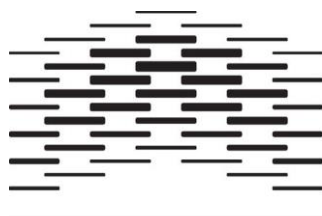


**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**mai 2017**

**Læringsmiljø og romanlesing på elektrofag**

**Tom-Erik Gulliksen**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## FORORD

Lite visste jeg om at lesing av romaner kunne engasjere så mange i så stor grad slik det har gjort i dette leseprosjektet. Stor var overraskelsen da jeg oppdaget at lesing hadde så stor betydning for elever og lærere.

Jeg visste lite om betydningen av å lese da jeg startet med å undersøke hvordan elever blir påvirket av å lese romaner og prate sammen om hendelsene i bøkene.

Jeg har lært mye om lesing og viktigheten av å lese. Denne masteroppgaven har gitt meg mye kunnskap om hvordan lesing kan bedre relasjonene i klassen, både mellom elevene og mellom elev – lærer. Likeledes har jeg i disse årene lært mye om forskning og tolkning av forskningsresultater. Jeg har blitt mer undrende til bastante uttalelser og mer ydmyk til den mengden kunnskap som finnes. Jeg har fått en større forståelse innen tema pedagogikk ved å gjennomføre forskning innen feltet.

Jeg er en stor takk skyldig til alle de elevene som har kjempet seg igjennom lesing av romaner for at jeg skulle få noe å forske på. Jeg vil takke norsk - og yrkesfaglærerne som har vært villige til å bruke mer tid både på elevene og meg disse årene dette har tatt. Jeg vil også takke foreningen LES! for at vi fikk være med i kåringen av Ungdommens Kritiker Pris, som vekket min interesse for feltet.

Jeg må trekke frem den tålmodigheten som mine veiledere ved Høgskolen i Oslo og Akershus har hatt med meg og mine spørsmål. Uten deres hjelp og veiledning hadde nok ikke dette masterstudiet blitt så vellykket og betydd så mye for meg.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg et utvalg av gutter på elektrofag som blir bedt om å lese to romaner og prate om handlingen i bøkene underveis i lesingen. Sammen med elevene leser også norsklærerne og yrkesfaglærerne de samme bøkene som elevene. De leser sammen i timene og hver for seg. Underveis i leseperioden snakker de sammen om bøkene. Oppgaven forsøker å gi svar på hvordan dette påvirker det miljøet i klassen. Det er særlig relasjonene mellom lærer og elev som er i fokus, men også den enkeltes opplevelses av å lese og samtale sammen med andre om samme bok for å øke lesemotivasjonen.

Et kvalitativt forskningsdesign, bestående av både intervju og spørreundersøkelser danner datagrunnlaget i avhandlingen. Datagrunnlaget stammer fra intervju av fem lærere og en omfattende spørreundersøkelse av sytti elever.

Funnene avdekket at slik samlesing og samtaler medførte endringer i læringsmiljøet for elevene med hensyn på relasjonene mellom lærer-elev og klassemiljø. Funnene i undersøkelsen viser også at både svake og gode lesere har hatt stort utbytte av boksamtaler underveis i lesetiden. For enkelte har disse samtaler åpnet opp for økt forståelse av andre personers synspunkter og tanker. For andre har leseprosjektet gitt økt leselyst. Funn i undersøkelsen viser også økt samarbeid mellom programfaglærer og norsklærer. Funnene finner støtte i tilsvarende undersøkelser og forskning foretatt både nasjonalt og internasjonalt.

Resultatene fra dette leseprosjektet viser at samlesing og samtaler underveis i leseprosessen har betydning både for den enkelte elev og lærer både for egenutvikling og i samspill med andre. Resultatene viser også at lesemotivasjonen øker ved slike samtaler og hjelper enkelte i gang igjen med å lese bøker. Videre viser det seg at relasjonene mellom lærer-elev, elev-elev og lærer-lærer påvirkes av å lese og snakke sammen om leseopplevelsene ved å lese samme bok.

# Abstract

## **Learning environment and reading fiction with vocational students**

This Master's Thesis aims to answer the following question: "How can reading fiction help improve the learning environment for vocational students?" A selection of seventy boys studying Electricity and Electronics have to read two novels and discuss their content. The Norwegian teachers, as well as the vocational teachers read the same novels as the students. Some of the reading takes place in class, but the students must also read individually. While reading, the books are discussed in groups at school. This thesis attempts to answer how reading affects the learning environment in class. Primarily the relationship between students – teacher that is in focus. However, the students' individual experience of reading and discussing fiction to enhance their motivation to read is also studied. A quantitative research design, consisting of both interviews and questionnaires, constitutes the source data for this study. Interview of five teachers and whereas seventy students have completed a survey.

This study shows that reading and discussing fiction with others, results in changes in the students' learning environment. These changes can be found in relations between teacher and student, between students, as well as in the class environment in general. Findings from this study also indicate that both weak and strong readers benefit from conversations about the novels they read, while reading them. For some, discussions with classmates have increased their understanding and sensitivity to other peoples' views and opinions. Other students report a newfound desire to read, as a byproduct of participating in the project. Another positive effect of this experiment, is more cooperation between the vocational teachers and the Norwegian teachers participating in the study. These findings correlate with similar studies and research conducted both nationally and internationally.

To answer the research questions, this study finds that reading together and talking about what you read in the reading process influence both students and their teachers positively. Results also indicate that some students experience increased motivation for reading, and are more likely to continue reading books on their own time. In addition, this project implies that the relationship between teacher - student, student - student and teacher - teacher improve by reading and conversing about the experiences of reading a set novel.

## Innhold

1. INNLEDNING .....	9
1.1. Bakgrunn for valg av tema og formål med oppgaven. ....	9
1.1.1. Leseprosjektet «Hysj, vi leser» .....	9
1.2. Forskerrollen. ....	10
1.2.1. Vitenskapsteoretisk forankring .....	11
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4. Oppbygging av oppgaven .....	13
1.5. Begrepsavklaringer og aktuell forskning om lesing.....	14
1.5.1. Sentrale begreper om lesing .....	14
1.5.2. Leseforståelse.....	15
1.5.3. Lesing og motivasjon .....	18
1.5.4. Vansker i leseutviklingen.....	19
1.5.5. Lese og skrivevansker .....	19
1.5.6. Forbilder som leser.....	20
1.5.7. Relasjoner lærer og elev.....	20
2. GUTTER OG LESING- HVA FORVENTES. ....	22
2.1. Norske studier. ....	22
2.1.1. Skolemiljø – 95. ....	22
2.1.2. Barn i Bergen – undersøkelsen.....	23
2.1.3. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. ....	23
2.1.4. Vitenskapelig arbeid. ....	23
2.2. Internasjonale undersøkelser.....	26
2.2.1. PISA og PIRLS. ....	26
2.3. Styringsdokumenter. ....	26
2.3.1. Kunnskapsløftet (K06) .....	26
2.3.2. Informasjon fra Utdanningsdirektoratet om lesing. ....	28
3. METODE.....	29
3.1. Valg av metoder. ....	29
3.2. Spørreundersøkelsen. ....	30
3.2.1. Utforming av spørreundersøkelsen.....	31
3.2.2. Utforming av spørsmålene i spørreundersøkelsen. ....	31
3.2.3. Utvalg av elever. ....	33
3.2.4. Test av spørreundersøkelsen. ....	33
3.2.5. Distribuering av spørreundersøkelsen. ....	34
3.3. Intervju. ....	34

3.3.1	Utforming av intervjuguide. ....	34
3.3.2	Utvalg av elever. ....	36
3.3.3	Test av intervju. ....	36
3.4	Strategisk litteratursøk. ....	37
3.4.1	Utvelgelse av søkekriterier. ....	37
3.4.2	Resultat fra strategisk litteratursøk. ....	38
3.5	Analyse programvare. ....	38
3.5.1	Behandling av data fra spørreundersøkelsen. ....	39
3.7	Reguleringer og lovverk. ....	41
3.7.1	Resultat fra meldeplikttest. ....	42
3.8	Forskningmessige overveielser. ....	42
3.8.1	Generalisering. ....	43
3.8.2	Min egen førforståelse og forskerbias. ....	43
3.8.3	Validitet. ....	44
3.8.4	Reliabilitet og gjenprøvbarhet. ....	44
4	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN. ....	45
4.1	Test av spørreundersøkelsen, intervjuguide og analyseprogram. ....	46
4.1.1	Test av spørreundersøkelsen. ....	47
4.1.2	Test av intervjuguide. ....	47
4.1.3	Test av analyseprogrammet NVin022. ....	48
4.2	Gjennomføring av spørreundersøkelsen. ....	49
4.2.1	Distribusjon av spørreundersøkelsen. ....	49
4.2.2	Bearbeiding av dataene fra spørreundersøkelsen. ....	49
4.3	Gjennomføring av intervjuene av lærere. ....	50
4.3.1	Gjennomføringen av intervjuene. ....	50
4.3.2	Bearbeiding av dataene fra intervjuene. ....	50
4.4	ARBEIDET MED ANALYSEN. ....	51
4.4.1	Behandling av data. ....	51
4.4.2	Gruppering av forskningsspørsmålene. ....	53
5	PRESENTASJON AV KVANTITATIVE FUNN. ....	56
5.1	Funn til forskningsspørsmålet om relasjoner mellom lærere og elever. ....	56
5.1.1	Har leseprosjektet påvirket klassemiljøet? ....	56
5.1.2	Har relasjonen mellom lærer og elev blitt påvirket? ....	57
5.1.3	Sammenheng av funn om relasjoner og elevenes leseerfaring. ....	58
5.2	Funn til forskningsspørsmålet om økt leselyst til yrkesfagelever. ....	60
5.3	Funn til forskningsspørsmålet lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt. ....	62

5.4. Oppsummering av kvantitative funn i spørreundersøkelsen.....	62
6. DRØFTING AV FUNN OM PROBLEMSTILLINGEN.....	63
6.1. På hvilken måte kan relasjoner bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen? .....	63
6.1.1. Drøfting av funn som har påvirket klassemiljøet.....	64
6.1.2. Har relasjonen mellom lærer og elev blitt påvirket? .....	67
6.1.3. Relasjon elev - elev.....	68
6.1.4. Sammenfatning på hvordan relasjonene blir påvirket.....	69
6.2. Hvordan har leselysten blitt påvirket av leseprosjektet?.....	69
6.2.1. Tidligere leseerfaring.....	73
6.2.2. Motivasjon for å lese.....	74
6.2.3. Hvordan boksamtaler påvirker den enkelte leser.....	75
6.2.4. Sammenfatning av økt leselyst hos yrkesfagelevne.....	79
6.3. Har lærernes samarbeidsform blitt påvirket i et slikt prosjekt? .....	79
6.3.1. Sammenfatning om lærernes samarbeid.....	81
6.4. Kritisk blikk på egen forskning.....	81
7. KONKLUSJON.....	83
8. TEMAER FOR VIDERE FORSKNING OG UNDERSØKELSER.....	85
9. LITTERATURLISTE.....	86
10. VEDLEGG.....	91
Resultat om meldeplikt.....	91
Intervjuguide for lærere.....	92
Informasjon til elevene om spørreundersøkelsen.....	93
Spørreskjema til elever.....	94

## Tabeller

Tabell nr.	Tittel	Side
Tabell 1.	NVino11 symboler med forklaring	39
Tabell 2.	NVino11 eksempel på analyseresultat	40
Tabell 3	Tidsplan for gjennomføring av spørreundersøkelse og intervjuene.	46
Tabell 4.	Utsnitt av testmatrise fra testspørreundersøkelsen i EXCEL format, klar for import til NVino11.	47
Tabell 5.	Utsnitt av intervju klargjort i WORD for import til NVino11.	48
Tabell 6.	Struktur av intervjuene for import til NVino11	51
Tabell 7.	Koding av data i NVino11	53
Tabell 8.	Matrise over forskningsspørsmålene og spørsmålene stilt til elevene	55
Tabell 9.	Funn om bedring i klassemiljø	57
Tabell 10.	Hvordan har relasjonene mellom lærer og elev endret seg?	58
Tabell 11.	Hvordan har leseprosjektet påvirket lærere og elever?	59
Tabell 12.	Nytten av boksamtaler	60
Tabell 13.	Leseerfaring og utbytte av boksamtaler og å lese i prosjekt	61
Tabell 14.	Hva er det elevene leser?	62



# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema og formål med oppgaven.

Hvorfor mener jeg det er så viktig å sette fokus på lesing blant gutter på yrkesfag? Mange tester og undersøkelser, både nasjonale og internasjonale, konkluderer med at lesekompetansen for gutter er et problem. Disse undersøkelsene skaper et mediebilde både i det politiske, i skolen og i nyhetsbildet, av at gutter ikke leser og ikke er interessert i lesing. Det danner seg med andre ord et nokså negativt omdømme av gutters forhold til lesing. Denne undersøkelsen følger et samarbeidsprosjekt i norskfag og elektrofag som prøver å gjøre noe med denne problemstillingen/utfordringen «gutter og lesing». Guttene skal lese tre bøker i løpet av to måneder. Undersøkelsen skal prøve å synliggjøre hvilke effekter dette har for både leseferdigheter og sosialt i klassemiljøet. Siden jeg har god kjennskap til, og jobber i studiefeltet, er det nødvendig for meg å presentere egen bakgrunn. Dette for å klargjøre for mine valg i analysen, og bakgrunnen for mine meninger i drøftingen. Jeg er ansatt som lærer ved Strømmen VGS, på Elektroavdelingen, og underviser på studieretningen VG2/VG3 Automasjon. Jeg er utdannet ingeniør innen automasjon. Jeg startet utdannelsen min med to år på yrkesskolen, deretter tekniskfag skole, før jeg tok ingeniørhøgskolen. Jeg har erfaring fra elektronikkutvikling, avansert produkttesting, utvikling av internasjonale standarder, kurs og opplæring av kunder. Totalt har jeg jobbet i næringslivet i atten år før jeg begynte som lærer i 2002. Elevene har selv sagt seg villig til å lese bøker. Litt av motivasjonen for å gjøre dette, tror jeg, er konkurranseaspektet. Elevene har konkurrert seg imellom og mot andre klasser i fylket. Totalt syv klasser deltar. De har fått møte kjente forfattere, kritikere og fått omtale i media.

### 1.1.1. Leseprosjektet «Hysj, vi leser»

Hovedhensikten med leseprosjektet er å øke leselysten til elevene på elektrofag ved å ta i bruk virkemidler som fenger gutter for å øke motivasjonen til å lese bøker. Det er ikke det å lese antall sider eller hvor fort man leser som er hovedfokus i dette prosjektet. Hovedfokuset ligger på å skape gode leseopplevelser igjennom å ha det hyggelig når man leser og å kunne samtale med andre om det som leses. Til slutt skal det skal lages en filmtrailer eller boktrailer av en av bøkene. Det leses på skolen i norsktimer og i noen programfagtimer i løpet av uka. Både norsklærer og yrkesfaglærer leser sammen med elevene. Underveis i lesingen samtaler man

om det man har lest så langt med andre som har lest omtrentlig like langt. Det er også lagt inn konkurranseelementer i leseperioden som går på å finne skrivefeil, gode uttalelser eller setninger, lesehesten med flere. To av bøkene er obligatoriske, og ved oppstart får elevene og lærerne besøk av forfatterne som forteller om bakgrunnen for handlingen i boka. Det å skape gode omgivelser og miljø rundt lesetiden blir gjort ved at det er frukt, kjeks, te og kaffe tilgjengelig i klasserommet. Det gjelder å skape en god lesestund ved å ta i bruk ytre motivasjonsfaktorer. Leseprosjektet jeg har tatt utgangspunkt i hadde en fellesstart for alle klassene 13. januar 2016 og pågikk frem til avslutningen 18.mars. Hele leseprosjektet ble avsluttet med felles premieutdelinger 1.april.

## 1.2. Forskerrollen.

Forholdet eller relasjonen mellom forskeren og den som blir forsket på kjennetegnes ved at den har en asymmetrisk interaksjon. Som lærer for en del av dem jeg skal forske på og som kollega til noen av dem jeg skal forske på, vil jeg både ha kunnskaper og erfaringer som en forsker uten denne bakgrunn ikke innehar. Min bakgrunn vil kunne influere på hvordan jeg vurderer og tolker dataene som fremkommer under denne undersøkelsen. Tone Kvernbekk (2005) skriver om forskerrollen som insider eller outsider. Ofte er forskeren en outsider og de som blir forsket på insidere (Kvernbekk, 2005, s.18-51). Jeg ønsker derfor å stå på utsiden, men som yrkesfaglærer har jeg kunnskaper og erfaringer som en forsker med annen bakgrunn ikke har, og jeg vil måtte regne meg både som insider og outsider. Når det gjelder norskfaget hvor jeg mangler erfaring og kunnskaper må jeg regnes som en outsider, å kun betrakte det som hender i foregår. Jeg er derfor litt insider og litt outsider og et aktuelt spørsmål som Kvernbekk tar opp er om hvorvidt en forsker med insider-kunnskaper kan frembringe pålitelig og sann kunnskap om hva og hvordan ting skjer. Det er her jeg mener at det å inneha både insider -og outsiderrollen vil være en fordel. Insidereren kan tape overblikk og innsikt fordi han står midt oppi i det, men en outsider har lettere for å få tilgang til dette overblikket. (Kvernbekk, 2005, s.18-51). Som forsker er jeg klar over at det er jeg som bestemmer hvilke spørsmål jeg stiller og jeg som bestemmer hvilke funn jeg leter etter. Dette må jeg ha klart for meg og det vil kunne farge mitt arbeide i innsamlingen av data, analyse og drøfting av funn, og de slutninger jeg trekker.

### 1.2.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det to vitenskapelige hovedretninger som har spilt en viktig rolle for forskningen. Disse er positivisme og hermeneutikk. Positivismen er knyttet til naturvitenskapen og de kunnskapsambisjoner som har utviklet seg i forhold til den. Metodene og grunnsynet i positivismen har også innpass i pedagogikk og sosialvitenskap. Hermeneutikken har sitt utspring fra humanistisk forskning. I hermeneutikken står forståelse, mening og refleksjon som sentrale siktemål. For å få forståelse er det derfor behov for en fortolkningsprosess. I en positivistisk kontekst vil man i utgangspunktet ha tiltro til at det finnes en absolutt og objektiv kunnskap, mens det i hermeneutisk sammenheng vil være rom for det relative og subjektive (Befring 2007, s. 18). I den hermeneutiske sammenheng vil det være rom for det relative og subjektive, mens i en positivistisk kontekst vil man i utgangspunktet ha tiltro til at det finnes en absolutt og objektiv kunnskap. (Befring 2007, s. 18). Litt forenklet kan man si at den hermeneutiske tradisjonen vil basere seg på kvalitativ forskning, og den positivistiske tradisjonen vil basere seg på kvantitativ forskning. Min vitenskapsteoretiske forankring vil være litt i begge leirer og det vil nok derfor i denne oppgaven og de undersøkelser og funn jeg finner bære preg av.

### 1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål.

Undersøkelsen vil ikke ta for seg lesing som en ferdighet hvor det telles hvor mange sider det leses eller som en måling av leseforståelse. Slike tester og undersøkelser finnes det mange av, og elevene har vært utsatt for slike gjennom flere år i skolen. Her skal det leses for å få en felles opplevelse og inntrykk ved at alle leser samme bok samtidig og samtaler om den underveis. På denne måten vil elever og lærere få en felles opplevelse av å lese samme bok, samtale om bøkene og de tanker og opplevelser dette gir. Om dette gir noen endringer og hvilke endringer dette gir eventuelt i læringsmiljøet er interessant. Hovedhensikten med denne undersøkelsen er å forske videre på de funnene jeg fant i arbeidet (Gulliksen, upublisert) med om disse lar seg repetere med andre elever og andre lærere også. Et så tett samarbeid mellom programfaglærer og norsklærer vil nødvendigvis påvirke lærernes FYR samarbeide også. FYR er en forkortelse for Fellesfag Yrkesretting og Relevans. Det handler om å ta utgangspunkt i, og å se på en helhetlig opplæring av elever, hvor programfag og fellesfag

samarbeider om en helhetlig opplæring ved å ta utgangspunkt i å gjøre noe sammen, nemlig det å lese skjønnlitteratur. Problemstillingen jeg vil belyse i denne masteroppgaven er:

**På hvilken måte kan lesing av skjønnlitteratur bidra til å bedre læringsmiljø for yrkesfagelever?**

Problemstillingen blir nærmere utdypet ved å innhente informasjon fra elever og lærere om hvordan de opplever å ha blitt påvirket av felles leseopplevelser og hvordan dette har påvirket deres samspill i opplæringen. Jeg ønsker å få fram ny kunnskap om hvordan slik samlesing kan endre læringsmiljøet. Innenfor denne problemstillingen reiser jeg følgende forsknings-spørsmål:

- På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?

Læreplanens krav om leseferdigheter i fagene, aktualiserer spørsmålet om hvordan yrkesfaglærere og norsklærere kan øke leseferdighetene og leselysten til både elever og lærere. Dette ledet til neste forskningsspørsmål:

- Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt leselyst til yrkesfagelever?

Kunnskapsdepartementet har igjennom FYR-prosjektet som siktemål å forbedre yrkesretting av fellesfag. Dette krever et nært og godt samarbeid mellom yrkesfaglærer og fellesfaglærer. Vil et leseprosjekt medvirke til økt samarbeid mellom lærere for å øke yrkesrettingen av fellesfag? For å finne svar på dette, stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner grunnlaget for det videre forsknings-arbeidet, med presentasjon og analyse av det empiriske materialet innenfor en sosiokulturell og diskursforankret teoretisk ramme.

#### 1.4. Oppbygging av oppgaven

Opgaven består av til sammen syv kapitler. Jeg vil her kort beskrive hva hvert kapittel omfatter.

**Kapittel 1**, har redegjørelser for det som danner utgangspunktet for tema i denne avhandlingen med bakgrunn for valget og klargjøring av problemstilling med forsknings-spørsmål. Videre består kapittelets siste del av begrepsavklaringer og med sentrale begreper med henvisning til aktuell forskning for hvert begrep.

**Kapittel 2**, starter med å ta for seg nasjonale og internasjonale forskning og avhandlinger om gutter og lesing. Siste del omhandler styringsdokumenter som utdanningsmyndighetene har utgitt for å bedre arbeidet med å bedre resultatene som undersøkelsene viser.

**Kapittel 3**, beskriver oppgavens metodekapittel hvor det redegjøres for datainnsamlings-metodene som er benyttet i oppgaven. De tre metodene som er benyttet; spørreundersøkelsen, intervju og strategisk litteratursøk, blir forklart med beskrivelse av hvordan design, fremgangsmåte og gjennomføring er gjort. En viktig del i oppgaven er hvordan dataene blir tatt vare på slik at analysen kan gjennomføres. Til dette har det blitt brukt et analyseprogram som får en kort forklaring. Kapittelet beskriver også hvilke tiltak som er gjort for å ivareta de reguleringer og lovverk som sikrer anonymitet.

**Kapittel 4**, beskriver hvordan test av spørreundersøkelsen, test av intervjuguiden og analyseprogrammet NVino11. Etter beskrivelsen av hvordan testene er utført beskrives hvordan selve spørreundersøkelsen av elever ble utført. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuene av lærerne. Tilslutt i kapitelet beskrives hvordan analysen av dataene fra undersøkelsen og intervjuene ble utført.

