



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Linn Veronica Syversen

Lesing av skjønnlitteratur i norskfaget på yrkesfag

Reading Norwegian literature in Vocational Studies

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

Vår 2016

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

«Ett av målene med all leseopplæring er å få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må» (Roe, 2011b).

Forord

Å skrive en masteroppgave er en ensom prosess, sies det. Allikevel har det vært mange som har hjulpet meg med å gjøre det til en overkommelig oppgave. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veilederen min, Ole Karlsen, professor i nordisk litteraturvitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Du har alltid vært tilstede med gode råd og raske tilbakemeldinger.

Takk også til Tove Sommervold og Inger- Kristin Larsen Vie, begge stipendiater ved Høgskolen i Hedmark. Dere ga meg faglige innspill tidlig i prosessen, og har vist interesse for oppgaven.

Ikke minst vil jeg takke alle elevene jeg har hatt. Dere vet det nok ikke, men dere har vært den største inspirasjonen min. Og ikke minst- takk til informantene i denne oppgaven: Lars, Magnus og Aleksander. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Innhold

FORORD	4
INNHold	5
NORSK SAMMENDRAG	7
ABSTRACT	9
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	12
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	15
1.3 OPPBYGGING	16
2. TEORI OG METODE	17
2.1 GUTTER OG LESING	17
2.1.1 Hva er lesing?.....	17
2.1.2 Lese- og skriveferdigheter sett ut fra fire ulike faktorer	19
2.1.3 Gutteres resultater i internasjonale undersøkelser	22
2.2 SKJØNNLITTERATUR I ET DIDAKTISK PERSPEKTIV. HVORFOR SKJØNNLITTERATUR?	26
2.2.1 Begrunnelser i Kunnskapsløftet	26
2.2.2 Filosofiske begrunnelser	27
2.2.3 Fagdidaktiske begrunnelser.....	28
2.2.4 Skrivbar og lesbar litteratur.....	29
2.3 MOTIVASJON	31
2.3.1 John Guthrie og motivasjon.....	31
2.3.2 The Engagement Model of Reading Comprehension	32
2.3.3 Meningsfull undervisning	34
2.4 METODE	36
2.4.1 Metodevalg.....	36
2.4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	36
2.4.3 Valg av skole og informanter.....	38
2.4.4 Forskningsetikk	38
2.4.5 Vitenskapsteori i kvalitativ forskning.....	39
2.4.6 Gjennomføring av intervjuene.....	39

2.4.7 Strategi for bearbeiding av innsamlet data.....	40
3. PRESENTASJON AV FUNN.....	42
3.1 GUTTENES INTERESSE FOR SKJØNNLITTERATUR.....	42
3.2 GUTTENES EIERSKAP OG KONTROLL OVER EGEN LESNING	45
3.3 GUTTENES TRO PÅ SEG SELV SOM SKJØNNLITTERÆRE LESERE	46
3.4. GUTTENES ERFARINGER MED SAMARBEID I NORSKFAGET	47
3.5 GUTTENES ERFARING MED DET Å SETTE EGNE MESTRINGSMÅL	49
4. ANALYSE	51
4.1 GUTTENES MOTIVASJON FOR Å LESE SKJØNNLITTERATUR	51
4.2 GUTTENE SOM SKJØNNLITTERÆRE LESERE I HJEMMET.....	54
4.3 HVILKE FAKTORER KAN VÆRE MED PÅ ØKE MOTIVASJONEN TIL GUTTENE?.....	58
5. AVSLUTTENDE DISKUSJON	61
LITTERATURLISTE.....	62
VEDLEGG.....	66
A) Informasjonsskriv	67
B) Intervjuguide	68
C) Transkribering av Lars intervju	70
D) Transkribering av Magnus sitt intervju	77
E) Transkribering av Aleksanders intervju	82

Norsk sammendrag

Hva kan en lærer gjøre for å fremme motivasjon for å lese skjønnlitteratur? Utfordringen til læreren kommer først og fremst til uttrykk gjennom møtene med umotiverte elever og konkrete verktøy for å endre dette. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke et lærerperspektiv da jeg har intervjuet tre gutter på bygg- og anleggsteknikk om deres motivasjon for å lese skjønnlitteratur. Jeg har valgt å støtte meg til John Guthries fem motivasjonsområder for å fremme engasjement i lesing av skjønnlitteratur.

Felles for alle guttene var at de så på lesing av skjønnlitteratur som en aktivitet uten mening, som de selv opplevde å ha lav motivasjon for i den ordinære klasseromsundervisningen. De spurte ofte om meningen ved å lese, og slik jeg ser det så mangler de relevante fagdidaktiske begrunnelser. I min masteroppgave har jeg kommet frem til følgende funn som kan være med på å skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur:

Det første funnet er at norsklæreren må være bevisst elevens lesemotivasjon og dette bør helst skje tidlig på skoleåret. Ved å undervise etter elevenes ferdighetsnivå vil man lettere få med flest mulig elever. Gutter på bygg- og anleggsteknikk er naturlig nok vant til å arbeide praktisk, og dette er kanskje den største forskjellen mellom egne programfag og norskfaget. Ved å være bevisst dette og ved å knytte guttenes programfag til norskundervisningen vil de med større sannsynlighet oppleve norskfaget som relevant. Det samme gjelder motsatt vei ved at yrkesfaglærerne er gode rollemodeller for elevene og samarbeider med fellesfaglærere.

Det andre funnet jeg fant ut under intervjuene av de tre guttene var at den faglige selvtilliten deres var lav. Elever med lav selvtillit gjør ikke de samme utfordringene og mister dermed muligheten til å lære like godt som en elev med høy faglig selvtillit. Ved å vise at man har tro på eleven og heller gi de mindre mestringsmål gir man elevene en mulighet til å se fremgang.

Det tredje funnet er at man som lærer bør være bevisst elevens foretrukne lærefelleskap og omgivelser. Som lærer kan man ikke undervise på en slik måte at alle elevene blir fornøyde, men man bør bestrebe mest mulig variasjon for å treffe flest mulig.

Det fjerde funnet er at utvalget av skjønnlitteratur ofte gjenspeiler norsklærerens egne preferanser over hva som er regnet som god litteratur. Som norsklærer har man etter Kunnskapsløftet 2006 ingen fastsatt kanon. Elevene opplever at det allikevel undervises i det de regner som «eldre litteratur», og da særlig med vekt på den skrivbare litteraturen. Ved å være åpen for også den lesbare litteraturen i undervisningen vil man få, etter min mening, et større utvalg av skjønnlitteratur og flere «døråpnere» for den skjønne litteraturen.

Abstract

The present Master's thesis seeks to develop a better understanding of how boys in Vocational Studies interact with Norwegian literature and how the teacher can motivate them to read more.

For this thesis I have chosen a teacher perspective. What can a teacher do to promote reading motivation? The challenge for the teacher is primarily unmotivated students and a lack of concrete resources to change this. In my project I have interviewed three students in vocational studies, with a specialization in Building and Construction.

They all meant that the literature they read in school was without meaning, the interest was low and they had a understanding that they were in the group: «low achievers». They often asked themselves the question «Why am I doing this?». The lack of a purpose was easy to identify.

I have chosen to use John Guthrie's five vital classroom practices for engaging adolescents in reading. The five different practices is linked to a key motivational quality such as: interest, ownership, self-confidence, collaboration and setting realistic goals.

In my thesis I concluded with different discoveries.

At first we (teachers) need to be aware of the students reading motivation. We must start recognizing the gap between the text and the level and take it in consideration. Vocational students might be better at using practical instruction than just theoretical ones.

The three students I interviewed had low self-esteem. I mean that our job as teachers are to build self- efficacy and as a goal that may lead to confident readers.

We also need to build a network between vocational teachers and Norwegian teachers. If we want to build that relationship we also need to invest time to collaborations.

1. Innledning

I Læreplanen for kunnskapsløftet står det at elevene etter vg2 yrkesfag og vg1 studiespesialiserende skal kunne «lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål» (Lund, 2014, s. 11).

Denne oppgaven skal handle om *Lesing av skjønnlitteratur i norskfaget på yrkesfag*. Jeg ønsker å se på hvordan tre gutter i studieretningen bygg- og anleggsteknikk møter skjønnlitteraturen i undervisningen. Skolens navn har blitt anonymisert ved å bruke det fiktive navnet Elvetun videregående skole. Hva sier guttenes lesehistorier oss om hva som gjøres i undervisningen av skjønnlitteratur? Og hvordan kan man som lærer være med på å motivere guttene til å lese mer skjønnlitteratur? Dette er spørsmål jeg kommer til å berøre i denne masteroppgaven. Norskfaget på yrkesfag har en årsramme på 56 timer i vg1 og 56 timer på vg2 og er et av de allmenne fagene på yrkesfag.

Jeg vil ha et særlig fokus på guttenes motivasjon for lesing av skjønnlitteratur og hvordan denne kan økes i klasseromsundervisningen. I lesing er kjønnsforskjellene særlig store, og i OECD-undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA) er de norske guttenes prestasjoner svekket fra 2000 til 2009. Tabellen viser også at det er en markant kjønnsforskjell i elevenes leseferdigheter basert på kjønn (tabell 1).

Tabell 1 Gutter og jenters gjennomsnittlige poeng i PISA 2000 og 2009 i Norge og i OECD totalt

	PISA 2000	PISA 2009	DIFFERANSE
Norske gutter	486	480	- 6
OECD gutter	485	474	- 11
Norske jenter	529	527	- 2
OECD jenter	517	513	- 4

Tabellen ovenfor viser en sammenlikning fra leseresultatene i PISA-undersøkelsen 2000 og 2009. Guttene og jentene var på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført, elever i femte klasse.

En av skolens viktigste oppgaver er å lære elevene å lese. På den måten får elevene tilgang til like muligheter og en god fremtid uansett kjønn, legning, etnisitet og familiebakgrunn. Lesing er ikke noe eget skolefag, selv om mange forbinder dette med norskfaget.

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet (Lund, 2014, s. 2).

Gode leseferdigheter og leseforståelse er en forutsetning for å tilegne seg ny kunnskap ut fra tekster de møter hjemme og på skolen. Tekster deles inn i skjønnlitteratur og faglitteratur. I denne oppgaven er jeg mest interessert i skjønnlitteraturens plass i undervisningen, med vekt på guttenes lesing av romaner og noveller.

Å lese skjønnlitteratur er å gi elevene mulighet til å få opplevelser, identifikasjon og kunnskap. I et klasserom kan det skapes leseglede gjennom gode leseopplevelser og god litteraturformidling. Skolen bør legge tilrette for å skape rom for lesing. Men hvordan få til vellykket leseundervisning slik at de gir mening for elevene? Jeg vil i oppgaven se på hvordan elevenes norsktimer ser ut. Hva mener elevene selv om hva som skaper, eller kan skape, motivasjon for lesing av skjønnlitteratur?

Jeg ønsker å se på guttene som lesere av skjønnlitteratur spesielt, fordi forskning (Gabrielsen & Lundetræ, 2013; Kjærnsli & Olsen, 2013; Penne, 2003) sier at utfordringene for guttene, statistisk sett, ligger i å lese lengre sammenhengende fiksjonslitteratur som har en tydelig begynnelse og slutt.

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Som nyutdannet adjunkt med opprykk fikk jeg min første jobb i en videregående skole i Hedmark våren 2012. Her ble jeg ansatt som faglærer i norsk og fikk tildelt mine fire klasser på henholdsvis studiespesialisering og yrkesfag. Møtet med disse fire klassene skulle bli helt avgjørende for meg som lærer, og det ble hovedgrunnen til at jeg bestemte meg for å starte på masterstudiet i Kultur- og språkfagenes didaktikk, med fordypning i norsk.

Jeg kunne ønske å si at møtet med guttene på yrkesfag var udelt positivt, men dette er langt fra sannheten. Guttene hadde store utfordringer når det gjaldt lesekompetanse, skrivekompetanse og motivasjon til å arbeide selvstendig og i grupper. Når det gjelder disse utfordringene, kan dette utdypes gjennom anerkjente forskningsstudier, som PISA (Kjærnsli & Olsen, 2013), PIRLS (Gabrielsen & Lundetræ, 2013, s. 123) og Nasjonale Prøver (Roe, 2011a). Disse tre undersøkelsene viser oss for det første at norske elever ikke leser så godt som land det er naturlig å sammenlikne med. Dette er naboland som for eksempel: Sverige, Danmark og Finland, land som også bruker mye penger på skole. For det andre er det store kjønnsforskjeller mellom norske gutter og jenter på PISA-undersøkelsens leseforståelse (se tabell 1). Guttene skiller seg ut ved at de gjennomgående leser dårligere enn jentene, og dette er spesielt framtrædende på ungdomstrinnet (Kverndokken, 2013, s. 20). For det tredje er guttene mindre gode skjønnlitterære lesere enn jentene (Gabrielsen & Lundetræ, 2013, s. 123).

Statistikken sier at yrkesfagene har en betydelig lavere snittkarakter enn studiespesialisering ved inntak (Bjørkeng, 2013), og i Hedmark fylke bor de med lavest andel av befolkningen (19%) med utdanning på universitet-/høgskolenivå (Thorsnæs, 2014). Dette er altså bakteppet for flere av guttene på yrkesfag.

«Hva er det så du vil med din masteroppgave? Hvorfor kan vi (lærere) ikke bare la guttene i fred? spurte veilederen min Ole Karlsen undrende. Jeg har lenge tenkt på nettopp dette:

Som norsklærer har man et spesielt ansvar for å arbeide med leseferdighetene.

Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver (Lund, 2014, s. 3).

Gode leseferdigheter henger sammen med gode prestasjoner i alle teoretiske fag. Hvis ikke motivasjonen for å lese er tilstede, vil dette naturligvis påvirke leseferdighetene. I de siste tiårene har vi som samfunn fått øynene opp for hvordan situasjonen er i forhold til lesing i norsk skole, og mange rapporter skrives om status i dag. Etter min oppfatning skrives det lite som kan være med på å gi lærerne den praktiske kunnskapen om hvordan man skal møte disse utfordringene på best mulig måte i norske klasserom. For å få de beste svarene mener jeg at man bør gå til de det gjelder, elevene. De vet selv best hvordan undervisningen foregår, og hva som eventuelt kan gjøres annerledes for at de skal bli mer motiverte til å lese mer skjønnlitteratur. Jeg vil derfor i min masteroppgave intervju tre gutter på yrkesfag og spørre dem om hvilke refleksjoner de har rundt lesing av skjønnlitteratur i norskfaget og hva de mener kan påvirke dem til å lese mer skjønnlitteratur.

Bakgrunnen for at jeg velger skjønnlitteratur spesielt er at det kan se ut til å ha fått en svakere stilling i skolens norskfag. Norskfaget blir legitimert med ulike nytte- og dannelsesperspektiver. Pål Hamre har i sin doktorgradsavhandling *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1734-2013* (Hamre, 2014, s. 31) forsket på det som han betegner som skjønnlitteraturens «rise and fall» i norsk skole. Han har tatt for seg legitimeringen av norskfaget i en historisk kontekst. Kort fortalt mener han at legitimeringen av skjønnlitteraturen har gått fra å være tydelig og selvsagt til å bli mer diffus. Mens man på 18-1900-tallet legitimerte skjønnlitteratur som en naturlig del av nasjonsbyggingen, kan man ikke i dag gi en like tydelige begrunnelse for hvorfor elever må lese skjønnlitteratur. Nytteorientering står særlig sterkt i norsk skole, og dette merker man ved at alt skal være målbart og at prosesser skal effektiviseres (Hamre, 2014, s. 369). I sin doktorgradsavhandling argumenterer Hamre for at mange skoler har et instrumentelt syn på kunnskap (Hamre, 2014, s. 279). Dette er et syn jeg deler og som opptar meg fordi det er med på å legge føringer for norskfaget. Nå må det presiseres at det er lærerplanen i norsk som legger grunnlaget for norskfaget slik det utøves i klasserommet, men nytteorienteringen står også sterkt. Det året jeg begynte som norsklærer arbeidet norskseksjonen med å orientere seg i Kunnskapsløftet reviderte læreplan i norsk. Denne trådte i kraft i 2013, og en av de største endringene er, etter min mening, at selve begrepet skjønnlitteratur nå ble underlagt det mye videre «tekst»-begrepet.

Som sagt hevder Hamre at nytteorienteringen står sterkt i norsk skole (Hamre, 2014, s. 31), og min erfaring tilsier at denne nytteorienteringen står særlig sterkt i yrkesfagene. Det er mange grunner til det. En fellesnevner er at alle som går på en yrkesfaglig studieretning, for

eksempel bygg- og anleggsteknikk, primært har ett klart mål med utdanningen, på videregående nivå. De skal utdanne seg til å bli snekkere, murere eller tømrere. De praktiske fagene som, «Produksjon», «Tegning og bransjelære» og «Prosjekt til fordypning», gjenspeilet elevenes praktiske yrkesvalg. Elevene lærer gjennom autentiske situasjoner og løser utfordringene ved å arbeide sammen og ved å sette et klart mål for arbeidet. Arbeidsbøkene i norsk gjenspeiler dette ved at oppgavene er utformet slik at det er en overvekt av praktiske oppgaver. På den andre siden står leseboka i norsk for yrkesfag som en motvekt til dette. Den består av lengre sammenhengende tekster, og med en overvekt av et skjønnlitterært innhold.

Jeg mener selv at skjønnlitteraturen er viktig for alle ungdommer, uansett hvilke mål de har med utdannelsen sin. Skjønnlitteratur er viktig for danningen av enkeltmennesket og for samfunnet som helhet. I den generelle delen av LK06 står det at utdanningen: *«skal gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band»* (Kunnskapsdepartement, 2006, s. 5). Videre står det i Formål for norskfaget at: *«Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien»* (Lund, 2014, s. 2).

Det bør derfor vies stor plass til nettopp skjønnlitteratur i skolen. Målet med denne oppgaven er å få et bedre grunnlag til å hjelpe elever som sliter med motivasjon til lesing av skjønnlitterære tekster.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Sett i lys av innledningen til dette kapitlet blir det overordnede temaet for oppgaven min motivasjon for lesing av skjønnlitteratur for gutter på yrkesfag. Hovedvekten vil ligge på hvordan man som lærer kan være med på å støtte elevene i undervisningen, slik at de kan få en meningsfull undervisning i lesing av skjønnlitteratur. Problemstillingen for denne oppgaven blir som følger:

”Lesing av skjønnlitteratur på yrkesfag. Hvordan få til en meningsfull undervisning som kan være med på å motivere elevene til å lese mer?”

På bakgrunn av den overordnede problemstillingen stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva slags motivasjon har guttene for å lese skjønnlitteratur på skolen?
- Er guttene lesere når de er hjemme? Leser de i så fall en annen type litteratur enn det som forventes på skolen?
- Hvilke faktorer kan være med på øke motivasjonen til guttene?

