

# **Meningsfull lesing**

*En studie av sju ungdomsskoleelevers lesing.*

**Sissel Molvær**



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

Vår 2011

## **Forord**

Jeg vil rette en takk til arbeidsgiver for tildeling av utdanningsstipend, og for tilretteleggingen som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette masterarbeidet.

En stor takk til veileder ved Høgskolen i Hedmark, Mari-Ann Igland for faglige innspill. Takk også til medstudent og kollega Tone N. Brun og kollega Brita Dahl for refleksjoner og faglige samtaler underveis.

Spesielt vil jeg takke familien min for støtte og oppmuntring hele veien.

*Rælingen, april 2011.*

*Sissel Molvær*

---

## INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD .....	2
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	3
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN .....	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING .....	8
1.3 LESEFORSKNING .....	9
1.4 OPPBYGGING.....	11
<b>2. LESETEORI.....</b>	<b>12</b>
2.1 LESING.....	12
2.2 LITTERASITET .....	14
2.3 LESEPRAKSIS OG LESEHENDELSE .....	16
2.3.1 Lesing forbundet med alle gjøremål .....	18
2.3.2 Lesing knyttet til skolen og skolearbeidet .....	20
2.4 LESEMØNSTRE, STRATEGIER OG METASPRÅKLIG BEVISSTHET .....	21
2.5 LESEMOTIVASJON .....	23
2.6 MENINGSSKAPING MELLOM TEKST OG LESER.....	25
2.7 MENINGSFULL LESING I UNGDOMSSKOLEALDER .....	28
2.8 SAMMENFATNING .....	29
<b>3. KVALITATIV OG KVANTITATIV INNSAMLING AV MATERIALE .....</b>	<b>31</b>
3.1 VALG AV SKOLE OG GRUPPE .....	31
3.2 INFORMANTER .....	32
3.3 GODKJENNELSER.....	33
3.4 LESELOGG .....	33
3.5 FORSKNINGSINTERVJU .....	34

---

3.6 BEARBEIDING OG VURDERING AV FORSKNINGSMATERIALE .....	37
3.7 SAMMENFATNING .....	38
<b>4. LESELOGGENE OG INTERVJUENE.....</b>	<b>39</b>
4.1 LESEPRAKSISER OG LESEHENDELSER .....	39
4.2 HVA UNGDOMMENE LEGGER I DET Å LESE .....	44
4.3 EGEN LESING OG BETYDNINGEN AV DEN .....	46
4.4 HVA SOM GJØR AT UNGDOMMENE LESER .....	51
4.5 BESKRIVELSER AV LESEPRAKSISER OG LESEHENDELSER .....	55
4.5.1 Lesing tidlig på dagen .....	56
4.5.2 Lesing på ettermiddag og kveld .....	57
4.5.3 Lesing knyttet til mobil, internett og tv .....	58
4.5.4 Lesing knyttet spesielt til fagene på skolen.....	59
4.5.5 Lesing knyttet spesielt til skolearbeidet .....	60
4.5.6 Ulike typer lesing knyttet til skjønnlitteratur .....	62
4.5.7 Lesing i forbindelse med ulike typer småtekster.....	65
4.6 LESEHENDELSER UNGDOMMENE HUSKER SPESIELT GODT.....	66
4.7 SAMMENFATNING .....	69
<b>5. LESEPROFILER.....</b>	<b>70</b>
5.1 LESER ALT OG ALLTID .....	70
5.2 NEDPRIORITERER LESING.....	72
5.3 KJØNNSRELATERT LESING .....	73
5.4 INTERESSELESER .....	74
5.5 FRITIDSLESER .....	75
5.6 SAMMENFATNING .....	76
<b>6. OPPSUMMERING OG DISKUSJON.....</b>	<b>77</b>
6.1 HVA UNGDOMMENE MENER OM EGEN LESING .....	77

---

6.2 HVA UNGDOMMENE LEGGER I DET Å VÆRE EN GOD LESER.....	78
6.3 HVA LESINGEN BETYR FOR UNGDOMMENE OG HVA SOM GJØR AT DE LESER.....	79
6.4 HVA UNGDOMMENE LESER OG HVOR MYE TID SOM BLIR BRUKT TIL LESING.....	82
6.5 LESEHENDELSER OG ULIKE LESEPRAKSIS .....	84
6.6 OPPSUMMERING AV FUNN .....	85
<b>7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER .....</b>	<b>87</b>
<b>8. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>89</b>
SAMMENDRAG .....	94
ABSTRACT .....	95
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE .....	96
VEDLEGG 2. SAMTYKKE .....	98

# 1. Innledning

Det er ungdommers lesing og hva slags forhold ungdommer har til egen lesing, som er utgangspunktet for denne masteroppgaven. Lesing er hendelser som inngår i stort sett alt vi foretar oss, og mange og ulike lesehendelser finner sted i faste eller gjentatte lesepraksiser gjennom hele dagen vår. Det kreves et relativt godt lesegrunnlag for å ta del i de lesekrav som stilles til oss i dag, og det ser ut som kravene til høy lesekompetanse, til det å kunne lese veldig godt, bare øker i det moderne informasjonssamfunnet vårt.

Arbeidet med å lære spesielt ungdommer å lese hensiktsmessig, ivareta og fremme lesekompetansen deres og tilrettelegge og motivere for mye og variert lesing, er noe av det viktigste og mest grunnleggende vi gjør for at de unge i dag skal klare seg godt på skolen, i fritiden og senere også i yrkeslivet. God kompetanse i lesing er en forutsetning for god læring i skolen og i samfunnet forøvrig, et samfunn der vi stadig omgir oss med store mengder skriftlighet. Fra ungdomsskolen og oppover i skolesystemet er det faglige mer og mer skriftbasert, og vektleggingskravet til lesing blir bare større og større, derfor blir lesing spesielt viktig for ungdomsskoleelever. Ut fra mitt personlige ståsted, samt egen interesse, og sett fra skolens og ikke minst samfunnets side, mener jeg at vi må øke bevisstheten og fokuset rundt det viktige litterasitetsarbeidet til ungdomsskoleelever spesielt.

I ungdomsskolealder er det ofte store variasjoner i hva ungdommene leser og hvor mye de leser. Dette gjelder både i forhold til skolen, hjemme og i de mange andre ulike typer sosiale sammenhenger de befinner seg i. Det kan vise variasjonsforskjeller hos jenter, gutter og på individuelt nivå i denne ungdomstiden. Vi trenger derfor større bevissthet og ytterligere informasjon om hva slags lesepraksiser og lesehendelser ungdommene deltar i. Vi har behov for innsikt i deres egen mening om lesing, hva de leser, hva som gjør at de leser, i hvilke situasjoner de leser i og hva de får ut av det de leser.

## 1.1 Bakgrunn

Interessen for lesing av ulike typer litteratur har alltid vært en del av meg. Jeg har lest ofte og mye helt siden tidlig i ungdomsårene mine, og i mitt voksne liv har trangen til å lese mye, til å lære mer, til fornying og til å søke kunnskap ikke minket. I arbeids- og utdannings-sammenheng skjer den faglige lesingen og oppdateringen min kontinuerlig. Privat leser jeg

---

skjønnlitterære bøker hele tiden, og jeg er med i en boksirkel som møtes jevnlig for å samtale og reflektere over de ulike romanene vi leser

Etter å ha jobbet som ungdomskolelærer i en god del år, og også etter at egne barn er kommet i ungdomsskolealder, er valget mitt av tema ganske naturlig blitt å undersøke lesingen til denne aldersgruppen. I arbeidet mitt i ungdomsskolen har jeg alltid hatt et ønske om at elevene skulle bli glade i å lese all slags litteratur, og jeg prøver å tilrettelegge for lesing, anbefaler litteratur og oppfordrer til hyppige bibliotekbesøk. Vi leser hele tiden ulike typer tekster, vi reflekterer, diskuterer og forbereder litterære samtaler.

Mitt eget ståsted i hva lesing går ut på, er at det ikke er en egen individuell ferdighet, som en helt alene skal sitte og bli god i av seg selv. Lesing er en vedvarende læreprosess, og det kreves kontinuerlig og aktiv deltagelse i de mange ulike typer lesepraksiser og lesehendelser en hele tiden er i, for å opprettholde god lesekompetanse gjennom hele livet. *Lesehendelser, lesepraksiser og lesekompetanse*, eller *litterasitet*, står for teoretiske perspektiver og begreper som jeg vil komme tilbake til i kapittel to, under punkt 2.2 og 2.3..

Lesing, mener jeg, handler om samhandling i alle hendelsene som forekommer i hverdagen vår der lesing er involvert, og i møtene mellom leser og tekst dannes mening og forståelse. Dette er teori som setter leseren i fokus, som er *leserorientert*, og som jeg også vil komme tilbake til og utdype nærmere i kapittel to, punkt 2.6.

Samtidig som jeg mener at barn og unge bør lese mye av all litteratur, mener jeg at de også bør få mye oppmuntring og støtte fra voksne og lærere på lesingen sin, og *lesemotivasjon* og *tilrettelegging for lesing* er derfor viktige faktorer i leseprosessene deres. Dette kommer jeg til å si mer om under punkt 2.5 i kapittel 2. Framfor alt, mener jeg, er det også viktig med gode bearbeidelser og samtaler rundt de mange og ulike tekstene ungdom leser. Som i *sosiokulturelle leseforskning*, noe jeg ser nærmere på i kapittel to under punkt 2.1 og 2.2, mener jeg at det er summen av alle lesehendelsene, og hvordan en har opplevd at disse har vært meningsfulle, som utgjør de lesepraksisene en kommer til å ha i fremtiden. Derfor blir det viktig å trekke veksel på alle de ulike lesehendelsene fra de ulike lesepraksisene ungdommene er i.

For ungdommer er årene mellom barn- og voksenalder en spennende og utfordrende, men også ganske avgjørende og krevende, periode. De er i en fase da de stadig må forholde seg til de økende krav om deltagelse i voksenlivet som stilles både hjemme, på skolen, i fritiden og etter hvert også i arbeidslivet. Det er derfor viktig at det blir lagt godt til rette i alle de ulike lesepraksisene barn og ungdom er i gjennom dagen sin, så alle typer lesehendelser kan være med og gi dem gode leseopplevelser og forståelse av hva slags

lesekompetanser, litterasiteter, som blir krevd i de mange og ulike situasjoner av livet de kommer til å være i.

Som lærer i ungdomsskolen, voksen student og mor til ungdommer lever jeg i et samfunn der tekst- og informasjonsflyten er enorm. I yrket mitt, som studerende og som mor til aktive ungdommer, består veldig mye i hverdagen av informasjonsuthenting og lesing av ulike tekster. Dette er altså vanlige og dagligdagse lesehendelser knyttet til alle de ulike gjøremål som foregår gjennom en hel dag. Disse lesepraksisene har økt i omfang og blitt vektlagt i større og større grad i de siste årene. Fokuset på lesing og kravet om økt lesekompetanse har også blitt stort etter at flere av de nasjonale prøvene og testene har vist at vi skårer dårligere enn andre land vi liker å sammenligne oss med. Søkelyset har blitt rettet mot den begynnende leseopplæringen, men også et videre fokus har kommet inn, og det er mot *den andre leseopplæringen*. Den skal være en ivaretagelse og en videreføring av den første leseinnlæringen. Denne oppfølgingen skal ivareta leseutviklingen i hele utdanningsløpet, lesefokuset skal inn i alle fag og på alle trinn (Roe 2008).

Det er ikke bare selve utdanningsløpet fokuset på lesing bør rettes mot, vi må være villig til å se lesingen som en mangesidig og overordnet kompetanse det er viktig å beherske for å klare seg i det samfunnet vi lever i. Holdningskampanjer og lesestimulering kan være gode tiltak, og sammen med innarbeidelse av gode lesevaner og lesestrategier kan det være med å løfte lesekompetansen vår. Alt bør likevel ses i en større sammenheng, der ikke bare fag- og lekselesing i skole og utdanning er i fokus, men alle lesehendelser i ulike praksiser som foregår hele tiden, bør vektlegges i like stor grad. For det er lesehelheten jeg ønsker å se på, alt som foregår av lesing som har betydning for ungdommer, og som de formidler gir mening for dem.

## **1.2 Problemstilling og avgrensing**

Denne oppgaven tar for seg ulike sider ved lesingen til sju femten år gamle ungdommer i 10.klasse, og det er lesing som gir ungdommene mening som belyses i dette materialet. Ungdommenes egne meninger og skildringer skal løftes frem, hva de legger i det å lese, hva de oppgir at de leser og tiden de bruker på denne lesingen. Det blir sett på beskrivelser av lesingen deres og hvilken betydning de legger i lesingen sin, hva som gjør at de leser og om det er lesehendelser de husker spesielt godt.

Forskningsspørsmål som jeg gjerne vil finne ut mer om, er hva slags leseerfaringer ungdom gjør seg i dag, hvilke lesepraksiser og lesehendelser finner vi hos ungdomsskole-



---

elever, hva slags litteratur leser de eller støter de på, og gir alle disse tekstmøtene i hverdagen dem mening? Hvor mye leser de egentlig oppgitt i tid og antall sider, og hvor er de når de leser i de ulike lesesjangrene. Jeg vil også prøve å finne ut av hva som får ungdommene til å lese og hvilken betydning lesingen har for dem.

Det er ungdommer som har et bevisst forhold til lesingen sin, som sier selv de er gode lesere og liker å lese all slags litteratur veldig godt, denne oppgaven tar for seg. Dette gjøres ikke fordi jeg mener gode lesere på ungdomstrinnet er viktigere enn de ungdommene som formidler at de leser dårlig eller at de som har stor leseglede bør fremheves i sterkere grad enn de som sier de ikke liker å lese så godt. Jeg tror at vi kanskje gjennom disse bevisste leserne kan se lese-mønstre, eller gode konturer av hva som skal til for å bli en god og kompetent leser, og at dette kan være med på å styrke lesingen til flere ungdommer. Det kan jo være en mulighet for at de som leser godt, kan bidra med erfaringer og bevisstgjøring i forhold til de som ikke ser seg selv som fullt så gode lesere. Jeg har dermed valgt å avgrense oppgaven til å gjelde elever som liker godt å lese, og fokuset mitt er de som karakteriserer seg selv som relativt gode lesere. Det kan, som sagt, tenkes at mange ulike elevgrupper kan dra nytte av og bruke informasjonen som kommer ut av en studie av lese-glade og godt lesekompetente ungdommer.

Selv om en, kanskje to, av ungdommene går under kategorien flerspråklig, tar jeg ikke for meg disse elevenes språkbakgrunner, utover at jeg trekker det inn som kilde til ulike lesepraksiser eller lesehendelser. Fokuset er i hovedsak på hva den enkelte av informantene formidler i forhold til egen lesing, og det er dette jeg vil forsøke å sette søkelys på i arbeidet mitt. Gjennom å se på bakgrunnsteori, metodebruk og på analysene prøver jeg å få svar på spørsmålene mine, men først vil jeg plassere oppgaven i forhold til andre studier på området.

### **1.3 Lese-forskning**

Hva er blitt gjort forskningsmessig på ungdommers lesing? Lese-forskningen har de siste tjue årene fått større fokus både i inn- og utland. I Norge har vi hatt Senter for lese-forskning knyttet til Universitetet i Stavanger siden 1992. Fra 2004 fikk senteret utvidet mandat og skiftet navn til Lesesenteret, og dette senteret tar spesielt i vare lese-forsknings- og lese-utviklingsprosjekt. Lesesenteret samarbeider med flere av høyskolene og universitetene våre og har nå mange fullførte og pågående lese-forskningsstudier. I tillegg foregår det flere sam-

arbeidsprosjekt med leseforskningsmiljø både i Europa, Australia og USA (Lesesenteret 2008).

Hovedtyngden i leseforskningen har før ligget på prosjekter rettet mot lesevaner og dysleksi, særlig knyttet til begynneropplæringen, de første årene i barneskolen og til flerspråklighetsproblematikk. Nyere forskning og studier rettes nå mer mot lesing utover begynneropplæringen, til den videre leseopplæringen, og det er denne leseforskningen jeg vil se nærmere på. I Norge har vi forskningsstudier som for eksempel går på ungdomsskoleelevers lesevaner, leseholdninger, lesemotivasjon, lesestrategier, leseforståelse, på faglesing og på lesing av skjønnlitteratur. Flere av både studiene og det som er kommet ut av faglitteratur, er relevant for oppgaven min, og disse vil jeg nå kommentere litt nærmere.

Lise I. Kuldbrandstad (2000) har publisert fire artikler som tar for seg lesingen til elever på ungdomsskolen. Kuldbrandstad belyser lesevanene til ungdommer og hva som bør være med i den videre leseundervisningen på ungdomsskolen.

Astrid Roes (2008) fagbok om lesedidaktikk er også et viktig bidrag, den tar for seg leseforståelse spesielt rettet mot fag- og faglesingen i skolen. Boken til Roe vil i tillegg kunne bidra med nye tanker rundt leseforståelse og gi perspektiver rundt lesemotivasjonsfeltet. Det samme gjelder PHD-avhandlingen til Øistein Anmarkrud (2009). Anmarkrud har i tillegg en rekke aktuelle publikasjoner fra de siste årene, som omhandler leseforståelse og tekstarbeid i ungdomsskolen.

Kristin Sander Viken (2005) har i hovedoppgaven sin foretatt en spørreundersøkelse av lesevanene til tiendeklassinger på tre ungdomsskoler. Studien bygger på spørsmålene i PISA-undersøkelsen fra 2001, som for øvrig var den første i Norge. Den har i tillegg med noen av de samme spørsmålene gjort i en lignende undersøkelse ti år tidligere av Vera Grønborg Aubert (1995).

Øyvind Barkald Aas (2009) har skrevet en forskningsoppgave der han i hovedsak har sett på kjønnsforskjeller, både når det gjelder lesevaner og holdninger til lesing, og han har sett på ungdommers bruk av lesestrategier.

Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie og Tove Sommervold (2009) har kommet med en rapport om lesing på ungdomstrinnet, og den er en direkte følge av prosjektet *Gi rom for lesing*. Forfatterne har intervjuet tiendeklassinger på tre ungdomsskoler om deres tanker og meninger om egen lesing, hva de leser og leseholdninger i forhold til tekst på papir eller skjerm.

Internasjonalt er det etter hvert kommet flere studier som ser på litterasitetspraksiser, lese- og skrivehendelser i ulike sosiale settinger. En stor studie av dette er *Local Literacies*,

---

av Barton og Hamilton fra 1998. De har brukt ulike forskningsmetoder i prosjektene sine, og har ofte også vært i de aktuelle lokalsamfunnene over tid for å få et mer helhetlig bilde av det de har studert (Barton 2007:53). Barton et al. (2000) presenterer i sin bok mange større og mindre lese- og skriveprosjekter som har blitt gjennomført de senere årene. Mye av dette materialet dreier seg om detaljerte litterasitetsstudier på lokalplan. Barton setter studiene inn i større sammenhenger og bruker dem til å støtte opp litterasitetsforskningen.

Barton (2007), viser hva som er gjort av helt ny forskning på litterasitetspraksiser i ulike sosiale settinger. I denne boken ser han på forskning som har ført til en større forståelse av litterasitet og hvordan en i dette arbeidet også har utforsket og navngitt nye typer litterasitetspraksiser.

Christina Clark og Lucy Hawkins (2010), har i en stor rapport kartlagt lesingen til elever mellom åtte og seksten år på 112 skoler i England, Nord-Irland, Scotland og Wales. Kartleggingen tar for seg tilgangen elevene har på ulike lesekilder hjemme, og på hvem som oppmuntrer dem til lesing. Den ser på om det er noen hjemme som leser, og om en innad i familien snakker om lesing.

Min undersøkelse ser i likhet med flere av studiene nevnt ovenfor på lesingen til ungdommer, på lesevaner, lesemotivasjon og leseforståelse. Til forskjell fra noen av studiene har jeg ikke spesielt sett etter ulikheter mellom kjønnene, selv om dette også blir kommentert i min oppgave. Som Barton poengterer i sin forskning, prøver jeg å kartlegge alt av lesing som foregår rundt ungdommene, de ulike lesehendelser som forekommer i alle typer lesepraksiser de er i. I tillegg lager jeg leseprofiler både av funn rettet mot enkeltelever i studien, og profiler av likheter og ulikheter i utvalgsgruppen. I hovedsak er det ikke gjort så mange undersøkelser av lesingen til ungdommer, i hvert fall ikke på all lesing ungdomsskoleelever gjør gjennom dagen sin, slik jeg har undersøkt det i min gruppe.

## **1.4 Oppbygging**

Denne oppgaven er delt inn slik at kapittel en, to og tre henholdsvis består av innledning, teori og metode, og her forsøkes det å gi et teori- og metodegrunnlaget for oppgaven. Kapittel fire og fem er hovedsakelig analyse av dataene fra intervjuene og leseloggene. Kapittel fem er leseprofilene laget på bakgrunn av loggene og intervjuene. Kapittel seks og sju består av oppsummering, diskusjon og avsluttende betraktninger.

## 2. Leseteori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvilke teorier og begreper som er viktige i undersøkelsen min. Studien tar for seg lesespekteret i alle de ulike settinger ungdomsskoleelever er i. Jeg forsøker å se på all lesingen til ungdommene, for å avdekke hva slags lese-mønstre de har. Leser de ofte og mye, har de et bevisst forhold til lesingen sin, kommer det frem spesielle trekk eller kjennetegn ved lesingen deres, og er det forhold rundt dem som gjør at lesingen blir tett oppfulgt? Mener disse sju elevene at de har god lesekompetanse, og hva legger de i så fall frem i sine tanker og begrunnelser av det. Sier ungdommer som karakteriserer seg selv som flinke lesere, noe om hvilke spesielle arbeidsmåter eller strategier de tar i bruk når de leser?

Jeg vil her se på hva som ligger i *literacy*-begrepet, og i begrepene *lesepraksiser* og *lesehendelser*. Teorimessig tar jeg for meg et sosiokulturelt litterasitetssyn og henviser til David Bartons arbeid. I tillegg knyttes Iseres resepsjonsteori inn når jeg ser på interaksjonsarbeidet mellom leser og tekst. I forhold til lese-motivasjon og ulike faktorer som kan påvirke lesingen og lesevalgene til ungdommene, ser jeg på motivasjonsteori generelt og lese-motivasjonsteori spesielt. I tillegg tar jeg for meg strategibruk og arbeidsmetodikk i lesingen samt lesing knyttet spesielt til aldergruppe og interesser.

### 2.1 Lesing

Det kreves en god leser for å orientere seg i samfunnet vårt i dag, der lesing er en naturlig del av, og er involvert i, det meste vi foretar oss. Det at vi aktivt leser hyppig og mye, styrker ordavkodning og øker møtet med nye ord og uttrykk. Lesemengde og litteraturvariasjon skaper gode leseerfaringer og styrker leseforståelsen. For det å kunne lese godt, forstå, hente ut og bruke informasjonen vi har rundt oss hele tiden, handler om kontinuerlige og livslange læreprosesser. Det dreier seg om leseprosesser, lesepraksiser og lesehendelser som vi alltid er i, som vi lærer i og utvikler oss i, gjennom hele livet.

Lesing kan vi si er aktiviteter knyttet til alle de ulike typer skrevne tekster vi kommer i kontakt med. Tekster som vi forholder oss til, trekker ut mening fra og skaper oss teksterfaringer fra, som vi igjen bygger videre på i nye tekstmøter (Pisa-rapport 2004). Alt ettersom hvor gamle vi er, hvor mye og hva slags tekster vi leser og har lest, vil dette påvirke de kommende meningsprosessene rundt teksterfaringene våre.

---

I Kunnskapsløftet er det å kunne lese en av de grunnleggende ferdighetene, som ligger i det enkelte fags kompetansemål for grunnskolen. Forstå, tolke, utforske og reflektere er begrep som går igjen under alle fagene i skolen. Innhente informasjon, skaffe seg innsikt og utvide kulturkompetansen er ferdigheter som skal bidra til utvikling (K-06).

Det offisielle synet på lesing, som ofte fremkommer i offentlige debatter, er at lesing er et sett av ulike leseferdigheter. Disse settene av ferdigheter kan deles opp, innlæres og testes enkeltvis. Dette passer nok inn i forhold til hvordan vi ønsker å observere og måle lesepraksiser. Det er en tendens til at den mekaniske leseinnlæringen blir vektlagt, og at metodeinnlæringen i forhold til en slik innlæring får en avgjørende og overordnet betydning. Under dette ligger det kanskje et syn på at det bare finnes en måte å lære seg å lese på (Barton 2007:161).

Et slikt ferdighetssyn på lesing kan føre til at det å lære seg å lese er noe som foregår individuelt, og at dette er avhengig av den enkelte persons dyktighet i forhold til egen leseinnlæring. Et slikt syn fordrer at lesing er noe en lærer seg i løpet av noen få år, og vil kanskje også innebære at leselæringen bare er noe som skal skje på skolen. Slike tanker om at lesing forutsetter helt spesifikke ferdigheter som bør læres i en gitt alder, gir oss lite rom for å se lesing i et bredere perspektiv. Ferdighetssynet er nært knyttet til kravet om å vurdere lesingen, og skolen blir bedt om å teste, sortere og gradere leseferdighetene. Lesegraderingen retter seg ofte mot alderen eller klassenivået barnet bør være på, i tillegg til at det kun er lesingen i forbindelse med skolen som blir målt. Selv om dette synet er i ferd med å forandre seg, har skolen fremdeles hovedoppgaven med leseinnlæringen, og denne foregår for de fleste de første årene i barneskolen. For mange barn vil dette da si fra fem til sju-åtte årsalderen (Barton 2007:162/163).

David Barton hevder at vi står overfor et paradigmeskifte i synet på lesing og skriving, et syn som går i retning av et sosialt perspektiv. I sosiokulturell teori er sosialiseringprosessen viktig, og samhandling står i sentrum. Vi snakker om identitetsbygging og meningssskaping som det helt sentrale. I samspill med andre forhandler barn og ungdom med tankesett, mønstre og praksiser som de omformer og gjør til mening for seg selv. Samhandlingen kan ikke skilles ut fra deler av individets liv, men er alltid en del av det, i en delaktig kulturell prosess (Barton 2007).

Lesing sett i sosiokulturelt perspektiv tar inn hele spekteret av leseformer som vi samhandler med og i, i alle typer sosiale settinger som vi er i til enhver tid. Lesing blir å lære i vid forstand, det å kunne tilegne seg og forstå alle ulike typer tekster. Gjennom god

leseforståelse og mange leseerfaringer skaffer en seg den lesekompetansen en trenger for å fungere godt i samfunnet vårt, der det nettopp stilles veldig høye krav til det å kunne lese.

## 2.2 Litterasitet

Begrepet *literacy* kan vi si er et begrep som går utover det å kunne lese og skrive, det innebærer et utvidet tekstkompetansebegrep. Literacy dreier seg om kompetanse en både opparbeider og vedlikeholder for å bruke gjennom ulike situasjoner i hele livsløpet sitt (Roe 2008). Kompetansetilegnelsene innbefatter ferdigheter, forståelse og danning og handler om hvordan vi i hverdagen er i stand til å dra nytte av og bruke alt det tekstlige rundt oss. Den helt grunnleggende ferdighetsmessige siden ved lesingen er den tekniske avkodingen og lesingen av tekster. De funksjonelle ferdighetene er den lesekompetansen en har opparbeidet seg, og hvordan en hensiktsmessig bruker denne i hverdagslivet sitt. I tillegg er det selve dannelsesaspektet ved det, det å forholde seg kritisk og reflekterende til det skriftspråklige.

Literacydefinisjonen Unesco bruker, er at det må mer til enn bare å være deltagende i lese- og skrivehandlinger, kommunikasjonen må i tillegg kunne forstås og tolkes i ulike handlingssammenhenger (Penne 2009). *Reading literacy* er termen PISA bruker, og definerer denne lesekompetansen til å gjelde kommuniseringen, læringen og deltagelsen vår i samfunnet (OECD 2007).

Scribner og Cole (1999) sier om literacy at “we approach literacy as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it. Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use”.

*Literacybegrepet* har vært vanskelig å oversette til norsk fordi vi ikke har en dekkende nok term, men vi bruker ofte *litterasitet*, eller også lese- og skrivekyndighet (Kulbrandstad 2003). Denne kyndigheten eller litterasiteten består av mange av de lese- og skrivekompetansene vi tilegner oss for å klare oss gjennom livet vårt. Vi benytter ofte også *lesekompetanse* om alle betydningene og ulike sidene ved lesing, og selv om det kanskje ikke er dekkende nok, vil jeg bruke det her sammen med *litterasitetsbegrepet*.

*Litterasitet* og *litterasitetspraksiser* inneholder et vidt spekter av lese- og skrivefenomen, og *leselitterasitet* eller *reading literacy* består både av den daglige siden av det å kunne lese, og den faglige siden; å bruke lesingen situasjons- og formålsbestemt. For å kunne lære, for å kommunisere og for å trives med oss selv, må vi kunne lese godt (Barton 2007). *Literacy*, eller litterasitet, er et sentralt begrep innen sosiokulturell forskning og

---

handler om læring og utvikling i det samfunnet vi lever i. *Literacysbegrepet* går bort i fra ren tilegnelse av enkeltferdigheter til å se på sosialbaserte praksiser rundt litterasitet. Barton (2007) sier at vi må se på hvordan en bruker lesing og skriving i sosiale kontekster, i samfunn, i enkelte samfunnsgrupper og også innad i disse gruppene, for å forstå hva slags *litterasiteter* som foregår.

Litterasitet, ut fra et sosiokulturelt syn, er inkludert i alle aktivitetene våre, og vi må se dem i sosial, psykologisk og historisk sammenheng for å forstå hva litterasitet er. Barton sier vi trenger et sosialt litterasitetssyn som situerer litterasitetspraksisene. Dette litterasitetssynet må ta utgangspunkt i hverdagslige hendelser, og Barton presenterer en mulighet for en slik tilnærming, i form av ulike dimensjoner (Barton 2007:34). Litterasitetsdimensjonene deler han inn i tre hovedgrupper, det vil si det sosiale, psykologiske og historiske. Disse deler han igjen inn i til sammen åtte underpunkter.

