

Karin Bjerkås

Jeg leser bare hvis jeg må

**En statistisk og komparativ analyse av lesevaner og
holdning til lesing på 7. og 10. trinn**

Masteroppgave 2015

Master i bibliotek- og informasjonsvitenskap

Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for arkiv- bibliotek- og informasjonsfag

SAMMENDRAG

Lesekompetanse er en forutsetning for å fungere i et moderne tekstbasert samfunn. Det er derfor en utfordring at mange ungdommer leser lite. I denne studien med problemstilling *Hvilken rolle spiller overgangen fra barneskole til ungdomsskole i utviklingen av elevenes lesevaner og holdning til lesing* analyseres hvilke betingelser som endres når elever går fra barneskole til ungdomsskole. Med en institusjonsteoretisk innfallsvinkel belyses påvirkning fra skole, familie og venner statistisk og gjennom en QCA-analyse. Dataene som analyseres er kvantitative, innhentet i en spørreundersøkelse ved 3 barneskoler og 3 ungdomsskoler i Bærum kommune. Analysen viste store variasjoner i både lesevaner og holdning til lesing både mellom de ulike skoleslagene og fra skole til skole. Funnene tyder på at skolen har stor påvirkningskraft, og at bruk av tid til lesing på skolen i kombinasjon med interesserte lærere og god litteraturveiledning kan påvirke elevene til mer lesing og mer positiv holdning til lesing. Skoler der lesingen var satt i system skilte seg positivt ut både på barnetrinn og ungdomstrinn. Videre viste analysene at mange elever hadde problemer med å finne interessant litteratur, og at dette innvirket negativt spesielt for de eldste elevene.

ABSTRACT

Literacy is a prerequisite for working in a modern text based society. That is why low reading activity among juveniles is a challenge. In this study with the research question *What role does the transition from elementary school to middle school have in the development of reading habits and attitudes towards reading* the change of conditions when students go from elementary to middle school are analyzed. With an institutional theoretic approach, the impact of school, family and friends are examined statistically and by conducting a QCA-analysis. The data that are analyzed are quantitative, obtained in a survey at 3 elementary schools and 3 middle schools in the municipality of Bærum, Norway. The analysis showed great variation in both reading habits and attitudes towards reading both by level and by school. The results indicate that schools have great impact, and that use of time for reading at school combined with interested teachers and good literature guidance might affect the students to read more and have more positive attitude towards reading. Schools where reading was systemized stood out positively in both elementary and middle school. The analysis also showed that a lot of students had trouble finding interesting literature, which had a negative impact especially for the oldest students.

TAKK

Jeg har nå levd med denne oppgaven i over to år, noe som har vært både utfordrende, lærerikt og slitsomt. Jeg vil først takke min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Cecilie Naper. Hun har vist stor forståelse for at jeg måtte finne min egen vei, bidratt med gode faglige innspill og diskusjon og halt meg ned på jorda igjen når jeg ble for vidløftig. En stor takk går også til min sønn Magnus Sparre for uvurderlig hjelp med metodiske og strukturelle utfordringer. Uten hans innspill og evne til å sette fingeren på de svake punktene ville denne oppgaven blitt vesentlig dårligere. Videre takker jeg min datter Øyunn Sparre som først satte meg på ideen om å gjøre en kvantitativ undersøkelse og bidro i utformingen av spørreskjema og kausalitetsmodell. Takk også til min sjef, rektor på Eiksmarka skole Mari Amundsen, for stor fleksibilitet på arbeidsplassen, og til rektorer i Bærum kommune som lot meg bruke sine elever som respondenter i undersøkelsen. Til slutt vil jeg takke min tålmodige og støttende mann som har tålt min ensprethet og latt meg få utløp for stress og frustrasjoner veldig lenge.

FORORD

Som bibliotekar i barneskolen gjennom mange år har jeg blitt stadig mer opptatt av barns og ungdommers lesing. På vår skole opplever jeg at vi arbeider godt og systematisk med lesing fra 1. til 7. trinn, og at vi i juni hvert år sender fra oss ungdommer som i all hovedsak er glade i å lese og leser en god del. Men så kommer katastrofemeldingene i avisene: «Norske ungdommer leser for dårlig!» Derfor lurer jeg på hva som skjer på andre skoler og i overgangen mellom barne- og ungdomstrinn, og det har vært insentivet til å gå i gang med denne oppgaven.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	2
TAKK	3
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	5
1. INTRODUKSJON	8
Bakgrunn for problemstillingen.....	8
Fremgangsmåte, rammer og avgrensning	9
Oppgavens oppbygging	11
2. LITTERATURGJENNOMGANG	12
Barns og ungdoms mediebruk.....	12
PISA og PIRLS	14
Andre undersøkelser	16
Oppsummering og implikasjoner	18
3. METODE OG DESIGN	20
Metodisk tilnærming.....	20
Populasjon og utvalg	21
Kausalitet.....	22
Operasjonalisering.....	23
Gjennomføring	24
4. TEORI	25
Modell	26
Motivasjon.....	27
Institusjonell påvirkning	29
Leseteori.....	37
5. RESULTATER: STATISTIKK.....	39
Lesevaner	40
Holdning til lesing	41
Påvirkning fra skolen	46
Påvirkning fra familien.....	50
Påvirkning fra ungdomsmiljø.....	53

Kognitiv motivasjon, bokvalg og tidsbruk	55
Oppsummering og slutninger.....	61
6. RESULTATER: KOMPARATIV ANALYSE.....	64
Elever som leser ofte.....	67
Elever som leser sjelden.....	68
Elever som er positive til lesing.....	69
Elever som er negative til lesing.....	70
Oppsummering og slutninger.....	72
7. KONKLUSJON.....	74
8. VIDERE FORSKNING.....	76
9. REFERANSER.....	77
10. VEDLEGG.....	80
Vedlegg 1: Brev til rektorene.....	80
Vedlegg 2: Spørreskjema.....	81
Vedlegg 3: Output fra SPSS.....	86
Vedlegg 4: Beskrivelse av fremgangsmåte for minimering i fsQCA.....	107
Vedlegg 5: Kalibrering av datasett til QCA.....	108
Vedlegg 6: Output fra QCA-analyser.....	110
Tabell 1: Minutter brukt til lesing en gjennomsnittsdag.....	12
Tabell 2: Antall boklesere en gjennomsnittsdag i prosent.....	13
Modell 1: Kausalitetsmodell.....	26
Modell 2: Prestasjonsmotivasjon.....	27
Modell 3: Modell for lesemotivasjon.....	36
Figur 1: Histogram: Lesehyppighet.....	40
Tabell 3: Krysstabel kjønn og lesehyppighet.....	41
Figur 2: Histogram: Holdning. Additiv indeks.....	42
Tabell 4: Krysstabel hyppighet og holdning.....	43
Tabell 5: Krysstabel Kjønn og holdning.....	44
Figur 3: Histogram: Holdning. Negative utsagn.....	44
Figur 4: Histogram: Holdning. Positive leseerfaringer.....	45
Figur 5: Histogram: Holdning. Sterke positive utsagn.....	46
Figur 6: Histogram: Påvirkning skole. Additiv indeks.....	47
Figur 7: Histogram: Tid til lesing på skolen.....	47
Figur 8: Histogram: Lærerinteresse.....	48
Figur 9: Histogram: Litteraturveiledning skole.....	49
Figur 10: Histogram: Skolepåvirkning/holdning/lesehyppighet.....	50
Figur 11: Histogram: Sosiokulturell påvirkning.....	51
Figur 12: Histogram: Foreldre som lesende forbilder.....	52
Figur 13: Histogram: Aktiv påvirkning fra foreldre.....	52
Figur 14: Histogram: Lesingens sosiale status.....	54
Figur 15: Histogram: Aktiv påvirkning fra venner.....	5

Figur 16: Histogram: Sammenheng lesing/læring.....	56
Figur 17: Histogram: Kognitiv motivasjon.....	57
Figur 18: Histogram: Bokvalg og skolebibliotek.....	58
Figur 19: Histogram: Valg av litteratur.....	59
Figur 20: Histogram: Litteraturnivå og bokvalg vanskelig.....	60
Figur 21: Histogram: Tid til lesing.....	61
Tabell 6: Utdrag av sannhetstabell.....	64
Tabell 7: Utdrag av kalibrert datasett.....	66
Figur 22: Venn-diagram.....	66
Tabell 8 og 9: Krysstabell familie og kjønn	89
Tabell 10 og 11: Krysstabell bokprat hjemme og kjønn	90
Tabell 12 og 13: Krysstabell foreldreforventning og kjønn	91
Tabell 14 og 15: Krysstabell høytlesning og kjønn	92
Tabell 16 og 17: Krysstabell anbefaling venner og kjønn	93
Tabell 18 og 19: Krysstabell bokprat venner og kjønn	94
Tabell 20 og 21: Krysstabell kjønn og status	95
Tabell 22 og 23: Krysstabell bokvalg og holdning	96
Tabell 24 og 25: Krysstabell hyppighet, holdning og kjønn	98

1. INTRODUKSJON

Våren 2012 foretok jeg en spørreundersøkelse for en semesteroppgave i litteraturformidling ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg spurte elever i 7. klasse på egen skole og 9. klasse på mottakende ungdomsskole om deres lesevaner og -holdninger og oppdaget noen forskjeller mellom elevene på de to skolene. Ungdomsskoleelevene leste mye mindre enn barneskoleelevene selv om holdningene deres til lesing ikke var særlig forandret. Det som skilte skolene fra hverandre var først og fremst at ungdomsskolen satte av mye mindre tid til lesing enn barneskolen og at elevene opplevde at lærerne ikke var særlig opptatt av lesingen deres. Dette gjorde meg interessert i å finne ut om forskjeller mellom skoler kan bidra til å forklare forskjellen i leseinteresse, og om den forskjellen jeg registrerte er symptomatisk for hvordan forholdene er i henholdsvis barne- og ungdomsskole.

Problemstillingen i oppgaven er: *Hvilken rolle spiller overgangen fra barneskole til ungdomsskole i utviklingen av elevenes lesevaner og holdning til lesing.* For å besvare problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål. Jeg vil finne ut om det er institusjonelle forhold rundt barna som gjør at lesevanene og -holdningene endrer seg, og jeg er spesielt interessert i eventuelle systematiske forskjeller mellom barne- og ungdomsskole. Kan det hende at trykket og forventningene fra omgivelsene endres eller svekkes? Alternativet er at barna selv forandrer seg gjennom puberteten slik at de mister interessen for lesing eller velger bort lesing til fordel for andre aktiviteter. Når det gjelder holdning til lesing lurer jeg på om ungdomsskoleelever er mer negative til lesing enn elever i barneskolen, og om det gir liten eller til og med negativ status å fremstå som en leser. Kanskje er det også vanskeligere å finne bøker som passer for 15-åringer enn for 12-åringer? Formålet med å undersøke hvilke forhold og påvirkninger som spiller inn i utviklingen av lesevaner og holdning er å forsyne skolen med informasjon som gjør at forholdene kan legges best mulig til rette for å skape motivasjon og engasjement for lesingen.

Bakgrunn for problemstillingen

Vi lever i et informasjonssamfunn der lesing er viktigere enn noen gang før enten man skal ta sertifikat, søke jobb, holde seg oppdatert om samfunnsspørsmål, delta i debatter, være til stede på sosiale medier eller lese rosablogger. Lesekompetanse er en forutsetning for å orientere seg og fungere i et tekstbasert samfunn. I den gjeldende læreplanen sies det at «[...]lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring

og forståelse i alle fag på alle trinn(Utdanningsdirektoratet, 2006).» Lesing er den overlegent beste måten å lære både rettskrivning, ordforråd, tekstforståelse og skriveferdighet på sier Stephen Crashen i boka *The power of reading* (2004) under henvisning til en rekke studier fra mange land, og man tilegner seg mest effektivt leseferdighet gjennom fri lesing. For å bli en god leser må man lese mye, her gjelder det virkelig at «øvelse gjør mester» (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 128), så fra barn knekker lesekode i småskolen til de forhåpentligvis går ut av videregående som avanserte lesere trengs det talløse lesetimer. Det er derfor naturlig at det er uttalt politisk mål å få skoleelever til å lese, og svært bekymringsfullt at dårlig leseferdighet medvirker til at mange dropper ut av videregående skole. Lesing fremmer også sosial mobilitet. Flere studier viser fritidslesingens potensiale til å heve sosial status gjennom å gi større utslag på studenters karakterer enn foreldrenes utdannelsesnivå (Andersson, 2015).

Det er ingen motsetning mellom å erkjenne lesingens instrumentelle verdi samtidig som man setter pris på egenverdien av lesing som kulturell opplevelse. Lesing handler også om gode opplevelser og økt kunnskap, men verdien av litteratur ligger ikke bare i den individuelle glede den gir, sier professor i nordiske litteratur ved UiO Per Thomas Andersen (2011). Spesielt er han opptatt av tre dimensjoner ved litteraturen som ellers står svakt i læreplanene; fellesskap, følelser og fantasi. Han mener at lesing av skjønnlitteratur er viktig for demokratiutviklingen fordi empati og evnen til å se verden fra andre synsvinkler utvikles best gjennom fortellinger. Dette argumentet kan også strekkes til å omfatte andre sjangre hvis virkeligheten konstitueres gjennom fortellinger slik den amerikanske psykologen Jerome Bruner skriver i artikkelen *Narrative Construction of Reality* (1991). Da kan flere former for litteratur ha en lignende funksjon, idet fortellingen gjenkjennes også i mange faglitterære og journalistiske tekster som sportsreportasjen, biografien eller reiseskildringen.

Fremgangsmåte, rammer og avgrensning

For å besvare forskningsspørsmålene har jeg foretatt en surveyundersøkelse på 7. trinn på tre barneskoler og 10. trinn på tre ungdomsskoler, der elevenes egen opplevelse av hvordan de selv, skolen, vennene og familien forholder seg til lesingen utgjør datagrunnlaget. Studien er komparativ med to nivåer, individnivå og skolenivå. På skolenivå sammenligner jeg data fra de forskjellige skolene ved bruk av deskriptiv statistikk for å finne likheter og forskjeller. På elevnivå bruker jeg et mangfoldighetsorientert analyseverktøy, Comparative Qualitative

Analysis [QCA], for å finne forklaringer. Grunnene til at noen leser mye mens andre velger andre aktiviteter er komplekse, ulike kombinasjoner av betingelser kan føre til samme resultat, og QCA er utviklet nettopp med tanke på analyse av sammensatt kausalitet som ikke kommer til syne ved bruk av statistiske metoder.

For å undersøke holdninger og årsaker til holdningsendring, er intervjuer vanligvis sett på som mest velegnet, og forskning viser at konsistensen i spørreundersøkelser er minst i holdningsspørsmål (Ringdal, 2001, s. 168). Jeg har likevel valgt et kvantitativt design av hensyn til undersøkelsens ytre validitet. Jeg ser etter mønstre, ikke enkelthistorier, og for å oppnå overføringsverdi trengte jeg et materiale stort nok å trekke slutninger fra, selv om jeg går glipp av elevenes egne refleksjoner. Elevperspektivet i oppgaven var også vesentlig for valg av surveyundersøkelse som metode for datainnsamling. Barn og ungdom kan ikke forventes å være bevisste på hva som styrer deres valg, og det er derfor usikkert hvor mye det er mulig å få frem gjennom dybdeintervjuer i disse aldersgruppene. Den sosiale avstanden mellom meg og elever på 12-15 år er stor og kunne lett stått i veien for en meningsfylt samtale.

Lesing er i denne oppgaven definert som all lesing elevene gjør på fritiden, altså ikke lekser, der lesing er hovedaktivitet og ikke et biprodukt av annen aktivitet. Det betyr at lesing av undertekst på film, surfing på nettet, lesing av korte instruksjoner i dataspill og lignende ikke regnes med. Derimot er lesingen er plattformuavhengig og omfatter alle sjangre. Denne definisjonen ligger til grunn for datainnsamlingen. Jeg legger ikke spesiell vekt på kjønnsforskjeller i dataanalysen, siden det er et godt etablert faktum at jenter leser mer enn gutter og er mer positive til lesing som aktivitet. Kjønn er tatt med i undersøkelsen som mulig forklaringsvariabel, og vil bli kommentert, men det er liten grunn til å anta at forklaringene på eventuell endring i lese-mønstre skulle ha store kjønnsmessige forskjeller.

Det er elevenes virkelighetsoppfatning som ligger til grunn for analysen, og jeg har ikke satt meg fore å undersøke skolens litteraturundervisning eller leseopplæring, eller hvordan skolene generelt forholder seg til gjeldende læreplaner. Skolens og elevenes resultater på eksamen eller nasjonale prøver ligger også utenfor rammen av undersøkelsen. Jeg har valgt å utelate ungdommenes liv på nettet fra de påvirkninger jeg studerer fordi det nødvendigvis

vil være mye overlapping mellom hvem som omgås fysisk og virtuelt på sosiale medier. 7.-klassinger er dessuten for unge til å ha lovlig adgang til Facebook.

Oppgavens oppbygging

Etter disse innledende betraktningene om forskningsspørsmål og metodevalg har jeg i kapittel to en presentasjon av forskning på barns og ungdoms lesevaner og -holdninger. Deretter følger metodekapittelet, siden valg av metode har implikasjoner for oppbyggingen av teorikapittelet der den konkrete operasjonaliseringen av de enkelte begrepene er plassert. I metodekapittelet forklares og beskrives den metodiske tilnærming og valg av respondenter begrunnes. Kapittelet inneholder også en gjennomgang av kausalitetsbegrepet. Neste kapittel inneholder teori, der jeg går inn på motivasjons- og institusjonsteori før institusjonelle trekk ved skolen, familien og ungdomsmiljø beskrives og operasjonaliseres. Resultatene av undersøkelsen presenteres i to kapitler, først med en statistisk analyse på skolenivå i kapittel fem og deretter i kapittel seks en komparativ QCA-analyse av resultatene på elevnivå. Oppgaven avsluttes med konklusjon og tanker om videre forskning.

For å sikre studiens reproduserbarhet og derved styrke reliabiliteten har jeg forklart prosesser og fremgangsmåter inngående. Output fra statistikkprogrammet SPSS i form av syntaksfiler, krysstabeller, korrelasjonskoeffisienter og reliabilitetstester finnes i Vedlegg 3. Forklaringer til QCA-analysen utgjør Vedlegg 4 og 5, mens output fra dataprogrammet fsQCA finnes i Vedlegg 6.

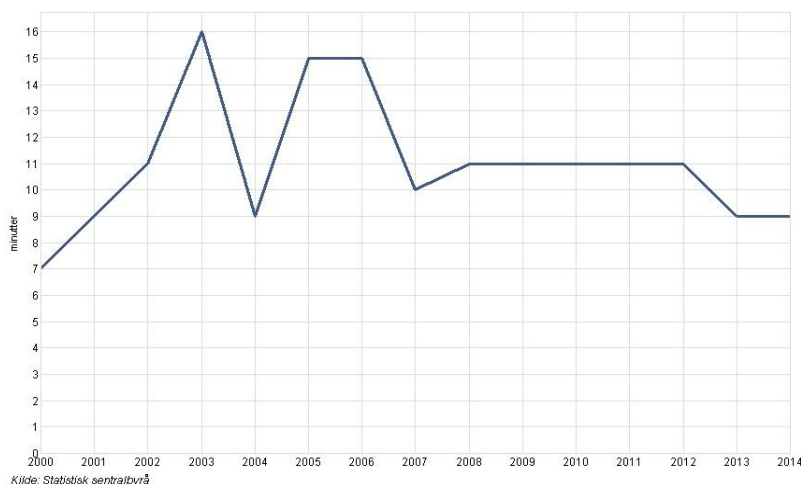
2. LITTERATURGJENNOMGANG

Kapittelet åpner med litt statistisk materiale om barn og ungdoms mediebruk, og deretter presenterer jeg noen sentrale undersøkelser om ungdoms lesevaner og holdning til lesing. Mye av den forskningen som er foretatt på 2000-tallet har sin bakgrunn i resultatene fra PISA og PIRLS-undersøkelsene. Begge er store profesjonelle internasjonale studier som er gjentatt over flere år og mye av det vi vet om norske barns og ungdommers lesing stammer herfra. Videre har jeg funnet interessante fakta i *Ungdom og skjønnlitteratur* (2005) og i rapporten *Lesing på ungdomstrinnet* (Haugstveit, Sjølie, & Sommervold, 2009). Ellers finnes det hovedfags- og masteroppgaver innen flere fagområder som tar for seg ungdommers, kanskje spesielt gutters, forhold til lesing. De fleste av disse er kvalitative intervjuundersøkelser av et utvalg elever, og det fremkommer fellestrekk som store kjønnsforskjeller, motvilje mot å identifisere seg som en «leser» og underrapportering av hvor mye som faktisk leses. Jeg presenterer også enkelte funn fra den britiske Boys' Reading Comission (*Boys' Reading Commission Report*, 2015) som er en ny og omfattende studie av både lesevaner og holdninger. Kapittelet avsluttes med forskning om skolebibliotekets betydning for elevenes leseutvikling.

Barns og ungdoms mediebruk

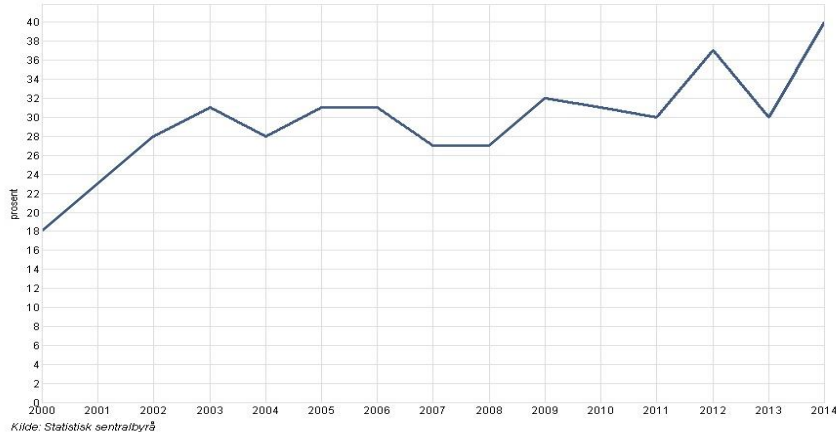
I rapporten *Barn og medier* (Medietilsynet, 2015) kommer det frem at gjennomsnittlig boklesing på en tilfeldig dag for barn og ungdom mellom 9 og 16 år utgjør 50 minutter. Når tilsvarende tall fra Statistisk sentralbyrå (2014) er 9 minutter, er det en dramatisk forskjell på de to. Sistnevnte har holdt seg relativt stabilt gjennom de siste 15 årene, selvfølgelig med svingninger for de enkelte år (Tabell 1).

Tabell 1: Minutter brukt til boklesing en gjennomsnittsdag. Personer 9-15 år. (Statistisk sentralbyrå, 2014)



Jeg vet ikke om det er metodene eller spørsmålstillingen til Medietilsynet og Statistisk sentralbyrå som frembringer de ulike resultatene, men mistenker at det har med måleenheter å gjøre siden Medietilsynet operer med en minste måleenhet som de kaller under 30 minutter. Det er derfor usikkert hvor mye norske barn og ungdommer egentlig leser per dag. Medietilsynets tall (2015) er derimot mer detaljert når det gjelder forskjeller mellom årsklasser og kjønn. Det fremkommer at det er en markant nedgang i lesing fra de yngste til de eldste. Særlig er det verdt å merke seg at det blant 15- og 16-åringene er hele 24 % som oppgir at de aldri leser bøker og blader, mens tallet for de yngste er på bare 10 %. Kjønnsforskjellene er også tydelige, men kanskje ikke så dramatiske som man kunne forventet etter å ha lest andre undersøkelser. Statistisk sentralbyrå opererer også med en oversikt over antall boklesere i prosent, og blant den yngste gruppen, det vil si 9-15 år har denne andelen økt fra 18 % til 40 % i løpet av de siste 15 årene (Tabell 2). Dette tyder på at flere barn (og kanskje også ungdom) enn før bruker noe tid på å lese, selv om tiden som brukes er omtrent den samme.

Tabell 2: Antall boklesere en gjennomsnittsdag i prosent. Personer 9-15 år. (Medietilsynet, 2015)



I samme tidsrom har bruken av internett via mobiler, nettbrett og PC'er økt fra 10 minutter daglig i år 2000 til over 100 minutter i 2014 for aldersgruppen 9 til 15 år. Bruken øker med alderen og de eldste ungdommene er på nett mer enn 3,5 timer daglig. Mye av denne tiden brukes på sosiale medier der jentene er mest aktive mens guttene bruker mer tid på spill (Medietilsynet, 2015).

PISA og PIRLS

PISA- og PIRLS-undersøkelsene er helt sentrale for å få et inntrykk av barns og ungdoms leseferdighet og lesevaner. Programme for International Student Assessment [PISA] er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD¹ som har som mål å kartlegge 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] er IEAs² regelmessige undersøkelser av leseferdigheten hos elever på 10 år i en lang rekke land spredt over hele verden. I tillegg til å kartlegge hvor godt elevene leser, samler PIRLS også inn informasjon om forhold som påvirker utviklingen av leseferdigheten. Den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført i år 2000. Den hadde spesielt fokus på lesing og der oppnådde norske ungdommer gjennomsnittlige resultater sammenlignet med andre OECD-land (Roe & Solheim, 2007). Det kom fram at norske 15-åringer lå på bunnen av skalaen som måler holdning til lesing og at Norge var et av landene med størst kjønnsforskjeller, der jentene presterte veldig mye bedre enn guttene. Det var også stor spredning, det vil si stor forskjell mellom de svake og de sterke leserne. Den eneste større undersøkelsen som var foretatt tidligere ble gjennomført av IEA blant 9-åringer og 14-åringer i 1991, og der hadde Norge kommet godt ut av kartleggingen. Derfor slo disse uventet svake resultatene ned som en bombe blant skolepolitikere og skoleforskere og foranlediget både nye læreplaner, et massivt fokus på leseopplæringen i skolen og et omfattende testregime med kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Dessuten ble det utviklet og satt i verk en egen handlingsplan med tittelen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007* (Utdanningsdirektoratet, 2003). En evaluering av dette prosjektet viste at det ble skapt økt oppmerksomhet rundt arbeidet med lesing, og at det ble skapt et bredere aktørnett rundt lesing, noe som har kommet spesielt barnetrinnet til gode (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 214). Et annet tiltak var etableringen av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. I PISA-undersøkelsen i 2006 gjorde Norge det enda dårligere enn før, mens undersøkelsen i 2012 viste at vi er tilbake omtrent på samme resultat som i 2000, norske ungdommer ligger fremdeles langt bak land som Finland, mens prestasjonene ikke er så ulik de i Danmark og Sverige (Kjærnsli & Olsen, 2013).

¹Organisation for economic cooperation and development

²The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Resultatene fra PIRLS viser derimot en markant fremgang fra 2001 til 2011. I den første undersøkelsen kom Norge svært dårlig ut og var svakest av de OECD-landene som var med. Riktignok var de norske elevene ett år yngre enn de andre på grunn av tidlig skolestart, men Norge skilte seg negativt ut også på områder som lesevaner, bruk av lesestrategier og innsats overfor svake elever. Også denne undersøkelsen viste at vi har store kjønnsforskjeller i jentenes favør, og stor spredning. Også i 2006 hadde norske elever det svakeste resultatet av de nordiske landene, mens den siste undersøkelsen viser at Norge nå ligger litt over det internasjonale gjennomsnittet, kjønnsforskjellene har minsket og det er relativt liten spredning (Roe & Solheim, 2007).

Det er forsket på PISA og PIRLS-resultatene for å finne ut hva som hvilke faktorer som gir gode og mindre gode lesere. Forskingen på PISA-resultatene har vist at opp til 55 % av variansen mellom skoler kan forklares med elevenes hjemmebakgrunn (Turmo & Lie, 2004). I en sammenligning mellom de 20 beste og de 20 dårligste klassene i PIRLS-undersøkelsen (Solheim & Tønnessen, 2003) fant man oftere foreldre som mente at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet og som likte å snakke om det de leste i de beste klassene. I *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* (Turmo & Lie, 2004), korrigererte forskerne for sosioøkonomiske forhold i elevenes hjemmemiljø for å isolere skolens betydning. De kom fram til at gode skoler kan ha stor påvirkningskraft når det gjelder lesevaner og holdning til lesing. Dette samsvarer også med funn i PIRLS-rapporten (Solheim & Tønnessen, 2003), der forskerne fant at det i klasser som har gjort det godt i PIRLS arbeides systematisk med leseopplæring kombinert med nok egenlesing til å holde oppe motivasjonen. Begge undersøkelsene viste en statistisk signifikant sammenheng både mellom fritidslesing og holdning til lesing korrelert med resultatet på leseprøvene. Derimot var medelevenes påvirkning liten. Verken gode leseres positive lesevaner eller svake leseres negative holdninger syntes å ha særlig grad av innflytelse på de andre elevene i klassen (Solheim & Tønnessen, 2003). I *Over kneiken: leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* skriver Egil Gabrielsen og Kjersti Lundetræ (2013) at de forbedrede resultatene i PIRLS indikerer at det er gjort noen vellykkede grep i tråd med de politiske signalene for å få til en bedre leseopplæring. Kanskje har de tiltakene som ble innført som svar på PISA-sjokket truffet bedre på barneskolen enn på ungdomsskolen, eller kanskje tar

det lengre tid før resultatene viser seg jo høyere opp i utdanningssystemet man befinner seg.

Andre undersøkelser

I undersøkelsen *Ungdom og skjønnlitteratur* (Viken, 2005) ble det påvist en klar sammenheng mellom skolers satsing på lesing og elevenes interesse for dette. Skoler som satte av tid til lesing hadde elever som leste mer og hadde mer positive holdninger enn skoler der dette ikke var prioritert i like høy grad, og lesefremmende tiltak har en positiv effekt. Elever som hadde deltatt i tiltak som leseprosjekter, aksjon txt og lignende var mer positive til lesing og leste mer. Et annet viktig funn i undersøkelsen var at ungdommene hadde en tendens til å underrapportere egen lesning fordi de assosierte lesing kun med lesing av skjønnlitteratur. Viken fant også at skolebiblioteket var viktigst for elever som leser lite. De som leser mye skaffer seg bøker fra mange kilder. Ellers var det interessant at elevene mente at de fikk lite hjelp av lærer eller bibliotekar i valg av bøker, og at forholdet mellom lesing og andre fritidsaktiviteter korrelerte i liten grad. Heller ikke bruk av internett slo ut negativt på lesingen i denne undersøkelsen, men det er verdt å merke seg at den snart er ti år gammel, og ungdoms bruk av datamaskiner og spesielt internett har endret seg dramatisk på denne tiden. Det kom også fram at elever som brukte mye tid på lekser også brukte mye tid på lesing.

