



UiO • Universitetet i Oslo

Tittel: «Jeg er ikke en som leser (...) Men jeg skulle gjerne vært det»
– En studie av motivasjon for lesing av skjønnlitteratur hos et utvalg elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja

Student: Sondre Tarald Johansen

Emne: Masteroppgave i norskdidaktikk NDID4009

Sted: Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

Semester: Høsten 2021

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
1. Innledning	5
1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans	5
1.1.1 Elevers lesekompetanse	6
1.1.2 Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur	7
1.1.3 Hvorfor skjønnlitteratur på yrkesfag?	8
1.2 Avgrensning og problemstilling	9
1.2.1 Hva er lesing?	9
1.2.2 Hva er skjønnlitteratur?	9
1.2.3 Evner, forventninger, holdninger og verdsetting	10
1.3 Disposisjon over resten av oppgaven	10
2 Teori og tidligere forskning	12
2.1 Hva er motivasjon?	12
2.2 Expectancy–Value Theory	13
2.3 Elevenes selvoppfatning og forventninger til lesingen	17
2.4 Elevenes holdninger til og verdsetting av lesing	19
2.5 Hva bidrar til lesemotivasjon?	20
3 Metode	25
3.1 Valg av metode	25
3.2 Utvalg og presentasjon av informanter	25
3.3 Datainnsamling	26
3.3.1 Spørreundersøkelse	27
3.3.2 Det halvstruktureerte intervjuet	28
3.3.3 Erfaringer fra piloteringen	29
3.3.4 Bruk av artefakter	30
3.3.5 Intervjunotater	30
3.4 Ethiske hensyn ved bruk av intervju	31
3.5 Kvalitet i forskningsprosjektet	32
3.5.1 Validitet og reliabilitet	32
3.5.2 Forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen	33
3.5.3 Generalisering og begrensninger	34
3.6 Analyse	34
3.6.1 Analyse av data fra spørreundersøkelsen	34
3.6.2 Analyse av data fra intervjuene	35
4 Resultater og analyse	37
4.1 Analyse av dataen fra spørreundersøkelsen	37
4.1.1 Elevenes forhold til lesing	39
4.1.2 Forskjeller mellom kjønnene	40
4.1.3 Agnes, Britt, Celine, Daria, Esther, Fjodor, Geirr og Haldor	41
4.2 Analyse av dataen fra intervjuene	43

4.2.1	Negative holdninger og lav verdsetting.....	43
4.2.2	Manglende følelse av leseridentitet	47
4.2.3	Liten tro på egne evner.....	50
4.2.4	Høye kostnader	56
5	<i>Diskusjon</i>	59
5.1	Hovedfunn fra analysen	59
5.2	Negative holdninger.....	61
5.3	Verdsetting, men høye kostnader	64
5.3.1	Demonstrere hvorfor lesing av skjønnlitteratur er viktig.....	65
5.4	Liten tro på egne evner og manglende identitetsfølelse.....	66
6	<i>Avslutning</i>	70
6.1	Didaktiske implikasjoner	71
6.2	Videre forskning	72
	<i>Litteratur</i>	73
	<i>Vedlegg</i>	81
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse.....	81
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	83
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	86

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke motivasjon for lesing av skjønnlitteratur blant elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja. Dette er et relevant tema fordi forskning og undersøkelser viser noen tydelige tendenser: Elevers motivasjon for lesing av skjønnlitteratur er lav, og andelen lavtpresterende elever har økt i de senere årene. Forskingen er likevel mangelfull på visse områder, kanskje særlig innenfor yrkesfagelevers forhold til lesing av skjønnlitteratur – og denne studien står som et bidrag til å tette dette forskningshullet. Problemstillingen for denne studien har vært som følger:

Hvordan opplever barne- og ungdomsarbeiderne sine evner til, og hvilke holdninger og forventninger har de til lesing av skjønnlitteratur?

Problemstillingen blir besvart gjennom analyse av intervjudata og spørreundersøkelse, og studien undersøker hvordan informantene oppfatter sine evner til å lese skjønnlitteratur, hvilke forventninger de har til å lykkes med lesingen, hvilke holdninger de har til dette, og hvor høyt de verdsetter lesingen av skjønnlitteratur som aktivitet.

Analysen viser at elevene i stor grad tviler på egne evner til å lese skjønnlitteratur, noe som blant annet forklares med at de gir uttrykk for et statisk syn på intelligens og evner, samt at de oppfatter seg selv som trege til å lese. Videre viser analysen at elevene ofte forventer at den litteraturen de leser i klasserommet ender med nederlag, noe som kan skyldes at de anser den som utilgjengelig og vanskelig å tolke. Mange av elevene gir uttrykk for negative holdninger til lesing av skjønnlitteratur, noe jeg antyder at kan skyldes gjentatte møter med det de anser som uinteressant og lite relevant skjønnlitteratur, at de frykter å fremstå som dumme i møte med den, og at kollektive holdninger i klassen bidrar til å svekke holdningene hos den enkelte elev. Flere elever gir uttrykk for lav verdsetting av lesing av skjønnlitteratur, men dette er et uttrykk jeg argumenterer for at er mer sammensatt, fordi flere av elevene delvis endrer oppfatning etter at de har reflektert rundt dette. Funnene diskuteres i tilknytning til didaktiske praksiser.

Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet har vært krevende, men lærerikt. Før jeg startet med arbeidet, så hadde jeg begrenset kunnskap om hva som ligger bak menneskers motivasjon for lesing av skjønnlitteratur. I dag har jeg litt mindre begrenset kunnskap om hva som ligger bak menneskers motivasjon for lesing av skjønnlitteratur.

Jeg vil takke min veileder Camilla Gudmundsdatter Magnusson, fordi uten henne ville jeg trolig fortsatt sisset og lest bøker om motivasjonsteori, uten noen særlig fremgang i skriveprosessen. Takk for at du har besvart mine henvendelser i tide og utide, selv om jeg antakelig også har overskredet antall veiledninger jeg i utgangspunktet har hatt til rådighet. Dine perspektiver og tanker har vært høyt verdsatt!

Jeg vil også takke informantene mine, samt lærerne deres, som gjorde dette prosjektet mulig. Timingen har vært vanskelig, med tanke på at det gjennom hele prosessen har pågått en global viruspandemi. Takk for at dere viste prosjektet mitt interesse.

Blindern, desember 2021

Sondre Tarald Johansen

1. Innledning

Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske (...) Det krever trening av noen bestemte anlegg som samfunnsutviklingen generelt ikke ser ut til å prioritere. (Andersen, 2011, s. 19)

Lesing av skjønnlitteratur blir av mange fremhevet som svært utviklende, ikke bare med hensyn til kognitive funksjoner som oppmerksomhetsevne, konsentrasjonsevne og språklige evner (for eksempel Nikolajeva, 2019; Nünning, 2016), men også med tanke på sosiale og emosjonelle kompetanser som empati, selvfølelse og prososial atferd (for eksempel Dodell-Feder & Tamir, 2018; Mar et al., 2009; Oatley, 2016). Lesing av skjønnlitteratur er samtidig en aktivitet som er under hardt press fra flere kanter, deriblant ulike digitale plattformer (for eksempel Cole, 2009; Roe, 2020). Elever er i synkende grad motivert for å holde på med dette sammenliknet med før (for eksempel Roe, 2020), og motivasjonen synker etter som de blir eldre (for eksempel Parsons et al., 2018). Hvordan kan man som lærer i skolen bidra til å motvirke denne negative trenden?

Jeg husker en gang som barn, da jeg var blitt alvorlig hektet på TV-spillet FIFA – et fotballspill som innebærer mye finmotorisk trykking av knapper – at jeg entusiastisk ville introdusere faren min for denne fantastiske kilden til mestringsfølelse og lykke. Min egen entusiasme var nok til at han ville gi det et forsøk, men smitteeffekten var kortvarig. Ganske raskt tok han heller til å tørke støv av noen LP-plater og brygge seg en kopp kaffe. «Nei, det der ligger ikke for meg. Du skulle uansett finne deg noe mer fornuftig å bruke tiden din på», kunne han si. Troen på egne evner, og ens holdninger og forventninger til det man måtte holde på med, eller manglende sådan, kan føre til liknende situasjoner i klasserommet. Hvordan skal elevene la seg motivere til noe som kanskje føles både vanskelig, meningsløst og bortkastet?

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

I det følgende vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt å skrive om temaet motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på barne- og ungdomsarbeiderlinja, og hvorfor det kan sies å være av norskdidaktisk relevans. Som en introduksjon til dette,

vil jeg først kaste et blikk mot elevers *kompetanse* innenfor lesing av skjønnlitteratur, fordi det overordnede målet med å motivere seg for lesing av skjønnlitteratur, må kunne sies å være at vi faktisk utvikler våre evner og vår kompetanse innenfor dette området, og at vi høster de frukter som en slik aktivitet har å by på. Sammenhengen mellom lesemotivasjon og leseprestasjon er sterk (for eksempel Toste et al., 2020), og elevers lesekompetanse kan dermed bidra til å legitimere et behov for å øke elevers motivasjon for lesing, og da særlig motivasjon for lesing av *skjønnlitteratur*, fordi dette har vist seg å være den lesingen som i størst grad virker inn på lesekompetanse (for eksempel Roe, 2020).

1.1.1 Elevers lesekompetanse

Programme for International Student Assessment (PISA) undersøker elevers kompetanse innen blant annet lesing, som var hovedområde i år 2000, 2009 og 2018, og man kan si at resultatene har vært stabile – men uten at man kan vise til noen særlig utvikling (Jensen et al., 2020, s. 22) – selv om man for norske elever kan vise til en svak nedgang i lesekompetanse fra første måling i 2000 til siste måling i 2018 (s. 27). Norske elever som presterer lavt, såkalt «under nivå 2», har økt fra første til siste måling (s. 29): fra 17 prosent i år 2000, til 15 prosent i 2009, og opp til 19 prosent i 2018. Høytpresterende elever, såkalt «nivå 5 og over», er uendret fra første til siste måling, men med mindre variasjoner i målingene imellom (s. 30). Dermed kan man konkludere med at norske elevers synkende lesekompetanse ikke kan forklares med et *lavere* antall *sterke* lesere, men heller med et *økende* antall *svake* lesere.

Det eksisterer også en variasjon i lesekompetanse mellom *kjønnene*. Selv om jenter alltid har prestert bedre enn gutter innenfor fagområdet lesing, er denne kjønnsforskjellen særlig tydelig for norske elever – sammenliknet med OECD-elever ellers. Det er guttene som oftest presterer lavt, og jentene som oftest presterer høyt, og forskjellene er tilsvarende mer enn et helt skoleår (s. 32). Jenter har en tendens til å prestere bedre i alle fag, og dette er ikke noe nytt fenomen, men det er verdt å legge merke til at det innenfor lesing finnes *særlig* store kjønnsforskjeller (for eksempel Jensen et al., 2020; Roe, 2014).

1.1.2 Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur

Lesing blir av mange fremmet som noe helt sentralt for menneskelig utvikling. Blant annet kommer dette til uttrykk i læreplanverkets formulering av grunnleggende ferdigheter, hvor lesing trekkes frem som «viktig[...] for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Frønes og Jensen går så langt som å kalle lesekompetanse, sammen med skrivekompetanse, for «portvoktere for fremtiden» (Frønes & Jensen, 2020, s. 242), noe som tegner et bilde av en helt essensiell ferdighet. I dagens samfunn er det heller *ikke* lenger slik at «lesekompetanse er viktigere for elever som planlegger en akademisk karriere, enn for elever som skal inn i et mer praktisk yrke» (Roe, 2013, s. 13). Hvis man legger til grunn forskningen som sier at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle empatiske evner (for eksempel Mar et al., 2009; Oatley, 2016), vil man kanskje tvert imot kunne hevde at nettopp slik lesing er *like* viktig for yrkesfaglige elever, og kanskje særlig elever på helsefaglige linjer som barne- og ungdomsarbeiderlinja – hvor empatiske evner og sosial kompetanse må oppfattes som svært sentrale kvaliteter.

Vi mennesker velger å engasjere oss i aktiviteter vi er motiverte for. Dermed, som Astrid Roe påpeker, er det altså ikke bare viktig å øve opp elevenes lesekompetanse: Ett av målene med leseopplæringen blir også å gjøre dem «motivert for og engasjert i lesing» (Roe, 2014, s. 39), slik at de «føler en driv» til å gjøre det. En slik driv vil være av avgjørende betydning for elevenes lesekompetanse og leseprestasjoner (for eksempel Toste et al., 2020). Men for å få til dette må elevene blant annet se *nytt* av å lese. For «hvis elevene ikke ser nytten av å lese, er det vanskelig å konsentrere seg om innholdet. Da hjelper det ikke å ha gode leseferdigheter» (s. 39), og man kan vanskelig tenke seg at elevene utvikler seg gjennom å arbeide med innhold de ikke får konsentrert seg om.

Problemet med å motivere elevene til lesing av skjønnlitteratur lar seg nok aldri løse en gang for alle. Siden enhver elev er *unik*, vil også enhver motivasjon være *ulik*; ingen av oss har de samme evneoppfatningene, holdningene eller forventningene. Dessuten vil også våre interesser være varierende. En ikke uvanlig situasjon å møte på i klasserommet, særlig på de høyere trinnene i ungdomsskole og videregående

skole, er eleven som tilsynelatende ikke engang *prøver* å engasjere seg i det arbeidet som skal gjøres, for eksempel lesingen av en roman, fordi han har konstruert et bilde av seg selv som dårlig til å lese, eller med andre ord: «ikke en leser» (for eksempel Jacobs et al., 2002). Dette kan man som lærer være med å påvirke i positiv retning (for eksempel Jang et al., 2015; McRae & Guthrie, 2009; Roe, 2020).

1.1.3 Hvorfor skjønnlitteratur på yrkesfag?

Lesingen, slik den omtales som grunnleggende ferdighet, innebærer både omgang med papir og digitale tekster, og den innebærer også omgang med skjønnlitteraturen så vel som sakprosaen. Man kan kanskje til og med argumentere for at den skjønnlitterære lesingen vies en større og viktigere posisjon enn den mer sakprosaiske lesingen, i hvert fall om man kaster et blikk på læreplanen i norsk for yrkesfaglige linjer (Vg2): Den benytter kun verbet å lese i forbindelse med *skjønnlitteratur*, som man også kan nevne at befinner seg på toppen, som det første og øverste av kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2020).

*Sakprosa*tekster nevnes eksplisitt kun i forbindelse med redegjørelse for og refleksjon over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler – en formulering jeg oppfatter som mer orientert mot analytiske ferdigheter enn mot selve leseprosessen. Poenget er ikke her å devaluere sakprosaen, men heller å understreke et poeng om at skjønnlitteraturen har sin rettmessige og likeverdige plass som *nyttig* litteratur i klasserommet, og hvis elevene skal bli gode til å lese skjønnlitteratur, så er det også viktig at de føler på en motivasjon til å gå i gang med dette.

Det meste av forskningen på feltet motivasjon for lesing av skjønnlitteratur later til å konsentrere seg om grunnskoleelever, med særlig vekt på ungdomsskoleelever (for eksempel Bakken, 2020, s. 264), mens forskningen på elever i den siste delen av grunnopplæringen er mer mangelfull – og særlig gjelder dette forskning på elever som går yrkesfaglige linjer. I lys av dette, og i lys av nevnte positive innflytelser på sosiale og emosjonelle evner – som jeg anser som særlig relevante for elever som går helsefaglige linjer i videregående skole – har jeg i denne avhandlingen valgt å konsentrere meg om elever som går på barne- og ungdomsarbeiderlinja.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Fordi elevens motivasjon for lesing av skjønnlitteratur er lav, fordi undersøkelser kan vise til en økning i antall svake lesere, og fordi fordelene knyttet til lesing av skjønnlitteratur er mange, ikke minst på yrkesfaglige linjer – i særdeleshet helsefaglige yrkesretninger – landet jeg til slutt på at jeg ville besvare følgende problemstilling:

Hvordan opplever barne- og ungdomsarbeiderne sine evner til, og hvilke holdninger og forventninger har de til lesing av skjønnlitteratur?

Med utgangspunkt i intervjuer og spørreundersøkelser om elevens forhold til lesing av skjønnlitterære tekster, ønsker jeg å undersøke hvordan de opplever sine evner til, samt hvilke holdninger og forventninger de har til lesing av skjønnlitteratur. Dette er begreper som knyttes tett opp mot en flerdimensjonal forståelse av motivasjon (for eksempel Conradi et al., 2014; Malloy et al., 2013).

1.2.1 Hva er lesing?

I Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, omtales det å kunne lese som å kunne «skape mening fra tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre står det at

[å] lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Selv om lesing i prinsippet dermed også innebærer tyding av mange ulike uttrykksmåter, vil jeg i denne avhandlingen begrense definisjonen til å omhandle *det skrevne ord*, noe som utelukker formater som spillefilmen og tv-serien.

1.2.2 Hva er skjønnlitteratur?

Begrepet skjønnlitteratur kan forstås på ulike måter, og vil i ytterste konsekvens kunne defineres til å også omfatte digitale tekster som filmer og spill. I tråd med definisjonen av lesing ovenfor, begrenser jeg i denne oppgaven det skjønnlitterære til

å kun gjelde det skrevne ord, og jeg velger også å ytterligere begrense definisjonen til å gjelde sjangrene *roman*, *novelle*, og *fortelling* – i tråd med PISA-undersøkelsens operasjonalisering av skjønnlitteraturbegrepet. Dermed utelukker jeg altså vanlige skjønnlitterære sjangre som lyrikk og tegneserier, noe jeg begrunner med at tidligere nevnt forskning om skjønnlitteraturens utviklende potensial i liten grad dreier seg om disse sjangrene, og jeg begrunner det i et generelt behov for innsnevring av fokus.

1.2.3 Evner, forventninger, holdninger og verdsetting

Denne studiens sentrale begreper – evner, forventninger, holdninger og verdsetting – presenteres og forklares nærmere i teorikapitlet. Foreløpig nøyer jeg med å si at evner handler om kapasitet, anlegg og kompetanse når det kommer til lesing av skjønnlitteratur; forventninger dreier seg om i hvilken grad et individ tenker at lesing av skjønnlitteratur vil resultere i suksess eller nederlag; holdninger handler om de ervervede følelser som knyttes til hvordan et individ opptrer i møte med skjønnlitteratur; og verdsetting handler om hvorvidt man anser lesing av skjønnlitteratur som enten nyttig, fornøydlig eller på andre måter viktig.

1.3 Disposisjon over resten av oppgaven

Frem til nå har jeg presentert oppgaven og avgrenset denne gjennom å formulere en problemstilling og definere relevante begreper. Fra dette punktet i avhandlingen vil jeg først, i **kapittel 2**, redegjøre for noen teoretiske perspektiver jeg anser som relevante for å belyse problemstillingen. Disse vil i stor grad dreie seg om perspektiver på lesing og motivasjon. Sammen med disse perspektivene vil jeg også trekke inn tidligere forskning om motivasjon for lesing av skjønnlitteratur.

Deretter vil et **kapittel 3**, om studiens metode og gjennomføring, legges frem – herunder en redegjørelse for valg av forskningsdesign, metode for datainnsamling, en presentasjon av utvalget og gjennomgang av analysemetode. En diskusjon av reliabilitets- og validitetsbetraktninger samt etiske refleksjoner vil også høre med i dette kapitlet.

I **kapittel 4** vil jeg analysere og tolke datamaterialet som er samlet inn. I dette kapitlet vil det hyppig refereres til det transkriberte materialet fra intervjuene, samt spørreundersøkelsen som gikk forut for disse. Dataene fra spørreundersøkelsen

vil fremstilles grafisk i tabell, men vil ikke analyseres som selvstendig data. Dataene fra spørreundersøkelsen vil heller brukes for å nyansere og underbygge intervjuene.

Kapittel 5 vies til drøfting av funnene og en diskusjon av didaktiske implikasjoner av disse. Her reflekterer jeg rundt hva det jeg har kommet frem til i kapittel 4 betyr.

Til slutt vil jeg i **kapittel 6** oppsummere og konkludere avhandlingen. Her vil jeg samle trådene med hensyn til besvarelse av problemstillingen. Helt til slutt i kapitlet vil jeg definere hva jeg mener det er behov for å forske mer på innenfor dette feltet.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg først tidligere forskning, deretter teoretiske perspektiver på motivasjon for lesing av skjønnlitteratur. For å besvare min problemstilling har jeg behov for et teoretisk rammeverk som kan skape mening ut av informantenes syn på seg selv som lesere, og de forventninger og holdninger de har til egen lesing. Relevante motivasjonsrelaterte begreper er *self-concept*, *self-efficacy*, *attitude* og *value* (Conradi et al., 2014, s. 154), som kan oversettes til norsk med *selvoppfatning*, *mestringsforventning*, *holdning* og *verdsetting*. Expectancy-value-teorien utviklet av John Atkinson, og videreutviklet av Eccles et al. (Wigfield & Eccles, 2000), kan være en hjelp til å forstå hvordan disse dimensjonene ved motivasjon legger føringer for atferd og motivasjon, i dette tilfellet i forbindelse med lesing av skjønnlitterære tekster.

Innenfor temaet motivasjon for lesing av skjønnlitteratur finnes det rikelig med forskningsmateriale å utforske, og jeg vil i det følgende presentere et utvalg av dette som jeg anser for å være særlig relevant for mitt forskningsprosjekt. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver innen feltet motivasjon for lesing av skjønnlitteratur i skolen glir i stor grad over i hverandre, så i noen avsnitt vil disse aspektene sees i sammenheng i dette kapitlet. I det følgende vil jeg først gi et lite overblikk over hva som ligger i det psykologiske begrepet motivasjon, før jeg beveger meg over i motivasjon for lesing og går nærmere inn på hvordan forventning-verdi-teorien forklarer fenomenet motivasjon.