Vi kan se på litterasitet ut fra en sosial vinkel, og her legger Barton fram fire dimensjoner. For det første etableres menneskets litterasitetspraksiser på bakgrunn av erfaringer skapt gjennom litterasitetshendelser, altså gjennom sosial aktivitet. For det andre understreker han at alle har mange litterasiteter som de benytter seg av. Det foregår forskjellige typer litterasitet i ulike faser av et menneskes liv, og flere litterasiteter blir avdekket når en undersøker forskjellige kulturer eller historiske perioder. For det tredje må litterasitet ses i en større sammenheng. Vi bør derfor beskrive hendelsene i de sosiale settingene, også hvordan det i de sosiale institusjonene framholdes spesifikke literasiteter. For det fjerde må vi se på litterasitet som et kommunikasjonssystem bygd på symbol, og som et samhandlingsverktøy menneskene har for sin egen tilstedeværelse i verden. Dette samhandlingssystemet er avhengig av andre system for informasjonsutveksling.

Sett fra et psykologisk perspektiv er litterasitetshendelsene, for det første, en del av tankesettet vårt. Vi bruker litterasitet som system for å tenke og for å klargjøre vår egen oppfattelse av verden. For det andre er det bevisstheten, holdningene, verdiene og valgene rundt litterasitet som former handlingene våre.

Den historiske litterasitetssiden inneholder, for det første, livshistorien og kulturhistorien til menneskene. Litterasitetshistorien er i kontinuerlig forandring, ettersom vi alltid er i bevegelse mot nye litterasiteter. Disse mange litterasitetshendelsene gjennom livene våre bygger på hverandre og utgjør de individuelle livserfaringene våre. For det andre er den sosiale historien viktig fordi vi bruker tidligere og aktuelle litterasitetshendelser for å forme og skape nye sammenhenger (Barton 2007: 34/35).

Vi finner altså litterasitet, ut fra dette synet, i form av aktivitetshandlinger mellom menneskene. For å finne ut mer, for å forstå mer av litterasitetshendelser og litterasitetspraksiser, må vi se på litterasitetene i ulike situasjoner og settinger i folks liv. For å finne ut av sosiale litterasitetspraksiser, bør en se på alle sider ved hverdagslivet til folk. I hjemmet, familien, i det nære sosiale miljøet og i institusjonene (Barton 2007:52).

Vi kan se på folks dagligdagse lesing og skriving, men også på mange av de andre områdene som bidrar til ny forståelse av litterasitet. Ved å bruke hverdagslige lese- og skrivehendelser, kan det hjelpe oss til å tydeliggjøre hva slags praksiser som finnes, og hva litterasitet står for. Hverdagslitterasitet gir oss innblikk i og nye tanker om hva som inngår i lese- og skriveprosessene. For å forstå litterasitet må en observere litterasitetshendelser slik de skjer i menneskers liv, til spesifikke tider og steder.

David Bartons forskning, tanker og perspektiv er blitt mer og mer aktuelle, og han spiller en stor rolle i et stadig voksende forskningsfelt. Han har et sosialt syn på arbeidet sitt og tilfører og utforsker nye måter å forstå litterasitet og litterasitetspraksisene våre på. Dette gjør han ved å se på mange områder der litterasitetsprosesser er involvert. Han beskriver hvordan vi driver litterasitetsstudier i dag og foreslår hva vi bør forske videre på i litterasitetspraksiser i ulike sammenhenger. Barton evner å rette blikket mot de ulike hendelsene rundt lesing og skriving et menneske er involvert i hverdagslivet sitt, og han setter lese- og skrivehendelsene inn i større sammenhenger og ser etter mønster i praksisene.

### **2.3 Lesepraksis og lesehendelse**

Barton (2007) bruker begrepene *literacy practices* og *literacy events* når han skal beskrive hva som foregår av litterasitesaktiviteter i folks hverdagsliv. På norsk kan vi oversette disse med litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser. Litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser er helt sentrale begrep når vi skal se på de sosiale aktivitetene rundt litterasitetene til gruppene vi studerer. Vi må se på både praksiser og hendelser i alle de sosiale litterasitetene de er involverte i, hele tiden. Literacy favner, som nevnt ovenfor, både lese- og skrivekompetanse. Jeg snevrer inn begrepsbruken til å gjelde lesesiden ved begrepet, fordi det er lesingen til ungdomsskoleelever jeg undersøker.

Lesing som sosial praksis og sosial hendelse blir beskrevet i sosiokulturelle teorier som meningsskapende lesing, som er lesing og tekstarbeid som foregår i virkelige sosiale situasjoner. De sosiale lesepraksisene består av begivenheter og hendelser i naturlige situasjoner, på alle plan i livet vårt og hverdagen vår.



---

Lesepraksiser er hvordan en generelt bruker lesing i ulike typer situasjoner, og hvordan en i tillegg bruker lesing ulikt, fordi sosiale og kulturelle vilkår bidrar til dette. Praksisene kan også være overførbare i andre lignende, og spesielle, lesesituasjoner. Lesepraksiser er både mønstre i lesekompetansen og det en tenker og samtaler om rundt lesekompetansen. Lesepraksiser kan sees som sosiale praksiser forbundet særlig med det som hører til skriftlige tekster, meningsskapende aktiviteter som oppstår når tanken møter teksten. De meningsskapende praksisene er sosiale aktiviteter som skjer i de mange forskjellige tekstmøtene vi er i hele tiden. Barton kaller dem dagligdagse lesepraksiser. Lesepraksis innbefatter alle de lesehendelsene et menneske møter i løpet av livet. Lesepraksis i hjemmene omfatter altså alle de daglige gjøremål og rutiner som befatter seg med lesing (Barton 1998:3).

Lesehendelsene er observerbare aktiviteter og samtaler som foregår rundt tekster. Lesehendelsene er alle typer anledninger i hverdagen der det skriftlige har en rolle, og ofte kan dette være gjentatte og helt vanlige lesepraksiser. Mye av lesingen er integrert i små og store praksisrutiner som foregår kontinuerlig i og rundt familiens virke. Her handler det om å beskrive den faktiske bruken av leselitterasitetene hver dag for den enkelte, og det inkluderer alle hendelsene der skriftlighet er med. Dette medfører gjennom hverdagen et rikt spekter og stor variasjon av forskjellige typer lesehendelser.

Brian Street (2003) skiller mellom litterasitetshendelser og praksiser, som kanskje kan hjelpe til å skape litt mer klarhet i to begrep som på mange måter overlapper hverandre. Street sier at litterasitetspraksiser handler ikke bare om hendelser og aktiviteter rundt litterasitetsbegivenheter, men å se dem i en bredere kulturell og sosial sammenheng. En nøkkelsammenheng for Street er hvordan vi kan karakterisere skiftet fra å observere litterasitetshendelser til å begrepsfeste litterasitetspraksiser. Til hjelp både i forskningsøyemed og i undervisningssammenheng, mener Street, bør vi beskrive alle lesehendelsene vi observerer, og karakterisere og kategorisere disse i lesepraksiser. Det er dette jeg forsøker å gjøre i analysene mine av ungdomsskoleelevene.

Et sosiokulturelt literacy-perspektiv gir blick for at lesing er forbundet med mange gjøremål. I dette perspektivet innbefatter all lesingen som forekommer i ulike anledninger i sosiale sammenhenger. Når jeg skal se på lesehendelsene som foregår blant de ungdomsskoleelevene jeg har undersøkt, går jeg inn på de enkelte områdene jeg vil undersøke, for å beskrive detaljerte observasjoner før jeg setter hendelsene inn i større praksiser og sammenhenger. Dette handler om å studere lesehendelser slik de virkelig skjer, og se på hvordan lesepraksisene til disse ungdommene er sammenvevd i de sosiale kontekstene de

befinner seg i (Barton 2007:53). Slik kan jeg oppdage og utforske lesepraksisene til disse sju elevene, i sin gruppe, på steder der de hører til og har sitt virke. Det blir fokusert på lesehendelser ungdommene er i fra morgen til kveld, lesehendelser som foregår hjemme, på skolen, ute, i fritidsaktiviteter, i helger eller ferier, på reiser og når de er med venner eller familie. For å utdype begrepene vil jeg gjennom konkrete eksempler se på lesehendelser som kan forekomme i ulike lesepraksiser tilhørende gjøremålene til ungdommene, og jeg vil også eksemplifisere hva slags lesing som kan knyttes til skolen og skolearbeidet.

### **2.3.1 Lesing forbundet med mange gjøremål**

I hjemmene våre finnes det ofte mange og ulike typer tekster. Noen registrerer vi knapt, mange får vi hurtig med oss og en del leser vi grundig, alt ettersom hva disse tekstene er knyttet til og hvilken hensikt de har. Disse lesepraksisene har mange formål i hverdagen vår, og de kan være bundet opp til de mange, og også helt spesielle, gjøremål vi har gjennom en hel dag. På morgenen når vi står opp og går på badet, møter vi alle produktene med sine varemerker, som hører til der. I denne settingen registrerer vi stort sett ikke teksten eller varemerkene. Vi får i oss frokost, og på kartonger og pakker vi setter frem på frokostbordet, er det både logoer, reklame og informasjon på produktene. Disse registrerer vi nok, for vi vet stort sett hva som står på mange av dem, så vi leser på dem innimellom, men slett ikke hver gang de står fremme.

Lesepraksiser som er forbundet med tidlig morgen, kan ofte være nyhetslesing i papiraviser, på nettaviser eller på tekst-TV. Denne lesingen bærer preg av hurtiglesing, der overskrifter og bilder er det mest vesentlige å få med seg. Gjennom dagen, når vi er ute, på vei til og fra skole og jobb, omgir vi oss med små og store varianter av tekst og informasjon i ulike former. Noen fester vi blikket på, mens andre glir bare forbi blikket vårt, uten at vi tar det inn.

På jobb eller skole er det knyttet helt spesifikke lesepraksiser til de mange og ulike arbeidsoppgavene våre. I og rundt jobbsteder og skoler finnes det tekster med henvisninger, regler, instruksjoner og informasjon til de ulike tingene som hører til der. I jobb- og skolesammenheng finnes det også en rekke mindre og større uformelle lesehendelser av ulik art som foregår hele tiden. Lesepraksiser rettet direkte mot faglige ting og arbeidsoppgaver, krever konsentrasjon og nøyaktighet, andre småtekster i samme miljø behøver en kanskje bare å få med seg. Alle de andre uformelle lesehendelsene på jobb og i skole blir en bare en

---

del av, når en er der. Noen av disse er bare småting i forbifarten, mens andre er lesehendelser en involverer seg i.

Er vi ute i trafikken, enten vi går, sykler eller sitter i bil, buss eller tog, støter vi på ulike tekstformer som hører til de ulike trafikkpraksisene. I tillegg tar vi inn, i ulik grad, alle andre typer tekster som er der vi farer forbi. Ellers når vi handler, går i nærbutikken eller på kjøpesenteret, finner vi ulike lesepraksiser knyttet til ulike butikk- og varetyper. I tillegg vil det på slike steder være alle andre typer småtekster, som kan være informasjon og beskjeder, som finnes overalt andre steder også. I hvor stor grad vi tar inn eller leser grundig på dette, vil avhenge av situasjonene en er i, og hva vi vil oppnå.

I forbindelse med aktiviteter på fritiden, er det ofte tilknyttet ulike typer lesing til de enkelte aktivitetene. Dette kan for eksempel være generelle informasjoner om lag og lagoppsett, det kan være dansetrinn og kombinasjoner, eller det kan være musikknoter eller speiderregler. Når en er i og rundt alle disse aktivitetene, finner en forskjellige typer småtekster i nærheten, dette er også småtekster en finner ellers overalt, og som en ofte bare til en viss grad får med seg. I tillegg vil de uformelle lesepraksisene foregå i relativt stor skala mellom noen eller flere av de involverte i fritidsaktivitetene, eller blant andre som er til stede for å se på.

Hjemme er vi ofte i full gang med diverse gjøremål som tilhører hverdagen, og disse har forskjellige typer lesing knyttet til seg. På ettermiddagen og kvelden i hjemmet foregår det en rekke ulike ting som lesing mer eller mindre inngår i. Dette kan for eksempel være lesing i forbindelse med forberedelser til skole og jobb, til matlaging, avislesing eller til ulike ting på internett. Vi leser i blad, magasin og tegneserier, og vi koser oss med ulike typer skjønnlitteratur. Disse siste er også det vi forbinder spesielt med helger, ferier og høytider, litteratur som vi leser på hytta, på et feriested eller når vi er ute og reiser.

Lesepraksisene hører ofte til bestemte oppgaver, gjøremål eller situasjoner. Mange foregår på bestemte steder og kan festes til spesielle tider på dagen, eller til fritid, helger eller ferier. Ungdommene i denne studien har beskrevet lesingen sin forbundet med ulike typer oppgaver de har. De har skildret de ulike hendelsene i praksisene de er i, fra morgen til kveld. I analysedelen blir de spesifikke praksisene som er knyttet til bestemte tider på dagen og til forskjellige gjøremål, lagt frem og satt inn i ulike lese kategorier.

### 2.3.2 Lesing knyttet til skolen og skolearbeidet

I skolehverdagen blir en oppmuntret og trent på spesifikke litterasitetsformer. Skolen er påvirket av lokalmiljø og storsamfunn, den reflekterer samfunnet rundt. Alle barn kommer til skolen med sin bakgrunn, sin måte å tenke på, og de har med seg væremåten fra hjemmene sine. Dette er noe skolen kan ta høyde for, skolen bør være en treningsstasjon for barn og unge, der en kan bygge bro mellom hverdagspraksiser og skolepraksiser.

I skolesammenheng er det å være skolert eller utdannet forbundet med litterasitet (Barton 2007). Skolen, som institusjon, blir ofte sett på som isolert fra andre sosiale og kulturelle aktiviteter. Den har sin måte å gjøre ting på, og sine helt spesielle skolepraksiser rundt språkbruk og litterasitet. Skolelitterasitet er ofte normen på hva som er lese- og skrivekyndighet i samfunnet. Barna lærer skolens litterasitet innenfor skolens rammer. I skolen er det faste rutiner med oppdelinger og inndelinger. De har egne skoleregler, som er helt andre enn spillereglene hjemme eller på fritida. Men som i andre sammenhenger, så er også skolen full av forskjellige litterasitetshendelser, både formelle og uformelle, skolelitterasitet er ikke det eneste som foregår av lese- og skrivehendelser på skolen. Derfor kan det være stort spenn mellom det som formelt skjer av lese- og litteraturundervisning i skolene, og det som reelt foregår av lesing når barn og unge er på skolen.

De formelle lesepraksisene på ungdomstrinnet er som regel knyttet til fagdisiplinene, og disse har sine spesielle fagbøker, ofte med en egen fagsjanger og spesifikk fagterminologi. På ungdomsskolen har elevene veldig mange ulike fag, og fagene har egne faglærere og kanskje også helt spesielle fagrom. Tiden elevene er på skolen er delt inn i like fagbolker, og ungdommene er oppdelt etter alder i ulike trinn og klasserom, der det undervises i fag og fagbøker rettet inn mot aldersgruppen. Ofte er det tretti elever i hvert rom, med en lærer til stede. Elevene har som regel egne skrivebøker til alle fagene sine, i tillegg brukes også datamaskiner til arbeidet med fagene og tekstene. Både som informasjonsuthenter og oppslagsverk, men like mye for å bearbeide, skrive og lagre arbeid i forbindelse med alle fagene sine.

Det er veldig mye av det vi kan kalle utenomfaglige lesepraksiser som også pågår i skolehverdagen. Det finnes regler, rutiner og en skolerytme som må læres og følges, som ofte er nedfelt i helt spesielle tekstpraksiser. Men i tillegg sirkulerer det et utall av småtekster, som lapper og hemmelige beskjeder, rundt i elevflokkene. Grafitti, signaturer eller ordspill finnes overalt i klasserommene, i gangene, på toalettene og i skolegårdene. Elevene tar med seg egne bøker, tegneserier eller blad som de leser på skolen. Ungdommene er

---

avhengige av ulike typer kommunikasjonsmidler som de tar med seg til skolen, og disse er de inne på mange ganger i løpet av skoledagen sin.

Eleven lærer skolens måte å lese og finne ut av tekster på, hva innholdet og meningene i dem er. Lese- og skrivepraksiser i skolen er nært knyttet sammen med muntlig språk, og i de mange litterære hendelser blir tekster snakket om og reflektert rundt. Dagrun Skjelbred sier i *Å lese i alle fag* at ”de tekstene det arbeides med i skolen, må synliggjøre lese måter som er viktige å beherske også utenfor skolen” (Maagerø og Tønnessen 2006). I *Literacy* sier Barton at ”Schools can support children in their developing literacies”. Det handler om at elevene skal være trygge og selvsikre i de lærende lese- og skrivepraksisene de deltar i, skolen bør støtte og oppmuntre disse litterasitetsopplæringene deres (Barton 2007:185).

Skolehverdagen til ungdomsskoleelever kan slik ofte bære preg av fragmenter og deler, som de må klare å sette sammen, slik at det gir mening for dem. Særlig ungdomsskolen kan bidra med at elevene kan se disse større sammenhengene og helhetene. Ungdommene bør få arbeide med seg selv og medelevene sine i meningsfulle praksiser, som gir dem reel trening til framtidige litterasitetsmøter og lesesituasjoner.

I ungdomsskolen bør lesehendelse og lesepraksiser foregå gjennom mange tekstarbeidsmåter og i et mangfold av erfaringsdelinger, med ulike teksttyper. Det bør i klasserommet gis åpning for å skape reelle lesesituasjoner der elevene får bruke forskjellige uttrykk, og samtale og reflektere over de mange og ulike tekstene de leser. Alle aktiviteter rundt tekster i skolen er viktige, de må ses i sammenheng og som lesehendelser som er deler av en større helhet. Hver enkelt ungdomsskoleelev er der med sin bakgrunn og sin litterasitet. Sammen med de andre skoleungdommene veksler de mellom ulike lese- og skrivehendelser i et helt naturlig samspill.

## **2.4 Lesemønstre, lesestrategier og metaspråklig bevissthet**

Alle lesere leser ganske forskjellig, hver har sin måte å lese på. Ved å avdekke ulike lesearbeidsmåter og se på hvilke valg den gode leseren tar i lesingen sin, er det kanskje mulige å se konturen av gode lesemønstre eller lesepraksiser. Gode lesere gjenkjennes ved at de er veldig aktive i egen lesing. De leser ofte veldig mye og gjerne i mange ulike typer litterære sjangre. Disse leserne tar i bruk kunnskap de har fra før, og setter denne inn i meningsfulle sammenhenger. De arbeider med tekststoffet på en bevisst måte, ved å benytte ulike og hensiktsmessige organiserings- og bearbeidingsformer (Roe 2006).

Mange av de gode leserne benytter seg også av ulike lese- og skrivestrategier, spesielt når de leser fag og fagstoff. I tillegg setter disse leserne gjerne diskusjoner og samtaler rundt det de leser, veldig høyt, og de kan godt være pådrivere til å ville snakke om dette selv. Fremfor alt leser de helt av seg selv, uten å føle at noen presser dem til det på noen måte. De vil gjerne lese, og ønsker å lese mye, og veldig ofte også godt variert litteratur (Den andre leseopplæringa 2002).

Ser en på flere mønstre, eller praksiser, rundt godt lesekompetente ungdommer, kan en ofte finne ut at familien; foreldre, besteforeldre eller søsken, har vært involvert i leseprosessene deres hele veien. Dette handler om at de er blitt tatt med i ulike typer situasjoner inne og ute, der det meste har blitt både vist og forklart for dem. De har blitt lest for regelmessig, og de har hatt rik tilgang til litteratur som til enhver tid er tilpasset kompetansenivået deres. De har blitt oppmuntret og støttet av familien i lesearbeidene sine, både det som hører direkte til fag og fagstoff på skolen, men også på alle andre områder der de har måttet forholde seg til tekst. Ofte er disse også vokst opp i familier der det alltid er diskusjons- og samtalepraksiser rundt de mange og forskjellige tekstkilder vi omgir oss med. De har blitt snakket med og ikke til, og de voksne i familien, som ofte har høy utdanning, støtter hele veien opp med gode leseholdninger (Heath 2006).

Mange av de lesekompetente ungdommene har blitt tett fulgt av familien både gjennom førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen (Kuldbrandstad 2003). I tillegg kommer også den støtten og hjelpen de har fått i ulike språklige settinger de har vært i, for eksempel i barnehagen. Flere av disse ungdommene har lært seg å lese før de begynte på skolen. Når de så har kommet i skolen, kjennetegnes de ved at de glir rett inn i lesepraksisene der, fordi lese- og samtalekulturen deres er veldig lik den de møter i skolen. De er også ivrige og pågående i alle lesefasene, i alt lesearbeid som foregår på skolen, og i tillegg det som hører til hjemmearbeidet med lekselesingen.

Ungdommer med god selvtillit angående lesingen sin, kan være aktive i forhold til venner og fritidsinteresser. Mange er flinke og ivrige til selv å følge med på beskjeder og informasjon som kommer fra aktiviteter de deltar i. De holder seg oppdater på lesestoff venneflokkene snakker om, og kan ofte ha særlig interesse av å følge med på og lese mye nyhets-, sports- og kjendisstoff. I fritiden ellers, og kanskje spesielt i helger og feirer, er omgangen med ti-på-topp litteratur og nyere romaner ofte ganske stor.

Lesere som er så oppmerksomme på egen lesing, kjennetegnes ofte ved at de også er det vi kaller kritiske lesere, som evner å ha en metaspråklig lesebevissthet til tekstene de møter (Kuldbrandstad 2000). Denne overvåkningen av egen lesing, metakognitiv bevissthet,

---

er helt sentral i lesearbeidet (Roe 2008). De bevisste leserne er godt forberedt i lesingen sin, de vet hvordan de skal lese, og hvorfor de gjør det. Valg av lesemetoder og teknikker virker helt naturlig for mange av dem, og dette skjer ofte også automatisk. De har meninger om og reflekterer over ulike nivåer i tekstene de leser, de lærer seg begrep, tenker over innhold og ser på tekstopbygging. De evner å trekke ut hovedessensen og gjøre seg opp en mening om både tema og innhold i tekstene.

## 2.5 Lesemotivasjon

I motivasjonsforskning forsøker en å forstå hvorfor mennesket handler slik det gjør i gitte situasjoner. En undersøker ofte oppførselsstyrte faktorer, hva som påvirker valg, målsetninger, eller hva som er de opprinnelige eller igangsettende atferdsbestemte prosessene til et menneske. Motivasjon styrer mennesket til handling, til dets ytelsesgrad, innsatsmengde og varighet (Webster 2001).

David McClelland (1987) har utviklet en motivasjonsteori som bygger på tre sosiale motiv, og han hevder det er de tre som forekommer oftest i hverdagslivet. De tre sosiale motivasjonsfaktorene sier han er prestasjon, tilhørighet og makt og/eller kontroll. Prestasjonsbehovene går ut på å overskride, oppnå noe i forhold til forventninger eller normer, eller strekke seg etter å lykkes i noe. Tilhørighetsbehovene handler om ønsket om mellommenneskelig samhørighet. Makt- og/eller kontrollbehovet går ut på ønsket om å styre andres oppførsel. McClelland hevder vi søker etter ting som ikke har skjedd enda, som vi ønsker skal skje, og at dette styrer oppførselen vår. Alle har ulike motiver, derfor er vi så forskjellige, så ulike i karakter og har så forskjellige behov. Vi søker kanskje også derfor etter det som passer oss i ulike situasjoner og roller, i settinger vi vet vi kan klare oss godt i, fordi vi har en anelse om våre styrker og svakheter. I tillegg sier McClelland at motivasjon kan være ubevisst og til en viss grad være en skjult styrke som kommer innenfra, men det kan også være faktorer som bevisst eller ubevisst påvirkes utenfra (McClelland 1987).

I motivasjon rettet spesielt mot lesing sier Bråten (2007) at tre faktorer kan spille inn, og det er mestringsforventning, indre motivasjon og mestringsmål (Bråten 2007). Mestringsforventninger er barnets eller ungdommens egenvurdering av lesingen sin, og om det som skal leses, kan utføres. Forventningen barnet eller ungdommen har, ligger i de tidligere leseerfaringene hun/han har gjort seg, og det tillegges også betydning hva barnet eller ungdommen ser hva andre gjør og får til i sitt lesearbeid. Lesemestring har i tillegg mye å si for om de rundt en gir god veiledning, er positive og oppmuntrende til lesingen.

Indre lesemotivasjon vil si leselyst og en unik interesse for all litteratur og lesing. I denne lysten og interessen kan det ligge både trang til og et ønske om å forstå, til å fordype seg og engasjere seg i ulike typer litteratur og emner. I denne motivasjonen som kommer innefra, kan det også ligge den utfordringen det er å gi seg i kast med lesestoff som er nytt eller byr på vansker. Noe av det viktigste med indre lesemotivasjon er kanskje egen frivillighetsopplevelse av lesingen, at ingen styrer den eller tvinger en til det, lesingen er valgt helt selv.

Mestringsmålorienterte elever vil søke mer og bredere kompetanse på grunn av at de liker vanskelige oppgaver som gir dem utfordringer, og mestringslæringen i seg selv blir et mål for dem. Disse har høye krav og forventninger til seg selv, de har indre lesemotivasjon og følger med sin egen læring og leseutvikling. Mønsteret til slike elever som har høy lesemotivasjon, er at de leser veldig mye, og de leser ulike typer litteratur. Dette er igjen leseforsterkende og øker for ytterligere leseerfaring og leseforståelse (Bråten 2007).

Som hos Bråten sier Guthrie (2008), en mye brukt motivasjonsforsker, noe av det samme i sitt femfaktors lese motiveringsprogram. Guthrie mener at det for det første må settes opp klare lesemål som kan nås. For det andre bør noen av lesevalgene være egne valg, det samme gjelder kontrollen over eget lesearbeid. For det tredje må elever få oppleve et godt, trygt og variert sosialt leseinteraksjonsarbeid. For det fjerde må de få ulike leseerfaringer som gir forventning til lesemestring og til utvikling av lesekompetanse. Sist men ikke minst må leseinteresse vekkes slik at elevene leser mer.

Det er veldig mange faktorer som kan spille inn for å øke motivasjonen for lesing. Tilrettelegging for mye og variert litteratur, slik at det leses ofte og mye, er vesentlig. At barn og unge får erfare og oppdage at lesing er både til glede og nytte, kan virke fremmende. Leseveiledning og gode tilbakemeldinger på lesingen i tillegg til rikelig med positive og oppmuntrende ord fra alle rundt dem, kan gi selvtillit og tro på egen lesing.

Tidlige og gode leseerfaringer gir barn og unge mestringsforventninger til kommende leseoppgaver. Det er viktig at tilpassing av ulike tekster og bøker skjer ut fra bakgrunns erfaringen til hver enkelt, og at det også er knyttet til leseinteresse og lesekompetanse. Arbeidet med leseforståelse og lesestrategier bør være systematisk, og bør også innbefatte forståelse og meningssøkning på begreps-, ords - og uttrykksnivå samt innholds-nivå.

Bevisstgjørende arbeid med holdningsendring til bøker, tekster og lesing er vesentlig. Å gi barn og ungdom selvinnsikt ved å gjøre dem oppmerksom på egen lese- og læreutvikling, er både nødvendig og viktig. Egeninnflytelse på valg av bøker og tekster kan



---

også spille en stor rolle. Leseoppgaver som er meningsfulle, og gode oppfølgingsoppgaver virker inn på både motivasjon og lesevaner. Godt, bredt og variabelt utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bibliotek, skoler og hjem er god investering. Pedagoger som er kompetente, kan mye om lesekompetanse og klarer å motivere elevene til å lese, vil ha stor innvirkning. Kommuner som er ansvarsbevisste sine oppgaver med leseopplæring og leseutvikling, kan også ha mye å si.

Lesemotivasjon er svært hensiktsmessig, det har på en måte dobbel virkning for disse elevene som er så motiverte for lesing, fordi de leser mer av all litteratur enn umotiverte lesere gjør. Leseholdning er også en viktig faktor og henger sammen med motivasjon. Gode holdninger gjør noe med både leseinnstillingen og øker bevisstheten om verdien av egen lesing.

## **2.6 Meningsskaping mellom leser og tekst**

Interaksjonen mellom tekst og leser er vesentlig for leseprosessen. Det handler om at leseren klarer å lage og forstå de intertekstuelle linkene, noe som betyr å sette tekstene inn i en sammenheng, og se at tekstene også står i en meningsforbindelse til andre tekster (Børtnes 2001). Vi har forskjellige måter å finne disse intertekstuelle forbindelsene i tekstene vi samhandler med. Vi leser forskjellig, fester oss ved forskjellige ting, og vi utfører forskjellige typer lesing i forskjellige sosiale settinger. ”Å lese er å forstå helhet, å se teksten i sammenheng med det vi har lest og forstått og erfart tidligere og vite hva vi kan bruke teksten til” (Maagerø og Tønnesen 2001:9).

Lesing er en form for mediering, den naturlige medieringsaktiviteten eksisterer for høreren, leseren og tilskueren. Leserens vil alltid ta med seg sine egne tanker og meninger, og dette vil mediere forståelsen av teksten. Det er egentlig ikke en mening i teksten, men det er leseren som skaper mening i samhandling med teksten. Språk medierer hva som foregår på innsiden av hodene våre, og hva som foregår på utsiden. Forskjellige mennesker lager meninger for andre i forskjellige roller og situasjoner. Forskjellige typer litteratur medierer mening til den aktive leseren. David Barton snakker om måter å se språk som et medium på. Vi må erfare alt, også språk, det er konstruktivt, vi får det ikke direkte. I de sosiale interaksjonene medieres erfaringene, og språket hjelper oss til å strukturere virkeligheten, alle tekster, sier han, medierer våre erfaringer (Barton 2007:86).

I moderne resepsjonsteori finner vi at grunnholdningen er at fokuset skal være på leseren, det er leseren som er i sentrum. Leserens er utgangspunktet for lesing av en tekst,

tekstens iboende kraft og autoritet er ikke til stede uten en leser, for det er leseren som leser og fortolker.