I boka *Videregående for (nesten) alle* (Markussen & Nifu, 2009) skisseres det også en del bakgrunnsvariabler som kan være med på å vanskeliggjøre læring. Dette gjelder blant annet, psykisk og fysisk utvikling, antall år i Norge og foreldrenes arbeidsmarkedsstatus (ibid). I oppgaven kommer jeg ikke til å gå spesifikt inn i disse variablene på grunn av oppgavens omfang. Jeg velger heller å se på den konkrete klasseromsundervisningen og de mulighetene som ligger her.

1.3 Oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem hoveddeler: innledning, teori og metode, presentasjon av funn, analyse og tilslutt en kort avsluttende konklusjon.

Innledningen tar for seg oppgavens bakgrunn, tema og problemstilling. Teoridelen danner det teoretiske bakteppet for oppgaven, og tar for seg lesing, motivasjon og skjønnlitteratur i et didaktisk perspektiv. Metodekapittelet tar for seg metodevalg og det kvalitative forskningsintervju. I oppgavens analyse vil jeg analysere de tre intervjuene og sammenlikne disse funnene med teoriene om motivasjon i lesing av skjønnlitteratur. Tilslutt vil jeg ha en avsluttende konklusjon om hovedfunn og forslag til videre forskning.

2. Teori og metode

“Lesing av skjønnlitteratur på yrkesfag. Hvordan få til meningsfull undervisning som kan være med på å motivere elevene til å lese mer?”

I dette kapitlet skal jeg ta for meg de tre hovedområdene jeg skisserte under oppgavens problemstilling og avgrensing i kapittel 1.

- Gutter og lesing
- Skjønnlitteratur i et didaktisk perspektiv
- Motivasjon for lesing

2.1 Gutter og lesing

2.1.1 Hva er lesing?

Å lese vil si å kunne skape mening ut av en skreven tekst. Da barna begynner på skolen, starter den første lese- og skriveopplæringen. Å kunne lese er nøkkelen for å forstå og delta i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartement, 2006, s. 5). Skolen har et spesielt ansvar for at elevene skal tilegne seg leseferdigheter. I kompetansemål etter vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram skal elevene: «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» og «lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid» og ikke minst: «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» (Lund, 2014, s. 12).

Lesing består av to hovedkomponenter: avkoding og forståelse. Avkoding er den tekniske delen, og handler om å kode om skrift til lyder, ord og til slutt setninger (Aamotsbakken & Knudsen, 2011). Avkoding gjør oss i stand til å gjenkjenne, uttale og få tilgang til meningen bak det skrevne ordet (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Etter hvert som elevene får mer øvelse, vil dette gå raskere og raskere, og til slutt vil avkodingen bli automatisert. Det er en sammenheng mellom automatisk avkodingsferdighet og utviklingen av leseforståelse (Høien & Lundberg, 2012, s. 23) og når avkodingen er automatisert, blir det enklere for eleven å ha hovedfokus på leseforståelse.

Hoover og Gough har laget leseformelen *lesing = avkoding x forståelse* (Hoover & Gough, 1990). Om en elev ikke er på et aldersadekvat nivå i lesing, vil en lærer kunne se om utfordringene ligger i den ene eller andre faktor, eller kanskje i begge. Mange modeller for lesing prioriterer enten forståelsen (top-down-modeller) eller avkodingen (bottom-up-modeller) i leseprosessen. Teorien bak top-down-modellene er at forståelsen hjelper elevene i avkodingen av enkeltord. Bottom-up-modellene beskriver derimot avkoding som årsaken til leseforståelse (Strømsø, et al., 2007, s. 46). I dag er det vanlig å gå ut fra at begge prosesser er aktivert samtidig (Brandsdal, 2012, s. 68)

Leseforståelse betyr at man klarer å trekke ut meningen i det som står skrevet, altså at man forener tekstens tema med egen kunnskap og ut ifra dette skaper en mening. Jeg velger å legge utdanningspsykolog og lingvist Catherine Snows velkjente definisjon på leseforståelse til grunn:

«Vi definerer leseforståelse som en prosess som foregår samtidig: at leseren trekker ut og skaper mening gjennom interaksjon/samhandling med og involvering i skriftspråket. Leseforståelse har tre sentrale elementer:

- *leseren, som står for forståelsen*
- *teksten, som skal bli forstått*
- *aktiviteten, som forståelsen er en del av»* (Snow, 2002, s. 2).

Med andre ord er leser, tekst og aktivitet tett knyttet sammen. Om en elev mestrer to av elementene veldig godt, men ikke det siste elementet, virker dette ofte negativt inn på leseforståelsen som helhet.

Det første elementet– *leseren og forståelsen* – er bare en del av termen leseforståelse. Dette kan være med på å nyansere spørsmålet om hvorvidt det finnes gode eller dårligere lesere i utgangpunktet. I *Reading Comprehension* argumenterer Snow nettopp for at det *ikke* eksisterer: «... such thing as a good reader». (Sweet, Snow, & Group, 2003, s. 3). På bakgrunn av de to andre faktorene i hennes definisjon av leseforståelse hevder hun at det er et paradoks at det i det hele tatt eksisterer kategorier som *gode* eller *mindre gode* lesere.

I USA snakker forskere om «The Fourth Grade Slump», som viser til overgangen mellom den grunnleggende og den «andre» leseopplæringen. Det er altså ikke nok å beherske automatisert avkoding, forstå teksten og være en del av aktiviteten–for å bli en god leser. Man bør også være drevet av en motivasjon for det man leser. I boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa* (Roe, 2011a, s. 38) argumenterer Roe for at modellen til Hoover og Gough bør utvides med motivasjon. Dette er et syn jeg deler, og jeg kommer til å bruke denne forståelsen av lesing videre i oppgaven: *Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon*. Senere i oppgaven vil jeg ta for meg motivasjon spesielt.

2.1.2 Lese- og skriveferdigheter sett ut fra fire ulike faktorer

Guttene kommer til skolen i førsteklasse fylt av undring og lærevillighet. Anerkjente forskningsstudier som for eksempel (Hagtvet, et al., 2011, s. 3) viser at grunnlaget for elevenes leseferdigheter blir lagt i de første skoleårene. De lærer bokstaver, å trekke sammen bokstavene til ord, utvikler en viss flyt i lesingen, starter å lese sakprosa og skjønnlitteratur. Senere kommer utfordringene. Når de fleste av guttene har lært seg de grunnleggende ferdighetene i norskfaget, er det ikke selvsagt at de fremdeles er motivert. Dette gjelder særlig på ungdomsskolen og i videregående.

Det er mange grunner til dette, og det er disse jeg vil utforske i denne oppgaven. I boken *Lese- og skriveutvikling* (E. Gabrielsen, Oftedal, M., Dahle, A., Skaathun, A., Gabrielsen, N., 2003) skisseres den viktige lesekompetansen. I boka forklares elevers ulike leseferdighet og motivasjon ut fra fire ulike faktorer: hjemmebakgrunn, utdanningssystem, lese- og skriveaktivitet i arbeidslivet og leseaktivitet på fritiden. Jeg skal ta for meg de fire faktorene og belyse dem med leseforskning. Der det finnes tilgjengelig forskningsmateriale som spesielt tar for seg gutter, vil jeg bruke dette.

1) **Hjemmebakgrunn:** Den enkelte elev møter skolen med ulik grad av litterær kompetanse, avhengig av blant annet hvilke miljøer elevene er en del av (Penne, 2013, s. 34). Barn som blir lest for, vil lettere kunne utvikle forståelse for språkets struktur. Å lese høyt og samtale om tekster er en vanlig praksis i skolen og de elevene som har erfaring med dette hjemme vil lettere kunne få et bedre grunnlag enn de elevene som ikke har dette fortrinnet. Gode eller dårlige lesevaner påvirker elevenes syn på lesing i positiv eller negativ retning.

Bergersen (Bergersen, 2015, s. 79) har gjort studier som viser at det er en tydelig sammenheng mellom elevers leseferdigheter ved skolestart, og det lese miljøet som eksisterer hjemme. Resultatene viste at foreldrenes holdninger til lesing, antall bøker i hjemmet, frekvens av høytlesning og alder på barnet da det først ble lest for er med å påvirke barns vokabular og fonologiske bevissthet. Foreldre kan øke motivasjonen for lesing allerede før barna har begynt på skolen ved å være gode lesende rollemodeller (Bergersen, 2015, s. 76).

Grunnen til at jeg nevner disse resultatene er at grunnlaget for lesing starter tidlig og at det eksisterer en signifikant sammenheng mellom utvikling av et tidlig ordforråd og henholdsvis leseforståelse og ordavkodning. Det første grunnlaget legges i elevens hjemmebakgrunn. Ordforråd ved både fire- og seksårsalderen predikerer leseforståelsen ved niårsalder, og leseferdigheter i denne alderen følger elevene til de går ut av videregående skole (Hagtvet 1996, 1997, i Hagtvet et al., 2011). Med andre ord: Grunnlaget for lesing starter veldig tidlig, og det er viktig å være bevisst dette.

2) **Utdanningssystem:** I *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (Molloy, 2003, s. 77-) beskriver den svenske forskeren Gunilla Molloy egen aksjonsforskning som viser at det er et stort språk mellom leseerfaringen, tekstkunnskapen og tekstvalget elevene har erfaring med og det de møter på skolen. Dette er en stor utfordring for den enkelte elev og resulterer ofte i mangel på motivasjon, som igjen blir en utfordring for læreren i klasserommet (Molloy, 2003, s. 49,301). I den senere utgitte boka *När pojkar läser och skriver* (Molloy, 2007, s. 9-33) beskriver Molloy gutter som ikke kan se poenget med å være deltakere i en tekstkultur i regi av skolen. Gutter med praktiske ferdigheter som ikke kjenner seg igjen i skolens tekstkultur, som består av å møtes og snakker sammen om tekster. Mangelen på erfaring med ulike tekstkulturer fører til store skiller i elevenes litterære kompetanse. Skillene kan bli så ulike at vi kan snakke om at elevene har to ulike diskurser: *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*.

I denne sammenheng er det interessant å trekke inn den kanadiske forskeren Jim Cummins som forklarer dette som skillet mellom akademisk språk (sekundærdiskurs) og hverdagsspråk (primærdiskurs). Hverdagsspråket kjennetegnes ved at vi lærer det først, og ved at det er kognitivt enkelt og kontekstuavhengig. Cummins kaller slik bruk av språket for BICS- Basic Interpersonal Communication Skills (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 170-171). Sekundærdiskursen er derimot ytringer som ligger nærmest skriftspråket. Dette er kognitivt krevende og trenger ofte en kontekst for å skape en fullstendig forståelse av budskapet. Cummins kaller denne språkbruken for CALP, Cognitive Academic Language Proficiency (ibid). De sosiale ulikheten i skolen, når det gjelder språkbruk, kan skyldes en diskurskollisjon hos elevene i møtet med skolen hevder Penne (Penne, 2003, s. 29).

3) Lese- og skriveaktivitet i arbeidslivet: Hva er det som kjennetegner fagkulturen i yrkesfagene? Hvordan foregår læringen ute på arbeidsplassen til guttene? Kan det være en idé at lærerne ny kunnskap i omvendt form også? Med omvendt form, mener jeg at vi ser på hvordan læringen foregår i bedrifter og i de praktiske håndverksfagene, og siden ser om vi kan identifisere noen vellykkede strategier for læring. Den praktiske læringen skiller seg fra skolearbeidet. Vi kaller denne kunnskapsoverføringen for *mesterlæretradisjonen*.

Mesterlæretradisjonen bygger på tankene til Leo Vygotsky og er forankret i sosiokulturell læringsforståelse (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999, s. 37). Sosiokulturell læringsteori legger vekt på at læring skjer i fellesskap og i samspill med andre. Den henter impulser fra behaviorismen idet den antar at læring skjer gjennom instruksjon, øvelse, demonstrasjon og rettelser underveis. Kunnskap overføres fra en mester som kan faget, til eleven. Med mester menes her en person som har kompetanse på et bestemt fagfelt. Mesterlæretradisjonen krever at eleven virkelig vil delta i en slik praksis. Læringen er løpende ved at det hele tiden er et samspill mellom mester og elev. Det som kjennetegner denne læringen i en bedrift (Wilhelm & Smith, 2014), er at det stort sett er taus kunnskap som overføres. «Mesterne er blitt forvaltere av fagets akkumulerte kunnskap, som for en stor del har vært uartikulert» (Sylte, 2013). Denne veiledningstradisjonen er således forvalter av den tause kunnskapen. Med taus kunnskap menes at kommunikasjonen skjer indirekte og dels gjennom andre uttrykksformer, som gjennom ikke-verbalt språk eller kroppsspråk (ibid).

Kvale (Kvale, et al., 1999, s. 47) trekker frem fire hovedtrekk ved mesterlære: Læring skjer i et praksisfellesskap, det skjer gradvis en tilegnelse av faglig identitet, all læring skjer gjennom handling og evalueringen av denne læringen skjer gjennom praksis.

4) Leseaktivitet på fritiden

Ifølge Wilhelm og Smith (Wilhelm & Smith, 2014) leser gutter andre typer tekster enn jenter: De leser mindre, og de er ikke i stand til å oppfatte skjønnlitteratur like godt som jenter. Wilhelm og Smith mener også at gutter ser på skolen som en dagligdags rutine som de bare må gjennomføre. I studien merket de seg at det som forgikk i klasserommet ofte kunne oppleves som fag uten kontekst og relevans fra eget liv (Wilhelm & Smith, 2014). I sin studie av lesevanene til 49 gutter på ungdomsskolen og videregående skole konkluderte de med at gutter oftere hadde et smalere interessefelt enn jenter. Leste de skjønnlitteratur som brøt med deres egen maskulinitet, ville de lett avvise litteraturen, og dermed legge vekk boka.

2.1.3 Gutteres resultater i internasjonale undersøkelser

Siden oppgaven legger vekt på gutter, har jeg sett på en internasjonale undersøkelse: PISA, og en nasjonal kartlegging: Nasjonale prøver. Jeg vil her gi en redegjørelse for guttenes resultater.

2.1.3.1 Pisa

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal undersøkelse som har til hensikt å måle alle 15-åringers kompetanse i lesing, naturfag og matematikk. Undersøkelsen utføres i regi av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). For å kunne studere utviklingen over tid gjennomføres undersøkelsen hvert fjerde år. De tre fagområdene dekkes hver gang, men det blir spesifikt lagt vekt på ett av områdene. PISA-undersøkelsen tar ikke direkte utgangspunkt i landenes læreplaner. I utviklingen av oppgavene er det lagt vekt på kompetanse man antar blir viktig for unge mennesker i arbeidslivet og samfunnet mer generelt.

I 2000 og i 2009 var det lesing som ble undersøkt spesielt.

Sentrale spørsmål i PISA-undersøkelsen: med vekt på guttenes ferdigheter er: I hvilken grad har elever som har fullført obligatorisk skolegang tilegnet seg kompetanse som blir vurdert som viktig for aktiv deltakelse i samfunnet? Hvilke faktorer fremmer god læring? Og hvor mye avhenger elevens prestasjoner av deres hjemmebakgrunn og av skolens ressurser? (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 190).

Lesekompetanse med utgangspunkt i PISAs definisjon forutsetter at leseren både forstår innholdet og er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og utvikling. Elevene må hente ut informasjon, forstå hva teksten i hovedsak dreier seg om, tolke eller trekke slutninger, reflektere over eller vurdere innholdet (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 20). Å ha god lesekompetanse vil si å kunne analysere setninger, forstå setninger i en sammenheng og kunne benytte tidligere erfaringer i forståelsen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5). I norskfagets formål står det at «faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Elevene skal i tillegg orientere seg i ulike teksttyper, utvikle evnen til kritisk tenkning, samt få et perspektiv på teksthistorien. Faget skal gi elevene større forståelse for samfunnet ved å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv. Disse leseferdighetene og lesestrategiene representerer forskjellige former for lesekompetanse. For elevene betyr denne kompetansen, ifølge OECDs definisjon, at de skal kunne «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5).

Resultatene fra PISA-undersøkelsen 2000 (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 184) viser at norske elever skårer lavt på lesekompetanse, og de leser sjelden frivillig. Undersøkelsen viser også at norske elever er gjennomgående minst positive til leseaktiviteter av samtlige elever i PISA-undersøkelsen. Jenter mestrer de sammenhengende tekstene bedre enn guttene, mens guttene scorer høyere når det gjelder å lese ikke- sammenhengende tekster (Gabrielsen & Lundetræ, 2013, s. 117). En sammenhengende tekst må leses fra begynnelse til slutt for å gi mening. Motsetningen til dette er den ikke- sammenhengende teksten. Denne leses for å innhente rask informasjon, og den kan gi mening uten at man leser fra begynnelse til slutt.

Funn fra PISA-undersøkelsen på 9. trinn i 2009 (Roe, 2010, s. 204) viser at guttene er mindre kjent med bruk av ulike lesestrategier og at de leser mindre på fritiden. Funnene viser også at det er en sammenheng mellom kvantitet på lesing og leseprestasjoner i skolen. Forskning på gutters lesning er blitt et satsningsområde særlig det siste tiåret fordi så mange

tester viser at det er overraskende mange svake unge lesere i Norge, og det er særlig guttene som kommer dårlig ut. PISA-undersøkelsen viser at andelen svake lesere er mer enn dobbelt så høy blant guttene som blant jentene.

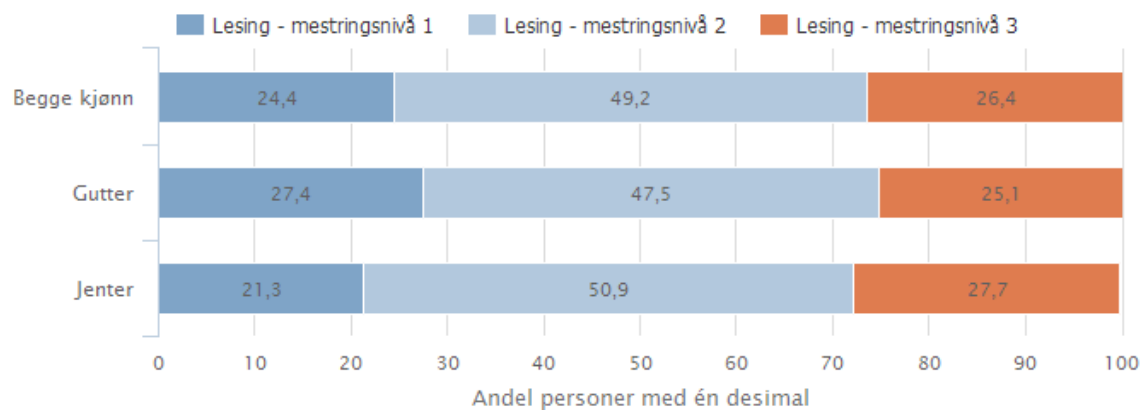
I følge Roe har arbeidet med likestilling i skolen i mange år vært synonymt med å gi jentene de samme mulighetene som guttene. Likestillingskampen med vekt på å gi jentene fordeler ses nå i lys av en økt bekymring for guttene og deres fallende skoleprestasjoner. Bekymringen gjelder den høye graden av korrelasjon mellom leseferdigheter og prestasjonsnivå i andre teorifag (Roe, 2011a, s. 41).

