vygotskij utvikles menneskelig bevissthet først i fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap i den enkelte. Han ser utviklingslinjene fra det sosiale til det

private, og disse perspektivene har inspirert til verdensomspennende forskning om relasjoners og interaksjoners betydning for barns utvikling (Vygotsky, 2014).

Mestringsforventning har ikke bare betydning for skolearbeid og utvikling og læring. Det er også en nødvendig forutsetning for å ta styring i eget liv, også omtalt som selvregulering. Sett fra sosial, kognitiv teori er å kunne sette seg egne mål, motivere seg for eget arbeid, vurdere hva som kreves for å nå målet, finne fram til relevant kunnskap, lage arbeidsplan, overvåke og vurdere sin egen læringsprosess de viktigste forutsetninger for å bli agent i sitt eget liv (Bandura, 1997). Faglig selvvurdering og mestringsforventning er aktuell teori som kan støtte lærere som skal forsøke å motivere umotiverte guttelesere. Elever gjør kontinuerlig kompetansevurderinger av seg selv, som regel dannet på grunnlag av erfaringer. En elev som mislyktes med å lese ei hel bok, vil antagelig stå i fare for ikke å forvente mestring neste gang.

Indre motivasjon gir de beste læringsresultatene (Ryan, 2000). Når selve aktiviteten gir glede og tilfredstillelse oppleves det som positivt, og arbeidet glir lett. I pedagogisk sammenheng bør dette være målsetningen, men det er lite realistisk å tro at alle elever kan ha indre motivasjon for alle skolefagene. Det kan bygges opp ytre motivasjon som utføres for å få en belønning, eller unngå straff eller sanksjoner. Mer fruktbart kan det være å skape såkalt autonom ytre motivasjon, som kan bidra til at elevene forstår og tar opp verdien av skolefag og lesing, og omgjør dette til meningsfulle aktiviteter. I både indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er det viktig at elevenes behov for selvbestemmelse blir tatt hensyn til. Elevmiljøet må gi følelse av tilhørighet, positive sosiale relasjoner, tillit og trygghet.

2.5 Sosial sammenligning som motivasjonsfaktor

Hvis elevene lykkes utløser det en positiv selvvurdering innenfor de enkelte fagene, noe som har stor betydning for motivasjon og prestasjoner i det videre arbeidet (Skaalvik, 2015).

Andre sentrale kilder til faglig selvvurdering er sosial sammenligning og andres vurdering. Forskning viser at den kilden som er best dokumentert er sosial sammenligning. Elevene sammenligner seg med hverandre, og resultatet av denne sammenligningen er en viktig kilde til faglig selvvurdering. Når det gjelder gutter og lesing kan denne sammenligning virke negativt på leseinteressen.

Gunilla Molloy skriver om gutters motstand mot litteraturlesing og forklarer *att bli sedd med en skönlitteär bok i handen (för inte tala om poesi), skulle sänka många pojkars status bland andra pojkar* (Molloy, 2012). Gutter sammenligner seg med resten av klassen, men i praksisfellesskapet er det kanskje viktigere å oppnå størst likhet med samme kjønn. Det faktum at færre menn leser skjønnlitteratur i samfunnet enn kvinner (Statistisk sentralbyrå, 2016) spiller inn fordi gutter har rollemodeller også utenfor skolen. Det kan oppleves som mandig å ikke lese, og dermed kan det motsatte true gutters maskuline identitet, som igjen kan føre til at gutter får lest mindre enn jenter. Molloy fant ut at guttene fusket seg bort fra oppgaven med å lese skjønnlitteratur, og hun fordypet seg i deres tydelige manifesterte lesemotstand, som hun mistenkte kunne ha sammenheng med deres literacy.

David Bartons beskriver literacybegrepet som et kodeord for komplekse syn på hva som er involvert i begrepene lesing og skriving (Barton, 2007). Barton viser at innenfor et hvert område vil mennesker legge ulike forventninger og bidrag til innholdet. Ulike innfallsvinkler, tilnærminger, filosofiske ståsteder fører til ulike spørsmålsstillinger og måter å snakke på. «From this perspective, literacy is located in interactions between people, rather than being a decontextualized cognitive skill – an activity, rather than just an internal attribute.» (Barton, 2007)

På skolen vil elevene ha literacy i ulike bakgrunner og erfaringer. Å skulle snakke om hovedpersonens handlinger, eller skrive et resyme fra teksten, forekommer bare i skolen. Elever som kommer fra et sosiokulturelt miljø der bruk av litteratur er fraværende kan oppleve slikt «snakk om teksten» som fremmedgjørende og føre til usikkerhet, mens det gir elever fra andre hjemmemiljø et forsprang. En ukomfortabel følelse, fordi diskursen er ukjent, kan forårsake motstand. At elever tar avstand fra noe de ikke føler de mestrer er ganske vanlig. Dette konkretiserer Bartons teori om at folks bruk av litteratur henger sammen med en videre sosial relasjon (Barton, 2007).

Videre peker Molloy (Molloy, 2012) på at guttene i ungdomsskoleklassen hun studerte behersket og delte andre literacy-områder. Disse gjorde at relasjonene dem i mellom var basert på kunnskap fra deres hverdag. Emnekunnskap om motorsykler og reparasjoner var skapt i et muntlig fellesskap, og når elevene ble bedt om å skrive om dette kunne de fatte interesse og mestre utfordringen. Hun fant også ut at dette fellesskapet ekskluderte guttene fra skolens literacy som bygger på «talk around the text». Det ga guttene innbyrdes status å kunne noe om motorsykler. Denne kunnskapen kunne anvendes her og nå. Skolens

litteraturundervisning ble betraktet som kunnskap som kunne benyttes senere i livet, og tidsanskuelsen var så fjern at det hadde ingen betydning for deres hverdag.

I miljøet Molloy beskriver var guttenes idealidentitet beskrevet som en maskulin type, som vet hva plugg og sylinder er, og som kan mekke en moped i friminuttet. Denne identiteten kunne trues dersom han begynte å like litteratur. Han ønsker kanskje ikke å bli nedgradert til en person som leser en bok og samtaler om den, som ikke har noen relevans og oppleves som fullstendig meningsløst, og attpåtil forbindes med noe feminint? (Molloy, 2012).

Klasserommet er ingen nøytral arena. Barn leker med mange sosiale identiteter gjennom skoletiden. Ei jente som før er sett med tekkelige klær, kan plutselig framstå som en punker. Meninger kan endres, stiler kan forandres etter hvert som elevene blir eldre. Dette er relativt vanlig, og skjer på det ytre plan. Kjønnsideidentiteten derimot er med få unntak stabil. Å «være» gutt eller jente innebærer at man konstruerer sin tilhørighet til eget kjønn gjennom ulike markører og handlinger. Holdning til lesing av skjønnlitteratur kan være en slik markør. Å konstruere sin mannlighet kan være å lage en motsats til kvinnelighet. Reproduksjon av maskuliniteter skjer i relasjon til feminiteter. I vår tid har jentenes frigjøring kanskje gått på bekostning av det maskuline? Jenter kan gå på skolen i bukser, spille fotball og lese skjønnlitteratur. Gutter kan ikke gå på skolen i kjole, danse ballett og eller lese skjønnlitteratur om de vil bli oppfattet som maskuline. Guttenes muligheter virker å være mer begrensede enn jentenes (Molloy, 2012) .

For å gå litt dypere inn i problematikken mellom gutter og jenters roller på skolen kan det være interessant å betrakte dette i et litt større perspektiv. Barn og ungdom er preget av det samfunnet de er sosialisert inn i. Kjønnroller eksisterer fortsatt, til tross for kvinnefrigjøringen. Genusforskning bidrar til å nyansere den dualistiske oppdelingen i kjønn for å beskrive ulikheter mellom mann og kvinne. Yvonne Hirdman (Hirdman, 2001) beskriver at maskulinitet kan forstås som en norm som går ut på *att hålla i sær*. På norsk kan dette betegnes som noe oppdelt, som har ulike særpreg. Hun hevder: *Att vära man är att inte var kvinna*. Denne normforståelsen av at manndom defineres av ikke å være kvinne kan ha gitt motiv for det vi stadig finner, på ulike nivåer, at det letes etter kjønnsforskjeller, der kjønnsforskjeller ikke finnes. Oppdelingen har ofte hatt en status som tabuer. Historisk sett var det klare grenser på hva som var manns- og kvinnfolkarbeid, og dersom en mann gjorde kvinnfolkarbeid var det forbundet med skam. I det framvoksende industriarbeidsmarkedet ble det også skapt segregering mellom kjønnene, til tross for at arbeidsoppgavene kunne utføres

uavhengig av fysiske styrke. Det er interessant å merke seg at dersom kvinner bryter genusarbeidsfordelingens tabuer kan det skje med en viss berømmelse; *kvinner som kjører bil som en kar*, eller *det er ikke lett å se om det er kvinne eller mann, så dyktig som hun er*. (Hirdman, 2001)

Forskjellen mellom kjønnene er et prinsipp som styrer kjønnskonstruksjonen både i klasserommet og ute i samfunnet. Molloy viser til forskning om hvordan gutter må forholde seg til mange valg som skal bekrefte deres kjønnsidentitet. Når jentene uttrykker seg positivt om ei bok de har lest, kan det hende at guttene nærmest er «tvunget» til å mene det motsatte, og derfor ta avstand fra litteraturlesing fordi det er sett på som en feminin handling. Sett gjennom et kjønnsperspektiv har de på den måten tatt avstand fra en av de detaljerte forskriftene om kjønnsstilhørighet og maskulinitet (Molloy, 2012).

Molloy fant også at guttene i klassens dominerte når det gjaldt å komme med innlegg når klassen skulle snakke om bøker i klassen. Ved å ta avstand fra litteratur, og understreke deres mening om boka som dårlig og kjedelig, brukte de også denne muligheten til å underbygge sin kjønnsidentitet. Her forsøkte guttene å ta makten over klasseromsdiskursen ved å latterliggjøre jentenes meninger om boka. Fra før var de negative til å prate om bøker, men her fant de i tillegg en arena for å kjempe for sin legitimitet og maktpåliggende holdning om at deres motvilje mot bøker burde være normen for vanlig adferd. Molloy mener dette viser speiling av samfunnet der menn dominerer kvinner på ulike samfunnsnivåer (Molloy, 2012). I 2015 tjente kvinner i Norge i gjennomsnitt 86,1 prosent av menns lønn (Statistisk sentralbyrå, 2016). At guttene dominerer i skolen, får dårligere karakterer, men likevel besitter de best betalte stillingene er virkeligheten i Norge også, noe som kan bekrefte at forholdene som Molloy beskriver fra Sverige, også er relevant og gjenkjennbart fra norske forhold.

Skolen er en sosial, men ikke kjønnsnøytral institusjon. I klasserommene konstrueres kjønn og ulike relasjoner på forskjellige måter. Gutter og jenter gestalter sine respektive kjønnskonstruksjoner på flere måter og i forskjellige sosiale settinger. For gutter kan det være mange farer som truer deres maskulinitet, som eksempel kan dette nevnes: å sitte ved siden av ei jente, å lese skjønnlitteratur, å samtale om skjønnlitteratur, å skrive leselogg. Maskulint vil det derimot være å ta avstand fra det feminine, noe som bevitner en stadig kamp mot «jentelus» og en pågående epidemi av farer som guttene må vokte seg vel for (Molloy, 2012).

Gutters usikkerhet om egen maskulinitet, kan forklare deres negativitet mot visse typer skjønnlitteratur. I undersøkelsen som Molloy foretok brukte hun bl.a. ei bok som handlet om en gutt som danset ballett. Denne boka møtte sterk motstand blant guttene. Ballett ble ansett som en feminin aktivitet, altså måtte de vise sin maskulinitet ved å ta avstand fra det temaet. Enda sterkere ble motstanden da det viste seg at hovedpersonens kamerat var homofil. At det til og med skulle handle om homofile, ble bekreftelsen på at guttenes skepsis mot litteraturen, da dette temaet truet dem enda mer. Det hvite, maskulines hegemoni som mannskultur dannet grunnlaget for disse guttenes konstruksjon av mannsideal, og andre måter å leve livet sitt på ga dem grobunn for å ta avstand og viser dynamikken som en gruppe kan opprettholde sin ledende posisjon, både i klasserommet og i samfunnet (Molloy, 2012).

Gunilla Molloy hevder at de internasjonale lesetestene kun har synliggjort hva lærere har visst lenge, nemlig at gutter ikke liker å lese skjønnlitteratur, og de liker ikke å snakke om tekstene. Hun framholder at gutter ofte er bedre lesere enn lærerne sine når det gjelder andre sjangere, som for eksempler videomanualer og dataprogram. Hun mener at gutter kan ha en annen literacy enn de som trengs i de internasjonale undersøkelsene, for eksempel å kunne lese mellom linjene og tolke tekster. Den type literacy som mange gutter behersker blir ikke verdsatt i skolen, men avvist som noe uinteressant. Dermed kan det dannes motpoler, der elever og lærere avviser hverandres literacy. For å legitimere innholdet i undervisningen kan læreren si at *det er bra* lese skjønnlitteratur, eller at *det kommer på prøven*. Guttene kan argumentere med at i arbeidslivet trengs heller kompetansen med datamanualen eller motorkunnskapen. Dette kan bli grobunn for maktkamp mellom lærere og elever, og hindre læring og positivt samspill.

Lærerargument er ofte: Det er bra å lese skjønnlitteratur for elevers språkutvikling og kanskje kan det styrke elevens personlige identitet. Utvikling av barns narrative fantasi, og evne til å leve seg inn i andre menneskers tanker, erfaringer, levesett læres best gjennom litteraturlæring. Det samme gjelder å skifte perspektiv, og forstå andres reaksjoner og følelser. (Molloy, 2012). Molloy løfter problematikken med at gutter ikke liker å lese litteratur over til samfunnet for øvrig, og peker på at dette ikke kun er et skoleproblem. Samfunnet for øvrig må også forstå hvor viktig det er å lese litteratur. Lesende mannlige forbilder er mangelvare i ulike miljøer. Hun hevder at dette er en av årsakene til at guttene blir taperne i det moderne kunnskapssamfunnet, og mener dette også er et politisk spørsmål, siden det handler om hvilket samfunn vi ønsker å ha. For å kunne delta i et demokrati må alle medlemmer kunne

løfte seg ut av innøvde mønster og forestillinger for å kunne arbeide for et mer rettferdig samfunn. For å skape et bedre samfunn bør begge kjønn forenes i samtalene rundt hvordan andre mennesker, med andre vilkår, erfaringer og vurderinger, tenker, føler og lever (Molloy, 2012).

2.6 Innholdet i bokas betydning for lesemotivasjonen

Det kan virke som den faglige diskusjonen rundt gutter og lesing preges av mange ulike innfallsvinkler og synspunkt, som kanskje kan ende opp i usikkerhet på skole- og klasseromsnivå. Teamet er høyaktuelt. Mange aktører er på banen, og med enkle søk på internett finner man mange artikler som omhandler temaet. Konklusjonen er ofte slik:

1. Gutter leser gjerne, dersom de finner bøker med tema som fenger.
2. Kjønnforskjellene øker i barns preferanser på leker, klær og bøker. Markedskreftene utnytter dette fordi det øker salget. Tendensen er truende for likestillingsutviklingen i samfunnet.

Det er funnet tegn på at innholdet i bøkene har stor betydning for gutters leseresultater. Astri Roe (Roe, 2013) skriver: *Et gjennomgående trekk fra analysene av gutters sterke og svake sider i leseprøvene er at der en finner mindre kjønnsforskjeller enn forventet, henger det sammen med temaer og personer som fenger guttene og gir dem identifiseringsmuligheter.* Dersom lesing blir betraktet som en truende, feminin aktivitet er det lettere å beholde likevekten dersom temaet er maskulint. Flere forskere har kommet fram til at innholdet betyr mer for gutter enn jenter. Elisabeth Dutro (Dutro, 2003) fant at gutters valg av lesestoff visualiserte deres uttrykk for maskulinitet. Hun fant også ut at gutters leseerfaringer kunne gi dem en linse til å se de ofte usynlige måtene maskulinitet fremsto i livene deres. Studien viser at gutter trenger å bli utfordret på sine ubevisste forestillinger om maskulinitet, blant annet fordi det kan begrense deres valg av aktiviteter.

I en vrimmel av jentebøker kan gutter trenge gode formidlere for å finne den rette boka. Mye god litteratur går tapt for guttelesere, fordi de har en tendens til å styre unna lilla omslag, titler der hovedpersonen er jente og tematikk som interesser. Kåre Kverndokken hevder at «bokas gripefaktor» er meget viktig, og at bokomslag og paratekster er vesentlig for å vekke leselyst og interesse hos guttene (Kverndokken, 2013).

Kverndokken studerte skjønnlitterære bokutgivelser som kom ut i 2011, for å vurdere i hvilken grad de kunne fange gutter. Han peker på forfatterens ansvar for å nå fram med teksten, og ved å bruke modellen Questioning the Author lærte han elevene i undersøkelsen at forfattere kan gjøre feil, og at de har et ansvar for å gjøre teksten forståelig. Å bevisstgjøre elever på at de alene ikke kan bære ansvaret for manglende forståelse, gjør det legitimt å spørre, uten å klandre seg selv. På samme måte ble også coverne studert og ansvarliggjort i forhold til at de kanskje ikke fungerte som de skulle, og at kanskje, særlig gutter, ikke fant det interessant å åpne boka. Bokomslaget er gjerne det første som møter leseren. Et engelsk slagord sier: «Don't judge a book by its cover». Det er likevel det som ofte skjer. Bokomslaget skaper interesse. Eller boka legges vekk. Omslagene viser ikke alltid er riktig bilde av innholdet. Som eksempel bruker Kverndokken omslaget til «Appelsinpiken» av Jostein Gaarder. Historien handler om flere ting, bl.a. en sterk fortelling om far-sønn-relasjon, astronomi og grublerier om universet. Likevel er bildet på omslaget et par som er i ferd med å kysse, og bruken av rødfarger gir signaler om at dette er å betrakte som noe feminint. Her antyder Kverndokken at forlagene overser guttene som potensielle lesere og sier: *Er troen på at det finnes guttelesere der ute, for liten?* (Kverndokken, 2013).

Kverndokken undersøkte 263 skjønnlitterære bøker som ble utgitt i 2011. 104 av disse er skrevet av menn. Han fant at de fleste bokomslagene hadde et uttrykk som appellerte sterkest til jenter, noe han mener kan ha en sammenheng med flertallet av kvinnelige forfattere. Formidlere, lærere på skolen, bibliotekarer, bokhandlere har et spesielt ansvar for å løfte frem de eksisterende gode «guttebøkene». En bevisst holdning til hva «gutedesign» er, og ikke bare kunnskap om hvordan «jentebøker» ser ut, er nødvendig. Barndommen er mer kjønnpolarisert dag, og det kan spores i dagens litteraturtilbud for barn og unge. Selv om ikke logoer og seriebetegnelse er knyttet til kjønn i dag, er det en rekke måter omslagene formes på, som kan brukes til å inkludere eller diskvalifisere guttene som lesere (Kverndokken, 2013).

Innholdet i bøkens betydning for leserens interesse for motivasjon og læring blir understreket i en studie fra USA i 1999. Studien presenterer mellomtrinnslevers lesepreferanser og materiale som er tilgjengelig i klasserommene og skolebibliotekene. *Students may have definite, individual preferences, and school collections do not always match with their tastes; this mismatch may be most marked for reluctant readers.* (Worthy, 1999). Studien konkluderer med at elevene foretrakk å lese bøker, magasiner, poesi og annet lesestoff til glede og

underholdning, for å slå i hjel fritid og for deres følelsesmessige tilfredsstillelse. De likte bøker om religion, litteratur, noveller, magasiner, historier og romantiske bøker. Elevene hadde også glede av å lese aviser, reisefortellinger og vitenskapelige bøker, biografier og litteratur-poesi og drama. Problemer som kunne konkurrere med leselysten var kostnaden på bøker, at lesing passet ikke i alle kontekster og sammenhenger, tilgang på bøker, deres evne til å sette av tid, forberedelse til prøver og arbeidsmengder på lekser, mangel på veiledning, personlige interesser og studiesirkelene de deltok i. Studien konkluderer med å understreke at lesing i skolen bør utvides til å inkludere alle typer materialer elever leser utenfor skolen, selv om dette kan medføre motstand fra foreldre, administrasjon og politikere. De poengterer også tilfanget av lesestoff bør stadig fornyes, da interessene forandrer seg, noen vil følge bestselgerlistene og andre momenter som spiller inn i en elevs hverdag. I tillegg til klassisk og moderne litteratur bør elevene tilbys unge, voksnes produksjoner, samt korrekt og tiltrekkende informasjon om bøker, fordi elevene trenger hjelp til å finne fram til de gode, fengende bøkene (Worthy, 1999).

2.7 Bildebøker og lesemotivasjon

Dagens medietilbud tilbyr en overflod av multimodale tekster. Barna bruker tv, smarte telefoner, nettbrett, tegneserier og bøker fra de er små, og de fleste er fortrolige med narrative konvensjoner, visuelle uttrykk og virkemidler fra vestlig kultur allerede i førskolealder. I dette prosjektet forsøker jeg å snu umotiverte lesere til en mer positiv innstilling til litteratur med å presentere og tilby dem kjennskap til et utvalg bildebøker. Jeg antar at bildebøker kan være en brobygger mellom barns kjente kultur, over til lesing av ukjent litteratur. Håpet var å finne bøker der bildene og fortellingene kunne gjøre så sterkt inntrykk at informantene fikk lyst til å lese videre på egenhånd. (Bøkene er beskrevet i kapittel 3.4.5 Valg av materiale til bokpresentasjonen.)

Den multimodale tekstformen i bildebøker kan gi en fordel for svake lesere, fordi den disponerer flere semiotiske ressurser å velge mellom (Birkeland, 2012). Forståelse og innlevelse er viktige elementer for å finne mening i bøker. Bildebøker blir ofte forbundet med litteratur for de minste. Svake lesere på mellomtrinnet kan vegre seg for å låne bildebøker, fordi de kan virke barnslige, og at det kan forbindes med skam. Siden bildebøker ofte er barns første møte med bilde- og skrivekunst er det forståelig at dette kan oppfattes som uaktuell litteratur for 5.klassinger. Dagens utvalg av bøker med illustrasjoner rommer alle mulige

tema. I dette prosjektet er tanken å presentere bildebøker med antatt aktuell tematikk for målgruppen slik: Ved å utnytte kompetansen informantene antagelig allerede har med å skape mening og forståelse fra multimodale tekster, kan drivkraften til å mestre modaliteten skrift bli sterkere. Ikonoteksten presenterer innholdet på to ulike måter, noe som kan bidra positivt for leserens forståelse. For å kunne foreta valg mellom ulike modaliteter for å skape mening og trekke ut kunnskap, kreves en viss kompetanse som ikke er endimensjonal, men som innebærer å kjenne innarbeidete mønstre og til å kunne bidra med å lage nye (Birkeland, 2012).