Resepsjonsteoretikerne ser på hvor stor rolle teksten har under lesning, og hvor stor vekt en skal legge på selve teksten. De ser på samspillet mellom tekst og leser, og på om teksten finnes i leserens mottagelse (Sørensen 2001). Wolfgang Iser, kanskje den mest kjente av resepsjonsteoretikerne, ser både på leseren og teksten som viktige i leseprosessen. Når en leser, foregår det et gjensidig interaksjonsarbeid, og lesingen blir en overenskomst som realiseres mellom forfatter og leser. Teksten er laget av en forfatter og blir bearbeidet når leseren leser teksten (Maagerø og Tønnesen 2001). Det som ligger i teksten blir igangsatt når leseren starter sin lesing. Interaksjonen mellom teksten og leseren utløser det potensialet som ligger i teksten. I dette arbeidet foregår det mer eller mindre bevisste fortolkningsprosesser, der leseren velger ut det tilsynelatende vesentlige i teksten.

Iser arbeider systematisk med beskrivelse av tekst og teksttolkning. Han er opptatt av relasjoner, altså interaksjon, og ikke posisjoner. Mening i tekster oppstår ut fra de forskjellige typer relasjoner som teksten er bygget opp av. Strukturene i teksten skaper mening, men må aktiveres av at en leser går inn i meningsskapingen.

Det er virkningen teksten har, eller persepsjon i forhold til teksten, sett fra leserens side, fokuset bør være på. Grad av innvirkning en tekst får på en leser, avhenger av leserens disposisjoner og persepsjonen av selve teksten. Den estetiske virkningen oppstår ved at det er flere ulikheter mellom selve teksten og leserens tekstbakgrunn. Individet søker mening og lager sammenhenger og helheter når det leser. ”Blanks”, tomrom eller tomme plasser blir fylt opp med fortolkninger, konkretiseringer og indre bilder, for å oppnå denne meningen. Vi fyller de tomme plassene og skaper helheter ved hjelp av negasjoner, eller negative hendelser, sier Iser. For eksempel kan dette være motsetninger eller konflikter i teksten. I lesingen er det en dynamikk mellom disse elementene, slik at tekst og leser står i et gjensidig forhold til hverandre og leseren oppnår en forståelsesutvikling. Men dette er en omstendelig prosess, og er hele tiden i justering og utvikling. Fortolkningsprosessene som gir mening, skjer altså i leserens tekstmøter, her omgjøres biter til større deler, som igjen tilpasses større helheter (Steffensen 2001). I det vi leser en ny tekst, gjør vi om på våre teksterfaringer. Vi bearbeider og omorganiserer i stadig nye tekstmøter, som gir grunnlag for ny erfaringsvekst og kunnskapsutvidelse.

Tekstmøtene åpner opp for å oppdage sammenhenger og skape mening i tilværelsen. Leserens inn i en leseakt for å avkode det tekstlige. Tekstmøtet kan sammenlignes med et spill, sier Iser, et tekstspill. I tekstene opplever leseren spilltrekkene, og disse kan ha en

---

bevissthetsutviklende funksjon. I avkodingen, i tekstspillet, skaper leseren seg mening og sammenheng ved å foreta en tolkende handlingsprosess. Meningsuthenting er ”avhengig av leserens erfaringer og kulturelle forutsetninger” (Steffensen 2001:321), og med denne bakgrunnen henter leseren ut det Iser kaller ”tema”. Tema er det som er viktig og gir mening, mens andre deler blir ”horisont”. I *Der Akt des Lesens 1979*, sier Iser at det potensielle i teksten blir løftet fram i leseprosessen, men at det er leserens erfaringsbakgrunn og evne til å anstrenge seg som styrer graden av hva som blir hentet fram. Isers begrep den implisitte leser er ”en struktur i teksten som inviterer til respons” (Maagerø og Tønnesen, 2001:82). Hvem skriver forfatteren teksten for, blir da viktig, tekstføringen sporer lese måten. ”Den implisitte leseren er de midlene forfatteren bruker for å manøvrere potensielle lesere inn i en viss posisjon uten å si direkte hvordan denne posisjonen er” (Maagerø og Tønnesen, 2001:80). Den faktiske leser må kunne avkode og omorganisere tekstlige strukturer, og dette skjer i en mer eller mindre bevisst utvelgelsesprosess.

Det skapes altså mening i møtet mellom tekst og leser, sier Iser, fordi dette setter i gang mentale prosesser hos leseren. Disse prosessene som settes i gang, som gir sammenheng og mening, er ikke det samme som å finne fram til en standardtolkning eller fellestolkning. For leseren blir lesingen meningsdannende, og de mentale kartene rekonstrueres eller utbygges. Som moderne resepsjonsteoretiker sier Iser at det er mange motsetninger i en tekst, men å sette igjen motsetningene med ”rette” tolkninger skaper ikke utvikling. Motsetninger og spenningsforhold må utgjøre en del av lesningen, det Iser kaller negasjoner må trigge leserens samspill med teksten. Hovedfokuset må da bli på samspillet mellom tekst og leser (Maagerø og Tønnesen 2001).

Iser setter fokus på leser som meningskaper, men sier det er tekststrukturen som skaper mening. Mening blir til når lesehandlingen er i gang, dette er det Iser kaller *guided interactions*, og som er en slags veiledende meningsuthenting. Leserens avdekker og samler betydninger som gir mening i de dynamikkrelasjonene hun/han finner i teksten. Vi ønsker å forstå og skape mening i interaksjonsprosessene våre som lesere, men mening kan skifte gjennom lesningen og ved nye gjennomlesninger. Iser sier at det første møtet med teksten setter spor hos leseren, og at det blir en helt ny og meningsbærende lesning for leseren i de påfølgende møtene med teksten.

Iser har et dialektisk tekstsyn der helhetsforståelsen blir til gjennom spillet. Han sier at dette spillet foregår mellom det som står direkte i teksten og det som er skjult i teksten, mellom det eksplisitte og det implisitte, og her må tekst og leser, i samspill, danne sin

mening i leseprosessen. I denne dynamiske og komplekse meningsuthenting skal leseren gjennom leseprosessen trekke sammen enhetene, slik at de blir til forståelige helheter.

Når vi er interessert i hvordan mening skapes i leserens møte med teksten, er dette som i andre meningsskapende aktiviteter, vi ser på hvordan leseren forholder seg til teksten. Hvor aktiv og engasjert leseren er, hvordan leseren klarer å velge ut, organisere og skape forbindelser for at det skal gi forståelse og mening (Barton 2007:83). Ved å lese tekster blir leserens viten involvert, bakgrunnskunnskap blir aktivert, og mening og forståelse blir tillagt teksten. Det er mange ulike måter å lese på, og det finnes forskjellige måter å skape meningen på når en leser tekster. Hver praksis kan ha sin spesielle form og inneholde helt forskjellige lesemåter, ulike teksttyper gir ulike leseformer, men samme tekst eller teksttype kan også leses på helt forskjellige måter. Noen ganger leser vi til og med teksten om igjen, for kanskje slik å sette oss enda bedre inn i den, eller forstå den enda bedre.

Hvilke forhold har tiendeklassinger til tekstene de leser. Er de bevisst at forskjellig litteratur kan sette ulike avtrykk? Klarer de å se at noen tekster kan skape bredere forståelse og lage meningsfulle sammenhenger for dem? Vet disse ungdommene hva de skal bruke all lesingen sin til, og sier de noe om dette hjelper dem til å strukturere hverdagen sin? I fortolkningsprosessene som skjer i interaksjonen mellom ungdommen som leser og teksten denne leser, aktiveres og skapes det mening. Har det denne virkningen på disse leserne, klarer de å skape helhet og mening i de dynamiske leseprosessene de er i, og hvor aktive er de egentlig i disse prosessene selv?

## **2.7 Meningsfull lesing i ungdomsskolealder**

Karakteristisk for ungdommene i ungdomsskolen er at de går der de tre første årene av tenårene sine. De begynner der når de er tretten år, eller fyller tretten i løpet av det første halvåret, og de er der til de har fylt femten eller seksten år. For mange av ungdommene kan dette være en veldig spennende tid, men også ganske vanskelig og kanskje utfordrende tid. Perioden preges av store forandringer både i kropp og sinn, og selv om en del har falt på plass for mange av dem det siste året på ungdomsskolen, bør alderen tas med i betraktningen når en skal undersøke lesing hos denne aldersgruppen (Appleyard 1991).

Noen av de femtenårige ungdommene i tiende klasse på ungdomsskolen har begynt å lese det vi kan kalle voksenlitteratur. Dette kan være både nyere og eldre skjønnlitterære romaner, eller det kan også dreie seg om mer sakpregede bøker og sakartikler i blad eller magasin. Mange ser mer på nyhets – og informasjonsprogram på Internett eller TV, de leser

---

mer i aviser og følger generelt mer med i hva som skjer nyhetsmessig, både utenriks og innenriks. De er på vei inn i voksenlivet, de vil gjerne være en del av det, de tar ansvar og vil bli tatt på alvor.

Samtidig er de fleste også de helt typiske tenåringene, som er livredde for å skille seg ut, og som opptrer ganske homogent. Ungdomsskolealderen er ofte forbundet med spesielle typer problemer, og i denne tiden kan i tillegg tanker og følelser svinge veldig. Perioden kan for mange være preget av søking etter hvem en er, eller hva en vil med livet sitt. Derfor er det mange som leser litteratur de kan kjenne seg igjen i, eller få råd og hjelp fra. Ofte kan dette være bøker med skildringer og beskrivelser som kan knyttes direkte til virkelige ting eller til det virkelige liv, til noe som kan eller har skjedd i virkeligheten.

Når det gjelder hva jentene og guttene leser i denne alderen, kan en kanskje ofte finne flere kjønnsforskjeller. For eksempel kan guttene ønske å lese sportslitteratur eller bøker med mye action og spenning. Jentenes ønsker kan gå mer i å ville lese om vennskap, kjærlighet og andre typiske ungdomstema (Viken 2005). Dette stemmer nødvendigvis ikke alltid på jentene, fordi det er flere jenter enn gutter som leser, og som generelt også leser mer. Derfor leser jentene mange flere sjangre, og kan like gjerne lese sports-, action- eller fantasilitteratur, som mange av guttene gjør.

Felles for mange ungdomskoleelever kan være at de gjerne leser tekster med stor grad av gjenkjennelse og som skaper engasjement, de vil lese litteratur som har rot i deres egne ungdomsproblemer, og de ønsker også etter hvert tekster som trigger tankevirksomhet og refleksjon (Appleyard 1991).

Hva leser ungdommene i dette utvalget, er de typiske ungdomskoleelever som stort sett bare leser fagbøker og lekser, fordi det er skolearbeid de må gjøre? Leser de bare romaner spesielt rettet mot sin aldergruppe, eller leser de ung-voksenbøker også? Er det noen som har begynt å lese voksenlitteratur, og hva slags sjanger dreier det seg om? Kan en se noen forskjeller i hva og hvor mye guttene og jentene leser, og har litteraturen disse ungdommene leser noen felles kjennetegn? Hva ønsker disse sju i denne studien egentlig aller helst å lese, hva slags litteratur gir dem mening?

## **2.8 Sammenfatning**

Ved å se på teori knyttet til lesing og leseforskning, finner en både begreper og ulike innfallsvinkler til hvordan en kan se lesingen til ungdomskoleelever i et større perspektiv. Litterasiteten, eller lesekompetansen, beskriver hvordan ungdommene tilegner seg

kompetansen de trenger for å fungere godt i samfunnet de lever i. Observasjon og kartlegging av lesehendelser gir hjelp til å begrepsfeste og få oversikt over de ulike lesepraksisene ungdommene deltar i.

Undersøkelse av spesifikke lese mønstre, lesekjennetegn og i tillegg lese motiverende faktorer, kan gi oss gode retningsvisere for hvordan vi skal arbeide med lesekompetansen til ungdommer. Tanker og teorier om hva som skjer når leser møter teksten, og om hvilke forhold ungdommer har til tekster de leser, kan gi oss en større bevissthet i de mange leseprosessene denne aldersgruppen opptrer i.

---

### 3. Kvalitativ og kvantitativ innsamling av materiale

I dette arbeidet ønsker jeg å finne ut hva som gjør lesing meningsfull for ungdommer i ungdomsskolealder. I hovedsak benytter jeg meg av en kvalitativ tilnærming, men også delvis av en kvantitativ tilnæringsmåte. Begge disse metodene kan nettopp støtte opp om hverandre i hvordan jeg kan komme frem til og finne ut av det jeg ønsker å belyse. Det er tilnærmingene kvalitativt forskningsintervju og kvantitativ registrering av lesetimer som brukes. Den første formen baserer seg på halvstrukturerte samtaler med sju ungdommer og den andre på loggskrivning av lesingen disse ungdommene gjør i løpet av en uke.

Det er sju enkeltelever som beskriver lesingen sin, og som også skriver logg om lesingen sin. Loggskrivningen inneholder kvantitative data, som vil si lesing oppgitt i timer og minutter. Tiden er ført opp på leseaktivitetene ungdommene logger, den ene og samme uken for alle. Det andre som er loggført, er kvalitative data, dette går på alle leseaktivitetene den enkelte gjør hver dag, når på dagen det forgår og hvor de er når de gjør disse aktivitetene.

Intervjuene er også kvalitative data og skriver seg fra sju intervju med ungdomskoleelever på tiende trinn. Jeg har selv gjennomført intervjuene på et egnet rom på ungdomsskolen hvor jeg jobber, og som også er den sammen skolen elevene går på. De kvalitative halvstrukturerte samtaleintervjuene med elevene er gjennomført med intervjuguide som bakgrunn. Alle opptakene er gjort i løpet av en og en halv uke, og de er tatt opp med en digital lydopptaker. Opptakene er så blitt lastet inn på min private datamaskin, der lydfilene er blitt transkribert.

#### 3.1 Valg av skole og gruppe

I studien min ønsker jeg hovedsakelig å finne ut mer om ungdommers lesing. Det er derfor nærliggende for meg å velge min egen arbeidsplass, fordi jeg jobber med aldersgruppen jeg ønsker å finne ut mer om. Det er dessuten ikke bare tilgangen til informanter som er det avgjørende, det å kunne avtale selv og styre rammer og tidspunkt for intervjuene og loggskrivningen, er også ganske viktig for meg. Derfor er det i tillegg elever på trinnet der jeg jobber, jeg ser det er mest hensiktsmessig å spørre om vil være med i prosjektet mitt.

Skolen dette dreier seg om, ligger i en kommune like utenfor Oslo. Den utvalgte ungdomsskolen ligger i kjerneområdet av kommunen, med store kjøpesentre og sentrale bedrifter like i nærheten. Ved siden av skolen ligger Rådhuset, en nybygd videregående skole og en av de to barneskolene som avgir barn til denne ungdomsskolen. I tilknytning til skolen

er det et kommunalt basseng, en flerbrukshall og en stor park. I boligområdene rundt skolen er det for det meste store eneboliger, og de andre områdene som rekrutterer til skolen, er nyere boligfelt med både eneboliger, rekkehus og lavblokker.

Kommunen har fire ungdomsskoler og et stadig voksende innbyggertall. Skolen mine informanter går på, er en vanlig, tradisjonell fireparallell skole med 30 elever i alle klasser. Det er fire lærerteam på skolen, tre av disse teamene tilhører hvert sitt tinn, og det siste er et spesialpedagogteam. Trinnteamene har en naturlig todeling, der faglærere og kontaktlærere samarbeider om to og to klasser. I to klasser er det tre kontaktlærere som deler på ansvaret og har oppfølging med 20 elever hver.

Jeg underviser i to klasser, men elevene jeg er kontaktlærer for, tilhører bare den ene av disse. Det er denne klassen jeg har flest timer i, og her har jeg også fagansvaret for norskundervisningen. Informantene kommer fra klassen jeg er norsklærer i, tre i utvalget har en annen kontaktlærer, mens jeg har kontaktlæreransvaret for de resterende fire elevene.

### **3.2 Informanter**

Jeg vurderte hvem jeg skulle intervjuer i forhold til problemstillingen min og endte opp med sju elever i samme klasse på tiendetrinn på ungdomsskolen, der jeg har arbeidet mitt. Dette dreier seg om elever i klassen der jeg både er norsklærer og kroppsøvlingslærer. I dette utvalget har jeg i tillegg kontaktlæreransvaret for fire av elevene.

Mitt ønske var å finne elever som har et bevisst forhold til lesingen sin, og det var i utgangspunktet ni elever i gruppen som formidlet at lesing betydde noe helt spesielt for dem. Av disse ungdommene er det sju elever jeg får tillatelse til å intervjuer, og som i tillegg sier seg villig til å skrive leselogg.

I utvalget er det tre gutter og fire jenter. Jeg har gitt alle sju fiktive navn og kaller dem henholdsvis Betina, Eirik, Andreas, Otilie, Wiliam, Gyda og Henriette. En av guttene og en av jentene har annen etnisk familiebakgrunn. Faren i denne jentas familie snakker og skriver stort sett engelsk, både hjemme og på jobb. Denne familien har i tillegg bodd noen år i et engelsktalende land. Seks av ungdommene bor sammen med mor og far, og også søsken for fem av dem. I familien til en av jentene er mor og far skilt, men foreldrene bor like i nærheten av hverandre.



---

### 3.3 Godkjennelser

Jeg utarbeidet og oversendte meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), med vedlagt intervjuguide og samtykkebrevet jeg skulle sende til elever og foresatte. Både rektor og assisterende rektor fikk så orientering om prosjektet mitt. De godkjente at det kunne gjennomføres på skolen, og assisterende rektor stemplet og skrev under på samtykkebrevene som gikk ut til elever og foresatte.

Elevene jeg ville ha med i undersøkelsen, var i sitt femtende år, det vil si at foreldrene skulle informeres, og de måtte også godkjenne og skrive under på samtykkeerklæringen sammen med eleven. Et samtykke som gjaldt både det å bli intervjuet om egen lesing, om alle lesepraksiser og lesehendelser de er i, og å skrive leselogg for en hel uke. Det ble sendt ut i alt ni samtykkeerklæringer, og jeg fikk underskrift og godkjenning fra sju av disse.

I samtykkebrevene nevnes hovedtemaene for intervjuet og hva som skal skrives i leseloggen. Jeg er nesten sikker på at da brevet var hjemme til underskrift, ble innholdet snakket om i en eller annen form. Om dette kan ses på som en påvirkningsmulighet fra foreldrenes side eller bare en bevisstgjøring hos elevene i forhold til egen lesing, tror jeg i realiteten ikke vil ha noen stor innvirkning på innholdet i intervjuene. Informasjonsskrivet som gikk hjem, er formulert i generelle vendinger, og temaene er heller ikke av sensitiv art, derfor tror jeg at intervjuene med ungdommene i stor grad bærer preg av intuitive svar.

Ungdommene og deres foresatte var klar over at de under hele prosessen kunne trekke seg ut av prosjektet uten noen form for begrunnelse. Det er viktig at informantene ikke lider overlast eller føler seg presset på noen måte når de gir tillatelse til å gi slik informasjon. I tillegg er konfidensialitetskravet lagt til grunn for elevintervjuene og leseloggene. Det blir brukt fiktive navn, det sørges for ivaretagelse av anonymiteten, dataene blir lagret på eksternt område på egen maskin under prosjektperioden, og i ettertid skal materialet fra undersøkelsen makuleres.

### 3.4 Leselogg

De sju elevene ble bedt om å skrive leselogg for en hel uke, fra om med mandag til og med søndag, og alle fikk beskjed om den samme uken. Ungdommene logget lesingen i en liten notisbok, som de fikk utdelt noen dager før de skulle begynne loggingen. Jeg gjennomgikk hva de skulle notere i boken flere ganger, og det ble også lagt inn en lapp i hver logg med

beskrivelsen av hva de skulle gjøre. Boken var så liten at den kunne få plass i en jakkelomme, samtidig så stor at den ikke så lett kunne bli borte.

Jeg fikk inn alle leseloggene etter tur og orden, og etter det begynte jeg å systematisere materialet etter ulike typer leseaktiviteter og tidsbruk på hver av informantene. Leseaktivitetene ble delt inn slik at tiden brukt på lesing av fag- og fagstoff på skolen, samt lekselesing, ble både regnet som to ulike kategorier, men også lagt sammen. De andre kategoriene var lesing av skjønnlitteratur, avis-, blad og tegneserielesing, lesing på ulike nettsamfunn og lesing av diverse småtekster. Disse fire kategoriene ble også lagt sammen slik at jeg kunne skille mellom fag, fagstoff og lekser, og alt det andre lesestoffet. Tidsbruken på alle leseaktivitetene denne uken til hver elev ble lagt sammen, og jeg har også lagt alle elevenes lesetimer sammen. Jeg ser på variasjoner både mellom elevene og mellom de ulike typer kategoriseringene.

I elevloggene er det gitt helt like instruksjoner i forhold til hva de skulle skrive i loggboken sin. Jeg har ingen garanti for at de her har skrevet ned absolutt alt de har lest, alle dager i hele logguken sin. Men ved å dele loggingen inn i lese kategorier, lesetider, lesetidspunkt og lesesteder har alle faktisk logget noe på dette hver dag. Dette kan tyde på at de samvittighetsfullt har fulgt oppgavene de har fått, selv om en må ta høyde for at instruksene i større eller mindre grad kan ha vært styrende for lesingen deres denne uken. Ungdommene har prøvd å logge så nøyaktig som de kunne, og selv om jeg ikke her kan garantere at de ikke handler strategisk, etter hva de tror jeg som forsker og læreren deres er ute etter eller ønsker av dem, mener jeg likevel loggene kan sies å være pålitelige.

### **3.5 Forskningsintervju**

Jeg ønsket å ha en formålsbestemt samtale med sju femtenårgamle ungdomsskoleelever, der de skulle komme med sine informasjoner og sine erfaringer fra egen lesing. ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale og Brinkmann 2009:43). Intervjusamtalen ligner den dagligdagse samtalen, men har en bevisst metodikk og struktur i spørsmålsstillingen sin. Dette kalles et semistrukturert forskningsintervju, og ett eller flere av hovedforsknings spørsmål er ofte styrende for intervjuet. Det styrende i min undersøkelse er å få ungdommene til å fortelle om egen lesing og beskrive hva de får ut av det de leser. Fokuset er på hva ungdomsskoleelevene selv opplever er god og meningsfull lesing for seg selv.

---

De forberedte spørsmålene, eller temaene, var altså semi-strukturerte, for slik blir intervjuet mer en samtale mellom informanten og meg som intervjuer. I intervjuet produseres forskningsmaterialet, og i selve samtalen ligger også forskningsverktøyet. Som intervjuer belyser og prøver jeg å få så mye informasjon som mulig ut av informantene mine. I utgangspunktet er det den som blir intervjuet og intervjueren sammen som skaper teksten, men det er forskeren som setter sammen det som blir det ferdige produktet.

I forskningsprosessen, sier Jette Fog (2005), er det bare i den grad den som intervjues er deltagende og er sin situasjon bevisst, at forsker og intervjuer bør gå videre med intervjuprosessen eller forskningen sin. Fog snakker om at det bør råde en likestilt maktfordeling i prosessen, som forskeren spesielt har stort ansvar for å ivareta. Fog hevder at om en ikke ivaretar dette, blir viktige etiske regler brutt, og i realiteten blir materialet også dårligere, selv om dette er en vanskelig balansegang, da mye av denne typen forskningsmateriale beror på skjønn. Alle mine informanter var deltagende i samtalen og selv om noen var det i større grad enn andre, kan dette ha noe med både interesse, personlighet og dagsform å gjøre. Disse ungdommene er i utgangspunktet bevisste og reflekterte elever, de er i stand til å vurdere seg selv i intervjusituasjonen, og jeg tror de ville ha avbrutt opptakene om de av en eller annen grunn hadde følt seg presset til noe.

Det ble avtalt tid for samtalen med hver enkelt elev, og denne tiden ble lagt til enten arbeidsplanstimer eller til rett etter skoleslutt, alt etter hva de ønsket selv. Intervjuene ble stort sett gjennomført på et konferanserom, mens ett måtte holdes på et kontor tilhørende administrasjonen. Dette rommet viste seg å være mindre støyavskjermende enn konferanserommet, men med to små avbrudd i begynnelsen av dette intervjuet, tror jeg ikke det gikk nevneverdig utover samtalen og opptaket. Jeg valgte å ta opp intervjuene mine av ungdommene på digital opptaker. Slik tror jeg at jeg bedre klarte å konsentrere meg om temaene det skulle intervjues om, og at jeg også kunne ha full fokus på den jeg skulle intervju; nemlig ungdomsskoleeleven.

Intervjusamtalen foregikk en til en, og lengden på disse sju lydopptakene varierer fra tjuefem til førtito minutter. Det er egne elever jeg har intervjuet, og det er tredje året jeg er lærer for dem. Fog sier at en som intervjuer i intervjusituasjonen bør være menneskekjenner og kunne bruke hele seg selv til å skape en nær relasjon med den en intervjuer. Dette må til for å sikre aktiv deltagelse i samtalen, og til den fortrolighet som må opprettes i den meningsskapingen som skjer i denne typen intervjusamtaler (Fog 2005). Relasjonen til elvene jeg har intervjuet er bygd opp gjennom tre år, og i det avtalte intervjuet er jeg som forsker dette bevisst, samtidig som jeg er aktiv i den unike prosessen som forgår i hvert

enkelt samtaleintervju. Jeg som forskeren må være bevisst min posisjon, være dyktig både i håndverket mitt og ha menneskekunnskap utover teknikker og temaer, slik at samtalene mellom ungdommene og meg tar i vare både de sensitivitets- og relasjonshensyn som må til (Kvale og Brinkmann 2009:185).

En forsker må tenke på sin egen posisjon som forsker, men må også være bevisst selve forskningsprosessen, spesielt i forhold til de etiske vurderingene. I kvalitativt forskningsintervju ses både forsker og informant som aktive deltagere, som begge vil gjøre betydningsfullt arbeid i forskningsprosessen. Når en da foretar personlige intervjuer med mennesker en har en relasjon til, og en spør om ting som kanskje er ganske private i livet deres, må en tenke godt igjennom hva slag etiske forpliktelser en som forsker har (Barton 2007:54).

Jette Fog mener at forskere bør eller kan i det kvalitative forskningsintervju avdekke hvordan ulike typer grupper og mennesker i samfunnet tenker og opplever seg selv i verden (Fog 2005). Kvale og Brinkmann sier at intervjuer må forsøke å forstå ting fra intervjupersonens side (2009:21). I spørsmålene må jeg forsøke å få den som blir intervjuet til å søke etter egenopplevelser og personlige tanker. Informasjonene som da kommer, vil forhåpentligvis lede meg til nye spørsmål og oppfølgingsspørsmål, noe de også gjorde i mine samtaler. Dette igjen leder til ny informasjon, og i dette ser jeg at det ligger et spesielt samspill mellom meg som intervjuer og informanten, som setter søkelys på dialogen og samspillet i intervjusamtalen vår. Samtalen blir da helt spesiell fordi det er intervjueren som setter rammene for den, og mine oppgaver blir i etterkant å trekke ut og skissere hva som blir beskrevet i samtalen (Kvale og Brinkmann 2009).

Etter å ha gjennomført de sju intervjuene, lastet jeg materialet inn på lydfil på datamaskin. Jeg transkriberte intervjuene fra muntlig til skriftlig form, for slik å kunne få en mye mer oversiktlig og strukturert form på materialet. Så sammenfattet jeg de transkriberte intervjuene og forsøkte samtidig å lage fornuftige kategoriseringer. Etter hvert begynte jeg å trekke ut og vurdere betydningsinnholdet i sammenfatningene av alle intervjuene.

Det er vesentlig for meg at jeg klarer å hente ut meningsinnholdet i intervjuene. Derfor tar jeg bort ting i et intervju jeg mener ikke hører hjemme der, som lyder, kretning og gjentakelser av like ord. Så forsøker jeg å ordne intervjuene i sekvenser og inndelinger som gir mening ut i fra det jeg søker, men uten å miste syn for helheten. Vekslingen mellom rollene som teksttolker og tekstskeer er en vanskelig balansegang, og hovedoppgaven min bør være å få fram hva de ulike tekstaktivitetene faktisk viser.

---

Så sammenfatter jeg dette til større og overordnede meningsbærende enheter, og trekker inn den teorien som ble lagt fram tidligere. Det neste blir da å sette sammen dette og gjøre det til en formidrende beskrivelse slik at andre som leser det, kan forstå det.

Som forsker er jeg nødt til å holde meg strengt til om fortolkningen relaterer seg til det som det forskes på, eller om det foregår en bevisst overfortolkning. Hva slags betydning eller mening tillegges den, er fortolkningen på ville veier, eller blir den tillagt et annet innhold? Tolkningen må være presist beskrevet og godt utdypet. Her må jeg som forsker ha klare øyne og se om arbeidet fører til en helt ny erkjennelse eller stadfester tidligere innsikter.

### **3.6 Bearbeiding og vurdering av forskningsmaterialet**

Viktige begrep innen forskning er pålitelighet og gyldighet, og i hvilken grad disse to blir ivaretatt i forskningsprosjekt. Gyldighets- eller validitetsspørsmålet jeg bør stille meg, er om det blir målt det jeg ønsker å måle, og pålitelighetsspørsmålet bør stilles angående reliabiliteten til dataene mine.

Valideringen går ut på å kontrollere, stille spørsmål til og å teoretisere de sosiale virkelighetene som skal undersøkes. Kvale og Brinkmann (2009) sier at valideringen bør være med i alle fasene av et prosjekt, og ikke bare i slutfasen, slik at arbeidsprosessene kontinuerlig blir validert. De sosiale virkelighetene som skal valideres bør kvalitetssikres gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. I studien er det ungdommenes lesevirkelighet som undersøkes, og dette gjøres gjennom intervju og logger som blir transkribert, fortettet, kategorisert og analysert.

I valideringen er det også veldig viktig at en ser på om en bruker begrep på en hensiktsmessig måte. I det ligger det at det en spør om, må være relevant i forhold til det en vil undersøke. Begrepsbruken må også være forståelig i forhold til den gruppen en forsker på, og det er viktig at begrepene en benytter, er operasjonaliserte slik at ungdommene i min undersøkelse skjønner hva det spørres om og er sikre på hva de svarer på. Jeg har bedt ungdommene om å fortelle om egen lesing på sin måte, og i forhold til intervjuene har jeg passet på å tilpasse lesebegrepene, fordi de ikke har den teorimessige begrepsbruken fra kapittel to inne. Det sammen er forsøkt gjort i loggene, der er de blitt bedt om å beskrive alt de leser i løpet av en uke og oppgi hvor de er, når på dagen det er og hvor mye tid blir brukt.