På bakgrunn av PISA-resultatene kan man slå fast at jentene ikke har blitt signifikant bedre lesere, men at guttene har blitt svakere lesere i perioden fra 2000 til 2009 (Kjærnsli & Roe, 2010).

2.1.3.2 Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene er tester av elever på henholdsvis 5., 8. og 9. trinn. Prøvene har som mål å få med hele populasjonen, det vil si ca. 60 000 elever på hvert klassetrinn. Prøvene foregår på papir og inneholder oppgaver som går ut på å finne informasjon i tekster, tolke og forstå tekster og reflektere over og vurdere teksters form og innhold (Lund, 2015b). Formålet med undersøkelsen er å vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter (ibid).

Resultatene fra Nasjonale Prøver (tabell 2), viser en oversikt over ulike mestringsnivåer og hvor mange prosent som ligger innenfor hvert mestringsnivå. Mestringsnivå 1 kjennetegnes ved at eleven klarer å finne informasjon i teksten, mestringsnivå 2 vil si at eleven klarer å tolke og forstå teksten. Det høyeste mestringsnivået, nivå 3, kjennetegnes ved at eleven klarer å reflektere over og klarer å vurdere form og innhold i teksten.



Nasjonalt, Grunnskole, Nasjonale prøver 5. trinn, Alle eierformer, 2015-2016, Trinn 5

Guttene som hører til mestringsnivå 1, er hele 27,4%, mens jentene på den andre siden bare har 21,3% som ligger innenfor det laveste mestringsnivået. Når det gjelder mestringsnivå 2, så er 47,5% av guttene innenfor dette, ikke ulikt jentene 50,9%. I det høyeste mestringsnivået, nivå 3, finner vi 25% av guttene og 27,7% av jentene.

Likevel må det nevnes at resultatene fra Nasjonale Prøver ikke må brukes til å generalisere. «Resultatene fra de nasjonale prøvene gir et begrenset bilde av de ferdighetene og den kompetansen elevene har. Resultatene må derfor ses i sammenheng med annen relevant informasjon om skolen, kommunen og elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Men vi kan allikevel se tendenser: Jentene skårer signifikant bedre enn gutter, med tanke på mestringsnivå i lesing. Særlig kommer dette til uttrykk i at det ligger flest gutter på laveste mestringsnivå og færrest på høyeste mestringsgrad.

2.2 Skjønnlitteratur i et didaktisk perspektiv. Hvorfor skjønnlitteratur?

I læreplanen, under hovedområdet «skriftlig kommunikasjon», legges det vekt på at leseopplæringen skal være med på å «stimulere lysten og evnen til å lese, og at elevene både skal lese for å oppleve og for å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Spørsmålet blir da: hvorfor skal man «tvinge» guttene til å lese sammenhengende skjønnlitterære tekster? Hvis de liker å lese tekster i sakprosa sjangeren, og mestrer dette på en tilfredsstillende måte – hvorfor må vi som lærere forandre dette?

For å stille spørsmålet på en annen måte: Hva kan skjønnlitteratur tilby som ikke sakprosa kan? Jeg mener det er mye, og jeg har valgt å dele begrunnelsene inn i Kunnskapsløftets begrunnelser, filosofiske begrunnelser og tilslutt fagdidaktiske begrunnelser.

2.2.1 Begrunnelser i Kunnskapsløftet

I formål for norskfaget står det at: *«Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien»* (Lund, 2014, s. 2). Det er med dette fastsatt i læreplanen at alle elever skal lese skjønnlitteratur, men det er ikke fastsatt kriterier innen utvalg og mengde elevene skal igjennom i løpet av tiden de går på skolen. Norskklærerens oppgave vil være å åpne opp for det mangfoldet som finnes i litteraturhistorien.

Alle lærer i norsk skole er forpliktete til å følge Kunnskapsløftet. Det å gi elevene mulighet til en orientering i mangfoldet av tekster krever følgelig at man som lærer presenterer nettopp mangfoldet. Det står ikke presisert hvilke skjønnlitterære tekster som skal undervises i, men det er et krav om at det skal leses skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturen kan tilby leserne ulike opplevelser og i norskfagets formål er det «å utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» viktig.

Videre i Formål for norskfaget står det: *«Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling»*

som leser og skriver (Lund, 2014, s. 3). Her står det tydeleg at det er viktig å stimulere elevenes lyst og evne til å lese.

2.2.2 Filosofiske begrunnelser

Ifølge den amerikanske filosofen Martha Nussbaum er skjønnlitteraturen essensiell for å utvikle selve idealet for mennesket, nemlig verdensborgeren. Nussbaums spesialfelt er antikkens filosofi, spesielt Aristoteles politisk filosofi og etikk. Hun er interessert i mange felt, men det jeg vil trekke frem og som jeg mener man kan overføre til norsk på yrkesfag kommer fra boka *Cultivating Humanity* (Nussbaum, 1997, s. 85-112). I denne boken hevder Nussbaum at kunnskap i seg selv ikke er nok. Ved bare å lese sakprosa tekster vil vi få masse kunnskaper, men vi vil mangle den viktigste egenskapen, evnen til empati. Ved å lese skjønnlitteratur vil vi erverve evnen til narrativ imaginasjon, det vil si evnen til å forstå en annen persons historie, ønsker og drømmer, noe som er viktig for alle mennesker (ibid).

Mennesket har et grunnleggende behov for å forstå og klargjøre verden og denne prosessen starter ved fødselen og avslutter ved døden. Hun skisserer ulike livsfaser og hvordan litteraturen er med på kultivere mennesket. Felles for alle disse er tanken om at når man leser skjønnlitteratur, lever man seg inn i en fiktiv verden. Gjennom denne verdenen får man en enestående mulighet til å oppleve andre menneskers tanker og følelser. Ved å stadig få denne opplevelsen vil man lettere kunne forstå seg selv og andre og utvikle empati.

Dette mener også den franske filosofen Paul Ricoeur (1913–2005). Men han legger til et annet aspekt: forståelsen av seg selv. Han mente som Nussbaum at vi forstår oss selv gjennom andre, og han var overbevist om at skjønnlitteraturen og da spesielt romaner, med sin narrative struktur, var vesentlig for å forstå mennesket. Skjønnlitteraturen hjelper også enkeltmennesket å forstå seg selv. For å få denne selvforståelsen er det nødvendig å lese litteratur. Han sier det slik:

«Hva ville vi visst om kjærlighet og hat, om etiske følelser, og generelt sett om alt som vi kaller selvet, hvis det ikke hadde blitt språkliggjort og artikulert gjennom litteraturen» (Ricoeur, 1984, s. 116)

Ricoeur skriver at subjektet ikke kjenner seg selv direkte, fordi det eksisterer en avstand mellom selverkjennelse og egen identitet. Basert på dette synet utvikler han en tese kalt *le*

cogito brisé, det splittede og brustne cogito. Identiteten skyves framover, den trenger å gå omveier mot en skjør identitet som ikke *er*, men som *skal bli*. Med dette mener jeg at identitet ikke er noe fastsatt, men som hele tiden er i utvikling og forandring. Veien til å prøve å forstå seg selv går, som nevnt tidligere, gjennom det narrative i teksten. Fordi teksten er autonom, vil det alltid være åpent for en rekontekstualisering (Ricoeur, 1984).

2.2.3 Fagdidaktiske begrunnelser

I artikkelen *Norsk – skolens fremste danningsfag?* (Aase, 2005b, s. 69) presenterer Laila Aase de to ulike måtene vi kan begrunne norskfaget på; på bakgrunn av nytteperspektivet og/eller danningsperspektivet. Aase forfekter danning som den mest sentrale begrunnelsen.

I boka *Fagenes begrunnelser* (Aase, 2005b, s. 7) kommer hun med viktige momenter når det gjelder norskfagets nytte og danningstenkning som man bør ha med seg som norsklærer på yrkesfag. Hun skiller mellom nytte/ et målbasert kunnskapssyn og et danningsperspektiv.

Et målbasert kunnskapssyn, ofte kalt nytteperspektiv, som står for at utdanningen skal føre til et konkret mål. Kunnskapen som skal tilegnes, bør i størst mulig grad stemme overens med målet (Sylte, 2013, s. 37). Et utvidet kunnskapssyn tilsier at: “[K]unnskap like mye kan betraktes i et prosessperspektiv, at det er en prosess som stadig utvikler seg i spenningsfeltet mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen” (ibid). Det man lærer, må ikke nødvendigvis kunne anvendes i en situasjon her og nå, men kan være interessant som del av en helhetlig prosess. «Danning er både en del av kunnskapen i faget og delvis en del av verdigrunnlaget i faget» (Sylte, 2013, s. 37). Elevens arbeid i faget blir belønnet mer enn prestasjonen. Elevene blir belønnet for å vise dømmekraft, innsikt, fleksibel tenkning, innsikt i egne valg og raushet for andres ideer.

Norskdidaktiker Laila Aase mener at for å gjøre faget mer praksisnært bør man rette oppmerksomheten mot undervisningsmetodene til læreren. Hun mener prosjektarbeid og elevmedvirkning er to viktige metoder som kan brukes i norskundervisningen på yrkesfag.

Aase peker på et viktig poeng om kunnskapssynet i yrkesutdanningen som kan være med på å forklare noe om hvorfor guttene synes det er utfordrende å lese skjønnlitteratur, nemlig striden om hvilken kultur som skal prege sanningen til gode yrkesutøvere i ulike yrker:

«Striden om hvor stor plass allmenne fag skulle ha i yrkesopplæringen har gjennom hundre år kommet til uttrykk gjennom kampen om plass på fag- og timeplanen. Den egentlige striden handler om hvilken kultur som skal prege danningen til gode yrkesutøvere i yrker» (Aase, 2005a).

Men hva slags tekster leses egentlig i de norske klasserom i dag, hvor lærere har stor frihet til å velge de tekstene de selv mener er hensiktsmessige? I følge kompetansemålene i LK06 skal lærere lese både fortidens og samtidens tekster. Møtet med fortidens tekster kan skape nye perspektiver til samtida, samtidig som samtidens tekster sier noe om hvordan det er å være ung i dag. Det er ikke fastsatt noen kanon, så den enkelte lærer har stor frihet til å velge det han eller hun mener er best.

Alle elever møter tekstene ulikt, men elever presterer bedre når de opplever teksten som spennende og interessant. Det betyr ikke nødvendigvis at teksten må være skrevet i samtiden for at den skal være aktuell og spennende for ungdommer. En tekst kan treffe på mange ulike måter, og norskdidaktikeren Jon Smidt bruker begrepet *subjektiv relevans* om ungdommers krav om tekster og lærestoff som «angår dem» (Smidt, 2009, s. 308). Med andre ord må man som lærer klare «å treffe» den enkelte elev med litteraturutvalget.

Et interessant spørsmål i så måte er hva slags litteratur leser ungdommer på fritida? Og skiller denne litteraturen seg fra den litteraturen de møter i klasserommet? En veletablert myte, skissert i (Hoel, 2005, s. 5), er at gutter som gruppe, ikke liker å lese litteratur, og når de først leser så er det helst fantasilitteratur. Men spiller det egentlig noen rolle hva gutter leser, så lenge de faktisk leser? spør Kåre Kverndokken i boken *Gutter og lesing* (Kverndokken, 2013, s. 215). Ja, mener jeg, og det er også vanlig å skille mellom ulike typer skjønnlitteratur: den skrivbare litteraturen og den lesbare litteraturen.

2.2.4 Skrivbar og lesbar litteratur

Barthes (1915–1980) mente at tekstbegrepet før var en studie av veven, et ønske om å trenge igjennom og se under sløret, men at tekst heller burde vende innover i seg selv og se på sine egne teksturer i veven (Claudi, 2013, s. 79). Barthes deler inn alle tekster i det han kaller 'skrivbar' og 'lesbar' litteratur, avhengig av om teksten kan være med på å fornye seg selv. Tekster som kan la seg forstå på en ny måte ved å bruke ulike teorier og metoder blir regnet

som skrivbare. Disse blir betegnet som gode fordi de har litterær kvalitet i seg selv og fordi de setter søkelyset på seg selv som tekst. Den skrivbare teksten krever aktiv deltakelse av leseren. Den lesbare teksten er derimot entydig og har et innhold som ikke krever at man som leser må gå inn og tolke det som er sagt. Den kjennetegnes ofte ved at den har en fast oppbygning. Termene skrivbar og lesbar litteratur har festet seg i begrepsbruken i litteraturteorien.

2.3 Motivasjon

Deci (Ryan, Deci, Fowler, Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000, s. 68) skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon skjer når aktiviteten oppleves som engasjerende og interessant i seg selv. Vi viser indre motivasjon når vi har lyst fordi det vi gjør er interessant. Vi velger selv å gjøre det vi gjør, og ingen kontrollerer oss. Ytre motivasjon skjer når vi gjør noe bestemt for å oppnå et planlagt mål eller en belønning. Hvordan vi motiverer oss selv til å gjøre en oppgave varierer veldig. Synes vi at det vi holder på med er interessant, trenger vi som regel ingen ytre motivasjon. Er det mindre morsomt, kan vi bli motivert av at vi blir ferdige hvis vi fullfører, at vi kan gjøre noe spennende etterpå eller at noen gir oss goder for å ha fullført.

Oxford og Shearin (Roe, 2011b) har forsket på motivasjon i språkopplæring. De hevder at motivasjon består av seks faktorer som fungerer sammen. For det første kreves det positive holdninger til det å lære. For det andre er selvoppfatningen viktig. Uten tro på selv å lykkes, kommer man ikke langt. For det tredje må det settes klare mål for hva som skal læres. For det fjerde må det stilles krav til egen deltakelse i læringsprosessen. For det femte trenger eleven støtte fra læreren og andre elever, og sist, men ikke minst, er motivasjon avhengig av personlige erfaringer og egne kunnskaper (Roe, 2011a, s. 38).

Det finnes altså mange definisjoner og beskrivelser av motivasjonsbegrepet. I denne oppgaven velger jeg å holde meg til Kaufmann og Kaufmanns definisjon: «De biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål» (Roe, 2011a, s. 39).

2.3.1 John Guthrie og motivasjon

Den amerikanske professoren John Guthrie er særlig opptatt av ungdommers motivasjon når det gjelder lesing av skjønnlitteratur. Han har utarbeidet både instruksjonsprogrammet Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) og The Engagement Model of Reading Comprehension. Begge disse programmene er laget for å vekke lysten til å lese

skjønnlitteratur. CORI er laget for amerikanske barneskoler, mens The Engagement Model of Reading Comprehension er laget for viderekomne lesere i den videregående skolen.

Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), på norsk: konseptorientert leseinstruksjon er et instruksjonsprogram som binder sammen lesestrategi, begrepskunnskap og motivasjon. Målet med CORI er å skape leseengasjement og forståelse gjennom å lære lesestrategier, lære å lese vitenskapelige begreper, undersøke ferdigheter og støtte elevenes indre motivasjon til å lese. Målgruppen til CORI er elever på skolens mellomtrinn. Siden denne oppgaven handler om gutter på yrkesfag, finner jeg The Engaging Model of Reading Comprehension mer relevant fordi denne retter seg mot ungdom i videregående skole.

2.3.2 The Engagement Model of Reading Comprehension

Guthrie er opptatt av motivasjon som et viktig element i leseopplæringen. Han mener lærere må legge like stor vekt på å motivere elevene som på å lære dem gode lesestrategier (Guthrie, 2008). For å engasjere elevene trengs det lærere som kan motivere dem, samt aktiv bruk av lesestrategier. Disse faktorene skal påvirke hverandre gjensidig. Stikkord er variasjon og valgmuligheter. Guthrie definerer lesemotivasjon som «the interplay of motivation, conceptual knowledge, strategies, and social interaction during literacy activities» (Guthrie, 2008).

For å konkretisere hvordan man som lærer kan få til en god undervisning, viser Guthrie til fem motivasjonsaspekter: interesse, eierskap til teksten, selvtilit, samarbeid, og mestringsmål. Jeg vil videre utdype de fem motivasjonsaspektene til Guthrie slik det er forklart i *Engaging adolescents in reading* (Guthrie, 2008).

Med interesse menes at læreren må sørge for at faget som formidles, fanger elevenes oppmerksomhet slik at de blir interesserte og vil lære mer. Læreren må hengi seg til stoffet på en slik måte at elevene også vil bli overbevist om at dette er spennende. I størst mulig grad må man unngå ytre motivasjon, noe man ofte får gjennom å «lese til testen». Faget i seg selv skal formidles på en slik måte at det vekker indre motivasjon hos elevene. Det som presenteres, bør være mest mulig relevant. Det som er relevant, kjennetegnes ved at «dette kan jeg relatere meg til». Som lærere må man hjelpe elevene i å se relevansen av å lese skjønnlitteratur. Ved å bygge på det som er kjent, kan man få ny kunnskap (Guthrie, 2009).

For at elevene skal oppleve et eierskap til det de skal lese, er det viktig at de trekkes med inn i beslutningen om hvilket stoff som blir valgt ut i undervisningen (J. T. E. Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). Går man på bygg- og anleggsteknikk er det enkelte emner som behandles i mange fag. Eksempler på dette kan være produksjon, helse- miljø og sikkerhet, arbeidspraksis og oppføring av ulikt materiale. Disse temaene bør ses på som noe positivt som kan være med på å gi læreren en pekepinn på hva som kan være interessant. Dette betyr ikke at læreren skal gi fra seg all kontroll i klasserommet, men heller at elevene kan få velge mellom ulike alternativer lagt frem og godkjent av lærer i forkant. På denne måten vil eleven oppleve at læreren har tro på hans eller hennes evne til å ta egne valg. Når man selv har valgt noe, kan det oppleves mer lystbetont og forpliktende.

For at elevene skal være læringsvillige for å tilegne seg nytt stoff, er de avhengige av å ha selvtillit. Å ha selvtillit vil si å ha en grunnleggende tro på seg selv og egen mestring. Det første en lærer bør gjøre, er å bli kjent med elevenes ferdighetsnivå for best å legge til rette for den enkeltes undervisning. Dette kan gjøres ved å blant annet ta i bruk standardiserte lesetester. Når man er blitt kjent med elevene, kan man begynne å legge vekt på elevenes gode sider og støtte opp læringen rundt dem ved å gi konkrete og realistiske mål som eleven kan mestre hvis det legges inn innsats. Slik vil elevenes selvtillit gradvis bli bedre. Læreren bør der hvor det er mulig prøve å koble leser til bok.