I forbindelse med strategiplanen *Gi rom for lesing* (Utdanningsdirektoratet, 2003), ble det satt i gang en del prosjekter som undersøkte hvordan lesing foregikk i klasserommet. Blant annet ble elevenes innsikt og refleksjoner om egen lesepraksis og skolebibliotekets betydning undersøkt, noe som resulterte i rapporten *Lesing på ungdomstrinnet* (Haugstveit et al., 2009). Basert på intervjuer med tretti 10.-klassinger på tre ungdomsskoler peker rapporten på noen tydelige tendenser. De fleste elevene, også de som leser lite eller dårlig, mener at det er viktig å være god til å lese, uten at de helt kan gjøre rede for hvorfor. Dette tolkes av forskerne som at skolen underkommuniserer lesingens betydning, men også som et uttrykk for at deltakelse i en undersøkelse om lesing styrer svarene. En annen tolkning kan være at elevene i stor grad slutter opp om skolen som institusjon, også de som ikke lykkes så godt. Dette samsvarer med funn i *Ung i Norge*-undersøkelsen (Heggen & Øia, 2005, s. 61). Her sier mer enn 90 % at de mener det er viktig å få gode karakterer. De godtar altså premisene selv om de ikke strekker til. Det er sprik i svarene om lesingens status i

elevgruppa. Noen mener det er nerdete å være en ivrig leser, mens andre ser ned på dem som ikke leser. Intervjuene gir videre et klart inntrykk av at det betyr svært mye for den enkelte elevs holdning til skolearbeidet at de får hjelp og støtte fra foreldrene. Det gjelder også for lesing av skjønnlitteratur på fritiden (Haugstveit et al., 2009, s. 50). Det konkluderes med at de leseglade ungdommene har vært heldige og hatt barneskolelærere som har lagt vekt på lesing, og stimulert elevene til å lese. Elevene sier at dette ikke er like mye vektlagt på ungdomstrinnet, men at det også på barnetrinnet er svært varierende og personavhengig. Tiendeklassingene i dette materialet mener at det i ungdomsskolen legges stor vekt på lekser og pensumlesing, men mindre vekt på å utvikle dem som lesere og å stimulere leseglede og leselyst. Dette er noe de ønsker seg mer av (s. 78). En av dem uttaler: «De blåser i om vi leser på fritida eller ikke ... bare vi leser lekser (s. 76)». Om skolebibliotekets betydning sier undersøkelsen at skolebiblioteket er en ressurs som kunne utnyttes bedre og at det ikke spiller så stor rolle for elevenes lesing selv om det er en viss variasjon fra skole til skole. Dette synet begrunnes i skolebibliotekenes dårlige tilgjengelighet med hensyn til åpningstider og at elevene er kritiske til bibliotekenes litteraturutvalg.

Undersøkelsen *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid* (Hoel & Helgevold, 2008) var en intervjuundersøkelse blant gutter som fokuserte på deres oppfatning av hva lesing er og hvordan de definerte seg selv som lesere. Det kom frem at guttene nødig beskrev seg selv som lesere selv om de leste mye fordi de betraktet lesing som en «skoleaktivitet» og noe som passet bedre for jenter. Guttene så på lesing som synonymt med lesing av skjønnlitteratur, og oppfattet ikke bruk av andre typer tekst som lesing. De var også svært oppmerksomme på den gjengse oppfatningen at gutter ikke leser, noe som forsterket denne innstillingen. Mye av de samme funnene gjorde det britiske parlamentsutvalget Boys' Reading Commission (*Boys' Reading Commission Report*, 2015). De konkluderte med at gutters manglende interesse for og negative holdninger til lesing skyldtes et samspill mellom flere faktorer. Skolesystemet er bedre tilpasset jenters interesser, det er flest kvinnelige lærere i barneskolen og lærerne kjenner for lite til den litteraturen som guttene kunne tenkes å etterspørre. Dessuten avsettes det lite tid til fri lesing. I hjemmemiljøet fant de at foreldrene forskjellsbehandlet gutter og jenter og snakket mer om bøker og lesing med jentene samt at mange gutter mangler mannlige lesende forbilder. Guttene vokser dermed opp med inntrykk av at lesing er en feminin aktivitet, noe som forsterkes i jevnaldersmiljøet der hele 19 % av

guttene i den store nasjonal undersøkelse uttalte at det ville være flaut hvis venner så at de leste.

Skolebibliotekets betydning

Louise Limberg har i boka *Skolebibliotekets pedagogiske rolle* (2003) gitt en oversikt over forskningsbasert kunnskap om ulike sider ved skolebibliotekets rolle i undervisning og læring. Her sier hun at det finnes overraskende lite forskning som fokuserer på skolebibliotekets betydning for elevenes leseutvikling og litteraturlæsning. Hun har i begrenset grad tatt med lese- og litteraturpedagogiske studier om barns leseutvikling, men har merket seg noen punkter fra denne forskningen som sier noe om hva skolebiblioteket kan bety. Disse punktene gjelder viktigheten av å ha tilgang til et bredt utvalg tekster, viktigheten av at barn får velge hva de vil lese og viktigheten av å bruke autentiske tekster. Limberg omtaler også en større internasjonal studie fra 1992 som viste sammenheng mellom velutstyrte skolebibliotek og barns leseutvikling (s. 55). Skolebibliotekets pedagogiske rolle når det gjelder litteratur og leseutvikling er særlig viktig i de første skoleårene, og det blir ofte lagt vekt på bibliotekarens evne til å vekke barns leselyst. Hun trekker den konklusjon at bibliotekarene kan spille aktive roller i arbeidet med lesestimulering i skolen, spesielt ved å skape et rom for samtaler om bøker både med og mellom elever. Hun etterlyser mer forskning om dette og antyder at mangelen på aktuelle studier kan skyldes at bibliotekarens lesepedagogiske rolle ikke er problematisert, men betraktes som en selvfølge. Jeg har ikke funnet nyere forskning som tar opp denne siden av skolebibliotekets rolle, og selv om Limbergs studie er gammel, virker konklusjonene aktuelle også i dag.

Utlånsstatistikk fra 10 ungdomsskoler og 15 barneskoler i Bærum kommune viste at 10. klassingene i skoleåret 2013-2014 hadde lånt i gjennomsnitt 2,8 bøker fra skolebibliotekene sine, mens 7. klassingene samme år hadde lånt 16,5 bøker. Dette er svært store forskjeller, som uansett om skolebiblioteket har mindre betydning som kilde til fritidslesing for de eldste enn for de yngre elevene, må tolkes som at de leser betydelig mindre.

Oppsummering og implikasjoner

En oppsummering av forskningslitteraturen viser at det finnes ganske mye kunnskap om hva elever i ungdomsskolen leser, hvor mye de leser og hvilke holdninger de har til lesing. Denne studiens bidrag blir da å finne årsakssammenhenger gjennom å analysere mønstre i et stort

materiale. Videre har det vært foretatt lite eller ingen forskning ut over PIRLS-undersøkelsene som kartlegger lesing barneskolen. Denne studien vil derfor kunne bidra med ny kunnskap på dette feltet, ikke minst gjennom sammenligningen med ungdomsskolen. Dessuten vil metodevalget gi en ny innfallsvinkel til stoffet. Jeg har også valgt en annen operasjonalisering av lesemengde enn både Statistisk sentralbyrå og Medietilsynet, noe som vil gi andre resultater.

Ut fra det Turmo & Lie (2004) og Viken (2005) sier om skolens mulighet for påvirkning, *Girrom for lesing*-rapportens funn om forskjellen mellom barne- og ungdomsskolens interesse for lesestimuleringsarbeid (Haugstveit et al., 2009) og funnene hos Solheim og Tønnesen (2003) om ulike klassers læringsmiljø, finner jeg det særlig interessant å fokusere på skolens satsing på lesing på henholdsvis barne- og ungdomstrinnet. Videre vil jeg undersøke hvordan elevene opplever lærernes interesse for lesingen deres, og hvilken påvirkningskraft denne interessen har. Det er også interessant at det virker som lesingens status spriker så mye også innen samme årsklasse, og jeg vil undersøke om det kan ha sammenheng med påvirkning fra hjemme- og ungdomsmiljø. Når det gjelder skolebibliotekets rolle, vil det være naturlig å spørre om elevene mener de finner interessant litteratur der, og i hvilken grad de får litteraturveiledning av bibliotekar. Limberg (2003) sier at skolebiblioteket er viktigst tidlig i skoleløpet, noe den store forskjellen i utlånstall kanskje er en bekreftelse på, så jeg vil se om ungdomsskoleelevene finner mindre av interesse på skolebiblioteket sitt enn de yngre elevene.

3. METODE OG DESIGN

Dette kapitlet inneholder beskrivelse og begrunnelse av de metodiske og designmessige valgene jeg har foretatt. Først vil jeg klargjøre mitt metodiske utgangspunkt og forklare valget av dette, før jeg beskriver oppgavens design. Deretter kommer et avsnitt om populasjon og utvalg og hvilke prinsipper som ligger til grunn for dette utvalget. Videre følger en redegjørelse av min tilnærming til kausalitetsbegrepet før jeg kort beskriver gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

Metodisk tilnærming

Det er vanlig å postulere at valg av forskningsmetode innebærer en avveining mellom en finkornet forståelse av komplekse kausale sammenhenger og muligheten til å generalisere (Befani, 2013, s. 169); kvalitative studier går i dybden i den enkelte case, mens kvantitative undersøkelser gir mulighet til å trekke overførbare slutninger. Mangfoldighetsorienterte komparative metoder representerer en syntese som overskrider disse motstridende prinsippene, og jeg har derfor valgt å bruke både statistikk og QCA i analysen av det empiriske materialet slik at jeg får en metodetriangulering. Et stort empirisk materiale må struktureres for at mønstrene skal kunne tolkes. Deskriptiv statistikk kan derfor belyse deler av problemstillingen gjennom en strukturert framstilling, og egner seg til å beskrive funnene på skolenivå mens QCA kan belyse sammensatt kausalitet på elevnivå.

QCA ble utviklet av sosiologen Charles Ragin (1987), og er både en forskningsmetode og et analyseverktøy. Metoden bygger på matematisk gruppeteori, i samfunnsvitenskapen forstått som kausale eller andre vesentlige sammenhenger som binder sammen sosiale fenomener. Her forstås casene som konfigurasjoner, det vil si et system av samvirkende enheter, noe som gjør det mulig å identifisere relativt komplekse årsakssammenhenger og samtidig trekke generelle slutninger ut fra et stort antall caser eller analyseenheter (Befani, 2013). I stedet for å se på de enkelte forklaringsvariablenes styrke og innflytelse på effektvariablene, opererer QCA med begrepet multipel sammensatt kausalitet der tanken er at flere konstellasjoner av faktorer kan lede til samme resultat avhengig av kontekst (Rihoux & Ragin, 2009, s. 8). Metoden benytter seg av Boolsk algebra der de Boolske operatorene OG og ELLER indikerer hvordan utvalgte betingelser i forskjellige kombinasjoner uttrykt matematisk for hver case forklarer et gitt utfall. Gjennom en systematisk sammenligning av caser med tilstrekkelige

fellestrekk kan det formuleres påstander om årsakssammenhenger som kan overføres til lignende tilfeller (Rihoux & Ragin, 2009, s. 12).

For å forklare den avhengige variabelen i en kvantitativ undersøkelse er det vanlig å foreta en regresjonsanalyse for å måle de ulike forklaringsvariablenes styrke i forhold til hverandre. Svakheten med denne metoden er at det er vanskelig å kontrollere tilstrekkelig for interaksjon og overlapping mellom variablene, noe som gjør det vanskelig å fastslå deres respektive nettoeffekt. En annen svakhet med regresjonsanalysen er at en faktor som påvirker utfallet i en undergruppe av analyseenheter, men ikke i alle, vil være usynlig fordi den vil måles som negativt bevis for kausal forbindelse i alle enheter der den ikke opptrer. Etter å ha testet ut dette på empirien og fått resultater med svak forklaringskraft, har jeg derfor valgt bort regresjonsanalysen til fordel for QCA. Denne analysen kan identifisere de kausale mønstrene som varierer mellom undergrupper, noe som gir tilgang til et mer komplekst narrativ (Vis, 2012, s. 173).

Det har vært vanligst å benytte QCA til studier med et moderat antall enheter fordi metoden krever inngående kjennskap til hver case, men metoden har i økende grad vist seg å være egnet til studier med store datasett. «[...] as the set-theoretic logic also applies regardless of the number of cases, and because it is also possible to gain sufficient knowledge of different categories of cases (Schneider & Wageman etter Rihoux, 2013, s. 240).» Dette vises i artikkelen *Using case-based approaches to analyse large datasets* (Cooper & Glaesser, 2011). Der diskuteres metoden ut fra en analysetest av et datasett med 5800 analyseenheter, og konklusjonen er at den egner seg godt under gitte forutsetninger. Mitt materiale vil ha en størrelse på ca. N=400, og dette regnes i denne sammenhengen som et stort datasett der jeg ikke kan ha dybdekunnskap om hver case, men må stole på god teoretisk forankring og kjennskap til de ulike kategoriene.

Populasjon og utvalg

Jeg har valgt å foreta undersøkelsen på tre ungdomsskoler og tre barneskoler i Bærum kommune. Kommunen er en forstadskommune til Oslo, og har en befolkning med gjennomsnittlig høy sosiokulturell og økonomisk status og få fremmedspråklige. Dette gir skoler med en temmelig ensartet elevmasse, og skoler som i utgangspunktet har de samme økonomiske forutsetninger og politiske føringer. Begrunnelsen for dette valget er at det i en

kausale analyse bør være så få variabler som mulig (Hellevik, 1988). At elevenes sosiokulturelle bakgrunn har innvirkning på deres lesevaner har vært vist i andre studier, analysen av både PISA-resultatene og PIRLS-undersøkelsen viser dette, og å inkludere denne variabelen ville tatt fokus vekk fra hovedperspektivet i oppgaven. Årsakssammenhenger som angår ulikheter mellom skoler og overgangen fra barneskole til ungdomsskole bør være overførbare mellom ulike miljøer og lokaliteter. For å holde antall betingelser så lavt som mulig har også alle skolene presumptivt godt fungerende skolebibliotek. Utvalget er altså ikke representativt eller tilfeldig trukket, men valgt ut fra hensiktsmessighet. Til tross for disse innvendingene mot studiens representativitet, mener jeg at den ytre validiteten er akseptabel.

Jeg fokuserte på overgangen fra barne- til ungdomsskole og foretatt undersøkelsen på 7. og 10. trinn fordi et skoleskifte innebærer mer enn å skifte oppholdssted. Elevene skifter ofte helt eller delvis omgangskrets samtidig, og forventningene fra omgivelsene kan endres. Foreldre som har fulgt tett opp gjennom hele barneskolen kan holde mer avstand til skolearbeidet ut fra en antakelse om at ungdommene bør ta mer ansvar og klare dette selv. Skolehverdagen preges kanskje mer av faglærere enn av barneskolens kontaktlærer, med større avstand og mindre helhetstenkning som resultat, og eksamens- og pensumpresset øker. Det betyr at det kan bli endring i alle ungdommens viktigste institusjonelle omgivelser.

Kausalitet

For å påvise årsakssammenheng og ikke bare samvariasjon mellom to variabler må det først påvises en sammenheng mellom påvirkning og resultat, og årsak må komme før virkning (Ringdal, 2001). Et tredje krav innebærer å kontrollere for alle teoretisk relevante variabler og å sikre at ikke spuriøse sammenhenger tolkes som årsaker. Dette kan man aldri være sikker på, derfor sier Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 262): «Å si at det er en årsakssammenheng mellom to fenomener vil aldri bli mer enn en teoretisk tolkning en forsker gjør på grunnlag av observerte empiriske sammenhenger». Hvis to variabler er for nært beslektet kan det oppstå et endogenitetsproblem der kausaliteten går begge veier. For å gi forklaringen et sterkere fundament enn påvisning av regularitet kan man legge til et fjerde element (Tufte, 2013), og i denne oppgaven har jeg valgt en mekanismetilnærming.

Et kjennetegn ved alle mekanismeteorier er at idealet er å spesifisere og teste teorier som beskriver årsaksprosessen mellom eksplanans og eksplanandum så detaljert som mulig. I tillegg kjennetegnes tilnærmingen av indeterminisme, det vil si at hvilke sosiale mekanismer som trigges og utfallet av mekanismene sjelden kan predikeres (Tufte, 2013, s. 12). I denne oppgaven opererer jeg med motivasjon som den mekanismen som binder fenomenene påvirkning og lesing sammen. Elever motiveres eller demotiveres til lesing av sine omgivelser, men det er ikke alltid lett å forutsi utfallet av påvirkningen. For noen elever vil denne ytre påvirkningen ha stor betydning for deres lesevaner, mens det for andre ikke synes å ha noen innvirkning. Dette er en observasjon som underbygger tankene om kausalitet som diskuteres i Ragin og Rihoux (2009). QCA vider ut rammene for analyse av kausalitet idet flere vanlige antakelser ses bort fra. Tanken om at hver enkelt årsak har sin uavhengige påvirkning av utfallet legges bort til fordel for ideen om at flere betingelser kan være til stede og eventuelt kombineres for at utfallet skal finne sted. Flere forskjellige kombinasjoner kan da produsere samme utfall. En betingelse kan påvirke i flere retninger avhengig av konteksten det er en del av, og det opereres ikke med kausal symmetri slik at tilstedeværelsen og fraværet av et utfall kan kreve ulike forklaringer.

Operasjonalisering

For å gå fra teori til empiri må sentrale teoretiske begreper gis en operasjonell definisjon (Halvorsen, 2008, s. 64). De mest sentrale begrepene i denne oppgaven er motivasjon og institusjonell påvirkning. Dette er begreper som er komplekse og inneholder flere dimensjoner. For å undersøke disse begrepene empirisk har jeg brutt dem ned til indikatorer som til sammen er ment å dekke meningsinnholdet i den operasjonelle definisjonen. Indikatorene operasjonaliseres i spørreskjemaet til utsagn som til sammen danner indekser over de enkelte dimensjoner. Disse indeksene utgjør aspekter som oppsummerer informasjonen om de aktuelle begrepene. Valget av indikatorer til en indeks er det som avgjør om man måler det man ønsker å måle, og er derfor av avgjørende betydning for studiens validitet. En måling er valid når «[...] scores meaningfully capture the ideas contained in the corresponding concept (Adcock & Collier, 2001, s. 530)». Ved å regne ut korrelasjonskoeffisienten mellom indikatorene i de additive indeksene, Crohnbachs alpha, vil jeg få svar på hvor godt indeksene kan gi generaliserbare måleresultater, noe som er viktig

for studiens reliabilitet. Operasjonaliseringen av hver påvirkningsfaktor og valg av indikatorer kommer jeg nærmere inn på under de enkelte punkter i teorikapitlet.

Gjennomføring

Spørreskjemaet ble laget i elektronisk form og dataene registrert i et elektronisk regneark. Jeg valgte å bruke lukkede spørsmål siden åpne spørsmål gir data som ikke så lett lar seg kode inn i et dataark. Med noen unntak er spørsmålene i form av utsagn med fem svaralternativer som angir graden av enighet. Denne er basert på individuelle oppfatninger av hva det vil si å være helt eller ganske enig og helt eller ganske uenig, så disse kategoriene vil gå noe over i hverandre, men jeg har likevel valgt å beholde dem. Ved å bruke både positive og negative utsagn tvinges respondenten til å lese spørsmålene mer nøye, mens en ulempe kan være feillesing der det å overse et ord som *ikke* kan føre til feilaktig respons. Dataene ble registrert på ordinalnivå på en Likertskala der verdiene angir en logisk rangering uten at intervallene mellom verdiene kan spesifiseres eller at det kan sies noe om forholdet mellom dem. Når data skal behandles statistisk kommer det an på variabelenes målenivå hvilke analyser som er mulig å gjennomføre, og ordinalvariabler med minst fem nivåer kan betraktes som kontinuerlige selv om det ikke er lik avstand mellom verdiene, fordi verdiene kan rangeres (Ringdal, 2001).

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i perioden desember 2014 til september 2015. Etter å ha fått klarsignal fra skolens ledelse, fikk jeg besøke 18 klasserom med til sammen 412 elever på seks skoler. Innledningsvis informerte jeg om undersøkelsens frivillighet og anonymitet, og elevene ble forklart hvordan de skulle tolke begrepet lesing. Skjemaene ble utfylt på papir, siden det medførte minst merarbeid for skolene og lærerne, og dataene ble så punchet manuelt inn i den elektroniske utgaven av spørreskjemaet i Google Sheets for å viderebehandles i elektronisk regneark, statistikkprogrammet SPSS og analyseprogrammet fsQCA (Ragin, Drass & Davey, 2006). Denne manuelle punchingen er en teoretisk kilde til tilfeldige målefeil, så den ble utført svært nøye. Samtlige elever som var til stede i klassene valgte å delta i undersøkelsen, og besvarelsen foregikk i hvert fall tilsynelatende på en seriøs måte uten prating og samarbeid underveis.

4. TEORI

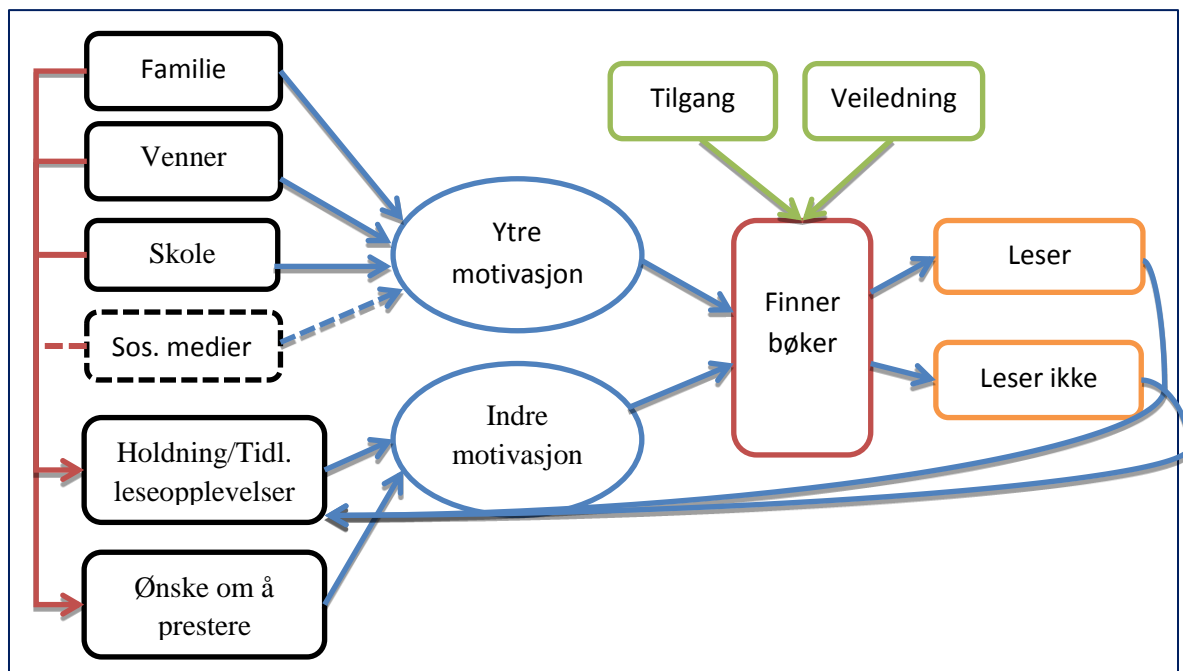
Som tidligere beskrevet er formålet med oppgaven å undersøke hvilke faktorer som kan forklare endring i ungdommers lesevaner og -holdninger fra de forlater barneskolen til de er i sitt siste år i ungdomsskolen ved hjelp av forskjellige dataanalyser, blant annet en QCA-analyse. QCA er en teoribasert tilnærming, og en sterk teoretisk modell er påkrevet for å bruke dette analyseverktøyet og sikre undersøkelsens validitet. Dette kapitlet åpner med en beskrivelse av oppgavens teoretiske perspektiv, fulgt av en teoretisk forklaringsmodell som viser faktorer som har betydning for ungdommers lesevaner. Deretter beskrives motivasjon som mekanisme mellom påvirkning og utfall, mens hoveddelen av kapitlet er viet beskrivelsen av de ulike institusjonelle miljøene som utgjør påvirkningsfaktorene. Jeg beskriver hvordan jeg har operasjonalisert påvirkningen og vurderer operasjonaliseringens validitet. Endelig presenteres teori om lesing, og en beskrivelse av hvordan lesevaner og holdninger, som utgjør studiens avhengige variabler, er operasjonalisert.

Opgavens overordnede perspektiv er institusjonsteori, og en institusjonsteoretisk forståelse av forholdet mellom individ og institusjon ligger til grunn for den analytiske tilnærmingen til datagrunnlaget. Dessuten benyttes pedagogisk-psykologiske teorier om motivasjon samt lese-teori for å ha en bred forståelsesplattform for de fenomener som undersøkes. Det kan synes som det er et motsetningsforhold mellom disse teoriene siden institusjonsteoretikerne mener at individuell psykologi gir en for dårlig forklaring på aktørers preferanser, mens både motivasjonsteori og lese-teori konsentrerer seg om individet. Men ved å betrakte institusjonelle omgivelser som konteksten som påvirker individuell adferd, forsvinner denne motsetningen. Den amerikanske økonomen Geoffrey M. Hodgson viser i artikkelen *Institutions and individuals* (2007) hvordan både en individualistisk og en kollektivistisk tilnærming til menneskelig adferd er former for reduksjonisme i det de begge begrenser forklaringen av komplekse fenomener til ett nivå. Institusjonsteori benyttes vanligvis til å analysere prosesser som bidrar til å forme institusjonen og dens aktører. I denne oppgaven benyttes teorien derimot som en forståelsesbakgrunn. Jeg legger spesiell vekt på skolen som institusjon, siden det er hovedfokus for oppgaven, men presenterer også to andre sosiale arenaer som kan tenkes å ha påvirkning på saksområdet; familien og jevnaldersmiljøet (Heggen & Øia, 2005, s. 173). Disse arenaene har ulik grad av institusjonalisering, og har ulike verdier, normer og rutiner.

Modell

Basert på forskningen som ble presentert i kapittel 2 utarbeidet jeg en kausalitetsmodell for å vise hvorfor jeg trekker frem bestemte teorier som forklaringsbakgrunn for barns og ungdommers lesevaner. Modellen visualiserer retningen på påvirkningen ungdommene utsettes for, og hvilke faktorer som kan ha innvirkning, både alene og i interaksjon med hverandre. Til høyre i modellen presenteres de faktorer som har en potensiell påvirkningskraft på elevenes lesing. De tre øverste er institusjonelle omgivelser som formidler sine verdier og meninger til elevene. Påvirkning fra sosiale medier er tatt med som en fjerde faktor, siden den nok er til stede, men denne går jeg ikke nærmere inn på i oppgaven. Påvirkningen fra omgivelsene er både direkte gjennom ytre motivasjon og indirekte i det de påvirker elevenes holdninger og ønske om å prestere. Denne motivasjonen gir ungdommene lyst til å lese eller til å unngå lesing, men om påvirkningen faktisk fører til lesing avhenger også av at de finner bøker som interesserer. Tilgjengelighet og litteraturveiledning står da sentralt. Hvis utfallet er at elevene velger å lese, kan dette igjen gi positiv feedback til den indre motivasjonen for å lese og vice versa.

Modell 1: Kausalitetsmodell. Påvirkning elevene eksponeres for er forklaringsvariabler, lesingen effektvariabel, motivasjon er mekanismen mellom forklaringsvariabler og effektvariabel og tilgangen på bøker er en nødvendig forutsetning.

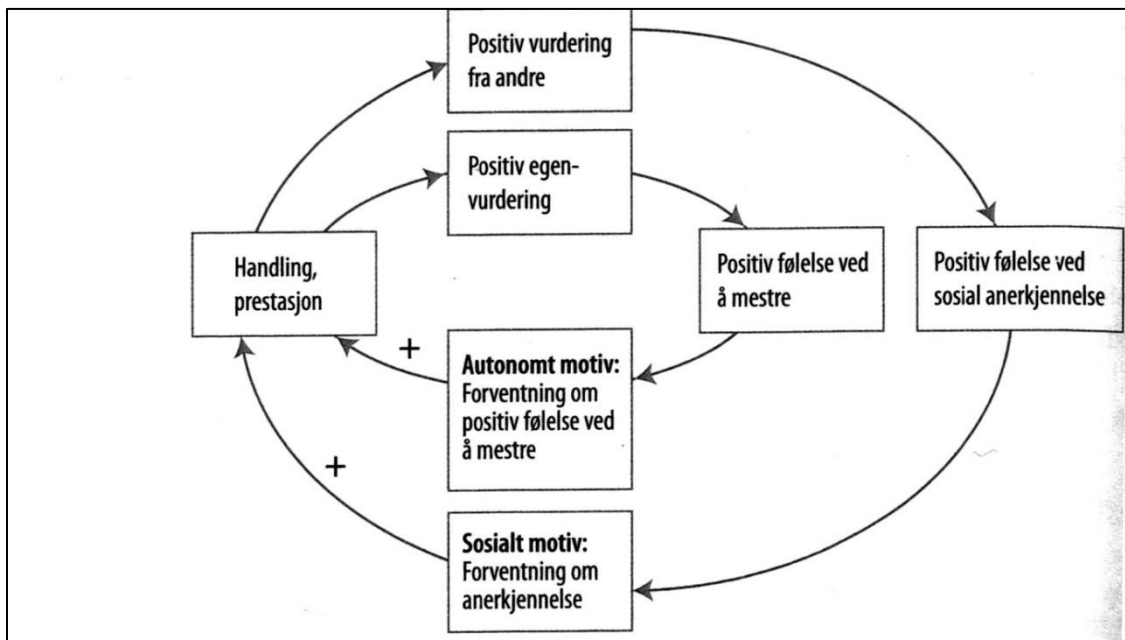


Motivasjon

Innen pedagogisk psykologi regnes motivasjon som et sentralt begrep for å forstå menneskelig adferd. I følge pedagogikkprofessor Gunn Imsen (2005) har motivasjon sammenheng med individenes grunnleggende verdier, verdier som er kulturelt betinget. Hun definerer motivasjon som «[...]det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening (s. 375).»

Det finnes mange teorier om motivasjon som tar utgangspunkt i forskjellige dimensjoner i menneskesinnet. De behavioristiske teoriene legger vekt på belønning og straff, de kognitive på fornuftsmessig forståelse av handlingers hensiktsmessighet og de humanistiske på menneskers medfødte behov. Mange teoretikere ser motivasjon for å prestere som et samspill mellom personlige egenskaper og miljø; John W. Atkinson laget en modell for prestasjonsmotivasjon der han integrerte individenes iboende mestringsmotiv med krav og belønning fra de sosiale omgivelsene (Modell 2). Modellen viser hvordan ytre motivasjon kan lede til handlinger som ved å gi en positiv følelse av anerkjennelse forsterker det sosiale motivet for å gjenta handlingen. Imidlertid kan handlingen, som opprinnelig var respons på ytre påvirkning, også lede til en positiv mestringsfølelse som skaper en indre motivasjon.

Modell 2: Prestasjonsmotivasjon (Atkinson gjengitt etter Imsen, 2005)



Her skiller det altså mellom indre og ytre motivasjon, og drivkreftene er ønsket om å lykkes og angsten for å mislykkes. Disse to grunnmotivene er til stede i varierende grad hos

forskjellige individer og påvirker lysten til å gå løs på en gitt oppgave. Prestasjonsmotivasjon er bare relevant der individet ser seg selv som ansvarlig for resultatet og er klar over at det skal vurderes, og den vil variere kulturelt ut fra ideologi og samfunnsstruktur (Imsen, 2005).