Reliabilitet har å gjøre med kvaliteten på det en finner i forskningen, og hvor pålitelig dette er. Kvale og Brinkmann tar opp reliabiliteten både i forbindelsen med intervjuarbeidet,

transkripsjonen og analysearbeidet. I dette arbeidet er det viktig å finne balansegangen mellom hvor høy eller lav reliabilitetsgraden er. Med intervjuguiden som utgangspunkt for alle intervjuene med ungdommene vil hovedområdene vi er inne på i samtalene stort sett bli de samme, selv om hver enkelt av de sju som ble intervjuet, sitter med sin helt spesielle og unike bakgrunnserfaring. I kvalitativ forskningsintervju sier Kvale og Brinkmann at det nettopp må være rom for å se på det individuelle intervjuet, gå i dybden og se på helt spesielle sider ved det. Samtidig som en også grupperer, sammenligner og ser på forskjeller i større deler eller hele datamaterialet. Mine intervju er tatt opp på digital opptaker og loggene har hver elev skrevet for hånd i en liten bok, som er levert inn rett etter at logguken ble avsluttet. Transkripsjonen av intervjuene er ordrett gjengitt fra lydopptakene, bare kremting og utenomlyder er tatt bort. Transkripsjonene er redigert og skrevet sammen, intervjusekvenser og formuleringer forkortes, ikke slik at noe vesentlig er tatt bort, men heller at mening og innhold er fortettet. Kvale og Brinkmann kaller dette metodearbeidet for meningsfortetting. I meningsfortettingen blir ungdommene direkte sitert, og hovedvekten i analysearbeidet ligger i hva de faktisk har uttrykt i intervjuene og loggene. I intervjuanalysen er fornuftige kategoriseringer og temaer sammenfattet på bakgrunn av alle intervjuene og loggene, det samme gjelder også for profilanalysen. Sett i forhold til dette tror jeg at påliteligheten i materialet mitt kvalitetssikres og at reliabilitetsgraden dermed blir godt ivaretatt (Kvale og Brinkmann 2009).

### **3.7 Sammenfatning**

Datainnsamlingen i denne studien har forgått på to måter, den ene er samtaleintervju og den andre er loggskrivning av lesing gjennom en uke. Ved å bruke to ulike metoder for å samle inn data på, mener jeg at de kan støtte opp om hverandre og kanskje også underbygge noe av det jeg ønsker å finne ut av.

## 4. Leseloggene og intervjuene

### 4.1 Lesepraksiser og lesehendelser

Ungdommene i utvalget ble bedt om å logge all lesingen sin i en uke, fra og med mandag og til og med søndag. De logget ukedag, de ulike lesepraksisene og lesehendelsene hver dag denne uken, tidspunktet lesingen skjedde, hvor de var når de leste, og hvor mye tid de brukte på hver av lesehendelsene. De ble bedt om å oppgi antall sider de leste, noe bare under halvparten i virkeligheten gjorde, så det vil jeg ikke ta hensyn til.

Tabell 1 nedenfor viser seks ulike lesepraksiser det har vært hensiktsmessig å dele de ulike lesehendelsene inn i, i forhold til hva elevene har skrevet i loggen si. Disse er henholdsvis lesing av fag og fagstoff på skolen, lekselesing, lesing av skjønnlitteratur, lesing av aviser, blad og tegneserier, lesing på tv, internett og nettsamfunn, og diverse lesing av ulike småtekster i alle andre sammenhenger.

Elevenes tidsbruk på hver av lesekategoriene i tabell 1 er oppgitt i hele og halve timer, og det er ikke tatt med minutter:

<b>Lesepraksiser</b>	<b>Fag og fagstoff på skolen</b>	<b>Lekser</b>	<b>Skjønnlitteratur</b>	<b>Aviser, blad, tegneserier</b>	<b>Tv, internett, nettsamfunn</b>	<b>Diverse småtekster</b>
<b>Elev</b>						
Betina	15,5 t	8 t	5,5 t	0,5 t	4,5 t	1,5 t
Eirik	8 t	4 t	1,5 t	4 t	5,5 t	1 t
Andreas	9 t	6,5 t	4,5 t	3,5 t	2 t	2 t
Otilie	8,5 t	6,5 t	4 t	3 t	3 t	1,5 t
William	9 t	5 t	1 t	2,5 t	3,5 t	1,5 t
Gyda	8 t	3,5 t	1,5 t	3 t	2,5 t	3 t
Henriette	8,5 t	4,5 t	8 t	2 t	3 t	1,5 t

**Tabell 1:** Lesing fordelt på timer elevene har logget på de ulike lesepraksisene.

Av denne tabellen ser en at det er lesing i forbindelse med fag og fagstoff på skolen, og i tilknytning til lekser og skolearbeid det har blitt logget mest timer på hos disse ungdommene denne uken. Minst timer er loggført på lesing av praksiskategorien diverse småtekster, men lesing av aviser, blad og tegneserier ligger bare litt høyere enn kategorien med minst timer. Midt i mellom finner vi lesing i forbindelse med tv, internett og

nettsamfunn, og litt høyere antall lesetimer denne uken enn denne praksisen, har lesing av skjønnlitteratur fått. Skjønnlitteratur har da flest lesetimer, etter fag- og leksepraksis

Tabell 1 forteller at det er Betina som logger den høyeste lesefrekvensen på skolen, det samme gjelder lekselesingen hennes. Dette er i tråd med det Betina formidler i intervjuet, at hun leser så mye både i forkant og etterkant av det hun arbeider med på skolen, og at hun også benytter alle anledninger på skolen til arbeid med fag- og fagstoff. De andre, utenom Betina, er relativt like når det gjelder arbeidstidsbruken på skolen, her er variasjonene bare mellom åtte og ni timer. Tabell 1 viser at det er større spredning i lekselesingen mellom disse seks. Her skiller det tre timer mellom de to som bruker mest tid av disse, som er Andreas og Otilie, og til Gyda som logger tre og en halv time på lesing av lekser denne uka. Selv om det ikke er så stor variasjon mellom lesingen de logger på skolen, ser en i tabell 1 at det er to som logger at de bruker minst tid, og det er Eirik og Gyda, med åtte timer hver.

Når det gjelder skjønnlitteratur ser en på tabell 1 at det skiller seks og en halv og sju timer mellom Henriette som logger mest, og Wiliam, Eirik og Gyda som logger minst. Av sammen tabell ser en også at de tre andre, Betina, Andreas og Otilie ligger på halvparten så mange timer som det Henriette bruker til lesing av skjønnlitteratur denne uken.

Ungdommene sier de leser aviser, blader og tegneserier fra en halv time til fire timer denne uken. Av tabell 1 ser en at det er Eirik som sier at han har lest mest her, og det er Betina som har lest minst på denne praksisen. Henriette ligger på halvparten av det Eirik har lest, mens de fire andre ligger mellom to og en halv time til tre og en halv lesetime på denne praksisen.

De logger at de bruker mellom to til fem og en halv time i uken på tv, internett, facebook, twitter eller msn, noe som kommer frem av tabell 1. På denne lesepraksisen, som på forrige, har Eirik lest mest med fem og en halv time. Her er det Andreas som har lest minst med sine to timer, og Gyda med to og en halv time. Resten ligger på mellom tre timer og fire og en halv.

Alt det andre av småtekster de leser hjemme og ellers alle andre steder ungdommene er i løpet av uken, anslår de tidsbruken til å ligge mellom en til tre timer. I tabell 1 viser det at Eirik er den som logger minst her, mens Gyda fører flest timer på denne type lesing. Fire av de andre logger en og en halv time på denne lesepraksisen, mens den siste som er Andreas, har logget to timer her, og det er mest etter Gyda.

I tabell 2 nedenfor vises variasjonsbredden i antall lesetimer i de ulike lesepraksisene ungdommene logger denne uken, oppgitt i hele og halve timer.



Lesepraksiser	Fag og fagstoff på skolen	Lekser	Skjønnlitteratur	Aviser, blad, tegneserier	Tv, internett, nettsamfunn	Diverse småtekster
Variasjon	8t–15,5t	3,5t – 8t	1 t – 8 t	0,5 t – 4 t	2 t – 5,5 t	1t – 3 t

**Tabell 2:** *Variasjon i lesing på de ulike lesepraksisene.*

Tabell 2 viser at lesing på skolen har en variasjon på åtte timer som er det minste timetallet, til femten og en halv time som er den høyeste verdien. I tabell 2 fremkommer det at lekselesingsvariasjonen ligger fra tre og en halv time for den som leser minst, til opp i åtte timer i uken for den som leser mest på lekser. Det skiller sju og en halv time på den som leser mest og den som leser minst på skolen denne uken, og fire og en halv time på den som leser mest og den som leser minst lekser denne uken. I begge lesepraksisene er dette henholdsvis Betina og Gyda.

Variasjonen i lesing av skjønnlitteratur denne uken, ligger fra en time til åtte timer hos disse sju ungdommene, noe som kommer frem av tabell 2. Her skiller det sju timer mellom Henriette som leser mest, og Wiliam som leser minst.

I samme tabell ser en at det i lesepraksisen aviser, blad og tegneserier er en variasjon på tre og en halv time på Betina som leser minst, med en halv time, til Eirik som sier han bruker mest tid, med fire timer. Mellom de fem andre i utvalget ligger variasjonene i lesingen på en og en halv time eller mindre.

Tabell 2 viser at variasjonen i lesing på tv, internett og andre nettsamfunn er på tre og en halv time fra Andreas sine to timer, og som er det minste antall timer, til Eirik med fem og en halv, som logger mest tid på denne lesepraksisen. Her er variasjonen mellom de fem andre er på to timer eller mindre.

Variasjonen mellom minst og mest tid brukt på lesing på diverse småtekster ses i tabell 2, og det er på to timer. Gyda har mest her og Eirik har logget minst, Betina, Otilie, Wiliam og Henriette er like med en og en halv lesetime denne uken.

Tabell 3 nedenfor viser to hovedpraksiskategorier, den første praksisen er inndeling i fag, fagstoff og lekser, og den andre kategorien er alt det andre lesestoffet som går utenom skolefag og lekser. Det er lagt sammen hele og halve timer på hver av elevene i disse to hovedpraksisene, og så er hele tidsbruken på hver elev lagt sammen.

<b>Lese- praksiser</b>	<b>Fag, fagstoff og lekser</b>	<b>Lesestoff utenom fag og lekser</b>	<b>Tidsbruk på lesing denne uken</b>
<b>Elev</b>			
Betina	23,5 t.	12 t.	35,5 t.
Eirik	12 t.	12 t.	24 t.
Andreas	15,5 t.	12 t.	27,5 t.
Otilie	15 t.	11,5 t.	26,5 t.
Wiliam	14 t.	8,5 t.	22,5 t.
Gyda	11,5 t.	10 t.	21,5 t.
Henriette	13 t.	14,5 t.	27,5 t.
<b>Totalt</b>	<b>104,5 timer</b>	<b>80,5 timer</b>	<b>185 timer</b>

**Tabell 3:** Lesing fordelt på timer i hovedpraksiser, og total tidsbruk.

I tabell 3 vises det at det er en spredning på fjorten timer i denne uken på Gyda som logger minst timer til lesing, og til Betina som logger flest lesetimer. De fem andre ligger på mellom tjueto og en halv time til tjuesju og en halv time lesing denne uken, noe som også vises i tabell 3. Innen fag-, fagstoff- og leksepraksisen skiller det tolv timer mellom Gyda som har færrest timer og Betina som har mest. I den andre kategorien, som er lesepraksiser utenom fag og lekser, skiller det seks timer mellom Henriette som logger lest og Wiliam som logger færrest timer. De andre fem elevene ligger på ti timer til tolv timer lesing i denne praksisen.

Ser en på denne tabellen, viser den at i de to hovedpraksisene har de sju ungdommene logget hundre og fire og en halv lesetimer på første kategori, og åtti og en halv lesetimer på den andre kategorien. Til sammen utgjør antall lesetimer for disse sju ungdommene, hundre og åttifem timer lesing totalt denne uken.

Variasjonen i lesingen på hovedkategoriene, samt også på variasjonen i totalbruken i tid brukt på lesing, fremkommer av tabell 4:

<b>Lesepraksis</b>	<b>Fag, fagstoff og lekser</b>	<b>Lesestoff utenom fag og lekser</b>	<b>Tidsbruk på lesing denne uken</b>
<b>Variasjon</b>	11,5t. – 23,5 t.	8,5 t. – 14, 5 t.	21,5t. – 35,5 t.

**Tabell 4:** Variasjon i lesing på hovedkategoriene og på totalbruk.

---

Tabell 4 viser hva det til sammen utgjør i lesearbeid med fag, fagstoff og lekser, på skolen og hjemme. Her er variasjonen fra elleve og en halv time til opp i tjuetre og en halv time denne uken, noe som altså vil si tolv timer i forskjell. På lesestoff utenom fag og lekser er variasjonen fra åtte og en halv time til fjorten og en halv time, noe som vi ser er seks timer i forskjell.

På tabell 4 kan en se at det i løpet av denne logguken, er variasjonene på leseloggene til ungdommene fra tjueen og en halv time lesing, til trettifem og en halv time i uken. Noe som vil si fjorten timer i forskjell.

På skolen foregår det meste av faglesingen i de ulike klasserommene, og i tillegg på ulike spesialrom og datarom. Hjemme er lekselesingen knyttet til egne rom der det kan være en skrivepult, det kan også være et slags kontor der det er datautstyr, eller det gjøres på et bord på kjøkkenet eller i spisestuen. Leksene gjøres som regel rett etter skolen når de kommer hjem, på ettermiddagen eller på kvelden. De kan også være hos hverandre når de gjør leker, da foregår dette som regel rett etter skolen.

Skjønnlitteratur leser ungdommene for det meste hjemme på ettermiddagen eller om kvelden. Ofte like før de legger seg, eller rett etter at de har lagt seg. Tre sier at de også har lest skjønnlitteratur i bilen denne uka, to av disse på vei til og fra hytta i helgen, den siste til og fra seriekamper i fotball

Tv, internett og diverse nettsamfunn er de stort sett inne på etter skoletid, på kvelden og ellers mye i helgene. Da er de som regel hjemme og kan da sitte overalt i huset, men de fleste logger at de er på rommet sitt eller i stua. Noen kan ofte også være hos venner, og da er de som regel på rommet til den de er hjemme hos.

Aviser leser de for det meste på morgenen før de går på skolen, eller på formiddagen i helgene. Denne aktiviteten foregår som oftest på kjøkkenet, og det går mest i papirutgaver, men det blir også lest nettaviser. Når de leser i blader eller tegneserier er de som regel på rommet sitt, eller i stua. De leser i dette gjerne på ettermiddag eller kveld. All lesingen av småtekster hele tiden og gjennom hele dagen, foregår overalt. Noen logger kampoppsett i hall, andre skriver reklamen som kommer i posten, to nevner husholdningsartikler hjemme og flere logger at de leser informasjon i og utenfor butikker inne på kjøpesenteret.

Jeg har som tidligere nevnt ikke tatt med antall sider de har lest, dette fordi det er under halvparten av dem som har skrevet dette i loggene sine, selv om de ble bedt om det. Av disse som har logget dette, er de ikke som har skrevet på alle antall sider på alle lesehendelsene. Derfor tar jeg dette ikke med i betraktningene når jeg beskriver leseloggene.

## 4.2 Hva ungdommene legger i det å lese

Når disse ungdommene beskriver hva de legger i det å lese, snakker de ofte om det å kunne nyttiggjøre seg informasjonen, eller dra ut meningsinnholdet i ulike typer tekster. De snakker om at det som også hører med til det de legger i det å lese, er den nytten og gleden de får ved å kunne ta ut innhold og informasjon i forskjellige typer litteratur, og bruke det på en god og hensiktsmessig måte for seg selv.

Alle har sin måte å fortelle på i forhold til hva de legger i det å lese. Det å lese ofte, mye og regelmessig og i ulike tekstsjangre er noe flere trekker frem når de blir bedt om å beskrive dette. ”Lesing for meg, mener jeg, det er å få med seg tekster, at jeg leser tekster da, jeg bruker øynene til å lese, og får med meg informasjon og kunnskap ut av alle tekster, både skjønnlitterære tekster og saktekster”, sier Betina. Videre forteller flere at det de legger i det å lese, det er det at de leser tekster regelmessig, tekster i bøker eller blader. Det at de regelmessig egentlig leser alt av litteratur; i aviser, blader, bøker og det de har i de ulike skolefagene sine.

Eirik sier at det han legger i det å lese er det å lære generelt, og det å dra ut informasjon fra alle typer tekster. Eirik understreker hvor viktig det er å kunne dette. ”Jeg mener at å få med seg hovedinnholdet, og klare å få tak i det som er vesentlig i tekster, er utrolig viktig, Vi klarer oss egentlig ikke uten å kunne dette veldig godt”. Flere av ungdommene forteller omtrent det sammen, at det de legger i det å lese, vil si å ta ut informasjon fra tekster generelt, men ikke bare få med seg innhold og informasjon, også kunne dra nytte av det og bruke det. Det å kunne ta ut informasjon fra nyhetsartikler og ting som står på internett, og i romaner og bøker som de leser i og til hver dag, for å kunne nyttiggjøre seg det i eget arbeid, mener de er det helt vesentlige ved å kunne lese.

Mange av ungdommene snakker om at lesing egentlig kan være så veldig mye, og to av jentene formidler at de har tenkt mye på at lesing er involvert i det meste de foretar seg gjennom en dag. Det kan være alt fra å lese en bok, for eksempel en skjønnlitterær bok, krim som de ofte pleier å lese, til det å lese aviser og magasiner i papirutgaver eller på internett, som de er mye inne på. Det kan også være fagstoff og lekser i forbindelse med skolen, eller det kan være ulike beskjeder og e-mail fra skole og fritidsaktiviteter. I tillegg kan det også være reklame og brosjyrer som finnes overalt hjemme eller ute. For de mener det stort sett er tekst overalt, både Otilie og Henriette, men de tror også at det foregår forskjellige typer av lesing i alle de ulike typer lesesettingene, og at disse kan gi forståelse og mening på hver sin

---

måte. De tror de automatisk leser ulike tekstsjangre forskjellig, nesten som en forventer forskjellige ting ut i fra de ulike teksttypene en leser.

Alle ungdommene formidler at informasjonsuthenting ved lesingen er særdeles viktig, men for flere er det også gleden og opplevelsen, ja rett og slett lesingen for underholdningens skyld de legger stor vekt på. ”Jeg kan lese for å få informasjon, men som oftest leser jeg for at det er moro, eller for ren hygge også”, sier Gyda. Selv om det er flere av ungdommene som sier som Gyda, at de også leser litteratur kun for opplevelse og underholdning, så legger de fleste til at lesing for dem nesten alltid er både noe som gir forståelse og mening, selv om det har underholdningsaspektet i seg.

For de aller fleste blir det de legger i det å lese, all lesing de gjør og som foregår hver eneste dag. ”For meg er det alt av tekster jeg kommer over, i aviser, på nett, på TV, tekst-TV og i alle de andre forskjellige tekstkildene jeg støter på i løpet av en dag”, sier Andreas. Han sier at lesing ofte for han, kan sammenlignes med at han er med i en fortelling, en kommer veldig nær historien, en påvirker ikke historien, men sitter på sidelinjen og den påvirker deg. Når Andreas leser får han med alt som skjer, og historien ikke bare påvirker han, men han har en følelse av at han er med i fortellingen også.

Det er mange av de andre som formidler lignende ting i likhet med Andreas. Flere sier at de får inspirasjon av å lese, de føler at det å lese er noe veldig fint, og de lever seg inn i veldig mye av det de leser. Henriette sier hun lærer om livet når hun leser, hun lærer om det å takle ting, eller få nye perspektiv eller tanker om mange forskjellige ting. Flere av jentene formidler at lesingen får frem følelsene deres, slik at de kan både le og gråte. De kan også få gode tips og råd om hvordan de skal takle ting og opplevelser i hverdagen sin, og slike tekster setter disse jentene aller mest pris på.

For disse ungdommene blir lesing veldig viktig, og det som ligger i det å lese for dem, er det å kunne ta til seg store mengder skrevne tekster, i ulike typer tekstsjangre. De legger vekt på at for dem som ungdommer, snart ferdig med ungdomsskolen og klar for videregående skole, er det å lese godt, ha god leseforståelse og det å kunne trekke ut hovedinnholdet, viktig for at de skal klare seg bra videre i livet. De er fullstendig klar over selv at de lever i et samfunn som nesten flyter over av tekster og store mengder av informasjonsmateriell. For å nyttiggjøre seg alt det tekstlige de møter hver dag, må de kunne lese veldig godt. For å lese veldig godt mener ungdommene at det å lese mye, ofte og i ulike sjanger- og litteraturtyper er noe av det mest vesentlige for å bli en god leser. Samtidig som de må kunne hente ut viktig informasjon og nyttiggjøre seg innholdet i tekstene, slik at det gir dem forståelse og mening.

### 4.3 Egen lesing og betydningen av den

Ungdommene beskriver seg selv som relativt gode lesere. Nesten alle legger stor vekt på hvordan de leser, hva de leser og det de får ut av det de leser, og at dette er av stor betydning for dem. Eirik forteller at han tolker seg selv som en god leser, og han tror at han har det lettere enn andre. ”I og med at jeg leser ganske godt og får med meg ting ganske fort, så forstår jeg nok ting lettere også”, sier Eirik. ”Jeg er en god leser, men leser vel ganske sakte” sier Andreas. ”Selv om jeg leser sent, og sliter litt med høylesing fordi jeg stammer, går ikke dette utover innholdsforståelsen”, mener han.

I tillegg til de to guttene, sier tre av jentene at de tolker seg selv som ganske gode lesere. De mener at de leser fort, men får med seg alt likevel. ”Jeg leser ganske kjapt, og jeg leser en god del, og mye forskjellig og ofte mer enn det jeg tror jeg leser”, sier Henriette. Henriette, Otilie og Betina er alle tre veldig glade i å lese, de leser mye og all litteratur har stor plass i livet deres. De sier videre at de blir glade av å lese så mye som de gjør, lesing er en stor del av dem, og de leser for å lære mer, for all lesingen utvider kunnskapen deres. ”Jeg får bredere kunnskap om samfunnet, om andre kulturer, ja om alle ting egentlig. Lesingen får frem mellommenneskelig forståelse, hvorfor folk reagerer slik de gjør for eksempel, er som de er eller oppfører seg som de gjør. Jeg lærer rett og slett å få større respekt for andre mennesker”, sier Betina. Dette gjelder all type lesing disse tre jentene gjør, og som de kommer til å ta med seg gjennom hele livet sitt. På grunn av all lesingen sin, mener de at de har et bredere grunnlag og også at de skjønner sammenhenger mye bedre. De trenger kanskje ikke så pugge så hardt som mange andre, tror de, fordi de klarer å sette kunnskapen inn i større sammenhenger. Dette greier de fordi de har lest så mye og likt det så veldig godt. De leser tekster for å få mer kunnskap, for å få refleksjoner, og de bruker lesing for underholdning, tidsfordriv, for å kose seg og for å utvide kunnskapen sin. Fremfor alt har det å lese en betydning i seg selv, en egenverdi, for disse tre jentene

To av ungdommene sier de leser en god del, men formidler ikke den fullt så bevisste holdningen til det å lese mye og ofte, som de andre gjør. Spesielt gjelder dette Gyda, hun sier helt klart at hun burde lese mer, og mener selv at hun hadde blitt mye flinkere om hun prioriterte dette sterkere. Likevel mener Gyda at hun leser over gjennomsnittet bra. Hun leser ganske greit i følge henne selv, men tror at det kunne vært bedre om hun hadde lest både mer og oftere. Gyda ønsker selv at hun kunne ta seg mer tid til lesing generelt. ”Jeg leser, men jeg leser ikke så ofte, men finner jeg en bra bok så blir jeg veldig inn i den, grepet av den. Det jeg leser må være spennende, om boka ikke er gøy så hadde jeg ikke gidde å

lese den”. Gyda forteller at lesingen har opplevelses- og underholdningsverdi for henne. Er det ikke det, så legger hun denne litteraturen fra seg. Erik er den andre av de to som ikke er så tydelig på at han skal og må lese hele tiden, han er mer selektiv i forhold til det han velger å lese, og andre aktiviteter kan ofte bli prioritert foran lesingen. I helgene, når han ikke har noe spesielt å gjøre, eller i feriene når han er lenge borte, kan han velge bøker med spennende handling, det blir da krim eller andre typer spenningsromaner. Disse leser han for tidsfordriv, og for opplevelsens og underholdningens skyld.

I tillegg til at de fleste beskriver seg selv som relativt gode lesere, sier flere av ungdommene hva lesingen deres består av. ”Min egen lesing kan være en avslappende aktivitet, for eksempel en god bok i påsken eller sommerferien, da har jeg noe å gjøre, for det er gøy å lese, en spennende bok er en fornøyelse å lese”, forteller Otilie. Det er flere av de andre enig med henne i, for spesielt i ferier er det mange som slapper av med spennende og hyggelige bøker, og noen har bøker som ligger og venter på å bli lest til nettopp slike anledninger. Flere av de andre legger også vekt på at lesingen skal være avslapping og hygge, og at den kan ha en betydning i seg selv. Ofte leser de for å ha det gøy, eller rett og slett for å kose seg også. Mange liker å lese krimbøker, de morer seg og leser like gjerne som å se en film. ”Når jeg leser en spennende bok, så kan jeg ofte ikke legge den fra meg, da må jeg bare fortsette å lese og lese. Jeg klarer rett og slett ikke å stoppe, jeg blir på en måte borte i det jeg leser. Jeg hadde nok ikke vært den samme uten alt det jeg leser”, oppsummerer Henriette.

Flere av ungdommene sier de leser veldig mye fantasibøker, av utenlandske forfattere, ikke så mye av norske forfattere. Noen leser fast en engelsk og en norsk skjønnlitterær bok, og disse har de alltid tilgjengelig slik de kan lese i alle anledninger som byr seg. Otilie forteller at hun i tillegg innimellom leser nynorske romaner. De leser også mye ungdomsbøker generelt, bøker som er tilpasset deres alder, som er litteratur for femten - og sekstenåringer. Noen av dem har lest alle Harry Potter-bøkene og Twilight-bøkene, og ellers en del av de nye romanene som de mener er mer samfunnskritiske, som for eksempel *Drageløperen*, *Øya* eller *Saras nøkkel*. ”Disse bøkene tar tak i meg eller fanger meg på en måte, ofte kan det være en helt tilfeldig bok som jeg har hørt om, så må jeg bare prøve meg på den. Bøker som fanger meg, kan jeg lese om igjen flere ganger. Slik er det med Harry Potter og Twilight-bøkene”, beskriver Betina. Hun føler innvendig at hun er en del av historien i boka, at forfatteren skildrer det slik at hun er en del av handlingen, eller hun lever seg inn i det den handler om, da har den tatt tak i henne og på en måte fanget henne. ”Er det en bok som er spesiell, som griper tak i meg, så greier jeg ikke å legge den fra meg”, forteller

Betina. Ungdommene formidler en sterk interesse-, underholdnings- og opplevelsesverdi ved egen lesing. De beskriver at noe av det som interesserer dem mest, er å lese en del nyere litteratur, og nyhets- og kjendisstoff. Eiriks leseinteresser går mye på det som hører til fritidsinteressene hans. ”Jeg bare må lese alt av sportsting på nett og i aviser, særlig resultater og tabeller. Dette har betydning for det jeg driver på med i fritiden min og de lagene jeg holder med”, forteller han. Dessuten er det også dette kameratflokket snakker om når de er sammen, og da er det viktig å holde seg oppdatert. Andreas snakker litt om dette han også, men lesingen og oppdateringen hans angående fritidsinteressene, går mer ut på å analysere og bruke det til egenutvikling, ikke så mye til å dele med andre.

Flere av ungdommene er svært bevisste på at de skal lese mye og de sier også at de leser mye av all type litteratur. Henriette og Otilie sier at de rett og slett har behov for å lese mye og husker at allerede før de begynte på skolen kunne de lese. ”Jeg har lest helt siden jeg var ganske liten, allerede i barnehagen. Jeg gikk i Montessorri-barnehage og der lærte jeg å lese. Jeg har lest hele tiden siden da”, forteller Henriette. Jentene må lese hele tiden fordi det er veldig gøy. De kan leve seg inn i teksten og føle at de er inne i boka de leser. Lesingen gir både Henriette og Otilie mye. Vi får inspirasjon av å lese, og lærer om livet og det å kunne takle ting, av å lese forskjellig litteratur, sier begge to. Henriette setter veldig pris på tekster som får fram følelsene hennes. ”Noen tekster gjør slik at jeg både kan le og gråte, det er ofte tekster jeg greier å identifisere meg med eller kjenner meg igjen i”. Otilie forteller også at hun kunne lese da hun begynte på skolen. Før det har alltid noen lest for henne, neste hver dag. ”Jeg lærte å lese før jeg begynte på skolen, så jeg leste mye og lærte mye. Jeg fikk god fantasi og hadde noe å gjøre som var spennende. Jeg likte helt fra starten av så veldig godt å lese, og det har vært, og er, en sånn aktivitet jeg ikke er tvunget inn i”. Otilie mener selv at lesingen har vært, er, og kommer til å fortsette å være en stor del av livet hennes.

Det er flere av ungdommene som forteller at en eller begge foreldrene har lest til dem da de var små. Otilie og Wiliam mener å huske at dette var helt systematisk gjennom småbarnsårene deres. ”Jeg ble lest for hver dag i hele oppveksten, faktisk helt opp til tredje klasse, og begge foreldrene mine leste for meg. Jeg tror at all lesingen jeg har fått, har gjort og gjør selv, er veldig nyttig for meg, og den vil være veldig nyttig og ha stor betydning for den videre skolegangen og utdanningen min også”, mener Wiliam. I tillegg sier Wiliam at også besteforeldrene har lest for han når de har vært på besøk, eller han hos dem. To av de andre ungdommene husker det å bli lest for som mer sporadisk, og da helst i perioder. Men det har satt spor allikevel mener de, for det har gjort at det er en aktivitet de husker veldig godt, og som de forbinder med gode leseopplevelser.