**Kapittel 5** presenterer og belyser kvantitative funn fra spørreundersøkelsen av elevene. Her blir funnene presentert i henhold til de tre forskningsspørsmålene som er stilt i oppgaven. Først blir funn knyttet til relasjoner presentert. Både hvordan leseprosjektet har påvirket klasse miljøet, relasjonene mellom elev-lærer. Funn som viser om det er noen sammenheng mellom endringer i relasjoner og tidligere leseerfaringer presenteres til det første forskningsspørsmålet. Hvordan elevenes leselyst har blitt påvirket av leseprosjektet blir så presentert. Til slutt presenteres kvantitative funn for hvordan lærernes samarbeidsform har blitt påvirket.

**Kapittel 6** drøfter jeg de kvantitative funnene fra både spørreundersøkelsen og intervjuene av lærerne. Disse blir drøftet oppimot forskningsspørsmålene og underbygget av annen forskning. Etter hvert av forskningsspørsmålene vil jeg komme med en sammenfatning av funnene til hvert av spørsmålene. Til slutt i kapitlet har jeg sett på min egen forskning med et kritiskblikk.

**Kapittel 7** trekker jeg konklusjon på om de funnen jeg har kommet frem til igjennom mine undersøkelser kan gi svar på problemstillingen oppgaven. Konklusjonen baserer seg på de oppsummeringene som er beskrevet i kapittel 6.

**Kapittel 8** kommer jeg med vurdering av hva det bør forskes videre på. Det er funn som jeg ikke har dekning for å drøfte i denne oppgaven fordi det faller utenfor problemstillingen. Det er også forslag til forlengelse av det jeg har forsket på.

**Kapittel 9** inneholder litteraturliste over det som det er henvist til i oppgaven av litteratur og annen forskning.

**Kapittel 10** inneholder diverse tillegg.

## 1.5. Begrepsavklaringer og aktuell forskning om lesing.

Lesing er en komplisert aktivitet og det er mange momenter som påvirker selve leseprosessen. Mange av disse momentene er omfattende og kompliserte. Flere av dem har det vært forsket på opp gjennom tiden. Flere av momentene henger også sammen eller har koblinger til hverandre. Det er derfor tatt med momenter fra forskning og litteratur sammen med begrepsavklaringen.

### 1.5.1. Sentrale begreper om lesing

Lesing er en basalferdighet i samfunnet vårt, som det ventes at alle skal beherske. Lesing er ikke bare en individuell ferdighet som den enkelte tilegner seg, men også en kulturell aktivitet som læres i en sosial og kulturell setting (Solheim & Tønnessen, 2003). I skolen regnes lesing som et nødvendig utgangspunkt for å lære all annen kompetanse, og er en av de fem

grunnleggende ferdighetene som er uttrykt i kompetansemålene i læreplanene for alle fag (LK 06). Leseforståelse er en aktiv, meningskonstruerende prosess som fører til at leseren kan oppfatte eller tolke en skrevet tekst. (Lyster & Frost, 2008) ser på lesing primært som en språkprosess og vektlegger tre momenter ved leseprosessen:

1. Meningsskapning - som omhandler språkets innhold.
2. Symbolbearbeiding - som omhandler språkets form.
3. Hensikt - som omhandler å lære å bruke lesingen til forskjellige formål.

Disse tre fokusområdene representerer tre ulike ferdighetsområder, som alle må læres for at man skal bli en god leser (Lyster & Frost, 2008)

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing. (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### 1.5.2. Leseforståelse

Informasjonssamfunnet krever at vi stadig kommuniserer med hverandre, både muntlig og ikke minst skriftlig. Lesing og leseforståelse er derfor avgjørende for hvordan den enkelte skal lykkes i samfunnet. I tidligere tider ble viktig informasjon overført muntlig, mens i dag blir mer og mer informasjon overført via dataskjermer og andre skriftlige dokumenter. Det som tidligere var en akseptabel leseferdighet, vil i dagens samfunn sannsynligvis ikke holde. Lesing og skriving er viktige ferdigheter, ikke bare når det gjelder kunnskapsformidling og for samfunnstilpasning, men også for kommunikasjon med verden rundt oss. Manglende lese- og

skriveferdigheter vil kunne få katastrofale følger for den enkelte. Stortinget vedtok i 2004 enstemmig å slutte seg til de grunnleggende ideene i stortingsmelding nummer 30 «Kultur for læring». Reformen er et gjennomslag for å sette elevene i stand til å utøve fagrelevant skrivning, lesing og muntlighet. Selv i utøvelse av såkalte manuelle yrker kreves det at kollegaer og kunder snakker sammen på en relevant og presis måte. Videre kreves det også at yrkesutøveren kan tilegne seg kunnskap fra skriftlige dokumenter og kan skrive relevante rapporter eller nødvendig dokumentasjon. I en artikkel som Kjell Lars Berge (2001) har publisert på hjemmesiden til Universitetet i Oslo skriver han dette om betydningen av reformen og det å utøve et fag:

Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget. På denne måten nærmer reformen seg de tenkemåtene som har gjennomsyret skrivepedagogikkens forskning og didaktikk i Norge og internasjonalt siden 1970-tallet (Hertzberg, 2001), og de tenkemåter som har vært helt dominerende i de nordiske sakprosaprojektene (Berge, 2001)

I en artikkel i tidsskriftet, *Bedre skole*, 4-2008, beskriver forskerne, Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (2008), to sentrale begreper de har kommet frem til og som de skriver at er viktig i forhold til lesing, nemlig metakognisjon og førforståelse. Det å ha metakognisjon vil si er bevisst egen lesing. Det vil si at vi vurderer selve leseprosessen mens vi leser slik at vi oppdager ord eller begreper som vi misforstår. Vi oppdager når vi leser feil eller hopper over ord eller linjer osv. Det at vi har en førforståelse til det vi leser vil si at har kunnskap som hjelper til med å tolke teksten vi leser. (Utdanningsforbundet)

Hva en elev får ut av en bestemt tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før, det vil si av hans eller hennes forkunnskaper. Ja, antakelig er det ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som de forkunnskaper de bringer med seg til teksten.

(Bråten, 2007, s.61).



Astri Roe (2008) viser til at det finnes mye forskning som viser hvordan gode og dårlige lesere arbeider med en tekst. Kjennetegn på gode lesere er at de har god metakognisjon og førforståelse. Andre kjennetegn på gode lesere er at de leser på ulike måter avhengig av hva slags tekst de leser, og hvilket formål det er med lesingen. De skaffer seg en oversikt over teksten de skal lese, leser overskrifter, ser på bilder, blar i teksten og ser kanskje på en oppsummering.

Dårlige lesere begynner å lese rett på teksten uten å skaffe seg noen førforståelse eller noen formening om hva teksten handler om. (Roe, 2008). Det handler om å være en strategisk leser. Man kan også forstå lesing med utgangspunkt i individet eller i det sosiale perspektivet. Det er to hoved teoretiske retninger med dette som utgangspunkt. Det kognitive- og det sosiokulturelle perspektiv. Det kognitive perspektivet som prøver å forklare lesing som en individuell, indre prosess. Det å sette ordene etter hverandre for å skape en meningsfull rekkefølge, ordavkodning og forståelse. Det er hva som skjer i hodene våre når vi avkoder og forstår ord og tekster, man fokuserer på. Vi kan rent teknisk sett avkode bokstaver og ord, men vi må også i tillegg forstå hva teksten formidler. (Kulbrandstad, 2003). Dette har lenge vært den forståelsen skolen har hatt og har av lesing. Dette konkretiseres gjennom de lesetestene som skolene bruker for å avdekke lesehastighet og leseforståelse. Sosiokulturelle leseteorier er i første rekke opptatt av hvordan språket brukes i naturlige omgivelser. Man er mer opptatt av hvordan de forskjellige situasjonene vi er i, styrer lesingen vår. Samtidig er man opptatt av hvordan forskjellige sosiale og kulturelle omgivelser bidrar til å bestemme hvordan vi leser tekstene. Det er ikke den tekniske kunnskapen om ordavkodning og forståelse som står i fokus i de sosiokulturelle leseteoriene, men skriftskyndighet.

Lesing er en aktivitet som involverer mange ulike nivåer, avkodning, respons, forståelse av følelser, kognitive nivåer, kritikk og analyse. Lesing er en konstant interaksjon mellom leser og tekst og det er derfor avgjørende hvilke forkunnskaper og forventninger leseren har til teksten. Både før man begynner å lese og hvordan denne utvikler seg underveis i lesingen (Kulbrandstad, 2003). Lesingen handler altså ikke bare om avkodning av ordene, men i stor grad om hva leseren bringer med seg inn i prosessen av egne erfaringer og forventninger. Bråten

(2007) har følgende definisjon når han skal forklare hva leseforståelse er: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s.11). Leseforståelse får med denne definisjonen to ulike aspekter; Leseren må finne den meningen som forfatteren har lagt i teksten og han må selv skape mening med teksten.

### 1.5.3. Lesing og motivasjon

For å oppnå gode leseferdigheter har flere forskere fremhevet at motivasjonsfaktoren er svært viktig for eleven. Dette kom frem etter at flere lærere rapporterte om en sammenheng mellom elevens motivasjon og deres leseprestasjoner (Pressley, 2006). Lesing er en aktivitet som krever mye av elevene, de skal sitte godt, må konsentrere seg og kan derfor sees på som en ressurskrevende aktivitet. Dette krever at elevene er motivert for lesing. (Bråten, 2007). «For at barn skal kunne tilegne seg gode leseferdigheter, vil deres motivasjon for å lese dermed spille en sentral rolle. En komponent som synes å ha særlig betydning for elevens lesemotivasjon er forventning om mestring.» (Guthrie, Perencevich, Tonks & Wigfield, 2004). Det er to typer for motivasjon; indre og ytre motivasjon. Elever med indre motivasjon leser fordi de liker selve leseaktiviteten og de leser fordi de har interesse for det de leser, ikke fordi de vil oppnå noen mål eller belønning med lesingen. (Bråten, 2007). De som har forventninger om å mestre lesing, har opplevd mestring tidligere og dette virker som motivasjon for videre lesing. (Bråten, 2007; Helland, Lillejord, Manger & Nordahl, 2011). Elever som leser fordi de er ytre motivert gjør det for å oppnå fordeler eller belønninger som ros, bedre karakter og lignende. De leser for belønningens skyld og ikke for gleden av å lese. (Guthrie, Perencevich, Tonks & Wigfield, 2004). Når elevene samtaler om det som er lest får elevene hjelp til å sette ord på sine leseopplevelser. Dette igjen kan føre til økt interesse for lesing og litteraturforståelse. (Tveit, 2012). Dermed er det også viktig, skriver Tveit at det er viktig at lærerne skaper et klassemiljø som oppmuntrer til leseaktivitet og dermed kan skape indre motivasjon hos elevene. «At elevene opplever valgfrihet og undervisningen inneholder interessante og varierte tekster i form av skjønnlitterære bøker og fagtekster, nettsider og CD-ROM, kan være avgjørende for elevenes indre motivasjon.» (Bråten, 2007). Eleven vurderer egen lesekompetanse og tidligere leseopplevelse om han vil være i stand til å lese bestemte leseoppgaver. (Bråten, 2007). Eleven vurderer om tidligere leseprestasjoner står i forhold til

hva som er forventet å lese. Denne vurderingen ligger som grunnlag for elevens motivasjon for å lese. Har eleven tidligere strevet med lesing, forventer han at det vil by på problemer denne gangen også. Forskeren Pressley (2006) har sammenlignet lesemotivasjon hos førsteklasinger og femte- og sjetteklassinger. Funnene i forskningen viser at elever i første klasse vurderer sine leseresultater mer til egen innsats enn til egne evner. Når elevene blir eldre, bedømmer de egne resultater mer ut fra egne evner. Nederlag i lesing blir tolket som manglende evner. Elevene har størst motivasjon for å lære å lese de første skoleårene. (Pressley, 2006).

#### 1.5.4. Vansker i leseutviklingen

De elevene som ligger langt bak den formelle leseopplæringen vil få færre muligheter til å styrke leseferdighetene sine. Dette kan igjen påvirke elevens holdninger til å lese og utvikle gode forståelsesstrategier. (Torgesen, 2002). Videre viser Torgesen til at det i flere longitudinelle undersøkelser avdekker, at elever som er svake lesere i slutten av første klasse ikke oppnår gode leseferdigheter ved slutten av barneskolen. Elever med svake leseferdigheter har ofte lave forventninger til seg selv. Lave forventninger fører til lite lesetrening som igjen fører til enda lavere forventninger. Slike negative sirkler omtales som Matteuseffekten (Stanovich, 1986). Undersøkelser viser at elever som leser lite vil ha en lavere språkutvikling enn jevnaldrende elever. Lesing er den rikeste kilden til å lære nye ord, grammatikk og kunnskap. Denne utviklingen kan føre til at svake lesere kan komme til å utvikle språkvansker, som de ellers ikke hadde i utgangspunktet. (Catts & Kamhi, 2005).

#### 1.5.5. Lese og skrivevansker

Det å ha lese- og skrivevansker er ikke ensbetydende med diagnosen dysleksi. Dysleksi er en årsak til at man kan ha vanskeligheter med å lese og skrive. Det kan være mange grunner til at et menneske sliter med lesing. «Noen ungdommer sliter med å tilegne seg gode lese – og skriveferdigheter selv om de får vanlig god undervisning. For de fleste ungdommer vil det være snakk om vansker med å lære seg bokstavene, skille dem fra hverandre, bokstavlyd og at bokstavene forestille språklyder.» (Universitetet i Stavanger). Det finnes ingen eksakte tall på hvor mange som har dysleksi, men ifølge norske forskere er det grunn til å tro at om lag 5% av befolkningen har dysleksi i alvorlig grad. (Dysleksiforbundet). Hvis man ser på hvor mange som

har generelle lese- og skrivevansker vil da tallene være mye høyere. I ALL-undersøkelsen (2005) forsket førsteamanuensis Egil Gabrielsen (2005) ved Universitetet i Stavanger på dette. Målet var å undersøke voksnes leseferdigheter, uavhengig av eventuelle diagnoser som for eksempel dysleksi. ALL-undersøkelsen viser i grove trekk at det i gruppen 16-20 år er ca. 20% som har lesevansker. (Universitetet i Stavanger)

#### 1.5.6. Forbilder som leser.

Gutter mangler nok, i større grad enn jenter, mannlige lesere både i skolen og i hjemmet. Det er langt flere kvinner enn menn som leser skjønnlitteratur. Statistikk for 1997 fra Statistisk sentralbyrå viser at det var 33% menn og 20% kvinner som ikke hadde lest en bok de sisten 12 måneder. (Statistisk Sentralbyrå). Det anses ikke som mandig å ha språklige ferdigheter og dermed forventer ikke gutter at de skal bruke så mye energi på å lese og skriveområdet. (Taube 2005). Karin Taube (2005) mener at fordi det finnes mange flere kvinnelige lærere i grunnskolen enn mannlige, har skolen en kvinnedominans som medfører en kvinnekultur. Gutter mangler derfor mannlige forbilder i skolen. «Guttenes lave prestasjoner kan ha sammenheng med lav motivasjon, noe som igjen kan henge sammen med guttenes manglende følelse av tilhørighet» (Lie, Kjærnsli, Roe, Tumo. 2001, s. 283).

#### 1.5.7. Relasjoner lærer og elev.

Relasjonen mellom lærer og elev er en felles betegnelse på litt ulike begreper og forhold. Et av de viktigste relasjonene som er mellom lærer og elev er knyttet til motivasjon. I en artikkel i utdanningsforskning har Roger Andre Federici og Einar M. Skaalvik (2013) fokusert på to forhold: Elevenes opplevelse av sosial støtte fra lærerne, og elevenes følelse av tilhørighet. Man skiller mellom den sosiale støtten som lærerne faktisk gir og den sosiale støtten som eleven opplever av læreren som støttende. Studier viser at det er elevens opplevelse av sosial støtte som har størst betydning for motivasjon. (Federici & Skaalvik, 2013). I forskning skiller det mellom emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte opplever eleven som oppmuntring, verdsatt, akseptert og respektert av lærer og ikke minst, føler seg trygg. Instrumentell støtte er det når eleven får råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Forskning viser at emosjonell og instrumentell støtte fremmer elevenes motivasjon, læring og

trivsel i skolen. Studier viser at elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra lærerne, oftere tar initiativ, er mer engasjert i undervisningen og har høyere mål. (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Den opplevelsen eleven har av sosial støtte og tilhørighet er ikke bare avhengig av hva den enkelte lærer gjør, men også det læringsmiljøet som er i skolen. Forskningen viser at lærer–elev-relasjonen har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet, elevenes innsats, grad av utholdenhet, hvilke læringsstrategier elevene benytter og hvilke læringsresultater de oppnår. (Federici & Skaalvik, 2013).

## 2. GUTTER OG LESING- HVA FORVENTES.

Det er mange undersøkelser, tester og forskning som har tatt for seg lesing i en eller annen kontekst, både internasjonalt og nasjonalt. Mange av disse avdekker manglende leseferdigheter og rapporterer om tilstanden. Enten i form av statistikk eller som undersøkelser om leseopplæring. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, omtalt som Lesesenteret, er et landsdekkende senter innen opplæring og utvikling innen lesing. Dessuten er de også et ressurscenter for lesevansker. Senteret er organisert under Universitetet i Stavanger og underlagt Utdanningsdirektoratet for å drive med forskning og utdanning innen spesialpedagogikk og lesevitenskap. Utover disse oppgavene har Lesesenteret oppdrag fra Kunnskapsdepartementet knyttet til nasjonale prøver, kartleggingsprøver og leseundersøkelser (PIRLS, ALL, IALS). (Universitetet i Stavanger). PISA, PIRLS og de nasjonale prøvene viser at basisferdigheter, som bl.a. leseferdigheter, gir bekymring rundt guttenes lesekompetanse (Utdanningsdirektoratet 2008, Lesesenteret 2007, PISA 2006). Vi har ikke god nok kunnskap til de bakenforliggende årsaker eller faktorer til at gutter gjør det dårligere enn jenter på disse lesetestene. Det synes også som om vi har for liten kunnskap om hvordan disse utfordringene skal møtes. Derfor er det relevant å se temaet «Gutter og lesing» i internasjonal og nasjonal litteratur og forskning.

### 2.1. Norske studier.

#### 2.1.1. Skolemiljø – 95.

Dette landsdekkende studiet om skolemiljø og psykososiale vansker ble gjennomført av Senter for atferdsforskning i 1995. Det deltok 2000 barn i femte og åttendeklasse (Bru, 1998). Studiet skulle gi økt kunnskap om de psykososiale vanskene barn og unge har og videre også hvordan de opplevde støtte fra lærere og relasjoner med medelever. Det fremkom at 42 % av barna som hadde fagvansker hadde i tillegg også psykososiale vansker. Tilsvarende andel for de elevene uten fagvansker var på 26% med psykososiale vansker. De psykososiale vanskene bestod i stor grad av internaliserte emosjonelle vansker (Bru & Boyesen, 1996). Dette er elever som sliter med nervøsitet, angst, bekymringer, depresjoner osv. Det var mer vanlig at de elevene som hadde utagerende atferdsvansker også hadde lærevansker (Bru, 1998). De

elevene som hadde mindre tro på egne framtidsutsikter, var de som hadde lese- og skrivevansker. Mye tyder på at disse elevene opplevde at de generelt sett ikke dugde (Bru, 1998).

#### 2.1.2. Barn i Bergen – undersøkelsen.

«Barn i Bergen-undersøkelsen» er en undersøkelse av alle skolebarn i Bergen født i årene 1993 til 1995. Undersøkelsene tar for seg barns psykiske helse og utvikling. Undersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom lese- og skrivevansker og psykiske vansker hos barn. Barn med lese- og skrivevansker hadde et økende problem med emosjonelle vansker og problemer med relasjoner til jevnaldrende barn enn de som ikke hadde lese- og skrivevansker (Heiervang & Torsheim T. 2008). Ekstra innsats med å bedre leseferdighetene bidro til å bedre barnas psykiske helse og til dels forhindre hyperaktivitet og atferdsvansker hos disse barna. (Heiervang et. al 2008 s. 99-110.)

#### 2.1.3. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har foretatt en rekke undersøkelser innen temaet om gutters lesing. «Jeg leser aldri, men jeg leser alltid» og «Readwars – the return of men» er blant de største undersøkelsene de har gjennomført (Hoel, 2008, Hoel & Helgevold, 2005). I disse undersøkelsene var det i hovedsak fokus på gutter på ungdomsskoletrinnet. Mye av disse funnene kan nok også være treffende for elever på videregående også og da særlig på yrkesfag. Tendenser i undersøkelsene vil jeg trekke frem at; gutter forholder seg til lesing som aktivitet og ikke som en identitet. Videre leser gutter ut fra en positiv nytteorientering og ut fra sin subjektive nyttevurdering. Mytene om gutters lesevaner er velkjente for dem og kan virke negativt inn på lesingen deres som selvpåfyllende profetier.

#### 2.1.4. Vitenskapelig arbeid.

**Ellen Beate Hellne-Halvorsen**, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, foretok i 2014 en feltstudie av tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer for å belyse hvordan skriving praktiseres av lærere. Studien viser at alle lærere bruker skriving i ulike former for kunnskapstilegnelser for eleven. Funnene viser

også at skrivearbeid i hovedsak legges tett opp til læreplanenes kompetansemål. Videre viser funnene at det er svake samarbeidsrelasjoner mellom de to lærergruppene, yrkesfaglærer og norsklærer, både med hensyn til skrivearbeid og yrkesretting. Yrkesfaglærerne hevder at arbeid med elevenes skriveferdigheter ligger utenfor deres ansvars- og kompetanseområde. Dette kan indikere at lærerne har forankring i ulike fagkulturer og læringstradisjoner. Hennes funn om lærernes arbeidsrelasjoner, samarbeid eller mangel på samarbeid mellom yrkesfaglærer og norsklærer tar jeg med meg i mitt arbeid når jeg ser på relasjoner mellom de lærerne som deltar i dette leseprosjektet.

**Syversen, Linn Veronica** (2016), ved Høgskolen i Hedmark, foretok en kvalitativ undersøkelse av tre gutter på bygg- og anlegg for å se hva en lærer kan gjøre for å fremme motivasjon for å lese skjønnlitteratur i norsktimene på yrkesfag. Guttene ser på det å lese skjønnlitteratur som meningsløs aktivitet. Hun finner at det ved å knytte elevenes programfag til norskundervisningen tidlig i skoleåret, vil det oppleve norskfaget som relevant i deres utdanning. Samtidig trekkes det frem at yrkesfaglærerne er gode rollemodeller for elevene og at det er et godt samarbeid imellom lærerne. Elevenes faglige selvtillit er lav og dette påvirker mulighetene til å lære like godt som elever med høy faglig selvtillit. Ved å redusere størrelsen på mestringsmåtene og vise at man har tro på eleven, får eleven mulighet til å få fremgang.

**Lundetræ, Kjersti** (2010) gjennomførte en avhandling for pH. D-graden ved Universitetet i Stavanger om 16-24 åringers basisferdigheter som tar for seg selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet. Av hennes funn knyttes mulige årsaker om utilstrekkelige leseferdigheter til forhold knyttet til skole og undervisning. Noen av de viktigste punktene som berører opplæring er lite leseopplæring etter begynneropplæringen, lite opplæring i lærings- og lesestrategier, mangelfull oppfølging og lavt læringstrykk. Videre avdekker avhandlingen at utilstrekkelige leseferdigheter hemmer læring i alle fag, øker frafall i videregående opplæring, vanskeliggjør omstillinger i arbeidslivet. I tillegg reduseres individets tiltro til egne ferdigheter og blir fanget av en negativ spiraleffekt, Matteuseffekten.



