

Gutters lesing på nett

Lesing og motivasjon

Margrethe Sætersmoen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i Språk, kultur og digital kommunikasjon

HØGSKOLEN I HEDMARK

Våren 2010

Forord

Arbeidet er utført. En hel vinter og vår med intenst fokus på gutters lesing på nett er over. Dette har vært en lærerik og utfordrende prosess, både i forhold til å finne relevante vinklinger og perspektiver til oppgaven og det å finne en struktur på oppgaven som kunne fungere. Jeg har lest mange interessante bøker og artikler om lesing av digitale tekster og lesemotivasjon. Dette er viktige temaer, som jeg skal ta med meg videre i min jobb som lærer.

Jeg takker guttene for at de velvillig stilte opp i undersøkelsen. De tok det hele på alvor og gjorde sitt til at dette ble noe av. Jeg vil også rette en takk til klasselærerne som satte av litt tid til en slik undersøkelse i en ellers travel tid.

Underveis i arbeidet har jeg hele tiden fått gode råd og oppmuntring av min veileder Hans Kristian Rustad. Jeg vil takke for hans konstruktive tilbakemeldinger og velvillige innspill gjennom hele dette året!

Jeg vil også takke Øistein Anmarkrud for gode råd i forbindelse med valg av litteratur om lesemotivasjon!

Takk også til min familie som har støttet meg gjennom denne tiden, ved å gi meg litt fred og ro til å arbeide med denne oppgaven.

Elverum, mai 2010

Margrethe Sætersmoen

Norsk sammendrag

Det overordnede temaet for min avhandling er ungdomsskolegutters motivasjon for lesing av digitale tekster. Mye av guttenes lesing på fritiden, foregår på skjerm. Hver dag leser de ut fra mange forskjellige motiv, likevel viser store leseundersøkelser som PISA og PIRLS at unge gutter leser mindre enn jenter, de leser dårligere enn jenter, og er mindre motiverte for lesing (Roe, A. & Solheim, R.G., 2007). De seinere årene har det vært satset på lesing med spesielt fokus på gutter. I denne sammenhengen har jeg valgt å undersøke gutters lesing av digitale tekster, som ofte er forbundet med hurtige valg og en følelse av frihet. Problemstillingen min er: På hvilke måter kan digitale tekster fremme motivasjon for lesing hos gutter i ungdomsskolen?

Forskningen i dette prosjektet bygger på teori om lesing i nye medier, som er en mangfoldig og komplisert prosess. Digitale tekster kjennetegnes ved å være multimodale, hypertekstuelle og interaktive. De innbyr i varierende grad til aktivitet og tilbyr en rekke muligheter for veivalg i lesingen. Modalitetenes samspill og leserens følelse av koherens, er ekstra viktig i tekster som tilbyr ulike individuelle leseforløp. Motivasjonen for å lese digitale tekster vurderes i denne oppgaven opp mot selvbestemmelsesteori med vekt på bygging av indre motivasjon og forventning om mestring. Denne teorien bygger på menneskets behov for selvbestemmelse og frihet til å velge (autonomi), kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985).

I arbeidet med å finne svar på problemstilling og forskerspørsmål har jeg videoobservert sju gutter på fjorten år, i arbeid med digitale fagtekster. Her har jeg sett på guttenes søk rundt på skjermen og intervjuet dem om de valgene de tok og tankene de har om egen lesing.

Funnene fra undersøkelsen viste at guttene trivdes med at digitale tekster tilbyr aktivitet og valgmuligheter. I de tilfellene der de multimodale uttrykkene i tillegg maktet å stimulere flere sanser hos guttene, ble det skapt motiverende forhold for lesing. Leseprosessen er imidlertid komplisert, slik at forhold som leserens forkunnskaper, forventning om mestring og følelsen av koherens i lesingen også måtte være tilstede, for å oppnå en optimal leseopplevelse. Forfattere av hypertekster har en utfordrende jobb i å skape koherens ut fra fragmentariske deler av en tekst, og guttene har en utfordring i forhold til å være bevisste på hvilke konvensjoner som gjelder og lære seg å lese multimodale uttrykk og skjønne hvilke kvaliteter ved tekstene som vektlegges i de forskjellige lesesituasjonene.

Abstract

My main topic in this thesis is to look into how the boys in junior high school are motivated when reading digital texts on the computer. The boys use the computer a lot in their leisure time. They read a lot of different texts out of many different reasons every day. Still large tests in reading, like PISA and PIRLS, show that boys read less sufficient than the girls, they read less, and they are less motivated for the task (Roe, A. & Solheim, R.G., 2007). A lot has been done to give the boys better skills in reading and to increase their motivation. Because of this I decided to investigate the boys when they read digital texts. This reading is characterized by rapid choices and a feeling of freedom. My main question in this thesis is: In what ways can digital texts make boys in junior high school more motivated in reading?

My research in this project is built upon theory on reading in new digital media. The reading is a complicated process. Digital texts are multimodal, hypertextual and interactive in its nature, and offers varied amounts of activity and choices in the reading. The interaction between modalities and the feeling of coherence is especially important in texts which offers different individual reading paths. My perspective on motivation is the self – determination theory in combination with intrinsic motivation and capacity beliefs. This theory is built upon humans need for autonomy, competence and relatedness (Deci & Ryan, 1985).

In my research I used video to find out how seven fourteen year old boys navigated through some digital texts. I also interviewed them about their reading, the choices they made, and their opinions on their own reading in general.

My findings told me that multimodal texts can motivate the boys if the modalities work together in an understandable way, and that the texts give the boys choices in reading. By giving them these choices we give them a sense of control and influence in the reading situation. The feeling of coherence in reading a digital text is also crucial as regards the effort the boys will put in the reading process. Another thing these findings told me, was that the boys- knowledge of the theme and their expectations of mastering the reading of a text, would be very important as to whether they chose to read the text or not. Authors of digital texts have a challenge in producing wholes out of fragmentary peaces of texts. The boys must learn how to read these bits and peaces into meaningful whole texts, and be aware of which mode has different meanings in various expressions.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG.....	3
ABSTRACT.....	4
INNHold	6
FIGURLISTE.....	9
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	11
1.2 TEORETISK TILNÆRMING OG VALG AV LITTERATUR I OPPGAVEN	14
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	16
1.4 UTFORMING OG OPPLÈGG FOR UNDERSØKELSE	16
1.5 PRESENTASJON AV TRE DIGITALE SIDER OM KRIG.....	17
1.6 DISPOSISJON.....	21
2. TEORETISKE PERSPEKTIV.....	22
2.1 HVA ER LESING?.....	22
2.2 NY FORSTÅELSE AV LESEBEGREPET	24
2.2.1 "Hyper and deep".....	26
2.3 LESEMOTIVASJON.....	28
2.3.1 Indre motivasjon.....	30
2.3.2 "Capacity beliefs"	32
2.3.3 Betydningen av høy lesemotivasjon.....	34
2.4 LESING AV DIGITALE TEKSTER	35
2.4.1 Muligheter for dialog og valg i digitale tekster.....	35
2.4.2 Sammenheng i lesingen	37

2.4.3	Å lese modaliteter som er kreativt utnyttet	41
2.4.4	Oppsummering	42
3.	METODISK TILNÆRMING.....	44
3.1	Å STUDERE GUTTERS LESING	44
3.2	OBSERVASJON	45
3.3	KVALITATIVT INTERVJU	47
3.4	UTVALG OG FORBEREDELSE TIL UNDERSØKELSER.....	48
3.5	OBSERVASJON OG INTERVJU AV GUTTENE	50
3.6	ANALYSEMETODE	53
3.7	FORSKNING PÅ FENOMENER	54
3.8	OPPSUMMERING	55
4.	ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI	57
4.1	GUTTENES REFLEKSJONER OM EGEN LESING.	57
4.2	EN FØLELSE AV TILHØRIGHET.....	58
4.3	AUTONOMI OG STIMULANS	60
4.4	KOHERENS OG VALG AV LESESTI	62
4.4.1	Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesesti i	62
	"Når krigen raser"	62
4.4.2	Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesesti i	68
	"World War2"	68
4.4.3	Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesesti i	72
	"Mot alle odds"	72
4.5	AKTIVITET OG DIALOGISITET.....	77
4.6	MESTRINGSFØLELSE OG INTERESSE.....	82

5. AVSLUTTENDE OM GUTTERS LESING AV DIGITALE TEKSTER.	86
5.1 EN OPPSUMMERING AV FUNN	86
5.2 VURDERING AV TEORI OG METODE SOM ER BRUKT I OPPGAVEN	89
5.3 AVRUNDING OG SVAR PÅ SPØRSMÅLENE STILT I INNLEDNINGEN	90
LITTERATURLISTE	94
VEDLEGG 1.....	100
VEDLEGG 2.....	103
VEDLEGG 3.....	105
VEDLEGG 4.....	107
VEDLEGG 5.....	108

Figurliste

Figur 1 Forsiden på "Når krigen raser"	18
Figur 2 Forsiden til "World war 2"	19
Figur 3 Forsiden til "Mot alle odds"	20
Figur 4 Forsiden til "Når krigen raser" (2).....	63
Figur 5 Introduksjon - "Når krigen raser"	65
Figur 6 Forsiden til "World war 2" (2)	69
Figur 7 Krigens utvikling i øst Europa under andre verdenskrig.....	71
Figur 8 Forsiden til "Mot alle odds" (2).....	73
Figur 9 Mennesker du ser hver dag Figur 10 Hvem er du? Valg av spillfigur	74
Figur 11 Valgmuligheter i spillet.....	75
Figur 12 Fra forhøret og mishandlingen	79
Figur 13 Svar etter endt spill.....	79
Figur 14 Flyktning eller innvandrer	81
Figur 15 Feil svar.....	81
Figur 16 Faktanettet til "Mot alle odds"	82

1. Innledning

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

Denne oppgaven tar for seg ungdomskolegutters motivasjon for lesing av digitale tekster. I oppgaven presenterer og drøfter jeg ulike faktorer som spiller inn på motivasjon for lesing. Nye medier har gitt muligheter for andre måter å lese på. Å lese på skjerm innbyr til en mer utforskende lese måte, og dette gjør noe med både motivasjonen for å lese og de lesestrategiene du som leser har anledning til å velge.

Mye av det barn og ungdom gjør på nettet og med mobilen er lesing, men en helt annen type lesing enn lesingen av bøker. Formålet med lesingen er en viktig forskjell. På skolen er ungdommen nødt til å lese lærebøker og romaner og det primære målet er å lære. På fritiden fylles lesingen opp med et stort mediemangfold og mange forskjellige tekstsjangre, og formålet med lesingen er å søke kunnskap om temaer ut fra interesse og behov. Mediekulturen tilfredsstiller i tillegg behovet for all slags underholdning i rask rekkefølge. I skolekulturen må ofte dette underholdningsaspektet settes på vent.

Læreplaner og krav om oppnådd kunnskap til eksterne eksamener er med på å sette begrensninger på hva og hvordan fag skal presenteres. Mange lærere fortviler over situasjonen og diskuterer om skolen kanskje bør være en slags motkultur til all underholdningen, og holde fast ved arbeid som krever tålmodighet og vilje til å gå i dybden og bruke tid på kognitive prosesser i modningen av hele mennesket.

Jeg har arbeidet i ungdomsskolen med fagene norsk og samfunnsfag i mange år, og har sett at mange gutter har strevd med å underkaste seg den massive tekstmengden som skolen forventer at de skal lese. Både sentrale og lokale læreplaner legger opp til lesing av litteratur som ivaretar kulturarven vår, men som kanskje tar opp temaer og sosiale forhold som preger en annen tid enn den ungdommen vokser opp i. Hver gang elevene skal låne seg ei skjønnlitterær bok, har jeg møtt på gutter som ikke finner bøker av interesse, og som heller velger å lese tegneserier, tidsskriftsartikler eller fagbøker om et tema som interesserer. Det er interessant å se på hvorfor guttene velger som de gjør.

Lesesenteret i Stavanger har som et av mange tiltak i arbeidet med å fremme leselyst og leseferdigheter blant guttene, arrangert en kafèdialog med trettiseks femten år gamle gutter

fra hele landet. Her fikk guttene selv uttale seg om sine leseinteresser og lesevaner. I denne dialogen kom det fram at mange gutter leste en del, men mange av dem identifiserte ikke seg selv som lesere. De mente at det å lese var ensbetydende med å lese skjønnlitterære bøker, det var det ikke alle som gjorde, og derfor kunne de heller ikke kategorisere seg som lesere. (Hoel & Helgevold, 2008a, s. 12; Hoel & Helgevold, 2005, s. 6).

Guttene reflekterte lite rundt lesingen sin og forholdt seg mer til lesing som en aktivitet. De leste ut fra en positiv nytteorientering, som for eksempel å finne ut om hvilken høyttaler som gir best lyd og kan passe til resten av musikkanlegget, eller reglene i det nye spillet de har kjøpt seg. Resultatene av denne undersøkelsen førte også til diskusjoner om gutter kan være mer informasjonsorienterte enn jenter, og at dette kan få følger for alle sammenhenger der hvor gutter skal forholde seg til tekst og vurderes, for eksempel tekstene som blir brukt i nasjonale og internasjonale tester (Hoel & Helgevold, 2008b, s. 15).

Rapporter og forskningsresultater fra PISA - og PIRLS - undersøkelsene, slår fast at gutter leser mindre enn jenter, de leser dårligere enn jenter, og når de leser, så er det ofte sjangre som tradisjonelt ikke kvalifiserer som litteratur. De leser tegneserier, humorbøker, action og grøss, sportsmagasiner eller motorblader og aviser på papir og nett. Gutters motivasjon for å lese skjønnlitteratur er forholdsvis liten (Hoel, T., 2008, s. 4; Roe, A. & Solheim, R. G. 2007, s. 12).

Resultatene fra disse undersøkelsene bekymrer, og har stort fokus i flere miljøer. Det proklameres til stadighet at man må satse på skolen. Ifølge Kunnskapsløftet (2006) skal det fokuseres på lesing i alle fag i tillegg til å utvikle en digital kompetanse. Elevene trenger å utvikle en multimodal tekstkompetanse som er relatert til aktivitetsmuligheten på nettet. I tillegg må de lære seg og tolke kritisk hvilke typer tekster som kan passe i sammenhengen.

Den kompetansen som må oppøves ifølge PISA sin definisjon på hva lesing innebærer; ”forstå, bruke og reflektere over tekster”, vil ikke kunne læres bare ved hjelp av å øve på bokstaver og skrift. Det blir vesentlig at skolens forhold til datamediet ikke stopper ved at maskinen bare fungerer som en skrivemaskin. Ifølge Elise Seip Tønnesens undersøkelser, så brukes pc-en i skolen i stor grad til å skrive oppgaver. Tilgangen på maskiner er fremdeles varierende, og bruken av maskinene er knyttet til mange restriksjoner i forhold til lagring og nedlasting av programvare. Datamediet er ikke ordentlig innlemmet i undervisningssituasjonen (2007, s. 157 - 158).

I boka *Generasjon.com* (2007) diskuterer Tønnesen misforholdet i skolediskursen mellom politikeres oppfatning og uttalelser i spørsmålet om lesing, og det som faktisk står skrevet i Kunnskapsløftet. I LK06 blir lesing forklart som lesing av bilder, film, tegninger, grafer, tabeller, globus og kart, diagrammer, tabeller og symboler (Tønnesen, 2007, s. 156). Dette rimer ikke helt med den diskusjonen som foregår om lesing i det politiske miljøet og i media. Her er det fremdeles snakk om lesing ifølge den tradisjonelle måten. Tønnesen argumenterer for at vi er inne i en kulturell brytningstid og hevder at dette skiftet i synet på tekst og lesing skaper usikkerhet og uro.

Teksten i boka er ikke lenger det eneste og heller ikke det naturlige utgangspunktet for lesing hos barn og ungdom. På fritiden brukes datamaskinen til å prate med venner ved og chatte, blogge og kommentere hverandres iscenesettelser på nettet. Seip Tønnesen beskriver ganske betegnende ungdommens chatting og behov for sosial kontakt med hverandre, som ”sentralnervesystemet” i ungdomskulturen (2007, s. 31). Ungdommens engasjement og den gode følelsen i forbindelse med databruken, har potensialer i seg for å kunne gjøre lesing og bruk av mediet til noe positivt i skolen også.

Min motivasjon for valg av tema har sin bakgrunn i en blanding av egen erfaring som lærer i ungdomsskolen og resultater fra diverse nasjonale og internasjonale leseundersøkelser, som teksten over viser. Jeg opplever at mange lærere er veldig opptatt av sine elevers forhold til lesing, de dårlige leseresultatene er noe som gjør lærere rundt på mange skoler urolige. Man spør seg om hva man kan gjøre i forhold til denne problematikken. I den sammenheng ønsker jeg å undersøke nettopp dette med engasjementet og motivasjonen for lesing som man registrerer hos guttene i deres lesing på fritiden. Hvilke kvaliteter ved situasjonen og de digitale tekstene er det som skaper denne motivasjonen?

Jeg har en hypotese om at: ”Digitale tekster kan ha en motiverende effekt på gutters lesing i ungdomsskolen”. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Problemstilling: På hvilke måter kan digitale tekster bidra til å fremme gutters motivasjon for lesing i ungdomsskolen?

Forskerspørsmål:

- Hva og hvorfor leser gutter?
- Hvilke kvaliteter ved digitale multimodale tekster kan fremme motivasjon for lesing?
- Hva kan virke forstyrrende på lesingen?

- Hvilken betydning har motivasjon for lesing?

1.2 Teoretisk tilnærming og valg av litteratur i oppgaven

Utgangspunktet mitt for denne oppgaven har vært å søke å finne noen svar på hva gutter i ungdomsskolealder finner motiverende i arbeidet med digitale tekster. Jeg har i den forbindelse forsøkt å finne frem til forskning som har vært gjort på faktorer som påvirker lesingen. Både leserens kunnskaper og forventninger til lesingen spiller inn på utbyttet fra møtet med teksten. Situasjonen det leses i og hensikten med lesingen er også avgjørende for hva slags leseopplevelse man får. Jeg har i denne oppgaven også vært opptatt av kvaliteter i tekstene som kan avstedkomme motivasjon for videre lesing. Teknologien gir muligheter for å skape kreative design med et rikt spekter av modale uttrykk. Slik sett kan digitale sider stimulere følelsene og fremme lysten til å lese. Digitale tekster er hypertekstuelle og dette medfører muligheter for valg og aktivitet for leseren, noe som også kan virke stimulerende på leselysten.

I valget av teoretiske perspektiv til dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i tre stikkord, nemlig, gutter, lesing og motivasjon. Guttenes motivasjon for lesing blir omhandlet i innledningskapitlet og går inn under delen som tar for seg bakgrunn for valg av oppgavetema. Deretter tar jeg for meg lesing som fenomen og i dette prosjektet har jeg vært opptatt av hvordan lesing blir påvirket av både sosiale og kulturelle forhold i tillegg til det kognitive arbeidet som gjøres av hver og en i møtet med digitale tekster. Skolen har tradisjonelt vært opptatt av ordavkoding og lesehastighet. Jeg mener at det vil være gunstig for elevenes leseutbytte at lærere tar hensyn til både det kognitive arbeidet og situasjonelle faktorer i arbeidet med ungdommen. På den måten vil man få en bredere forståelse av leseprosessene i klasserommet, slik Kulbrandstad argumenterer for i sin bok "Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver" (2003, s. 47). På bakgrunn av dette ønsker jeg å bruke et sosiokognitivt perspektiv på lesing i denne oppgaven.

Som en følge av digitaliseringen har vi etter hvert fått en litt annen forståelse av lesebegrepet. Lesing av digitale tekster fordrer en aktiv leser som velger mellom aktive lenker på skjermen. Digitale tekster gir store muligheter til variasjon i uttrykkene. Mediet har muligheter i forhold til å presentere fantasifulle design og multimediaeffekter som kan bidra til motivasjon og engasjement i lesingen. Mulighetene for fleksibilitet i mediet, er også en viktig motivasjonsfaktor i lesingen av digitale tekster (Meyer & Rose, s.a.kap.4).

Jeg har valgt å bruke forskning på lesing i nye medier fra Gunther Kress, Maureen Walsh, Eva Bearne, Anne Mangen og Katherine Hayles. En slik lesing krever både kognitive, affektive og visuelle prosesser ifølge Walsh (2006b, s. 25). Digitale tekster spiller mange ganger på flere sanser og kan føre til en motiverende leseaktivitet. Nå er det ikke bestandig at produsenten av teksten lykkes i arbeidet med å skape tekster som fenger, og nettopp dette er det interessant å få et innblikk i her i mitt prosjekt. Hva er det som gjør at noe i teksten er motiverende, og hva er det som ødelegger den følelsen? I arbeidet videre i denne oppgaven har jeg derfor først tatt for meg teori som omhandler lesemotivasjon, for deretter å presentere kvaliteter i tekster som kan vise seg å påvirke motivasjonen for lesing i digitale tekster.

Lesemotivasjon er en ung vitenskap, og lesemotivasjon for lesing av digitale tekster har jeg funnet lite av. På bakgrunn av lesemotivasjonsteori som baseres på lesing av papirbaserte tekster og mulige motiverende kvaliteter ved digitale tekster, mener jeg at jeg har dannet et teoretisk bakteppe, eller en slags teoretisk ramme, for å kunne diskutere eventuelle funn i undersøkelsen. Som et perspektiv på motivasjon har jeg valgt Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, med vekt på bygging av indre motivasjon og forventning om mestring (Schunk, Pintich & Meece, 2008, s. 248). Teorien legger vekt på viktige faktorer for utvikling av motivasjon, som autonomi, kompetanse og tilhørighet.

I teorijennomgangen av kvaliteter ved digitale tekster som kan virke motiverende, har jeg først drøftet betydningen av hypertekstualitet, dialogisitet og interaktivitet som motivasjonsfaktorer og inspirasjon til lesing. Otnes (2001) og Haugsbakk (2000) har diskutert betydningen av disse faktorene gjennom muligheter for valg og aktivitet ved lesing av digitale tekster. Sett i sammenheng med mitt perspektiv på lesemotivasjon, så vil disse faktorene forklare hverandre. Faktorer som er viktige for å bygge indre motivasjon; valg, kontroll, nysgjerrighet og utfordringer, kan vi finne tilrettelagt i og med en hypertekstuell strukturering.

Det siste hovedtemaet jeg har funnet viktig å ta med i teorikapitlet er koherens. Lesing av digitale tekster medfører lesing av flere modaliteter samtidig. Samspillet mellom modaliteter må være tydelige og gi leseren hjelp til å skape mening. Her vil det være viktig at samspillet mellom modalitetene innad i teksten vil være tydelig, men også mellom de enkelte delene av hyperteksten. Teorien om multimodal kohesjon og modalitetenes samspill har jeg funnet i Van Leeuwens bok; "Introducing social semiotics" (2005) og Anne Løvlands bok "På

mange måtar” (2007). Van Leeuwens kohesjonsmekanismer forklarer ulike sammenhenger mellom modalitetene innad i en tekst, og er slik sett nyttige i arbeidet med å analysere guttenes lesing av digitale tekster fra undersøkelsen.

1.3 Begrepsavklaring

Digitale tekster er et begrep som gjerne brukes om tekster som er knyttet til datamaskinskjermen. Ifølge Schwebs og Otnes er skjermttekster et mer presist uttrykk, fordi det tar opp i seg både det at teksten er digitalisert, men også at den formes på grunnlag av mediets estetikk. De definerer derfor skjermttekst som ”... tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm.” (2007, s. 17). I min oppgave beskriver jeg tekster som skjermttekster og digitale tekster litt om hverandre, men jeg snakker hele tiden om tekstene i Schwebs og Otnes sin forståelse av begrepet.

Disse tekstene er mer eller mindre sammensatte eller multimodale. Tekstene inneholder på denne måten flere uttrykksmåter, gjerne både bilder, skrift, video og lyd samtidig fremme i skjermbildet. De aller fleste skjermttekster er hypertekster, det vil si at de ulike delene i teksten er lenket sammen i forskjellige strukturer. En hypertekst viser ikke hele tekstmengden fremme på skjermen samtidig. Leseren må klikke på pekere som i sin tur tar deg med inn i hypertekststrukturen, slik at resten av teksten kommer til syne. Digitale skjermttekster preges også av muligheten for aktivitet og påvirkning i forhold til tekstene. Interaktivitet både krever og gir en annen måte å lese på. Skjermttekster er på denne måten også hele tiden under konstruksjon, og man kan ikke forvente å finne en helt lik side neste gang man besøker den (Mangen, 2008b, s. 10 – 11).

1.4 Utforming og opplegg for undersøkelse

I arbeidet med å utforme et opplegg for undersøkelsen som skal danne grunnlaget for de resultater og konklusjoner jeg kan gjøre til slutt i oppgaven, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign, som innebærer videoobservasjon og intervju.

Undersøkelsen ble foretatt de to siste ukene av januar 2010. Sju gutter på fjorten år deltok i undersøkelsen. Den gikk ut på å filme to og to gutter i deres søk på tre utvalgte digitale tekster som alle tre handlet om temaet krig på en eller annen måte. Jeg var interessert i å

observere søkene på skjermen, reaksjonene og samtalen dem imellom. I etterkant av filmingen intervjuet jeg guttene, mens vi sammen så på opptaket av deres arbeid foran skjermen.

Spørsmålene til intervjuet var utformet på bakgrunn av innholdet i problemstillingen og forskerspørsmålene. Ved å lage et semistrukturert intervju på forhånd, gav det muligheter for litt friere samtaleform. Dette igjen, gav rikelig anledning til å foreta hopp frem og tilbake, ettersom hva som kom frem i samtalen, og hvordan guttene reagerte på det de så av seg selv på filmen.

Dataene som ble samlet inn ble henholdsvis tatt opp på en videotape og en digital opptaker. Materialet fra opptakeren ble deretter transkribert. Dette materialet ble så gjenstand for bearbeiding og analyse. I analysearbeidet ble rådataene kategorisert i forhold til relevante ting som dukket opp i empirien. Deretter ble materialet presentert, samtidig som jeg reflekterte rundt funn og relaterte dette til teori. Undersøkelsen var meldepliktig og har vært inne til godkjenning hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Alle opptak av informanter skal slettes etter prosjektets slutt.

1.5 Presentasjon av tre digitale sider om krig

I innsamlingen av empiri brukte jeg tre forskjellige nettsteder som er produsert for bruk i skolen. Sidene har alle krig og temaer relatert til krig som tema; *"Når krigen raser"*, *"World War 2"* og *"Mot alle odds"*. I prosjektet mitt ønsker jeg å undersøke på hvilke måter digitale tekster kan fremme motivasjon for lesing hos gutter på ungdomstrinnet. Jeg har fokusert på hvordan lesing foregår på skolen og hvordan gutter leser på fritiden. Grunnen til at jeg valgte disse sakprega tekstene som er pedagogisk bygd opp, er for eventuelt å kunne si noe om hvordan skolelesing digitalt skiller seg fra den digitale fritidslesingen, og hvilke kvaliteter i slike tekster som kan virke motiverende for videre lesing.

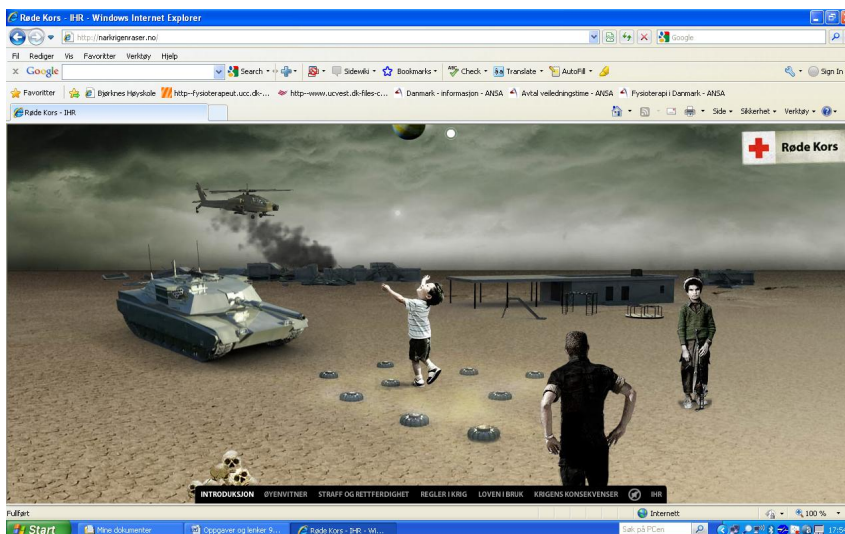
Fagplanen i historie og samfunnskunnskap setter krav om kunnskaper om krig på mange plan. Ifølge fagplanen i historie på Utdanningsdirektoratets nettsider, skal elevene etter 10. klasse kunne: "lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane" og "drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar."

I samfunnskunnskap skal de kunne: ”gjere greie for grunnleggjande menneskerettar og drøfte verdien av at dei blir respekterte.”(Utdanningsdirektoratet, 2010)

For at analys materialet skal kunne forstås bedre velger jeg å bruke litt plass på å presentere disse digitale sidene.

”Når krigen raser” er laget av kommunikasjonsbyrået Hyper Interaktiv (2000). De arbeider på oppdrag fra en rekke større selskaper, som Hydro, Statoil, Telenor og Norsk Film. Denne siden er produsert etter bestilling fra Røde Kors. Sidene tar for seg Internasjonal Humanitær rett (IHR), og presenterer informasjon ved hjelp av intervjuer, animasjoner og filmklipp fra ulike sider ved krig til alle tider. Dette nettstedet er utviklet i tilknytning til et undervisningsopplegg som kan lastes ned fra en lenke som ligger fremme på forsiden av nettstedet. Inngangen til temaet skal vekke interesse og engasjement hos elever på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Det første som møter oss når vi klikker oss inn på ”Når krigen raser”, er en liten gutt som strekker armene i været etter noen bobler som stiger til værs. Bildet ledsages av en blid barnelatter. Etter noen sekunder åpenbarer det seg et bakgrunnsbilde som tydelig viser hva temaet for siden er, nemlig en slagmark, det er krig. Forsiden gir muligheter for å trykke på aktive lenker nederst i bildekanten. Temaer som tas opp er øyenvitner i krig, straff og rettferdighet, regler i krig, loven i bruk og krigens konsekvenser. En annen litt mer spektakulær vei inn i teksten er gjennom en aktiv hvit runding midt på og opp mot øvre kant av bildet.



Figur 1 Forsiden på "Når krigen raser"

”World War 2” er et undervisningsopplegg om andre verdenskrig (The National Archives, s.a.). Programmet er produsert av National Archives. National Archives er et senter av ekspertise der de lager og bevarer offisiell informasjon. De arbeider med å hjelpe mange offentlige instanser til å bruke informasjon mer effektivt. Som regjeringens nasjonale arkiv for England, Wales og Storbritannia råder de over tusen års historie, som enhver kan få tilgang til og bruke. De har laget en rekke prisbelønte program for læring og online ressurser. Sidene har egen informasjon til lærere og en annen til elever. Her kan man få hjelp til å finne litteratur og fakta til ulike emner man søker, eller man kan spille spill og delta i annen interaktiv lesing. National Archives har laget en stor database for bruk i skolen, der blant annet historiske begivenheter blir gjort levende gjennom animasjoner.

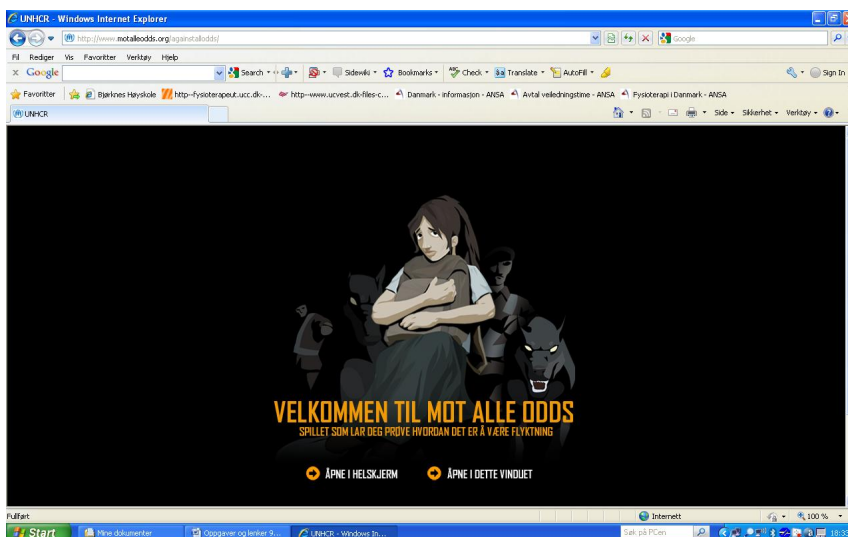
Denne aktuelle siden gir elever et innblikk i mange sider ved den andre verdenskrig. Alt fra hvordan motstandsbevegelsen benyttet seg av selvmordsrotter, til rasjonering i lokalbefolkningen og til animasjoner og lydopptak som viser krigens gang. Hjemmesiden viser oss vei. I informasjonsboksen til venstre kan vi lese hva sidene inneholder, og hvordan vi kan gå frem. Det er mulighet for å forstørre skriften og vi får tilgang på en oversikt over ressursene hvis vi trykker på den aktive linken. Til høyre i bildet finner vi bilde av en radar med et slags tastatur. Radaren beveger seg rundt og bildet som viser seg er verdenskartet på en globus.



Figur 2 Forsiden til "World war 2"

Ut for hver bryter på tastaturet finner vi aktive bokser med de ulike områdene der andre verdenskrig utspant seg. Ved å klikke på en av disse får vi tilgang til et kart over gjeldende område og slik det fortonet seg i forhold til nasjonale territorier i de ulike fasene av krigen.

”Mot alle odds” (2004), er et spill om flyktningproblematikk. Spillet er produsert for FNs flyktningorgan, UNHCR, med støtte fra Statoil. Dette er et kunnskaps- og opplevelsespill på Internett, og skal øke forståelsen for og kunnskapen om flyktninger hos skoleelever. I selve spillet følger vi et ungt menneskes flukt fra undertrykkelse i hjemlandet til en ny tilværelse i et annet land. På faktnettet kan elevene blant annet lese om menneskerettigheter og internasjonal rett samt om flyktningeskjebner og om flyktingers opplevelser. Elevene kan også se korte filmminslag og høre flyktningene selv berette om sine erfaringer på ulike områder; hvordan de flyktet, hvordan det var å komme til et nytt land og begynne på skole eller søke arbeid. På disse sidene finner vi også en lærerveiledning med forslag til måter å bruke stoffet i tillegg til ytterligere informasjon om temaene. Inngangen til temaet er en svart side med et bilde av ei jente som tviholder på sekken sin. Like bak og delvis skjult ser vi to menn i uniform og to glefsende hunder. Fargene er dystre og mørke. Den gule skriften lyser mot oss og ønsker oss velkommen til å være med å spille et spill som forteller oss hvordan det er å være flyktning. Vi får to valg, enten å spille i dette utsnittet eller i full skjerm.