Motivasjon og lesing

Motivasjon og engasjement er avgjørende deler av selve lesekompetansen hevder skoleforsker og førsteamanuensis ved UiO Astrid Roe (2008, s. 38). Dersom tekster verken har noen nytteverdi eller vekker engasjement, blir lesingen meningsløs uansett om den teknisk sett er enkel å lese. Lesekompetanse forstått som evnen til å avkode, forstå og tolke en tekst er altså ikke nok i seg selv. Engasjement gir leselyst fordi lesingen gir vekker følelser som gjør at vi trekkes inn i teksten. I *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet* står det: «Lesing er en personlig opplevelse, der drivkraften for å lese kommer innenfra og inspireres og styres av gode leseopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2012).» Forståelse av lesingens nytteverdi kan også være motiverende nok til at vi leser tekster som i seg selv ikke fenger. Da er motivet å nå et mål som ligger utenfor selve lesingen, for eksempel å lære noe eller å få gode karakterer. Her godtar elevene mer ytre regulering enn når det gjelder lesing av skjønnlitteratur (Roe, 2008, s. 40). Ytre motivasjon er mer problematisk når det gjelder lesing av skjønnlitteratur, for selv om denne også har en nytteverdi, ligger målet lenger frem i tid og er derfor ikke like motiverende. Dessuten har skjønnlitteratur som regel blitt formidlet ut fra den gleden den gir leseren, noe som skaper sterke føringer i hva som forventes. I den svenske rapporten *Med läsning som mål* (Andersson, 2015) tas det til orde for å nedtone formidlingen av lesing som noe lystbetont, noe som begrunnes i at det finnes aktiviteter som gir enda større glede, og som da prioriteres. Den franske læreren og forfatteren Daniel Pennac skriver i sin bok *Som en roman* (1999) at det er umulig å tvinge noen til å bli glad i å lese. Likevel kan forventninger eller trykk fra omgivelsene fungere som motivasjon, og være viktige for at barn begynner å lese. Barn som blir lest for som små, og som motiveres til egen lesing av omgivelsene har langt større sannsynlighet for å bli glade i å lese enn de som ikke påvirkes på denne måten (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008). I den svenske rapporten beskrives det hvordan også påtvunget lesing kan gi gode leseopplevelser som igjen motiverer til videre lesing med større engasjement (Andersson,

2015). Dette er den såkalte Matteus-effekten³ som gjør gode lesere bedre og svake lesere dårligere over tid Disse tankene samsvarer også med motivasjonsmodellen til Atkinson (Modell 2). Den amerikanske pedagogikkprofessoren Linda Gambrell har i sin artikkel *Seven Rules of Engagement* (2011) identifisert lesemotiverende faktorer som blant annet omfatter lesingens relevans til lesernes liv, god tilgang til og fritt valg av lesestoff, avsatt tid til lesing, sosial interaksjon rundt lesingen og følelsen av å lykkes med krevende tekster.

Disse motivasjonsfaktorene gjenfinnes som typer av påvirkning fra de ulike institusjonelle miljøene ungdommene ferdes, og er i denne studien operasjonelt definert som læreres interesse, foreldres interesse, venners interesse, bruk av tid på skolen og tilgang på interessant lesestoff. Motivasjon er mekanismen som binder påvirkning sammen med utfall, og de enkelte indikatorene er beskrevet i avsnittene om operasjonalisering under de enkelte institusjonene. Dessuten er kognitiv motivasjon, eller prestasjonsmotivasjon, operasjonalisert som en egen additiv indeks bestående av fire indikatorer som beskriver elevenes bevissthet om lesingens betydning for skolerresultater og læring. Svarene her synliggjør i hvilken grad sammenhengen mellom lesing, skolerresultater og en fremtidig vellykkethet er formidlet til og forstått av elevene. Indikatorene for kognitiv motivasjon er:

- Man kan lære mye av å lese
- Lesing gir gode skolerresultater
- Det betyr ingenting for min fremtid om jeg er god til å lese
- Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen

I tråd med Adcock Og Colliers ideer om målevaliditet, har denne indeksen god validitet ved at den holder seg til det som er relevant og ikke utelater betydelige faktorer.

Institusjonell påvirkning

Jeg har valgt å bruke institusjonsteori som innfallsvinkel for å studere hvordan ungdommers lesevaner utvikles. «Alle individer fødes inn i en eksisterende institusjonell verden som konfronterer ham eller henne med sine regler og normer», sier Geoffrey M. Hodgson (2007), og alle miljøer har sine forventninger om at den uskrevne «slik gjør vi det hos oss»-regelen skal etterleves. De viktigste miljøene for barn og ungdom er skolen, familien og

³ Fra Matteusevangeliet 13-12 «For den som har, han skal få, og det i overflod; men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har.»

jevnaaldersmiljøet (Heggen & Øia, 2005), og disse kan ha forskjellige normer og regler for oppførsel og holdninger. Før jeg beskriver ungdommenes institusjonelle omgivelser, vil jeg ta for meg institusjonsteori generelt siden denne beskjeftiger seg med å belyse den rollen institusjoner spiller i sosiale og politiske prosesser.

Det finnes mange ulike retninger innen faget, som legger vekt på og analyserer og definerer forskjellige aspekter av institusjoner i samfunnet (Scott, 1995), men de ulike variantene har en felles kjerne. Alle er opptatt av problemet med å finne ut hva individuelle aktører egentlig ønsker når preferansene som kommer til uttrykk er så markant påvirket av sin institusjonelle kontekst. Løsningen på problemet finnes i følge disse teoretikerne ikke i individuell psykologi, men i å analysere effekten av regler og prosedyrer som aggregerer individuelle ønsker til kollektive bestemmelser, enten disse reglene finnes i formelle organisasjoner eller i kognitive rammeverk. Tesen er altså at all adferd finner sted i en institusjonell kontekst og må forstås ut fra dette og studieobjektet er effekten av institusjonalisering uansett hvor og når den opptrer (Immergut, 1998). Institusjonalisme står derved ontologisk i motsetning til både metodisk individualisme og kollektivism, og forklarer menneskelig motivasjon og aksjon gjennom samspill mellom individ og struktur.

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepene institusjon og institusjonalisering, og i det følgende vil jeg benytte meg av en vid definisjon av institusjonsbegrepet slik det presenteres av Hodgson (2007). I motsetning til sosiale strukturer som omfatter alle slags sosiale relasjoner, også de tilfeldige, definerer han institusjoner slik:

Institutions are systems of established and embedded social rules that structure social interactions. Rules in this context are understood as socially transmitted and customary normative injunctions or immanently normative dispositions, that in circumstances x do y (Hodgson, 2007, s. 1-2).

På lignende måte definerte organisasjonsteoretikeren Philip Selznick så tidlig som i 1949 det å institusjonalisere slik: «To infuse with value beyond the technical requirements of the task at hand» (Selznick etter Scott, 1995, s. 105), altså å lade noe med verdi, mens James G. March og Johan P. Olsen snakker om «The logic of appropriateness» (1989). Alle disse teoretikerne beskriver altså institusjoner som et system av normative tanke- og handlingsmønstre som regulerer sosiale relasjoner. I dagliglivet er det dette vi forstår med begrepet institusjonskultur, ofte beskrevet metaforisk som at det «sitter i veggene».

Institusjoner består ikke bare av normative elementer. Den amerikanske sosiologen Richard Scott beskriver tre hovedelementer som alle har blitt identifisert som vitale ingredienser i en institusjon. Disse tre er regulative, normative og kulturelt-kognitive systemer, og de former en sammenhengende enhet som går fra det bevisste til det ubevisste, fra det lovbestemte til det som blir tatt for gitt. De regulative prosessene i institusjonsdannelse og -opprettelse handler om lover, regler og sanksjoner i både formell og uformell forstand. De normative systemene regulerer aktørers opptreden gjennom internaliserte verdier og rolleforventninger, mens de kulturelt-kognitive bygger på en sosialt utviklet felles forståelse av mening. Disse tre systemene eller prosessene griper inn i hverandre og effekten av dem kan være vanskelig å skille. Regler og normer må underbygges av sanksjoner, mens de som innehar maktposisjoner trenger normativ og kognitiv legitimering av denne makten. Regler, normer og kulturell mening bevares og endres alle gjennom menneskers oppførsel (Scott, 1995, s. 48-58).

Skolen som institusjon

Skolen befinner seg i et spenningsfelt mellom de ulike systemene og prosessene. Statlige og kommunale føringer legger rammene for undervisningsvirksomheten, mens den lokale kulturen utvikles gjennom et profesjonsfellesskap som setter felles standarder og grenser og søker å forbedre kollektiv praksis. Norsk skole har opplevd en strøm av utdanningsreformer, læreplanreformer og endringer i styringssystemer og avtaleverk, samtidig som den er en institusjon med sterke tradisjoner og et verdigrunnlag basert på pedagogisk arv. Denne arven kaller den svenske skoleforskeren Gunnar Berg for «den skjulte læreplanen» i boka *Skolekultur* (1999). Han beskriver hvordan organisasjonskulturen på en skole har sitt grunnlag i felles institusjonaliserte verdier og kan ses på som en lokal variant av disse. Den enkelte skole som organisasjon må derfor forstås i lys av skolen som institusjon.

Skolekultur er et abstrakt fenomen som kan være vanskelig å få tak på, men som avspeiles i skolens arbeidsorganisasjon, yrkeskoder, sosialpsykologiske strømninger og arbeidsmåter og -former i undervisningen. Den lokale kulturen utvikles av enkeltpersoner og grupper over tid og tradisjoner og etablert praksis bestemmer hva som oppleves som passende aktiviteter (Berg, 1999). Det kan derfor utvikles forskjellig praksis mellom skoler og ikke minst mellom skoleslag. Barneskolen og ungdomsskolen domineres av forskjellige tradisjoner med utspring

i til dels ulike profesjoner, i det innslaget av allmennlærere er mindre i ungdomsskolen, og forventninger hos brukergruppen. Det kan derfor forventes større likhet mellom forskjellige skoler innen samme skoleslag enn på tvers av disse. Forventninger fra lokalmiljøet og foreldregruppen kan også påvirke skolekulturen, men når det gjelder elevene vil de i hovedsak bli påvirket av skolens normer og kognitive systemer og i liten grad delta i utviklingen av skolens kultur.

Berg diskuterer hva som skjer når verdier i de sentralt bestemte læreplanene møter skolens «skjulte» læreplan som baserer seg på tradisjon og pedagogisk arv, og kommer til at skolens tradisjonelle institusjonaliserte verdier har vært så konsoliderte at de har stått imot det trykket som staten har utøvd mot skoleinstitusjonen. Et blikk på norskfaget viser at det finnes en motsetning mellom de tradisjonelle verdiene og den nyeste læreplanen, Kunnskapsløftet KL06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). KL06 er en læreplan som i stor grad betrakter norskfaget som et kommunikasjons- og ferdighetsfag, mens tidligere læreplaner så på det som et dannelsesfag der kulturarv og identitetsutvikling sto sentralt. Hallvard Kjelen sier i sin doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) at dette er to diskurser som lever side om side i sine respektive skoler, noe han belegger med funn i sin intervjuundersøkelse blant norsklærere. Ingen av disse diskursene i sin mest rendyrkede form kan sies å legge vekt på den frie lesingen. Skoler som legger vekt på norskfaget som kommunikasjonsfag tenderer til å bruke mye tid på lesestrategier og lesing av ulike former for tekst, mens lesing av valgfri litteratur kan komme i bakgrunnen, og skoler som legger vekt på kulturarvaspektet ved norskfaget kanskje legger mest vekt på felles lesing av kanoniserte tekster. Overgangen til å betrakte norskfaget som et ferdighetsfag samsvarer med den generelle overgangen fra regel- og rammestyring til mål- og resultatstyring i skolen, og synes influert av ønsket om å gjøre faget mer målbart og vurderbart. I boka *Readicide* (2009) beskriver den amerikanske pedagogikkprofessoren Rachael Gabriel det hun ser på som et stort problem, nemlig hvordan skolenes økende testregime kan virke direkte drepende på leselysten og derved være kontraproduktivt i forhold til ønsket resultatet.

For å operasjonalisere skolens påvirkning på elevenes lesing har jeg vurdert hvordan påvirkningen kan komme til uttrykk, og kommet frem til fire varianter. Skolen kan signalisere viktigheten av å lese gjennom bruk av undervisningstid til lesing og litterære samtaler. Skolens bruk av ressurser på bibliotekar og boksamling er viktig når det vurderes

om skolen som helhet satser på lesing, og lærernes interesse for elevenes lesing gir tydelige signaler til elevene om at dette anses som en ønsket aktivitet. Dessuten kan skolen bruke tvang gjennom å forlange at elevene leser enten i timene eller som hjemmelekse. I mitt spørreskjema har jeg spørsmål om de tre første av disse påvirkningsformene, men tvangsaspektet har ikke kommet med, noe jeg i ettertid ser at det burde ha gjort. De fem indikatorene som utgjør indeksvariabelen skolepåvirkning måler lærernes interesse og bruken av tid, mens elevenes oppfatning av boksamlingen inngår i indeksen for bokvalg.

- Vi bruker tid på skolen til å lese
- Læreren min er opptatt av at jeg leser
- Læreren min er opptatt av hva jeg leser
- Vi snakker om bøker på skolen
- Jeg får råd og tips om bøker fra lærer og skolebibliotekar

Ved at tvangsaspektet ikke er målt, taper indeksen noe validitet, men har likevel akseptabel validitet siden jeg mener at den måler de vesentlige uttrykkene for skolens påvirkning og ingen aspekter som ikke hører hjemme her.

Familien som institusjon

Mens det er vanlig å tenke på skolen som en institusjon eller en organisasjon, er det mer utbredt blant sosiologer å betrakte familien som et system. Systemteori og institusjonsteori har imidlertid mange fellestrekk, og Hodgsons definisjon av institusjon som systemer av etablerte og innebygde sosiale regler som strukturerer sosiale interaksjoner (Hodgson, 2007) kan lett anvendes på enkeltfamilier. Alle familier har sine normer og mønstre som former individenes opptreden. (Durkheim etter Morgan, 2014, s. 132).

Sosial bakgrunn gir tydelige utslag i skolerestulater, og på tross av myndighetens uttalte målsetting om å jevne ut klasseforskjeller gjennom utdanningssystemet, viser det seg at disse forskjellene reproduseres systematisk gjennom karakterforskjeller i grunnskolen (Bakken, 2007, s. 42). Det finnes forskjellige teorier om hvilke mekanismer som er virksomme for å gjenskape sosial ulikhet i skolen. Familiebakgrunn kan påvirke hvilken motivasjon barn og ungdom møter skolen med, noe som skyldes normer og kulturelle praksiser i ulike sosiale klasser som angår i hvilken grad utdanning inngår i de unges

aspirasjoner for fremtiden. Andre peker på at familier i ulik grad besitter de økonomiske og kulturelle ressurser som skal til for å støtte opp under de unges kognitive og språklige utvikling. Dessuten kan det hende at elever fra hjem med mye kulturell kapital er bedre i stand til å dekode kommunikasjonen mellom lærer og elev og derfor lettere tilpasser seg de kulturelle kodene og sjeldnere havner i konflikter. Dessuten kan lærere ubevisst gi mer oppmerksomhet til elever med kulturell kapital fordi de oppfattes som mer begavet og intelligente enn elever som mangler denne kapitalen (Bakken, 2007, s. 42-55).

Familien påvirker barns og unges lesevaner og holdninger til lesing på flere måter, og PISA-forskningen viste at elevenes hjemmebakgrunn kunne forklare mer enn 50 % av variansen mellom elevene (Turmo & Lie, 2004). Det å komme fra en familie som verdsetter lesing og som omgir barna med bøker, høytlesning og litterære samtaler gir barn en positiv holdning til bøker som kan bli avgjørende for deres leseutvikling hevdes det for eksempel i artikkelen *Reading aloud to Children* (Duursma et al., 2008). For å operasjonalisere familiepåvirkningen har jeg brukt fem indikatorer fordelt på miljøpåvirkning og direkte påvirkning.

Miljøpåvirkningen er familiens uttalte eller uuttalte ønske om at barna skal lese, foreldrenes lesevaner og høytlesning i tidlig barndom. Til sammen utgjør dette institusjonaliserte normer som skaper forventninger til adferd: «I vår familie leser vi (eller ikke).» Den direkte påvirkningen foreldre kan ha på sine barns lesevaner er at de snakker om bøker og hjelper barna med bokvalg. De kan dessuten bruke makt og i likhet med skolen forlange at barna skal lese, men dette har jeg ikke spurt om. Indikatorene er:

- Mine foreldre vil gjerne at jeg skal lese
- Mine foreldre leste ofte høyt for meg da jeg var liten
- Ingen av mine foreldre leser særlig mye
- Vi snakker aldri om bøker hjemme
- Mor eller far forteller meg om bøker de synes jeg burde lese

Denne operasjonaliseringen fungerte ikke så bra i praksis fordi den ikke skilte godt nok mellom familier med svært sterk lesekultur og de med middels. Dessuten kunne det vært spurt om foreldrenes bruk av virkemidler for å få barna til å lese. Andre undersøkelser av familieforhold og deres innvirkning på lesing har hatt med flere spørsmål blant annet om det finnes mange bøker i hjemmet og hva slags utdanning foreldrene har. Jeg valgte å utelate

disse fordi jeg mente de kunne oppleves som invaderende og ubehagelige for elevene å svare på. Utsagnet om foreldrenes lesing er noe vagt, og burde vært konkretisert. Flere spørsmål ville gitt en bedre indeksvariabel for familiepåvirkning, og validiteten er derfor noe svakere enn ønskelig selv om de sentrale faktorene for forhold hjemme hos elevene som fremmer eller motvirker lesing er tatt med og det er ikke er målt noe utenforliggende.

Ungdomsmiljøet som institusjon

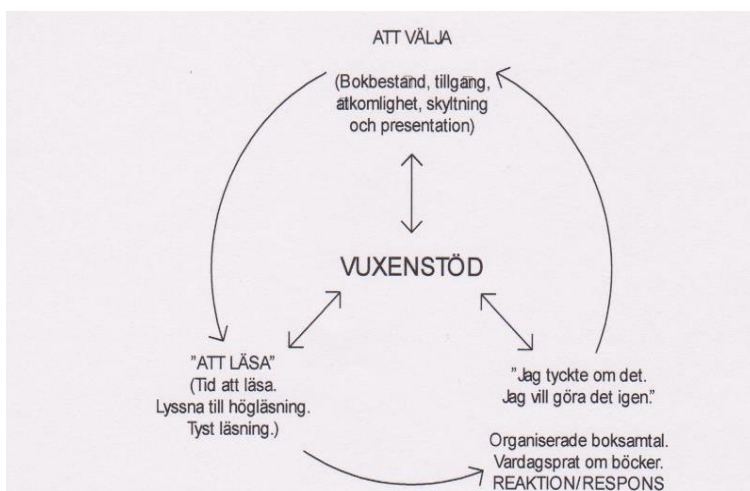
På samme måte som det gir mening å betrakte familien som institusjon ut fra Hodgsons definisjon (2007), kan et institusjonelt blikk på ungdommenes jevnaldersmiljø fremvise en del av de samme trekkene. Ulike ungdomsmiljøer vil ha ulike koder, normer og idealer for hva som er godtatt og akseptert adferd. I forhold til hos yngre barn, utgjør jevnaldersmiljøet en mye viktigere del av den sosiale læringen og meningsdannelsen hos ungdom. I ungdomstiden får ungdom nye interesser og gamle forsvinner. De blir mindre aktive på flere områder som sport, hobbyaktiviteter og organisasjonsaktiviteter. Samværet med jevnaldrende preges av en overgang fra samvær om felles aktiviteter til samvær som utgangspunkt for dyrking av felles identitet, og vennenettverket tilbyr fellesskap, identitet og tilhørighet (Fauske & Øia, 2003). I den offentligheten ungdom har seg i mellom utvikler og former de sin egen stil, sine egne verdier og sitt eget syn på framtiden og hva som er det gode liv (Heggen & Øia, s. 110).

Følgelig kan vi anta at jevnaldersmiljøet kan påvirke ungdommers lesevaner og -holdninger gjennom den kultur som rår i vennekretsen, og gjennom å anbefale eller fortelle hverandre om bøker de har lest. Sosiologen James Paul Gee har funnet ut at bøker kan være et middel til å identifisere måter å tenke på og signalisere verdier som gjør at man inkluderes i en sosial gruppe (Gee gjengitt etter Ross, McKechnie, & Rothbauer, 2006). Lesingen får da en symbolsk funksjon der det gir status å ha lest de «riktige» bøkene. Denne sosiale og symbolske funksjonen av litteraturen kan ha stor betydning for ungdoms litterære praksis, og motivere til lesing av spesielle tekster. På den annen siden kan en gjengs oppfatning av at lesing er en «nerdete» aktivitet gjøre det vanskelig å være den som skiller seg ut. Riktignok er dette en norm som er enkel å avvike fra, i det oppførselen vil være skjult, og sannsynligvis vil en som er glad i å lese fortsette å gjøre dette i all stillhet. I disse miljøene kan man da se for seg at lesingen blir en privatsak og ikke noe som er tema i vennekretsen. På den annen

side kan engasjerte lesere med en solid posisjon i gjengen påvirke venner til å lese noe mer enn de ellers ville ha gjort gjennom å anbefale bøker. Dette reflekterer en trend innen leseforskning der lesing betraktes som en sosial aktivitet. For eksempel skriver den amerikanske skolebibliotekaren Leslie Preddy i artikkelen *Social Reading* (2009) om leserrelasjoner og viktigheten av å dele leseerfaringer for å skape motivasjon og positive holdninger.

Nest etter foreldrene er venner de viktigste lesende forbildene for ungdom (Andersson, 2015), og i den engelske læreren og forfatterens Aidans Chambers (1998) modell over den gode sirkel for å utvikle leselyst, står boksamtalen som et helt sentralt element som kan gi positiv feedback og motivere til videre lesing (Modell 3).

Modell 3: Modell for lesemotivasjon som viser betydningen av den sosiale interaksjonen (Chambers, 1998, s. 13)



Jeg har derfor operasjonalisert ungdomsmiljøets påvirkning som fire indikatorer som måler lesingens og lesernes status, og om bøker og lesing er samtaleemne i vennegjengen.

- Det er fint/kult å være glad i å lese
- De som bruker mye tid på lesing er kjedelige personer
- Lesing er ikke noe vi snakker om på fritiden
- Jeg får ofte tips fra venner om bøker jeg burde lese

Denne indeksen kunne kanskje hatt flere utsagn for bedre validitet, blant annet elevenes oppfattelse av høystatus-aktørers lesevaner. Jeg anser likevel at målingen har akseptabel validitet og måler de mest sentrale faktorene.

Leseteori

Forskjellige utviklingsteorier opererer med et skille ved 12-års alder. Fra denne alderen utvikles evnen til hypotetisk tenkning, og baner vei for utvikling av personligheten.

Problemstillinger knyttet til moral og verdier blir viktige fordi de unge kan tenke logisk om abstrakte situasjoner. Det skjer en utvikling i retning av mer selvstendighet og løsrivelse.

Med utgangspunkt i utviklingsteori har den typiske ungdomsleseren blitt beskrevet som en reflektert leser som er opptatt av litteraturen som en inngang til forståelse av sitt eget liv gjennom å forholde seg til andres. Joseph A. Appleyard (c1991) kaller den unge leseren en tenker, en som søker en mening i bøkene med relevans til eget liv. Dette innebærer en utvikling fra lesingen av hovedsakelig handlingsdrevet litteratur hos yngre lesere. I sin doktoravhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (2006), observerte Sylvi Penne nettopp dette skiftet i ungdommens innfallsvinkel til litteraturen. Dette er naturligvis en grov forenkling, og mange fortsetter å lese handlingsdrevet litteratur hele livet. For ungdommer som endrer leseinteresse innebærer det et brudd med tidligere leseerfaringer, og åpner en helt ny verden av litteratur. I denne overgangsfasen kan det være vanskelig å orientere seg, og mange unge vil trenge en «guide» for å finne fram til hvilke bøker som er interessante for dem.

Uansett holdning og motivasjon er det essensielt at det finnes bøker som er av interesse og som er lett tilgjengelig. Hvis det er vanskelig å finne bøker som interesserer, og ungdommene stadig velger feil litteratur og ikke får noen veiledning, er det ikke rart om leseinteressen daler. For å operasjonalisere problemer med bokvalg har jeg sett på hvilke uttrykk dette kan få, som ikke å lese ferdig, eller å foreta tilfeldige valg. Jeg har dessuten spurt om ungdommene er fornøyd med skolebiblioteket sitt. De valgte indikatorene er:

- Det er vanskelig å finne bøker som interesserer meg
- Skolebiblioteket har mange bøker jeg har lyst til å lese
- Jeg pleier ofte å velge tilfeldige bøker som ser spennende ut
- Det hender ofte at jeg ikke leser ferdig bøker

Jeg anser validiteten av denne indeksen for å være god, og dekke de sentrale faktorene i den operasjonelle definisjonen ute å ta med utenforliggende elementer.

Lesevaner og holdning til lesing

De avhengige variablene i oppgaven er ungdommenes lesevaner og deres holdning til lesing. Det er viktig å sikre at operasjonaliseringen ikke gjør at det er det samme som måles i begge tilfeller. Det er fullt mulig å ha en positiv holdning til lesing selv om man i perioder av livet leser lite. I motsetning til Statistisk sentralbyrå og Medietilsynet har jeg valgt å lesevanene måle ut fra hvor ofte elevene sier at de leser, ikke hvor mye tid som brukes på lesingen. Utsagnet var *Jeg leser vanligvis med svaralternativene Hver dag, Flere ganger i uka, En gang i uka, Et par ganger i måneden og Aldri*. Dette gir mindre detaljerte data enn ved å spørre om timer og minutter lesetid, men det var vanskelig å finne en god måte å måle tid på uten alt for mange svaralternativer. Jeg er også usikker på om ungdommer selv er klar over hvor mange timer eller minutter de leser for eksempel i løpet av en uke. Denne usikkerheten kunne lett ført til uakseptable systematiske målefeil og svekke oppgavens reliabilitet. Jeg anser at målevaliditeten er god fordi det skilles godt mellom elever som oppfatter seg som lesere og som leser ofte, og de som leser sjelden eller aldri. En mulig kilde til målefeil kan være at elever som har i lekse å lese i selvvalgt bok ikke klarer å skille fritidslesingen fra lekselesingen, og at rapportert lesehyppighet derved blir høyere.

For å operasjonalisere elevenes holdning til lesing benyttet jeg fire positive og to negative utsagn om lesing. Disse indikatorene utgjør en additiv indeks som måler hvordan ungdommene stiller seg til sin egen lesing. Jeg har tatt med både svært sterke og noe mildere utsagn for å prøve å skille ut de som virkelig hater/elsker å lese fra de som er mer eller mindre likegyldige.

- Lesing er kjedelig
- Jeg leser bare hvis jeg må
- Lesing er en OK ting å gjøre når jeg er alene
- Lesing har gitt meg mange gode opplevelser
- Jeg må alltid ha noe å lese
- Jeg liker å snakke om bøker

Utsagnene var hovedsakelig hentet fra PISA-undersøkelsen siden jeg regnet med validiteten av konstruktene i denne undersøkelsen er testet. Jeg anser at disse utsagnene dekker det teoretisk definerte konseptet holdning og ikke måler utenforliggende begreper og at indeksens validitet derfor er svært god.

5. RESULTATER: STATISTIKK

I dette kapittelet presenteres og beskrives resultatene fra spørreundersøkelsen både på skolenivå og elevnivå og jeg identifiserer sammenhenger mellom de enkelte resultatene ved bruk av deskriptiv statistikk. Til sammen fikk jeg inn 412 svar, 204 fra barneskolene og 208 fra ungdomsskolene. Kjønnfordelingen er også ganske jevn med 207 gutter og 205 jenter.

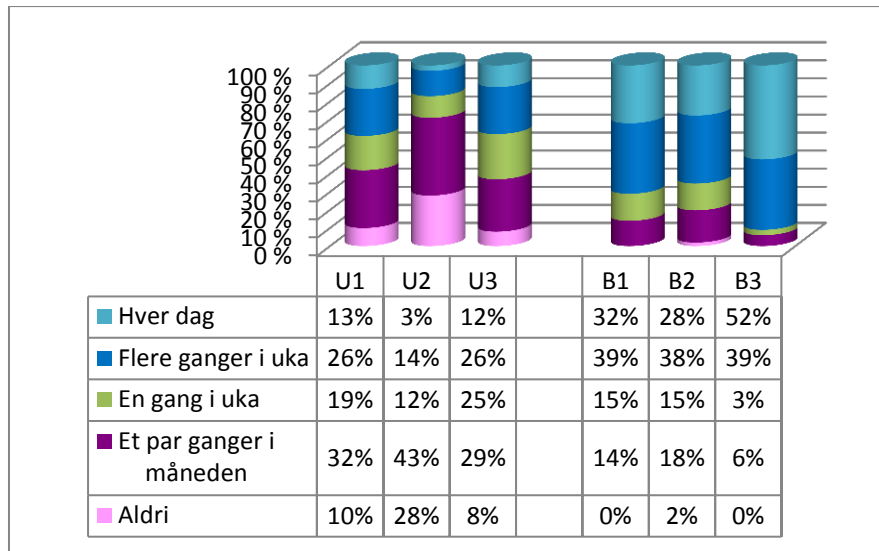
Det var ingen tegn som tydet på bevisst feilinformasjon fra elevenes side, men det kan ikke utelukkes fullstendig. Det er ingen grunn til å forvente systematiske målefeil eller tilfeldige målefeil av betydelig omfang. I analysen ser jeg for en stor del samlet på de positive og de negative svarene litt uavhengig av enighetsgrad. Når det gjelder de som svarer at de verken er enige eller uenige, kan dette svaret tolkes både som at de ikke har noen mening om det aktuelle utsagnet og som at de faktisk har en mening som befinner seg midt imellom de to ytterpunktene. Jeg har derfor lagt mindre vekt på denne kategorien, og kommenterer den bare unntaksvis.

Svarene fra spørreskjemaene ble lastet inn i statistikkprogrammet SPSS. Fordi utsagnene i skjemaet var både positive og negative, ble responsen på de negative utsagnene, reversert. Alle verdier ble kodet om til negativ, ganske negativ, nøytral, ganske positiv og positiv, ellers ville statistiske sammenligninger blitt meningsløse. For å undersøke om svarene på enkeltutsagnene innen samme område korrelerte eller samvarierte i tilstrekkelig grad til at en sammensatt indeks kunne gi et generaliserbart måleresultat, brukte jeg en statistisk reliabilitetstest, Cronbach's alpha. Verdier for denne korrelasjonskoeffisienten går fra 0 til 1, og verdier over 0,7 indikerer tilstrekkelig korrelasjon mellom de valgte indikatorene til at en additiv indeks uttrykker det aktuelle teoretiske begrepet. Fordelingen av svarene på de enkelte utsagnene er presentert som histogrammer der hver skole presenteres for seg. Det samme gjelder svarfordelingen på de sammensatte indeksene. For å undersøke hvordan enkeltvariabler og indeksvariabler korrelerte seg imellom målte jeg korrelasjonskoeffisienten Pearson's r. Dette er en koeffisient som uttrykker samvariasjon og går fra -1 til +1 der -1 uttrykker perfekt negativ samvariasjon, 0 at det ikke finnes noen samvariasjon overhodet og +1 viser perfekt samvariasjon mellom variablene. Jeg laget også krysstabeller mellom forskjellige variabler for å undersøke på elevnivå om det var sammenheng mellom svarene på ulike indeksvariabler og enkeltvariabler.