**Aspeland, Astrid** (2009) utførte en kvantitativ studie på sammenheng mellom lese- og skrivevansker og psykiske vansker hos 10. klassinger. Empirien er hentet fra Helseundersøkelsen blant ungdom i Oslo foretatt i 2000-2001, UNGHUBRO. Undersøkelsen var et fire siders spørreskjema som ble utført i klasserommet og består av 7343 elever. Ungdommene rapporterte selv inn opplysninger om lese- og skrivevansker og psykiske vansker. Det ble funnet sammenhenger mellom lese- og skrivevansker og vanskeskår, og de psykiske vanskene; emosjonelle vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet og problemer med jevnaldrende. Sterkest sammenheng var det med problemer med jevnaldrende. Omfanget av psykiske vansker viste seg å være økende med økende grad av lese- og skrivevansker. Sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og psykiske vansker er sterkest hos guttene. Lese- og skrivevansker ser likevel ikke ut til å ha et avgjørende forklaringsbidrag til utvikling av psykiske vansker hos ungdom. Ut fra studien er det ikke urimelig å hevde at lese- og skrivevansker og psykiske vansker hos ungdom, i stor grad er fenomener som opptrer ganske uavhengig av hverandre.

**Astrid Roe og Wenche Vagle** (2012) Kjønnforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011, i Norsk pedagogisk tidsskrift, 2012, Vol.96(06) side 425-441. Forfatterne har her studert resultatene fra de nasjonale leseprøvene som viser store kjønnforskjeller i hvordan leseferdigheter og elevenes interesser kan være avgjørende for deres prestasjoner.

**Varfjell, Trine-Lise** (2010) Gutter og lesing, Høgskolen i Bodø.

I denne masteroppgaven tar hun for seg to leseprøver som benyttes for å avdekke elevenes leseferdigheter. Problemstillingen er om disse to prøvene kan identifisere hovedproblemene til de svake leserne.

**Jonassen, Sigbjørn** (2014) Hvilke lesevaner og holdninger til lesing har ungdomsskolegutter i 2014. Kartlegging av ulike sider ved gutters motivasjon og holdninger til lesing. Hva og hvordan

leser gutter på fritiden. Målet med oppgaven var å forske på hvor vidt gutters holdninger til lesing og lesevaner på fritiden.

## 2.2. Internasjonale undersøkelser.

### 2.2.1. PISA og PIRLS.

PISA (2006) ble i 2006 gjennomført i 57 land og tok for seg leseferdighetene hos femtenåringer. PIRLS ble i 2006 gjennomført i 42 land og ser nærmere på leseferdigheter hos tiåringene. Både PISA og PIRLS ser på lesing i et internasjonalt perspektiv. Leseresultatene til norske elever lå samlet sett nokså nær OECD landene sitt gjennomsnitt.

PISA viser at det er store kjønnskilnader, det gjeld resultatene både i 2000 og i 2009. Kjønnskilnadene er størst når det gjeld refleksjonsoppgåver.» (Kverndokken, 2013, s. 18). «Gutar presterer betre når det gjeld ikkje-samansette tekster som diagrammar, tabellar og grafar. På dei samanhengande tekstene har jentene høgare skåre, og mange av desse tekstane er skjønnlitterære. (Kverndokken, 2013, s. 22).

I alle OECD land sakker guttene akterut i forhold til jenter. I gjennomsnitt utgjør denne forskjellen mellom kjønnene omtrentlig et år.

## 2.3. Styringsdokumenter.

### 2.3.1. Kunnskapsløftet (K06)

Det er en forutsetning at den enkelte er i stand til å justere og tilpasse egne kvalifikasjoner og tilegne seg ny kunnskap gjennom hele livet, såkalt livslang læring. Dette er helt avgjørende for å møte stadige endringer og utfordringer i samfunnslivet og arbeidslivet. En av de vesentlige forutsetninger for å få dette til er at alle har tilstrekkelig basiskompetanse innen blant annet lesing. (St.meld. nr30 (2003-2004), 2004. s. 8). Kunnskapsløftet, som er en fortsettelse av Reform 94/L97 (R94), åpner hver enkel fagplan med en kort beskrivelse på hvordan grunnleggende ferdighetene skal forståes i de enkelte fagene. Utdanningsdirektoratet beskriver nokså detaljert i «RAMMEVERK for grunnleggende kunnskaper»

(Utdanningsdirektoratet, 2012) et rammeverk for de fem grunnleggende ferdighetene; digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive.

I Kunnskapsløftet (LK06) er det definert fem ferdigheter som er grunnleggende forutsetninger for læring og for utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I hver læreplan for fag er det en beskrivelse av hvordan de fem grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse i faget, og hvordan disse ferdighetene er en del av denne kompetansen.

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I automatiseringsfaget forstås grunnleggende ferdigheter slik: Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i automatiseringsfaget innebærer å kommunisere med kunder, kolleger og fagfolk fra andre fagområder. Det vil også si å diskutere sikkerhet og valg av faglige løsninger, planlegge, veilede, dokumentere utført arbeid og drive brukeropplæring. Det er viktig å utvikle et språk som er presist, og som kommuniserer godt, slik at misforståelser og farlige situasjoner kan unngås. Å kunne lese i automatiseringsfaget innebærer å forstå fagspesifikke tekster som sikrer at arbeidet til enhver tid blir utført i tråd med gjeldende regelverk, fagspesifikke normer, produsentens tekniske dokumentasjon og kundens behov.

(Utdanningsdirektoratet)

Det er nokså klart at det å utdanne seg innen elektrofag ikke bare handler om teknisk kompetanse. Det er viktig for en fagarbeider å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig for å unngå misforståelser som kan sette liv og eiendom i fare. Så å si alle ferdighetsmålene i læreplanen for elektrofag starter med eller inneholder uttrykkene «planlegg og dokumenter». Når et arbeid skal planlegges innbefatter det nesten alltid en skriftliggjøring av hvordan arbeidet skal gjøres, hvilke faremomenter arbeidet medfører og hvordan risikoen kan reduseres. Ofte inkluderer arbeidet et samarbeid med kolleger innen eget fagfelt eller andre fagfelt og utydeligheter kan få katastrofale følger med fare for liv og verdier. Altså er skriftlige

ferdigheter viktig. Skolemyndighetene med kunnskapsdepartementet i spissen, gir klart uttrykk for at alle lærere og instruktører er ansvarlig for at elever og lærlinger utvikler de grunnleggende ferdighetene. Denne beskriver at alle lærere er ansvarlige for å utvikle grunnleggende ferdigheter på yrkesfag.

### 2.3.2. Informasjon fra Utdanningsdirektoratet om lesing.

Kunnskapsløftet beskriver hva som menes med lesing i hvert enkelt fag. Beskrivelsen angir hvilke teksttyper og hvilke ulike aspekt ved lesing som skal vektlegges. Elevene skal møte og bruke et mangfold av tekster i ulike sjangere og de skal møte tekster fra det virkelige liv, ikke bare læreboktekster. Dette for å ruste eleven til livslang læring. For å bedre leseopplæringen blir lærerne anbefalt å vektlegge de generelle beskrivelsene av hva lesing er i alle fag. (Frønes, Roe og Vagle, 2012). Høsten 2013 kom en revidering av læreplanen i blant annet norsk for å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i faget.

### 3. METODE.

I denne undersøkelsen er jeg interessert i å vite mer om hvordan læringsmiljøet påvirkes når elever og lærere leser de samme romanene og snakker sammen om disse bøkene. Erfaringer fra min forskning (Gulliksen, upublisert) med lesing på elektrofag som tema, avdekket interessante funn på områder som ikke hadde med lesing å gjøre. Dette var funn som gjaldt klassemiljø, bedring i elevenes ordforråd, tettere og bedre samarbeid mellom lærere og større grad av tverrfaglighet mellom fellesfag og programfag. Det er typisk to grupper, elever og lærere, som er av interesse å forske på. I og med at jeg jobber i feltet må mitt forhold til elevene vurderes vel ved valg av metoder. Det er ulike vitenskapelige forskningsmetoder, og valg av metode er bestemmende for hva man vil undersøke. Kvalitative og kvantitative data viser begge egenskaper og kvaliteter ved det som forskes på. Hellevik definerer forskjellen med følgende ord:

I en kvalitativ undersøkelse vil datamatriksen en forsøker å fylle som regel ha færre enheter. Verdiene registreres ikke som tallkoder, men tekster. Datainnsamlingen vil ofte preges av langvarig og tett kontakt med de personene som studeres, og i analysen forsøker forskeren ved hjelp av sin evne til innleving å fange opp deres virkelighetsoppfatninger og beveggrunner. Resultater presenteres ikke i form av tabeller, men som sitater. I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg sammenliknbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall, og foretar en statistisk analyse av mønsteret i tallene i datamatriksen. (Hellevik 2006, s. 110).

#### 3.1. Valg av metoder.

Jeg valgte relativt tidlig i forskningsprosjektet at kvalitativ metodisk tilnærming var det mest hensiktsmessige for å belyse problemstillingen. «Når målet med forskningen er å oppnå en forståelse av prosesser og meninger hos elevene vil en kvalitativ tilnærming foretrekkes

fremfor en kvantitativ. Kvalitative metoder har sine karakteristiske trekk, både når det gjelder forskningsmål og framgangsmåter.» (Thagaard, 2010). For å komme inn i guttenes verden peker Kvale (2012) på viktigheten av å komme inn i deres egne beskrivelser og tanker. Jeg mener derfor at et kvalitativt forskningsopplegg vil gi en fin tilnærming for min undersøkelse av problemstilling. Ved å gjennomføre intervjuer og spørreundersøkelser får jeg anledning til å gå mer i dybden av forskningsspørsmålene jeg tar opp. Ideelt sett burde det ha vært intervjuet et stort antall elever. «Ved å analysere prosesser og meninger oppnår man gjerne ikke samme mulighet for generalisering som ved kvantitative metoder, men likevel en overførbarhet til lignende kontekster som prosjektet er gjennomført i». (Grønmo 2011, s. 130). For å kompensere for et lite antall intervju av elever foretar jeg også en kvalitativ spørreundersøkelse av alle elevene. Denne spørreundersøkelsen vil være utformet slik at elevene skal komme med sine refleksjoner til noen konkrete spørsmål eller utsagn. Dermed vil spørreundersøkelsen kunne avdekke manglende informasjon fra intervjuene og kunne underbygge og bekrefte funn fra intervjuene. «Ved en kvalitativ analyse er det viktig å etablere eksplisitte kategorier». (Thagaard 2010, s.151), fordi disse bidrar som analytisk hjelpemiddel og begrenser. På den måten har jeg som forsker en formening om hva jeg er ute etter å undersøke i datamaterialet. I tillegg gjør disse kategoriene at min tolkning blir etterprøvable, fordi de forklarer leseren hva som gir meg belegg for analysene. Den tredje metoden jeg vil benytte er strategisk litteratursøk og analyse av tidligere undersøkelser av tilsvarende forskning. Gjennom tekster som sikrer at arbeidet til enhver tid blir utført i tråd med gjeldende regelverk, fagspesifikke normer, produsentens tekniske dokumentasjon og kundens behov.

### 3.2. Spørreundersøkelsen.

For å få et bredere materiale å forske i, gjennomfører jeg en spørreundersøkelse. Spørsmålene i spørreundersøkelsen er de samme spørsmålene som er brukt i intervjuguiden. Alle spørsmålene har åpne svaralternativer, også de som kunne ha hatt faste svaralternativer. Spørreundersøkelsen er gitt til elevene som tekstdokument på skolens læringsplattform som elevene er godt kjent med og derfor ikke vil skape noen uklarheter ved gjennomføringen. Elevene laster så ned tekstdokumentet for å besvare spørsmålene på sine PCer og så skriver de dette ut på papir og leverer så inn besvarelsen. På denne måten vil elevene sikres full anonymitet og ingen mulighet for elektronisk sporbarhet. Denne metoden skaper noe

merarbeid for meg som forsker da dataene kun forefinnes på papir. Når alle besvarelsene forefinnes vil alt bli scannet inn som et PDF dokument. Dataene vil så bli importert til analyseprogrammet NVino11 for videre behandling. «Selv om kvantitative metoder kjennetegnes av stringente krav til struktur, gir også disse metodene rom for fleksibilitet og pragmatisk tilpassing. I økende grad benyttes således kombinerte design med «Mixed Methods», med både kvalitative og kvantitative data. (Cresswell 2014. s. 215-240).

### 3.2.1. Utforming av spørreundersøkelsen.

Jeg synes det er viktig å redegjøre for temaene og underspørsmålene slik at de har relevans til forskningsspørsmålene og problemstillingen. Spørsmålene jeg stiller elevene skal gi svar på forskningsspørsmålene som igjen kan danne grunnlag for å kunne svare på problemstillingen. De tre forskningsspørsmålene har klare avgrensninger slik at spørsmålene i undersøkelsen kan fokuseres nokså konsentrert om et tema. Hvert av forskningsspørsmålene vil ha to-tre hovedspørsmål som skal gi nok data til analyse av hva elevene mener. Noen spørsmål er utformet slik at det kan gi data til flere forskningsspørsmål og disse kan gi utdypende data til analysearbeidet. For å få et godt datagrunnlag som kan gi dybdeforståelse av elevens beskrivelser og tanker. Noen av spørsmålene jeg stiller elevene har sitt utspring fra tilsvarende undersøkelser og litteratur. Dette har jeg valg å gjøre for å finne bekræftelser eller avvikende funn i min egen undersøkelse. Utarbeidelsen av spørreskjemaet har vært et samspill mellom litteraturstudie og utforming av intervjuguiden.

### 3.2.2. Utforming av spørsmålene i spørreundersøkelsen.

Spørreundersøkelsen har fire temaer med flere spørsmål. Tre av temaene har direkte tilknytning til de tre forskningsspørsmålene. Det fjerde temaet innhenter informasjon om elevenes egen erfaring og motivasjon til å lese. Dette er tatt med for om mulig se tendenser og endringer hos elevene. Med disse spørsmålene ser eleven på seg selv og sin egen motivasjon for å lese.

Spørsmål 1; Kan du fortelle litt om dine lesevaner fra de siste årene?

Spørsmål 2; Hvilke leseerfaringer har du fra før?

Spørsmål 3; Hva leser du?

Spørsmål 4; Hvor ofte leser du?

Spørsmål 5; Hvorfor leser du?

Det andre tema i spørreundersøkelsen vil forsøke å finne data på hvordan eleven erfarte det å lese og samtale med andre om bøkene. Dette temaet er den bakenforliggende motivasjonen til leseprosjektet, nemlig å bedre leseopplevelsen til ungdom igjennom fellesskap og felles opplevelser. En av de viktigste grunnene for å stille disse spørsmålene er å finne motivasjonsfaktorer for lesing. Med disse spørsmålene ser eleven på seg selv og hvordan ekstern motivasjon påvirker hans lesing. Noen av spørsmålene er utformet slik at de dekker hverandre og kan gi inntrykk av at det spørres etter det samme.

Spørsmål 6; Kan du fortelle hvordan du opplever å lese disse bøkene og rammen rundt lesingen?

Med dette spørsmålet er jeg ute etter å få elevens opplevelser av å lese samme bok som andre:

Spørsmål 7; Hvordan har du opplevd å lese disse bøkene i dette leseprosjektet?

Med dette spørsmålet er jeg ute etter å få elevens egen opplevelse av å lese en bok han selv ikke har valgt:

Spørsmål 8; Har noe vært spennende, utfordrende, inspirerende eller lærerikt?

Spørsmål 9; Hvordan har du opplevd boksamtalene eller diskusjonene i klassen?

Spørsmål 10; Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen?

Spørsmål 11; På hvilken måte har disse samtalene hjulpet, inspirert eller påvirket deg?

Det tredje temaet i spørreundersøkelsen handler om miljøet i klassen. Forskningsspørsmålet er: «På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?» Spørsmålene i spørreundersøkelsen dreier seg om hvordan relasjonene har blitt påvirket. Det er fra dette temaet jeg forventer å finne funn som kan belyse problemstillingen og gi svar på de fleste av forskningsspørsmålene. Eleven blir her bedt om å se på de rundt seg og komme med sine observasjoner. De to foregående temaene



har hatt eleven i sentrum, dette temaet har samspillet mellom elever og elever, elever og lærer og lærer og lærer i sentrum.

Spørsmål 12; Kan du si noen om hvordan dette prosjektet har påvirket deg, klassen og lærerne?

Spørsmål 13; Klassemiljøet, har det endret seg?

Spørsmål 14; Forholdet mellom lærere og elever, har det endret seg?

Det fjerde og siste temaet gir data til er det tredje forskningsspørsmålet; «Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt?» Dette tema har bare et spørsmål:

Spørsmål 15; Samarbeidet mellom lærerne, har det blitt påvirket?

Med disse femten spørsmålene burde jeg få nok data til å finne funn som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 3.2.3. Utvalg av elever.

Leseprosjektet gjennomføres på tre skoler med til sammen syv klasser innen elektrofag, totalt 90 elever som kan være elever. Min egen skole deltar med fire klasser, de to andre skolene med henholdsvis en og to klasser. Alle elevene vil bli invitert til å besvare en anonym spørreundersøkelse med åpne svar, slik at informasjon fra elevene vil forefinnes som tekst. Spørsmålene i intervjuene og spørreundersøkelsen er i hovedtrekk likt utformet slik at funnene kan analyseres sammen.

### 3.2.4. Test av spørreundersøkelsen.

Selv om spørsmålene, etter min vurdering, er klare og tydelige, kan elevene oppfatte spørsmålet annerledes. Det er derfor nødvendig å foreta en test av spørreundersøkelsen for å avklare om elevene oppfatter det jeg vil spørre om. Bruk av åpne spørsmål krever imidlertid visse forutsetninger hos den som skal svare. Det er krevende å formulere og uttrykke seg skriftlig, og noen av elevene kunne også være svake skrivere. Åpne spørsmål krever dessuten en god del analyse. Det skapes også et generaliseringsproblem siden svarene kan bli veldig ulike på grunn av tilleggsinformasjon utover spørsmålene. Åpne spørsmål er aktuelle der man

skal undersøke et lite kjent fenomen, og der man ikke har nok forhåndsinformasjon til å lage svarkategorier (Johannessen, Christoffersen, Tufte. 2016). Spørreskjemaet ble testet på elever som deltok på et tilsvarende leseprosjekt et år tidligere.

#### 3.2.5. Distribuering av spørreundersøkelsen.

Elevenes anonymitet er viktig å ta på alvor. For å sikre at det ikke finnes sporbarhet fra det innsamlete materialet, ble selve spørsmålene satt opp i et tekstdokument som ble distribuert som et vedlegg til alle elevene via skolens undervisningsplattform. De elevene som ønsket å delta på undersøkelsen lastet ned tekstdokumentet, besvarte spørsmålene på sine egne PCer og skrev ut besvarelsen på papir. Disse papirbesvarelsene blir så scannet inn som en PDF-file. Denne PDF-filen blir så importert inn i NVino11. Dataene fra elevene var da klare for tolking og koding i programmet. Alle data fra elevene kan da bli lest, tolket og kodet av meg på en slik måte at det både skal være mulig å kunne gi både kvantitative og kvalitative funn fra datamaterialet.

### 3.3. Intervju.

For at mine elever skal oppleve intervjusituasjonen som god og trygg, vil det bli gjennomført som en vanlig samtale, forskningsintervju. (Kvale, 2012). Selv om forskningsintervjuet vil bære preg av en samtale, eksisterer det et asymmetrisk forhold mellom meg og eleven, slik at jeg som forsker har den overordnede styringen og på den måten sikrer det faglige innholdet (Kvale, 2012). Ved å ha faste temaer i intervjuguiden kan disse brukes som redskaper i analyseprosessen og vil lette systematiseringen av informasjonen. (Kvale & Brinkmann 2009, Postholm 2005, Dalen 2004). De samme temaene vil også bli brukt i den kvalitative spørreundersøkelsen slik at det er mulig å triangulere funn i begge disse undersøkelsene. Intervjuguiden har jeg utarbeidet med bakgrunn i de funnene jeg fant i tidligere undersøkelser (Gulliksen, 2015) og funn gjort under strategiske litteratursøk om temaene.

#### 3.3.1 Utforming av intervjuguide.

Intervjuguiden er utformet med åtte spørsmål som vil danne samtalen i intervjuet. En redegjørelse for spørsmålene i intervjuet vil være nødvendig for vise at de har relevans for å

kunne gi svar på forskningsspørsmålene, for der igjen å danne grunnlag for drøfting av problemstillingen i denne oppgaven. Spørsmålene i intervjuguiden og spørsmålene i spørreundersøkelsen er nokså likt utformet og skal gi svar på de samme forskningsspørsmålene. Det første temaet som er leseopplevelser, vil gi data på hvordan eleven erfarer det å lese sammen med andre. De samme bøkene og høre andres meninger om bøkene. Dette temaet er egentlig det som leseprosjektet handler om, nemlig leseopplevelser. Ved å fokusere på de forskjellige opplevelsene og hvordan disse påvirker elevens motivasjon til å lese. Disse spørsmålene skal gi svar til forskningsspørsmålet: «Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt leselyst til yrkesfagelever?»

1. Hvilke tanker gjorde du deg da du første gang hørte om leseprosjektet, at du og elevene skulle lese bøker i 2 måneder?
2. Hvordan har du opplevd boksamtalene og diskusjonene i klassen?
3. Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen?
4. På hvilken måte har disse samtalene hjulpet, inspirert eller påvirket deg eller elevene?

Tema om hvordan klassemiljø er blitt påvirket er det neste område intervjuet vil dreie seg om. Her er det to spørsmål som danner grunnlag for å gi data på forskningsspørsmålet; «På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?»

5. På hvilken måte mener du at leseprosjektet har påvirket klassemiljøet?
6. Har du opplevd at leseprosjektet har påvirket relasjonen mellom lærere og elever i klassen?

Det siste temaet som blir tatt opp i intervjuet handler om hvordan relasjonene og samarbeidet mellom lærerne påvirkes. Her vil lærernes egne vurderinger også komme til syne.

7. Har du opplevd at leseprosjektet har påvirket relasjonen samarbeidet mellom lærerne?
8. Hvordan er opplevelsen din av å be elevene om å lese? Har du følt det som tvang eller mer lystbetont?

Alle spørsmålene i intervjuet er åpne og elevene kan komme med utfyllende informasjon.

### 3.3.2. Utvalg av elever.

Leseprojektet gjennomføres på tre skoler med til sammen syv klasser innen elektrofag og totalt tolv lærere som elever. Min egen skole deltar med seks lærere, to norsklærere og fire yrkesfaglærere. Jeg valgte å gjennomføre fem intervjuer av lærere; to norsklærere og tre yrkesfaglærere. På grunn av min dobbeltrolle som lærer og forsker, samt det asymmetriske forholdet dette har til elevene, valgte jeg å ikke intervju elever under leseprosjektet. Spørsmålene i intervjuene og spørreundersøkelsen er i hovedtrekk likt utformet, slik at funn kan drøftes sammen.