Figur 3 Forsiden til "Mot alle odds"

1.6 Disposisjon

Jeg vil her presentere den endelige disposisjonen av oppgaven.

Kapittel 1 innleder oppgaven med bakgrunn for og presentasjon av dens problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med forskningen og den teoretiske rammen blir presentert. Metoden blir gjort rede for og tekstene som er deler av studieobjektet blir presentert.

Kapittel 2 tar for seg teoretiske perspektiver i denne oppgaven. Her tar jeg opp leseperspektiv, motivasjonsperspektiv og diskuterer på forskjellige måter hva som kan virke inn på motivasjonen for lesingen av digitale tekster.

Kapittel 3 tar for seg metoden undersøkelsen bygger på. Her presenteres og diskuteres et kvalitativt forskningsdesign bestående av observasjon og intervju.

Kapittel 4 tar for seg presentasjon og analyse av empiri. Analysen ble til gjennom å kategorisere funn fra empirien for deretter å bli drøftet på bakgrunn av teori.

Kapittel 5 avslutter oppgaven med en oppsummering av de viktigste funnene og hvorvidt og i hvilken grad de gir noen svar på problemstillingen og forskerspørsmålene. Hypotesen modereres noe, og teorien og metoden som er brukt blir kort vurdert. Helt til slutt kommer jeg med noen tanker om videre arbeid.

2. Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet presenteres de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. Jeg har jobbet ut fra hypotesen om at digitale tekster kanskje kan ha en motiverende effekt på lesingen hos gutter i ungdomsskolealder. Problemstillingen min er: På hvilke måter kan digitale tekster bidra til å fremme gutters motivasjon for lesing i ungdomsskolen? Det vil derfor være på sin plass å se på begrepet lesing, og hvordan lesing og synet på lesing har endret seg i og med datateknologiens inntog både i skolen og i samfunnet som helhet.

Innledningsvis har jeg plassert mitt perspektiv på lesing. Utviklingen av ny kommunikasjonsteknologi har ført til nye lesesituasjoner og et endret syn på hva lesing innebærer, dette vil være det neste temaet. Så følger en diskusjon om hvordan ungdommen bruker datamediet, et kapittel jeg har kalt "Hyper and deep". Deretter diskuteres motivasjonens betydning for lesing. Guttenes forhold til lesing kommer som et neste kapittel. Til slutt gjennomgås det teoretiske grunnlaget for oppgavens studieobjekter. Her tar jeg for meg ulike kvaliteter ved digitale tekster som har en innvirkning på lesingen, meningsskapingen og motivasjonen for lesing av slike tekster.

2.1 Hva er lesing?

Leseforskning er et stort og sammensatt forskningsfelt. Man kan forstå lesing med utgangspunkt i individet eller i det sosiale rommet. I det følgende vil jeg presentere to hovedteoretiske retninger innenfor leseteori; det kognitive - og det sosiokulturelle perspektivet. Disse teoriene er basert på vår lesing av skriftbasert tekst. Til slutt vil jeg kort drøfte et tredje perspektiv, som jeg har valgt å følge i denne oppgaven; et sosiokognitivt perspektiv. (j.fr. Kern 2000)

Kognitive teorier prøver å forklare lesing som en individuell, indre prosess. I denne prosessen inngår det å sette ordene etter hverandre i en meningsfull rekkefølge, ordavkodning og forståelse. Man fokuserer på hva som skjer i hodene våre når vi avkoder og forstår ord og tekster. Vi kan rent teknisk avkode bokstaver og ord, men vi må i tillegg også forstå budskapet i teksten (Kulbrandstad, 2003, s. 16). Dette har lenge vært den rådende oppfatningen av lesing i skolen, der lesetestene legger vekt på å avdekke lesehastighet og leseforståelse.

Sosiokulturelle lese teorier er først og fremst opptatt av hvordan vi bruker språket i naturlige omgivelser. Man er opptatt av å se på hvordan lesingen vår styres av de situasjonene vi er oppe i. Samtidig er man opptatt av hvordan forskjellige sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing. Det er ikke skillet mellom ordavkodning og forståelse som står i fokus i de sosiokulturelle lese teoriene, men litterasitet, eller skriftkyndighet. Vi snakker da om lesing som sosial praksis og lese- og skrivehendelser.

I boka *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver* (2003) presenterer Lise Iversen Kulbrandstad et tredje perspektiv på lesing, nemlig noe hun kaller utviklingsorienterte perspektiver. I dag er det vanlig å se på lesing som en ferdighet eller kyndighet som hele tiden utvikler seg. Prosessen i lesingen endrer seg fra den begynnerleseren går gjennom, til den prosessen en viderekommen leser opplever. Man leser ikke på samme måte når man er åtte år, som man leser når man er atten (Kulbrandstad, 2003, s. 41). Hva vi leser, eller hvorfor vi leser vil endre seg gjennom hele livet. Endringene i lese mønster og i selve lese prosessen skjer som en følge av endringer i samfunnet og egne behov som oppstår underveis i livet. Innsikt både fra kognitive og sosiokulturelle teorier er grunnleggende for å forstå elevs lese utvikling i skolen, ifølge Kulbrandstad. Hun refererer til Richard Kern, som i boken *Literacy and Language Teaching* (2000), mener at man kan snakke om et sosiokognitivt perspektiv på lesing og lese utvikling. Han bruker begrepet for å understreke at lesing og skriving både har en sosial og en individuell side (Kulbrandstad, 2003, s. 47). Hun referer også til Torlaug Løkensgard Hoel (1997), som argumenterer for en tilsvarende integrering av det hun kaller innover- og utoverrettede teorier, eller sagt med andre ord kognitive og sosiokulturelle teorier. Hun snakker om skriving i denne forbindelsen, og Kulbrandstad mener at dette like gjerne kan gjelde for lesingen. På denne måten mener de to at man lettere kan fange opp mangfoldet i ”det skrivende klasserommet” eller ”det lesende klasserommet” (Kulbrandstad, 2003, s. 47).

I mitt forskningsprosjekt undersøker jeg gutter i ungdomsskolealder. Guttene er fjorten år gamle, og man forventer at de har utviklet sine leseferdigheter i forhold til den tidlige leseopplæringen. Etter hvert utover i ungdomstiden møter ungdommen på flere og nye situasjoner der de kan utøve sine leseferdigheter. Skolen krever at ungdommen leser flere og mer informasjonstette tekster, samtidig som ungdommen på fritiden tar i bruk andre medier og annen type lesing både i form av fjernsyn, mobiltelefoner og pc. Det er i disse årene det kan se ut til at spriket mellom kravene om lesekyndighet i skolen og ungdommens lesekyndighet på fritiden er størst. Det er nå ungdommen ifølge kognitive teorier har lest så

mye at de har automatisert avkodingsferdighetene. Først nå kan den kognitive kapasiteten utnyttes og brukes på å forstå det de leser. Når de skal utvikle lesingen sin blir det viktig å lese mye, men også å lese ulike typer tekster til ulike formål (Kulbrandstad, 2003, s. 166).

Store deler av menneskeheten kommuniserer etter hvert gjennom andre medier enn man gjorde for bare noen tiår tilbake, som fjernsyn, mobiltelefoner og pc. Vi er avhengige av å kunne lese for å delta i et slikt samfunn. Lesingen som foregår skjer ikke lenger bare gjennom skrift, men i større og større grad er bilder og video en del av lesingen og informasjonen skjer via disse modalitetene. Disse endrede kommunikasjonsformene gjør også sitt til at vårt syn på hva lesing er, endrer seg. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan leseprosessen endrer seg som en følge av et endret syn på tekst og lesing.

2.2 Ny forståelse av lesebegrepet

Innen litterasitetsforskningen har det i flere år vært snakk om et tekstelt skifte, eller et paradigmeskifte innen synet på hva en tekst er og hvordan den kan leses. Dette har gjort at Kress (2003), Bearne (2003) og Walsh (2007) med flere, undersøker hva slags nye litterasitetsteorier og ny pedagogikk som kreves som en følge av dette skifte.

Mye av vår lesing og skriving er flyttet fra papiret og over til pc-skjermen. Sosialsemiotikeren Gunter Kress hevder at skjermen er blitt det dominerende mediet i kommunikasjonen i vårt samfunn. Bildemediet har fått en større og større plass i kommunikasjonen til fordel for skriften etter hvert. Han omtaler dette som et skifte fra "...telling the world told to showing the world." (Kress, 2003, s. 140). Det blir sagt at bilder forteller mer enn tusen ord. Bildet tiltrekker seg vår oppmerksomhet og appellerer mer umiddelbart til situasjonen og setter i sving assosiasjoner. VGs nettsider er for eksempel sterkt preget av store bilder som bidrar til en litt annen forståelse av en nyhetssak. Gjennom bildet vil vi få informasjon om hvordan personer og steder ser ut, vi kan fort fange opp stemningen, og slik sett få en annen informasjon enn det skriften naturlig vil si noe om i en nyhetssak.

Vi som lesere av digitale tekster kan aktivt velge, redigere i tekster, laste ned bilder, filmer og lydfiler og selv forfatte tekster som vi legger ut på nettet, uten noen nevneverdig grad av sensur. Denne muligheten for å ytre seg, publisere og distribuere tekster på nettet vil føre til et skifte av sosial og semiotisk makt, ifølge Kress (2003, s. 1).

Den australske professoren Maureen Walsh har i flere år blant annet forsket på leseprosessen i denne endrede konteksten. Hun mener at lesing omfatter sosiokulturelle og kontekstuelle dimensjoner sammen med kognitive, affektive og visuelle prosesser (Walsh, 2006b, s. 25). Dette synet på leseperspektiv har mye til felles med det perspektivet Kern presenterer som sosiokognitivt, der de kognitive perspektivene og de sosiokulturelle perspektivene mer eller mindre utfyller hverandre (Kulbrandstad, 2003, s. 47).

Lesing involverer ulike nivåer av avkoding, respons og forståelse av følelsesmessige og kognitive nivåer, kritikk og analyse. Lesing er en konstant interaksjon mellom leser og tekst, og i likhet med Kulbrandstad (2003, s. 185-186), legger Walsh vekt på betydningen av de forkunnskapene og forventningene leseren har til teksten før man i det hele tatt begynner å lese. Lesing handler altså ikke bare om avkoding av ordene, men i stor grad om hva leseren bringer inn i prosessen av egne erfaringer, forventninger og ikke minst situasjonen teksten opptrer i.

Når leseren skal behandle flere modaliteter i samspill med hverandre samtidig i leseprosessen, vil man i tillegg til avkoding av skriftspråklige tegn også måtte kunne avkode tegnsystemet i ulike bilde- og lyduttrykk. Å knekke den visuelle koden krever en annen måte å lese på. Vi må kunne identifisere bruken av farger, posisjoner i et bilde, synsvinkler, form osv. for å kunne konstruere mening. Bildene er der og fyller siden med en gang, mens skriften leses mer sekvensielt, der det ene følger etter det andre. Bildene appellerer i større grad til det umiddelbare i situasjonen, det følelsesmessige, estetiske og imaginære. Walsh mener at det først og fremst er prosessen med å lese ulike modaliteter sammen i et uttrykk, som skiller lesingen av monomodale skriftspråklige tekster og digitale multimodale tekster. Modalitetenes affordanser, tekstens hensikt og leserens hensikt med teksten vil styre meningsutvekslingen (Bearne, 2003; Kress, 2003).

Lesing av digitale tekster fordrer at leseren må ta stilling til flere inntrykk på en gang. Mye kognitiv kapasitet brukes på samme tid. Når man snakker om menneskers behandling av informasjon, skiller man mellom automatiserte prosesser og kontrollerte prosesser. Man tenker seg at vi bare har en bestemt mengde kognitiv kapasitet som vi kan bruke på de oppgavene vi står overfor, for eksempel å lese en tekst. Mulighetene for å gjøre flere ting samtidig avhenger av hvor mye oppmerksomhet hver av de ulike oppgavene krever. Hvis avkodingen ved lesingen ikke skjer automatisk, må en del av oppmerksomheten rettes dit. Da bruker vi opp kognitiv kapasitet som vi egentlig trenger for å bearbeide forståelsen av det

vi leser. For begynnerleseren er begge prosessene kontrollerte. Etter hvert blir det frigjort kognitive krefter til å forstå, fordi avkodingen automatiseres (Kulbrandstad, 2003, s. 28).

Muligheten for at vi skal kunne mestre å bearbeide flere ting parallelt avhenger av hvor mye oppmerksomhet hver av de ulike oppgavene krever. Noen vil se på slik lesing som overfladisk, med mange forstyrrende elementer tilstede i leseprosessen. Man kan sette spørsmålstegn ved om vår kognitive kapasitet er stor nok til å kunne fange opp og forstå slike tekster, slik vi kan forstå skriftlig tekst i en bok. Anne Mangen, førsteamanuensis ved lesesenteret ved universitetet i Stavanger, har uttrykt at skjermlesing stresser hjernen. Hun viser til datamediets flyktighet og det faktum at leseren ikke vet hvor lang teksten er. Den stadige klikkingen mener hun kan ta bort oppmerksomheten som kunne ha vært brukt på lesingen. Bokstavene i boka står i ro, og du trenger ikke klikke noen steder for å komme videre i teksten. Teksten forsvinner ikke og forandrer seg slik den gjør det på en skjerm. Når vi setter oss ned foran en skjerm forventer vi å måtte være aktive og kunne gjøre noe med teksten. Vi er dermed i utgangspunktet mer utålmodige foran en pc i enn med en bok, ifølge Mangen (2008d).

I kapitlet som kommer refererer jeg fra Katherine Hayles sin artikkel *Hyper and Deep attention: The Generational Divide in Cognitive modes*, der hun diskuterer ungdommens lesing foran skjermen og hvordan vi kanskje må komme den kjappe utålmodige lesingen av digitale tekster litt i møte.

2.2.1 "Hyper and deep"

Som jeg har vært inne på i forrige avsnittet, krever digitale tekster at leseren er oppmerksom på og behandler informasjon fra flere kanaler samtidig. Det gjør at vi kan kalle leseprosessen for en form for "multitasking". Ifølge Katherine Hayles i artikkelen "*Hyper and deep attention*" innebærer multitasking en rask alternering mellom ulike aktiviteter. Hun diskuterer hvorfor ungdommen arbeider på denne måten. Hun refererer til en stor studie av ungdoms medievaner som er foretatt av Kaiser Family Foundation rapportert i *Generation M: Media in the Lives of 8 – 18 – Year – Olds*, når hun uttrykker at denne formen for arbeid ikke nødvendigvis styres av behovet for å være effektiv, som av behovet for stimulans. Mange sitter med leksearbeidet, samtidig som de har vinduet for MSN fremme og kikker litt på Facebook. Datamaskinen gir dem også muligheter til spillvirksomhet og lytting til musikk innimellom og samtidig med leksearbeidet (Hayles, 2007, s. 189).

Hayles diskuterer videre hvordan ”hyper attention” er mer tilpasningsdyktig enn ”deep attention” i mange situasjoner i vårt samfunn, og nevner jobber som flyveledere og arbeid på Mc Donalds. Slik jobbing krever bruk av begge hjernehalvdeler samtidig og utvikler ekte multitaskere.

While such ideas remain in the realm of science fiction, it is not far fetched to imagine that trend toward hyper attention represents the brain’s cultural coevolution in coordination with high – speed, information – intensive, and rapidly changing environments that make flexible alternations of tasks, quick processing of multiple information streams, and a low threshold for boredom more adaptive than preference for concentrating on a single object to the exclusion of external stimuli. (Hayles, 2007, s. 194)

Mange unge mennesker er utålmodige og rastløse foran skjermen, men tilbringer samtidig timevis med spill svært iherdig og tålmodige i forhold til å løse oppgaver og øke i ”levels”. Nøkkelen til denne paradoksale oppførselen ligger i interaktive opplegg i kombinasjon med stimulansen det gir å oppnå belønning i form av å øke i ”levels”. Richard Ryan og hans kollegaer ved University of Rochester i samarbeid med Immersive kompaniet, hentet fra samme artikkel, har spurt tusen spillere om hva som motiverer dem til fortsatt spilling. Resultatene indikerer at spillerne fant mulighetene for å oppnå suksess i spillet i form av å øke kunnskapen sin, (øke i ”levels”), friheten de føler underveis i spillet og i noen sammenhenger samhandlingen med de andre spillerne som enda mer tilfredsstillende enn selve spillet. Stimulans virker altså best når det assosieres med autonomi, kompetanse og tilhørighet (2007, s. 195). Noe som seinere i dette teorikapitlet refereres til som viktig for utvikling av indre motivasjon.

Trenden mot ”hyper attention” vil antakeligvis akselerere i årene som kommer. Ettersom vi får flere og flere elever med en oppvekst med digitale medier som en naturlig del av livet, vil undervisningsinstitusjonene etter hvert også måtte endre sitt syn på lesing og omgivelsene for læring. Spørsmålet blir om man fortsatt skal ivareta lesing og arbeid med skole på den tradisjonelle skriftbaserte måten, eller om man bør nærme seg elevenes måte å lese digitale tekster på. Mange leser mye på nettet hver dag, men færre viser seg å lese papirbaserte tekster. Papiravisene taper terreng i forhold til nettavisene. Her bør man kanskje tilpasse begge verdener til hverandre. Digitale medier gir viktige ressurser i arbeidet med å imøtegå utfordringene, både ved måten de tillater at man kan arbeide på i klasserommet og ved mulighetene de tilbyr for å bygge bro mellom ”hyper og deep attention”.

Ungdommens lesing på fritiden og i skolen preges ofte av ulike former for lesing. På fritiden er mye av leseaktiviteten knyttet til skjermen. Motivasjonen for å lese skjønnlitteratur, slik man forventer av elevene i skolen, er det mange spesielt gutter som synes er strevsomt. Internasjonal og nasjonal lesetesting viser at guttene har sakkert akterut i forhold til både leseforståelse og ikke minst motivasjon for lesing. Derfor er det viktig å se litt på hva som motiverer oss for lesing og kanskje spesielt lesing av digitale tekster.

2.3 Lesemotivasjon

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne det motivasjonelle perspektivet jeg ønsker å bruke i denne oppgaven. I et historisk perspektiv er forskning på lese­motivasjon en relativt ny gren innen leseforskningen (Anmarkrud, 2009, s. 58). Undersøkelser som tar for seg motivasjon i forbindelse med lesing i digitale medier har vært vanskelig å oppdrive, jeg har derfor forsøkt å kombinere generell motivasjonsteori og lese­motivasjonsteori med aspekter ved lesingen av digitale tekster og situasjonene lesingen opptrer i, for å finne et teoretisk grunnlag å diskutere ut fra seinere i oppgaven.

Deci og Ryan mener at det er tre grunnleggende medfødte psykologiske behov som ligger til grunn for vår måte å være på. Disse inkluderer behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Behovet for kompetanse vil si det samme som å skaffe seg oversikt og mestring av sine omgivelser. Behovet for autonomi refererer til behovet for å få en følelse av kontroll. Deci og Ryan mener at individet har et grunnleggende psykologisk behov for å ha følelsen av selvbestemmelse og egen kontroll med det de gjør. Tilhørighet refererer til behovet for å høre til i en gruppe (Shunk, Pintrich, & Meece, 2008, s. 248). Disse grunnleggende behovene danner grunnlaget i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Denne teorien beskriver utviklingen av indre motivasjon ved hjelp av omgivelsenes støtte for individets behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Sweet, Guthrie & Ng, 1998, s. 211).¹

Innen motivasjonsforskning finnes det mange teoretiske perspektiver å velge mellom. Sentrale teoretiske perspektiver innenfor moderne motivasjonsforskning er ”self-efficacy” teori (Schunk et al., 2008, s. 139. kap 4), et forventning-verdiperspektiv på motivasjon (Schunk, et al., 2008, kap 2), målorienteringsteori (Schunk, et al., 2008, kap 5) og

¹ Autonomi blir forklart som behovet for selvbestemmelse og friheten til å ta valg i Sweet, Guthrie & Ng, 1998, s.212.

selvbestemmelsesteori (Schunk, et al., 2008, s. 248 – 269, kap7). Flere av perspektivene kunne ha vært aktuelle for min oppgave, men ut fra problemstillingen og forskerspørsmålene mine finner jeg det hensiktsmessig å velge Deci og Ryans *selvbestemmelsesteori*, med fokus på indre motivasjon og forventning om mestring. I denne forbindelsen vil jeg også kort se på forholdet mellom ytre og indre motivasjon.

Ungdommens møte med lesing setter ulike krav til kompetanse på fritiden og i skolen. Skolehverdagen er i stor grad bygd opp rundt ytre motiverende faktorer, som karakterer, kommentarer fra lærere og medelever. Man skal til stadighet prestere og vise frem sine ferdigheter. Når man gjør noe som følge av ytre press fra andre enn seg selv, kan man kalle motivet for ytre styrt. En del av oppmerksomheten blir på denne måten brukt på å finne ut av hva andre syns om den oppgaven man gjør. Dette kan ta vekk fokus, lysten og interessen for å utføre oppgaven ifølge Deci og Ryan (referert i Strandekleiv, 2003). Dette vil da være vesentlig å se nærmere på i forbindelse med lesingen som foregår i en skolekontekst.

På fritiden vil lesingen kanskje preges av en større grad av frivillighet og muligheter for valg. Dette vil på en eller annen måte få følger for motivasjonen for lesingen på de to arenaene.

Når det gjelder lesemotivasjon, synes følgende komponenter å være særlig aktuelle: forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Guthrie, Wigfield, & Perencevich; Tonks & Wigfield, referert i Bråten, 2007).

Dette er alle komponenter man kan finne igjen i flere av disse motivasjonsteoretiske perspektivene som er nevnt. De tre behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet finner vi igjen i klassisk "Achievement theory", som forventning – verdi teorien bygger på. Nemlig behovet for prestasjon, som kan relateres til kompetanse, behovet for makt, som kan relateres til autonomi og behovet for tilknytning, som kan relateres til tilhørighet i selvbestemmelsesteorien (Atkinson referert i Schunk, et al., 2008, s. 249).

Fokuset på mestring av omgivelsene eller forventning om mestring av en leseoppgave finner vi også igjen i flere av disse perspektivene; Banduras "self – efficacy, og forventning – verdi perspektivets forventning om mestring og en persons selvinnsikt i egen kompetanse.

Gjennom oppgaven ønsker jeg å prøve å finne svar på hva det er som eventuelt kan virke motiverende på gutters lesing i digitale multimodale tekster. Nedenfor har jeg diskutert frem noen kvaliteter ved digitale tekster som muligens kan virke motiverende. Her har jeg

kommet inn på aspekter som valg av lesestier, muligheten for interaktivitet, betydningen av koherens og multimodalt samspill. Det som kommer frem av denne diskusjonen er hvor viktig det er med muligheten for valg og innflytelse i lesingen. Det er viktig at tekstene de leser er forståelige og gir dem passe utfordringer. Hvis de føler at de mestrer tekstene og teknologien, vil de kaste seg ut i arbeidet. De vil føle seg kompetente og leser ofte i samarbeid med andre når de spiller diverse spill på fritiden. Med dette mener jeg at det lesemotivasjonsperspektivet jeg har valgt for min oppgave vil passe godt.

I det følgende vil jeg skissere betydningen av indre motivasjon for lesing, deretter vil jeg si noe om betydningen av tro på egne ferdigheter i møte med ulike typer tekster, en forventning om grader av mestring i ulike situasjoner.

2.3.1 Indre motivasjon

En viktig komponent i lesemotivasjon er menneskenes indre motivasjon for lesejobben de skal gjøre. Det handler mye om hvorfor du skal lese. Er det fordi noen forteller deg at du skal gjøre det, eller er det fordi du har et indre driv som gjør at du gjerne vil lære, finne ut av ting, og derfor oppsøker litteratur om temaet.

Det som kjennetegner en indre motivasjon i sammenheng med lesing er nettopp dette at man leser fordi man har lyst, har interesse eller nysgjerrighet for et tema, og ikke fordi man vil ha ros eller en god karakter. Dypt engasjement avhenger av at temaet og teksten fremstår som interessant. Motivasjonen er tids- og kontekstavhengig. Den karakteriserer mennesker på et gitt tidspunkt i en gitt situasjon eller aktivitet. Den samme aktiviteten kan være indre eller ytre motivert for forskjellige personer. Fordi indre motivasjon er kontekstuell, kan den endres gjennom tid. Motivasjonen for lesing av tekster som femåring er ikke den samme som for en fjortenåring. Man leser om andre temaer og på andre måter.

Indre motivasjon kan skapes på flere måter. Her har både hjemmeforhold, forhold til litteratur, tilbakemeldinger og følelse av mestring, mye å si for hvordan et menneskets indre motivasjon utvikler seg. Schunk, Pintrich og Meece har satt opp fire komponenter som er viktige i utviklingen av indre motivasjon; nysgjerrighet, utfordring, kontroll og fantasi (2008, s. 265).

Det å få tilfredstilt sin egen nysgjerrighet på et område, vil kunne være et mål i seg selv. Nysgjerrighet er fremkalt av aktiviteter som presenterer eleven for informasjon eller ideer

som er i uoverensstemmelse med deres tidligere kunnskap eller tro, eller som viser seg å være overraskende eller upassende. Slik upassende koblinger motiverer elevene til å søke informasjon for om mulig å gjeninnføre orden og overensstemmelse. Hvis uoverensstemmelsen er for stor, kan det raskt få den motsatte effekten på motivasjonen. Lowenstein mener at nysgjerrighet er en følelse av kognitivt tap/savn. Når informasjonen du får om et emne ikke stemmer overens med dine tidligere kunnskaper om det samme, vil nysgjerrigheten vekkes. Nysgjerrige lesere med tro på egen evne til å finne ut av uoverensstemmelsen, vil jobbe ekstra for å finne meningen med det oppståtte problemet. (Schunk, et al., 2008, s. 265)

Indre motiverte lesere foretrekker komplekse tekster, som kan gi dem utfordringer i form av nye kunnskaper og dyp forståelse. Leseaktiviteter som utfordrer kan være motivasjonsfremmende. Vanskelighetsgraden på tekstene må være tilpasset publikum. Det å mestre vanskelige tekster gir leserne følelsen av å være kompetente, noe som igjen øker følelsen av mestring i forhold til fremtidig lesing av tekster. Utfordringen kan i seg selv være motiverende, men de fleste blir lei etter en liten stund, hvis teksten ikke har noe å gjøre med det man er ordentlig interessert i (Meyer & Rose, 1999 - 2010. kapittel 4). Hvis utfordringene er for store vil ikke følelsen av mestring være tilstede, og leserens valg av tekster vil påvirkes fremover i tid. Er man ikke indre motivert for en leseoppgave, eller har tidligere dårlige erfaringer med lesing, skyr man ofte de vanskeligste tekstene, som krever en del tankearbeid, og leser kun akkurat det man blir pålagt å lese.

Den neste komponenten som er svært viktig for utviklingen av den indre motivasjonen i lesearbeidet, er graden av frivillighet i lesingen. Hvis man føler at lesingen er selvvalgt og frivillig, vil den indre motivasjonen øke. Man føler at man kan styre lesingen selv, ut fra interesse og engasjement. Boggagio m. fl. fant ut at barns oppnådde kompetanse og personlige kontroll var positivt relatert til deres akademiske indre motivasjon og preferanse for utfordring. Det å tillate valgfrihet og medbestemmelse i arbeidet kan også gi en følelse av mestring (Schunk, et al., 2008, s. 265).

Den siste komponenten som nevnes som motivasjonsfremmende i boka til Schunk, Pintrich og Meece er fantasi. Den indre motivasjonen kan økes gjennom arbeid med fantasien. Gjennom spill og animasjoner vil man kunne tilføre lesingen glede og inspirasjon for et ellers kjedelig tema. Parker og Lepper utførte to studier med tredjeklassinger, der elevene ble presentert for en oppgave både på en vanlig måte og gjennom å involvere flere ulike

fiktive roller; pirater, detektiver og astronauter. Elevene foretrakk å få instruksjoner fra de fiktive heltene på computeren fremfor å få oppgaveinstruksene fra læreren på den vanlige måten. (Schunk, et al., 2008, s. 266). Fantasifulle design og attraktive multimediaeffekter kan bidra til motivasjon og engasjement i lesingen, men fleksibiliteten i pc-en er kilden til ekte makt til å engasjere elever i lesing (Meyer & Rose, 1999 – 2010, kap.4).

Disse fire motivasjonskomponentene som er omhandlet her, og følelsen av selvbestemmelse kan vi langt på vei finne tilrettelagt i og med en hypertekstuell strukturering. Digitale tekster er stort sett hypertekster og kjennetegnes ved at leseren må foreta valg i forhold til hvilke lenker han ønsker å kikke på først og sist. Slike digitale skjermttekster kan ofte ha kreative multimodale design, som kan pirre nysgjerrigheten til leseren. Mange av tekstene gir leseren mulighet til faktisk å kunne endre på teksten slik den stod da de klikket seg inn på siden. Muligheten for valg og innflytelse er motiverende faktorer, fordi man får en slags følelse av kontroll.

Forskning viser at motivasjonen forandrer seg med alderen. Ungdommens tro på egne evner og forventninger om å lykkes er større dess yngre de er. Interesse for spesielle temaer viser seg å bli viktigere som motivasjonsfaktor når de blir eldre. Når man leser ut fra disse motivene leser man med full konsentrasjon og stor omtanke. Man oppnår ofte en dyp forståelse av det man leser (Sweet, Guthrie & Ng, 1998, s. 220).

Mestring og tro på egne evner er viktige faktorer for motivasjon i lesing. Neste kapittel tar for seg selvbestemmelsteoriens syn på disse motivasjonelle faktorene.

2.3.2 "Capacity beliefs"

Begrepet "capacity beliefs", viser til den troen man har på at man er i stand til å løse en leseoppgave og vurderingen man har av egen kompetanse (Schunk, et al., 2008, s. 249). Dette begrepet går igjen i flere av de motivasjonelle perspektivene jeg presenterte tidligere i dette kapitlet. Uttrykket som er mest gjennomgående brukt i litteraturen jeg bruker i denne oppgaven er "self – efficacy", et uttrykk som Bandura bruker om det samme fenomenet (Schunk, et al., 2008, s. 139). Dette kan oversettes til norsk som; forventning om mestring. I denne sammenhengen er det snakk om forventning om mestring av lesing. Når en leser går til oppgaven med stor tro på at han vil lykkes med jobben, vil denne mestringsfølelsen sørge for at vedkommende aktivt tar valg i lesingen og er villig til å streve litt uten å gi opp. Det er

funnet en positiv relasjon mellom forventning om mestring og leseprestasjoner (Anmarkrud, 2009, s. 62). Man forklarer forventning om mestring som en domene- og tekstspesifikk motivasjonell komponent knyttet opp mot spesifikke teksttyper eller oppgaver knyttet til lesing (Wigfield, 1997, s. 60).

For å utvikle disse forventningene om mestring er det viktig at eleven hele tiden utfordres til å lese vanskeligere og mer utfordrende tekster. Hvis lesingen av disse tekstene i tillegg blir ledsaget av positiv og oppmuntrende tilbakemeldinger fra lærer, vil dette bidra til at eleven utvikler utholdenhet og strategisk lesing. Følelsen av mestring gir økt selvtillit og derigjennom økt følelse av mestring i fremtidige lesesituasjoner. Mange barn har en stor forventning og tillit til at de mestrer lesing på et tidlig stadium i skoleløpet. Deres vurdering av egen lesekompetanse og av hvorvidt de vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver, som for eksempel å forstå en naturfagtekst, er viktig for lesemotivasjonen. En slik tro på egne ferdigheter bygger på tidligere prestasjoner og erfaringer. Det at man kan observere andre i gruppa underveis i den samme lesejobben, sier oss også noe om hvordan vi ligger an i forhold til de andre. Disse observasjonene av andre har betydning for egen oppfatning av lesekompetanse. Ligger vi foran eller etter de vi ser rundt oss og sammenlikner oss med?

Når det faktisk er slik at mange etter hvert opplever manglende motivasjon for lesing av skolefag litt ute i skoleløpet, kan det ha mange årsaker. Etersom årene går, vil alle ha målt seg i forhold til andres ferdigheter og ha plassert seg i et slags hierarki (Guthrie, 2000, s. 3). Når karakterene og mer uttalt prøving av ferdigheter blir mer framtrødende, vil man sakte men sikkert kunne miste følelsen av mestring. Dette igjen kan føre til en manglende motivasjon for lesingen. Lesingen fører med seg følelsen av å være mindre verdt, man føler seg litt dummere enn andre, man synes man kan sammenlikne seg med. Skoledagene får et preg av større kontroll fra lærersiden. Karakterer blir innført, og trusselen om den endelige eksamen ligger over elever og lærere, som en klam hånd. Eleven mister følelsen av selvbestemmelse, noe som litt tidligere i dette kapitlet presenteres som et grunnleggende behov og som noe som kan bygge indre motivasjon hvis omgivelsene rundt gir muligheter for det.

John Guthrie har forsket på denne situasjonen der elever som er 14 – 15 år gamle mister interessen og motivasjonen for lesing i skolen. Han hevder at skolen må imøtekomme eleven med å skape engasjement for lesing ved tilrettelegge for spennende leseopplevelser i klasserommet. Dette mener han at man kan gjøre ved å legge til rette for at elever får tilgang

på interessante tekster, tekster som er relatert til virkeligheten og at de får muligheter for å velge. I klasserommiljøer der disse og flere faktorer som opplæring i lesestrategier og følelse av sammenheng i temaer som blir tatt opp, vil skape engasjerte og i neste omgang motiverte elever (Guthrie, 2000, s. 4 - 8).