Lesevaner

De avhengige variablene i undersøkelsen er elevenes lesevaner og holdning til lesing. Som det fremgår av Figur 1, er det stor forskjell på hvor ofte, og derved også hvor mye, 7. klassinger og 10. klassinger oppgir at de leser. Dette er i samsvar med tidligere undersøkelser om ungdom og tidsbruk.

Figur 1: Lesehyppighet⁴



En del av forklaringen på den store forskjellen kan være at det er vanlig i barneskolen å gi som lekse å lese i egen bok, og at barneskoleelevene har tatt med denne lesingen i sin rapportering selv om det ble presisert at de bare skulle ta med lesing som ikke var lekser. Dette skillet mellom fornøyleslesing og pålagt lesing kan være vanskelig når begge varianter involverer den samme litteraturen. Dette utgjør egentlig en målefeil ut fra definisjonen av hvilken lesing som skulle rapporteres. Jeg anser det som sannsynlig at det er tilfelle, og da har det gitt uventede data som dokumenterer en systematisk institusjonell forskjell mellom barneskole og ungdomsskole. I tillegg til den store forskjellen mellom ungdomstrinn og barnetrinn, er det store forskjeller mellom de enkelte skolene på hvert alderstrinn, der spesielt barneskole 3 har veldig mange som oppgir at de leser hver dag eller flere ganger i uka, mens ungdomsskole 2 har veldig få i disse svarkategoriene og hele 28 % som sier at de aldri leser. Disse forskjellene fremstår som for store til å være tilfeldige eller

⁴ U1 =Ungdomsskole 1, U2 = Ungdomsskole 2, U3 = Ungdomsskole 3
B1 = Barneskole 1, B2 = Barneskole 2, B3 = Barneskole 3

skyldes målefeil. Forklaringer på dette vil jeg komme inn på under gjennomgangen av øvrige resultater.

Det er små kjønnsforskjeller i dette materialet, som vist i Tabell 3. I ungdomsskolen er det en liten overvekt av gutter blant de elevene som oppgir at de aldri leser og en tilsvarende overvekt på ca. 5 prosentpoeng av jenter som leser hver dag. Ellers fordeler 10. klassingene seg kjønnsmessig ganske jevnt med flest elever som leser et par ganger i måneden. I barneskolen er kjønnsforskjellene enda mindre, og det er nesten 80 % som leser flere ganger i uka eller hver dag. Dette er et overraskende resultat, siden tidligere studier har vist betydelige kjønnsforskjeller i jentenes favør, og jeg har derfor sett nærmere på kjønnsaspektet enn opprinnelig planlagt.

Tabell 3: Krysstabell Kjønn og Lesehyppighet.

% av totalt antall

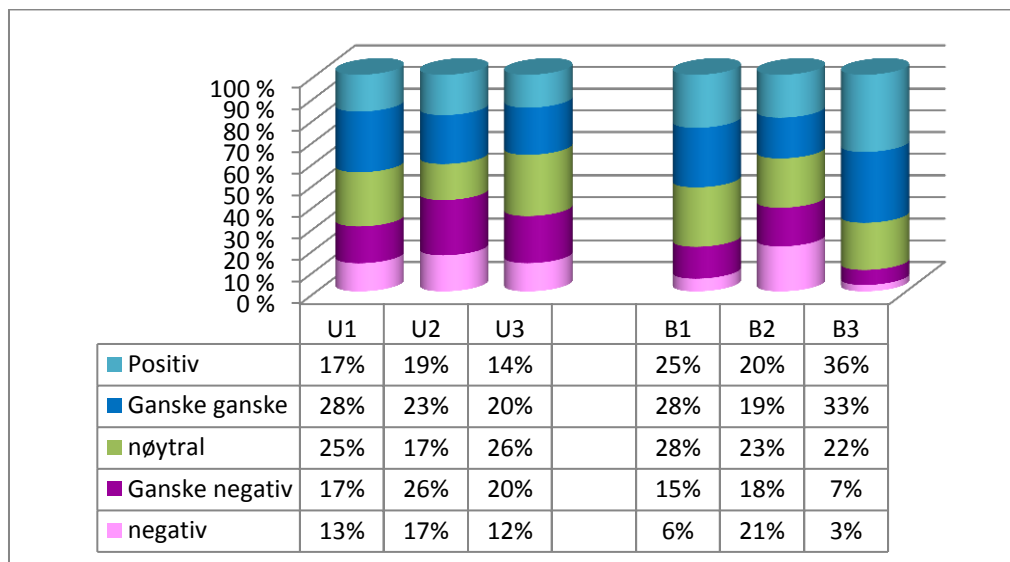
		Lesehyppighet					Kumulativ prosent
		Aldri	Et par ganger i måneden	En gang i uka	Flere ganger i uka	Hver dag	
Barne- skolen	Gutt	0,5 %	6,9 %	5,0 %	20,8 %	18,3 %	51.5 %
	Jente	0,0 %	4,5 %	5,0 %	18,3 %	20,8 %	48.5 %
Kumulativ prosent		0,5 %	11,4 %	9,9 %	39,1 %	39,1 %	100.0 %
Ungdoms- skolen	Gutt	9,1 %	15,4 %	11,1 %	12,0 %	2,9 %	50,5 %
	Jente	5,3 %	18,3 %	8,2 %	10,6 %	7,2 %	49,5 %
Kumulativ prosent		14,4 %	33,7 %	19,2 %	22,6 %	10,1 %	100.0 %

Holdning til lesing

Indeksen som måler holdning til lesing ga en Cronbach's alphaverdi på henholdsvis .895 for barneskolen og .903 for ungdomsskolen. Dette indikerer god reliabilitet for det teoretiske konstruktet holdning. Som det fremgår av Figur 2 er forskjellene i holdning mellom barneskolene og ungdomsskolene mye mindre enn forskjellene i lesemengde (Figur 1). Igjen skiller Barneskole 3 seg ut ved å ha de klart mest positive elevene mens Ungdomsskole 2 har flest negative. Barneskole 2 ligger på omtrent samme nivå som ungdomsskolene, og skiller seg negativt ut i forhold til de andre to barneskolene. De to skolene som skilte seg positivt ut

innen sitt skoleslag, barneskole 3 og ungdomsskole 1, hadde også den mest positive responsen på nesten alle holdnings spørsmål.

Figur 2: Holdning - additiv indeks



En krysstabulering av tallene for lesemengde og holdning (Tabell 4) viser at på ungdomsskolene er det mange som har en positiv holdning til lesing, men som leser relativt sjeldent; det motsatte er tilfelle på barneskolen. Her er tallene høyere for lesehyppighet enn for positiv holdning. Det at forskjellene mellom barneskolen og ungdomsskolen er langt mindre når det gjelder holdning enn hvor mye de faktisk leser indikerer at det ikke først og fremst er en holdningsendring som gjør at ungdommer slutter å lese. På elevnivå er korrelasjonen mellom lesemengde og holdning uttrykt ved Pearson's r på .528 i barneskolen og .640 i ungdomsskolen. Disse verdiene uttrykker en sterk sammenheng mellom holdning til lesing og hvor ofte elevene leser, spesielt i 10. klasse. De mest positive elevene leser også mest, noe som fremgår av Tabell 4. Likevel viser tallene også at det er ganske mange elever i barneskolen som leser ofte selv om de ikke liker det spesielt godt. Disse leserne, som antagelig leser under press, kan man anta har falt fra i 10. klasse, for i ungdomsskolen er forholdet omvendt – mange av de ganske positive og flertallet av de nøytralt innstilte elevene leser bare et par ganger i måneden.

Tabell 4: Krysstabell Hyppighet og Holdning

% av totalt antall

Hyppighet barneskole	Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	Kumulativ prosent
Aldri	0.5 %					0.5 %
Et par ganger i måneden	1.0 %	4.4 %	4.4 %	1.5 %	0.5 %	11.8 %
En gang i uka	0.5 %	3.4 %	3.4 %	2.5 %	0.5 %	10.3 %
Flere ganger i uka	0.5 %	5.4 %	10.3 %	17.2 %	5.4 %	38.7 %
Hver dag		1.5 %	4.9 %	17.2 %	15.2 %	38.7 %
Kumulativ prosent	2.5 %	14.7 %	23.0 %	38.2 %	21.6 %	100.0 %
Hyppighet ungdomsskole	Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	Kumulativ prosent
Aldri	7.2 %	5.8 %	1.4 %			14.4 %
Et par ganger i måneden		9.1 %	11.5 %	12.5 %	0.5 %	33.7 %
En gang i uka		3.8 %	8.7 %	5.8 %	1.0 %	19.2 %
Flere ganger i uka		1.0 %	5.8 %	13.5 %	2.4 %	22.6 %
Hver dag			1.9 %	2.4 %	5.8 %	10.1 %
Kumulativ prosent	7.2 %	19.7 %	29.3 %	34.1 %	9.6 %	100.0 %

Tabell 5 viser at det er større kjønnsforskjeller når det gjelder elevenes holdning til lesing enn på hvor mye de faktisk leser. Kjønnsforskjellene øker også fra 7. til 10. trinn. Mens det er rundt 5 prosent negative jenter i barneskolen og 7 prosent i ungdomsskolen, går andelen negative gutter opp fra 12 til 20 prosent. Dette utgjør en prosentvis økning av negative elever på henholdsvis 40 og 66 prosent. Blant guttene går andelen positivt innstilte ned fra 27 prosent i barneskolen til 16 prosent i ungdomsskolen, en nedgang på 40 prosent. Derimot endrer andelen positive jenter seg bare med 14 prosent fra 32 til 28. Dette innebærer at flere av de positive jentene leser lite, mens det er større samsvar mellom guttenes holdning og leseatferd (Tabell 24-25 i vedlegg 3).

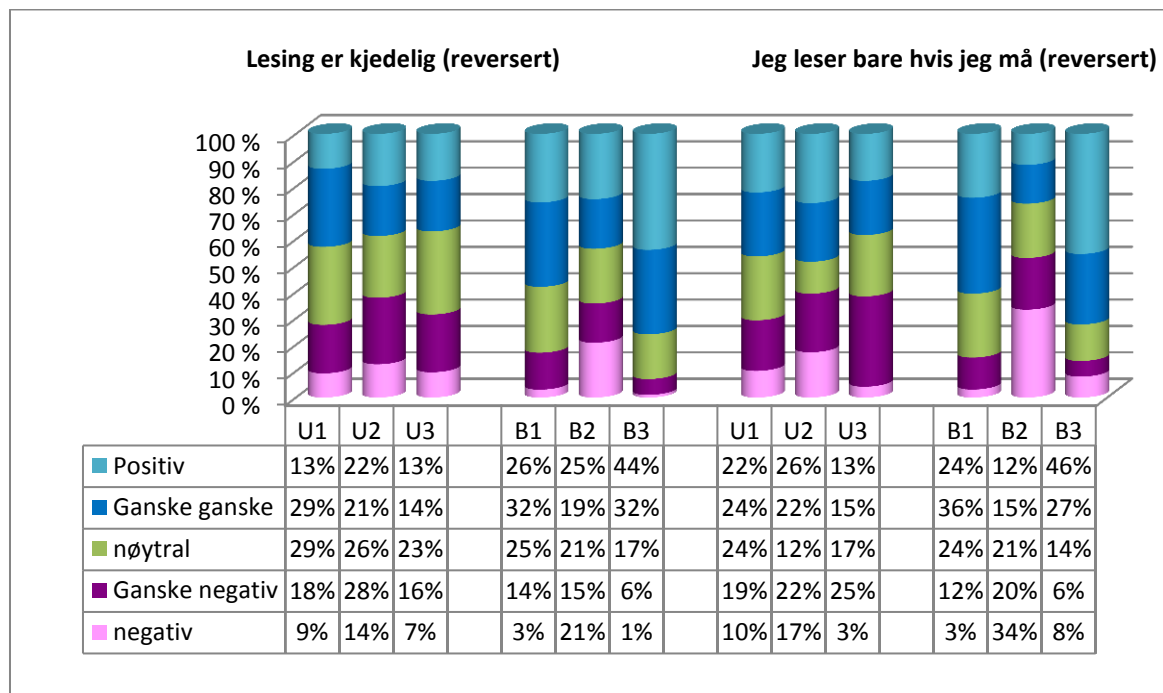
Tabell 5: Krysstabell Kjønn * Holdning

% av totalt antall

		Holdning					Total
		Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Kjønn Barne- skolen	Gutt	2.5 %	9.4 %	11.9 %	18.8 %	8.9 %	51.5 %
	Jente		5.4 %	10.9 %	19.3 %	12.9 %	48.5 %
Total		2.5 %	14.9 %	22.8 %	38.1 %	21.8 %	100.0 %
Kjønn Ungdoms- skolen	Gutt	4,3 %	15,4 %	14,9 %	13,9 %	1,9 %	50,5 %
	Jente	2,9 %	4,3 %	14,4 %	20,2 %	7,7 %	49,5 %
Total		7,2 %	19,7 %	29,3 %	34,1 %	9,6 %	100,0 %

Det var to utsagn i spørreskjemaet som uttrykte en sterkt negativ holdning til lesing: *Lesing er kjedelig* og *Jeg leser bare hvis jeg må*. Fordelingen av responsen på disse to utsagnene varierer både mellom skoleslag og enkeltskoler. I histogrammet (Figur 3) er resultatene reversert slik at de positive er de som ikke er enige i utsagnene.

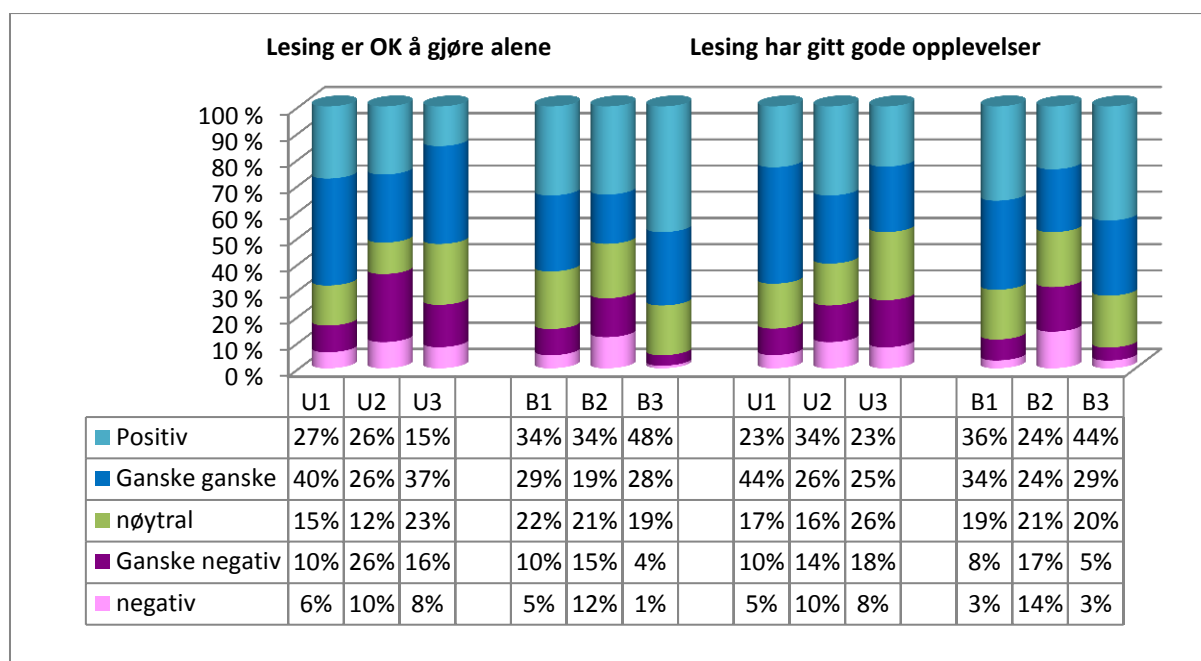
Figur 3: Holdning- negative utsagn



Det er spesielt interessant at av samtlige skoler er det Barneskole 2 som har flest elever som sier at lesing er kjedelig og at de bare leser hvis de må. Barneskole 3 har igjen de mest positive elevene. Sett under ett er det flere positive elever i barneskolene, men forskjellene mellom ungdomsskole og barneskole er mindre enn forskjellene innad på barnetrinnet.

De to neste utsagnene i undersøkelsen var positive: *Lesing er en OK ting å gjøre alene* og *Lesing har gitt meg mange gode opplevelser*. Hovedinntrykket fra svarene på disse to utsagnene er at det er mange elever som har et positivt forhold til lesing. Det ser ut som det er mange som har med seg gode leseopplevelser fra tidligere og som kan kose seg med bøker selv om det kanskje er en aktivitet som må vike for andre og mer attraktive gjøremål. Spesielt på ungdomsskole 1 og barneskole 3 er det svært mange positive svar.

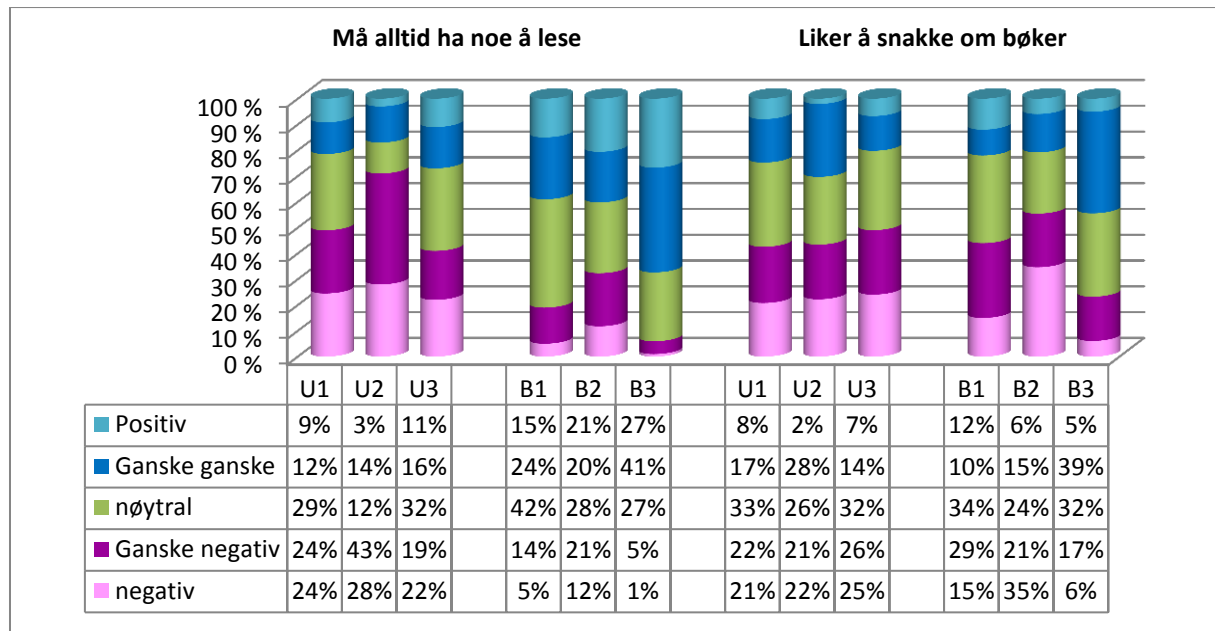
Figur 4: Holdning – positive leseerfaringer



De to siste utsagnene elevene ble forelagt for å avdekke holdningen deres til lesing var *Jeg må alltid ha noe å lese* og *Jeg liker å snakke om bøker*. Det første utsagnet er veldig sterkt, og de som sier at de er helt enige i det er nok bare de mest dedikerte lesehestene, med mindre de tolker det som at de er pålagt alltid å ha lesestoff tilgjengelig. Det å like å snakke om bøker følger ikke nødvendigvis av det å like å lese. Disse to utsagnene genererte færre positive svar enn de foregående (Figur 5). Det er ikke så mange som svarer at de alltid må ha noe å lese selv om det er flere på barneskolene enn på ungdomsskolene. Barneskole 3 skiller

seg likevel klart fra de andre ved at hele 68 % svarer at de er helt eller ganske enige i at de alltid må ha noe å lese, og det er ikke naturlig å tro at disse har tolket utsagnet annerledes enn alle de andre. 44 % er helt eller ganske enige i at de liker å snakke om bøker.

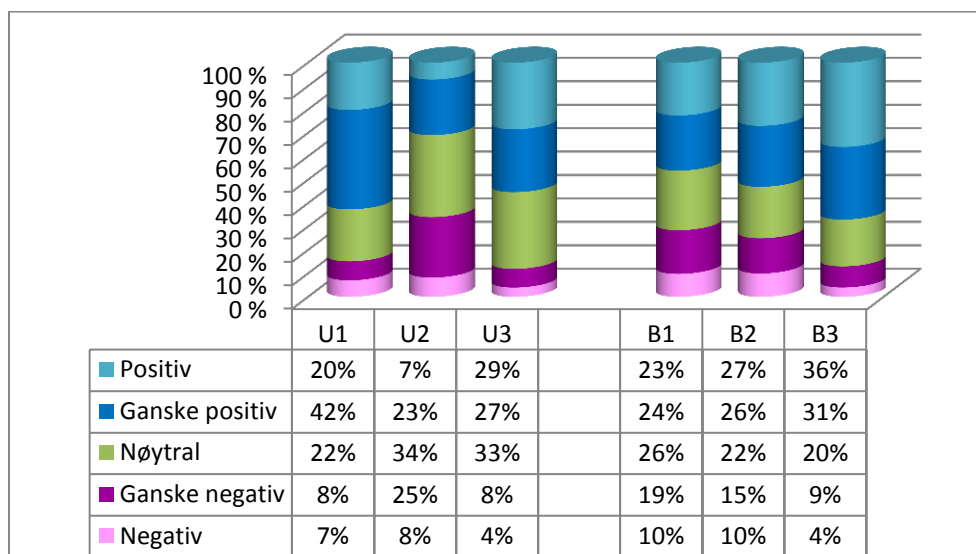
Figur 5: Holdning - sterke positive utsagn



Påvirkning fra skolen

Skolens påvirkning ble målt ved fem indikatorer med Crohnbach's alphaverdi på 0,615 på barneskolen og 0,680 på ungdomsskolen. Dette er en noe lav verdi mot normen for valide indekser. Imidlertid er Crohnbach's alpha et mål på samvariasjon, og tallene for avsatt tid på skolen varierer svært lite. På enkelte av skolene utgjør disse tallene nesten en konstant, ved at så godt som alle svarer det samme. Av denne årsak har jeg vurdert indeksens gyldighet som akseptabel og beholder den i den statistiske analysen.

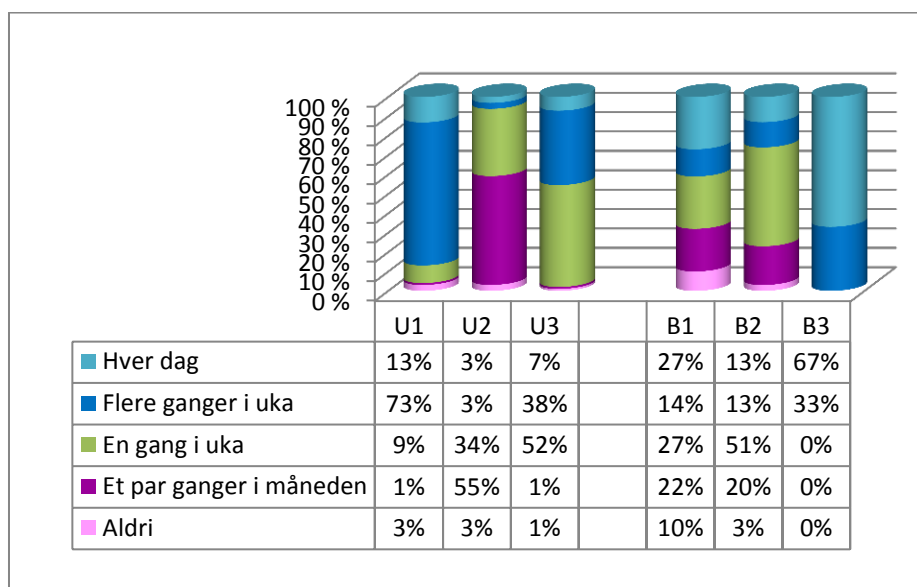
Figur 6: Påvirkning skole – Additiv indeks



Av tallene i Figur 6 er det lett å se at det er store variasjoner mellom skolene, selv om barneskolene samlet sett kommer noe sterkere ut enn ungdomsskolene. Dette skyldes nok i stor grad Ungdomsskole 2 som ser ut til i liten grad å være opptatt av lesing. Ungdomsskole 1 og Barneskole 3 skiller seg igjen positivt ut.

Tiden som er avsatt til lesing på hver enkelt skole varierer sterkt (Figur 7). Elevenes svar er ikke konsistente, i den forstand at innen hver klasse varierer det hva de har svart.

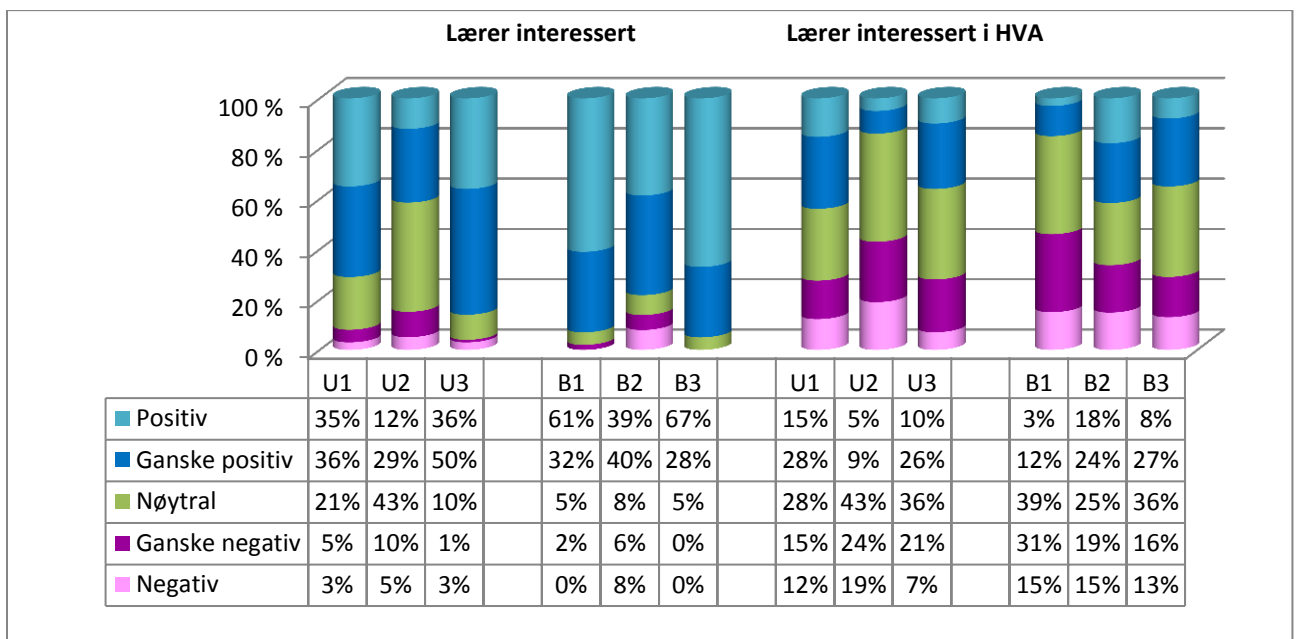
Figur 7: Tid til lesing på skolen



Jeg har ikke spurt lærerne, men det er likevel mulig å trekke en del slutninger. Der noen elever svarer hver dag, mens andre i samme klasse svarer flere ganger i uka kan det tolkes som at de har forskjellig oppfatning av hvor bokstavelig hver dag skal forstås. Hvis det leses hver dag med enkelte unntak, vil nok noen svare at de leser flere ganger i uka, og der noen svarer en gang i uka og andre et par ganger i måneden kan det tolkes som at det leses ganske uregelmessig, men sannsynligvis ikke særlig ofte. På ungdomsskole 1 svarte 73 % at de leser flere ganger i uka, så det virker sannsynlig at dette er tilfelle og at dette er et uttrykk for at skolen har dette som sin felles politikk. På samme måte tolker jeg svarene fra barneskole 3 der hele 67 % oppgir at de leser hver dag og de resterende sier flere ganger i uka dithen at skolens politikk er at det skal leses hver dag, men at dette alltid gjennomføres. På de andre skolene spriker svarene mye mer, og det virker ikke som disse skolene på samme måte har noen uttrykt målsetting eller politikk om at det skal leses et visst antall ganger per uke, men at det er opp til hver enkelt lærer og klasse hvor mye tid som avsettes.

Indikatorene *Læreren min er opptatt av at jeg leser* og *Læreren min er opptatt av HVA jeg leser*, slår svært ulikt ut (Figur 8).

Figur 8: Lærerinteresse

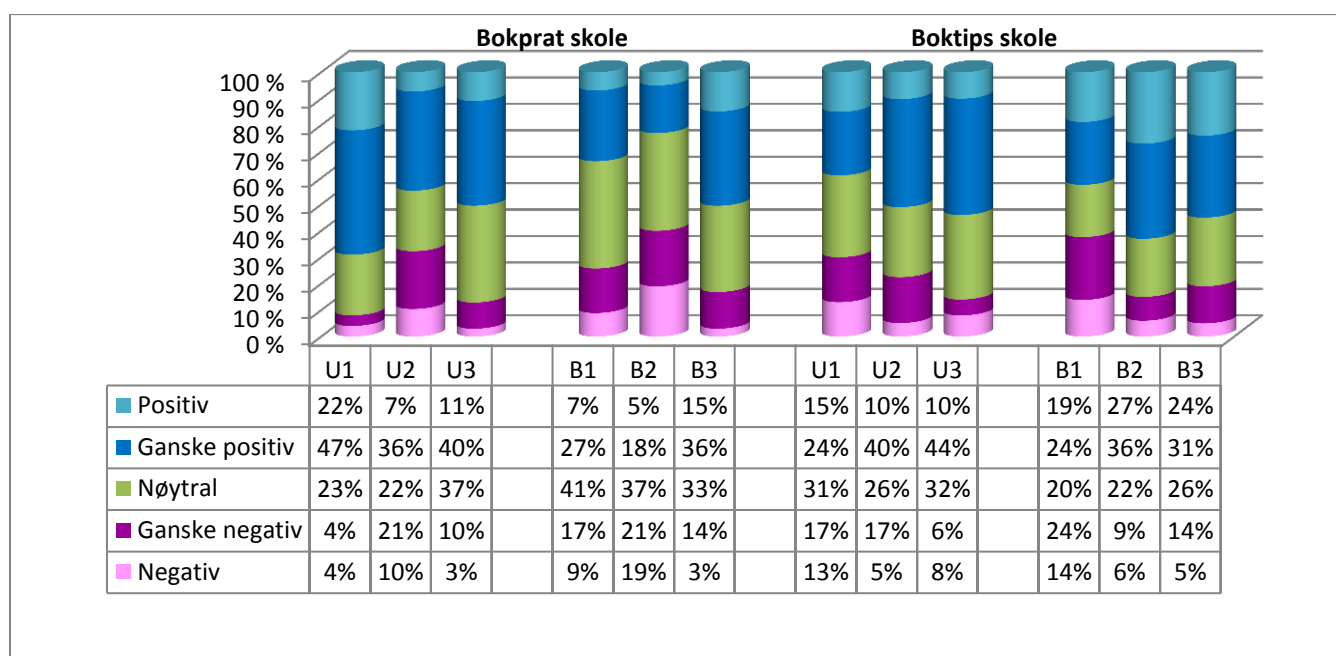


Det er en stor overvekt av positive svar på det første spørsmålet og tilsvarende få positive svar på det andre. Ungdomsskole 2 skiller seg her negativt ut på spørsmålet om lærernes interesse for at elevene leser, mens lærerne på de øvrige skolene tydeligvis har formidlet til

elevene at lesing er viktig. Her er det en tydelig sammenheng med forrige spørsmål siden ungdomsskole 2 brukte mye mindre tid på lesing enn de andre. Når det gjelder interessen for hva elevene leser er den størst på ungdomsskole 1 og barneskole 2, mens den er svært liten på ungdomsskole 2 og barneskole 1. Ingen steder oppfatter særlig mange av elevene at interessen er stor. Dette tyder på en holdning hos lærerne om at det viktigste er at elevene leser, uansett hva de leser. Det er også sannsynlig at kun de færreste lærere har særlig kunnskap om eller interesse for barne- og ungdomslitteratur.