### 3.3.3. Test av intervju.

En utfordring jeg har er at jeg har liten erfaring med innhenting av data ved intervju. Jeg har bare gjort dette en gang tidligere. Jeg vil derfor prøve ut intervjumetoden først. Det å gjennomføre et intervju på forhånd gir god erfaring ved å snakke med andre, prøve ut intervjuguiden og de tekniske hjelpemidlene. Gjennomføring av prøveintervjuer styrker undersøkelsen både når det gjelder å bearbeide og forbedre intervjuguiden, og det å øve seg på å bli en bedre intervjuer (Kvale 2012, Dalen 2004). Av praktiske årsaker gjennomførte jeg to prøveintervju i forkant av forskningsintervjuene. Prøveintervjuene ble gjennomført en uke før det første forskningsintervjuet skulle starte. Kandidatene til prøveintervjuene var to elever som gjennomførte et tilsvarende leseprosjekt året før. Disse ble valgt fordi de burde ha nok erfaring fra et tidligere prosjekt til å kunne svare utdypende på spørsmålene. Temaene ble beholdt, da disse virket ryddige, og var tydelige og strukturerende å forholde seg til. Ordlyden i spørsmålene i selve intervjuguiden ble beholdt. En viktig personlig erfaring er at jeg ikke har dårlig tid og at jeg derfor må gi eleven tid til å tenke. I tillegg ble den tekniske siden ved intervjuet prøvd ut. Dataene fra disse prøveintervjuene er ikke tatt med videre i forskningen, da de kun var ment for uttesting av meg som intervjuer og det tekniske utstyret. Det tekniske utstyret består av en iPad med ekstern mikrofon for å få best mulig lyd kvalitet. Det ble benyttet en APP «tale til tekst» som skriver ned tekst direkte i et dokument. Etter hvert som intervjuet foregår kan elev og jeg stoppe opp og rette opp eventuelle feil og misforståelser i teksten. Deretter skrives dette dokumentet ut på printer. Det forefinnes ingen lydfiler eller annen form for elektronisk spor etter samtalen.

### 3.4. Strategisk litteratursøk.

Litteraturstudie er en metode der en analyserer data fra tidligere utgitte empiriske og teoretiske studier. Dalland (2011) omtaler denne analyseprosessen som et granskningsarbeid, et arbeid med mål om å finne ut hva det utvalgte materialet har å fortelle. En slik form som metode innebærer at en i forkant utfører et omfattende søkearbeid før gjennomlesing av mange artikler og bøker. På en annen måte kan en si at en systematisk gjennomgang av litteraturen rundt en problemstilling kalles litteraturstudie. Informasjonsinnhenting fra andre skrevne kilder blir mer nødvendig for å få en større bredde og dybde i et forsknings- og undersøkelsesoppdrag. Hensikten med en litteraturstudie er at en skal få en god oversikt over et bestemt område/tema. (Forsberg & Wengstrøm, 2013). Videre skriver Forsberg og Wengstrøm at en litteraturstudie inneholder systematisk søkning, kritisk vurdering og sammenlignende litteratur innenfor valgte tema. Siden det er forskeren som velger ut den relevante litteraturen fra det strategiske søket og gransker forståelsen av litteraturen, kan gode forskningsstudier ha blitt utelatt. (Forsberg & Wengstrøm, 2013). Resultater fra strategisk litteratursøk har vært noe av grunnlaget for å utforme spørsmålene i spørreundersøkelsen og intervjuguiden.

#### 3.4.1. Utvelgelse av søkekriterier.

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene planlegges søkene med søkeord, nøkkelord og uttrykk som er dekkende. Ved kun å bruke norske søkeord vil selvsagt søkene begrenses til norsk litteratur. For å få et bredere og større utvalg brukes også engelske søkeord. Ved å sette eksklusjonskriterier og inklusjonskriterier spisses søkningen til det resultatet forskeren mener er relevant. (Forsberg & Wengstrøm, 2013). Søkekriteriene registreres i en tabell for å dokumentere søkene og søkeresultater. Etter hvert som søkene kombineres, vil antall litteraturfunn reduseres og forskeren kan vurdere abstraktet for å avgjøre om funnet er aktuelt for problemstillingen. Søkeord som er relevante for denne problemstillingen «På hvilken måte kan lesing av skjønnlitteratur bidra til bedre læringsmiljø for yrkesfagelever?» vil være; gutter, lesing, klassemiljø, leseopplevelse, læringsmiljø og yrkesfag. Samt tilsvarende søkeord på engelsk. For å få en mer spissing og relevans av søkene vil også søkeord for forskningsspørsmålene være av interesse. Til forskningsspørsmålet «På

hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?» vil følgende søkeord være relevante; relasjoner, samlesing, felleslesing og skjønnlitteratur. For forskningsspørsmål om økt leselyst hos yrkesfagelever passer det å bruke søkeord som; leseferdighet, leselyst og lesemotivasjon. Det tredje og siste forskningsspørsmålet tok for seg samarbeid mellom lærerne. Passende søkeord å bruke her er; tverrfaglig, samarbeid, lærer og yrkesretting. Det ble gjennomført søk i ORIA basen ved flere anledninger, første gang 3.mars 2016 og siste gang 20. februar 2017.

#### 3.4.2. Resultat fra strategisk litteratursøk.

Med søkeordene «gutter» og «lesing» uten eksklusjoner eller inklusjon gav 159 treff. Nytt søk med eksklusjon på treff eldre enn år 2010, men begrenset til kun artikler gav 72 treff. Ved å begrense søket til kun å ta med avhandlinger gav dette 32 treff. Flere av treffene henviste til samme avhandling, så det reelle antallet var noe lavere. Flere av avhandlingene kunne med bakgrunn i tittel eller abstrakt fjernes fra listen som interessante avhandlinger. Eksempler på avhandlinger som ble hentet frem i sin helhet er: Varfjell, Trine-Lise (2010) Gutter og lesing, Høgskolen i Bodø. Jonassen, Sigbjørn (2014) Hvilke lesevaner og holdninger til lesing har ungdomsskolegutter i 2014. Og Wanvik, Ine (2015) En kvalitativ undersøkelse av hva som motiverer leseglade gutter. Søketjenesten kan sortere funnene etter forskjellige kriterier som relevans, dato, forfatter og noen til. Ved å benytte de samme søkeord, gutter og lesing, med ved å begrense til kun å finne artikler kom en artikkel skrevet av Astrid Roe og Wenche Vagle (2012) Kjønnforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011, i Norsk pedagogisk tidsskrift, 2012, Vol.96(06) side 425-441. Forfatterne har her studert resultatene fra de nasjonale leseprøvene som viser store kjønnsforskjeller i hvordan leseferdigheter og elevenes interesser kan være avgjørende for deres prestasjoner. Denne formen for forskning for å se hva som er forsket på i det samme feltet og overlappene felt er meget nyttig for å danne bedre grunnlag i en drøftelse av egne funn.

#### 3.5. Analyse programvare.

Store mengder data skal analyseres, kodes, sammenstilles og presenteres i denne masteroppgaven. Det å gjøre dette manuelt så jeg tidlig som nokså tidkrevende og uoversiktlig. For å holde orden på alt datamaterialet som kommer fra spørreundersøkelsen,




intervjuene og dokumenter fra litteratursøk har programmet NVivo11 fra QSR International blitt brukt for å registrere og analysere data. Denne programvaren er en database hvor alle former for informasjon kan lagres, kodes, samordnes, analyseres og presenteres. Programmet tillater import fra en stor mengde digitale filer fra tekst filer til video og lydfiler. Alle mine data i denne undersøkelsen er importert inn i NVivo11 som Excel eller PDF-filer, de andre formatene programmet kan behandle har jeg ikke benyttet meg av.

### 3.5.1. Behandling av data fra spørreundersøkelsen.

Først etter at Excel-filen med besvarelsene fra elevene er importert inn i programmet NVivo11 kan arbeidet med å tolke, kode og gruppere dataene starte. Dette muliggjør flere måter å koble datamaterialet på og programmet har kraftige visualiseringsmuligheter som muliggjør å presentere oversiktlig grafisk fremstilling av funn i det analyserte datamateriale. Datamaterialet er organisert slik at alle svar som en elev har gitt får et identitetsnummer. Når dataene skal kodes eller grupperes for å telle opp hvor mange av elevene som har like svar oppretter jeg en «NODE» som jeg gir et dekkende navn. En «NODE» kan også inneholde tekst som for eksempel sitater fra elevene. Nedenfor er det gjengitt en tabell over de symbolene programmet benytter i de grafiske fremstillingene.

#### Tabell 1.

NVivo11 symboler med forklaring

Symbol	Beskrivelse av symbolet
	<b>Elev.</b> med internt id.nr.: 17.
	<b>Dokument</b> som er kildemateriale hvor alle dataene ligger lagret.
	<b>Node</b> , det som er felles, svar, likheter etc. fra elevenes besvarelser.

Etter hvert som jeg leser, tolker og koder informasjonen fra elevene oppdaterer jeg funnene mine ved å merke utsagnene eller besvarelsene med en passende «node» hvis det ikke er noen «node» som er dekkende for funnet, kan jeg lett opprette et nytt passende «node».

Nedenfor er det gjengitt hvordan dataene fra elevene fordeler seg etter en slik tolkning og koding på spørsmålet om forholdet mellom lærer og elever ha endret seg. Svarene som elevene måtte gi var åpne og gir dermed elevene mulighet til å beskrive hvordan de selv opplevde endringer i lærer-elev forholdet. For å få til et kvantitativt funn ut av disse elevbeskrivelsene, leste og tolket jeg svarene til følgende kategorier; Har forandret seg, Har forverret seg, ingen endring. Før tolkningen av dataene begynte, antok jeg at det bare kunne være to alternativer; enten så forbedret forholdet seg eller så ble det ingen endring. Underveis i tolkningen av dataene kom det frem at det fantes meninger på at forholdet hadde forverret seg. Det er da fint at det å opprette nye kategorier i NVino11 er meget lett underveis i tolkningsarbeidet. Fra figuren kan vi se at det er på spørsmålet om forholdet lærer og elev forefinnes det 1 undersøkelse med 50 respondenter og siste endringsdato er 16des2017. Dette står i øverste linje. Deretter kommer «Nodes» i alfabetisk rekkefølge. I Noden for gode kommentarer har jeg funnet fem gode beskrivelser av hvordan forholdet mellom lærer og elev har utviklet seg. Dette er beskrivelser for hvordan det har forandret seg, at det ikke har forandret seg og at det har forverret seg. Så viser oversikten at det er atten elever som mener at forholdet lærer - elev har forbedret seg, at det er en elev som mener at det har forverret seg og til slutt tjuetre elever som mener at det ikke har vært noen endringer på dette forholdet. Til sammen har det vært førtito av femti elever som har avgitt et svar på dette spørsmålet.

## Tabell 2.

NVino11 eksempel på analyseresultat

Spørsmålet med kodingsalternativene	Antall survey	Antall respons	Dato for koding
<input type="checkbox"/> Forholdet mellom lærere og elever, har det endret se	1	50	16.11.2016 09.30
<input type="checkbox"/> Gode kommentarer	1	5	16.11.2016 09.35
<input type="checkbox"/> Har forandret seg	1	18	16.11.2016 09.34
<input type="checkbox"/> Har forverret seg	1	1	16.11.2016 09.38
<input type="checkbox"/> Ingen endring	1	23	16.11.2016 09.33



### 3.7. Reguleringer og lovverk.

For spørreundersøkelser og forskningsstudier gjelder personopplysningsloven. Det er avhengig av hvordan undersøkelsene er gjennomført med hensyn på personopplysninger og sporbarhet til disse som avgjør hvordan personopplysningsloven skal brukes. Det er særlig med tanke på sporbarhet til elevenes identitet som skal beskyttes. Personopplysningsloven deler forskning og undersøkelser inn i tre hovedgrupper, avhengig av hvor intime eller grad av identifisering av person. Personopplysningsloven gjelder i midlertidig ikke for helt anonyme undersøkelser eller studier. En undersøkelse er anonym dersom det ikke er mulig å knytte opplysninger til en bestemt person. Så lenge personlige opplysninger ikke er nødvendig i en undersøkelse eller studie bør de heller ikke være en del av det innsamlete datamaterialet. Datatilsynet har utarbeidet en veileder for anonymisering av personopplysninger som har vært til stor hjelp for å avgjøre hvilke data som skal med i undersøkelsene i denne oppgaven. (Datatilsynet).

Datatilsynet har også en meldeplikttest på sin hjemmeside som raskt gir en tilbakemelding på om opplysningene gitt om oppgaven medfører om det skal sendes inn meldeskjema eller ikke til Datatilsynet. Resultatet av meldeskjematesten ble at undersøkelsene i denne masteroppgaven ikke er meldepliktig. Da prosjektet ikke har behov for personopplysninger er heller ikke dette tatt med i hverken spørreundersøkelsen eller intervjuene. Den kanskje største utfordringen med anonymitet av elevene er bruk av digital innsamling av data. Det er da spesielt tenkt på mulighetene det er å koble IP adresse og svar som en elev har avgitt. Metoden som er benyttet i denne oppgaven er å sende ut spørsmålene i spørreundersøkelsen som et Word dokument via skolens læringsplattform. Elevene åpner dette Word dokumentet og besvarer spørsmålene på sine egne PCer og skriver ut svarene på papir. Papirkopien leveres inn og skannes inn som et PDF dokument bestående av alle de innleverte arkene. Denne PDF-filen inneholder nå alle de svar som elevene har kommet med i spørreundersøkelsen. Dataene i denne PDF-filen blir så strukturert inn i en Excel fil hvor hver linje representerer en elevs svar i hver kolonne. Denne Excel filen blir så importert inn i analyseprogrammet NVino11 som resultater fra en spørreundersøkelse.

### 3.7.1 Resultat fra meldeplikttest.

Meldeplikttesten (Datatilsynet) ble besvart med bakgrunn i hvordan intervjuene og spørreundersøkelsen skulle gjennomføres slik disse er beskrevet i metode kapittelet. Det er da viktig å vite hva en svarer på, og informasjon om hva det spørres etter er klart beskrevet på Datatilsynets hjemmeside. Ved at innsamling av spørreundersøkelsen var på papir og ikke elektronisk sikres elevene anonymitet. Det er ingen elektronisk sporbarhet. Likeledes spørres det heller ikke etter personopplysninger som kan indentifisere eleven. Når det gjelder intervjuene, skrives disse ut direkte uten bruk av lydopptak. Det spørres heller ikke her etter personopplysninger. Resultatet fra meldeplikttesten ble foretatt i januar 2016 i god tid før spørreundersøkelsen og intervjuene skulle gjennomføres. Resultatet fra meldeplikttesten kommer umiddelbart og bekrefter at prosjektet ikke er meldepliktig da hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet. Og når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt og trenger ikke å sende inn meldeskjema til Datatilsynet. Utskrift av svar fra Datatilsynet finnes under vedlegg.

### 3.8. Forskningsmessige overveielser.

For at forskeren skal opptre redelig og troverdig på alle trinn i forskningsarbeidet angir forskningsetikken normer for hvordan dette arbeidet skal utføres. Et av de viktigste punktene er å unngå belastninger for de som skal delta i forskningen. Dette gjelder krav til frivillighet, selvbestemmelse og anonymitet for dem som deltar og informert samtykke for å hindre at den personlige integriteten krenkes (Lund & Haugen 2006, s. 66, Befring 2007, s. 75). Hovedhensikten er at forskningen gjennomføres på en slik måte at elevene ikke skades eller tilføres belastninger på noen måte. Det skal informeres om formålet med undersøkelsen og hvordan den skal foregå. Alle elevene som deltok i leseprosjektet fikk en beskrivelse av forskningsprosjektet med informasjon om hvorfor jeg anså dette forskningsprosjektet som viktig og hvilken hensikt det hadde. Videre ble de informert om at ingen personlige opplysninger ble forespurt og en beskrivelse av hvordan anonymiteten ble sikret. Det ble også informert om at spørreundersøkelsen var frivillig og at det ikke var mulig for noen å spore hvem som hadde svart eller lot dette være. Det var også mulig å la spørsmål være ubesvart. Denne informasjonen ble gitt skriftlig i forkant av nedlastningen av spørreundersøkelsen. Et

tilsvarende samtykkeskjema for de lærerne jeg ville intervjuer ble utdelt noen dager i forkant av intervjuet. Samtykkeskjemaet finnes under vedlegg.

### 3.8.1 Generalisering.

En undersøkelse med femti elever vil være for få til å kunne være representativt for alle elever på elektrofag når et så viktig tema som lesing skal forskes på. Et større antall elever ville å ha vært foretrukket dersom hensikten med forskningen var å stadfeste eller underbygge noen påstander. (Befring 2007, Kvale 2012). Siden hensikten med forskningen var å finne tendenser på hva som skjer når gutter på elektro leser skjønnlitteratur kan et mindre utvalg elever gi gode muligheter for å jobbe systematisk og oversiktlig med datamaterialet. Gjennomføringen, bearbeiding og analysen vil dermed kunne ha en større kvalitet, enn om man hadde et større utvalg og fordele tiden på (Kvale & Brinkmann 2009, Kvale 2012). Dermed kan dette være en styrke ved forskningen når hensikten var å komme frem til antagelser som i rimelig grad kan være relevant for en større gruppe, enn å finne generell kunnskap. (Kvale 2012). Larsen (2007) viser til at en kvalitativ undersøkelse lar seg vanskelig generalisere, men at en god undersøkelse har et godt potensiale av overførbarhet.

### 3.8.2. Min egen førforståelse og forskerbias.

Tidligere forskning i temaet kan i for stor grad være forstyrret av forskerbias, og at det er stor sannsynlighet at resultatene som foreligger ikke viser hele sannheten. (Kvale 2012). Det er derfor mulig at mine kildestudier under forberedelsen av denne undersøkelsen vil være preget av dette. Hvordan jeg bruker tidligere studier blir dermed en konsekvens av dette. Det er også et spørsmål om jeg har fått med meg den viktigste forskningslitteraturen om emnet. Jeg har oppmuntret elevene til å komme med ærlige uttalelser og understreket at det ikke finnes noen fasit på det jeg spør etter. Likevel kan det være en usikkerhet i at elevene svarer det de tror jeg vil ha som svar istedenfor å komme med ærlige svar. I tillegg kan noen av spørsmålene oppfattes som ledende og jeg må da som forsker aktivt reflektere over dette under intervjuene (Kvale & Brinkmann 2009, Befring 2007).

### 3.8.3. Validitet.

Hvorvidt undersøkelsen svarer på problemstillingen avgjør forskningens validitet (Kvale & Brinkmann 2009, Dalen 2004). Måten gjennomføringen av spørreundersøkelsen, intervjuene, forforståelsen, forskerbias, elevenes alder, elevenes ærlighet og spørsmålstillingen vil være faktorer som er med på å påvirke validiteten. (Kvale & Brinkmann 2009, Befring 2007, Dalen 2004, Kvale 2012). Ved å klargjøre hvilke komplikasjoner og muligheter som finnes i mitt materiale vil jeg vise hvilke sider ved denne undersøkelsen som styrker validiteten. Fra spørreundersøkelsen har jeg få elever med underkant av femti svar til hvert spørsmål. Dette gir meg mulighet til å jobbe grundig og nøye med datamaterialet. Jeg klarer også å ha god oversikt over dette materialet. Jeg har utarbeidet spørreskjema og intervjuguiden med klare tema og konkrete spørsmål som synliggjør at jeg er bevisst på hva jeg vil undersøke. Jeg har få og korte intervjuer som gir presise svar på spørsmålene som stilles.

Samtidig ser jeg komplikasjoner som kan true validiteten i min undersøkelse. Først og fremst min egen forforståelse, da det er jeg som utformer spørsmålene, det er jeg som stiller dem og det er jeg som analyserer dem. Det at det kun er forskeren som har tilgang til råmaterialet truer validiteten, ved at det ikke er andre som får kontrollert mine resultater. Samtidig styrker jeg validiteten ved at jeg fremstiller data i den konteksten de kommer fra. Videre prøver jeg å være tydelig på hvordan jeg oppfatter og tolker funnene. (Dalen 2004, Kvale 2012).

### 3.8.4. Reliabilitet og gjenprøvbarehet.

Jeg har prøvd å gjennomføre undersøkelsene på en så transparent måte at det skulle være mulig for andre å se hva som er gjort og hvordan arbeidet er utført. Jeg har også vært åpen på hvilke faglige begrunnelser som ligger bak de valgene som er gjort. Med denne åpenheten kan leseren og andre forskere foreta en faglig vurdering av arbeidet. Reliabilitet er et begrep som knyttes til om noe kan stoles på. Dette betyr at andre skal kunne gjøre de samme undersøkelsene om igjen og bør da finne tilsvarende funn. Når vi ser på den kvalitative delen av mine undersøkelser foretrekker jeg å bruke begrepet gjenprøvbarehet, fordi det er en rekke komplikasjoner til å repetere en kvalitativ undersøkelse på nytt. (Befring 2007, Larsen 2007). Utfordringen med gjenprøvbarehet i kvalitative undersøkelser, være særlig påvirket av den dynamikken som oppstår under forskningsintervjuet. Selv om man så langt som mulig følger min tilnærming, de valg jeg tok, og hvilke faglige begrunnelser som ble lagt til grunn, vil det

være vanskelig å skape den samme konteksten på ny. Selv om jeg skulle gjennomføre de samme undersøkelsene på ny med de samme respondentene ville heller ikke jeg ha fått nøyaktig de samme dataene. (Befring 2007, Larsen 2007). Det at flere forskere har undersøkt de samme eller beslektete fenomener og kommet frem til de samme resultater som denne undersøkelsen har kommet frem til, er et uttrykk for høy reliabilitet. (Johannessen m.fl. 2016). Ved å være tro mot forfattere som jeg henviser til etterstreber jeg min egen reliabilitet. Samtidig som jeg fremstiller disse som referanser i teksten og i litteraturoversikten.

#### 4. GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.

En detaljert gjennomføringsplan for når og hvordan undersøkelsen og intervjuene skal gjennomføres var utarbeidet og alle skjemaer og avtaler med intervjupersoner var avklart i god tid før undersøkelsen. Det var nødvendig å starte med søk etter litteratur som både dekket selve problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Noe av denne litteraturen hadde jeg fortsatt tilgjengelig etter mitt arbeide med tidligere leseprosjekt. (Gulliksen, 2015), men nå var problemstillingen en annen og ny litteratur var nødvendig. Arbeidet med søk etter litteratur er beskrevet i metodekapittelet og pågikk i perioden fra november 2015 til ut mars 2017. Som nevnt i metodekapittelet så skulle både spørreundersøkelsen og intervjuguiden testes i god tid før selve gjennomføringen av undersøkelsene. Resultatene fra disse testene skulle danne datagrunnlag for analyseprogrammet NVino11 for å avdekke uklarheter og vansker med importering av data. Leseprosjektet hadde en leseperiode fra 13.januar til avslutningen 18.mars, rett før påsken 2016. Hele leseprosjektet ble avsluttet med premieutdelinger 1.april. For å få en effektiv gjennomføring av alle undersøkelsene ble perioden fra 29.mars til 8.april valgt. I forkant av dette ble test av spørreundersøkelsen og testintervjuene gjennomført første uka i mars. Jeg hadde da omtrentlig to uker til å teste analyseprogrammet med data fra testene og gjøre eventuelle endringer. Tidsplanen for gjennomføring av undersøkelsene er gitt i tabellen nedenfor.

**Tabell 3**

Tidsplan for gjennomføring av spørreundersøkelse og intervjuene.