Ved å bruke digitale medier i klasserommet vil mye av dette kunne tilrettelegges. Hypertekster gir muligheter for valg, og følelse av selvbestemmelse og kontroll, noe som alt sammen beskrives som motiverende faktorer for lesingen. Gjennom å arbeide med digitale tekster, slik ungdommen ofte gjør på fritiden, med spill, blogging eller søk på ting de er interesserte i, vil lesingen kanskje få et mer preg av selvbestemmelse og følelsen av kontroll eller mestring av situasjonen, og denne følelsen ser det ut at elever i skolen kan trenge litt mer av for å kunne motivere seg for skolearbeid.

2.3.3 Betydningen av høy lesemotivasjon

Det viser seg at elever med høy lesemotivasjon velger å lese oftere og mer enn de som ikke er motivert for denne aktiviteten. Motivasjonen tilfører handlingen energi. Hvis du har høy motivasjon vil du antakelig investere mer innsats og konsentrasjon i lesingen. Mye lesing bedrer ordavkodingsferdighetene, utvider ordforrådet, gir kunnskaper og utvikler forståelsesstrategier osv. Høy lesemotivasjon øker lesemengden, noe som igjen bedrer leseforståelsen. En engasjert leser forstår ikke en tekst bare fordi han kan lese, men fordi han er motivert for det.

Motivational processes are the foundation for coordinating cognitive goals and strategies in reading. For example, if a person is intrinsically motivated to read and believes she is a capable reader, the person will persist in reading difficult texts and exert effort to resolve conflicts and integrate text with prior knowledge. A learner with high motivation will seek books known to provide satisfaction. The cognitive abilities needed to find books, avoid distraction while reading, and assimilate new ideas are activated if the text is fulfilling internal goals. (Guthrie, 2000, s. 3)

Disse komponentene jeg har tatt for meg her, vil ikke påvirke lesemotivasjonen helt uavhengig av hverandre. Alt henger sammen. Et optimalt lesemotivasjonsmønster innebærer at elevene både har høy forventning om å mestre leseoppgaver, er indre motivert for lesing og har egenutvikling og kompetanseøkning som overordnede mål for arbeidet sitt (Bråten, I. (2007, s. 8 - 9).

I en skoleklasse, som i befolkningen for øvrig er det stor variasjon i lesemotivasjonen. I de seinere årene har politikere, media og skolefolk hatt stort fokus på manglende

leseferdigheter i den oppvoksende slekt. Internasjonale leseundersøkelser, som PISA og PIRLS har avdekket at guttene i norsk skole er av de som har lavets motivasjon for lesing i de nordiske landene. Dette har ført til en storstilt satsing for å få opp leselysten både hos gutter og jenter.

2.4 Lesing av digitale tekster

I dette kapitlet vil jeg diskutere frem potensielle motiverende kvaliteter i digitale tekster. Digitale tekster er som forklart i innledningen bygd opp som hypertekster, de er interaktive i varierende grad, og omfanget av modaliteter som er representert i digitale tekster overgår alt det vi tidligere har sett i andre medier. Jeg vil dele inn underkapitlene slik at de ulike kvalitetene ved digitale tekster blir vurdert i forhold til hva de bidrar med i lesingen av dem. I første omgang vil jeg se på hvordan interaktivitet, muligheter for valg av leseveier og dialogisitet i tekstene kan påvirke motivasjonen for å lese.

2.4.1 Muligheter for dialog og valg i digitale tekster

Skjermtekster er hypertekstuelle og interaktive, og krever at leseren fysisk og aktivt engasjerer seg ved å klikke på musetasten. I motsetning til en papirtekst kan vi i mye større grad kunne påvirke hvordan teksten trer frem. Den interaktive teksten kan være mottakelig for endringer av flere slag.

Det er knyttet positive assosiasjoner til begrepet interaktivitet både hos teknologer, markedsførere av teknologi, forlag, skolefolk og academia. Man tenker på individuell frihet, selvutfoldelse og selvbestemmelse. Innen motivasjonsforskningen har disse ordene stor betydning. Interaktivitet gir muligheter for moderne undervisningsformer og mulig økt læringsutbytte, til og med folkeligjøring, demokratisering og politisk frigjøring (Haugsbakk referert i Otnes, 2001; se også Kress, 2003, s. 1).

Begrepet interaktivitet er imidlertid omstridt. Det har blitt et av honnørordene i beskrivelsen av datateknologien (Schwebs og Otnes, 2001, s. 98; Haugsbakk referert i Otnes, 2001). Begrepet har ikke vært klart definert, men nettopp derfor hevder Schwebs og Otnes, har det kanskje også vært mulig å bruke det i ulike sammenhenger. I arbeidet med å fastsette kriterier for interaktivitet, er det noen faktorer som går igjen, og det er mulighetene for aktivitet, valg, påvirkning/kontroll og tilbakemelding/dialog.

Det som har vært problemet i arbeidet med fullt ut å definere begrepet, er å kunne slå fast i hvilken grad man kan påvirke, om man har en reell dialog slik vi ser for oss det i kommunikasjon mellom mennesker. Medieforskeren Lanestedt har følgende funksjonelle og pragmatiske tilnærming til dette spørsmålet:

Interaktivitet er imidlertid ikke noe et medium enten har eller ikke har, men den forekommer i grader. Og man påstår heller ikke at alle elektroniske publikasjoner er optimalt interaktive. Det man mener er at datamaskinelle publikasjoner, når de benytter datamaskinens egenskaper fullt ut, er mer interaktive enn tekst i trykt form, og i pedagogisk sammenheng at de er mer interaktive enn tradisjonelle læremidler. (Lanestedt, referert i Otnes, 2001)

Espen Aarseth er kritisk til interaktivitetsbegrepet nettopp av denne grunn. Det er ikke en fastlagt størrelse hevder han, og peker på selvmotsigelsen i å måtte bruke adjektivet interaktivt foran benevnelsen på en sjanger som pr. definisjon er interaktiv (Aarseth, referert i Otnes, 2001). Otnes argumenterer imidlertid for å kunne snakke om grader av interaktivitet i stedet for å finne fram til kriterier som enten bestemmer om en tekst er interaktiv eller ikke.

I den sammenhengen foreslår hun å bruke dialogisitet² og hypertekstualitet som to hovedvariabler. Innenfor disse hovedvariablene mener hun at mange av de mest sentrale variablene fra tidligere kategoriseringsforsøk kan gjenfinnes; aktivitet, valg, påvirkning/kontroll og tilbakemelding/dialog. Slik sett vil et slikt perspektiv også kunne passe i mitt prosjekt med å undersøke gutters lesing av digitale tekster.

Hypertekststrukturen gir muligheter for egne veivalg og man kan som leser navigere seg gjennom teksten etter eget ønske. Kress kaller dette for ”reading paths.” (2003, s. 50) Når vi selv skaper oss egne lesestier er det et resultat av design. På dataskjermen vil da våre veier i lesingen styres i stor grad ut fra hvordan komposisjonen er på siden.

Stor grad av valgfrihet vil kunne gi en sterkere grad av innflytelse og påvirkningskraft, selv om det i realiteten er snakk om forhåndsprogrammerte valgmuligheter (Otnes, 2001). I boka tekst.no av Schwebs og Otnes (2007, s. 99), beskrives det ulike former for valgmuligheter man har i digitale tekster. Ganske kort går det ut på om det finnes muligheter for å velge enkeltstående aktiviteter innenfor en node, eller om man kan velge egne veier og leseforløp gjennom teksten som helhet. Dreier det seg om frie valg eller er de styrt og begrenset fordi

² Jeg er klar over at van Leeuwen anvender et dialogbegrep i sin multimodalitetsteori, der dialog brukes for å beskrive vekslingen mellom modaliteter. Dialogisitet diskuteres i forbindelse med interaktivitet og hypertekstualitet i oppgaven min.

man ikke kan bryte med en logisk tankegang eller kronologi. I noen typer tekster vil leseren få en rekke muligheter på hver side, og valget står som regel bare mellom om leseren vil klikke eller ikke. Etterpå kommer man som regel tilbake til den samme siden før man eventuelt kan gjøre nye valg. I andre tekster, så som dataspill, vil veivalgene de tar, føre til at de kommer inn på nye veier, og kanskje aldri tilbake til utgangspunktet. Fordelen med slike muligheter vil være at du som leser hele tiden vil oppleve utfordringer og møte på nye ting. Samtidig kan det føles som utrygt og du kan miste kontrollen og ikke finne ut av veiene i teksten. Som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel så er koherens i hypertext viktig for motivasjonen for å lese. Koherens innebærer sammenheng i et skjermbilde, mellom skjermbilder, samt sammenheng mellom samtlige skjermbilder i en digital tekst (j.fr. Rustad 2008).

Når man fikk muligheten til å forholde seg direkte til en datamaskin og få ganske umiddelbare tilbakemeldinger om feil eller løsninger på diverse problemer, var dette som om å være i dialog med maskinen (Haugsbakk 2000, s. 42). For mange medieforskere er dette det mest sentrale ved interaktivitetsbegrepet. Schwebs og Otnes påpeker at det er snakk om dialog i en overført betydning, siden menneske-maskin-kommunikasjon er simulert. (Schwebs & Otnes, 2007, s. 101; Otnes, 2001). Utbyttet og følelsen av dialog avhenger av hvor nært opp til en dialog mellom mennesker denne dialogen i maskinen er. Er responsen reell som i en samtale mellom mennesker, eller er det programmet som svarer med forhåndsprogrammerte svar slik som ”Vil du lagre endringene før du avslutter?” ”Er du sikker på at du vil slette denne filen?”(Schwebs & Otnes 2007, s. 101).

De digitale tekstenes hyperstruktur og muligheter for valg og dialog i kombinasjon med multimodalitet får store konsekvenser for hvordan vi leser. I det følgende kapitlet diskuterer jeg hvordan vi leser frem flere modaliteter på en gang og hva det gjør med leseprosessen i forhold til koherens og motivasjon.

2.4.2 Sammenheng i lesingen

Digitale tekster kombinerer oftest flere modaliteter på en side samtidig. Som lesere av slike tekster må vi utvikle en lese måte der vi er i stand til å lese skriftspråklig tekst i det ene øyeblikket, for så i neste omgang å skifte fokus for å se og høre en liten videosnutt, og deretter lese av en grafisk framstilling. For at vi skal kunne skape mening ut fra en slik tekst, må de ulike elementene i teksten på en eller annen måte ha en sammenheng. Digitale

hypertekster innbyr til forskjellige individuelle leseforløp, og vil ikke ha en like sterk koherens som en tekst med en fastlagt lineær struktur, slik vi finner det i skriftlige tekster. Leseren må gjennom sitt mentale arbeid kunne finne ut av sammenhengen i alle elementene i teksten. Dette arbeidet kan være en utfordrende jobb i digitale tekster, der mye informasjon presenteres samtidig og gjennom forskjellige modaliteter. I et sosiokognitivt perspektiv på lesing (Kern, 2000) vil både fokuset på dette kognitive arbeidet som må gjøres for å forstå, i tillegg til situasjonen det leses i, ha betydning for leseopplevelsen. Situasjonen bestemmer i stor grad hvilke forventninger og forhåndskunnskaper leseren bringer med seg inn i tolkingen av teksten.

Begrepene koherens og kohesjon forstås som slike sammenhenger i teksten. Mens kohesjon blir forklart som åpenbare relasjoner mellom naboenheter og som de mekanismer som gjør at vi opplever en sammenheng mellom modalitetene i en multimodal tekst, blir koherens forklart som kohesjon pluss inferens. Det skapes altså en slags sammenheng for leseren etter først å ha brukt egne erfaringer og forforståelse i lesingen av en tekst. I enhver tekstlesing blir sammenhengen skapt i samspillet mellom eksplisitte tekstuelle elementer og mer mentalt krevende prosesser. Tekstens egenskaper, dens kontekst og leserens kompetanse, erfaringer osv. er med i denne prosessen (Engebretsen, 2000, s. 126 - 127; 2001, s. 175).

Det som særlig kjennetegner slike sammensatte tekster, er samspillet mellom de ulike modalitetene. Ifølge Løvland er det to hovedformer for multimodalt samspill som er verdt å merke seg. Det ene er funksjonell spesialisering, og det andre er multimodal kohesjon (2007, s. 26). I multimodale digitale tekster vil ofte de ulike modalitetene ha hver sin rolle i kommunikasjonen og en modalitet krever gjerne større del av oppmerksomheten til leseren. Kress omtaler dette som henholdsvis funksjonell spesialisering og funksjonell tyngde (2003, s. 46). I sammenheng med motivasjon for lesing, vil det være viktig å være oppmerksom på at enkelte modaliteter er spesialisert for å skape oppmerksomhet, mens andre gir informasjon som forteller mer nøkternt om fakta. En god digital tekst vil kunne formidle stemninger og følelser gjennom bilde og lyd, mens skrift kan gi beskjed om handlinger og hendelser. For å få et fullverdig utbytte av lesingen må de forskjellige spesialiserte modalitetene spille sammen og gi leseren en sammenheng i teksten, der hver modalitet representert i teksten forteller leseren om ulike aspekter ved temaet som presenteres (Løvland, 2007, s. 28).

Theo van Leeuwen tilbyr et overordnet teoretisk rammeverk for koherensanalyse, der han legger vekt på noen sentrale kohesjonsmekanismer; rytme, komposisjon, informasjonskobling og dialog. Han tar for seg hver og en av kategoriene av gangen når han forklarer hva de innebærer i kommunikasjonen, men understreker samtidig at de aldri opptrer alene. Rytme spiller en overordnet rolle i tidsbaserte medier, og komposisjon i romlig baserte medier. I andre tilfeller kombineres disse kohesjonsmekanismene, slik som i en film (2005, s. 179).

De tre digitale tekstene som guttene i min undersøkelse leste er multimodale og krevde at de greide å skape sammenheng og forståelse gjennom mange inntrykk på en gang. Ut fra mine funn i empirien kom det fram at komposisjon og informasjonskobling var de to kohesjonsmekanismene som hadde størst betydning for guttene i lesingen av disse tekstene, derfor blir disse to mekanismene presentert her.

Komposisjonen er knyttet til romdimensjonen, og gir ulike signaler som gjør det lettere å finne en lesesti for leseren. Dette er vesentlig for å kunne holde oppe motivasjonen for å lese, hvis det føles vanskelig å finne en fornuftig eller spennende lesesti, vil automatisk motivasjonen avta.

Måten en tekst er komponert på, avhenger av hvilken hensikt eller hvilken situasjon teksten er en del av. Komposisjonen av en reklametekst og en seriøs leksikontekst utformes forskjellig hva gjelder komposisjon og bruk av modaliteter, og markerer ulik stil. Løvland refererer til Kress og van Leeuwen, når hun viser hvordan trekk ved komposisjonen kan gi leseren signal om hva som er sentral informasjon og hva som er mindre viktig (2007, s. 32). Deler av teksten som plasseres i nærheten av hverandre, vil vi med en gang oppfatte som noe som skal forstås i en sammenheng. Avstand mellom de ulike tekstdelene, bildene, og grafiske elementer, vil derimot signalisere at elementene ikke har så mye felles. Et område av skjermen rammes ofte inn av en eller flere farger og fonter, som tydelig viser deg at dette er alt sammen tekst som tilhører en meningsfull enhet. En forståelse av disse konvensjonene vil skape en mer koherent lesing og derigjennom også større motivasjon i lesingen. I slike multimodale tekster er det mye å holde orden på samtidig. Leserens kognitive kapasitet blir derfor satt på en hard prøve, hvis samspillet mellom modaliteten ikke fungerer og koherensen er svak. Multimodal kohesjon vil kunne frigi litt kapasitet, slik at det blir bedre flyt i lesingen.

Tradisjonelt i vår kultur har vi lest fra venstre mot høyre. I digitale tekster fortsetter denne logikken i stor grad, slik at det leseren er kjent med fra før, vanligvis plasseres til venstre på siden, mens det nye plasseres på høyresiden. Van Leeuwen hevder også at digitale sider, så vel som boksider plasserer informasjonskunnskap øverst på siden, mens mulighetene for aktivitet finnes på bunnen av siden. Han hevder videre at denne funksjonsfordelingen i komposisjonen på siden også kan gjelde horisontalt, der stillbildet vises på venstre siden, mens det animerte bildet plasseres på høyre side, og representerer valgmuligheter og aktivitet (2005, s. 199 - 200). I andre komposisjoner igjen plasseres det viktigste på midten av siden, og gjerne i form av bilder, videosnutter og store overskrifter, slik at blikket raskt glir dit. Komposisjonen gir altså leseren ulike signaler som gjør at det er lettere å orientere seg og få sammenheng i teksten. Alle tekster er ikke like tydelige i hvilke veier man kan velge for å lese. Noen ganger må leseren selv definere rekkefølgen i lesingen, og dette kan være krevende hvis motivasjonen og innsatsen ikke er stor nok til å måtte famle seg frem litt for å finne en mening med teksten.

Informasjonskobling innebærer ulike former for relasjoner mellom modaliteter. Her er det da snakk om sammenhengen som blir etablert gjennom at informasjonen leseren får gjennom en modalitet, blir relatert til informasjonen han får gjennom en annen. Det at vi får oss presentert skrift i nær tilknytning til selve bildet, gjør at vi som lesere vil være i stand til å koble disse to modalitetene sammen til en meningsfull enhet. Gjennom informasjonskobling kan modaliteter utvide og utdype meningen i uttrykket. Løvland bygger på van Leeuwen når hun presenterer sin typologi som forteller leseren om typiske trekk ved informasjonskoblinga i multimodale tekster (2007, s. 37). Jeg skal bare kort ta for meg hva begrepene utvide og utfyller vil si i forhold til å kunne forstå en tekst, og forklare grader av koherens. Utvidelse betyr at man utvider meningspotensialet gjennom en ny modalitet. Man får en dypere og større forståelse og opplevelse av uttrykket. Gjennom utdyping viser avsenderen hvordan hun mener vi som mottakere skal forstå teksten, meningspotensialet blir på denne måten spesifisert og avgrenset gjennom samspillet mellom modalitetene. I motsatt fall representerer modalitetene forskjellige ting og dette medfører at leseren må lese ut sin forståelse av samspillet og vil på denne måten kunne skape en slags mening på et annet nivå (Løvland, 2006, s. 37 - 39). En spillefilm med musikk vil på samme måte tillegge de levende bildene en ekstra dimensjon. Den kan bidra til å prege stemningen i filmen ytterligere. Glad og lett musikk understreker lykkelige mennesker og koselig handling. Sterk, mørk musikk tillegger skummel handling en ekstra dimensjon. Når informasjonskoblingen fungerer vil

samspeillet mellom modalitetene kunne bidra til motivasjon og en større følelsesmessig opplevelse av lesingen. Hvis det på en annen side blir for vanskelig å koble de ulike uttrykkene sammen til noe meningsfullt, kan dette påvirke motivasjonen i negativ retning.

2.4.3 Å lese modaliteter som er kreativt utnyttet

Kress bruker ordet modal affordanse om de ulike modalitetenes muligheter og begrensninger til å representere mening (2003, s. 45). Mulighetene for å designe spennende layout på sidene er absolutt tilstede, selv om vi ikke alltid ser at modalitetenes affordanser utnyttes fullt ut. I multimodale tekster vil leseren ta i bruk forskjellige sanser for å respondere på modalitetene som presenteres.

Når bildene har fått en så stor plass i lesingen vår skyldes det kanskje at bildet forteller klart og tydelig om et utsnitt fra virkeligheten. Vi får greie på stemninger, utseende på folk og omgivelser, vi kan få innblikk i maktforhold osv, og alt dette på et lite blunk. Hvis bildet i tillegg ledsages av musikk eller sang som markerer stemningen i bildet, så vil disse to modalitetene gi oss et ganske kraftig følelsesmessig inntrykk. Dette virkemidlet blir ofte utnyttet på film. I en komedie er musikken rask og munter og filmklippene ofte ganske raske. Hvis det er en romantisk film vil klippene være seine og musikken melodios og vakker.

Walsh skriver at vi presenterer vår verbale stil gjennom intonasjon i prat, bruken av sarkasme og ironi ved hjelp av ord og bruk av fonter og andre typografiske arrangementer. Den visuelle stilen markeres ved hjelp av valg av medium, grafikk, animasjoner, rammer, menylinjer og hypertekstlinker (Walsh, 2006 b, s. 35). Nettsider som er laget for ungdom bruker farger, fonter og bilder som ungdommen kan identifisere seg med. Sider som skal representere seriøse ting er kanskje mer forsiktige i fargebruken og fremtoningen i det hele. Reklamen spiller på alt som fanger vår oppmerksomhet og som kan få oss til å stoppe opp litt. Bilder og video der noe kanskje ikke er helt som man er vant med. Nysgjerrigheten blir trigget når noe er litt annerledes enn vanlig. Samtidig spilles det også på situasjoner vi kan kjenne oss igjen i.

Walsh mener også at det verbale bildespråket skiller seg fra det visuelle bildespråket. Verbalt bildespråk benytter skildringer, symboler, verbale bilder og metaforer. Visuelt

bildespråk benytter farger, motiver, ikoner og repetisjoner. Bildet krever oppmerksomhet, skriften tilbyr informasjon (Løvland, 2007, s. 58).

Samspillet mellom ulike modaliteter er svært relevant når en skal se på om teksten fanger og holder på interessen til leseren. Barn og unge legger vekt på at medietekster skal gi gode opplevelser. Multimodalt samspill i en tekst, som har energi i seg og som er utfordrende nok vil kunne motivere lesere som har interesse for temaet som tas opp. Affordanse er ikke bare relatert til teksten på papir, på en skjerm, men også til tid og rom. All lesing tar tid. De kohesive mønstrene i teksten hjelper leseren til å holde på opplevelsene og for så etterpå å kunne ta frem igjen minnene av den (Bearne, 2003, s. 100).

Nye medier ser ut til å vektlegge fragmentert lesing, og skaper tekster som underholder oss og spiller på sansene i stor grad. Digitale tekster ser ut til å ha utviklet seg til å bli tekster der modalitetene gjerne blir mer kreativt utnyttet enn i papirbaserte utgaver av tekster.

2.4.4 Oppsummering

Dette kapitlet har kommet til i et forsøk på å finne frem til et teoretisk grunnlag for å kunne diskutere empirien i undersøkelsen min. Problemstillingen spør etter hvilke måter digitale tekster vil kunne fremme motivasjon for lesing hos gutter i ungdomsskolen. For å belyse spørsmålet har jeg tatt utgangspunkt i perspektiver innen lese-teori, og har plassert mitt prosjekt i en sosiokognitiv tradisjon. Dette perspektivet bygger på de to mest kjente perspektivene kognitiv og sosiokulturell teori, men forfekter ideen om at lesing skjer både som et utslag av et mentalt arbeid og som en følge av situasjonelle forventninger, og at et slikt perspektiv vil egne seg godt for å få øye på flere sider ved leseutviklingen hos elever i skolen (Kulbrandstad, 2003).

Sentralt i denne oppgaven er også lese-motivasjonsteori. Dette er et forholdsvis nytt forskningsfelt, og litteratur og forskning på lese-motivasjon i digitale medier er sparsomme. Jeg har derfor kommet frem til at jeg kombinerer lese-motivasjonsteori fra papirbaserte tekster og kvaliteter ved i digitale tekster jeg mener kan virke motiverende. Mitt perspektiv innen motivasjonsforskning bygger på Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori, som fokuserer på indre motivasjon og forventning om mestring (referert i Scunk et al., 2008). De kvalitetene ved digitale tekster jeg spesielt har valgt ut er hypertextualitet og dialogisitet.

Jeg diskuterer interaktivitetsbegrepet og velger å bruke denne innfallsvinkelen i forhold til aktivitet, dialog og valgmuligheter i digitale tekster (Otnes, 2001).

Av andre faktorer har jeg valgt å diskutere er hvordan koherens i lesingen av digitale tekster kan påvirke motivasjonen, og litt om hva som kan påvirke følelsen av koherens hos den enkelte. Jeg har tatt for meg to av van Leeuwens, (2005) kohesjonsmekanismer, her med vekt på komposisjon og informasjonskobling. Koherens i lesingen av digitale tekster kan by på utfordringer og enten bidra til motivasjon, eller forstyrre slik at motivasjonen forsvinner.

Til slutt i dette kapitlet har jeg tatt opp digitale teksters muligheter for å skape rike multimodale uttrykk og som igjen kan stimulere flere sanser hos leseren og på denne måten skape motivasjon lesing.

3. Metodisk tilnærming

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de metodiske overveielsene som ligger til grunn for utformingen av forskningsopplegget. Formålet med oppgaven, problemstillingen og forskerspørsmålene har i stor grad styrt valg av fremgangsmåte for om mulig å finne svar på om digitale tekster kan virke motiverende for ungdomsskolegutters lesing.

Jeg diskuterer reliabiliteten og validiteten i forskningen underveis i kapitlene, og bruker begrepene i betydningen reliabilitet knyttet til forskningens pålitelighet, mens validitet knyttes opp mot spørsmålet om gyldighet (Thagaard, 2009, s. 22).

3.1 Å studere gutters lesing

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å komme litt inn på de enkelte informantene og studere hvordan de leser og navigerer rundt i digitale sider på en pc. I store kvantitative undersøkelser blir stemmen til den enkelte gutt lite hørbar. Man uttrykker seg sjelden med egne ord i en spørreundersøkelse. Svaralternativene er regissert av forskeren. I slike kvantitative undersøkelser kan jeg få svar på hva større representative grupper mener om de konkrete spørsmålene, men de gir lite rom for å lytte til guttenes egne fortellinger om hva som eventuelt kan virke motiverende på deres lesing.

Den kvalitative forskningstradisjonen derimot tillater meg å studere utvalgte tema i dybden, ved å samle inn detaljert informasjon. Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. Det er mulig å kombinere flere forskjellige innsamlingsmetoder, noe som kan øke forståelsen for de fenomenene jeg undersøker (Thagaard, 2009, s. 30). I et slikt opplegg vil det handle om å forstå og fortolke fremfor å måle. Det handler om å få innsikt i hvordan tekstene framtrer for disse guttene. Som forsker skal jeg altså prøve å få en forståelse av hvordan guttene opplever et fenomen og se det hele fra deres perspektiv. Jeg har derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign, der jeg foretar en todelt undersøkelse med observasjon og intervju.

Et av perspektivene mine i denne oppgaven er motivasjonens betydning for lesingen. Motivasjon blir forstått som noe som holder oss gående, får oss til å arbeide og hjelper oss til å fullføre oppgaver. Motivasjon er en prosess heller enn et produkt. Jeg kan ikke observere motivasjonen i andre direkte, men jeg kan observere deres oppførsel, og

derigjennom konkludere om de er motiverte eller ikke. Jeg kan se hvilke valg de gjør, innsatsen de legger ned og utholdenheten i aktiviteten de holder på med. I tillegg kan jeg gjennom samtale eller ved å overhøre verbale utsagn, finne ut om motivasjonen er tilstede (Schunk, et al., 2008, s. 4 - 5). Sett i forhold til dette mener jeg det passer godt å velge observasjon og intervju for å fange opp guttenes uttalelser, oppfatninger og forestillinger om fenomenet. Ved å kombinere disse to metodene mener jeg at jeg både vil kunne fange opp informantenes eventuelle spontane reaksjoner og kroppsspråk underveis i undersøkelsene i tillegg til å kunne intervju dem om refleksjoner de gjør seg rundt dette med lesing av digitale tekster og motivasjon i alle sammenhenger.

I valget av arbeidsmetode har jeg brukt en del tid på å vurdere ulike måter å gjennomføre observasjoner og intervjuer. Mine refleksjoner og forbehold rundt valgene av metode følger i de neste to underkapitlene.

3.2 Observasjon

Jeg har valgt å bruke video observasjon i min forskning på ungdomsskolegutters lesing av digitale tekster, og har måttet ta stilling til om observasjonen skulle være åpen eller skjult, og hvilken betydning min tilstedeværelse ville ha for resultatene og situasjonen underveis i undersøkelsen. Videre måtte jeg ta stilling til om jeg som observatør skulle delta eller holde meg på sidelinjen. Forholdet mellom meg som observatør og informantene mine var også en faktor å ta hensyn til i slik forskning. Ved bruk av hjelpemidler i observasjonen, som video - og lydopptak, var det viktig å være våken for hva slags virkning dette ville ha på informantene og i neste omgang forskningsresultatene (Thagaard, 2009, kapittel 4).

I og med at jeg valgte å bruke videokamera i observasjonen av guttenes lesing, var det en del etiske spørsmål jeg måtte diskutere. Empiriske innsamlinger som tar i bruk video, lyd og pc skal meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) for godkjenning. Det stilles krav til personvern og konfidensialitet. For å ivareta personvernet, var det en rekke ting jeg måtte passe på, som for eksempel å informere deltakerne om formålet med forskningen og hvilken rolle de skulle spille som informanter. På bakgrunn av disse opplysningene kunne jeg be om de informertes samtykke for å delta. En godkjenning av NSD måtte være på plass, før empiri innsamlingen min begynte. Ved å ivareta personvernet og sikre konfidensialitet, vil dette bidra til å sikre prosjektet reliabilitet. Jeg som forsker viste med dette at jeg var

seriøs og tok informantenes behov for anonymisering på alvor. (Everett & Furseth, 2006, s. 137).

Jeg gjennomførte observasjonene ved hjelp av video. På denne måten kunne jeg gå tilbake til datamaterialet etterpå og finne ut hva som skjedde i undersøkelsen. Hvis det var ting jeg stusset på, eller ting jeg ikke husket, ville det være nyttig å kunne gå tilbake til opptakene og få frisket opp minnet. Observasjoner der jeg som forsker kun noterer ned hva som skjer, vil til sammenlikning stille mye større krav til meg om og faktisk beskrive det som skjedde, slik det skjedde. Mange små detaljer vil sannsynligvis gå tapt. Opptak med video vil på denne måten styrke reliabiliteten i prosjektet mitt. Det blir på denne måten mulig å få hendelsene og uttalelsene bekreftet.

Å bruke video i min observasjon kunne på en annen side føles påtrengende og ubehagelig for informantene. Det var derfor viktig at de ble forberedt på dette i forkant av undersøkelsen, og fikk informasjon om hvorfor det skulle gjøres slik, og hva materialet skulle brukes til i etterkant av opptakene (Thagaard, 2009, s. 144). På denne måten kunne guttene bli tryggere på hva som skulle skje, og hadde plassert meg også i situasjonen.

Jeg valgte en delvis tilbaketrukket rolle som forsker i disse situasjonene. Det var nødvendig at jeg kunne følge med på kameraet når guttene søkte rundt på skjermen. Ved å være tilstede sammen med guttene kunne misforståelser forklares, og justeringer med kameraet foretas uten å forstyrre guttene med å gå inn og ut av rommet. Det at jeg som forsker oppholdt meg i samme rom og hadde en avslappet tone, gjorde at filmingen og hele forskningssituasjonen ble mindre distansert og alvorspreget. Dessuten ville det være en fin anledning til å kunne oppdage små hendelser og kommentarer som kameraet ikke greide å fange opp.

På en annen side vil alltid forholdet mellom forsker og informanter påvirke situasjonen og kanskje også datamaterialet som fremkommer (Thagaard, 2009, s. 82). I mitt tilfelle var det kanskje nettopp et poeng at informantene var elever og jeg lærer, fordi denne relasjonen er den vi finner igjen i skolehverdagen. Jeg var en ukjent lærer for dem, slik at det kunne føre til større usikkerhet, men jeg mener likevel at situasjonen langt på vei kan sammenliknes med hverdagsrelasjonene i skolen. Å bli filmet er også en situasjon som kan føles ganske kunstig, og som kan avstedkomme situasjoner som ikke er ønskelige. Det var viktig for meg å forsøke å legge til rette for at denne situasjonen og selve filmingen ikke virket for påtrengende. Disse faktorene var noe jeg som forsker måtte ta med i tolknings- og analysearbeidet.

3.3 Kvalitativt intervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale, 2008, s. 39). Når jeg skulle bruke intervju i forskningen min, måtte jeg ta stilling til om det skulle være mest mulig strukturert på forhånd, eller om jeg skulle tilstrebe fleksibilitet og mulighet til å endre fokus underveis, etter hva som viste seg å være interessant. Et forskningsintervju kan på den ene siden nesten være en slags samtale mellom informant og intervjuer, der hovedtemaene er fastsatt på forhånd, til å bli et strukturert spørsmålsark, som intervjueren ikke viker fra (Thagaard, 2009, s. 89).

Jeg har valgt semi – strukturert intervju. Det er et ” ... intervju med overordnet intervjuguide, som utgangspunkt for intervjuet, men hvor spørsmålsstilling, tematisering og rekkefølge kan varieres. Man pendler frem og tilbake.” (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2009, s. 137). Dette kunne ivareta det umiddelbare i situasjonen, samtidig som jeg kunne undersøke de sidene jeg ønsket å få besvart, og var altså en slags mellomting mellom disse to ytterpunktene skissert ovenfor. Intervjusituasjonen kunne påvirkes av et for stramt opplegg. Jeg som forsker ville kunne gå glipp av viktige spontane innfall i sakens anledning. Hvis intervjuet bar preg av nesten fri samtale, kunne det på en annen side ha vært vanskelig og gjort rede for hva som ble sagt i ettertid. Spørsmålene kunne ha kommet hulter til bulter og det hadde vært fort gjort å fjerne seg fra temaet underveis i intervjuet.

Jeg har valgt å gjøre opptak av intervjuet med guttene, og dette gjorde jeg fordi alt datamaterialet da ville kunne bevares og brukes i arbeidet videre med analyse. Jeg kunne konsentrere meg om å lytte og etablere en rolig og avslappet atmosfære. På denne måten kunne jeg også observere kroppsspråk, og det ville være enklere å være lydhør for guttenes innspill (Thagaard, 2009, s. 102).

Det var videre viktig å være oppmerksom på forholdet mellom informantene og meg som voksen forsker i et slikt intervju. Alder, utdanning og kjønn kan påvirke forholdet. Maktforholdet i situasjonen kan påvirke prosessen og resultatet. Hvis yngre informanter for eksempel føler en veldig underdanig rolle i intervjusituasjonen, vil kanskje deler av den virkeligheten jeg søkte å finne svar på ikke kommet frem. Jeg kunne ha risikert at informantene fortalte det de trodde jeg ville høre. Forholdet mellom lærere og elev er jo

nettopp i større eller mindre grad preget av en forskjell i makt og innflytelse. Det er viktig at det utvises respekt og interesse fra begge sider i slike situasjoner.