Utsagnene *Vi snakker om bøker på skolen* og *Jeg får råd og tips om bøker fra lærer eller skolebibliotekar* slår litt ujevnt ut (Figur 9). På ungdomsskole 1 snakkes det åpenbart om bøker, mens elevene i mindre grad opplever at de får råd og boktips. På de andre ungdomsskolene er det omtrent like mange positive svar på begge utsagnene. På barneskolene er det få som sier at de snakker om bøker på skolen, mens flere får veiledning av lærer eller bibliotekar. At litterære samtaler er en aktivitet som foregår i størst grad på ungdomsskole 1 og barneskole 3 er neppe tilfeldig, men henger logisk sammen med at det der leses systematisk flere ganger i uka eller hver dag i alle klassene.

Figur 9: litteraturveiledning skole

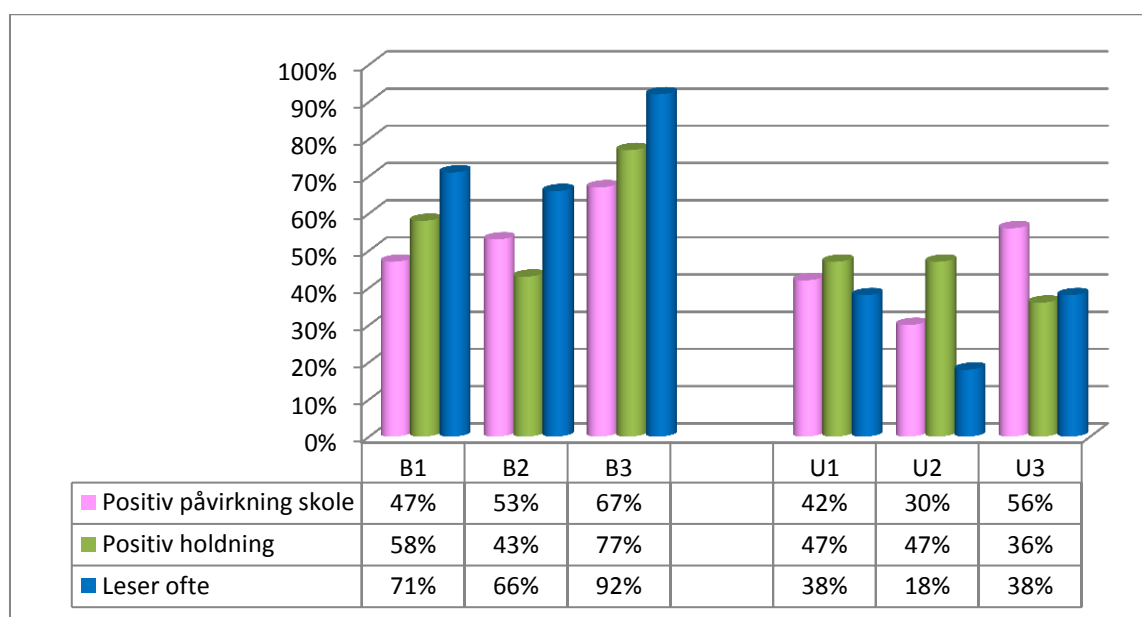


Alle skolene har skolebibliotekarer, og litteraturveiledning er en sentral oppgave for disse. Det er selvsagt forskjell på i hvilken grad elevene etterspør veiledning og tips. Kanskje elever som har svart at de ikke får litteraturveiledning heller ikke har noe ønske om det fordi de

finner fram til litteratur de ønsker å lese på egen hånd. Et generelt inntrykk er at det ikke er systematiske forskjeller mellom skoleslagene på disse spørsmålene, men at det varierer mellom de enkelte skoler.

Sammenhengen mellom hvor ofte elevene oppgir at de leser, hvilken holdning de har til lesing og hvilken vekt skolene legger på lesing vises i Figur 10. Her er materialet dikotomisert, og bare de positive verdiene er tatt med. I barneskolen er det tydelig at de skolene som legger størst vekt på lesing har elevene med mest positiv holdning og også de elevene som leser mest. Unntaket er barneskole 2. Her skyldes det høye tallet for skolepåvirkning at lærerne viser interesse mer enn at det leses ofte på skolen, og det gir dårligere utslag på holdning enn på de skolene der det leses mer i skolesammenheng. I ungdomsskolen er sammenhengen mindre tydelig, men ungdomsskole 2 der det leses minst, har også de minst lesende elevene, selv om holdningen til lesing er ganske positiv.

Figur 10: Skolepåvirkning + Holdning + Lesehyppighet

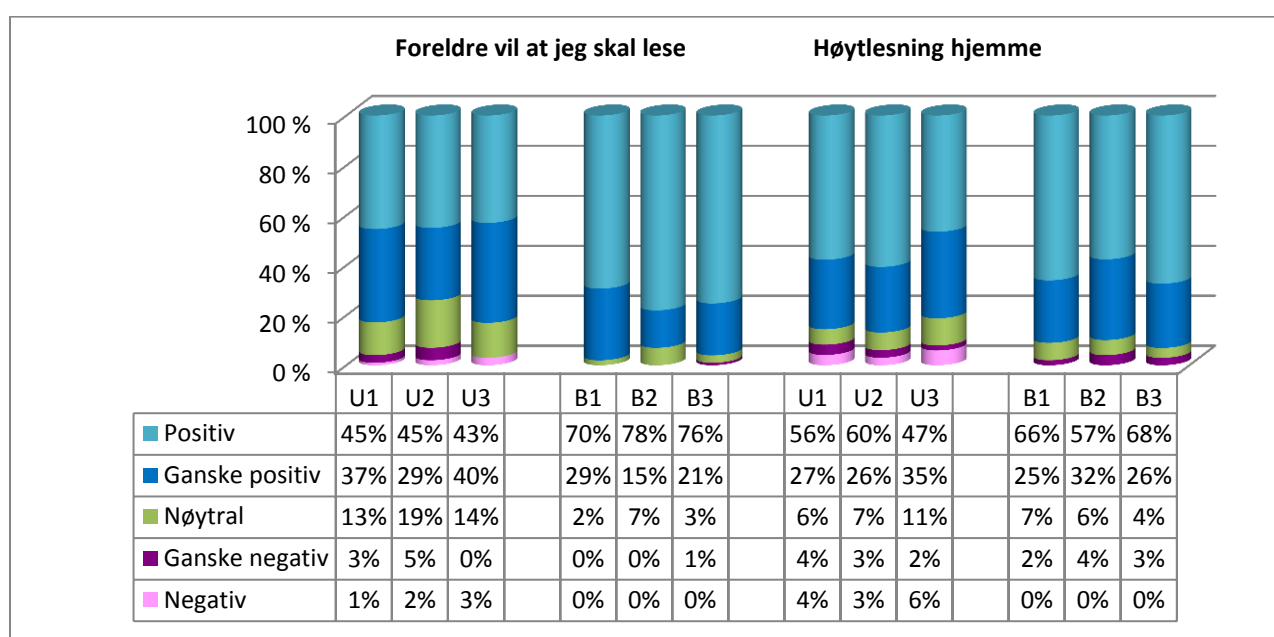


Påvirkning fra familien

For å se på hvilken innvirkning familien, primært foreldrene, har på elevenes lesning inneholdt spørreskjemaet 5 utsagn fra dette feltet. En test av Crohnbach's alpha slo her ut svært forskjellig i barne- og ungdomsskolen. Mens det i barneskolen var en heller svak korrelasjon på 0,462, var tallet for alpha i ungdomsskolen 0,687, altså tett oppunder det som regnes som et akseptabelt mål for en pålitelig indeks for et sammensatt mål. Forklaringen på

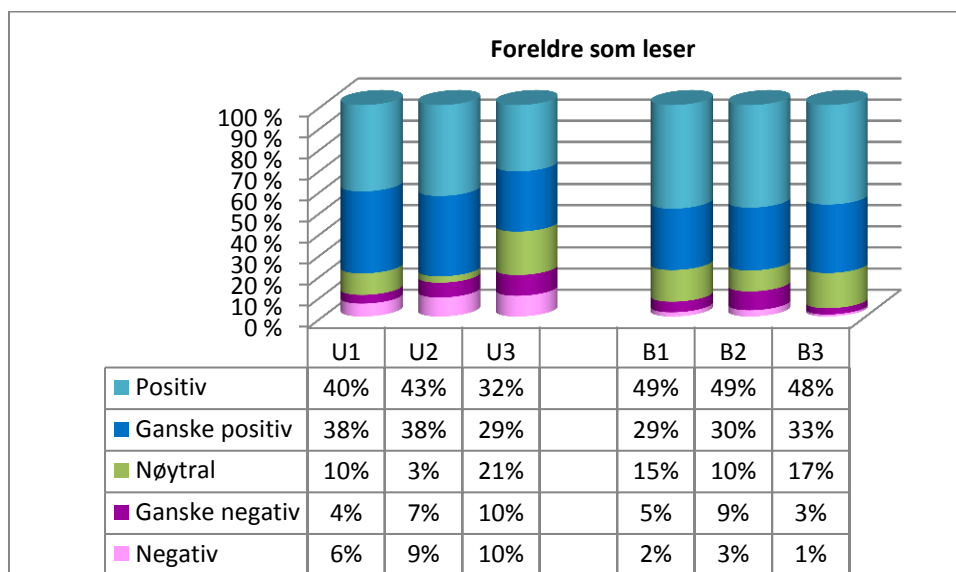
dette er at responsen på flere av påstandene i barneskolen nesten ikke varierte. Operasjonaliseringen har ikke klart å skille godt nok mellom familier med svært sterk og middels sterk lesekultur. På grunn av denne svakheten, har jeg valgt å ikke benytte indeksen, men presentere resultatene enkeltvis. De tre første utsagnene *Mine foreldre vil gjerne at jeg skal lese*, *Mine foreldre leste ofte høyt for meg da jeg var liten* og *Ingen av mine foreldre leser særlig mye* avspeiler familienes sosiokulturelle status. Nesten alle var blitt lest for som små, og så godt som alle på barneskolen mente at foreldrene ønsket at de skulle lese (Figur 11). Forventningene om at de skulle lese var fortsatt svært høye blant ungdomskoleelevene, men det var gjennomsnittlig 15 prosent som ikke hadde noen oppfatning, mot 4 prosent i barneskolen. Det var heller ikke like mange 10.-klassinger som var helt enige i utsagnet, gjennomsnittlig 44 prosent mot 75 prosent av 7.-klassingene. Dette tyder på at trykket hjemmefra avtar når barna har kommet til slutten av ungdomsskolen.

Figur 11: Sosiokulturell påvirkning



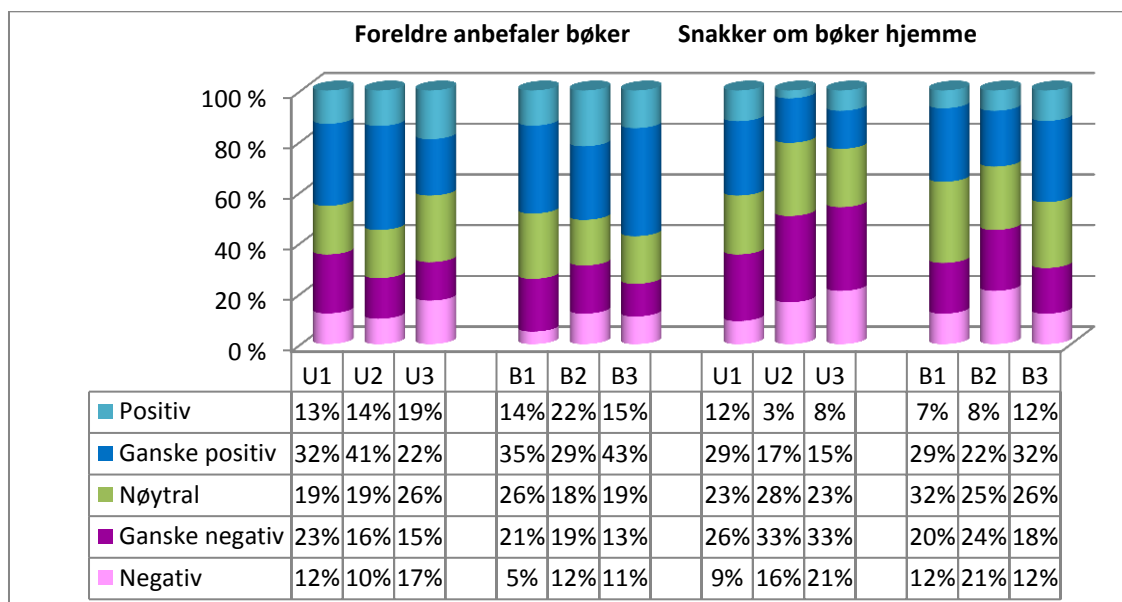
De aller fleste oppfattet foreldrene som lesere (Figur 12), selv om det var en del flere som svarte negativt på dette på ungdomsskole 3, noe som avspeiler at denne skolen ligger i en del av kommunen med en noe annerledes befolkningssammensetning. Utsagnet de skulle respondere på fremstår som vagt, og det ble ikke nærmere konkretisert hva "særlig mye" innebærer. Likevel sier svarene noe om hvorvidt barna ser på sine foreldre som lesende voksenmodeller eller ikke.

Figur 12: Foreldre som lesende forbilder



De to siste utsagnene i spørreundersøkelsen *Vi snakker aldri om bøker hjemme og Mor eller far forteller meg om bøker de synes jeg burde lese* måler den aktive påvirkningen fra hjemmet. Disse utsagnene ga mer varierende utslag (Figur 13).

Figur 13: Aktiv påvirkning fra foreldre



Det var ganske mange som oppga at de aldri snakket om bøker hjemme, litt flere i ungdomsskolen enn i barneskolen. En del av de samme elevene svarte samtidig at mor eller far anbefalte bøker. Dette er tilsynelatende en selvmotsigelse, men viser at elevene skiller

mellom en samtale og en enveis boka anbefaling. Det er altså flere foreldre som anbefaler bøker for barna sine enn de som faktisk snakker med dem om bøker og lesing. Det er ingen iøynefallende forskjeller mellom 7. klassingene og 10. klassingene på noen av disse punktene.

I motsetning til funnene i Storbritannia (*Boys' Reading Commission Report*, 2015), er det små kjønnsforskjeller innen området familiepåvirkning (Tabell 8-15 i Vedlegg 3). På barneskolen er det litt flere jenter enn gutter som er helt enige i at foreldrene vil at de skal lese, men tar man med de som er ganske enige blir det temmelig likt. På ungdomsskolen er det omvendt, noe flere gutter enn jenter er helt enige i utsagnet, men lagt sammen med de som er ganske enige, jevner dette seg ut. Det er også litt flere jenter enn gutter som sier de har blitt lest for som små, men forskjellene er ikke store. Dette kan muligens tolkes i et likestillingsperspektiv, siden Norge nok er et land som har kommet lengre enn Storbritannia på dette feltet, og kanskje aller lengst i den sosiokulturelle gruppen som er representert i denne studien. Det var ikke mulig å avlese gjennom krystabulasjon at forskjellene i hjemmepåvirkningen har noen signifikant betydning for verkene elevenes holdninger eller for hvor ofte de leser. Kanskje er det for liten variasjon i materialet.

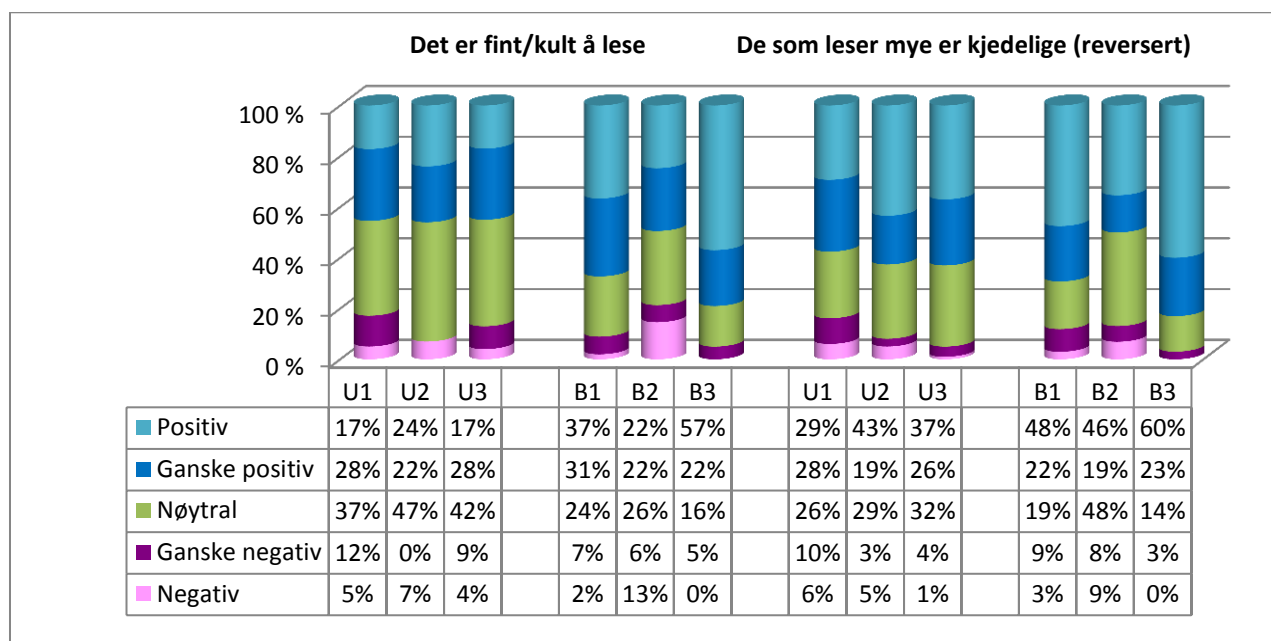
Påvirkning fra ungdomsmiljø

Indeksen for vennepåvirkning hadde fire indikatorer, og målet for Cronbach's alpha var 0,715 i barneskolen og 0,661 i ungdomsskolen. De kan altså betraktes som indikatorer som til sammen gir en gyldig indeks for påvirkning fra elevenes jevnaldersmiljø. Selv om det er stor grad av samvariasjon er svarene likevel ganske forskjellige på de to første utsagnene som omhandler lesingens status og de to som dreide seg om den aktive påvirkningen gjennom boka anbefalinger og bokprat. Jeg har derfor valgt å forkaste indeksen og behandle de enkelte variablene hver for seg.

På ungdomsskolene var det en overvekt av nøytrale svar, gjennomsnittlig 42 prosent, ganske mange positive og svært få negative på utsagnet *Det er fint/kult å være glad i å lese* (Figur 14). På barneskolen var det flere som svarte positivt, men barneskole 2 skiller seg ut med flest negative av samtlige. Hele 19 prosent på denne skolen var uenige i utsagnet, mens barneskole 3 har en mye større gruppe som svarer at de er helt enige enn de øvrige skolene. Utsagnet *De som bruker mye tid på lesing er kjedelige personer* er det en del færre som er

enige i på alle skolene, men spesielt på barneskole 3. Denne responsen indikerer at mange oppfatter lesing som en personlig ting som de ikke har noen sterke meninger om. Det er påfallende få negative svar, så lesing er i hvert fall ikke noe som gir negativ status i disse ungdomsmiljøene i motsetning til det som kom frem i den britiske undersøkelsen (*Boys' Reading Commission Report, 2015*).

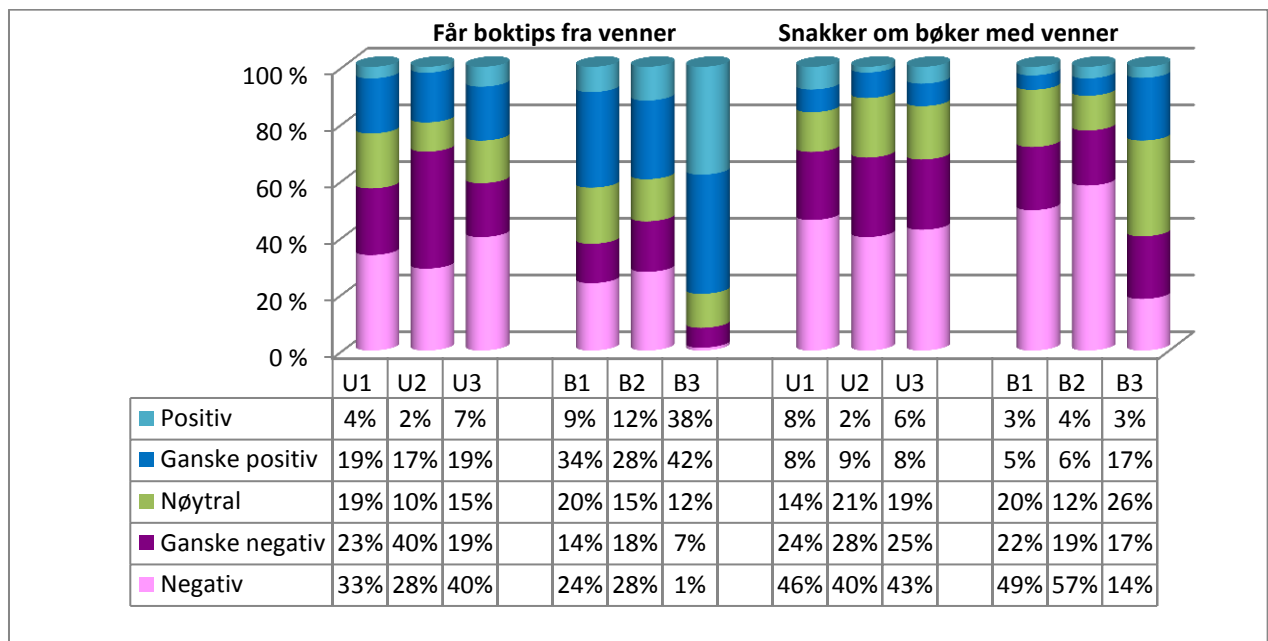
Figur 14: Lesingen sosiale status



De to andre utsagnene som dreide seg om holdninger i jevnaldersmiljøene var *Jeg får ofte tips fra venner om bøker jeg burde lese* og *Lesing er ikke noe vi snakker om på fritiden* (Figur 15). Her var svarene overveiende negative med unntak av 7. klassingene på barneskole 3, der svært mange fikk boktips fra venner. Ser vi bort fra svarene på denne skolen, støtter funnene det som kom frem i PIRLS-rapporten (Solheim & Tønnessen, 2003) om at medelevers innflytelse på lesevanene var liten. Det ser ut som lesing er en privatsak og ikke noe som er tema i vennemiljøene. Imidlertid er barneskole 3 den skolen der det leses mest og der elevene er mest positive til lesing, noe som tyder på at vennepåvirkning likevel kan være blant de faktorene som virker motiverende. Det er store kjønnsforskjeller i svarene på disse spørsmålene (Tabell 16-21 i Vedlegg 3). Både på barne- og ungdomsskolene var det mer en dobbelt så mange gutter som jenter som svarte at de var helt eller delvis uenige i at de fikk boktips fra venner. Kanskje underbygger dette funnet tankene om at mange gutter ser på lesing som en feminin aktivitet, og at de derfor ikke snakker om lesingen sin. Det er

også logisk å se på kjønnsforskjellene i den sosiale interaksjonen rundt lesingen i sammenheng med forskjellene i holdning. Her er det vanskelig å skille årsak og virkning, siden positive lesere snakker mer om leseopplevelsene sine, samtidig som det å diskutere bøker kan motivere til både økt leseaktivitet og mer positiv holdning.

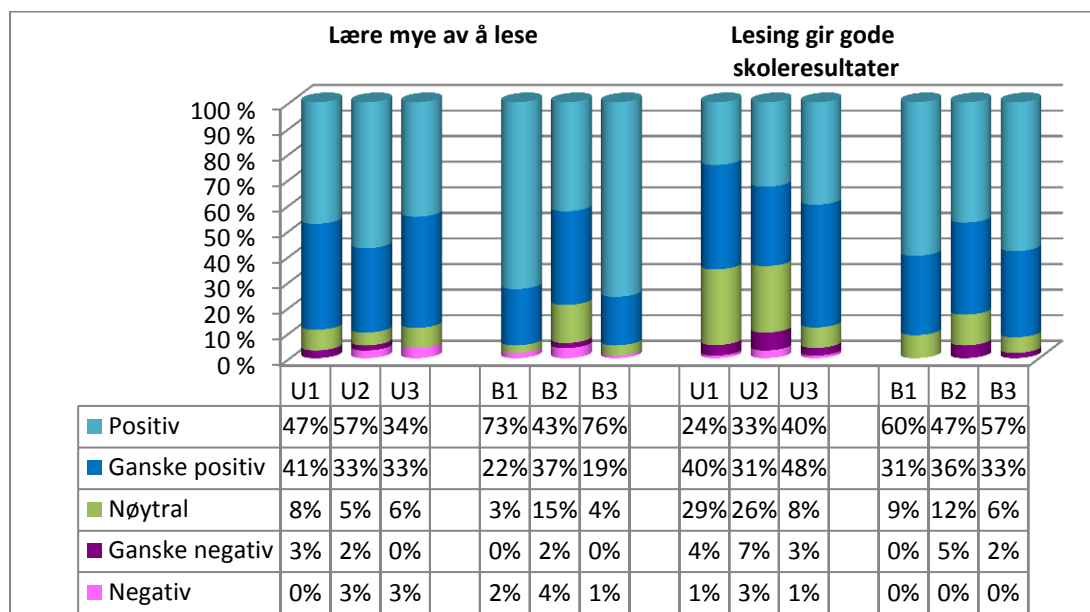
Figur 15: Aktiv påvirkning venner



Kognitiv motivasjon, bokvalg og tidsbruk

Indeksvariabelen for kognitiv motivasjon viste seg å ha en akseptabel validitet med en Cronbach's alpha-verdi på .603 i barneskolen og .705 i ungdomsskolen. Jeg har likevel valgt å presentere resultatene enkeltvis i analysen. Som vist i Figur 16 var det stor enighet i utsagnet *Man kan lære mye av å lese* både på 7. og 10. trinn. Derimot var det litt mer forskjell på holdningen til utsagnet *Lesing gjør at man får bedre resultater på skolen*.

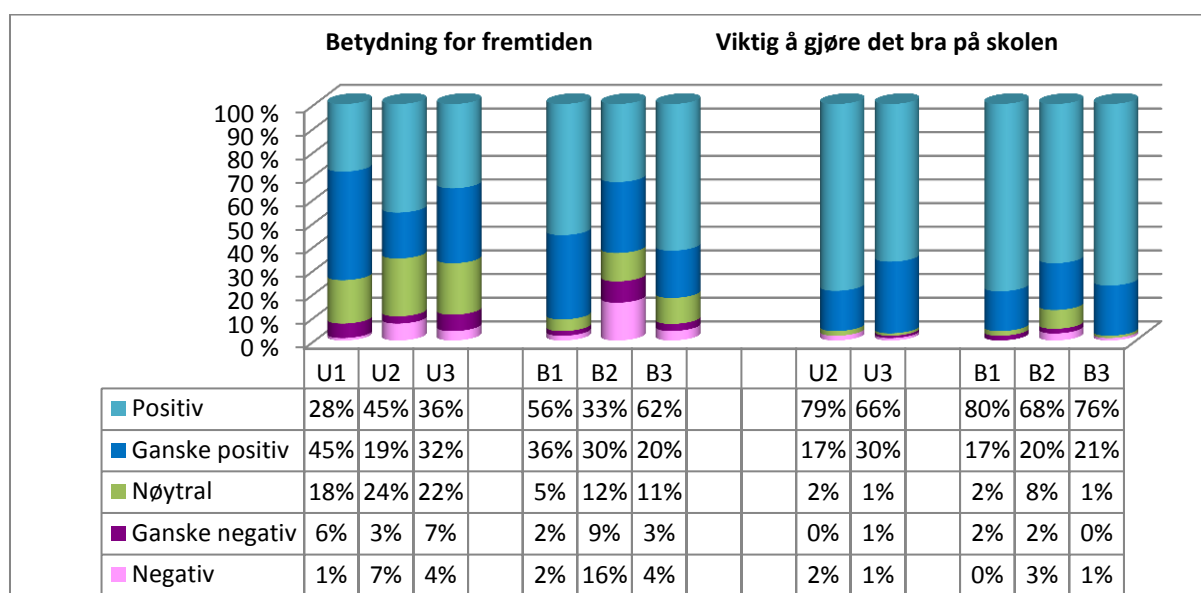
Figur 16: Sammenheng lesing * Læring



Her var ungdomsskole 3 på linje med alle barneskolene, der så godt som alle var enige eller ganske enige i dette. På ungdomsskole 1 og 2 var det henholdsvis 29 og 26 prosent som verken var enige eller uenige i utsagnet. Det kan kanskje tolkes som at lærerne ikke har formidlet denne sammenhengen like godt her som på de andre skolene, men det kan også hende at de av egen erfaring har sett at det ikke nødvendigvis er riktig og at sammenhengen ikke er så direkte som fremstilt i utsagnet. Jeg fant heller ingen kjønnsforskjeller i dataene på dette området.

Det samme gjaldt utsagnet *Det betyr ingenting for min fremtid om jeg er god til å lese* (Figur 17). Her var det igjen forskjell på barne- og ungdomsskolene, der ungdomskoleelevene var noe mindre enige i lesingens betydning enn barneskoleelevene på barneskole 1 og 3. Igjen kan dette skyldes graden av skolenes og kanskje også hjemmenes understreking av hvor viktig lesing er. På utsagnet *Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen* er det igjen full enighet. Dette er viktig eller svært viktig for alle unntatt et lite mindretall. Kanskje kan dette kobles sammen med elevenes bakgrunn i svært ressurssterke hjem med høy sosiokulturell kapital, men det stemmer også med Heggen og Øias funn om at elevene i stor grad godtar premissene fra skolen (2005).