Dato	Leseprosjektet	Spørreundersøkelsen	Intervjuene
13. januar	Utdeling av bøker		
29.februar		Test av undersøkelsen VG3elev	
1.mars			Test intervju VG3elev
18. mars	Lesing avsluttes		
Påskene		Test av NVino11	Test av NVino11
29.mars		Utsendelse av undersøkelsen	Intervju av 1 lærer
1.april	Premieutdeling	Utsending av purring	Intervju av 2 lærere
4.april		Utsending av purring	
6.april		Utsending av purring	Intervju av 2 lærere
8.april		Innsamling av spørreundersøkelsen	
11.-17.april		Bearbeiding og import av data	
18.apr-15.mai		Analysearbeid av data	
20.mai		Dokumentere funn til forskningsspørsmålene	

#### 4.1. Test av spørreundersøkelsen, intervjuguide og analyseprogram.

Jeg anså det som viktig å gjennomføre en test av spørreundersøkelsen slik at jeg fikk erfaring med hvordan spørsmålene kunne bli oppfattet av elevene. Det var også nødvendig å få testet databehandlingen ved at innskanning og import til analyseprogrammet ville gå slik det var planlagt. Etter testen av spørreundersøkelsen ville jeg høre med testelevne om vi hadde sammenfallende forståelse av spørsmålene, begrepene og om det var noen uklarheter. Likeledes ville jeg teste intervjuguiden og det tekniske utstyret. Også her er databehandlingen og import til analyseprogrammet viktig å få testet. Testelever var elever fra VG3 Automasjon, som hadde vært igjennom et tilsvarende leseprosjekt året før. De hadde lest en god del skjønnlitteratur med et omtrentlig samme opplegg og kunne referere sine svar til det prosjektet. Totalt var det tjue elever i klassen og de aller fleste samtykket i å delta som testelever.

#### 4.1.1. Test av spørreundersøkelsen.

Jeg valgte å sende ut spørreundersøkelsen til alle tjue elevene i klassen. Dette for å sikre meg nok data til å få testet utsendelsen, purringsrutinen i læringsplattformen, innsamling av data og import av data til NVino11. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til testelevne som et tekstdokument via skolens lærings-plattform 29. februar 2016. Spørreundersøkelsen skulle så elevene laste ned på egen PC, besvare denne og skrive denne ut på papir. Testelevne leverte besvarelsene sine i en låst postkasse i klasserommet innen en uke. Det var tolv av tjue elever som hadde levert inn besvarelser på testundersøkelsen. Disse ble så scannet inn på datamaskinen som PDF dokumenter. Dataene fra spørreundersøkelsen redigerte jeg så inn i et EXCEL dokument ved hjelp av «kopier» og «lim inn» funksjonene. Dataformatet ble da slik at hver rad representerte en elev og kolonnene anga hva eleven hadde svart på hvert spørsmål, tabellen nedenfor viser bare et utsnitt av hele matrisen. Totalt ble matrisen på tretten rader og sytten kolonner, hver EXCEL celle inneholdt et svar fra en elev.

#### Tabell 4.

Utsnitt av testmatrise fra testspørreundersøkelsen i EXCEL format, klar for import til NVino22

Id	Kan du fortelle litt om dine lesevaner fra de siste årene?	Hvilke leseerfaringer har du fra før?	Hva leser du ?
3	Leser svært lite. det eneste jeg har lest de siste årene er noen få artikler på nettet.	Har lest noen bøker på barneskolen og prøvd å lese noen bøker i senere tid, men har ikke klart å bli ferdig.	Noen spennende artikler i avisen. leser også om ting jeg interesserer meg for, på nettet.
4	Jeg har aldri vært noen stor leser og har ikke orket å sette meg ned å lese.	Ikke mye	Akkurat nå leser jeg Eragon

#### 4.1.2. Test av intervjuguide.

Jeg valgte å intervju to elever med intervjuguiden. Kriteriene for valg av akkurat disse to var at jeg antok at de kom til å svare både positivt og negativt til leseprosjektet. Transkribering fra intervjuene ble utført fortløpende med Ipad og en tale-til-tekst APP. Vi måtte snakke tydelig og det var nødvendig å rette opp noen ord som Appen ikke hadde skrevet rett. Disse små feilene vurderte jeg til å være såpass ubetydelige at det tekniske utstyret ville holde til mitt bruk. Tekstfilen fra intervjuet ble skrevet ut og skannet inn og overført til et WORD dokument

slik at jeg kunne klargjøre dokumentet før import til NVino11. Klargjøringen bestod i å formatere spørsmålet som ble stilt som «overskrift 1» og la svaret fra eleven være vanlig «brødtekst». Oppfølgingsspørsmål formatertes med «overskrift 2». Det blir da lett å følge en samtale. Det fantes andre alternative format for import av intervju i NVino11, men jeg syntes disse ble for kompliserte. Nedenfor er det angitt et utsnitt, i en tabell, av hvordan intervjuet ble redigert før det ble importert til NVine11.

### **Tabell 5.**

Utsnitt av intervju klargjort i WORD for import til NVino22.

**1. Hvilke tanker gjorde du deg da du første gang hørte om leseprosjektet, at du skulle lese bøker i 2 måneder?**

Det hørtes spennende ut. Jeg liker konseptet og var derfor positiv. Dessuten er jeg sikker på at de fleste av oss kan lære å like å lese bøker bare vi blir presentert dem på en annerledes og spennende måte, og dersom boka passer individet

**1.1 Tror du at 2 måneder ble lang tid?**

Det tror jeg ikke. Kanskje for noen.

#### 4.1.3. Test av analyseprogrammet NVin022.

Etter at disse dokumentene er importert ligger disse som en kilde fra spørreundersøkelsen og to kilder med intervju. Jeg kan nå teste analysedelen av programmet. Analysen av dataene går i korte trekk ut på først å lese elevens data for så å kode utsagnet med en NODE. Jeg kan opprette NODE fortløpende etter hvert som analysen krever nye kategorier. Ved å merke ut den delen av sitatet som passer inn i NODEen, kan også andre deler av sitatet legges på andre NODEer. Programmet holder rede på hvilken elev hvert sitat kommer fra og hvor mange elever som er merket med samme NODE. Denne delen av arbeidet gikk meget lett uten tekniske utfordringer eller problemer. Det var nå mulig å få frem grafiske fremstillinger av antall elever med samme NODE, og det var mulig å koble flere NODEer sammen slik at avhengigheter i besvarelsene kunne avdekkes. Var det noe jeg var usikker på hadde NVino11 en god hjelpefunksjon med opplæringsvideoer over forskjellige temaer. Konklusjonen etter testperioden av spørreundersøkelsen, test av intervjuguiden og NVino11 var gode, men jeg ville gjøre følgende endringer før gjennomføringen av undersøkelsene. Purre på besvarelser



fra spørreundersøkelse. Denne funksjonen hadde læringsplattformen, så det ville være lett å purre. I og med at besvarelsene blir levert på papir kan ikke læringsplattformen vite hvem som har levert eller ikke levert, så purring måtte sendes til alle. Purreteksten måtte derfor ta høyde for å få med en beklagelse på purring til de som hadde levert. Det ble ikke avdekket flere endringsbehov i det planlagte.

## 4.2. Gjennomføring av spørreundersøkelsen.

Erfaringen etter gjennomføringen av testundersøkelsen var såpass gode at det ikke var nødvendig å foreta noen endringer hverken i spørsmålstillingene, antall spørsmål eller bearbeidingen av besvarelsene. Gjennomføringen ble derfor nokså likt med testgjennomføringen. Eneste forskjellen var at nå ville det komme besvarelser fra seks klasser på tre forskjellige skoler.

### 4.2.1. Distribusjon av spørreundersøkelsen.

Spørreundersøkelsen ble distribuert til alle elevene i leseprosjektet den 29. mars 2016, ved hjelp av skolens undervisningsplattform. Under avslutningen 1. april ble alle elevene påminnet om undersøkelsen og hvordan den skulle gjennomføres. De ble også informert om at deltagelsen var helt frivillig og anonym. Det ble opplyst at besvarelsene skulle legges i en postkasse i klasserommet innen fredag 8. april. De som hadde spørsmål om undersøkelsen fikk anledning til å stille spørsmål både i plenum og enkeltvis etter avslutningen. Det var god stemning blant elevene og jeg var ved godt mot til å motta mange svarskjemaer. Jeg valgte å sende ut to purremeldinger, mandag 4. april og onsdag 6. april. Muligens litt for ofte. Etter skoleslutt fredag 8. april ble femti svarskjemaer samlet inn.

### 4.2.2. Bearbeiding av dataene fra spørreundersøkelsen.

Mandag 11. april ble alle femti svarskjemaene skannet og overført til datamaskinen som en PDF file. Kopieringen av et og et svar ble så kopiert fra PDF-filen til korresponderende celle i EXCEL dokumentet. EXCEL dokumentet er utformet slik at den første raden angir spørsmålene, et spørsmål i hver kolonne. Kolonne A blir brukt som identitetsmerke av alle dataene fra hver elev. Dette identitetsmerke er et fortløpende nummer og har selvsagt ingen kobling til person. Analyseprogrammet NVino11 har en egen importmeny av data fra spørreundersøkelser med

mange forskjellige filformater og et av disse er EXCEL formatet. Importen til NVino11 ble gjennomført mandag 11. april uten problemer. Arbeidet med å tolke dataene startet

#### 4.3. Gjennomføring av intervjuene av lærere.

Det var planlagt å intervju fem lærere, to norsklærere og tre programfaglærere. I løpet av leseprosjektet hadde norsklærerne vært veldig engasjert og jeg avtalte å intervju den ene på avslutningsdagen for leseprosjektet og den andre noen dager senere. Det tre programfaglærerne som jeg ønsket å intervju hadde igjennom leseprosjektet gitt uttrykk for varierende engasjement og jeg anså det derfor som såpass viktig å få frem både positive og negative betraktninger og opplevelser at disse ble valgt.

##### 4.3.1. Gjennomføringen av intervjuene.

Det første intervjuet er av en programfaglærer og ble foretatt 29.mars. Samtalen gikk mer som en utspørring og ikke som en samtale. Dette kunne skyldtes at vi kjente hverandre godt, og det spilte nok inn både på meg og læreren. Det tekniske utstyret virket tilfredsstillende men noen ord feil som ble rett opp får teksten ble sendt til utskrift. Neste intervju noen dager senere, 1.april, var en norsklærer og her gikk intervjuet mer som en samtale. Noen ganger var vi nødt til å stoppe opp litt for å sjekke teksten på IPaden. Disse avbrekkene hadde nok liten innvirkning på selve intervjuet, da intervjuguiden var meget strukturert og lett å følge. Samme dag ble også en programfaglærer intervjuet og selv om på dette også ble mer som en utspørring, gikk dette lettere enn det første intervjuet. Transkribering fra intervjuene ble utført fortløpende med IPad og «tale-til-tekst APPen». Vi måtte snakke tydelig og det var nødvendig å rette opp noen ord som Appen ikke hadde skrevet rett. De to siste intervjuene av en norsklærer og en programfaglærer gikk omtrent som de foregående. Norsklæreren snakket mye og programfaglæreren lite. Tekstfilen fra intervjuene ble skrevet ut og skannet inn og overført til et WORD dokument slik at jeg kunne klargjøre dokumentet før import til NVino11.

##### 4.3.2. Bearbeiding av dataene fra intervjuene.

Utskriftene fra intervjuene forelå som råtekst og ble skannet inn på datamaskinen for bearbeiding i WORD. Redigeringen var nokså enkel, mine hovedspørsmål ble formattert som

Overskrift2 og oppfølgingsspørsmål formattert som Overskrift3. Lærerens tekst ble formatert som Normal. På denne måten ble det lett å kunne sortere og søke i dataene etter funn av interesse. For å kunne skille lærerne fra hverandre ble lærerreferanse formatert med Overskrift1. Dette var en nødvendig endring fra testintervjuene som gjorde seg nødvendig å gjøre for å kunne sitere rett lærer. Skjematisk ble da strukturen som vist i tabell 6. Det ble da mer oversiktlig og alle intervjuene kunne innlemmes i et dokument, noe som ville gjøre analysearbeidet mer oversiktlige. Alle intervjuene av lærerne ble da et dokument som ble importert inn i NVino11 for videre analyse.

### **Tabell 6.**

Struktur av intervjuene for import til NVino11

<b>1. Norsk lærer1</b>
1.1 Spørsmål 1
Tekst fra norsk lærer1
1.1.1 Oppfølgingsspørsmål
1.2 Spørsmål 2
Tekst fra norsk lærer1
..
<b>2. Yrkesfaglærer1</b>
2.1 Spørsmål 1
Tekst fra yrkesfaglærer1
2.1.1 Oppfølgingsspørsmål
Tekst fra yrkesfaglærer1

## 4.4. ARBEIDET MED ANALYSEN.

### 4.4.1. Behandling av data.

Til å distribuere spørreundersøkelsen er skolens læringsplattform It`s Learning brukt for på en lett måte nå alle deltagerne. Selve spørreundersøkelsen er gitt til elevene som et tekst-dokument på skolens læringsplattform som elevene er godt kjent med og derfor ikke vil

skape noen uklarheter ved gjennomføringen. Elevene laster så ned dokumentet for å besvare spørsmålene på sine PCer og så skriver de dette ut og leverer på papir. På denne måten vil elevene sikres full anonymitet og ingen mulighet for elektronisk sporbarhet. Det er ingen mulighet til spore hvem som har besvart eller hvem som har besvart hva. Denne metoden skaper noe merarbeid for meg som forsker da dataene kun forefinnes på papir. Når alle besvarelsene forefinnes vil alt bli scannet inn som et PDF-dokument. Dataene vil så bli importert til analyseprogrammet NVino11 for videre behandling. Dette er beskrevet tidligere i rapporten. Alle data fra elevene blir lest, tolket og kodet av meg på en slik måte at det skal være mulig å kunne gi både kvantitative og kvalitative funn fra datamaterialet.

I tabell 7 på neste side er det gjengitt et eksempel på hvordan elevenes svar på om «Forholdet mellom lærere og elever har det endret seg?» ble besvart. Svarene som elevene måtte gi var åpne og ga dermed elevene mulighet til å beskrive hvordan de selv opplevde endringer i lærer-elev forholdet. For å få til et kvantitativt funn ut av disse elevbeskrivelsene, leste og tolket jeg svarene til følgende kategorier; Har forandret seg, har forverret seg, ingen endring. Før tolkningen av dataene begynte, antok jeg at det bare kunne være to alternativer; enten så forbedret forholdet seg eller så ble det ingen endring. Underveis i tolkningen av dataene kom det frem at det fantes meninger på at forholdet hadde forverret seg. Det er da at det å opprette nye kategorier i NVino11 er meget lett underveis i tolkningsarbeidet. Samtidig er det mulig å trekke ut gode sitater fra elevene og samle disse i en «Nodes» som jeg har døpt «gode kommentarer». Fra figuren kan vi se at det på spørsmålet om forholdet lærer - elev endrer seg forefinnes det 1 undersøkelse med 50 respondenter og siste endringsdato er 16des2017. Dette står i øverste linje. Deretter kommer «Nodes» i alfabetisk rekkefølge. En Nodes er en form for en container som for dette spørsmålet vil være tekst fra elevene. I Noden for gode kommentarer har jeg funnet fem gode beskrivelser av hvordan forholdet mellom lærer og elev har utviklet seg. Dette er beskrivelser for hvordan det har forandret seg, at det ikke har forandret seg og at det har forverret seg. Så viser oversikten at det er atten elever som mener at forholdet Lærer - elev har forbedret seg, at det er en elev som mener at det har forverret seg og til slutt tjuetre elever som mener at det ikke har vært noen endringer på dette forholdet. Til sammen har det vært førtito av femti elever som har avgitt et svar på dette spørsmålet.

## Tabell 7.

Koding av data i NVino11

Spørsmålet med kodealternativene		Antall survey	Antall respons	Dato for koding
<input type="checkbox"/>	Forholdet mellom lærere og elever, har det endret seg	1	50	16.11.2016 09.30
<input type="checkbox"/>	Gode kommentarer	1	5	16.11.2016 09.35
<input type="checkbox"/>	Har forandret seg	1	18	16.11.2016 09.34
<input type="checkbox"/>	Har forverret seg	1	1	16.11.2016 09.38
<input type="checkbox"/>	Ingen endring	1	23	16.11.2016 09.33

Alle dataene er hele tiden tilgjengelige og kan tolkes om igjen eller en NODE kan deles opp i under-noder. Dataene fra spørreundersøkelsen og intervjuene er tolket og lagret på denne meget strukturerte måten. Dermed åpner det seg muligheter for å koble svar fra spørreundersøkelsen sammen med gode kommentarer fra elevene og se disse opp mot intervjuene av lærerne.

### 4.4.2. Gruppering av forskningsspørsmålene.

For å få svar på problemstillingen i denne undersøkelsen, «På hvilken måte kan lesing av skjønnlitteratur bidra til bedre læringsmiljø for yrkesfagelever?», stilte jeg tre forskningsspørsmål for å dele opp søken etter svaret. Disse forskningsspørsmålene ble igjen dekket av flere spørsmål både i undersøkelsen og i intervjuene. Med dette som bakgrunn ble dataene, tolket og kodet for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Spørsmålene i spørreundersøkelsen av elevene og i intervjuene av lærerne er nokså klare og konsise slik at det vil være mulig å finne entydige meninger fra elevene om disse forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet «På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?» vil jeg finne i dataene ved å analysere og tolke svarene elevene har gitt på følgende spørsmålene som omhandler følgende tema, «Kan du si noe om hvordan dette leseprosjektet har påvirket deg, klassen og

lærerne? Klassemiljøet, har det endret seg? Forholdet mellom lærere og elever, har det endret seg?»

Funn for forskningsspørsmål nummer to, «Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt leselyst til yrkesfagelever?» finner jeg i dataene fra disse spørsmålene; Hvordan har du opplevd boksamtalene eller diskusjonene i klassen? Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen? På hvilken måte har samtalene i klassen hjulpet, inspirert eller påvirket deg?

Det siste forskningsspørsmålet var; «Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt?». Svar på dette kan jeg finne i funn fra disse spørsmålene i undersøkelsen; Samarbeidet mellom lærerne har det blitt påvirket? Og for å underbygge disse funnene kan jeg muligens også finne viktige funn i spørsmålene; Kan du si noe om hvordan dette leseprosjektet har påvirket deg, klassen og lærerne? Klassemiljøet har det endret seg?

Dataene fra spørreundersøkelsen og intervjuene vil også grense opp imot et annet forskningsspørsmål enn det var tiltenkt og vil da kunne brukes for å underbygge eller nyansere funnene i forskningsspørsmålene. Nedenfor er det gjengitt en matrise over spørsmål til elevene og forskningsspørsmålene.

**Tabell 8.**

Matrise over forskningsspørsmålene og spørsmålene stilt til elevene

	Bakgrunns informasjon	Forskningsspørsmål 1	Forskningsspørsmål 2	Forskningsspørsmål 3
Spørsmål i spørreundersøkelsen og intervjuene	Elevens motivasjon og leseerfaring	På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?	Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt lese lyst til yrkesfagelever?	Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt?
Kan du fortelle litt om dine lesevaner fra de siste årene?	Motivasjon			
Hvilke leseerfaringer har du fra før?	Motivasjon			
Hva leser du?	Bakgrunn			
Hvor ofte leser du?	Motivasjon			
Hvorfor leser du?	Motivasjon			
Kan du fortelle hvordan du opplevde å lese disse bøkene og rammen rundt lesingen?		Utfyllende funn	Utfyllende funn	
Hvordan har du opplevd å lese disse bøkene i dette leseprosjektet?			Utfyllende funn	
Har noe vært spennende, utfordrende, inspirerende eller lærerikt?			Utfyllende funn	
Hvordan har du opplevd boksamtalene eller diskusjonene i klassen?			Hovedfunn	
Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen?			Hovedfunn	
På hvilken måte har samtalene i klassen hjulpet, inspirert eller påvirket deg?		Utfyllende funn	Hovedfunn	
Kan du si noe om hvordan dette leseprosjektet har påvirket deg, klassen og lærerne?		Hovedfunn		Utfyllende funn
Klassemiljøet, har det endret seg?		Hovedfunn		
Forholdet mellom lærere og elever, har det endret seg?		Hovedfunn		Utfyllende funn
Samarbeidet mellom lærerne har det blitt påvirket?				Hovedfunn

## 5. PRESENTASJON AV KVANTITATIVE FUNN.

I dette kapitlet vil kvantitative funn fra spørreundersøkelsen av elevene bli presentert. Presentasjonene av funnene vil referere seg til et av de tre forskningsspørsmålene som danner grunnlag for svar på forskningsspørsmålet «På hvilken måte kan lesing av skjønnlitteratur bidra til bedre læringsmiljø for yrkesfagelever?» I de tilfelle der tidligere leseerfaring kan ha en sammenheng med funnene til et forskningsspørsmål, vil disse funnene bli presentert.

### 5.1. Funn til forskningsspørsmålet om relasjoner mellom lærere og elever.

Forskningsspørsmålet var; «På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen? Det er tre hovedspørsmål som danner grunnlaget for datagrunnlaget for å finne ut hvordan relasjonene mellom de som leser, om det er lærer eller elever, blir påvirket. Et av spørsmålene som ble stilt var om elevene kunne si noe om hvordan leseprosjektet hadde påvirket den enkelte, klassen og lærerne. Rent kvalitativt var det trettifem respondenter som svarte på dette spørsmålet og disse fordelte seg i tre hovedgrupper med sammenfallende inntrykk på hvordan dette leseprosjektet hadde hatt påvirkning. Femten elever ga uttrykk for at de ikke hadde sett eller opplevd noen endringer hverken hos seg selv, klassekamerater eller hos lærerne.

#### 5.1.1. Har leseprosjektet påvirket klassemiljøet?

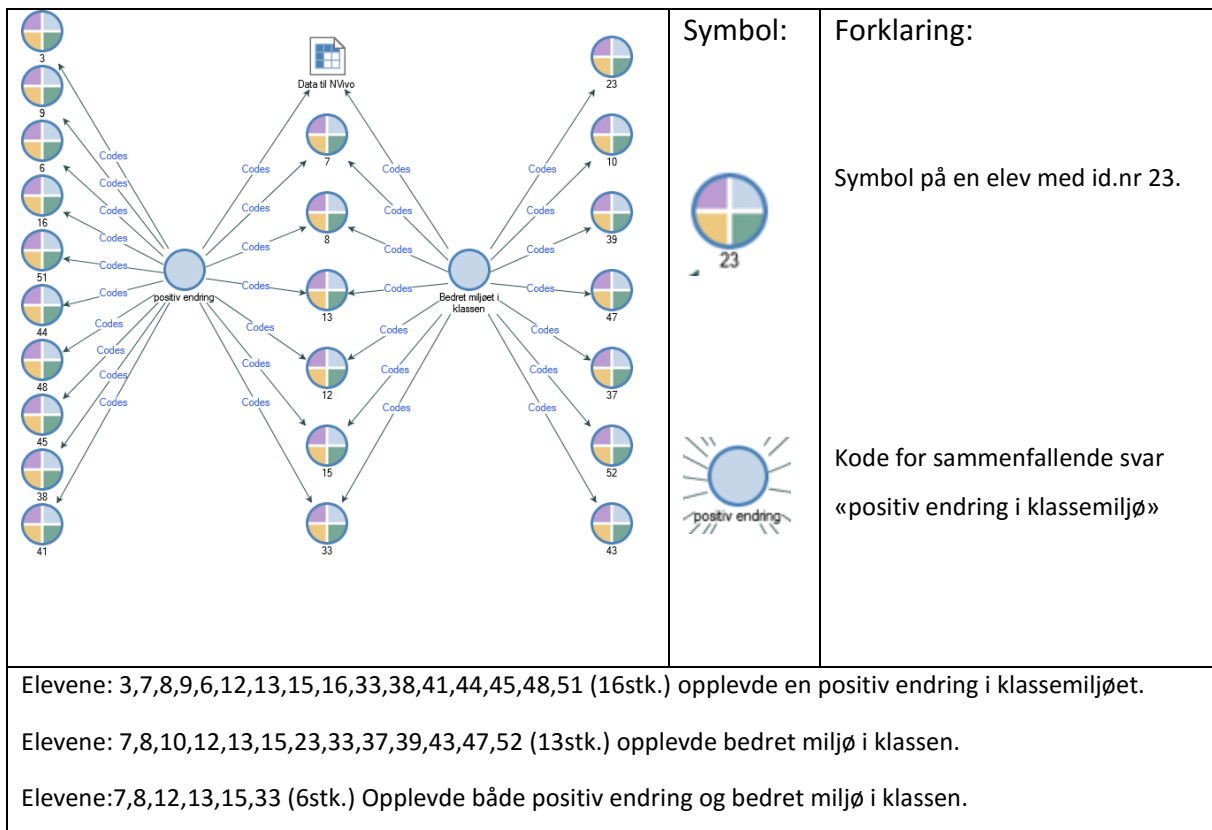
Det ble stilt to spørsmål i spørreundersøkelsen til elevene som har med miljøet i klassen å gjøre. Det første spørsmålet var et direkte spørsmål om klassemiljøet har endret seg og det andre var hvordan har dette leseprosjektet påvirket deg, lærerne og klassen. Når dataene på disse to spørsmålene presenteres hver for seg viser det seg at det er seksten elever som mener at klassemiljøet har bedret seg. Tjueseks elever mener at klassemiljøet ikke har endret seg. Ingen elever mener at klassemiljøet har blitt dårligere. Ser vi på dataene på spørsmålet om hvordan leseprosjektet har påvirket deg, lærerne og klassen svarer bare femten elever at leseprosjektet ikke har hatt noen påvirkning. Tretten elever mener at klassemiljøet har blitt bedre og åtte har fått økt motivasjon til å lese. Ved å koble disse to spørsmålene sammen med utgangspunkt i å avdekke hvor mange som mente at klassemiljøet var blitt bedre ser vi i tabell 9 på neste side at seksten elever svarte en positiv endring på klassemiljø og tretten elever



svarte at klassemiljøet var blitt bedre. Bare seks elever hadde sammenfallende svar på begge spørsmålene. Ved å sammenfatte disse to spørsmålene viser dataene at det er til sammen tjuetre elever som mener at leseprosjektet har påvirket klassemiljøet i en positiv retning. Figuren nedenfor viser disse to svarene i en sammenstilling

**Tabell 9.**

Funn om bedring i klassemiljø.