Med samarbeid menes læreres vilje til å åpne opp for samtale rundt tekstene. Ved å dele det man har lest, vil man selv kunne bli mer reflektert. Det sosiale aspektet ved læring bør brukes til å åpne opp for ulike tolkninger og hjelpe elevene til å danne egne meninger. Når elever samarbeider og deler tanker om sentrale emner i litteraturen vil selve gjennomføringen bli bedre.

For å bli en motivert leser må en sette opp mestringsmål. Mestringsfølelse og motivasjon henger sammen, og ved å sette opp realistiske mål for undervisningen vil elevene oppleve at de ved egen innsats klarer å nå målene sine. Dette gir dem mer selvtillit og mulighet til å sette seg nye mål. En fallgrube kan være å gi elevene for høye mål, slik at de opplever å ikke mestre. Læreren er viktig i denne prosessen, det er viktig å sette mål som kan nås ved hjelp av støtte. Gjør gjerne en øvelse flere ganger, og belønn elevens innsats.

Følger man disse fem motivasjonsaspektene vil man, ifølge Guthrie, oppnå en meningsfull undervisning som vil virke motiverende på elevene (Guthrie, 2008).

Så langt er hovedessensen fra Guthries motivasjonsprogram at hver enkelt elev bør få en så meningsfull undervisning som mulig. Men hva er egentlig meningsfull undervisning, slik Guthrie vil at litteraturundervisningen ideelt sett skal være?

2.3.3 Meningsfull undervisning

Begrepet *meningsfull undervisning* er vanskelig å definere fordi det helt sikkert finnes like mange forklaringer og definisjoner som det finnes mennesker. Det som gir mening for meg, er subjektivt og avhengig av ulike kontekster jeg befinner meg i. Med begrepet meningsfull undervisning forsøker jeg her likevel å betegne en undervisning som gir mening for den enkelte elev. Min egen forståelse av meningsfull undervisning er at man som lærer skal tilrettelegge for at elevene på et eller annet nivå skal klare å relatere seg til og få en forståelse av det som det blir undervist i. Skolens endelige, overordnede mål, slik det står skissert i den generelle delen av læreplanen er: «å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (Lund, 2015a, s. 1).

Michael Klementsens har i boka *Gutter og lesing* (Kverndokken, 2013, s. 215) skissert ulike metoder han mener er hensiktsfulle for å få et best mulig utbytte av lesingen. De guttene han studerte var elever ved vg2 Medier- og kommunikasjon. Elevene var riktignok skoleflinke ved at de hadde høye karakterer ved inntak til denne studieretningen, men allikevel manglet flertallet av guttene motivasjon til å sitte stille og lese skjønnlitterære tekster. Konteksten for prosjektet var at klassen skulle arbeide med en skjønnlitterær roman over et lengre tidsrom på ca. en måned.

De metodene han forfektet var å ta i bruk elevenes egne positive evner. Guttene var opptatt av grafikk og utforminger, og dette brukte faglærer til deres fordel. Oppgaven ble utformet slik at de fikk mulighet til å lese en skjønnlitterær roman med det mål å lage et nytt omslag som gjenspeilet boka på en god måte. De skulle med dette ferdige produktet selge boka til andre 18åringer.

Ved å arbeide på denne måten vekker man nysgjerrigheten til guttene på en annerledes måte. De blir utfordret til å skape et nytt produkt, og dette er noe flertallet av elevene på denne

studieretningen liker. Ved å utforme en oppgave som har høy relevans til eget programfagområde vil oppgaven fremstå som meningsfull for flere av elevene.

2.4 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske valg. Det vil si hvordan jeg valgte metode, litt om metoden, hvordan jeg valgte skole og informanter. Jeg kommer også til å drøfte de etiske utfordringene knyttet til undersøkelsen.

3.4.1 Metodevalg

Innenfor samfunnsforskningen opererer man med to hovedtyper av metode - kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvantitative forskningen er først og fremst opptatt av å måle et fenomen. Målet for denne type forskning er å si noe om verden vi lever i på en nøyaktig, målbar måte. Kvantitativ forskning er bredere enn kvalitativ, i den forstand at et høyere antall informanter er med i forskningen (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

Mens kvantitativ forskning altså er opptatt av presisjon, bredde og målbarhet, er den kvalitative forskningen opptatt av fenomenet i seg selv. Kvalitative metoder brukes i studier av avgrensede miljøer hvor en ønsker å finne ut noe om personers tanker og oppfatninger av ett eller flere tema (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

Formålet med dette forskningsprosjektet var å undersøke hvordan gutter på yrkesfag opplever sin egen motivasjon for lesing av skjønnlitteratur i skolen og hva som kan gjøres for å motivere de til å lese mer skjønnlitteratur. For å få tak i deres opplevelse ville jeg derfor snakke med informantene. Dermed falt valget på et kvalitativ forskningsdesign med særlig vekt på det kvalitative forskningsintervjuet.

3.4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å få frem folks erfaringer og opplevelser (Kvale, et al., 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes av at det er en samtale mellom en eller flere personer hvor hensikten er å få fram beskrivelser av informantens egen erfaringsverden, mens intervjuers rolle er å tolke disse. Det kvalitative forskningsintervju er en metode som kan brukes overalt, som krever lite ressurser og som gjør det mulig å hente fyldige og detaljerte data.

I min forskning benytter jeg meg av individuelle intervjuer. I motsetning til en hverdagslige samtale mellom to likestilte mennesker, er forskningsintervjuet preget av at maktrelasjonen er asymmetrisk. Forskeren bestemmer ofte tid og sted for intervjuet, og er den som styrer samtalen.

Det individuelle intervjuet har sine styrker og svakheter. Som sagt i avsnittet ovenfor så sitter forskeren med mest makt. En mulig implikasjon av dette kan være at ikke all informasjon kommer frem. Et eksempel på dette kan være at informanten føler seg presset til å svare det «riktige» eller mest politisk korrekte svaret.

Det individuelle intervjuet vil egne seg best under følgende tre forutsetninger: For det første bør det være relativt få personer som skal undersøkes, for det andre bør det brukes når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og for det tredje bør det brukes når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og lager mening knyttet til et spesielt fenomen (Jacobsen, 2005).

Mine intervjuer tok utgangspunkt i en intervjuguide jeg hadde laget på forhånd. En intervjuguide kan defineres som «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale, et al., 2009). Jeg valgte semistrukturert intervju fordi jeg da hadde mulighet til å endre rekkefølgen på spørsmålene og til å dra inn andre momenter i intervjuet dersom det skulle være til nytte.

I intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt og brøt det ned til fem hoveddeler, basert på John Guthries motivasjonsprogram (Guthrie, 2008). Gjennom det å ha tydelige temaavgrensninger kunne jeg styre intervjuet samtidig som jeg hadde mulighet til å hoppe frem og tilbake mellom de fem hoveddelene. Jeg tok med meg noen prinsipper fra kvantitativ forskning i utformingen av intervjuguiden, som for eksempel at spørsmålene ikke skulle være ledende, dobbelt nektende og ikke for avanserte i formuleringen. For å lette transkriberingen og utarbeidelsen av analysekapittel samlet jeg alle spørsmålene i ulike kategorier, basert på de fem punktene i motivasjonsprogrammet til Guthrie.

Det er mange ulike måter å dokumentere et intervju på. Jeg valgte å bruke en opptaker slik at jeg kunne være helt tilstede i intervjusituasjonen, samtidig som jeg dokumenterte hvert eneste ord. Jeg foretok prøveintervjuer med to medstudenter i forkant av de tre intervjuene og fikk på denne måten mulighet til å prøve ut spørsmålsformuleringer. Jeg oppdaget med dette ulike grep jeg kunne benytte meg av før jeg traff informantene mine.

2.4.3 Valg av skole og informanter

Mine informanter er, som nevnt i kapittel 1, vg2-elever som går studieretningen bygg- og anleggsteknikk på en skole i Hedmark i en klasse som består av 15 gutter, og ingen jenter. Jeg fikk kontakt med skolen etter at jeg sendte en forespørsel til norskseksjonen i høstsemesteret 2015. En faglærer i norsk var interessert i å delta. Læreren fikk så tilsendt brevet med informasjon om masteroppgaven og fikk selv velge ut informanter. Det meldte seg tre frivillige til intervju.

Det er både fordeler og ulemper ved å la læreren velge ut informanter. En ulempe kan være at læreren har kompetanse til å velge ut de elevene som med størst sannsynlighet stemmer overens med informasjonen beskrevet på informasjonsskrivet. En annen mulig ulempe er at læreren bevisst kan velge de elevene som gir et mest positivt bilde av skolen og dermed seg selv som lærer. En fordel ved at lærer velger informanter, er at det går raskere for meg å avtale tid og sted for intervju, og at informanten muligens føler seg mer forpliktet til å gjennomføre intervjuet.

I etterpåklokskapens lys kunne jeg ha sett at jeg kunne ha startet prosessen med utvelgelse av skole og informanter noe før, slik at jeg kunne ha også kunne ha intervjuet de elevene som var under 18 år. Ved å ha et større utvalg kunne jeg fått større validitet og reliabilitet i forskningen.

2.4.4 Forskningsetikk

Når man går inn i feltet som forsker, signaliserer man at man er spesielt opptatt av emnet. I intervjusituasjonen innehar man som intervjuer en forskerrolle. Å ha denne forskerrollen kan virke påvirke hva og hvordan informanten formulerer svarene på spørsmålene som stilles.

De tre elevene som ble intervjuet, var alle over 18 år på intervjutidspunktet, så jeg var ikke forpliktet til å sende en formell søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Likevel hadde jeg et ansvar for å være ekstra varsom med det innsamlede forskningsmateriale fordi informantene var unge på intervjutidspunktet. Jeg valgte derfor å aidentifisere informantene ved å ta i bruk fiktive navn.

2.4.5 Vitenskapsteori i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning kompliseres forholdet mellom forskeren og det objektet forskeren skal studere. Ja, også forskeren selv og den "virkelighet" han studerer problematiseres innen kvalitativ vitenskapsteori. Ifølge Ringdal (2013) er all kvalitativ forskning i en eller annen forstand knyttet til et sosial-konstruktivistisk perspektiv, der den sosiale virkeligheten ses på som konstruert. Fra dette perspektivet kan ikke kunnskap om verden "oppdages" av en forsker ved systematiske observasjoner. De funn forskeren gjør, ses i lys av historiske og politiske forhold og i lys av teorier forskeren bruker i arbeidet. Det sosial-konstruktivistiske perspektivet legger derfor vekt på verden slik vi oppfatter den, fremfor å prøve å avdekke verden slik den faktisk er (Ringdal, 2013). Kvalitativ forskning kan ikke være objektiv og verdinøytral - den er nettopp subjektiv og verdiladet, og per definisjon fortolkende (Kvale og Brinkman, 2009).

2.4.6 Gjennomføring av intervjuene

Empirien som denne oppgaven bygger på er tre intervjuer som er foretatt januar 2016. Av ressursmessige og praktiske hensyn skulle intervjuene og informantene komme fra den samme skolen og være elever over 18 år. Uka før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg et kort møte med rektor og faglærer der vi fikk klarert praktiske detaljer, og de fikk mulighet til å stille meg spørsmål om masteroppgaven. Jeg hadde tidligere fått muntlig avklaring om at prosjektet var godkjent av rektor, men nå skrev vi under på at informasjonen jeg hentet inn kun skulle brukes til masteroppgaven og avtalte en dato for når lydfilene skulle slettes.

Gjennomføringen av intervjuene skjedde tidlig i januar på et grupperom som lå i nærheten av klasserommet. De tre informantene var positive til å la seg intervju, men da jeg kom, så alle litt smånervøse ut. Siden grupperommet lå et annet sted enn der de var vant til å være, møtte jeg en og en i klasserommet, og så gikk vi sammen til grupperommet. Siden de var litt nervøse, forsøkte jeg å lette på stemningen ved å småprate med dem. Vi snakket om nøytrale temaer som skolebygningen og deres bosted.

Under intervjuet med den første informant, Lars, lå opptakeren mellom oss. Den var synlig og viste hele tiden antall minutter og sekunder. Lars ble opptatt av å følge med på tiden, så i de to siste intervjuene valgte jeg å legge opptakeren opp- ned, slik at informantene ikke så tallene. I ettertid ser jeg at båndopptakeren gjorde noe med intervjusituasjonen. Ved å plassere den rett foran informanten gjorde jeg Lars ukomfortabel. Selv om jeg forsøkte så godt jeg kunne å være fullstendig tilstede under intervjuet, ble ikke dette intervjuet like naturlig som de to siste. Men alt i alt ga guttene inntrykk av at de tok intervjuet seriøst og at de var villige til å gi av seg selv.

Under samtalen gikk spørsmålene naturlig og lett, med unntak av steder hvor jeg stilte for ledende spørsmål. Å stille ledende spørsmål kan føre til at informanten svarer noe annet enn hva han eller hun egentlig mener. I intervjuet med Lars la jeg merke til at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål som var ledende. Etter å ha innsett dette forsøkte jeg å være mer bevisst min egen rolle som forsker, og hvordan ordlyden i et spørsmål kan påvirke svaret.

Under intervjuene forsøkte jeg å framstå som rolig, kontrollert og interessert samtalepartner. Målet mitt var å få dem til å åpne seg mest mulig. Jeg kan ikke med sikkerhet vite hvordan jeg ble oppfattet av guttene, og dette kan naturligvis gi implikasjoner på hvordan de oppfattet spørsmålene. Hvordan informantene oppfattet spørsmålene påvirker igjen hvordan de svarer.

Under intervjuet med Lars virket han litt urolig for at han ikke kunne svare «bra nok» og ga et tydelig uttrykk for dette, men dette ble raskt rette opp. Ingen ga uttrykk for at spørsmålene var vanskelige eller ubehagelige. I ett tilfelle måtte jeg gjenta meg selv fordi spørsmålet ble misforstått. Da forsøkte jeg å stille spørsmålet på en annen måte og vi forstod hverandre igjen. Under intervjusituasjonen ble jeg overrasket over hvor åpne og ærlige guttene var med meg, med tanke på at de ikke kjente meg. Blant annet fortalte Aleksander, uten at jeg spurte direkte, at han slet med dysleksi og hans opplevelse av å leve med denne lærevansken.

2.4.7 Strategi for bearbeiding av innsamlet data

Jeg var på forhånd blitt fortalt av medstudenter og veileder at det er en del jobb med å innhente og bearbeide informasjon. Jeg valgte derfor å sette av god tid til å bearbeide og transkribere de tre intervjuene.

Jeg brukte som sagt lydopptaker under alle intervjuene. På forhånd hadde jeg lastet ned et dataprogram, som skulle hjelpe meg å transkribere. Jeg opplevde imidlertid at det var mange tekniske utfordringer med dette og valgte å gå over til å transkribere lydfilen manuelt. Jeg transkriberte og skrev kapittel 4. «Presentasjon av funn», kort tid etter intervjuene.

3. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn med utgangspunkt i problemstillingen: «*Lesing av skjønnlitteratur på yrkesfag. Hvordan få til en meningsfull undervisning som kan være med på å motivere eleven til å lese mer?*»

Når jeg nå skal presentere mine funn fra intervjuene, vil jeg gjøre det etter Guthries fem motivasjonsaspekter slik de er beskrevet i teorikapittelet (Guthrie, 2008). Jeg vil presisere at det er to grunner til at jeg velger å gjøre det på denne måten. For det først så støtter forskning og mine funn seg til Guthries fem punkter for hvordan skape en motivert leser. For det andre mener jeg at dette er med på å strukturere oppgaven. Jeg har valgt å dele den kommende presentasjonen i følgende fem deler:

- 3.1 Guttenes interesse for skjønnlitteratur
- 3.2 Guttenes eierskap og kontroll over egen lesning
- 3.3 Guttenes tro på seg selv som skjønnlitterære lesere
- 3.4 Guttenes erfaringer med samarbeid i norskfaget
- 3.5 Guttenes erfaring med det å sette egne mestringsmål

Guttenes fiktive navn er: Lars, Magnus og Aleksander. De transkriberte intervjuene finnes som eget vedlegg.

3.1 Guttenes interesse for skjønnlitteratur

Formålet med å intervju guttene om deres interesse for å lese romaner og noveller, er å få et innblikk i hvordan de tenker rundt hva som kan gjøres for å motivere dem til å lese mer skjønnlitteratur. Nasjonale og internasjonale prøver viser at gutter leser mindre enn jenter på fritida og at de er svakere lesere enn jevnaldrende jenter (Kjærnsli & Olsen, 2013; Kjærnsli & Roe, 2010; Roe, 2011a). Gjennom å intervju guttene kan vi få vite mer om hvorfor det er slik. Hva slags motivasjon har guttene for å lese skjønnlitteratur i skolen?

Lars fortalte at han hadde lest en novelle i forrige norsktime. Han oppga ikke at han leste fordi han var genuint interessert, men fordi han ville fullføre teksten, og dermed timen, raskest mulig. Selv om han ikke likte å lese, sa han at fikk noe ut av lesingen. Han husket handlingsforløpet i novellen og at den var gjennomsyret av en underliggende uro.

I intervjuet sa han eksplisitt at han ikke var noen ekspert på emnet og uttrykte at det var rart at jeg ville snakke med ham. Etter at jeg forklarte at jeg ikke var ute etter et fasitsvar, men kun hans egne meninger, åpnet han seg mer.

Han fortalte at han ikke hadde noen glede av å lese og at han ikke så på lesing som en valgfri aktivitet. Han fortalte at foreldrene, særlig moren, leste en del i fritiden. Han nevnte også at dette var noe han tolket som at hun ville ha fred fra ham og de andre søsknene. I ett av spørsmålene mine ba jeg informantene om å rangere interessen for lesing på en skala fra én til ti, hvor én er laveste grad av interesse og ti høyest. Han spøkte med at han ville plassere seg på minus én. Han lo litt nervøst etter han hadde sagt dette, og sa han ofte ble sur om han «måtte lese» på skolen. Han begrunnet det med at det tok lang tid å komme igjennom en bok og at poenget alltid kom på slutten. Den lange veien til hovedpoenget gjorde at han ble sliten i hodet av å lese noveller og romaner. Han så ikke vitsen med å lese bøker, og på slutten av intervjuet sa han: «Filmen ligger på nettet, pleier jeg å si», noe som underbygger den negative holdningen han uttrykte.