Bildebøker har mange fellestrekk med film, der komposisjonen av de ulike bildeelementene bestemmer hva som er det mest sentrale i budskapet. Fargevalg, utsnitt, fugle- eller froskeperspektiv medvirker til hvordan innholdet skal oppfattes. Samspillet mellom ord og bilde, uansett om det er på internett, i bildeboka, på film eller i læreboka kan hjelpe en svak leser til å forstå og skape mening. Modalitetenes ulikhet gir muligheter til å kommunisere på flere måter. Ord egner seg best til å gjøre presist greie for motiv, årsaker, konsekvenser, navn, andre sanseintrykk enn synssansen. Bildets styrke ligger i å gjengi visuelle fenomen, hvordan objekt er plassert i forhold til hverandre, miljøskildring og hvordan hovedpersonene ser ut (Birkeland, 2012).

Noen bildebøker utmerker seg med å være flerstemmige og komplekse både i tematikk, språklig og visuell utforming. Da kan ikonoteksten framstå med psykologisk konfliktstoff og synliggjøre hva som ligger mellom linjene i verbalteksten. En kan også overraske ved å legge til nye personskildringer, og få fram humor, ironi, undring eller samfunnskritikk. Bildeboka kan sammenlignes med teater, der illustratøren er regissøren, eller med en som skal komponere melodi til en sangtekst. Samspillet mellom illustrasjon og tekst blir forklart som noe «mer» enn ord + bilde. Helheten framstår som mer enn summen av delene (Birkeland, 2012).

Verbaltekst og illustrasjoner åpner for mange dimensjoner, og den enkelte leser kan tolke budskapet i bøkene ulikt. Billedbøker kan også framstå som all-alders-litteratur og henvende seg mot et voksent publikum, samtidig som det er en bok for barn. Det kan være flere lag med meninger, alt etter hva leseren oppfatter. Gro Dahle (Dahle, 2013) hevder at barnelitteratur ikke bare trenger å handle om sjørøvere og hekser, eller at synsvinkelen bare skal være barnets, men at det kan handle om døden, sjalusi, sinne, vold, incest, eksistensielle spørsmål eller identitetsproblemer. Når bildeboken er beregnet på alle aldre kan det bidra til avanserte

tekst- og bildespråk for barn, og gi et rikt poetisk, ekspressivt, minimalistisk eller modernistisk språk med sammenligninger, metaforer, lek med ord, ironi, dobbelt bunn og antydninger. Dahle hevder også at det ikke gjør noe om barnet ikke oppfatter alt, eller synes det er merkelig, annerledes eller forunderlig.

Bruk av bildebøker i motivasjonsøyemed henger sammen med kulturell endring og utvikling av tekstformer i samfunnet (Maagerø, 2014). Skolen har utviklet en egen tekstkultur, som har lange tradisjoner og mye makt. I denne tradisjonen finner man forbindelseslinjer til relevante vitenskapsfag, og tekster som har blitt pedagogisk tilrettelagt. Denne hybridsjangeren finnes kanskje bare på skolen, og kan virke fremmed og fjernt fra elevens fritidskultur. Selv om det kan antas at også skolens tekstkultur er i endring, går denne utviklingen mye langsommere enn i resten av samfunnet. Elevene får fortsatt utdelt brukte skolebøker i papir, mens de på fritiden håndterer de nyeste appene på mobilen. På biblioteket tilbys stort sett papirbøker. Det kan spekuleres på hva som verdsettes mest.

Bildebøkers forskjellige modaliteter bidrar til at stoffet persiperes (Maagerø, 2014) forskjellig, noe som kan få konsekvenser for hvordan teksten oppfattes og huskes. Når tekstene blir uttrykt i ulike modaliteter betyr det også at det taler til sanseapparatet vårt på nye måter. De visuelle uttrykksformene gir mulighet til å avgjøre hvilket perspektiv mottakeren ser bildet i, noe som er avgjørende for meningen og hvilken posisjon leseren er i forhold til bildet. For en svak leser kan bildebøkenes kombinasjon av modaliteter føre fram til forståelse og estetisk nytelse. Sansemessige preferanser og vaner er med når en leser møter en ny tekst, og det emosjonelle og det kognitive spiller sammen, enten vi snakker om læring eller om meningsskaping generelt. Et forsøk på å utnytte disse mulighetene er årsaken til at bildebøker ble brukt for å øke lesemotivasjonen hos en gruppe informanter i dette studiet.

2.8 Kunnskap om litteraturens nytteverdi og lesemotivasjon

Å oppleve mening med skolearbeidet er en fundamental nødvendighet for å skape motivasjon og arbeidslyst. David Barton bruker en økologi-metafor (Barton, 2007) for å forklare hvordan forståelse og ferdigheter opptrer i et dynamisk samspill mellom individ og omgivelser. Disse begrepene kan beskrive kulturelle felt som omgir individet, og som individet kan vokse inn i.

Dette kan samle ulike perspektiver på lesing, skriving og literacy. Å ha literacy kan forklares med å være innenfor en diskurs, et forståelsesområde, å ha kompetanse knyttet til skrift og tekst. Utvikling av leseferdighet er en meget sammensatt prosess, for det første må elevene kjenne igjen og bli fortrolige med tekstlige bestanddeler. Videre handler det om analytiske grep og tolkninger som krever at elevene velger perspektiv. Denne dynamikken av avgjørende for utviklingen mot høyere ferdighetsnivå. (Skaftun, 2009).

Mengdelesing er vanlig i grunnskolen. Lesebarometre som bokormer, eller boktrær, visualiserer hvor mye elevene leser og denne typen måling skal gi leseglede og inspirasjon til videre lesing. Dette oppfordrer «sluking» av bøker. En annen måte å lære barna å lese er nytelseslesing (Skardhamar, 2011). Da er det den langsomme, ettertenksomme lesingen, som legger merke til signalene i teksten underveis, og som fører en samtale med forfatteren. En undersøkelse viste at svært få elever var vant til å lese oppmerksomt eller fikk noen hjelp til lese skjønnlitterære tekster. De slukte bøker, slapp innblanding fra læreren og fikk forklaring på vanskelige ord. Sammenhenger mellom litteratur og virkelighet formidler erfaringer om hva det vil si å være menneske. Å forstå andre, at deres innlevelse og empati kan være forskjellig fra seg selv er viktig, både for egen identitetssøking og for forståelse for andre.

2.9 Gutters selvoppfatning

Barns utvikling, oppvekst og læring inneholder mange utfordringer. Å ha en ballast av trygghet som gjør at man godtar seg selv er grunnleggende viktig for en sunn oppvekst. Det faglige arbeidet på skolen, herunder også lesing av litteratur, kan virke truende for selvverdet dersom utfordringen er uoverkommelig. Om medelever man ser opp til er negative til litteratur er det truende for motivasjon til arbeid for den enkelte. Elever som opplever at de ikke mestrer aktivitetene på skolen kan befinne seg i en såkalt «dissonant» kontekst (Skaalvik, 2015). Dersom en person føler at han skiller seg ut fra miljøet ved å ikke mestre oppgaver, kan miljøet virke truende og vekke elevens behov for selvbeskyttelse. Lave forventinger om å lykkes kan føre til at eleven ikke gjør sitt beste, fordi det mest truende er dersom årsaken til resultatene attribueres til evner. Dette kan overføres til boklesing og mange elevers motstand mot å forsøke. For disse elevene kan lav innsats være motivert av å beskytte selvverdet (Skaalvik, 2015).

3 Metode

I denne studien er jeg interessert i å få vite mer om gutter på 5.trinn sitt forhold til lesing. For å undersøke gutters lesemotivasjon har jeg valgt å bruke spørreundersøkelse, forskningsintervju og aksjonsforskning.

3.1 Spørreundersøkelse

Den skriftlige spørreundersøkelsen skal brukes til at informantene selv skal definere sin egen grad av motivasjon til lesing. Deretter skal skjemaet være en støtte underveis i intervjuene, og utdypes mer underveis i samtalen. Det er bare 13 gutter i denne klassen, og jeg kjenner dem godt fra før. Det kunne antagelig være mulig å peke på hvem som leser mye og lite av informantene, i alle fall i samarbeid med de nåværende lærerne. Ønsket om å benytte spørreundersøkelse som inngang til arbeidet virket likevel meningsfylt, fordi det kunne gjøre informantene mer aktive og gi dem en økt styring på sin rolle i prosjektet. (Vedlegg nr. 3.)

3.2 Intervju

Forskningsintervju hører inn under kvalitative metoder, og passer godt når man har små utvalg av informanter, der målet er å få frem beskrivende opplevelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Brinkmann, 2015). Kvalitative metoder har siden 1980-årene blitt viktige i samfunnsforskningen, og aspekter ved fenomenologiske beskrivelser av bevisstheten og livsverdenen til informanter har blitt verdsatt som nyttig viten (Brinkmann, 2015). *Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspekter ved menneskelig tenking, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på* (Brinkmann, 2015).

Skjønnlitteratur er egnet som lesetrening. Forskningsspørsmålene er som følger: Er det vanskeligere for gutter å finne bøker de finner så interessante at de orker å lese? Hva motiverer eller demotiverer gutter i forhold til lesing? Hvordan kan den rette boka gjøre endringer i leselyst og leseinteresse? For å lete etter svar på dette er det naturlig å spørre noen det gjelder. (Brinkmann, 2015) Intervjusamtalen er en arena for å avdekke intervjupersonens livsverden, og er gjennomført i håp om å finne noen svar på gutters oppfatninger og meninger om lesemotivasjon.

Maktforholdet i intervjusituasjonen vil bli asymmetrisk, da jeg som voksen vil definere intervjusituasjonen og bestemme hvilke svar som skal følges opp, og være den som bestemmer lengden på samtalen (Brinkmann, 2015).

Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen (Brinkmann, 2015). Alle 13 guttene i klassen blir intervjuet om sin personlige motivasjon og holdning til lesing. Det er enkeltpersonenes beskrivelse av situasjonen, ordvalg og tolkninger av lesemotivasjon som er interessant. For å sortere informantene i kategorier som motivert- og umotivert ble det som nevnt gjennomført en spørreundersøkelse om holdning til lesing før intervjuene startet.

3.3 Bokpresentasjon

For å undersøke hypotesen om at enkeltbøker kan snu en elevs lesemotivasjon dersom man treffer godt med riktig tekstutvalg og illustrasjoner, planla jeg et aksjonsforskningsforløp på tre økter med bokomtale og bokprat i et sosialt fellesskap. Nøye utplukkede, rikt illustrerte bøker skulle presenteres for ei gruppe gutter som i spørreundersøkelsen oppgir at de leser minst mulig. Bøkene hadde til felles at de ikke hadde noen spesielle «jentekjennetegn». Fargene på omslagene var i mørke toner, og det var actionpregede forsidebilder. Tematikken i bøkene er: En gutt uten familie som levde i skjul, holocausthistorier, rasediskriminering, asylmottakproblematikk og uforklarlige hendelser i et hus familien har arvet. Jeg valgte disse bøkene fordi jeg ønsket å vise at det finnes illustrerte bøker om alle tematikker, og kanskje kunne disse bøkene gi begeistring og lesemotivasjon.

3.4 Forberedelse før undersøkelsene

3.4.1 Utvalg av informanter

5.trinn er midt i grunnskoleløpet. Dette skoleåret gjennomføres de nasjonale prøvene i lesing, og det forventes at elevene skal ha oppnådd en viss lesehastighet. Mitt tidligere kjennskap til disse elevene var avgjørende for ønsket om å gjennomføre forskningsprosjektet her, fordi jeg visste om et stort sprik innad i klassen når det gjelder leseglede og lesemengde. Her fantes flere umotiverte lesere, men også flere gutter som elsker å lese bøker. Derfor tenkte jeg at ved

å intervjuer alle guttene i klassen kunne finne årsaker til at de opplever lesing så ulikt. Her kunne jeg kanskje komme nærmere noen svar på hva som motiverer og demotiverer gutter til lesing.

3.4.2 Samarbeid med skole og foresatte

På forhånd ble skolen ved rektor og kontaktlærere forespurt om deltagelse, noe de sa seg villig til straks. (Vedlegg 1.) For å ufarliggjøre og sikre at foreldrene skulle stille seg positive til å la barnet delta på prosjektet deltok jeg på foreldremøtet i uke 7. Informasjon om hva som skulle gjennomføres, anonymitet, sletting av data i etterkant og formål for prosjektet ble skissert, og samtlige foresatte var positive. Alle som deltok på møtet fikk med seg et ark med informasjon og rubrikk for skriftlig samtykke. (Vedlegg 2.)

3.4.3 Utforming av spørreskjema

Som nevnt hadde spørreskjemaet i første omgang til hensikt å skille ut hvem som definerte seg som lesemotiverte eller ikke lesemotiverte. Siden ordet *lesemotivert* kan bli vanskelig å forstå for 5.klassinger ble begrepet *hvor godt liker du* brukt i spørsmålsstillingen. Ut fra disse svarene, samt ut fra oversikten jeg fikk ut fra tidsbruk kunne jeg finne hvem som ikke var særlig motivert til lesing. (Vedlegg 3.)

For å undersøke om spørsmålene i spørreskjemaet fungerte hensiktsmessig gjennomførte jeg et pilotprosjekt med 12 elever i en 5.klasse på en annen skole. Det ble nødvendig med en endring på skjemaet. Spørsmål 4 etterspør tidsbruk på bøker. Det viste seg at å spørre 11-åringer om hvor mye tid de brukte på lesing i løpet av uka ble for vanskelig. Dette ble endret til å spørre etter hverdager, i helga og når du har ferie, og da fungerte det bedre.

3.4.4 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med den hensikt å få informantene til å fortelle om sitt forhold til lesing og bøker. Derfor ble temaene inndelt i holdning til: lesing generelt, illustrasjoner, lesehistorie, nytteverdi, leseflyt, mengdelesing, tilgang på bøker, rollemodeller. (Vedlegg 4.) For å få eleven til å slappe av og føle seg trygg starter alle intervjuene med et spørsmål om

fritidsinteresser. I forberedelsesfasen leste jeg flere masteroppgaver med samme tema, og fant at flere intervjuguiden med lignende tematikk stemte bra med slik jeg hadde tenkt meg det. Siden det hele tiden har vært den enkeltes informants ord og meninger om temaet som er interessant, er intervjuguiden kun et grunnlag, en hjelp for å komme i gang med samtalen. Intervjuene skulle dermed ha et semi-strukturert preg. Dersom samtalen gikk en annen vei skulle det tillates.

3.4.5 Valg av materiale til bokpresentasjonen

Bøkene til bokpresentasjonen ble valgt på grunnlag av bruk og mengde av illustrasjoner, tematikk og etter tips fra bibliotekarer og veileder. Bøkene ble vist og omtalt på foreldremøtet, og ingen hadde på det tidspunktet kjennskap til titlene. Dette var en møysommelig prosess, fordi det var viktig å tilby noe nytt, slik at ikke elevene hadde lest dem før, eller allerede hadde avvist noen av titlene. Bøkene måtte lånes inn fra ulike biblioteker, fordi det var ønskelig å ha fem eksemplarer av hver bok. Dette i tilfelle guttene skulle ønske å lese samme bok i løpet av forskningsprosjektet. Til slutt ble disse titlene valgt:

Hugo Cabret (Selznick, 2012). Denne boka på 533 sider blir benevnt som en bilderoman, og er satt sammen av fantastisk vakre svart-hvitt blyanttegnede illustrasjoner og konvensjonell brødtekst. Alle sider har svart ramme ytterst, og kapittelsidene er pyntet med border, noe som gir assosiasjoner til begravelssanger eller plakater. Historien handler om en foreldreløs gutt som bor innenfor veggene på en travel togstasjon i Paris. Han holder seg skjult, og så lenge han får klokkene på stasjonen til å gå riktig kommer ingen inn på området hvor han har skjulestedet sitt. Men hvor lenge kan han leve i skjul?

Hugo Cabret kan appellere til målgruppa fordi det handler om en gutt, å leve i skjul og greie seg selv kan være interessant, samtidig som det er spenning i forbindelse med at han kan bli avslørt og hvilke uvisse konsekvenser kan det gi? Mest forhåpninger er det likevel til hvordan bildene og teksten forteller historien på en fint sammenvevet måte. Det bød på problemer å få tak i denne boka i begynnelsen. Derfor ble det kjøpt inn i ett eksemplar på eget budsjett, og etter hvert klarte bibliotekaren på folkebiblioteket å skaffe fire, slik at boka kunne være med i bokpresentasjonen.



Brian Selznick, Hugo Cabret, 2012, Cappelen Damm

26.november (Holmberg, 2010) Dette er fire fortellinger fra den norske Holocaust-historien, og tittelen er dato for Krystallnatten. Heftet er i A4 og framstår som en tegneserie med snakkebobler i hver illustrasjon. Sammendrag av handling og forklarende, utdypende tekst står integrert i bildene. Det er brukt versaler på all tekst, med unntak av overskriftene på helsiden som markerer kapitlene foran hver fortelling.

Krigen pleier å interessere skolebarn, og denne utgivelsen er valgt fordi den kombinerer spennende fortellinger med fakta om krigen med rike illustrasjoner. Om en ikke er så glad i å lese lange tekster med bare bokstaver, kan dette heftet vise at tegneserier også kan omhandle alvorlige temaer og kanskje bidra til leserens motivasjon til å finne ut mer om emnet, eller i beste fall at leseren får en god leseopplevelse og øket selvtillit når det gjelder holdning til skjønnlitteratur.

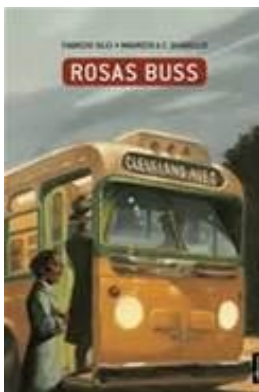


Michael Holmberg, 26.november, 2010, No Comprendo Press a.s.

Rosas buss (Silei, 2012) handler om raseskilleproblematikk i USA på sekstitallet. Historien om den fargede kvinnen Rosa, som ikke vil gi fra seg setet på bussen til en hvit mann, som resulterte i den store bussboikotten, som Martin Luther King velsignet og som førte til at høyesterett vedtok at det var ulovlig med raseskille på offentlige transportmidler. Historien er fortalt via en bestefars skildring av den historiske hendelsen til barnebarnet. Bestefaren var vitne til hendelsene, og boka har et klart budskap om at denne mannen har slitt med anger på

at han forholdt seg passiv, og ikke turte å bidra og stå i mot slik som Rosa. Denne boka har store fargerike illustrasjoner på hvert oppslag, og brødteksten er variert i ulike størrelser, noe som gir et slags plakatsbygget preg. Bildene understøtter historien om bestefars fortelling, og illustreres ved at personene blir tegnet mens de beveger seg i et museum.

Jeg tenkte at boka kan fascinere gutter på grunn av illustrasjoner av kjøretøy, cowboyer, mannlige arbeidere. Autentiske begivenheter og buskap om heltemot og vanskelige valg pleier også å interessere.



Farizio Silei & Maurizio A.C. Quarello, Rosas buss 2012, Samlaget.

Dagen vi drømte om (Ersland, 2013) er gjennomillustrert og handler om tre ungdommer som bor på et asylmottak. De er frustrerte over ikke å komme videre i livet, og livet på mottak skildres som meningsløst og kjedelig. Endelig blir det deres tur, og da går historien over i en fabel der utrolige og ganske skremmende hendelser finner sted.

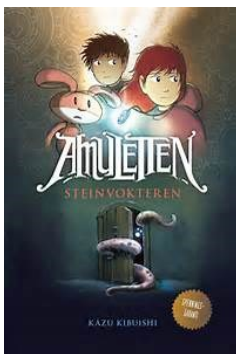
Igjen er det illustrasjonene som kan være en brobygger for å skape interesse for boka. De er laget i en relativ spennende fargeskala, og støtter opp om ordene i brødteksten slik at innholdet lett gir mening. Den skumle tannlegen som forlanger at de trækker på en sykkel slik at han får strøm til boret virker spennende, flere sider der blodige hendelser er illustrert samt noen badescener der klærne henger igjen i trærne og slik indikerer nakenhet kan antagelig skape motivasjon til å lese hele boka.



Bjørn Arild Ersland og Lillian Brøgger, Dagen vi drømte om, 2013, Cappelen Damm

Amulletten Steinvokterens (Kibuishi, 2008) er en tegneserie innbundet som en tjukk, tradisjonell, skjønnlitterær bok, og beskriver svært spennende hendelser allerede fra de første sidene. Bildene driver historien framover, og teksten er korte utsagn, ofte onomatopoetikon. Historien begynner med ei dramatisk bilulykke, der far omkommer. Mor og de to søsknene må flytte til et øde sted, og huset de har arvet skjuler mystiske elementer som de blir utfordret av, og som de actionfylt må ordne opp med alene.

Dette er fantasy i tegneserie-format. Historiene krever handling av helteskikkelsene, og etableringen av et parallelt univers inne i det arvede huset gjør at alt blir mulig. Bokas handling kommer tydelig fram med bildene, en svak leser kan finne glede ved å skjønne handlingen uten å lese for mye tekst. *Amulletten Steinvokteren* er den første i en serie på hittil fem bøker.



Kazu Kibuishi, *Amulletten Steinvokteren*, 2008, Fontini forlag

4 Gjennomføring av undersøkelsene

Studiens tre deler, spørreundersøkelsen, bokpresentasjonen og de kvalitative intervjuene av 13 gutter foregikk på guttenes skole.

4.1 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i klassen fredagen før jeg startet opp med bokpresentasjon og intervjuer. Elevene svarte skriftlig på hvert sitt ark. Da hadde jeg tid i helga å til å kategorisere hvem som definerte seg som lesemotivert og leseumotivert, og jeg rakk å lese gjennom alle svar i ro og mak. På den måten tenkte jeg det ble mindre stigmatiserende å bli med på gruppa som skulle delta på bokpresentasjonen, og følelsen av å ha valgt det selv kunne bidra positivt til arbeidet. Spørreundersøkelsen omfattet hele klassen, så her fikk også de fem jentene bli med. Dette fordi det passet sånn praktisk, og at jentene var nysgjerrige på hva som skulle skje. Guttenes svar på spørreundersøkelsen ga meg da en gruppe motiverte lesere (fem), en gruppe umotiverte lesere (åtte.) Det kom tydelig frem hvem som anså seg som lite lesemotiverte, og kombinert med opplysninger om hvor lite tid de brukte på lesing, fant jeg den gruppa på fire umotiverte gutter som jeg ville tilby å delta på bokpresentasjonen. Det kan virke som en burde tatt med alle åtte umotiverte på bokpresentasjonen, men det var i praksis vanskelig å få lånt inn mange nok eksemplarer av hver bok som jeg ville vise dem. Jeg hadde et ønske om at de skulle fritt velge hvilken bok de ville se nærmere på, så dermed ble det nødvendig å begrense antall deltakere. Ønsket om å skape en trygg ramme rundt gruppa, at litteratur og lesemotivasjon fikk være hovedsaken i de tre møtepunktene var også avgjørende for valget av antall deltakere.