Det kvalitative intervjuet er ikke et eksakt måleinstrument, men mer en undersøkelse som sier noe om hvordan noen i en gitt situasjon vil oppleve å vurdere det de holder på med. I et kvantitativt opplegg med en spørreundersøkelse, ville det ha vært vanskeligere å få frem spontanitet og følelsesutbrudd. I mitt prosjekt der jeg var interessert i å undersøke på hvilke måter digitale tekster kunne virke motiverende og fremmende på gutters lesing i ungdomsårene, mener jeg det var viktig å kunne få frem følelser og spontanitet. Motivasjon er et abstrakt begrep, som riktignok viser seg på forskjellige måter gjennom et slikt arbeid, men det er ikke så enkelt å måle hvor stor eller liten motivasjon det er i ei gruppe, noe som kanskje ville være hensikten i en spørreundersøkelse. I et kvalitativt intervju i kombinasjon med en video observasjon ville jeg som forsker i større grad kunne fange opp det sosiale samspillet og kroppsspråket som utspilte seg gjennom arbeidet med utvalgte digitale tekster. Målet mitt var å finne ut hva som var spesielt ved mine utvalgte respondenter. Et utvalg på sju gutter kan ikke føre til en sikker generalisering av data, men satt opp mot tidligere forskning på lesing og motivasjon i papirbaserte tekster, kan muligens dette materialet si noe om hvilke måter digitale tekster eventuelt kan fremme motivasjon for lesing hos disse guttene.

3.4 Utvalg og forberedelser til undersøkelser

Jeg valgte å foreta et strategisk utvalg av informanter til dette prosjektet. Dette innebærer at jeg måtte finne ut av hvilke kriterier disse skulle velges ut fra på forhånd. Nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at norske gutter i ungdomsskolealder har en lav motivasjon for lesing og generelt sett presterer dårligere enn jenter i forhold til lesing. For å kunne finne ut av problemstillingen, ble derfor mitt utvalg av informanter hentet fra gutter på fjorten år.

Ved siden av alder og kjønn, ønsket jeg at guttene i denne undersøkelsen skulle være aktive brukere av nettet på fritiden. Dette var viktig for å sikre at de greide å manøvrere seg gjennom de utvalgte digitale tekstene jeg ville bruke i undersøkelsen. Under intervjuet med disse guttene ønsket jeg å spørre om hva de bruker pc til både på skolen og på fritiden. Med aktive brukere av mediet vil det derfor bli enklere å høre hvilke refleksjoner de har vedrørende bruken av digitale tekster.

Jeg ønsket videre at utvalget av gutter skulle representere flere deler av karakterskalaen. Tanken bak dette var at jeg ønsket å se på om dette hadde noen betydning i forhold til søket og motivasjonen for lesingen av digitale tekster. Ville for eksempel språkkunnskaper være et kriterium som ville ha betydning for hvilke valg informantene tok?

Et siste kriterium for valg av informanter var at de to som skulle arbeide sammen om en tekst, burde komme greit overens. For å få til en meningsutveksling og litt refleksjoner rundt valg av sider, var det viktig at guttene til en viss grad kunne samarbeide om oppgaven.

En slik vurdering av kriterier for valg av informanter sikrer til en viss grad at det legges til rette for at resultatene skal kunne bli valide. Ved å legge til rette for at undersøkelsen måle det den skal, styrkes validiteten.

I forberedelsene til undersøkelsen ble det tidlig klart at mitt prosjekt med både video observasjon og intervju måtte meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Jeg sendte meldeskjema i slutten av november 2009, og etter en liten justering i forhold til opplysninger om kriteier for utvelgelse av informanter, fikk jeg klarsignal om å gå i gang, den 14.12.2009.

Det neste steget i arbeidet med å skaffe informanter til undersøkelsen var å ta kontakt med skolen jeg ønsket å forholde meg til i dette prosjektet. Det var en ungdomsskole i en bykommune i Hedmark. Jeg sendte en mail med informasjon om prosjektet og hva dette innebar for skolen og elevene som skulle delta. Jeg fikk muntlig klarering fra rektoren og tok deretter kontakt med to klasselærere på 9. trinn for å høre om de ville hjelpe meg med å få tak i informanter. Dette ble gjort i tråd med datatilsynets krav om at førstegangskontakt med potensielle informanter skal opprettes av andre enn forskeren selv (Kulbrandstad, 2005, s. 46; NSD, vedlegg nr. 2). En slik prosedyre ved utvelgelse vil sikre reliabiliteten og validiteten i forskningen. Jeg vil på denne måten kunne unngå å tolke guttenes handlinger på bakgrunn av noe tidligere kjennskap til dem.

Etter en kort informasjonsrunde med klasselærerne, ble vi enige om at de skulle levere ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til alle guttene i klassen. Gjennom dette informasjonsskrivet fikk guttene og deres foresatte informasjon om hva jeg forsket på og hvilken rolle informantene var ment å ha i undersøkelsen. Jeg understreket viktigheten av å behandle datamaterialet konfidensielt, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten annen grunn. De fikk også beskjed om at alt datamateriale skal slettes etter endt arbeid

med oppgaven. Jeg ba om et samtykke til deltagelse både fra de foresatte og guttene (I henhold til Everett & Furseth, 2006, s. 137). Åpenhet i alle deler av forskningsprosessen bidrar til at den ivaretar reliabiliteten og validiteten i opplegget.

Ut fra de som svarte, skulle klasselærerne velge ut gutter til mitt prosjekt, ifølge de kriteriene jeg skisserte i begynnelsen av dette kapitlet. Den andre uka av januar 2010 hadde de fått inn svar med samtykke fra 7 gutter og foresatte. Alle ville veldig gjerne delta, slik at vi ble enige om at klasselærerne skulle sette guttene i grupper i forhold til språkkunnskaper. (Se informasjonsskriv og samtykke erklæring i vedlegg nr. 1).

I de to ukene guttene fikk tid på seg til å svare på henvendelsen, brukte jeg tiden på å finne frem til et utvalg på tre digitale tekster som guttene skulle lese i undersøkelsen.

Historielæreren ønsket at temaet skulle være krig. Klassen hadde lest en del om 2.

Verdenskrig, og var i fred med å avslutte temaet i det undersøkelsen skulle finne sted. (Se presentasjon av tekstene i innledningen av oppgaven).

Fagtekstene jeg valgte ut handler alle om forskjellige sider ved krig, og er pedagogisk bygd opp. Dette var et poeng for undersøkelsen, fordi lesing av denne typen tekster ofte blir valgt i skolen. Innenfor det overbyggende temaet, krig, skulle guttene få muligheten til å velge hvilket nettsted de ville fortelle om til sine andre klassekamerater.

De siste to ukene av januar ble selve observasjonen og intervjuene gjort. Jeg hadde gjort klart videokamera, installert program på pc for innspilling av dataobservasjon, og gått til innkjøp av en digital lydopptaker til selve intervjuet. I det neste underkapitlet gjør jeg rede for selve gjennomføringen av undersøkelsen.

3.5 Observasjon og intervju av guttene

Gruppen på sju gutter fikk altså en oppgave som tok utgangspunkt i temaet krig.

Undersøkelsen var beregnet å vare i to til tre timer pr. gruppe. De tre gruppene ble observert og intervjuet i løpet av tredje og fjerde uke i januar 2010. Jeg hadde valgt ut et rom for undersøkelsen som i størst mulig grad ivaretok stillhet i forhold til video- og lydopptak. I tillegg måtte nett tilgangen være på topp fordi alle de tre digitale nettsidene fordret en del opplasting av video og lydfiler.

Jeg presenterte meg for klassen og hentet guttene i klasserommet. På veien til rommet der undersøkelsene skulle foregå fikk vi pratet om løst og fast, der jeg prøvde å skape et hyggelig klima. Guttene var blide og samarbeidsvillige. Vi begynte med en liten prat om prosjektet mitt, deretter leste de oppgaven på skjermen. De fikk beskjed om å åpne alle de tre lenkene som var lagt ut, og ta stilling til hvilken side de ville presentere for resten av klassen på et gitt tidspunkt (vedlegg nr. 4).

Observasjonen ble tatt opp på video, og lagt inn på pc. Mens videoen ble lagt inn, startet jeg intervjuet med informantene. Opplastingen av film tok lang tid, og krevde stor plass på pc-n. I løpet av videofilmingen av den første gruppa så jeg meg nødt til å gripe inn og minne dem om at de skulle kikke på mulighetene på alle tre sidene. Ideelt sett skulle jeg kanskje kunne ha latt kameraet gå og latt guttene helt fritt få styre tiden. Jeg kunne imidlertid ikke la det skje, både fordi jeg ikke hadde avtalt mer tid med hver gruppe og lærerne, men også fordi et altfor stort empirisk materiale ville ha blitt et problem for meg i forhold til innleversfrist av egen oppgave. En løsning kunne ha vært å ta opp video og foreta intervjuet en annen time den samme dagen eller dagen etter, men på den andre siden var det vesentlig å snakke med guttene om de valgene de hadde gjort på skjermen umiddelbart etterpå, imens hendelsene enda var ferske. Den første gruppa fikk ikke sett på hele videoen som ble tatt av dem, fordi filmingen hadde tatt så mye tid, og dermed opplastingen tilsvarende mye tid. Jeg startet intervjuet med guttene imens filmen lastet seg opp, men ble ferdig med praten før alt var lastet opp. Vi gikk gjennom søket såpass raskt etterpå, slik at det fungerte greit å gå inn på de sidene de hadde vært inne på og reflekterte rundt de valgene de hadde gjort. De to neste gruppene fikk sett på hele opptaket og vi pratet om det som hadde skjedd under deres møte med de digitale tekstene.

Jeg hadde som mål å holde meg mest mulig i bakgrunnen under videofilmingen. I et møte mellom gutter på 14 år og en voksen forsker kan man risikere at hele situasjonen blir veldig kunstig og anstrengt. Man kan fort falle i den fellen at informantene prøver å være ”flinke” og svare det de tror forskeren ønsker å høre. Guttene som deltok i disse undersøkelsene så forholdsvis trygge ut i rollen som informanter og jeg mener selv at jeg greide å etablere et greit miljø for forskningen. De insisterte selv på å få komme to og to og dette kan være en fordel for å utligne maktforholdet mellom forsker og informanter. Dette gjorde også sitt til at resultatet ble mer reliabelt og valid.

Å bli filmet når man sitter foran en skjerm vil uvilkarlig påvirke måten man oppfører seg i begynnelsen av undersøkelsen. Disse guttene tok det tilsynelatende helt med ro i forhold til dette. Ungdommen er muligens mer vant til å behandle slike medier, og gjør seg mindre av det enn generasjonen som er eldre. Videoen viste seg også å være nyttig for meg i analysearbeidet i etterkant, slik at jeg opplevde dette som et riktig valg av metode. Videoen viser hvordan guttene beveger musa på skjermen, og jeg ser kroppsspråket og interessen. Dette er det fort gjort å glemme i skrivingen etterpå. Jeg kunne stille spørsmål om hvorfor de tok forskjellige valg og påpeke kroppslige reaksjoner, som guttene i neste omgang kunne reflektere over og forsøke å forklare. Selve intervjuet ble tatt opp med en digital opptaker som lå på bordet foran oss under samtalen. Dette så ikke ut til å forstyrre informantene nevneverdig. Hvis jeg måtte holdt en mikrofon opp til munnen for hver gang noen skulle si noe, ville nok selve opptaket preget stemningen i intervjuet på en annen måte. Opptaket av intervjuet viste seg å være svært viktig for transkriberingen i etterkant, fordi jeg kunne gå tilbake til rådataene og sjekke om min hukommelse av undersøkelsen, faktisk stemte med det videoen eller lydopptaket viste. Dette var et viktig bidrag i forhold til å vurdere om funnene fra undersøkelsen var valide og reliable.

Jeg hadde laget et semistrukturert intervju i en intervjuguide (vedlegg nr. 3). Fordelen med dette var at jeg kunne ta tak i ting som kom spontant opp underveis i intervjuet, både ut fra det som vi så skjedde i videoen, men også nærliggende temaer til de spørsmålene jeg ønsket meg svar på. ”Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig egnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarsverens reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkinger ” (Kvale, 2008, s. 97). Underveis i intervjuet forsøkte jeg å stille slike ledende spørsmål, nettopp for å sikre at jeg som forsker hadde oppfattet det som guttene ville si. De kunne på denne måten eventuelt justere svarene, slik at de følte de fikk frem det de faktisk mente å si. Man kan tro at dette er et utslag av forskerens behov for å styre svarene dit hun vil ha dem, men Kvale hevder at det ikke alltid er slik de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuerens reliabilitet; det kan heller styrke den.

Ved hjelp av intervju fikk jeg sikret meg informasjon om sider ved pc - bruk på fritiden spesielt. Intervjuguiden hjalp meg også i arbeidet med å holde en rød tråd gjennom hele seansen. Mitt valg av kvalitative metoder som observasjon og kvalitativt intervju syntes å passe godt i forhold til dette med å få innblikk i hva hver og en av informantene selv viser og beskriver som motiverende ved lesing av digitale tekster, og det å arbeide med data

generelt. Jeg kom tettere innpå hver og en og fikk frem små nyanser både i søket etter informasjon, valg av nettsteder og datavaner på nett.

Alle intervjuene ble tatt opp på minidisk og seinere transkribert i en bortimot ordrett gjengivelse av samtalen. Transkripsjonen er kontrollert opp mot videoopptaket. Deler av opptaket tar for seg intervjuet som ble foretatt, mens vi så på videoopptaket av gruppene. Den delen av intervjuet som skjer før vi ser på videoen er kontrollert opp mot mine egne notater jeg skrev ned umiddelbart etter hver undersøkelse. Dette at intervjuet kan spores i den digitale opptakeren i etterkant av undersøkelsene, er en trygghet og et moment som trykker reliabiliteten i undersøkelsen. Enhver referering fra en hendelse vil ellers inneholde vår tolkning som fort kan resultere i noe litt annet enn det informanten følte var svaret han gav. I de to siste underkapitlene har jeg gjort rede for konteksten og har gitt en ærlig og detaljert framstilling av fremgangsmåte underveis gjennom forberedelser og innsamling av data. Dette gjøres for å gi leseren mulighet til å følge alle deler av prosessen og er medvirkende til at prosjektet kan virke reliabelt (Johannessen, et al., 2009, s. 199; Thagaard, 2009, s. 21).

Det siste trinnet i forskningen går ut på å bestemme hvilken analysemetode som best vil kunne belyse resultatene fra observasjonene og intervjuene. På bakgrunn av undersøkelsens formål, problemstilling, teoretiske perspektiver og det innsamlede datamaterialet, vil analysen muligens kunne bringe frem noen svar på hvilke måter digitale tekster eventuelt kan virke positivt på gutters motivasjon for å lese på ungdomstrinnet.

3.6 Analysemetode

Mine intervjudata og observasjoner er analysert på bakgrunn av narrativ analyse. Jeg har forsøkt å arbeide tett på rådataene, og skrevet om det som skjedde under observasjonen og under intervjuet, som en fortelling, med guttenes stemme meget framtrødende i teksten. En slik presentasjon av dataene i en forholdsvis beskrivende form, gav et stort datamateriale og måtte fortettes. Teksten ble deretter kategorisert i forhold til temaer som viste seg som viktige for guttenes motivasjon for lesing i undersøkelsen (Kvale, 2008, 124 – 126). Dette er temaer som i denne undersøkelsen særpreger guttenes lesing av tre digitale tekster, og som jeg mener kan være nyttige for lærere å ha kunnskap om.

Fortolkning står sentralt i alt dette arbeidet. Jeg har laget en intervjuguide, og inn i disse spørsmålene har jeg mer eller mindre ubevisst lagt inn min forforståelse av temaene jeg spør etter. Underveis i intervjuet og i etterkant vil det uvilkårleg skje en tolkning fra min side. Det samme fenomenet vil også skje vedrørende videoobservasjonen, der jeg som forsker hele tiden tolker det som skjer ut fra min forforståelse av temaet.

De dataene jeg har her er sju gutters lesererfaringer med tre digitale tekster i en gitt kontekst. Elevene fortolker sin virkelighet gjennom refleksjoner, kommentarer og intervju. Jeg fortolker igjen det guttene forteller meg gjennom intervjuet og kroppsspråk ellers under observasjonen.

I fortolkningen av datamaterialet har jeg foretatt en temasentrert og deskriptiv analyse, der utsagnene fra informantene presenteres og sammenliknes på grunnlag av de valgte temaene (Thagaard, 2009, s. 171, kap 8). Gjennom å presentere funn og reflektere rundt betydningen av funnene, samtidig som jeg har drøftet inn teori, har jeg foretatt en analyse av datamaterialet. Målet med en slik tilnærming er å få en dyptgående forståelse for de ulike temaene samtidig som elevenes egne beskrivelser og fortolkninger synliggjøres.

Kvalitative metoder legger vekt på at man skaper mening på grunnlag av data, derfor må analyseprosessen i min undersøkelse i større grad preges av større åpenhet enn i kvantitative metoder (Silverman, 2006, referert i Thagaard, 2009, s. 199). Dette vil styrke reliabiliteten i forskningen, ved at de enkelte delene av prosessen blir synlig for leseren.

3.7 Forskning på fenomener

I dette prosjektet skal jeg som forsker prøve å få en forståelse av hvordan guttene opplever sin egen lesing av digitale tekster. Johannessen m.fl. forklarer i boka ”Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode” fenomenologisk tilnærming, som et kvalitativt design, der målet er å beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelsen av et fenomen. Jeg har kombinert to innsamlingsmetoder, nemlig videoobservasjon og intervju, noe som kan øke forståelsen for de fenomenene jeg undersøker. Fenomenet kan bestå av handlinger eller ytringer. Når vi tolker hva en handling eller et utsagn betyr, må dette ses i lys av sammenhengen den forekommer innenfor. (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006, s. 80 - 81).

I tolkningsprosessen av datamaterialet jeg henter inn, vil jeg bruke hermeneutisk tankegang. Jeg tolker guttenes opplevelse av lesingen og henter ut meningen som ligger i dette fenomenet. Dette gjør jeg ved hjelp av observasjoner og intervjuer. Jeg beveger meg i tolkningsprosessen mellom datamaterialet som helhet og de delene av datamaterialet jeg til enhver tid forholder meg til. I hermeneutikken henger delene og helheten tett sammen. Pendlingen mellom helhetsnivå, delnivå, og mellom kontekstuelle og tekstuelle forhold i mitt tilfelle, er en slags dialektisk prosess eller sirkel, som kommer til syne ettersom forståelseshorisonten hele tiden utvides. En veksling mellom forforståelse og forståelse og del og helhet vil nettopp være formålet med forskningen (Kleven, 2002, s. 41).

Min utfordring i dette arbeidet blir å stille meg åpen overfor det fenomenet jeg skal studere. Min forforståelse, basert på mange års arbeid med elever i ungdomsskolen, vil påvirke meg i de refleksjonene jeg vil gjøre underveis i hele forskningsprosessen. Intensjonen med denne undersøkelsen er å undersøke andres perspektiv, og da må jeg være oppmerksom på min egen rolle i de ulike fasene av forskningsprosessen, for på den måten å ivareta påliteligheten.

3.8 Oppsummering

I metodekapitlet har jeg diskutert frem et forskningsopplegg som jeg mener vil fungere godt for å kunne finne noen svar på problemstillingen som spør om digitale tekster kan fremme motivasjon for lesing hos gutter på ungdomsskolen. Undersøkelsen bygger på kvalitative metoder og gjennomføres ved hjelp av videoobservasjon og intervju.

Jeg har drøftet og begrunnet mine valg av metode og utvalg av informanter. I drøftingene har jeg lagt vekt på å vurdere utvalget i forhold til å styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet. Jeg har likedan drøftet og presentert måten undersøkelsen har blitt gjennomført. Analysen av de empiriske funnene i undersøkelsen er analysert i ved hjelp av en narrativ analyse, der dataene ble kategorisert ut fra temaer som viste seg å være hensiktsmessige.

Gjennom valg av verktøy for å finne svar i undersøkelsene har jeg forsøkt å sørge for reliabilitet i situasjonen og som en følge av dette mener jeg datamaterialet har en verdi i forhold til det problemstillingen spør etter.

Hele arbeidet med denne oppgaven har vært preget av en frem og tilbake gang mellom empiri og teori. Utgangspunktet var egne erfaringer og bekymring på området, dette førte til

at jeg leste litteratur tilknyttet temaet. På bakgrunn av dette igjen bestemte jeg metoden for undersøkelsen og lagde en intervjuguide. Etter at empirien forelå ble teorien justert etter hvilke funn som kom frem. En slik forskning tar ikke ensidig utgangspunkt i verken teori eller empiri, men en frem og tilbakegang mellom de to. En såkalt abduktiv tilnærming til forskningen (Alvesson & Schølberg, 2008, s.55).

4. Analyse og drøfting av empiri

I dette kapitlet har jeg arbeidet parallelt med både presentasjon av empiri, refleksjoner rundt funn, og teori som jeg har drøftet inn i denne sammenhengen. Jeg ser det som vesentlig at guttenes stemme skal bli hørt og ikke forsvinner i mine tolkninger av data. For å forsøke å ivareta guttenes stemmer har jeg brukt en del sitater fra intervjuene og observasjonene. Datamaterialet er såpass stort, slik at jeg har sett det som nødvendig å gjøre et utvalg og kategorisere empirifunnene i temaer som jeg så komme til syne i materialet. Slik sett har jeg tolket guttenes utsagn og aktiviteter inn i kategorier, som jeg har fastsatt på bakgrunn av hva som viste seg å være aktuelle ting å ta frem i denne analysen og mine kunnskaper på området.

Jeg har valgt en mer generell innfallsvinkel fra start i dette kapitlet, med en drøfting av guttenes refleksjoner på egen lesing. Deretter går jeg mer nært på hvilke kvaliteter i de digitale tekstene som kan vise seg å påvirke guttenes motivasjon for lesing. Guttene i undersøkelsen har fått de fiktive navnene Per, Pål, Ole, Martin, Simon, Hans og Torgeir.

4.1 Guttenes refleksjoner om egen lesing.

Formålet med mitt prosjekt er å prøve å finne ut av på hvilke måter digitale tekster kan fremme motivasjon for lesing hos gutter i ungdomsskolen. I denne sammenhengen var det viktig for meg å finne ut litt om disse sju guttenes forhold til egen lesing. Ved å få et innblikk i hva guttene leser, hvorfor de leser og når de leser, vil jeg bedre kunne vurdere motivasjonens rolle både i fritidslesingen og i skolelesingen, både på det kontekstuelle og det tekstuelle planet.

Det første spørsmålet i intervjuguiden tar derfor for seg spørsmålet om guttene anser seg selv for å være aktive lesere. Per fortalte at han leste en del bøker. Pål leste innimellom, og noen ganger ikke i det hele tatt, det kom an på om han hadde en bok. Begge to leste imidlertid en del tegneserier. Ole og Martin lo litt når de fortalte at de leste Donald Duck, og forsikret meg om at de leste jo bøker også. Simon, Hans og Torgeir leste i grunnen mest på lekser, ellers var de inne på nettet. Alle guttene leste også aviser på nettet. Simon fortalte: *”Jeg leser heller nyhetene på pc-en enn i avisa. Mye mer ryddig på pc lissom. Kanskje fordi*

jeg sitter mye på sport og sånn, da, Jeg kan gå rett inn på sport. I avisa står det kanskje ikke så mye om det.”

Ole og Per foretrakk imidlertid å lese avisa i papirform, for da kunne de sitte og bla, og det likte de best. I samtalen med guttene fortalte de at de først og fremst tenkte på lesing av bøker, da jeg spurte om de var aktive lesere.

Den oppfatningen av lesing som mine informanter gir uttrykk for, samsvarer med Lesesenterets forskning på gutters egen oppfatning av sin lesing, og hva de mener kvalifiserer som lesing (Hoel & Helgevold, 2008. s.11 - 13). Som nevnt i innledningen påpeker Tønnesen (2007) at politikere og media omtaler lesing, som lesing av skjønnlitterære tekster. Dette er den ”offisielle” holdningen til hva som er verdt å lese, og som gir status som ekte lesing. I skolesammenheng har dette vært og er til dels fremdeles det rådende synet på hva ekte lesing er. Det er underforstått slik lesing som må til for at man skal kunne lære noe på skolen. Lesesenterets forskning viser at guttene i deres undersøkelse leste mange forskjellige tekster, men at de ikke selv synes å kategorisere det inn under seriøs, ordentlig lesing. Guttene i min undersøkelse viser i stor grad noen av de samme holdningene til lesing som guttene i Lesesenterets undersøkelse.

4.2 En følelse av tilhørighet

Intervjuet med informantene i min undersøkelse viste tydelig at det sosiale aspektet er viktig i lesingen hos ungdom. Det kan se ut som om kommunikasjon og sosial kontakt er primærfunksjonen i bruken av datamediet hos noen av guttene. Tilhørigheten til en deltakerkultur, via et spill eller ei Facebookgruppe føles viktig for dem. Innen motivasjonsforskningen nevnes tilhørighet som en av tre basisbehov for å kunne utvikle indre motivasjon (Schunk, et al., 2008).

Alle guttene i denne undersøkelsen brukte mye av fritiden sin på nettet. De fortalte at de brukte pc -en veldig mye når de var hjemme. Per fortalte: ” *Når jeg kommer hjem fra skolen, setter jeg meg i godstolen med pc`n foran meg*”. ” *Ja, jeg har`n foran meg på et bord hele tiden*”, sier Pål. *Du kan gjøre så mye der, og så kan du ha kontakt med flere, det er viktig!*”

Alle guttene fortalte at de leste mange forskjellige tekster på nettet. De brukte Skype, var inne på Facebook, MSN, og så på musikkvideoer og film på youtube. Per pleide å lete etter

stoff som interesserte på nettet: *”Det hender jeg søker opp et band, da bruker jeg Wikipedia bare. Når det for eksempel er forretninger og sånn da, så søker jeg for eksempel på trommesett og sånn.”*

Guttene fortalte at de brukte mye tid på å holde kontakt med venner på nettet. Det var viktig å føle at man hadde kontakt med vennene sine og bli sett og hørt. Simon fortalte at han var veldig glad i å drive på Facebook, fordi det stod så mye om hva folk gjorde. Torgeir drev mest med MSN for å holde kontakt med vennene sine. En av guttene brukte mye av fritiden sin på spill og fortalte at han kommuniserte via Skype og at de satt fire fem sammen om spillet. Alle guttene var enige om at det sosiale i forhold til spillingen var viktig for dem. Hans sa at: *” Det er mange som sier at det ikke er sosialt, men det kan nesten ikke bli mer sosialt, da, for vi sitter jo på skype fire til fem timer om dagen, lissom.”* Ole og Martin mente at det viktigste og artigste med spillene var å sitte med hodetelefoner og mikrofon og prate med dem du spiller imot. De snakket mye engelsk. *”Mye artigere å spille spill med andre og prate med dem. Litt kjedeligere hvis det ikke går. Viktig å ha kontakt”, sa Martin.* *”Hvis du skal klare å vinne, så må du prate med de andre og vite hvor de er.”*

Kontakten med de andre er viktig for ungdommen. Som jeg var inne på i teorikapitlet inkluderes tilhørighet, som en av de tre grunnleggende medfødte psykologiske behovene som ligger til grunn for vår måte å være på. Deci og Ryan har blant annet tatt tak i dette i sin utvikling av selvbestemmelsesteorien innen motivasjonsforskningen. Hvis mennesket føler tilhørighet til en gruppe, vil mulighetene for å utvikle en indre motivasjon for å kunne opprettholde denne kontakten få gode kår.

Datamediet gir mange muligheter for å være sosial på nettet. Guttene i denne undersøkelsen understreker dette flere ganger. De kan sitte hjemme på rommet sitt og ha kontakt med venner over hele verden. De bruksfunksjonene som er brukt i aller størst grad er ulike former for chat, og dette kaller Tønnesen ganske betegnende for ”sentralnervesystemet” i ungdomsmiljøet (2007, s. 31). Dette er en god og beskrivende forklaring på hvor viktig den sosiale kontakten med andre er i ungdomsårene. Her greier de hele tiden å holde seg oppdaterte på hvem som gjør hva, og ikke minst hva som skjer i kveld eller til helga. Det er mye iscenesettelse som foregår i sosial web. De fleste av guttene i min undersøkelse var opptatt av det sosiale i forbindelse med spill. På denne måten knytter de kontakter og kan snakke om strategier i spillet, nye typer spill, eller siste nytt i datautstyr. Hobbyer og

interesser kan blomstre i sosialt samkvem med andre som har den samme interessen, og dette gir guttene en følelse av tilhørighet.

4.3 Autonomi og stimulans

Hypertekststrukturer i digitale tekster gir muligheter for aktivitet og en følelse av frihet i veivalgene. Denne følelsen av selvbestemmelse understreker Deci og Ryan som viktig for et menneskes bygging av motivasjonen for en handlig (Shunk et al., 2008, s. 248 - 249).

Når guttene brukte pc hjemme satt de som regel med mange faner oppe på en gang. De fortalte at de kunne sitte oppe med så mange som fem til seks faner samtidig. De brukte Skype, MSN, Nettby, Facebook, youtube og søkte på forskjellige ting de kom på underveis. Per fortalte at han brukte Pc -en til å bestille klær og lese om trommesett og musikkgrupper, lytte til musikk og se filmer ved siden av å være sosial på nett. I tillegg brukte guttene pc – n til å spille spill og kommunisere med dem de spilte med. De ga uttrykk for at de likte godt å kunne svitsje mellom de ulike sidene.

Da har man mye å gjøre hele tiden. Da driver man med flere ting samtidig, da. Man driver med et spill der, og så kan man vente og se på noe annet imens. Ja, sier Per, hvis du logger deg inn på Facebook da, og så går du inn på Nettby, og er på det samtidig, da har du to faner. Så går du på youtube, hvis du er interessert i å se videoer, der er jeg mye. Hvis du i tillegg skal se på spill og se på noen klær eller noen musikkgreier, da er det tre faner, lissom. Så det blir jo seks faner ofte.

Lesing av digitale tekster innbyr til en litt annen måte å lese på. ”Du kan gjøre så mye der og være i kontakt med andre”, som Per sa. Lesingen på fritiden for disse guttene er preget av muligheter for valg. De kan sitte med skjermen foran seg og følge sine innfall og interesser og få svar på det de lurer på i løpet av kort tid. Hayles omtaler dette som en lesing preget av hurtige skifter og et behov for å stimuleres hele tiden. Hun uttrykker at dette ikke nødvendigvis gjøres fordi ungdommene er så effektive, men kanskje heller som behovet for stimulans (Hayles, 2007, s. 189). Stimulansen i form av interessante videoer, konkurranser, musikk og spill sørger for at de hele tiden opprettholder motivasjonen for å sitte foran skjermen. Stimulansen mente hun virket mest og best hvis den kunne assosieres med autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Jeg opplever at guttene i min undersøkelse søker stimulans, ved at de svitsjer mellom et utall av sider med stoff som interesserer dem. De styres tilsynelatende av innfall og i møte med tekstene søker de ofte til sider fylte med kombinasjoner av flere modaliteter. De forteller at de ser mye på film og musikkvideoer og spiller diverse spill. Stimulansen de søker kan vel derfor kanskje sies å ledsages av disse viktige faktorene for bygging av indre motivasjon; autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Gjennom å finne kunnskap om musikk og trommesett, eller øke i ”levels” på diverse spill, øker de sin kompetanse på ulike felt. På denne måten bekrefter de sin kompetanse for seg selv og for den sosiale gruppa de har tilhørighet til (Tønnesen, 2006).

Denne friheten til å velge hvilke sider man vil ha fremme samtidig, øker følelsen av kontroll. Som aktivt søkende med friheten til å velge, vil vilkårene for lesemotivasjon være godt tilstede. I teorikapitlet viste jeg hvordan Schunk, et al., (2008) opererer med fire komponenter som er viktige i utviklingen av en indre motivasjon, nemlig nysgjerrighet, utfordring, kontroll og fantasi. I sammenheng med mine informanters uttalelser om egen lesing og bruk av nettet, kan vi si at flere av disse faktorene synes å være tilstede. Som uttalelsene til Per rett ovenfor her viser, så kan nysgjerrigheten for temaer som dukker opp kunne utforskes der og da, samtidig som man er deltaker i et spill og kan få utløp for sine ønsker om å delta i en fantasiverden, som et spill kan være. Denne muligheten til selv å velge seg inn og ut av sider, gir deg som leser en følelse av kontroll i leseopplevelsen. Du bestemmer selv hva du vil ha oppe på skjermen til enhver tid, samtidig som du har kontroll på sidene som ligger nede og som kjapt kan vises igjen hvis du for eksempel får en melding om at noen har sendt deg et svar eller et spørsmål.

Det settes forskjellige krav til lesing i fritiden og på skolen. Den individuelle friheten til å følge alle sine innfall og bare surfe rundt på nettet uten å skulle stilles til ansvar for, eller prøves på noen måte i etterkant, vil være vanskelig og fullt ut overføre til en skolekontekst. I skolen styres virksomheten i forhold til planer, karakterer og eksamen. Undervisningen krever en del felles gjennomgang av stoff og søket på datamaskinene styres i større grad i forhold til tiden man har til rådighet. Eleven har ikke tid til å sitte foran en skjerm i timevis og søke opp det som måtte komme på av interessante ting. På denne måten blir muligheten til å bygge på guttenes motiverte søk på fritiden ikke så enkel å følge opp på samme måten i skolen.

4.4 Koherens og valg av lesesti

Multimodale digitale tekster presenteres som hypertekster, og dette stiller ekstra krav til koherens. Leseren må kunne se sammenhengen mellom modalitetene som blir representert innad på siden og i sammenheng med resten av teksten som ligger innover i hyperteksten og som vi ikke umiddelbart ser.

Guttene møtte på forskjellige utfordringer underveis i lesingen av disse tre digitale tekstene. I det følgende vil jeg trekke frem de veivalgene og situasjonene der jeg ser at guttenes lesing og forhold til koherens kom best til syne. Her viser det seg både situasjoner der lesingen er koherent og føles god, og der manglende følelse av koherens skaper forvirring og irritasjon i lesingen.