Lars var veldig opptatt av å ikke fremstille seg som det han selv kalte «dum». Han presiserte under intervjuet at selv om han ikke oppfatter seg selv som en dedikert leser av skjønnlitteratur, så var han ikke mindre intelligent. Han ga inntrykk av at han leste en del, men ikke litteratur slik som i norsktimene. Han sa selv at han heller ville lese «når jeg kan få opplysninger jeg kan bruke til noe». For at Lars skal lese med større interesse, sier han selv at han trenger en form for belønning etter han har lest. Og han sier at det ikke vil si å skrive en bokanmeldelse. For at Lars skal lese med engasjement, må det han leser være aktuelt. Det å lese om «jenter og følelser og sånt» er ikke særlig mandig, uttrykte han. Han foretrakk å lese romaner hvor det var en klar handling, gjerne med litt fart. Han har lest *Politi* av Jo Nesbø, og sa selv at han foretrakk krimbøker som sjanger. Han mente at slike romaner sjelden, eller aldri, ble trukket frem i undervisningen. Grunnen til at han leste denne boka, var at moren hans hadde den hjemme i bokhylla.

Magnus startet intervjuet med å fortelle om mange av titlene de hadde hatt dette skoleåret. Friskest i minne var novellen de leste forrige norsktime. Jeg undersøkte litt og fant tilslutt ut at de hadde lest *Carl Lange*, hentet fra novellesamlingen *Thomas F siste nedtegnelser til almenheten*, skrevet av Kjell Askildsen. Magnus fortalte at han synes at novellen var «ganske kul», og at han var «midt på treet interessert i å lese flere slike».

På spørsmålet om hvor interessert han var i å lese noveller og romaner, svarte han at han var litt under middels interessert. Han opplevde at det var vanskelig å motivere seg selv. En av årsakene til dette var at han i store deler av skoledagen, var «sliten og kjei» og at dette påvirket konsentrasjonen, som igjen påvirket lesemotivasjonen.

Magnus fortalte at for å bli mer motivert, måtte det han leste være relevant. Eller, det måtte oppleves som relevant for ham. Aller helst leste han hvis han «fikk være i fred». Det å bli forstyrret av lærer og medelever under lesingen opplevdes som svært demotiverende for Magnus. Han fortalte at han hadde en slik lærer som «alltid stilte spørsmål til teksten», og at det var en ekstra belastning. Selv om lesing var en aktivitet han helst ville gjøre alene, så han fordelene ved at flere rundt ham leste. Da kunne de eventuelt snakke sammen om ulike bøker. Slik som det var nå, trodde han ikke at kameratene leste noe, eller var interessert i å gjøre det i framtiden. Å lese for å samtale om det i ettertid var et «ikke-tema» i vennegjengen. Det å lese var ikke noe han gjorde i fritiden, venner og jenter sto høyere på lista enn å sette seg ned med en skjønnlitterær bok.

Aleksander fortalte at han egentlig var ganske motivert for å lese, men slik litteraturen ble fremstilt på skolen, opplevdes det ikke som tilfredsstillende. Han mente at lærere ikke tok hensyn til deres (elevenes) liv og interesser, og at det virket som ganske tilfeldig for ham om lesing av tekster ble vellykket eller ei. Han hadde selv erfaring fra studiespesialisering fra en annen skole og trakk frem at det var en helt ulike tilnærming til eleven på den andre skolen. På den forrige skolen ble han utfordret på andre måter, og han følte at undervisningen stilte høyere krav til egen innsats i timen. Her på Elvetun følte han ofte at lærerne kun så på elevene som fremtidig snekker eller murer, og at der stoppet det. Dette mente han påvirket hvordan han så på seg selv. Selv ville han fortsette på en teknisk fagskole utenfor Oslo etter videregående.

Hva som skulle leses og i hvilken sammenheng det skulle leses, påvirket Aleksander i stor grad. Om det handlet om «noe som er kjedelig», ville ikke interessen være tilstede. Han fortalte at han leste en del hjemme, men ikke skjønnlitteratur som noveller og romaner. Aller helst leste han nettaviser, og han var en flittig bruker av sosiale medier.

På skolen foretrakk han å lese noveller. Gjerne som høytlesing, og helst sammen med hele klassen. Han begrunnet det med at det er enklere å lese noveller sammen i klassen når aktiviteten er lærerstyrt.

3.2 Guttenes eierskap og kontroll over egen lesning

For å fremme guttenes lesemotivasjon, hevder John Guthrie at læreren må gi elevene et eierskap til teksten som skal leses. Det er forskjell på et eierskap til teksten og et eierskap til det å lese skjønnlitteratur. I hvilken grad opplever guttene egentlig et slikt eierskap i de tekstene de leser?

Lars fortalte om et leseprosjekt de hadde i klassen forrige høst. Det gikk ut på at elevene skulle besøke et offentlig bibliotek i nærmiljøet, skaffe seg lånekort og låne en valgfri roman. Guttene var på biblioteket og ble møtt av en mannlig bibliotekar som skulle vise dem rundt. Lars hadde ingen formening om over hvor mye selvbestemmelse hadde å si. Han fortalte at han «måtte jo lese det uansett». Litt senere kom det frem at han opplevde det som positivt å få velge en roman selv. For «lærere liker Ibsen og sånt. Vi liker action, humor og fakta».

Han presiserte at han potensielt kunne like noen av de eldre tekstene, men at språket måtte moderniseres. Hvis det var for store språklige hindringer, ville han ikke få samme utbytte av teksten da mye av tiden ville gå til å slå opp ord.

Magnus fortalte også om dette bokprosjektet som han mente hadde vært vellykket. Han bestemte seg for å lese en bok han hadde fått forrige jul, *Jeg er Zlatan* av den svenske fotballspilleren Zlatan Ibrahimović. Siden han ikke hadde lest den, og de kunne velge bøker selv, så valgte han denne som var hjemme i bokhylla.

På spørsmålet om hvilke andre bøker han hadde lest, fortalte han at de hadde lest *Doppler* første året på videregående. Bare fordi det var et klassesett, forklarte han spakt. Han mente at læreren ofte valgte ut de romanene som var litt trege, eller altfor barnslige. Han opplevde at det var viktig å bli hørt.

Aleksander var også med på bokprosjektet. Han lånte en kriminalroman som het *Psycho*, skrevet av Johan Theorin. Å være på biblioteket var noe han var vant til. Han hadde allerede lånekort som han brukte, mest for å få internettilgang, og for å ha et sted å være etter skoletid hvis mor eller far sluttet sent på jobb.

På biblioteket jobbet det en mannlig bibliotekar som Aleksander kjente litt fra før. Han opplevde det derfor som enklere å spørre om råd og veiledning. Boka ble anbefalt av

bibliotekaren fordi den var skummel, handlingsspekket og fordi den handlet om mord og psykiatri, emner som guttene opplevde som spennende.

Aleksander fortalte at slike bøker skulle de hatt flere av på skolebiblioteket også. Han mente at skolebiblioteket bare tok inn klassikere, og ikke tok hensyn til gutter generelt. De hadde mange typiske jentebøker, og var det noe han ikke ville, så var det å bli sett med «en rosa bok».

3.3 Guttenes tro på seg selv som skjønnlitterære lesere

For å få et godt utbytte av det å lese skjønnlitteratur er det viktig å ha troen på at man kan lykkes med å lese og forstå. En av de største utfordringene ligger i avstanden mellom elevens nivå og teksten (Guthrie, 2007).

Lars opplevde ikke seg selv som en leser nå på videregående, han prioriterte heller dataspill eller venner. Han sa at han hadde lest i *Politi* da han var hjemme og ikke hadde noe annet å gjøre. På spørsmål om han leste mer da han var yngre, begynte han raskt å trekke frem minner fra barneskolen, fra tredje eller fjerde klasse. De leste bøker i en serie for nybegynnere, kalt *Leseløve*. De fleste i klassen var med på en lesekonkurranse i regi av småskoletrinnet. Hver klasse fikk et løvehode, og hver gang en ny bok ble lest, fikk de en del til løvekroppen. Lars fortalte ivrig at løvekroppen ble lengre og lengre. Den klassen som fikk lengst løve fikk en belønning, som å få en svømmetime istedenfor å trene ute. Mange i klassen hadde lyst til å vinne over parallellklassen.

Lars sa at han ikke så på seg selv som en god leser. Han hadde en forestilling om at for å være det, burde man «like tjukke bøker», lese dem helt selv, ha flere av de «tjukke bøkene» hjemme og faktisk åpne dem. Han undret på om «lesere» måtte like de samme bøkene som læreren.

Grunnen til at Lars ikke har noen selvtillit som leser er at han føler han blir dømt hver gang han åpner en bok, «Intervjuer: Hva tror du er grunnen til at du ikke vil lese? Lars: «Fordi jeg blir dømt hver gang». Med dette mener han at han alltid må bevise at han faktisk *kan* lese ved at han må dokumentere at han har lest og forstått det han har lest. «Kan ikke slappe av med en bok. Det må skrives greier etterpå. Som er kjedelig. Og ofte går det dårlig. Hva er

vitsen da?» Han tror selv at han ikke klarer å lese for underholdningens skyld. I hvert fall ikke hvis det er en bok som har blitt anbefalt av læreren og gitt til ham i norsktimen.

Magnus har tro på at han kan lese noveller og romaner i norsktimene, men han må bli oppfordret til det og bli fulgt opp når han gjør det. Han forteller at læreren må gi han motivasjon til å fortsette å lese. Hvis han ikke blir fulgt opp i timen, mister han lett konsentrasjonen, sier han. Magnus ser ikke på seg selv som en leser. Han mener at det er stor forskjell på det å lese på skolen, og det å lese hjemme. Han mener at for å være en leser så «bør man lese frivillig, og bruke like mye tid på det som andre bruker på andre fritidsaktiviteter». Han var en leser på barneskolen, men ikke i dag. Det skjedde «noe på slutten av barneskolen». Han vokste opp med å bli lest for og tenker tilbake på dette som noe positivt. På barneskolen var favorittforfatterne Ole Lund Kirkegaard og Roald Dahl. Han presiserer at han jo kan å lese, men det er ikke det han velger å gjøre når han har fri.

3.4. Guttenes erfaringer med samarbeid i norskfaget

Det å dele tekstens innhold med andre, er med på å skape en glede over teksten i seg selv. Det er ifølge (Guthrie, 2007) mange måter å gjøre dette på. Lærer kan legge opp til diskusjoner om tema i den leste teksten, dele elevene inn i grupper, legge vekt på hva den enkelte elev har å tilføre en litterær samtale og legge vekt på det sosiale aspektet ved måten å diskutere på (ibid).

Lars fortalte at hjemme hos ham var de ikke akkurat så ivrige lesere. De hadde lokalavisa, og mor og far pleide å bla igjennom denne. Som regel var det far som satt med den etter jobben. Det kom fram at Lars også synes aviser er godt lesestoff «Liker å lese i avisa egentlig, som mange andre, men om vi skal lese mer avanserte ting, så må jeg ut og finne det. Og siden jeg synes at bøker er såpass vanskelig og litt treigt, så gjør jeg ikke det».

På spørsmålet om hvordan de samarbeidet i norsktimene, svarte Lars at det har han ikke opplevd så mye av. Siden norsklæreren også har engelsk, har hun noen ganger brukt en tekst på engelsk som vi har oversatt til norsk.

I klassen til Lars arbeidet de stort sett én- og-én. Noen ganger var det prosjektarbeid, og det var noe han likte godt, fordi han kunne bevege seg mer enn i en ordinær norsktime. Lars

visste ikke om han la ned en større innsats ved å samarbeide med medelever, men han opplevde i alle fall læringen som mer lystbetont.

Når klassen til Lars leste noveller fra læreboka, pleide de å ha høytlesning. De byttet på hvem som leste høyt, og noen ganger gjorde læreren det. På slutten av novellen ble det vanligvis stilt spørsmål, hentet fra læreboka.

Lars hadde ingen erfaring med lesegrupper eller å samtale om litteraturen i mindre grupper. Han fortalte selv at han jobbet best når det var stille rundt ham og alle satt sammen i klassen. Avslutningsvis i intervjuet sa han: «Jeg leser best når jeg selv bestemmer hva og hvor jeg skal lese». Han understreket at for at man skulle få utbytte av å bruke skjønnlitteratur i undervisningen, måtte læreren klare å få det stille i klasserommet og få elevene til å sitte rolig ved pulten.

Magnus fortalte om leseprosjektet de hadde forrige semester. Alle leste ulike bøker, så å samarbeide fungerte ikke, mente han. I klassen var det to som hadde valgt samme bok, ellers var det ulike bøker som ble lånt.

Magnus opplevde at det ble satt av god tid til å lese. Han husket at de satt ved pulten og fikk lese uten avbrytelser. På slutten av hver time rundet de av ved å snakke om bøker generelt. Magnus fortalte at de hadde med boka kanskje åtte ganger, tre av de gangen henvendte læreren seg til noen elever og spurte litt om handling, persongalleri og konflikt.

Når det gjaldt noveller, så hentet læreren de fleste fra læreboka. Etter lesingen brukte klassen litt tid på å gjenfortelle handlingen høyt i klasserommet. Etterpå pleide de å sette seg i små grupper på to/ tre stykker for å komme fram til svar på kontrollspørsmålene. Magnus fortalte at de også hadde brukt denne arbeidsformen for å selv fortelle fra og om den romanen de leste. Dette opplevde han som litt vanskelig, for han følte at han ikke stilte «riktige» spørsmål til teksten. Magnus la vekt på at han arbeidet best alene med skjønnlitterære romaner.

Aleksander arbeidet best med skjønnlitteraturen når han leste sammen med andre i klassen. Klassen kunne være delt inn i grupper læreren hadde satt sammen eller i selvvalgte par, men aller helst foretrakk han at hele klassen deltok i høytlesningen. De novellene som var i læreboka var enklest å forholde seg til. Først leste de novellen og etterpå tok de for seg

oppgavene på slutten. «Om vi snakker om teksten etterpå, så får jeg mer informasjon ut av det jeg leser».

I de tilfellene da læreren tok for seg andre tekster, visste elevene at de kunne bli spurt om handling, hovedpersoner og konflikt. Dette synes Aleksander var forutsigbart og enkelt å forholde seg til.

3.5 Guttenes erfaring med det å sette egne mestringsmål

Det å ha noe konkret å arbeide frem imot er viktig for å beholde motivasjonen (Guthrie, 2007). Mestringsmålene må være realistiske. Ved å sette opp konkrete mestringsmål vil man kunne være med å gi tekstene relevans. Mestringsmål kan deles inn i konkrete og detaljerte mindre mål for timen, men også som overordnede mål.

Lars sa at læreren ga leselekser til hver norsktime. Det var noe nytt de hadde begynt med dette semesteret. De brukte boka de hadde valgt selv. Denne fungerte som «hyllebok», det vil si at boka alltid lå i hylla på skolen. Om elevene ble ferdige med leksene eller undervisningsoppgavene, kunne de ta frem boka og lese litt. Lars ga uttrykk for at de fikk felles leselekser. Noen ganger var det oppgitt antall minutter de skulle lese, andre ganger antall sider. Siden elevene leste bøker med ulike vanskelighetsgrader, opplevde flere elever antall sider, som en «urettferdig lekse».

Lars fortalte til slutt at han ikke satte opp egne mestringsmål når han leste. Ingen i familien var opptatt av det heller.

Magnus sa at han ikke var vant til å sette seg mestringsmål, annet enn på skolen. Når de leste bøker på skolen og læreren merket at elevene ble urolige, fikk de beskjed om at det var for eksempel 15 minutter igjen. Ofte lokket læreren med friminutt, eller at de skulle gjøre noe annet etter de hadde lest de de skulle.

De gangene han leste satte han seg ingen mestringsmål, men leste det han ville når han ville det. Magnus fortalte at foreldrene var opptatt av at han ikke skulle droppe ut av skolen, og de ønsket ikke noe annet enn at han skulle fullføre.

Aleksander uttrykte at han ikke var vant med å sette seg egne mestringsmål. Han leste ikke romaner fordi han hadde lyst, men fordi han visste at det var forventet av ham. Foreldrene

hadde sagt at å lese er viktig, men egentlig ikke kommet med så mange gode eksempler på hvorfor. I starten av intervjuet, når han fortalte om leseprosjektet, ga han inntrykk av at han hadde lest en roman, men i slutten av intervjuet fortalte han at den ennå ikke var ferdiglest.

Han sa selv at han hadde jobbet bedre hvis norskfaget kunne vært mer praktisk. Det å sitte stille på en stol og bare høre på det læreren sier, virker demotiverende. Han fortalte videre om en vellykket norsktime da de hadde lært om skuespill og fikk utdelt ulike roller og presenterte dette for klassen. Dette mente Aleksander var vellykket undervisning.

4. Analyse

Som skrevet innledningsvis, har denne oppgaven handlet om *Lesing av skjønnlitteratur i norskfaget på yrkesfag*. Gjennom tre semistrukturerte individuelle intervjuer med gutter i studieretningen bygg- og anleggsteknikk, har jeg sett på hvordan man som lærer kan få til en meningsfull undervisning som kan være med på å motivere elevene til å lese mer. Jeg har brutt dette ned til følgende forskningsspørsmål spørsmål:

- 4.1 Hva slags motivasjon har guttene for å lese skjønnlitteratur på skolen?
- 4.2 Er guttene lesere når de er hjemme? Leser de i så fall en annen type litteratur enn det som forventes på skolen?
- 4.3 Hvilke faktorer kan være med på øke motivasjonen til guttene?

I dette kapittelet har formålet vært å vise hvordan mine funn kan bekreftes eller avkreftes med bakgrunn i teorikapittelet. Jeg vil allikevel gjøre oppmerksom på at denne analysen springer ut ifra et sosial-konstruktivistisk perspektiv. Ifølge Ringdal (2013) er all kvalitativ forskning i en eller annen forstand knyttet til en sosial virkelighet som er konstruert. På denne måten er funn fra kvalitativ forskning subjektiv og verdiladet - per definisjon, nettopp, tolkende. Det sosial-konstruktivistiske perspektivet legger derfor vekt på verden slik vi oppfatter den, fremfor å prøve å avdekke verden slik den faktisk er (ibid).

Med dette i bakhånd vil jeg allikevel se på hvordan mine informanter tolker sin virkelighet. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i fire: Guttenes motivasjon for å lese skjønnlitteratur, guttene som skjønnlitterære lesere i hjemmet, klasseromssituasjoner som fungerer og tilslutt faktorer som kan være med på å øke motivasjonen for å lese skjønnlitteratur.

4.1 Guttenes motivasjon for å lese skjønnlitteratur

Jeg startet teorikapittelet med ulike definisjoner av hva lesing egentlig er. Det jeg kom fram til var at jeg støttet Catherine Snows definisjon med ett element fra Astrid Roes definisjon. Snow definisjon la til grunn at leseforståelsen bestod av de tre elementene: leseren, teksten og aktiviteten (Sweet, et al., 2003). Roe, som igjen bygger på Hoover og Goughs leseformel, mener at: *Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon* (Roe, 2011b).