4.2 Intervjuene

Intervjuene ble også gjennomført på guttenes skole. Fire av intervjuobjektene var også med på bokpresentasjonen. Siden alle informantene, med unntak av en, er tidligere elever trengtes ikke så mye tid på å skape trygghet, men innledningsvis opplyste jeg dem om forskningsprosjektets formål og at det var frivillig å være med. De ble de gjort oppmerksom på at deres svar kunne ha betydning for andre gutters undervisning, fordi andre lærere kanskje

ville lese og høre om det jeg fant ut hos dem. Det ble også poengtert at det ikke var rette eller feil svar, men at det var deres meninger om lesing som var interessant.

4.3 Bokpresentasjonen

Kan et litterært møte med den rette boka øke motivasjonen til lesing hos 5.klassinger som sier de leser minst mulig? Kan bildebøker med ulike modaliteter hjelpe leseren inn i historien og slik gi drahjelp til å skape mening og interesse til videre lesing? For å undersøke dette arrangerte jeg den såkalte bokpresentasjonen der firegutter deltok. Dette foregikk over tre økter. Mandag skulle de velge bok etter å ha fått presentert noen alternativer, onsdag var det planlagt gjensyn og bokprat, og siste møtetidspunkt var fredag der vi skulle konkludere, og finne ut om det hadde skjedd endringer i deres holdning til lesing. Vi brukte skolens tekstilformingsrom, et rom som ligger et stykke unna klasserommet, og slik sett ganske skjernet, men som likevel er litt utsatt da det ligger på bakkenivå og er åpent for innsyn. Vi fulgte skolens rytme, så da det ble friminutt gikk vi også ut. Både fordi skuelystne medelever tittet inn, men også fordi informanter trenger friminutt og pauser.

Forskningsprosjektet startet altså med bokpresentasjon mandag. På forhånd hadde vi avklart at det var greit at samtalene ble tatt opp på min mobiltelefon. Etter å ha ønsket deltakerne velkommen informerte jeg først om hvorfor de var plukket ut, altså at de hadde definert seg som umotiverte lesere, og at de hadde sagt de leste minst mulig. Det ble mye prat fra min side i starten fordi jeg ville poengtere at de var plukket ut fordi de ikke likte å lese, at det ikke hadde noe med intelligens å gjøre, og at ingen hadde noen spesielle vansker som dysleksi for eksempel. Gruppen besto egentlig av fire gutter, men siden en var hos tannlegen var de bare tre til stede. Før presentasjonen fortalte jeg dem om min forbauselse over at nesten ingen i klassen hadde opplyst på spørreskjemaet at lesing var noe de forbandt med noe gøy eller avslapning. Deltakerne på bokpresentasjonen mente alle at lesing var viktig for å få jobb, og noe de kunne ha bruk for senere i livet. Jeg spurte dem om vi lærerne hadde glemte å fortelle at lesing er artig? Ingen svarte noe akkurat på det, men det ble litt latter, noe som kunne tyde på god stemning. Jeg fortalte dem at jeg lurte på om gutter synes det er mindre viktig å lese enn jenter? *Lesing ligner litte grann på sykling*, sa jeg, og spurte om de husket at de måtte jobbe litt med å klare å sykle på tohjuling uten støttehjul? Dette ligner også på svømming, snakket vi om, noe de for så vidt også mestret, men kunne få vondt i øynene av vannet, og da var det ikke alltid like enkelt. Jeg forsøkte meg igjen med en metafor: *en blir ikke god til å svømme*

av aldri å være ute i vatnet, og prøvde å forklare at det samme gjelder for lesing, og at man må øve for å bli en dyktig leser.

Jeg hadde med to tunge esker med fem ulike bøker i fem eksemplarer som jeg hadde plukka ut fra tematikk og bruk av illustrasjoner. (Se kapittel 3.4.5 Valg av materiale til bokpresentasjonen.) Jeg fortalte guttene at jeg hadde leitet etter bøker som jeg trodde kunne være noe for dem. Så forklarte jeg hva jeg ønska de skulle gjøre, nemlig å velge ei bok som de skulle lese i, se i, ta med hjem og bruke i stedet for stillelesingsboka på skolen. Jeg poengterte at de ikke trengte å lese hele, og de skulle ikke føle at de måtte gjøre noe veldig slitsomt, men at jeg ønska at de skulle fortelle meg hva de syntes om boka. Alle bøkene lå i eskene, og jeg tok først frem *Amuletten* (Kibuishi, 2008) Den ble presentert som en tegneserie, selv om den ser ut som ei vanlig innbundet bok. Her poengterte jeg at det er akkurat like fint å lese tegneserier, og at denne boka er superspennende fra første stund. Boka starter med at en familie blir utsatt for ei bilulykke, faren omkommer og at de gjenlevende må bo i et hus som skjuler en rekke mysterier. *Tegningene i boka er med og forteller historien, og det er på en måte en film inni her*, sa jeg og forsøkte å linke deres erfaring med filmer, som er bred og positiv, til at de kan oppleve noe lignende gjennom boklesing.

Presentasjonen av *Hugo Cabret* (Selznick, 2012) startet med at jeg forsøkte å gjøre et poeng ut av bokas lengde, og at 533 sider kan virke ganske imponerende for medelever. De fikk også vite at det hadde vært vanskelig å få tak i den, for det var ikke så mange bibliotek som hadde den. Jeg måtte kjøpe ei selv, for å få tak i mange nok, men jeg syntes det var verdt det fordi den er veldig spesiell. De fikk høre at bøkene kom fra flere biblioteker, og at jeg var veldig fornøyd fordi jeg hadde fått flere eksemplarer slik at de kunne ha ei hver om ønskelig. De fikk opplyst at dette er en film også, og jeg viste dem de flotte blyanttegningene som driver fortellingen framover, samt den helhetlige estetikken som preger boka. Videre forsøkte jeg å formidle at det visuelle uttrykket i denne boka er veldig spesielt, det kan minne om andre trykksaker som begravelssanger eller menysider, med svarte rammer og border. Flere sider er kun tegninger, så leseren blir invitert til å lese bildene for å skjønne hva fortellingen handler om. Jeg tenkte at denne boka kunne gi elevene muligheten til å bruke sine erfaringer fra andre medier, områder som de er gode på, til å understøtte verbalteksten som også er vesentlig for å kunne skjønne boka. Jeg gjorde et poeng ut av at vi kunne bla langt inn i boka, uten å ha lest etter eneste ord.

26.november (Holmberg, 2010) ble presentert som en tegneserie der handlingen var fra krigen i Norge i 1940-45. Jeg fortalte at under krigen var det *veldig farlig å være av et folkeslag som kalles jødene*. Det hadde de hørt om, og diskuterte litt om vi var jøder. En mente at vi ikke var jøder, for vi var folk, så da fikk jeg en naturlig anledning til å fastslå at noen er nordmenn, andre er samer, pakistanere, men alle er folk. De hadde også hørt om tyskere, og kunne koble at Tyskland var i krig mot Norge. Vi snakka også litt om folkegrupper, religionen jødedom og ulike skikker. De bladde litt i heftet, og det ble tendens til litt tull og latter da de så illustrasjoner som beskrev at noen var såret og blødde. Jeg valgte å bli litt streng og fortelle at dette er en alvorlig historie, og at vanlige mennesker ble henta av politiet fra hjemmene sine om natta, selv om de ikke hadde gjort noe galt, kun fordi de var jøder. Vi snakka om fargebruken, at det var mørkere farger enn i for eksempel Donald, og at det var litt uvant at sanne historier ble framstilt som tegneserier.

På dette tidspunktet begynte guttene å bli litt slitne. Det høres gjespelyder på opptaket, og omtalen av *Dagen vi drømte om* (Ersland, 2013) ble vesentlig kortere enn de andre. Etter en kort introduksjon som forteller at handlingen utspiller seg på et asylmottak, viser jeg dem bildene og forsøkte å holde interessen oppe ved å snakke om en tannlege som virker rimelig sprø, og at det skjer en del uforståelige ting, samt at det kan virke som om to av personene blir kjæresten til slutt. Guttene begynte å tulle og knise litt, fordi en hadde sagt noe som de andre lo av, men jeg ikke fikk med meg. Til slutt kom det fram at de lo av ei dame på side 85 som har stor rompe.

Da vi fortsatte understreket jeg at jeg skjønnte de var slitne, fordi jeg merket at de var litt ukonsentrerte, men at vi snart var ferdige. Det var ei siste bok jeg hadde veldig lyst til å vise dem, nemlig *Rosas buss* (Silei, 2012) Jeg spurte først om de kjente til USA, noe de bekreftet. De lurte på om den handler om ei dame som heter Rosa, fordi de leste tittelen. Jeg forklarte at denne boka handler om ei dame som heter Rosa, men at det mest handler om raseskilleproblematikk og en mann som satt på den samme bussen som Rosa. Her kommer det også gjespelyder fra guttene, men jeg prøvde å skynde meg å vise dem illustrasjonene som viser nærbilder av bussen, verkstedet, kafeen der det sitter flere menn, for å prøve å få dem litt mer interesserte. Opplysninger om at svarte og hvite hadde separate områder, og at de hvite hadde mange fordeler var antagelig nye opplysninger for guttene på gruppa. Jeg fortalte om urettferdigheten i det, hvorfor skal de som har mørk hud sitte på dårligere seter enn de som har lys hud? Dette handler om en sann hendelse, der Rosa trosser disse reglene, og at dette var

foranledning til store demonstrasjoner og forandringer i USA. Boka handler om en svart bestefar som tar med seg barnebarnet på et museum for å forklare denne hendelsen i USAs historie.

Etter at alle bøkene var presentert fikk guttene beskjed om at de skulle velge ei bok hver. Boka skulle låne i første omgang til onsdag, for så fortelle hvordan det gikk med lesingen. Valget var fritt, de kunne ta den samme boka, eller velge ei hver. Guttene ble oppfordret til å snakke sammen underveis, og da de begynte å hviske sammen måtte jeg minne dem om å snakke høyt, slik at jeg fikk deres uttalelser på opptaket. De ble raskt enige om at de skulle lese *Hugo Cabret* (Selznick, 2012). På spørsmål om hvorfor de akkurat fikk lyst til å ta den svarte de: *at den er stor, likte bildene, best-selger, sjå her da!, hadde itte han mista familien sin?*. De fikk med et ark som kunne fungere som bokmerke, og som de skulle vise til de voksne hjemme. (Vedlegg 5.) Jeg fortalte dem også at de kunne slippe den vanlige leseleksa denne uka, men heller konsentrere seg om denne boka. Dette var avtalt med kontaktlærerne. Til slutt snakket vi litt om hvordan stillelesing foregår på skolen. De pleier å ha det tidlig på morgenen fortalte de, og at det ofte bare var den tiden på dagen de rakk å lese.

Det fjerde gruppemedlemmet, som hadde vært hos tannlegen, fikk en kortere bokpresentasjon enn de andre, men fikk høre om alle bøkene da han kom tilbake til skolen. Han var veldig nysgjerrig på hva de andre hadde gjort og sagt, og ville også låne *Hugo Cabret* (Selznick, 2012). Situasjonen ble helt annerledes med en elev, jeg fikk en mistanke om at hans valg ikke var basert på egne inntrykk av bøkene, men at fokus gikk i retning av hans trang til å delta i det sosiale fellesskapet, og at dette styrte at hans valg av bok.

Onsdag møttes gruppa igjen for å sikre at de hadde kommet i gang med lesingen og at de hadde forstått oppdraget. Dette var et nyttig møte, for det viste seg at en hadde glemt å lese i boka «vår». Han hadde lest i ei anna bok han hadde i sekken. Heldigvis hadde de to andre lest ganske mye og nøye, og de hadde mye å berette om innhold og hadde en flott litterær diskusjon seg i mellom. Han som ikke kjente historien merket at de som hadde lest var motivert og ivrige, og hørte at de hadde mye på hjertet. Nå korrigerer de to som hadde lest mest hverandres oppfatninger av handlingen, og slo opp på bilder og sider for å vise eksempler på hvordan historien skulle forstås. Det virket veldig motiverende på han som hadde glemt å lese. Han uttalte at han måtte skynde seg å lese videre slik at han nådde igjen de andre. Deres diskusjon og entusiasme smittet over slik at han ble interessert. Fjerdemann på gruppa var også denne gang opptatt med noe annet, og måtte snakke med meg alene. Han

fortalte at han hadde bladd litt fram og tilbake i boka, og var ikke imponert, for dette var ei kjedelig bok.

Fredag var siste møtepunkt, der vi skulle konkludere og avslutte prosjektet. Igjen var det bare tre deltakere. Han som var hos tannlegen mandag, og borte fra onsdagsmøtet hadde igjen noe annet fore. Jeg introduserte hva vi skulle gjøre, at «test-panelet» nå skulle få uttale seg om boka de hadde lånt ei uke:

God bok!

Mm!

Hvorfor syntes de at dette var ei god bok? De hadde kommet på ulike steder i boka, og igjen hadde de som lå foran viktige informasjon til han som hadde lest kortest. De fortalte at det var lett å lese boka, for det var spennende når de fant ut at hovedpersonen hadde stjålet noe. Videre bekreftet alle tre at de hele tida lurte på hva som skjedde videre. På spørsmål om hvorfor de ble nysgjerrige, viste de til handlingen om notisboka som ble tatt (og der har hovedpersonen meget viktige notater) og det ble truet med å brenne opp den:

Og litt ute i boka, der som je er nå da.... Der tæk n og følger etter han som har støli boka.

Er det itte ei lita jinte som kjem i vinduet der da?

Er itte hu cirka like gammal som n Hugo?

På spørsmål om hvordan de likte å snakke om boka fortalte de at det var fint, og han som hadde lest kortest bekreftet at han fikk mer lyst til å lese videre når han hørte hva de andre fortalte. De mente også at å lese samme bok, og snakke om den slik vi gjorde var artig, og at de likte å gjøre det. At Hugo Cabret må klare seg selv, og ikke bare kan gå hjem til familien sin gjorde fortellingen mer spennende fortalte de, fordi det står mere på spill for hovedpersonen.

Jeg spurte om hvordan de hadde lest illustrasjonene, og de skulle vise meg steder der de ikke forsto. Side 45 (Selznick, 2012) der Hugo Cabret er inne i klokka og ser ut på markedshallen førte til oppklarende opplysninger mellom guttene. En av dem skjønte ikke bildet, de andre to forklarte villig. De bladde, pekte, forklarte og samarbeidet. Igjen var han som hadde kommet lengst den mest aktive. Ellers viste de til bilder av notisboka, roboten som kan trekkes opp og diskuterte at noen bilder virket litt skumle. De fortalte at de hadde sett nøye på de fleste

bildene, men noen hadde de bladd fort forbi. Side 104 (Selznick, 2012), som viser et avstandsbilde av en person som løper i en skoddelagt by var alle enige om at de ville bli fort forbi. Guttene prata om denne boka i 40 minutter. Jeg kunne etter hvert trekke meg litt tilbake, og la dem holde den litterære samtalen i gang på egen hånd. Etter hvert ble det nevnt at de hadde lyst til å se filmen. Da tok jeg ordet og forsøkte å motivere dem til å lese hele boka først, så kunne de undersøke om det ble en forskjell på deres bilder i hodet, og hvordan filmen framstilte fortellingen. Avslutningsvis poengterte jeg at alle hadde utført oppgaven jeg ga dem på en fin måte, og at det var helt i orden at de ikke hadde lest like langt. Alle hadde lyst å fortsette å lese boka, de likte boka fordi det var masse bilder i den, og de kunne fortelle at de ikke hadde lyst å lukke boka. De kunne bekrefte at de hadde blitt litt mindre redd for tjukke bøker, og de kom i alle fall til å åpne dem heretter, og se inni om det var bilder og ikke så tett skrift.

4.3.1 Transkribering og bearbeiding

Jeg transkriberte de auditive opptakene. Intervjuene og bokpresentasjonen vil inneholde sosiale samspill mellom deltakerne i samtalen av nonverbal art. Dette kan være vanskelig, om ikke umulig, å få med i den transkriberte teksten. Ironi og «der-og-da-situasjoner» kan gå tapt. Stemmeleie, intonasjon og åndedrett er vanskelig å transkribere, så samtalen mellom informant og intervjuer vil framstå som mer abstrakt enn i virkeligheten. Etter transkribering vil derfor intervjusamtalene kun være svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av den direkte intervjusamtalen (Brinkmann, 2015).

Transkriberingen foregikk i etterkant av forskningsperioden. Lydkvaliteten var god, så jeg hørte alt som ble sagt tydelig, og noterte alt ordrett. Jeg merket fort at jeg ikke hadde holdt meg slavisk til intervjuguiden. Dette gjorde at jeg ble litt usikker på systematikken, men samtidig hadde jeg en plan om å la informantenes valg av ord være det viktigste, fordi jeg lette etter deres personlige, selvopplevde oppfatninger om temaet.

4.4 Forskningsmessige overveielser

4.4.1 Validitet

Er problemstillingen besvart gjennom undersøkelsen? Denne oppgaven baseres på prinsipper fra samfunnsvitenskapelig kvalitativ forskning. Trussel mot begrepsvaliditeten kan for eksempel knyttes opp mot spørsmålsstillingen i intervjuguiden. En fare kan være at elevene ikke forsto spørsmålene slik de var tenkt. Var formuleringene tydelige nok? Hele prosessen underveis bør kontrolleres for feilkilder, og den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen bør stadig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. Validitet er å stille spørsmål om en undersøkelse undersøker det den søker å undersøke (Brinkmann, 2015).

Min undersøkelse omfatter ganske få personer, og dermed er det ganske enkelt å skaffe seg oversikt over materialet, noe som antagelig sikrer validiteten. Videre mener jeg at intervjuguiden er gjennomarbeidet nok til at ordlyd i spørsmålene er klare slik at jeg slipper å improvisere underveis.

Trusler mot validiteten i denne undersøkelsen kan være at intervjuene ikke gir den datainnsamlingen jeg leter etter. Blir spørsmålene tolket riktig, slik at jeg får belyst problemstillingen? Kildene som ble brukt for å lage intervjuguiden kan også være en trussel. Spørsmålene er basert på holdninger, leserhistorie, nytteverdi, rollemodeller, tilgang på bøker og meninger om gutte- og jentebøker. Vil disse kategoriene gi svar på gutters lesemotivasjon? Min manglende erfaring i forskningsintervju kan også true påliteligheten, da jeg kan mistolke svar, eller underveis glemme noen av spørsmålene. En annen fare er at jeg har bestemt at dersom noen har mye å fortelle skal det tillates en mer ustrukturert form, fordi jeg er interessert i hva de har å fortelle. Vil jeg kunne binde dette sammen på en pålitelig måte?

Et annet praktisk problem er også om informantene orker å svare ordentlig, eller om de bare tuller, eller bare sier noe for å bli ferdig. Dette forsøker jeg å sikre med å avgrense tidsbruken, informere dem når intervjuet starter, og følge friminuttidene.

At det er forskjell på gutter og jenters skoleprestasjoner har interessert meg i mange år. Nysgjerrigheten på fenomenet at gutter leser dårligere enn jenter førte faktisk til at jeg valgte

å studere videre i voksen alder. Jeg er likevel usikker på om jeg har fått med meg nok og den mest aktuelle teori omkring dette. Som voksen pedagog har jeg fulgt med på skolesaker i media, og lyttet til ulike meninger om hva som kan være årsaken til kjønnsforskjellene, uten at jeg har notert hvilken forskning som lå bak. Derfor syntes jeg det var veldig interessant å lese NOVA rapportene 4/ 2008 Er det skolens skyld? (Norsk Institutt for forskning om oppvekst, 2008) og NOVA rapport 5/2014 Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2014) Jeg hadde for eksempel lurt på om skolens overvekt av kvinnelige lærere kunne virke inn på gutters svakere skoleprestasjoner. Nå kunne jeg lese at en rekke studier har undersøkt problemstillingen, og at resultatene viser at feminiseringshypotesen ikke står like sterkt som tidligere (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2014). Når jeg også leste at prestasjonsforskjellene på skolen representerer en betydelig større utfordring enn det som har med kjønn å gjøre, og at det peker i retning av at forskjellene dannes i samspillet mellom kjønn, klasse og etnisitet (Norsk Institutt for forskning om oppvekst, 2008) begynte jeg å tenke i retning av motivasjon. Min studie baseres derfor på mistanken om at gutter undertrykker, at dette kan henge sammen svakere motivasjon til å gjennomføre den nødvendige lesetreningen. Siden jeg mistenker dette, kan det farge mitt inntrykk og tolkning av svarene informantene gir.

4.4.2 Ytre validitet

Et utvalg på 13 informanter kan ikke fortelle noe om en større del av populasjonen. Her er det de enkeltes utsagn og refleksjoner som er interessante. Hvis noen gutter kan dele sine erfaringer, enten de er gode eller dårlige i forhold til motivasjon for lesing, og dette kan løftes opp og inn i en lesepedagogisk diskurs kan det være nyttig for andre. Resultatene fra denne undersøkelsen vil være bundet til konteksten de foregikk i, og vil ikke gi oppskrifter eller klare svar på gutters lesemotivasjon som andre direkte kan bruke. Men resultatene kan ses som velbegrunnede hypoteser som andre praktikere kan bruke i sin egen pedagogiske virksomhet og eksperimentering (Kleven, 2014).

4.4.3 Forskerbias

Min utfordring ligger i at jeg antar at mange gutter ikke liker å lese. Jeg antar en rekke andre ting, og får dermed en utfordring i å lage spørsmål som ikke leder til det svaret jeg ønsker å

få. Det er skrevet og forsket mye om temaet, og jeg har på ingen måte lest alt. En annen fare er at «folk flest», meg selv inkludert, ofte har en tendens til å tro at enkeltfenomen er sannheter, selv om forskning viser noe annet. «Folk flest» forklarer mye med biologi og genetiske perspektiver. Andre mener at barn sosialiseres inn i ulike roller. Som nevnt mistenkte jeg selv at det kvinnelige flertallet blant ansatte i skolen kunne ha ført til en feminisert kultur, som kanskje virket fremmed på gutter, og at derfor skåret dårligere på lesetester. Etter hvert som jeg leste mer om temaet fikk jeg innsikt i at det foreløpig er lite direkte støtte i forskning til hypotesen knyttet til påstanden om at feminisering av skolen er en viktig årsak til gutters svakere skoleprestasjoner (Norsk Institutt for forskning om oppvekst, 2008). Dermed rettet jeg blikket mot gutters manglende motivasjon for lesetrening, og forsøker å finne ut hva det kan dreie seg om. Det kommer stadig nye forskningsresultater, som kan synliggjøre andre konklusjoner. Det kan være utfordrende å følge med på ny forskning innen temaet. Faren for å bli forvirret, snarere enn å få ny innsikt er absolutt til stede.

4.4.4 Etske betraktninger

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NDS) prosjektnr. 47136. I første søknadsrunde var det for svakt poengtert at barnas deltagelse var frivillig, selv om foreldrene var informert og hadde godkjent. Det ble også stilt spørsmål til hva resten av klassen skulle gjøre mens forskningen foregikk, noe jeg ikke hadde beskrevet da de skulle fortsette ordinær undervisning med lærerne sine etter vanlig timeplan. Koblingsnøkkel, personopplysninger og lydopptak skal slettes når oppgaven er ferdigstilt. Informantene skal anonymiseres, og sammenstillende bakgrunnsopplysninger som fører til at enkeltpersoner gjenkjennes skal unngås. Skolen skal anonymiseres.