Gjøres det en tilsvarende sammenligning med svarene «ingen endring i klassemiljø» og «påvirket ikke klassemiljø» viser dataene at det er de samme elevene i begge svaralternativene, med unntak av tre.

### 5.1.2. Har relasjonen mellom lærer og elev blitt påvirket?

Relasjoner mellom lærer og elev er et av de sentrale punktene i denne undersøkelsen og elevene ble stilt følgende spørsmål: «Forholdet mellom lærere og elever, har det endret seg?» Her kunne elevene fritt ordlegge seg i hvordan denne relasjonen hadde forandret seg i løpet

av leseprosjektet. Førtilo elever valgte å gi kommentarer på hvordan de opplevde endringene i relasjonene med lærerne. Av disse førtilo mente tjuetre elever at de ikke hadde sett noen endringer i relasjonene. Atten elever mente at relasjonene til lærerne hadde blitt bedre, mens en elev mente at relasjonen var blitt verre. Åtte elever valgte å ikke komme med noen uttalelser på dette.

**Tabell 10.**

Hvordan har relasjonene mellom lærer og elev endret seg?

Elevers synspunkt	Antall elever	Andel i %
Relasjonen har blitt bedre	18	36 %
Relasjonen har ikke endret seg	23	46 %
Relasjonen har forverret seg	1	2 %
Valgte å ikke kommentere	8	16 %

Det ser ikke ut til at det er noen signifikante sammenhenger mellom dette spørsmålet og spørsmålene som hadde med klassemiljø å gjøre. Et funn som er interessant å trekke frem er at fjorten av de atten elevene som mente at relasjonene lærer-elev var blitt bedre mente også at samarbeidet lærerne imellom var blitt bedre. Så det ser ut som om det er en sammenheng mellom god lærer-elev relasjon og gode relasjoner lærer-lærer.

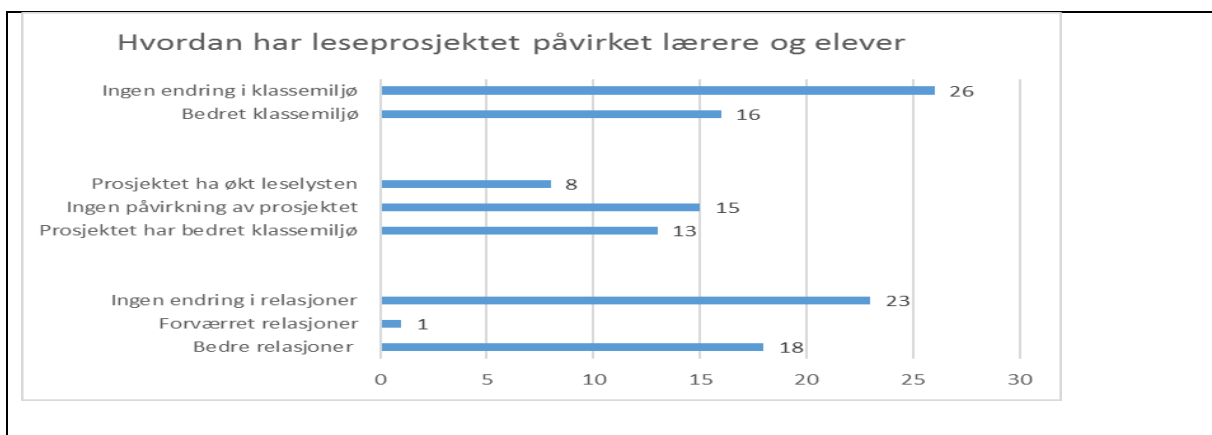
### 5.1.3. Sammenheng av funn om relasjoner og elevenes leseerfaring.

Funnene til forskningsspørsmålet om endringer i relasjoner mellom elever og lærere har avdekket funn som kan tyde på at det å lese sammen gjør noe med leserne. Ved å sammenstille de tre spørsmålene som gikk på relasjoner, endringer i klassemiljø eller hvordan leseprosjektet hadde påvirket eleven, vil det bli synliggjort hvor mange som har hatt en positiv utvikling og hvor mange som ikke har blitt påvirket. Det var seksten elever som mente at klassemiljøet hadde blitt bedre. Noen flere, tjueseks, mente at klassemiljøet ikke hadde blitt påvirket av leseprosjektet. Tilsvarende tall på om prosjektet har påvirket den enkelte svarer tretten at leseprosjektet har påvirket dem slik at det har blitt et bedre klassemiljø. Ved å

sammenstille disse to spørsmålene i NVino11 viser det seg at det er seks elever som svarer at klassemiljøet er blitt bedre på begge spørsmålene. Dette kan tolkes slik at det er tjuetre elever som har svart minst en gang at klassemiljøet har blitt bedre. Ved å foreta en sammenligningsanalyse av selvmotsigelser på hvor mange som svarte «ingen endringer i klassemiljø» og samtidig svarte «leseprosjektet har bedret klassemiljøet» viser det seg at det er bare tre elever som svarer selvmotsigende. Tas disse i betraktning vil det bli omtrentlig like mange som mener at det ikke har blitt noen endring i klassemiljøet som mener at det har blitt bedre klassemiljø. Henholdsvis mener mellom tjuetre og tjueseks elever det ikke har vært noen endring i klassemiljø og mellom tjue og tjuetre som mener det har vært en bedring. Tabellen nedenfor viser hvordan disse tre spørsmålene er blitt besvart. Dette vises i tabell 11.

**Tabell 11.**

Hvordan har leseprosjektet påvirket lærere og elever?



Ved å se på elevenes leseerfaring, leser mye eller lite, og sammenhengen med relasjonen til lærer har blitt bedre, fordeler disse seg nokså likt. Omtrentlig halvparten av de som beskriver seg som gode lesere svarer at de har fått bedre relasjoner til lærerne. Litt færre enn halvparten av de som svarer at de ikke leser, svarer at de også har fått en bedre relasjon til lærerne.

Det er ingen klare funn i undersøkelsen som kan vise noen sammenhenger mellom elevens tidligere leseerfaring og bedring av relasjonen til lærer. Ved å se på hvilken leseerfaring elevene har opp mot bedring i klassemiljø, viser undersøkelsen at det er litt større andel gode lesere som mener at klassemiljøet har blitt bedre. Her svarer ni av tjueto, (40%) at

klasse miljøet er blitt bedre, mens tilsvarende andel for de som ikke leser svarer seks av tjuet fire (25%) at klasse miljø har blitt bedre.

## 5.2. Funn til forskningsspørsmålet om økt lese lyst til yrkesfagelever.

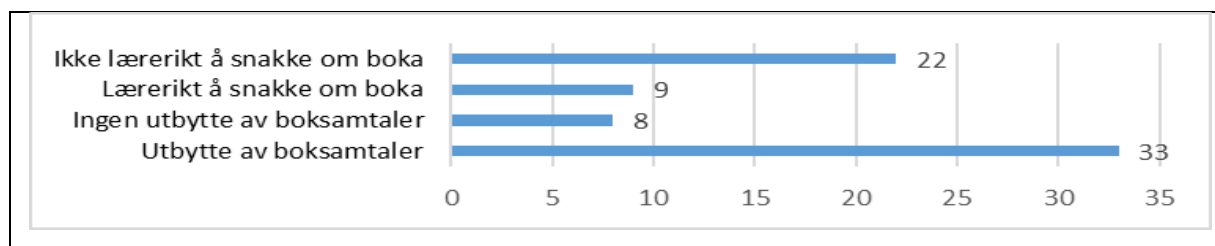
Funn for forskningsspørsmål nummer to, «Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt lese lyst til yrkesfagelever?» For å få svar på dette forskningsspørsmålet ble elevene stilt følgende fire spørsmål:

- Hvordan har du opplevd boksamtalene eller diskusjonene i klassen?
- Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen?
- På hvilken måte har samtaler i klassen hjulpet, inspirert eller påvirket deg?
- Hvordan har du opplevd å lese bøker i dette leseprosjektet?

Samtale underveis har vært en viktig del av å øke lese gleden igjennom forståelse av hva man nettopp har lest. På spørsmålet om hvordan boksamtalene opplevdes svarer trettitre elever at de syntes det var en fin opplevelse. Bare åtte svarer at de ikke hadde noe utbytte av boksamtalene. På spørsmålet om det har vært lærerikt snur dette seg slik at hele tjueto svarer at de ikke har lært noe, mens ni elever synes de har lært noe av boksamtalene.

### Tabell 12.

#### Nytten av boksamtaler



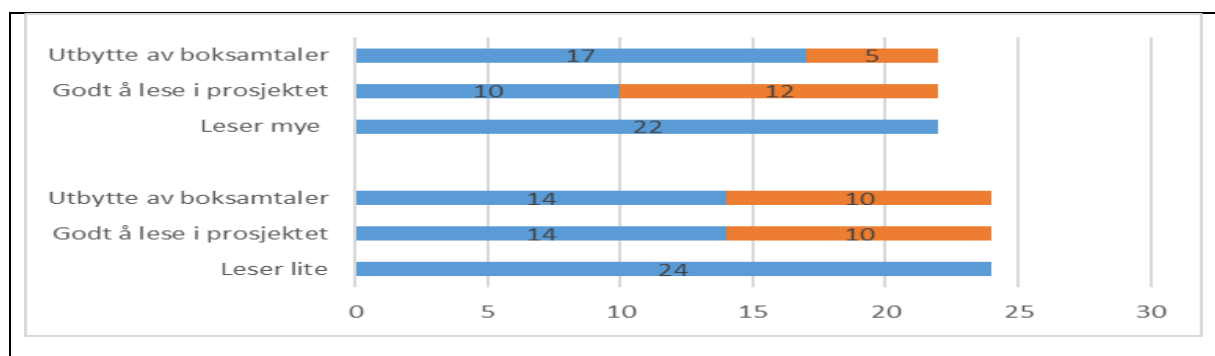
Tjueto elever syntes det ikke var lærerikt å snakke om boka, men det viser seg at halvparten av disse, ved å ta en selvmotsigelses test, mener de hadde utbytte av boksamtalene i klassen. Av de ni elevene som mente det var lærerikt å snakke om boka, mente sju at de hadde utbytte av disse boksamtalene. På spørsmål om hvordan opplevelsen av å lese bøker i dette

leseprosjektet svar tjueseks elever at de hadde gode leseopplevelser. Elleve elever skriver at de ikke hadde noen gode opplevelser av å lese.

Når spørsmålet om egen vurdering av leseferdigheter blir koblet til boksamtaler dukker det opp interessante funn. Av de tjuefire elevene som leser lite, oppgir hele fjorten at de hadde gode opplevelser av å lese i prosjektet og sytten oppgir at de hadde utbytte av boksamtaler. Tabellen nedenfor gir en oversikt over elevenes egen vurdering av leseerfaring og hvordan de opplevde boksamtaler og det å lese i leseprosjektet.

**Tabell 13.**

Leseerfaring og utbytte av boksamtaler og lese i prosjekt

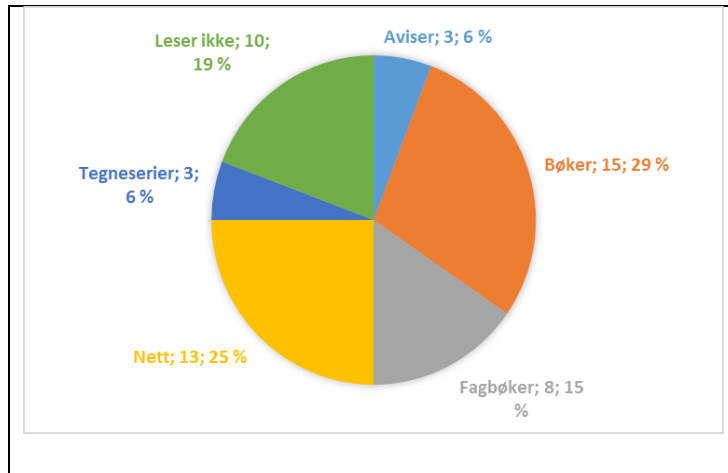


Det går frem av tabellen at både gode og svake lesere har hatt et stort utbytte av boksamtalene og at det har vært godt å lese i leseprosjektet. Det er først på spørsmålet om hvordan leseprosjektet har påvirket deg, klassen og lærerne at åtte elever direkte svarer at de har blitt mer motivert til å lese.

Elevenes lesevaner og hva de leser kan være med å danne grunnlag for hvordan de opplever og svarer på spørsmålene i spørreundersøkelsen. Omtrent halvparten, 24 elever, svarer at de leser lite eller ingen ting. Tabell 14 som er gjengitt på neste side viser hva elevene selv sier at de leser.

## Tabell 14.

Hva er det elevene leser?



### 5.3. Funn til forskningsspørsmålet lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt.

Det siste forskningsspørsmålet var; Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt? Totalt var det førti elever som kommenterte dette spørsmålet og av disse mente tjuefire elever at de hadde opplevd at lærerne samarbeidet bedre. Seksten elever hadde ikke registrert noen endring i samarbeidsformen til lærerne. Ingen hadde merket seg noen negativ utvikling i samarbeidet mellom lærerne.

### 5.4. Oppsummering av kvantitative funn i spørreundersøkelsen.

Flere av funnene i spørreundersøkelsen tyder på at flere har hatt en positiv opplevelse av å lese og samtale om bøkene. Det ser videre ut til at tidligere leseerfaring ikke har betydning når elevene beskriver sine opplevelser. Videre er det få som beskriver negative inntrykk av leseprosjektet. De kvantitative dataene peker i retning at leseprosjektet kan ha hatt betydning for en positiv utvikling av klassemiljøet, relasjoner med lærere og samarbeidet mellom lærere. Det hadde vært ønskelig å hatt muligheten til å gå dypere inn i enkelte funn, men undersøkelsen har dessverre ikke gått dypt nok i de områdene som nå i ettertid har vist seg å fenge interessen. De kvantitative funnen som har kommet frem i spørreundersøkelsen vil bli nærmere utdypet og drøftet i kapittel seks der det kvalitative innholdet fra spørreundersøkelsen og intervjuene med lærerne vil bygge oppunder disse funnene.

## 6. DRØFTING AV FUNN OM PROBLEMSTILLINGEN.

Jeg har erfart at gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig for et godt læringsmiljø. Hvordan disse relasjonene påvirkes når både lærere og elever leser og samtaler om de samme bøkene, var et viktig moment i problemstillingen. For å finne svar på det vil funn fra spørreundersøkelsen og intervjuene bli drøftet opp mot forskningsspørsmålet. Deretter vil det trekkes inn funn fra annen forskning på feltet. I dette drøftingskapitlet skal jeg drøfte et utvalg av funnene jeg har presentert i kapittel fem og underbygge disse med funn i det kvalitative materialet som finnes i spørreundersøkelsen og i intervjuene med lærerne.

Denne oppgavens problemstilling er: «På hvilken måte kan lesing av skjønnlitteratur bidra til bedre læringsmiljø for yrkesfagelever?» For lettere å synliggjøre om denne undersøkelsen svarer på problemstillingen har jeg delt inn drøftingskapitlet tematisk etter funn som er relevante for å svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene ble brukt for å avdekke funn innen tre temaer som har stor betydning for elevenes læringsmiljø. Drøftingen av funnene vil bli utført i lys av disse tre temaene; relasjoner mellom lærer og elev og elev og elev, økt leselyst til yrkesfageleven og lærernes samarbeidsform.

- På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer og elev, elev og elev, lærer og lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?
- Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt leselyst til yrkesfagelever?
- Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt?

Hvert av disse tre forskningsspørsmålene besvares via drøfting av egne funn opp mot annen forskning og teori for å avgjøre funnenes validitet. Dette gjøres i de følgende underkapitlene for å avgjøre om det er tilstrekkelig grunnlag for å besvare problemstillingen.

### 6.1. På hvilken måte kan relasjoner bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen?

Jeg har selv erfart at relasjonene til andre blir bedre og tettere når vi gjør noe sammen. Det er ofte jeg leser en tekst som jeg ikke helt forstår. Eller jeg har en annen oppfatning av en tekst enn det en annen har. Ved å samtale om denne teksten øker jeg min forståelse og får innsikt i andre menneskers tanker og meninger. Om dette også gjør seg gjeldende for lærere og elever vil bli drøftet i dette drøftingskapitlet.

### 6.1.1. Drøfting av funn som har påvirket klassemiljøet.

Tretten elever mente at leseprosjektet hadde hatt positive påvirkninger på miljøet i klassen. Når svarene fra elevene analyseres nærmere kan et sitat fra eleven som ble tolket til at leseprosjektet ikke hadde noen påvirkning gi en god forklaring på hvor vanskelig det er å vurdere seg selv og om man blir påvirket. «Det kan nok ha endret seg noe uten at man legger stort merke til det.» (elev20). Det er også interessant å trekke frem at de elevene som ikke har opplevd noen endringer eller påvirkninger har relative korte svar gjerne kun på to til fire ord, mens de som har sett en bedring i klassemiljø ofte har svart med flere setninger. Jeg har ingen belegg til å hevde, men vil ha muligheten åpen for å se om det er noen kobling mellom dette og elevenes motivasjon til å lese. Et tydelig funn på at leseprosjektet har påvirket elevene viser at denne eleven har opplevd. «Jeg mener at leseprosjektet har påvirket klassemiljøet på en positiv måte. Det har gjort at vi har pratet og diskutert mer enn det vi vanligvis gjorde på tvers av klassene som har vært veldig koselig.» (elev37). Her fortelles det om kontakt på tvers av klasser, noe som tydeligvis har økt grunnet leseprosjektet. Det kan ha vært lettere for en lærer å oppfatte om leseprosjektet har hatt noen påvirkning på elever, klassemiljøet eller lærere. Fra intervjuet med en yrkesfaglærer har jeg hentet ut følgende sitat hvor han starter med å si; «Blitt kjent med elevene mine på en annen arena utenom programfagene.» (yrkesfaglærer2) og fortsetter litt senere i intervjuet med følgende;

Knytte en bedre relasjon med elevene ved å dele erfaringen av å lese bøker og diskutere disse. Senke terskelen mellom lærer og elev om at ikke det er rett eller galt når man sier sin mening om en bok, men nettopp stå for den meningen og heller diskutere med saklige argumenter. Dette samme punktet kan de bruke over i faglige diskusjoner og politiske spørsmål. (yrkesfaglærer2)

Det går her nokså klart frem at denne yrkesfaglæreren har hatt utbytte av leseprosjektet. Han ser elevene på en annen måte og elevene har fått økt sin forståelse av å forstå andre. Det er også et viktig punkt at elevene øker sin saklighet i diskusjoner. Det er også verdt å ta med seg at yrkesfaglærer2 også ser overføringsverdiene mellom faglige og politiske diskusjoner. Normalt vil jeg anta at det er sterke relasjoner mellom elever og yrkesfaglærer. Yrkesfaglæreren er et slags forbilde for eleven. Fellesfaglærere har nok mye vanskeligere



muligheter å oppnå tilsvarende posisjon i elevenes skoleliv, men det norske lærer1 sier i sitt intervju om endringer i relasjonen mellom henne og elevene viser at også her har leseprosjektet satt spor og utviklet relasjonen.

Jeg har fått en bedre relasjon til elevene gjennom prosjektet. Jeg merket at elevene henvendte seg til meg på en annen måte og at jeg ble «en av gutta». Det var veldig fint. En elev kom til meg for å spørre om lærlingeordningen. Norske læreren ble i større grad integrert i programfagene, og jeg var en del av lærergruppa. (norsklærer1)

Det går tydelig frem at norske lærer1 har fått økt sin rolle ovenfor elevene og blitt, «en av gutta». Det andre spørsmålet i forskningsspørsmålet om relasjoner mellom lærere og elever gikk på om klassemiljøet hadde endret seg og på hvilken måte. Det er nok vanskelig for elevene å selv avgjøre om leseprosjektet har hatt en medvirkende årsak til endringer i klassemiljøet. Som en av elevene selv sier i sitt svar på dette; «Vanskelig å si. Man vet jo aldri siden man ikke vet hvordan det hadde vært hvis vi ikke hadde hatt prosjektet.» (elev14). Til tross for denne vanskelige vurderingen som elevene skulle komme med meninger om, mente ca. en tredel at leseprosjektet hadde bidratt til et mer positivt klassemiljø, mens to tredeler syntes at det ikke hadde bidratt til noen endringer eller vet ikke. En av elevene hadde følgende svar på om leseprosjektet har hatt noen innflytelse på klassemiljøet;

Klassemiljøet har blitt godt påvirket av leseprosjektet, det merkes av de forskjellige boksamtalene og diskusjonene vi har hatt. Jeg vil ikke tro at klassene ville vært like sammensveiset som det vi er nå om det ikke hadde vært for leseprosjektet. Ikke at jeg personlig har lært så alt for mye av boksamtalene og diskusjonene i klassen, men en ting jeg velger å ta med meg videre er å la andre få forklare sine synspunkter og argumenter om hvorfor de synes noe er bra eller dårlig, i for eksempel en bok eller film. Og den relasjonen vi elever har fått med de lærerne som har blitt med på prosjektet er annerledes enn det å bare kunne snakke om faget sammen. (elev14).