Selv om det finnes ulike tilnærminger til begrepet motivasjon, er det bred enighet blant forskere om at motivasjon er knyttet nært til selvpoppfatning. Elever som er engstelige for å gjøre feil, eller som av andre årsaker har negative følelser knyttet til læringssituasjoner, har også lettere for å mislykkes, uavhengig av reelle ferdigheter. (Skaalvik 2000). Felles for alle guttene jeg intervjuet var at de uttrykte negative holdninger til bruken av skjønnlitteratur i undervisningen. Under intervjuene oppga ingen at de var spesielt interesserte i å lese skjønnlitteratur. Lars ville heller lese noe som han kunne «få opplysninger» av, og bruke til noe.

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. I følge Deci (Ryan, et al., 2000), så oppstår en indre motivasjonen når aktiviteten oppleves som engasjerende eller interessant i seg selv. Den ytre motivasjonen er målpreget, og skjer ofte som en belønning (ibid). Når det gjelder de tre guttene jeg intervjuet så var det ingen som viste tegn til indre motivasjon for å lese skjønnlitteratur. Magnus fortalte at han ble ytre motivert av å lese, for enten å bli ferdig med boka, eller å ha leste et bestemt antall sider før klassen tok friminutt.

Ifølge Guthrie (Guthrie, 2008; Sweet, et al., 2003) forandrer motivasjonen seg med alder. Troen på egne evner og forventningene om å lykkes, er større jo yngre man er. Interessen for utvalgte temaer blir viktigere som motivasjonsfaktorer med økt alder. Er det utenforliggende årsaker til at lesemotivasjonen ikke så høy som forventet bør læreren undersøke dette nærmere. Om det er mistanke om øyeproblemer, hørselsproblemer, dysleksi, fysiske/psykiske sykdommer, bør dette tas på alvor og sendes til utredning så raskt som mulig.

I Aleksanders sitt tilfelle var det lesevansker som gjorde at han slet med lesemotivasjonen. Han hadde blitt utredet for dysleksi først i sjette klasse, og hadde ikke så mange gode erfaringer med det å lese generelt. Han ble satt på gruppe sammen med en ufaglært assistent for å øve i årene før han ble utredet. De hadde brukt bøker tiltenkt elever i småskolen. For at Aleksander skulle blitt tilstrekkelig ivaretatt på barneskolen burde han ha blitt tatt på alvor mye tidligere. Det å gå i så mange år, uten å bli sett ødelegger mye. I hans tilfelle fikk han mange dårlige erfaringer med det å lese. Han forklarte videre selv at han, på grunn av alle de negative erfaringene på skolen, hadde vanskelig for å bare «plukke opp en bok og begynne å lese».

Som det er presisert ovenfor har forskning vist at elever har den høyeste motivasjonen når de starter på skolen (Sweet, et al., 2003). Slik det er skissert hittil så virker det som at om

motivasjonen ikke er tilstede i vg2, så er det for sent. Slik er det imidlertid ikke. En lærer som evner å se og bli kjent med eleven vil kunne finne ut om det er noe eleven mestrer eller interesserer seg for, og vinkle dette opp imot norskfaget. De guttene jeg intervjuet på yrkesfag, har ofte en annen forståelse av hvordan og hva man bør lære seg. De er preget av nyttetenkning i hører grad enn hva studiespesialiserende statistisk sett ville gjort.

Det er vanlig å skille mellom et nytte og et dannelsesperspektiv i legitimeringen av norskfaget. Guttene jeg intervjuet hadde alle sammen et syn på at norskfagets viktigste grunnlag var å lære de å lese og skrive for fremtidig praktisk bruk. Om man hadde lært dette, kunne det virke på guttene som om legitimeringen ikke lenger var så selvsagt.

I intervjuet til Lars sa han selv ville lese: «når jeg får opplysninger jeg kan bruke til noe». Dette underbygger synet på at nytteperspektivet er spesielt fremtredende i yrkesfaglig studieretning. I følge Sylte (Sylte, 2013) er mesterlæretradisjonen den mest utbredte på yrkesfagene. Lærere som underviser i norskfaget på yrkesfag har mye å hente i denne tradisjonen og dette kommer jeg tilbake til i 5.4, hvilke faktorer kan være med på å motivere elevene.

For Aleksander virket det temmelig tilfeldig om litteraturen på skolen var interessant, og dette hadde stor betydning for om klarte etablere en god holdning til det han skulle lese – eller ei. Felles for alle guttene er at de etterspør relevans for videre yrkesliv. Det å lære seg novelleanalyse virket fjernt fordi de ikke så relevansen der – og- da. Dette peker igjen tilbake på legitimeringen av norskfaget slik Aase (Aase, 2005b) har skrevet om i teorikapittelet.

4.2 Guttene som skjønnlitterære lesere i hjemmet

Gode holdninger til det å lese er viktig. Som bearbeidet i teorikapittelet er det fire faktorer som er med på å danne elevenes leseferdighet. I hvilken grad har disse fire faktorene vært med på å forme oppfatningen av leseferdighetene til Lars, Espen og Aleksander?

I *Lese- og skriveutvikling* (Gabrielsen, 2003) forklares elevens ulike leseferdigheter ut fra fire ulike faktorer: Hjemmebakgrunn, Utdanning, arbeidslivet og fritidsaktiviteter. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i disse fire faktorene videre i dette underkapittelet.

Hjemmebakgrunn: Lars opplevde at moren var den som brakte litteraturen inn i hjemmet. Hun var medlem av en bokklubb og leste en del. Dette var ikke noe Lars egentlig tenkte over før intervjuet, men han uttrykte at han opplevde lesing som et tegn på at moren enten var sliten eller ikke orket å forholde seg til familien. Slik jeg tolket det ble lesingen til moren oppfattet som en slags flukt fra virkeligheten, og ikke nødvendigvis en positiv fritidsinteresse.

« Den enkelte elev møter skolen med ulik grad av litterær kompetanse » (Penne, 2013). En faktor som hjemmebakgrunn er naturlig nok ikke noe man som lærer kan gjøre noe direkte med, men det er viktig å vite litt om elevenes hjemmebakgrunn allikevel. Det å skape gode leseopplevelser kan for Lars være en viktig del av det å kunne se på det å lese som noe positivt. Det samme tilfelle var det med Magnus. Han vokste opp i et hjem hvor barnebøker var noe foreldrene prioriterte. Han husker at ble lest for når han var ung, og at dette var gode opplevelser. Han beskriver at det skjedde et skifte på ungdomsskolen. Da var det plutselig ikke så populært å lese, og andre fritidsaktiviteter ble viktigere for han.

Dette skiftet som han opplevde på ungdomsskolen skriver Gunilla Molloy om boken: *När pojkar läser och skriver* (Molloy, 2007). Om gutter til stadighet blir møtt med en annen tekstkultur enn den de er vant med hjemme, eller de opplever et utenforskap når det gjelder tekstutvalg i skolen kan dette føre til at man ikke fortsetter å være en skjønnlitterær leser i hjemmet.

Utdanning: Gode forbilder er viktig for barn og ungdom. Bergesen (2015) har foretatt studier som viser at det er en tydelig sammenheng mellom elevers leseferdigheter ved skolestart og det lese miljøet som eksisterer hjemme. Det beste grunnlaget for å bli en dedikert leser, legges i hjemmet. Hjemmene til de ulike elevene er ulike, ofte med bakgrunn i om foreldrene høyere utdanning eller ikke, «det første grunnlaget legges i og rundt elevens hjemmebakgrunn» (Hagtvet, et al., 2011, s. 34).

Når det gjelder guttenes fremtidige utdanning er det viktig å huske på at vi som lærere ikke uten forbehold skal anta at elevene på yrkesfag skal fortsette i det samme utdanningsløpet. Som nevnt i kapittel 4, Presentasjon av funn: «Lars var opptatt av å ikke fremstille seg selv, som det han kalte, ”dum”». Aleksander hadde også en liknende oppfatning, han følte at lærerne så på han som *kun* en fremtidig snekker eller murer. Han hadde valgt å gå betongfag, men ville ikke fortsette den fireårig videregående utdannelsen, og bli murer. Han var interessert i å gå videre på en teknisk fagskole i nabofylket. Han uttrykte at læreren ikke så på dette som noe alternativ videre, han tenkte at det var muligens fordi han slet med dysleksi.

Arbeidslivet: Mine informanter er fortsatt i begynnelsen av arbeidslivet, men jeg velger allikevel å ta utgangspunkt i det fremtidige arbeidslivet som utdanningen fører til hvis man tar to år i lære. For hva kjennetegner dette arbeidslivet, og hvilke verdier står sterkest hos guttene? Som tidligere nevnt i teorikapittelet eksisterer det et annerledes lærings syn på yrkesfag. Dette går under termen mesterlæretradisjonen og er forankret i en sosiokulturell læringsforståelse (Sylte, 2013). Alle elevene uttrykker at de ønsker at læreren skal ha kontrollen i klasserommet, og helst ikke gi de (elevene) for løse rammer i undervisningen. Dette stemmer overend prinsipper fra Mesterlæretradisjonen. Andre prinsipper, slik de er skissert i (Kvale, Nielsen, Bureid og Jensen) er de fire hovedtrekkene: «Læring skjer i et praksisfellesskap, det skjer gradvis en tilegnelse av faglig identitet, all læring skjer gjennom handling og tilslutt: evalueringen av denne læringen skjer gjennom praksis». Noe som jeg i ettertid har tenkt på som en gruppeidentitet her er bildene som hang på grupperommet hvor jeg foretok intervjuene. Det var store bilder med menn og/ eller tekniske verktøy. Teksten var hovedsakelig utformet som dette: «Her banker vi!» og «Ingen utfordring er for stor». Slik jeg tolker det står praksisfellesskapet til elevene sterkt.

Fritidsaktiviteter: Er guttene lesere når de er hjemme? Leser de annen type litteratur enn det som forventes på skolen? Og kan man bruke dette som ressurser på skolen?

Informantene mine hadde alle interesser i feltet kjøretøy, helst med litt fart og spenning. Leseaktivitet på fritiden var et «ikke-tema» for guttene. Magnus fortalte at det å lese var «ikke noe han gjorde i fritiden, venner og jenter sto høyere på lista, enn å sette seg ned med en skjønnlitterær bok».

Aleksander beskrev at han likte å følge med på nettaviser og at han var aktiv på sosiale medier. Riktignok er ikke dette forum hvor det er størst mulighet for å få skjønnlitterære opplevelser, men det kan fungere som et springbrett videre.

Under intervjuet sa ingen av guttene at de hadde vært spesielt opptatt av norskfaget, verken nå eller på tidligere ungdomsskole. De var alle sammen klar over at norskfaget kunne by på mye, samtidig som de ga inntrykk av at de var inne i en brytningsperiode av livet. Det var veldig viktig hvordan man valgte å framstille seg selv er veldig viktig for å bygge opp et eget ”image”. Dette imaget hadde ikke, hos mine informanter, plass til det å være ”en leser”.

I artikkelen *Why Johnny won't read - Reading dont fix no Cheweys* (Wilhelm & Smith, 2014) hevder Wilhelm og Smith at gutter liker andre typer tekster enn jenter, og de er ikke i stand til å oppfatte skjønnlitteraturlike godt som jenter. Guttene opplever skjønnlitteraturen som – ofte- uten kontekst til eget liv og de blir dermed ikke dedikerte lesere på lik linje som jentene. Å være en leser er å velge å lese som en aktivitet fremfor fotball, hockey og lignende (ibid).

Dette synet underbygges av mine funn om at for at Lars skal lese må det det han leser være aktuelt og vise tydelig relevans til eget liv. Lars så ikke på seg selv som en god leser, og han hadde en forestilling om at for å gå under den termen, så måtte man like «tjukke bøker» og like det på samme måte som han likte fotball.

Ved å ha et slikt avgrenset syn på hvem som kan regnes som fullverdig leser av skjønnlitteratur, og hvem som ikke har, skaper man stereotypier. Stereotypier vil si forestillinger om hvordan et fenomen er, og i forståelsen av leserbegrepet ødelegger stereotypien mer enn det kan forklare. «Gutter og lesing»- blir ofte en negativ ladet term. Ifølge Hoel (Hoel, 2005), kan den hyppige bruken av termen føre til at *gutter og lesing* blir en selvoppyllende profeti.

Samlet sett så er informantene mine lesere på ulike måter når de er hjemme. De oppgir at de leser primært for nytteperspektivet. Tekstene de leser skal kunne brukes til noe, og gjerne for å fylle en praktisk funksjon.

4.3 Hvilke faktorer kan være med på øke motivasjonen til guttene?

Det første overordnede kriterium for å kunne motivere en elev er å bli ordentlig kjent med elevene ved skolestart. Slik vil man lettere kunne se og ta gode litteraturvalg for den enkelte eleven, men også klassen som helhet.

Basert på teori og egne funn fra denne masteroppgaven har jeg kommet frem til ulike faktorer som kan være med på å øke motivasjonen til å lese skjønnlitteratur for gutter på yrkesfag. Jeg vil understreke at disse faktorene bygger på tre intervjuer, og at de ikke nødvendigvis er representative for alle gutter på yrkesfag, men at de kan allikevel være med på å vise tendenser. Jeg har forsøkt å vise hvilke konkrete faktorer norsklæreren kan gjøre for å øke motivasjonen til å lese skjønnlitteratur for den enkelte gutt på yrkesfaglig utdanningsprogram.

4.3.1 Vær bevisst på elevens lesemotivasjon og bli kjent med den enkelte elev: For å få et godt utbytte av det å lese skjønnlitteratur er det viktig å ha troen på at man kan lykkes med å lese og forstå. En av de største utfordringene ligger i avstanden mellom elevens nivå og teksten (Guthrie, 2007, s. 66). Gjennom å finne fram til tekster som passer til den enkelte elevs nivå, vil man som lærer lettere kunne etablere en tillitt til at elevene vil mestre lesingen. En elev som opplever mestring vil igjen bli motivert til å ta en ny utfordring.

Det er nødvendigvis ikke alltid et enkelt valg å undervise etter denne måten. Som norsklærer er man bundet av Kunnskapsløftet og spesielt fagplanen i norsk. Allikevel mener jeg at det er viktig å ha to tanker i hodet samtidig. På den ene siden vil man undervise slik at man kommer igjennom alle emner før en eventuell eksamen. På den andre siden vil man undervise ved å ta utgangspunkt i det eleven kan fra før. I klasseromsundervisningen finner man raskt ut at alle elever er ulike og at de har ulike faglige ressurser.

I studieretningen bygg- og anleggsteknikk er det, slik jeg har fått erfare det, en overvekt av gutter som ønsker å arbeide med noe praktisk i fremtiden, og det de har felles er at de gjennom de ulike programfagene er vant til å arbeide etter en pedagogikk som har mange fellestrekk med mesterlæretradisjonen (Sylte, 2013). Ved å være oppmerksom på dette og ved å aktivt knytte kompetanse elevene har fra «egne programområder» til norskfaget vil

undervisningen, med større sannsynlighet, oppleves som mer relevant. Det som oppleves som relevant vil igjen være med på å skape motivasjon (Guthrie, 2007, s. 84).

Tidligere har jeg skrevet at flertallet av guttene på yrkesfag er praktikere og at de er på vei mot et praktisk yrke, men det betyr ikke nødvendigvis at dette gjelder alle. I intervjuet kom det frem at Aleksander ønsket, på tross av dysleksien, å gå påbygg det siste året på videregående og starte på en teknisk høgskole utenfor Oslo. Selv om vi som norsklærere kanskje ser alle de potensielle utfordringene ved dette, og anser det som urealistisk, bør man likevel som elev, få oppleve respekt og forståelse for de valgene man tar.

4.3.2 Gi elevene selvtilliten (tilbake) ved å sette opp realistiske mestringsmål: Under intervjuene merket jeg meg at alle informantene var flinke til å snakke seg selv ned. For eksempel slet Aleksander med å motivere seg til å lese, fordi han hadde dårlige erfaringer fra tidligere skolegang. Han hadde ikke noen faglig selvtillit i norskfaget og dette er et klart hinder for å etablere ny kunnskap (Molloy, 2007). Dette kan forandres ved at læreren gir oppgaver av mindre omfang og som måler mer konkret kunnskap enn en større analyse av et verk. Å undervise på denne måten passer bedre guttenes allerede etablerte mesterlæretradisjon. Ved å oppleve en realistisk mestringsforventning fra lærerens side vil guttene lettere få troen på at de kan lykkes bare de legger inn god innsats (Guthrie, 2007, s. 77). Ved å sette mindre og mer konkrete mål vil guttene lettere kunne se fremgangen av eget arbeide.

Her er lærerens innsats viktig, og særlig på starten av skoleåret. Det er viktig at den som styrer klassen er med på å fremme kultur for læring. Det å være tydelig går igjen hos alle de tre guttene. De etterspør faste rammer når de blir spurt individuelt, selv om de kanskje ikke er like tydelige til å etterspørre disse i klasserommet.

4.3.3 Prioriter biblioteket – og bibliotekbesøk: Som de fleste videregående skoler hadde også Elvetun videregående et eget skolebibliotek. Dette var, ifølge elevene, ikke oppdatert med de nyeste bøkene og med sjangere som fengte de. Guttene beskrev et leseprosjekt de hadde hatt forrige skoleår hvor de besøkte hovedbiblioteket i byen. Som norsklærere har man kanskje begrenset mulighet til å påvirke driften til biblioteket, men det bør være, eller det bør

etableres et samarbeid mellom bibliotekar og norsklærere, med tanke på at utvalget skal treffe flest og best mulig.

Det er viktig med gode rollemodeller. Som norsklærer vil man alltid stå som en representant for faget. Det er viktig å være oppmerksom på hvordan man som lærer velger å legitimere faget. Har man mulighet så kan det være en idé å ta med lesende mannlige rollemodeller. Eller noen personer som guttene lettere kan identifisere seg med. For Aleksanders del var det viktig å bli sett og møtt på en god måte av en mannlig bibliotekar.

4.3.4 Lesefellesskap og omgivelser: Guttene jeg intervjuet har ulike preferanser for omgivelsene. Lars og Magnus likte best at det var stille når de leste på skolen, mens Aleksander likte at det var høytlesning. Felles for alle guttene var at de ønsket at læreren skulle sette av nok til det å lese, og at det ikke bare skulle bli en ”fyllaktivitet”. Med fyllaktivitet menes at lesing kun blir en aktivitet når det ikke er noe annet å gjøre. Ved å bruke lesing på denne måten vil ikke elevene oppleve relevansen til faget på samme måte som om lesing er en egen aktivitet som har egne verdier i seg selv. Her kommer igjen faglærers viktige evne til å legitime faget på en god måte (Aase, 2005a).

Når det gjaldt omgivelser var guttene enige om at et skolebibliotek skulle ligge sentralt i skolebygget og at det skulle være tilgjengelig hele skoletiden. Det er ikke gjort noen studier på dette, men allmenn kunnskap sier oss at et bygg som er lett tilgjengelig vil oftere bli brukt enn et mer bortgjemt bygg. Dette gjelder også skolebiblioteket.