---

At lesingen betyr mye og har stor innvirkning på dem, er de fleste ungdommene enige om. Flere har sterke meninger om hvilken betydning lesing har for dem. ”Det å kunne lese godt, få med seg det som står i tekster, og reflektere over innholdet, har stor betydning for meg nå og for livet mitt senere”, sier Andreas. Alle leser for å forstå hva som står i tekster, for å få med seg innholdet, for å reflektere over det som står skrevet og bruke det videre i livet sitt. Ungdommene sier at de får refleksjoner over det meste av det de leser. Det er ikke bare det som foregår på skolen eller det som hører med til skolearbeidet det blir reflekterer over, de tenker stort sett over alt de leser, men for Andreas er det spesielt skolen som har betydd mye. ”Det har hatt stor betydning for meg alt det som har skjedd på skolen hittil, og generelt at jeg har lest så mye utenom også. Det kommer til å ha mye å si for meg i årene fremover, for jeg skal gå på studiespesialiserende og der er det mye lesing, jeg tror det er store lesemengder. Videre etter det også, så øker bare mengden av det jeg skal lese og tilegne meg”, reflekterer Andreas. Tre andre i utvalget sier også at det som foregår på skolen har stor verdi for dem. Det er interessante temaer i forbindelse med fagene på skolen som driver dem til å lese og å søke ytterligere informasjon andre steder, forteller de. De sier at når de leser om et interessant tema på skolen, nyhetsstoff i media eller fordyper seg i andre typer litteratur, er det dette spennende og altoppslukende, og da er leseaktiviteten veldig konsentrert.

Henriette og Betina snakker om at stort sett alt de leser, gir forståelse og mening. I fag- og faktalesing går de mer inn på konkret innhold og får med seg fakta. De tenker ikke så mye over helheten og det å sette ting i perspektiv eller inn i en sammenheng da. I argumenterende artikler er det annerledes med, mener de. Jentene reflekterer, eller tenker ofte over at dette får de bruk for senere, når de leser skikkelig gode debattartikler. Det er spesielt argumentene og argumentasjonen i tekstene de tar meg seg. Noe annet er det når de leser skjønnlitteratur. ”Når jeg har lest en bok eller roman, husker jeg alt jeg leser. Da pleier jeg ikke å tenke at dette er noe større, men likevel alt det jeg får med meg av teksten, mange av situasjonene jeg leser om, kan være til god hjelp i virkeligheten”, beskriver Henriette. Det meste av det Henriette og Betina leser og lærer på skolen er nyttig og gir mening for dem. ”Vi drar det med oss og får bruk for det senere i livet, det kan være til stor hjelp når vi skal begynne på videregående skole”., sier de. Spesielt nevner Henriette de muntlige fagene, som hun mener er refleksjonsfagene.

Andreas understreker at for han betyr lesing veldig mye, og spesielt gir det han mye at han kan oppleve nye ting i lesingen sin. ”Jeg blir kjent med personer og får vite nye ting gjennom dette. Det å få lese andres fortellinger kan påvirke meg til å tenke nye tanker om

ting, og hvordan jeg kan gjøre tingene mine bedre eller hvordan jeg skal være". Gjennom bøkene Andreas leser får han høre om andres hverdag eller en historie de vil fortelle, da kan han bli påvirket av den, og tenke over hvordan han kan gjøre det bedre i sitt liv.

Otilie reflekterer over hvilken betydning lesingen egentlig har for henne. "Kanskje ikke lesing er det helt og absolutt mest grunnleggende eller nødvendige her i livet, men det har betydd veldig mye for meg. Det har hjulpen på fantasien min, og til det å skrive både norske og engelske tekster", sier hun. Nettopp det å bli bedre til å skrive tekster av å lese så mye som de gjør, er flere av de andre også inne på. De formidler at det meste i tekstene deres nok hadde blitt dårligere, om de ikke hadde lest så mye som de gjør. Videre sier de at de får erfaringer fra tekstene de leser, erfaringer de vil ta med meg videre i livet mitt. Det er alltid nyttig å lese, for de møter hele tiden tekst de må forholde seg til gjennom hele dagen sin. De lærer veldig mye når de leser, det er gøy å få lese mer og vite mer når temaene er interessante eller vi fordyper oss i et spennende emne, sier de. Otilie er veldig glad for at hun liker så godt å lese, at hun leser så mye, og også leser så bra som hun gjør. "Jeg får lett tak i innholdet i en tekst, det å få vite og få tak i all informasjonen er ganske enkelt for meg". Otilie sier det gir mening for henne å lese, og hun lærer ting hele tiden. At vi leser om emner og forskjellige typer samfunns- eller oppvekstproblem, det kan jeg lære mye av, er flere av dem enige i.

Gyda har egentlig ikke tenkt så mye over hvilken betydning det har for henne, men mener at det for henne, som regel er skjønnlitteratur som gir ettertanke og refleksjon. Hun leser for å forstå innholdet, men i fagene på skolen leser hun kanskje bare deler av innholdet, eller for bare å kunne svare på spørsmål. Gyda tenker stort sett over det hun leser akkurat da, men sier at hun nok ikke alltid reflekterer over det like bevisst. Hun har heller ikke tenkt så veldig mye på hvilken betydning lesingen har for henne senere i livet eller utdanningsmessig. "Jeg tror kanskje at om jeg er god til å lese og får gode karakterer i for eksempel norsk, så hjelper det meg videre i livet, når jeg skal gå på videregående skole". Det som gir Gyda mening og forståelse gjennom lesing, er ofte når hun setter seg ned med romaner, sier hun. Hun har nettopp lest boka *Engel* av Anne Grete Hollup, og Gyda mener denne boka gir tanker og refleksjoner rundt ting som kan skje med henne. Handlingene i bøkene synes Gyda er spesielt viktige. Når hun blir kjent med personene i boka, og bryr seg om dem, da klarer hun å leve seg inn i situasjonene som blir beskrevet. "Det blir både gjenkjennbart og overførbart til mitt eget liv", forteller Gyda.

Betydningen det har for ungdommene å kunne lese godt, mener altså nesten alle er veldig stor. De fleste leser grundig og nøye på alt. "Når jeg leser for å lære så leser jeg

---

ordentlig, leser jeg spennende fortellinger, leser jeg sakte for å få med meg alt som er spennende. I gjennomgang av dagsaktuelle nyheter leser jeg også ordentlig for å få med meg sakene. Er det ting som ikke angår meg eller de som er rundt meg, så ser jeg bare over tingene og tenker ikke noe mer på det”, beskriver Wiliam. Han og flere av de andre forteller at de pleier å lese nyheter hver eneste dag, flere ganger om dagen. Det å kunne orientere seg i informasjonssamfunnet vårt er veldig viktig, det å kunne oppfatte og forstå det som skjer rundt oss. For mange av dem er det viktig å kunne skjønne det som står i tekstene de leser. Flere forteller at de har en sterk søken etter å vite og forstå hva som står i tekstene de leser, eller etter å få vite hva som har skjedd, i for eksempel en nyhetsartikkel eller en spenningsroman. Ungdommene leser for å forstå og for å få med innholdet og meningen i det de leser. Kanskje de ikke alltid tenker så bevisst over absolutt alt det de leser, men mange sier de tror de gjør det vel som oftest likevel. ”Jeg vet nok at jeg tenker over det jeg leser der og da, og jeg tenker også mye på ting jeg har lest før”, sier Wiliam.

#### **4.4 Hva som gjør at ungdommene leser**

Ungdommene i dette utvalget forteller at mye av det de leser, leser de helt av seg selv. De aller fleste av dem uttrykker vilje, lyst og glede til å lese ofte, og de skaffer seg mye og forskjellig type litteratur selv. Ungdommene har foreldre eller andre i miljøet sitt som anbefaler litteratur, og av familiemedlemmer sier flere at det nok som oftest er mor som kommer med for eksempel skjønnlitterære bøker. Enkelte kjøper en del bøker selv, og noen får bøker i gaver av familie og venner. Andre sier at det er venner som stort sett anbefaler bøker til hverandre, ofte bøker som andre allerede har lest. Det er flest av jentene som forteller at de får mange bokgaver, disse leser de veldig gjerne, og ofte med en gang de har fått dem. Flere kjøper også mange bøker selv, nye romaner som topper salgslistene, eller krimbøker som hører til i serier.

For mange i dette utvalget er lesing en egenaktivitet de oppsøker nesten hele tiden, og de merker at de har bruk for det for å kunne lese for å orientere i alt de foretar seg gjennom dagen sin. De leser stort sett på eget initiativ, de har en indre motivasjonsdrivkraft og det å lese forskjellige typer litteratur, hører på en måte til livet deres, formidler en av jentene. Det er alltid noe med lesing gjennom hele dagen vår, og da blir det en helt naturlig del i det vi foretar oss, sier flere.

Noen av ungdommene, spesielt Betina, sier at all skjønnlitteratur de leser, leser de fordi de har lyst til det, ikke fordi noen har tvunget dem til det. ”Når jeg leser skjønnlitteratur

blir jeg ofte helt fokusert på det som skjer i boka, jeg kan bli helt innesperret i den boka” forteller Betina. Hvem som har påvirket Betina til å lese så mye, og å like det så godt, vet hun ikke helt, men tror kanskje noe av påvirkningen ligger hos foreldrene. Begge er veldig glade i å lese. Moren hennes anbefaler norske bøker, og da går det i nyere litteratur som hun kjøper inn, både med tanke på seg selv og Betina. Faren anbefaler bøker på engelsk, han er fra Hellas, men snakker og skriver for det meste på engelsk. Det kan være at faren til Betina har lest bøkene han gir henne, men forventningen hans om at hun leser like mye engelsk som norsk litteratur går mer på at han ønsker at hun skal beherske begge språk like godt. Foreldrene til Wiliam er også pådrivere for at han skal lese ulike typer litteratur. ”Noen ganger leser vi i familien til og med samme boka, da snakker vi om den etterpå”, sier han.

To av jentene sier at de leser de samme bøkene som mødrene sine, og at de snakker sammen om dem etterpå. Disse to har sett at moren alltid har en bok liggende, og mener at dette kan ha stor innvikning på at de er så motivert til å lese selv. Mødrene anbefaler lesestoff, melder dem inn i bokklubber og skaffer dem lånekort på biblioteket. De anbefaler og forteller ofte at bøkene er veldig bra, og sier de må lese den. ”Vi er medlemmer i flere bokklubber, og mamma liker krim og leser veldig mye av det. Slik blir det til at vi leser en del av de samme bøkene, og snakker noen ganger om dem etterpå. Da prater vi om selve handlingen, om tema kanskje og om jeg likte boka” forteller Otilie. Flere forteller at de har vært medlem av bokklubben siden de var små. De har fått en bok i måneden, eller har kunnet velge en bok i måneden, og de fleste av disse bøkene har de lest. Flere av de andre sier også at morens deres er pådriver når det gjelder å få dem til å lese skjønnlitterære bøker. Noen sier det er moren som ofte vil at de sammen drar på biblioteket for å låne bøker, spesielt til ferier eller høytider. En av guttene sier han leser en del av romanene moren hans anbefaler, men det blir mest når han har tid, i ferier eller helger, når han trenger avkobling eller rett og slett når han vil ha underholdning.

Andre ting som gjør at ungdommene leser, er anbefalinger fra venner. ”Flere av vennene mine sender meg linker på msn eller facebook til artikler eller sider de synes er interessante, og som de gjerne vil at jeg skal lese”, sier Eirik. Det er flere som forteller at de også gjør det samme selv. De leser og følger med på saker for å ha noe å snakke med vennene sine om, og da går det ofte i sport, helt spesielle nyhetssaker eller kjendisstoff. Noen sier at de spesielt deler morsomme ting eller artige leseopplevelser med hverandre.

Bokanbefalinger fra venner sier ungdommene har stor innflytelse på dem. Mange har venner som leser mye, og de anbefaler bøker til hverandre. Ofte deler de med andre det de leser, og spør da vennene hva de tenker om dette, eller om andre tekster vennene har lest.

”Noen ganger kommer venner med en bok og sier at den er skikkelig bra. Da pleier jeg å lese den, også snakker vi ofte om boka etterpå”, forteller Henriette. Er bøkene hun leser veldig bra, anbefaler hun disse for venninnene sine igjen. Otilie sier at noen ganger kan venner anbefale bøker, men det var mest før. ”De siste årene på barneskolen, drev en venninne og jeg og skrev bokanmeldelser til hverandre, og anbefalte bøker. Alt dette gikk utenom skolen, og jeg har de anmeldelsene enda. Da leste vi de bøkene vi anbefalte for hverandre”, forteller hun.

Noen av guttene husker at da de var mindre leste de alt av faktabøker de kom over, og at de da hadde en sterk trang til å lese om spesielle fenomen eller for eksempel sjeldne dyr. Nå er det for det meste interessante temaer på skolen som driver dem til å finne ut og lese mer om ting. I tillegg sier to av guttene og en av jentene at de ellers bare må lese alt av sportsting på nett eller i aviser, og da særlig resultatene for lag de holder med eller informasjon rettet mot egen fritidsaktivitet. De beskriver at de nesten er avhengig av å bli oppdatert på sport og nyheter hver dag, og gjerne flere ganger om dagen. ”Aviser både i papir og på nett leser jeg hver dag. Jeg leser spesielt LSK-sidene på nett flere ganger pr. dag, for det blir lagt ut nytt stoff der hele tiden”, forteller Andreas. Generelt er han innom de andre store avisene eller nettutgavene sine sportssider, flere ganger daglig også.

Flere må alltid lese papiravisa om morgenen til frokosten. Wiliam sier at for han er dette er en fordel, for da slipper han å få all utenominformasjonen som er på nettutgavene. Noen sier de leser raskt igjennom avisen om morgenen hver dag, for å få med seg det de mener er det viktigste stoffet. I helgene sier enkelte at avislesingen blir grundigere, da har de bedre tid og kan gå mer i dybden på ting det står om, som interesserer dem. De fleste sier likevel at det blir ganske mye nettlæsning, både av aviser og andre ting. Flere er aktive håndball- eller fotballspillere og følger med på egne lags og favorittlagenes tabeller hver dag. De må nesten bare følge med på alt, mener de, for det handler jo om å ha kontakt med venner og følge med på det som skjer i forhold til kamper og treninger. Andre ting på nett de leser hver dag er e-mail og blogger, og så er de på facebook. Ellers sier noen at de surfer en del på internett, men for at de virkelig skal lese alt det som står på nettsidene de surfer på, må temaene eller stoffet interessere dem. Ofte blir de fort nedover nettsidene, og da må det virkelig fenge dem veldig der og da, for å ha lyst til å lese det.

Det er mye av skolearbeidet som gjøres på nett, og de bruker mye tid for å finne informasjonen de trenger for å gjennomføre dette. Det er i tillegg veldig mye annet som interesserer dem, utenom skoleting, som blir lest på nettet også. Noen har begynt å lese

skjønnlitterære tekster på nett, og de sier at de ofte leser dette helt ferdig når jeg først har begynt.

Det blir mye lesing i forbindelse med skolearbeidet, forteller flere av ungdommene. Mye av det som foregår på skolen gjør de fordi de må, men flere sier at det også er fordi de vil. Mye av lesingen og læringen på ungdomsskolen blir basiskunnskapen deres for resten av livet, for det de skal lære videre, eller bygge videre på. Mange av dem tenker også en del på det som ligger foran dem. De tror at det senere forventes at de kan mange ting, at det de har lest og lært blir videreført til det som kommer senere, og at dette vil utvide kunnskapen deres enda mer. Flere av ungdommene gir mye av lesingen sin æren for at dette gir mening for dem, og de tror det er med på å forsterke leseforståelsen deres ytterligere.

Mange leser en god del fag- og faktabøker, både det som tilhører fagene på skolen med lekser, men også andre ting utenom dette. Ungdommene leser både på grunn av fagene og prøvene på skolen, på grunn av læreren, men mest av alt for seg selv, de ser at det har en verdi for dem selv. Noen av dem mener at skolen og lærerne påvirker dem til en viss grad til å lese, dette gjelder både ulike emner og litteratur i for eksempel norsktimene, og i de forskjellige temaene de har i de andre fagene, men det kan også gjelde lesing av utenomfaglige ting.

En i utvalget forteller at kilden til å lese og søke mer informasjon og faktakunnskap ofte kan ha utgangspunkt i en film han har sett, et program på TV eller noe de har om på skolen. ”Jeg kan bli ”hekta”, om jeg først har blitt skikkelig interessert i et tema, for eksempel saker fra skolearbeidet. Da kan jeg kjøpe eller låne bøker om emnet for å lære mer. Slike temaer kan ”trigge” meg til videre fordypning”, sier William.

Nesten alle leser innimellom for å bli underholdt og for å få opplevelser. De leser rett og slett når de kjeder seg, for tidsfordriv eller for å korte ned ventetid. I ferier har de ofte god tid til å lese, og i denne tiden kan det bli en del bilkjøring eller lange flyturer som de utnytter til leseformål. Da leser flere som regel detektivserier eller krimbøker, men det kan også gå i tegneserier eller fantasy litteratur for mange. Det er noen som sier det hender de leser når de er lei seg, kjeder seg, eller for å komme i bedre humør. Når de da begynner å lese, tenker de på noe annet med en gang, og det hjelper dem veldig.

Det er flere av ungdommene som sier at noe av det hyggeligste de vet er å lese bøker hjemme eller på hytta, i helger eller i ferier. Dette er noe de gleder seg veldig til, og da har de også god tid til å nyte bøkene, sier to av jentene. Avhengig av hvilken bok det er, kan de bli så ”hekta” at de ikke klarer å legge den fra seg. Da leser de den gjerne ut med en gang

også. Gyda sier at det kan være på kvelden eller i feriene hun leser en bok helt av seg selv, på eget initiativ, og da hygger hun seg veldig.

Flere har lest spesielle aldersbestemte bøker opp gjennom årene, fordi de har hatt behov for det der og da. ”Da jeg var mindre så leste jeg de fleste bøkene om *Adam og Eva* og mye litteratur om selve pubertetsperioden, eller den perioden vi var i, mellom barne- og ungdomsskolealderen. Da var det jo sånn som vi hadde det da, med problemene våre, så det vi leste traff oss, kan du si”, husker Otilie. Jentene har før lest en del typiske ”jentebøker”, sier de. De har kjent seg igjen i det de har lest, og har også kunnet bearbeide ting de har opplevd ved å lese om lignende temaer. Nå når de er blitt ungdommer går det mer i å lese om ungdomsproblem, eller om typiske utfordringer som ligger til deres alder.

Noen sier at de leser en del ungdomsblad, med mye mote og kjendisstoff i også, fordi det interesserer dem spesielt, og de mener at de må få med seg dette. Spesielt en del av de større sakene om mote, kjendiser og idrettsstjerner som står i bladene vil de gjerne få med seg. Andre leser tegneserier for tidsfordriv, mens noen har romanlesing høyt oppe på lista på grunn av at de ønsker spesielt å lese om vennskap og kjærlighet, eller om helt spesielle fortellinger som er bygd på virkelighetsnære historier.

Mange tror at all reklamen rundt dem påvirker dem. De sier at de ofte blir nysgjerrig på de spennende overskriftene, fargene, bildene og bokstavene. De trekkes mot reklamene, som om de vil tvinge dem til å lese seg. Dette kan også spesielt gjelde artikler eller reportasjer i aviser og blader, forteller flere av dem. Noen av dem kjøper en del temablاد og magasin, kanskje på grunn av en spesiell hobby eller interesse, men flere nevner at de leser i ulike typer blad og magasin fordi det ligger fremme hjemme.

#### **4.5 Beskrivelser av lesepraksiser og lesehendelser**

Alle ungdommene forteller at de leser mye hver dag, det er tekst overalt og de er i lesehendelser eller lesesituasjoner nesten hele tiden. Flere av ungdommene sier de automatisk får med seg tekster som er tilgjengelig der de er. Betina beskriver dette ganske godt. ”Jeg er nødt til å lese der det er tekster, disse får min oppmerksomhet når det er oppslag overalt. Hjemme leser jeg på det som har tekst, men jeg tar det ikke alltid inn, eller husker det ikke alltid i ettertid. Det er ofte småtekster på husholdningsartikler, disse streifer jeg bare over, husker ofte ikke senere at jeg har lest på disse heller. Tror jeg bare flytter øynene, noe som er naturlig for de fleste mennesker, at øynene drar seg til slike iøynefallende ting. Så sorterer jeg ut eller hviker det ut, for jeg kan jo ikke lagre alt”.

Andre sier noe av det sammen, og poengterer at det i tillegg må appellere til dem om de skal dvele ved lesehendelsen. Alt av tekster, som reklame og annen informasjon som er rundt dem, som jo er veldig mye, det tenker de ofte ikke over at de leser, sier flere. For det finnes reklame, plakater og informasjon overalt, og det er helt umulig å få med seg alt. Skal de lese alt det som er rundt dem, for eksempel det som henger på bussen eller på senteret i butikkene, må det vekke interessen deres, er mange samstemt i.

Flere av ungdommene sier at de sorterer ut hva de leser i all den tekstinformatjonen som er rundt dem hele tiden, de er ofte ganske bevisste og leser det som er relevant for dem der og da. For eksempel beskriver William dette når han er på handletur. ”Når jeg er i butikkene og ser etter merkenavn, da leter jeg etter hva varene heter og hva prisene er på disse. All annen informasjon rundt om i butikken blir på en måte sortert bort, i jakten min etter det som er interessant for meg”.

#### **4.5.1 Lesing tidlig på dagen**

De konkrete lesehendelsene til ungdommene er stort sett nært knyttet til ulike tider og gjøremål i løpet av dagen deres. Det er helt klart at for de fleste av disse femtenåringene er aviser enten på internett eller i papirutgave en del av det som foregår om morgenen, og gjerne ved frokostbordet. For Henriette er det spesielt papirutgavene av avisene hun får med seg mens hun spiser frokost. ”Papiravisene leser jeg da ikke så nøye, leser overskift og ingress og kanskje noen underoverskrifter, fordi jeg ikke har tid til mer, jeg leser slik at jeg får med meg hva det handler om”.

Ungdommene leser altså i papirutgaven av avisen ved kjøkkenbordet, mens de spiser frokost nesten hver dag, og de leser aviser og nyheter på internett før de går på skolen. De leser da nesten bare overskrifter for å få oversikt over de viktigste nyhetene som har hendt i inn- og utland. Det må være av interesse om de skal lese mer, for denne lesehendelser handler også mye om tiden de har til den. I spesielt nettutgavene av avisene blir de fort nedover sidene, for å se hva de har lyst til å lese, da er det også ofte overskrifter og bilder som fanger leseinteressen.

To av ungdommene sier at foreldre alltid har lest papiravisene om morgenen, og dermed så har alle de andre i familien begynt med det samme også. I de familiene der det er fellesfrokost, kan hovedoverskriftene i avisene bli lest høyt og diskutert rundt bordet. Når det gjelder nettutgavene, forteller ungdommene at de om morgenen blir fort igjennom de største avisene og kanskje lokalavisa også, bare for å få med det aller viktigste nyhetsstoffet.



---

Mønsteret for disse lesepraksisene som foregår tidlig på dagen, er at de ofte er veldig tidsavgrenset, og innebærer en spesiell type leseform som å skimlese overskrifter eller ingresser, eller å bla fort igjennom nettsider etter de viktigste nyhetshendelsene. Fem av informantene sier at disse praksisene hører med til det helt faste morgenritualet i familien. Flere nevner også at de har direkte bruk for det på skolen i fagtimene sine, og mange forteller at de i venneflokken ofte snakker om nyhetsstoffet når de møtes i skolegården før skolen starter.

#### **4.5.2 Lesing på ettermiddag og kveld**

Hos flere av ungdommene blir avislesingen tatt igjen om ettermiddagen. Da kan lesingen deres bære preg av mer ro og dybde, samt at det som er av interesse leses grundigere. Noen sier de gjør dette både på ettermiddagen og om kvelden, og etter at de er ferdig med leksene. Aviser og andre typer informasjonstekster blir lest nøye og sakte om disse angår dem, sier de. Saker eller informasjon fra nærområdet leser de ofte relativt fort, hos noen gjelder dette også andre ting som har skjedd rundt om i landet vårt.

Otilie er av dem som sier hun leser papirutgaver av aviser, hver ettermiddag. Hun leser noen ganger høyt i avisa for pappa og bestefar, spesielt gjør hun det for bestefar, for han ser så dårlig. ”Aviser skummer jeg litt, leser litt fort for å se hva det er, hva det dreier seg om, men jeg leser grundigere om det er interessant. Har stykket i avisa en bra overskrift, så leser jeg ofte hele teksten, forteller Otilie. Det er flere som sier at om ettermiddagen blir de fort igjennom avisene. Betina forteller at når hun har funnet det hun er ute etter, eller noe som er veldig interessant, så leser hun grundig, nærmest ord for ord. På ettermiddagen og kvelden er ungdommene i tillegg mye inne på internett. De leser avisene på nett også, og spesielt er det nyhets- og sportssider som blir gjennomgått. Flere av ungdommene sier at det er tabloidavisenes og lokalavisas nyhets- og sportssider de leser mest på om ettermiddagen, og der er inne på sidene flere ganger daglig. Dette gjelder også hjemmesidene til sportsforeninger og lag de er med i, eller holder med. Det er sportssider med mye informasjon og tabeller på, og da er det resultater og kampoppsett som er viktig for dem å få med seg. De i tillegg mye er på blogger, spesielt på sider med mote og sport, og ellers en rekke andre nettsamfunn de surfer på, som de syns er spennende og interessante. Andreas er en av dem som følger veldig nøye med på det meste. ”For meg går det mye i sport og nyheter hver dag, og flere ganger om dagen. LSK-sidene på nett er jeg innom flere ganger pr. dag, for det blir lagt ut nytt stoff hele tiden. I tillegg leser jeg også de andre store

nettutgavene sine sportssider, men i utgangspunktet gjør jeg ikke dette så nøye. Jeg ser på overskrifter, innledninger og om innholdet er interessant. Er det noe av interesse eller det er noe spesielt så leser jeg hele, men ikke så veldig nøye”.

For alle skjer slike leseaktiviteter stort sett på ettermiddag og kveld, alene eller sammen med venner som er like gamle. De foregår ofte på egne rom, ved stuebordet eller i godstolen i stua. For Otilie er det i tillegg ofte faren og bestefaren som er til stede når hun leser, og da kan hun også ofte lese høyt, på grunn av bestefaren.

### **4.5.3 Lesing knyttet til mobil, internett og TV**

Det er mye mer enn bare nettavisene og hjemmesidene til lag- og idrettsforeninger ungdommene er inne på når det er på internett. De fleste er på blogger, youtube og ulike nettsamfunn flere ganger i løpet av en dag. Neste alle har både msn, facebook eller twitter stående åpen på datamaskinen sin hjemme. Flere av dem har også dette tilgjengelig på mobilen eller i-poden sin, og de har som regel med seg begge deler overalt.

Alle sier de skummer fort igjennom sidene på blogger, facebook og på twitter. Mange sier i tillegg at dette også gjelder alle andre typer småtekster de er inne på, på internett, og som for dem ikke er spesielt interessante. Er det noe som fanger interessen deres, så går de i dybden, leser nøye og tenker over det som står der. For Gyda spiller det også stor rolle om det hun leser på internett fanger interessen hennes. ”Spesielt på blogger leser jeg innholdet, om jeg synes at overskriften virker interessant. Da kan det også føre meg videre til andre sider og blogger på nettet også”, sier hun.

Ungdommene sier de må inn å sjekke sidene sine på internett hver dag, og dette skjer mange ganger for dag. Ofte kjennetegnes denne lesingen av skumllesing, eller ”skrolling” som noen av ungdommene sier, og mener da at de blar eller søker fort igjennom sidene. Dette gjelder også mailer og hjemmesider de er knyttet til på en eller annen måte, for eksempel gjennom skolen eller fritidsaktivitetene, men her er flere av ungdommene ganske ulike når de beskriver lesehendelsene sine.

Betina og Wiliam er veldig raske når de leser mailer, beskjeder på hjemmesider eller tekstmeldinger. Mailer og tekstmeldinger skumleser de bare, fordi det ikke er like interessant alt som står der, veldig mye ”utenomstakk”, synes begge to. Tekstmeldinger og e-mail leser de altså veldig fort, om ikke meldingene inneholder viktig informasjon som de må få med seg, beskriver de. Gyda bruker heller ikke mye tid på mailer og tekstmeldinger. ”Jeg gidder nesten ikke å lese tekstmeldinger, mailer eller beskjeder som er lagt ut på spesielle

internettsider. De inneholder ofte altfor mye informasjonen, men jeg kan da oppleve at jeg ikke har fått med meg ting, eller har oppfattet tingene på en helt annen måte enn slik de er”, uttaler Gyda.

De andre sier de leser beskjeder, mailer og meldinger ganske grundig. Både Henriette og Andeas sier at det kan være at det står noe veldig viktig som de ikke legger merke til i utgangspunktet, for slike småtekster er ofte sammentrykte eller fortettet, da må de leses veldig nøye. Henriette leser, i tillegg til veldig nøye, slike meldinger høyt. ”Lapper og beskjeder som de hjemme skal ha, fra skolen eller fra fritidsaktivitetene, leser jeg ofte høyt for foreldrene mine. Da får begge med seg de viktige tingene”, sier hun. Otilie forteller at mail og tekstmelding fra venner og familie leser hun fortløpende, men for det meste er det beskjeder fra håndballen det dreier seg om. ”Fra den kanten kommer det beskjeder hele tiden, og jeg leser da høyt, for om det er noen viktige ting, så må jeg si fra til mamma og pappa om det. Jeg må lese alt dette grundig, slik at jeg får med meg nøyaktig det som står der”, forteller Otilie.

Ungdommene mener at de ofte får med seg teksten når de ser en film eller et program på TV. Gyda sier at hun sitter og følger med på og leser teksten på TV. ”Jeg vet at jeg har til vane å lese teksten på TV, ofte helt slik at øynene bare gjør det helt naturlig, og teksten drar meg mot seg”, soer hun. De andre leser også stort sett på teksten på TV, men noen mener det er mye mindre enn før. William tror at lyd og bilder har tatt mer over for teksten, spesielt på filmer og serier, mener han.

Alle disse lesehendelsene, som vi kan kalle småhendelser, skjer hele tiden og gjennom hele dagen. Den er ikke avhengig av hvor ungdommene er, for alle har med seg telefonene og maskinene sine overalt. Likevel kan en si at det i hovedsak foregår hjemme hos seg selv eller med venner, på ettermiddagen, om kvelden og spesielt også i helgene.