2.1 Hva er motivasjon?

Motivasjon er et begrep vi har fra psykologien, og en vanlig forståelse av begrepet er at det handler om *hva som får oss til å ville handle*. Mange har gjennom tidene forsøkt å forstå motivasjonen, hva som styrer den og hvorfor vi trekkes mer mot noe sammenliknet med noe annet, og det har blitt brukt en rekke begreper for å forklare motivasjonens grunnlag, som *behov*, *driv* og *motiv* (Lillemyr, 2007). Behov, driv og motiv kan man si at var særlig dominerende for de *tidlige* forståelsene av motivasjon, og disse ble vanligvis sett i sammenheng med begreper om *belønning* og *straff* (Wentzel & Wigfield, 2009), et syn på menneskelig psykologi og menneskelig atferd som vi i hvert fall kan trekke tilbake til de gamle, greske filosofenes tid. Ut fra en slik

forståelse kan man si at ens motivasjon varierer med hensyn til ens behov, motiver og drivkraft: «Det ligger et behov bak valget, det er noe som driver oss til det, et bestemt motiv som er sterkt hos oss, og som sier noe om hva vi særlig er motivert for» 29.11.2021 18:48:00. Ulike former for belønning og straff kan tenkes å være styrende for disse prosessene, slik det også har vært studert siden Platons tid.

I senere tid har begrepene assosiert med motivasjon blitt flere, de har blitt brukt mer om hverandre, og forståelsesmodeller av motivasjon har vanligvis konsentrert seg mer om motivasjonsdimensjoner som *selvforståelse*, *interesse*, *autonomi*, *mestringsforventninger*, *holdninger* og *verdsetting* (for eksempel Conradi et al., 2014; Lillemyr, 2007; Wigfield & Eccles, 2000), som kan sies å befinne seg innenfor en *sosialkognitiv* forståelse av fenomenet. Kort fortalt handler motivasjon om de kreftene som ligger bak hvorfor vi utfører en bestemt handling, eller hvorfor vi velger en bestemt løsning fremfor andre – og det kan altså for en lærer, som nettopp skal støtte opp under elevers utvikling, være hensiktsmessig å forstå så mye som mulig om hvilke krefter som ligger bak elevers handlingsmønstre og valg.

Flere studier viser til at elevers generelle skolemotivasjon synker etterhvert som elevene blir eldre, vanligvis rundt ungdomsskolealder (for eksempel Appleyard, 1994; Lillemyr, 2007; Park, 2011), noe Wentzel og Wigfield (2009) forklarer med at:

Many young children are quite optimistic about their competencies in different areas, and this optimism changes to greater realism and (sometimes) pessimism for many children. (s. 60)

Det kan derfor være mange elever i videregående skole som har utviklet et lite positivt syn på lesing av skjønnlitteratur – og å vite nærmere hva som ligger bak et slikt pessimistisk syn, kan være sentral kunnskap for en lærer som har som mål å øke motivasjonen hos elevene sine.

2.2 Expectancy–Value Theory

En av mange teorier og perspektiver på motivasjon er *expectancy–value-teorien*, som siden 1983 har blitt utviklet av Jacquelynne Eccles og kolleger (Wigfield & Eccles, 2000). Hovedlinjene i dette teoretiske rammeverket er at

(...) individuals' choice, persistence, and performance can be explained by their beliefs about how well they will do on the activity and the extent to which they value the activity. (Wigfield & Eccles, 2000, s. 68)

Med andre ord er det hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan man oppfatter lesingen som er av betydning for vår motivasjon for lesing, og som i sin tur også påvirker hvor godt vi presterer, hvor mye innsats vi legger i aktiviteten og vår utholdenhet og motivasjon i forbindelse med dette (s. 69). Disse oppfatningene påvirkes av hvordan vi opplever og forklarer våre løpende erfaringer (ibid.), for eksempel med hensyn til opplevd vanskelighetsgrad på oppgaver, hvorvidt en aktivitet kan sies å representere en nytteverdi, eller om man forventer å lykkes med å gjennomføre aktiviteten.

Hvilke begreper som brukes, avhenger av hvilket teoretisk perspektiv man inntar, men i korte trekk kan man si at expectancy–value-teorien er opptatt av det jeg tidligere har omtalt som selvoppfatning, mestringsforventninger, holdninger og verdsetting knyttet til lesing. Selvoppfatningen knyttes til begrepet om *ability beliefs* (s. 70), eller *self-concept*, som handler om et individs egne oppfatninger om sine *nåværende* evner og kompetanse. For eksempel vil en elev som opplever sine leseferdigheter som svake, ha en lavere motivasjon for å lese enn en elev som oppfatter seg selv som en sterk leser. Dette handler med andre ord også om identitet: Oppfatter elevene lesing av skjønnlitteratur som knyttet til deres identitet, eller er lesing av skjønnlitteratur noe som ikke sammenfaller med elevenes oppfatning av seg selv? Elevenes oppfatning av egne evner, kapasitet og identitet er en viktig påvirkningsfaktor med hensyn til hvordan de møter utfordringer og motstandsfaktorer (Dweck, 2008), og i denne forbindelse kan man snakke om det Dweck omtaler som et *fixed mindset* og et *growth mindset*. Hvis man har et *fixed mindset*, altså at man oppfatter intelligens som noe uforanderlig, noe statisk, har man en tendens til å unngå risiko og frykte utfordringer: Enten så har man «det», eller så har man «det» ikke. Hvis man derimot har et *growth mindset*, altså at man er av den oppfatning at intelligens kan øves og utvikles, at den er foranderlig og dynamisk, har man oftere en tendens til å møte muligheter og utfordringer med åpne armer (ibid.). Dette er imidlertid ikke tankesett som nødvendigvis er stabile over tid,

men elever kan for eksempel gå fra å ha et statisk til et dynamisk syn på intelligens. Dweck et al. (2008) hevder også i denne forbindelse at å hylle evner i stedet for innsats og utholdenhet, kan være med på å svekke ungdommers oppfatning av egne evner og derfor motivasjon. Dette er fordi de dermed lærer at mestring og nederlag henger sammen med evner, og at derfor blir usikre og unnvikende i møte med visse skjønnlitterære tekster – og det henger også sammen med at de ikke lærer hvordan å overvinne utfordringer og nederlag (Wentzel & Wigfield, 2009, s. 61). Sagt med andre ord: Dersom man lærer at prestasjoner henger tett sammen med evner, og mindre sammen med innsats, vil man kunne lære seg å frykte (utfordrende) aktiviteter og oppgaver, fordi et mulig nederlag kan bli stående som et bevis på manglende evner eller lav intelligens.

I sin attribusjonsteori presenterte Bernard Weiner (1985) en påstand om at individer nettopp ser på evner som en relativt stabil størrelse, altså som noe man har liten kontroll over og små muligheter til å påvirke. Han argumenterte for at motivasjon i stor grad påvirkes av hvordan man velger å forklare sine seire og nederlag:

(...) attributions made to ability (and lack of ability) have important motivational consequences. Attributing success to ability has positive motivational consequences, whereas attributing failure to lack of ability has negative consequences. (Wigfield & Eccles, 2000, s. 71)

Med andre ord ønsker alle individer å opprettholde et positivt syn på egne evner – og å forklare sine seire med utgangspunkt i at man *har* gode evner (*dispositional attribution*), er positivt for motivasjonen, mens å forklare nederlag med at man har *manglende* evner, har negative konsekvenser for motivasjonen (Weiner, 1985). På samme måte kan man dermed se for seg at å forklare nederlag med *eksterne* forhold (*situational attribution*) kan være en strategi for å skåne og bevare selvoppfatningen; hvis man mislykkes, men man forteller seg selv at nederlaget skyldes forhold man ikke har noen kontroll over, så vil ikke dette i samme grad påvirke motivasjonen i negativ forstand.

Mestringsforventingene knyttes til begrepet om *expectancy* (Wigfield & Eccles, 2000, s. 70), eller *self-efficacy*, som handler om et individs egne oppfatninger om

hvor godt de kommer til å gjøre det på en spesifikk *fremtidig* oppgave. For eksempel kan man tenke seg at en elev som blir stilt forventninger om å lese en roman med et språk og innhold som oppfattes som for komplisert, ikke vil ha like god motivasjon til å gjennomføre denne aktiviteten som hvis romanen var av en mer passende vanskelighetsgrad – og dette kan være fordi elevene da ikke *forventer* å gjøre det særlig godt på oppgaven de har fremfor seg. Forventningene til å lykkes blir i noen tilfeller for små til at man kan bli motivert til å igangsette visse aktiviteter, men om man likevel skulle klare å motivere seg til å gå i gang med lesingen, viser forskning at elever som er redde for å gjøre feil, eller som på andre måter føler på mange negative følelser i forbindelse med en aktivitet eller situasjon, mye oftere mislykkes enn elever som ikke frykter å gjøre feil eller knytter negative følelser til en slik aktivitet. Dette kan være med på å understreke viktigheten av å jobbe for at elevene skal erfare arbeidet med skjønnlitteratur som positivt, og også å bidra til at elevene ikke frykter å tolke noe galt eller glemme noe viktig.

Holdninger og verdsetting knyttes til begrepet om *achievement values* (s. 72), som handler om i hvilken grad individet verdsetter en aktivitet eller oppgave. Eccles skiller mellom ulike typer av slike achievement values, og deler dem inn i *attainment value*, *intrinsic value*, *utility value* og *cost*. *Attainment value* knyttes til identitet og handler om hvor viktig det er å gjøre det godt på en oppgave, fordi det er med på å opprettholde, forsterke eller svekke en selvoppfatning. *Intrinsic value* knyttes til glede og nytelse og handler om hvorvidt man synes det er gøy å lese eller ikke. *Utility value* knyttes til en aktivitets nytteverdi og hvorvidt den er med på å fremme eventuelle planer for fremtiden, for eksempel å bli en god barne- og ungdomsarbeider. *Cost* handler om hvorvidt en aktivitet begrenser tilgangen til andre aktiviteter som individet anser som mer relevante eller ønskelige, hvor mye innsats som kreves for å gjennomføre en aktivitet, og en aktivitets emosjonelle kostnad – for eksempel om man må forvente å føle på frustrasjon i forbindelse med lesinga av en komplisert roman. Eccles et al. har understreket at kostnaden forbundet med ulike aktiviteter, er av spesielt stor betydning for hvilke valg man tar (Wentzel & Wigfield, 2009, s. 58), til tross for at kostnaden nettopp er den minst undersøkte underkomponenten av verdsetting. Wentzel og Wigfield (Wentzel & Wigfield, 2009) skriver at

(...) being competent at activities one thinks are important is an important positive predictor of self-esteem. When one lacks competence at activities deemed important, self-esteem can suffer. (s. 61)

Dette kan ikke bare fortelle oss at elever som mestrer aktiviteter de synes er viktig, får høyere selvtillit som et resultat av dette – men det kan kanskje også fortelle oss noe om strategien enkelte elever velger i stedet for å (på ulike måter) øke sin kompetanse: Som et alternativ til å jobbe hardt for å bli *mer kompetent* til å utføre aktiviteten (og dermed å risikere å feile), kan det tenkes at man heller velger å *devaluere* aktiviteten – for å på den måten skåne både selvtillit og selvoppfatning fra å potensielt «ta skade». Et annet, men relatert spørsmål er om elever verdsetter aktiviteter de er gode i, eller om de lærer seg å bli gode i aktiviteter de verdsetter. Bandura (et al., 1999) hevder at det er mestringsforventningene som kommer før verdsetting, altså at man lærer seg å verdsette og like de aktivitetene man oppfatter seg selv som kompetent i. Dette kan antyde at det, som lærer, er vanskelig å arbeide for økt verdsetting hvis elevene det gjelder ikke har særlig stor tro på egne evner og forventninger om mestring. Dette kan også være med på å støtte en teori om at elever devaluerer aktiviteter, i dette tilfellet lesing av skjønnlitteratur, for å skåne egen selvoppfatning – i tilfeller hvor de oppfatter sine evner som for små.

2.3 Elevenes selvoppfatning og forventninger til lesingen

En del av motivasjonsbegrepet dreier seg om troen elevene har på *seg selv*, altså sine evner. Disse oppfatningene knyttet til selvet studeres ofte gjennom begrepene *self-concept* (selvoppfatning), og *self-efficacy* (mestringsforventninger) (Conradi et al., 2014, s. 155):

<i>Self-concept:</i>	<i>Self-efficacy:</i>
“An individual’s overall self-perception as a reader, including one’s sense of competence and the role ascribed to reading as a part of one’s personal identity”	“The judgement of one’s ability to accomplish a specific reading task”

Der hvor begrepet om *self-concept* kan forklares som en overordnet selvoppfatning knyttet til en ferdighet, i dette tilfellet lesing, vil *self-efficacy* regnes som oppgavespesifikk – altså knyttet til en spesifikk lesesituasjon eller -oppgave:

While self-concept represents one's general perceptions of the self in given domains of functioning, self-efficacy represents individuals' expectations and convictions of what they can accomplish in given situations. (Bong & Skaalvik, 2003, s. 5)

Tidligere forskning kan fortelle oss at elever som *tror* at de vil lykkes, har en større sannsynlighet for å lykkes, sammenliknet med elever som har lave forventninger til seg selv – og at dette gjelder uavhengig av *faktiske* evner (Roe, 2014, s. 41).

Forskning, og resultater fra PIRLS – som blant annet måler elevenes selvoppfatning som lesere – kan også fortelle oss at lesere som ser på seg selv som gode lesere, og som ser på lesing som en overkommelig oppgave, presterer bedre innenfor lesing enn de som ikke har en god selvoppfatning (Lafontaine et al., 2019; Park, 2011). Store deler av denne sammenhengen virker gjennom faktisk lesing og tid brukt på lesing, så med andre ord forstår man en elevs selvoppfatning som en viktig påvirkningsfaktor til motivasjon for lesing av skjønnlitteratur.

Durik et al. (2006) fant i sin studie at gutter hadde en tendens til å overvurdere sine akademiske evner, mens jenter hadde en tendens til å undervurdere sine akademiske evner. Når det kommer til lesing, viser også mye forskning at gutter vurderer sine evner til å være lavere enn det jenter vurderer sine evner til å være (Durik et al., 2006, s. 384) – en vurdering som forøvrig kan bekreftes av blant annet prestasjonsresultatene fra PISA. I en studie av Barbara Marinak og Linda Gambrell om selvoppfatning og verdien av lesing blant elever i tredje klasse, ble det på den annen side funnet at guttene hadde like stor tro på egne leseferdigheter som jentene, men at guttene var mindre motiverte for å lese enn jentene, og at de verdsetter lesing mindre enn jenter (Marinak & Gambrell, 2010).

2.4 Elevenes holdninger til og verdsetting av lesing

En annen del av motivasjonsbegrepet dreier seg om troen elevene har på *lesing*. Disse oppfatningene knyttet til lesing studeres ofte gjennom begreper som *attitude* og *value* (Conradi et al., 2014, s. 155):

<i>Attitude:</i>	<i>Value:</i>
“A set of acquired feelings about reading that consistently predispose an individual to engage in or avoid reading”	“An individual’s beliefs about the extent to which reading is generally useful, enjoyable, or otherwise important”.

En positiv sammenheng mellom holdninger til lesing og leseprestasjoner har lenge vært tydelig i forskningslitteraturen (Conradi et al., 2014; Roe, 2014, s. 41; Roe, 2020). Dessverre viser også forskning at de norske elevenes holdninger til lesing har sunket betraktelig siden år 2000 (Roe, 2020, s. 107), og hvis vi sammenlikner dem med leseholdninger i de andre OECD-landene, er norske elever blant de som kommer aller dårligst ut (s. 129).

Appleyard skriver at lesingen for fornøydelsens skyld når en topp på ungdomsskolen – at den gjerne synker fra og med niende klasse (1994, s. 99), slik som jeg også har vist at gjelder mer generelt for skolemotivasjon. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at omtrent halvparten av elevene ikke leser for fornøydelsens skyld, og her er guttene overrepresentert (Roe, 2020, s. 111) – men blant dem som leser mye for fornøydelsens skyld, er jentene i stort flertall. Dette kan også bekreftes av en del forskning (for eksempel Durik et al., 2006, s. 384). Aldri før har PISA-undersøkelsen vist at så få elever leser for fornøydelsens skyld som i 2018 (s. 112), og elevene som ikke leser, skårer under gjennomsnittet på leseprøvene – og de skårer «langt svakere enn de som svarer at de leser» (s. 114).

«What voluntary reading is done, however», skriver Appleyard, “is largely fiction (as much as 75 percent) and most of that is novels» (1994, s. 99). Dette er et noe annet tall enn vi kan trekke ut fra PISA 2018, hvor lesing av aviser kommer desidert best ut – selv om det etterfølges av skjønnlitteratur på en annenplass. På motsatt ende oppgir hver fjerde jente og annenhver gutt at de *aldri* leser skjønnlitteratur (Roe,

2020, s. 121). Sistnevnte er kanskje særlig bekymringsverdig all den tid forskning tyder på at det er den skjønnlitterære lesingen som i størst grad bidrar til å skape gode lesere (s. 122), og det er også kun lesing av *skjønnlitteratur* som kan bidra til å utvikle empatiske evner hos leseren (Dodell-Feder & Tamir, 2018; Mar et al., 2009).

At over halvparten av norske elever, 58 prosent, bare leser hvis de må, og at over 40 prosent av dem anser lesing som bortkastet tid (Roe, 2020, s. 116), kan videre bidra til å tegne et dystert bilde av norske elevers verdsetting av og holdninger til lesing. Når dette også har økt med henholdsvis 15 og 10 prosentpoeng siden første PISA-måling i år 2000, er det lett å få inntrykk av en aktivitet under hardt press. Forskningen viser også at jenter verdsetter lesing (av skjønnlitteratur) høyere enn hva gutter gjør (Durik et al., 2006, s. 384), noe vi kanskje kan forstå i lys av det Eccles (2005) skriver om kulturelle normer og rådende tanker om hva som er passende for ulike elever å gjøre: Hvis lesing av skjønnlitteratur blir definert som en lite maskulin, eller kanskje til og med en feminin, aktivitet, vil dette kunne føre til at gutter, som prøver å opprettholde en maskulin selvoppfatning, verdsetter denne aktiviteten mindre (for eksempel Asplund & Pérez Prieto, 2018). Man kan tenke seg at dette fenomenet ikke bare har en kjønnsdimensjon, men også en mer generell klassekulturdimensjon (kanskje som uttrykk for sosioøkonomiske faktorer): Hvis lesing av skjønnlitteratur av elevene anses som en «nerdete», «pinglete» eller på andre måter lite praktisk aktivitet, vil dette kunne føre til at de verdsetter aktiviteten mindre, og dermed også at elevene sjeldnere vil velge å utføre aktiviteten. Elevers verdsetting av ulike aktiviteter påvirkes i stor grad av den sosiale konteksten (Wentzel & Wigfield, 2009, s. 63), og man må dermed anta at verdsettingen av en aktivitet som lesing av skjønnlitteratur, er en sammensatt prosess som avhenger sterkt av de omkringliggende omstendigheter.

2.5 Hva bidrar til lesemotivasjon?

John T. Guthrie har forsket på hvilke konkrete tiltak man som lærer kan iverksette for å styrke elevenes motivasjon til å lese. Selv om ulike undersøkelser kan fortelle oss at de fleste elever angivelig ikke har latt seg motivere og inspirere av *lærere* til å lese og arbeide med litteratur, men at dette ofte kommer fra enten *venner* eller *familie*, er forskningslitteraturen tydelig på at læreren spiller en viktig rolle i arbeidet med å motivere elevene til lesing (for eksempel McRae & Guthrie, 2009;

Roe, 2014). «Throughout schooling, reading experiences shape the formation of attitude, the identification of interests, and the overall awareness of proficiency», skriver Jang et al. (2015). Man kan avlede fra dette at erfaringene knyttet til lesing av skjønnlitteratur må gjøres positive for at elevene på sikt skal bli motiverte til å drive med det. Men hvordan bidrar man til positive leseopplevelser for elevene?

Forskningen nevner ofte *relevans* i forbindelse med motivasjon for lesing (Guthrie et al., 2013; Skaftun & Michelsen, 2017; Sønneland, 2018, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017). Hvis det som leses gjøres relevant for elevene – for eksempel ved å legge til rette for at litteraturen kan knyttes opp mot hendelser og erfaringer fra elevenes egne virkelighetssfærer – vil elevene kunne få økt motivasjon til å engasjere seg i lesingen (McRae & Guthrie, 2008). Jonas Bakken er også inne på dette når han skriver at elevene «(...) i så stor grad som mulig [må] få oppleve både tekstene og formålet med lesingen som meningsfulle» (Bakken, 2020, s. 270). Elevene må med andre ord erfare at tekstene som leses er av betydning for dem og deres liv, og det er denne virkeliggjøringen av relevans som læreren bør arbeide med. Dette punktet kan sees i sammenheng med det som i et forventning–verdi-perspektiv omtales som personlig verdi (attainment value), og det handler altså i denne forbindelse kort fortalt om å bidra til at elevene ser verdien av det som leses for egen identitet og personlighet: «Tasks gain importance when they are tied to one's identity as a person» (Wentzel & Wigfield, 2009, s. 63).