4.3.5 Utvalg av skjønnlitteratur: Siden innføringen av Kunnskapsløftet 2006, er det ikke lenger noen fastsatt kanon i litteraturen. Læreren står for utvalget. Guttene jeg intervjuet opplevde ofte en overvekt av eldre litteratur. Det jeg vil frem til er at: selv om man som norsklærer har sine favoritter, så bør man også være åpen for å utforske andre typer litteratur. Som norsklærer bærer du med deg dine egne preferanser for hva som er god litteratur, ofte er dette i kategorien skrivbar litteratur. I norsktimene kan dette lett bli veldig synlig, og det kan være lurt å utfordre seg selv til å bli kjent med også den lesbare litteraturen. Statistisk sett er det enklere for gutter å lese statistikk og faglitteratur, dette kan med fordel brukes mer som «døråpnere» for nettopp den skjønnlitteraturen.

5. Avsluttende diskusjon

«For elever med dårlige leseferdigheter oppfattes lesing ofte mer som en straff enn som en belønning, og de velger bort leseaktiviteter så sant det er mulig» (Roe, 2011a). Dette sitatet gjelder også for mine tre informanter. Tekstene de møtte på skolen, opplevdes som fragmenterte, og uten relevans for fremtidig yrkesliv.

Gutter og lesing er et stort og omfattende tema som særlig har blitt aktuelt etter resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2000 og 2009. I denne masteroppgaven har jeg valgt å se på hvordan gutter på yrkesfag møter skjønnlitteraturen i undervisningen og hvordan man som faglærer kan være med på å øke motivasjonen til lesing av skjønnlitteratur.

Jeg synes at dette er et spennende forskningsfelt og det er mange muligheter for videre forskning på emnet *Gutter og lesing* - med vekt på skjønnlitteraturen. Her kan nevnes:

- Relevans i norskfaget på yrkesfag.
- Mesterlæretradisjonen i norskfaget: en mulig innfallsvinkel?
- Leseferdigheter sett i lys av (sosioøkonomisk) bakgrunn for gutter på yrkesfag
- Leseflyt: gutter på yrkesfag. Hvordan øke lesehastigheten, samtidig med forståelsen.
- Norskfaget på yrkesfag: praksis eller teori? En tilbakeskuelse på ulike reformer i norsk skole. Med et komparativt blikk på yrkesfaglig utdanning i Tyskland.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori : om lese teorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aase, L. (2005a). Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv.
- Aase, L. (2005b). Norsk- skolens fremste danningsfag.
- Bergersen, V. (2015). Kan du lese for meg? En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet ; A study of children`s early literacy skills at school start in relation to early home literacy activities: University of Stavanger, Norway.
- Bjørkeng, B. (2013). Yrkesfag- lengre vei til målet. *Samfunnsspeilet*, 1, 20- 24.
- Brandsdal, T. (2012). Lesing som grunnleggende ferdighet - hva er nå det?
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen. (2003). *Lese- og skriveutvikling : fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, E., Oftedal, M., Dahle, A., Skaathun, A., Gabrielsen, N. . (2003). *Lese- og skriveutvikling : fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, N. N. & Lundetræ, K. (2013). Ordavkodning og leseferdighet i PIRLS. Oslo: Akademika, cop. 2013.
- Guthrie. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Guthrie, J. T. E., Wigfield, A. E. & Perencevich, K. C. E. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I. et al. (2011). Ordforråd i forskolealder- og senere leseferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 34.
- Hamre, P. (2014). Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013.
- Hoel, T. (2005). Gutter som lesere. I L. Helgevold (Red.). Stavanger.

-
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høgskoleforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå : norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor : norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2006). *Det allmenndanna mennesket*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket/>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing* (Vol. nr. 194). Bergen: Fagbokforl.
- Lund, H. (2014). *Læreplan i norsk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=-2089340600>.
- Den generelle delen av læreplanen (2015a).
- Lund, H. (2015b). *Nasjonale Prøver*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>.
- Markussen, E. & Nifu, S. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

-
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå : en undersøkelse av 10-13 åringers lesing av skjønnlitteratur* (Vol. 2003 nr 30). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Ricoeur, P. (1984). The Model of the Text: Meaningful Action Considered As a Text. *Social Research*, 51(1/2), 185-218.
- Roe, A. (2011a). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Roe, A. (2011b). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding : Toward an R and D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Strømsø, H. I., Reichenberg, M., Rydland, V., Bråten, I., Hvistendahl, R., Anmarkrud, Ø. et al. (2007). *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sweet, A. P., Snow, C. E. & Group, R. R. S. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk: profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thorsnæs, G. (2014). Hedmark- befolkning. *Store Norske Leksikon*.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017.
- Læreplan i norsk- kompetansemål etter vg1 studiespesialisering og Vg2 yrkesfag (2013).
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Lesing som grunnleggende ferdighet i norsk. *Utdanningsdirektoratet*.
- Nasjonale prøver (2015).
- Wilhelm, J. D. & Smith, M. W. (2014). Reading Don't Fix No Chevys (Yet! *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(4), 273-276. doi: 10.1002/jaal.361

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Transkribering, Intervju 1:Lars

Vedlegg 4: Transkribering, Intervju 2: Magnus

Vedlegg 5: Transkribering, Intervju 3: Aleksander

A) Informasjonsskriv

Til rektor Ola Nordmann ved Elvetun videregående skole

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 av skjønnlitteratur. Veileder for masteroppgaven er professor i nordisk litteraturvitenskap, Ole Karlsen.

Jeg er ute etter å intervju 3-5 gutter på bygg- og anleggsteknikk. Intervjuet vil handle om guttenes interesse for skjønnlitteratur, hva de leser på skolen, hvordan de jobber med skjønnlitteratur i undervisningen og hvilke tiltak de mener kan fremme lysten for å lese.

De kriteriene jeg stiller er at guttene bør være over 18 år, og at de selv ønsker å delta. Ellers står faglærer fritt til å velge blant de som er interesserte i å delta. Deltakelsen er selvfølgelig frivillig, man kan trekke seg før, under og etter intervjuet uten å gi noen videre begrunnelse for dette.

Jeg kommer til å intervju de en- og- en på et av skolens grupperom. Alle notater vil bli slettet etter prosjektets slutt, 15.05.16. Jeg kommer til å bruke fiktive navn for at de ikke skal bli gjenkjent.

Det er bare å ta kontakt om det er noe som er uklart.

Med vennlig hilsen

Linn Veronica Syversen

Mobil: 99313528

Mail: linn.syversen@gmail.com

B) Intervjuguide

”Lesing av skjønnlitteratur på yrkesfag. Hvordan få til meningsfull undervisning som kan være med på å motivere elevene?”

I denne oppgaven er jeg ute etter å høre om dine erfaringer med norskfaget på videregående. Jeg er opptatt av undervisningen og bruken av skjønnlitteratur. Som du sikkert vet så skiller man mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Skjønnlitteraturen er oppdiktet litteratur som er skrevet for at man kan glede seg over språket i seg selv. De skjønnlitterære tekstene deler vi inn i episk diktning, dramatisk diktning og lyrisk diktning. Sakprosa er dokumentarlitteraturen, og den formidler kunnskap eller informasjon. Felles for tekstene i denne sjangeren er at tekstene beskriver virkeligheten og har en praktisk funksjon.

Først vil jeg takke deg for at du vil stille opp i dette prosjektet. Alt du sier vil bli tatt opp, men slettet etter at prosjektet er avsluttet. I oppgaven vil jeg aidentifisere deg. Det vil si at hvis du nevner stedsnavn, navn på lærer eller medelever vil jeg finne på fiktive navn for disse. Jeg er interessert i dine tanker omkring norskfaget slik du opplever det her på X videregående skole. Og hvis det er noe du lurer på må du bare avbryte og stille spørsmål.

Skjønnlitteratur- romaner og noveller- fiksjon

Interesse

- Har dere hørt eller lest noen skjønnlitterære bøker dette året? Kanskje i fjor?
- Hva var tittelen? Hvis flere, ta utgangspunkt i den du husker best
- Nå skal du tenke tilbake på en skoletime hvor dere leste en skjønnlitterær bok: Hvor motivert er du for å lese en skjønnlitterær tekst på skolen?
- Hvis 1 er veldig umotivert og 10 er svært motivert. Hvor vil du plassere deg på denne skalaen?
- Hvis lavt tall: Hvorfor tror du det er slik? (Kan det ha noe med selve boka å gjøre, egne ferdigheter, tidspunkt på dagen dere leser, alt etterarbeidet?)
- Hva mener du skal til for at du vil lese skjønnlitteratur, som en bok eller en novelle, med større interesse? Hva kan fremme interessen?
- Hva skal til for at du har lyst til å lese?

Eierskap/kontroll og valg

- Fikk dere vite på forhånd hva slags bok dere skulle lese? Eller hva slags type litteratur du/dere skulle lese?
- Hvis ja: gjorde du/ dere noe forhåndsarbeid med det du leste? Hvordan valgte læreren ut boka? Var det en bok (du tror) klassen ville lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Husker du tema i boka? Hva handlet boka om? Interessert dette deg?
- Mener du det er forskjell på bøker skolen velger ut til dere og det dere leser i fritida?
- Hvor viktig er det å ha eierskap til det du leser?

Selvtillit

- Leser du i fritida? Hvis nei; har du lest bøker i fritida tidligere? (barneskole/ungdomsskole)
- Likte du å lese?
- Hva slags bøker liker/likte du å lese?
- Hva var det som gjorde at du liker/likte å lese?
- I dag: ser du på deg selv som en leser?
- Hvis nei: hva tror du kreves for å være ”en leser”?
- Hva vil du si er hovedgrunnen til at du velger å lese? /
- Hva tror du er grunnen til at du ikke vil lese?
- Har du tro på at du selv klarer å lese en hel roman i skolesammenheng?
- Eller en hel roman hjemme?

Samarbeid

Tilbake til en skoletime hvor dere har jobbet med litteratur.

- Hadde alle tilgang til samme boka? Leste dere selv? /Leste lærer høyt?/ Leste dere høyt?
- Stoppet dere opp underveis for å snakke om det dere hadde lest?
- Samarbeidet dere med oppgaver knyttet til det dere leste?
- Har dere vært delt inn i lesegrupper/lesesirkler/samtalt om litteraturen i mindre grupper?
- Hva synes du om denne arbeidsformen?
- Hva fungere best for deg når du skal få med deg en tekst? Lese alene/i grupper/ i par? Velge gruppe selv eller skal lærer dele inn?

Mestringsmål

- Hvordan jobber dere med skjønnlitteraturen?
- Setter dere noen felles mål(sidetall, kapittel)?
- Hvordan arbeider du best med skjønnlitteraturen?

C) Transkribering av Lars intervju

Intervju 1: Lars

I dette intervjuet skal vi snakke om skjønnlitteratur. Nærmere bestemt: motivasjonen din for å lese noveller og romaner i norsktimene på X videregående skole.

1. Interesse

Har du hørt eller lest noen skjønnlitterære bøker dette året?

Ja, vi leste en novelle forrige norsktime

Ok, husker du hva den het?

Nei... Mm...

Husker du hva den handlet om da?

Njaa... vet ikke , kanskje feil , men...: den handlet om en mann som hadde drept en mann. Han satt liksom inne i leiligheten sin, og, og. Sperra inne. Urolig.

Var den spennende?

Joa. Litt.... Eller Tenker ikke på sånt. Vil bare .. få det gjort.

Mhm.

Ja, når jeg blir ferdig, får jeg fri.

Ja, og det er bedre enn å bare... Du vet. Sitte der. Sorry ass-

Helt i orden. Jeg er ikke ute etter noe fasitsvar. Kun hva du mener. Ikke noe feil eller riktig.

Ehh. Ok.

- Nå skal du tenke tilbake på en skoletime hvor dere leste en skjønnlitterær roman: - Mhm. Hvor motivert var du for å lese? (den skjønnlitterær teksten på skolen)

- Lite motivert. Bøker er... ikke kult. Alenegreie. Mamma leser på hytta. Når voksne vil ha fred. Tenker ikke på bøker som spesielt bra- eller dårlig. Bare er der.

- Hvis 1 er veldig umotivert og 10 er svært motivert. Hvor vil du plassere deg på denne skalaen? Ja, som leser av en roman?

- Minus 1. Ha, ha(ler litt nervøst). Ja, for jeg blir alltid sur hvis jeg må lese på skolen.

- Hvorfor tror du det er slik? (Kan det ha noe med selve boka å gjøre, egne ferdigheter, tidspunkt på dagen dere leser, alt etterarbeidet?)

- Bøker- sånn vansligvis- kjeder meg, Det tar lang tid å komme til poenget. Dessuten blir jeg sliten av å lese for lenge. Filmen ligger på nettet pleier jeg å si.

Når pleier du å lese på eget initiativ?

- Når jeg kan få opplysninger jeg kan bruke til noe. Får ikke det av å lese et dikt. Tror jeg.

- Hva mener du skal til for at du vil lese skjønnlitteratur, som en bok eller en novelle, med større interesse? Hva kan fremme interessen din?

- Å få en belønning etter å ha blitt ferdig. Som å gå på kino eller kjøre gokart.

- Ok, så du mener at...

- Ja, jeg mener at sånn som lærerne gjør det. Vi leser en bok også må vi skrive hva den handlet om – veldig kjedelig.

- Mener du en bokanmeldelse?

- Ja, det ja. Noen ganger leser jeg skikkelig sakte. Så sakte at jeg slipper å måtte skrive etterpå. Det er stress, å lese så sakte- at hvert ord nesten blir borte.

- Hva skal til for at du har lyst til å lese da?

- At det står noe spennende der. Ikke om følelser og sånt. Men mer handling. Krimbøker for eksempel. Noe så jeg får lyst til å ikke legge det helt ned.

- Har du lest noen slike bøker?

- Ja, jo, har jo det. Leste Politi. Av Jo Nesbø i fjor. Den var spennende.

- Nesbø har skrevet flere krimbøker. Kunne du tenke deg å lese de også?

- Ikke på skolen. Men hjemme, hvis vi hadde hatt de. Gidder ikke bruke masse penger på en bok som kanskje er bra.

- Skolebiblioteket her da?

- Ja, de har vel noen bøker. Men lite der som interesserer meg da.

- På mange skolebibliotek går det ann å ønske seg bøker....

- Det gjør jeg ikke ass. Skikkelig døll.

- Hvis vi kan gå tilbake til den boka du leste. Politi, av Jo Nesø. ... Du nevnte at det var et opplegg rundt dette. Kan du fortelle meg mer..?

2. Eierskap/kontroll og valg

- Ok. Kan prøve.

- Fikk dere vite (på forhånd) hva slags bok dere skulle lese? Eller hva slags type litteratur du/dere skulle lese?

- Ikke på forhånd nei. Vi fikk gå på hovedbiblioteket i byen for å låne oss en bok. Læreren var med og sørget for at alle kom fram og at alle fikk seg lånekort og en bok tilbake til skolen.

- Ble det tid til å lese?

- Nei, men vi fikk lekse. Lese en halvtime til neste norsktime.

- Gjorde du det?

- Nei.

- Så det var ikke så vellykket da?

- Det kan du jo si. Det ble ikke gjort i hvert fall. Hadde så mye ... å gjøre.

- Men jeg tok med meg boka til norsktimene, og leste litt i slutten av timen.

- Mener du det er forskjell på bøker skolen velger ut til dere og det dere leser i fritida?

- Ja, stor forskjell- lærere liker Ibsen og sånt. Vi liker litt action, humor og fakta.

- Hvor viktig er det å ha eierskap til det du leser?

- Hæ?

- Det var klønete formulert. Jeg mener: hvor viktig er det å føle at du er med på å velge hva dere skal lese, og når det skal gjøres?

- Ikke så viktig hvis man måååå igjennom det uansett. Det hadde vært fint å slippe alle de gamle tekstene som ingen forstår.

- Du mener de tekstene som er skrevet uten språklig fornying?

- Ja, det jeg mener.

3. Selvtillit

Leser du i fritida? Hvis nei; har du lest bøker i fritida tidligere? (barneskole/ungdomsskole

Ja, leser noe. Som Politi av Nesbø. Den var spennende. Ellers så har jeg lest lite. Jeg leser jo når jeg spiller spill da. Men det er ikke sånn lesing som er viktig.

Det er det ulike meninger om. Men i dette intervjuet skal vi ta for oss noveller og romaner.

Likte du å lese når du var yngre?

Ja, jeg tror det. Leseløve og Grøssere. Det var mer konkurranse før.

Kan du fortelle meg mer om det...?

Ja, på barneskolen så leste vi bøker og fikk poeng. For hver bok fikk vi et sånn... Eh, en sånn del av en større grei. Tror lærern lagde et løveansikt, også lese vi bøker også ble kroppen til løven lenger og lenger.

Vil du si at du er en god leser i dag? Nei, vil ikke si at jeg er en leser. Det blir for fjernt. Liker å lese i avisa egentlig, som mange andre, men om vi skal lese mer avanserte ting, så må jeg ut og finne det. Og siden jeg synes at bøker er såpass vanskelig og litt treigt, så gjør jeg ikke det.

Liker ikke å ha press på å lese femti sider til tirsdager(denne dagen er det norsk på skolen). Det tar for lang tid.

Hvis nei: hva tror du kreves for å være "en leser"?

Jeg tror man må like tjukke bøker. At man velger de helt selv og at man har flere bøker hjemme. Og kanskje at man leser sånne bøker som læreren(?)

Hva tror du er grunnen til at du ikke vil lese?

Fordi jeg blir dømt etter hver gang. Kan ikke slappe av med en bok. Det må skrives greier etterpå. Som er kjedelig. Og ofte går dårlig. Hva er vitsen da(?)

Har du tro på at du selv klarer å lese en hel roman i skolesammenheng?

Kommer an på tema. Og om jeg synes det er bra så... Kanskje.

Eller en hel roman hjemme?

Det hadde gått hvis jeg hadde flere å velge mellom hjemme. Ikke akkurat noe bibliotek der nei.

4. Samarbeid

Tilbake til en skoletime hvor dere har jobbet med litteratur.

Hadde alle tilgang til samme boka? Leste dere selv? /Leste lærer høyt?/ Leste dere høyt?

Som sagt så leser vi noen ganger noveller høyt. Vi bytter på å lese. Noen ganger leser læreren. Vi andre skal følge med i teksten. Det er enklest for meg å bare høre.

Stoppet dere opp underveis for å snakke om det dere hadde lest?

- Nei, vi bare leste og ble ferdig. På slutten av hver novelle var det noen spørsmål som vi løst i par- eller læreren spurte oss høyt.

Samarbeidet dere med oppgaver knyttet til det dere leste?

Ja, vi pleier å løse oppgaver sammen.

Har dere vært delt inn i lesegrupper/lesesirkler/samtalt om litteraturen i mindre grupper?

- Nei. Har ikke hørt om det.

(Hva synes du om denne arbeidsformen?)