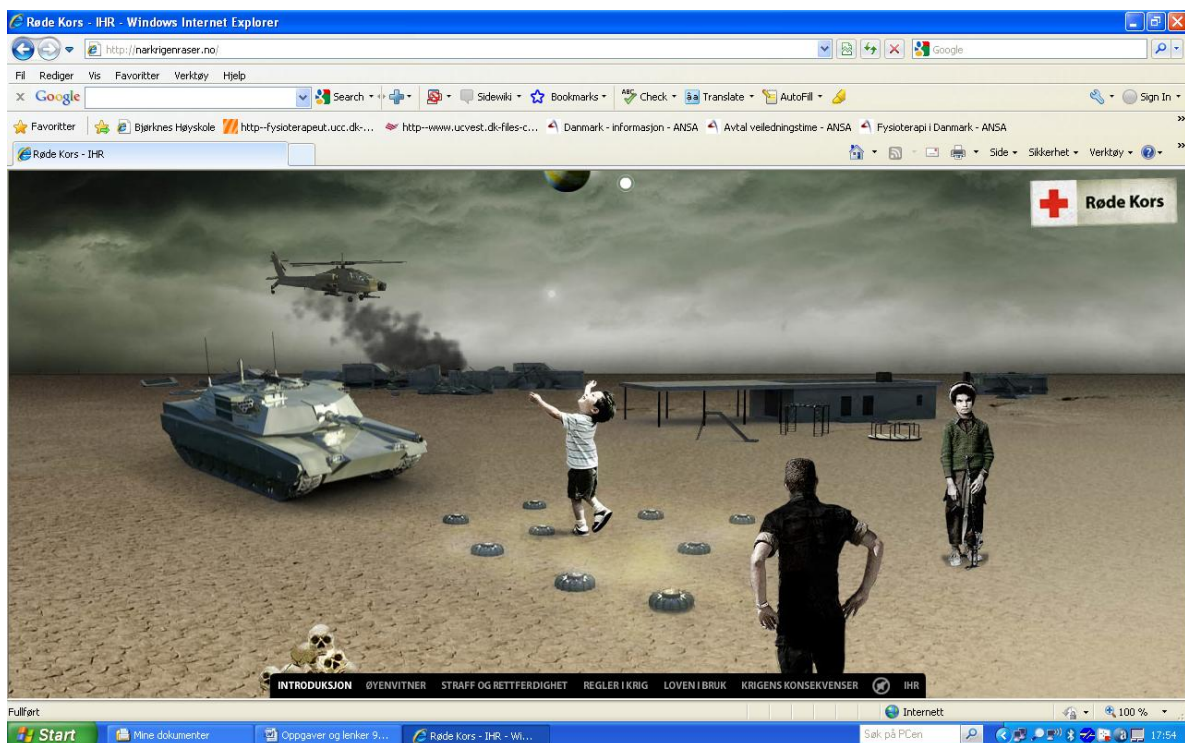
Hypertekster gir ofte leseren flere mulige veier inn i teksten. Hvilke valg du som leser tar, vil ha innvirkning på hva slags mening du greier å lese ut fra ditt møte med teksten. Det vil si at forskjellige valg av lesesti vil kunne gi leserne ganske forskjellige leseopplevelser. Teksten må i størst mulig grad fremstå som sammenhengende for at vi skal forstå innholdet. I teorikapitlet tok jeg for meg koherens i tekster, og der blir koherens forklart som kohesjon pluss inferens (Engebretsen, 2000, s. 126). I multimodale tekster vil samspillet mellom bilder og skrift, eller mellom film og musikk skape sammenheng i teksten, og dette kalles kohesjon. Det mentale arbeidet leseren må gjøre for at teksten skal henge sammen, kalles inferens. Svak sammenheng betyr svak koherens, og svak koherens i en tekst gjør lesingen mer krevende. En sterk sammenheng vil dermed gi muligheten for en mer motiverende leseopplevelse, der lesingen preges av flyt og forståelse. I arbeidet med å analysere guttenes lesing har jeg i hovedsak brukt to av kohesjonsmekanismene til van Leeuwen, nemlig komposisjon og informasjonslenking (2005, s.179).

4.4.1 Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesesti i

”Når krigen raser”.

”Jeg tenkte, hva er dette her for noe, tenkte jeg.” Ole lurte veldig på hva jeg hadde presentert for dem når de skulle søke etter informasjon i sidene til Røde Kors; ”Når krigen raser.” I søket på denne siden hadde flere av guttene i undersøkelsen litt problemer med å finne seg en lesesti.

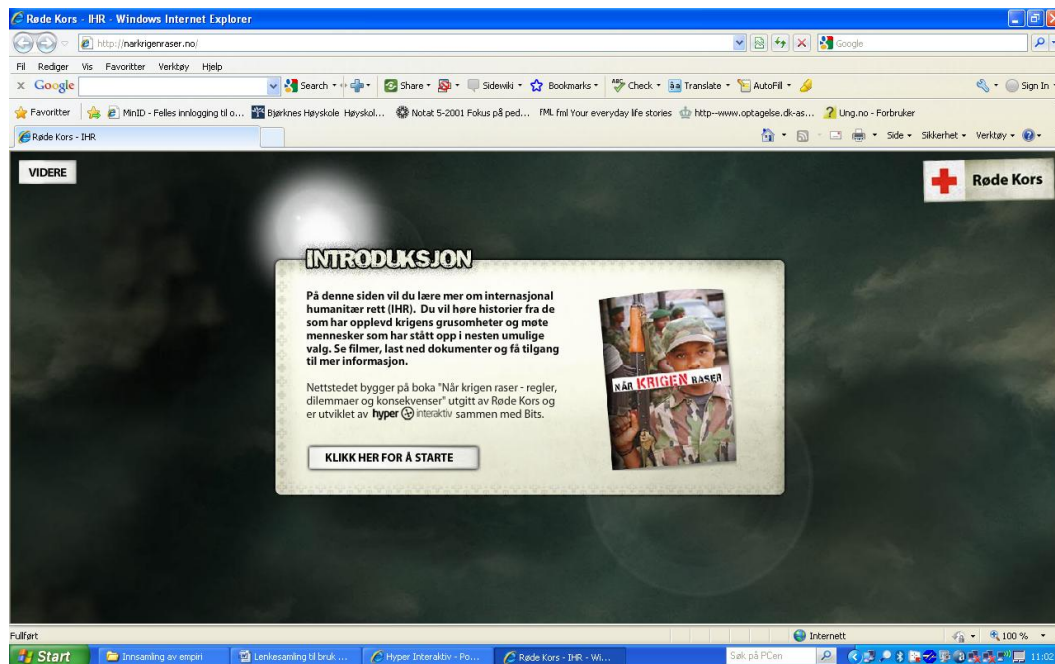
Hovedsiden symboliserer krig. Det første signalet vi får når vi klikker oss inn på siden er en barnelatter, så kommer det tilsyne et bilde av en liten gutt som smiler og strekker armene i været etter noen bobler som stiger til værs. Omgivelsen er helt svart. Det hele er tilsynelatende en idyll, før en bakgrunn kommer til syne, og vi får øye på tanks, helikopter og røyk fra ruiner. Landskapet er øde og goldt. Vi ser et alvorlig barn med ei borse i hendene, det ligger noen hodeskaller i en haug. Midt i en haug med miner leker denne lille gutten tilsynelatende helt uanfektet med boblene som stiger til værs. Han er omgitt av et lys i kontrast til fargebruken på resten av siden som er dempet og dyster. Lydbildet endres etter hvert til en dyster monoton lyd. Øverst til høyre i bildekanten finner vi logoen til Røde Kors, som også er med på raskt å fortelle oss som lesere noe om temaet som kan gjenfinnes på disse sidene. På bunnen av skjermen finner vi en verktøyliste som angir temaene som tas opp på disse sidene. Skriften er lyse grå på svart bakgrunn, skriftstørrelsen er liten, det er bildet som har den funksjonelle tyngden og som er den mest tydelige bæreren av budskapet. I teorikapitlet refererer jeg fra Kress som legger vekt på at noen modaliteter får en større betydning enn andre i noen uttrykk. Han hevder videre at vi i dagens uttrykk både i skolebøker av papir, og spesielt i digitale tekster har fått en større funksjonell tyngde på bilder. Bildene får en hovedrolle i meningsskapingen (Kress, 2003, s. 46).



Figur 4 Forsiden til "Når krigen raser" (2)

I lesingen av denne siden hadde to av de tre gruppene litt problemer med å komme i gang med søket. I komposisjonen på hovedsiden har Hyperlink tatt i bruk en rekke semiotiske ressurser, der både farger, lys og lyd spiller sammen på en måte som umiddelbart skaper interesse for hva som skjer. Oppstarten med denne gutten som ler og deretter denne dystre monotone uavbrutte lyden, gjør at guttene reagerer følelsesmessig på dette som kommer til syne. De vrir seg litt på stolen, kikker på hverandre og tilbake på skjermen. Det er tydelig at denne store kontrasten mellom det lille barnet som stråler med hendene sterkt livsbejaende oppover og tunge tanks, landminer, død og fordervelse, bringer frem uro i kroppene som sitter foran skjermen. Samtidig reagerte flere av guttene med å bøye seg frem mot skjermen og lytte intenst og årvåkent en stund. Den monotone lyden ble så ubehagelig å høre på at en av gruppene skrudde av lyden. Sansene ble stimulert og mulighetene for å sette i sving forkunnskapene skulle være tilstede. Lesing involverer ulike nivåer av avkodning, respons og forståelse av følelsesmessige og kognitive nivåer. Både Walsh og Kulbrandstad (2006, s. 25; 2007, s. 185 – 186) legger stor vekt på forkunnskapene og forventningene til lesingen. I denne teksten får leserne aktivert forkunnskaper og følelser gjennom et rikt multimodalt uttrykk. Leseren må kunne avkode innholdet i bildet, og må knekke koden med å lese og identifisere farger, plassering av ulike motiver, kontraster og så videre i komposisjonen for å kunne finne en mening med bildeuttrykket.

Siden fordrer en fysisk aktivt deltakende leser. Det er lite informasjon i bildet som viser deg veien videre i søket, noe som også viste seg å bli et problem for to av de tre gruppene. van Leeuwen (2005) omtaler organiseringen i komposisjonen som noe som kan gi leseren et hint om veivalg og hvilke semiotiske ressurser som signaliserer hva som er viktig. Det så ikke ut til at guttene greide å se denne sammenhengen på denne siden. De søkte litt urolig rundt på siden. Per kom borti helikopteret og så at det var aktivt, han klikket på det slik at det flyttet på seg, og dermed ble det utløst en helikopterlyd. Til tross for en tørr kommentar, ”*jaså*”, så det ut til at dette gav dem et lite håp om at de kunne klare å finne ut av søket videre. Det guttene ikke rakk å få med seg der og da, var imidlertid at det tok litt tid fra bildet kom opp, til det kom til syne en hvit runding øverst i midten av bildet. Denne var aktiv, og ved å klikke på den ville guttene ha blitt ønsket velkommen til siden med noen ord til ettertanke; ”*Prøv å tenke tilbake. Ta deg god tid. Kan du huske om det har vært fred i verden mens du har levd?*”. Deretter ville de ha fått opp en side som hadde vist dem vei videre.



Figur 5 Introduksjon - "Når krigen raser"

Guttene ble imidlertid såpass utålmodige når de ikke umiddelbart skjønnte hvordan de skulle velge veien videre, at de ikke fikk øye på denne aktive rundingen, de kom i stedet mer eller mindre tilfeldig bort i en av de aktive lenkene nederst på siden. Når de ikke raskt hadde skjønnet hva de skulle gjøre for å komme videre, mistet de litt av interessen, og foretok bare raskt noen små forsøk på å bli kjent med resten av hyperteksten som lå bak førstesiden. Denne manglende koherensen fikk altså betydning for utholdenheten i søket og interessen for teksten i det store og hele.

I intervjuet med guttene i etterkant av arbeidet kommenterte guttene denne opplevelsen. Ole satt interessert og så på sine egne søk på siden og utbrøt litt fortvilet at de hvite rundingene ikke viste seg med en gang, og at det gjorde det vanskelig. Per og Pål hadde også en del å si om det som skjedde:

”Det står liksom ikke hva vi skal trykke på. Hvis du hadde hatt dårlig tid, hadde du ikke skjønnet noen ting. Ja, du måtte ha trykt på alle de der, ” hot spotsa”, sa Pål. Det hadde tatt lang tid, var liksom litt frustrerende. Det må gå greit å finne frem, hvis ikke er det ikke noe morsomt å være der, så da går man videre. Hvis du er helt ny med data, er det ikke sikkert du hadde skjønnet hva du skulle gjøre. Mamma hadde ikke skjønnet noe i hvert fall, ifølge Per.”

Å finne frem til måten man kan navigere seg videre på en side uten store vanskeligheter er tydeligvis viktig for om du som leser orker å legge ned mer tid i arbeidet. Hyperlink har laget en side der leseren må streve litt for å finne en fornuftig lesesti gjennom teksten. En slik komposisjon kan tyde på at senderen tenker seg innsatsfylte og nysgjerrige lesere med nok motivasjon til å bruke en del kognitive og kreative krefter i et forsøk på å løse det umiddelbare problemet. Poenget med en slik komposisjon vil kunne være å gi leserne en mulighet til å velge lenker etter interesse og lese de ulike lenkene i den rekkefølgen de vil, men dette fordrer at leseren i det hele tatt greier å knekke koden for å komme i posisjon til å velge en egen lesesti.

I de seinere årene har mer og mer av uttrykkene i skolebøker og digitale tekster blitt preget av bildemediet som en mer bærende modalitet i forhold til informasjonen som gis. Kress (2003, s. 1), omtaler dette som et skifte fra å få virkeligheten fremvist gjennom ord til å bli presentert gjennom bilder og film. Digitale medier har store muligheter for å kunne skape rike multimodale uttrykk som appellerer til mange sanser. På siden jeg snakker om her, brukes det også et rikt spekter av semiotiske ressurser, som spiller sammen og setter leseren inn i en dyster, tung stemning. Bildet og lydinnslagene gjør jobben med å sette oss i den rette stemningen, men sammenhengen mellom bildedetaljene og skriften på bunnen av siden er ikke veldig tydelig. Guttene ble fasinert og oppmerksomme på det som bildet fortalte og greide derfor ikke umiddelbart å finne ut av samspillet mellom skrift og bilder og som en følge av det rotet de litt i søket. Det multimodale uttrykket skapte forventninger om at noe kunne skje hvis de trykte på bildet et eller annet sted. Tidsaspektet var også viktig her, fordi det aktive området i form av en hvit runding, eller en slags sol, ikke umiddelbart kom til syne.

Begrepet multimodal kohesjon beskriver og forklarer de mekanismene som gjør at vi kan oppleve at det finnes en sammenheng mellom modalitetene i en slik digital tekst som denne. Av van Leeuwen -s (2005) fire mekanismer som bidrar til en sammenheng i lesingen, vil det i denne sammenhengen være interessant å diskutere hvordan komposisjonen og informasjonslinkingen kanskje ikke helt bidrar på den rette måten for lesingen av denne teksten for disse unge guttene. Tekstens komposisjon avhenger av hensikten og målet med teksten i tillegg til hvilken situasjon teksten er en del av. "Når krigen raser" har helt klart en sterkt pedagogisk stil. Mye arbeid er lagt ned i komposisjonen og bruk av et spennende multimodalt uttrykk, som skal fange og fenge leseren med en gang. Bildet har fått en sterk funksjonell tyngde, og det er mulig å lese mye informasjon ut av uttrykket.

Tekstforfatteren har til hensikt å bringe kunnskap om krigens mange følger ut til skoleelever mot slutten av ungdomsskolen og videregående skole. Situasjonen denne teksten opptrer i for guttene i min undersøkelse er nok en litt annen enn den de ville ha møtt teksten på i en skoletime. Da hadde antakelig teksten blitt bearbeidet litt i fellesskap og et videre pedagogisk opplegg rundt ville ha blitt etablert. Konteksten i dette tilfelle er i ei gruppe på to elever som skal søke å finne en av tre digitale tekster de synes er motiverende og interessant å lese, for deretter å presentere den valgte teksten for resten av klassen.

Når vi kommer til samspillet og mekanismene som skulle ha ført til at vi skjønnte konseptet med å finne en lesesti, er kanskje informasjonslinkingen av størst betydning her. Modalitetene kan både utdype og utvide hverandre i et slikt uttrykk (jfr. Løvland, 2005, s. 40 – 42). Både latter og lyd for øvrig medvirker til at opplevelsen utvides og assosiasjonene kommer på gli. Guttene blir litt nysgjerrige på denne latteren, og skjønner ikke med engang at det dreier seg om noe langt mer alvorlig. I det øyeblikket bildene trer frem og den monotone triste lyden høres, blir forventningen om noe hyggelig, brått omgjort til en følelse av uro. Denne kontrasten virker sterkt, fordi lyden og bildene overvelder deg litt som leser. Man kan tenke at krigen og latteren fra et lite barn som leker midt i et område med miner er uforenlig, og for grusomt til å måtte forholde seg til. Guttene uttrykte også denne urolige følelsen denne latteren gav i kombinasjon med bildene av krig.

"Ekkel start, den latteren der.." "Veldig dyster side, da..", sa Per. "Jeg hadde det ikke noe godt inni meg, ble litt urolig av den lyden. Tenk om det skulle være krig i Norge liksom, det hadde ikke vært noe gøy," sa Simon.

Vi danner oss bilder og sammenhenger i forhold til de sanseintrykkene vi får gjennom det som kommer til uttrykk på skjermen. Teksten nederst i bildekanten er med på å utdype meningen og fortelle hvilke deltemaer som er mest relevant å lese om i denne sammenhengen. Teksten tolker og presiserer på en måte bildemotivet. I denne teksten kunne guttene ha valgt å lese om Øyenvitner i krig, Straff og rettferdighet, Regler i krig, Loven i bruk og Krigens konsekvenser.

Dette at guttene i liten grad fokuserte på den skriftlige informasjonen fra start, kan ha sammenheng med forventningene en slik side med såpass rik utnyttelse av modale affordanser gir. Man får store forventninger til hva som kan skje og da primært gjennom å lese bildet. Mange av de semiotiske ressursene var spredt godt rundt på siden, men det var

likevel gutten i sentrum av bildet som skapte størst oppmerksomhet. Blikkene gikk dit og guttene forventet å finne noen pekere som kunne vise dem vei i midten av bildet. Dette tok vekk fokuset man som regel har på skrift i lesing av slike tekster. Den kognitive kapasiteten ble for en kort stund kun brukt på å forsøke å løse mysteriet med å finne noe i bildet som kunne vise guttene en farbar vei å navigere videre på siden. Med litt mer tålmodighet i søkene sine ville guttene imidlertid ganske sikkert ha funnet en lettere lesesti inn i hyperteksten.

Når man leser digitale hypertekster forventer man å kunne være aktiv i søket og kunne velge seg en lesesti, og dette legger som regel produsenten av siden godt til rette for. Mangen hevder at vi derfor også er mer utålmodige foran en pc- skjerm enn foran ei bok (2008). Men i tillegg til at søket kanskje var utålmodig og hurtig hos disse guttene og at denne litt oppjagede måten å lese på kunne hindre guttene i å få den oversikten de burde ha, så var det noen forventninger om lese måte her som også ble brutt. Guttene ble hindret i det hurtige søket, for de fant ikke med en gang ut av sammenhengen mellom sidene i hyperteksten. Komposisjonen og informasjonslinkingen mellom bilde, lyd og skrift fungerte ikke optimalt i forhold til guttenes oppfatning av koherens på siden.

I teksten, ”Når krigen raser”, hadde mange av guttene tydelige problemer med å finne seg en lesesti. Dette var mest uttalt på akkurat denne siden, og førte helt tydelig til frustrasjoner og demotiverende holdninger i forhold til å undersøke denne teksten noe videre. De to andre digitale tekstene hadde en lettere lesbar komposisjon og et tettere samspill mellom de ulike modalitetene. I det følgende underkapitlet vil jeg presentere og analysere mine observasjoner av guttenes søk og deres egne oppfatninger av egen lesing på siden om andre verdenskrig.

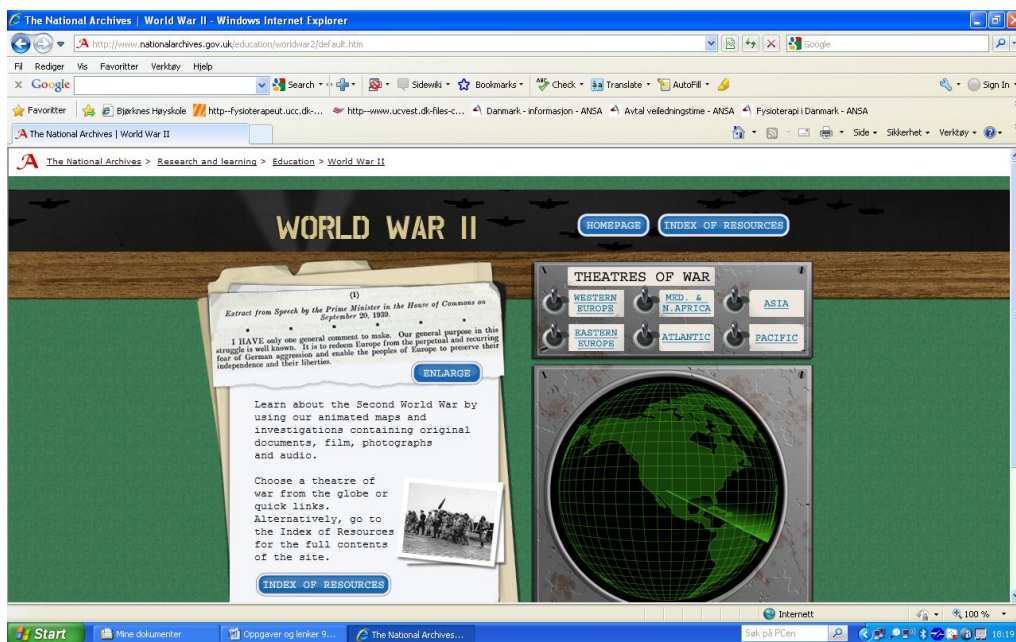
4.4.2 Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesesti i

”World War2”

Teksten om andre verdenskrig var populær hos alle tre gruppene. Guttene uttrykte at denne var veldig enkel å navigere i, og dette var et tema de jobbet med på skolen, var veldig interesserte i og hadde et forhold til. Guttenes forkunnskaper til denne teksten var i utgangspunktet mer aktivert enn de var i forhold til de andre to digitale tekstene. Disse forkunnskapene kan brukes til å skape tekstsammenheng der hvor sammenhengen i teksten er dårlig. Dette kan derfor ha vært en avgjørende faktor for at de også synes at denne siden

var lett å navigere. Per sier: *"Har alltid interessert meg for det der egentlig, synes det er veldig spennende det der. Sikkert for at det skjedde så mye rart og brutalt egentlig. Det gjør litt inntrykk!"* Guttens interesse for og kunnskap om temaet på forhånd, gjorde uvilkårlig sitt til at nysgjerrigheten for en ny side ble vekket, og med den en utholdenhet i søkene som kjennetegner en som er indre motivert for å lese et spesielt tema. Nysgjerrighet er et av fire komponenter som bidrar til å øke en persons indre motivasjon ifølge Shunk, et al., (2009, s. 265).

På frontsidene om andre verdenskrig er det lagt opp til at leseren kan hente informasjon i form av skrift på venstre siden av skjermen. På den høyre siden finner vi en radar med en grønnfarget globus som beveger seg. Rett over radaren finner vi et tastatur som viser hvilke områder av verden du som leser kan velge å søke informasjon fra. Produsenten av siden har lagt stor vekt på den billedmessige stilen i gjennom alle sidene i dette konseptet. Det har de gjort ved å gjengi tidsriktig miljø, gjennom fargebruk og diverse artefakter fra andre verdenskrig.



Figur 6 Forsiden til "World war 2" (2)

Forholdet mellom skrift og bilde er her mer tradisjonelt fremstilt. Et bevegelig bilde sørger for å skaffe leserens oppmerksomhet og sette dem i stemning. Det bevegelige bildet av en radar kan sette i sving forkunnskapene og kanskje få leserne til å assosiere bildet med filmer de har sett fra andre verdenskrig. Teksten ivaretar informasjon om hvilken vei de kan velge i lesingen og hvilke temaer de forskjellige aktive linkene inneholder. På denne siden utfyller

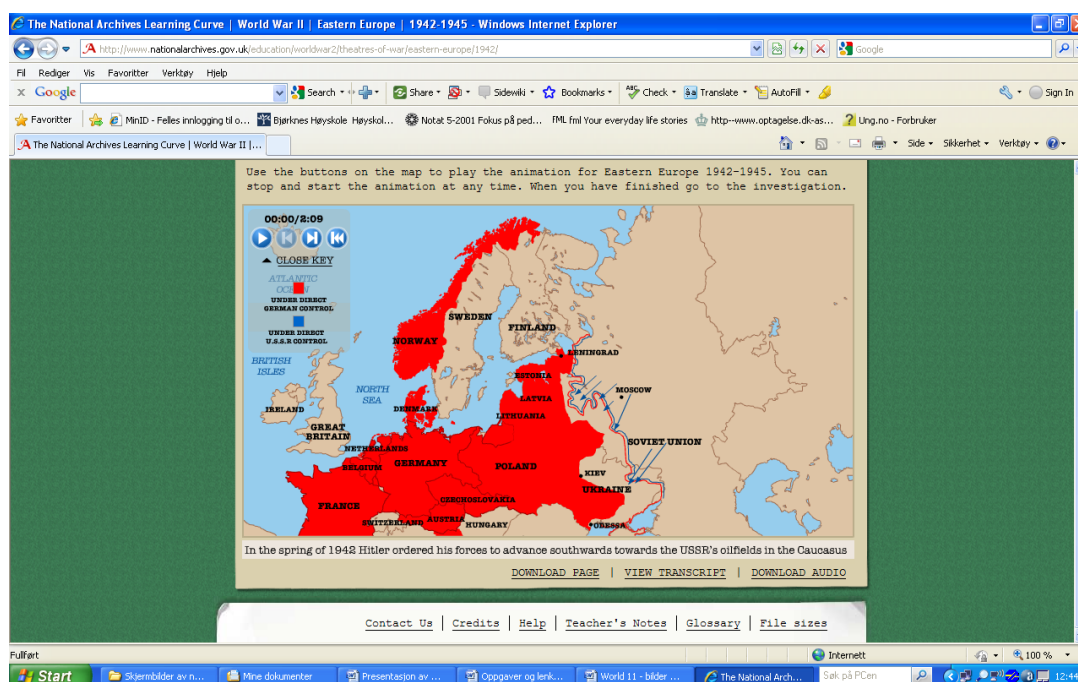
tekst og bilde hverandre. Sammen bidrar de til forståelsen av teksten. Teksten viser vei og mål med lesingen, mens bildet skaper assosiasjoner og stemning, og spiller på følelsene. Dette er den tradisjonelle måten å bruke disse modalitetene på i vår kultur. Vi ser her et eksempel på dette som Kress og van Leeuwen omtaler som funksjonell spesialisering, der skriften blir benyttet for å beskrive handlinger og hendelser, mens bildene brukes for å fortelle om formen på fenomenene (2001, s. 64). Bildet appellerer mer til følelser og en umiddelbar oversikt over deler av en hendelse. Vi får en type oppgavefordeling mellom de semiotiske ressursene også på denne siden, der skriften forteller oss om hvordan vi kan bruke denne siden. Skriften på tastaturet forteller oss om temaet som ligger bak i hyperteksten. Mens bildene setter oss i stemningen og spiller på andre typer assosiasjoner.

Sammenhengen og samspillet mellom modalitetene fungerte på en måte som tiltalte guttene, det gjorde det enkelt å finne frem til spennende sider lenger inn i hyperteksten. Pål mente at dette var en fin side å jobbe med og sa: *”Jeg så den radaren med en gang, den bevegde seg. Da fikk jeg lyst til å gå inn der. Oj, her skjer det noe, og så går jeg inn.”*

Det er det billedlige uttrykket som har den største tyngden på denne siden. Informasjonslinkingen mellom modalitetene her bidrar til at leserne finner ut av sammenhengen og føler koherens i lesingen. Ingen av guttene lurer særlig lenge på hvor de skal trykke for å komme seg videre. Skriften utfyller bildet ved å presisere hva slags innhold du som leser kan forvente deg. Bildet fungerer som en utvidelse av meningsinnholdet, fordi radaren lett kan aktivere tidligere kunnskaper om radarer og andre verdenskrig. En av gruppene fant imidlertid ingen hjelp i denne radaren og skjønnte ikke hva det var. På denne måten gikk de glipp av denne mulige utvidelsen av innholdet i lesingen.

Opplevelsen av sammenheng og forståelsen av mulige lesevalg, gjorde at alle gruppene enkelt fant frem til sider litt lenger inn i hyperteksten. Alle gruppene var inne på sidene med animerte kart over krigens gang forskjellige steder i verden. På spørsmål fra meg om hva som var bra med denne og flere av sidene de var inne og så på, svarte Per og Pål:

”En blanding av bilder og tekst og snakking, for eksempel da. Han som snakka der, da vi får se hvordan landet rykka fram, og da fikk vi god oversikt over hvordan det er. Hvis du har en tekst, så har du bilder som illustrerer det teksten sier. Det funker veldig bra!”



Figur 7 Krigens utvikling i øst Europa under andre verdenskrig

Denne siden viser et animert kart over krigen i Øst Europa. Ved å starte startknappen øverst til venstre i bildekanten, begynner en britisk mannsstemme å fortelle om Tysklands erobringer østover under andre verdenskrig. Dette var i tillegg teksten og viste seg på en liten skjerm rett under bildet. Guttene kunne på denne måten sitte og lytte samtidig med at de leste den engelske skriften. På kartet bevegde de skraverte områdene seg ettersom Tyskland erobret land østover. Øverst på denne siden får leseren også god beskjed gjennom skrift om hva de må gjøre for å kunne komme i gang med lesingen.

Guttene syntes altså at kombinasjonen av bilder, skrift og lyd utfylte hverandre og gav en mer helhetlig forståelse av det som ble presentert, enn bitene alene og hver for seg. Slik ble meningen også utvidet gjennom dette samspillet (Løvland, 2009, s. 20 og s. 37 - 39). Flere av guttene snakket om det samme. Alle tre gruppene var innom og leste på kartet og lyttet på den engelske stemmen som fortalte om Tysklands invasjon av øst Europa under andre verdenskrig. De mente disse sidene var gode å lese og at de lærte mye på kort tid.

"Det var egentlig en ganske fin effekt", sa Per. "Jeg kunne lært fortere på den sida enn å lese det som stod i boka", sa Pål. "Enn å tunglese fra ei bok liksom, sa Per."

Når samspillet mellom modalitetene fungerer på denne måten, vil man slippe å bruke opp sin kognitive kapasitet på bare å finne frem til en forståelig leseti, man kan bruke kapasiteten sin til å få innsikt i flere deler av teksten isteden. Konvensjoner gir forventning

om at du skal få en klar beskjed om hva som skjer, og så forholder du deg til det. Blir motstanden og utfordringene for store, vil motivasjonen for lesingen av sakprega tekster svekkes.

I motsatt fall vil mindre utfordrende komposisjoner og større tydelighet i informasjonslinkingen føre til en mer motivert leser. Utfordring blir av Schunk, et al., (2008, 264 – 265) karakterisert som en komponent som er viktig for bygging av indre motivasjon. For stor utfordring svekker motivasjonen. For liten vil ha den samme effekten, da blir det overhode ikke interessant å lese.

4.4.3 Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesesti i

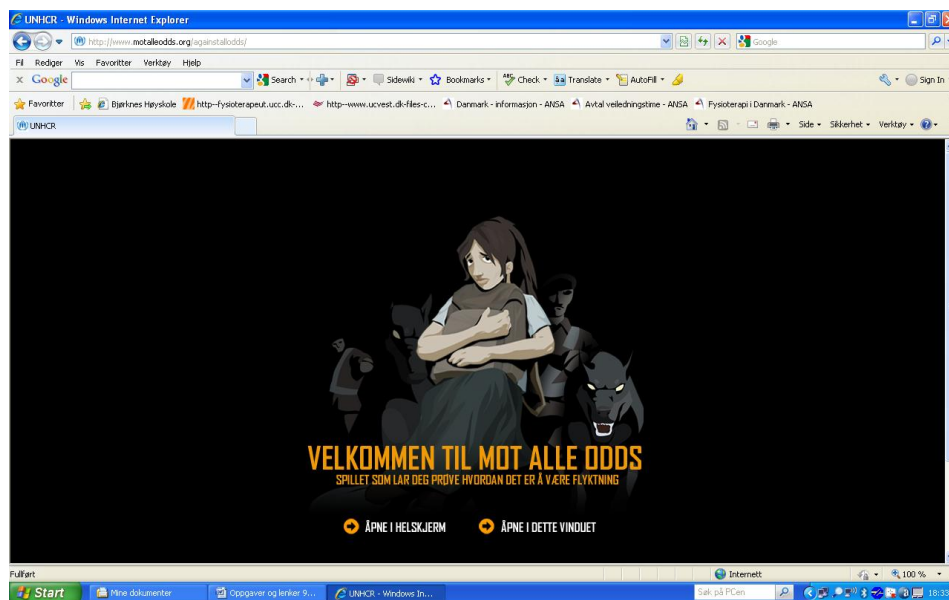
”Mot alle odds”

Alle guttene var også innom sidene ”Mot alle odds”. Dette er et kunnskaps- og opplevelsesspill på internett, og skal øke forståelsen for og kunnskapen om flyktninger hos skolelever. Sidene har i likhet med de andre et sterkt pedagogisk preg. Guttenes opplevelse av koherens og valg av lesevei i denne teksten var ganske varierende. En av gruppene valgte veier i hyperteksten som førte dem til aktive og spennende opplevelser, mens en annen gruppe opplevde spillet som frustrerende og som noe de ikke tok helt på alvor etter å ha prøvd ut et av temaene i spillet. Per og Pål kom med disse kommentarene til spillet: *”Det var liksom ikke useriøst, men.. Velge åssen klær man skulle ha på tivoli, liksom.. Litt barnslig på en måte.. Hvis man velger å gjøre noe spesielt, så velger man å spille, bare sånne tulleting, da.”*

Den samme teksten lå der for alle tre gruppene, men ved å velge forskjellige veier inn ble leseopplevelsen veldig forskjellig for guttene. Jeg vil primært diskutere dette møtet mellom den ene gruppa som var misfornøyde med spillet og deres lesing av det. Dette gjør jeg for å belyse hvordan guttenes forventninger til å spille spill, og den forventningen som ble skapt i spillet faktisk ødela leseopplevelsen for de to. Guttenes opplevelse sier noe om viktigheten av forventninger til lesingen både i forhold til å forstå det du leser, men også for motivasjonen for å lese teksten (Walsh, 2006; Kulbrandstad, 2003). Kohesjonsmekanismene i denne teksten er mange og forholdsvis tydelige, men til tross for dette ble det litt rot i lesingen og leseopplevelsen for spesielt denne gruppen.