Dersom skjønnlitterære tekster skal kunne oppfattes som relevante av elevene som skal lese dem, bør elevene selv få spillerom til å være med på å definere hvilke problemer og momenter som skal være utgangspunkt for det litterære arbeidet. En måte å nærme seg spørsmålet om relevans på, kan være å tenke at elevene selv er godt rustet til å definere hva som er relevant, og å tone ned en oppfatning av at det er lærerens arbeid alene å finne frem til nyttige og engasjerende rammer og innhold for litteraturarbeidet. Dette handler om å legge til rette for at elevene skal kunne erfare *autonomi* i møte med litteraturarbeidet, som i seg selv er bevist å stimulere til motivasjon og engasjement (Deci & Ryan, 1985; Dickinson, 1995; Guthrie et al., 2013; McRae & Guthrie, 2008; Roe, 2014; Ryan & Deci, 2020; Sønneland, 2019). Ved å minimere lærerens rolle som kontrollperson, og ved å utsette elevene for reelle valg, vil man som lærer kunne stimulere til motivasjon og engasjement. Skaftun og

Michelsen (2017) hevder at en god lærer «finner frem til de gode tekstene og velger dem for elevene» (s. 178), men det er ikke bare i selve valget av *tekster* at elevmedvirkning i forbindelse med litteraturarbeidet kan finne sted. Som studiene til Sønneland et. al. (f.eks. Sønneland, 2018, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017) beretter om, vil man kunne oppnå gode resultater ved å tone ned de *didaktiske rammene* for litteraturundervisningen, og heller i større grad la elevene angripe tekstene med utgangspunkt i sine egne perspektiver og innfallsvinkler, i en arbeidsform preget av en relativt stor frihet. Dette kan selvsagt være lettere sagt enn gjort, og enhver økt bør være underlagt visse rammer, men i møte med visse, fortrinnsvis relativt vanskelige tekster, vil dette kunne være en tilnærming til arbeid med skjønnlitteratur som kan virke motiverende på elevene.

En vanlig måte å drive litteraturundervisning på er å lese en tekst med søkelys på noen forhåndsdefinerte lesespørsmål eller -oppgaver, men i studiene til Sønneland et al. (Sønneland, 2018, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017) får vi møte ungdomsskoleelever som, i møte med tekster definert som *utfordrende*, blant andre *Foran loven* (Kafka, 1915), selv identifiserer problemet som skal løses – ikke læreren eller forskerne. Elevene oppfatter lesingen som et faglig relevant problem, også utenfor rammene av en skolekontekst, og studien viser at elevene i veldig stor grad angriper oppgaven med stort engasjement. Gleden over arbeid med utfordrende tekster støttes av elevene i studien til Aslaug Fodstad Gourvennec (2016), som trekker frem arbeidet med slike tekster som minneverdig. Dette handler blant annet om at elevene ikke oppfatter lesingen og problemet som lukket, men som åpent, og at de lar seg tiltrekke av at hverken lærerne eller forskerne sitter på noen forhåndsdefinerte fasitsvar som det er meningen at elevene skal komme frem til, eller at fokuset for lesingen er bestemt på forhånd (Sønneland, 2019). Dessuten lar elevene seg engasjere av alle de «forstyrrelser» som de utfordrende tekstene har å by på, i form av blant annet narrative «hull» og åpne avslutninger.

Forskningslitteraturen kan med andre ord tegne et bilde av eleven som tiltrukket av et mye friere tolknings- og arbeidsrom enn det man til vanlig er vant med å se at utspiller seg i klasserommet, og at dette «rommet» blant annet kan stimuleres til gjennom å legge opp til arbeid med antatt vanskelige eller utfordrende tekster, i kombinasjon med relativt «frie» didaktiske rammer», som beskrevet i forrige avsnitt.

Tekstene som velges bør naturligvis ikke være så vanskelige eller utilgjengelige at de altfor vanskelig lar seg gjennomtrengende, og rammene bør heller ikke være så frie at elevene ikke vet hvor de skal begynne. For å støtte opp rundt elevenes mestringsforventning, *self-efficacy*, er det viktig at læreren *støtter* elevene gjennom lesingen av *utfordrende tekster* (McRae & Guthrie, 2009), slik at de på sikt kan føle at de mestrer dette. Vanskelighetsgraden bør være så stor at elevene akkurat ikke er i stand til å mestre lesingen av tekstene helt på egenhånd – i tråd med Vygotskijs stillasbygging og proksimale utviklingssone (jf. Vygotsky, 1978). Med andre ord hjelper det ikke å slippe elevene løs på vanskelige tekster helt på egenhånd – dette kan i negativ grad påvirke elevenes mestringsforventninger – men lærerens oppgave består i å finne en passende balanse mellom styring og elevautonomi.

Morrison og Wlodarczyk (2009) trekker frem det å *lese høyt* for elevene som et undervisningstiltak som kan fremme positive *holdninger* til lesing av skjønnlitteratur. Tanken er at når lærerne demonstrerer for elevene at de har positive holdninger til lesingen, blant annet gjennom å tydelig vise entusiasme, så vil dette kunne smitte over på elevene som ser at læreren opplever genuin glede i møte med den skjønnlitterære teksten. Dette kan minne om det McRae og Guthrie (2008) skriver om *verdien* av å lese; når læreren modellerer sin egen leseridentitet og tydeliggjør det faktum at de verdsetter lesing av skjønnlitteratur, enten direkte eller indirekte, så kan det føre til at elevene oppfatter lesing som nyttig og som «verdt det» – noe som igjen vil kunne virke positivt inn på elevenes holdninger til lesing av skjønnlitteratur. Schunk, Meece og Pintrich (2014) skriver om at man gjennom å gjøre undervisningen og tilbakemeldingspraksisen personlig og interaktiv kan bidra til å øke *verdsettingen* av lesing. De skriver at man gjennom å diskutere verdien av lesing (av skjønnlitteratur), og gjennom å gi elevene en begrunnelse for hver leseoppgave, er med på å bygge en forståelse og bevissthet hos elevene rundt nyttigheten og viktigheten av lesing. Hall (2012) og Guthrie og McCann (1996) skriver om å tildele elever tydelige roller i tekstdiskusjonen, og hvordan dette kan bidra til å styrke deres *mestringsforventninger*. Gjennom å delta i aktiv sosial interaksjon, og å tildeles spesifikke roller i denne interaksjonen, er tanken at elevene sitter med ansvaret for et unikt aspekt ved lesingen, enten med hensyn til teksten eller med hensyn til et tema. Et poeng i denne forbindelse er også at elevene involveres i alle faser forbundet med aktiviteten, slik at de både får erfare

elevmedvirkning og relevans. Dweck (2008) og Johnston (2012) skriver på sin side om *selvoppfatningen*, og om hvordan spesifikk, positiv tilbakemeldingspraksis kan bidra til styrket tro på egne evner og vilje til å gå i gang med lesingen. Dette handler om at læreren bidrar til positiv forsterkning av de trekkene ved lesingen som hen oppfatter som positive, og at man unngår å gi generelle tilbakemeldinger på prestasjoner, fordi dette, som jeg i forbindelse med Dweck (2008) var inne på tidligere, kan føre til at elevene utvikler en unnvikende atferd i møte med nye tekster og et statisk syn på intelligens og evner.

3 Metode

Jeg har undersøkt problemstillingen i dette forskningsprosjektet ved hjelp av to metoder. Hovedvekten ligger på det halvstruktureerte intervjuet, hvilket jeg gjennomførte med åtte elever – men jeg har også benyttet meg av intervjunotater og en kort surveyundersøkelse. Hensikten med dette kapittelet er å diskutere valg av metodisk tilnærming for prosjektet, å beskrive hvordan jeg valgte å gå frem, og å reflektere rundt ulike utfordringer jeg ble stilt overfor i løpet av arbeidet.

3.1 Valg av metode

Intervjuer utgjør studiens primærdata. Kvale og Brinkmann (2009) formulerer – i likhet med mange andre forskere – formålet med det kvalitative forskningsintervjuet til å være «(...) å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (s. 43). Monica Dalen (2011) skriver på sin side at man med det kvalitative forskningsintervjuet får et godt utgangspunkt «for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13). Min studie interesserer seg for «(...) variabler som normalt ikke fanges opp av kvantitative studier basert på statistikk på aggregert nivå» (Arntzen & Tolsby, 2010, s. 53), og i studier som dette, skriver Arntzen og Tolsby, vil intervjuet kunne være en hensiktsmessig metode. Med bakgrunn i dette anser jeg det kvalitative forskningsintervjuet som godt egnet til å frembringe data som kan bidra til å besvare min problemstilling, da denne helt tydelig interesserer seg for elevers egne perspektiver, erfaringer og holdninger.

3.2 Utvalg og presentasjon av informanter

Hovedutvalget mitt, som jeg har intervjuet, består av åtte informanter fra to ulike videregående skoler på Østlandet. Informantene er både jenter og gutter, og de er elever ved samme utdanningsprogram, barne- og ungdomsarbeiderlinja, i andre klasse på videregående skole. Elevene i utvalget er, ifølge dem selv, både umotiverte, nøytrale og motiverte for lesing av skjønnlitteratur, og de kan derfor sies å utgjøre en gruppe med et variert motivasjonsnivå når det kommer til lesing. McCracken (1988) omtaler åtte informanter som et tilstrekkelig antall, med tanke på at målet først og fremst er å få til gode, dype og innholdsrike samtaler, ikke å støtte opp under statistisk generaliserbarhet. Dalen (2011) skriver på sin side at utvalget må være stort

nok til å legge grunnlaget for tolkning og analyse (s. 45). I lys av dette, og et inntrykk av at piloteringens utvalg på fem informanter var litt lite med hensyn til å skulle løfte frem noen interessante analysekategorier, ble åtte et naturlig valg. De åtte informantene har jeg tildelt følgende pseudonymer: Agnes, Britt, Celine, Daria, Esther, Fjodor, Geirr og Haldor.

I samråd med elevenes kontaktlærer forsøkte jeg å finne frem til elever som kunne være fortrolige med å fortelle historier fra sine liv – ikke bare med tanke på hvilke elever som kunne håndtere et kvalitativt dybdeintervju godt, men også med tanke på det etiske, slik at jeg ikke endte opp med elever i utvalget som det var grunn til å tro at ville oppleve det som uvanlig stressende eller psykisk krevende. Dette kan tenkes å påvirke validiteten til mitt prosjekt, fordi det kan tenkes at denne utvelgelsesprosessen også har bidratt til å skaffe uvanlig reflekterte informanter, noe som igjen kan tenkes å påvirke hvordan de for eksempel reflekterer rundt skjønnlitteraturens verdi (jf. verdsetting). Jeg tenker likevel at de hensynene som har vært tatt, er til det beste for prosjektet, fordi jeg av erfaring fra piloteringen vurderte at noen elever i liten grad var i stand til å reflektere og komme med utfyllende svar på de temaene vi snakket om. Dette kunne ha utgjort et problem under analysen.

I tråd med et ideal om maksimal variasjon, som man finner innenfor tradisjonen «Grounded Theory» (Dalen, 2011, s. 43), valgte jeg å rekruttere informanter fra begge kjønn, og kjønnsfordelingen jeg endte opp med var fem jenter og tre gutter. Grunnen til at jeg ikke valgte å gå for en jevn kjønnsbalanse mellom informantene, var i all hovedsak den at gutter og menn er i et stort mindretall på helsefaglige linjer som barne- og ungdomsarbeiderlinja. Dette gjorde det naturlig nok mer utfordrende å nå ut til mannlige informanter innenfor den gruppen jeg hadde som mål å undersøke. Når det i tillegg, på grunn av viruspandemien, skulle vise seg å være svært utfordrende å i det hele tatt nå ut til skoler, klasser og elever som hadde både kapasitet, tid og lyst til å delta i mitt masterprosjekt, slo jeg meg til ro med en liten ubalanse.

3.3 Datainnsamling

Det empiriske materialet er delt inn i 1) *spørreundersøkelse* (3.3.1) og 2) *intervju* (3.3.2). I tillegg kommer *notater* fra intervjuene (3.3.5). Jeg har også benyttet meg av

artefakter under intervjuene, og dette diskuteres i 3.3.4. Intervjuene utgjør primærdataene, mens spørreundersøkelsen og intervjunotatene er sekundærdata. I det følgende vil jeg gjennomgå hvordan jeg har planlagt og gjennomført de ulike datainnsamlingene i mitt prosjekt.

3.3.1 Spørreundersøkelse

Jeg bestemte meg for å benytte meg av en kort, kvantitativ surveyundersøkelse (vedlegg 1) i forkant av intervjuene, blant annet fordi elevenes svar på denne kunne brukes som utgangspunkt i intervjuene. Undersøkelsen søker å overflatisk kartlegge motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, og det stilles både ja/nei-spørsmål og rangerings spørsmål fra én til fem, totalt fem spørsmål, for å oppnå dette.

Spørreundersøkelsen vil ikke tillegges stor vekt i det analytiske arbeidet, men vil først og fremst benyttes for å supplere og nyansere intervjudataene, slik at jeg blant annet kan se om informantenes kvalitative beretninger er konsistente med de mer kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen. Det var interessant for meg å se om informantene ville svare ulikt i de ulike innsamlings situasjonene; kanskje ville de under de kvalitative intervjuene ta seg bedre tid til å reflektere over svarene de gav enn under surveyundersøkelsen, og dermed gi mer nyanserte svar data.

Jeg har valgt å plassere feltene for utfylling av navn og kjønn på slutten av undersøkelsen. Dette er gjort fordi jeg ønsker å minimere sannsynligheten for at disse spørsmålene påvirker hvordan informantene svarer på de andre spørsmålene. Det kan tenkes at elevene, hvis de hadde svart på spørsmål knyttet til kjønn helt i starten, ville latt kjønnsforventninger farge deres holdninger for resten av undersøkelsen. På denne måten kunne de tidlig blitt gjort oppmerksomme på sin kjønnsidentitet, og dette kan man tenke seg at ville bidratt til å farge svarene på spørsmålene, også med tanke på at motivasjon og identitet henger så tett sammen med hverandre (f.eks. Jang et al., 2015). Jeg plasserte derfor feltene for utfylling og avkryssing av navn og kjønn helt i bunnen av arket. Det skrives i forskningslitteraturen om en rekkefølgeeffekt (konteksteffekt) i forbindelse med utspørringsprosessen (Grønmo, 2004) – at svaret på et spørsmål kan påvirkes av svaret på et tidligere spørsmål. Vi minimerer sjansen for konteksteffekt ved å gå fra det generelle til det spesifikke, ikke omvendt, skriver Grønmo (2004, s. 206), og derfor har jeg for eksempel også plassert spørsmålet «*hvor godt liker du å lese?*»

først i rekken, mens jeg i senere spørsmål blant annet spør etter endring i informantenes motivasjon over tid.

3.3.2 Det halvstrukturerte intervjuet

I forbindelse med intervjuene ble det gjort lydopptak. Gjennom å stille utvalgte åpne spørsmål om deres forhold til lesing av skjønnlitteratur, ønsker jeg å kunne trekke ut informasjon og fortellinger som bidrar til å kaste lys over elevenes tanker om egne evner, og holdninger og forventninger til lesing av skjønnlitteratur. Aller helst hadde jeg ønsket at informantene i større grad fortalte relevante historier fra sine liv, men disse skulle det vise seg å være langt mellom. I tre av åtte intervjuer var det vanskelig å få til en annen dynamikk enn bare stilling av spørsmål og svar på disse.

Til intervjuene hadde jeg forberedt en intervjuguide (vedlegg 2). Den hadde som formål å sørge for at intervjuene på best mulig måte forholdt seg til den kunnskapen jeg søkte (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 118), og å styrke min trygghet som intervjuer. Flere ganger så jeg det som nyttig å ikke stille alle spørsmålene strengt kronologisk, men å hoppe litt frem og tilbake som jeg følte det passet seg. Intervjuguiden sørget i disse tilfellene for at jeg ikke mistet oversikt og glemte å stille noen av spørsmålene. Som et overordnet prinsipp for intervjuguiden, rettet jeg meg etter det Dalen (2011) omtaler som *traktprinsippet* (s. 26); det var et poeng for meg å ikke starte «rett på» med de mest sentrale, spesifikke spørsmålene, men å gradvis nærme meg disse gjennom å innledningsvis stille mer generelle, «myke» spørsmål. Dette minner om prinsippet for å unngå konteksteffekt, som nevnt ovenfor. Der hvor jeg følte det var nødvendig, ville jeg også starte intervjuene med ikke-faglige samtaler. Poenget med å gjøre det på denne måten var å få informantene til å slappe mest mulig av.

Da jeg skulle i gang med å forberede en intervjuguide, var det naturlig å søke til mye brukte, nøye utarbeidete verktøy som kunne gi meg data om elevers motivasjon for lesing (av skjønnlitteratur). Særlig nyttig viste «Motivation to Read Profile-Revised» (Malloy et al., 2013) seg å være – et spørreskjema laget for å fylles ut gjennom en muntlig samtale. Her er hensikten å benytte svarene til å rangere elevenes motivasjon for lesing med en poengskår fra 0 til 80, basert på kategoriene «Self-Concept as a Reader» og «Value of Reading». Disse kategoriene samsvarer med det som i forventning-verdi-teorien anses som sentrale for motivasjon. Spørsmålene fra

dette spørreskjemaet ble omarbeidet, og jeg supplerte dem med inntrykk fra kategoriseringer fra PISA-undersøkelsen i 2018, som operasjonaliserer holdninger til lesing av skjønnlitteratur.

3.3.3 Erfaringer fra piloteringen

«Etter at de første intervjuene er gjennomført, kan det nettopp være behov for å justere noen av spørsmålene», skriver Dalen (2011, s. 24). I tillegg til å justere selve utformingen av spørsmålene, ble jeg også oppmerksom på at jeg kunne stille dem på en bedre måte; der hvor jeg i piloteringen i for stor grad stilte spørsmålene i tur og orden, naturligvis med oppfølgingsspørsmål hvor jeg fant det naturlig, fant jeg i de offisielle intervjuene måter å relatere neste spørsmål til noe informantene hadde nevnt tidligere i intervjuet. Dette følte jeg bidro til mindre fragmenterte forskningsintervjuer og bedre flyt, noe jeg også merket at gjorde jobben lettere for informantene.

Jeg valgte å pilotere intervjuguiden på fem elever, to gutter og tre jenter, omtrent to måneder før selve datainnsamlingen. I all hovedsak erfarte jeg at selve intervju spørsmålene fungerte godt, men med noen få unntak. For eksempel førte erfaringene jeg gjorde meg i forbindelse med piloteringen til at jeg endret ett av de første spørsmålene fra «Hva betyr skjønnlitteratur for deg?» til «Hva betyr skjønnlitteratur for deg i ditt liv?». Før jeg endret spørsmålet svarte et flertall av informantene på hva de trodde at skjønnlitteratur betyr – altså oppfattet de det som at jeg etterspurte en definisjon av skjønnlitteraturbegrepet, noe som naturligvis ikke var tilfellet. Man kan kanskje tenke seg at dette, i de tilfellene det blir aktuelt, enkelt lar seg løse ved å kort forklare hva jeg mener, men jeg vurderte informantenes feiltolking (eller tolking på tross av min intensjon) av spørsmålet til i seg selv å være problematisk: Når tre av pilotelevne feiltolket spørsmålet mitt, så la jeg merke til at de tapte ansikt, kanskje til og med følte seg «dumme». Dette ble naturligvis noe jeg ville forsøke å unngå, både av hensyn til ivaretagelse av ungdommenes selvbilde, og av hensyn til kvaliteten på den informasjon som kommer frem av intervjuene (man må kunne anta at forlegne informanter ikke er «in the right state of mind» til å konsentrere seg om den til tider krevende oppgaven det er å bli intervjuet).

Problemet rundt dette spørsmålet førte også til at jeg i forkant av intervjuene valgte å legge inn en kort forklaring av hva jeg i min avhandling legger i begrepet *skjønnlitteratur*, slik som jeg definerte det innledningsvis. En slik forklaring burde jeg nok uansett, uavhengig av nevnte piloterfaring, forstått nødvendigheten av, men dette eksempelet ble likevel for meg en tydelig indikasjon på viktigheten av å pilotere slike forskningsprosjekter som dette.

3.3.4 Bruk av artefakter

I forbindelse med de halvstrukturerte intervjuene bestemte jeg meg, i lys av tidligere nevnte erfaringer fra piloteringen – og relevant forskningslitteratur – for å benytte meg av artefakter som medierende midler. Piloteringsintervjuene, hvis lærdommer diskuteres nærmere i delkapittel 3.5.5, gjorde meg oppmerksom på at enkelte elever ikke har like lett for å snakke om hypotetiske, tenkte scenarioer som andre – eller i det hele tatt å føle seg tilpass under intervjusituasjonen – noe jeg særlig hadde inntrykk av at gjaldt guttene. Dette støttes av en rekke tidligere studier (f.eks. Bahn & Barratt-Pugh, 2013). Bruk av artefakter var også nødvendig, fordi operasjonaliseringen av konstruktet «self-efficacy» forutsetter at informantene forholder seg til noe konkret og spesifikt. Derfor benyttet jeg meg av to romaner; *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2015) av Helga Flatland og *Blod på snø* (2016) av Jo Nesbø, og en novelle; «Hvis det er sant» av Jakob Arvola, for å lettere få informantene i tale, ved at mindre tid og krefter skulle gå til å forestille seg ulike skjønnlitterære verk, og for at informantene kunne sette seg inn i spesifikke situasjoner, jamfør begrepet om mestringsforventning (self-efficacy). Verkene ble brukt ved at informantene selv leste første side, eller i tilfellet med novella, hele verket.

3.3.5 Intervjunotater

I tillegg til den dataen som kommer frem av intervjuene, nedtegnet jeg både noen fortløpende og avsluttende betraktende notater over informantenes ikkeverbale språk, slik som av mange anses som en viktig del av den innsamlende og analytiske delen av et forskningsprosjekt (f.eks. Dalen, 2011, s. 56). Jeg var under intervjuene bevisst på at nedtegningen av notater kunne virke forstyrrende på informantene, så jeg sørget for å gjøre dette uten å feste øynene på notatblokka, og jeg forsøkte å gjøre det på en så diskret og umerkelig måte som mulig. Dette innebar blant annet at jeg

ikke så på notatblokka mens jeg skrev, og at jeg skrev over veldig korte tidsperioder, typisk rundt to sekunder. Notatene bærer preg av dette, og de er derfor personlige og veldig stikkordspregede. De ble transkribert over til digitale filer og lagret på dertil egnede steder. Notatene skulle likevel vise seg å *ikke* utgjøre noen sentral del av datamaterialet mitt. I analysekapittelet viser jeg til intervjunotatene kun ved ett tilfelle.