#### **4.5.4 Lesing knyttet spesielt til fagene på skolen**

De fleste av ungdommene forteller at de leser veldig mye i forbindelse med skolen og skolearbeidet, og flere av dem trekker spesielt frem noen av enkeltfagene sine og temaarbeid de fordypet seg i, i disse fagene. De fagene som oftest blir nevnt er samfunnsfag, rle, naturfag og norsk, samt at de andre språkfagene også blir tatt frem av noen. Mye av den lesingen som foregår i fagtimene på skolen, vil si å komme i gang med nye temaer eller fortsette med videre arbeid på et tema. Ungdommene begynner ofte den forberedende

lesingen og arbeidet sitt med fagtekstene på skolen og fortsetter med det samme når de kommer hjem.

På skolen leser Henriette og Betina alt fagstoffet, og dette betyr svært store lesemengder i fagbøkene tilknyttet det enkelte fag, mener begge to. De leser alt fag- og faktastoff i naturfag, rle og samfunnsfag, i norskfaget og kanskje også litt i engelsk. Henriette er ikke så glad i å lese faktabøker, hun leser det bare når hun må, og da er det i forhold til fag og tema på skolen, sier hun. De samme fagene går igjen hos de andre ungdommene, når de beskriver hvilke fag de leser mest i på skolen. Eirik sier han leser mye i naturfag, samfunnsfag og rle, og i tillegg blir det mye lesing spesielt i språkfagtimene. Han leser også mye faktakunnskap utenom skolebøkene i tilknytning til alle disse fagene.

Lesehendelsene i disse fagtimene på skolen kan variere mellom at lærer har høytlesende gjennomgang av teksten, deler av teksten eller at bare spesielle temaord i teksten leses og forklares. Det kan også dreie seg om høylesing fra elever i full klasse, eller lesing til hverandre på par eller i grupper. Seks av ungdommene sier de da gjerne leser høyt i klassen om de blir bedt om det. For Andreas blir dette litt spesielt. ”Jeg har problemer med stamming, så jeg har trent meg på å lese høyt for de som kjenner meg godt. Nå kan jeg lese høyt når jeg jobber sammen med noen, og jeg gjør det noen ganger på skolen, i full klasse også”, forteller han. Men det er helt klart at mye av leseaktiviteten på skolen for disse ungdommene dreier seg om å lese stille for seg selv, gjøre oppgaver, skrive notater eller lage forberedelsesark i tilknytning til de enkelte fagtekstene og temaene de har i timene.

Eirik beskriver dette arbeidet med faglesingen ganske betegnende for flere av ungdommene. ”Når jeg leser fag- og faktabøker, lese jeg nøye og sakte, og jeg noterer ned stikkord i skriveboka, lager forberedelsesark eller skriver refleksjonsnotat. Når jeg leser tar jeg ut de vanskelige ordene og lærer dem, dette gjør jeg med de ordene som spesielt tilhører temaene også”. Som før beskrevet forsetter disse aktivitetene i forbindelse med lekselesingen når ungdommene kommer hjem etter skolen.

#### **4.5.5 Lesing knyttet spesielt til skolearbeidet**

Flere av ungdommene har tydelig et helt bevisst forhold til fag- og lekselesingen sin. Mange skildrer hvordan de arbeider i det enkelte fag, og hva som er mest hensiktsmessig måte å jobbe på i forhold til stoffet de skal lese. Noen forteller også hvor de ulike lekseaktivitetene foregår. Felles for de fleste er at de leser mye i forhold til alt hjemmearbeid i forbindelse med skolen.

---

Ei beskriver at hun leser i forkant av timer og temaer, dette er Betina. Betina leser mye og hun leser i på forhånd, slik at hun vet hva det handler om i timene og når de skal fordype seg i nye temaer. Fag- og faktabøker leser hun allikevel bare i forbindelse med skolen og skolearbeidet. I forbindelse med temaer de har, kan hun av og til gå til andre kilder for å få vite enda mer, fordype seg mer og være enda mer forberedt til timene. Da blir det ofte at hun søker til internett. Betina forteller at hun leser rolig og tenker igjennom det hun har lest. Lager Betina notatark, skriver hun veldig mye. For om hun skriver det grundig og har med mye så trenger hun det ikke, for Betina husker da nesten alt hun har skrevet.

Flere forteller at de leser mye samtidig eller like i etterkant av at de har hatt gjennomganger på skolen. Andreas, Wiliam og Eirik sier de da går grundig til verks i arbeidet sitt med leseleksene. ”Jeg innholdsleser for å skanne hovedessensen i teksten”, sier Eirik, og mener at det sier seg selv, det som er viktig i en tekst. Han kan på en måte føle det som er viktig, ubevisst mener han, så klarer han å tenke på det viktigste. De to andre skildrer også hvordan de leser leksene sine. Faktabøker og fagbøker leser de ofte veldig sakte for å få med seg alt. De leser kanskje flere ganger også, ord for ord, og tenker over hver setning når de leser. Begge gjør leksene sine stille og konsentrert, og både Andreas og Wiliam tar ofte notater underveis. For når de skriver ved siden av så husker de det mye bedre, mener de to. Alle de tre guttene leser også mye faktakunnskap utenom skolebøkene, i tilknytning til alle fagene sine. Wiliam leser fag- og faktabøker sakte og nøye igjennom en gang, så leser han fort en gang til for at stoffet skal sitte ordentlig. ”Etter andre gang sitter som regel både innholdet og en del av fagordene. Så kan jeg også lese fort et par ganger til, da sitter som regel alt”, sier han. Til prøver sitter de tre ganske lenge, og da pugger de en del. De leser da også teksten sakte flere ganger. Noen ganger skriver de notater etter at de har lest igjennom sakte en gang. Da tar de side for side og skriver notater. Så leser de også fort minst en gang igjennom alt, før de skal ha prøve i stoffet.

To av jentene sier de ofte kan gå direkte til spørsmålene de får i lekse, før de skumleser teksten etter svarene etterpå. Både Otilie og Henirette sier de skumleser litt når de leser faglitteratur og lekser. Dette gjør de for å finne nøkkelord, så lage oppsummering i hodet etterpå, og etter det igjen skriver de hva teksten handlet om. I en tekst disse to jentene vet de har bruk for senere, skriver de sammendrag eller faktasetninger. I lekselesningen gjør begge også slik, skummer og svarer på spørsmål, men da må de ofte bla tilbake i boka for å se litt mer etter nøkkelordene. Finner de nøkkelordene finner de også svarene ganske fort, sier begge. De to jentene leser fort, og de følger teksten med øynene og finner nøkkelord til

svaret veldig fort. Begge er veldig glade i å lese, og de leser gjerne høyt i klassen om de blir bedt om det.

Gyda leser skolefagbøkene, ikke noen fagbøker utenom, og hun leser fag- og fakta-bøker litt forskjellig ut i fra oppgaven som skal løses i etterkant. Hun leser språkfagene nøyere, for hun må finne ut hva ordene betyr, beskriver hun. I naturfag ser Gyda på nøkkelspørsmålene, og der leser hun som regel ikke hele teksten. Ofte gjør hun sånn i samfunnsfag også, men her spør det mer hva oppgaven går ut på.

Når disse Betina og Otilie leser til prøver, leser de sakte gjennom hele teksten. Når de har lest en gang, så kan de lese en gang til, kapittel for kapittel. Da skriver jentene ofte stikkord, og kanskje lager de også tankekart for å huske for seg selv enda mer. Så kan de lese bare stikkordene til slutt, og så gå tilbake til teksten om de da er litt usikre på noe når de leser stikkordene. Siste gangs gjennomlesing kan de skimme igjennom for å se om det er noe de ikke har fått med seg. Begge forteller at det som regel da blir tre gjennomganger av teksten. Da sitter den, men det hjelper også veldig med egne notater, sier de to. Flere av ungdommene sier de prøver å lese jevnt hele veien, men noen få sier de nesten bare leser like før de skal ha prøver. Når Gyda øver til prøver, leser hun igjennom mange ganger for å få med seg innholdet. For hun husker ikke alt hun har lest etter en gangs gjennomlesing. Til prøver i samfunnsfag og rle tar Gyda notater til hvert avsnitt.

Mange gjør leselekser på ettermiddagen, noen dager i flere timer, andre dager nesten ikke i det hele tatt. Mange sier det kommer an på treningene og kampene de har, de legger opp løpet sitt litt etter dem, sier både Otilie, Henriette og Andreas. Wiliam sier at leksene blir gjort tidlig på ettermiddagen. Han sitter med leksene foran PC-en på rommet eller så jobber han oppe i stua. Noen sier de gjør leksene enten på skolen eller på sen ettermiddag hjemme, ofte gjør de det sammen med venner også. Gyda forteller at når de er flere sammen om leksene, kan de for eksempel dele på leseleksene også. Nesten alle sier likevel at de stort sett arbeider alene, og flere forteller at lekselesingen foregår ved spisebordet på kjøkkenet, eller i stua. Noen sier de sitter på rommet sitt, der de har eget skrivebord. En forteller at familien har et slags hjemmekontor med nettilgang, der han stort sett sitter med leksene sine.

#### **4.5.6 Ulike typer lesing knyttet til skjønnlitteratur**

Ulike typer skjønnlitterære tekster blir av flere spesielt lest om kvelden, og gjerne i senga etter at de har lagt seg. Betina forteller at hun leser bok før hun legger seg hver dag, uansett hvor sent det er, for da får hun koblet skikkelig ut. Betina sier hun har en hel stabel liggende,

---

både norske og engelske bøker, som venter på å bli lest. Flere av de andre sier noe av det samme, at det ofte blir lest skjønnlitteratur om kvelden og at de leser hver kveld enten på rommet sitt eller i senga, etter at de har lagt seg. Gyda sier også at hun leser skjønnlitteratur nesten hver kveld, om hun ikke er for trøtt. ”Jeg leser på senga etter at jeg har lagt meg, og da går det ganske fort nedover sidene, men jeg leser det sammenhengende”. Er det ting hun ikke helt forstår, må hun gå tilbake for å lese avsnittet eller setningen flere ganger.

Mange av ungdommene skildrer altså at de leser denne type litteratur relativt fort. Noen sier de skumleser nedover sidene, men at de ikke skummer så fort at det går utover innholdslesingen. Andre sier at de leser veldig raskt, men at de allikevel leser kapittel for kapittel. ”Jeg leser romaner ganske fort, men må få med meg ting, så det kan bli ganske nøye, som ord for ord også. Noen ganger leser jeg om igjen, for å få med meg alt. Om det er noe jeg ikke skjønner, leser jeg skikkelig grundig”, sier Otilie. Hun synes ikke det er noe poeng i å lese teksten om hun ikke får med seg det som står der. Otilie kan derfor ikke skumme eller lese bare noen avsnitt. Mye kan jo stå i en setning, som kan komme igjen på slutten av boka, da får hun det ikke med seg om hun bare skal lese enkelte avsnitt. ”Jeg leser setning for setning men dveler ikke veldig lenge ved noe, for jeg klarer å få med meg alle setninger og alt som står der”, sier Henriette. Hun forteller at skjønnlitteratur hun velger hjemme selv, leser hun raskere enn den hun får på skolen. Den skjønnlitteraturen de har på skolen leser hun faktisk nøyere, da er hun helt nødt til å få med meg alt.

Flere av gutten leser også ganske fort, om de velger å lese skjønnlitteratur. Wiliam sier at om en bok er kjedelig, leser han veldig fort for å bli ferdig. ”Jeg leser da alle ordene i boka ganske fort, men plukker dem ikke opp veldig bra, ser hva som står der, men det blir hovedinnholdet i det jeg får med meg. Leser på en måte det jeg er ute etter, og får ikke med meg så mange detaljer”, sier han. Når disse guttene leser noe de liker, er det ikke sånn. Synes de det er bra, leser de saktere, setning for setning, avsnitt for avsnitt, for å få med meg all informasjonen som gjør det spennende.

To av guttene skildrer at de leser skjønnlitteratur når de er ute og reiser. Eirik sier at det er spesielt på flyturer han gjør dette. ”Jeg kjøper mye pocketbøker, spesielt når jeg er ute og flyr. Dette er litteratur jeg leser ganske fort, men leser allikevel slik at jeg får med seg setninger og avsnitt, og ikke mister sammenhengen”. Andreas beskriver at lesingen for det meste foregår når han er på bilturer, og det er han veldig ofte. Det blir mye kjøring til og fra kamper. Til familiehytta har det også lang vei, og der er hele familien stort sett annenhver helg. Skjønnlitteratur leser han mye ”friere” eller fortere enn annen litteratur, og det er greit når han sitter i bil, mener han. Men Andreas skummer ikke, for han må få med seg alt, slik

han ikke går glipp av noe som er veldig viktig. Ei av jentene sier at når familien hennes er ute og reiser, leser de ofte guider og ferie bøker sammen, det skjer både før og under reisen.

En del av ungdommene har helt spesielle lesesteder, og det kan være enten hjemme eller på hytta. Eirik sier de har et sted de kaller bibliotek, med godstol, og der er det spesielt skjønnlitteratur han leser. Betina leser mye i helgene og i ferier, og er da ofte på hytta. ”Jeg leser spesielt når vi er på hytta, da har jeg alltid med en bok og har skikkelig lyst til å lese da”. Otilie har det på samme måte når hun er på hytta, og har i tillegg et helt spesielt lested der. Om det er fint vær, leser hun på et lite skjær like ved hytta si.

Alle ungdommene sier de leser krimbøker, noen sier de bare gjør det av og til, andre sier de kun leser det. Her trekker noen av dem spesielt frem alle krimseriene som er i omløp. Krimbøker, og krimserier kjøper og leser flere av dem nesten hele tiden. Betina kjøper alle bøkene hun leser, og da blir det ofte nye kriminalromaner, men hun kjøper også andre typer nye bøker, som hun har hørt fra andre er gode romaner.

Andre sier at de ved siden av krimlitteratur nesten bare leser fantasilitteratur. Det er to serier som skiller seg ut her, som ungdommene oftest nevner, og det er bøkene om *Harry Potter* og *Twighligt-sagaen*. Eirik sier han har ”slukt” alle bøkene om *Harry Potter*, og han har lest alle flere ganger. To av jentene sier de er helt ”hekta” på Twighligtbøkene, og har ikke kunnet legge dem fra seg når de først har begynt å lese denne serien.

En av guttene sier han leser stort sett alt han kommer over om sportstjerner. ”Jeg leser, i tillegg til annen skjønnlitteratur, bøker som handler om sport. For eksempel ble jeg veldig begeistret for biografien til Freddy Dos Santos, men også andre sportsbøker med oppdiktete sportshistorier liker jeg veldig godt”, sier Eirik.

Andre igjen leser mye ti-på-topp- litteratur. Både bokhandlerne og bokklubbene har lister med skjønnlitterære bestselgere. Flere av ungdommene leser mange av bøkene som er på bestselgerlista, men disse er ofte i tillegg først anbefalt av en voksen i familien, som regel mor, andre i ungdomsflokken eller av norsklæreren sin, som en av jentene sier. Mange av disse romanene er det Otilie og Betina kaller oppvekstromaner, og handler ofte om hvordan folk har det for eksempel i andre kulturer. ”*Drageløperen* og *Øya* vil jeg si er en sånn bok. De følger ofte personene et helt liv, og vi får vite mye om den kulturen og det samfunnet de lever i også”, sier jentene. Henriette sier at hun er en av dem som leser mange av listebøkene, men at hun i tillegg velger bestselgerromaner som handler mest om kjærlighet og vennskap

To av ungdommene sier at de har skjønnlitterære bøker både på norsk og engelsk liggende. Andreas leser både på norsk og engelsk, men av og til litt på tysk også, for det er



tilvalgsfaget hans. Betina skifter også mellom å lese bøker på norsk og engelsk, og sier at hun mange ganger velger å lese nyutkomne bøker på engelsk først, for deretter å lese de samme bøkene på norsk.

For de fleste ungdommene foregår skjønnlitterære lesehendelser om kvelden. Mange av slike leseraktiviteter foregår også mye i forbindelse med helger, ferier og i fritiden ellers. Mange skildrer hvor de er når de leser denne typen litteratur, og flere er veldig detaljerte når de beskriver hvordan de leser den. Mange leser de samme bøkene som vennene sine, eller som de voksne hjemme leser, og flere blir påvirket av bestselgerlister i butikkene.

#### 4.5.7 Lesing i forbindelse med ulike typer småtekster

Flere av ungdommene forteller at de leser tegneserier, blader og magasiner. Noen gjør dette fast, og kjøper kanskje de samme bladene hver uke eller en gang i måneden. Andre sier at de bare helt tilfeldig kjøper ungdomsblader, eller de leser blad og magasin de kommer over hjemme, når de er hos andre eller kanskje når de er på et forværelse i forbindelse med et legebesøk. Noen leser bare tegneserier, og andre leser det meste av reklamen som dumper ned i postkassa. Flere skildrer at de ofte leser på ulike typer husholdningsartikler, spesielt hjemme. Noen få sier at de leser mange av bruksanvisningene for ulike ting de kjøper, eller som hører til apparat de har hjemme i huset fra før.

Alle jentene sier at de leser både blader og magasiner, og tre av dem kjøper eller abonnerer på ulike blader. Gyda sier hun kjøper ulike temamagasin og ungdomsblad, og leser dem med en gang. ”I blad og magasin ser jeg mest på bilder, er det en veldig interessant artikkel der, leser jeg hele, og jeg leser tekstene til bildene grundig også”. Otilie og Henriette kjøper blad og magasin som kommer ut en gang i måneden, og da sier begge at de leser mye et par dager etter at de har kjøpt dem. I blad og magasin leser de ord for ord, leser ganske nøye, for å få med alt. Jentene sier de går glipp at poengene om de ikke leser alt, og tilføyer at det er spesielle artikler og reportasjer som fanger interessen deres.

Betina leser noen ganger i blader og magasiner, og hun abonnerer på *Kosmopolitan*, som kanskje er regnet som et litt mer voksent ungdomsblad. Betina sier hun leser i disse på ettermiddagen og på kvelden innimellom. Når hun har god tid, leser hun spesielt artiklene grundig. ”For det meste bare skumleser jeg, for noen ganger når jeg leser i magasiner på kvelden eller i helgene, er det bare for å koble av”.

To av guttene sier det hender at de leser i blader og magasiner, og at de ofte da skummer eller blar fort igjennom det. Wiliam sier at det bare er sjelden han setter seg ned

med et blad, og at det er kun en aktivitet som foregår ganske kjapt. ”Når jeg leser blader og magasiner leser jeg veldig fort, ser mye på bilder og overskrifter. Jeg skimleser ofte tekster i slike blader.

To i utvalget sier det leser en del tegneseriehefter og vitsebøker. Når de leser tegneserier, leser de veldig nøye, da studerer de hver boble grundig, sier både Eirik og Henriette. I tillegg sier de at de studerer bruksanvisninger eller oppskrifter inngående, og da leser de så nøye at det nesten blir å studere ord for ord.

Noen forteller at de leser det meste som står på husholdningsvarene de har hjemme. Spesielt sier enkelte at de må få meg seg det står om kjendiser eller sportsutøvere på melkekartonger. Det meste av reklamen som kommer i posten, er det bare noen få av dem som studerer inngående. Dette gjør disse med annen reklamen som finnes overalt også, og da spesielt de som er fargerike og har mange bilder.

Henriette leser på alt som det finnes tekst på, som reklame, tekst på TV, bruksanvisninger og oppskrifter, men alt dette bruker hun veldig liten tid på. ”Jeg leser mye i aviser og bøker, jeg leser noveller, saktekster, blogger, tekst på TV, og jeg får med meg det som står på husholdningsartikler, og reklamene og informasjonen på bussen på vei til skolen”.

Beskrivelsene av alle disse forskjellige lesepraksisene vitner om ungdommer som er ganske bevisste i sine lesevalg. De fleste er klar over den voldsomme tekstligheten vi har rundt oss, og tar lesevalg i forhold til det. Samtidig som de er ungdommer som blir påvirket av medier og trender i samfunnet, og som lar seg styre av spesielt venner, men også innimellom av enkelte familiemedlemmer.

#### **4.6 Lesehendelser ungdommene husker spesielt godt**

Når ungdommene forteller om lesepraksisene sine, skildrer de også lesehendelser som er spesielt gode for dem, eller som de husker veldig godt. Dette kan være spesielle bøker som har påvirket dem på en eller annen måte, det kan være virkelighetsstoff fra media eller nærmiljø som har gjort sterkt inn på dem, eller at de har fått nye tanker og refleksjoner rundt ulike typer tekster de har lest.

Betina forteller at hun opplever det som en helt spesiell leseaktivitet når hun leser Twilight-bøkene. ”Jeg blir skikkelig grepet av dem. Først begynte jeg å lese Harry Potter-bøkene da jeg var ni-ti år. Jeg leste disse minst fem ganger alle sammen, og jeg kunne dem nesten utenat”. Hun sier at en kunne ha spurt henne om nesten hva som helst i dem, og hun

---

kunne ha svart på det. Nå er det *Twilight*-bøkene hun leser på samme måte. Hun får sterke opplevelser hver gang, men Betina kan jo ikke si at hun kjenner seg igjen med vampyrer da, men hun blir på en måte en del av det allikevel. Betina mener forfatteren av disse bøkene skriver på en slik unik og spennende måte, og skildringene er så gripende at man skjønner følelsene til karakterene eller rollefigurene i bøkene. Hun sier det er skikkelig sterkt beskrevet, men noen ganger opplever hun at det er best på engelsk, som er originalspråket. Det er ofte vanskelig å finne gode oversettelsesord for spesielle navn og steder, mener Betina. Hun legger videre til at hun tror det må være vanskelig for en oversetter å gjøre dem like bra som på originalspråket.

Det er gode skildringer, så gode at en kan kjenne hva personene en leser om føler som gjør at flere av dem husker spesielle lesehendelser. Beskrivelser av hvordan personer ser ut og føler, og skildringer av hvordan ulike miljøer er, gjør at de kan skape sine egne indre bilder og assosiasjonen. Andre typer bøker som *Drageløperen*, *Øya* og *Saras nøkkel*, kommer også under kategorien av litteratur de husker. ”I disse bøkene så lærer vi jo mer om livet kan du si, de har satt dype spor og fått oss til å reflektere over ulike ting bøkene tar opp”, skildrer både Otilie og Betina. Dette er det jentene kaller samfunnsromaner, og de beskriver at helt spesielle lesehendelser kan komme når de leser disse. Da får de refleksjoner rundt alle samfunnsproblemene bøkene tar opp. Det synker innover dem at det var godt å lese denne romanen for da skjønner de mer, både i forhold til personene, hvordan de har det, og kanskje også problemene de er i, reflektere begge to.

Eirik forteller at når han leser om kamper eller mesterskap som han enten har vunnet selv eller for et lag han holder med, da blir det for han en helt spesiell lesehendelse. ”Det er sterkere for meg når det i ords form blir formidlet gjennom skrevne kilder, slik at flere i miljøet mitt, får vite om det”.

Andreas forteller om leseaktiviteter eller lesehendelser han husker spesielt godt. ”Da jeg skjønte at jeg klarte å lese på egenhånd, da jeg fant ut hvordan en faktisk leser og får mening i det en leser, det var helt spesielt”. Andreas mener også at om det er setninger eller meninger i tekster eller bøker han ikke helt forstår og når han da slår opp eller finner ut av hva det er, da kan det ofte hende at det blir både bedre å lese det og å forstå det etterpå igjen. Det er disse lesehendelsene som sitter, mener Andreas. Bøker med det Andreas kaller ”sterkt innhold” kan også ha innvirkning på han. Innholdet i boka kan få han til å tenke over det som står der. Det kan for eksempel være at noen har det verre enn andre, og da gjøre det rett og slett noe med Andreas når han leser dette.

Leseaktiviteter som Otilie deler med faren og bestefaren er spesielle for henne. Hun leser mye om 2.verdenskrig, så prater hun med faren sin om det, og bestefaren, for han har opplevd krigen. Da blir det hun har lest på en måte enda sterkere, forteller hun. Bøker som ”treffer” Otilie er ofte noe som en igjenkjennbart, noe som en kanskje har følt selv, eller at andre rundt en har vært i en sånn situasjon selv.

For Wiliam har spesielle lesehendelser skjedd der han for eksempel har lurt på en ting eller tenkt på flere saker lenge, også fått svar på det. Sånne aha-opplevelser kan også komme over tid, mener han, når han har fått tenkt over det han har lest så kommer det ofte, eller i en bok der en får vite hva som skjer på siste side eller linje virker også slik, sier han.

Gyda kan bli veldig påvirket av bøker, eller ting hun leser. Det kan være at hun har skiftet humør, eller har blitt redd også. Om det er en skikkelig skummel bok, så kan hun tenke på at det for eksempel er skummelt å gå ute. Gyda forteller at hun leste en krimbok på hytta i fjor, hun satt helt alene og alle hadde lagt seg. Da var hun litt redd da hun gikk for å legge seg og skulle slukke lyset. Dessuten tenkte Gyda lenge på det etter at hun hadde lest det også.

I ulike lesepraksiser og lesehendelser på skolen, skjer det ofte at vi får helt spesielle leseopplevelser når vi leser forskjellige tekster, sier både Gyda og Henriette. I alle typer lesinger og tolkninger av tekster får de dette, sier begge to. For Henriette er det ofte i romaner der hun føler med personene i boka, hun får gode leseopplevelser også. ”Jeg kan gråte og le med og få en opplevelse sammen med den personen, eller personene i fortellingen”. I bøker som griper Henriette er det skildringer, beskrivelser og følelser som hun kan kjenne seg igjen i, likt som i virkeligheten, som kan skje i virkeligheten, som er øyeblikk som sitter igjen hos henne, forteller hun. Henriette forteller også at hun tror at spesielt noen typer noveller hun har lest både på skolen, hjemme og på nettet har gjort sterkt inntrykk på henne. Hun tror spesielt hun kan lære veldig mye av disse tekstene, noveller er ganske fortettet og har ofte en moral, og dette kan Henriette få mye ut av.

Felles for alle ungdommene er at de sier at spesielle lesehendelser de husker, har satt spor etter seg ved at de har skjønt eller forstått noe de kanskje ikke visste fra før, at ulike tekster har gitt dem tanker og refleksjoner som er nyttig for dem og som kan være til hjelp videre i livet deres.

## 4.7 Sammenfatning

I denne analysedelen er litterasiteten eller lesekompetansen disse ungdommene har opparbeidd seg og måten de klarer å ta den i bruk i virkelige situasjoner, blitt belyst. Det viktigste for ungdommene er at de klarer å nyttiggjøre alt det tekstlige rundt seg og at de opparbeider og vedlikeholder lesekompetansen ved å lese ofte og mye, i ulike sjangre.

I intervjuene beskriver ungdommene litterasitetshendelsene sine, faktiske lesehendelser som forgår i alle anledninger. Dette er lesingen som skjer eksakte tider på dagen, knyttet til spesielle gjøremål eller til ulike typer litteratur. Litterasitetshendelsene som er skrevet ned i leselogger er karakterisert og kategorisert i seks ulike litterasitetspraksiser. Dette er fag på skolen som har flest lesetimer, deretter kommer lekselesing, så er det lesing av skjønnlitteratur, så kommer lesing på tv, intenett og nettsamfunn, så er det avis-, blad- og tegneserielesing, og minst tid det er logget lesetimer på er diverse småtekster.

De fleste av disse ungdommene sier de har klare strategier, mål og planer for lesingen sin, de vet hva de skal lese og hvordan de skal gjøre det. Noen av ungdommene har utviklet metakognitiv lesebevissthet, de klarer å se egen lesing eller overvåke egen lesing. Veldig mye av det disse ungdommene leser, har de valgt å lese helt selv. Gjennom mange av de ulike tekstmøtene de er i skildrer ungdommene at de oppdager nye sammenhenger, de lærer mer og forstår bedre.

## 5. Leseprofiler

Alle sju i utvalget mitt har sine spesielle måter å være på, oppfatte ting på og gjøre ting på. Alle sier at de liker godt å lese, og de oppfatter seg selv som relativt gode lesere. Selv om alle sju er veldig forskjellige, har ulike lesepraksiser og helt individuelle og unike uttrykk når de skildringer egen lesing, kan en også se tydelige likhetstrekk. Dette kan for eksempel gå på lesingen i forbindelse med skolen og leksearbeidet, eller det som har med lesing av skjønnlitteratur å gjøre. Det kan dreie seg om lesing knyttet spesielt til praksiser i helger, høytider eller ferier, eller lesepraksiser i forbindelse med det som foregår i fritiden eller med fritidssysler. Det kan finnes kjønnslikheter i lesingen deres, eller det kan vise seg at leserutiner i familier kan sammenlignes. Like lesepraksiser kan også forekomme i forbindelse med spesielle lesehendelser, til ulike gjøremål de har til gitte tidspunkt på dagen.

### 5.1 Leser alt og alltid

En jente i utvalget skiller seg helt klar ut, spesielt når det gjelder lesing rettet mot fag og lekser knyttet til skolen. Betina ligger langt over de andre når hun logger hvor mye tid hun bruker på fag og fagstoffet på skolen. Av figur 1 under, ser en at hun mandag og tirsdag i logguken, leser opp mot åtte timer på skolen. Hun ligger også over de andre i forhold til timer hun bruker på leselekser og faglitteratur hjemme. Her ser vi av figur 1 at det dreier seg omtrent om tre og en halv time disse to dagene på dette.

Mandag	Tirsdag
På skolen	På skolen: ca. 4 t. 20 min
Faglitteratur: ca. 3,5 timer	faglitt.
På vei hjem: på trauere ca. 10 min	på vei hjem: tekst div steder: 15 min
Hjemme:	Hjemme:
Faglitt.: ca. 2 t.	lekser: 1,5 t. fagl.
Facebook: 15 min	Facebook: 20 min
tekst på TV: ca. 1,5 t.	tekst på TV: 1 t.
Roman: ca. 40 min: 25 sider	Roman: 10 min: 5 sider

Figur 1: Leseloggen til Betina, mandag og tirsdag i logguken.

---

De to neste som i tillegg til Betina har relativ høy tidsbruk på skole- og lekselesing, er Andreas og Otilie. Alle disse tre er veldig målrettede ungdommer, som formidler at de vet hva de vil og hvordan de jobber for å få det til. Begge de to jentene er i tillegg veldig taleføre, de har et stort ordforråd, de bruker mange ord og uttrykk, og de samtaler veldig lett og reflekterer godt rundt det meste. Andreas er mer den stille systematikeren, som alltid må være veldig godt forberedt til alt han skal ha på skolen. Disse tre sier rett ut at det meste som foregår på skolen av fag og temaarbeid, er noe som interesserer dem veldig. Lesearbeid på skolen og med hjemmeleksene er noe de vil gjøre godt og grundig, og de ser klare linjer til videre skolegang og arbeidsliv i forhold til denne jobbingen.