Figur 17: Kognitiv motivasjon

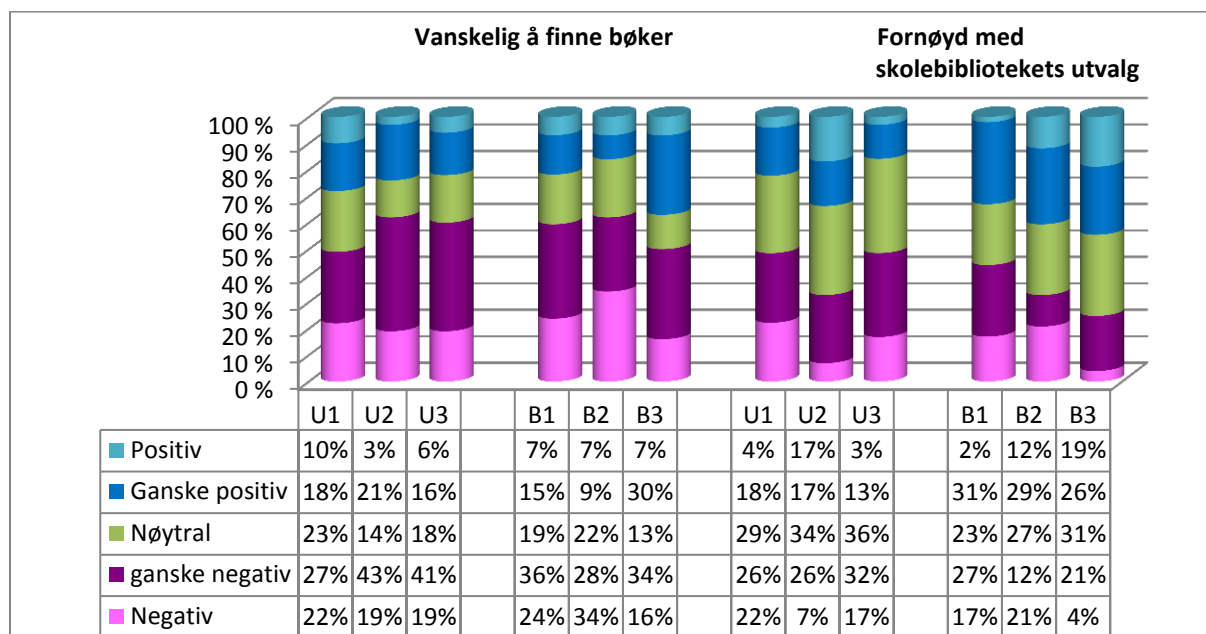


Det var ikke mulig gjennom krysstabulering å avlese noen signifikant sammenheng mellom disse variablene og lesehyppighet eller holdning, til det var kanskje svarene for ensartet. Selv om så godt som alle elevene ønsket å gjøre det bra på skolen og skjønnte sammenhengen mellom lesing og gode resultater, er den kognitive motivasjonen gjennom forståelse av lesingens nytteverdi er tydeligvis ikke sterk nok til å forårsake en atferdsendring. Dette stemmer med betraktningene rundt prestasjonsmotivasjon og skjønnlitteratur i teorikapittelet og betydningen av avstanden i tid mellom innsats og belønning. Jeg fant heller ingen kjønnsforskjeller i disse dataene.

Bokvalg

Indeksen for bokvalg viste seg å ha en noe svak validitet og jeg har derfor valgt å fokusere på de to sentrale utsagnene *Det er vanskelig å finne bøker som interesserer meg* og *Skolebiblioteket har mange bøker som interesserer meg* i analysen og forkastet de to andre utsagnene siden svarene der var sprikende og uklare. For det store flertallet av elever er det tydelig at det er et problem å velge lesestoff. Mellom 50 og 60 prosent på alle skolene er helt eller ganske enige i det er vanskelig å finne bøker, færrest på ungdomsskole 1 og barneskole 3 som også er de skolene der det leses mest både totalt og i skoleregi (figur 18). Det er åpenbart at lærere og skolebibliotekarer har en stor utfordring, for uten litteratur som interesserer er det umulig å holde lesesinteressen i live.

Figur 18: Bokvalg + skolebibliotek



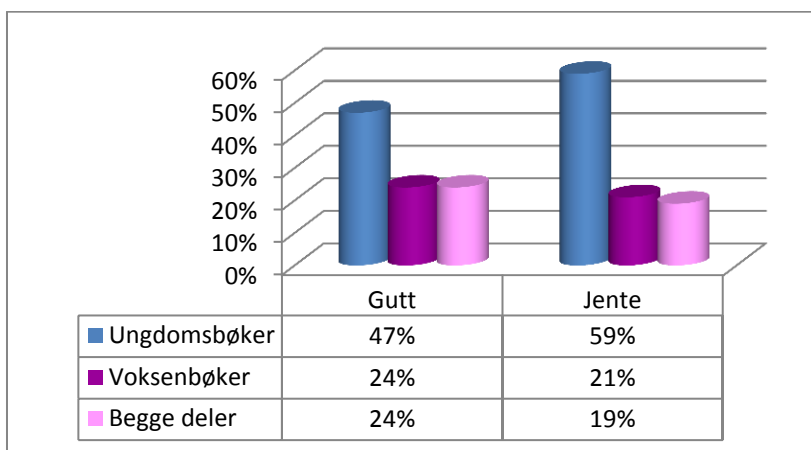
På spørsmålet om skolebiblioteket er svarene mer ulikt fordelt. 7.-klassingene er mer fornøyde med skolebibliotekene sine enn 10.-klassingene. På ungdomsskole 2 er det noen flere positive svar enn på de andre ungdomsskolene, mens barneskole 3 igjen kommer best ut. Om graden av fornøydhet skyldes store ulikheter i bibliotekenes utvalg er vanskelig å vite, kanskje dreier det seg like mye om å oppdage hva som faktisk finnes der gjennom aktiv veiledning. Når barneskoleelevene er mer fornøyd med utvalget på sitt bibliotek enn de eldre elevene, er det lett å tenke seg at det har sammenheng med at ungdomsskoleelevenes valg av litteratur er mer allsidig og variert, da noen av dem fortsatt leser rene barnebøker mens andre kanskje er interessert i ganske avansert faglitteratur og enkel voksen skjønnlitteratur. Å kjøpe inn til et ungdomsskolebibliotek med trange økonomiske rammer er opplagt mer krevende enn i et tilsvarende barneskolebibliotek.

Det var ikke mulig å se noen sammenheng mellom holdningen til skolebiblioteket og hvor vanskelig elevene syntes det var å finne lesestoff. Derimot var det en korrelasjon på henholdsvis .400 i barneskolen og .428 i ungdomsskolen mellom elevenes holdning til lesing og hvor vanskelig det var for dem å finne interessant litteratur, noe som viser at det har stor betydning. De fleste av de elevene som var generelt negative til lesing syntes også det var vanskelig å finne bøker, mens en overvekt av de positive elevene var ganske uenige i at det

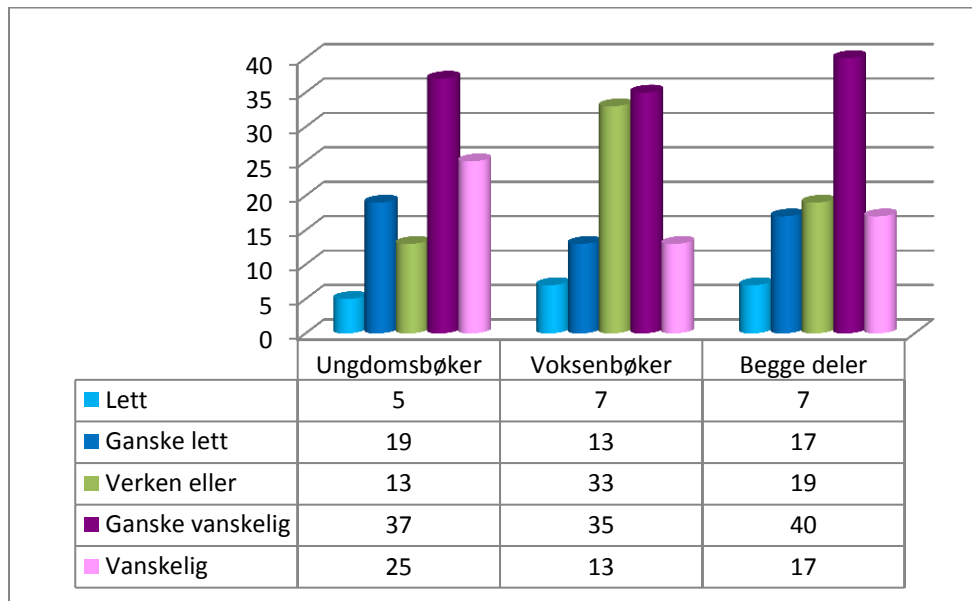
var vanskelig å finne bøker. Det var imidlertid stor spredning på svarene og mange positive elever slet også med bokvalget (Tabell 22-23 i Vedlegg 3).

På ungdomsskolene ble også elevene spurt om de leste ungdomsbøker eller voksenbøker fordi jeg ønsket å se på om det var noen sammenheng mellom bokvalget deres og lesingen og om de syntes det var vanskelig å finne bøker. Figur 19 viser at det var en liten overvekt av gutter som svarte at de leste voksenbøker eller begge deler, mens flest jenter leste ungdomsbøker. Det er altså tydelig at overgangen fra å lese barne- og ungdomslitteratur til å finne lesestoff innen voksenlitteraturen bare er påbegynt i 15-årsalderen, og at de fleste fortsatt leser ungdomsbøker. Det er heller ingen store forskjeller mellom de som leser ungdomsbøker og de som leser voksenbøker eller begge deler når det gjelder om de synes det vanskelig å velge (Figur 20).

Figur 19: Valg av litteratur



Figur 10: Litteraturnivå + Bokvalg vanskelig

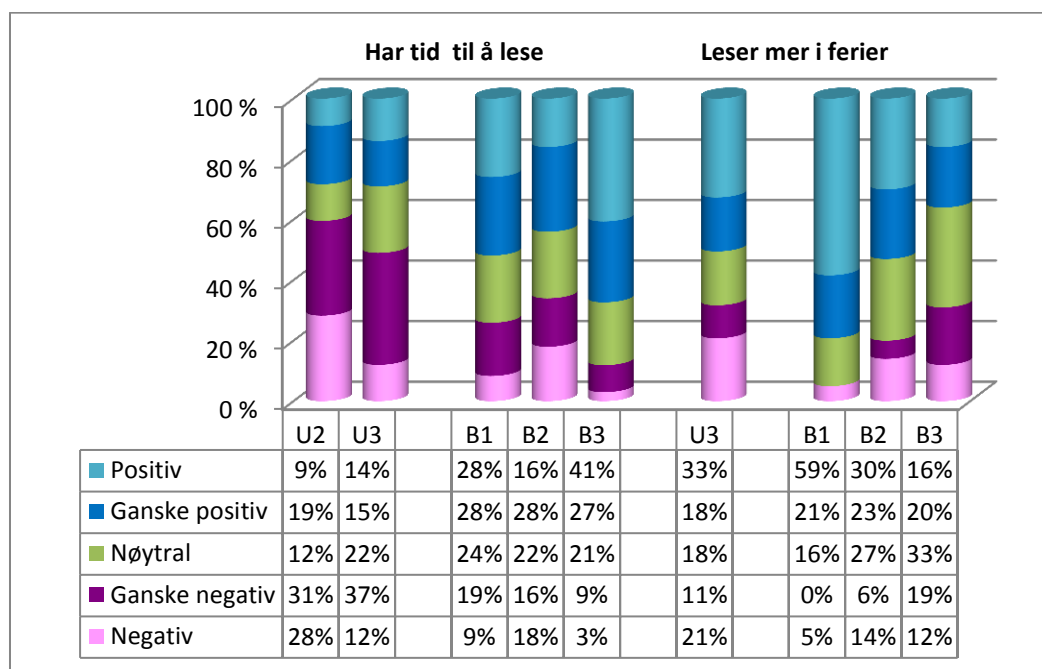


Tid

Spørsmålet om elevene har tid til å lese, dreier seg om deres subjektive oppfatning. Når så mange ungdomsskoleelever svarer at de ikke har tid, tolker jeg det som at de prioriterer andre aktiviteter. Undesøkelser av ungdoms tidsbruk viser at de bruker mindre tid på organiserte aktiviteter enn yngre barn, men at tid brukt på dataaktiviteter som spill og sosiale medier øker med alderen. Utsagnet *Jeg har ikke tid til å lese* falt dessverre ut på ungdomsskole 1, men det er likevel tydelig forskjell mellom svarene fra 7. og 10. klassingene (Figur 21). Færrest elever som sier at de ikke har tid til å lese er et på barneskole 3, og det stemmer godt med andre tall i studien som viser at disse elevene leser svært mye. Utsagnet *Jeg leser mer i ferier* kom til som en respons på kommentarer i undersøkelsens frie kommentarfelt. På ungdomsskole 2 var det mange som skrev dette i kommentarfeltet, og jeg la det derfor til i undersøkelsen. Her skiller barneskole 1 seg ut ved at mange var enige i utsagnet, mens det er ganske få på barneskole 3. Det er den skolen der så mange som 91 % svarte at de leser flere ganger i uka eller hver dag, så det er ikke så rart at de ikke leser enda mer i feriene. På de andre skolene er det mange som er enige i utsagnet, og det kan tyde på at lesing er en aktivitet som lett fortrenses av andre gjøremål. I skoleferiene har kanskje ikke ungdommene like lett tilgang til data, de har ikke lekser som skal gjøres eller trening å gå på. Det sosiale livet er sannsynligvis heller ikke like aktivt ettersom mange reiser bort. Kanskje de elevene som har en positiv holdning til lesing, men som ellers i året prioriterer andre mer

attraktive gjøremål, tyr til bøkene når det lite annet som oppleves som viktigere. Siden tid til lesing er mer snakk om prioritering av aktiviteter enn reell tidsnød for de fleste ungdommene, og fordi jeg mangler data fra flere skoler, har jeg ikke gått nærmere inn på å analysere denne variabelens sammenheng med de andre.

Figur 21: Tid til lesing



Oppsummering og slutninger

Denne resultatgjennomgangen har vist at elever på tiende trinn i ungdomsskolen leser betraktelig sjeldnere enn på syvende trinn, men at det begge steder er små kjønnsforskjeller. På ungdomsskolen er det riktignok en liten overvekt av jenter blant de ivrigste leserne, men langt mindre enn forventet ut fra tidligere undersøkelser. Det er også betydelige forskjeller mellom de enkelte skoler på hvert trinn. Når det gjelder holdningen til lesing er forskjellen mellom barne- og ungdomsskoleelevene mye mindre, mens kjønnsforskjellene øker med alderen og de eldste guttene er klart mer negative til lesing enn jentene. I syvende klasse er det mange som leser ofte selv om de ikke er spesielt positivt innstilt, mens det på ungdomsskolen er omvendt. I tiende klasse er det mange, særlig jenter, som leser sjelden selv om de uttrykker positive holdninger til lesing. Når svært mange ungdomsskoleelever samtidig oppgir at de ikke har tid til å lese er det nærliggende å trekke den slutning at de velger bort lesingen til fordel for andre aktiviteter, som for eksempel sosiale medier.

På alle holdningsspørsmålene og på spørsmål om lesehyppighet skilte barneskole 3 seg positivt ut, men ungdomsskole 1 hadde også mange elever med positiv holdning til lesing. Dette var også de to skolene der lesing åpenbart var en aktivitet som det systematisk ble satt av tid til på skolen. Lærernes interesse for at elevene skulle lese var generelt høy (med unntak av ungdomsskole 2), men det var få elever som opplevde at lærerne var opptatt av hva de leste. Derimot hadde de åpenbart blitt innprentet viktigheten av å lese for å lære og å gjøre det bra på skolen. Om denne sammenhengen var formidlet på skolen eller hjemme er uvisst, sannsynligvis begge steder. Jeg fant en klar sammenheng mellom skolens påvirkning og elevenes holdning og lesemengde i begge skoleslag.

Når det gjaldt familiepåvirkning var det små forskjeller mellom det elevene svarte i 7. og 10. klasse. Så godt som alle hadde foreldre som ønsker at de skulle lese, som hadde lest høyt for dem da de var små og som selv var lesere. Alt dette sier noe om elevenes sosiokulturelle bakgrunn. At denne bakgrunnen er viktig for barns lesing vet man fra andre studier, men som ventet var det i dette materialet for små forskjeller til at det kunne trekkes noen slutninger. Den eneste forskjellen var at det var litt færre i ungdomsskolen enn i barneskolen som oppga at foreldrene ønsker at de skal lese. Dette kan være et tegn på at ungdommene ikke følges like tett opp som yngre barn slik at presset fra omgivelsene avtar noe, men forskjellene var ikke store. Når det gjaldt den aktive påvirkningen fra foreldrene i form av bokanbefalinger og samtale om bøker, var det heller ingen tydelige skiller mellom barne- og ungdomsskole. Ganske mange foreldre anbefaler bøker for sine barn, mens noe færre fører litterære samtaler.

I jevnaldermiljøene fant jeg ingenting som tydet på at det var et stigma å være leser. Lesing hadde forholdsvis høy status, men var ikke viktig. Åpenbart betraktet de fleste elevene lesing som en privatsak. De som selv var glade i å lese syntes det var fint eller kult, mens de andre verken var enige eller uenige i dette utsagnet. Lesing og bøker var tydeligvis heller ikke noe tema i vennekretsen. Bare på barneskole 3 var det litt mer enn et lite mindretall som svarte at de snakker om bøker med venner. På den skolen var det også mange som fikk tips om bøker de burde lese fra venner, noe som eller var noe mer vanlig i barneskolen enn på ungdomstrinnet.

Det var veldig mange som slet med å finne bøker som var interessante for dem. Det var omtrent like mange i barneskolen som i ungdomsskolen som sa at de var enige eller ganske enige i dette, og i ungdomsskolen gjaldt det uavhengig av om de hovedsakelig leste ungdomslitteratur eller voksenlitteratur. Det var dessverre heller ikke så mange som var fornøyde med litteraturutvalget på sitt skolebibliotek, spesielt ikke i ungdomsskolen. Kanskje skorter det på litteraturveiledningen og kunnskapen om hva som finnes der, men det kan også tenkes at utvalget er for dårlig på grunn av lave budsjetter eller manglende samsvar mellom det som kjøpes inn og det elevene ønsker.

6. RESULTATER: KOMPARATIV ANALYSE

QCA er både en metodisk tilnærming med utgangspunkt i gruppeteori der man tolker mønstre for å forklare fenomener, og et analyseverktøy. Det søkes etter fellestrekk mellom caser for å identifisere hvilke kausale forhold som må være til stede for å frembringe et resultat, og i hvilke kombinasjoner. I stedet for termene uavhengig og avhengig variabel brukes betegnelsene betingelser og utfall, siden de enkelte betingelsene ikke representerer uavhengige påvirkninger av resultatet, men tvert i mot opptrer i kombinasjon med hverandre. For å benytte analyseverktøyet QCA utarbeides først et datasett der hver case beskrives ved å angi score på kausale betingelse og utfall. Datasettet danner utgangspunkt for en sannhetstabell viser de alternative kombinasjonene av betingelser som leder til et angitt utfall som vist i tabell 6.

Tabell 6: Utdrag av sannhetstabell som viser forekomsten av de enkelte kombinasjoner av betingelser og kombinasjonens konsistens

Betingelse A	Betingelse B	Betingelse C	Betingelse D	Betingelse E	Antall observasjoner	Konsistens
1	1	1	1	1	20	0,97
1	1	1	1	1	19	0,95
0	1	1	1	0	15	0,96
1	1	1	0	0	11	0,94
0	1	1	1	1	8	0,96
1	1	1	0	1	7	0,95
1	0	0	0	1	7	0,93
0	0	1	0	0	7	0,93

Gjennom en analyse av sannhetstabellen kan disse konfigurasjonene uttrykkes ved hjelp av boolsk algebra og de boolske operatorene OG og ELLER, og kan som matematiske uttrykk minimeres gjennom forkortelser og forenkende forutsetninger. Beskrivelse og forklaring av disse finnes i vedlegg 5. Målet er å beskrive de alternative veiene til det valgte utfallet så enkelt og konsist som mulig. På samme måte som med korrelasjon og regresjon er det ikke gitt hva som er kausalitet og hva som er samvariasjon, siden alle analysene er utarbeidet for å predikere svingninger på effektvariabelen med utgangspunkt i svingninger på forklaringsvariablene.

Datasettet

For brukere av QCA finnes det to varianter av analysen som baserer seg på to ulike typer datasett og derfor også bruker algebraen på forskjellige måter (Rihoux & Ragin, 2009). Den tidligst utviklede varianten kalles Crisp Set QCA [csQCA] der betegnelsen crisp set innebærer at datasettet dikotomiseres og verdiene settes til 0 eller 1 alt etter om betingelsene er til stede eller ikke. Senere utviklet Charles Ragin metoden Fuzzy Set QCA [fsQCA](1987), som er den metoden jeg har valgt for denne studien. Et fuzzy set er betegnelsen på et gradert datasett der verdiene for hver case angir i hvilken grad betingelsene er til stede. Hvilke verdier som skal benyttes er avhengig av kjennskap både til kontekst og empiri, og det må defineres hva som skal til for å oppnå en gitt verdi på hver betingelse. Denne kalibreringen av datagrunnlaget gir en mer nyansert analyse og egner seg bedre til å måle tilstedeværelsen av betingelser som ikke lar seg dikotomisere uten stort tap av nøyaktighet. I mine datasett har jeg to utfall som jeg ønsket å undersøke ved hjelp av fem kausale betingelser. Analyseenhetene er enkeltelever, og jeg har analysert barneskolen og ungdomsskolen hver for seg. Verdiene for hver enkelt elev og betingelse er kalibrert inn i et gradert datasett med seks verdier der noen svar fra spørreskjemaet er vektet tyngre enn andre basert på teori og resultater i den deskriptive analysen. For detaljert forklaring og beskrivelse av kalibreringen, se vedlegg 5.

For å få en tolkbar analyse er det viktig at de enkelte betingelsene ikke er for nær hverandre innholdsmessig og at det er en tilfredsstillende variasjon i hver av dem. Jeg har derfor valgt færre betingelser enn de som er presentert i forrige kapittel, splittet additive indekser og utelatt sosialkulturell bakgrunn og kognitiv motivasjon som nesten ikke varierer i populasjonen. Som vist i Tabell 7, har jeg valgt å bruke påvirkning fra familie, venner og skole, tid til lesing på skolen og bokvalg som kausale betingelser. Tid til lesing på skolen er skilt ut fra skoleindeksen fordi det var den enkeltvariabelen som ga størst utslag og skilte best mellom skolene. Mens skolepåvirkning og tid på skolen er betingelser som er lett å tolke som kausale, er det mer komplisert med de andre. Familiepåvirkning kan hovedsakelig tolkes som en kausal betingelse, men den er også noe endogen da betingelsen kan interagere med utfallet. For eksempel kan påvirkningen styrkes av barn som leser mye. Noe svakere forklaringskraft har betingelsen påvirkning fra venner. Som vist i den deskriptive analysen var det svært få elever som snakket om bøker med venner, mens noen flere fikk

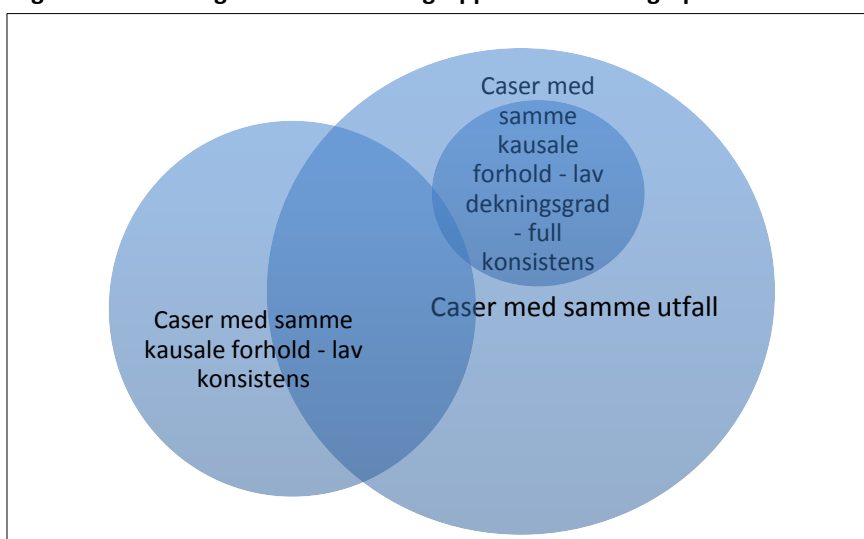
boktips. Unntaket var Barneskole 3 der lesing åpenbart var et tema det ble snakket om, samtidig som elevene leste mest av alle. For indikatorene i denne indeksen foreligger det med all sannsynlighet resiprok kausalitet overfor utfallet. Det samme gjelder i noen grad betingelsen bokvalg. Det er vanskelig å bli glad i å lese hvis man aldri finner bøker som føles relevante, så problemer med bokvalg kan forklare negativ holdning og lav lesehyppighet. På den annen side er det ikke opplagt at uinteresserte eller negative elever legger noen særlig innsats i å finne noe lese. Likevel tolker jeg problemer med å finne bøker som en hovedsakelig kausal betingelse, særlig siden problemer med bokvalg ligger forut for utfallene i tid.

Tabell 7: Utdrag av kalibrert datasett som viser elevenes grad av tilhørighet i de enkelte betingelser. 0 = Helt ute 0,2 = Nesten helt ute 0,4 = Mer ute enn inne 0,6 = Mer inne enn ute 0,8 = Nesten helt inne 1 = Helt inne

CASE Elever	Utfall HYP Hyppighet	Utfall HOLD Holdning	FAM Familie- påvirkning	TID Tid på skolen	SKO Skole- påvirkning	VENN Venne- påvirkning	BOK Bokvalg
1	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
2	1	0,8	0,2	0,4	0,6	0,6	0,6
3	0,8	0,8	0,4	0,4	0,6	0,6	0,6
4	0,4	0,2	0	0,4	0,4	0,4	0
5	0,2	0,2	0,6	0,4	0,2	0	0
6	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,2	0,6

Fem forklaringsvariabler gir 39 mulige konfigurasjoner og derfor en sannhetstabell med 39 rader. Ikke alle kombinasjonene vil være representert i datamaterialet, mens det vil være mange observasjoner av andre. I sannhetstabellen måles også konfigurasjonens konsistens i forhold til det valgte utfallet som vist i figur 21.

Figur 21: Venn-diagram som viser de gruppeteoretiske begrepene konsistens og dekningsgrad..



I og med at de enkelte elever har gradert tilhørighet både til betingelsene og utfallet kan graden av tilhørighet i forklaringskombinasjon og utfall variere ganske mye, noe som svekker forklaringsverdien av noen konfigurasjoner. Forklaringsalternativer med konsistensverdi under 0,75, der verdien 1 beskriver fullstendig sammenfall, regnes som lite gyldige representasjoner av utfallet. Dekningsgraden av hver konfigurasjon, altså hvor stor del av gruppen med et gitt utfall som deler den samme forklaringskombinasjonen, måles også i analysen. En gyldig representasjon med svært liten dekningsgrad kan også være lite interessant, derfor har jeg valgt å stryke konfigurasjoner med færre enn tre observasjoner.

Elever som leser ofte

QCA-analysen med lesevaner som utfall viste seg å føre til ganske ulike kombinasjoner av forklaringsvariabler i barneskolen og ungdomsskolen. På barneskolen viste resultatet opprinnelig fem alternative undergrupper av elever som leste ofte:

SKO * TID +	}	→ HYP
SKO * FAM +		
BOK * FAM +		
VENN * FAM * TID +		
-VENN * -FAM * TID		

Forklaring:

*=OG,
+=ELLER,
- = negativ verdi
→ = leder til

Gjennom parvis minimering av positive og negative faktorer og matematisk forkorting blir uttrykket:

$$SKO * (TID + FAM) + BOK * FAM + TID \rightarrow HYP$$

Dette betyr at påvirkning fra skolen kombinert med enten tid på skolen eller interesserte foreldre konsistent leder til hyppig lesing. Disse to kombinasjonene har en dekningsgrad på henholdsvis 0,65 og 0,55. Elever som lett finner bøker og har aktivt påvirkende foreldre utgjør en liten undergruppe av de lesende 7. klassingene, og for en annen undergruppe er bruk av tid på skolen en tilstrekkelig betingelse. Det er stor grad av overlapping mellom undergruppene, fordi mange elever scorer positivt på mange av indikatorene, men det er god konsistens på alle uttrykkene, rundt 0,9, noe som gjør dem til gyldige representasjoner av utfallet.

På 10. trinn ga analysen av sannhetstabellen for lesehyppighet et ganske annerledes resultat. Her var konsistensen av uttrykkene litt lavere enn ønskelig, mellom 0,74 og 0,79, og jeg endte opp med fire alternative veier til høy lesehyppighet på ungdomstrinnet:

$$\left. \begin{array}{l} \text{BOK * TID +} \\ \text{BOK * FAM +} \\ \text{VENN * FAM +} \\ \text{VENN * SKO * TID} \end{array} \right\} \rightarrow \text{HYP}$$

Dette uttrykket kan trekkes sammen til:

$$\text{BOK * (TID + FAM) + VENN * (FAM + (SKO*TID))} \rightarrow \text{HYP}$$

Dette betyr at det å finne interessant litteratur er den betingelsen som oftest fører til hyppig lesing i ungdomsskolen i kombinasjon med enten tid på skolen eller aktiv familiepåvirkning. Påvirkning fra venner i kombinasjon med enten familie eller tid og skole er også en pålitelig vei til hyppig lesing hos en noe mindre undergruppe. Også her er det stor overlapping i dekningsgrad som varierer mellom 0,60 og 0,43 på de ulike konfigurasjonene. Sammenlignet med analysen for barnetrinnet har åpenbart tilgangen til egnet lesestoff har større betydning for ungdomsskoleelevene.

Elever som leser sjelden

Siden QCA opererer med asymmetrisk kausalitet er det ingen automatikk i at fravær av de betingelsene som førte til positivt utfall vil føre til negativt utfall. En analyse av datasettet for barneskolen med negativt utfall på lesehyppighet som effektvariabel ga detteuttrykket:

$$- \text{TID * - SKO * - VENN * - BOK} \rightarrow - \text{HYP}$$

Analysen viser at for elever som leser sjelden må mange av betingelsene mangle. Men fordi så mange barneskoleelever leser ofte og derfor har tilhørighet til konfigurasjoner med positivt utfall, er denne analysen tvilsom, den har en konsistens på bare 0,6 og en dekningsgrad på 0,44.

De betingelsene som predikerte at ungdomsskoleelevene valgte bort lesingen var ikke symmetriske med de som ledet til et positivt utfall. Analysen av denne sannhetstabellen ga følgende alternative kombinasjoner:

$$\left. \begin{array}{l} -\text{FAM} * -\text{VENN} + \\ -\text{SKO} \\ -\text{BOK} * -\text{TID} \end{array} \right\} \rightarrow -\text{HYP}$$

Dette kan trekkes matematisk sammen til uttrykket:

$$-\text{FAM} * -\text{VENN} + -\text{SKO} + -\text{TID} * -\text{BOK} \rightarrow -\text{HYP}$$

Dette betyr at analysen ga tre alternative kombinasjoner som pålitelige veier til utfallet lav lesehyppighet. Lavt score på påvirkning fra familie og påvirkning fra venner utgjør den største undergruppen ikke-lesende elever; denne kombinasjonen har en dekning på 0,61. Den andre undergruppen med lav lesehyppighet har lavt score på betingelsen skolepåvirkning. Det kan altså være en tilstrekkelig betingelse for lite lesing at skolen i liten grad fokuserer på dette. Den tredje kombinasjonen som konsistent fører til lite lesing for en mindre gruppe elever, er lavt score på tid på skolen og problemer med bokvalg. De som sjelden eller aldri snakker om bøker med familie og/eller venner viser seg altså å lese lite, men som før beskrevet er kanskje snakk om resiprok kausalitet for disse betingelsene, og kombinasjonen predikerer liten leseinteresse mer enn den forklarer. Derimot er det interessant at lavt score på påvirkning fra skolen står som en tilstrekkelig betingelse for lav leselyst, for her kausaliteten klar. På samme måte mener jeg at den tredje konfigurasjonen der lite tid til lesing på skolen kombineres med at det er vanskelig å finne interessante bøker fremstår som en sannsynlig forklaring på lav lesehyppighet.