3.4 Ethiske hensyn ved bruk av intervju

«Kvalitative forskningsprosesser innebærer at forskeren hele tiden står overfor valg, og forskeren bør ha faglige og etiske begrunnelser for de valg som tas» (Arntzen & Tolsby, 2010, s. 67). Dette gjelder ikke minst ved bruk av intervju som metode, og flere forskere trekker for eksempel frem «(...) det asymmetriske maktforholdet som gjør seg gjeldende i et forskningsintervju» (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 43, s. 52). Kvale og Brinkmann (2009) peker altså på at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er å regne som en likestilt utveksling av meninger (s. 52), og at jeg som forsker blir stilt i et maktforhold overfor elevene, som står i en sårbar posisjon. Dette la jeg som forsker tidlig merke til i arbeidet med mitt forskningsprosjekt, i form av at flere elever virket litt nervøse. Som et forsøk på å tone ned dette maktforholdet, og å minimere nervøsitet hos informantene, kunne jeg starte intervjuene med en lett prat om noe som ikke hadde med forskningsprosjektet å gjøre. Mitt inntrykk var at dette bidro til å roe ned situasjonen.

Kvale og Brinkmann peker også på hvordan forskningsintervjuet kan sees på som en «manipulerende dialog» (s. 52). Når jeg under intervjuene søkte kunnskap om hvordan elevene oppfatter sine egne evner til lesing av skjønnlitteratur, var det nødvendig å ikke bare stille disse spørsmålene rett ut, men å gjennom ulike vinklinger, tilnærminger og spørsmål forsøke å danne meg et sammensatt og helhetlig bilde av temaet. Gjennom å for eksempel stille spørsmål om hva som oppleves som henholdsvis tungt eller lett i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur på skolen, eller gjennom å be informantene beskrive seg selv som lesere, ønsker jeg også å innhente informasjon om hvordan de oppfatter egne evner – selv om informantene selv ikke nødvendigvis oppfatter min hensikt dithen. Dersom jeg heller hadde stilt spørsmålet mer direkte, altså hvordan de oppfatter egne evner til lesing av skjønnlitteratur, ville jeg kanskje få noen ganske andre svar. En slik manipulerende

dialog, hvor man på en indirekte måte går frem for å innhente informasjon, kan oppleves som krenkende av den enkelte informant – et etisk dilemma jeg forsøkte å løse, ikke ved å klargjøre for informanten alle mine intensjoner til enhver tid, men ved å sammen, på forhånd, reflektere rundt hvordan man i kvalitative forskningsintervju får tilgang på den kunnskap man søker.

I forkant av alle intervjuene gikk jeg gjennom et informasjonsskriv og samtykkeerklæring som jeg hadde utarbeidet (vedlegg 3). Her gikk jeg blant annet gjennom formålet med forskningsprosjektet, hva det innebærer å delta, informantenes rettigheter og informasjon om personvern. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg datamaterialet, og jeg slettet lydfilene. Navn og steder ble utelatt fra transkripsjonene.

3.5 Kvalitet i forskningsprosjektet

I det følgende vil jeg diskutere hva jeg har gjort for å øke det metodiske designets validitet og reliabilitet, altså prosjektets gyldighet og pålitelighet, samt diskutere studiens tolkninger og overførbarhet. Delkapittelet har også som hensikt å gjøre det metodiske opplegget transparent, som jeg blant annet vil sørge for ved kort å diskutere min førforståelse som forsker.

3.5.1 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning snakker man ikke om entydige måleinstrumenter, slik man gjør i forbindelse med kvantitativ forskning, men om hvorvidt man som forsker er tydelig i sin redegjørelse av fremgangsmåter – og om vurderinger og tolkninger er gjennomsiktige for leseren (Arntzen & Tolsby, 2010, s. 69). Derfor har jeg i dette forskningsprosjektet forsøkt å være så detaljert i mine beskrivelser av prosessen som har ledet frem til de valgene jeg har tatt, som mulig. Målet har vært, som den kvalitative metodelitteraturen ofte poengterer (f.eks. Dalen, 2011, s. 93), at en annen forsker skal kunne gjenta forskningsopplegget med de samme metodiske brillene på.

Under og etter analyseprosessen sjekket jeg at de ulike intervjuene ble behandlet på samme måte, det vil si med samme analytiske blikk. Med andre ord var et viktig reliabilitetstiltak å sørge for at jeg var koherent i analysene. Selv om informantene i denne studien, i likhet med i andre kvalitative studier, er bærere av sine unike

opplevelser og oppfatninger, har også et reliabilitetstiltak vært å sjekke mine vurderinger og funn opp mot tidligere forskning. Denne sjekkingen har flere ganger fått meg til å stille spørsmålstegn ved hvorvidt jeg som forsker har klart å hente ut data på en tilstrekkelig objektiv og nøytral måte – uten at jeg har fungert som et forstyrrende ledd mellom informantenes opplevelser og de dataene som har blitt produsert. Dette omtales ofte i litteraturen som kontroll- eller forskereffekt (f.eks. Larsen, 2017, s. 29). I forbindelse med studiens validitet har jeg fått et inntrykk av at noen av mine informanter har gitt meg svar som ikke helt samsvarer med informantens *egentlige* opplevelse, blant annet for å gjøre et godt inntrykk på meg som forsker, og for å svare det hen tror er «riktig» eller mest akseptert å svare. Dette har jeg forsøkt å motvirke ved å tydelig informere om at det er informantens egentlige opplevelse jeg er interessert i, og at de ikke skal tenke at noen skal lese det de sier og kunne spore det tilbake til dem. Inntrykket mitt var likevel at noen av informantene prøvde å imponere meg med svarene sine.

Under selve intervjuet valgte jeg, inspirert av det Kvale og Brinkmann (2009) presenterer som Elton Mayos intervjumetode, å foreta en «foreløpig og senere korrigierbar kartlegging av det (personlige) mønster» jeg sto overfor (s. 65). Jeg forsøkte å gjøre en sammenfatning av det jeg oppfattet at den intervjuede hadde forsøkt å kommunisere, slik at jeg kunne be dem om å gjenta eller utdype dette, for å på den måten styrke eller svekke min oppfatning av det sagte. Dette prøvde jeg å gjøre på en forsiktig måte, slik at jeg minimerte sjansen for å «legge ord i munnen» på dem. Arntzen og Tolsby skriver at «(...) det er ganske umulig å finne fram til selve opplevelsen, [og at] det en får fram er opplevelsen slik informanten i øyeblikket kan verbalisere den» (Arntzen & Tolsby, 2010, s. 69) – og det er blant annet denne utfordringen jeg med nevnte kartlegging har forsøkt å behjelpe. Med andre ord har jeg forsøkt å sørge for at både min oppfatning og informantenes formidling har vært så nær en «ekte» sannhet som mulig.

3.5.2 Forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen

Da jeg startet på dette forskningsprosjektet, var jeg av den oppfatning at mange yrkesfagelever sjelden leser skjønnlitteratur, og at flere av dem er ganske svake lesere. Allerede under det første intervjuet begynte jeg å tvile på om denne oppfatningen holdt vann. Dette kan, som nevnt i delkapittel 3.2, ha noe å gjøre med

hvordan jeg har trukket mitt utvalg, noe som kan ha ført til at mitt utvalg er lite representativt for BUA-elever ellers. Representativitet diskuteres videre under.

3.5.3 Generalisering og begrensninger

En åpenbar begrensning ved mitt masterprosjekt er at jeg ikke vil ha mulighet til å statistisk generalisere mine funn utover den gruppen jeg faktisk har undersøkt, noe man vanligvis regner som en av de kvalitative metoders svakheter (f.eks. Larsen, 2017, s. 29). Dette betyr likevel ikke at mitt prosjekt ikke har en viss overføringsverdi (s. 27). Man kan si at dette prosjektet til en viss grad har overføringsverdi til andre elever i liknende situasjon, altså elever som går en yrkesfaglig studieretning innen helsefag, men også i noen grad til andre studieretninger, og til andre steder i samfunnet ellers. Jeg mener likevel det er viktig å innse at mitt forskningsprosjekt først og fremst kan fortelle oss noe om hva de åtte BUA-elevene som jeg har undersøkt, tenker og føler og mener – også i lys av det jeg har diskutert tidligere. Det er nok uansett lite fruktbart å i for stor grad overføre slike subjektive og individuelle opplevelser og holdninger til andre, særlig i et så variabelt rom som klasserommet.

3.6 Analyse

Empirien fra den korte spørreundersøkelsen var i første omgang ment som støtte for meg under gjennomføringen av intervjuene, og dernest ment å fungere som supplement for den kvalitative analysen av intervjumaterialet, så det vil ikke bli gjennomført noen selvstendig statistisk analyse av disse ut over enkle gjennomsnittsfremstillinger. I det følgende vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg har utført analysen av først spørreundersøkelsen, så intervjudataene.

3.6.1 Analyse av data fra spørreundersøkelsen

De kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen blir først sammenfattet og fremstilt visuelt i form av tabeller som uttrykk for antall av totalen og prosent av totalen, også innenfor hvert av kjønnene. De åtte informantene som jeg også har intervjuet vil i tillegg få sine svar på spørreundersøkelsen fremstilt i en egen tabell, og her er altså ikke hensikten å sitte igjen med et tverrsnitt av populasjonen, men et utvalg som viser variasjon. Spørreundersøkelsessvarene til de åtte intervjuobjektene i studien vil også spille en rolle i den kvalitative intervjuanalysen, hvor jeg i enkelte tilfeller vil

trekke inn dataene fra spørreundersøkelsen for å sammenlikne dem med det som kommer frem av dybdeintervjuene.

3.6.2 Analyse av data fra intervjuene

Den analytiske metoden jeg har brukt for å skape mening av intervjudataene, er tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). På tvers av alle intervjuene har jeg definert noen temaer som er gjennomgående og som jeg oppfatter som sentrale, og disse temaene gjenspeiles i studiens problemstilling. Analysekategoriene tar utgangspunkt i det flerdimensjonale motivasjonsbegrepet slik det skisseres av Conradi, Jang og McKenna (Conradi et al., 2014; Jang et al., 2015), forstått som *self-concept*, *self-efficacy*, *attitude* og *value*. Analysen forankres også i en *hermeneutisk* tradisjon, noe som innebærer at jeg kontinuerlig i analysearbeidet beveger meg mellom analysens enkeltdeler og helhet – noe som ikke minst var en nyttig innfallsvinkel til å definere studiens tematiske kategorier.

Brinkmann og Kvale (2009) skriver at man i arbeidet med å transkribere intervjuopptakene nødvendigvis også gjennomfører en *datareduksjon*; intervjutranskripsjonene vil være mindre rike enn de opprinnelige opptakene. Derfor ble det viktig for meg i analyseprosessen å søke tilbake til opptakene, i de tilfellene hvor jeg i arbeidet med transkripsjonene ikke oppfattet de nedskrevne informantuttalelsene som klare. For eksempel transkriberte jeg en uttalelse om konsentrasjon i klasserommet, og transkripsjonen kunne fortelle om at eleven best konsentrerte seg når det *ikke* var en «veldig fokusert» stemning i klasserommet preget av «overdreven» stillhet og arbeid. Da jeg hørte på opptaket om igjen, fordi jeg oppfattet det som at transkripsjonen var uklar og at den sto litt i konflikt med tidligere uttalelser, ble det plutselig tydelig for meg at informanten hadde vært ironisk. Jeg innså at hen markerte dette ganske tydelig med intonasjon, og hen mente tvert imot det jeg antok først, at det var *umulig* å konsentrere seg hvis ikke alle gjorde akkurat det de var ment å gjøre og var rolige. I arbeidet med transkriberingen hadde det gått litt for fort, og jeg hadde ikke fått til å overføre meningsinnholdet fra lyd til tekst på en god nok måte, selv om jeg husket å ha lagt merke til dette uttrykket for ironi både under intervjuet og i senere gjennomhøringer av det aktuelle intervjuopptaket. Dette eksempelet ble en øyeåpner for meg, og det

preget hvordan jeg forholdt meg til transkripsjonene og opptakene i det videre analysearbeidet.

Når jeg i neste kapittel analyserer empirien jeg har samlet inn, vil jeg undervegs gjøre det tydelig når jeg trekker inn empiri fra andre steder enn intervjutranskripsjonene, for eksempel når jeg trekker inn informasjon om non-verbal kommunikasjon som jeg har notert i memoarene mine, eller når jeg benytter meg av svarene på spørreundersøkelsen som supplement til informasjonen fra intervjuene. Men de andre kildene til empiri vil i hovedsak være nettopp dette, supplement, og det er informantenes verbale utsagn (Dalen, 2011) under intervjuene som vil utgjøre den bærende bjelken i dataanalysen.

Temaene som blir brukt i fremstillingen av analysen, er laget med utgangspunkt i de funnene jeg i arbeidet med intervjuene oppfattet som sentrale. De er valgt med tanke på at noe tilsvarende også ble formidlet av en eller flere av de andre informantene, funn som kan sies å sammen utgjøre en slags tendens. Temaene er *negative holdninger og lav verdsetting, manglende følelse av leseridentitet, liten tro på egne evner og høye kostnader*.

4 Resultater og analyse

De ulike innsamlingsmetodene – spørreundersøkelsen og intervjuet – forteller to ganske forskjellige historier om elevenes forhold til lesing av skjønnlitteratur, også når det gjelder hva de *samme* informantene har svart og formidlet på henholdsvis spørreundersøkelsen og i intervjuene. I dette kapittelet vil jeg først se på hva informantene har svart på spørreundersøkelsen, som omfatter 34 elever. Deretter vil jeg se på det jeg oppfatter at åtte av disse elevene har formidlet under intervjuene, samt se denne intervjudataen i lys av hva de samme informantene har svart på spørreundersøkelsen. Det er intervjumaterialet analysen i hovedsak dreier seg rundt, men de andre kildene til data – spørreundersøkelse, og til en viss grad intervjunotater – blir også trukket inn i analysen der hvor jeg finner det naturlig.

4.1 Analyse av dataen fra spørreundersøkelsen

Hvert av undersøkelsens fem spørsmål vil presenteres i tabeller for seg. Først i tabellene vises hvordan den totale gruppen av informanter fordeler seg på svaralternativene, deretter vises hvordan gutter, så jenter har besvart spørreundersøkelsen. *Omtrentlige* prosentverdier har blitt inkludert i tabellen for økt lesbarhet (rundet opp). Hele spørreundersøkelsen kommenteres i sin helhet til slutt, ikke etter hver tabell – og jeg vil først kommentere gruppen som helhet (4.1.1), før jeg går videre til å kommentere de kjønnsforskjeller som gjør seg tydelige i tabellene (4.1.2). Helt til slutt, i delkapittel 4.1.3, presenteres tabeller over besvarelsene til de informantene som både har deltatt i spørreundersøkelse og intervju. Disse kommenteres bare kort her, men trekkes frem igjen i forbindelse med analysen av intervjuene, i kapittel 4.2.

#1	«Hvor godt liker du å lese?»				
	1 – veldig dårlig	2	3	4	5 – veldig godt
Totalt (34)	12 (35%)	7 (21%)	4 (12%)	6 (17%)	5 (15%)
Gutter (6)	3 (50%)	1 (17%)	1 (17%)	1 (17%)	0 (0%)
Jenter (28)	9 (32%)	6 (21%)	3 (11%)	5 (18%)	5 (18%)

#2	«Hvor godt liker du å lese <i>skjønnlitteratur</i> ?»				
	1 – veldig dårlig	2	3	4	5 – veldig godt
Totalt (34)	12 (35%)	7 (21%)	9 (26%)	4 (12%)	2 (6%)
Gutter (6)	4 (66%)	1 (17%)	0 (0%)	1 (17%)	0 (0%)
Jenter (28)	8 (28%)	6 (21%)	9 (32%)	3 (11%)	2 (7%)

#3	«Var du <i>mer</i> glad i å lese <i>skjønnlitteratur</i> før?»	
	Nei	Ja
Totalt (34)	10 (29%)	24 (71%)
Gutter (6)	3 (50%)	3 (50%)
Jenter (28)	7 (25%)	21 (75%)

#4	«Var du <i>mindre</i> glad i å lese <i>skjønnlitteratur</i> før?»	
	Nei	Ja
Totalt (34)	23 (68%)	11 (32%)
Gutter (6)	3 (50%)	3 (50%)
Jenter (28)	20 (71%)	8 (29%)

#5	«Hvor motivert er du for å lese <i>skjønnlitteratur</i> ?»				
	1 – veldig umotivert	2	3	4	5 – veldig motivert
Totalt (34)	11 (32%)	5 (15%)	4 (12%)	7 (20%)	7 (21%)
Gutter (6)	3 (50%)	2 (33%)	1 (17%)	0 (0%)	0 (0%)
Jenter (28)	8 (29%)	3 (11%)	3 (11%)	7 (25%)	7 (25%)

4.1.1 Elevenes forhold til lesing

Det første man legger merke til i tabellene over, er hvordan store deler av utvalget – hele 35%, omtrent en tredjedel, svarer at de liker veldig *dårlig* å lese. Dette gjelder ikke bare lesing *generelt*, men det er også like mange som svarer at de liker veldig dårlig å lese *skjønnlitteratur*. Det er derimot betydelig flere som oppgir at de liker veldig *godt* å lese *generelt*, enn det er informanter som oppgir at de liker godt å lese *skjønnlitteratur*; det er flere som oppgir å være mer *moderate* når det kommer til hvor glade de er i å lese *skjønnlitteratur*. Informantene kan med andre ord sies å være mindre begeistret for å lese *skjønnlitteratur* enn å lese *generelt*.

Dette tatt i betraktning, er det bemerkelsesverdig at så mange som 21% av informantene oppgir å være veldig *motiverte* for å lese *skjønnlitteratur*: Hvis de ikke er veldig glade i å lese *skjønnlitteratur*, hvorfor oppgir de da å være veldig motiverte for nettopp det? Det kan virke som at hvor glade de er i å lese *skjønnlitteratur* ikke direkte er forbundet med motivasjon. Sagt med andre ord: Hva skyldes denne relativt store *motivasjonen* for lesing av *skjønnlitteratur* hvis ikke *glede* for lesing av *skjønnlitteratur*? Intervjuutvalget fanger opp det samme fenomenet, og jeg vil i forbindelse med analysen av intervjumaterialet komme tilbake til mulige årsaker til dette.

De aller fleste, omtrent 2/3 (71%), var *mer* glade i å lese *skjønnlitteratur* før, og tilsvarende, omtrent 1/3 (32%) var *mindre* glade i å lese *skjønnlitteratur* før. Dette er konsistent med forskningen som sier at motivasjon for lesing når en topp rundt midten av ungdomsskolen, og er synkende etter det (Appleyard, 1994). Det er likevel en betydelig andel elever som har blitt mer glad i å lese *skjønnlitteratur* enn de var før. Dette kan være interessant å undersøke videre i analysen av intervjuene, fordi det kan tenkes at informantene har noen oppfatninger rundt hva som har endret seg for dem med tiden.

At 24 av de 34 informantene var *mer* glade i å lese *skjønnlitteratur* før, mens 11 av de samme informantene var *mindre* glade i å lese *skjønnlitteratur* før, skyldes at to av informantene svarte «ja» på begge spørsmålene (og én svarte «nei» på begge). Dette tenker jeg kan forklares med at informantene ikke helt har oppfattet spørsmålene slik jeg hadde tenkt, eller at hen med vilje har valgt å gi selvmotsigende svar. Derfor

vies ikke dette noen plass i den videre analysen, men avskrives som avvik ved datamaterialet.

4.1.2 Forskjeller mellom kjønnene

Det kommer frem av materialet noen tydelige kjønnsforskjeller, men siden kjønnsfordelingen i spørreundersøkelsesutvalget er skjevt – med et betydelig større antall jenter enn gutter (6 gutter mot 28 jenter) – bør disse resultatene leses med forsiktighet. Guttene står bare for under 18% av det totale utvalget, så kjønnsperspektivet må leses med forsiktighet. Likevel vil jeg påstå at vi kan trekke ut noen interessante funn.

For det første er det ingen av guttene som liker veldig godt å lese, hverken generelt eller skjønnlitteratur spesielt. Blant guttene svarer henholdsvis halvparten og 2/3 «veldig dårlig» på spørsmål 1 og 2. Dette skiller seg tydelig fra jentene ved at under 1/3 av jentene svarer «veldig dårlig» på begge spørsmålene (32% og 28%). En av guttene, Fjodor, gjorde det ekstra klart at han ikke var veldig glad i å lese skjønnlitteratur ved å lage ring rundt «1» («veldig dårlig») helt til arket var perforert, mens en annen gutt, Haldor, skrev følgende under svaret sitt på spørsmål to (hvor han hadde streket under «1»): «Enda verre!!». Dette kan tyde på at de to informantene har enda sterkere følelsesmessige grunner til å ikke like lesing av skjønnlitterære tekster enn de har til å ikke like lesing generelt, noe som kan være med på å understreke informantenes holdninger. Dette funnet var med på å reise ett av hovedtemaene i analysen, *negative holdninger*.

Det er kun jenter som har svart at de liker veldig godt å lese, både generelt og skjønnlitteratur – 15% og 6% av det totale utvalget. Selv om tabellene på spørsmål 1 og 2 også for jentene viser en viss venstreskjevhet, er det samtidig en del jenter som er veldig glade i å lese, men da *ikke* først og fremst skjønnlitteratur. Jentene fordeler seg mer mot midten av tabellen når det er snakk om lesing av skjønnlitteratur (spørsmål 2), der hvor de var tyngre fordelt mot ytterkantene i spørsmål 1. Dette tyder blant annet på at det finnes andre typer tekster de er *mer* glade i å lese, men det tyder også på at det finnes teksttyper som de er *mindre* glade i å lese.