Allikevel er det Betina som formidler at hun leser nesten hele tiden. Hun benytter alle ledige sekund til lesing av enten skolefag eller en god roman på norsk eller engelsk. Hun er høyt oppe på listen når det gjelder tid som brukes på skjønnlitterære tekster, i figur 1 ser vi at hun på en vanlig hverdag har logget førti minutter på romanlesing. Høyt ligger Betina også på tidsbruk på tv og internett. Mens tid brukt på aviser, magasin og diverse småtekster, er hun en av dem som har lavest lesefrekvens på. Av figur 1 ser vi at Betina disse to dagene bare har logget lesing av småtekster diverse steder, til sammen dreier dette seg om tjuéfem minutter.

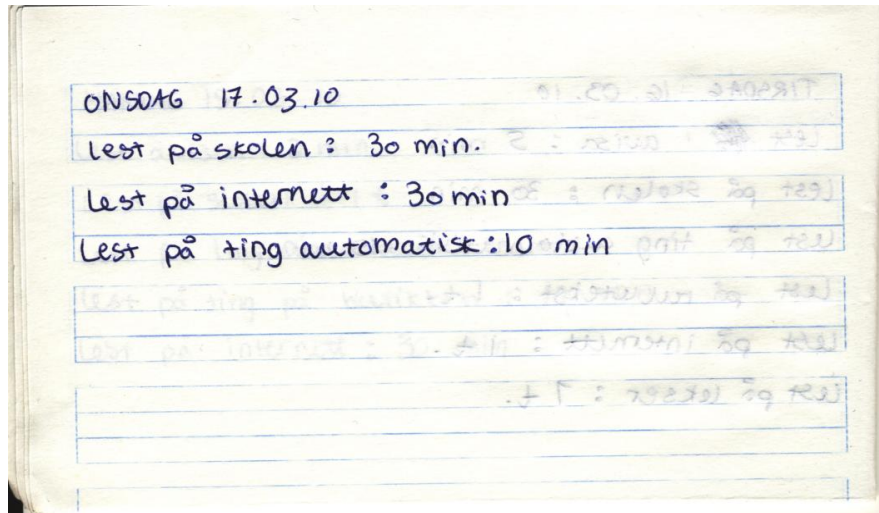
Foreldrene til Betina er høyt utdannet, og de snakker flere språk flytende. Betina formidler at foreldrene følger godt med på skolearbeidet hennes, og de vil gjerne at hun leser ofte og mye. Men det er hun som ønsker, har lyst og styrer alt hun gjør selv, de bare oppmuntrer henne. Betina skildrer en indre driv etter å lese om mange forskjellige ting, mye sterkere enn alle de andre. Hun prøver alltid å ligge foran i fag og emner på skolen, slik mener hun at hun får mer ut av både stoffet og undervisningen.

Stor lesedriv i forhold til skjønnlitterære bøker har Betina også, spesielt har dette vært rettet mot bokserier i fantasy- eller vampyrsjangeren, men nå er det nye samfunnsrelaterte romaner, oversatt til norsk eller engelsk hun fortaper seg helt i. Selv om Betina leser ofte og mye i romaner, er det Henriette som sier hun bruker mest tid på skjønnlitteratur. Henriette må lese skjønnlitteratur hver eneste dag, og flere ganger for dag. Det går mye i dikt, romaner og spesielt noveller, og hun leser grundig og med ettertanke. Hun beskriver seg selv som nesten altlesende i denne type litteratur.

Selv om det i noen lesepraksiser ikke er Betina som har høyest antall lesetimer, er det likevel hun som utmerker seg når det gjelder hvem som alltid leser og som også leser ganske mye av alt. Betina kjennetegnes ved at hun er veldig aktiv og godt forberedt i alle fagene

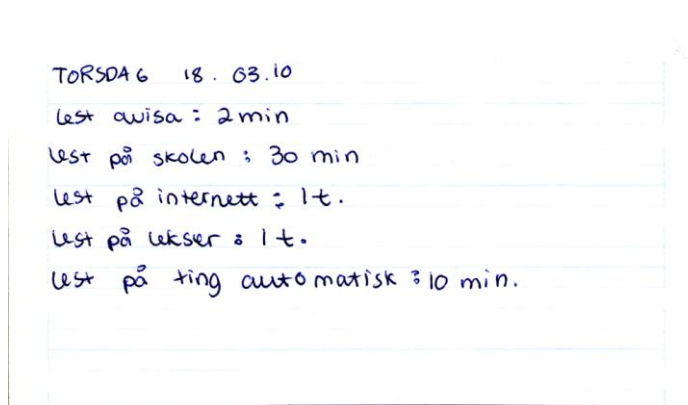
sine og med alle leksene sine. Hun liker å lese mye og ofte, og hun leser i all ledig tid, uansett hvor hun er og i nesten alt hva hun kommer over av litteratur.

## 5.2 Nedprioriterer lesing



Figur 2: Leseloggen til Gyda, onsdag i logguken.

I utvalget er det en jente som peker seg ut, når det gjelder noen ganger ikke å ville prioritere lesing fremfor mer spennende ting, og dette er Gyda. Gyda sier at hun mange ganger ønsker at hun prioriterte lesing mer i forbindelse med skolearbeid og prøver. Gyda mener faktisk også at hun hadde gjort det bedre på skolen, om hun hadde tatt seg mer tid med leseleksene. Selv om hun sier at hun er så bevisst dette, formidler Gyda likevel at hun synes en del av det som forgår på skolen ikke angår henne, er kjedelig eller at hun ikke helt ser nytteverdien av det. Av figur 2 over og figur 3 nedenfor, ser vi at Gyda har logget at hun leser en halv time på skolen både onsdagen og torsdag i logguken.



Figur 3: Leseloggen til Gyda, torsdag i logguken.



---

Ser en på tid brukt til lekser, er det i følge figur 2 ikke logget noe på onsdagen, av figur 3 kan en lese at hun har logget en time på leselesing torsdag. I tillegg kommer det frem at Gyda ikke leser noe fagrelatert litteratur utenom det de har i fagene, eller det som står i skolebøkene.

Mye av det samme som Gyda sier gjelder for skole og lekselesing, formidler hun gjelder andre ting hun leser også. Det må virkelig interessere henne, gjør det ikke det legger Gyda lesestoffet bort. På figur 2 og 3 som viser onsdag og torsdag i logguken, finner en at Gyda ikke har lest skjønnlitteratur, heller ikke har hun lest i blader eller magasin disse dagene, og dette er representativt for resten av uken også. Hun har derimot lest på internett begge dagene, til sammen i en og en halv time. Av figur 3 ser en at hun torsdag har lest ett par minutter i avisen. Av andre småtekster har hun de to dagene lest i til sammen tjue minutter.

En kan si at Gyda er den typiske ungdomsleseren, og leser veldig gjerne blader og magasiner, heller enn andre ting, og hun kjøper også ungdomsblader hver uke. Der leser hun om mote, kjendiser og popstjerner. Selv om Gyda ikke er den som leser mest på denne kategorien, og at det er Eirik som logger mest timer her, er det en forskjell i det de sier de leser. Med Eirik er det først og fremst avislesing og noen ganger tegneserier det dreier seg om, hos Gyda går det mest i å lese ungdomsblad.

Gyda går en del i butikker og på storsenteret med venninner, og der ser de på klær og shopper. Gyda er den som har logget høyest timetall på tid brukt på å lese småtekster, det er spesielt all reklamen som finnes overalt hun er veldig opptatt av. Selv om det ikke i lesing av småtekster er så store variasjoner på grunn av generelt lav tidsbruk, gir det likevel et bilde av hva Gyda sin leseprioritering er. Det som kjennetegner Gyda er i hovedsak at hun sier at hun ikke har tid til å lese, selv om hun ønsker å prioritere det. Gyda leser, men hun leser ikke så ofte, og mye av det hun likevel leser, er opplevels- og underholdningslesing, eller det må vekke interessen hennes vel.

### **5.3 Kjønnrelatert lesing**

Ser en på jentenes lesing og guttenes lesing i dette utvalget kan en kanskje se konturene av visse forskjeller mellom kjønnene. Men med i betraktningen må også det inn, at det er flere jenter enn gutter som er informanter, det vil si fire jenter og tre gutter.

Det er flere av jentene som sier de leser ofte og mye, enn av guttene. Andreas skiller seg ut som gutt, i retning av at han er en av dem som leser mest, og motsatt er det Gyda som

jente, som leser minst. Dette mønsteret kan en skimte i lesingen av lekser, men spesielt kommer det tydelig frem i lesing av skjønnlitteratur.

Forskjell finner en også når det gjelder lesing i forbindelse med fritidsaktiviteter, som for eksempel informasjon, oppsett og resultat til lag og klubber de spiller i eller holder med. Selv om Otilie sier hun følger veldig godt med på sin idrett, er det guttene som beskriver i intervjuene sine, den altopplukende lesingen av tabeller, lagoppsett og resultater, samt å lese analyser av kamper eller intervjuer med idrettsstjernene de holder med. Dette gjelder både når guttene leser papir- og nettaviser, og generelt også når de er på internett eller leser i blader eller magasin.

Som en ser er profilene lite entydige når det gjelder å skulle være enten jenteleser eller gutteleser. Utvalget er lite, men kanskje en likevel kan se at med lesere som leser mye, og tolker seg selv som gode lesere, er nettopp de tydelige og store skillene nesten ikke til stede.

Ser en på andre typer kjønnsforskjeller, er det flere av informantene som trekker spesielt mor inn, når det kommer til lesevalg, boklån eller bokkjøp. Mange sier det er mor som leser skjønnlitterære bøker hjemme, det hun som anbefaler og det ofte også mor de snakker med om bøker de har lest. Unntaket er Betina, hun sier at både mor og far anbefaler, kjøper og gjerne vil at hun leser romaner, men det er far som kommer med den engelske litteraturen.

## **5.4 Interesseleser**

De sju ungdommene i utvalget har mange interesser, og de fleste har en eller flere faste aktiviteter de holder på med. Det er helt klart at en del av det de leser knytter seg spesielt til det de driver med, som fotball, håndball, skiskyting og vannpolo. Mange av dem formidler da også at de leser både det som er spesielt rettet inn mot klubben og laget de er med i, men i tillegg mye annet lesestoff som hører til de eksakte aktivitetene.

Lesing fordi det er interessant gjelder også mye av det som har med fagene på skolen å gjøre, men det er også flere av ungdommene som leser utover dette, og fordyper seg i ulike områder og temaer som kanskje ikke har direkte tilknytning til skolearbeidet. Otilie formidler at hennes levende interesse for lesing av krigshistorie, kommer både fra historiefaget på skolen og fra samtaler og diskusjoner med faren og bestefaren. Spesielt fra bestefaren, sier hun, fordi han har opplevd krigen.

---

Flere av ungdommene leser det som er spesielt rettet inn mot deres aldergruppe. Litteratur som er interessant, kan handle om årene mellom barn og voksen, og som de kan kjenne seg igjen i. Tenårings- eller pubertetslitteratur, eller litteratur med rikelige skildringer av kjærlighet, vennskap eller utestengelse er aktuell for flere av dem. I utvalget er det Henriette som formidler en sterk interesse når det gjelder å lese spesielt skjønnlitteratur, som omhandler disse emnene. Hun er den som leser mest skjønnlitteratur av alle, og det er også veldig interessant for Henriette å lese om ungdommer som har det vanskelig, er syke eller nedfor, uten at det nødvendigvis trenger å være slik med henne.

Ungdommene forteller at de velger lesestoff som de vet er interessant å dele med vennene sine. To av guttene, Wiliam og Eirik sier de leser nyhets- og sportsstoff som blir diskutert med skolekameratene, noe som skjer ofte på morgenen før skolen begynner. Otilie beskriver at hun anbefaler det hun mener er interessant litteratur til slekt og venner. Henriette og Gyda forteller at de skildrer interessante leseopplevelser til venninner, og de deler bøker og tekster slik at de andre får lest det også. Etterpå kan de snakke med hverandre om det de har lest.

Alle ungdommene leser om det de driver med og interesserer seg for, og de sier de har vært innom eller lest litteratur direkte rette mot det aldergruppen deres interesserer seg for. Flere sier de leser om temaer som de fatter interesse for gjennom fag på skolen, eller andre emner de kommer over gjennom ulike tekstkilder eller i samtaler med familie eller venner.

## 5.5 Fritidsleser

Av de sju er det flere som sier at de leser spesielt mye på fritiden, særlig i forbindelse med helger, høytider eller ferier. Romaner av nyere dato, samt mye krimlitteratur er det mange som sier de foretrekker i slike anledninger.

Otilie og Andreas reiser mye på familiehytta i helgene, de leser da hele veien i bilen og det blir også lest mye når de er der. Otilie har til og med sitt eget lesested ute ved hytta, i godvær sitter hun helt for seg selv, på et lite skjær. Betina og Eirik er ofte ute og reiser, og da flyr de, for de pleier å reise langt. Betina er for eksempel en del med slekt og venner i Hellas. Flyplassventing og flyturer blir benyttet til å lese romaner, spesielt går det i krimlitteratur. Disse to leser også veldig mye der de er på besøk, eller ferierer. Gyda sier hennes familie også er ute og reiser en god del, da leser de guider og ferie bøker sammen både før og underveis, men legger til at det for det meste er det moren som leser og de andre hører på.

Det er ingen i utvalget som signaliserer at de leser mer av en spesiell type litteratur i tilknytning til høytider, for eksempel krim i påsken. Krimlitteratur og krimserier leser de generelt hele tiden.

Henriette bruker mye av sin ledige tid i helger og ferier til å fordype seg i skjønnlitteratur, for det meste blir dette hjemme, for da kan hun kose seg med lesingen sin og koble skikkelig ut. Generelt bruker de fleste en stor del av fritiden på å lese, noen mer enn de andre. Betina spesielt, men også Henriette og Andreas prioriterer ofte lesing i all fritid, fremfor andre aktiviteter.

## 5.6 Sammenfatning

Ved å lage leseprofiler har jeg sett på ulike typer lesere i materialet mitt. Den som leser mest av alt har et bevisst forhold til lesingen sin og til i stor grad å ville utvikle litterasiteten sin hensiktsmessig. Dette er en leser som reflekterer over det som leses, hun har metakognitiv lesebevissthet og er aktiv og forberedt i alt lesearbeidet sitt. Motivasjonen og interessen i forhold til ulike typer tekster er høy og denne leseren formidler en indre driv og lyst til å lese mye og ofte.

Den som nedprioriterer lesing og som leser minst, formidler ikke fullt så stor oversikt eller bevissthet overfor lesingen sin som den som leser mest. Denne leseren velger ofte lesingen bort til fordel for mer spennende og interessante ting, og selv om leseren karakteriserer seg som en relativt god leser, er ikke overblikket over egen lesing og det å se nytteverdien av å lese så mye og ofte, helt til stede.

Ser en på kjønnsmessige likheter finner en at det er flest jenter som sier og logger at de leser mye og ofte, selv om det er en jente i utvalget som leser desidert minst og en av guttene er av dem som leser mest av alle. Det er flest jenter som leser mest på lekser og skjønnlitteratur, guttene leser mest i forbindelse med fritidsaktiviteter og interesser.

Når det gjelder praksiser retter mot interesse, er det ulike grupperinger i utvalget som leser mye rundt det som har med fritidssystemene å gjøre, andre mot tema som av en eller annen grunn har vakt interesse, for eksempel på skolen eller i media. Det kan også være tema som er interessante å diskutere med familie eller venner en er sammen med, eller det kan være litteratur rettet spesielt mot aldersgruppen. Fritid som i helger, høytider og ferier er det skjønnlitteratur som leses, ofte går det i romaner av nyere dato, men veldig mye krim og krimserier også. Felles for denne lesingen er at den er selvvalgt og de leser den for å ha noe å slappe av og kose seg med

---

## 6. Oppsummering og diskusjon

I denne studien har jeg ønsket å se på hva ungdommer mener om egen lesing, det vil si hva de legger i det å kunne lese godt, hvilken betydning lesing har for dem, og hva det er som gjør at de leser. Jeg har sett på beskrivelser og skriftlige logger av hva de faktisk leser, lesehendelser i ulike praksiser ungdommene befinner seg i, og om det er lesehendelser de husker spesielt godt.

### 6.1 Hva ungdommene mener om egen lesing

Alle ungdommene i utvalget mener at de leser relativt godt, og med det forklarer de at de kan lese hensiktsmessig alt etter hvilken sjanger de leser i. I intervjuene beskriver ungdommene at lesingen deres dreier seg om å finne, forstå og tilegne seg informasjon fra alle de ulike tekstkildene de møter hver dag. Det vesentlige for ungdommene er å få tak i meningen i tekstene de leser, det å kunne gjøre seg nytte av tekstinholdet på en god, og for dem, meningsfull måte.

Det er nettopp slike meningsfulle sammenhenger som oppstår når disse ungdommene lager og forstår de intertekstuelle linkene i alle de forskjellige tekstmøtene sine (Børtnes 2001). Iser kaller dette et gjensidig interaksjonsarbeid, og for de fleste av ungdommene her, er disse leseprosessene både aktive og ofte ganske bevisste. Flere av disse leserne er i stand til å skape en dynamisk spenning og justering mellom tekstene de leser og sin egen leserbakgrunn, slik at de oppnår det som kalles estetisk virkning. Dette vil si å hente ut det tematiske viktige, som gir dem denne forståelsesutviklingen (Steffensen 2001). Selv om vi kan si at graden av virkning varierer både i forhold til hvilken type tekst det er, hva som eventuelt er målet med lesingen og at det også er avhengig av hvem leseren er, så hevder de fleste i utvalget at de klarer å tilegne seg informasjonen i tekstene, og få med seg innholdet som ligger i tekstkildene de møter, på en god og hensiktsmessig måte.

Noen av informantene nevner at lesingen i forbindelse med fag og lekser i mange tilfeller kan ha en sterkere grad av styring mot oppgaveløsning eller uthenting av helt spesifikke data, og formidler at de da kanskje ikke får den sammenhengen og forståelsen de burde, i forhold til innhold og tema i tekstene. Den i utvalget som sier at lesing til en viss grad blir nedprioritert til fordel for mer interessante ting, sier at hun ofte leser alt som har med fag og fagstoff på denne måten.

## 6.2 Hva ungdommene legger i det å være en god leser

Selv om noen av ungdommene formidler at de ikke alltid leser like hensiktsmessig, anser alle seg som relativt gode lesere. Alle sier de leser mye og bruker forholdsvis mye tid på lesing. Det ungdommene legger i det å lese og å lese godt, er alt de gjennomfører av det de karakteriserer som lesing hver eneste dag, og at de klarer dette på en tilfredsstillende måte. I tillegg er det å lese ofte, mye og regelmessig og i ulike tekstsjangre, noe de vektlegger når de videre skal beskrive hva de legger i det å kunne lese godt. Flere poengterer også at de både forventer og leser ulikt i forhold til hva slags litterær sjanger det er og i hvilken setting lesingen foregår i.

I artikkelen *Å utvikle gode lesere – utfordringer i den fortsatte leseundervisningen*, hevder Kuldbbrandstad (2000) at for å kunne bli en god allmennleser, må vi ta i bruk ulike leseteknikker og lesestrategier hensiktsmessig. I tillegg kan dyktige lesere benytte leseferdighetene sine bevisst og strategisk i forholdt til tekstens sjanger, og til å skjønne hvilket formål den aktuelle lesehendelsen har.

Flere av leserne i denne studien sier de klarer å ta i bruk ulike lesestrategier, noen sier de gjør dette nesten helt automatisk selv, andre sier de får hjelp til strategiarbeidet sitt på skolen eller hjemme. Enkelte av ungdommene er så gode og så forberedt i lesearbeidet sitt at de både vet hvordan de skal lese og hvorfor de gjør det. Spesielt kommer dette frem hos ei av jentene, som sier hun leser stort sett hele tiden, at hun nesten alltid ligger i forkant og alltid har en plan med lesearbeidet sitt. Andre er ikke fullt så aktive i egen lesing, og er heller ikke så bevisste i arbeidet med å bearbeide og organisere lesingen sin.

I en studie fra høsten 2009, har Aas intervjuet ungdomsskoleelever om bruk av lesestrategier, og spurt om hvor viktig elevene synes dette er. Aas hevder at det han fant er i overensstemmelse med det Roe (2008) og Anmarkrud (2009) legger frem i sine undersøkelser, og det er at elevene poengterer at strategier er viktige i lesearbeidet, men når de leser, klarer de ikke, eller vet ikke hvordan de skal bruke strategiene hensiktsmessig. Aas peker på at det kan være et misforhold mellom det å være klar over hvor viktige lesestrategier er, og det å kunne ta dem i bruk aktivt og bevisst. Dette kan stemme overens med spesielt to av mine informanter. Begge sier de er klar over hvor viktig arbeidet rundt lesing er, og en av dem mener i tillegg at hun hadde klart seg enda bedre om hun hadde lest mer og vært mer strukturert i arbeidet, allikevel nedprioriteres det.

All lesingen disse sju har gjort oppigjennom og som nesten alle er svært bevisste på å gjøre mye av nå også, har for de fleste ført til ganske god selvtillit når det gjelder egen

---

lesing. Mange formidler at de tror de har et veldig godt lesegrunnlag, som gjør dem i stand til å takle store tekstmengder og litteratur som for mange andre jevngamle kan være vanskelig tilgjengelig. Dette betyr at mange av dem klarer å reflektere over det som står i tekstene de leser, og at flere i tillegg har et metaperspektiv på lesingen sin som gjør dem i stand til å justere og tildels overvåke egen lesing.

I rapportene *Unge lesere – fire artikler* er nettopp det å kunne utvikle metakognitiv innsikt og opparbeide funksjonell lesekompetanse noe av det forskeren Kuldsbrandstad (2000) poengterer som det mest vesentlige i forhold til det å bli en god leser. I mitt materiale finner jeg sterke lesere, men det er likevel ikke alle som forstår i like stor grad hva lesingen krever av dem. Dette er i tråd med rapporten til Haugstveit, Sjølie og Sommervold (2009), som antyder at elevene som ble intervjuet på de tre ungdomsskolene de var på, hadde forskjellige oppfatninger i forhold til det å lese for å lære. Mange i undersøkelsen deres var lesesterke elever, som leste mye hele tiden, både på skolen og hjemme, og betegnet seg selv som gode lesere. Dette kan jeg si om de fleste av mine informanter også, men forståelsen av aktivt å måtte gå inn i egen leseprosess, varierer en del innad også i min gruppe.

### **6.3 Hva lesing betyr for ungdommene og hva som gjør at de leser**

De fleste i dette utvalget er enige om at lesing betyr mye for dem, og at det kommer til å ha stor betydning og innvirkning på det som skal skje videre i livet deres. Fremfor alt peker disse ungdommene på at de får erfaringer gjennom lesingen sin, som de kan ta meg seg videre, både i forhold til utdanning og etter hvert arbeid, men også på et mer mellom-menneskelig og hverdagslig plan.

Tre av jentene og to av guttene mener at all den bevisste lesingen de gjør, og all leseerfaringen de får i forskjellige sjangre, betyr at det gjør dem i stand til å klare seg godt videre i livet. Betydningen av at lesing er en så stor og naturlig del av, spesielt i mye av det tre av jentene gjør, mener de gir dem en kunnskapsbredde eller en allmennkunnskap som setter dem i stand til bedre å kunne skjønne og takle de mange og ulike sidene ved livet sitt. Flere av ungdommene poengterer, også her er det spesielt tre av jentene, den betydningen lesingen har i seg selv. Disse leser veldig mye på eget initiativ, de koser seg, slapper av og synes det er både gøy og nyttig å lese i ulike sjangre, både når de er alene og sammen med andre.

Ungdommene som er representert i denne studien, sier altså at mye av det de leser, leser de helt av seg selv, og flere uttrykker en indre driv, en vilje og lyst til å skaffe seg

stadig ny litteratur å lese. Bråten (2007) kaller dette en indre lesemotivasjon, og lese-mønsteret til de som har slik høy motivasjon for lesing, er at de leser mye av all litteratur. Dette igjen, sier Guthrie (2008), gir dem bredere leseerfaring og ytterligere leseforståelse, som igjen er leseforsterkende. Motivasjon og interesse er også nært knyttet sammen, og i avhandlingen til Aas (2009) legger han frem at lesing både i forhold til interesser og til interessant lesestoff, er det informantene i hans utvalg mener er viktige. I Roe (2008) er også dette vektlagt, og hun sier at funn fra Norge støtter det at lesekompetansen i sterkere grad er påvirket både av interesser og motivasjon, enn for eksempel hvilken bakgrunn eller oppvekst en har.

I mitt utvalg kommer leseinteressen for veldig mye av det som har med hobbyer og egne fritidsaktiviteter, tydelig frem. Fem av ungdommene driver med ballspill på fritiden og de formidler at informasjonen som hele tiden kommer i ulike kanaler, må følges opp hver dag. To av guttene sier i tillegg at fotballinteressen deres går så langt at de leser alt de kommer over av fotballstoff, og at dette gjelder lesestoff for både innen - og utenlandsidrett. Alle fem sier at de leser det meste av det som står om idrettskjendiser, og spesielt det som hører til egen ballidrett. Noen av jentene leser i tillegg veldig mye annet kjendisstoff de interesserer seg for også.

Flere forteller om stor leseinteresse i fag og temaer spesielt knyttet til skolen og skolearbeidet. Dette gjør at de ofte leter opp tilleggslitteratur i forbindelse med dette. En gutt og spesielt ei jente beskriver lesemotivasjonen i et bredere perspektiv og fordi de har denne genuine lesedriven, er det meste interessant lesestoff for dem.

Litteraturhandlingene til ungdommene er i stor grad involvert av andre mennesker rundt dem. De fleste forteller om foreldre eller andre i familien, som er deltagende både i litteraturvalg, anbefalinger og diskusjoner rundt ulike tekster. Flere sier det ofte er venner som kan påvirke dem i lesevalgene deres, og noen nevner lærerne på skolen. Clark og Hawkins (2010) løfter frem i sin store undersøkelse fra 2009, at både det å ha mange leserressurser hjemme, foreldre som oppfordrer til lesing, barn og unge som ser foreldrene sine lese, og i tillegg snakker om lesing innad i familien, er viktige faktorer i forhold til å skape leselyst og leseglede, til gode leseholdninger og lesehandlinger hos spesielt unge lesere.

Nesten alle ungdommene i mitt materiale har rik tilgang til ulike ressurser hjemme, det være seg mobil, datamaskin, tv, internett, aviser, blader og bøker. Noen har blitt lest for i en årrekke fra de var bitte små, og flere sier at det spesielt har vært mødrene deres som har oppmuntrer dem til å lese mye hele veien. Noe som er i tråd med det Clark og Hawkins



---

(2010) fant, og som i tillegg i sin undersøkelse legger frem at det i familier der leseoppfordringen og leseoppmuntringen har vært stor, har mødrene sitt engasjement ikke gått ned siden en lignende undersøkelse i 2005, men det har derimot fedrenes medvirkning. Blant mine sju ungdommer er det ei jente som sier at far oppmuntrer like mye til lesing, som mor gjør, selv om begge foreldrene gjør det på hver sin måte og på ulike lesefelt. Familien er flerspråklig, faren snakker som regel engelsk hjemme, og det er som oftest engelsk han anbefaler når han kommer med litteratur. I denne familien ser de far lese mer og oftere enn mor. Når en av de andre jentene skildrer hvem hun som oftest ser leser hjemme, er det faren og bestefaren som blir trukket frem, og spesielt gjelder dette avislesing og nyhetsoppdatering. De andre ungdommene nevner mødrene når de skildrer hvem som anbefaler bøker, hvem som går på biblioteket og hvem som leser og snakker om tekster i familien.

Blant de sju ungdommene er det flere som sier de ofte får litteratur i gave av familiemedlemmer. Her er besteforeldre, tanter og onkler de som hyppigst blir nevnt. Mange sier at dette er gaver de har ønsket seg, eller er bokråd fra noen som kjenner dem godt, og dette er da bøker ungdommene virkelig ønsker å lese og gjerne begynner på med en gang.

Når de i utvalget snakker om lesing og venner er det ofte det å dele ting de har lest med hverandre, eller de å få eller gi bokanbefalinger, de nevner. En av guttene sier at de enten sender eller deler spesielle ting de finner på internett med hverandre. Dette beskriver han kan være alt fra spesielle nyheter og sportsbegivenheter, til morsomme innlegg eller interessante artikler. To av jentene sier at venninnene ofte leser den samme teksten, enten på internett eller i bokform, så deler de tanker om teksten med hverandre både underveis og etterpå. Kuldbrandstad (2000) beskriver ungdommer i denne alderen som spesielt opptatt av vennsamvær, og at dermed lesing generelt og boklesing spesielt kan bli nedprioritert. Her ser jeg kanskje ikke noen klare tendenser i utvalget, men for ei av jentene kan det se ut som hun til en viss grad heller oppprioriterer lesing av skjønnlitteratur, foran all annen litteratur.

For flere av guttene vil jeg si at det nettopp er vennsamværet som gjør at de leser så mye, både av fag og temaer knyttet til skolen, fordi de sier at det er det de snakker om. I tillegg gjelder det også alt det andre av fritidslesingen disse guttene leser og deler med hverandre over internett, eller når de møtes før skolen begynner, i friminuttene, på treninger eller når de er hjemme hos hverandre.

Det handler mye om tilrettelegging når disse ungdommene gjør lesevalgene sine. De fleste i utvalget sier at tilgjengelighet til ulike typer tekstkilder er avgjørende. Flere av dem sier at i tillegg til at tekstene må ligge til rette og være tilgjengelige, må de også fange interessen deres, og i tillegg må de være lette å oppfatte. Selv om disse ungdommene

oppsøker mange typer lesehendelser i ulike lesepraksier, så spiller ulike lesearenaer, forskjellige aktører og tilrettelegging en vesentlig rolle.