Jeg kommer til å gi guttene som intervjues fiktive navn, da det føles unaturlig å snakke om gutt 1 og 2. Guttene er kategorisert i motivert- og umotiverte grupper i forhold til lesing. Når man intervjuer barn gis de muligheten til å uttrykke sine egne opplevelser og verdensoppfatninger, og det kan være lett å overse at voksne kan være i en annen sosial virkelighet. Det er viktig at intervjueren passer på å si at det ikke finnes ett riktig svar, og at det brukes alderstilpassede spørsmål. Korte setninger, uten for mange ord, ett spørsmål om gangen og lignende kan bygge bro over barrieren mellom barn og voksne (Brinkmann, 2015). Siden NSD gjorde meg oppmerksom på frivilligheten vil jeg også poengtere det for

informantene underveis. Dette for å skape en god stemning, og for å oppnå en hverdagslig, ufarlig situasjon.

4.4.5 Skriftlig samtykke

Både informanter og deres foresatte skrev under på avtalen om deltagelse i forskningsprosjektet. (Vedlegg 2.) Dette ble delt på foreldremøtet der jeg deltok og informerte. De som ikke var til stede på foreldremøtet fikk arket på skolen dagen etter. Skrivet inneholdt en svarslipp som ble samlet inn og levert til meg før forskningen startet. En gutt hadde svart nei til å delta. Han angret seg da intervjuene startet, og da tok kontaktlæreren en telefon til mor, som sa det var greit for de foresatte. Han hadde svart nei fordi han trodde det betydde ekstra arbeid, og det orka han ikke. Da det viste seg at de andre var positive og interesserte ville han også delta. Jeg tenker det var riktig å være smidig i forhold til dette, for det var ikke meningen å ekskludere noen.

5 Resultater

5.1 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet ble utarbeidet fordi jeg ønsket å finne ut hvem som definerte seg som umotiverte lesere. Jeg ville tilby bokpresentasjon til ei gruppe som leste minst mulig, i forsøk på skape større motivasjon ved hjelp av «den rette» boka. Med et så lite utvalg, bare 13 stykker, er det naturligvis ikke noen forskningsfunn av kvantitativ verdi, men det er likevel interessant å se hvordan de vurderte egne holdninger til bøker og lesing.

	Svar med X	Ikke så godt	Ganske godt	Veldig godt
1	Hvor godt liker du å lese bøker du låner på biblioteket?	2	8	3
2	Hvor godt liker du å lese i leseboka dere bruker i klassen?	2	7	4
3	Hvor godt liker du å lese i naturfagsboka dere bruker i klassen?	5	5	3
4	Hvor godt liker du å lese samfunnsfagboka dere bruker i klassen?	5	7	1
5	Hvor godt liker du å lese bøker uten illustrasjoner?	6	4	3
6	Hvor godt liker du å lese bøker med mange illustrasjoner?	1	6	6
7	Hvor godt liker du å lese tegneserier?	2	2	9
8	Hvor godt liker du å lese tekster du finner på internett?	3	5	5
9	Hvor godt liker du å lese i fritiden?	4	6	3
10	Hvor godt liker du å få bøker i gave?	2	6	5

Videre ble de spurt om å fortelle om ei bok de likte å lese. Da nevnte flere: *Gutta i Trehuset med 13 etasjer* (Griffiths A, 2014), *En pingles dagbok* (Kinney, 2009), *Verdensrommet* (Jones, 2014), *Dragon Ball* (Toriyama, 2004), *Marg og bein*, *Zombiejakten* (Ewo, 2015) *Boller og blod* (Ingvaldsen, 2010), *Kaldt blod* (Jensen, Kaldt blod (leseunivers), 2008) *Kaptein Supertruse*, (Pilkey, 2012) *Libertygåten*, *Clue* (Horst, Libertygåten, Clue, 2014).

Neste spørsmål var: Lærere sier ofte at det er viktig å lese bøker. Hvorfor sier de det, tror du?

Svarene ble slik: *Fordi da kan vi lese bra, og ha det bra i livet. Fordi du blir flinkere til og lese. Fordi man trenger og lese vis man skall følle oppskrieter og bli voksen ☺. Vet ikke? Ja! kristin sier det og jeg vet hvorfor det er på grunn av vi trenger og lere for og kjøre bil!!! At vi skal lære og lese ordentlig. Fordi man sikkert får en bedre utdanning. Fordi da blir vi bedere*

og bedere. Jeg tror de sier det for det er VIKTIG. Best leseforståelse. Fordi det e viktig og lese. Får og få seg jobb og man trenger det for og bli smart. For og kose seg og lære og lese. Fordi det er viktig å lære å lese.

Fjerde spørsmål var slik: Hvor lang tid bruker du på å lese på hverdager, i helga og når du har ferie?

Hverdager: 5 gutter mente de leste omtrent ett kvarter på hverdager. To leste ikke. En annen visste ikke. En svarte ikke. En svarte på starten av skoledagen. *Ca en time. 5-35 minutter når donalden kommer leser jeg mer. 20 min til sammen.*

I helga: *Leser ikke. 1 time. 5-40 min. 30 min. 40 minutter på internett. 10 minutt. Ingen. Så minst som mulig. 1 time kanskje? Aldri. Bare på spill på Ipad. To svarte ikke.*

Når du har ferie: *Bare på Ipad. Aldri.? Hele ferien leser jeg 10 timer. Så lite som det går an. Ingen. 0-5 minutter. 40 minutter på internett. 30 minutt. 30-60 minutt. 3 timer. Leser ikke.*

Til slutt ble de spurt om hvilke tema de kom til å lese når de blir voksne: *Biler, sykler, lastebiler, gravemaskiner, parkour, trampoliner, død snø. Krim. Krim og humor. Jeg vet ikke. Kanskje krim eller blodbøker? Sikkert humor? Donald og Morgan Kane. En rakk ikke å skrive ferdig så svaret ble: Jeg tror jeg kommer til å les...¹*

5.2 Intervjuene

Intervjuguiden ble inndelt i 10 emner, organisert ut fra sentrale temaer knyttet til problematikken rundt gutter og lesing. I NOVA-rapport nr.5/14 (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2014) står det blant annet: *det er lite i den foreliggende forskningslitteraturen som eksplisitt konkluderer med at skolen i seg selv skaper kjønnsforskjeller.* Samtidig blir det forsket på at gutter presterer dårligere enn jenter med ulike konklusjoner, og en hypotese er at gutter underbyter, kanskje på grunn av manglende motivasjon. Jeg forsøkte å stille spørsmål som kunne gi noen svar på hva som motiverer eller demotiverer disse guttene i forhold til lesing. Jeg presenterer svar jeg fikk etter samme rekkefølge som ble brukt i intervjuguiden. Planen var at intervjuene skulle være strukturerte i begynnelsen, for så å kunne bli

¹

ustrukturerte dersom det ble naturlig. Slik ble det også i praksis. Noen av informantene hadde veldig mye på hjertet, om flere ting, så tidsbruken ble varierende. Helt fra begynnelsen har jeg vært på jakt et guttenes autentiske liv og hverdag, og forsøke å gripe fatt i ordene de selv velger for å belyse problematikken. Jeg lot altså de 13 informantene styre intervjuene langt på vei. Derfor ble ikke materialet jeg satt igjen med veldig systematisk, og dette medfører at noen av delene i intervjuguiden har færre svar enn de andre. Jeg siterer ikke alt som ble sagt, men har valgt ut det jeg mener er det viktigste.

5.2.1 Fritidsinteresser

For å skape trygghet i situasjonen begynte alle intervjuene med at informantene ble spurt om hva de likte å gjøre på fritiden. Guttene i utvalget fordelte seg ganske klart inn to interessefelt. Den ene gruppa sparket fotball, og sa at de likte å «lea seg litt» når de hadde fri. Ski om vinteren var det også flere som drev med. En oppga å være på kulturskolen der han spilte piano som hovedinteresse. Resten var ganske klare på at fritiden forbandt de med noe som foregår på en skjerm. Nettbrett, pc-spill, tv i forskjellige utgaver var tydelig områder som de behersket godt, og som de gledet seg til å bruke når de kom hjem fra skolen.

Intervjuer: Hva liker du å drive med på fritida?

Geir: Det er å se på videoer på Youtube. Akkurat nå....jeg skal få meg pc i morgen eller i dag. Og da skal jeg drive med det i stedet for. Spille mer på egen pc med stor skjerm, som tåler mange spill. Jeg betaler noe med 2000 og pappa tar resten.

Mons svarte på det samme spørsmålet ganske konsist:

Mons: Hva jeg gjør etter skoletid? Da spiller jeg nettbrett.

Det var tydelig at guttene var bevisst på intervjuet skulle handle om lesing. Jeg måtte bruke litt tid på å forsikre om at det innledende spørsmålet virkelig handlet om fritiden.

Intervjuer: Hva liker du å drive med på fritida?

Leif: Eh...hobbyen min er at jeg er på piano på mandager og torsdager. Når Donald har kommet leser jeg det med en gang.... Og så leser jeg kanskje litt en gang i blant.

Intervjuer: Men når du har helt fri da. Fra alt som er bestemt på forhånd?

Leif: Da spiller jeg..... på pc eller Ipaden.

5.2.2 Holdning til lesing generelt

Jeg forventet å finne at informantene skulle fordele seg i to grupper med lesemotiverte og leseumotiverte gutter i denne klassen. På spørsmål om hvordan de liker å lese på skolen svarte alle de jeg betrakter som lesemotiverte at de likte stundene med stillelesing i klasserommet.

Intervjuer: Hva synes du om å lese på skolen? Stille og høyt? Og hva synes du om å lese på fritiden?

Leif: Lese stille..... jeg liker det veldig godt. Og høyt.....har jeg ikke noe problem med. Det er gøy på fritiden også. Jeg leser ikke hele tida, men jeg leser litt sånn ca en gang i blant.

Hans: Lese stille er moro. Eh... det er ikke sånn at jeg vil lese hele tida, men det er ikke det dårligste liksom...

Bjarne: Lese stille... det er fint, men jeg synes det er bedre å skrive. Skrive historier og sånn. Høyt? Ja, normalt. Ikke nervøs for det, nei...

Ole: Jeg liker å lese, men bare at sånn lange historier kan være litt vanskelig å komme inn i boka..Jeg synes det er litt kjedelig med innledningen. Noen ganger bare leverer jeg boka tilbake....men oftest leser jeg hele boka. Lese stille på skolen? Det går fint for da får jeg liksom konsentrere meg helt. Jeg liker det godt, for da får jeg slappe av litt....ingen maser. Lese høyt i klassen? Det går også fint. Det er ikke sånn at jeg har et press på meg. Det går fint å lese....jeg har ganske mange venner så....hvis jeg leser feil, så gjør det ingen ting.

Det virker som at disse guttene har bred leseerfaring og god mestringsforventning til om de klarer å lese neste bok. De signaliserer at stillelesing er noe de liker, og at de kanskje kan foretrekke denne aktiviteten framfor mye annet skolearbeid.

Resten av guttene i klassen har en dårligere holdning til lesing. Her følger noen utsagn om å lese stille på skolen:

John: Sånn midt i mellom. (viser med hendene.) Sånn passe fordi at..... Vi blir jo bedre til å lese da...

Trygve: Ikke sånn..Yes! eller sånn ...ah...Litt kjedelig.

Reidar: Lese stille? Det går, men det er kjedelig. Jeg kan det, men det er ikke noe spennende.. Nei orker det egentlig ikke. Og prater.

Flere sier at det er «kjedelig» når de skal beskrive sitt forhold til lesing. Begrepet *kjedelig* signaliserer noe som ikke er lystbetont, uten at det gir spesifikke retningslinjer på hva som ikke fungerer.

Mons er veldig verbal og klar i talen når han svarer: *Noen ganger synes jeg det er litt kjedelig, i hvert fall hvis det ikke er en morsom ting vi skal lese. Det er kjedelig i hver fall hvis du låner noe på biblioteket her....*

Intervjuer: Er det bare kjedelige bøker på biblioteket her?»

Mons: Ja, dom treng nye bøker. Det er bare en bok jeg synes er så morsom på biblioteket. Men den har dom gitt til SFO.

Videre forteller Mons at han ikke liker å lese høyt i klassen. Han synes det er litt vanskelig å si hvorfor, men vi kommer fram til at han kanskje ikke får det til så godt, og derfor er litt redd for hva de andre i klassen tenker når han leser.

Geir sier at han liker best å lese på telefonen sin, så den stillelesingen på skolen gjør at han kjeder seg litt. Er ikke interessert i å lese egentlig, sier han, og fortsetter: *Det er bedre å lese på telefonen og på data. For da søker jeg på ting som jeg liker.....da blir det gøy..*

Einar sier det går fint å lese på skolen hvis det er stille. Verre er det hvis han må lese høyt. Han sier:

Einar: Læsa høyt? Det er jeg itte så glad i...bærre lik det itte...det er mæst engelsk je itte lik da... redd for å læsa feil.

Men jeg kjøpte meg ei bok, og den har jeg klart æ læsa. Det var Kaptein Supertruse (Pilkey, 2012)bok. Mamma sa at je måtte kjøpe meg ei bok. Og så sa a je kanskje måtte læsa den....så gjorde je det. Den var liksom sånn at det så ut som den bevegde seg når n blædde om tel andre sida.»

Flere av de umotiverte leserne fortalte at de hadde problemer med å finne spennende nok bøker. Einar fortalte her om ei bok han hadde kjøpt selv, og den hadde han klart å lese. Jeg tolket uttalelsen som at han hadde liten erfaring med å finne bøker som passet ham, og at dette var en av de få bøkene han hadde likt. Han framstår som en som prøver å bli en god leser, men at han ikke makter å gjennomføre treningen.

5.2.3 Holdning til illustrasjoner

Alle informantene sier at de liker illustrasjoner i bøker de leser. Det framkommer likevel en del meninger om bilder som kan fortelle oss noe om holdninger guttene har til å lese bøker med mange bilder. Først kommer svarene fra de som kan virke som sterke lesere.

Intervjuer: Hvordan liker du illustrasjoner (at det er bilder) i bøkene?

Vegard: Det liker jeg! Men det der er for mye. (Blar i ei bildebok som ligger på bordet.) Sånn på hver andre eller fjerde side er bra. For da får jeg i hvert fall lest litt mye.

Hans: Fint. Men den der Clue-serien (Horst, Libertygåten, Clue, 2014) er det ingen bilder i. Begynt å greie det uten bilder. Noen ganger har je begynt å sjå for meg de folka inne i hodet da... og på en måte ser åssen dom ordentlig ser ut , liksom.....da gidd jeg itte sjå på dom. (bildene)

Ole: Bilder? Liker det bedre enn å ikke ha bilder. Klarere ganske mange sider uten bilder nå. Je bruker som oftest å lese ferdig siden. Så ser je på bildene.

Bjarne: Hmmm.. ok. Det er ikke så farlig om de ikke er med. Går an å overleve uten. Likte ekstra godt den der Steinvokteren....

Intervjuer: Mener du Amuletten?» (Kibuishi, 2008)

Bjarne: Ja, den har veldig fine bilder og lyse farger og sterke farger og alt sånn. Jeg har lest alle, en, to, tre, fire allerede...jeg tror kanskje det er en femmer...jeg vet ikke.

De som virker mindre motivert til å lese svarte slik:

Intervjuer: Hvordan liker du illustrasjoner (at det er bilder) i bøkene?

Mons: Det liker jeg bedre. Fordi da er det litt morsommere å se. Lettere å forstå. Ja...det var en gang det sto det skulle vara bildebok, som jeg lånte på biblioteket, at det bære var skrift i og ett bilde på slutten.

Intervjuer: Hvordan liker du illustrasjoner (at det er bilder) i bøkene?

Geir: Liker bedre at det er illustrasjoner fordi da er det noe å se på....ikke bare ord og bokstaver..

Trygve: Jeg liker bilder i bøker. Synes det er mest morsomst når det er bilder. Da får man sett hva som skjer

Reidar: Hmm... det er kjedelig når det bare er skrift. Ja, vanskeligere da. Hm....jeg bare tenker på bildet i stedet og så leser jeg og skjønner det.

Det er tydelig at bildene fungerer som støtte for forståelsen. De som har kommet lengre i leseutviklingen vil gjerne poengtere at de ikke trenger bilder. En problematikk på 5.trinn kan være at de synes de er for store til bilder i bøkene, de legger merke til hva andre leser, og kanskje blir det en konkurranse om å ta ei bok som ser mer «voksen» ut.

5.2.4 Lesehistorie

Mestringserfaring er noe av det viktigste for å skape motivasjon. *People who have strong beliefs in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided* (Bandura, 1997). Positive autentiske mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens negative erfaringer svekker forventninger til å lykkes. Ved spørsmål om informantenes minner om bøker fra de små, tenkte jeg det kunne si noe om forskjellen i historien til de lesemotiverte og de leseumotiverte. Noen husket spesifikke bøker og situasjoner der de hadde blitt lest for. Flere husket at de hadde blitt lest for, men ikke fra hvilken bok. Svært få husket den første boka de klarte å lese alene. Av personlig erfaringer trodde jeg dette skulle være enkle spørsmål, da dette er tydelige minner fra min barndom. Det er mulig at situasjonen var underlig for dem, spørsmålet kom muligens for brått på, eller det er uvanlig å huske dette. Kanskje mitt arbeid med leseopplæring på skolen har ført meg nærmere egne erfaringer og barndommens første møte med litteratur? Jeg presenterer først svar fra noen jeg betrakter som lesemotiverte:

Intervjuer: Finnes det ei bok som du husker godt fra du var liten?

Ole: Husker bok? Husker ingen ting fra lesinga mi før..Tror det var sånn der lesing i barnehagen, men jeg husker det ikke. Noen ganger leste noen før jeg la meg... Det var helst mamma. Jeg likte det godt

Intervjuer: Hvilken bok var den første du klarte å lese alene?

Ole: Jeg greide å lese ganske tidlig. Husker ikke. Tror kanskje jeg klarte å lese ei bok før jeg begynte på skolen.

Intervjuer: Har du noen gang gitt opp å lese ei bok?

Ole: Noen ganger sånne derre krimbøker....så prøver jeg ..men så er det ikke morsomt i det hele tatt, og så bare leverer jeg den inn att. Eh... jeg synes det er litt sånn kjedelig i starten, så blar jeg liksom litt fram...og så tenkte jeg det ikke var noe for meg... det blir kjedelig , så lar jeg dem egentlig ligge i hylla på skolen til neste gang det er bibliotek.

Intervjuer: Finnes det ei bok du husker fra du var liten?

Hans: Det var ei sånn derre ...som a bestemor leste....når vi var på besøk der...noen gonger...det var ei...husker itte hva den heter men den var om.... Forskjellige historier mæssom.

Intervjuer: Hvilken bok var den første du klarte å lese alene?

Hans: Jeg trur det var Kasperboka (Jensen, 2001).Den var litt passe stor skrift....Fotball...og sånn passe mye bilder. Greit å gå på.

Intervjuer: Har du noen gang gitt opp å lese ei bok?

Hans: Nei, kanskje når jeg var sånn... men jeg var ikke så gammal da.

Så følger det svar fra de som erklærer seg mindre interessert i lesing:

Intervjuer: Finnes det ei bok du husker fra du var liten?

Reidar: Donald Duck. Mamma leste. Bøker? Det var ...da jeg var liten så var det en gang dom leste om griser. Hm..morsomt fordi mamma sa feil på ett ord.

Intervjuer: Hvilken bok var den første du klarte å lese alene?

Reidar: Hmmm...ja. Lastebilbok. –og mopeder.

Intervjuer: Har du noen gang gitt opp å lese ei bok?

Reidar: Nja..hele tida egentlig. Fordi jeg låner bøker som er 150 sider og slik...Fordi da er det litt mere å lese enn bare 16 sider....for langt...

Intervjuer: Hvorfor låner du slike bøker likevel? (selv om han vet han ikke klarer å lese dem)

Reidar: Dom er bedre egentlig, synes jeg....og så låner jeg ei som jeg bære går og bærer på sånn....

Her viser Reidar er ganske utbredt problematikk i praksis. Bibliotekbesøk er ofte løst organisert. Elevene skal velge bøker selv, de går fritt rundt i lokalet, og står i fare for å bli avledet, forstyrret av medelever eller egne innfall. Tidsperspektivet er begrenset, når tiden er ute må alle være ferdige. Selv om de voksne som er til stede er klar over at enkelte trenger hjelp, er det mulig å gli unna, unngå slik hjelp. Ikke alle skoler har egen bibliotekar, og med en lærer og mange elever er det slett ikke uvanlig at noen tar med seg uegnete bøker. Dette er ikke så lett å oppdage, for tilsynelatende har eleven utført biblioteksoppdraget. Han har lånt ei bok, og får være i fred for masing fra læreren. De voksne etterspør ofte ikke boka før det er tid for innlevering.

Den neste som blir intervjuet er John. Han er mer interessert i å snakke om hvordan de skanner bøkene som de låner.

Intervjuer: Finnes det ei bok du husker fra du var liten?

John: Kanskje Kaptein Sabeltann (Formo, 2001)...mamma leste den. Kanskje sånn sju år. Eller fire. Hjemme.

Intervjuer: Hvilken bok var den første du klarte å lese alene?

John: Donald.... Husker ingen fra 1.klasse.

Intervjuer: Har du noen gang gitt opp å lese ei bok?

John: Ja, mange ganger. Ehhh for noen dager siden. Boka kommer fra biblioteket. Låner dem bare.... Nei...det er sånn at vi har bibliotek kort nå, det er akkurat som i butikken, bære at vi skal scanne den. Det er en lærer der ofte da, men .. Jeg veit hvor det er bra bøker, jeg går dit.. Jeg er sikkert litt sliten i hodet når jeg er der (på biblioteket) kanskje det er fordi hodet mitt e fullt av ord? Jeg ser bare utpå boka, ikke bakpå... Blar ikke opp og ser....det kan hende at jeg åpner boka noen ganger. Ja. Ja. Jeg har ei bok nå som jeg ikke har lest ennå, som jeg er halvferdiglest. Ja. Men det er ikke så morsomt, gidder egentlig ikke.

Slik svarer flere andre også. De legger ikke energi i å finne den riktige boka. Bibliotektida forbindes ikke med noe viktig for elevene. De ser ikke sammenhengen mellom alle kjedelige stillelesingsstunder i klassen og sin egen rolle for å finne ei bok å kose seg med på biblioteket. Her ligger store forbedringspotensialer innenfor nær rekkevidde.

Einar forteller også om at han flere ganger har gitt opp å lese bøker han har lånt. Han sier bøkene bare er kjedelige. Han forteller at han leser bakpå, så ser det morsomt ut der, men så er det ikke det likevel. Han vet også hvor han skal gå på biblioteket for å finne de spennende bøkene, og det er noen bøker om Salamandergåten (Horst, 2012) han har lyst til å få tak i, men de er stadig opptatt. Selv om Einar kjenner til køsystemet på biblioteket, der han kan skrive seg opp for utlån på populære bøker sier han:

Vi har slik køsystem her og...men je har itte fått....je tenker itte på det når je er der.