Guttene fordeler seg 50/50 når det kommer til om de var mer glade i å lese skjønnlitteratur før, og det samme gjelder for spørsmålet som handlet om det motsatte («*mindre glad*»). Hos jentene er det derimot 3/4 (75%) som var mer glade i å lese skjønnlitteratur før. Det er med andre ord *jentenes* svar som står bak det tidligere nevnte funnet om at informantene var mer glade i å lese skjønnlitteratur før, mens det for guttene later til å forholde seg noe mer tilfeldig. En mulig forklaring på dette kan være at jenter leser mer skjønnlitteratur på fritiden enn gutter (Roe, 2020), og at de derfor får gjort seg opp en tydeligere oppfatning av om de var mer glade i det før.

En tydelig tendens i svartabellen for spørsmål 5 er, som nevnt i 4.1.1, at informantene, og i aller størst grad jentene, er betydelig mer *motivert* for å lese skjønnlitteratur enn svarene de gav på spørsmål 2, «Hvor godt liker du å lese skjønnlitteratur?», skulle tilsi. Jentene er med andre ord ikke så veldig *glade* i å lese skjønnlitteratur; det er bare 17% av dem som enten krysser av at de liker *godt* eller *veldig godt* å lese skjønnlitteratur (skår 4 og 5), men det er mange fler av dem, hele 50%, som krysser av at de er «veldig motivert for å lese skjønnlitteratur» (skår 5) eller skåren under (skår 4), på spørsmål 5. Dette kan være med på å fortelle oss at informantenes *motivasjon* for lesing av skjønnlitteratur ikke bare er farget av hvor godt de *liker* å lese skjønnlitteratur. Dette er et interessant funn med hensyn til hva som driver motivasjonen til informantene; hvis den ikke skyldes grad av «liker», hva er det som egentlig motiverer dem? I intervjuene ble derfor dette et viktig samtaleemne med de av intervjuinformantene det gjaldt.

4.1.3 Agnes, Britt, Celine, Daria, Esther, Fjodor, Geirr og Haldor

Her presenteres besvarelsene til informantene som har deltatt i både spørreundersøkelse og i intervju. Disse kommenteres og analyseres nærmere i 4.2.

#	Agnes	Britt	Celine	Daria	Esther	Fjodor	Geirr	Haldor
Hvor godt liker du å lese?	4	1	3	2	5	1	4	2
Hvor godt liker du å lese skjønnlitteratur?	3	2	2	1	5	1	4	1

Var du <i>mer</i> glad i å lese skjønnlitteratur før?	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja
Var du <i>mindre</i> glad i å lese skjønnlitteratur før?	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei
«Hvor motivert er du for å lese skjønnlitteratur?»	5	1	3	2	5	1	3	1

Tabellen viser at de åtte informantene representerer et variert utvalg med hensyn til motivasjon for lesing av skjønnlitteratur; selv om mange av informantene oppgir lav motivasjon, og selv om det finnes mange enere og toere blant svarene på om de liker lesing generelt og lesing av skjønnlitteratur, så er også de mer moderate og høye tallene godt representert i tabellen. Dette var, som nevnt i metodekapittelet, deler av hensikten med å gjennomføre en spørreundersøkelse overhodet – så jeg kunne øke sjansene for å trekke et mer sammensatt utvalg til intervjuene og ikke kun ende opp med for eksempel elever som oppgir å være umotiverte for lesing av skjønnlitteratur.

Informantene **Esther** og **Fjodor** kan kanskje være verdt å legge ekstra merke til, fordi disse to informantene kan sies å representere to ytterpunkter i tabellen. Mens Esther av tabellen fremstår som en svært leseglad elev, som gjennom oppveksten har fått *økt* motivasjon for lesing, er Fjodor en elev som ikke er glad i å lese overhodet, og som bare har fått *mindre* motivasjon og leseglede med årene. Det er også gjennomgående for hele utvalget at informantene er mindre glade i å lese skjønnlitteratur enn de er i å lese generelt, selv om **Britt** er et lite unntak i så måte. Man kan også trekke frem at de fleste av informantene var mer glade i å lese skjønnlitteratur *før* enn hva de er *nå*, med unntak av to informanter, og en av disse to svarer «nei» på både spørsmål tre og fire, noe jeg tolker som at informantene oppfatter seg som mer eller mindre like glad i å lese skjønnlitteratur før som nå. At informantene helt tydelig var mer glade i å lese skjønnlitteratur før, er, igjen, et funn som er i tråd med forskning som er gjort på området – at motivasjon for lesing når en topp på ungdomsskolen – og dette funnet vil bli undersøkt videre i analysen av intervjumaterialet.

4.2 Analyse av dataen fra intervjuene

Analysen av dataen fra intervjuene blir fremstilt tematisk (Dalen, 2011), og de ulike overskriftene er valgt fordi de belyser noe sentralt i datamaterialet. Det er de teoretiske begrepene *self-concept*, *self-efficacy*, *attitude* og *value* som er de overordnet styrende temaene for analysen, herfra omtalt som *selvoppfatning*, *mestringsforventning*, *holdning* og *verdsetting*, og fremstillingen struktureres etter sentrale undertemaer av disse som jeg finner særlig relevant med hensyn til det som blir formidlet: *negative holdninger*, *manglende identitetsfølelse*, *liten tro på egne evner* og *høye kostnader*. Temaene kan oppleves som veldig negativt ladde, men datamaterialet er selvsagt mer variert enn det disse temaene kan gi inntrykk av at det er.

4.2.1 Negative holdninger og lav verdsetting

I alle intervjuene har vi snakket om hva de oppfatter som *verdien* med det å lese skjønnlitteratur, og vi har kommet inn på informantenes *holdninger* til lesing av skjønnlitteratur. Hovedfunnet innenfor elevenes oppfatning av verdien av og holdninger til lesing av skjønnlitteratur, er at et flertall av elevene som er med i studien, gir uttrykk for å ha en del *negative holdninger* til lesing av skjønnlitteratur; de liker ikke å lese slike tekster, de synes det er kjedelig, og de oppgir å ikke ha så mange positive følelser knyttet til dette. Dette kommer også til uttrykk i svarene på spørreundersøkelsen (flere av dem *liker* ikke å lese skjønnlitteratur). Det er, på den annen side, flere av informantene som både indirekte og direkte trekker frem lesing av skjønnlitteratur som en *verdifull* aktivitet, fordi de mener at man på ulike måter kan utvikle seg som menneske ved å «utsette» (informanten Haldors eget ordvalg) seg for den. Dette var imidlertid ikke noe alle de aktuelle informantene gav uttrykk for helt i *starten* av intervjuene, der jeg spurte: «Er det viktig å lese skjønnlitteratur, tenker du?»

(...) Jeg synes ikke at det er så veldig god grunn til å lese [skjønnlitteratur]. Jeg tror ikke jeg har fått så mye viktig ut av skjønnlitteratur (...) Det er jo ikke som med andre tekster man leser, at de er *nyttige* i livet. Man trenger liksom ikke ha lest masse [romaner] for å klare seg bra i livet, og de hjelper deg ikke med å skaffe deg en bra fremtid, hvis du skjønner. Det er jo bare for gøy, da, hvis man har lyst til det. (Haldor)

Sitatet ovenfor kommer fra informanten **Haldor**, og det antyder hva han mener kan regnes som verdifull bruk av tid: Å gjøre det han oppfatter som nyttig med tanke på å fungere godt både nå og i fremtiden, altså det som av Wigfield og Eccles (2000) omtales som utility value, eller nytteverdi. Informanten trekker frem at lesing av skjønnlitteratur ikke har noen slik nytteverdi for ham. Haldor snakket litt om hva som kunne vært en bedre bruk av lesetid på skolen, og det var særlig bøker om økonomi han valgte å trekke frem: «Det er mange som bare ikke får til det med økonomi. Alle må styre økonomien sin, men at jeg kan analysere en novelle, det hjelper meg ingenting». Han står for et syn på lesing av skjønnlitteratur som noe som de *interesserte* gjør, dersom de synes det er *gøy* – og han gir uttrykk for at å lese skjønnlitteratur ikke er viktig i livet; det påvirker ikke livet hans i noen viktig retning dersom han leser skjønnlitteratur.

Informanten **Daria** kan også fortelle at hun ikke ser på lesing av skjønnlitteratur som en særlig verdifull aktivitet. Hun går langt i å hevde at det er bortkastet tid å lese skjønnlitteratur, «(...) hvis ikke man skikkelig interesserer seg for det, da» (Daria). Ikke bare peker hun på at det i mange tilfeller er en verdiløs bruk av både tid og krefter, men hun forteller også på et tidspunkt om hvordan hun får en følelse av tristhet og kjedsomhet «(...) nesten med en gang [hun] ser en bok»:

Hvis vi skal lese i klasserommet så er det alltid sånn, jeg liksom, det begynner å krible i kroppen, på en dårlig måte. Nå skal det bli skikkelig slitsomt denne timen her, alle må holde kjeft – man får noen ganger følelsen av at det er *tortur*, liksom. (Daria)

I det hun sier dette legger jeg merke til at hun sitter mer urolig på stolen enn hun har gjort tidligere. Blikket hennes beveger seg litt rundt på veggene i rommet vi sitter i, har jeg notert meg i intervjunotatene. Hun gir uttrykk for at hun føler på en rekke negative følelser bare hun *tenker* på å skulle lese skjønnlitteratur, derfor spør jeg henne om hennes svar på siste spørsmål i spørreundersøkelsen, «Hvor motivert er du for å lese skjønnlitteratur?», og jeg lurte på hvorfor hun er *litt* motivert til å lese skjønnlitteratur (hun har svart 2, nest laveste kategori), når hun i intervjuet gir uttrykk for *svært* negative holdninger til og verdsetting av det:

Jeg er vel ikke helt på bunn, da, men hvis jeg faktisk liker boka, og det er en litt kort bok, så synes jeg noen ganger det er greit. Bare greit. Men det har aldri skjedd på skolen. Eller, kanskje en gang på barneskolen, vi (...) leste en bokserie [venninnegjengen og jeg] og noen ganger snakka om det på skolen i friminuttene og sånn. (Daria)

Dette henger i hop med at hun svarer at hun var mer glad i å lese skjønnlitteratur før, og det kan virke som om hun med alderen har fått dårligere holdninger til å lese skjønnlitteratur. Hun antyder også videre i intervjuet at det er visse forhold på skolen, og i klassen, som bidrar til å eliminere den lille graden av motivasjon hun har for å lese skjønnlitteratur – hun antyder at det kan skyldes lærerens valg av litteratur hun ikke liker, og fraværet av støttende omgivelser, for eksempel en støttende gruppe som den venninnegjengen på barneskolen utgjør. Esther og Celine trekker på sin side også frem små gruppefellesskap som motiverende når man arbeider med lesing av skjønnlitteratur.

Videre i intervjuet bruker hun litt tid på å fortelle om hvordan de «aldri» får lese bøker som de har lyst til å lese, at de alltid leser «kjedelige» (Darias ord) bøker som læreren har valgt, og hvordan de aldri «(...) handler (...) om noe jeg, eller vi da, synes er gøy». Jeg får et inntrykk av at Daria sjelden opplever at lesingen av skjønnlitteratur gir henne en følelse av glede, og at dette blant annet kan sees i forbindelse med at læreren velger ut litteratur som hun opplever som lite interessant. Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, derunder holdninger til lesing av skjønnlitteratur, påvirkes som nevnt av de erfaringer man gjør seg i forbindelse med dette (jf. Jang et al., 2015), og etter barneskolen kan ikke Daria huske å ha hatt noen positive erfaringer knyttet til det. Det kan tenkes at hun ville utviklet mer positive holdninger til lesing av skjønnlitteratur dersom hun ble presentert med muligheter for å velge lesestoff mer ut fra interesse, eller hvis læreren hadde brukt mer tid på å finne frem til bøker som vekket hennes interesse. «Hver gang er det sånn som Billy Elliott eller sånne bøker om noen som har det vanskelig og sånn, man blir jo lei av det» (Daria), sier hun, og jeg tenker at dette også kan peke i retning av at holdningene hennes er et resultat av mange år med det hun omtaler som kjedelige bøker, og opplevelsen av at disse bøkene ofte har en veldig gjentakende tematikk.

Selv om mange av informantene ikke anser lesing av skjønnlitteratur som særlig verdifullt, og ofte har negative holdninger til det, så ble det altså etter hvert i intervjuprosessen tydelig for meg at mange hadde positive, nytteorienterte erfaringer knyttet til det å lese skjønnlitteratur: Flere av informantene kunne huske å ha lært noe de hadde fått bruk for senere i livet, eller som de tenker at man kanskje *kan komme til* å få bruk for i fremtiden:

Foreldrene og bestefaren min leste litt for meg (...) Bestefar fortalte alltid ting ... fortellinger til meg (...) Noen ganger lagde han dukkeshow for å hjelpe meg å forstå boka han leste for meg. Så jeg skulle klare å følge med. Det var spennende. Noen ganger tenker jeg det var sånn jeg ble ... eller, jeg er litt kreativ og sånn, og at det er litt fordi bestefar og jeg snakka mye om fortellingene, og drømte oss bort masse. (Haldor)

Sitatet ovenfor kommer også fra informanten Haldor, som tidligere i intervjuet nettopp gav uttrykk for at han ikke har fått et så stort utbytte av å lese skjønnlitteratur. Men, som sitatet ovenfor viser, kommer han inn på konkrete hendelser fra oppveksten som kan stå som bevis for det motsatte. Senere i intervjuet reflekterer også informanten rundt hvorvidt kreativitet kan sies å være en viktig eller nyttig kvalitet i livet, og han nevner i den forbindelse at man som barne- og ungdomsarbeider, kan ha veldig god nytte av å være i stand til å arbeide kreativt, for eksempel i tilfeller hvor man skal utarbeide «morsomme og gøyale» (Haldors egne ord) opplegg for barn.

Andre informanter, Esther, Celine og Geirr, trekker frem liknende erfaringer hvor de har lært noe nyttig av å lese skjønnlitteratur: Esther oppgir å ha lært tålmodighet, fordi hun sier at «det tar lang tid å komme inn i boka». Celine har lært å «forstå andre mennesker bedre» gjennom å lese bøker hvor indre følelsesliv skildres (jf. Andersen, 2011). Og Geirr hintet om at han har lært å følge bedre med på detaljer, fordi det er «masse folk å følge med på» når man leser skjønnlitteratur. Dette kan tyde på at noen elever i utgangspunktet tenker på lesing av skjønnlitteratur som en lite verdifull aktivitet, og at de i utgangspunktet har negative holdninger til det, men at de, hvis de får tenkt seg litt om, egentlig tilskriver en slik aktivitet en viss verdi, i

hvert fall det som av Wigfield og Eccles (2000) omtales som *utility value* – altså verdsetting i et nytteperspektiv: Lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle nyttige kvaliteter som de ser for seg at de kan få bruk for ved en senere anledning, for eksempel ved fremtidig yrkesutøvelse, som vist ovenfor.

4.2.2 Manglende følelse av leseridentitet

Andre informanter vektla andre sider ved verdien av lesing av skjønnlitteratur, for eksempel det som av Wigfield og Eccles (2000) omtales som *attainment value*, eller viktighet med hensyn til egen identitetsbygging. I likhet med Haldor gav **Britt** tydelig uttrykk for at hun *ikke* identifiserer seg som en leser (av skjønnlitteratur), men kanskje tvert imot heller at hun identifiserer seg som del av et miljø hvor det *forventes* at man *ikke* skal identifisere seg som lesere; det er ikke «akseptabelt» å være «en leser»:

I klassen vår er det veldig bra miljø, vi er venner og sånt, mobber ikke, lite problemer – men hvis du ikke tar det med lesing av (...) fortellinger og sånt, da, bare *litt* useriøst, men er veldig interessert og arbeidsom, så kan det liksom bli noen blikk. (Britt)

Det kan kanskje tenkes at vi her har å gjøre med et tilfelle hvor lesing av skjønnlitteratur ikke bare tilskrives *lav* attainment value, men hvor det også aktivt tilskrives *negativ* verdi, altså at det nærmest blir viktig å ikke la fiksjonslesingen være en del av hvem man er. I sitatet ovenfor beskriver Britt noe av den sosiale justisen som kan eksistere i noen klasserom, og hun går langt i å antyde konturene av en etablert gruppeidentitet som blant annet går ut på at man ikke skal fremstå som veldig «boklig flink». Med andre ord kan man kanskje si at de ved å markere avstand til lesing av skjønnlitteratur, er med på å opprettholde sin identitet som «ikke-lesere». Man kan på samme måte, men med motsatt fortegn, kanskje tenke seg en person som ser på seg selv som atletisk, og at det for denne personen ville vært veldig viktig å fremstå som «god» i kroppsøvingstimene. I et slikt tilfelle kan man lett tenke seg at personen har høy motivasjon for å skulle prestere godt. Men i dette tilfellet, som illustrert av Britt, kan det virke som at noen av informantene forholder seg til lesing av skjønnlitteratur som noe som er for visse leseglade mennesker, ikke dem, og da kan man tilsvarende forvente at motivasjonen trekkes ned.

«Jeg er ikke en som leser [skjønnlitteratur] (...) Men jeg skulle gjerne vært det», sier **Celine** når vi kommer inn på et spørsmål i intervjuet som ber dem se for seg en regnfull høstdag uten internett og TV. Når Celine tenker på et slikt scenario, sier hun at hun aldri kunne sett for seg å hente frem en av de mange skjønnlitterære bøkene som finnes i bokhyllene i stua. Hun beskriver dette som en utenkelighet av de sjeldne, og går ganske raskt over i å snakke om hvordan hun ikke «holder på med sånt» (Celines egne ord):

Det er ikke meg å gjøre sånt, jeg driver ikke med det. Ingen jeg kjenner heller, egentlig. Eller kanskje. Sånn greie som noen få egentlig driver med. Jeg er ikke en som leser, fordi det er ikke min greie. Men jeg skulle gjerne vært det.
(Celine)

Sitatet ovenfor viser noe jeg mener er veldig beskrivende for flere av intervjuene: Informantene gir uttrykk for å *ikke* identifisere seg som lesere av skjønnlitteratur, men jeg mener også å oppfatte at de samme informantene ofte *kunne tenke seg* å gjøre det, altså ha lyst til å være en som identifiserer seg som leser av skjønnlitteratur. Selvoppfatningen til Celine kan sies å være i det lavere sjiktet, og dette henger blant annet sammen med synet på egen identitet (jf. Jang et al., 2015) – og det var derfor veldig overraskende å høre at hun på samme tid skulle *ønske* at hun kunne identifisere seg som en «bok-type». Som Britt også var inne på, kan det eksistere ganske sterke krefter i klasserommet som bestemmer hva gruppa skal og ikke skal verdsette, og med Celine kan det nettopp virke som at hun undertrykker noen ønsker og behov for å ikke bli dømt og ekskludert i klassemiljøet. Et slikt devaluerende miljø vil naturligvis ikke være positivt for utviklingen av elevenes selvoppfatning på sikt, og det kan virke som at det i noen tilfeller utøver en destruktiv innflytelse på elevenes syn på egne evner til å lese skjønnlitteratur:

Vi tuller hele tiden, og selv om vi ikke er helt bråkete og bare trøbbel, liksom, så har vi ... Vi tar det lite seriøst, får det ikke til, og skal på død og liv liksom absolutt ikke gjøre det heller. Jeg føler litt at man kanskje helst skal være *stille*, ikke vise at du *kan* noe i hvert fall. (Celine)

Jeg oppfatter en frustrasjon i ordene til Celine, ikke så ulikt det inntrykket jeg fikk da jeg intervjuet Britt, som tilhører en annen klasse på en annen skole. Gjennom at elevene i klassen hele tiden forteller hverandre hvor lite viktig og verdsatt det er å lese skjønnlitteratur – gjennom å på ulike måter «straffe» hverandre sosialt – og ved at de synliggjør hvor viktig det er å ikke gjøre det (synlig) bra, setter samtidig elevene opp murer for hverandres utvikling av selvoppfatning, noe som i sin tur vil kunne blokkere for utvikling av motivasjonen til å lese skjønnlitteratur. De setter også opp blokader med hensyn til medelevenes mulighet til å utvikle sine egne evner, fordi de hindrer hverandre i å ta det alvorlig, stille spørsmål, konsentrere seg og vise interesse for det arbeidet med skjønnlitteratur som pågår i klasserommet. Derfor er det også interessant at et av mine funn nettopp handler om at informantene har liten tro på egne evner til å lese skjønnlitteratur (se punkt 4.2.3). Det er videre interessant at denne kollektive justisen også later til å virke negativt inn på informanter som i utgangspunktet har et positivt og motivasjonspreget forhold til lesing av skjønnlitteratur, og som identifiserer seg som lesere av skjønnlitteratur:

(...) det gjør jo at man ikke får lyst til å lese, at det blir en litt negativ greie, og jeg må (...) si at det påvirker meg på en måte. Er jo ikke [negativ til] det som skjer, men synes ikke det er gøy når alle, eller mange, ikke tar [lesingen av skjønnlitteratur] seriøst. (Agnes)

Sitatet over er hentet fra intervjuet med Agnes, og det viser at den lave identitetsfølelsen også kan smitte over på høyt motiverte elever, og dermed manifestere seg som negative holdninger. Esther, en annen høyt motivert elev, sier at dette presset om å ikke like å lese skjønnlitteratur har en større rekkevidde enn bare skolen som arena:

Leste mer før. Kan jo kanskje tenke at det er litt fordi skolen, eller når man leser her, så er det vanskelig. At jeg også automatisk får litt dårlige holdninger boret inn i hodet på meg, [at jeg] ikke leser så mye ellers heller, da. (Esther)

For å oppsummere er det få elever i min studie som identifiserer seg som lesere av skjønnlitteratur. Men av de som gjør det, fortrinnsvis Agnes og Esther, så kan det også virke som at *de* lar seg påvirke av den mer kollektive identitetsfølelsen – en

identitetsfølelse som kanskje best kan beskrives med merkelappen «ikke-leser». Som sitatet ovenfor gir uttrykk for, kan dette tenkes å føre til mer negative holdninger, også hos dem som i utgangspunktet har nok så positive holdninger til lesing av skjønnlitteratur.