Elever som er positive til lesing

Det andre utfallet jeg brukte QCA til å analysere var holdning til lesing. På barneskolen ga denne analysen et treleddet uttrykk med en samlet konsistens på rundt 0,8:

$$\left. \begin{array}{l} \text{SKO} * \text{TID} + \\ \text{SKO} * \text{FAM} + \\ \text{VENN} * \text{TID} * \text{FAM} \end{array} \right\} \rightarrow \text{HOLD}$$

Matematisk forkortet til:

$$\text{SKO} * (\text{TID} + \text{FAM}) + \text{VENN} * \text{TID} * \text{FAM} \rightarrow \text{HOLD}$$

Dette betyr at påvirkning skole er den viktigste betingelsen for utviklingen av en positiv holdning. Denne betingelsen inngår i begge de to konfigurasjonene med høyest dekning

kombinert med henholdsvis tid til lesing på skolen og påvirkning fra familien.

Dekningsgraden er her på 0,71 og 0,62. Tid på skolen kombinert med påvirkning fra venner og familie utgjør den tredje undergruppen av elever med positiv holdning til lesing.

Betingelsen BOK er ikke til stede i dette uttrykket, noe som er logisk siden det er fullt mulig å være grunnleggende positiv til lesing selv om det å finne bøker utgjør en hindring for den faktiske lesingen.

Analysen av hvilke betingelser som fører til positiv holdning viste at det er liten forskjell på 7. trinn og 10. trinn i dette spørsmålet, men på ungdomstrinnet var skolens påvirkning enda tydeligere, og inngikk i begge kombinasjonene. Analysen genererte følgende kombinasjoner:

$$\left. \begin{array}{l} \text{SKO} * \text{TID} + \\ \text{SKO} * \text{FAM} * \text{VENN} \end{array} \right\} \rightarrow \text{HOLD}$$

Etter matematisk sammentrekking blir uttrykket:

$$\text{SKO} * (\text{TID} + \text{FAM} * \text{VENN}) \rightarrow \text{HOLD}$$

Jeg fant altså to pålitelige veier til positive holdninger; skolepåvirkning kombinert med tid til lesing og skolepåvirkning kombinert med påvirkning fra familie og venner. Den første konfigurasjonen har en dekningsgrad på 0,66 og en konsistens på 0,81 mens tallene for den andre kombinasjonen er henholdsvis 0,39 og 0,94 og altså utgjør konsistent forklaring for en liten undergruppe. Mens familie og venner som tidligere diskutert har noe lav forklarende kraft, er kausaliteten utvilsom når det gjelder skolepåvirkningen.

Elever som er negative til lesing

Analysen av sannhetstabellen for negativ holdning til lesing på barnetrinnet er i likhet med analysen av lav lesehyppighet noe usikker fordi så mange elever har tilhørighet til konfigurasjoner med positivt utfall. Alle konfigurasjonene har relativt lav konsistens og med en dekningsgrad som varierer fra 0,6 til 0,3. Dette er nok også grunnen til at uttrykket blir så komplekst med negativt score på mange aspekter for å oppnå valgt utfall. Her blir også den kausale asymmetrien tydelig, mens bokvalg ikke var til stede som betingelse for positiv holdning, er det høyeste grad til stede i disse kombinasjonene:

$$\left. \begin{array}{l}
 - \text{BOK} * - \text{VENN} * - \text{SKO} + \\
 - \text{BOK} * - \text{VENN} * - \text{FAM} + \\
 - \text{BOK} * - \text{VENN} * - \text{TID} + \\
 - \text{VENN} * - \text{SKO} * - \text{TID} * - \text{FAM}
 \end{array} \right\} \rightarrow - \text{HOLD}$$

I sammentrukket form blir formelen slik:

$$- \text{BOK} * - \text{VENN} * (- \text{SKO} + - \text{FAM} + - \text{TID}) + - \text{VENN} * - \text{SKO} * - \text{TID} * - \text{FAM} \rightarrow - \text{HOLD}$$

Dette betyr at det finnes fire pålitelige veier som leder til negativ holdning hos elever på barnetrinnet. Det mest interessante med de kausale forholdene som i sitt fravær fører til negativ holdning er at betingelsen -VENN er til stede i alle kombinasjonene. Som diskutert tidligere er imidlertid dette en betingelse som har en noe svakere forklarende verdi enn de andre. Derimot er betingelsen -BOK, det vil si at det er vanskelig å finne bøker, forklarende. Barn som har dårlige leseerfaringer og sjelden finner bøker de interesserer seg for vil naturlig nok utvikle en negativ holdning. I tillegg opptrer betingelsen -SKO i to av kombinasjonene, noe som igjen understreker den betydningen skolen har.

På ungdomstrinnet var forklaringskombinasjonene for positiv holdning nesten lik de som opptrådte på barnetrinnet. Det samme gjelder for negativ holdning der de to første leddene av uttrykket med størst dekningsgrad er identiske med barnetrinnets. Analysen, med en samlet konsistens på 0,78, ga følgende kombinasjoner:

$$\left. \begin{array}{l}
 - \text{HOLD} = - \text{VENN} * - \text{BOK} * - \text{FAM} + \\
 - \text{VENN} * - \text{SKO} * - \text{FAM} + \\
 - \text{VENN} * - \text{BOK} * - \text{TID}
 \end{array} \right\} \rightarrow - \text{HOLD}$$

Dette kunne trekkes sammen til:

$$- \text{VENN} * - \text{BOK} * (- \text{FAM} + - \text{TID}) + - \text{VENN} * - \text{SKO} * - \text{FAM} \rightarrow - \text{HOLD}$$

Også her fremstår betingelsene -VENN og -BOK som dominerende betingelser, noe som understreker viktigheten av å finne interessant lesestoff og den tette forbindelsen mellom holdning til lesing og i hvilken grad lesingen er en sosial aktivitet. Fravær av skolepåvirkning ser ut til å være noe mindre viktig på tiende trinn enn på syvende for de elevene som leser lite.

Oppsummering og slutninger

QCA-analysen påviste en del forskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen. Det var flere veier som ledet til lesende og positivt innstilte elever, og andre kombinasjoner av betingelser som ga motsatte resultat, så kausaliteten er ikke symmetrisk. De viktigste betingelsene for høy leseaktivitet og positiv holdning på barneskolen var bruk av tid til på skolen og skolepåvirkning i form av lærerinteresse og litteraturveiledning. Dessuten hadde det betydning med aktivt påvirkende foreldre for en mindre gruppe elever. De samme betingelsene forklarte positiv holdning på ungdomsskolen, men der kom også påvirkning fra venner inn i tillegg. For høy lesehyppighet på ungdomstrinnet var bruk av tid på skolen og tilgang til interessant litteratur de avgjørende betingelsene. Ungdommer som fant bøker som interesserte dem leste mer enn de andre. Det å finne frem i litteraturen er en viktigere betingelse for 15-åringer enn for 12-åringer. Den statistiske analysen viste liten forskjell på hvor mange som syntes bokvalg er vanskelig, men QCA-analysen viser at dette har større betydning for både lesevanene og holdningene til de eldste elevene enn de yngre. Kanskje leser mange 7.klassingene på tross av at de ikke finner noe som interesserer, men i 10.klasse er dette helt avgjørende for leseaktiviteten.

For de negative utfallene lite lesing og negativ holdning på barneskolen, var analysen mer uklar og usikker. Grunnen til det er at så mange av elevene hadde tilhørighet til de positive konfigurasjonene at materialet ble vanskelig å tolke. Spesielt er det vanskelig å si noe om betingelsene som førte til lav lesehyppighet. Dette kan ses i sammenheng med resultatene fra den statistiske analysen som viste at mange barneskoleelever leser selv om de egentlig ikke er spesielt glade i det. Ungdomsskoleelever som leste sjelden hadde lavt score på familie- og vennepåvirkning, men kausaliteten går begge veier når lite leseglade ungdommer ikke snakker om bøker med familie og venner. De andre forklaringene går på fravær av interesse fra skolen og lite tid til lesing i kombinasjon med vanskelig bokvalg, og disse konfigurasjonene fremstår som troverdige forklaringer på lav leseinteresse. For negativ holdning til lesing er det kombinasjonen vanskelig bokvalg kombinert med fravær av jevnalderpåvirkning dominerer de alternative konfigurasjonene på både barne- og ungdomstrinn. For de negative elevene har problemer med å finne interessant lesestoff sannsynligvis vart over tid og gjort lesing til en uinteressant aktivitet. Da snakker man heller ikke med venner om lesing og bøker. Større grad av kommunikasjon rundt lesing kunne på

den annen side ha gitt disse elevene nyttig informasjon og hjulpet dem til å finne litteratur av interesse. Det kommer klart frem i analysen at lesing er en sosial aktivitet, siden fravær av kommunikasjon om lesing i jevnaldermiljøet så tydelig predikerer både negativ holdning og lav lesehyppighet.

7. KONKLUSJON

Problemstillingen i oppgaven er *Hvilken rolle spiller overgangen fra barneskole til ungdomsskole for elevenes lesevaner og holdning til lesing?*

For å besvare dette spørsmålet har jeg analysert datamaterialet både på skole- og elevnivå for å beskrive og forklare lesevaner og holdninger. Det viktigste funnet jeg gjorde var at det ikke synes å være systematiske kulturforskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen når det gjelder lesing, med unntak av praksisen med å gi lesing i egen bok som lekse. Derimot fant jeg store forskjeller mellom enkeltskoler på hvert trinn og en barneskole og en ungdomsskole skilte seg fra de andre ved at de åpenbart hadde en institusjonalisert tilnærming til lesing. Alle elevene på disse skolene svarte det samme på spørsmålet om hvor ofte de brukte tid på skolen til å lese, mens svarene på de andre skolene varierte både fra klasse til klasse og innad i klassene. Undersøkelsen viste at elevene på disse to skolene gjennomgående leser mer og er mer positive til lesing enn de andre elevene på samme trinn. På de samme skolene var det også flere elever som svarte at de snakket om bøker, og de hadde flest elever som opplevde at lærerne i noen grad var interessert i hva de leste. Den barneskolen og den ungdomsskolen som satte av minst tid til lesing på skolen hadde på den annen de minst positive elevene.

QCA-analysen på elevnivå ga samme resultat. Av de betingelsene som førte til hyppig lesing og positive holdninger var bruk av tid på skolen og annen påvirkning fra skolen de dominerende på både barne- og ungdomstrinnet. Jeg mener altså å ha påvist at skolen har potensiale til å påvirke elevenes lesevaner og -holdninger ved systematisk bruk av tid til lesing, bruk av litterære samtaler og gjennom å vise interesse for elevenes lesing.

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole viste seg å ha betydning for trykket fra omgivelsene. Lesevanene endret seg langt mer enn holdningen til lesing fra 7. til 10. trinn, spesielt blant jentene. Mens det er stor leseaktivitet blant 7.klassingene, bruker 10.klassinger i gjennomsnitt mye mindre tid på lesing. Jeg fant også at mange 7.-klassinger leser mye selv om de egentlig ikke liker det så godt, mens forholdet er omvendt i 10. klasse. Sannsynligvis leser noen av disse 7.-klassingene under press. Bruken av egenlesing som lekse er nok en del av forklaringen, men det var også færre foreldre som forventet at ungdommene skulle lese blant de eldste enn blant de yngste respondentene. Aktiv

påvirkning fra foreldre var en mer betydningsfull betingelse for lesing på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Det var dessuten langt færre på 10. trinn som fikk boktips fra jevnaldrende enn på 7. trinn, og lesing hadde noe lavere status.

Ved å gå inn på individnivå og analysere hvilke betingelser som ledet til lite lesing og negative holdninger, fant jeg at vanskeligheter med å finne bøker og fravær av lesing som tema i venneflokket var de betingelsene som sterkest predikerte negativt utfall. Det er åpenbart demotiverende for lesingen hvis man til stadighet prøver å lese litteratur som ikke interesserer. Anbefalinger fra venner er en viktig kilde til å finne lesestoff, og i miljøer der lesing er et ikke-tema berøves ungdommene denne informasjonen. QCA-analysen viste med andre ord at jevnaldremiljøet antakelig har større betydning for ungdommenes lesing enn det som vises i den deskriptive statistikken, der det virker som de ser på lesing som en privatsak. Det å legge til rette for boksamtaler og litteraturanbefalinger på skolen, kan kanskje avhjelpe noe av bokvalgsproblematikken, samtidig som det åpenbart er mye å hente på interesse fra lærerne. Det var en påfallende forskjell mellom elevenes oppfatning av lærernes interesse for at de leste og hva de leste. Bedre kunnskap og større engasjement hos lærerne kan forhåpentligvis øke motivasjonen og minske barrieren som bokvalget representerer. Gode skolebibliotek og bibliotekarer med god formidlingsevne vil også gi elevene bedre tilgang til den litteraturen som fenger.

Det er uansett nærliggende å tenke at den store forskjellen i lesemengde mellom barne- og ungdomsskoleelever henger sammen med det 10.klassingene sier om at de ikke har tid, eller altså ikke prioriterer å bruke tid til å lese. Når jenter på 15 år bruker så mye som tre og en halv time på sosiale medier daglig, blir det lite tid igjen til andre aktiviteter. Jeg fant overraskende små kjønnsforskjeller i datamaterialet. Hvis det er et tegn på at jentene har sluttet å lese og ikke at guttene i mitt materiale leser mer enn landsgjennomsnittet er det bekymringsfullt og noe som burde undersøkes nærmere.

Likevel viser denne undersøkelsen at systematisk oppmerksomhet rundt lesingen kombinert med bruk av tid og god litteraturveiledning har en effekt, og at ungdom jevnt over har en mer positiv holdning til lesing enn det lesevanene deres skulle tilsi. Kanskje kan disse holdningene gi seg utslag i at de senere i livet vil lese mer.

8. VIDERE FORSKNING

Denne studien har vist at blant ungdom med samme sosiokulturelle bakgrunn har skolen stor påvirkningskraft hvis den utnytter det potensialet som ligger i å systematisere lesingen og forsterke litteraturveiledningen. En naturlig utvidelse av undersøkelsen ville være å foreta en tilsvarende studie i en kommune med en annen befolkningssammensetning for å se om utslagene for skolepåvirkning er like tydelig der. En annen mulighet ville være å intervju lærere og bibliotekarer for å legge til en annen synsvinkel. Det vil også være interessant å se om de små kjønnsforskjellene jeg fant er særegne for denne studien eller en del av en utvikling i retning av mindre lesing blant jenter. Det kunne eventuelt også vært interessant å undersøke hvordan elevene forholder seg mot slutten av videregående skole. Intervjuer av enkeltelever for å få en dypere forståelse av deres motivasjon for sin leseatferd kunne også bidra til økt forståelse og dermed mulige tiltak for å øke leselysten.

9. REFERANSER

- Adcock, R. C., David. (2001). Measurement validity: A shared standard for qualitative and quantitative research. *American Political Science Association*, 95(03), 529-546.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. Hentet fra: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/andersen.pdf>
- Andersson, J. (2015) *Med läsning som mål*. Hentet fra http://www.kulturradet.se/sv/publikationer/_/Med-lasning-som-mal/
- Appleyard, J. A. (c1991). *Becoming a reader : the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakken, A. (2007). Ungdomsskolens klaseskiller. I Å. Strandbu & T. Øia (Red.), *Ung i Norge* (s. 42-62). Oslo: Cappelen.
- Befani, B. (2013). Between complexity and generalization: Addressing evaluation challenges with QCA. *Evaluation*, 19(3), 269-283.
- Berg, G. (1999). Skolekultur : nøkkelen til skolens utviklingSkolekultur nyckeln till skolans utveckling : en bok för skolutvecklare om skolans styrning. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Boys' Reading Commission Report*. (2015) Hentet fra http://www.literacytrust.org.uk/policy/boys_reading_commission
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 1-21. Hentet fra: <http://nil.cs.uno.edu/publications/papers/bruner1991narrative.pdf>
- Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss - om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Cooper, B., & Glaesser, J. (2011). Using case-based approaches to analyse large datasets: a comparison of Ragin's fsQCA and fuzzy cluster analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(1), 31-48.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554. doi: 10.1136/adc.2006.106336
- Fauske, H., & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gabriel, R. (2009). Readicide: How Schools Are Killing Reading and What You Can Do About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 347-350.
- Gabrielsen, E., & Solheim, R. G. (2013). *Over kneiken? : leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G., & Sommervold, T. (2009) *Lesing på ungdomstrinnet : en rapport fra et Gi rom for lesing!- prosjekt ; Reading in lower secondary school : report from a project in Make room for reading! (Gi rom for lesing!)*.
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring : mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hellevik, O. (1988). *Introduction to causal analysis : exploring survey data by crosstabulation* (2. utg.). Oslo: Norwegian University Press.
- Hodgson, G. M. (2007). Institutions and Individuals: Interaction and Evolution. *Organization Studies*, 28(1), 95-116. doi: 10.1177/0170840607067832
- Hoel, T., & Helgevold, L. (2008). Jeg leser aldri-men jeg leser alltid! I *TH (red.)*, *Gutter og lesing*, 9-19.
- Immergut, E. M. (1998). The theoretical core of the new institutionalism. *Politics and society*, 26, 5-34.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen : kanon, danning og kompetanse*. (Ph.D), Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur, Trondheim.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading : insights from the research* (2. utg.). Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Limberg, L. (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll : en kunskapsöversikt* (2. oppl. utg.). Stockholm: Skolverket.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions : the organizational basis of politics*. New York: Free Press.
- Medietilsynet. (2015). *Barn og medier 2014 : barn og unges (9-16 År) bruk og opplevelser av medier*. Hentet 1. september 2015 fra http://www.medietilsynet.no/documents/barn%20og%20medier-unders%C3%B8kelsene/rapport_barnogmedier_2014.pdf
- Morgan, D. H. J. (2014). *The family, politics, and social theory*: Routledge.
- Pennac, D., & Østenstad, I. (1999). *Som en roman : om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Ph.D), Universitet i Oslo Unipub, Oslo.
- Preddy, L. (2009). Social Reading: Promoting Reading in the Millennial Learner. *School Library Media Activities Monthly*, 25(5), 22-25.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method : moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Ragin, C. C., Drass, Kriss A. and Davey, S. (2006). *Fuzzy-Set/Qualitative Comparative Analysis 2.0* Tucson, Arizona: Department of Sociology, University of Arizona. Hentet fra <http://www.u.arizona.edu/~cragin/fsQCA/software.shtml>
- Rihoux, B. (2013). Qualitative comparative analysis (QCA), anno 2013: reframing the comparative method's seminal statements. *Swiss Political Science Review*, 19(2), 233-245.
- Rihoux, B., & Ragin, C. C. (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*: Sage.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Roe, A., & Solheim, R. G. (2007). PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater: Utdanningsdirektoratet, mediehuset Gan.
- Ross, C. S., McKechnie, L., & Rothbauer, P. M. (2006). *Reading matters : what the research reveals about reading, libraries, and community*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). Hvorfor leser klasser så forskjellig? : en sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klasser med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Norsk mediebarometer*. Hentet 29.04 2015 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=MedieBar4&KortNavnWeb=medie&PLanguage=0&checked=true>
- Stokke, O. S. (2007). Qualitative comparative analysis, shaming, and international regime effectiveness. *Journal of Business Research*, 60(5), 501-511.
- Tufte, P. A. (2013). Forståelser av kausalbegrepet i samfunnsvitenskapene. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(03), 341-354.
- Turmo, A., & Lie, S. (2004) *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000*. Utdanningsdirektoratet. (2003) *Gi rom for lesing*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/Rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet : Læreplanverket for kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *God leseopplæring : for lærere på ungdomstrinnet*. *udir.no*. Hentet fra: [http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-
leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/](http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/)
- Viken, K. S. (2005). *Ungdom og skjønnlitteratur*. (Masteroppgave), UiO, Oslo.
- Vis, B. (2012). The comparative advantages of fsQCA and regression analysis for moderately large-N analyses. *Sociological Methods & Research*, 41(1), 168-198.

10. VEDLEGG

Vedlegg 1: Brev til rektorene

Til xxx skole
v/rector

Spørreundersøkelse til masteroppgave om lesing

Mitt navn er Karin Bjerkås, jeg er skolebibliotekar på Eiksmarka skole og tar et masterstudium i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus som videreutdanning. Jeg tar kontakt fordi jeg til min masteroppgave trenger å gjennomføre en spørreundersøkelse om lesing blant elever i ungdomsskolen, helst i 10. klasse.

Tema for oppgaven er en sammenligning av lesevaner og holdning til lesing mellom elever i barneskolen og ungdomsskolen med det formål å avdekke noen forklaringer på eventuelle endringer. Hvorfor leser ungdomsskoleelever mindre enn barneskoleelever?

Jeg tar kontakt på denne måten, via skolebibliotekaren, fordi jeg vet at skolene får mange forespørsler. Derfor har jeg snakket med xxx og bedt henne gå god for at dette er en seriøs henvendelse.

Undersøkelsen foretas ved avkryssing på et skjema, noe som tar ca 10 minutter, og det medfører ikke noe arbeid for skolens lærere. Skolen vil bli anonymisert i oppgaven, og det vil ikke være mulig å identifisere elevene ettersom det ikke etterspørres noen personlige opplysninger. Hvis det er mulig vil jeg gjerne gjennomføre undersøkelsen i tre klasser siden jeg trenger et stort antall informanter for å oppnå noen grad av representativitet.

Jeg håper på positiv respons, og at jeg kan ta kontakt med dere igjen for nærmere avtale.

med vennlig hilsen
Karin Bjerkås

Vedlegg 2: Spørreskjema

1. Kjønn

Jente Gutt

2. Jeg leser som regel

Ungdomsbøker Voksenbøker

3. Jeg leser vanligvis

Hver dag Flere ganger i uka En gang i uka Et par ganger i måneden Aldri

4. Jeg må alltid ha noe å lese

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

5. Lesing er kjedelig

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

6. Jeg liker å prate om bøker

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

7. Jeg leser bare hvis jeg må

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

8. Lesing er en OK ting å gjøre når jeg er alene

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

9. Lesing har gitt meg mange gode opplevelser	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Man kan lære mye av å lese	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Det betyr ingenting for min fremtid om jeg er god til å lese	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Lesing gjør at man får bedre resultater på skolen	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Mine foreldre vil gjerne at jeg skal lese	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Vi snakker aldri om bøker hjemme	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Mine foreldre leste ofte høyt for meg da jeg var liten	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Mor eller far forteller meg om bøker de synes jeg burde lese

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

17. Ingen av mine foreldre leser særlig mye

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

18. Vi bruker tid på skolen til å lese

Hver dag Flere ganger i uka En gang i uka Et par ganger i måneden Aldri

19. Læreren min er opptatt av at jeg leser

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

20. Læreren min er opptatt av HVA jeg leser

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

21. Vi snakker om bøker på skolen

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

22. Jeg får ofte tips fra venner om bøker jeg burde lese

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

23. Det er fint/kult å være glad i å lese	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Lesing er ikke noe vi snakker om på fritiden	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. De som bruker mye tid på lesing er kjedelige personer	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Det er vanskelig å finne bøker som interesserer meg	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Skolebiblioteket har mange bøker jeg har lyst til å lese	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Jeg får råd og tips om bøker fra lærer eller skolebibliotekar	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Jeg pleier å velge tilfeldige bøker som ser spennende ut	Helt enig	Ganske enig	Verken enig eller uenig	Ganske uenig	Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Det hender ofte at jeg ikke leser ferdig bøker

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

31. Jeg har ikke tid til å lese

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

32. Jeg leser mer i ferier enn ellers i året

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

33. Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen

Helt enig Ganske enig Verken enig eller uenig Ganske uenig Helt uenig

34. Andre kommentarer

Vedlegg 3: Output fra SPSS

Korrelasjoner

Korrelasjon hyppighet/holdning

```
CORRELATIONS  
  /VARIABLES=H Holdning  
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG  
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations Ungdomsskolen

		Hyppighet	Holdning
Hyppighet	Pearson Correlation	1	.640**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	208	208
Holdning	Pearson Correlation	.640**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	208	208

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations Barneskolen

		Hyppighet	Holdning
Hyppighet	Pearson Correlation	1	.528**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	204	204
Holdning	Pearson Correlation	.528**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	204	204

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelasjon bokvalg/holdning

CORRELATIONS

/VARIABLES=Bokvalg_vanskelig Holdning

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE

Correlations Ungdomsskolen

		Bokvalg_vanskeli g	Holdning
Bokvalg_vanskelig	Pearson Correlation	1	.423**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	208	208
Holdning	Pearson Correlation	.423**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	208	208

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations barneskolen

		Bokvalg_vanske lig	Holdning
Bokvalg_vanskelig	Pearson Correlation	1	.400**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	202	202
Holdning	Pearson Correlation	.400**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	202	204

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelasjon holdning/opplevelser

CORRELATIONS
/VARIABLES=Holdning Opplevelser
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Correlations barneskolen

		Holdning	Opplevelser
Holdning	Pearson Correlation	1	.791**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	204	200
Opplevelser	Pearson Correlation	.791**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	200	200

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations ungdomsskolen

		Holdning	Opplevelser
Holdning	Pearson Correlation	1	.825**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	208	207
Opplevelser	Pearson Correlation	.825**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	207	207

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Krysstabeller

Krysstabell familie/kjønn

CROSSTABS
 /TABLES=Familie BY Kjønn
 /FORMAT=AVALUE TABLES
 /CELLS=COUNT TOTAL
 /COUNT ROUND CELL.

Tabell 8: Familie * Kjønn Crosstabulation Ungdomsskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Familie	Negativ	Count	1	1	2
		% of Total	0.5%	0.5%	1.0%
	Ganske negativ	Count	4	8	12
		% of Total	1.9%	3.8%	5.8%
	Nøytral	Count	36	32	68
		% of Total	17.3%	15.4%	32.7%
	Ganske positiv	Count	55	50	105
		% of Total	26.4%	24.0%	50.5%
	Positiv	Count	9	12	21
		% of Total	4.3%	5.8%	10.1%
Total		Count	105	103	208
		% of Total	50.5%	49.5%	100.0%

Tabell 9: Familie * Kjønn Crosstabulation barneskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Familie	Ganske negativ	Count	2	2	4
		% of Total	1.0%	1.0%	2.0%
	Nøytral	Count	23	13	36
		% of Total	11.4%	6.4%	17.8%
	Ganske positiv	Count	64	64	128
		% of Total	31.7%	31.7%	63.4%
	Positiv	Count	15	19	34
		% of Total	7.4%	9.4%	16.8%
Total		Count	104	98	202
		% of Total	51.5%	48.5%	100.0%

Krysstabell bokprat hjem/kjønn