Forsiden til dette spillet har en enkel komposisjon. Inngangen til temaet er en svart side med et bilde av ei jente som tviholder på sekken sin. Like bak og delvis skjult, ser vi to menn i uniform og to glefsende hunder. Fargene er dystre og mørke. Den gule skriften lyser mot oss og ønsker oss velkommen til å være med å spille et spill som forteller hvordan det er å være flyktning. Guttene får to valg, enten å spille i dette utsnittet eller i full skjerm.

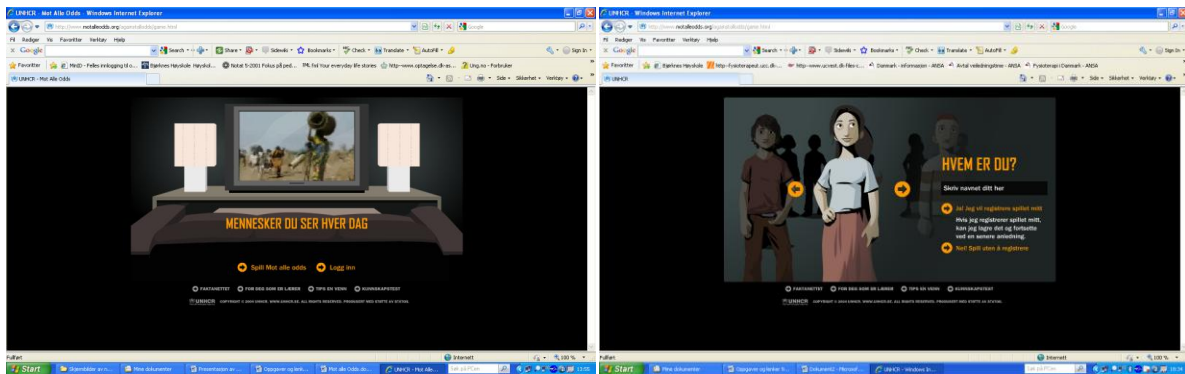
Produsenten av siden har først og fremst basert seg på å spille på følelser gjennom lesingen av dette multimodale uttrykket. I komposisjonen av denne siden er bildet plassert i midten og forteller guttene at det er dit de må se, for der skjer det noe. (jfr. van Leeuwens typologi i teorikapitlet). Bildet forteller om ei jente som har havnet i en ubehagelig situasjon, det forteller om redsel og engstelse. Bildet er det bærende uttrykket og har størst funksjonell tyngde. Som jeg forklarte i teorikapitlet, så er det ifølge Løvland (2007, s. 58) bildet som setter stemningen og får leseren interessert. Skriften forklarer, ønsker velkommen til spillet og presiserer eller utdyper for leseren i hvilken retning vi som lesere bør tenke. Ved å gå inn i dette spillet skal guttene kunne få en opplevelse av hvordan det er å være flyktning. Bildet forteller at det nok kan være en ubehagelig opplevelse og en livssituasjon preget av engstelse for at noen innhenter deg og setter deg i fengsel. Til sammen utvider bilde og tekst her leserens opplevelse av konseptet (Løvland, 2007, s. 38).



Figur 8 Forsiden til "Mot alle odds" (2)

Guttene måtte gjøre flere valg og var innom flere sider, før de kunne gå i gang med spillet. På side to møter guttene en pc-skjerm, der det vises video fra flyktninger på vei til et nytt hjemland, ledsaget av en litt dystre lyd og skrift som henvendte seg til dem og meddelte:

”Mennesker som du ser hver dag, men som du likevel ikke ser. Tenk om det var deg.” Underforstått, du kan ikke se på mennesker at de er flyktninger, og det er mange her i verden som er på flukt fra noe. Tekstskaperen legger her opp til en slags dialog med leseren i den forstand at skriften henvender seg til leseren hvorpå han setter i sving tanker og assosiasjoner rundt det som blir sagt. Det skapes forventninger om hva selve spillet inneholder og leseren blir forberedt på leseoppgavene. Dette er med på å skape koherens.



Figur 9 Mennesker du ser hver dag

Figur 10 Hvem er du? Valg av spillfigur

På den neste siden måtte guttene ta enda et valg om hvilken spillfigur de ville representere og navngi denne personen. Dette knyttet guttene til en fiktiv person og kunne igjen bidra til at de identifiserte seg mer med de situasjonene som oppstod underveis i spillet.

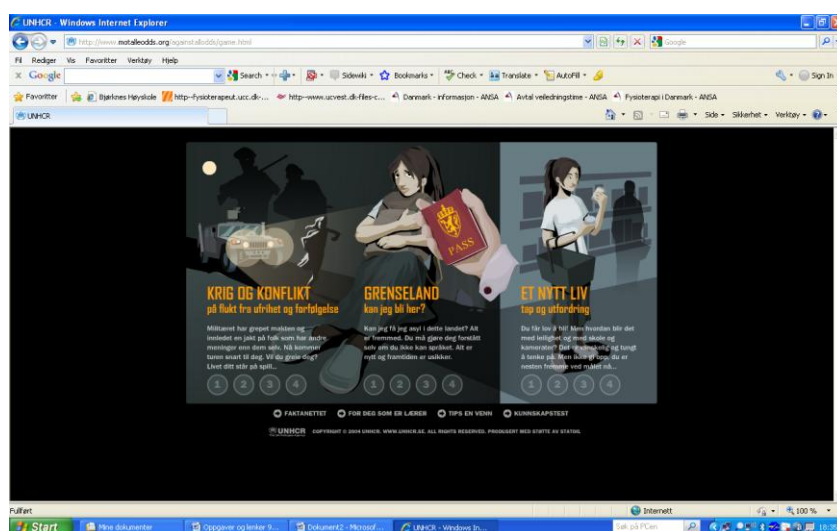
Etter enda et valg om å spille, kom guttene inn på siden der det gis en oversikt over temaer og nummer i spillet. Denne lange veien inn, trettet guttene, som lurte på om det skjedde noe snart. Det tok forholdsvis lang tid å laste opp sidene, og guttene reagerte med å slå litt oppgitt ut med hendene, tappet febrilsk med føttene og satt og klikket på en kulepenn.

Som jeg var inne på i innledningen og teoridelen skriver både Hayles (2007), Tønnesen (2006) og Mangen (2008) om denne lett utålmodige lesingen som mange unge bedriver på nettet. Hvis sidene ikke inviterer til aktivitet og det går for lang tid, mister ungdommen raskt interessen og motivasjonen for å lese videre på siden.

Tidsaspektet viste seg å være viktig for følelsen av koherens i denne teksten. I teoridelen av oppgaven gjør jeg rede for van Leeuwens (2005) typologisering av ulike kohesjonsmekanismer, og der er det rytmen som er knyttet til tidsdimensjonen. Rytmen og flyten i lesingen ble ødelagt for guttene, fordi det tok for lang tid og fordi prosessen for å komme i gang med spillet var for møysommelig og langtekkelig. Rytmen som kunne ha

fungert som en kohesjonsmekanisme forstyrret istedenfor å hjelpe til å få en sammenheng i lesingen.

På siden vist under, finner leseren muligheter for valg av tre hovedtemaer. Innad i alle tre temaene kan man velge hvilket tall man vil begynne spillet ut fra. Komposisjonen gir et inntrykk av at leseren kan ta tolv forskjellige valg i spillet. Hvert bilde er koblet sammen med en forklarende tekst. Teksten og bildet utfyller hverandre, og sammen skapes et bilde av situasjonen som utvider forståelsen av hva de enkelte delen av spillet handler om. Bildene og teksten viser en slags utvikling i historien. Pekerne i form av tall, er organisert på ei linje nederst i hver ramme. Som jeg nevnte i teorikapitlet vil ofte slik informasjon i nedre kant av bildet tilsi at her tilbys leseren aktivitet (van Leeuwen, 2005, s. 199 - 200). Ifølge de konvensjoner for leseretning vi er vant med, forventes det at leseren begynner fra venstre og leser seg vei mot høyre. På denne måten vil han kunne oppleve størst koherens i lesingen, hvis han derimot bryter den koherensen som komposisjonen har lagt opp til, vil han kunne føle en svak koherens i historien som fortelles, og dette var noe disse guttene opplevde.



Figur 11 Valgmuligheter i spillet

Da de kom til denne siden, diskuterte de om hvilket nivå de skulle velge i spillet. Guttene mente at de hadde gode kunnskaper om spill og at de nok kunne velge et nummer på det siste emnet. Egen forventning om mestring var det ikke noe å si på, og noe som normalt sett kan ha stor betydning for hva man velger å lese og hvor utholdende og motivert man er i lesingen. Jeg kommer inn på dette i et kapittel litt seinere i denne delen av oppgaven.

Det kunne være som guttene her forventet, snakk om nivåer i spillet, eller slik produsenten har lagt opp til, om hendelser i en rekkefølge som bringer deg som leser gjennom alle sidene og hele prosessen i en flyktnings vei til frihet og integrering i et nytt land. Skuffelsen og frustrasjonen ble derfor til å ta og føle på da guttene viste seg å komme inn på en side der de skulle bestemme klesdrakten til en ung kvinne som skulle søke seg jobb. De hadde valgt temaet "Et nytt liv". Guttene lo litt oppgitt over denne litt barnslige oppgaven, men gjorde det de fikk beskjed om på skjermen. Det var ikke dette de ventet å finne, "bak" denne pekeren. Her var det altså en svak koherens mellom informasjonen pekeren gav og det som faktisk befant seg "bak" den. Forståelsen av innholdet i teksten korresponderte dårlig med guttenes forventninger om hva dette handlet om.

I lesingen av dette spillet skjedde det noen overraskende ting. Guttene var blitt omstendelig geleidet av komposisjonen og koblingen mellom bilde og skrift fremover i spillet. Når siden med alle valgene dukket opp, og de endelig kunne ta sine egne valg, valgte de to å gå inn i spillet helt mot slutten av det. Dette førte til en kjedelig seanse, der skjermen viste en rekke bilder fra tidligere arbeidsoppgaver uten en lyd, eller noen annen form for informasjon, og etter litt venting kom de frem til en oppgave de kunne løse. Den unge kvinnen hadde fått innvilget asyl og skulle nå søke seg jobb. Guttene deltok i denne prosessen helt fra å skulle finne antrekket hennes før jobbintervjuet, til at hun fikk avslag på jobben hun søkte, og isteden fikk et tilbud som renholder på et tivoli. Guttene viste tydelige tegn til utålmodighet underveis i spillet, det gikk for sakte, og de opplevde oppgavene og spørsmålene som litt barnslige og lite viktige.

Dette seiene var gjennomgående og til litt irritasjon for guttene. Skriften stod lenge oppe, og det kan jo ha sammenheng med at dette er et pedagogisk opplagt spill, et spill for både langsomme og raske lesere.

Når den unge kvinnen fikk avslag på sin jobbsøknad, med et tilbud om jobb som renholder på et tivoli, lukket guttene resolutt spillet med kommentaren om at dette gadd de ikke, det var for kjedelig. De hadde ingen refleksjoner der og da om at de nok hadde misforstått og gått glipp av mye verdifull kunnskap og informasjon ved å hoppe direkte til nest siste mulige valg i spillet. Stedet de kom inn i spillet føltes bare banalt og lite interessant for dem.

Spillene disse guttene spiller på fritiden handler om å konkurrere, øke sin kompetanse og øke i "levels". I et pedagogisk oppbygd spill som dette, gir på en måte komposisjonen

inntrykk av at her skal guttene få utfolde seg og velge nivåer i spillet. Men så viser det seg at friheten til å velge vei i spillet kanskje ikke er like stor som de er vant med. Numrene i hver temabolk sier ikke noe om vanskelighetsnivåer, men viser bare rekkefølgen i historien som fortelles. Inngangen til den delen av spillet disse guttene valgte, virket forvirrende på dem. En rekke bilder kom frem på skjermen uten noen forklaring og ble bare forvirrende og forstyrrende for lesingen. Tekstskaperen har ikke her maktet å skape en koherens mellom de ulike fasene av spillet. Bildene skulle kanskje hjelpe guttene til å få et sammendrag av tidligere hendelser, men det så ikke ut til guttene skjønnte noe av det som skjedde. Det frie valget de forstod at de kunne ta, var ikke der likevel. Spilleets tolv deler var vanskelig å forstå enkeltvis, de hang sammen som bildene og delene i en historie og tekstskaperen hadde ikke her maktet å skape den koherensen mellom spillnumrene som var nødvendig for å skape en sammenheng i lesingen.

Guttenes kunnskaper om nivåer i spill, gjorde at de valgte et nummer som de anså for å ha ganske høy vanskelighetsgrad. Derfor opplevde de litt frustrasjon når oppgavene de skulle svare på, virket så barnslige og banalt enkle. Forventningen som var skapt om en flyktnings hverdag med engstelse og forfølgelse, stod liksom ikke i stil til oppgaven om å finne et antrekk til et jobbintervju.

Korrespondansen mellom de forventningene som ble skapt i prosessen før de kom fram til selve spillingen og det de faktisk skulle drive med i spillet var for svak. Guttenes forventninger om at spill styres av spillnivåer, hurtige skifter og stimulerende aktiviteter, stemte ikke for dem og førte til en dårlig leseopplevelse. Innen motivasjonsforskningen blir nysgjerrighet for et tema og en passende utfordring beskrevet som motiverende (Shunk, et al., 2008, s. 264 - 265). I dette tilfellet ble nysgjerrigheten litt kvalt av den lange tiden og de mange valgene før de kom til saken. I tillegg ble forventningene om at de hadde valgt en oppgave som skulle være litt utfordrende ødelagt, når de kom til en såpass enkel oppgave som å kle opp en kvinne til et jobbintervju.

4.5 Aktivitet og dialogisitet

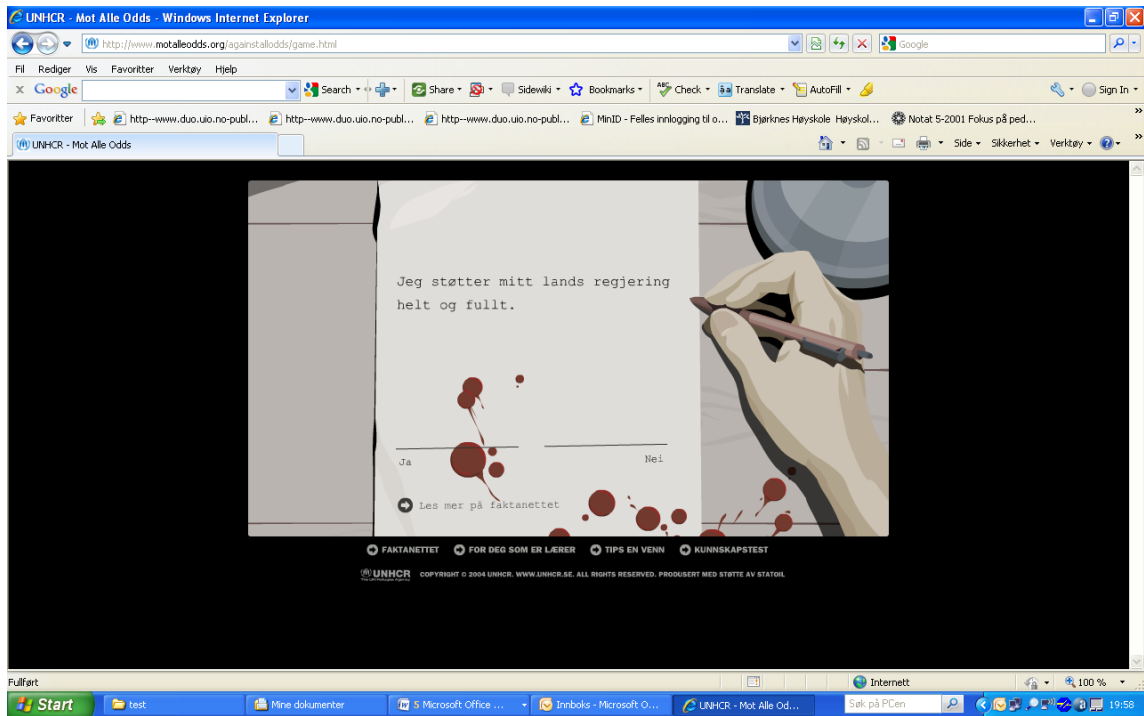
I møte med digitale tekster forventer vi å kunne være aktive lesere. Vi må ta valg og er i varierende grad i dialog med maskinen og med andre spillere. Diverse nettspill gir leseren varierende muligheter for påvirkning, innflytelse og en følelse av kontroll i situasjonen.

Innen motivasjonsforskningen beskrives innflytelse og kontroll som motiverende faktorer. Ved å ha påvirkning på omgivelsene øker vår følelse av kontroll (Shunk et al., 2008, s. 265)

I mine observasjoner av guttenes lesing la jeg spesielt merke til hvordan de digitale sidene kan legge til rette for opplevelser og sanseintrykk, som gjør at motivasjonen for å lese og spille videre i et spill opprettholdes. I ”Mot alle odds så jeg dette skje med den ene gruppa i det de skulle spille. De hadde valgt seg temaet ”Krig og konflikt”. I likhet med prosessen jeg har gjort rede for i kapitlet ovenfor, valgte guttene ut en person de ville representere i spillet, og kalte ham Bernt. Oppgaven gikk ut på å svare på en rekke spørsmål i et avhør inne i et fengsel. Guttene fikk føle konflikten mellom dem selv, representert ved Bernt, og regimet som styrte avhøret. De måtte svare på et skjema; ”Jeg frasier meg retten til å stemme”, ”Det er straffbart å være homofil” osv. Martin og Ole svarte at de ikke vil frasi seg retten til å stemme. De mente at de homofile skulle ha de samme rettighetene som alle andre. Svaret de gav utløste slag mot Bernt, så det røde blodet sprutet utover papiret på skjermen. Guttene hørte noen som kjeftet og en smertelyd fra Bernt. Dette gjorde inntrykk etter hvert som lyden og blodet kom hver gang de svarte motsatt av hva dette regimet tydelig mente de skulle svare.

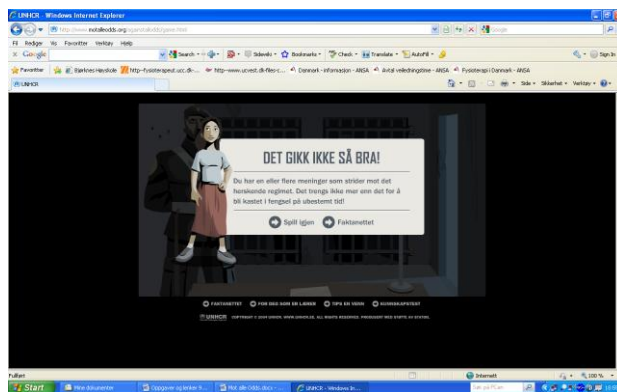
Guttene gikk altså inn i en slags dialog med spillet. De svarte på spørsmålene de fikk, og svarene kom tilbake gjennom både skrift, lyd og bilde.

Smertelyden og blodet som sprutet på arket på skjermen skapte en følelse av å være der i fengselet sammen med Bernt. Guttene viste tydelig uro for om neste svar de sendte, skulle avstedkomme et nytt slag og mer blod. Her spiller modalitetene sammen på en måte som virkelig skaper koherens og gir en utvidet forståelse for hva som skjer i spillet. Lyd og bilde har her kanskje den største funksjonelle tyngden. Skriften er med på å presisere hvorfor smertelyden og blodet dukker opp, en slags årsak og virkning.



Figur 12 Fra forhøret og mishandlingen

Guttene la etter hvert opp til en taktikk som skulle redde Bernt og dem selv fra flere slag. Ole og Martin skvatt for hvert slag, og leste etter hvert meget grundig på påstanden de skulle svare på, før de turte å trykke. De ble veldig opptatt av at de og Bernt måtte prøve å komme seg levende der i fra. Guttene snakket maktøverne etter munnen og slapp flere slag, men fikk i stedet beskjed gjennom spillet at de ikke hadde gjort det så bra.



Figur 13 Svar etter endt spill

I intervjuet i etterkant, satt Ole veldig interessert og så på videoen som var tatt av denne sekvensen. Han var tydelig opprørt over den dårlige behandlingen de fikk når de svarte feil i forhold til regimets fasit, og ble sittende å vente på slagene som haglet og blodet som sprutet på arket på skjermen. Han fortalte: ”Skvatt da Bernt fikk et slag. Vi skjønnte raskt hva vi

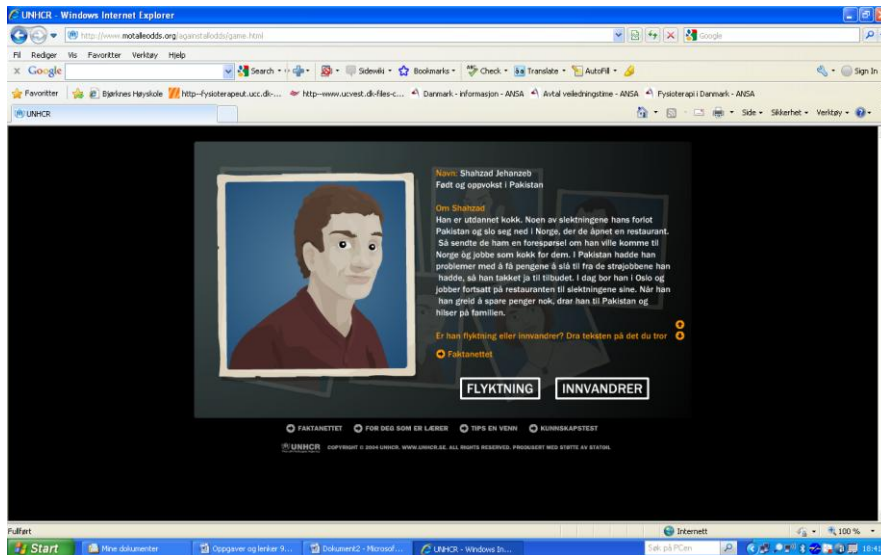
skulle gjøre. Vi skulle prøve å overleve da, tenkte vi. Vi skulle prøve å rømme og komme oss unna.”

Spillet gir mulighet for en slags dialog med spilleren og en viss aktivitet i form av å velge fra svaralternativer. Martin og Ole valgte seg en spillfigur og gav ham et navn. Ettersom slagene og smertelydene kom, identifiserte de seg tydelig med Bernt. Det skulle vise seg at de underveis i spillet kunne velge å ha en slags kontroll på om de skulle få flere slag eller ikke. Graden av følelsen av kontroll og mulig dialog gir leseren følelsen av en slags innflytelse, noe som kan motivere guttene i lesingen videre. I teorikapitlet beskrives dette som viktige faktorer for følelsen av selvbestemmelse og som noe som virker motiverende på lesingen (Deci & Ryan, referert i Schunk et al., 2008, s. 248 - 249). Otnes (2001) mener at hypertextualitet og dialog kan kjennetegnes ved aktivitet, valg, påvirkning/ kontroll og tilbakemelding/ dialog. Deler av spillet i ”Mot alle odds” kan sies å ivareta disse motiverende faktorene. Derfor kan vi forstå guttenes respons på dialogen i spillet de var inne i.

I et slikt pedagogisk oppbygd spill som dette, er dialogen og interaktiviteten ikke særpreget av store selvstendige valg. Produsenten av sidene har makten i lesingen, men som elev kan man i noen grad styre utfallet av spillet. I kombinasjon med lydlige effekter, bilde og skrift greier siden å motivere og fange disse guttenes oppmerksomhet. Dette kan være en faktor som kan ha betydning for videre utvikling av liknende digitale tekster til bruk i skolen.

Vi ser hele tiden problemene i spenningsfeltet mellom hva som forventes av skolelesing og hva guttene faktisk leser på fritiden. Det knyttes helt bestemte forventninger og konvensjoner til lesingen i de to kontekstene. Guttene fortalte at de kanskje ikke forbandt det å spille spill med en typisk skoleaktivitet. Samtidig som skolen lager spill til bruk i undervisningen, styrer de spillene på en slik måte at dette frie søket og de frie valgmulighetene blir tatt vekk. Dette aspektet ved fritidslesingen, nemlig de frie valgene og innflytelsen over egen lesing er noe som ser ut til å virke motiverende på guttenes lesing. Jeg tenker da på guttenes uttalelser fra kapittel 4. 3 i denne oppgaven, om hvor fint de synes det er å kunne ha mange faner oppe samtidig og til enhver tid ha følelsen av å ha innflytelse og kontroll på lesingen. Dette er som sagt vesentlige komponenter i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, der autonomi refererer til behovet for å få en følelse av kontroll. De mener at mennesket har dette behovet for å bestemme selv og i størst mulig grad oppnå en kontroll med det de gjør, i dette tilfelle lesing.

”Mot alle odds” er den av disse sidene som i størst grad legger opp til aktivitet og dialog med spilleren. En annen av gruppene i denne undersøkelsen valgte seg oppgaven som tok for seg problematikken rundt søknad om asyl og oppholdstillatelse. De fikk en del tekst å forholde seg til. De måtte lese grundig på den skriftlige informasjonen før de kunne ta sine valg og bruke musa for å bevege tekstbokser over skjermen.



Figur 14 Flyktning eller innvandrert

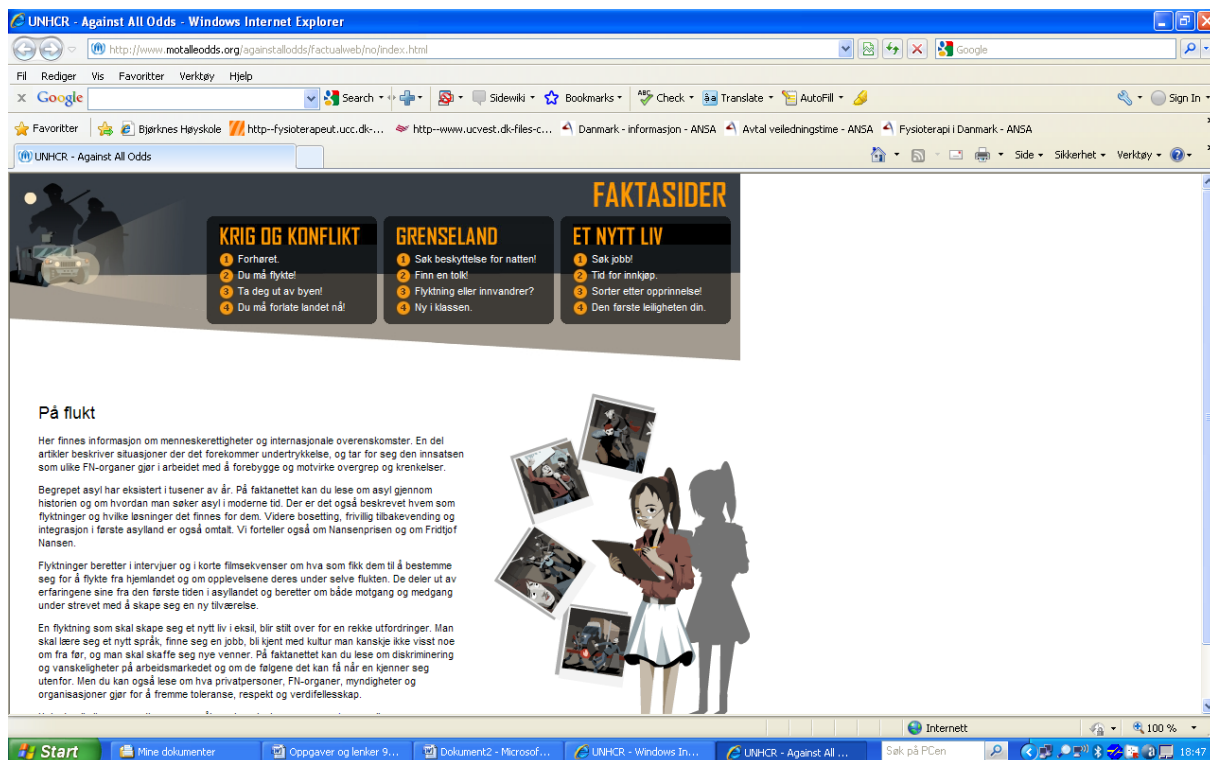


Figur 15 Feil svar

Simon, Hans og Torgeir fikk svar for hvert valg de tok, og kunne justere arbeidsinnsatsen ettersom de tok feil eller hadde rett. I begynnelsen leste de for dårlig på informasjonen og dette medførte beskjed om feil svar. Etter hvert gikk de nøye inn i teksten og resonnererte sammen for å finne svaret. Den umiddelbare tilbakemeldingen i form av rett eller galt, gjorde at de ble ivrige etter å få til oppgaven. Skuffelsen var merkbar da de fikk beskjed om at: ” *Dette klarte du ikke.*”

Like etter at de fikk dette svaret ble de oppfordret til å gå til faktanettet for å lære mer om denne problematikken. Guttene fulgte instruksene og mente at denne måten å lese på var

veldig nyttig. ”Når vi leser litt og så må gjøre noe for at ting skal skje, det er det du lærer av. Så fikk vi beskjed om at det var feil og riktig,” sa Hans.



Figur 16 Faktanettet til "Mot alle odds"

Behovet for kompetanse er en av de tre menneskelige behovene for å kunne bygge indre motivasjon. Torgeir, Simon og Hans ble motivert til å søke ytterligere informasjon etter å ha fått litt kunnskap gjennom spillet. Selv om guttene akkurat hadde fått svar om at de ikke hadde greid oppgaven, følte de seg nok i stand til å mestre spillet med litt mer nøyaktig lesing. Lysten til å lære og følelsen av mestring motiverte dem til videre søk og kompetansebygging på kunnskapssidene. Mestring av situasjonen, i denne forbindelsen lesingen, er det siste punktet jeg ønsker å diskutere i denne analysen og presentasjonsdelen av oppgaven.

4.6 Mestringsfølelse og interesse

Forventningen om å mestre lesing blir av flere motivasjonsforskere fremsatt som en viktig faktor for lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 8). Lesemotivasjon er domenespesifikk, med det menes at motivasjonen for å lese tekster kan variere alt etter hvilket tema og fagområde teksten omhandler (Wigfield, 1996, s. 60). Noen er veldig interessert i teknologi, andre i

blomster og hage. Motivasjonen for å lese om et tema du er interessert i og som du allerede har en del kunnskaper og erfaringer med, vil gi deg større tro på egen kapasitet og evne til å mestre lesingen.

I arbeidet med å velge ut informanter til dette opplegget oppgav jeg tre kriterier for utvelgelse. Et av disse kriteriene var at gruppene skulle bli satt sammen av elever med ulike skoleprestasjoner. Klasselærer satte guttene sammen i grupper på bakgrunn av språkkunnskaper i engelsk. Jeg ønsket med dette å se hvorvidt dette ville styre motivasjonen for å lese digitale tekster på engelsk.

Dette skulle vise seg å være et moment som tydelig viste forskjellen på hvilke valg guttene gjorde i lesingen. Guttene som følte de mestret engelsk gikk helt tydelig inn i lesingen med stor selvtillit. De som ikke følte de mestret engelsk valgte rett og slett bort teksten de hadde foran seg, til tross for at de syntes temaet var interessant.

I dagene før min undersøkelse hadde klassen lest om og arbeidet med temaet andre verdenskrig. Dette gjorde sitt til at alle guttene hadde en del forkunnskaper i forhold til dette temaet i møtet med denne digitale teksten. Som sagt ved flere anledninger i denne oppgaven henger utbyttet i lesingen og opplevelsen av tekster nært sammen med hvilke forkunnskaper og erfaringer leseren bringer med seg inn i lesingen av teksten (Kulbrandstad, 2003, s. 185 - 186; Walsh, 2006, s.25). Tidligere erfaringer og følelse av mestring har avgjørende betydning for interessen for temaet og hvor mye tid man er villig til å sette av i møtet med teksten.

Sidene om andre verdenskrig fenget samtlige av guttene i undersøkelsen. Martin uttrykker sin interesse slik: *”Pappa er veldig interessert i det, så da blir jeg det og. Har lest en del om det og kan litt fra før.”*

Flere av guttene uttrykte at de hadde lært en del om andre verdenskrig, både på skolen, men også gjennom egen interesse, lesing av diverse litteratur om emnet og samtale med foreldre og kjente. To av gruppene søkte ganske inngående i hyperteksten og viste stor tålmodighet og interesse for temaet. De tok seg god tid og leste flere sider med engelsk tekst og så på filmsnutter, animerte kart og hørte på intervjuer på engelsk. Det viste seg altså at guttene falt til ro og leste og lyttet grundig. De hadde funnet frem til noe som interesserte og leste i dybden av hyperteksten. Dette kan tyde på at ikke all skjermlesing stresser hjernen og avstedkommer hurtig overflatelesing, slik Mangen diskuterer i sin artikkel ”Hva er

skjermttekster og hva gjør de med måten vi leser på?” (2008b, s. 15). Guttene viste derimot ro og konsentrasjon i møtet med ganske krevende tekster på engelsk.

Guttene i disse to gruppene hadde god selvtillit i forhold til det å kunne lese på engelsk, dette bød ikke på noen problemer og var nok en sterk medvirkende årsak til at de prøvde seg på såpass utfordrende tekster. Dette som skjedde her viser hvor viktig forventningen om mestring og passende utfordringer i lesearbeidet er, for å kunne utvikle godt motiverte elever. Guttene hadde gjennom sine forkunnskaper og selvtillit i forhold til lesing av engelsk tekst mulighet til å hamle opp med ganske utfordrende og vanskelige tekster. Når guttene tydelig skjønnte hva de leste og følte de hadde strukket seg og utfordret sin kognitive kapasitet hadde de lagt grunnlaget for en enda større selvtillit og forventning om mestring i liknende typer lesing seinere. Indre motivasjon bygges og bidrar til at disse guttene også seinere vil kunne foretrekke komplekse og avanserte tekster (Schunk et al., 2008, s. 265; Guthrie, 2000, s. 3).