4.2.3 Liten tro på egne evner

Det er få av informantene som sier at lesing av skjønnlitteratur har noen iboende verdi, omtalt som instrinsic eller interest value (Barron & Hulleman, 2015; Wigfield & Eccles, 2000), som altså handler om hvorvidt lesingen gjøres for sin egen skyld, av hensyn til fornøyelse. Både Fjodor og Celine kan først fortelle at de tror de *aldri* har tatt frem en skjønnlitterær bok fordi de «faktisk har [hatt] *lyst* til det» (Celine), og det kan virke som at de tenker på dette som helt utenkelig i tilfellet de ønsker seg underholdning eller et tidsfordriv:

Jeg synes ikke det er gøy (...) men det er fordi det er så sinnssykt kjedelig å få med seg alt som skjer i en bok hele tiden, lett å ramle ut av hele greia, glemme viktige ting og hvem som var broren til hvem og sånn. (Fjodor)

Jeg legger merke til at Fjodors forklaringer på hvorfor han ikke synes det er gøy å lese skjønnlitteratur ofte handler om at han har visse utfordringer med selve lesingen. Forklaringene hans handler om at det kan være vanskelig å følge med, hardt å orke å lese, slitsomt å systematisere alt innholdet i litteraturen, eller rett og slett bare et problem å forstå det som «*egentlig*» skrives (Fjodors eget ord). «Føler du i det store og det hele at du er en OK leser?», spurte jeg så.

Tja ... Er vel helt grei, egentlig. Synes ikke det er noe problem å lese, liksom, men synes ikke det er så lett å forstå alt vi leser i norsken, da (...) Når læreren går gjennom noe vi har lest på tavla, det tar uendelig tid, ingen skjønner noe. Men det er nesten alltid sånne ting som er veldig kjedelig. Hadde sikkert skjont mer hvis jeg orka å følge med. (Fjodor)

I de to foregående sitatene og skildringene ovenfor forteller Fjodor om at han ikke synes å lese skjønnlitteratur er særlig fornøyeelig, og han kommuniserer etter hvert et noe negativt bilde av sine evner til å involvere seg i det. På den ene siden forteller

Fjodor om en middels tro på egne evner når han omtaler seg selv som «grei» til å lese skjønnlitteratur. Han sier at han ikke synes at det er et problem å lese skjønnlitteratur, men han mener at det fort blir veldig kjedelig og at man derfor lett kan miste konsentrasjonen om lesingen. At han tenker han ville forstått mer hvis han hadde fulgt bedre med, vil jeg argumentere for at kan være et tegn på at Fjodor har troen på egne evner, fordi det gir uttrykk for en tro på at hans suksess er avhengig av hvor mye innsats man legger ned for å oppnå en slik suksess; det er fullt mulig, men han «gidder» bare ikke. På den annen side formidler han også senere i intervjuet at han synes det kan være en utfordring å lese skjønnlitteratur, fordi han har litt vanskelig for å opprettholde de prosessene som kreves for å lese og forstå disse tekstene (for eksempel konsentrasjon, hukommelse og refleksjon). Dette er refleksjoner som Fjodor gjør seg om egne evner under intervjuet, og det fremstår ikke for meg som om de er å regne som *nye* innsikter han gjør om seg selv, blant annet fordi han benytter seg av et tonefall og ordvalg som kommuniserer at dette er *gammelt* nytt (for eksempel «Det er jo ikke akkurat *der* jeg er flinkest, ikke sant»). Jeg tolker, i lys av dette, situasjonen som at informanten ikke har et veldig positivt syn på egne evner til å lese skjønnlitteratur, ved at han senere i intervjuet kan sies å gi uttrykk for en noe lavere selvoppfatning enn han gav uttrykk for til å begynne med.

Jeg tolker det som at Fjodor bortforklarer sin manglende suksess angående lesing av skjønnlitteratur med at han ikke *orker*, og at dette blir en slags forsvarsmekanisme – men at han egentlig, dypest sett, opplever at det er *evnene* til å involvere seg som er problemet. Hvis Fjodor i det daglige, heller enn å erkjenne at han ikke er en sterk leser av skjønnlitteratur, forklarer sine utfordringer med ytre faktorer som at han ikke har fått nok søvn, eller at skjønnlitteraturen som leses er *kjedelig* – så vil ikke dette få en like stor negativ innvirkning på hans selvoppfatning som det ville ha hatt hvis Fjodor forklarte utfordringene i forbindelse med lesingen ut fra manglende *evner* (jf. Dweck, 2008). Det kan med andre ord virke som om Fjodor i stor grad markerer avstand til lesing av skjønnlitteratur, slik at han på den måten kan spare egen selvoppfatning fra å svekkes; det kan virke som om han «gjemmer» seg bak en forklaring om at han ikke får det til fordi det er kjedelig, og at han dermed også unngår å legge noen innsats i å forstå den (noen ganger vanskelig tilgjengelige) skjønnlitteraturen de leser og tolker på skolen, av frykt for å mislykkes. En slik unnvikende atferd vil naturligvis virke hemmende på elevens utvikling av evner til å

lese skjønnlitteratur, og man kan tenke seg at det bidrar negativt til motivasjonen for lesing av skjønnlitterære tekster.

Haldor kan, på sin side, også fortelle om et noe negativt syn på egne evner til å lese skjønnlitteratur, noe han forklarer med at han ikke «har en sånn hjerne» og at han ikke er «skapt for det» (Haldors egne ord):

Hjernen min funker ikke sånn at man (...) leser og så fester ting seg med en gang, og så, man har [gått glipp av] noe som er viktig. Men kanskje det mest irriterende er [at] det går ganske *tregt* (...) Ikke flink til å lese fort nok, blir ikke litt interessant, engang. Det går så tregt at ... se for deg å se en film på Netflix i kvart fart, eller sånn 0.25 speed, da blir det fort tragisk. Det går som *seig* olje, liksom. Jeg er glad i raske ting, typ MC (...) Ikke så interessert i å se på gresset gro. (Haldor)

«Tregt» er et ord som har dukket opp i en del av intervjuene. Både Haldor, Daria, Fjodor og Britt bruker dette ordet i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur. Jeg får ikke inntrykk av at de bruker ordet metaforisk som et synonym til «kjedelig», men at de bruker det for å beskrive hvordan de bokstavelig talt opplever selve leseaktiviteten – noe som jeg tenker at kan være et uttrykk for et negativt syn på egne evner, og dermed også et uttrykk for lav selvoppfatning. Jeg legger også merke til at enkelte av informantene, deriblant Haldor og Britt, gir uttrykk for et syn som går ut på at denne tregheten «bare er sånn» (Britt) – at det ikke går an å gjøre noe med dette, fordi det er slik de er født, det er slike hjerner de har fått utdelt. Sitatet «Hvordan skal man forstå det som skjer i en novelle, for eksempel? Det er jo sånn at enten så skjønner du det eller så skjønner du det ikke» (Britt) kan være med på å bygge opp under en slik tendens i intervjuene, at flere av informantene oppfatter evnen til å lese skjønnlitteratur som statisk, altså ikke i stand til å utvikles nevneverdig. Når **Agnes** sier at «Alle er gode i noe, [...] ikke alle er gode i lesing, iallfall», får man også et inntrykk av at evnen til å lese skjønnlitteratur er noe vi enten har eller ikke har – eller rettere sagt, noe man har til en viss grad som ikke lar seg påvirke av erfaring. Det er dette som av Dweck (2008) kalles for et «fixed mindset», eller et fastgrodd tankesett – og en slik tankegang kan, i følge henne, være en hindring for om elever som Britt, velger å engasjere seg i lesingen av skjønnlitterære tekster. Hvis elever

som Britt tror at ens evner til å lese skjønnlitteratur ikke kan utvikles til det bedre, og at man enkelt og greit enten er i stand til å forstå enkelte tekster eller ikke, eller at man alltid vil være dømt til å lese litt tregt, vil dette altså kunne hindre dem i å ville lese skjønnlitteratur overhodet, i frykt for å feile, det vil si ikke forstå, eller i frykt for å lese i en fart som ikke oppleves som høy nok. Dette vil følgelig få negative konsekvenser for informantenes motivasjon, og det vil virke negativt inn på deres selvoppfatning.

Noen av informantene fremstår nettopp også for meg som litt redde for å møte på tekster som vil utfordre dem. Et funn som dukket opp i flere av intervjuene, er at flere av informantene har en tendens til å oppfatte den skjønnlitteraturen som leses i norskfaget, som for vanskelig eller utilgjengelig. De omtaler den skjønnlitteraturen som de møter i klasserommet, som noe bare *læreren* har forutsetninger for å forstå, og de opplever at den eneste måten de kan forstå det de leser, er ved å oppsøke eksterne tolkninger. Flere av informantene gir uttrykk for at de ofte møter på skjønnlitteratur som oppleves som for komplisert og utfordrende, og at de ikke en gang *prøver* å skape mening av skjønnlitteraturen før de oppsøker eksterne kilder:

Synes at det er veldig kjedelig når man leser ett eller annet som *bare* gir mening for læreren (...) og at vi skal prøve å finne ut av fasiten til læreren. Det er helt umulig å komme fram til det på egenhånd, må søke på nettet etter svaret. (Daria)

Dette kan bety at flere av informantene har vent seg til en måte å løse utfordringene på, nemlig ved å unngå å involvere seg i nærlesing og tolking. Kanskje er det slik at siden mye av den skjønnlitteraturen de har lest er på et for vanskelig nivå for dem, har noen elever derfor et behov for mer tilrettelagt litteraturutvalg, eller så kan man tenke seg at de har behov for tydeligere støtte til å forstå den skjønnlitteraturen de møter på, jamfør Vygotskijs proksimale utviklingssone. Forventning-verdi-teorien (jf. Wigfield & Eccles, 2000) er også tydelig på at dersom man ikke kan forvente å lykkes, så vil man heller ikke ha stor motivasjon for å gå i gang med aktiviteten overhodet, og som Daria beskriver, kan det være slik at en del elever ikke forventer å lykkes med lesingen på egenhånd. Det er også en informant, Celine, som eksplisitt

nevner at hun kunne tenkt seg mer hjelp undervegs i lesingen av teksten og på veien mot forståelse:

Det eneste vi får, på en måte, lære om å lese, er om vi er gode eller sliter litt. Når vi leser, får vi aldri kommentarer på det liksom. 'Bra, takk' eller noe. Kan jo lese, men hvordan skal man liksom skjønne hva [den skjønnlitteraturen vi leser] betyr? Synes at vi trenger mer om det, og få mer hjelp til det. (Celine)

Jeg tolker det som at flere av informantene, enten eksplisitt som Celine, eller mer implisitt som Daria, etterlyser en tettere oppfølging og mer støtte undervegs i lesingen. Det kan tenkes at det er fordi de opplever vanskelighetsgraden som for høy, og at de dermed gir opp lesingen før de har begynt. Sagt med andre ord: Jeg oppfatter i noen tilfeller at informantene opplever sine *evner* til å lese skjønnlitteratur som utilstrekkelige, og derfor forventer de kanskje heller ikke å mestre denne aktiviteten. Dette vil i negativ forstand påvirke deres *motivasjon* for å lese skjønnlitteratur, og det kan tenkes å medføre en unnvikende atferd i møte med utfordrende tekster.

Men kunne det være en forskjell mellom informantenes generelle selvoppfatning (i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur) og konkrete mestringsforventninger? Altså, kunne det tenkes at selv om selvoppfatningen hos informantene i noen tilfeller oppleves som lav, at de likevel kan ha forventninger om mestring i konkrete tilfeller? Da jeg fant frem Jo Nesbøs roman *Blod på snø* (2016), som var ett av de tre artefaktene jeg brakte inn i intervjuene, oppfattet jeg nettopp at flere av de informantene man kunne klassifisert som umotiverte – med lave tanker om egne evner, og med lave forventninger om mestring – gav uttrykk for at de kunne vært motiverte til å lese den. Da jeg spurte dem om hvorfor de var motivert til å lese denne, mens de tidligere hadde gitt uttrykk for i liten grad å være motivert til å lese skjønnlitteratur generelt, var svaret at den virker «Litt spennende» (Daria), eller «(...) ikke sånn vi leser egentlig til vanlig» (Haldor), eller «(...) forstår hva som skjer og at det er ... det går an å forstå» (Britt). De tre informantene sa altså at de kunne vært motivert til å lese denne romanen, selv om alle tre også oppgir lav grad av motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, både i spørreundersøkelsen og i intervjuet. Vanligvis er motivasjonen lav ...

(...) fordi vi ikke leser noe som er gøy, eller ingen synes det er gøy, og da tror jeg også at vi lærer mer, hvis det går an å lese det uten at det er en gåte som ikke er interessant, det er jo det som ødelegger alt. Den boka her handler om ting man kan leve seg inn i. (Daria)

Situasjonene der boken *Blod på snø* ble omtalt i intervjuene, kan være med på å antyde en tendens: Informantene kan ha nok så lav selvoppfatning, og de kan generelt ha en lav forventning om mestring, men i tilfeller hvor de blir presentert for skjønnlitteratur som vekker interessen deres, og som de opplever som mer overkommelig å forstå, så øker mestringsforventningen. Dette mener jeg kan peke i retning av at informantenes selvoppfatning må sees i lys av det de omtaler som et repetitivt, uinteressant, kjedelig og vanskelig litteraturutvalg, som de til stadighet oppgir å møte på i norskundervisningen: Gjennom veldig ofte å bli presentert for skjønnlitteratur de oppfatter som lite tilgjengelig og relevant, kan det tenkes at de også har utviklet et negativt syn på egne evner – de får den jo *aldri* til å gi mening. Når de så møter skjønnlitteratur som de oppfatter som både tilgjengelig og relevant, virker det som at noen av dem får tilbake troen på egne evner og dermed også forventninger om mestring:

Jeg er jo ikke ... Tviler jo ikke på at jeg kan klare å lese denne her, også skjønne hva den handler om [...] Det er ikke sånne bøker vi leser, de er jo, ja, vet ikke helt hvordan jeg skal forklare, de er liksom, går ikke an å lese mer enn noen par sider. Man detter bare av. (Britt)

Dette funnet betyr ikke nødvendigvis at litteraturutvalget alltid er feil i norske klasserom, men man kan like gjerne, som nevnt, tenke seg at noen elever bare har behov for noen som nettopp kan demonstrere for dem hvordan skjønnlitteraturen de leser kan gjøres tilgjengelig og relevant. Derfor tolker jeg også dette eksempelet, i tillegg til at det kanskje peker mot et behov for et mer relevant og variert utvalg av skjønnlitteratur, som et uttrykk for at noen elever kan dra stor nytte av økt grad av lærerstøtte, og det fremstår dermed også for meg som om elevenes mestringsforventninger og tro på egne evner er mulig å påvirke, sett fra et lærerperspektiv.

4.2.4 Høye kostnader

En annen informant, **Celine**, trekker frem at skjønnlitteraturen kan fungere som et vindu inn til «andres følelser og sånn», som i utgangspunktet innebærer at hun ser en viss verdi med å lese skjønnlitteratur, men at dette vinduet er mer «frostet» enn hva *filmens* vindu er:

Jeg synes at selv om det helt sikkert er masse bra med å lese [skjønnlitterære] bøker og sånn, så blir det egentlig en litt dårlig måte å gjøre det på. Hvis man skal klippe gresset, er det best med sånn manuell uten strøm, eller får man gjort mest med en bra, moderne gressklipper? Hva er lettest? (Celine)

For det første trekker Celine her frem kostnaden ved det å lese skjønnlitteratur: Det koster for mye sammenliknet med tilsvarende måter å konsumere fiksjon på. Hun gir uttrykk for at hun oppfatter filmmediet som en moderne og forbedret versjon av den skrevne tekst, og at det som skiller de to mediene, er hvor enkelt og effektivt det er å konsumere det som fortelles på film, sammenliknet med det som fortelles i skriftlig form, for eksempel i en roman. Hun stiller spørsmålet om hvorfor man skal velge å gjøre noe som er ganske krevende, som å lese skjønnlitteratur, når man kan få samme utbytte av å gjøre noe annet, som å se film. I forventning-verdi-teorien til Eccles et al. kan dette forstås i lys av det de skriver om «how much effort» (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72) som kreves for å oppnå det de ønsker å oppnå. De teoretiserer at dersom kostnaden av å gjennomføre en aktivitet øker, så vil den totale verdien knyttet til aktiviteten reduseres tilsvarende, og dermed vil også motivasjonen synke. Det blir med andre ord foretatt fortløpende kost/nytte-vurderinger av aktiviteter man gjennomfører, og i tilfellet med Celine så tolker jeg det som at kostnaden ved å lese skjønnlitteratur overstiger nytten eller verdien, noe som særlig sees i lys av at hun er bevisst på alternative måter å gjøre ting på (konsumere fiksjonstekster), som koster mindre, men har den samme – hvis ikke større – nytte.

Flere av de andre informantene uttrykker også på en eller annen måte at kostnaden knyttet til det å lese skjønnlitteratur ofte er for stor sammenliknet med eventuelle fordeler. Særlig er det nettopp sammenlikninger med filmer og TV-serier som dukker

opp: Det krever alt for mye mental kapasitet for å lese skjønnlitterære tekster, og det er en grunn til at det mye mer «kostnadseffektive» mediet film ofte blir foretrukket.

Det er også flere informanter som gir uttrykk for at det ikke finnes mye tid i hverdagen til å lese bøker. **Geirr** sier at han alltid er veldig sliten når han kommer hjem fra skolen, og derfor har han et behov for å involvere seg i avslappende aktiviteter som spilling av dataspill eller kjøring av moped på bane: «Man orker liksom ikke gå fra jobbing på skolen til jobbing hjemme». Tilsvarende Geirr mener også **Agnes** at det er viktig å prioritere aktiviteter som tillater en å blant annet være sosial med venner, eller å «(...) faktisk bruke kroppen i løpet av dagen»:

Vi er jo sosiale på skolen liksom, hele tiden, men det er liksom på en annen måte enn ellers. På skolen er det alltid noe som skal skje, vi kan ikke være helt oss selv når vi er på skolen, så ... Det blir jo selvfølgelig ikke nok. Hvordan skal man være sosial når man sitter og leser i en bok? Man må skikkelig konsentrere seg da (...) Bruker mye tid på fotball. Holde seg i form også. Mennesker er ikke laget for å bare sitte i en stol hele livet. (Agnes)

Jeg tolker det som at både Geirr og Agnes synes at lesing av skjønnlitteratur tar nok plass på skolen, slik at fritiden bør gi plass til andre, av dem mer verdsatte, aktiviteter. Slik jeg oppfatter de to informantene, ser de på lesing av skjønnlitteratur som en aktivitet som «(...) limits access to other activities» (Wigfield & Eccles, 2000), en dimensjon av kostnadsbegrepet innenfor et forventning-verdi-perspektiv på motivasjon. Tanken er at man ved å engasjere seg i visse lite verdsatte aktiviteter – slik som lesing av skjønnlitteratur – «kaster bort» tid som kunne ha vært brukt på andre mer verdsatte aktiviteter (Barron & Hulleman, 2015, s. 6). Det koster med andre ord ikke bare mye å lese skjønnlitterære tekster med tanke på den innsatsen man må legge ned i å forstå disse, men det koster også dyrt med tanke på at denne lesingen går hardt ut over muligheten til å delta i viktigere aktiviteter, aktiviteter som for eksempel bidrar til sosiale og fysisk aktive liv – noe som av flere informanter trekkes frem som veldig viktig. Denne kostnaden kan man derfor, i lys av forventning-verdi-teori, forstå som negativ for informantenes verdsetting av lesing av skjønnlitteratur, og derfor også deres motivasjon for lesing av skjønnlitteratur. Det er med andre ord ikke bare det faktum at de kan oppfatte skjønnlitteratur som

krevenne å lese, som gjør at de oppfatter kostnaden med det som høy, men det handler også om at de oppfatter mange andre aktiviteter som både viktigere og mer tilfredsstillende å bruke sin begrensede tid på.

5 Diskusjon

I det følgende har jeg valgt å strukturere diskusjonen etter temaene 1) *negative holdninger*, 2) *verdsetting, men høye kostnader*, og 3) *liten tro på egne evner og manglende identitetsfølelse*. Integrrert i diskusjonen av funnene fra analysen, vil jeg trekke inn didaktiske praksiser som i forskningslitteraturen trekkes frem i forbindelse med disse temaene (for eksempel Cambria & Guthrie, 2010; Conradi et al., 2014; Jang et al., 2015; McRae & Guthrie, 2008, 2009).

5.1 Hovedfunn fra analysen

Et hovedfunn i analysen er at flere av informantene gir uttrykk for negative *holdninger* til lesing av skjønnlitterære tekster (jf. Roe, 2020). Det kan virke som om disse negative holdningene i stor grad skyldes gjentatte erfaringer med uinteressant skjønnlitteratur, samt gjentatte erfaringer med et klassemiljø som gjennom lav kollektiv identitetsfølelse, bidrar til å «tvinge» negative holdninger på elevene i klassen (jf. Andersen, 2011; Nussbaum, 2004) – selv de elevene som i utgangspunktet har positive holdninger til lesing av skjønnlitteratur, som verdsetter dette høyt, som identifiserer seg selv som lesere av skjønnlitteratur, og som har et positivt syn på sine evner i forbindelse med dette.

Et annet hovedfunn er at flere av informantene i utgangspunktet gir uttrykk for at de ikke *verdsetter* lesing av skjønnlitteratur høyt (jf. Roe, 2020), men at de gir uttrykk for en viss grad av verdsetting når de blir stimulert til å tenke tilbake og reflektere over tidligere erfaringer. Tidlig i intervjuene oppfatter jeg at de fleste informantene ikke ser stor nytteverdi av lesingen, og det kommer frem at de anser *kostnaden* forbundet med dette som ganske høy (jf. Barron & Hulleman, 2015) – i de fleste tilfeller som for høy til at det er en aktivitet verdt å holde på med. Utover i intervjuene, etter vi blant annet har snakket om tidligere erfaringer med lesing av skjønnlitteratur fra barndommen og ungdommen, er det flere av dem som trekker frem verdifulle erfaringer, og de endrer dermed delvis synet på verdien av lesing av skjønnlitteratur. Det virker derimot ikke som at denne tilsynelatende endringen i verdsetting veier tungt nok til å endre synet på kostnaden i tilstrekkelig grad for å bli motivert til lesing av skjønnlitteratur – den er og blir for høy.