5.2.5 Nytteverdi

Fokus på elevenes oppfatning av bøker og lesing som noe som kan være nyttig for den enkelte var også med på spørreundersøkelsen som ble holdt i forkant av intervjuene. Elevene svarte der, med ett unntak, at dette handler om noe som trengs for senere utdanning, arbeidsliv og at det dermed er temmelig langt fram og kanskje litt fjernt for 5.klassinger. Argumentene stammer antagelig fra voksne, kanskje spesielt lærere, som forsøker å motivere til innsats med et nokså fjernt mål for øye. Kanskje burde vi heller vektlegge litteraturens nytte som underholdning og nytelse, da dette er noe som kan oppleves her og nå. Spørsmålet på denne delen lød slik:

Intervjuer: Er det viktig for deg å få lest mye?

Fire stykker mener det ikke er viktig å lese. De resterende ni har alle til felles at de ser på lesing som noe som skal komme til nytte senere, de nevner arbeidsliv, at de blir smartere av å lese på sikt, og at de må lese oppskrifter og skjønne papirer fra banken og lignende. En svarte at de var viktig å kunne kose seg med bøker, men også han har et veldig langt og alvorlig perspektiv rundt nytteverdien av å mestre lesekunsten:

Intervjuer: Er det viktig for deg å få lest mye? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Bjarne: Viktig å kose seg. Du lærer ingen ting hvis du ikke lærer deg å kose med den ene tingen fordi da blir det på en måte sånn læring, litt sånn vanskeligere. Hvis du lærer deg å kose med boken, så blir det en fritidsaktivitet som om du leker eller no.

Det Bjarne peker på her er veldig interessant. Han framhever litteratur som en brobygger mellom skole og fritid, og understreker at lesing kan betraktes som en fritidsaktivitet. Det tror jeg mange i klassen hans ikke opplever, boklesing blir kun betraktet som enda ei lekse, noe trått som de må gjøre for å oppnå noe senere.

Andre informanter hadde mer konkrete grunner til å oppgi hvorfor lesing kunne være viktig.

Intervjuer: Er det viktig for deg å få lest mye? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Reidar: Førerkort!

Det kan være et godt argument å vise til viktigheten av å bestå teoriprøven. Spørsmålet er om den belønningen også ligger for langt fram i tid. Når du går i 5.klasse fyller du 10 i løpet av skoleåret. Det er altså minst åtte år igjen før han kan kjøre bil, og det er nærmest halve livet igjen til å få øvd såpass på lesing.

5.2.6 Leseflyt

Som nevnt ble ikke intervjuguiden fulgt slavisk. Det er lite av det transkriberte materialet som handler om guttenes forhold til egen lesemestring og leseflyt. Dette kan skyldes at guttene hadde mye å utdype andre deler av intervjuene, og jeg måtte avpasse tida, ikke etter minutter, men etter hvor lenge den enkelte klarte å holde fokus. En del andre utenforliggende forstyrrelser gjorde seg også gjeldende, som at andre kom for å bruke rommet, det ble friminutt, og intervjuobjektet mistet fokus når medelever kikket inn gjennom vinduet. Jeg var hele tida veldig innstilt på å få med de siste spørsmålene, og det gjorde antagelig også sitt til at materialet til midtdelen av intervjuguiden ble kortere, fordi jeg ikke spurte om igjen, men gikk videre til neste spørsmål. Det kan også være at spørsmålet ikke var tydelig nok. Jeg spurte dem om hvor fornøyd de var med sin egen lesing. Dette var nok litt vanskelig formulert, så jeg måtte utdype med fart, får med seg innhold, leser ferdig og lignende.

Intervjuer: Hvor fornøyd er du med din egen lesing?

John: Jeg synes at jeg leser ganske fort. Får med meg innholdet. Jeg har bare ikke lyst.

Mons: Hmm Innholdet?- det er litt vanskelig altså....

Intervjuer: Er innholdet vanskelig?

Mons: Nei....det er lett, men det er litt vanskelig å forklare.

Trygve: Ganske fornøyd, jeg leser ganske fort, men noen ganger er det litt vanskelig. Når det kommer lange ord. For da er det vanskelig å lese ordet, skjønner ikke ordet.

Reidar: 100 prosent fornøyd og tæk tre sekunder pause i punktum....hm.

Ikke lett å skjønne verken spørsmål eller svar på denne delen. Det var ingen som erklærte seg veldig misfornøyd med egen lesing, noe som enten tyder på dårlig selvinnsikt, eller at de valgte ikke å være helt ærlige. Flere av deltakerne i studien vil karakteriseres som svake lesere, og de sier de leser minst mulig. At de har et godt selvbilde er jo bra, og ikke formidler lav forventning om mestring. Likevel mistenker jeg at dette ble veldig overfladisk, og at svarene ikke viste hele sannheten. Kanskje situasjonen truet selvverdet, og at spørsmålet ble for nærgående?

5.2.7 Mengdelesing

Spørsmål om hvor mye de leste var lettere å svare på. Dette kan skyldes tematikken ikke går så tett inn på personligheten til enkeltmennesket, og tidsbruk er mer nøytralt enn mestring som årsaksforklaring på leseferdighetene.

Spørsmålet som innledet denne delen av intervjuet ble hentet fra elevens signerte spørreskjema. Dermed fikk spørsmålene ulik ordlyd, basert på hvor mye de oppgav å lese i løpet av ei uke, i helga, i feriene. Jeg fant frem arket til hver enkelt, og startet sekvensen ut fra hvor mye tid de hadde oppgitt å bruke på lesing. Å definere hva som er mye og lite lesing er et relativt begrep, men tidsbruk kan si noe om i hvilken grad denne gutten er i stand til, eller er villig til å bruke energi og fritid på å lese. Igjen forsøkte jeg å holde fokus på hva som kunne motivere eller demotivere dem til å bruke tid på lesing. Derfor ble spørsmålet formulert slik:

Intervjuer: Hva skal til for at du skal få lest flere sider i ei bok?

John: Hmmm...veit ikke jeg. Men jeg prøver å finne ei skummel bok. Det ække skumle bøker her på biblioteket. Det finnes mange skumle spill..Skummelt på grunn av det kan

gjøre at en faller rett av stolen. Kanskje på rommet mitt med ei skummel bok, med skumle bilder og lite tekst?

John peker her på betydningen av innhold, at det må være noe som fenger, og at grøss er noe som appellerer til han. Innhold er viktig for de to neste også, og de beskriver en leseerfaring som mestrer det tekniske, men utenforliggende årsaker som andre gjøremål eller uro forstyrrer lesingen.

Leif: Jeg leser litt hver dag... men noen ganger glemmer jeg det. Hvis boka er veldig spennende? Da tror jeg nok at jeg leser veldig ofte. For eksempel var vi på ferie. Og så tok jeg med en bok, og den var på et annet språk, så tok jeg den Gutta i trehuset med 13 etasjer (Griffiths A, 2014)... Da sitter jeg sånn en time og leser.... For da er det boka.... Da er det den rette boka... spennende.

Ole: Da er jeg ved pulten min, og har kommet helt inn i boka. Det er rolig rundt meg. På klasserommet. Hjemme er det ofte mye bråk, så da kommer jeg ikke helt inn i boka. Kommer inn i boka er nesten som en film, og da kan jeg lese nesten hvor som helst. På stranda og alt.

De neste informantene beskriver andre forhold som hindrer lesing.

Intervjuer: Hva skal til for at du skal få lest flere sider i ei bok?

Trygve: Leser ikke når jeg har fri...

Intervjuer: Hvis du fant den rette boka da?

Trygve: Ja, da kunne jeg kanskje hatt mer lyst til å prøvd n. Leser litt på hverdager. Ikke noe i helga. Kanskje..... kunne lete litt på biblioteket....

Intervjuer: Hvorfor gjør du ikke det da? Leter etter ei kjempespennende bok der, når dere er der en gang i uka?

Trygve: Nei, bryr meg ikke.... Bare gjør det fordi de sier det....

Trygve signaliserer at han ikke bruker energi på å lete etter passe bøker. Dette viser igjen at bruken av bibliotektida bør forbedres. Her ligger alt til rette, bøkene finnes, de har utlån en gang i uka, men likevel virker det som om han ikke får tilgang på motiverende lesestoff.

Einar: Det må være ei morsom bok. Det må være bilder, helst med farger. Itte så kjempeliten skrift. Bokstava må itte sitte så tett sammen, for da ser det så mye ut.

Einar beskriver også at han trenger hjelp. Det finnes mange bøker som fyller ønskene hans, men noen må presentere og finne dem fram.

5.2.8 Tilgang på bøker

Et sosiokulturelt læringssyn (Vygotsky, 2014) har i de siste tiårene farget skolens syn på hvilke ulike forutsetninger barn har for å lykkes i skolen. Selv om dette innbefatter et større perspektiv, vil hjemmets bokutvalg spille inn på hvilket forhold eleven har til litteratur. Et naturlig forhold til lesing både på internett, i aviser, blad, magasiner og bøker skapt på hjemmebane vil bidra til at skolekulturen framstår som familiær for elevene. Dersom barn vokser opp i helt andre miljøer kan skolen som samfunnsinstitusjon og med sin tradisjon stå i fare for å skape negative følelser som frykt og fremmedgjøring for eleven. Folke- og skolebiblioteker finnes i ulike utgaver de aller fleste steder i landet. Hvordan disse drives og brukes varierer, men oppgaven er å tilby innbyggerne gratis tilgang på litteratur av alle typer.

Informantene i denne studien har som nevnt tilgang på et rikholdig og innbydende skolebibliotek. Kommunen har også et folkebibliotek, det samme har nabokommunen, som er handelssentrum for regionen. Dersom disse elevene ønsker å låne bøker, skal det teoretisk være god mulighet til det.

Spørsmålet igjen er om guttene legger tilstrekkelig innsats i å skaffe seg gode bøker. For å få vinkling mot motivasjon stilte jeg spørsmålet slik:

Intervjuer: Hvordan finner du bøker du får lyst å lese?

Stein: Je går på biblioteket og leiter. Og da finner je dom. Fotballbøkene står jo egne hyller....Men det er noen som heter....dessa Jørn lier Horst-bøken (Horst, 2012), dessa gåten-bøken, dom læs je veldig mye.... Dom finn jeg i hyller rundt omkring her.

Einar: Je bære ser litt inni dom og ser om det er bilder, og så læs je litt bakpå.

Trygve: Noen ganger har je lånt ei i forrige uke, neste uke er de bøkene fortsatt i hylla, da låner jeg ny, som jeg kanskje synes er spennende.... Og da leser jeg litt i begge to. Det er noen bøker etter søstra mi heme, men veit ikke om de er spennende. Storebroren min har ingen bøker.

Her viser det igjen at flere av informantene ikke mestrer å finne aktuelle bøker selv. De orker ikke, de har ikke tro på at det finnes noe spennende. Det blir heller ikke etterspurt hvordan de likte bøkene de leverer, og dermed oppstår et usynlig felt, som hindrer tilgang på motiverende lesestoff, fordi de voksne mangler kjennskap til kvaliteten på lesetreningen.

5.2.9 Rollemodeller

Svarene utvalget ga om hvem som leste bøker hjemme og om de eide bøker var ganske forskjellige. En trodde de hadde noen bøker i ei hylle kjelleren, men det var nok ingen som leste i dem. Flere fortalte at begge foreldrene leste, mens det var flere mammaer som leste bøker, og en leste krim. Stein hadde god kunnskap om familiens litteraturpreferanse:

Intervjuer: Er det noen som leser hjemme hos deg? Og hva leser de?

Stein: Ja, vi har ganske mange (bøker). Vi har mange donaldpocketer, dom får n bror. Fordi atte det er han som har dom. Og så får vi mange jaktblader fordi atte pappa er medlem der, og så da læs je dom. Også har vi noen traktorblar og så har vi fotballblar og litt slik... A mor har strikkebøker!

Vegard: Mamma leser krim. Pappa leser et blad som heter Vi menn. Og søstera leste alle Harry Potter-bøkene, og vi har sett alle filmene..

Bjarne: Vi har et eget bibliotek. Ja....Pappa bruker det meste av tiden sin på lesing eller å være i hagen. Mor da? Hun må lese utrolig mye i jobben sin for hun må lese

artikler om litt sånn x?² ... og det må også pappa... så ja... veldig mye lesing i dems jobb.

Reidar: En jeg kjenner låner sånne bøker som handler om puberteten på biblioteket. Han låner den samme boka nesten hele tida. Og så blar han rett over til sida som har navn til jentetisser og guttetisser som man kan kalle det.... Det var i hvert fall det han bladde til en gang om kom til det. Mamma leser kjærlighetsbøker. Pappa- ingenting.

Mons: Om mamma har bøker? Hu veit jeg ikke om har så veldig mange bøker. Ikke sett noen bøker der, nei..

5.2.10 Kjønnsforskjeller

For å finne ut om guttenes mening om kjønnsforskjeller i bøker delte jeg spørsmålene inn i tre avdelinger. Først spurte jeg om de mente at det er forskjell på jente- og guttebøker, etterpå ville jeg høre deres mening om skjønnlitteraturens nytteverdi i et «lære–for–livet»-perspektiv, og til slutt spurte jeg om hva de trodde de kom til å lese når de blir voksne. Jeg vier mest oppmerksomhet til deres utsagn om forskjell på jente- og guttebøker. Kåre Kverndokken henviser til bøkens gripefaktor, og bemerker hvor viktig det er omslaget og vaskesedlene kommuniserer godt med leseren (Kverndokken, 2013). Guttene jeg snakket med bekrefter dette. De hadde veldig klare meninger om hva som ser ut som jentebøker, og det kunne de se kun med et blikk. Og dersom det var antydning til at dette var beregnet for jenter, da var det helt utelukket å lese noe som helst i den boka. Gunilla Molloy (Molloy, 2012) viser til identitet og samhold i guttegjengene, og at deres samhørighet forsterkes ved å ta avstand fra det feminine. Yvonne Hirdman (Hirdman, 2001) beskriver en usynlig logikk som danner en segregering mellom kjønnene, og at forakt for det kvinnelige har dype historiske røtter som også viser seg i nåtid. Gutter i 5.trinn er jo opptatt og interessert i jenter, men bøker som handler om jenters interesser er de samstemt slett ikke interessert i. Informantene bekrefter bevissthet på kjønnsforskjellene, og at de tar avstand fra det feminine.

² X benyttes her for å sikre anonymitet. I et så lite miljø som elevene lever i, vil yrket tilkjennegi identiteten på informanten.

Intervjuer: Er det forskjell på bøker som passer for jenter eller gutter? Hvordan kan du vite at det er en jentebok?

Ole: Ja. Jenter er mye sånn derre kjærlighet og sånt.... Gutter er liksom fotball og sånt. Ser det ut på boka.

Vegard: Ja. på nettet kan man faktisk se sånn... så står det faktisk noen ganger på en eller annen side...»denne jentebok er veldig fin og sånn....reklame...»

Einar: På biblioteket her da.... Det står... for jenter.....Og så har de kanskje hjerter og hår og sånn...på bildet..

Stein: hm.. ja.. det er litt jentete bilder, og ikke slik vanlig guttebok da.

Intervjuer: Hvordan ser du at det er guttebok?

Stein: Det kan være gutter som da spill fotball, men det er ikke så mange jenter som er med på bilden...Eh je bære ser forskjell på dom. Fargene... Rosa kanskje?

Klisjeene med actionfylte forsider for gutter, og bruk av fargekoder for jenter er velkjent for informantene i denne undersøkelsen. Påvirkning fra bransjer som selger klær og leker er kanskje medvirkende i hva barn oppfatter som signaler for å identifisere eget kjønn. Bokutgivelser og markedskrefter som jobber for økt salg kan se ut til å bruke de samme spillereglene. Kåre Kverndokken (Kverndokken, 2013) har også hevdet at enkelte bøker kan bli markedsført med en innbinding som virker feminin, fordi det kan ha markedsmessige fordeler og øke salget, selv om fortellingen handler om far-sønn relasjoner. Her kommer flere utsagn som forteller hvordan informantene ser forskjell på jente- og guttebøker:

Trygve:Ja. Jeg ser det bare på dem... Rosa, gult, hjerte. Jentebok! Biler-bøker. Fly. Tog. Men Hugo Cabret passer for begge da.

Hans: Eh... je bære trur det er sånn... Ofte så er det rosa på jentebøker. Veit ikke åffer.

John: Det er masse hjerter. Langt hår. Sløyfer. Tenker at jeg bære vil gå til ei anna bok. Gutter er mer sånn..litt sånn blod kanskje...?

Leif: Gutta i trehuset passer best for alle sammen. Mange jenter leser den... Hver gang når jeg har en sånn bok med Gutta i trehuset så leser søstera mi den også med en gang rett etter meg.

Intervjuer: hvordan kan du vite om det er ei jentebok?

Leif: Aner ikke. Det spørs først når man leser.

Intervjuer: Men hvis du merker at det er ei jentebok... Får du lyst til å lese videre da?

Leif: Ikke så veldig...

Leif er en sterk leser. Han har lest mange bøker, og har god erfaring med å mestre å lese og skjønne innholdet. Dermed er det interessant å merke seg at han ikke lar seg lure av omslag og bilder i så stor grad som flere av de andre. Han peker på at han må lese ei stund før han vet om det er «jentebok». Likevel er han samstemt med de andre om å føle uvilje mot å lese dersom det viser seg å være jentebok.

De tre siste informantene som jeg refererer har enda sterkere aversjoner mot å lese jentebøker. De oppgir at de blir kvalme, og kroppsspråket underveis i intervjuene var også tydelig. De ristet på hodet, viftet nei-signal med hånda, økte intensitet, selv om dette skjedde mot slutten av intervjuene og vi hadde sittet sammen omtrent en halv time.

Intervjuer: Er det forskjell på bøker som passer for jenter eller gutter? Hvordan kan du vite at det er en jentebok?

Geir: Ja, siden jeg er sikker på at gutter ikke liker sånne klinebøker. Siden jeg hater sånne bøker. Det veit jeg ikke. Alt jeg ser er dustedagbøker og så er det sånn der at alltid hvis det er et bilde av en jente på framsiden og så hjerter så tenker jeg at det er for jenter. Siden jenter er så opptatt av kjærlighet. Guttebøker? Siden det er action og fordi det er vold og sånne greier. Jeg elsker blod og gørr. Jeg vet ikke. Jeg spiller sånne spill med zoombier som skyter sånne så spruter det blod overalt. Ja, tarmer som faller ut. Jeg liker sånne ting.

Intervjuer: Er det forskjell på bøker som passer for jenter eller gutter? Hvordan kan du vite at det er en jentebok?

Reidar: Ja. Jentebok: Hjerter, gutter.... I gutten så handler det om sykler og sånn

Mons: Ja, i hvert fall hvis det er skikkelig jentebøker. Fordi jentebøker e oftest sånn derre at det er bilder av jenteting. Ekkelt!

Videre ville jeg spørre elevene om deres syn på skjønnlitteratur. Det blir jo ofte hevdet at gutter foretrekker fakta framfor skjønnlitteratur, fantasy framfor fortellinger om vanlige menneskers liv, og at forskning har vist at gutter leser ut fra en positiv nytteorientering og fra sin subjektive nyttevurdering (Hoel, 2005). Det er en fare for at informantene ikke forsto spørsmålet, så validiteten kan være truet på flere steder underveis intervjuene, for jeg fikk en følelse av ikke å «nå helt inn» her. Likevel er svarene ganske samstemte, skjønnlitteratur har ikke noen særlig annen verdi enn i beste fall å underholde. At innsikt i andres problemløsninger og tenkemåter kunne berike og støtte opp om egne valg i livet, virket veldig ukjent for informantene i dette studiet.

Spørsmålet var formulert slik: *Det sies at man kan lære om livet ved å lese skjønnlitteratur. Hva tenker du om det?*

Mons: Det tror jeg ikke på at man kan lære noe om livet. Man kan lære mer av faktabøker da. Men ikke noe som er dikta opp.

Reidar: Nei, kan alt.

Geir: Hvis det er fantasi så hjelper det egentlig ikke så mye, men hvis det er noe ekte om hvordan man overlever og sånne ting...da kan det være....da er det viktig.

Leif:eh....lære om livet av å lese skjønnlitteratur? Hmm... vet ikke. Ikke så veldig mye...å lære der, det går på en måte litt an å lære hva de tenker liksom...

John: Skjønnlitteratur? Hva var det igjen. (får forklaring). Nei, fakta er bra. Vet ikke. Trur ikke det.

Hans: Litt. For eksempel hvis du skal ut å reise med båt.... Så kan du finne ut litt om sånne steiner og sånn... Kommer itte på no mer nå i farta...

Trygve: Sant noen ganger...litt usant...eh. For det står noen ganger litt rare ting-som ikke kan være sant da. Eventyraktig...hm... jeg liker noen eventyrbøker.

Vegard: Med å lese skjønnlitteratur? Men skjønnlitteratur er jo bare oppspinn! Så... det er nesten morsommere med skjønnlitteratur, men man lærer nesten ikke noe av det.

Ole: Eh... for meg er det mest fakta om da... men læreren sier at vi alltid MÅ ta en fortelling. Jeg liker ganske mange ganger å lese faktabøker.

Svarene viser også et annet perspektiv på livet i klasserommet, og deres oppfatning av lærernes beskjeder. Ole vet at læreren sier han *må* ta en fortelling, men han mangler tilsynelatende forståelse av hvorfor

Samtalene ble avsluttet med framtidstvisjoner om lesevaner. Barn har sin egen personlighet, samtidig vil de kommende årene gi dem nye erfaringer, andre forbilder, utdanning vil prege valg og preferanser. Spørsmålet jeg stilte var sånn:

Intervjuer: Kommer du til å lese når du blir voksen? I tilfelle ja, hva vil du lese?

Bjarne: Det var akkurat det spørsmålet jeg ikke vet egentlig....krim tror jeg, fordi jeg blir mer og mer interessert i krim....fordi mamma og pappa har en sånn der Jo Nesbø-krim som heterSønnen (Nesbø, 2014)... den leser hun hele tida... så ja....Du blir litt mer hekta av krim

Mons: Hmmm. På prøva tok jeg spørsmålsteget (prøva= spørreskjemaet) fordi jeg veit egentlig ikke..

Reidar: Biler. For jeg skal ha meg ordentlig bil når jeg blir stor. Irritere folk når jeg kjører! Da skal jeg ha bakhjulstrekker. Hvis jeg får Volvo så. En sånn der 240....Ja, eller BMW.

Geir: Jeg tror jeg kommer til å lese på en måte om sånn derre vold, og det jeg finner på Youtube fortsatt. Siden jeg ikke er så interessert i bøker. Hvis det er fakta så liker jeg det da.

Leif: Jeg liker humorbøker veldig godt, med fantasi og sånn... det tror jeg....

John: Tekster om å mekke bil i tilfelle, bare. Kommer ikke til å lese. Jo, jo. På grunn av spill. Youtube er bare om lykke, ikke sikkert. Det er sånn at jeg kan ha en anna jobb til jeg, så kan jeg bare gå ut av den jobben, så kan jeg bare bli....berømt.

Hans: Ja! Kommer til å lese krim og humor. Clue og sånn slutter sånn alltid med gåten. Je har lest Salamandergåten (Horst, 2012) og ja....