```

CROSSTABS
  /TABLES=Bokprat_hjem BY Kjønn
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT TOTAL
  /COUNT ROUND CELL.
  
```

Tabell 10: Bokprat_hjem * Kjønn Crosstabulation ungdomsskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Bokprat_hjem	0	Count	2	1	3
		% of Total	1.0%	0.5%	1.4%
	Negativ	Count	15	16	31
		% of Total	7.2%	7.7%	14.9%
	Ganske negativ	Count	34	29	63
		% of Total	16.3%	13.9%	30.3%
	Nøytral	Count	27	23	50
		% of Total	13.0%	11.1%	24.0%
	Ganske positiv	Count	18	26	44
		% of Total	8.7%	12.5%	21.2%
	Positiv	Count	9	8	17
		% of Total	4.3%	3.8%	8.2%
Total		Count	105	103	208
		% of Total	50.5%	49.5%	100.0%

Tabell 11: Bokprat_hjem * Kjønn Crosstabulation barneskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Bokprat_hjem	Negativ	Count	19	10	29
		% of Total	9.5%	5.0%	14.6%
	Ganske negativ	Count	18	23	41
		% of Total	9.0%	11.6%	20.6%
	Nøytral	Count	31	24	55
		% of Total	15.6%	12.1%	27.6%
	Ganske positiv	Count	28	28	56
		% of Total	14.1%	14.1%	28.1%
	Positiv	Count	7	11	18
		% of Total	3.5%	5.5%	9.0%
Total		Count	103	96	199
		% of Total	51.8%	48.2%	100.0%

Krysstabell foreldreforventning/kjønn

CROSSTABS

/TABLES=Foreldreforventning BY Kjønn

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT TOTAL

/COUNT ROUND CELL.

Tabell 12: Foreldreforventning * Kjønn Crosstabulation Ungdomsskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Foreldreforventning	Negativ	Count	3	1	4
		% of Total	1.5%	0.5%	1.9%
	Ganske negativ	Count	3	2	5
		% of Total	1.5%	1.0%	2.4%
	Nøytral	Count	11	20	31
		% of Total	5.3%	9.7%	15.0%
	Ganske positiv	Count	42	33	75
		% of Total	20.4%	16.0%	36.4%
	Positiv	Count	44	47	91
		% of Total	21.4%	22.8%	44.2%
	Total	Count	103	103	206
		% of Total	50.0%	50.0%	100.0%

Tabell 13: Foreldreforventning * Kjønn Crosstabulation

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Foreldreforventning	Ganske negativ	Count	0	1	1
		% of Total	0.0%	0.5%	0.5%
	Nøytral	Count	5	3	8
		% of Total	2.5%	1.5%	4.0%
	Ganske positiv	Count	26	16	42
		% of Total	12.9%	7.9%	20.8%
	Positiv	Count	73	78	151
		% of Total	36.1%	38.6%	74.8%
	Total	Count	104	98	202
		% of Total	51.5%	48.5%	100.0%

krysstabell høytlesning/kjønn

CROSSTABS

/TABLES=Høytlesning BY Kjønn

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT TOTAL

/COUNT ROUND CELL.

Tabell 14: Høytlesning * Kjønn Crosstabulation Ungdomsskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Høytlesning	Negativ	Count	3	6	9
		% of Total	1.5%	2.9%	4.4%
	Ganske negativ	Count	3	3	6
		% of Total	1.5%	1.5%	2.9%
	Nøytral	Count	11	6	17
		% of Total	5.4%	2.9%	8.3%
	Ganske positiv	Count	35	26	61
		% of Total	17.1%	12.7%	29.8%
	Positiv	Count	50	62	112
		% of Total	24.4%	30.2%	54.6%
	Total	Count	102	103	205
		% of Total	49.8%	50.2%	100.0%

Tabell 15: Høytlesning * Kjønn Crosstabulation Barneskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Høytlesning	Ganske negativ	Count	4	2	6
		% of Total	2.0%	1.0%	3.0%
	Nøytral	Count	7	4	11
		% of Total	3.5%	2.0%	5.5%
	Ganske positiv	Count	34	23	57
		% of Total	16.9%	11.4%	28.4%
	Positiv	Count	58	69	127
		% of Total	28.9%	34.3%	63.2%
	Total	Count	103	98	201
		% of Total	51.2%	48.8%	100.0%

Krysstabell anbefaling venner/kjønn

CROSSTABS
 /TABLES=Anbefaling_venner BY Kjønn
 /FORMAT=AVALUE TABLES
 /CELLS=COUNT TOTAL
 /COUNT ROUND CELL.

Tabell 16: Anbefaling_venner * Kjønn Crosstabulation Ungdomsskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Anbefaling_venner	Negativ	Count	47	24	71
		% of Total	22.9%	11.7%	34.6%
	Ganske negativ	Count	35	19	54
		% of Total	17.1%	9.3%	26.3%
	Nøytral	Count	8	24	32
		% of Total	3.9%	11.7%	15.6%
	Ganske positiv	Count	13	26	39
		% of Total	6.3%	12.7%	19.0%
	Positiv	Count	0	9	9
		% of Total	0.0%	4.4%	4.4%
Total		Count	103	102	205
		% of Total	50.2%	49.8%	100.0%

Tabell 17: Anbefaling_venner * Kjønn Crosstabulation barneskolen

			Kjønn		Total
			Gutt	Jente	
Anbefaling_venner	Negativ	Count	28	5	33
		% of Total	14.0%	2.5%	16.5%
	Ganske negativ	Count	15	10	25
		% of Total	7.5%	5.0%	12.5%
	Nøytral	Count	15	16	31
		% of Total	7.5%	8.0%	15.5%
	Ganske positiv	Count	29	40	69
		% of Total	14.5%	20.0%	34.5%
	Positiv	Count	16	26	42
		% of Total	8.0%	13.0%	21.0%
Total		Count	103	97	200
		% of Total	51.5%	48.5%	100.0%

Krysstabell bokprat venner/kjønn

CROSSTABS

/TABLES=Kjønn BY Bokprat_venner

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT TOTAL

/COUNT ROUND CELL.

Tabell 18: Kjønn * Bokprat_venner Crosstabulation – ungdomsskolen

			Bokprat_venner					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Kjønn	Gutt	Count	55	27	11	5	6	104
		% of Total	26.6%	13.0%	5.3%	2.4%	2.9%	50.2%
	Jente	Count	34	26	26	12	5	103
		% of Total	16.4%	12.6%	12.6%	5.8%	2.4%	49.8%
Total		Count	89	53	37	17	11	207
		% of Total	43.0%	25.6%	17.9%	8.2%	5.3%	100.0%

Tabell 19: Kjønn * Bokprat_venner Crosstabulation - barneskolen

			Bokprat_venner					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Kjønn	Gutt	Count	46	22	20	10	6	104
		% of Total	22.9%	10.9%	10.0%	5.0%	3.0%	51.7%
	Jente	Count	34	20	27	14	2	97
		% of Total	16.9%	10.0%	13.4%	7.0%	1.0%	48.3%
Total		Count	80	42	47	24	8	201
		% of Total	39.8%	20.9%	23.4%	11.9%	4.0%	100.0%

Krysstabell status/kjønn

CROSSTABS

/TABLES=Kjønn BY Kult

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT TOTAL

/COUNT ROUND CELL.

Tabell 20: Kjønn * Status Crosstabulation – ungdomsskolen

			Kult					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Kjønn	Gutt	Count	9	8	45	33	9	104
		% of Total	4.4%	3.9%	22.0%	16.1%	4.4%	50.7%
	Jente	Count	2	7	40	22	30	101
		% of Total	1.0%	3.4%	19.5%	10.7%	14.6%	49.3%
Total		Count	11	15	85	55	39	205
		% of Total	5.4%	7.3%	41.5%	26.8%	19.0%	100.0%

Tabell 21: Kjønn * Status Crosstabulation – barneskolen

			Kult					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Kjønn	Gutt	Count	8	7	25	25	38	103
		% of Total	4.0%	3.5%	12.5%	12.5%	19.0%	51.5%
	Jente	Count	2	4	25	24	42	97
		% of Total	1.0%	2.0%	12.5%	12.0%	21.0%	48.5%
Total		Count	10	11	50	49	80	200
		% of Total	5.0%	5.5%	25.0%	24.5%	40.0%	100.0%

Krysstabell bokvalg/holdning

CROSSTABS
 /TABLES=Bokvalg_vanskelig BY Holdning
 /FORMAT=AVALUE TABLES
 /CELLS=COUNT TOTAL
 /COUNT ROUND CELL.

Tabell 22: Bokvalg_vanskelig * Holdning Crosstabulation - ungdomsskolen

			Holdning					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Bokvalg_vanskelig	Negativ	Count	11	11	13	6	1	42
		% of Total	5.3%	5.3%	6.3%	2.9%	0.5%	20.2%
	Ganske negativ	Count	1	20	28	25	2	76
		% of Total	0.5%	9.6%	13.5%	12.0%	1.0%	36.5%
	Nøytral	Count	0	7	12	15	5	39
		% of Total	0.0%	3.4%	5.8%	7.2%	2.4%	18.8%
Ganske positiv	Count	2	2	6	20	7	37	
	% of Total	1.0%	1.0%	2.9%	9.6%	3.4%	17.8%	
Positiv	Count	1	1	2	5	5	14	
	% of Total	0.5%	0.5%	1.0%	2.4%	2.4%	6.7%	
Total	Count	15	41	61	71	20	208	
	% of Total	7.2%	19.7%	29.3%	34.1%	9.6%	100.0%	
	Total							

Tabell 23: Bokvalg_vanskelig * Holdning Crosstabulation - barneskolen

			Holdning					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Bokvalg_vanskelig	Negativ	Count	3	15	13	13	5	49
		% of Total	1.5%	7.4%	6.4%	6.4%	2.5%	24.3%
	Ganske negativ	Count	2	9	16	28	11	66
		% of Total	1.0%	4.5%	7.9%	13.9%	5.4%	32.7%
	Nøytral	Count	0	4	10	17	5	36
	% of Total	0.0%	2.0%	5.0%	8.4%	2.5%	17.8%	
	Ganske positiv	Count	0	0	8	14	15	37
		% of Total	0.0%	0.0%	4.0%	6.9%	7.4%	18.3%
	Positiv	Count	0	1	0	5	8	14
		% of Total	0.0%	0.5%	0.0%	2.5%	4.0%	6.9%
Total		Count	5	29	47	77	44	202
		% of Total	2.5%	14.4%	23.3%	38.1%	21.8%	100.0%

Krysstabell hyppighet/holdning/kjønn

CROSSTABS

/TABLES=Hyppighet BY Holdning BY Kjønn

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=TOTAL

/COUNT ROUND CELL.

Tabell 24: Hyppighet * Holdning * Kjønn Crosstabulation - ungdomsskolen

Kjønn			Holdning					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Gutt	Hyppig het	Aldri	8.6%	7.6%	1.9%			18.1%
		Et par ganger i måned		14.3%	7.6%	8.6%		30.5%
		En gang i uka		6.7%	9.5%	4.8%	1.0%	21.9%
		Flere ganger i uka		1.9%	6.7%	14.3%	1.0%	23.8%
		Hver dag			3.8%		1.9%	5.7%
		Total		8.6%	30.5%	29.5%	27.6%	3.8%
Jente	Hyppig het	Aldri	5.8%	3.9%	1.0%			10.7%
		Et par ganger i måned		3.9%	15.5%	16.5%	1.0%	36.9%
		En gang i uka		1.0%	7.8%	6.8%	1.0%	16.5%
		Flere ganger i uka			4.9%	12.6%	3.9%	21.4%
		Hver dag				4.9%	9.7%	14.6%
		Total		5.8%	8.7%	29.1%	40.8%	15.5%
Total	Hyppig het	Aldri	7.2%	5.8%	1.4%			14.4%
		Et par ganger i måned		9.1%	11.5%	12.5%	0.5%	33.7%
		En gang i uka		3.8%	8.7%	5.8%	1.0%	19.2%
		Flere ganger i uka		1.0%	5.8%	13.5%	2.4%	22.6%
		Hver dag			1.9%	2.4%	5.8%	10.1%
		Total		7.2%	19.7%	29.3%	34.1%	9.6%

Tabell 25: Hyppighet * Holdning * Kjønn Crosstabulation - barneskolen

Kjønn			Holdning					Total
			Negativ	Ganske negativ	Nøytral	Ganske positiv	Positiv	
Gutt	Hyppig het	Aldri	1.0%					1.0%
		Et par ganger i måned	1.9%	4.8%	4.8%	1.9%		13.5%
		En gang i uka	1.0%	3.8%	3.8%	1.0%		9.6%
		Flere ganger i uka	1.0%	6.7%	9.6%	19.2%	3.8%	40.4%
		Hver dag		2.9%	4.8%	14.4%	13.5%	35.6%
Total			4.8%	18.3%	23.1%	36.5%	17.3%	100.0%
Jente	Hyppig het	Et par ganger i måned		4.1%	4.1%		1.0%	9.2%
		En gang i uka		3.1%	2.0%	4.1%	1.0%	10.2%
		Flere ganger i uka		4.1%	11.2%	15.3%	7.1%	37.8%
		Hver dag			5.1%	20.4%	17.3%	42.9%
Total				11.2%	22.4%	39.8%	26.5%	100.0%
Total	Hyppig het	Aldri	0.5%					0.5%
		Et par ganger i måned	1.0%	4.5%	4.5%	1.0%	0.5%	11.4%
		En gang i uka	0.5%	3.5%	3.0%	2.5%	0.5%	9.9%
		Flere ganger i uka	0.5%	5.4%	10.4%	17.3%	5.4%	39.1%
		Hver dag		1.5%	5.0%	17.3%	15.3%	39.1%
Total			2.5%	14.9%	22.8%	38.1%	21.8%	100.0%

Reliabilitetstester

Cronbachs alpha Holdning

Barneskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Alltid Kjedelig Prate Må OK Opplevelser  
/SCALE('Holdning') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	199	97.5
	Excluded ^a	5	2.5
	Total	204	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.895	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
21.23	35.166	5.930	6

Ungdomsskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Alltid Kjedelig Prate Må OK Opplevelser  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	205	98.6
	Excluded ^a	3	1.4
	Total	208	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.903	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
18.45	37.072	6.089	6

Cronbachs alpha Skole

Barneskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Tid_skole Lærerinteresse L rerinteresse_HVA Bokprat_skole  
Anbefaling_skole  
/SCALE('Skole') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	195	95.6
	Excluded ^a	9	4.4
	Total	204	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.615	5

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17.62	12.474	3.532	5

Ungdomsskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Tid_skole Lærerinteresse L rerinteresse_HVA Bokprat_skole  
Anbefaling_skole  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	199	95.7
	Excluded ^a	9	4.3
	Total	208	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.680	5

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17.01	12.101	3.479	5

Cronbachs alpha Familie

Barneskolen

RELIABILITY

/VARIABLES=Foreldreforventning Bokprat_hjem Høytlesning Anbefaling_hjem
Forbilder

/SCALE('Skole') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	96.1
	Excluded ^a	8	3.9
	Total	204	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.462	5

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19.74	7.414	2.723	5

Ungdomsskolen

RELIABILITY

/VARIABLES=Foreldreforventning Bokprat_hjem Høytlesning Anbefaling_hjem
Forbilder

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	203	97.6
	Excluded ^a	5	2.4
	Total	208	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.687	5

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
18.28	14.421	3.797	5

Cronbachs alpha Venner

Barneskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Anbefaling_venner Kult Bokprat_venner Nerd  
/SCALE('Skole') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	200	98.0
	Excluded ^a	4	2.0
	Total	204	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.715	4

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
13.52	12.693	3.563	4

Ungdomsskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Kult Bokprat_venner Nerd Anbefaling_venner  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	201	96.6
	Excluded ^a	7	3.4
	Total	208	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.661	4

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
11.72	10.564	3.250	4

Cronbachs alpha Prestasjonsmotivasjon

Barneskolen

UF

RELIABILITY

/VARIABLES=Lære Fremtid Skoleresultat Prestasjonsønske

/SCALE('Skole') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	193	94.6
	Excluded ^a	11	5.4
	Total	204	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.603	4

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17.64	5.920	2.433	4

Ungdomsskolen

RELIABILITY

/VARIABLES=Lære Fremtid Skoleresultat Prestasjonsønske

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	128	61.5
	Excluded ^a	80	38.5
	Total	208	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.705	4

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
16.90	7.604	2.757	4

Cronbachs alpha Bokvalg

Barneskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Bokvalg_vanskelig Skolebibliotek Lese_ferdig  
/SCALE('Skole') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	202	99.0
	Excluded ^a	2	1.0
	Total	204	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.632	3

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
8.71	8.345	2.889	3

Ungdomsskolen

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Bokvalg_vanskelig Skolebibliotek Lese_ferdig  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	202	97.1
	Excluded ^a	6	2.9
	Total	208	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.598	3

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
7.90	7.198	2.683	3

Syntaxfil fra SPSS

Syntax for tabeller gjengitt i oppgaven

```
CROSSTABS  
  /TABLES=Hyppighet BY Kjønn  
  /FORMAT=AVALUE TABLES  
  /CELLS=COUNT TOTAL  
  /COUNT ROUND CELL.
```

```
CROSSTABS  
  /TABLES=Holdning BY Kjønn  
  /FORMAT=AVALUE TABLES  
  /CELLS=COUNT TOTAL  
  /COUNT ROUND CELL.
```

```
CROSSTABS  
  /TABLES=Hyppighet BY Holdning  
  /FORMAT=AVALUE TABLES  
  /CELLS=COUNT TOTAL  
  /COUNT ROUND CELL.
```

Vedlegg 4: Beskrivelse av fremgangsmåte for minimering i fsQCA

Når dataprogrammet fsQCA analyserer sannhetstabellen genereres tre forskjellige løsninger. Den første en er kompleks løsning som inneholder alle konfigurasjoner som leder til utfallet beskrevet med størst mulig nøyaktighet. For å forenkle dette komplekse uttrykket så mye som mulig kan det minimeres ved hjelp av Boolsk algebra gjennom to prosedyrer; parvis minimering og omfatningsregelen (containment rule). Parvis minimering vil si at positive og negative ledd i et uttrykk nøytraliserer hverandre. Et eksempel fra mitt materiale er to uttrykk som leder til høy lesehyppighet:

$$\left. \begin{array}{l} \text{VENN} * \text{FAM} * \text{TID} + \\ -\text{VENN} * -\text{FAM} * \text{TID} \end{array} \right\} \rightarrow \text{HYP}$$

Her kan leddene VENN og FAM strykes fordi de opptrer med både positivt og negativt fortegn, bare betingelsen TID står igjen. Omfatningsregelen vil si at ledd i et komplekst uttrykk kan anses som logisk overfløydige hvis de omfattes av en knappere formel.

«Essentially, minimization involves removing any redundant condition and term found in the initial configuration (Stokke, 2007)»

For å forenkle ytterligere inkluderer dataprogrammet ikke-observerte caser, kalt logiske rester (logical remainders). Det vil som regel være potensielle konfigurasjoner, tomme linjer i sannhetstabellen. Disse behandles som kontrafaktiske observasjoner av dataprogrammet sammen med de kombinasjonene som har for lav konsistens til å utgjøre gyldige veier til utfallet. Forskeren antar altså at om disse casene hadde eksistert, ville de fått et gitt utfall (Rihoux & Ragin, 2009, s. 59-60). Denne databehandlingen gir et større datamateriale, og derved større mulighet til å minimere, og det genereres en knappest mulig løsning (parsimonious solution).

Denne knappe løsningen kan imidlertid være basert på feilaktige slutninger, derfor gis forskeren en mulighet til å styre bruken av de logiske restene gjennom forenklende forutsetninger. Det legges inn forutsetninger ut fra logisk sannsynlighet om de enkelte betingelsene har påvirkningskraft når de er til stede, når de er fraværende eller begge deler, og ut fra dette genereres den tredje løsningen, mellomløsningen. Denne vil som regel være den som brukes, siden bruken av kontrafaktiske caser er underlagt forskerens teoretiske kunnskap om materialet.

I min analyse bruker jeg mellomløsningen med den forenklende forutsetningen at tilstedeværelse av betingelsene har innvirkning på et positivt utfall mens fravær av de samme betingelsene har innvirkning på et negativt utfall.

Vedlegg 5: Kalibrering av datasett til QCA

Navn på Betingelse	Utsagn i spørreskjema	Verdier	Kalibrert til	Vurdering
HYP (Utfall) LESE-HYPPIGHET	Jeg leser som regel	Hver dag	1	En elev som oppgir å lese en gang i uka, er mer ute enn inne i dette utfallet
		Flere ganger i uka	0,8	
			0,6	
		En gang i uka	0,4	
		Et par ganger i mnd.	0,2	
		Aldri	0	
HOLD (Utfall) HOLDNING TIL LESING	Lesing er kjedelig - snudd Lesing er en OK ting å gjøre alene Lesing har gitt meg mange gode opplevelser Jeg liker å prate om bøker Jeg leser bare hvis jeg må	Helt enig = 1	1 Gjennomsnitt over 0,85	De to siste utsagnene teller mindre enn de andre.
		Ganske enig = 0,75	0,8 Gjennomsnitt over 0,7	Man kan like å lese uten å like å snakke om bøker.
		Verken enig eller uenig = 0,5	0,6 Gjennomsnitt over 0,5	
		Ganske uenig = 0,25	0,4 Gjennomsnitt over 0,3	Mange elever på barneskolen må lese, men de kan også like det. Elevene kan tolke utsagnet på forskjellige måter
		Helt uenig = 0	0,2 Gjennomsnitt over 0,15	
			0 Gjennomsnitt under 0,15	
FAM AKTIV PÅVIRKN. HJEMME	Mor eller far forteller meg om bøker de synes jeg burde lese Vi snakker aldri om bøker hjemme	Samme som over	Samme som over	Utsagnene teller like mye. $0,5 + 0,5 = 0,4$ Dette viser liten interesse $0,75 + 0,25 = 0,6$ Dette viser en form for aktiv påvirkning
VENN AKTIV PÅVIRKN. JEVN-ALDRENDE	Lesing er ikke noe vi snakker om på fritiden Jeg får ofte tips fra venner om bøker jeg burde lese	Samme som over	Samme som over	Utsagnene teller like mye. $0,5 + 0,5 = 0,4$ Dette viser liten interesse $0,75 + 0,25 = 0,6$ Dette viser en form for aktiv påvirkning

TID AVSATT TID PÅ SKLEN	Vi bruker tid på skolen til å lese	Hver dag	1	Gjennomsnittlig lesetid for klasse eller skole ut fra et gjennomsnitt av det elevene oppgir. Å sette av tid ca. en gang i uka vurderes om mer ute enn inne i dette utfallet
		Flere ganger i uka	0,8	
			0,6	
		En gang i uka	0,4	
		Et par ganger i mnd.	0,2	
		Aldri	0	
SKO PÅVIRKN. FRA LÆRER OG/ELLER BIBLIO- TEKAR	Læreren min er opptatt av at jeg leser Læreren min er opptatt av hva jeg leser Vi snakker om bøker på skolen Jeg får råd og tips om bøker fra lærer eller skolebibliotekar	Helt enig = 1	1 Gjennomsnitt over 0,85	Utsagn 2: Læreren min er opptatt av hva jeg leser vektet tyngst og kan trekke opp gjennomsnittet, siden det er det mest ytterliggående utsagnet
		Ganske enig = 0,75	0,8 Gjennomsnitt over 0,7	
		Verken enig eller uenig = 0,5	0,6 Gjennomsnitt over 0,5	
		Ganske uenig = 0,25	0,4 Gjennomsnitt over 0,3	
		Helt uenig = 0	0,2 Gjennomsnitt over 0,15	
			0 Gjennomsnitt under 0,15	
BOK I HVILKEN GRAD OPPLEVES BOKVALG SOM VANSKELIG	Det er vanskelig å finne bøker som interesserer meg Skolebiblioteket har mange bøker jeg har lyst til å lese Jeg pleier å velge tilfeldige bøker som ser spennende ut Det hender ofte at jeg ikke leser ferdig bøker	Samme som over	Samme som over	Utsagn 1: Det er vanskelig å finne bøker som interesserer meg vektet tyngst, siden det uttrykker meningen i klartekst. De andre utsagnene kan trekke noe opp eller ned

Vedlegg 6: Output fra QCA-analyser

Barneskole lesehyppighet

```
*****
*TRUTH TABLE ANALYSIS*
*****
File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
  True: 1
  --- COMPLEX SOLUTION ---
frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.892857
      raw    unique
      coverage coverage consistency
-----
~venn*~bok    0.470968 0.023226 0.852804
fam*sko       0.554838 0.015484 0.924731
tidsk*sko     0.651613 0.076129 0.911552
~fam*~sko*~venn 0.338065 0.006451 0.912892
fam*~tidsk*bok 0.202580 0.014193 0.928994
fam*tidsk*venn 0.401290 0.019355 0.951070
solution coverage: 0.776774
solution consistency: 0.860000
```

```
*****
*TRUTH TABLE ANALYSIS*
*****
File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
  True: 1-L
  --- PARSIMONIOUS SOLUTION ---
frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.892857
*** ERROR(Quine-McCluskey): The 1 Matrix Contains All Configurations. ***
```

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv

Model: hyp = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)

Algorithm: Quine-McCluskey

True: 1

0 Matrix: 0L

Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.892857

Assumptions: bok (present) venn (present) sko (present) tidsk (present) fam (present)

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
~bok*~venn	0.470968	0.023226	0.852804
sko*tidsk	0.651613	0.076129	0.911552
sko*fam	0.554838	0.015484	0.924731
~venn*~sko*~fam	0.338065	0.006451	0.912892
bok*~tidsk*fam	0.202580	0.014193	0.928994
venn*tidsk*fam	0.401290	0.019355	0.951070
solution coverage:	0.776774		
solution consistency:	0.860000		

Barneskole holdning

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv

Model: hold = f(fam, tidsk, sko, bok, venn)

Algorithm: Quine-McCluskey

True: 1

--- COMPLEX SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.860000

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
~bok*~venn	0.504539	0.010590	0.779206
fam*sko	0.627837	0.013616	0.892473
tidsk*sko	0.710287	0.072617	0.847473
~fam*~sko*~venn	0.372920	0.006051	0.858885
fam*~tidsk*bok	0.240544	0.015128	0.940829
fam*tidsk*venn	0.475038	0.022693	0.960245
solution coverage:	0.832829		
solution consistency:	0.786428		

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv

Model: hold = f(venn, bok, sko, tidsk, fam)

Algorithm: Quine-McCluskey

True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.860000

*** ERROR(Quine-McCluskey): The 1 Matrix Contains All Configurations. ***

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv

Model: hold = f(venn, bok, sko, tidsk, fam)

Algorithm: Quine-McCluskey

True: 1

0 Matrix: 0L

Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.860000

Assumptions: venn (present) bok (present) sko (present) tidsk (present) fam (present)

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
~venn*~bok	0.504539	0.010590	0.779206
sko*tidsk	0.710287	0.072617	0.847473
sko*fam	0.627837	0.013616	0.892473
~venn*~sko*~fam	0.372920	0.006051	0.858885
bok*~tidsk*fam	0.240544	0.015128	0.940829
venn*tidsk*fam	0.475038	0.022693	0.960245
solution coverage:	0.832829		
solution consistency:	0.786428		

Barneskole lesehyppighet negativ

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: ~hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1

--- COMPLEX SOLUTION ---
frequency cutoff: 2.000000
consistency cutoff: 0.614286

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
~tidsk*~sko*~venn*~bok	0.445833	0.445833	0.618497

solution coverage: 0.445833
solution consistency: 0.618497

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: ~hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---
frequency cutoff: 2.000000
consistency cutoff: 0.614286

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
~tidsk*~sko*~venn*~bok	0.445833	0.445833	0.618497

solution coverage: 0.445833
solution consistency: 0.618497

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: ~hyp = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1
0 Matrix: 0L
Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---
frequency cutoff: 2.000000
consistency cutoff: 0.614286
Assumptions: ~bok (absent) ~venn (absent) ~sko (absent) ~tidsk (absent) ~fam (absent)

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
~bok*~venn*~sko*~tidsk	0.445833	0.445833	0.618497

solution coverage: 0.445833
solution consistency: 0.618497

Barneskole holdning negativ

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: ~hold = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1
--- COMPLEX SOLUTION ---
frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.711604

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
~sko*~venn*~bok	0.637006	0.036723	0.729773
~tidsk*~venn*~bok	0.422316	0.014124	0.740099
~fam*~venn*~bok	0.665255	0.070621	0.702985
~fam*~tidsk*~sko*~venn	0.348870	0.019774	0.762345

solution coverage: 0.778249
solution consistency: 0.693955

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: ~hold = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.711604

	raw coverage	unique coverage	consistency
~fam*~tidsk	0.396892	0.028249	0.720513
~tidsk*~venn*~bok	0.422316	0.014124	0.740099
~fam*~venn*~bok	0.665255	0.070621	0.702985
~sko*~venn*~bok	0.637006	0.005650	0.729773
fam*tidsk*~sko*~venn	0.492938	-0.000000	0.706477

solution coverage: 0.789548
solution consistency: 0.675121

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - barneskole BRUK.csv
Model: ~hold = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1

0 Matrix: 0L
Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.711604

Assumptions: ~bok (absent) ~venn (absent) ~sko (absent) ~tidsk (absent) ~fam (absent)

	raw coverage	unique coverage	consistency
~bok*~venn*~fam	0.665255	0.070621	0.702985
~bok*~venn*~tidsk	0.422316	0.014124	0.740099
~bok*~venn*~sko	0.637006	0.036723	0.729773
~venn*~sko*~tidsk*~fam	0.348870	0.019774	0.762345

solution coverage: 0.778249
solution consistency: 0.693955

Ungdomsskole lesehyppighet

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1

--- COMPLEX SOLUTION ---
frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.806179

	raw coverage	unique coverage	consistency
fam*sko*venn	0.414221	0.006772	0.745935
tidsk*sko*venn	0.430023	0.015801	0.798742
tidsk*sko*bok	0.583522	0.036117	0.804044
fam*~tidsk*venn*~bok	0.336343	0.006772	0.805405
~fam*tidsk*~venn*bok	0.460497	0.000000	0.806324
fam*~tidsk*~sko*~venn*bok	0.381490	0.009029	0.806682

solution coverage: 0.686231
solution consistency: 0.720380

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---
frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.806179

	raw coverage	unique coverage	consistency
bok	0.661400	0.237020	0.704328
fam*venn	0.433409	0.015801	0.747082
tidsk*venn	0.449210	0.015801	0.799197

solution coverage: 0.724605
solution consistency: 0.687367

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: hyp = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1
0 Matrix: 0L
Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.806179

Assumptions: bok (present) venn (present) sko (present) tidsk (present) fam (present)

	raw coverage	unique coverage	consistency
bok*tidsk	0.607224	0.056433	0.791177
bok*fam	0.553048	0.011287	0.753847
venn*fam	0.433409	0.015801	0.747082
venn*sko*tidsk	0.430023	0.015801	0.798742
solution coverage:	0.704289		
solution consistency:	0.705883		

Ungdomsskole holdning

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: hold = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1

--- COMPLEX SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.821544

	raw coverage	unique coverage	consistency
~venn*~bok	0.648398	0.026981	0.695299
sko*~bok	0.621417	0.005059	0.756674
tidsk*sko	0.661889	0.050590	0.809279
fam*~tidsk*~bok	0.438449	0.006745	0.890411
~fam*tidsk*~venn	0.492412	0.005059	0.784947
fam*sko*venn	0.390388	0.011804	0.941057
fam*~tidsk*~sko*~venn	0.375211	0.010118	0.904472
solution coverage:	0.843170		
solution consistency:	0.708716		

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: hold = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.821544

*** ERROR(Quine-McCluskey): The 1 Matrix Contains All Configurations. ***

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: hold = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)

Algorithm: Quine-McCluskey

True: 1

0 Matrix: 0L

Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000

consistency cutoff: 0.821544

Assumptions: bok (present) venn (present) sko (present) tidsk (present) fam (present)

	raw	unique	
	coverage	coverage	consistency
	-----	-----	-----
venn*sko*fam	0.390388	0.390388	0.941057

solution coverage: 0.390388
solution consistency: 0.941057

Ungdomsskole lesehyppighet negativ

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: ~hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1

--- COMPLEX SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.806180

	raw coverage	unique coverage	consistency
~sko*~venn*~bok	0.521960	0.059122	0.835136
fam*~tidsk*~bok	0.400338	0.004223	0.811644
~fam*tidsk*~venn	0.496622	0.087837	0.790323
~tidsk*sko*~bok	0.461994	0.025338	0.831307
fam*~tidsk*~sko*~venn	0.353041	0.015203	0.849593

solution coverage: 0.721283
solution consistency: 0.792208

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
Model: ~hyp = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)

Algorithm: Quine-McCluskey
True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
consistency cutoff: 0.806180

	raw coverage	unique coverage	consistency
~sko	0.570101	0.058277	0.799763
~tidsk*~bok	0.528717	0.047297	0.834667
~fam*~venn	0.611487	0.104730	0.786957

solution coverage: 0.769425
solution consistency: 0.762981

TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
 Model: ~hyp = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)
 Algorithm: Quine-McCluskey
 True: 1
 0 Matrix: 0L
 Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
 consistency cutoff: 0.806180
 Assumptions: ~bok (absent) ~venn (absent) ~sko (absent) ~tidsk (absent) ~fam (absent)

	raw	unique	coverage	consistency
~venn*~fam	0.611487	0.113175	0.786957	
~bok*~tidsk	0.528717	0.056588	0.834667	
~venn*~sko*~tidsk	0.446791	0.013513	0.860162	
~bok*~venn*~sko	0.521960	0.036318	0.835136	
solution coverage:	0.760979			
solution consistency:	0.776055			

Ungdomsskole holdning negativ

 TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
 Model: ~hold = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
 Algorithm: Quine-McCluskey
 True: 1

--- COMPLEX SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
 consistency cutoff: 0.804255

	raw	unique	coverage	consistency
~tidsk*~venn*~bok	0.622173	0.061086	0.797102	
~fam*~venn*~bok	0.717195	0.095022	0.780789	
~fam*tidsk*~sko*~venn	0.506788	0.009050	0.802867	
solution coverage:	0.787331			
solution consistency:	0.746781			

 TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
 Model: ~hold = f(fam, tidsk, sko, venn, bok)
 Algorithm: Quine-McCluskey
 True: 1-L

--- PARSIMONIOUS SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
 consistency cutoff: 0.804255

	raw coverage	unique coverage	consistency
~tidsk*~venn*~bok	0.622173	0.045249	0.797102
~fam*~venn*~bok	0.717195	0.092760	0.780789
~fam*~sko	0.572399	0.006787	0.746313
tidsk*~sko*bok	0.427602	0.006787	0.774590

solution coverage: 0.800905
 solution consistency: 0.713710

 TRUTH TABLE ANALYSIS

File: G:/qca - ungdomsskole bruk.csv
 Model: ~hold = f(bok, venn, sko, tidsk, fam)
 Algorithm: Quine-McCluskey
 True: 1
 0 Matrix: 0L
 Don't Care: -

--- INTERMEDIATE SOLUTION ---

frequency cutoff: 3.000000
 consistency cutoff: 0.804255
 Assumptions: ~bok (absent) ~venn (absent) ~sko (absent) ~tidsk (absent) ~fam (absent)

	raw coverage	unique coverage	consistency
~venn*~sko*~fam	0.565611	0.009050	0.771605
~bok*~venn*~fam	0.717195	0.092760	0.780789
~bok*~venn*~tidsk	0.622173	0.061086	0.797102

solution coverage: 0.787331
 solution consistency: 0.737288