Her mener eleven at leseprosjektet har hatt god påvirkning på klassemiljøet, på ham selv og hans forhold til lærerne. Det at elevene kunne snakke med lærerne om andre ting enn faglige spørsmål kan gjøre det enklere å ta opp vanskelige spørsmål innen faget. Når elevene opplever dette, blir også det å stille spørsmål mindre skummelt og det fremmer læring. Selv om det var vanskelig for elevene å se om leseprosjektet hadde påvirket klassemiljøet, var det stor enighet blant de lærerne som ble intervjuet. Alle fem hevdet at leseprosjektet hadde gitt elevene noe felles som de kan samle seg om og alle kan bidra og mene noe om. Veldig kort kan lærernes inntrykk på om leseprosjektet har hatt noen påvirkning på klassemiljøet sies så kort som denne yrkesfaglærer svarte i intervjuet «De har fått en felles ting, som samler dem.» (yrkesfaglærer1). Det er nok mye mer som ligger til grunn for at klassemiljøet er blitt påvirket som en annen lærer sier i sitt intervju;

Leseprosjektet har påvirket klassemiljøet. Når elevene kan dele litteraturen på denne måten skjer det mye spennende. Elevene pratet om litteraturen i pauser og friminutt, de pratet om bøkene uten at de var bevisste på det selv. Samtalene om litteraturen gled naturlig inn i samtalene om musikk, om fotball og alt annet. Temaene i bøkene kan lede til gode og viktige samtaler om mennesker og om livet. Disse samtalene hadde kanskje ikke funnet sted uten leseprosjektet. (norsklærer 1)

Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen som skulle kunne danne svar for det første forskningsspørsmålet: På hvilken måte kan relasjoner mellom lærer - elev, elev - elev, lærer - lærer bedres gjennom å lese skjønnlitteratur sammen? Var om forholdet mellom lærer og elev hadde forandret seg grunnet dette leseprosjektet. Av de førtitre som svarte mente litt over halvparten at dette leseprosjektet ikke hadde hatt noen påvirkning på forholdet mellom elev og lærer. Litt under halvparten mente at dette hadde påvirket forholdet til det bedre da de kunne bli bedre kjent med hverandre utenom skolefagene. En elev hevdet at forholdet med lærer hadde forverret seg, uten å komme med noen mer utdyping enn det. Ut av svarene som elevene har gitt i spørreundersøkelsen kommer det nokså tydelig frem at elevene har blitt tryggere på lærerne fordi de også har sett de fra noen andre sider og blitt bedre kjent med lærerne sine

Jeg synes at relasjonen mellom lærere og elever er påvirket. Det er påvirket på en

positiv måte. Nå føler jeg meg «tryggere» rundt lærerne som var med og føler at det har blitt en bedre kommunikasjon mellom partene. Noe annet som også er påvirket er det at men kan kunne spøke mer friere sammen med lærerne. Det er generelt blitt et mye tettere bånd, ikke bare mellom elever, men også mellom elever og lærerne. Det er også hjulpet å ha en felles interesse i bøkene, som kan få i gang en samtale. (elev44)

### 6.1.2. Har relasjonen mellom lærer og elev blitt påvirket?

Det er fra flere hold presisert at det skal være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elever. Begrunnelsen for dette er at den autoritative lærer som balanserer mellom kontroll og omsorg har et godt grunnlag for å bli en god klasseleder. Dette gir ikke et fullstendig bilde av samspillet mellom lærere og elever. Det å være menneske og anerkjenne elever for deres tanker og meninger vil gi lærere etisk rygggrad og god profesjonalitet. Dette skriver Erik Nordgreen (2015) i en artikkel som Utdanningsforskning har gitt ut om relasjon mellom lærer og elev. (Utdanningsforskning). Jeg prøver å se elever på VG2 yrkesfag, som snart skal ut i arbeidslivet som lærlinger, blir mer og mer som unge kollegaer innen faget enn som den tradisjonelle lærer-elev rollen. Elever og lærere bør derfor oppleve at de er betydningsfulle for hverandre. Derfor bør likeverd og symmetriske relasjoner være noe å strekke seg etter. Anne Kristin Bø og Sylvi Stenersen Hovdenak (2011) ved Universitetet i Oslo, skriver i artikkelen sin at god relasjon mellom lærer og elev avhenger blant annet av hvor godt elevene føler seg forstått og lyttet til. I dette at elevene har anledning til å fortelle sine meninger og blir respektert for disse. (Bø & Stenersen Hovdenak, 2011).

Lærere og elever, som deltar i leseprosjektet, leser de samme bøkene samtidig og prater om opplevelsen på en likeverdig måte. Ingen eier sannheten eller kan bestemme hvordan handlingen i boka skal tolkes. Elevens synspunkter er likeverd med lærerens og de får da gjensidig respekt for hverandres meninger. Forfatteren Tor Åge Bringsværd (2009) har sagt om lesing: «Om vi blir bedre mennesker av å lese, vet jeg ikke. Men vi blir i hvert fall mer menneske! For det er gjennom bøker vi lærer å se ting fra flere sider». (foreningen les). Flere elever svarte i undersøkelsen at de opplever og ser at lærerne ikke er så annerledes enn dem

selv. Det noen av dem sier er at de har blitt bedre kjent med lærerne som har deltatt i prosjektet.

### 6.1.3. Relasjon elev - elev.

På spørsmål om leseprosjektet har påvirket elevenes relasjoner seg imellom har det kommet frem interessante funn i undersøkelsen. At alle i klassen har fått noe felles å diskutere enten de likte eller mislikte lesing, så kunne de delta i klassesdiskusjonene i en eller annen form. Ut av dataen finner jeg engasjerte elever som forfekter at det å lese bøker ikke påvirker hverken dem eller klassemiljøet. «Jeg tror ikke det har påvirket noen av oss i det hele tatt.» (Elev11). Det er selvsagt vanskelig å se eller oppfatte endringer hos seg selv. Noen elever har klart å se eller oppfatte at leseprosjektet har påvirket klassemiljøet på en positiv måte. «Jeg mener at leseprosjektet har påvirket klassemiljøet på en positiv måte. Det har gjort at vi har pratet og diskutert mer enn det vi vanligvis gjorde på tvers av klassene som har vært veldig koselig.» (Elev 14) og en annen elev, «Det har skapt et bedre miljø for alle. For nå hadde alle noe felles å snakke om i timene og diskutere.» (Elev37). Det som disse to trekker frem er at de har diskutert mer i klassen om noe de har felles. Enten dette er innholdet i boka eller hvordan det er å lese. En annen elev som syntes det var tungt å lese, sier at klassen støttet han: «Siden jeg følte det var en kamp å komme seg igjennom bøkene, følte jeg at resten av klassen kjempet med meg.» (elev52). Det syntes helt klart at ut fra funn i dataene fra elevspørreundersøkelsen at leseprosjektet har påvirket mange i klassen. Rent tallmessig var det mange som ikke svarte på dette tema om endringer i klassemiljøet, Grunnen til dette er nok at det er vanskelig å oppfatte endringer som innbefatter seg selv. Tre sitater som kan forklare hvorfor elever synes det er vanskelig å svare på om leseprosjektet har hatt påvirkning på klassemiljøet eller relasjonene mellom elever, «Ikke som jeg legger merke til. Det kan nok ha endret seg noe uten at man legger stort merke til det.» (Elev20). «Jeg har ikke tenkt over noe spesiell måte leseprosjektet har påvirket klassemiljøet. (Elev50). «Vanskelig å si. Man vet jo aldri siden man ikke vet hvordan det hadde vært hvis vi ikke hadde hatt prosjektet.» (Elev14). Det er nok en avgjørende observasjon elev 14 kommer med. De vet ikke hvordan det hadde vært hvis vi ikke hadde hatt leseprosjektet. De mangler rett og slett en referansegruppe. I mangel på referansegruppe kan funn i intervjuene av lærerne kaste noe klarere lys på om klassemiljøet har blitt påvirket. Både yrkesfaglæreren og norsklæreren kan oppfatte elevenes klassemiljø

på litt avstand samtidig som de er med å påvirke det. Videre har lærerne erfaring fra tidligere år på hvordan klassemiljøer kan oppfattes.

Leseprojektet har påvirket klassemiljøet. Når elevene kan dele litteraturen på denne måten skjer det mye spennende. Elevene pratet om litteraturen i pauser og friminutt, de pratet om bøkene uten at de var bevisste på det selv. Samtalene om litteraturen gled naturlig inn i samtalene om musikk, om fotball og alt annet. Temaene i bøkene kan lede til gode og viktige samtaler om mennesker og om livet. Disse samtalene hadde kanskje ikke funnet sted uten leseprosjektet. Videre hadde elevgruppa et felles oppdrag gjennom leseprosjektet og dette styrker fellesskapsfølelsen. (Norsklærer 1)

Noen elever har opplevd at disse samtalene også har bidratt til å øke forståelsen av hva og hvordan andre mennesker tenker.

#### 6.1.4. Sammenfatning på hvordan relasjonene blir påvirket.

Det synes nokså klart at både elever og lærere har blitt påvirket i sine relasjoner til hverandre. De har fått erfare nye sider ved hverandre som de ellers sannsynligvis ikke ville ha oppdaget. De har fått økt tillit til hverandre slik at de lettere kan prate om temaer som opptar dem. Flere har fått økt forståelsen av at andres meninger nødvendigvis ikke er gale eller riktige men rett og slett et annet synspunkt på samme sak. Fellesskapet i klassen er blitt styrket ved at det er blitt lettere å prate sammen om ting man ellers ikke ville tatt opp med klassevenner.

#### 6.2. Hvordan har leselysten blitt påvirket av leseprosjektet?

Jeg mener at det å ha selvtillit til seg selv som leser er viktig. Denne selvtilliten vil påvirke lesingen vår slik at vi forstår at vi kan lese godt. «En leser som oppfatter seg selv som en dårlig leser, vil overdrive sine egne begrensninger til det punktet hvor han slutter å lese, eller slutter å lese med forståelse.» (Sture Nome, 2014) Når det er snakk om motivasjon for å lese er det ofte tre hovedbegrunnelser eller motivasjoner som driver leserne til å gjennomføre lesing

(Guthrie, John T. (2004). Det er ofte lett å dele elever inn i disse tre hovedmotivasjonsgrunnene: interesse, å være dedikert og trygghet/tillit til egne ferdigheter. Nokså mange av elevene ser på det å lese skjønnlitteratur som tvang og faller utenfor disse tre motivasjonene. (Guthrie, 2004).

Funn til forskningsspørsmålet; «Hvordan kan samlesing og samtaler gi økt leselyst til yrkesfagelever?» finner jeg i datamaterialet fra disse tre spørsmålene;

- Hvordan har du opplevd boksamtalene eller diskusjonene i klassen?
- Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen?
- På hvilken måte har samtalene i klassen hjulpet, inspirert eller påvirket deg?

Et nokså klart funn i spørsmålet om hvordan boksamtalene i klassen har vært svarer hele trettitre elever at de mener at det å snakke om boka de leser underveis i lesingen med andre som leser samme bok som meget nyttig. Som en av elevene uttrykker i sitt svar på dette spørsmålet. «Jeg har opplevd boksamtalene og diskusjonene i klassen veldig hjelpende. Jeg har fått med meg hva de fleste bøkene handlet om og hvem som var bra og ikke. De har hjulpet meg til å forstå hva jeg faktisk leste og slet meg igjennom.» (elev37). Felles for elevene i denne kategorien som hadde utbytte av boksamtalene mente at det var spennende og lærerikt å høre hva andre mente om bøkene. Det er en nokså dekkende uttalelse for de elevene som ikke syntes de hadde noen nytte av boksamtalene, hos noen gikk dette på å øke sin egen forståelse; «Det var interessant å snakke om bøkene, jeg fikk en dypere forståelse for bøker enn jeg vanligvis ville» (elev13). Andre igjen fikk økt sin forståelse av andres tolkninger og hvordan kameratene tenkte om det de hadde lest;

Boksamtalene og diskusjonen i klassen var interessante. Jeg fikk se hvordan andre lesere av boken oppfattet den og hvordan deres leseopplevelse var. Jeg lærte meg at det ikke bare er det som står i teksten som er viktig å få med seg for å få et godt utfall, men også det som står mellom linjene. Disse samtalen har fått meg til å innse at det er mange forskjellige måter å tolke en bok på og det er i ikke bare en måte å tolke bøker på som er rett. (elev44).

Selv om det var en stor andel som hadde utbytte og hjelp av boksamtalene var det åtte elever

som hevdet at de ikke hadde hatt noe utbytte av disse samtalen. En av disse begrunner sin opplevelse slik: «Har ikke hatt mange, og har valgt å ikke bli med i de fleste fordi jeg ikke var interessert.» (elev11). Den mest brukte begrunnelsen denne gruppen brukte for å forklare hvorfor de ikke hadde utbytte av boksamtalene var utsagn som «var ikke interessert», som denne eleven poengterte. Flere av lærerne hadde positive opplevelser av boksamtalene, riktignok går flere av uttalelsene på hvordan de oppfattet elevene og det engasjementet de viste under boksamtalene. «Det har vært veldig artig. Flere av elevene ble langt mer engasjert i samtalen om det som skjedde i boka enn det jeg opprinnelig forventet. De fleste diskusjonene var dessuten spontane og ikke planlagte ut i fra situasjoner som oppstod i klasserommet eller i gangen.» (Norsklærer2). Denne norsklæreren opplevde at elevene ble engasjerte, til og med mer engasjerte en hun hadde forventet. En av yrkesfaglærerne har valgt å komme med et øyeblikks opplevelse av en boksamtale han hadde;

Når jeg som programfaglærer satt og hadde en boksamtale alene med tre elever hvor en av elevene hadde fritak i norsk så tenkte jeg at nå har vi virkelig fått til et tverrfaglig samarbeid. Når den samme eleven i tillegg begynner å reflektere over distriktspolitikk og at alt skal sentraliseres så gikk det virkelig opp for meg at dette prosjektet virkelig har noe for seg. (Yrkesfaglærer2)

Det andre spørsmålet i spørreundersøkelsen som skulle gi svar på forskningsspørsmålet om økt leselyst til yrkesfagelever, var om elevene hadde lært noe gjennom å prate om bøkene med andre i klassen, har avdekket følgende funn; Ni elever mente at de hadde lært noe ved å snakke med andre, mens hele tjueto elever mente det ikke var til noen nytte. De resterende nitten valgte å ikke svare. Nesten alle de tjueto hadde ikke begrunnet hvorfor de ikke hadde noen nytte og da bare svart «nei» og «tror ikke det». Det var en elev som hadde noe lengre svar; «Nei dette for å være helt ærlig var bortkasta tid syntes jeg. Vi kunne ha brukt mye av dette til å lære noe jeg kunne hatt bruk for i livet.» (Elev43). De få som hadde fått noen lærdom ut av det å prate med andre i klassen om bøkene ga litt mer utfyllende svar om hva de hadde lært; «Jeg fikk et mer reflektert syn på bøkene. Lærte de andres syn og oppfatning, i tillegg til hva de mente, om de likte dem eller ikke» (elev14).

Når spørsmålet gikk på «økt leselyst til yrkesfagelever» svarer to av yrkesfaglærerne at de ikke hadde lest noen bøker og begrunner dette med «Prøvde å finne en bok som kunne interessere meg, og fikk korte referater fra elever som hadde lest bøkene. (Yrkesfaglærer1) Og «Fant ingen som pirret min leselyst, det må jeg ha for å komme gjennom en bok.» (Yrkesfaglærer 3). Det kommer her frem at enkelte yrkesfaglærere også sliter med leselyst.

Den ene norsklæreren hadde flere momenter som kan være viktig å fremheve når det er snakk om å øke leselysten til yrkesfagelever;

Elevene har overrasket meg, de er reflekterte og kloke. Flere har satt ord på det som var utfordrende i leseprosessen, de har fortalt om sine egne leserhistorier. Jeg har utviklet min forståelse om gutter og lesing, jeg vet mer om hvorfor de velger bort skjønnlitteratur. Det er viktig at elevene tør å fortelle om sine egne leseerfaringer og at de er trygge nok til å dele positive og negative opplevelser. Denne informasjonen er viktig i planlegging og tilrettelegging av undervisning. (Norsklærer1)

Her kommer det frem at flere av elevene har turt å fortelle om sine utfordringer med å lese og at disse er viktig for videre arbeid for norsklæreren. Videre har læreren fått innblikk i hvorfor gutter velger bort skjønnlitteratur.

Det tredje spørsmålet i undersøkelsen til forskningsspørsmålet om leselyst var; «På hvilken måte har samtale i klassen hjulpet, inspirert eller påvirket deg?» På dette spørsmålet svarer bare halvparten av elevene, tjuesju av femti. Tjueen svarer at samtale i klassen ikke har hjulpet, inspirert eller påvirket dem. Det er seks elever som selv mener at disse samtale i klassen har hjulpet, inspirert eller påvirket dem. For å få belyst dette trekker jeg frem tre sitater som forteller litt om hvordan leseprosjektet har hjulpet, inspirert eller påvirket; «De har fått meg til å ville lese ferdig bøkene.» (elev7). «Samtale i klassen har inspirert meg til å lese bøkene mer nøye og prøve å få med meg det som sto "i mellom linjene"» (elev13). «Hjulpet meg til å forstå «Fra jorden roper blodet». Var en vanskelig bok og andre i klassen hadde oppdaget ting som jeg ikke hadde fått med meg.» (elev14). Ved å spørre lærerne om de har blitt påvirket av leseprosjektet svarer en slik; «Jeg har sett at det er mulig å inspirere elever til å lese, noe jeg også er blitt inspirert



til. Har bare lest et par skjønnlitteraturbøker i livet, men har nå begynt å lese en bok selv.» (Yrkesfaglærer1). Denne læreren kommer her med innrømmelser på hvor lite han har lest, men har tydelig blitt positivt påvirket til å begynne å lese. En av norsklærerne har fått økt interesse for ungdomslitteratur og har sannsynligvis sett hvordan et leseprosjekt påvirker gutter. «Jeg har blitt langt mer interessert i litteratur for ungdom på generelt grunnlag.» (Norsklærer2).

### 6.2.1. Tidligere leseerfaring.

På spørsmål om elevenes lesevaner har elevene blitt bedt om å svare på Hvilke leseerfaringer har du fra før? De aller flest har på dette spørsmålet svart at de leser mye eller at de leser lite, noen få har svart utfyllende om når, hvor og hvorfor de leser. Jeg har dermed tolket og kodet elevene inn slik at ca. halvparten mener de selv leser lite og litt under halvparten mener de leser mye. Dette er en hel subjektiv oppfatning av seg selv og vil nok derfor være med å underbygge den enkeltes holdninger og motivasjon til lesing.

Et annet viktig bidrag til å kartlegge elevene er å spørre dem hva de leser. Når man ser sammenhengen mellom elevenes egen vurdering av lesemengde og hva de leser blir det interessant å se om disse to spørsmålene er sammenfallende. Ut fra spørsmålet om hva de leser svarte 20% at de ikke leser i det heletatt. Videre oppgir 30% at de leser bøker og at 15% leser fagbøker, tilsammen svarte 45% at de leser en eller annen form for bøker Dette samsvarer nokså bra med elevenes oppfatning av egne leseerfaring hvor litt under halvparten beskriver seg selv som lesere. Gutter oppfatter ofte at det å være en god leser er å lese skjønnlitteratur. En elev poengterer veldig godt denne holdningen og oppfattelsen av det å lese slik:

Jeg har ikke noe leseerfaring i det hele tatt. Moren min har prøvd å få meg til å lese hele livet, men helt forgjeves. Jeg ser absolutt ingen grunn i å lese bort tiden min. Det er som folk som mener at man kaster bort tiden ved å se på film, mens å lese bøker er akkurat det samme. Selvfølgelig til visse grenser. Om en bok handler om noe lærerikt eller viktig, og om en film er det samme, så er det noe helt annet. Å lese noveller, romaner, dikt osv. ser jeg bare bortkastet tid i. Om jeg leser, handler det om trening,

diett, kosttilskudd, eller mat. Jeg leser det fordi det er min eneste interesse, og vil gjøre alt for å bli best. Dette kan jeg lese fra morgen til kveld, alle friminutt, fritiden min, og generelt når jeg føler for det. (Elev39)

Denne eleven leser tydeligvis mye, men ikke skjønnlitteratur og faller derfor utenfor de almene oppfatninger av at det bare er skjønnlitteratur som skaper gode lesere. Eleven har på spørsmålet om han leser mye eller lite svart at han ikke leser og leser mest på internett.

### 6.2.2. Motivasjon for å lese.

Når det er snakk om motivasjon for å lese er det ofte tre hovedbegrunnelser eller motivasjoner som driver leserne til å gjennomføre lesing (Guthrie, J. T. 2004). Det er ofte lett å dele elever inn i tre hovedmotivasjonsgrunnene: interesse, å være dedikert og trygghet/tillit til egne ferdigheter. Nokså mange av elevene ser på det å lese skjønnlitteratur som tvang og faller utenfor disse tre motivasjonene som Guthrie beskriver.

Et tydelig umotivert utsagn på dette er: «Det er kjedelig. Leser fordi jeg blir tvinga av læreren.» (Elev5). Ordet tvang er et meget sterkt uttrykk og jeg har merket meg at det brukes ofte av ungdom når de må gjøre noe de ikke er interessert i. Her er det ikke snakk om motivasjon, men heller ytremotivasjon i form av uteblivelse av anmerkninger og dårlig karakterer.

En stor gruppe blant elevene er de som leser av interesse, det å lære seg noe eller å forstå noe. De har innsett at mye kan man lese seg til også når det gjelder tekniske ting eller temaer. Elever som leser fordi de er interessert, leser fordi de har glede av det. «For å lære om elektrisitet, programmering, data, teknologi» (elev11).

Noen få i undersøkelsen leser fordi de har tillit til egne ferdigheter, leser fordi de kan det.

Jeg leste bøker fordi det var en god underholdningskilde og jeg syntes det var interessant å lese om ting som fantasien kan dikte opp og lage meg egne bilder og bli med på eventyr man ikke har sjansen til i virkeligheten. En annen grunn til at jeg leste

var det at jeg ville prestere godt på alle prøver og tester. Jeg ville føle meg god og prestere så godt på lesetester som mulig. (Elev44).

Elever som leser fordi de er dedikerte, leser fordi de tror det er viktig. Dette er elever som leser fordi det er nødvendig for å kunne prestere i en skolesammenheng, fordi de ofte blir pålagt å lese noe, og ikke får velge det selv. Dette er de elevene som jobber jevnt over tid. Å bli en dedikert leser er mulig for alle elever. (Sture Nome, 2011).

Noen uttalelser fra elevene tyder på at de leser fordi det er viktig, nødvendigvis ikke skjønnlitteratur. «Fordi jeg må gjøre det for å skjønne ting». (elev31). «For å lære» (elev3). «Fordi det er spennende og man kan lære masse om språk osv.» (elev7).