Trygve: Krim og sånn... Og Harry Potter (Rowling, 2001).

Stein: Det blir mye rart det... Har lyst til å lese om veldig mange ting.

Einar: Veit itte om noen sånne der voksenbøker... Krim kanskje?

Vegard: Aner ikke. Det er umulig å se i fremtiden

Ole: Voksen-krim eller avisa.... Aviser kommer jeg sikkert til å lese videre. Har en Ipad, men den er det noe feil med så..... internett....jeg bruker telefonen eller en pc.

5.3 Bokpresentasjonen

Hypotesen om at den «rette boka» kan snu umotiverte lesere til en mer positiv innstilling til litteratur var som nevnt utgangspunktet for dette forløpet. Underveis ble det også konkretisert hvor viktig gruppetilhørighet og samarbeid kan være for å hjelpe elever til å bli interessert i litteratur. Som vanlig i skolehverdagen kan en ikke forutse alle forstyrrelser, og en tannlegetime førte til at den ene gutten ikke deltok da jeg presenterte bøkene for gruppa. Han fikk høre omtrent det samme alene etterpå. Andre tilfeldigheter gjorde at den samme gutten snakket bare med meg de andre to møtepunktene også. Først tenkte jeg at dette gjorde prosjektet dårligere, men i ettertid virker det som en nyttig erfaring, fordi jeg fikk tydeliggjort hvor viktig det sosiokulturelle fellesskapet (Vygotsky, 2014) med jevnaldrende klassekamerater kan være i jakten på leselyst. Opplegget virket meget positivt på de tre som arbeidet sammen, og ikke så godt på han som drev alene sammen med meg. Albert Banduras (Bandura, 1977) læringsteori om at mennesker lærer av hverandre via observasjon, imitasjon og modellering ble eksemplifisert her. De tre guttene som jobbet i et fellesskap viste tydelig at de lærte og ble motiverte av hverandre underveis.

Alle informantene valgte å studere boka *Hugo Cabret* (Selznick, 2012), så all energi med å skaffe til veie de andre bøkene kunne virke som bortkastet arbeid. Likevel tenker jeg det var

viktig at guttene hadde et reelt valg, de kunne ta den boka som de fikk mest lyst på, og kunne forkaste fire andre.

Hvorfor de valgte boka *Hugo Cabret* (Selznick, 2012) er usikkert. Den ble presentert som nummer to. Første boka jeg presenterte for dem var *Amuletten* (Kibuishi, 2008). Så fulgte bøkene *26.november* (Holmberg, 2010), *Dagen vi drømte om* (Ersland, 2013) og til slutt *Rosas buss* (Silei, 2012). Som voksne har vi mye makt i form av utvelgelse av stoff, og hvordan vi omtaler innholdet. Maktbalansen i dette tilfellet var tydelig asymmetrisk (Brinkmann, 2015). Jeg hadde valgt ut alle bøkene, jeg kunne velge rekkefølge, stemmebruk, ordvalg, mimikk og annen nonverbal kommunikasjon. Videre kunne elevene føle seg utvalgt fordi jeg hadde bestemt å forske på denne skolen, deres klasse, hver enkelt av dem. I tillegg er jeg voksen, deres tidligere lærer og har en relasjon der jeg kjente dem før, men har bytta arbeidsplass. Gruppen på tre hadde makt ved at de kunne sende hverandre blikk, bruke kroppsspråk eller verbalt si sine meninger og slik påvirke situasjonen. Han som hørte det samme alene, fikk antagelig minst påvirkningskraft. Han valgte den samme boka som de andre, kanskje like mye fordi han ønska å delta i gruppefellesskapet, som begeistring for boka. Andre årsaker til bokvalget kan være: En kombinasjon av bokas gripefaktor (Kverndokken, 2013), design, multimodale tekst (Maagerø, 2014), min overføring av fascinasjon under presentasjonen og guttegruppas respons spilte antagelig inn. Boka handler om en gutt de kan identifisere seg med, og det er ingen tydelige feminine referanser som de må ta avstand fra (Hirdman, 2001). I stedet for vanlig leselekse skulle de lese i denne boka, og jeg oppfordret dem sterkt til å lese mer for å komme inn i handlingen. Jeg prøvde å slå et slag for hyggeperspektivet i forbindelse med lesing. Det er jo artig og spennende å lese, det er derfor så mange gjør det, helt frivillig. Responsen var ikke veldig tydelig, men jeg kunne få inntrykk av at de trodde jeg prøvde å lure dem. Var det ikke til å tro at lærere foreslår noe gøy?

Onsdagen møttes vi bare i omtrent 20 minutter. Da hadde de hatt to dager å lese på, og jeg ville høre om hvordan deres inntrykk av boka så langt var. Når man jobber med mennesker generelt, og barn spesielt kan jo uante hindringer oppstå. Einar hadde glemt oppdraget, og hadde lest i annen bok han hadde i sekken. Først tirsdag kveld hadde han fått starta, men hadde bare fått bladd litt. Han var usikker på om han kom til å lese videre i boka, fordi han ikke hadde tid eller lyst. Trygve og Stein hadde et annet inntrykk. De syntes begge to at boka var spennende, og hadde kommet godt i gang med lesingen. Stein var på side 77, mens

Trygve var kommet enda lengre. De kunne fortelle om notisboka som var borte, og at Hugo hadde stjålet leker. Underveis i samtalen tolket jeg kommentarene i retning av at de syntes dette var ganske artig, og at de gleda seg til å lese videre.

Intervjuer: Gleder eller gruer du deg til stillelesing på skolen?

Stein: Det er ikke det beste je gjør! Men det vart litt bedre med denna boka her.

Mens Trygve kunne fortelle at han likte tegningene så godt. Han sa:

Trygve: Det er ikke så mange bøker jeg vet om der en skal lesa på bildet. Det lik je.

Guttene i panelet hadde flere interessante synspunkt å bidra med, og det var artig å følge med på samtalen dem i mellom og hvordan de svarte på mine innspill. Det var helt tydelig at de hadde brukt ulik tid og energi på å lese i boka. Stein hadde kommet lengst, og kunne klargjøre ting som de andre ikke forsto fra handlingen i Hugo Cabret.

Stein: Boka er ganske spennendesskjer mye rart i den... Han har blitt tatt i å stjele ting. Og han vart tatt. Så har han mista denna boka si..... så han veit ikke å n skar gjøra.....»

Dette andre møtet ble en god anledning til å motivere de andre til å få lest litt mer. Å få medelevers drahjelp i riktig retning kan være gull verdt, og denne lille gruppa framsto som et fellesskap som kunne gi både hverandre og meg verdifulle innspill til det videre arbeidet. Dette viste i praksis hvilken kraft sosiale interaksjoner og situasjoner har for utvikling og læring (Bandura, 1977). Det kom tydelig fram at guttene hadde ulike forutsetninger for å få lest, men alle hadde mer fristende tilbud konkurrerte om tida deres på hjemmebane. På spørsmål om hva de aller helst brukte fritiden til var det stor enighet om at det grommeste var «å spille spill». Etter møtet på onsdagen virket det som om Trygve og Stein var godt i gang med boka. Einar som hadde glemt å lese, skulle gjøre et nytt forsøk.

Igjen deltok ikke Reidar på lik linje med de andre. Han hadde nå enetimer med en lærer, og dette ble vurdert som så viktig at tidspunktet ikke passa. Dermed prata jeg igjen med ham alene. Han hadde ikke lest i det hele tatt, men boka hadde ligget i sekken, og kjentes ganske tung ut, samtidig som den tok stor plass. Vi tok fram boka, og bladde i den sammen, fordi jeg likevel ville høre hans inntrykk. Her er hans kommentarer:

Reidar: Denna trur jeg ingen ta dom orker å læsa..... (han mente de andre på gruppa)

Vi snakka litt om innholdet igjen, jeg viste til bildene og han sa:

*Reidar: Tyven. En måne. Jorda. Paris. Eiffeltårnet... Fortsatt i Paris... (Lager gjespelyder.)
Denne her er lett synes jeg....*

Reidar fortalte at han er så trøtt fordi han «*legg seg itte i rett tid.*». Han fortalte om at han får lov å spille til halv ti, men ofte ble det senere, fordi han så på telefonen sin. I dag hadde han vært så trøtt da han sto opp at han nesten ikke klarte det. Dette tolket jeg som selvbeskyttende attribusjon, der han benekter å ha prøvd å gjøre et bra arbeid, og at utenforliggende årsaker gjorde seg gjeldende og hindret ham (Skaalvik, 2013).

To dager senere, på fredagen skulle vi ha *bokprat*.

Denne gangen var vi også bare tre, igjen hadde Reidar noe annet fore. Nå tenkte jeg at det var like greit å snakke med ham alene, siden han ikke hadde deltatt på de andre møtepunktene. Grappa starta dagen med bokprat i 1.time, og det virket som deltakerne var seriøse og hjelpsomme og ønsket at prosjektet mitt skulle komme vel i havn. Jeg forsøkte å vinkle samtalen i retning av bokas innhold med historien og bildebruken i fokus, og ville spørre hvordan de opplevde å lese den. Jeg introduserte samtalen slik:

Intervjuer: Nå sitter vi her med hver vår utgave av Hugo Cabret-bøker som testpanelet vårt skal få uttale seg om. Hva tenker du nå etter å ha lånt den ei uke?

- Stein: God bok!

- Trygve: Mmm

- Einar: Ja...mm

For å komme litt nærmer inn på hvorfor de likte boka, fortsatte jeg samtalen med å stille utdypende spørsmål. Det viste seg fort at de var på forskjellige sider i boka, så det gikk litt tid på klargjøring av hva som hadde hendt. Her valgte jeg å være så passiv som mulig, fordi det

mest interessante var å overhøre deres bokprat på egen hånd. Her kommer et kort utdrag av samtalen:

Intervjuer: Hva handler denne boka om?

Einar: Je har itte kømmi så langt da...Men han derHugo.

Stein: Og truer med å brenne den opp!

Einar: og da er det itte sikkert han greier alt han skar gjøre...

På dette tidspunktet ble vi enige om å slå opp på samme siden, slik at alle tre så det samme bildet, selv om de ikke hadde lest like langt. Stein som hadde lest lengst ble nå mer aktiv, og drev samtalen videre og fortalte hvorfor det var så spennende. Reell mestring og opplevelse av anerkjennelse er motiverende for arbeidet, noe antagelig Stein opplevde i denne situasjonen (Skaalvik, 2015)

Stein: Her er det spennende fordi notisboka blei tatt..... han truer med å brenne den opp.... Det er når en kjem litt uti boka, som je er nå da.... Der tek n og følger etter han som har stjæli notisboka, så går n inn att også kaster n stein på vinduet..... for å..... men så kjem ei lita jinte.... Trur det er feil hus..., men det er det itte.Så kjem hu jinta ut så da er det....

Trygve: Er itte hu jinta like gammal som han Hugo?

Stein: Ja, men det er om ei anna jinte!

Trygve: Ja ja, samma det...her står det noe om ei jinte...

Intervjuer: Er det sånn at dere har forstått det litt forskjellig nå, eller?

Stein: Litt, fordi det er den jinta som er i boden.... Det er faren til..... ja, det er jo faren til jinta.

På spørsmål om de likte å prate om boka på denne måten svarte de at det var kult. Einar som hadde lest kortest opplyste at han ble mer nysgjerrig på boka av å høre på de andre, og ble motivert til å lese videre. Observasjon av at andre greier oppgavene kan øke egne forventninger til mestring (Skaalvik, 2015), og kan kanskje forklare denne reaksjonen.

Intervjuer: Hadde det vært lurt at dere leste de samme bøkene noen ganger, og så kunne dere prata sammen sånn som nå?

Flere: Mmm

Intervjuer: Gjør dere det noen ganger?

Einar: Nei.

Trygve: Aldri

Stein: Det hadde vært moro å gjøre sånn som vi gjør nå litt oftere...

Videre snakket vi om bildebruken og utformingen av boka. Brian Selznicks blyanttegninger fascinerer meg som voksen av mange grunner. Detaljrikdommen, de skiftende perspektivene og variasjonene av synsvinkel tiltaler, noe som gjør det spennende, selv i svart hvitt, eller kanskje nettopp derfor, fordi det ser håndlaget ut, og jeg erfaringsmessig vet hvor utfordrende frihåndstegning er. Boka blir presentert som en kombinasjon av novelle, bildebok, bilderoman eller vipp-opp bok og framstår som utradisjonell. Barn har kanskje andre føringene for hva de setter pris på, og derfor var det spennende å spørre dem hvordan de likte bildene i boka. Igjen gikk samtalen mye av seg selv, kun avbrutt av noen få spørsmål fra min side.

Intervjuer: Hvordan likte dere bildene? Kan dere vise meg noen ekstra fine eller noen som var vanskelige å forstå?

Einar: Dette bildet skjønner ikke je.....

Stein: Han er inni klokka og kikker ut.

Einar: Je trudde at n var inni, men jeg skjønnte ikke hva det herre rundt var..Han er inni her altså...?

Trygve: Det er sånn maskinting.... Som tryllekunstneren har begynt å ...som dom laga... Detti er en slik du kan trekke opp.....så begynner n å skrive...

Stein: Her er hu jinta... som kom ut da n kaste stein på vinduet...

Trygve: Hugo er her...

Einar: Nå skjønnte jeg detti. Der er 5-talet!

Jeg fortalte at historien også finnes som film, og da fikk Einar veldig lyst til å se den. I den forbindelse diskuterte vi egne «bilder i hodet» kontra andres bilder på filmlerretet. Om hvordan mennesker har blitt skuffet fordi de hadde forventning om å se «sine egne» bilder på

kino, når filmen er basert på bøker de har lest. Andre veien kan man lettere ta i bruk bilder man så på filmen, for så å putte dem inn i egen fantasi. At boka var tjukk, med mange sider syntes de var både bra, spennende og de syntes kapitlene hadde spennende navn sånn som *Tyven, Vinduet, Aske*.

Til slutt prata vi sammen om hvordan det hadde vært å få lest i boka. Da kom det frem ulike hindringer. Einar fortalte om en veldig forstyrrende lillebror, som kunne forklare hvorfor han hadde kommet så kort i boka, noe jeg tolket som en ekstern attribusjon (Skaalvik, 2015)

Intervjuer: Fikk dere lest nok hjemme?

Einar: Lillebror har bråka. Han er så bråkete! Je treng nøkkel for å få lest heme..Je må gjømme meg kanskje...jeg..

Trygve: Gjømme deg i badekaret for å lese bok! (ler)

Einar: Vi har itte badekar...

Trygve: Dusjen da! He he...

Intervjuer: Mener du egentlig, Einar, at du har lyst til å lese, men du får det ikke til?

Einar: Itte hele tida.....at jeg vil lesa....men innimellom.....slik at je..... i denni boka....så prøvde je å lesa....men han lillebror.....har vøri så bråkete hele tida.

Intervjuer: Så det er grunnen til at du ikke fikk lest så langt som du egentlig ville. Men husk, det var ikke noe press fra min side.. du skulle jo bare prøve boka, og det har du gjort.

Einar: Ja, og dom tre fyste dagen leste jeg i ei anna bok på skolen..

Intervjuer: Ja, for du glemte jo å lese i denne du ja.... Men hvis du hadde fått lånt den mer, ville du da hatt lyst til å lese videre?

Einar: Ja.

De andre hadde det roligere hjemme, og hadde sittet på rommet sitt på dagtid, og hadde lest litt på senga, og når det var litt kjedelig. Men mest hadde de lest på skolen, da lærerne bestemte at det var stillelesing. De kunne fått lest mer om de hadde huska på boka litt bedre,

for de hadde glemt å lese i den selv om de hadde hatt tid. Einar regna fort ut at det var 1599 sider til sammen i de tre bøkene vi hadde foran oss. Det ble litt diskusjon om sidetallet, men vi ble enige om svaret måtte bli det siden det var 533 sider i hver bok. Alle tre var enige om at de likte boka mest fordi det var mange bilder i den, og at det var skrift «noen steder». De hadde blitt mindre redd veldig tjukke bøker, men kom til å sjekke om det var nok bilder. Noen forandringer hadde skjedd med dem i løpet av uka. Her kommer deler av samtalen:

Intervjuer: Har det skjedd noe med dere i løpet av uka? Noen forandringer?

Einar: Je vil åpne tjukke bøker, og sjekke om det er mange bilder der. Og ikke så tett skrift.

Trygve: Har ikke lyst tel å lukke boka.

Stein: Kan vi låne boka helt til skoledagen er over?

Intervjuer: Ja, jeg må bare ha dem med når jeg går klokka 13. Skal dere ha stillelesing i klassen mer i løpet av dagen?

Einar: Nei.... Trur ikke det...

Trygve: Men etter kulturtimen..... Så tar det litt tid før dom andre kjem inn....

Økta endte med at Trygve og Stein lånte bøkene ei stund til. Det velger jeg å tolke som et tydelig bevis på at de var motivert til å lese videre. Einar valgte å levere sin, men bedyret at grunnen var at det ikke var mer stillelesingstid den dagen.

Etterpå prata jeg med Reidar alene. Han innrømte å ha sett veldig lite i Hugo Cabret-boka (Selznick, 2012), men han hadde observert at resten av gruppa leste den.

Reidar: jeg trodde at det var ei sånn bok som man skulle lese skrift..... Men det va ikke det....Je skulle kanskje lese bilder...

Intervjuer: Hvordan liker du det da, å lese bilder?

Reidar: Bedre enn å lese...ord..men littegrann tungt også...

Reidar fortalte at han egentlig bare hadde hatt boka i sekken, og ikke tatt den frem.

Intervjuer: Kan du fortelle meg hva som gjør at du ikke fikk lest. Liker du ikke denne boka?

Reidar: Nei.

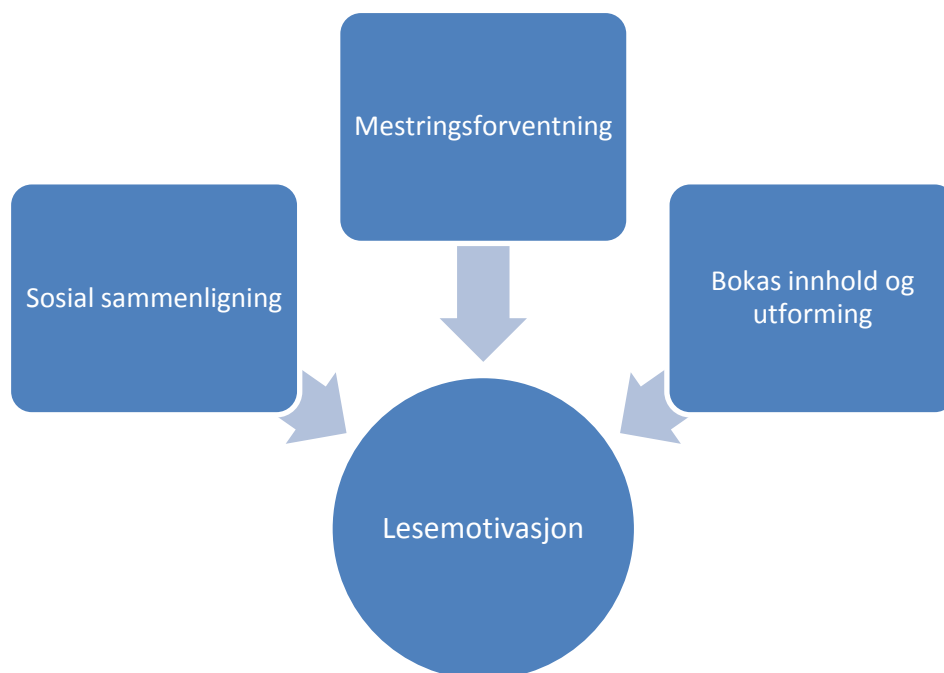
Hva er det som gjør at du ikke liker den?

Reidar: Den er litt kjedelig. Det skjer nesten ikke noe spenning..

Intervjuer: Hm... men nå sier du at du nesten ikke har bladd opp da Det er litt dumt at du ikke var her i stad, for nå sier de andre at den var veldig spennende.. vi fant flere bilder som vi så nøye på og som vi fant ut av sammen.

Jeg understreket for Reidar at det var helt greit, han hadde utført oppdraget sitt, han skulle jo bare prøve å se, og si hva han syntes om boka. Og den var kjedelig, sa han. Resten av samtalen gikk ut på at vi bladde og snakka om Hugo Cabret-boka (Selznick, 2012) sammen, og da begynte Reidar å fortelle hva som skjer på bildene. Det er tydelig at han er i stand til å studere dette like nøye som de andre. Han ble av flere ulike årsaker fratatt muligheten til å delta i gruppa, noe jeg mener er synd, da han kanskje hadde hatt mer utbytte av dette fellesskapet enn enkelttimene han er tildelt. Skolens praksis er ikke alltid i samsvar med grunnleggende læringssyn om motivasjon og læring som en sosial aktivitet (Bandura, 1977). Reidar er aktiv, og tolker bilder og handling på en god måte. Avslutningsvis snakket vi om andre bøker Reidar kjenner til, og han synes egentlig alle bøker er kjedelige. Spill derimot, er veldig morsomt, og han har 20 stykker hjemme, men ønsker seg stadig noe nye. Han kan ikke tenke seg å kjøpe seg en eneste bok, selv om han plutselig skulle ha mange penger. Lav forventning om å mestre å lese spiller nok inn her, og hans mestringsforventning (Bandura, 1997) ble ikke styrket av denne studien, dessverre.

6 Analyse og drøfting av funn



Funnene i denne studien kan systematiseres i tre hovedretninger.

6.1 Sosial sammenligning

Barns sosiokulturelle bakgrunn har som kjent stor betydning for resultater som blir oppnåst på skolen. At barna kjenner seg igjen i diskursen, at de er kjent med litteratur, at de har blitt lest for og hjemmets aksept av den type aktiviteter bidrar positivt. Det er kjent at kvinner leser mer enn menn (Statistisk sentralbyrå, 2016), og her tenker jeg at det kan ligge en, av flere, forklaringer på forskjellen på lesetestresultatene mellom kjønnene. Dersom gutter i større grad identifiserer seg med menn som rollemodeller, vil de ha færre lesende forbilder enn jenter. I min undersøkelse kom det fram at det var flest mødre som leste. Flere kunne fortelle at hva mamma leste, slik som krim og strikkeblader. Fedrenes skjønnlitteraturllesevaner var mindre kjent hos informantene. De fleste guttene visste ikke hva, eller om, fedrene deres leste bøker. En pappa abonnerte på jaktblader og traktorblader, og en leste *Vi menn*. Utvalget i denne undersøkelsen hadde altså få mannlige rollemodeller som var aktive boklesere.