#### **6.4 Hva ungdommene leser, og hvor mye tid som blir brukt til lesing**

Disse ungdommene leser mye og i mange forskjellige sjangre. Når de har logget lesingen sin for en uke, har de fleste mest timer på fag og fagstofflesing på skolen og på lekselesing, noe som også er i overensstemmelse med det de sier i intervjuene. For logguken dreier dette seg i gjennomsnitt om femten timer per elev til skolerelatert lesing. Deler vi dette opp blir det i gjennomsnitt ni og en halv time til faglesing på skolen og fire og en halv time til lekselesing. Tall fra prosjektet Ung i Norge 1992, viser gjennomsnittsbruk på seks lesetimer i uken til lekser (Kuldbrandstad 2000:22), og i følge disse tallene er dette en nedgang. Fagene som oftest blir trukket frem som lesefag i tilknytning til skolen er naturfag, rle, samfunnsfag, engelsk og norsk. I tillegg sier noen at matematikk og tilvalgsfag, er fag de leser en del i. Når det gjelder skolen og skolearbeidet, spesielt i forhold til temaer, leser mange av ungdommene mye tillegglitteratur på internett.

I *Ungdoms lesing – mer enn bøker* (2000) lister Kuldbrandstad opp de mange lesehendelsene elevene kan være i gjennom en skoledag. Hun skiller ikke mellom faglesingen og annen type lesing på skolen, og sier at det er få undersøkelser som viser eksplisitte tall for dette. I tilknytning til at ungdommene i mitt utvalg har skrevet logg for en uke, har jeg bedt dem om å skrive ned alt de leser i de ulike lesepraksisene. Da har jeg kunnet dele lesehendelser inn i det som hører til fag og fagstoff på skolen, i lekselesing, og i det som Kuldbrandstad benevner som fritidslesing, som er all lesingen uten om fag og lekser.

Lesing av skjønnlitteratur er det også logget mange timer på, i gjennomsnitt dreier deg seg om fire timer denne uken. I intervjuene går det frem at denne lesingen dreier seg mye om krim- og fantasiserier, eller nyere romaner fra bestselgerlistene. I en studie med tittel *Ungdom og skjønnlitteratur*, skriver Viken (2005) at hun finner større interesse for den skjønnlitterære ungdomssjangeren nå, både blant gutter og jenter, enn det som har kommet frem i tidligere studier. Viken refererer til Aubert (1995), som konkluderer sin studie med at ungdomslitteraturen kun er tilrettelagt for jenter. Viken kommer inn på at ungdommene nå forbinder sjangeren med action, krim og spenning, og at dette er mer allment for hva både jenter og gutter ønsker å lese. Alle ungdommene i min studie leser ungdomslitteratur, selv

---

om det i hovedsak er tre av jentene som bruker veldig mye tid på dette, leser spesielt en av guttene mye av denne typen skjønnlitteratur også.

Hos Haugstveit, Sjølie og Sommervold (2009) antyder de at elever på ungdomsskolen generelt ikke er så kjent med moderne skjønnlitteratur, og spesielt ikke med nyere ungdomslitteratur. Dette er ikke et inntrykk jeg deler for mitt intervjumateriale. Flere i utvalget poengterer nettopp at de leser nyere litteratur, også voksenlitteratur, som topper bestselgerlistene. En av guttene sier at han reiser mye og ofte, spesielt med fly, da er det de nyere seriene eller litteratur på bestselgerlisten som blir valgt. Den i utvalget som leser mest av alle sier hun holder seg oppdater og kjøper nye bøker hele tiden, både på norsk og engelsk og at hun alltid har litteratur av nyere dato liggende, som venter på å bli lest. Både venninner og mødre har innvirkning på kjennskapet jentene har til nyere litteratur. To av jentene sier i tillegg at norsklærer på ungdomsskolen har hatt betydning for kjennskapet til både eldre og mer moderne ungdomslitteratur. Selv om mitt inntrykk ikke går i retning av at disse elevene har lite kjennskap til nyere litteratur for ungdom, ser jeg konturene av at jentene leser mer av denne typen litteratur, enn guttene

En god del av lesingen til ungdommene foregår når de ser på tv, eller er på internett. Det blir lest en del spesielt i aviser, men også blader, magasiner og i tegneserier, og noe av lesingen forgår i forhold til diverse småtekster som finnes rundt om der de er. Roe (2008) hevder at hun fant ut at de hun intervjuet faktisk leste mye mer enn de trodde selv av det som karakteriseres som fritidslesing, og spesielt gjaldt det lesing av aviser. Aas (2009) mener det er viktig at vi også kjenner til hva ungdommene leser i avisene, for det er stor forskjell på de ulike avisteksttypene. Informantene mine sier de leser i aviser flere ganger i løpet av dagen, og de leser ulikt om det er tidlig morgen eller på ettermiddag eller kveld. Vesentlig er det, for dem, at de i løpet av dagen får med seg det meste av hovedsjangrene i avisene.

Det er ikke godt å si om denne lesingen utenom fag og lekser som av noen blir kalt fritidslesing, er vanskelig å kategorisere inn som lesehendelser i spesifikke lesepraksiser. I visse tilfeller kan de egentlig kanskje karakteriseres som en blandingssjanger. Mye av lesingen som foregår i fritiden, kan for eksempel være saksjanger i aviser og på internett, og indirekte knyttes til fag og tema på skolen. Kanskje en stor del av det andre de leser på fritiden, leses både for interessen, men like mye for nytten?

For denne logguken vil lesingen som ikke er relatert direkte til skolen utgjøre cirka åttien timer. Som før nevnt er dette i gjennomsnitt fire timer med lesing av skjønnlitteratur. I lesepraksisen aviser, blad og tegneserier er gjennomsnittet tre timer denne uken, som viser en time mindre i uken i gjennomsnitt enn det som er tall fra Norsk mediebarometer for 1997

(Kuldbrandstad 2000:27). For tv, video og pc-bruk viser tall fra samme undersøkelse at det er brukt i gjennomsnitt seks timer i uken på dette. Selv om det i større grad er bruk av ulike nettsamfunn i min studie, er gjennomsnittet for min gruppe tre og en halv time i uken, som viser bort i mot en halvering i timer. Gjennomsnittstiden på lesing av diverse småtekster er to timer hos mine informanter denne uken. Med skolerelaterte lesingen og alt det andre lesestoffet, blir det da over hundre og åtti timer for alle sju ungdommene til sammen. Noe som for den enkelte i gjennomsnitt betyr tjueseks timer lesing denne uken.

## **6.5 Lesehendelser og ulike lesepraksiser**

Lesehendelsene som kontinuerlig er til stede i hverdagene til ungdommene, er nært forbundet med spesifikke lesepraksiser. Barton (2007) kaller dette meningsskapende hendelser i alle de sosiale praksisene vi er i hver dag. Ofte er de knyttet til spesielle gjøremål, som i tillegg kan forekomme på noenlunde samme sted og til samme tid på døgnet. Mange av disse lesepraksisene har klare lesemønstre, lesekjennetegn og spesielle typer leseformer, og Barton sier vi bruker lesingen ulikt alt etter hvilken situasjon vi er og hva vi skal bruke lesingen til. Lesehendelser tidlig på dagen bærer for ungdommene i dette utvalget ofte preg av hurtiglesing eller skumlesing av nyhets-, sports- eller kjendisstoff, i papiraviser eller på nettutgaver. Dette skjer i enda større grad når det blir lest på pakninger og kartonger, når de er på badet eller sitter ved frokostbordet om morgenen. I tillegg skjer hurtiglesingen, eller skanningen, når disse ungdommene leser alt fra plakater og reklame, når de går eller kjører til og fra skole, fritidsaktiviteter og ellers alle andre typer mindre gjøremål de måtte ha i løpet av dagen.

I skoletiden, med alt som har med fagene å gjøre, vil det som oftest være en grundigere dybdelesing som foregår. Disse lesepraksisene er ganske vanlige i fagtimene, men kanskje i enda sterke grad forbundet med leksearbeidet. Lesepraksisene det ofte dreier seg om er lesing og gjennomgang av nytt stoff i nye temaer, eller fortsettelse av påbegynt fagstoff. Det kan dreie seg om fordypning i enkelte emner eller repetisjon av fagstoff til prøver eller fremføringer. Dette er som regel tekster i fagbøkene, men det kan i tillegg være ulike andre typer tekster på internett, i tidsskrifter eller aviser som har med temaet å gjøre. En god del av lesepraksisene på skolen og i forbindelse med leksene, dreier deg også om lesing av skjønnlitterære tekster, som romaner, utdrag av romaner, noveller og dikt. Flere av ungdommene sier at skjønnlitterære lesehendelser som er relatert til skolearbeidet blir lest mye saktere og mer grundig, enn skjønnlitteratur som blir lest i fritiden.

---

Lesing som foregår på sen ettermiddag eller kveld kan ofte ha en større ro over seg enn for eksempel ulike lesehendelser som skjer tidlig på dagen. Tekster i aviser, blader og magasin leses mer av interesse, og da vil innholdet være av større betydning enn når de bare skummer overskrifter og kanskje ingresser, for å få med seg de viktigste nyhetene. Dette er også det samme som preger praksisene i helgelesingen. Med mer tid og ro rundt seg, og på plasser de kan slappe av, kan ungdommene i større grad dvele ved litteraturen de velger og lese.

Ved å se på sju ungdomsskoleelevers lesing gjennom intervju og skriftlig loggføring, har jeg forsøkt å beskrive de ulike lesehendelsene slik de virkelig skjer i de forskjellige lesepraksisene elevene befinner seg i. Street (2003) sier vi må observere litterasitetshendelsene, for så å begrepsfeste litterasitetspraksisene. Det er dette jeg har forsøkt å gjøre i denne studien, gjennom beskrivelser og karakteriseringer av lesehendelser, har jeg prøvd å kategorisere disse inn i hensiktsmessige lesepraksiser, for å få oversikt og kanskje også en bedre forståelse av hva som faktisk foregår av lesing hos disse ungdommene.

Gjennom leseprofiler har jeg både på individnivå og gruppenivå forsøkt å se på likheter og ulikheter i utvalget. Selv om nesten alle ser seg selv som gode lesere er det forskjeller i hva som blir lest og hvor mye som blir lest. En i utvalget leser i alle anledninger, en annen nedprioriterer ofte lesingen. Jentene leser mye skjønnlitteratur og guttene leser mye rundt det som har med det de driver med å gjøre. Hos mange er lesingen interessebestemt og flere leser en spesiell type litteratur i forbindelse med fritid.

## **6.6. Oppsummering av funn**

Ungdommene i denne studien mener selv at de har et godt lesegrunnlag, de leser ofte og mye i de ulike lesepraksisene de er i, og mange sier de kan lese hensiktsmessig i forhold til hva tekstsjangeren de leser i krever. Det er spesielt en i utvalget som merker seg ut i forhold til å være veldig aktiv, bevisst og til å kunne benytte lesekompetansen sin til de ulike lesehendelsenes formål. Denne leseren leser hele tiden, hun ligger i forkant med skolerelatert lesing og i tillegg er hun den som i stor grad evner å observere og justere sin egen lesing.

Selv om alle sier at de mer eller mindre er aktive i tilegnelsen av skriftlig informasjon og evner å trekke ut vesentlig innhold i tekstene de møter, er det enkelte i utvalget, og spesielt en jente, som ikke er fullt så bevissthet i forhold til å vite hva lesingen og

leseprosessene faktisk krever. Det samme gjelder bruk av lesestrategier og det å være bevisst hvordan en organiserer og bearbeider lesearbeidet sitt på en god og hensiktsmessig måte.

I denne gruppen av ungdommer er det lesepraksiser i forbindelse med skolen og med lekser det blir lest mest i. Mange leser mye skjønnlitteratur, som nyere romaner eller ulike krimserier, spesielt gjelder dette en av guttene og to av jentene. En del leser ulike typer saklitteratur som har tilknytning til fag på skolen, saker i media eller i forbindelsen med fritidsinteresser. Dette gjelder spesielt to av guttene.

Alle i utvalget sier de har rik tilgang til litteratur og ulike tekstressurser hjemme. Familie og venner rundt ungdommene er svært deltagende både i litteraturvalg, til å snakke om tekster og til å oppmuntre dem til lesing. Flere skildrer gode lesehendelser de husker spesielt godt, dette skriver seg for eksempel fra det å kunne lese for første gang, til litteratur å fortape seg eller kjenne seg igjen i, til det å lese tekster for å finne ut av eller å få svar på noe. De fleste av ungdommene ser spesielt mor lese mye og en i utvalget sier det er begge foreldrene, men mest far som leser hos dem.

Leserne i denne studien leser mye på egenhånd, flere gir uttrykk for stor motivasjon for lesing. Noen forteller om indre lesedriv og leselyst, og formidler at lesing både er gøy og nyttig og at de koser seg og slapper av med mye av det de leser. De fleste i utvalget sier at mye av lesingen utenom skolefag er knyttet til fritidsaktiviteter, interesser eller til interessant lesestoff.

De fleste formidler at lesing generelt har stor betydning for dem og gir dem mye. Det er all lesingen og den store variasjonen i hva de leser og får ut av den, som gjør den så meningsfull for dem. Fremfor alt peker disse ungdomsskoleelevene på at tilrettelegging, oppmuntring og oppfølging som ulike personer rundt dem har fulgt opp hele veien, også har betydd og betyr veldig mye for lesingen deres.

---

## 7. Avsluttende betraktninger

Hva er det som gjør lesingen til ungdomsskoleelever meningsfull? Hva slags lesehendelser inntreffer hos de unge, og hvilke lesepraksiser har de, eller er ungdommene i? I lys av sosiokulturell teori kan vi få en bedre forståelse av de sosiale lesehendelsene deres, slik de er situert i ulike lesepraksiser, og derigjennom bringe en bredere forståelse av hva som gjør lesing meningsfull for ungdommer. De sju ungdomsskoleelevene i dette materialet har vist seg som mer eller mindre erfarne lesere. De er lesere som stadig gjør seg mange og ulike leseerfaringer, som igjen gjør at de ved nye tekstmøter er aktive og meningssskapende i sine egne forståelsesprosesser. Innsikt i teorier fra ulike tradisjoner og ståsted, samt nyere og pågående forskning, hjelper oss til å få et bredere teoriperspektiv på lesing, lesehendelser og ulike lesepraksiser. Dette kan sette oss i stand til bedre å se ungdom i deres hverdag, forstå dem og gjøre dem i enda sterkere grad, mer kompetente i arbeidet og i stadig nye møter med ulike typer litteratur.

Det bør være behov og rom for å trekke inn sosiokulturell teori i skole og samfunn i dag. Vi trenger innsyn i hvordan ungdommer nytter lese- og skrivekyndigheten sin i de ulike skole-, hjem- og fritidspraksisene sine. For på skolen, i klasserommene, når det er fagtimer eller i friminuttene, hjemme, i ulike aktiviteter og ellers i fritiden, foregår det et utall lesehendelser, og i disse praksisene finner vi gode konturer av sosial læring. Ungdommene har i tillegg sine lesepraksiser fra foreldrene, andre voksne rundt seg og fra ungdommer i vennegjengen. De tar også opp lese-mønstrene fra samfunnet rundt seg og blir ofte preget av lesetrender i populærlitteraturen. Skolen står for sin tradisjon og denne påvirker også ungdommene til lesevalgene de gjør, i ganske stor grad.

Vi bør dra veksel på alle lesehendelsene som foregår i praksisene hjemme, i samfunnet rundt og kanskje i tillegg spesielt også i media, og ikke bare bruke de tradisjonelle skoleformene i undervisningssammenheng. Vi må oppøve ungdommene til å stille spørsmål, og ha kritiske og sunne refleksjoner til de mange og varierte typer av litterasitetshendelser de møter. Ungdommene støter på nye litterasiteter hele tiden, og de fortsetter å lære nye lese- og skrivepraksiser livet ut. Nettopp derfor må ungdommene få møte bredden av tekster og litterære sjangre. Alle rundt dem bør støtte opp om og lære dem å behandle ulike typer tekster i utprøvende rom, ikke bare i klasserom, og dette bør de få gjøre i samarbeid med andre.

Leseerfaringene som vi har og får forholder vi oss til, forhandler vi med, tar opp i oss eller forkaster. Vi gjør oss leseerfaringer i møtet med all salgs litteratur, og sammen med

andre søker vi å finne sammenheng og skape mening. Lesing kan sammenlignes med en pågående samtale gjennom hele livet, en pågående samtale med oss selv, menneskene, og samfunnet rundt oss.

Barn og unge skaper mening i sammenhengene de befinner seg i, de lever i en meningsfull verden sammen med andre. Her inngår leseerfaringene som viktig del i denne meningsskapende prosessen, i en prosess som stadig er i forhandling med egen og andres lesehorisont. For i dagens samfunn er vi nødt til å forholde oss til litteratur, den er en del av kommunikasjonen og samhandlingen vår. I lesingen vår søker vi, sammen med andre, å gjenskape og finne mening i den verden vi er en del av. Det er derfor viktig at barn og unge får utvikle seg til å bli gode lesere sammen med andre. For i sosiale leserelasjoner bygger ungdommene identitet og styrker de kulturelle verdivalgene sine. Hjemme, på skolen, i fritidsaktivitetene og blant venner er møteplasser for alle disse praksisrelasjonene, plasser der ungdommene trekker tråder fra flere begivenheter og hendelser de er involvert i, og setter dem inn i meningsfulle sosiale praksissammenhenger.



---

## 8. Litteraturliste

Aamotsbakken, Bente. *Skolens kanon vår viktigste lesedannelse? En studie omkring kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold 2003. Rapport 9/2003.

Andreassen, R. (2008). "Eksplisitt opplæring i leseforståelse". I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø. (2008). "Spesielt dyktige læreres leseundervisning: Med fokus på leseforståelse". I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. PHD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. [Cambridge], Cambridge University Press

Aspaas, Øystein 2005: *Resepsjonestetikk og reader-response*. "Presentasjoner" - del 3. Eureka. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning.

Aubert, Vera Grønberg (1995): *Ungdomslitteratur- en jentesak? Den samtidige ungdomslitteraturen: En undersøkelse av leseholdninger og en oversikt over tendenser og typer med vekt på jentesosialisering*. Hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, avdeling for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo, Oslo

Barton, David (2007) *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing Ltd.

Barton, David (1998) *Local Literacies: reading and Writing in One Community*. London, UK. Routledge.

Berge, K. L. (2005). "Skrijving som en grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I Aasen, A. J. og Nome, S. *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Tønnesen, Elise Seip (2002). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Brekke, Mary (Red:) (2006) *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Bråten, Ivar (2007). *Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. Artikkel i tidsskriftet *Viden om læsning*. Nr.2, Okt.2007.

Bråten, Ivar (red.) 2007: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen. Oslo

Børtnes, Jostein (2001): *Bakhtin, dialogen og den andre i Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Clark K., Hawkins L. (2010). *Young People`s reading and Writing Today. The Importance of the home environment and family support*. London: National Literacy Trust

Fog, Jette (2005): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag

Dysthe, Olga (2001) *Sosiokulturelle teoriperpektiv på kunnskap og læring i Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga, Igland, Mari-Ann (2001) *Vygotsky og sosiokulturell teori i Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga, Igland, Mari-Ann (2001) *Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori i Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Education for All Global Monitoring Report (2006). *Understandings of literacy, Chapter 6*.

Fletcher et al. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: Guilford Press.

- 
- Foormann, B. & Otaiba, S. (2009). *Reading remediation. State of the Art*. I K. Pugh & P. McCardle (2009). *How Children Learn to Read*. New York: Psychological Press.
- Gee, James Paul (2004) *New Times and New Literacies*. Cambridge University Press
- Gadamer, H.G. (2003) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Guthrie, J. (2008a). "Next Steps for Teachers". I Guthrie, J. (red.). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hamre, Pål (2005). *Tekst, tid og tolking. R94/L97 og L06 i hermeneutisk perspektiv*. Volda: Møreforskning
- Haugstveit, Sjølie og Sommervold (2009): *Lesing på ungdomstrinnet- En rapport fra et Girom for lesing!-prosjekt*. Forfatterne/Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.11 – 2009.
- Heath, Shirley Brice (1983/2006). *Way with words language, life, and work in communities and classrooms*. USA: Cambridge University Press.
- Kjærnsli, Martit, Roe, Astrid (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2000). *Unge lesere – fire artikler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2 - 2000
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen m.fl 2005.: *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (2008) *Årsmelding 2008* Lie, S, Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Acta Didactica 4/2001.

Manguel, Alberto (1999) *En historie om lesing*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

McClelland, David C., *Human Motivation*, 1987, Cambridge University Press, Cambridge

*Merriam-Webster's Geographical Dictionary*, 3rd rev. ed. 2001. ([ISBN 0-87779-546-0](https://doi.org/10.1093/gdn/9780877795460))  
Springfield, MA: Merriam-Webster Inc.

Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Forlag a.s.

Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Nicolaisen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) 2005: *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.

Oakhill, Jane og Alan Garnham (1988). *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell

OECD (2007). *Reading Literacy a Framework for PISA 2009*. Paris: OECD Papers.

Penne, Sylvi (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, Torben Hangaard (2006). *Hermeneutik og pædagogik*. Brøndby: Semi-forlaget.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2006). "Leseopplæring og lesestrategier". I Elstad, E. og Turmo, A. (red.). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Scribner, Sylvia og Cole, Michael (1999). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England.

Smidt, Jon (1989) *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget

---

Steffensen, Bo 1999 og 2005: *Når barn læser fiction. Grundlaget for en ny litteraturpedagogikk*. Akademisk forlag. Danmark.

Street, Brian (2003) *What`s "new" in New Literacy Studies?* Columbia University

Strømsø, H.I. & Aukrust V.G.(2003) *Lesing og kognitiv utvikling: Er det noen sammenheng?*

Strømsø, H. (2008). "Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse". I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sørensen, Birte 2001: *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København. Alinea Forlag.

Tønnessen, E. S. o. A.-M. B., Ed. (2002). *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo, Universitetsforlaget

Tønnessen, Elise Seip og Eva Maagerø (red.): *Tekstblikk*. Kbh. 1999

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Interface Media

Viken, K. S. (2005). *Ungdom og skjønnlitteratur: en studie av 280 15-åringers lesevaner på skolen og i fritiden*. Hovedoppgave i nordisk fagdidaktikk. Universitetet i Oslo

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Red.). Cambridge, MA: Harvard

Williams, Pia et.all (2000). *Barns samlärande. –En forskningöversikt*. Stockholm: Liber Distribution Publikationstjänst

Øien, Marit Berg (2009). *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt. En studie av to metoder fra "Teksten i bruk"*. Masteroppgave i nordisk. Universitetet i Oslo.

Aas, Øyvind Barkald (2009). *"Man leser jo hele tiden!" En studie av norske ungdomsskoleelevers lesevaner, bruk av lesestrategier og holdninger til lesing*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Universitetet i Oslo.

## Sammendrag

Lesing er satt på dagsorden på alle trinn i grunnutdanningen til elever i norsk skole. Det har vist seg at norske elever ikke har hatt gode nok resultat på flere av leseundersøkelsene gjort den senere tiden. Selv om de siste undersøkelsene viser en viss positivitet, er lesefokuset nå rettet inn mot alle fag, på alle nivå.

Leseforskningen har de siste tjue årene skutt fart og forskning på lesekompetanse, strategier og metaspråklig bevissthet samt motivasjon for lesing gir oss bredere perspektiv på hva lesing dreier seg om. I sosiokulturell forskning favner lesefokuset bredere enn bare å rette seg inn mot den skolefaglige lesingen. Alle lesehendelsene ungdommene til en hver tid opplever og alle lesepraksisene de er i bør trekkes inn når en skal belyse litterasiteten eller lesekompetansen til ungdommer, og det er dette som blir forsøkt gjort i denne studien. Ved å se på alle sider ved lesingen til ungdommene og analysere hva de sier og mener om lesingen sin, kan en danne seg et bilde av hva slags lesing som foregår og hva som skal til for å opparbeide og vedlikeholde hensiktsmessig lesekompetanse livet ut.

Datainnsamlingen i denne studien har foregått på to måter. I hovedsak er metodetilnærmingen kvalitativ og baserer seg på halvstrukturerte forskningsintervju med sju elever. Tilnærmingen er også delvis kvantitativ og bygger på skriftlige leselogger de sju har logget, sju dager i samme uke.

Funnene viser at ungdom som karakteriserer seg som relativt gode lesere, leser mye og ofte og har stor variasjonsbredde i litteraturvalgene sine. Dette er lesere som har blitt oppmuntret fra flere hold og leseveiledning og oppfølgingen på lesing har vært tett og god. Skolen og hjemmet til disse ungdommene legger opp til mye og variert lesing, og ulike typer litteratur blir også tilrettelagt og skapt gjennom ulike fora de hele tiden opptrer i. Mange av ungdommene kjennetegnes ved at de har god selvtillit og et bevisst forhold til lesingen sin, og flere har en indre lesedriv som gjør at egenmotivasjonen for lesing er stor. Fritidslesingen deres har viktige funksjoner som ivaretar de frie lesevalgene som de mener har stor verdi for dem, det å kunne nyte og kose seg med lesing, slappe av og kutte helt ut noen ganger, er en viktig del av at helheten på lesingen blir komplett.

## **Abstract**

### **Meaningful reading**

Reading has recently become an even more important part of the education system learning process for all pupils in Norwegian schools. It has been proven that Norwegian pupils have not had good enough results in the reading tests that have been introduced in the past few years. Even if the latest tests have shown more positive results, the focus on reading has been heightened for all subjects at all levels.

The focus on literacy studies has in the last 20 years increased and research into improved reading ability, strategies and higher reading competence awareness together with increased motivation to read has helped us to give a wider perspective in what reading really means. In socio-cultural research embraces a broader perspective than just the subject of school reading. Both reading events and reading practice which is what the pupils are continually experiencing should be incorporated in measuring literacy amongst the youth, and this analysis will be outlined in this thesis. I have looked at all sides of youth literacy and analyzed what the pupils have said and mean about their own reading ability, which gives a picture of what type of reading is preferred and that can encourage and maintain adequate, lifelong literacy competences.

The gathering of information in this thesis is based on 2 methods. The main method used is qualitative and based on semi-structured research interviewing techniques with 7 students. The second method is partly quantitative and is based on written logs during one week.

Findings show that the students measured themselves as relatively good readers, read a lot, often and had a good variation of literature choice. These readers have been encouraged by many sources with literacy direction and feedback which has been consistent throughout their educational life. For these students, both school and home have encouraged much and varied reading, and this literature has been arranged through different forums which they have been involved in. Many of these students characterize themselves as being self confident and have had evidence of their reading efficiency, and some have a self motivated urge to read. Reading in leisure time has an important function which gives them the choice to read what they like and chose what they feel has the greatest value for them, to relax and enjoy reading, and take time out is sometimes a part of the reading experience.

## Vedlegg 1.

### Intervjuguide – semistrukturert

Kan du beskrive hva du legger i det å lese?

- Fortelle hva du mener lesing er?

Kan du fortelle om lesingen din?

- Beskriv alt du kan komme på ved lesingen din.
- Hva som blir lest, når det blir lest, hvor det blir lest.
- Gjennom hele dagen/uka, hvilke leseaktiviteter og lesesituasjoner kommer du bort i.

Fortell om det å lese betyr noe spesielt for deg?

- Hvilken verdi har det for deg, egenverdi eller nytteverdi
- Gir deg forståelse og mening
- Betydning for livet ditt
- Opplevelse og underholdning

Fortell hva du leser?

- Fagbøker, faktabøker, lekser, skjønnlitteratur, blader, magasin, aviser, tegneserier, tekster på nettet, tekstmeldinger, bruksanvisninger, andre tekster.

Beskriv når og hvor mye du leser forskjellige typer litteratur eller tekster?

- Knyttet til ulike situasjoner og hendelser
- Tid og dager
- Spesielle situasjoner/hendelser
- Anslå tidsbruk

Beskriv hvordan du leser i de ulike lesesituasjonene/hendelsene?

- Ulike innfalsvinkler til forskjellige typer lesehendelser.
- Sakte, nøye, raskt, skummer, streker under, tar notater, skriver refleksjonsnotat.
- Leser stille, høyt, alene, sammen med andre.
- Leser for å forstå, innholdsleser, refleksjonsleser.

Beskriv hva som gjør at du leser?

- Skolearbeid, familie, venner.
- Faglesing knyttet til skole og utdanning



- Lesing som egenaktivitet, sosial aktivitet, terapeutisk aktivitet.
- Tidsfordriv, opplevelse, underholdning.

Fortelle om ulike lesehendelser eller leseøyeblikk som har gitt/gir deg mening og forståelse?

- Når og hvor de finner sted.
- Alene eller sammen med andre.
- Hva som gjør at de gir deg mening og forståelse.

Er det andre ting du kan fortelle om/komme på ved lesingen din?

## Vedlegg 2.

### Samtykke

#### Til elever og foresatte i 10 d ved Kjenn ungdomsskole

#### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i norsk ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er lesing hos ungdomsskoleelever, og jeg skal undersøke ungdommers refleksjoner rundt egen lesing. Jeg er interessert i å finne ut hva og hvordan lesing i ulike lesesituasjoner og lesehendelser gir mening og forståelse for ungdomsskoleelevene. Jeg ønsker å finne ut hva som gjør at ungdommer leser, hva ungdommene leser og de ulike settingene ungdommene leser i.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 7-9 elever i 10.klasse. Spørsmålene vil dreie seg om hva elevene mener om egen lesing, de ulike lesesituasjonene og lesehendelsene elevene er i, hva elevene leser, når og hvor elevene leser, og hva som gjør at elevene leser. Som en del av oppgaven vil jeg også be elevene som blir intervjuet om å skrive leselogg for en uke.

Intervjuene vil foregå individuelt, og jeg vil bruke digital båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 50 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og eleven har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg, vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom eleven har lyst å være med på intervjuet, er det fint om foresatte skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg.

Hvis det er noe dere lurer på, kan dere sende e-post til: [sissel.molvar@getmail.no](mailto:sissel.molvar@getmail.no), eller ringe meg på telefonnummer 93 65 75 77. Dere kan også kontakte min veileder Mari Ann Igland ved Høgskolen i Hedmark på e-post: [mariann.igland@hihm.no](mailto:mariann.igland@hihm.no), eller ringe på telefonnummer: 48 27 21 17.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Sissel Molvær  
Madseberget 3  
2005 Rælingen



## Høgskolen i Hedmark

### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien av lesing hos ungdom og ønsker å stille på intervju, samt skrive leselogg for en uke.

Signatur ..... Foresattes underskrift .....