Hva fungerer best for deg når du skal få med deg en tekst? Lese alene/i grupper/ i par? Velge gruppe selv eller skal lærer dele inn?

- Det som er best for meg er å ha ro rundt meg når jeg skal lese noe. Det nytter ikke med, eh.. ,mange andre som snakker og andre ting som skjer samtidig. Jeg leser best når jeg selv bestemmer hva og hvor jeg skal lese.

5. Mestringsmål

Setter dere noen felles mål(sidetall, kapittel)?

-Ja, vi får felles lekse. Les for eksempel 30 minutter til neste tirsdag. Eller at læreren sier at vi skal lese ett kapittel til neste gang.

- Synes du det fungerer?

-Nja. Noen har veldig korte bøker, mens andre har lengre. Vi "straffes" for å velge tykke bøker.

- Det er mer rettferdig å gi alle i lekse å lese så så mange sider.

Setter du deg egne mål når du har mye å lese?

Nei.

D) Transkribering av Magnus sitt intervju

Intervju 2: Magnus

1. Interesse

Har du hørt eller lest noen skjønnlitterære bøker dette året?

Ja, forrige norsktime leste vi en novelle. Tror den het Thomas F. Den var ganske kul egentlig. I fjor leste vi kanskje 5 noveller og to bøker. Husker vi leste Karens jul og Mjuka pakker.

Hva var tittelen? Hvis flere, ta utgangspunkt i den du husker best

Jeg husker best den jeg valgte selv. Den het Jeg er Zlatan. Og handlet om livet til den svenske fotballspilleren Zlatan Ibrahimović(?). Siden jeg spiller fotball selv så var den ganske kul. Liker å lese om fakta og om mennesker som er kjente.

Tenk tilbake til en vanlig norsktime. Hvor motivert var – og er du – for å lese en roman og en novelle på skolen?

Midt på treet. Er jeg sliten og kjei, så vil jeg ikke konsentrere meg så godt og alt blir vanskelig. Også lesing. Men om det er noe interessant som skal leses så har jeg heller ikke noe imot det. Leser det jeg må i klassen.

Hvis 1 er veldig umotivert og 10 er svært motivert. Hvor vil du plassere deg på denne skalaen?

Tenker en svak 4er. Kan lett motiveres, men ikke av meg selv.

Hvorfor tror du det er slik? (Kan det ha noe med selve boka å gjøre, egne ferdigheter, tidspunkt på dagen dere leser, alt etterarbeidet?)

Jeg tror det er en blanding. Ja, av alt det du sa. Om det er en dritkjei bok, så er det ikke noe mer spennende å lese hjemme enn på skolen. Men det er enklere å lese hvis boka handler om

noe spennende. Og ikke bare om følelser og drama. Jeg liker å lese hvis jeg får lov å være i fred. Liker ikke at læreren alltid skal forstyrre meg med spørsmål til teksten når jeg er i gang. Hadde en sånn lærer i fjor, og det var så slitsomt.

Ok. Så du mener at tema bør fenge, at det ikke skal ha vekt på personenes følelser og at du kan få lese uavbrutt.

Ja. Nettopp. Klart.

Hva mener du skal til for at du vil lese skjønnlitteratur, som en bok eller en novelle, med større interesse? Hva kan fremme interessen?

At jeg har tid og rom for det. Det er så mange andre ting jeg synes er morsommere enn å sette meg ned med den bok. Så det går litt treigt da. Så.. Hvis man liksom ikke er god til å lese så er det ikke det man helst vil gjøre når man har fri.

Hva skal til for at du har lyst til å lese?

At flere rundt meg leser. Jeg er ikke skapt for å gjøre noe helt alene. Jeg liker best lagsport og ha det gøy med gutta. Det er ikke det at jeg hater å lese, men jeg er nok ikke den beste. Jeg må lese samme teksten flere ganger også forstå det. Om du skjønner? Jeg er ikke så rask tror jeg.

2. Eierskap/kontroll og valg

Hvis du tenker tilbake på høsten og det bokprosjektet, Fikk dere vite på forhånd hva slags bok dere skulle lese? Eller hva slags type litteratur du/dere skulle lese?

Nei, Jeg visste med en gang at vi skulle få oss et kort. På biblioteket. Og at vi skulle få velge en bok. Jeg valgte ingen, fordi jeg hadde den boka jeg ville lese hjemme. Fikk den av X(en i familien) til jul. Trodde den var kjei, men den var egentlig bra.

Husker du tema i boka? Hva handlet boka om? Interessert dette deg?

Den handlet om Zlatan. En kjent fotballspiller som vokste opp i Sverige. Han var fattig og innvandrer. Du veit. Alle ting imot seg. Han skrev om hvordan det var å vokse opp og veien mot det å bli en av verdens beste fotballspillere.

Mener du det er forskjell på bøker skolen velger ut til dere og det dere leser i fritida?

Ja! De bøkene skolen velger er ofte litt trege. Eller altfor barnslige. Vi leste Doppler i fjor. Fordi det var klassesett, og den var så lett. Noen likte den, andre ikke. Jeg synes det var teit og rar.

Hvor viktig er det å ha eierskap til det du leser?

Ikke så viktig. Jeg bruker ikke å eie de bøkene jeg leser. Liker jeg dem så sier jeg det til mamma. Hun er veldig opptatt av at jeg skal gjøre det bra på skolen.

Hva synes du om det?

Det er litt stress egentlig. Alle rundt meg ser vel at jeg går byggfag. De trenger vel ikke stresse sånn? Jeg vil egentlig bare bestå. Allikevel gir a seg aldri.

Hvis jeg kan stille spørsmålet på en annen måte: Hvor viktige er det for deg å vite at du er med på å bestemme de bøkene som skal leses eller ei?

Det er viktig. Sånn at vi slipper å måtte lese en kjei tekst.

3. Selvtillit

Leser du i fritida? Nei. Ikke annet enn Jeg er Zlatan. Mamma har en del bøker, men de har jeg ikke noen interesse av å bla i.

Likte du å lese? Som barn ja. Ble lest for hver dag. Likte det vel. Men så vokste jeg vel fra dert eller noe. Aner egentlig ikke hva som skjedde. Plutselig var jeg på ungdomsskolen og det var liksom ikke kult nok å si at en likte å lese. Var mye ute med venner, og vi snakka aldri om det. Jeg lest jo noe, men siden ingen sa noe om det. Så trodde jeg en periode jeg var litt unormal.

Hva slags bøker liker/likte du å lese?

På barneskolen likte jeg Roald Dahl og Ole Lund Kirkegaard. Sånne bøker. Humor var viktig. Samtidig ikke bare. Humor altså.

Hva var det som gjorde at du liker/likte å lese?

Det ble en familiegreie. Noe vi kunne gjøre sammen. Det høres rart ut. Vi satt i samme rm og var sammen. Samtidig ikke. Slutta vel med sånne ting rett for ungdomsskolen. Kanskje 6 klasse. Ble så teit å drive med sånt da.

I dag da: ser du på deg selv som en leser?

Nei. Det gjør jeg ikke. Var det før. Men nei, ikke nå.

Hva tror du kreves for å være ”en leser”?

At man bruker litt tid det. Helt frivillig. Henter en bok og leser.

Hva tror du er grunnen til at du ikke vil lese?

Kjenner ingen andre som leser. Vet ikke hvordan jeg skal velge en bra bok- har lest(eller forsøkt da) å lese mange halvdårlige. Føler at jeg kaster bort tida.

Har du tro på at du selv klarer å lese en hel roman i skolesammenheng?

Ja. Det vet jeg at jeg får til.

4. Samarbeid

Tilbake til en skoletime hvor dere har jobbet med litteratur.

Hadde alle tilgang til samme boka? Leste dere selv? /Leste lærer høyt?/ Leste dere høyt? Visatt i klasserommet og leste alle hver vår roman. Mener at to stykker hadde samme roman, eller s hadde alle ulike. Synes det fungerte greit.

Stoppet dere opp underveis for å snakke om det dere hadde lest? Ja, læreren satt av tid til en presentasjon av boka hittil. Kanskje 3 ganger.

Samarbeidet dere med oppgaver knyttet til det dere leste? Nei.

Har dere vært delt inn i lesegrupper/lesesirkler/samtalt om litteraturen i mindre grupper? Vi har snakka i mindre grupper. Eller med sidemannen egentlig. Vi satt tre og tre på den tida hvor vi leste.

Hva synes du om denne arbeidsformen

Helt greit. Litt vanskelig å vite hvilke spørsmål man skal stille. Ja, siden alle hadde ulike bøker.

Hva fungerer best for deg når du skal få med deg en tekst? Lese alene/i grupper/ i par? Alene.

5. Mestringsmål

Setter dere noen felles mål?

Ja, vi leser i for eksempel i et kvarter, så gjør vi noe annet. Ofte noe som er mer fart i.

Jeg leser de 30 minuttene jeg skal da. Får ikke lov til noe annet siden de hjemme er så strenge. Hadde nok gjort det selv også. Ingen som ser at jeg leser når jeg er hjemme.

Setter du deg noen personlige mål når du leser?

Når jeg er på skolen så leser jeg ikke alltid med ... lyst, men hjemme kan jeg lese noe. Trenger ikke ha noe mål, bare for underholdning.

E) Transkribering av Aleksanders intervju

Intervju 3: Aleksander

Dette intervjuet vil ta for seg lesing av skjønnlitteratur i skolen. Jeg er interessert i dine erfaringer rundt det å lese romaner og noveller på skolen.

1. Interesse

Har dere hørt eller lest noen skjønnlitterære bøker dette skoleåret?

-Ja, vi har lest en roman og flere noveller.

Husker du hva de handlet om, eller tittelen på noen?

-Jeg husker en novelle vi leste av Kim Småge. Husker navnet hennes, fordi det var så rart. He, he.... Det handlet om en familie som ikke hadde det bra. Faren var svømmegal, og mora var underlagt alt. Hu måtte se på sønnen med svømmeskrekke bli trent av faren. Hver dag. Så tilslutt får mora nok og dreper faren. Ganske mye handling og litt fart. Likte den. Vi skrev et referat etterpå. Derfor husker jeg den så godt.

Hva var tittelen?

-Renslighet er en dyd, ja, eller noe sånt da. Tror det var det den het.

Nå skal du tenke tilbake på en skoletime hvor dere leste en skjønnlitterær bok. Hvor motivert er du for å lese en skjønnlitterær tekst på skolen?

-Ganske motivert. Er ikke sånn at jeg sitter å skjelver av forventninger da. Men synes det er ok å gjøre i en norsktime. Bedre enn å skrive lange stiler.

- Følger læreren deg opp på en god måte når dere leser?

Nja.... Noen lærere tror vi ikke klarer å lese. Langt mindre det å lese lengre tekster. De sier det jo ikke da, men du skjønner det på en måte. De vil alltid gi oss en enkel (ofte kjedelig)

tekst. Jeg vil ha lengre, noenganger, men vil ikke du veit, ”straffe ” de andre ved å spørre. Selv om vi går yrkesfag så er vi ikke dumme.

Nei, det har jeg aldri tenkt heller,

Nei, men mange tenker sånn. Føles sånn ihvertfall. Jeg gikk studiespes med valgfag første halvåret her (på X vgs), og da var det mye hardere. Alt var veldig... mye. Her virker det ikke som om noen har noen forhåpninger. At vi liksom bare skal bli snekker eller murer. Og det er det. Jeg kan tenke meg å fortsette på Gjøvik. Det er en fagskole der som er ganske bra.

Hvis 1 er veldig umotivert og 10 er svært motivert. Hvor vil du plassere deg på denne skalaen?

- For å lese bøker mener du? Jeg vil kanskje plassere meg på.. eh.. Det kommer jo helt ann på. Hva som skal leses og hvorfor det skal leses. Jeg er ikke motivert til å lese hvis jeg ikke vet hvorfor jeg skal lese det. Om du skjønner. Så om det er motivasjon for å lese random(tilfeldige) tekster på skolen så er vel det en 4er. Samtidig som jeg leser en del hjemme. Ikke romaner, men blir jo avisa og chatting med venner.

Hvis lavt tall: Hvorfor tror du det er slik? (Kan det ha noe med selve boka å gjøre, egne ferdigheter, tidspunkt på dagen dere leser, alt etterarbeidet?)

4. Det har noe med utvalget å gjøre. Ikke alle novellene – og tekster generelt- handler om det vi er opptatt av. Om jeg får velge selv så ville jeg nok fått større glede av å lese. Men ... Ja, interessen må være der. Man merker fort om det du skal lese er bra eller ikke. Og er det ikke særlig bra på de første sidene så gir jeg opp.

Hva mener du skal til for at du vil lese skjønnlitteratur, som en bok eller en novelle, med større interesse? Hva kan fremme interessen?

At jeg får velge selv. Særlig når vi skal lese en hel bok(en hel roman). Da blir det ofte sånne jentevalg som Kjærlighet eller Bikube... ett eller annet. Fordi det er det skolen har klassesett av. Så... Ja, vil helst velge selv. Vet ikke om læreren(kvinnelig) egentlig vet hva vi interesserer oss for. Og da blir det vanskelig.

Hva skal til for at du har lyst til å lese?

At det har en klar hensikt. Jeg kan for underholdningens skyld, men ikke av meg selv, liksom... Vi leste et kult skuespill forrige skoleår. Da hadde alle ulike replikker og vi lagde litt show ut av det.

Tenk tilbake på en roman du leste dette skoleåret... Du leste Sankta Psyko av Johan Theorin.

2. Eierskap/kontroll og valg

Fikk dere vite på forhånd hva slags bok dere skulle lese? Eller hva slags type litteratur du/dere skulle lese?

Vi fikk vite at vi skulle skrive en bokanmeldelse etterpå. Ellers fikk vi velge selv på X bibliotek. De fleste bøkene ble godkjent, men ikke tegneserier og vitsebøker. De som mangla det fikk seg lånekort. Jeg hadde et fra før. Bruker det for å låne filmer og nett.

Hvis ja: gjorde du/ dere noe forhåndsarbeid med det du leste? Hvordan valgte læreren ut boka? Var det en bok (du tror) klassen ville lese?

Jeg valgte boka og leste den fordi den var ganske ny. Og han på biblioteket sa at den var spennende og lettlest. Jeg bare spurte han(bibliotekaten) når vi var på X bibliotek. Han kan litt mer om bøker, og er mann. Så da er det enklere å vite hva en ungdom kan like.

- Husker du tema i boka? Hva handlet boka om? Interessert dette deg?

Det første som jeg synes var kult var at det handla om noe litt forbudt, et psykiatrisk sykehus. Og hovedpersonen der skulle snike seg inn på dette sykehuset for å møte noen han var betatt av... Liker at det handler om noe ja.. litt annerledes enn min egen hverdag. Også var hovedpersonen en mann. Han virka litt rastløs. Litt som .. ja, meg.

Mener du det er forskjell på bøker skolen velger ut til dere og det dere leser i fritida?

Å, ja! Det er aldri noe krimbøker her på Xskolen. Bare Ibsen, og andre viktige forfattere. Hva med de som lever i dag? Det er aldri noe nytt. Bare mye av det samme.

Hvor viktig er det å ha eierskap til det du leser?

Viktig å få valgmuligheter. Jeg liker å kunne velge selv. Selv om det kan bli helt feil, kan jeg jo se på ting selv. Pleier å spørre en av de som jobber på binlioteket. Sier at jeg må lese bok og at de må hjelpe meg.

3. Selvtillit

Leser du i fritida? Hvis nei; har du lest bøker i fritida tidligere?

Jeg likte ikke å lese i fritida. Lærte ikke å lese før jeg starta i 4 klasse. Så ikke mange gode minner fra den tida.

Likte du å lese? Nei.

Hva slags bøker liker/likte du å lese? Likte ikke å lese. Måtte på gruppe og det var ikke bra.

I dag: ser du på deg selv som en leser? Nei

Hvis nei: hva tror du kreves for å være ”en leser”? En må være rolig. Like å sitte stille. Tenke. Nei, jeg vet ikke jeg...

Hva vil du si er hovedgrunnen til at du velger å gjøre andre ting enn å lese?/

Hva tror du er grunnen til at du ikke vil lese?

Jeg har dårlige minner fra den tida hvor jeg ikke fikk til. Det var vanskelig å lese også fikk jeg diagnosen lese og skrivevansker. Eller dysleksi, da. Så det satte liksom en stopp for alt

sånt. Fikk ikke til og gadd ikke å prøve. Læreren som tok meg ut på gruppe var ikke så glad for å ha meg. Det fikk meg til å hate det. Det gikk over når jeg slapp å gå på gruppe mer.

Har du tro på at du selv klarer å lese en hel roman i skolesammenheng?

Ja.

Eller en hel roman hjemme?

Ja, leser jo mer hjemme enn her.

4. Samarbeid

Tilbake til en skoletime hvor dere har jobbet med litteratur.

Hadde alle tilgang til samme boka? Leste dere selv? /Leste lærer høyt?/ Leste dere høyt?

Vi leser ofte novellene høyt. De er passe lange, noen ganger leser læreren, andre ganger må vi lese. Da bytter vi på, og resten hører på.

Stoppet dere opp underveis for å snakke om det dere hadde lest? Noenganger forklarte læreren vanskelige ord og hvis noe var uklart. Ikke ellers.

Samarbeidet dere med oppgaver knyttet til det dere leste? Når novella står i læreboka så er det alltid oppgaver på slutten. De pleier vi å snakke om. Hvis teksten ikke er hentet fra boka så pleier læreren å be om handling, hovedpersoner og konflikt. Så

Har dere vært delt inn i lesegrupper/lesesirkler/samtalt om litteraturen i mindre grupper?

Nei, tror ikke det.

~~Hva synes du om denne arbeidsformen?~~

Hva fungerer best for deg når du skal få med deg en tekst? Lese alene/i grupper/ i par? Velge gruppe selv eller skal lærer dele inn?

- Lese i gruppe. Som vil si hele klassen. Om vi snakker om teksten etterpå så får jeg mer informasjon ut av det jeg har lest.

5. Mestringsmål

Hvordan jobber dere med skjønnlitteraturen?

Vi har en liste over ting vi skal gjøre i norsken. Det er ofte fire punkter. Hvis ett av punktene var å lese en novelle og svare på spørsmål så ville det være en belønning å – du veit.. bare bli ferdig med det.

Setter dere noen felles mål(sidetall, kapittel)?

Når vi leste romanene(den valgfrie) i høst så måtte vi lese hele boka. Vi fikk i leselekse, til hver tirsdag, å lese i minst 30 minutter. Det er skikkelig lenge, men hvis man deler det inn i antall dager så er det mulig.

Hvordan arbeider du best med skjønnlitteraturen?

Jeg jobber best ved at jeg får kommet opp av stolen og brukt kroppen min. Jeg husker vi hadde skuespill. Det var gøy. Klarer ikke alltid å jobbe rolig, i stillhet og sitte helt rolig.