Et tredje hovedfunn er at flere av informantene kan sies å gi uttrykk for liten tro på egne *evner* til å lese skjønnlitteratur, og at de også har en lav *identitetsfølelse* knyttet til dette (jf. Lafontaine et al., 2019; Roe, 2020). Mange av informantene oppgir å ha et syn på seg selv som trege til å lese skjønnlitteratur, og de har heller ikke stor tro på egne evner til å forstå og mestre den skjønnlitteraturen de blir presentert for på skolen (jf. Bandura et al., 1999; Bong & Skaalvik, 2003). I tilfellet hvor informantene bli presentert med en krimroman, derimot, er det flere av de samme informantene som gir uttrykk for at dette både kunne vært en interessant skjønnlitterær tekst å lese, og at det er en tekst som de forventer å forstå, og som de forventer å være i stand til å skape mening ut av.

Det kan altså virke som om informantene dypest sett gir uttrykk for at de tviler på egne evner til å forstå skjønnlitterære tekster; de ser ikke på seg selv som gode til å lese skjønnlitteratur, og de forventer ofte at dette ender med nederlag. Et gjennomgående trekk i alle samtalene er også at de er usikre med hensyn til hva lesing av skjønnlitteratur kan være godt for, og de lurer på hvordan de kan bli bedre til å lese skjønnlitteratur. Det kan i tillegg virke som at noen nesten *frykter* skjønnlitteraturen fordi den får dem til å oppfatte seg selv som «dumme», og noen av dem gir også i den forbindelse uttrykk for at de har et statisk syn på intelligens og evner (jf. Dweck, 2008). Forventning–verdi-teorien (jf. Barron & Hulleman, 2015; Wigfield & Eccles, 2000) handler om at et individs “(...) choice, persistence, and performance can be explained by their beliefs about how well they will do on the activity and the extent to which they value the activity” (Wigfield & Eccles, 2000, s. 68), og datamaterialet i dette forskningsprosjektet vil jeg argumentere for at tegner et bilde av åtte yrkesfagelever som hverken oppfatter sine *evner* som særlig gode, som *forventer* å gjøre det særlig godt når de leser skjønnlitteratur, som har positive *holdninger* til lesing av skjønnlitteratur, eller som *verdsetter* aktiviteten i særlig stor grad – selv om jeg altså vil argumentere for at sistnevnte funn er mer sammensatt enn at de simpelthen ikke verdsetter det. Dermed sitter man igjen med en forklaring på hvorfor elevene ikke er særlig motiverte for lesing av skjønnlitteratur, en forklaring som stikker dypere enn at de «bare ikke er motiverte».

5.2 Negative holdninger

Holdninger til lesing av skjønnlitteratur, sammen med andre motivasjonsdimensjoner som interesse og verdsetting, er ikke noe som kan bygges over natta; det er momenter som må utvikles gradvis, og de påvirkes av våre gjentatte erfaringer med lesing av skjønnlitteratur (Jang et al., 2015, s. 241). De vil også kunne påvirke hverandre: for eksempel vil møter med interessant skjønnlitteratur kunne påvirke våre holdninger i positiv forstand, mens gjentatte møter med uinteressant skjønnlitteratur vil kunne bidra til det motsatte (Barron & Hulleman, 2015; Conradi et al., 2014; Guthrie & Coddington, 2009; Wigfield & Eccles, 2000). Ved å kjenne til en elevs spesifikke interesser, kan læreren bidra til å motvirke negative holdninger ved å sørge for at skjønnlitteratur som imøtekommer disse interessene, er tilgjengelig (Jang et al., 2015, s. 240). Flere av informantene i denne studien trekker frem hvordan de aldri, eller sjelden, får anledning til å lese skjønnlitteratur de oppfatter som interessant, noe som kan peke i retning av at deres negative holdninger til lesing av skjønnlitteratur blant annet kan påvirkes ved å la dem lese mer av den skjønnlitteraturen som interesserer og angår dem (for eksempel Barber & Klauda, 2020; Guthrie & Coddington, 2009).

Det er imidlertid utfordringer med en slik valgfrihet. Som Skaftun og Michelsen (2017) er inne på, bør man være forsiktig med å la elevene få velge skjønnlitterære tekster for fritt. Dette er heller ikke noe informantene i min studie forteller at de får – tvert imot er det flere av informantene som gir uttrykk for at litteraturundervisningen i for stor grad er preget av lærerstyring (jf. Daria og Celine). Men autonomi er, som jeg tidligere var inne på, likevel et viktig prinsipp, og dette kan tyde på at man heller enn å la det være opp til læreren å plukke ut de skjønnlitterære tekstene hen anser som interessante og relevante, kanskje i større grad burde bestemme seg for en mellomting: Læreren kan arbeide med å komme frem til et utvalg av skjønnlitterære tekster som elevene så kan velge fritt innenfor. På den måten ivaretar man en viss grad av elevautonomi, samtidig som man ikke gir slipp på den kvalitetssikringen av litteraturen som Skaftun og Michelsen understreker viktigheten av. Hovedpoenget er uansett at elevene får velge blant skjønnlitterære tekster som de opplever som interessante og relevante (jf. Andreassen & Bråten, 2011; Anmarkrud & Bråten, 2009), for at de på den måten skal kunne utvikle positive holdninger til lesing av skjønnlitteratur. Hvis elevene får

erfare at de kan utforske sine interesser gjennom lesing av skjønnlitteratur (jf. Conradi et al., 2014; Jang et al., 2015), vil dette kunne være et godt utgangspunkt for positive følelser og erfaringer knyttet til dette, noe som på sikt vil kunne bidra til positive holdninger og motivasjon. Men hvis ikke elevene samtidig opplever at de er med på å ta valg knyttet til lesingen, vil det være vanskelig å overbevise dem om at de skjønnlitterære tekstene de leser er interessante. På denne måten kan man si at begrepene om autonomi, interesse og holdninger henger tett sammen; man kan vanskelig tenke seg positive holdninger knyttet til noe man ikke erfarer en viss grad av selvstyring, interesse og relevans i forbindelse med (jf. Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020).

Analysen av intervjudataene tegner som nevnt et tydelig bilde av informantenes negative holdninger til lesing av skjønnlitteratur, og elevene føler på mange negative følelser i forbindelse med denne aktiviteten – noe jeg i analysen også antyder at kan skyldes gjentatte møter med skjønnlitteratur de ikke oppfatter seg som i stand til å *forstå*. Det er også et sentralt poeng i analysen at en del informanter oppgir å lese nok så *tregt*, noe som i sin tur bidrar til å styrke de negative holdningene til lesing av skjønnlitteratur, gjennom at det oppstår negative følelser i forbindelse med nederlagene de erfarer; opplevelsene og erfaringene knyttet til lesing av skjønnlitteratur har en tendens til å preges av stor motstand. Siden holdninger til lesing av skjønnlitteratur formes av de erfaringer man gjør seg gjennom tid (Barber & Klauda, 2020; Barron & Hulleman, 2015; Jang et al., 2015; Morrison & Wlodarczyk, 2009), kan man derfor tenke seg at å blant annet arbeide med elevers leseforståelse kan ha en positiv innvirkning på deres holdninger til lesing av skjønnlitteratur. Dette vil diskuteres nærmere i tilknytning til elevers tro på egne evner (5.4).

I tillegg kan det virke som at klassens «kollektive» holdninger til lesing av skjønnlitteratur har en tendens til å virke negativt inn på den enkeltes motivasjon (jf. Andersen, 2011; Barber & Klauda, 2020; Nussbaum, 2004), også med hensyn til de elevene som i utgangspunktet oppgir *høy* grad av motivasjon (jf. Agnes og Esther). Dette fremstår for meg som et veldig sammensatt og komplekst problem, og det finnes neppe noen rask løsning. Likevel kan man kanskje tenke på løsningen som et samarbeid mellom å styrke elevenes tro på egne evner til å lese skjønnlitteratur,

klassens holdninger til lesing av skjønnlitteratur, samt den enkeltes verdsetting av dette. Siden flere av informantene gir uttrykk for at klassens holdninger til lesing av skjønnlitteratur påvirker deres motivasjon til å lese skjønnlitteratur i negativ forstand, er det naturlig å tenke seg at disse kreftene bør arbeides med i klasserommet. Det kan med andre ord kanskje sies å være en blanding av *elevorienterte*, *klasseorienterte* og *lærerorienterte* faktorer som bidrar inn mot informantenes negative holdninger til lesing av skjønnlitteratur: *Elevenes* syn på egne evner, *klassens* holdninger til og verdsetting av lesing av skjønnlitteratur, og *lærerens* (manglende) tilrettelegging for interessante møter med skjønnlitteratur (jf. Barron & Hulleman, 2015; Conradi et al., 2014; Jang et al., 2015; Wigfield & Eccles, 2000). I det følgende skal jeg aller først se på ett konkret didaktisk prinsipp som kan være med på å utvikle positive holdninger til lesing av skjønnlitteratur i klasserommet.

Flere av informantene i min studie etterlyser på ulike måter mer oppfølging og støtte underveis i leseprosessen, og de uttrykker usikkerhet med hensyn til hvordan de kan bli bedre lesere. Morrison og Wlodarczyk (2009) trekker frem det å lese høyt sammen med elevene som en effektiv praksis i forbindelse med å fostre positive holdninger til lesing, og de poengterer at det ikke bare er *kognitivt* utviklende å gjøre dette, men at det også er positivt med hensyn til *motivasjon*, og flere av informantene i min studie kan sies å ha utfordringer med begge disse kategoriene. Selv om man kanskje vanligvis forbinder høytlesning med leseøker på de lavere trinnene, er det ingenting som tilsier at man ikke bør fortsette denne praksisen etterhvert som elevene blir (mye) eldre (Skaftun & Michelsen, 2017), og det kan derfor tenkes å være en like effektiv undervisningspraksis for elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja på videregående skole som elever i femte klasse på barneskolen. Men det er selvsagt ikke nok å lese høyt for elevene i seg selv, for denne høytlesinga bør naturligvis, først og fremst, gjennomføres på en måte som gir uttrykk for *entusiasme*: Gjennom at læreren demonstrerer sin entusiasme for lesing av skjønnlitteratur, er tanken at denne entusiasmen – slik den kommer til uttrykk gjennom variert intonasjon og stemmebruk, hastighet, volum, øyekontakt, pauser, spørsmål og kommentarer (Morrison & Wlodarczyk, 2009, s. 111) – smitter over på elevene.

Denne smitteeffekten er også, som jeg var inne på tidligere, avhengig av at læreren gjør noen valg for å møte elevenes interessefelt og opplevelser av hva som er relevant: Elevene må oppfatte den skjønnlitteraturen de leser som interessant og relevant for dem, hvis ikke vil høytlesning ikke ha ønsket påvirkning på deres holdninger. Under intervjuene var det flere som trakk frem at de sjelden fikk lov til å lese skjønnlitteratur som interesserer dem, og selv om dette altså kan være en krevende oppgave å løse, særlig i klasser med mange elever, så kan det, i lys av mitt forskningsprosjekt og annen forskning på feltet (for eksempel Andreassen & Bråten, 2011; Barber & Klauda, 2020; Conradi et al., 2014; Jang et al., 2015; Park, 2011; Ryan & Deci, 2020), virke som at dette er en dimensjon av litteraturundervisningen som bør vies mer oppmerksomhet og ressurser, dersom elevers holdninger til lesing av skjønnlitteratur skal ha håp om å utvikles i positiv retning.

5.3 Verdsetting, men høye kostnader

«An individual may harbor a negative attitude toward reading yet still recognize its value», skriver Jang et al. (2015, s. 240) – noe jeg mener å kunne si at delvis er gjeldende for informantene i min studie. Selv om flere av informantene gir uttrykk for negative holdninger til lesing av skjønnlitteratur, og at det er en mentalt krevende oppgave å lese skjønnlitteratur, og selv om mange av dem er av den oppfatning at det opptar verdifull tid de kunne brukt på andre verdifulle aktiviteter (jf. Barron & Hulleman, 2015; Wigfield & Eccles, 2000), og selv om de fleste av dem til å begynne med sliter med å komme på hvorfor lesing av skjønnlitteratur kan ha en viss nytteverdi, så er det flere av dem som utover i intervjuene på ulike måter erkjenner at det er verdifullt. Sagt med andre ord: Selv om informantene til å begynne med ikke gir uttrykk for høy verdsetting, og selv om kostnadene forbundet med lesing av skjønnlitteratur av dem regnes som høye, er det likevel tydelig at de på et vis anerkjenner lesingen av skjønnlitteratur som verdifullt. Jang et al. (2015) hevder at verdsetting er det konstruert som vies minst oppmerksomhet i forbindelse med lesemotivasjon (og særlig underkategorien *cost*, jf. Barron & Hulleman, 2015), kanskje fordi en del lærere heller ikke har klart for seg hvorfor dette er verdifullt. I det følgende skal jeg derfor diskutere verdsetting av lesing av skjønnlitteratur i en klasse med BUA-elever, med utgangspunkt i funnene fra analysen.

5.3.1 Demonstrere hvorfor lesing av skjønnlitteratur er viktig

På den ene siden viser analysen at informantene oppfatter kostnaden forbundet med å lese skjønnlitteratur som for høy, med tanke på at filmmediet gjør samme jobb, men til en mye lavere pris. Dette vil, i henhold til et forventning-verdi-perspektiv (jf. Barron & Hulleman, 2015; Wigfield & Eccles, 2000), bety at de som regel vil foretrekke filmmediet fremfor de skrevne litterære tekstene. Som forskningen angående fordeler med lesing av skjønnlitteratur kan fortelle oss, spiller det, med hensyn til elevenes psykologiske og sosiale utvikling, en rolle hvilken av disse mediene man konsumerer (jf. Dodell-Feder & Tamir, 2018; Mangen & Sønneland, 2021; Mar et al., 2009). En mulig implikasjon av funnene i analysen kan derfor være at elever i noen tilfeller har behov for å vite mer om fordelene knyttet til det å lese en *skreven* tekst, sammenliknet med å konsumere det (mer passive) digitale mediet *film*. Dette kan minne om det vi ser angående skriving for hånd sammenliknet med skriving på datamaskin (*writing* versus *typing*); flere forskere mener at skriving for hånd er mer kognitivt utviklende enn skriving på et tastatur (for eksempel Aragón-Mendizábal et al., 2016), blant annet med hensyn til hukommelse, men mange er likevel overbevist om at maskinskriving bare er en mer effektiv måte å utføre samme jobben på.

Kanskje er det med andre ord behov for å demonstrere for elevene at kostnaden forbundet med lesing av skjønnlitteratur betaler seg på måter som filmen, og for den saks skyld sakprosaen, ikke kan konkurrere med – selv om lesingen av skrevne tekster er mer krevende enn tilegnelsen av uttrykk i audiovisuelle modaliteter som film (jf. Mangen & Sønneland, 2021). Informantene i min studie antyder at filmmediet er å foretrekke fremfor lesingen av skjønnlitterære tekster, noe de blant annet begrunner med at det er vanskelig å sette seg inn i de skjønnlitterære fortellingene de leser – for eksempel jf. Fjodor som sliter med å følge med på det han leser, eller Celine som omtaler lesing av skjønnlitteratur som krevende. Dette kan tenkes å ha en sammenheng med at de har vent seg til å konsumere fiksjon gjennom et mindre krevende medium (jf. Hauer, 2020) – et medium som ikke i samme grad krever at leseren fyller inn tomme rom (jf. Iser, 1980), og som blant annet derfor i langt mindre grad forutsetter en systematisk leseopplæring (jf. Jajdelska et al., 2019; Mangen & Sønneland, 2021; Van der Weel, 2011).

På den annen side viser analysen at informantene *egentlig* tillegger lesing av skjønnlitteratur en viss verdi. Et lite stykke utover i intervjuene er det flere av informantene som reflekterer tilbake til erfaringer med lesing av skjønnlitteratur som de anser som verdifulle. Disse erfaringene har, ifølge dem, vært med på å utvikle visse kvaliteter hos dem – for eksempel med hensyn til kreativitet og empati (jf. Haldor og Celine). Siden disse innsiktene sitter noe dypt inne hos informantene – det er ikke koblinger de *umiddelbart* er i stand til å se – kan det tyde på at enkelte elever har behov for en tydeligere bevisstgjøring rundt dette. Schunk, Meece og Pintrich (2014) trekker i denne forbindelse frem viktigheten av å demonstrere for elevene *hvorfor* man leser de skjønnlitterære tekstene man leser, med utgangspunkt i de temaene man jobber med og læreplanen forøvrig. I forbindelse med lesingen av skjønnlitteratur på BUA-linja kan dette tenkes å kobles opp mot generelle temaer som empati og sosial kompetanse (jf. Dodell-Feder & Tamir, 2018; Mar et al., 2009; Nikolajeva, 2019; Oatley, 2016), og det kan også tenkes koblet opp mot mer spesifikke temaer de måtte arbeide med i sine programfag – for eksempel kulturmøter, identitet og sorg.

Ved å gjøre litteraturundervisningen mer personlig, blant annet ved å be elevene skrive utgangsbilletter (jf. Fowler et al., 2019) hvor de uttrykker hvordan teksten var meningsfull for dem, og hvordan de kan ha bruk for det de har lest, senere i livet, vil man også kunne støtte opp under elevenes verdsetting av lesing av skjønnlitteratur (jf. Schunk et al., 2014). På BUA-linja vil kanskje jobben med å vise verdien av lesing av skjønnlitteratur være noe lettere enn ved andre, særlig yrkesfaglige, linjer, fordi nyttiligheten forbundet med lesing av skjønnlitteratur i stor grad kan sies å overlappe med viktige temaer innen denne studieretningen, som ofte dreier seg om mellommenneskelige relasjoner og sosial kompetanse. Men disse temaene kan også sies å være mer allment relevante, og det finnes stort spillerom når det kommer til skjønnlitteraturens innhold (jf. Asplund & Pérez Prieto, 2018; Bakken, 2020; Skaftun & Michelsen, 2017), så en slik tilnærming til arbeid med verdsetting bør derfor også være oppnåelig med andre elevgrupper.

5.4 Liten tro på egne evner og manglende identitetsfølelse

Mange av funnene i analysen kan tyde på at elevene har en ganske lav *selvoppfatning* når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. Det er også flere av

informantene som gir uttrykk for lave *mestringsforventninger* i forbindelse med lesingen av spesifikke skjønnlitterære tekster. Jeg oppfatter det samtidig som at informantene ikke egentlig sier at det er *det de leser* som er det vanskelige, men at det er vanskelig å komme frem til *den tolkningen* de oppfatter at læreren vil de skal komme frem til. Dette kan forstås som at elevene har behov for friere tilnærminger til lesingen, jamfør studiene til Sønneland et al. (Mangen & Sønneland, 2021; Sønneland, 2018, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017), fordi informantene kan sies å gi uttrykk for et behov for å tilnærme seg den skjønnlitterære teksten mer på egne premisser, med utgangspunkt i *interesse* og *relevans* for de aktuelle elevene. Hvis man kan trekke litteraturundervisningen i retning av at elevene faktisk forsøker å tolke teksten med utgangspunkt i egen refleksjonsevne, ikke i retning av at de skal finne frem til den «riktige» tolkning – og gir dem egnet støtte til å oppnå dette (jf. Vygotsky, 1978) – vil man kanskje legge grunnlag for økt tro på egne evner og forventninger om mestring, og derfor også motivasjon for å lese skjønnlitteratur.

Slik det fremstår nå, ser informantene i min studie ikke noe poeng i å lese en tekst de uansett ikke kommer til å forstå – og i stedet for å prøve å forstå teksten, så oppsøker de «løsningen» på internett. Dette fenomenet kan man, i lys av Sønnelands studier om åpne tekster og didaktiske opplegg (jf. referansene i forrige avsnitt), kanskje tenke seg at vil bli bedre om man gir noe av eierskapet til lesingen til elevene.

Elevene later med andre ord til å ha «kjørt seg fast» i en oppfatning hvor de ikke er i stand til å skape mening ut av mange skjønnlitterære tekster, og min studie kan peke i retning av at dette er et svært viktig område å arbeide med, slik at elevene skal få troen på egne evner, og dermed bli mer motivert for lesing av skjønnlitteratur. I det følgende skal jeg diskutere to konkrete didaktiske prinsipper som kan være med på å utvikle henholdsvis selvoppfatning og mestringsforventninger knyttet til lesing av skjønnlitteratur i positiv retning.

Det er noen som later til å forklare sine nederlag i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur med at de ikke har evnene som skal til, men det er også andre som forklarer dem med et klassemiljø som er fiendtlig innstilt til denne lesingen. I tilfellet med det sistnevnte, vil man kunne tenke seg at løsningen ser annerledes ut enn i tilfellet med det førstnevnte; hvis det er klassemiljøets justis eller kollektive emosjonelle posisjonering (jf. Andersen, 2011; Nussbaum, 2004) som oppfattes som

hovedproblemet, vil kanskje å arbeide for mer positive holdninger og økt verdsetting være veien å gå – men hvis hovedproblemet oppfattes som at informantene ikke har troen på egne evner og mestring, vil kanskje løsningen være mer orientert mot å øke elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger knyttet til lesing av skjønnlitteratur. Men hvordan kan man gjøre det?