I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan karakteriseres denne forventningen om mestring med begrepet ”capacity beliefs”, altså en tro på sin egen kapasitet (ibid, s. 249). Tre av guttene synes det var vanskelig å lese engelsk. De var likevel inne på de engelske sidene om andre verdenskrig. Temaet tiltrakk seg oppmerksomheten. Guttene syntes dette var interessant stoff og kunne nok en del om temaet fra før. Simon, Hans og Torgeir la først merke til tittelen på siden, men forbandt ingen ting med den bevegelige radaren. Temaet representert med overskriften, var det som primært hadde satt i gang prosessen før lesingen. Disse tre leste ikke mye av den skriftlige informasjonen, men gikk ganske umiddelbart inn på sidene med animerte kart. Der satt de en stund og lyttet, før Hans uttrykte: *”Hvis kartet over Europa på den der World War 2 sida og stemmen og skrifta hadde vært på norsk, hadde jeg tatt den med en gang.”*

Guttene forventet altså at de ikke kunne klare å lese mer og flere sider inne i denne hyperteksten. Deres erfaringer med og selvtillit i forhold til lesing av engelsk tekst hindret dem å gå noe videre med teksten om andre verdenskrig. Hvis utfordringen skal drive frem motivasjon for videre arbeid må teksten være tilpasset nivået til leseren. Blir følelsen av utfordring og vanskelighetsgrad for stor, vil leseren gi opp prosjektet, akkurat slik disse tre guttene gjorde. Mister man følelsen av kontroll vil dette også virke demotiverende for videre lesing. Det å oppleve utfordringer som samtidig gir deg følelsen av kontroll er to viktige kilder til utvikling av indre motivasjon (Schunk et al., 2008, s. 269).

Guttene viste en tydelig interesse for temaet og måtte likevel litt resignert velge en annen side å fremføre for resten av klassen. Følelsen av manglende mestring i møte med denne teksten overstyrte altså at temaet var interessant. En sterk interesse for et tema kan ellers føre til at leseren kan være ganske utholdende i sin lesing, og smått om senn skaffe seg innsikt i temaet og overkomme frykten for å mislykkes, men andre ganger, slik vi ser det her, så overstyrer den manglende mestringsfølelsen hele lesingen. Det er derfor viktig at dette fenomenet blir vektlagt i skolen.

I en skolekontekst opplever dessverre ungdommen for ofte at de kommer til timen og får beskjed om å lese en eller annen tekst. Dette er tekster som læreren ønsker at de skal lese og ikke tekster elevene har funnet frem til som følge av et behov for å forstå noe eller av nysgjerrighet og interesse. I slike tilfeller går de teksten i møte uten forventninger om hva det handler om eller hvorfor de skal lese denne teksten. Dette virker demotiverende og fratrar ungdommen muligheten for å aktivere sine kunnskaper om temaet på forhånd (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Forhåndskunnskapene om temaet du skal lese hjelper deg som leser til å lese sammenhenger og gir en bedre forståelse av innholdet i teksten. Etter mange slike leseopplevelser opp gjennom skoleårene vil mange etter hvert miste interessen for lesing og kanskje også føle at de mislykkes i arbeidet. Hvis de i tillegg føler at de ikke forstår eller får dårlige tilbakemeldinger og karakterer vil smått om senn følelsen av mestring i møte med liknende tekster seinere gjøre sitt til at de ikke engang prøver seg. En kombinasjon av bakgrunnskunnskaper og motivasjon kan altså se ut til å være viktige faktorer for å bygge selvtillit i lesingen og føre til en elevflokk som kan bygge gode forventninger til mange slags lesinger gjennom skoleløpet.

5. Avsluttende om gutters lesing av digitale tekster.

Undersøkelsene ble gjort i den hensikt å forsøke å finne ut noe om hva som motiverer ungdomsskolegutter til å lese. Det engasjementet og den gleden ungdommen viser gjennom fritidslesingen sin på nettet, har muligens potensialer i seg til å kunne brukes i en skolekontekst også. Lesing på fritiden er preget av en større frihet og underholdningsfaktoren er ganske høy. På skolen føres ungdommen gjennom det samme pensum og lesingen får mer et preg av plikt.

Problemstillingen spør etter hvilke måter digitale tekster kan fremme motivasjon for lesing hos gutter i ungdomsskolen, derfor har jeg her oppsummerende presentert noen av mine funn som best kan fortelle om noen måter de digitale tekstene kan påvirke motivasjonen for lesing.

5.1 En oppsummering av funn

De innledende spørsmålene om guttenes egne refleksjoner om sitt forhold til lesing, fortalte at de leste litt av hvert, både tegneserier, interessante artikler og bøker. De foretrakk å sitte med pc-en på fritiden, og identifiserte seg ikke som lesere. Funnene korresponderer med resultatene fra Lesesenterets undersøkelser om gutters lesing (Hoel & Helgevold, 2008, s. 11 - 13).

Intervjuet gav også svar på guttenes opplevelse av egen lesing på fritiden og primært på nettet. Det som guttene trakk frem som viktig i denne lesingen var den sosiale kontakten de følte de hadde muligheten til på nettet. Mye av kontakten med venner skjedde når de konkurrerte i spill på nettet. De brukte diverse chattekanaler og snakket med konkurrentene i spillet gjennom Skype. Ifølge selvbestemmelseteorien til Deci og Ryan er behovet for tilhørighet en av tre grunnleggende behov som mennesket trenger for å kunne bygge tryggheten og den indre motivasjonen for ulike handlinger (Shunk, et al., 2008, s. 248).

I arbeidet med analysen kom det fram fire hovedområder som sa noe om motivasjonen for lesing av digitale tekster hos mine informanter. Jeg har her tatt utgangspunkt i de situasjonene som tydeligst viste de ulike faktorene og kategorisert funnene ifølge disse.

Autonomi og stimulans. Guttene opplever at digitale tekster byr på valgmuligheter, både når det gjelder informasjon og underholdning. De er opptatt av at de kan surfe rundt etter lyst og behov. De ser ut til å søke stimulans gjennom interessante videoer, konkurranser, musikk og spill. Guttene fortalte at de oftest hadde fem til seks faner oppe på skjermen samtidig, og at denne følelsen av fritt å kunne velge det de ville når de ville, var meget tilfredsstillende for dem. Noe av svaret på hvorfor guttene trives bedre med fritidslesingen sin ligger kanskje i mulighetene for valg og en slags kontroll over egen lesing, slik som guttene følte når de kunne veksle mellom aktive lenker og søke opp interessante temaer i rask rekkefølge. Dette vi ser eksempel på her, er følelsen av autonomi, som Deci og Ryan beskriver som svært viktig for å kunne bygge indre motivasjon og som inngår som et viktig element i selvbestemmelsesteorien (Strandekleiv, 2003; Schunk, et al., s. 248 - 249).

Koherens og valg av lesesti. I lesingen av siden om andre verdenskrig viste det seg tydelig at guttene fant teksten spennende å lese. Opplevelsen av koherens og forståelsen av mulige lesevalg, gjorde at gruppene enkelt fant frem til sider litt lenger inn i hyperteksten og falt til ro i lesingen. Guttene syntes at kombinasjonen av bilder, skrift og lyd utfylte hverandre og gav en mer helhetlig forståelse av temaet. Lydfiler og animasjoner av krigens gang aktiviserte både syn og hørsel, slik at budskapet kom inn to veier i det mentale "biblioteket" av erfaringer, og ble så behandlet med de forkunnskaper og følelser leseren hadde.³ Guttene uttrykte at dette var en måte de likte å lese på.

I lesingen av teksten "Når krigen raser" følte flere av guttene imidlertid frustrasjon over ikke umiddelbart å finne en lesesti og mistet motivasjonen for å gå noe videre inn i teksten. Det billedlige uttrykket i kombinasjon med lyd, var her det dominerende på førstesiden i hyperteksten. Guttene møtte dette multimodale uttrykket med en tydelig nysgjerrighet, men maktet ikke å finne ut av sammenhengen mellom modalitetene, og lesingen stoppet opp. Lesekonvensjonene i denne type tekst var de ikke vant med. Det kognitive arbeidet foregikk ved å lese av det uttrykket som bildet og lyden gav av informasjon, slik at teksten ikke ble vurdert som en mulig vei å gå med en gang. Når de etter en liten stund tilfeldigvis kom borti en peker, varte ikke søket lenge, før de gikk ut av siden. Koherensen mellom bilde og skrift var for svak og hadde forstyrret motivasjonen for videre arbeid med teksten.

³ En lett omskriving av uttrykket "mentale leksikon", som står beskrevet i Kulbrandstad, 2003, s. 22.

Aktivitet og dialogisitet. Guttenes lesing av flyktningsspillet ”Mot alle odds”, viste tydelig hvordan aktivitet og dialog motiverte dem til å lese. De fulgte sin spillfigur i hans kamp for frihet i et fengselsavhør. Lydklipp med fengselsbetjenter som brølte til Bernt og bilder som viste hvor de befant seg, skapte stemningen, og satte i sving følelsene i sammenhengen. Dialogen i spillet gikk ut på å svare på et skjema om tro, og menneskerettigheter vi her i Norge tar for gitt. Dette viste seg å engasjere guttene i den videre lesingen. De diskuterte seg imellom og la opp en strategi for å hjelpe Bernt til å komme seg unna. Dialogen og aktiviteten i spillet gav dem en følelse av å kunne ha en viss innflytelse på forløpet i spillet. Ifølge Otnes (2001), vil valgfrihet kunne gi en sterkere grad av innflytelse og påvirkningskraft, selv om det som her var snakk om forhåndsprogrammerte muligheter. Dialogen var ledsaget av semiotiske ressurser som skapte en følelsesmessig ganske sterk opplevelse av nærvær i situasjonen, og dette til sammen førte til en spennende leseopplevelse for disse guttene.

Mestringsfølelse og interesse. Det som kanskje mest av alt så ut til å styre motivasjonen for lesingen hos disse sju guttene, var forventningen om mestring. I lesingen av teksten om andre verdenskrig viste det seg at forkunnskaper om temaet og forventninger til innholdet var svært viktige årsaker til at guttene valgte å gå litt dypere inn i hyperteksten. I tillegg til forventning om innholdet i temaet, utgjorde forventning om egen mestring av engelsk også en viktig faktor for om guttene valgte å arbeide videre med siden. Temaet vekket interessen hos samtlige av guttene. De viste at de var nysgjerrige og interesserte og viste tydelig et indre motivert driv for leseoppgaven. Det engelske språket ble glatt mestret, og temaet var såpass interessant og godt presentert, at guttene synes dette var artig.

Tre av guttene fikk føle på den motsatte enden av mestringskalaen. Disse guttene var også inne på sidene om andre verdenskrig og viste med all tydelighet at dette var noe som interesserte dem, og som var et tema de hadde en del forkunnskaper om. Til tross for dette valgte de bort siden, og begrunnelsen var at den var engelskspråklig. Disse tre synes det er vanskelig med engelsk på skolen og har gjennom årene fått riktig dårlig selvtillit i forhold til å lese språket. Det viste seg her at det overstyrte interessen for selve temaet, som i utgangspunktet var over det vanlige interessant i forhold til andre temaer som blir tatt opp på skolen, ifølge guttene selv. En aktivisering av tidligere kunnskaper og erfaringer vil på den ene siden kunne bidra til motivasjon, mens det på den andre siden like gjerne kan medføre det motsatte. Guttene som valgte seg bort fra siden hadde så mange negative følelser knyttet til lesing av engelsk, at de rett og slett valgte den bort.

5.2 Vurdering av teori og metode som er brukt i oppgaven

Mine valg av teoretiske perspektiver har vært nyttige gjennom hele prosessen med dette arbeidet. Lesing i digitale medier er såpass mangfoldig og komplisert prosess, at det sosiokognitive leseperspektivet til Kern (2000) har hjulpet meg til å se på flere aspekter ved lesingen gjennom dette prosjektet.

Det første jeg tenkte i arbeidet med å utforme et teorigrunnlag i forbindelse mellom lesemotivasjon og digitale tekster var de tre ordene hypertekstualitet, multimodalitet og interaktivitet. I utvalget av motivasjonsteoretiske perspektiver valgte jeg selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, med vekt på hva som bygger indre motivasjon og forventning om mestring. Jeg hadde hele tiden lesemotivasjon for øyet, og faneordene autonomi, kompetanse og tilhørighet med i tankene, når jeg så etter kvaliteter i digitale tekster som kunne virke motiverende for lesing. Jeg fant ut at ord som beskrev kvaliteter ved hypertekstualitet og interaktivitet var noe sammenfallende med ord som ble brukt for å beskrive faktorer for bygging av indre motivasjon. Dette var ord som valg, påvirkning og kontroll, tilbakemelding og dialog og følelse av selvbestemmelse og selvutfoldelse. Multimodale uttrykk, slik vi ofte finner dem i digitale tekster, kan vekke entusiasme, nysgjerrighet, dialog og valg og kan gi leseren følelsen av kontroll og selvbestemmelse. Aktivitetsmulighetene i hypertekster er varierende, men en viktig komponent som medvirker til motivasjon. Slik sett har dette hjulpet meg i arbeidet med og hele tiden vurdere hva det er i teksten som kan virke motiverende, og hvilke følelser hos leseren som ble skapt i møtet med teksten. Disse valgene av teoretiske perspektiver gjorde det lettere for meg å se det ene i sammenheng med det andre.

Refleksjoner om metodevalg. Jeg valgte et kvalitativt design med videoobservasjoner og kvalitative intervjuer. Motivasjon blir forklart som en prosess, og som noe vi kan observere hos en person ved å se på oppførselen og videre se på hvilke valg vedkommende gjør og hvor utholdende han er i aktiviteten han holder på med (Schunk, et al., 2008). Jeg ser at det har vært givende å gjøre det på denne måten, for kombinasjonen av observasjon og intervju har bidratt til at jeg har fått øye på hva det var i lesingen som guttene reagerte positivt og negativt på, og som tydelig viste motivasjon og samtidig hva som tydelig viste at noe skapte frustrasjon. På bakgrunn av at jeg ønsket å undersøke guttenes opplevelse av en gitt situasjon, mener jeg at dette var en vellykket metode å arbeide ut fra. Ved å studere de enkelte delene av leseprosessen som viste seg å påvirke leseopplevelsen i sin helhet har vært

en interessant og nyttig måte å forske på problematikken. Ved å filme opptakene og i tillegg ta opp lyden av intervjuet på en digital opptaker, mener jeg at jeg har sørget for at guttenes stemmer i større grad har kommet frem, enn om jeg hadde valgt kun observasjon og notater. Dette at guttene i tillegg fikk muligheten til å kommentere egne valg og refleksjoner, gjorde at forskningsdataene ble mer troverdige. Som jeg nevnte i metodekapitlet vil man ikke helt kunne komme bort fra at de originale dataene blir tolket og plassert inn i en hensiktsmessig forskningssammenheng, men jeg mener at mine funn likevel kan sies å reflektere formålet med undersøkelsen, og derigjennom betegnes som valide (Johannessen, et al., 2009, s. 199). Til en viss grad håper jeg å ha lyktes i å etablere beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige i andre sammenhenger.

5.3 Avrunding og svar på spørsmålene stilt i innledningen

Avslutningsvis ønsker jeg å foreta en liten gjennomgang av svarene jeg har gitt på de spørsmålene som ble stilt i innledningen av oppgaven. Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er: *På hvilke måter kan digitale tekster bidra til å fremme gutters lesemotivasjon i ungdomsskolen?*

Forskerspørsmålene: *Hva og hvorfor leser gutter? Hvilke kvaliteter ved digitale multimodale tekster kan fremme motivasjon for lesing? Hva kan virke forstyrrende på lesingen? og hvilken betydning har motivasjon for lesing?*

På spørsmålet om hva og hvorfor gutter leser, svarte guttene at de leste litt forskjellige ting, men mest leste de på nettet. Det kunne være tegneserier, nyheter og sport og ellers ting de fant interessante. Det var viktig å få svar på, da dette også vil ha betydning for hvordan samfunnet skal kunne imøtegå guttenes dårlige resultater på de internasjonale leseprøvene. Ved å kunne få greie på deres motivasjon for å finne noe de likte å lese, kan dette i neste omgang brukes til å nærme oss guttene i skolearbeidet med lesing. Hvis skolen greier å ivareta noe av guttenes digitale kapital i form av teknologiske kunnskaper om mediet og erfaring med lesing av digitale tekster de finner på nettet, kan dette kanskje bidra til en positiv holdning til noe av det de skal lese på skolen også. Guttenes uttalelser i denne forbindelsen korresponderte med undersøkelser som Lesesenteret har gjort på et større utvalg av gutter fra hele landet. Resultatene fra et så lite antall som sju, vil det være vanskelig å generalisere ut fra, men sett i sammenheng med den nevnte ”kafédialogen” (se

innledningen), så mener jeg likevel at resultatene som kom frem, kan være et lite ekstra bidrag til forståelsen av gutters lesevalg i denne alderen, og som kan gi mine funn validitet.

På spørsmålet om hvilke kvaliteter i digitale tekster som kan virke motiverende for lesing, viser resultatene fra denne undersøkelsen at de digitale tekstenes muligheter for å lage fantasifulle design og bruk av multimediaeffekter kan bidra til å skape motivasjon. I alle de tre digitale tekstene som her ble brukt i undersøkelsen har profesjonelle tekstforfattere lagt vekt på å utnytte noe av potensialet som ligger i digitale tekster som, hypertekstualitet, multimodalitet, interaktivitet og muligheten for dialog. Sidene inneholder forholdsvis rike multimodale uttrykk.

Design og sansestimuli viste seg imidlertid ikke å være nok, tekstene måtte også inneholde muligheter for valg. Det var viktig at guttene kunne føle at de hadde muligheten for aktivitet og valgmuligheter. Gjennom ulike grader av dialog med maskinen og følelsen av påvirkning og innflytelse kan lesingen oppleves som motiverende. Hypertekster både krever at leseren tar valg, og tilrettelegger diverse muligheter for leseren gjennom organiseringen av lenker. I disse tre hypertekstene starter lesingen på frontsidene, som på ulikt vis gir leseren informasjon om temaet. I slike typer tekster kan det være en utfordring å skape koherens i tekstuttrykket, fordi samspillet mellom alle bitene i det ”hypertekstuelle puslespillet”, må leses sammen til en forståelig meningsenhet for hver enkelt. Graden av koherens viste seg som en faktor som var viktig og som styrte hvorvidt guttene valgte å lese en side. Svak koherens førte til at guttene ikke orket å investere særlig med tankearbeid i prosessen med å forstå. Sterk koherens førte til gode leseprosesser med fin flyt. Her vil det imidlertid alltid være snakk om grader av koherens, og likedan grader av involvering i lesing som en følge av dette.

Undersøkelsen har vist hvor positiv leseopplevelsen kan være der både design, dialogisitet og koherens virker sammen og skaper en et forståelig uttrykk som stimulerer både kognitive, affektive og visuelle sider ved lesingen (Walsh, 2006, s. 25). Hvis tekstforfatteren i tillegg greier å aktivisere leserens forkunnskaper samtidig med at leseren forventer å mestre leseoppgaven, vil muligheten for bygging av indre motivasjon være til stede.

Undersøkelsen viste at når leseopplevelsen preges av manglende koherens, brutte forventninger om innhold og leseforløp, eller manglene tro på egne muligheter til å mestre, vil dette kunne forstyrre lesingen.

Lesemotivasjonens betydning for lesing, viste seg tydelig der guttene skulle lese om andre verdenskrig. Etter en kort introduksjon til temaet gikk guttene over fra å lese litt overfladisk, til å lese mer i dybden. Her hadde flere faktorer for motivasjon slått inn. Komposisjonen på siden var tiltalende og gav god koherens i lesingen, samtidig som den maktet å spille på guttenes assosiasjoner og fremkalte tidligere kunnskap om temaet. Her ble både nysgjerrighet, utfordring og en følelse av kontroll i lesesituasjonen ivaretatt i tillegg til at følelsen av autonomi, kompetansebygging og mestring var tilstede i lesingen. Dette er som jeg har presentert ved flere anledninger svært viktige faktorer for bygging av indre motivasjon. Guttene viste dette med stor tydelighet og overkom vanskelige tekster på engelsk og falt til ro i en form for dybdelesing av denne digitale teksten.

Gjennom svarene jeg fikk på de forskjellige forskerspørsmålene jeg har tatt for meg over i teksten, mener jeg at jeg kan si at jeg har funnet noen måter som digitale tekster kan fremme motivasjonen for gutters lesing i ungdomsskolen. Hypotesen min om at digitale tekster kan virke motiverende på guttenes lesing mener jeg også har sin berettigelse. Kort oppsummert vil jeg si at kombinasjonen av sansestimulerende uttrykk, som framstod som koherente og som gav aktivitetsmuligheter og muligheter for valg og dialog, viste seg å virke motiverende på guttenes lesing. Digitale tekster har potensialer i seg til å kunne frembringe slike tekster, men som sagt i teorikapitlet, så er lesing av digitale tekster en komplisert prosess og mange ting bør klaffe for at lesingen skal føles inspirerende og motiverende. Sansestimuli i sammenheng med autonomi, kompetanse og tilhørighet utvikler sterk motivasjon for en handling. Ifølge Hayles kan dette ha signifikante implikasjoner for pedagogikken (Ryan, Rigby & Przybylski, referert i Hayles, 2007, s. 195).

Dette er noe jeg mener må være nyttig å forske videre på. Å legge til rette for undervisning som ivaretar guttenes glede ved frie valg og følelse av innflytelse, kan vise seg å være nyttig i arbeidet med å implementere bruken av digitale tekster i skolen. I skolen vil det ikke kunne være snakk om frihet i den forstand guttene kan ha i sin fritidslesing, men bruken av digitale tekster i undervisningen kan bidra til større grad av medbestemmelse og følelsen av kontroll med egen lesing. Databruken kan ikke bare slippes fri, men undervisningen kan legge til rette for og tillate at elever kan få nyttiggjort seg av de teknologiske og modale affordansene som mediet gir muligheter for. Ved å handtere både leseprosessen og skriveprosessen i forhold til digitale tekster vil elever og lærere bli mer bevisste på hvordan vi leser og skaper mening ut fra multimodale digitale hypertekster. Tidligere forskning av Maureen Walsh (2008) skulle tilsi at tilrettelegging for mer reelle situasjoner for pc- bruk i klasserommet

kan føre til at elevene blir mer bevisste på hvordan multimodale uttrykk virker inn på leseprosessen. Spesielt guttene i Walsh sin undersøkelse, viste seg å bli engasjerte i prosesser som innbefattet mer aktive handlinger i leseprosessen. Gjennom arbeid med podcast kunne de både snakke, lytte, planlegge, lese, forske, designe, skrive og produsere ved hjelp av trykk og bruk av digitale modaliteter.

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009, s. 252 - 256). *Motivation for reading comprehension. Learning and Individual Differences*19. Oslo: Institute for Educational Research, University of Oslo, Norway.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. (Doktoravhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- Alvesson, M., & Skjølberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. En vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. opplag. Denmark: Studentlitteratur, Narayana Press.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Hansen, E. B. *Er det skolens skyld?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 4/2008. Lokalisert i: http://www.reassess.no/asset/3204/1/3204_1.pdf (03.09.09)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bearne, E. (2003). *Rethinking literacy: Communication, representation and text*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Tidsskriftet Viden om Læring*. (online). Lokalisert i: http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_2/Ivar_Br%C3%A5ten.pdf
- Douglas, J. Y., & Hargadon, A. (2004). The Pleasures of Immersion and Interaction: Schemas, Scripts, and the Fifth Business. I N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (red.), *First Person: New Media as Story, Performance, and Game* (s. 192 - 206). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Engebreetsen, M. (2007). *Digitale diskurser: Nettavisen som kommunikativ flerbruksarena*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engebreetsen, M.(2000). Hypernews and coherence. *Journal of Digital Information*, 121-133. Lokalisert i: http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/15_121-134.pdf (12.01.10)
- Engebreetsen, M. (2001). *Nyheten som hypertekst. Tekstuelle aspekter ved møtet mellom en gammel sjanger og ny teknologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

-
- Everett, E. L., & I. Furseth(2004). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gees, R og Hoel, T. Read Wars - the Return of Men. *Rapport fra idéseminar i Stavanger om gutter og lesing*. Stavanger 2006. Lokalisert i:
<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Readwars%20-%20gutters%20egen%20%20plan%20for%20lesing.pdf> (03.09.09)
- Guthrie, J.T. (2000). *Contexts for Engagement and Motivation in Reading*. Lokalisert i:
<http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/index.html> (21.09.09).
- Haugsbakk, G. (2000). *Interaktivitet, teknologi og læring – en forstudie*. Oslo: ITU, (online). Lokalisert i:
http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_ITU_Rapport_06.pdf, (20.01.10).
- Hayles. K. N. (2007). Hyper and Deep attention: the Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, pp.187 -199 (13).
- Hoel, T. (Red.). (2008). ”Guteproblemet” i T. Hoel (Red.) *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hoel, T. og Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri - men jeg leser alltid! Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*, Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Lokalisert i:
[http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker%20\(kun%20tekst\).pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker%20(kun%20tekst).pdf) (14.09.09)
- Hoel & Helgevold, (2008a). ”Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!” i T. Hoel (Red.) *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hoel & Helgevold, (2008b). ”Forskjellige liv gir forskjellige leseinteresser og lesebehov.” i T. Hoel (Red.) *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitete i Stavanger.
- Hyper Interaktivs hjemmeside. (2000), lokalisert i: <http://www.hyperinteraktiv.no/#/om> (03.01.10)
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L. (2009). *Samfunnsvitenskapelig metode*. 3. Utg. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kleven, T. A. (2002), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kulbrandstad, L.I. (2000). *Fra papir til skjerm*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 12. Lokalisert i: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2000/12/rapp12_2000.pdf, (14.09.09)
- Kulbrandstad, L.I., Danbolt, A.M.V., Sommervold, T. & Syversen, E.M. (2005). *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet (midlertidig utg. juni 2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk Norsk Forlag AS.
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Mangen, A. (2008a). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 404-419. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mangen, A. (Red.). (2008 b). ”Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på?” I *Lesing på skjerm*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Mangen, A. (2008c). Nytt medielandskap, nytt tekstbegrep – og ny forståelse av emnet ”Gutter og lesing”. I T. Hoel (Red.) *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Mangen, A. (2008d). *Hvorfor leser vi dårligere på skjerm?* Lokalisert i: <http://www.uis.no/nyheter/article12423-12.html> (23.11.09)
- Mangen, A. [s.a.] *Nye medier – nye lesemønstre*. Lokalisert i: <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/AnneMangen.pdf>, (18.09.09)
- Mangen, A. (04.12.2008). Skjermlesing stresser hjernen. *Aftenbladet.no*. Lokalisert i:

http://www.aftenbladet.no/lokalt/956325/%26ndash;_Skjermlesing_stresser_hjerne_n.html

Mc Combs, B.L. (1997). Commentary: Reflections on Motivations for Reading – Through the looking Glass of Theory, Practice, and Reader Experiences. *Educational Psychologist*, 32(2), 125 - 134.

Meyer, A., & Rose, D. H. (1999-2010). “Developing Reading Engagement” i *Learning to Read in the Computer Age*. CAST. kap.4. Lokalisert i: <http://www.cast.org/publications/books/ltr/chapter4.html> (06.11.09)

Mot alle odds. (2004). Lokalisert i: <http://www.motalleodds.org/againstallodds/> (20.12.09)

Når krigen raser. Lokalisert i: <http://narkrigenraser.no/> (03.01.10)

Otnes, H. (2001). *Hvor interaktive er de interaktive tekstene?* I Selander, S. og Skjelbred, D. (red.) *Fokus på pedagogiske tekster: Artikler fra prosjektet Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, vol.5, 41 – 57. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Lokalisert i: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-04.html>, (05.03.10).

Personvernombudet for forskning. Meldeskjema [elektronisk versjon]. Lokalisert i: <https://pvportal.nsd.no/Meldeskjema/> (15.09.09)

Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode*. Oslo, Universitetsforlaget

Roe, A. og Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS. Om norske eleveres resultater*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger: Mediehuset GAN. Lokalisert i: http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf (20.08.09)

Rustad, H. K. (2008). *Tekstspill i Hypertekst. Koherensopplevelse og sjangergjenkjennelse i lesing av multimodale hyperfiksjoner*. (Doktorgradsavhandling). Kristiansand: Universitetet i Agder, Kristiansand.

Schunk, D.H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Schwebs, T. og H, Otnes (2006). *Tekst.no strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Cappelen.

Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Strandekleiv, O. I., (2003). *Elevsiden.no* lokalisert i:
<http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312885> (06.11.09)
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. og Ng, Mary M. (1998). Teacher Perceptions and Student Reading Motivation. *Journal of Education Psychology*, Vol. 90, No. 2, 210 – 223.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3.Utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- The National Archives (s.a.) lokalisert i: <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/> (15.11.09)
- Tønnesen, E.S. (2001). *Tekstens appellstruktur i multimediebasert språkoplæring*. Lokalisert i:
<http://www.kvasir.no/alle?q=tekstens+appellstruktur+elise+seip+T%F8nnesen&parnerid=ABCstartsiden&source=startsiden.no> (12.01.10)
- Tønnesen, E. S. [s.a.]. *Lesing i et økologisk perspektiv*. Lokalisert i:
<http://www.barnebokkritikk.no/modules.php?name=News&file=article&sid=21>(22.09.09)
- Tønnesen, E. S. (2007). *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. Lokalisert i: <http://www.udir.no/grep/Kompetansemaal-i-grunnskolen/?aarstrinn=10> + <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/> (20.10.09)
- van Leeuwen, T. (2006). *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge.
- Walsh, M. (2005). *Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?*
Tilgjengelig fra:
<http://www.literacyeducators.com.au/docs/Reading%20multimodal%20texts.pdf>
(18.09.09)
- Walsh, M. (2006a). *Literacy and learning with multimodal texts: classroom glimpse*. Synergy Volume 4, No 1. (online). Lokalisert i:
<http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol4num1/walsh.pdf> (18.09.09)
- Walsh, M. (2006b). *The textual shift: Examining the reading process with print, visual and multimodal texts*. Australian Journal of language and literacy, Vol.29, No. 1, pp. 24

Walsh, M., Asha, J. og Springer, N. (2007). *Reading digital texts*. Australian Journal of language and literacy, Vol.30, No. 1, 2007. pp. 40 – 53

Walsh, M. (2008). *Worlds have collided and Modes Have Merged: classroom evidence of changed literacy practices*. Oxford: Blackwell. Volume 42. No 2. 101 – 108.

Wigfield, A. (1997). *Reading Motivation: A Domain - Specific Approach to Motivation*. Educational Psychologist, 32, 59 – 68.

World War 2 - National Archives. Lokalisert i:

<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/worldwar2/default.htm> (15.11.09)

Vedlegg 1

Til elever og foreldre/foresatte

Elverum, 26.11.09

Forespørsel om deltagelse i et forskningsprosjekt om gutters motivasjon for lesing.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar, og jobber nå med min avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er gutters motivasjon for lesing på nett. Veileder for masteroppgaven er førsteamanuensis Hans Kristian Rustad (tlf: 62517782)

I vår digitale tid, er mye av ungdommens lesing rettet inn mot digitale tekster på nettet.

Jeg har jobbet mange år som lærer i ungdomsskolen. I mitt arbeid har jeg sett mange gutter som synes det er strevsomt å underkaste seg den massive tekstmengden som skolen forventer at de skal lese. Mange trives imidlertid godt med å leke seg til informasjon og kunnskap på ulike nettsider.

Rapporter og forskningsresultater fra Pisa- og PIRLS - undersøkelsene, slår fast at gutter leser mindre enn jenter, og de leser dårligere enn jenter. Gutter og lesing er viet spesiell oppmerksomhet både politisk, i skolen og i nyhetsbildet for øvrig.

Formålet med min masteroppgave, er å se på hvorvidt digitale skjermtekster inneholder kvaliteter som kan virke motiverende for gutters lesing på ungdomstrinnet. For å finne ut av dette, må jeg undersøke hva det er ved de digitale tekstene som kan fremme lesemotivasjon. I den forbindelse trenger jeg seks forsøkspersoner/gutter.

Guttenes deltakelse i dette prosjektet går ut på at de skal lese noen digitale nettsider som jeg har valgt ut. Dette har jeg gjort med tanke på å prøve ut hvordan ulike kvaliteter ved digitale tekster oppfattes av guttene. Jeg ønsker å filme valgene de tar, hvordan de beveger seg på skjermen og hvordan de kommuniserer med hverandre underveis i lesingen. To og to gutter sitter sammen foran skjermen. Etterpå skal guttene sammen med meg, to og to kikke på videoen, og jeg kommer til å spørre dem om ting som oppstod underveis i arbeidet. Selve undersøkelsen vil ta mellom 2 – 3 timer.

Denne forespørselen om å delta i undersøkelsen går ut til alle guttene i 9E ved ungdomsskole.⁴ Av de guttene som takker ja til å delta i undersøkelsen vil klasselærer trekke ut 6 gutter. Kriteriene som blir lagt til grunn for utvelgelse er; - guttene bør være aktive brukere av data på fritiden, - det er ønskelig å samle et utvalg gutter som kan representere flere deler av karakterskalaen, - de to som skal arbeide sammen foran skjermen bør kunne samarbeide greit.

Deltagelse i denne undersøkelsen er frivillig. Selv om man nå takker ja til å delta i undersøkelsen, kan man allikevel når som helst trekke seg, innen prosjektslutt 31.12.2010, uten nærmere begrunnelse.

Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. Ved prosjektslutt, 31.12.2010, vil videoopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Ingen enkeltelever vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Undersøkelsen vil finne sted i løpet av januar 2010.

Hvis du/dere synes det er greit at deres sønn deltar i denne undersøkelsen, skriv under vedlagt samtykkeserklæring, slik at deres sønn kan ta den med til en av klassens lærere.⁵

Vennlig hilsen

Margrethe Sætersmoen

tlf. 41442106

E-post: maseters@bbnett.no

⁴ Stedsnavn er fjernet fra skrevet, for å ivareta anonymiseringen av informanter.

⁵ Klasselæreres navn fjernet fra skrevet, for å ivareta anonymiseringen av informanter.

Samtykkeserklæring:

Jeg samtykker med dette til at min sønn kan delta i undersøkelsen om gutters motivasjon for lesing på nett. Dette innebærer blant annet at lærer kan oppgi min sønns karakterer til forsker.

NavnDato.....Tlf:.....

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Kristian Rustad
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Lærerskolealléen 1
2418 ELVERUM

Vår dato: 14.12.2009

Vår ref: 23114 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23114	<i>Gutters motivasjon for lesing på nett</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Kristian Rustad</i>
Student	<i>Margrethe Sætersmoen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

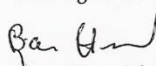
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Margrethe Sætersmoen, Øksna, 2411 ELVERUM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23114

Utvalget består av 6 gutter i 9. klasse.