Informantene fordelte seg på to grupper når de oppgav hvor mye de leste. Noen få likte godt å lese, og brukte en del fritid på dette. Resten leste så lite som mulig, og gjorde liten eller ingen

innsats for å endre på dette. Gunilla Molloy (Molloy, 2012) viser til at det innad i guttegruppa i klassen hun undersøkte, hersket et sosialt system som gjorde at avvisning av litteraturlesing ble en måte å bygge et fellesskap som dyrket selvbildet om mannlighet. I denne 5.klassen kunne jeg øyne tre grupper. De som mestret lesing konsentrerte seg om innholdet i bøkene, jaktet på nye titler, fant litteratur ganske interessant, og kunne glede seg over boka som sådan. Ei annen gruppe tenderte til å ha bestemt seg for at det uansett var kjedelig å lese bøker, og tvilte på at dette kom til å endre seg. Den tredje gruppa var de som prøvde å lese, de innså at de burde gjøre det, men de strevde og klarte ikke å gjennomføre lesetreningen på en positiv måte. Årsaker de oppgav var at de ikke fant ro, tid, eller spennende nok bøker. Disse guttene kan fort ende opp med å bli negative til lesing, men med litt bistand kan motivasjon og mestring gjøre dem til glade boklesere. 5.klassinger er jo fortsatt ganske unge, og det er fortsatt tid til å påvirke holdninger.

Det sosiale samspillet og læring i et sosialt fellesskap (Bandura, 1977) pågår kontinuerlig i alle klasser, og hvem som blir toneangivende for rådende holdninger avhenger av en rekke sammenhenger. Bokpresentasjonen i min studie viste tilløp til positiv framgang med hensyn til motivasjon for videre lesing. Gruppedeltakerne hadde oppgitt at de leste minst mulig. De kunne lese, men det var ikke noe de gjorde frivillig. Samspillet de viste mens vi studerte boka om Hugo Cabret (Selznick, 2012) var veldig interessant, og det kom tydelig fram at de hjalp hverandre med å forstå, og at samtalene ga drahjelp og motivasjon til å lese videre. Guttene sa også at de likte å jobbe på denne måten, noen jeg tenker en gjerne kan gjøre som en del av norskundervisningen. De sammenlignet seg sosialt med resten av gruppa, og nå kunne den minst motiverte få innblikk i hvordan de mer motiverte orienterte seg, tenkte og snakket sammen om handlingen. Her kunne de observere andres adferd, og påvirkes gjennom personer og miljøet (Bandura, 1977).

Både på det skriftlige spørreskjemaet og i de muntlige intervjuene oppgav nesten alle informantene at nytteverdien av lesing først skulle realiseres på et senere tidspunkt. De nevnte å bli flink på skolen, og tilgang til attraktive fremtidige jobber som grunner til å øve på lesing. Dette er antagelig resultat av voksnes, både lærere og foreldres argumentasjon. I samtalene med informantene etterspurte jeg deres holdning til hygge- og avslapningsperspektivet i forhold til litteratur. Her fikk jeg bekreftet at det var ganske ukjent for dem. De fleste snakket om lesing som noe de måtte. De skulle ta utdanning, førerkort, lese avisa og betale regninger senere i livet, og derfor måtte de kunne lese. Flere informanter svarer at de aldri leser når de

har fri, og forbinder ikke lesing med fritidsysssel. Dermed ble lesing kun assosiert som noe pålagt, eller ei ekstra lekse.

Informantene fortalte at de ofte leverte tilbake bøker til biblioteket ulest. Å fange opp alle elevenes leseopplevelser er ikke enkelt, men her er det rom for forbedringer. Når elevene opplever at det er akseptabelt, kan det forsterke deres manglende innsats når det gjelder å finne ei spennende bok. Boklesing er ikke viktig for dem, dermed bruker de ikke energi på å finne lesestoff som kunne bidratt positivt. Gutter i dag har tilgang til store mengder mer fristende fritidsaktiviteter som betraktes som spennende, gøy og avslappende. For å skape økt leselyst kan hyggeverdien av bøker være en strategi. Demonstrere at lesing er gøy, og at det bringer glede og positive innspill med seg. Da jeg uttalte dette underveis i prosjektet opplevde jeg at flere reagerte med overraskelse. Alle visste at å mestre lesing var nyttig for dem i et langt perspektiv. Grupper som likte å lese hadde likevel fokus på innhold, og fant bøker de kunne kose seg med underveis. De andre betraktet i større grad lesetreningen som tungt, kjedelig arbeid av typen man gjerne utsetter, eller forsøker å unngå.

Som kjent kan barns hjemmemiljø ha store variasjoner, så også i forhold til bruk av lesestoff (Statistisk sentralbyrå, 2016). I min studie oppgav en å ha eget bibliotek, noen hadde bøker i ei lita hylle, mens andre hjem eide ingen bøker. Blad og magasiner fantes noen steder. Noen fortalte om bøker de hadde kjøpt, og flere likte godt å få bøker i gave. Utvalget i denne studien har tilgang på et rikholdig skolebibliotek. En gang i uka har de bokutlån, som skulle sikre god tilgang på bøker. Organisering av skoletimer på bibliotek har tradisjonelt vært å levere bøker, for så gå rundt på egenhånd og finne nye titler som skal lånes. Slik foregår det på informantenes skole også. Dette kan være en problemstilling verdt å se litt nærmere på, fordi det kan være utfordrende å finne de rette bøkene på egenhånd. Fra egen praksis har jeg mange ganger opplevd elever, og oftest gutter si: *Je finn itt no bok!* Situasjonen kan oppleves både komisk og ironisk, fordi bøker er vel omtrent det eneste som finnes på et bibliotek. Det ligger naturligvis et viktig budskap implisitt i dette. Gutten kommuniserer egentlig at han trenger mer hjelp. Den løse organiseringen gjør at elevene kan bli avledet til å gjøre andre ting enn å lete etter den rette boka. Vi som har fulgt barn på biblioteket vet godt at det er mange fristelser i den situasjonen. Man kan for eksempel gå rundt fritt. I de fleste timer må jo barna sitte stille på plassen sin, så her er det åpning for å være sammen med kamerater, tulle med jenter, vise sin posisjon på ulike måter. En informant sa: *En jeg kjenner finner sånne bøker som handler om puberteten hele tida. Og så blar han rett over til sida som har navn til*

jentetisser og guttetisser som man kan kalle det... Det er fort gjort å miste fokus fra det egentlige oppdraget på biblioteket, og særlig hvis det ikke løper noen risiko for at innhold og lesing blir etterspurt. Bibliotektida er begrenset, så de som har konsentrert seg om sosiale relasjonsoppgaver kan havne i tidsnød, og stå i fare for å gripe en tilfeldig bok, og låneoppdraget tilsynelatende er gjennomført. Flere informanter fortalte om bøker som de hadde liggende i sekken eller hylla på skolen til neste gang det var bibliotek. De fortalte også om tilfeller der de lånte den samme boka flere ganger, selv om de ikke orka å lese den. Å ikke bruke muligheten som ligger på biblioteket ble også tydeliggjort av han som fortalte om ei bok han hadde lyst å låne, men som stadig var utlånt til noen andre. På spørsmål om det fantes en køordning svarte han bekræftende. Han visste om systemet på skolebiblioteket. *Vi har det og (køordning), men je har itte fått.... Je tenker itte på det når je er der..* Det bekrefter at den nåværende organiseringen ikke fungerer for han, mener jeg. Små endringer der voksne minnet om køsystemer, tettere oppfølging i lånesituasjonen, i større grad å etterspørre leseopplevelser virker som tiltak som kunne forbedret kvaliteten av informantenes lånetilbud.

Bøkernes innhold og hva elevene har fått ut av boklånet bør vies mer oppmerksomhet for å skape lesemotivasjon. Etter studier av lesing og skriving i skolen har jeg med god samvittighet åpnet for økt bruk av tid til stillelesing i klasserommet. Etter skoletid har elevene fritidsaktiviteter og mange fristende tilbud. Det kreves at de er «kommet godt inn» i boka om de skal fortsette på egen hånd. Biblioteksbøker som ligger i sekken uten å være forbundet med lekser har ingen garanti for å bli brukt, og man kan ikke stole på at foreldre tar dette ansvaret. Slike endringer må komme fra skolen, og jeg mener opplæring til å bli glad i litteratur i større grad bør integreres i norskfaget, noe som absolutt kan forsvares i forhold til dagens læreplan. På skolen kan vi invitere gode rollemodeller som kan vise at også menn leser, vi kan veilede gutter til å finne motiverende lesestoff, vi kan utnytte synergier som oppstår når litteratur diskuteres med jevnaldrende, vi kan lære dem om sjangere og ikke minst formidle kunnskap og holdning til at lesing bringer med seg hygge og avslapning.

6.2 Mestringsforventning

Som kjent er erfaring av mestring meget vesentlig i forhold til forventning om mestring (Bandura, 1997). I studien ble guttene spurt om bøker de husket, og om de hadde opplevd ikke å klare å lese ei bok, selv om de hadde prøvd. Dette hadde de fleste opplevd, og noen opplyste at de ofte lånte bøker de ikke orket å lese. En fortalte at det skjedde hele tida, og

hevdet at bøker han ikke klarer å lese *er bedre egentlig*. Et uforståelig utsagn, men kanskje er det ønsket om mestring og sosial sammenligning som fører til valg av for vanskelig litteratur.. De fortalte også om forventninger som ikke ble innfridd på enkelte boktitler. Boka så morsom ut, men viste seg å være kjedelig, noe som kan tyde på at stoffet ikke var tilpasset hans nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 2014). Igjen kan den løse organiseringen og mangel på å etterspørre leseopplevelsen føre de leseumotiverte ut i et farvann der leseglede blir truet og negativ mestringsforventning (Bandura, 1997) øker på. Barn lærer i det sosiale fellesskapet de deltar i (Bandura, 1977), og dersom hele guttegjengere får et dårlig forhold til lesing, kan det spres negativitet og skapes subkulturer som hindrer enkeltpersoner til å lete etter gode bøker og virkelig prøve å lese. I så fall kan positiv holdning til litteratur være truet, og man kan finne likheter med det Gunilla Molloy (Molloy, 2012) fant i sin studie der guttene hadde utviklet en tydelig lesemotstand.

På *bokpresentasjonen* var også mestringsforventning (Bandura, 1997) tema. Den valgte boka om Hugo Cabret (Selznick, 2012) så veldig tjuv ut, og guttene i utvalget hadde en forutbestemt holdning om at det ble for mye å lese til fredag. Deres forventning gikk tydelig i retning av at det gjaldt å lese ferdig hele boka. Da jeg poengterte at oppdraget ikke innebar å lese alt, men et samarbeid der vi skulle studere tekst og bilder i sakte fart, endret stemningen seg markant, og vi kunne konsentrere oss om innholdet. Det kan være at informantenes erfaring med bøker oftest handler om å lese ferdig. Det forekommer ofte aksjoner der antall leste bøker blir målt, og det er kriteriet for belønning. Gutter er ofte konkurransemennesker, og kan motiveres av dette. Det er enklere å måle antall leste sider, enn å måle verdien i en god og innholdsrik bokprat eller en bildetolkning. Elever er ofte opptatt av hvor fort de leser. De måles jo på leseprøver flere ganger i løpet av skoletiden, og dette blir målt med sekundvisere allerede fra 1.trinn. Flere fortalte at de ikke liker å lese høyt i klassen fordi de gruer seg, er redde for å lese feil, eller for sakte. Dette er ikke forenlig med leseglede og lesemotivasjon, som jeg anser som viktige bidragsyttere på veien mot forbedrede leseresultater for norske elever.

Bokpresentasjonen i denne undersøkelsen viste også i praksis at forventning om mestring kan påvirkes av at andre klarer oppgaven (Skaalvik, 2015). Underveis viste han som hadde studert boka mest vei, noe de andre observerte og fikk styrket troen på egen mestring gjennom vikarierende erfaringer. Å arbeide med litteratur på ei gruppe virket fruktbart fordi jeg kunne styre oppmerksomhet og innfallsvinkel, samtidig som guttene befant seg i interaksjon med

jevnaaldrende (Bandura, 1977). Under studien deltok jeg hele tiden, noe som sjelden er mulig under vanlig undervisning. Det bør likevel være mulig å gjøre noe tilsvarende med en hel klasse. En varierende arbeidsform der det veksles på at elevene samles rundt læreren og boka, høytlesing, klassesamtale, stillelesing og grupper er mulig. Flere titler kan lånes inn, ulike grupper kan jobbe med hver sin bok, og i samarbeid tolke handling og forhåpentligvis drive hverandre framover i positiv retning.

6.3 Bokas innhold og utforming

Studien viser at selve boka betyr mye for lesemotivasjonen hos gutter. Utvalget hadde klare meninger om hva som ga leselyst, både når det gjaldt innhold og utforming. Det må være passe mye tekst, og de fleste likte en del illustrasjoner. Innholdet må passe for gutter. Flere gutter fortalte om problemer med å finne interessante bøker. Kåre Kverndokken (Kverndokken, 2013) viser til bokas gripefaktor, og guttene jeg intervjuet bekreftet at omslag og vaskeseddel var viktig, fordi de leita etter bøker selv. Bøker som kunne antyde å være beregnet for jenter er uaktuelt å bla i. Gutter er ofte interessert i jenter, men å lese bøker om jenter uaktuelt. De tar avstand fra det feminine (Hirdman, 2001) og mener bestemt at jenter er en annen gruppe, som bare er interessert i *kjærlighet og klining og sånt*. Risikoen for å måtte lese ei slik bok var ikke bare håpløst kjedelig, men også direkte ekkelt. Noen nevnte kvalme og viste med kroppsspråk hvordan de mislikte jentebøker. At det er jentebok synes utenpå, og slike bøker var noe de hatet. Man kan spekulere på årsakene til så sterke aversjoner, og mye tyder på at informantene i denne studien skapte en type maskulint samhold gjennom å ta avstand fra litteratur beregnet for jenter (Molloy, 2012). Alle informantene hadde klare restriksjoner mot å lese jentebøker, og mistanken om at dette kan skyldes frykt for et sosialt nederlag ble styrket. Ved å ta avstand til det kvinnelige definerer de sine mannlige egenskaper og preferanser (Hirdman, 2001). Guttenes klisjefylte oppfatninger av såkalte jentebøker underbygger påstanden min om økt fokus på litteraturundervisning i skolen. Både fordi guttene avviser mange boktitler som kunne gitt dem innsikt og leselyst, men også for å demme opp for en økende kjønnssegregering og maktkamp mellom det maskuline og feminine blant elevene.

Informantene opplyste om at de likte bøker som inneholder elementer fra deres hverdag og fritidsinteresser. Bøker om fotball ble nevnt, og Kasper-bøker (Jensen, 2001) var den første boka flere husket å ha lest på egen hånd. Kombinasjonen med handling fra fotballmiljø, en

fritidsinteresse mange gutter har, bildene og faktadelen om fotball appellerer til mange gutter på småskolen og på mellomtrinnet. Humor var også viktig for mange av guttene i utvalget. I denne klassen hadde de fått øynene opp for «Gutta i trehuset» (Griffiths A, 2014). Flere nevnte de integrerte tegningene i teksten som veldig positivt. Dette var ivrige lesere som hadde fått tak i alle eksemplarene fra biblioteket på skolen. En av informantene opplyste også at typiske guttebøker inneholder action, blod, gørr, zombier, vold, tarmer som renner ut, skyting og blod overalt. Disse temaene er ikke representert på skolebiblioteket, og vil vel neppe kjøpes inn, selv om de fantes på markedet. Skolen har jo også en oppdragerrolle, og det er antagelig uaktuelt å presentere den slags tematikk. Likevel bør vi tørre å sprengre grenser for hva som er egnet lesestoff for barn. All-alders-litteratur kan ha flere lag med betydninger, og bildebøker kan gi kunstneriske og estetiske opplevelser av stor betydning for leseutviklingen til unge lesere. Det er viktig at pedagoger og bibliotekarer framholder bildebøker som alternativer når elevene skal finne lesestoff som fenger.

De sterkeste leserne i undersøkelsen nevnte Clue-serien (Horst, 2014) som ekstra spennende. Informantene nevnte at de ble drevet framover til videre lesing på grunn av innhold. Noen visste også at Horst hadde vært politimann før, og det bidro til en positiv holdning til hans forfatterskap, og antagelig gjorde bøkene mer troverdig, til tross for at det ikke var faktabøker.

Faktabøker er nemlig å foretrekke, og informantene i denne studien bekrefter at gutter leser ut fra en positiv nytteorientering, fordi fakta er sant (Hoel, 2005). Dermed kan det være verdt en innsats og få lest det. På lang sikt, senere i livet er det nyttig både i jobb og når man skal ta førerkort. Faktabøkene som finnes på skolebibliotekene er som regel fylt med illustrasjoner, og kan kamuflere mangelfull lesekompetanse, fordi svake lesere kan unngå lesetrening og kun se bildene. Leseøkter i skoletiden kan være herlige frie minutter for dem som mestrer å lese. De som ikke klarer å få mening ut av boka vil raskt begynne å kjede seg. Elever som ikke mestrer stillelesingssituasjonen kan også bruke kapasitet på å finne strategier der de later som de leser. Bla passe ofte, se i boka når læreren observerer, reflektere over hvordan andre framstår mens de leser er eksempler på sløsing av energi, som naturligvis burde vært rettet mot å forsøke å lese i stedet.

Flere av guttene i utvalget hadde klare holdninger om at det var unyttig å lese skjønnlitteratur. Å lære om livet gjennom innsikt i andres opplevelser og løsninger virket ukjent. De mente bastant at siden skjønnlitteratur er diktet opp, er det helt ubrukelig som noe å lære av.

Faktabøker kunne være nyttig, men med fantasi inne i bildet ble det verdiløst.

«*Skjønnlitteratur er jo bare oppspinn*» mente en informant. De fortalte også om lærerens krav om at de måtte låne bøker med fortellinger. Siden skjønnlitterære tekster hadde så lav status virket det som lærerens oppfordring ikke nådde fram. Kanskje ga dette heller en mulighet til å bygge en felles maskulin allianse som motkultur (Hirdman, 2001) til den kvinnelige læreren og den feminine skjønnlitteraturen (Molloy, 2012)?

Bokpresentasjonen viste at innholdet og bildene i Hugo Cabret-boka (Selznick, 2012) har stor betydning for hvordan guttene blir fanget opp i fortellingen, og at spenningen rundt videre handling driver lesingen videre. Til tross for at boka var skremmende lang, valgte de å ta fatt på den. Særlig skapte de flotte blyanttegningene felles fascinasjon i begynnelsen, og tekst og illustrasjoner understøttet hverandre slik at handlingen ble begripelig. Barn har kompetanse i multimodale tekster (Maagerø, 2014) fra førskolealder, og bruk av bildebøker som en brobygger til økende grad av verbal tekst kan være interessant i et pedagogisk perspektiv. Bilderomaner kan holde fast på nye lesere, fordi de kan gi noen basale litterære erfaringer, som kan vekke spontan leselyst og gi innblikk i litteraturens mange muligheter og mysterier (Hansen, 2006). Dernest tenker jeg at de sosiale møtepunktene (Bandura, 1977) og samarbeidet var positive for lesemotivasjonen til guttene på gruppa. Vi pratet om boka og innholdet tre ganger i løpet av ei uke. Mitt bidrag som voksen var å starte og stille innledende spørsmål. Etter hvert kunne jeg bli mindre aktiv, og la dem snakke sammen selv. Det virket som dette var verdifullt, og økte arbeidslysten for videre lesing for dem alle. Det var også en måte å klargjøre innholdet og skape et fellesskap, en sosial, meningsfull tilhørighet.

Oppdraget denne gang var at de skulle «prøve boka», vi skulle teste om ei virkelig god bok kunne endre deres innstilling til litteratur. Alle var enige om at de kunne tenke seg å lese den videre, fordi den var fin og spennende. Likevel tror jeg ikke at det var boka alene som skapte det gode resultatet. Hadde jeg bare delt ut bøkene, og overlatt guttene til seg selv, er jeg i tvil om at resultatet hadde blitt det samme. Her var det kombinasjonen av de multimodale tekstene, den spennende fortellingen og de sosiale møtepunktene som var suksessfaktoren til at tre informanter fikk en mer positiv holdning til litteratur. Dette er et praktisk eksempel på at læring skjer i en sosiokulturell sammenheng. Lev Vygotskij (Vygotsky, 2014) hevdet også at utvikling skjer to ganger, først på et sosialt, senere på et individuelt plan. Samspill mellom

individuelle, sosiale og kulturelle forhold kan skape læring og utvikling hos enkeltmennesket. Vi møttes, snakket om boka, skapte forventning og innsikt sammen. Deretter leste de videre på egen hånd.

I utgangspunktet skulle fire gutter delta på bokpresentasjonen. På grunn av flere uheldige omstendigheter, som tannlegetime og andre opplegg på skolen, havnet en informant utenfor fellesskapet i gruppa. Han fikk likevel tre møtepunkt med bokprat og lignende innspill som de andre hadde fått, men han møtte meg alene. Han fikk ikke samme utbytte av bokpresentasjonen. Han leste ikke boka, men hadde bare båret den i sekken. En person kan ikke bevise at et sosialt fellesskap med jevnaldrende kamerater som forbilder er avgjørende for resultatet. Jeg vil likevel antyde at resultatet kunne vært annerledes om han hadde fått deltatt på lik linje med de andre. Riktig bruk av ressurser, og hvordan elever påvirkes av eneundervisning er en annen diskusjon, men i dette tilfellet hadde han kanskje hatt mer utbytte av å delta på bokpresentasjonen sammen med de andre.

6.4 Lesemotivasjon

Etter denne studien tenker jeg at forskjellen på graden av lesemotivasjon hos gutter og jenter kan skyldes følgende: De aller fleste gutter har menn som forbilder når det gjelder hva som uttrykker maskulinitet. Far er den nærmeste mannsfiguren for de fleste gutter. I mediene er det skapt et inntrykk av at menn ikke leser bøker (Kverndokken, 2013). Bokindustrien selger mer dersom de satser på kvinnelige lesere, naturlig nok, siden det er flest damer som er medlemmer i bokklubbene og som kjøper bøker i butikkene. Barnas sosiokulturelle bakgrunn er anerkjent som årsak til resultater av skoleprestasjoner. Siden hjemmeforholdene spiller så kraftig inn, mener jeg det er naturlig å stille spørsmål om ikke den mannlige befolkningens manglende lesevaner (Statistisk sentralbyrå, 2016) kan ha betydning i denne forbindelsen.

Å låne «feil» bok kan true gutters maskuline selvbilde (Molloy, 2012). For utrente lesere er faren for å velge ei «jentebok» overhengende. Innholdet kan være feminint, selv om det ikke synes på utsiden. Jentebøker er ekkelt, ble det sagt, og å låne ei slik kan føre til lavere status og skamfølelse for en utrygg leser. Utrente leserne kan ha problemer med å tolke omslagsillustrasjonen og baksideteksten for å orientere seg om bokas innhold. Elevenes opplegg på biblioteket er ofte «løst organisert» og åpner for andre muligheter enn å finne ei god bok, for eksempel å posisjonere sin egen sosiale status.

Mestringserfaringen (Bandura, 1997) på boklesing kan være negativ, han har kanskje prøvd flere bøker, opplevd at innholdet ikke ga mening, og vil dermed anta at han ikke klarer det denne gangen heller. Flere fortalte at de ofte bare lånte ei tilfeldig bok, som lå i sekken, eller i hylla til neste bokutlån.