Først og fremst blir det viktig å sørge for at elevene har et dynamisk syn på intelligens og evner når det kommer til lesing av skjønnlitteratur, dernest blir det viktig å sørge for at klasseromskonteksten er en støttende, ikke motarbeidende faktor. Som jeg har vært inne på, viser Dweck (2008) hvordan spesifikke, positive tilbakemeldinger kan bidra til et dynamisk tankesett. Dette betyr at læreren bør sørge for å unngå en generell tilbakemeldingspraksis som unnlater å kommunisere akkurat *hvorfor* lesingen er god; det holder ikke å bare si at «du leser bra, takk» (en generell tilbakemeldingspraksis som av flere av informantene trekkes frem som vanlig i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur), men man bør sørge for å poengtere *hva* som er bra. Dette kan blant annet innebære en positiv forsterkning av uttrykk for entusiasme under høytlesning, for eksempel med hensyn til variert og relevant bruk av intonasjon og pauser. En slik positiv forsterkning vil nettopp bidra til å gi elevene en følelse av kompetanse og kontroll (Johnston, 2012; Wentzel & Wigfield, 2009), som igjen vil utgjøre en positiv påvirkning på elevenes selvoppfatning med hensyn til lesing av skjønnlitteratur. Flere av informantene i min studie gir uttrykk for at de savner en slik tilbakemeldingspraksis i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur – de er av den oppfatning at lærerne nettopp ofte gjør det motsatte.

Informantene i min studie har lave forventinger om å mestre lesingen av den skjønnlitteraturen de typisk møter i undervisningssammenheng, og dette kan tyde på at det er et behov for flere situasjoner hvor elevene får diskutert teksten innenfor rammene av et lite fellesskap. At gruppediskusjoner i forbindelse med lesing av skjønnlitterære tekster kan bidra til økt motivasjon, er et kjent faktum (Gambrell et al., 2000; Jang et al., 2015), noe som også kommer til uttrykk i intervjuet med blant andre Daria. Hun beskrev en av de få positive opplevelsene hun har hatt med lesing av skjønnlitteratur, som da hun og venninnegjengen leste og diskuterte en bokserie sammen på barneskolen – utenfor en klasseromskontekst, men inspirert av noe de

hadde opplevd i undervisningen. Tilsvarende uttrykk for verdsetting av gruppediskusjoner dukker også opp blant andre informanter (Esther og Celine). Hall (2012) viser i sin studie at slike diskusjoner særlig kan bidra til å styrke mestringsforventningene til lesing av spesifikke sjangre. Ved at elevene inngår i sosial interaksjon, og på den måten får prøvd ut tanker og ideer i mer eller mindre trygge omgivelser, kan elevene få økte forventninger til egen mestring i forbindelse med lesingen. Det er også et poeng ifølge Hall, at elevene tildeles konkrete, tydelige og spesifikke roller i denne diskusjonen; ved å bli tildelt et spesifikt ansvarsområde i diskusjonen av en tekst, er tanken at elevene skal få troen på seg selv som kompetente til å lykkes med lesingen av spesifikke sjangre eller tekster.

Flere av informantene i min studie trekker frem lærerens suverenitet i forbindelse med lesingen av skjønnlitterære tekster. Guthrie og McCann (1996) beskriver i sin studie en lærer som legger til rette for økt mestringsforventning ved å inkludere elevene i alle fasene i forbindelse med arbeidet, noe som igjen også handler om autonomi (jf. Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020). I tillegg til å handle om økt elevmedvirkning kan også denne arbeidsformen spille inn på motivasjonen for lesing av skjønnlitteratur ved at de ulike elevene blir stående som «eksperter» innenfor sitt selvvalgte fokusområde, et fokusområde som skiller seg fra det til de andre i gruppa; forventninger om mestring har gode vekstvilkår i tilfeller hvor elevene selv får være ekspertene når de diskuterer. Dette tenker jeg også vil være et fruktbart alternativ til det enkelte av informantene i min studie omtaler som en «lærerfasit»; nå er det ikke lenger i like stor grad lærerens suverene tolkning som blir stående som en ledestjerne for arbeidet, men elevenes egne perspektiver.

6 Avslutning

Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur kan sies å være et viktig satsningsområde hvis vi ønsker at våre elever skal kunne utvikle seg til å bli «gagnlige samfunnsmennesker» (jf. Andersen, 2011) som er i stand til å leve seg inn i hvordan andre mennesker tenker og føler, og det er også innflytelsesrikt med hensyn til utviklingen av kognitive evner (jf. Nikolajeva, 2019; Nünning, 2016) og evnen til å prestere innenfor lesing generelt (jf. Roe, 2020). I denne studien har jeg undersøkt hvorvidt et utvalg elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja er motiverte for å lese skjønnlitteratur, og jeg har gått nærmere inn på hva som kan være årsaker til manglende motivasjon. Jeg har kommet frem til tre hovedfunn.

Det første funnet handler om at et flertall av informantene i min studie gir uttrykk for negative holdninger til lesing av skjønnlitteratur. Dette funnet sees i lys av at informantene ikke får lese skjønnlitteratur som de opplever som interessant og relevant, og det sees også i forbindelse med en negativ kollektiv holdning til lesing av skjønnlitteratur. I tillegg har jeg funnet at de informantene som i utgangspunktet er motivert for lesingen av skjønnlitteratur, og som har positive holdninger til dette, lar seg påvirke av denne negative kollektive holdningen, noe som går ut over deres atferd og engasjement i klasserommet.

Det andre funnet handler om at flere av informantene ikke gir uttrykk for høy verdsetting når det kommer til lesing av skjønnlitteratur, noe som i stor grad skyldes at de forbinder aktiviteten med høye kostnader. En viktig del av dette funnet går også ut på at informantene, etter litt refleksjon, verdsetter lesing av skjønnlitteratur høyere, fordi de da blir oppmerksomme på nytteaspekter som de ikke umiddelbart var oppmerksomme på – men denne økte verdsettingen later likevel ikke til å veie opp for de høye kostnadene forbundet med lesingen. Dette funnet sees i sammenheng med at lærere bør være tydelige med å demonstrere hvorfor lesing av skjønnlitteratur er viktig, og dermed, for eksempel, knytte de aktuelle temaene i litteraturen opp mot aktuelle og viktige temaer innenfor aktuell studieretning eller livet ellers.

Det tredje funnet handler om at mange informanter gir uttrykk for liten tro på egne evner, og at de har en lav identitetsfølelse i forbindelse med lesing av

skjønnlitteratur; de har en lav selvoppfatning og lave forventninger om mestring. Informantene ser ikke på seg selv som lesere av skjønnlitteratur, de er i liten grad overbevist om at man kan utvikle seg nevneverdig når det kommer til dette, og de oppfatter den skjønnlitteraturen som de møter på i skolesammenheng, som for utilgjengelig, det vil si uinteressant, irrelevant og vanskelig. I tillegg er det flere som omtaler seg selv som trege lesere.

6.1 Didaktiske implikasjoner

En implikasjon av min studie er at elevene bør få lese mer av den skjønnlitteraturen som de har interesse for, og som angår deres liv. Elevenes manglende interesse for det som leses, og manglende følelse av autonomi i litteraturundervisningen, later til å påvirke deres holdninger og verdsetting i negativ forstand – og hvis elevenes motivasjon for lesing av skjønnlitteratur skal heves, så kan min studie peke i retning av at elevene blant annet bør få øve større innflytelse over litteraturarbeidet.

En annen implikasjon kan være at det i noen klasserom bør jobbes mer med å bryte ned negative kollektive holdninger til lesing av skjønnlitteratur. Min studie viser at disse kollektive emosjonelle posisjoneringene kan virke ødeleggende for et klasse miljø som legger til rette for lesing av skjønnlitteratur, og hvis man skal ha noe håp om elever som er motiverte for lesing av skjønnlitteratur, så kan dette være et viktig område å vie oppmerksomhet i klasserommet.

I lys av at flere av informantene i min studie oppfatter sine evner til å lese skjønnlitteratur som lave, kan en implikasjon være at det i noen klasserom er behov for en tydeligere støtte underveis i litteraturarbeidet – et behov som også trekkes frem av noen av informantene. Siden det også kommer frem at flere av elevene automatisk velger å heller oppsøke ferdigproduserte tolkninger på internett, kan man tenke seg at litteraturundervisningen bør ha et større søkelys på at elevene skal få økt selvtillit til å *selv* utvikle forståelse for de tekstene de møter på i litteraturundervisningen. Dette kan igjen tenkes å henge sammen med den første implikasjonen om interesse og autonomi, som omtalt ovenfor.

6.2 Videre forskning

Min masteroppgave kan være med på å antyde noen tendenser blant elever som går barne- og ungdomsarbeiderlinja. Disse tendensene trenger ikke være et uttrykk for noe mer allment hos denne populasjonen, men jeg mener likevel at det kan være interessant å undersøke enkelte tendenser for å løfte frem denne tematikken og som et utgangspunkt for videre forskning på motivasjon for lesing av skjønnlitteratur hos denne elevgruppen. Selv om utvalget mitt ikke ble trukket med tanke på å skulle være representativt, ser jeg heller ingen grunn til å tolke funnene mine som særlig tilknyttet mitt utvalg.

I min studie oppfatter jeg den lave kollektive identitetsfølelsen og de negative holdningene som svært sentrale funn, og man kan tydelig få et inntrykk av hvor ødeleggende dette er, ikke bare med tanke på umotiverte elever med i utgangspunktet dårlige holdninger til lesing av skjønnlitteratur, men også ødeleggende for allerede motiverte elever med dertil positive holdninger. Jeg tenker at det kunne vært interessant å forske mer på de prosesser som fører til en slik kollektiv identitetsdannelse, og å utforske didaktiske tiltak som kan bidra til å motvirke negative klasseholdninger i forbindelse med lesing av skjønnlitterære tekster.

I forlengelse av dette kan det også være interessant å forske nærmere på hvordan elever på yrkesfag i større grad kan identifisere seg med lesingen av skjønnlitteratur. Siden lesing av skjønnlitteratur for mange forbindes med noe «nerdete» og lite praktisk, kan det være interessant å avdekke tiltak for å bedre holdningene og øke verdsettingen, *særlig* for elever som går på yrkesfaglige linjer.

Det kan også være interessant å forske videre på hva som kan bidra til å senke kostnadene knyttet til lesing av skjønnlitteratur på yrkesfaglige linjer, særlig i lys av at vi befinner oss i en digital tid hvor spill og digitale tekster vies gradvis større oppmerksomhet. Det finnes stadig flere måter å nærme seg skjønnlitteraturen på, og kanskje kan det for mange være vel så fruktbart å «lese» skjønnlitteratur gjennom spillingen av spill hvor man selv er med på å gjøre valg. Er det like belønnende og personlig utviklende som tradisjonell lesing av skjønnlitteratur? Vi trenger mer forskning på dette feltet.

Litteratur

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*,(2), 15Á22.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520–537.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252–256.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge Univ. Press.
- Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J.-I., Menacho-Jiménez, I., & Romero-Oliva, M.-F. (2016). A comparative study of handwriting and computer typing in note-taking by university students. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 24(2).
- Arntzen, E., & Tolsby, J. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*.
- Asplund, S.-B., & Pérez Prieto, H. (2018). Young working-class men do not read: Or do they? Challenging the dominant discourse of reading. *Gender and Education*, 30(8), 1048–1064. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1303825>
- Bahn, S., & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186–199.

- Bakken, J. (2020). Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250–274).
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*.
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34.
- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261–271.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1–40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. *Gyldendal Akademisk*.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16–29.
- Cole, J. S. (2009). *Effect of the internet on reading fiction books for enjoyment and potential interest in the integration of the two media*. Rochester Institute of Technology.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode [Interview as a research method]. *Oslo: Universitetsforlaget*.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 11–40). Springer.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165–174.
- Dodell-Feder, D., & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation*, 105–121.
- Fowler, K., Windschitl, M., & Richards, J. (2019). Exit tickets. *The Science Teacher*, 86(8), 18–26.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). Kapittel 10. Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 242–249).
- Gambrell, L., Mazzoni, S., & Almasi, J. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, 119–139.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

- Grønmo, S. (2004). Kap. 12: Strukturert utspørring. I *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Bd. 1, s. 191–211). Fagbokforlaget Bergen.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). *Reading motivation*.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Guthrie, J. T., & McCann, A. (1996). Idea circles: Peer collaborations for conceptual learning. *Lively discussions*, 87–105.
- Hall, L. A. (2012). The role of reading identities and reading abilities in students' discussions about texts and comprehension strategies. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 239–272.
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*.
- Iser, W. (1980). Texts and readers. *Discourse Processes*, 3(4), 327–343.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509–527.
- Jajdelska, E., Anderson, M., Butler, C., Fabb, N., Finnigan, E., Garwood, I., Kelly, S., Kirk, W., Kukkonen, K., & Mullally, S. (2019). Picture this: A review of research relating to narrative processing by moving image versus language. *Frontiers in psychology*, 10, 1161.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). Motivation: Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading Teacher*, 69(2), 239–247. <https://doi.org/10.1002/trtr.1365>

- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Kapittel 2. Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 21–45).
- Johnston, P. H. (2012). *Opening minds: Using language to change lives*. Stenhouse Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv112>
- Lafontaine, D., Dupont, V., Jaegers, D., & Schillings, P. (2019). Self-concept in reading: Factor structure, cross-cultural invariance and relationships with reading achievement in an international context (PIRLS 2011). *Studies in Educational Evaluation*, 60, 78–89.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I AK Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*, 2, 17–31.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: Hva ligger bak det vi gjør?* Universitetsforlaget.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing Motivation to Read: The Motivation to Read Profile-Revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273–282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>

- Mangen, A., & Sønneland, M. (2021). Den litterære langlesingens muligheter og utfordringer i digitaliseringens tidsalder. *Viden om Literacy*, 29, 108–114.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141.
- McCracken, G. (1988). *The long interview* (Bd. 13). Sage.
- McRae, A., & Guthrie, J. T. (2008). Teacher practices that impact reading motivation. *Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/teacher-practices-impactreading-motivation>*.
- McRae, A., & Guthrie, J. T. (2009). Promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation. *Reading more, reading better*, 55–76.
- Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118.
- Nikolajeva, M. (2019). *Reading fiction is good for children's cognitive, emotional and social development*.
- Nussbaum, M. (2004). *Emotions as Judgments of Value and Importance*.
- Nünning, V. (2016). 21. Reading Fictions, Changing Minds: The Cognitive Value of Fiction. *English and American Studies in German*, 5(1), 33–36.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347–358.

- Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Marinak, B. A., Reutzel, D. R., Applegate, M. D., Applegate, A. J., Fawson, P. C., & Gambrell, L. B. (2018). Upper Elementary Students' Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *The Elementary School Journal*, *118*(3), 505–523. <https://doi.org/10.1086/696022>
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I Kåre Kverndokken (red.), *Gutter og lesing* (s. 13–33). *Bergen: Fagbokforlaget*.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Kapittel 5. Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107–134).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). Attribution theory. *Motivation in education: theory, research and affiliation*, 91–138.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, *4*(1).
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational studies in language and literature*, *19*(Running Issue).

- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 8-sider.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
- Van der Weel, A. (2011). Changing our textual minds. *Towards a digital order of knowledge*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse: motivasjon for lesing av skjønnlitteratur

1 er laveste og 5 er høyeste verdi. Krysser du f.eks. av for 5 på spørsmål 1, så liker du veldig godt å lese.

1. Hvor godt liker du å lese?

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

2. Hvor godt liker du å lese skjønnlitteratur?

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

3. Var du mer glad i å lese skjønnlitteratur før?

JA	NEI
-----------	------------

4. Var du mindre glad i å lese skjønnlitteratur før?

JA	NEI
-----------	------------

5. Hvor motivert er du for å lese skjønnlitteratur?

--

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

**Kryss av for
kjønn:**

FORNAVN

GUTT	JENTE	ANNET
-------------	--------------	--------------

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide: motivasjon for lesing av skjønnlitteratur

8 elever VG2 barne- og ungdomsarbeiderlinja

Hensikt:

Få innsikt i

- Elevenes tanker rundt verdien av å lese skjønnlitteratur (*nyttig, gøy, viktig*)
- Elevenes opplevde kapasitet til å involvere seg i aktiviteter som har med lesing av skjønnlitteratur å gjøre (*agens*)
- Elevenes selvoppfatning som lesere av skjønnlitteratur (*kompetanse, identitet*)
- Elevenes forventninger om å lykkes når de skal lese skjønnlitteratur. Situasjonsavhengig (*efficacy*)
- Elevenes forventninger om hva som blir utfallet/kommer ut av den skjønnlitterære lesingen (*outcome*)
- Elevenes oppfatninger av egen motivasjon for å lese skjønnlitteratur

Problemstilling: *Hvordan opplever barne- og ungdomsarbeiderlevnene sine evner til, og hvilke holdninger og forventninger har de til lesing av skjønnlitteratur?*

Spørsmålene baserer seg på noen av konstruktene (self-efficacy, self concept, agency, expectancy og value) som kommer frem av oversiktsstudien til Conradi, Jang & McKenna (2014, s. 154–155).

Før selve intervjuet starter, vil jeg oppfordre informantene til å ...

1. ... være så nøyaktige og detaljerte som mulig i det de beskriver (ingen detaljer er dumme eller uviktige)
2. ... ikke være redde for å misforstå spørsmålet eller hva det er meninga de skal fortelle om (jeg hjelper til om nødvendig)

Spørsmål

⇒ **Hva tenker du om å lese skjønnlitteratur?**

- Hva betyr skjønnlitteratur for deg?
- Ser du noe poeng med å lese den?
- Hvor verdifullt tenker du det er å lese skjønnlitteratur?
 - Er det nyttig, gøy eller viktig på noen måte, tenker du?
 - F.eks. viktig for deg å være god til å lese skjønnlitteratur?
- Synes du det er bra at vi leser skjønnlitteratur på skolen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

⇒ **Har du et tidlig minne som involverer lesing av skjønnlitteratur?**

- Husker du første gang du leste noe oppdiktet som du likte?

⇒ **Se for deg en norsktime. Dere får utdelt en roman du ikke kjenner til, av en forfatter du aldri har hørt om. I løpet av timen skal dere lese 10 sider i den.**

- Hva er det første du tenker?
- Hvordan ser denne timen ut for din del?
- Hva skjer rundt deg?

⇒ **Hvordan synes du det er å lese skjønnlitteratur på skolen?**

- Stilles det forventninger og krav fra lærere?
- Stiller du noen forventninger eller krav til deg selv?
- Opplever du det som vanskelig å konsentrere deg?

⇒ **Se for deg en norsktime. Dere får beskjed om å velge bok selv. I løpet av timen skal dere lese i den. Dere kan sitte andre steder enn i klasserommet.**

- Hva er det første du tenker?
- Hvordan ser denne timen ut for din del?
- Hva skjer rundt deg?

⇒ **Hvorfor tenker du selv at du er umotivert for å lese skjønnlitteratur?**

- Kan du huske noen gang du var mer motivert?

⇒ **Hvis du skulle beskrive deg selv som leser, hva ville du sagt da?**

- F.eks. med tre ord? Eller med en historie som er typisk?

⇒ **Se for deg at du er på en hytte uten internett og strøm. Det regner kraftig. Dere har glemt alle brettspilla ute i regnet, så de er ødelagt for lenge siden. Kortstokken også.**

- Kunne du da tenkt deg å plukke opp en roman?
- En i familien din anbefaler deg å lese en roman som hen akkurat ble ferdig med og syntes var spennende ...

⇒ **Synes du det er vanskelig å lese skjønnlitteratur?**

- Kan du utdype? Er det f.eks. en type skjønnlitteratur som er vanskelig?
- Når du f.eks. leser en bok. Hvor godt forstår det du leser?

⇒ **Hvordan kan læreren motivere deg til lesing av skjønnlitteratur?**

- Er det viktig at læreren prøver å motivere deg hvis du skal lese skjønnlitteratur?
- Hvordan kan læreren gjøre det gøy for deg å lese skjønnlitteratur?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *hva som påvirker din motivasjon for lesing av skjønnlitteratur*. Funnene vil inngå i Sondre T. Johansens masteroppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstilling: Hvordan opplever barne- og ungdomsarbeiderene sine evner til, og hvilke holdninger og forventninger har de til lesing av skjønnlitteratur?

Denne masteroppgaven skal undersøke motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, der fokuset er å forstå bedre hvordan du som elev på BUA, tenker rundt lesing av skjønnlitteratur. Med andre ord: Hvorfor er du motivert/umotivert til å lese skjønnlitteratur?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å undersøke min problemstilling ønsker jeg å komme i kontakt med elever som kan fortelle om sin motivasjon for å lese skjønnlitteratur.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 2 minutter. Spørreskjemaet inneholder noen veldig få spørsmål om din motivasjon for lesing av skjønnlitteratur.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. I intervjuet vil vi blant annet snakke om din motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, og dere vil bli bedt om å fortelle litt fra en vanlig norsktime.

Jeg søker ikke aktivt informasjon om særlige kategorier av personopplysninger (f.eks. opplysninger om din helse). Men hvis det i intervjuet blir naturlig å dele slik informasjon, og du ikke har noe imot å dele den, så er det helt i orden. Du kan uansett NÅR SOM HELST trekke tilbake informasjonen, UTEN å oppgi noen grunn.

Du kan på forhånd få tilsendt spørreundersøkelse og intervjuguide ved behov.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De eneste som vil ha tilgang på informasjonen fra spørreundersøkelsen og intervjuet, er meg selv (Sondre Tarald Johansen) og min veileder, Camilla Gudmundsdatter Magnusson.
- All data som samles inn om deg, vil oppbevares på en sikker, kryptert forskningsserver, godkjent av NSD (Norsk Senter for forskningsdata).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av desember 2021. All informasjon som er samlet inn om deg (fra spørreundersøkelse og dybdeintervju), vil SLETTES når innsamlingen er ferdig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
-

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Oslo ved Camilla G. Magnusson,

- , 93201481
- *Sondre T. Johansen*, sondretj@uio.no, 91919651
- Vårt personvernombud: *Roger Markgraf-Bye*, personvernombud@uio.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla G. Magnusson

(veileder)

Sondre T. Johansen

(forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *motivasjon for skjønnlitteratur* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *spørreundersøkelse*
- å delta i *dybdeintervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker og dato)