Førstegangskontakten med utvalget står klasselærer for. Klasselærer gir ut informasjonsskriv til alle guttene i klassen. Klasselærer samler inn samtykkeerklæringene fra foreldre/foresatte og foretar et strategisk utvalg hvor blant annet karakterer er et av utvalgskriteriene.

Revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring, mottatt av personvernombudet 11. des. 09, finnes tilfredsstillende.

Ingen enkelt elever vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet skal avsluttes 31. desember 2010. Da skal videoopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger som alder, navn på skole og fritidsaktiviteter, endres (grovkategoriseres) eller slettes.

Vedlegg 3

Intervjuguide til empiriske undersøkelser foretatt i uke tre, fire og fem i 2010.

Innledende spørsmål:

- Er dere aktive lesere?
- Hva leser dere? Når?
- Hvilket medium velger dere helst når dere skal lese? – i fritiden – på skolen? Har dere tenkt noe på hvorfor det blir slik?
- Bruker dere PC ofte på skolen eller til leksearbeid?
- Hva brukere dere datamaskinen til på fritiden?
- Er det annerledes å lese på en pc – skjerm enn i ei bok? Hvis ja, hva er annerledes tror dere? (Sitter dere med flere sider fremme når dere jobber med pc`n? MSN, Wikipedia, et spill osv?)

Hoveddel:

- Har temaet i disse digitale tekstene noen interesse? Angår de dere? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Ville du heller ha valgt å lese om dette i bøker eller blader? Kan du i tilfelle si noe om hvorfor?
- Kan dere prøve å forklare hva dere tenkte da dere valgte hvilke lenker dere ville undersøke, nå når dere ser på videoen av arbeidet deres?
- Er det viktig å kunne velge hva man vil lese? Hvorfor?
- Kunne dere noe om dette temaet på forhånd? Styrte det valgene deres?

Strukturen:

- Hva tror dere gjør at dere velger noen lenker og ikke andre? Fikk dere lyst til å lese, ble dere litt nysgjerrige på hva sidene inneholdt?
- Gikk det greit å finne frem på sidene? Fant dere tilbake til utgangspunktet på en grei måte?
- Gikk dere systematisk til verks i søket deres, eller hoppet dere rundt for å finne det dere søkte?
- Hva kan virke forstyrrende på lesingen av slike digitale tekster?

Design - multimodalitet:

- Er informasjon i form av skrift mer betydningsfull enn den informasjonen dere får gjennom bilder, lyd og animasjoner? Kan dere forklare?
- Hva synes dere om disse sidene med mange bilde, videoer og lydklipp? Hva forteller disse sidene som ikke ordene gjør?
- Hva synes dere om måten de presenterer kunnskapen på i disse sidene – spesielt den siden dere valgte ut til oppgaven dere skal løse?
- Hva fanger oppmerksomheten her?

Avslutningsvis:

- Hvordan liker dere å jobbe med skoleoppgaver; i grupper eller enkeltvis, eller foredrag fra lærer?
- Hva synes dere om denne måten å presentere fag på?

Vedlegg 4

Krig

”Vår likegyldighet til ondskapen, gjør oss til deltakere i forbrytelsen”- Eli Wiesel, Nobels fredspris 1986.

Menneskerettigheter og internasjonale overenskomster – humanitær rett.

På de følgende nettsidene vil du/dere finne informasjon om ulike sider ved krig. Dere har jobbet mye med temaet 2. Verdenskrig i historie før jul. Sidene nedenfor forteller noe om lover og regler i krig, barnesoldater, fanger, flyktninger, motstandsarbeid og krigens gang i Europa under 2. Verdenskrig.

Oppgave:

- Ta en titt på alle tre sidene. Skaff dere en oversikt over hva som finnes av informasjon på sidene.
- Velg dere ut en av sidene. Fra dette nettstedet skal dere velge et undertema som skal presenteres for resten av klassen den første uka av februar. Framlegget skal være på 5 – 7 minutter. Dere kan vise frem nettsiden på projektoren imens dere forteller om temaet og selve nettstedet. Hva handler det om? Hvorfor valgte dere denne siden? Dette temaet? Tror dere at dette nettstedet ville være interessant å jobbe mer med i klassen? Begrunn!

Når krigen raser – Røde Kors: <http://narkrigenraser.no/>

World War 2 – National Archives:
<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/worldwar2/default.htm>

Mot alle odds – et spill om flyktninger og menneskeretter:
<http://www.motalleodds.org/againstallodds/>

Lykke til ☺

Vedlegg 5

Presentasjon av intervju

I presentasjonen av intervjuene vil jeg i større grad referere fra guttenes egne uttalelser i forbindelse med egen lesing og seinere også kommentarer til de valgene de gjorde foran de forskjellige digitale tekstene de hadde fått å lese.

Datamaterialet ble strukturert på bakgrunn av temaene i intervjuguiden. De tre samtalen ble til en viss grad styrt av guiden, men rekkefølgen i spørsmål og svar ble litt forskjellig i de tre intervjuene. Dette var spesielt tydelig i den fasen av intervjuene, der vi så på videoen av dem i arbeid foran skjermen. Her svarte de på spørsmål fra meg og kommenterte hva de tenkte og hva som skjedde underveis i søkene på disse tre digitale sidene de skulle orientere seg i. Hvilken rekkefølge og valg de tre gruppene tok varierte, slik at i denne fasen av intervjuet var det vanskeligere å følge intervjuguiden min. Dette var jeg klar over og hadde derfor også valgt et semi strukturert intervju for å kunne tillate at slikt kunne skje. Jeg mener det er vesentlig for kunne få frem det mer spontane i situasjonen, og at jeg på denne måten bedre kunne få øye på leseprosessen hos hver enkelt.

Gruppe 1 bestod av guttene Per og Pål. Formålet med mitt prosjekt er å prøve å finne ut av på hvilke måter digitale tekster kan fremme motivasjon for lesing hos gutter i ungdomsårene. Det første spørsmålet i intervjuguiden tar derfor for seg spørsmålet om guttene anser seg selv for å være aktive lesere. Både Per og Pål fortalte at de leste bøker. Per leste en del bøker, mens Pål leste bøker innimellom, hvis han hadde funnet en bra bok. Begge to leste også en del tegneserier. Både Per og Pål brukte nettet når de leste tegneserier. Ellers fortalte Per at han helst leste aviser på papir. Guttene forbandt altså det å lese med lesing av bøker, og kunne til nød kalle lesing av tegneserier og aviser for lesing.

På spørsmålet om hva de drev med på nettet, svarte begge to at de var på Facebook, youtube, så på filmer og hørte på musikk og mye annet rart, som Per sa. Per pleier å lete etter stoff som interesserer på nettet: *"Det hender jeg søker opp et band, da bruker jeg wikipedia bare. Da leser jeg en del, hvis jeg ikke har noe annet å gjøre."*

Jeg spurte om hvilket medium de helst brukte hjemme og på skolen, pc eller bok? Begge guttene var enige om at de brukte pc-n mest. Jeg lurte på hvorfor de mente det, hvorpå Per svarte: *"Du kan gjøre så mye der, og så kan du ha kontakt med flere, det er viktig!"* Når de

sitter slik og snakker med hverandre gjennom spill og MSN osv. må de lese det de andre skriver for å kunne kommunisere tilbake, men de var enige om at den lesingen de gjorde på pc var litt annerledes enn i bøker. Pål: *"Vi leser jo beskjedene vi gir til hverandre, men det er jo ikke sånn lesing det da.."* Per: *"Nei, det e`kke pugging, lissom, når jeg pugges, tenker jeg veldig godt over hva jeg leser. En annen måte å lese på, ja."*

På skolen ble ikke pc- n brukt så mye som de hadde ønsket. Pål sier: *"Vi bruker den ikke ofte, egentlig, men når vi har spesielle prosjekter vi skal fremføre i samfunnsfag eller norsk, så bruker vi pc."* *"Ja, og så på tentamen får vi bruke pc", sier Per.* Guttene mente at grunnen til at de ikke fikk brukt pc mer, var mangelen på utstyr på skolen. Alle i klassen kunne bruke utstyret, men det skortet på maskiner rett og slett.

Guttene fortalte at de brukte pc – n veldig mye når de var hjemme. Per fortalte: *"Når jeg kommer hjem fra skolen, setter jeg meg i godstolen med pc- n foran meg".* *"Ja, jeg har`n foran meg på et bord hele tiden", sier Pål.*

Jeg lurte på om de hadde en mening om hva som skiller det å lese ei bok fra det å lese på en skjerm. Pål: *"Spørs hva man leser. Hvis det er tegneserier, er det bedre på pc, men hvis jeg skal lese en bok, så vil jeg heller sitte med boka i hendene."* De var begge enige om at skulle de lese en roman, så var det bedre å gjøre i ei bok de kunne holde i. De diskuterte seg imellom om lesing av fag og hvilket medium de likte best da, og kom frem til at pc – n var god å ha. Pål: *"Det er egentlig det samme, det viktigste er at man finner stoff, og da er det ofte lettere å finne de rette sidene på pc",* syns jeg. Per: *Ja, hvis du ikke liker det som står i boka, kan du gå på pc – n. Hvis boka er uoversiktlig kan du søke på noe annet."* Guttene diskuterte om det alltid var lettere å finne stoff på nett og kom frem til at det ikke alltid var slik. [...] *"det spørs åssen tema det er det. Det er forskjellig hva som står om temaet på nettet", ifølge Pål.* *"Ja, for eksempel, om du får en sånn million treff, sier Per. Noen ganger er det vanskelig å finne det rette".*

Når guttene brukte pc hjemme satt de som regel med mange faner oppe på en gang. De fortalte at de kunne sitte oppe med så mange som fem til seks faner samtidig. De bruker Skype, MSN, Nettby, Facebook, youtube og søker på forskjellige ting de kommer på underveis. Per fortalte at han bruker pc- n til å bestille klær og lese om trommesett og musikkgrupper, lytte til musikk og se filmer ved siden av å være sosial på nett. I tillegg

brukte begge guttene pc – n til å spille spill og kommunisere med dem man spilte med. Begge guttene ga uttrykk for at de likte godt å kunne svitsje mellom de ulike sidene.

”Da har man mye å gjøre hele tiden. Da driver man med flere ting samtidig, da. Man driver med et spill der, og så kan man vente og se på noe annet imens.” ”Ja, sier Per, hvis du logger deg inn på Facebook da, og så går du inn på Nettby, og er på det samtidig, da har du to faner. Så går du på youtube, hvis du er interessert i å se videoer, der er jeg mye. Hvis du i tillegg skal se på spill og se på noen klær eller noen musikkgreier, da er det tre faner, lissom. Så det blir jo seks faner ofte.”

Når Per og Pål skal lese lekser fortrekker de ofte å bruke pc ved siden av læreboka, men ble enige om at lyden fra MSN kunne sette dem helt ut og de ville miste konsentrasjonen hvis det skjedde midt i intens lekselesing, eller lesing for kosen sin skyld, for den del.

Den neste delen av intervjuet ble gjort mens vi kikket på de digitale sidene de hadde lest på i forkant. Som sagt i metodedelene fikk ikke første gruppa sett seg selv i så stor grad som jeg hadde planlagt, men isteden gikk vi inn på sidene og prøvde å rekonstruere hva de hadde gjort og tenkt underveis.

I denne fasen av arbeidet skulle guttene bare innom de tre forskjellige sidene for å orientere seg om hva de fortalte og om de virket tiltalende og spennende å jobbe videre med. Per og Pål brukte ikke så lang tid på å bestemme seg for valg av nettsider. De gikk ganske raskt til siden om World War 2. ”Syns den så interessant ut, vi har drevet med 2. Verdenskrig en stund, derfor la jeg først merke til tittelen”, sa Pål. De beskrev selv at de hadde reagert på tittelen, World War 2 og at de derfor hadde gått inn og søkt på denne siden. De syntes at den var lett å navigere og at den først og fremst virket ganske interessant. Det var først og fremst de animerte kartene som fanget oppmerksomheten. Guttene var inne på andre sider også, blant annet tekster som omhandlet bruk av rotter som bombefeller for fienden og en teknisk beskrivelse av våpen, men fant ikke dette like interessant.

Jeg spurte guttene om hvorfor de valgte denne siden som den de ville presentere for resten av klassen. I alle deler av intervjuet brukte de disse sidene som et eksempel på noe som var bra. Begge guttene var meget interesserte i temaet 2. Verdenskrig. Per sier:

”Har alltid interessert meg i det egentlig, synes det er veldig spennende det der. Sikkert for at det skjedde så mye rart og brutalt, egentlig. Det gjør litt inntrykk!

Pål mente også at denne siden var artig å jobbe med. *”Jeg så på radaren med engang, den bevegde seg. Da fikk jeg lyst til å gå inn der – oj her skjer det noe og så går jeg inn. Den gule skriften var også viktig”, mente Per.*

Guttene brukte mye tid på å lese seg til innsikt i temasidene. Dette var slik de pleide å arbeide, fortalte de. De pleier å lese ordentlig på sider som ser interessante ut, og forteller at de ofte googler om diverse ting de finner i teksten de leser. Hvis de synes teksten ikke ser spennende ut, så prøver de bare en ny side.

Den neste siden de gikk inn på var ”Når krigen raser”. Jeg bad dem rekonstruere tankene de hadde i møte med denne siden. Pål svarte: *”Ekkel start, den latteren der..”* *”Veldig dystre side, da..”, sa Per.* Guttene synes ikke at denne siden så like spennende ut som den forrige. Pål sa at de ikke synes det var noen vits i å begynne på nytt. Når de så på siden i etterkant, mente begge at de sikkert kunne ha lært mye av de sidene, men at den var litt uoversiktlig. Pål: *”Ja, du måtte liksom lete frem og tilbake. Per: Du måtte liksom lete etter alt.”* Guttene mente at denne siden sikkert kunne ha vært interessant å gå inn i og lære om Røde Kors og kriger som er nå. Det som flere ganger ble nevnt i intervjuet var at den var vanskelig å finne ut av fra start av.

”Det står liksom ikke hva vi skal trykke på, sa Per. Hvis du hadde hatt dårlig tid, hadde du ikke skjønt noen ting. Ja, du måtte ha trykt på alle de der, alle de der hot spotsa, sa Pål. Det hadde tatt langt tid, var liksom litt frustrerende. Det må gå greit å finne frem, hvis ikke er det ikke noe morsomt å være der, så da går man videre. Hvis du er helt ny med data, er det ikke sikkert du hadde skjønt hva du skulle gjøre. Mamma hadde ikke skjønt noe i hvert fall, ifølge Per.”

Dette viser tydelig hvor viktig det er at de digitale hypertekstene viser seg på en forståelig måte. I dette tilfellet stoppet manglende kohesjon og kunnskap om hvordan man kan navigere på sidene disse to guttene i søket.

Den siste siden de var inne på var ”Mot alle odds”. Pål mente at [...] *”sikkert morsomt å spille men, hvis vi skal lage oppgave, var det veldig vanskelig å lage oppgave om spill.”* Guttene prøvde seg på spillet. Teksten var markert med oransje skrift. De mente at fargene på siden og på bokstavene har ganske mye å si. *”Det viser liksom at her burde du klikke. Blir et signal.”* Guttene følte at det ble litt useriøst å spille spill på skolen. De valgte som nevnt i teksten fra videoobservasjonen å komme seint inn i spillet, fordi de ønsket å prøve

seg på en litt vanskeligere utfordring enn det de trodde man ville gjøre ved å begynne fra venstre på nummer en i spillet. Guttenes kommentarer til dette møtet var:

”Det var liksom ikke useriøst, men.. (Pål) Velge åssen klær man skulle ha på tivoli, liksom..(Per) Litt barnslig, på en måte..(Per) Hvis man skal velge å ikke gjøre noe spesielt, så velger man å spille, bare sånne tulleting, da. (Pål) Det gir jo mening hvis du spiller det seriøst, så det gjør jo litt inntrykk på deg da, for da ser du åssen det er. Hvis du ikke tenker så mye over det ifra starten av, så blir det kanskje litt useriøst. Jeg så ikke faktanettet en gang.”(Per)

På grunn av brutte forventninger om vanlige spillregler i møte med et spill og konvensjonene som ligger i skolekonteksten, mente ikke guttene at denne teksten var noe å satse på i sin fremføring for resten av klassen.

Avslutningsvis i presentasjonen av empirien for gruppe 1 vil jeg komme inn på guttenes svar på spørsmålet mitt, om det er bildene eller skriften som forteller mest når de skal finne informasjon på en side. Guttene svarte:

”En blanding av bilder og tekst og snakking, for eksempel da. Han som snakka der, da vi får se hvordan landet rykka fram, og da fikk vi god oversikt over hvordan det er. Hvis du har en tekst, så har du bilder som illustrerer det teksten sier. Det funker veldig bra!”(World War2)

Per og Pål syntes begge at det var en vellykket blanding av modaliteter der de animerte kartene viste krigens gang samtidig med at en mannsstemme fortalte, og teksten til talen viste seg i bunnen av bildet.

”Det var egentlig en ganske fin effekt!” (Per) ”Jeg kunne lært fortere på den sida enn å lese det som stod i boka”, sa Pål. ”Enn å lese fra ei bok liksom.. Jeg syns det blir noe anna med bøker ellers, for der forestiller du deg, liksom. Det er ikke så mye å forestille deg når du leser om fotosyntesen, liksom.” – bruke i oppsummeringen??

Begge mente at de hadde lært bedre hvis sidene de skulle lese kunne presenteres med animasjoner og lyd. Guttene er her inne på at man kanskje leser på ulike måter i ei skjønnlitterær bok og i faktatekster og på skjermen.

Gruppe 2 består av guttene Ole og Martin. Jeg spurte også dem om de anså seg for å være aktive lesere. Guttene fortalte at de leste noe. Martin fortalte at han leste Donald Duck på kveldene, men at han også leste bøker som Wilbury Smith og sånn. Ole leste bok hvis han hadde en. Hvis de skulle bruke pc ble den brukt til å lese lekser og fagstoff ellers.

”Lekser kanskje, jeg bruker wikipedia mye, sier Martin. Det står mye bra der. Hvis jeg skal sjekke litt fagstoff, ja, sier Ole. Eller hvis det ikke står i boka.” Guttene forteller at de ofte leser nettaviser når de først er på nett. Ellers bruker de dataen mye til å spille spill. Begge to spiller Counter Strike. *”Vi må skrive. Det blir mye skriving. Ellers så hvis du har mikrofon, så kan man snakke også. Skriver engelsk. Vi må lese litt når vi spiller”*

Jeg stilte spørsmål om når de leste. I forbindelse med skolen eller når de drev med egne ting. Martin fortalte at han leser like mye av alt. Han leste på lekser, bøker, Donald og på VG – nett og så videre. Ole leste aviser om morgenen, men foretrakk egentlig å lese papiraviser, for da kunne han bla i papirsidene. Jeg spurte guttene om hvilket medium de ville velge til å lese på fritiden. Her skjønnte de ikke helt spørsmålet, men svarte at de leste bøker. Digitale bøker hadde de ikke hørt om før, og syntes det høstes litt rart ut. Ei bok måtte man holde i og ha på fanget foran deg.

Martin og Ole uttrykte at de fikk bruke pc på skolen innimellom. De fortalte at de også får muligheten til å ta med sin egen bærbare på skolen. Guttene mente imidlertid at det var litt lett å sitte å svitsje mellom ulike sider, selv om læreren hadde gitt i oppgave å lete et sted. Martin fortalte at han likte å svitsje litt rundt. *”Vi liker å gjøre det, da er det liksom mye mer å gjøre samtidig.”* Martin og Ole var vant med å ha mange faner oppe på en gang. På spørsmålet mitt om hva de brukte oftest, pc eller bok var svaret entydig fra begge at det var pc og x- boks. Det viktigste og artigste med spillene var å sitte med head - set og mikrofon og prate med de du spiller imot. De snakker mye engelsk.

”Mye artigere å spille spill med andre og prate med dem. Litt kjedeligere hvis det ikke går. Viktig å ha kontakt”, sa Martin. ”Hvis du skal klare å vinne, så må du prate med de andre og vite hvor de er. Hvis du ikke trykker og er med hele tiden, da dør du.”

Jeg spurte om guttene synes det er annerledes å lese i ei bok i forhold til å lese på skjerm. Martin reflekterte litt rundt dette og mente at hvis skjermen hadde dårlig kvalitet, så fikk man fort vondt i hodet. Hvis du leser på en god skjerm, da er bokstavene på skjerm og papir

ganske like. Han så ikke den store forskjellen. Guttene mente at det var lettere å få oversikt når de brukte pc og den hypertekstuelle organiseringen.

”Det blir lettere å få oversikt når vi kan komme oss innover på en måte, sier Ole. Martin uttrykte at: Når det står piler bortover på kart og sånn, så var det veldig lett å se hva det går ut på, med Stalingrad og Berlin og sånn.”

Martin og Ole begynte søket sitt etter informasjon på den siden som stod oppført først på oppgavearket. (Intervjuet fra denne fasen av arbeidet med denne gruppen var mer springende enn intervjuet med den første gruppen, slik at det har vært litt vanskelig å gjengi og presentere stoffet systematisk i noenlunde samsvar med det første intervjuet). Som jeg har presentert i observasjonskapitlet gikk disse guttene først inn på siden om ”Når krigen raser”, som var den første av de tre digitale tekstene. Guttene skjønnte ikke hvordan de skulle navigere på denne siden. Når vi satt og så gjennom observasjonen var de veldig opptatt av akkurat dette. De fikk øye på den aktive hvite rundingen øverst på siden og Ole utbrøt: *”Den var ikke der med en gang. Nå kom den opp. Jeg tenkte, hva er det her for noe, tenkte jeg.”* De oppholdt seg der inne veldig kort tid, og når de litt seinere i arbeidet gikk inn en gang til, så dukket de forskjellige hvite aktive rundingene opp. På spørsmål om hva de først reagerte på når de så denne siden, kommenterte Martin dette, og sa at nå etterpå skjønnte han hvordan han skulle navigere på sidene.

Den neste siden guttene var inne på var World War 2. Martin mente at det med 2. Verdenskrig var interessant stoff. *”Pappa er veldig interessert i det, så da blir jeg det og. Har lest en del om det og kan litt om det fra før.”*

På spørsmål om de helst ville ha lest om dette temaet i bøker eller på pc, svarte guttene at de helst ville ha brukt pc. Martin presiserte at han var mest interessert i 2. Verdenskrig, slik at han nok helst ville ha brukt pc og ikke ville ha giddet å lese om de andre temaene i bøker.

Jeg spurte deretter om hva fordelene var ved å lese på data. Ole svarte raskt: *”Det er mer oversiktlig”*. Martin resonnererte videre og sa: *”Det står liksom noen bilder. I boka er det mange tettskrevne sider, så da må du lese alt. Du kan få med deg mye ved bare å lese litt på skjermen, liksom. Lettere å orientere seg i overskrifter og bilder.* Ole nikket samtykkende til denne uttalelsen.

Det første guttene la merke til ved World War 2 siden var radaren. Ole fortalte at han reagerte på at den bevegde seg og han tenkte på 2. Verdenskrig. Han assosierte med radaren på et skip. Bevegelsen fikk han til å bli nysgjerrig. Martin syntes at grunnen til hans interesse var at radaren var stor og skinnende. Den var det første de begge la merke til på siden. Guttene var innom mange forskjellige sider og endte opp med å kikke på kartet over Berlin 1940 – 45. De uttrykte at det var mer spennende å lese om fakta når de både kunne lytte til stemmer og se handlingsforløpet på det animerte kartet.

Jeg spurte guttene om hva slags funksjon bildene hadde på en slik side, hvorpå guttene svarte at: *"Hjelper deg til å skjønne mer, da", sa Martin. "Ja, du kan se mer detaljert hva som skjedde og sånn. Akkurat hva de gjorde og sånn."*

På spørsmålet om hvorfor de valgte å arbeide mer med kartet over Øst Europa, svarte Ole med at det var dette temaet de hadde mest greie på. Det er spennende og de hadde lest om dette i boka på skolen. Martin fortalte: *"Jeg tror vi tok Østfronten, fordi det var det verste stedet under krigen, da. Vi lærer om hva som skjedde der da egentlig. De snakker om Operation Barbarossa, og det har jeg lest ganske mye om. Språket er greit å forstå, dessuten er det teksten", skyter Ole inn.*

Den siste siden guttene gikk inn på var "Mot alle odds". De valgte å spille litt for å få kunnskaper om sidene i spillet. Temaet "Krig og konflikt" ble valgt. Guttene ble som tidligere fortalt med i et avhør, og fikk føle på konflikten mellom dem selv og regimet som styrte avhøret. Ole satt veldig interessert og så på videoen som var tatt av denne sekvensen. Han var tydelig opprørt over den dårlige behandlingen de fikk når de svarte feil i forhold til regimets fasit, og ble sittende å vente på slagene som haglet og blodet som sprutet på arket på skjermen. Ole fortalte: *"Skvatt da Bernt fikk et slag. Vi skjønnte raskt hva vi skulle gjøre. Vi skulle prøve å overleve da tenkte vi. Vi skulle prøve å rømme og komme oss unna."*

Når spillet var ferdig og de ville videre, fant de ingen umiddelbar beskjed om hvor de kunne gå. Derfor x- et de ut. I intervjuet i etterkant av søket mente de at det var noe å lære av disse sidene, spesielt hvis de hadde gått inn på faktanettet. Dette valgte de ikke mens de spilte spillet.

Ole og Martin mente at sammensetningen av bilder, video og skrift var viktig for lesingen. De mente at sammensetningen var viktig for at de skulle forstå hva de leste. Ole sa: *"Vi legger mer merke til det som er der. Martin tilføyer at " hvis det bare er masse bilder, så*

skjønner vi jo ikke stort av det heller.” Begge er enige om at med bare skrift blir det litt kjedelig. De er generelt enige om at det er lettere å få oversikt når teksten består av lyd og animasjoner, bilder og skrift.

Gruppe 3 bestod av tre gutter som har fått de fiktive navnene Simon, Hans og Torgeir. På spørsmålet om de var aktive lesere, svarte guttene at de leste på leksene og på ulike spill på nettet. De fortalte videre at de var aktive på nettet. Mye av tiden gikk med til å holde kontakten med venner, på Facebook, Skype og MSN. Jeg spurte om de var inne på mange sider samtidig, og det kunne de svare bekreftende på. Hans svarte:

”Jeg driver mest med prating og skriving når jeg er inne på nett. På skype så prater du med folk da på nettet. Så jeg skriver til de jeg skal ha på skype da, og på MSN og sånn. Meldingene vi skriver kan være korte og de kan være lange, det varierer litt.”

Simon forteller at han er veldig glad i å drive på Facebook, fordi det står så mye om hva folk gjør. *”Facebook er mer oppdatert, synes jeg da. Lettere å finne informasjon.”* Torgeir drev mest med MSN for å holde kontakt med vennene sine.

Jeg spurte om guttene brukte nettet til å søke opp temaer de var interesserte i. Alle tre svarte bekreftende på det. De var inne på sportssider som tok for seg henholdsvis håndball, fotball og skiskyting. Simon fortalte at han brukte TV 2 nyhetene mye. *”[...] det er EM nå vet du, så jeg kan lage sånn lag til EM. Da er jeg ofte inne og sjekker.”* *”Det er det samme med fotballen, men ikke EM da. Det er sånn league greie, du skal sette sammen det beste laget”, sa Hans.*

En av guttene bruker mye av fritiden sin på spill og forteller at han kommuniserer via skype og sitter fire fem sammen om spillet. Alle tre er enige om at det sosiale i forhold til spillingen er viktig for dem. Hans sier at: *” Det er mange som sier at det ikke er sosialt, men det kan nesten ikke bli mer sosialt, da, for vi sitter jo på skype fire til fem timer om dagen, lissom.”*

Jeg spurte om de brukte pc på skolen. Torgeir svarte at de brukte det når de hadde prosjektarbeid og sånn. De jobber med pc – n slik de hadde gjort det underveis i min undersøkelse, ved å google og finne ting og skriver det inn i word. Måten de hadde jobbet med mine trer utvalgte digitale sider, var slik de pleide å arbeide på skolen, var de enige om

all tre. *"Google er din venn", sa Hans. "Ja, til oversettelser også egentlig", legger Simon til.*

På spørsmål om guttene synes det er annerledes å lese i ei bok i forhold til på en skjerm svarer de litt famlende. Når noen spør dem om lesing så tenker de på lesing av en roman. Hvis de skal lese med datamaskinen foran seg, så blir det nyheter ofte. *"Jeg leser heller nyheter på pc- n enn i avisa, sier Simon. Mye mer ryddig på pc lissom. Kanskje fordi jeg sitter mye på sport og sånn da, jeg kan gå rett inn på sport. I avisa står det kanskje ikke så mye om det. "*

Hans sier seg enig i det og syns det er mye lettere å finne frem på pc enn i ei bok. Han bruker et eksempel for å forklare hva han mener: *" Hvis det er en bok på pc da, kan du trykke på kapitlet og så kommer du rett til det kapitlet. Lettvint!"* Guttene forteller videre at det de leser på pc- n er nyheter, sport og kjendisstoff. Simon liker best å lese på TV2 nyhetene for den er roligere med færre pop ups, slike som vi finner på VG-s sider.

På spørsmål om de pleier å ha flere sider opp på samme tid, svarer de bekræftende. *"Kommer an på om jeg skal lese nyheter, da har jeg opp alle lissom. VG, noen engelske sider, og så nettavisen. Da har jeg oppe alle, så kan jeg bare bla og se når det kom ut og sammenlikne sidene, hvem som er best og sånn."*

Disse tre guttene valgte å gå inn på "Når krigen raser" først. Jeg spurte dem om hvordan de likte fremsiden på dette programmet. All tre fortalte at de tenkte på krig og ondskap, den latteren som dukket opp i begynnelsen ga dem en ubehagelig følelse. *"Jeg hadde det ikke noe godt inni meg, ble litt urolig av den lyden. Tenk om det skulle være krig i Norge liksom, det hadde ikke vært noe gøy", sa Simon. Tidlig i søket ble også lyden slått av fordi lyden ga dem denne urolige følelsen.*

Jeg spurte dem om de heller ville ha lest om dette temaet i ei bok, hvorpå guttene svarte at de synes pc- n var mer oversiktlig. [...], *"du kan finne hva du vil, lett! Istedenfor å bla mange sider og lete etter stoff, så kan du bare trykke på det temaet du vil ha, så får du det opp."*

Ved siden av å søke i de sidene jeg hadde oppgitt, var denne gruppen inne og søkte opp informasjon om Kambodia mot slutten av arbeidet. De fortalte at de ofte bruker både google

og wikipedia i søk etter fagstoff. De begrunner det med at det er mye raskere å lete på nett i forhold til i bøker. *"Vi går ikke på biblioteket for å lete i ei bok, når vi har pc- n."* (Hans)

Denne gruppen fant raskt ut hvordan de kunne søke seg frem på denne siden. De synes imidlertid at det var litt vanskelig stoff i begynnelsen, og hoppet litt over på de andre sidene før de tilslutt endte opp med å bestemme seg for denne siden.

Etter å ha utforsket "Når krigen raser en liten stund gikk guttene inn på siden om World War 2. Det første de la merke til ved denne siden, var at den var engelsk. Radaren skjønnte ingen av dem hva var for noe. De fikk ingen assosiasjoner med bildet. De lastet ned kartet om Øst Europa og så på hvordan Tyskland invaderte de andre landene. Kommentaren i ettertid var at den siden egentlig så veldig all right ut. Det var skrift på engelsk, og Simon og Torgeir mente at det var lettere å følge med når det var teksten under på bildet. Hans uttrykte at: *"Hvis kartet over Europa på den der World War 2 sida og stemmen og skrifta hadde vært på norsk, hadde jeg tatt den med en gang."* Torgeir var enig i det og mente at den var veldig oversiktlig og at det var mye bra fakta der. Her var altså forventning om mestring av det engelske språket så liten at de valgte bort siden av den grunn.

Etter noen søk gikk guttene over på "Mot alle odds". Jeg spurte dem om det var vanlig å spille spill på skolen. De mente at det ikke akkurat var vanlig, og at det ikke var det de lærte mest av. Når vi så gjennom videoen fra guttenes søk på denne siden, ble det en diskusjon om hvorvidt numrene de kunne velge i, egentlig sa noe om nivået i spillet. Hans ble litt frustrert når han skjønnte at dette i grunnen var en historie om en flyktnings vei fra krig og ufred gjennom grensen til et nytt land, og denne personens kamp for å integreres i det nye landet. Spill konvensjonene slik de kjenner dem stemte ikke helt i dette tilfellet.

Denne gruppen var inne i en del av spillet der de skulle ta stilling til om personer var asylsøkere eller flyktninger. De spilte seg gjennom en runde, og fikk tilbakemeldinger når de gjorde ting galt eller riktig. De mente at det var mye å lære av spillet også. Hans fortalte at: *" Når vi oppdaga at vi måtte dra den der boksen, så dro jeg den opp til bildet av personen. Når vi leser litt og så må gjøre noe for ting skal skje, det er det du lærer av. Så fikk vi beskjed om at det var feil og riktig."*

Det første guttene la merke til på denne siden var jenta i forgrunnen. Simon kommenterte at det var svart rundt, og da ble oppmerksomheten dratt mot jenta. Når de så på jenta tenkte de sorg og flyktning, var både Simon og Torgeir enige om.

Jeg spurte guttene om det var greit å finne fram på de forskjellige sidene. Dette følte de gikk greit på alle tre sidene. De gikk ikke systematisk til verks i søket, annet at de tok for seg side for side slik de stod oppført på oppgavearket fra meg. De valgte de lenkene som så mest interessante ut, uten noe bestemt system i søket.

På svar om det er noe som kan virke forstyrrende på lesingen på nettet svarer de at det eneste de kommer på er at nettet noen ganger kan være trådt og da blir Simon sur, som han sa.

På spørsmålet om de likte måten fagstoffet ble presentert på i disse tre digitale sidene, svarte de: *"Lett å forstå, bra! (Hans) Ønsker å lese fag på denne måten litt oftere enn det vi gjør egentlig.*(Simon) Dette er Torgeir også enig i.

Den siste delen av intervjuet og spørsmålene om hvordan de liker å jobbe på skolen, i grupper eller individuelt har jeg utelatt i alle tre presentasjonene, da jeg mener at dette er av liten relevans til det jeg skriver om her.