Denne undersøkelsen synliggjør at flere gutter trenger mer hjelp til å finne litteratur som kan virke motiverende for lesingen. På samme måte som vi lærer elevene de andre fagenes egenart, bør bruk av bibliotek og boklesing ha en tettere veiledning. Å finne fram til de rette bøkene virker enkelt for noen, mens andre står i fare for å få negativ mestringserfaring, som fører til lavere innsats og energi i neste forsøk. Bøker med multimodalt tekstutvalg bør omtales positivt og få en naturlig plass i tilbudet til elever langt opp i trinnene, og det bør løftes fram at disse inneholder mange temaer, og ikke er å betrakte som barnslige.

Nytteverdi av skjønnlitteratur bør settes på dagsorden. Det hadde vært veldig spennende å veilede dem til kunnskap, bidratt til et litt mer nyansert syn på at oppdiktede tanker også kan gi bedre forståelse og opplysning hos den enkelte. En av informantene mente at skjønnlitteratur bare er oppspinn, og ville følgelig bare lese faktabøker. Lærere må ta inn aktuell litteratur i klasserommet, og via høytlesing og pedagogiske opplegg gi alle typer sjangere rom og hederlig omtale i norskundervisningen. Bibliotekene trenger fagpersoner som følger med på markedet av egnet litteratur, som de igjen kan tipse lærere om. Det trengs et nært samarbeid mellom læreren i klasserommet og bibliotekaren, og dette må skje kontinuerlig. Et slitent skolebibliotek med titler som appellerte til tidligere generasjoner er ikke spennende nok for guttene som vokser opp i dag. Ikke for jentene heller.

Leselystaksjoner og mengdelesingskonkurranser kan virke positivt for leseinteressen en periode, men enda viktigere er det å gi elevene indre motivasjon ved at lesestoffet virker interessant, gir glede og tilfredsstillelse (Ryan, 2000). De ukentlige bibliotekbesøkene bør derfor kvalitetssikres slik at samtlige låner adekvat litteratur. De voksne må få i gang dialogen med eleven, og organiseringsmetoder som åpner for dette må utprøves. Det må arbeides for at lesing framstår som lystbetont, og det må skapes arenaer der guttene i et sosialt fellesskap (Bandura, 1977) kan finne felles glede i bøkens innhold, heller enn å benytte litteratur som en markør for å ta avstand til det feminine (Hirdman, 2001) for å styrke sin maskuline identitet.

7 Konklusjon

Gutter leser ikke – det har nærmest blitt et mantra, skriver Kåre Kverndokken. (Kverndokken, 2013) Det er synd at dette får råde, fordi det skaper barrierer og utfordringer i arbeidet med å støtte guttelesere til større innsikt og glede over litteratur. Lærere har et vidt og viktig mandat der målsetningen er å bringe nok kunnskap og literacy til de kommende generasjoner.

Literacy kreves for å bli en aktiv medborger i demokratiet, og der bør hele befolkningen delta.

Denne studien gir tydelige signaler om at flere gutter trenger mer hjelp for bli motiverte, gode lesere. Vi bør bruke norsktimer til økt fokus på litteratur, og gjøre elevene bedre kjent med tilbudene av bøker som finnes, fordi mange ikke mestrer å manøvrere seg fram til interessante bøker selv. Illustrasjoner og bildebøker kan fra lærersiden gis større kredibilitet i leseutviklingsperspektiv. Siden boklesing ikke betyr noe for mange gutter, men tvert i mot kan true deres maskuline selvbilde, er det flere som ikke investerer energi i å lete etter gode bøker. Bibliotekbesøkene er ofte ganske løst organisert, fordi elevene skal få velge bok selv. Å finne fram på egen hånd kan være utfordrende, og faren for å velge feil er overhengende.

På forhånd forventet jeg å kunne dele informantene i to grupper. Via spørreskjemaet skulle elevene definere seg selv som lesemotiverte eller leseumotiverte, noe jeg tenkte jeg skulle være en ryddig organisering. Disse grensene var mer flytende enn antatt, og jeg fant ut at flere av guttene egentlig hadde lyst til å lese, men at de ikke klarte å gjennomføre det av ulike grunner. Underveis i intervjuene signaliserte de vansker med å få tak i gode bøker som de kunne mestre. Dermed ble jeg bevisst på en tredje gruppering, som ennå ikke var fastlåst i en endelig holdning til lesing, men kunne være mottagelige for intervensjoner med økt leselyst som målsetning. Selv om skolen denne studien ble gjennomført på hadde flere gode lesefremmende tiltak, strukturert timeplan med faste tider på biblioteket og stillelesing som en del av undervisningen, fikk ikke den tilrettelagte lesetreningstiden maksimal uttelling hos alle. Det virket som om flere informanter manglet evne, mulighet eller motivasjon til å ta kontroll og påvirke situasjonen for å skaffe seg ei bok de kunne mestre og glede seg over. Flere av informantene lånte ofte bøker de ikke orket å lese, enten de var for vanskelige, eller de syntes de var kjedelige.

Barn i dag har flust med fritidstilbud og knapt med ledige timer etter skoletid. Mengdelesing på hjemmebane konkurrerer med en rekke mer fristende fritidssysler, og det fremstår som

vanskelig å rydde tid til lesing, selv for dem som visste de burde øve mer. Min erfaring er at det er nyttig å gi rom og tid for lesing på skolen. Dersom elevene kommer i gang med lesinga i boka og «kommer inn» i handlingen, kan bokenes kraft hjelpe dem til videre lesing hjemme. Realiteten for mange er likevel at skolen er den eneste boklesearenaen.

Flere var kun positivt innstilt til lesing dersom det foregikk på internett eller på spill. Bøker ble for mange forbundet med kjedsomhet og det hersket en holdning om at det finnes nesten bare dårlige bøker, både i butikker og på biblioteket. Flere informanter tok sterk avstand fra bøker laget for jenter, noe som kan bekrefte at boklesing kan true deres maskuline identitet. Derfor trenger pedagoger å bruke mer tid på litteraturundervisning, og tilby opplegg som kan gi starthjelp til de utrente leserne. Høytlesing, classesamtaler om felles bok, sjangerlære, bokomtaler, bokanbefalinger fra medelever, fokus på bildebøkers muligheter, dramatisere innhold er noen eksempler. Bokpresentasjonen i denne studien viste at lærerens bokanbefaling kunne føre til forbedret holdning til lesing, og at samarbeidet på gruppa og de litterære samtalene bidro sterkt til dette. Ideen med å dra veksler på at andre gutter hadde lest det samme, at de møttes og diskuterte handling og arbeidet med litteratur i en sosiokulturell kontekst på skolen virket meget lovende, og viste i praksis hvilke synergier det kan ligge i elevsamarbeid.

Nesten alle informantene oppgav nytteverdien av lesing til å dreie seg om utdanning og jobb. Kun én mente at det er artig, spennende og fint å lese bøker. Dette forundrer meg, og kan tyde på at voksne hadde inntatt en for alvorlig, pragmatisk og langsiktig innfallsvinkel i forsøk på å motivere guttene til å lese. Barn lever ofte mer i nuet, og jeg opplevde at de ble overrasket da jeg pekte på hygge og avslapning som viktige argumenter for boklesing. Hvis jenter er mer pliktoppfyllende enn gutter, kan kanskje den slags argumentasjon fra voksne påvirke kjønnsforskjellene?

De aller fleste guttene i forskningsprosjektet kan tenke seg å lese, men bare dersom boka er spennende nok. Derfor bør voksne legge vekt på å presentere forskjellige bøker, og forsøke å motbevise at det er kjedelig og lite maskulint å lese. Å ikke se skogen for bare trær, kan brukes som metafor for hvordan enkelte opplever å skulle finne fram på biblioteket. Mange ganger har jeg hørt gutter si: *Je finn itt no bok!* Ganske vittig sagt, men egentlig er det forståelig. Blant tusen bøker kan det være vanskelig å finne den rette boka. Derfor må vi lære dem om litteratur, og hjelpe dem mere på biblioteket.

8 Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barton, D. (2007). *Literacy An introduction to the ecology of written language*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Birkeland, T. &. (2012). *Barnelitteratur- sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. &. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Dahle, G. (2013). Bilderbøcker som lekplats. I O. K. Ulla Rhedin, *En fanfar för bilderboken!* (s. 199). Tjörn: Alfabeta bokförlag.
- Dutro, E. (2003, 4). "Us boys Like to read football and boy stuff". *Journal of Literacy Research*, ss. 465-500.
- Eia, H. &. (2010). *Født sånn eller blitt sånn?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ersland, B. &. (2013). *Dagen vi drømte om*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ewo, J. (2015). *Zombiejakten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Formo, T. &. (2001). *Kaptein Sabeltann og gutten som ville bli sjørøver*. Oslo: Bokklubbens barn Gyldendal.
- Gough, P. H. (1990, juni). *The simple view of reading*. Hentet september lørdag 17.9., 2016 fra Springer Link: <http://springer.com/article/10.1007/BF00401799>
- Griffiths A, &. D. (2014). *Gutta i Trehuset med 13 etasjer*. Oslo: Fontini Forlag.
- Hansen, S. R. (2006). Billderer at læse med. Om billedroman som en ny genre. I A. M. Jana Pohl, *Børnelitteratur i tiden* (ss. 50-69). København: Høst & Søn.
- Heath, S. (1982). What no bedtime story means. *Laguage soc.*, ss. 49-76.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus - om det stabilas föränderliga former*. Malmø: Liber.
- Hoel, T. &. (2005). *Lesesenteret.uis.no*. Hentet september 10., 2016 fra "Jeg leser aldri-men jeg leser alltid!": <http://www.lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20%og%>
- Holmberg, M. (2010). *26.november*. Oslo: No Comprendo Press a.s.

- Horst, J. L. (2012). *Salamandergåten, Clue*. Oslo: Kagge Forlag.
- Horst, J. L. (2014). *Libertygåten, Clue*. Oslo: Kagge Forlag.
- Ingvaldsen, B. (2010). *Boller og blod*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jensen, J. (2001). *Kasper blir skadet*. Oslo: Damm.
- Jensen, J. (2008). *Kaldt blod (leseunivers)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jones, R. L. (2014). *Se og lær Verdensrommet*. Oslo: Front forlag.
- Kibuishi, K. (2008). *Amuletten Steinvokteren*. Oslo: Fontini forlag.
- Kinney, J. (2009). *En pingles dagbok*. Oslo: Gyldendal.
- Kjærnsli, M. &. (2013, november 12.). *uv.uio.no*. Hentet fra Fortsatt en vei vei å gå:
<https://uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner>
- Kleven, T. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. (2010). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013). Bokas gripefaktor. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 47-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013). Samtaler med fire forfattere om gutters lesing. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 133-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lesesenteret.uis.no*. (2016, september 7.). Hentet 11. 1., 2016 fra Språkløyper:
<http://www.lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=16682>
- Ludvigsen, S. (2015, juni 15.). *nettsteder.regjeringen.no*. Hentet september 10., 2016 fra NOU Fremtidens skole:
<http://www.nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000D>
- Maagerø, E. &. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Forlag AS.
- Molloy, G. (2012). "Jag ryser när jag ser en bok". I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 33-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nesbø, J. (2014). *Sønnen*. Oslo: Achehoug.
- Noles. (2016, november 2.). *Noles. skrivesenteret.no*. Hentet 11. 1., 2016 fra "Forskningseminar" Literacy og dybdelæring": noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2016/10/Invitasjon
- Norsk Institutt for forskning om oppvekst, v. o. (2008). *Er det skolens skyld?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Norsk institutt for forskning om oppvekst, v. o. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring-.
- Pilkey, D. (2012). *Kaptein Supertruse og Professor Bæsjebleies farlige felle*. Oslo: Schibsted.
- Regjeringen.no. (2016, april 15.). *Kunnskapsdepartementet*. Hentet 10. 31., 2016 fra Meld.St.28 (2015-2016): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenthal, R. J. (1965). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*.
- Rowling, J. (2001). *Harry Potter og ildbegeret*. Oslo: Damm.
- Ryan, R. &. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Selznick, B. (2012). *Hugo Cabret*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Silei, F. &. (2012). *Rosas bus*. Oslo: Samlaget.
- Sjøberg, S. (2014, nr 4). Hva PISA-testen måler. *Bedre Skole*, ss. 70-75.
- Skaalvik, E. &. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. &. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. &. (2015). *Motivasjon og læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skardhamar, A. (2011). *Litteraturundervisning teori og praksis* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2007, juni 21.). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet 10. 18., 2016 fra Befolkning- Familier og husholdninger: ssb.no
- Statistisk sentralbyrå. (2015, april u.d.). *Kulturstatistikk 2014*. Hentet oktober 8., 2016 fra Statistisk sentralbyrå: http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/250101?_ts=152cab395e8
- Statistisk sentralbyrå. (2015, februar 4.). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet 10. 18., 2016 fra Nasjonale prøver: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Statistisk sentralbyrå. (2016, juni). *Kulturvaner 1991-2015*. Hentet 09. 10., 2016 fra Statistisk sentralbyrå: <https://ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/profilert-innhold/kultur>

- Statistisk sentralbyrå. (2016, april 14.). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet 10. 29., 2016 fra Norsk mediebarometer 2015: <http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie>
- Statistisk sentralbyrå. (2016, mars 3.). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet 10. 21., 2016 fra Lønn alle ansatte, 2015: <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/lonnansatte/aar/2016-03-03>
- Stray, J. H. (2010). Demokratipedagogikk. I K. L. Stray, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 256). Bergen: Fagbokforlaget.
- Toriyama, A. (2004). *Dragonball Uranai babas krigere*. Oslo: Schibsted forlagene.
- Trude Hoel, L. H. (2005). *"Jeg leser aldri-men jeg leser alltid"*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger.: Stavanger.
- Udanningsdirektoratet. (2016, november 3.). Hentet 10. 18., 2016 fra Skoleporten.udir.no: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/nasjonale>
- Vygotsky, L. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Worthy, J. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, ss. 12-27.

Vedlegg 1: Orientering til skolen

Forskning X skole ukene 13 og 14

Hallo Hanne, Kristin og Marit☺

Her er forslag på hvordan jeg tenker å gjennomføre forskningen i 5.klasse.

A) Spørreundersøkelse. Hele klassen deltar.

Intensjon spørreundersøkelse: Kartlegge hvem som beskriver seg som lesemotiverte/ umotiverte. Få fram meninger om bøker etc.

B) Bokpresentasjon for x (5) gutter som ikke er så glad i å lese. (3 møtepunkt)

Intensjon bokpresentasjon: Finne litteratur som rører noe i guttene. Hypotesen er at riktig bok og situasjon kan gjøre en stor forskjell for umotiverte lesere.

Presentere bøker som kan overraske dem, og være sterke nok til at de blir revet med av historiene, og dermed finner motivasjon til å lese hele boka.

Bøkene er:

Hugo Cabret, Rosas bus, Amuletten, Dagen vi drømte om, Ankomsten, 26.november.(Her kan det bli endringer!)

Det blir tre møtepunkt med disse guttene. Hver økt ca.30-45 min.

1.økt mandag. Presentere bøkene. Guttene får velge en som de kan låne med hjem og lese på egen hånd.

2.økt onsdag. Møter de samme guttene igjen. Jeg får høre hvordan det går med lesingen. Kanskje de vil bytte med en av de andre bøkene?

3.økt Litterær samtale om bøkene de har lest denne uka. Få guttene til å fortelle mer om egen lesing underveis denne uka og til vanlig.

C) Intervjue x motiverte / umotiverte gutter

Intensjon intervju: Få fram gutters meninger og holdninger til lesing. Hva sier gutter selv om motivasjon og (mangel på) leselyst. Se intervjuguiden for mer informasjon.

Uke 13					Fre 1.4. Spørreundersøkelse. Hele klassen deltar. Starter 12.00 varer 15-30 minutter
Uke 14	Man 4.4. 8.30 Bokpresentasjon for x gutter. Varer ca 30-45 minutter. 2. Intervjue x gutter etter hvert.		Ons 6.4. 8.30 Bokpresenta- sjonsgruppa 30-45 min. 2.Intervjue x gutter etter hvert		Fre 8.4. 8.30 Bokpresentasjons- gruppa møtes 30-45 min. 2. Eventuelt: Intervjue x gutter Popcornfest som takk for innsatsen?

Gleder meg til å komme i gang!

Dersom tidspunkter slett ikke passer kan de flyttes på. Jeg setter av hele man-ons-fre uke 14. Men den 1.4. kan jeg ikke komme før 12.

Vi prates!

Vennlig hilsen Gry

Vedlegg 2: Skriv til foreldre/ foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Gutter og lesing:

«På hvilke måter kan lærere veilede umotiverte guttelesere til økt lese lyst?»

Formålet med studien er å spørre noen gutter om hva som motiverer og hva som demotiverer dem i forhold til lesing. Gutter gjør det generelt dårligere på leseprøver. Hvorfor er det slik? Prosjektet er forskningsdelen av en masteroppgave som tas på Universitetet i Oslo.

Utvalget er trukket ut fra kunnskap om at her finnes det både lese motiverte og litt mer leseumotiverte gutter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hele klassen vil bli spurt om sitt forhold til bøker og lesing via skriftlig spørreundersøkelse. Spørsmålene vil handle om lese motivasjon og tidsbruk i forhold til lesing. Hvilke bøker som er spennende og om hvordan de opplever lesing på skolen og i fritiden.

Basert på svarene som gis i spørreundersøkelsen vil flere gutter bli spurt om de vil bli intervjuet. Her vil både gutter som er lese motiverte og ikke lese motiverte være aktuelle, da det er interessant å høre deres meninger og tanker om lesing. Intervjuenes lengde avhenger av hvor mye den enkelte har å si, men det er beregnet omtrent 15 minutter på hver. Den som blir intervjuet blir med ut av klassen, og det tas opptak av samtalen med mobiltelefon. Intervjuguiden kan framlegges for foresatte på forhånd dersom det er ønske om det.

Ei gruppe som ikke er så lesemotiverte vil få tilbud om å delta på en bildebokpresentasjon. Hypotesen er at dersom man finner den rette boka, med tekst og innhold som virkelig treffer og berører leseren kan det påvirke og forbedre lesemotivasjonen. Hele studien vil pågå i løpet av ei skoleuke, med korte møtepunkt på ca. en skoletime mandag- onsdag -fredag. I første økt blir et utvalg bøker presentert, og hver enkelt velger ei bok de vil låne med hjem. Neste økt skal de fortelle hverandre hvordan de opplever boka, og kanskje bytte ut bøkene med andre. Siste økt, fredag, skal vi igjen møtes, og da skal de konkludere og fortelle hvordan de har opplevd å være med på dette. Bøkene som presenteres har det til felles at de kombinerer illustrasjoner og tekst samtidig som de virker egnet for mellomtrinnet. Det vil bli brukt lydopptak for å registrere dataene. Resten av klassen vil ha ordinær undervisning mens studien pågår.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som har tilgang på lydopptak og spørreundersøkelsen. Navneliste og koblingsnøkkel skal oppbevares separat.

De egentlige navna til deltakerne skal ikke brukes. Det vil likevel være mulig å gjenkjenne deltakerne siden det er såpass få med i utvalget.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15.11.2016. Personopplysningene og opptak skal bli slettet lenge før det, antagelig rundt den 1.6.2016. Da blir kladdemark makulert, filer med egentlig navn fjernet og lydfiler på telefon slettet.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Deres forhold til skolen vil ikke bli påvirket om dere takker nei til å delta, og i så fall kan dere se bort fra denne henvendelsen. Dersom eleven vil trekke seg underveis, er det også greit, og da vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Gry Nyrud Skeie på 99637334. Veileder for studentprosjektet er Åse Marie Ommundsen 67237447.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg tillater herved at mitt barn kan delta i studien

(Signert av foresatte)

Vedlegg 3. Spørreskjema

Holdning til lesing i 5.klasse

navn _____

1. Spørreskjema

	Svar med X	Ikke så godt	Ganske godt	Veldig godt
1	Hvor godt liker du å lese bøker du låner på biblioteket?			
2	Hvor godt liker du å lese i leseboka dere bruker i klassen?			
3	Hvor godt liker du å lese i naturfagsboka dere bruker i klassen?			
4	Hvor godt liker du å lese samfunnsfagboka dere bruker i klassen?			
5	Hvor godt liker du å lese bøker uten illustrasjoner?			
6	Hvor godt liker du å lese bøker med mange illustrasjoner?			
7	Hvor godt liker du å lese tegneserier?			
8	Hvor godt liker du å lese tekster du finner på internett?			
9	Hvor godt liker du å lese i fritiden?			
10	Hvor godt liker du å få bøker i gave?			

2. Fortell om ei bok du likte godt å lese.

3. Lærere sier ofte at det er viktig å lese bøker. Hvorfor sier de det, tror du?

4. Hvor lang tid bruker du på å lese ?

Hverdager:
I helga:
Når du har ferie:

5. Hva kommer du til å lese når du blir voksen, tror du?

TUSEN TAKK FOR HJELPA!

Vedlegg 4. Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Innledning	Hva liker du å drive med når du velger selv?
Holdning til lesing generelt	Hva synes du om å lese (på skolen: Lese stille og høyt?) Hva synes du om å lese i fritiden? Kan du finne ut noe om hobbyene dine ved å lese?
Holdning til illustrasjoner	Hvordan liker du illustrasjoner i bøker? (At det er bilder i bøkene.) Kan du lese bildene? Er det noen illustrasjoner du liker ekstra godt? Hvorfor? Er det noen illustrasjoner du synes er teite? Hvorfor? Hvordan liker du tegneserier? Hvilke tegneserier liker du best?
Leserhistorie	Finnes det ei bok som du husker spesielt godt? Hvor var du da? At noen leste for deg hjemme, i barnehagen eller på skolen. Kan du huske den første boka du klarte å lese selv? Hva gjorde at du klarte å lese akkurat den? Har du opplevd å prøve å lese ei bok, men at du ikke orka likevel? Hva gjorde at du ga opp?
Nytteverdi	Er det viktig å kunne lese? Hvorfor / hvorfor ikke?
Leseflyt	Hvordan er du fornøyd med din egen lesing? (Fart, får med seg innhold, leser ferdig etc.)
Mengdelesing	Hvor ofte leser du? Hvor skjer dette?
Rollemodeller	Har dere bøker hjemme? Er det andre i ditt hjem som leser bøker? Kjenner du noen andre som leser mye? Hva leser de?
Kjønnsforskjeller	Er det forskjell på bøker som passer for jenter eller gutter? Hvordan kan du vite at det er ei «jentebok»? Hvordan kan du vite at det er ei «guttebok»? Man sier at man kan lære om livet ved å lese skjønnlitteratur. Hva tror du at du kan trenge å vite litt mer om? Kommer du til å lese når du blir voksen? I tilfelle ja, hva ?

Vedlegg 5. Info til hjemmene

Til de voksne hjemme

Hei!

Sønnen din er deltaker i et forskningsprosjekt denne uka. Han deltar i en bokpresentasjon, og han skal uttale seg om hvordan han liker ei bok han får låne av meg. Jeg undersøker om noen typer bøker kan gi økt motivasjon til lesing. Det er veldig viktig at boka blir med på skolen hver dag, da jeg ønsker at han skal bruke denne boka når det er stillelesing og muligheter for lesing på skolen. På fredag må jeg levere bøkene på biblioteket på X. Takk for hjelpa!

Hilsen Gry