### 6.2.3. Hvordan boksamtaler påvirker den enkelte leser.

Det å prate om det man leser har vært en viktig forutsetning på flere områder i dette leseprosjektet. Slike boksamtaler underveis i lesingen skulle øke forståelsen av bokas hendelser og skildringer, slik at leseren skulle få større utbytte av hendelsen i boka. Et annet viktig aspekt var å motivere elevene til å lese, slik at de kunne delta i samtalene med sine synspunkter og spørsmål. Funnene i datamaterialet fra elevene viser at hele 80% av elevene mener de har hatt nytte av boksamtaler underveis i lesingen. Ved å se på elevenes leseerfaring opp mot nytten av boksamtaler viser det seg at av de tjue to elevene som klassifiserer seg som gode lesere eller som leser mye, mente hele sytten at de hadde utbytte av boksamtaler. Bare fem av disse mente at de ikke hadde noe utbytte av boksamtalene og en begrunner dette slik «Boksamtalene har vært greie, men det er et problem med at noen leser saktere, og da man vil fortelle det de ikke vet enda, og da blir de sure.» (elev15). Av de tjue fire elever som oppgir at de leser lite, så er det hele fjorten som oppgir at de hadde utbytte av boksamtaler. De resterende ti oppgir at de ikke hadde noe utbytte og en begrunner dette med; «jeg ikke var interessert.» (elev11). At det å snakke om sine nye opplevelser og høre andres opplevelser fra den samme boken har hatt nytte både for de som leser lite og for de som klassifiserer seg som leser mye. Det å samtale om boka underveis har hjulpet mange med å få en bedre forståelse og komme seg videre i boka. «Det var interessant å snakke om bøkene, jeg fikk en dypere

forståelse for bøker enn jeg vanligvis ville.» (elev13) og en elev som forteller om et stort utbytte av boksamtaler underveis.

Boksamtalene og diskusjonene i klassen var nok det beste med hele bokprosjektet, det var morsomt å høre alles andre mening om hvilke bøker de likte og hvilke de ikke likte. Det var også ganske lærerikt å prate om hvilke bøker man har lest og fortelle hva som skjedde i dem. Samtalene vi hadde hjalp meg med å forstå mer om hvordan andre oppfatter en bok. (elev46)

Funnene i undersøkelsen viser nokså entydig å ha en positiv effekt hos nesten alle elevene. Disse samtalene har hjulpet elevene videre i lesingen og økt forståelsen av innholdet i bøkene. Siden det er stor spredning i lesekompetanse blant elevene vil det være delte oppfatninger om hvor interessant det er å snakke med noen som enten har lest mye eller nesten ikke lest noe i det hele tatt. Lærerne som deltok i boksamtalene på lik linje med elevene hadde også utbytte av samtalene. «Jeg har sett at det er mulig å inspirere elever til å lese, noe jeg også er blitt inspirert til. Har bare lest et par skjønnlitteraturbøker i livet, men har nå begynt å lese en bok selv.» (Yrkesfaglærer 1). Norsklærere har muligens et annet utgangspunkt i å samtale om litteratur og ofte en helt annen leseerfaring enn de fleste yrkesfaglærerne vil jeg tro. Selv for en norsklærer har det vært nyttig å få se elevene fra en ny side.

Elevene har overrasket meg, de er reflekterte og kloke. Flere har satt ord på det som var utfordrende i leseprosessen, de har fortalt om sine egne leserhistorier. Jeg har utviklet min forståelse om gutter og lesing, jeg vet mer om hvorfor de velger bort skjønnlitteratur. Det er viktig at elevene tør å fortelle om sine egne leseerfaringer og at de er trygge nok til å dele positive og negative opplevelser. Denne informasjonen er viktig i planlegging og tilrettelegging av undervisning. (Norsklærer1)

De fleste boksamtalene var planlagte slik at deltagerne, elevene og lærerne, kunne forberede seg. I tillegg hendte det ofte at elevene snakket sammen om boka utenom norsktimen. «De fleste diskusjonene var dessuten spontane og ikke planlagte ut i fra situasjoner som oppstod i klasserommet eller i gangen.» og fortsetter «Har dessuten lært at de mest inspirerende

samtalene har vi fått på uventede tidspunkt, når noe oppstår i boka» (Norsklærer2). Samtaler har hatt stor betydning og synes å ha hatt en stor medvirkende effekt i prosjektet. Samtalen har muligens vært med på å skape en indre motivasjon til å forstå det man leser og det igjen økt interessen for å lese litt til.

Jeg mener at leseprosjektet har påvirket relasjonen mellom lærere og elever i klassen for at de har snakket sammen om bøkene, fått vite mer om interessene til hverandre når det kommer til bøker og litt utenom osv. De har diskutert sine meninger og respektert andres meninger selv om de har vært uenige. (elev37)

Elevene kommer i kontakt med læreren på en helt annen måte enn den tradisjonelle lærer-elev relasjonen. Det at eleven her tar opp det at lærer og elev har forskjellige meninger og disse meningene blir diskutert og respektert setter lærer-elev relasjonen i en med likeverd og symmetrisk forhold ifølge Erik Nordgreen (2015). Det at elever har mulighet til å ha andre meninger om tolkningen av en bok enn lærer, uten at det får innvirkning på vurderingen i yrkesfaget styrker selvtilliten og øker respekten for andres meninger. At relasjonene mellom lærer og elev har blitt påvirket forsterkes med følgende uttalelse fra en av elevene: «Og den relasjonen vi elever har fått med de lærere som har blitt med på prosjektet er annerledes enn det å bare kunne snakke om faget sammen.» (Elev45). Det at litt under halvparten av elevene mener at det har blitt bedre relasjoner til lærerne og resten, men noen få unntak mener at det ikke har påvirket relasjonene styrker bare min hypotese at en aktivitet som leseprosjektet som ikke skal vurderes med karakterer vil styrke relasjonene til lærerne sett fra elevene. Lærerne har også merket at relasjonene til elevene har blitt påvirket. De som har størst utfordring med å få gode relasjoner til yrkesfagelever er nok fellesfaglærere grunnet det lave timetallet de har i klassen. En norsk lærer opplever å bli «en av gutta» og at elevene henvender seg annerledes enn tidligere.

Jeg har fått en bedre relasjon til elevene gjennom prosjektet. Jeg merket at elevene henvendte seg til meg på en annen måte og at jeg ble «en av gutta». Det var veldig fint. En elev kom til meg for å spørre om lærlingeordningen. Norsklæreren ble i større grad integrert i programfagene, og jeg var en del av lærergruppa. (Norsklærer1)

Denne endringen i aksept av norsklærer fra elevene blir også lagt merke til av yrkesfaglærere når de skal kommentere om relasjonene mellom lærer-elev har blitt påvirket. «Norsklærer ble mye mer en del av klasse miljøet enn det jeg har opplevd tidligere med andre allmennfaglærere.» (Yrkeslærer3). Selv om det er vanlig at yrkesfaglæreren normalt tilbringer mange timer sammen med elevene i løpet av en skoleuke vil det eksistere en asymmetrisk relasjon som ofte blir omtalt som mester-lærling. Et forhold hvor det forventes at læreren vet alt og kan svare på alt. Når disse leser og samtaler om en bok hvor hverken lærer eller elev eier sannheten om boka, har vi sett at eleven opplever nye sider ved læreren. Ved å frata yrkesfaglæreren det å eie sannheten eller tolkningen vil også yrkesfaglæreren få en annen relasjon til elevene. Samfunnet ønsker jo selvstendige og reflekterte individer og da er kanskje det å lese og diskutere bøker en måte å få det på. Yrkesfaglæreren beskriver sine tanker om hvordan han har opplevd elevenes har blitt på påvirket.

Knytte en bedre relasjon med elevene ved å dele erfaringen av å lese bøker og diskutere disse. Senke terskelen mellom lærer og elev om at ikke det er rett eller galt når man sier sin mening om en bok, men nettopp stå for den meningen og heller diskutere med saklige argumenter. Dette samme punktet kan de bruke over i faglige diskusjoner/bedriftspolitiske spørsmål. (Yrkeslærer2)

De funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen når det gjelder endringer i relasjonene mellom lærere og elever viser tydelig samsvar med det jeg forventet å finne. Det å samtale med andre om det enn har lest gir en større forståelse av litteraturen slik som førstelektor Marianne Røskeland (2015) skriver: «Å samtale med andre om det leste, gir elever mulighet til både å formulere sin egen forståelse og dermed klargjøre den, få tilgang til andres tolkning og diskutere ved å argumentere. Dermed får de mer dybdeforståelse av litteraturen.» (Foreningen les). Så påvirker også relasjonene mellom dem som samtaler om litteraturen. Igjenom de samtalene som lærerne og elevene hadde, utvekslet de sine egne tolkninger, opplevelser og sine undringer. På denne måten blir man bedre kjent med hverandre på et mer likeverdig nivå. Forfatteren Tor Åge Bringsværd (2015) har sagt om lesing: «Om vi blir bedre mennesker av å lese, vet jeg ikke. Men vi blir i hvert fall mer menneske! For det er gjennom bøker vi lærer å se ting fra flere sider.» (Foreningen les). Og det er vel akkurat det vi vil.

#### 6.2.4. Sammenfatning av økt leselyst hos yrkesfagelevne.

Flere av funnene i undersøkelsen tyder på at leseprosjektet har hjulpet flere av elevene til å lese bøker. Flere har beskrevet at det har vært til stor hjelp å snakke om bøkene gjennom leseperioden. Det å erfare at andre, også lærere, kan slite med å lese har vært med på å styrke selvtilliten. Flere har fått økt motivasjon til å lese ved at de vet at det er flere som gjør det sammen. Leseprosjektet har bidratt til å øke leselysten både for noen elever og yrkesfaglærere. Dette tror jeg skyldes at fokus har vært på opplevelsene rundt det å lese og ikke på selve det lesetekniske.

#### 6.3. Har lærernes samarbeidsform blitt påvirket i et slikt prosjekt?

Innledningsvis ble følgende forskningsspørsmål stilt: «Hvordan påvirkes lærernes samarbeidsform i et slikt prosjekt?» Leseprosjektet var et prosjekt som fordret at både yrkesfaglæreren og norsklæreren skulle lese de samme bøkene samtidig med elevene. Begrunnelsen til at yrkesfaglæreren skulle være med å lese var å gi guttene en rollefigur som de kunne identifisere seg med. Det var viktig for leseprosjektets gjennomføring å vise gutteelevne at menn også leser. Siden nesten alle elektrofaglærere er menn og de fleste norsklærere er kvinner var det nødvendig å gjøre det mandig å lese bøker. Karin Taube (2005) hevder at det anses ikke som mandig å lese. Ved å trekke leseprosjektet inn i yrkesfagene åpnet det seg muligheter for yrkesretting av norskfaget i en mye større grad enn tidligere. I og med at mange av norsktimene gikk med til å lese, var norsklærer avhengig av å få inn skriftlige tekster som elevene hadde skrevet i yrkesfagtimene. Dette var dokumentasjon på elektriske anlegg og bestod av beskrivelser, begrunnelser og brukerveiledninger. En elev merker at samarbeidet har blitt tettere ved å komme med følgende uttalelse: «Jeg har merket at leseprosjektet har påvirket samarbeidet mellom lærerne. De har begynt å diskutere og planlegge timene og emner i timene for at yrkesfagene og fellesfagene skal handle mer om det samme i stedet for to forskjellige emner.» (Elev36). Hele to tredeler av elevene kommer med positive uttalelser om at de har merket eller opplever at samarbeidet mellom norsk og yrkesfaglærer har ført til et tettere samarbeid. Disse opplevelsene om økt samarbeid mellom lærerne bekreftes også av lærerne seg. «Norsklæreren ble i større grad integrert i programfagene, og jeg var en del av lærergruppa.» (Norsklærer1). Både norsklærer og programfaglærer opplevde at leseprosjektet påvirket samarbeidet. «Definitivt. Det har vært

et veldig givende tverrfaglig samarbeid mellom norsklærer og programfaglærere som har bygd en bedre arena for samarbeid om elevsaker.» (Yrkesfaglærer2).

Ellen Beate Hellne-Halvorsen (2014) skriver i sin avhandling at disse to lærergruppene har svake samarbeidsrelasjoner med hensyn til skrivearbeid og yrkesretting. Jeg tror det også er nærliggende å tro at dette gjelder lesing også. En av yrkesfaglærerne hadde følgende synspunkt på det å lese; «Fant ingen som pirret min lese lyst, det må jeg ha for å komme gjennom en bok. Det elevene refererte gjorde at bøkene ikke fanget min interesse.» (Yrkesfaglærer3). Det er nokså avdekkende at denne yrkesfaglæreren ikke var så veldig motivert til å lese bøker og særlig hvis det var noen andre som hadde valgt ut litteraturen. En slik holdning vil påvirke samarbeidet mellom lærerne, da denne læreren ikke kunne være en rollefigur for lesing og samtale om det som var lest. En elev kommenterer denne deltagelsen slik

Jeg merker at lærerne ikke er så ulik oss elever når det gjelder lesing, noen av læreren er lei av å lese og tenker bare uff, når de får en bok foran seg, mens andre gleder seg til å lese og kan ikke vente med å bare sette seg ned å lese. Det er sånn vi elever er og. Så lesing kan være gøy for noen og herk for andre. (Elev46)

På denne måten fikk alle elever en rollefigur som passet deres lesemotivasjon og slik sett var med på å gi aksept for at folk er forskjellige. Samarbeidet var best og tetttest mellom norsklærer og yrkesfaglærer hvor begge leste og deltok i bokdiskusjonene. Det var også disse som hadde nytte av tverrfaglig samarbeid med at norsklærer vurderte tekster og fremføringer som elevene gjorde i programfagene. « .. jeg tror det nå er et bedre potensial for tverrfaglig samarbeid.» (elev13). En annen elev har også merket at lærerne har hatt et tettere samarbeid og har også lagt merke til at det er tid som er en av årsakende til økt samarbeid. «På noen måter har jo lærerne vært sammen litt mer siden prosjektet gikk litt på kryss av timer og det kan jo føre til bedre samarbeid mellom lærerne.» (elev50). Disse elevbetragtningene underbygges av: «Mangel på tid og møteplasser nevnes som de største hindre for samarbeid.» (Ellen Beate Hellne-Halvorsen, 2014 s. 92). I dette leseprosjektet hadde lærerne både tid og plass til tverrfaglig samarbeid. Suksessen for samarbeidet begrunner en av norsklærerne slik: «Det har vært et godt lærersamarbeid. Programfaglærerne har hatt et



ieforhold til prosjektet og vi har fungert som et team. Det har vært den viktigste suksessfaktoren.» (Norsklærer2).

Utdanningsdirektoratet har utgitt et rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016) hvor de skriver dette om samarbeidet mellom fellesfaglærere og programfaglærere: «Dette arbeidet skal prege skolens samarbeidskultur, tilrettelegging og organisering av opplæringen. Yrkesretting av fellesfagene fordrer derfor et tett samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere.» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det at elevene leser romaner dekker ikke utdanningsdirektoratets krav til Fellesfag Yrkesretting og Relevans når vi ser på det isolert. Leseprosjektet fordret et større samarbeid mellom lærerne som igjen la et godt grunnlag for yrkesretting og relevans.

#### 6.3.1. Sammenfatning om lærernes samarbeid.

Det ser ut til at leseprosjektet har økt samarbeidet mellom norsklærerne og noen av yrkesfaglærerne. De lærerne som har deltatt fullt og helt har hatt et tett samarbeid og fått til tverrfaglighet og FYR. Det har vært helt nødvendig å ta seg både tid og rom, slik som Hellne-Halvorsen (2014) skriver i sin avhandling at disse to lærergruppene etterlyser. De lærerne som ikke deltok så mye i prosjektet sier at det var de lærerne som leste som hadde best relasjoner og samarbeid. De fleste elevene kommenterte også at lærerne jobbet tettere og bedre sammen. Lærerne hadde planlagt undervisningene mer samstemt. Basert på alle disse funnene i egen empiri som nokså entydig viser at lærernes samarbeid har blitt påvirket av leseprosjektet. Funnene i undersøkelsen støtter også Hellne-Halvorsen sine funn om at lærerne vil samarbeide, men at det er vanskelig å samarbeide når det ikke er tid og rom for dette i skolehverdagen. Utdanningsdirektoratet peker også i den retning at skal man få til samarbeid som er helt nødvendig i FYR, så må det avsettes tid til dette.

#### 6.4. Kritisk blikk på egen forskning.

Jeg, som forsker, må kunne føre en saklig kritikk av mitt eget arbeide slik at svakheter ved forskningen ikke overskygges av mitt utgangspunkt eller forskerbias. I denne masteroppgaven har jeg forsket på et leseprosjekt, som jeg selv har vært en aktiv initiativtaker til. Selve planleggingen og gjennomføringen av leseprosjektet har norsklærer stått for.

Masteroppgaven kunne ha tatt for seg selve leseprosjektet som et aksjonsforskningsprosjekt, men jeg valgte selv å se på effekten dette hadde på læringsmiljø. Det var denne effekten jeg hadde sett i mitt tidligere arbeide (Gulliksen, 2015) som jeg nå ville forske på. Dette kan ha påvirket utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål. God veiledning under designet av forskningen har dempet min forutinntatthet og åpnet opp for motstridene funn. Det å forske på egne elever og kolleger setter relabiliteten i fare, da jeg ovenfor mine elever har en asymmetrisk relasjon i og med at jeg skal gi dem vurderinger i programfag, dog ikke i lesing. Det er klart at dette kan ha påvirket noen elever til å komme med svar de tror jeg ønsker. Selv om jeg har satt anonymiseringen høyt i spørreundersøkelsen, så var vi jo ikke anonyme for hverandre under selve leseprosessene og boksamtalene. Ved å ha klare vurderingskriterier og åpne vurderinger i programfagene ble det gitt trygghet for at leseprosjektet ikke fikk påvirkning inn i min vurdering av elevene i programfag. Likedan også i norskfaget. Den største egenkritikken jeg vil peke på er at det var jeg som valgt ut spørsmålene i spørreundersøkelsen. Det var jeg som valgte hvilke spørsmål jeg stilte i intervjuene. Det var jeg som søkte etter funn og avgjorde viktigheten. Det er nå i etterkant lett å se at det også burde ha vært stilt flere spørsmål til elevene.

## 7. KONKLUSJON

Det har vært stilt tre forskningsspørsmål i denne masteroppgaven for å avdekke om lesing av romaner påvirker læringsmiljøet til elevene. Disse tre forskningsspørsmålene har tatt opp forskjellige momenter som helt klart spiller inn på opplærings situasjonen. Flere av funnene viser at det å lese og snakke sammen bedrer relasjonene mellom elevene og mellom elevene og lærerne. Elevene har sett lærerne fra en annen side og innsett at forskjellen ikke er så stor. Elevene har fått større selvsikkerhet ved at de har fått erfart at deres meninger og synspunkter tas på alvor når de diskuterer hendelsene i bøkene. Denne selvsikkerheten vil nok være med å kunne styrke de muntlige prestasjonene i yrkesfaget og fellesfagene. Lærerne har fått erfare en annen utvikling av elevene når det gjelder samtaler og det å kunne diskutere et tema. Det at rammen rundt leseaktiviteten har vært trygg på at den ikke var gjenstand til vurdering har nok bidratt til økt ansvarsfølelse hos elever og lærere. Både elever og lærere har hatt utbytte av å snakke om de bøkene de hadde lest. De har på denne måten utviklet en tettere relasjon hvor det å snakke sammen om ting man lurer på er blitt lettere. Elevene sier selv at de lettere forstår andre sine synspunkter og derfor tør komme med sine.

Et av leseprosjektets hovedfokus har vært å øke leseopplevelsen og lesegleden. Elever og lærere har gitt uttrykk for at det har vært lærerikt og nyttig å dele inntrykk og spørsmål man sitter med under lesingen. Flere har gitt uttrykk for at de ofte ikke har forstått det de leser og har derfor gitt opp. Elevene har selv erfart at det å snakke sammen om litteratur er ufarlig og kan gi nødvendig hjelp til å fortsette lesingen. Leseprosjektet viser at det er nødvendig med et organisert opplegg rundt lesing dersom det skal oppnås lese glede blant unge.

Samarbeidet mellom lærerne har også fått oppmerksomhet, både av elevene og av lærerne selv. Leseprosjektet gjorde det mulig å arbeide tverrfaglig i flere fag. Lærerne har samordnet temaer i undervisningen slik at det har blitt tid til planlegging og vurderinger. Lærerne uttaler selv at de har fungert som et team for å gjennomføre både leseprosjektet og undervisning i fag. Elevene har merket på en positiv måte hvordan undervisningen blir mer effektiv når samme tema gjennomgås i flere fag med forskjellige utgangspunkt eller vinklinger. Spesielt

trekker elevene frem temaet helse, miljø og sikkerhet. Et tema som berører elektrofag, norsk og samfunnsfag. Rigide timeplaner har blitt brutt opp og blitt mer fleksible og tilpasset seg opplæringsbehovet der og da. Dette har ført til at lærere og elever har rukket å bli ferdig med en aktivitet før de går videre. Mye tyder på at arbeidsmiljøet til lærerne har blitt mer tilfredsstillende og engasjerende. De har gjennom det økte samarbeidet fått større handlingsrom og større fleksibilitet i undervisningen.

Med utgangspunkt i disse tre oppsummeringene til hvert forskningsspørsmål tyder det på at flere av rammefaktorene i læringsmiljøet har blitt påvirket. De er blitt påvirket på en slik måte at alle har bidratt til å utvikle det. Klassemiljøet er blitt tryggere og det er større fellesskapsfølelse mellom elevene. Det har blitt bedre relasjoner mellom lærer og elev. Elevene har bedret sine forutsetninger for muntlige presentasjoner. Det oppleves at det har blitt bedre samarbeid mellom lærerne. Det er mye som tyder på at lesing av romaner har bidratt til å bedre læringsmiljøet på disse elektroklassene. Det må understrekes at det ikke er selve lesingen som har vært den utløsende faktor, men aktivitetene rundt lesingen. Samtalene har vært helt sentrale. Disse trekkes frem både av lærere og av elevene for å beskrive hva som har hatt betydning for endring i relasjoner, leseopplevelser og økt leseglede. Likeledes har det å gjennomføre leseprosjektet bidratt til økt lærersamarbeid. Selve lesingen av romaner har ikke alene økt samarbeidet, men aktiviteten rundt lesingen. Lesing av romaner har vært drivkraften i samarbeidet.

Det er med stor og solid forankring i de funn og resultater som denne masteroppgaven har avdekket, kan konkludere med at romanlesing har påvirket læringsmiljøet på elektro.

## 8. TEMAER FOR VIDERE FORSKNING OG UNDERSØKELSER

Jeg erfarte under arbeidet med masteroppgaven at mange snakker om hvor lite lesing gutter bedriver og hvor enige alle er om hvor viktig det er å lese godt. Videre erfarte jeg også at mange unge kvier seg for å lese grunnet dårlige leseopplevelser tidligere i barndommen/ungdommen. Det foretas mange tester og undersøkelser på leseferdigheter lesehastighet og leseforståelse. Samtidig så fant jeg få tiltak for å stimulere til økt lesing. Ungdommen overlates i stor grad til seg selv etter normal leseopplæring og motivasjonen for å lese avtar raskt. Ungdommen leser gjerne når de ser at de har gevinst eller nytte av lesingen. Særlig erfarte jeg at gutter leser for å lære seg noe ikke for å oppleve noe. Lesingen må ha en hensikt og denne hensikten må være reell. Jeg erfarer også at en betydelig del av yrkesfagopplæringen vil måtte foregå via skriftlige kilder som eleven og den yrkesaktive må sette seg inn i ved å lese og forstå teknisk dokumentasjon.

I forlengelsen av mine undersøkelser ser jeg for meg særlig to områder for å forske videre på. Det første område er det som er blitt avdekket når det gjelder lesing og samtaler om det som leses. Her kan man fortsette å lese romaner i et tverrfaglig samarbeid for å utvikle leseglede og forståelse. Eller man kan la faglitteratur være utgangspunkt for lesing og samtaler. Uansett så tror jeg at utgangspunktet må være å snakke om det man leser. Det andre området er å forske på lesepraksiser i alle fag og hvilken tverrfaglig betydning og gevinst det kan ha for elevenes læring. Jeg mener at slik forskning må ta utgangspunkt i å teste ut forskjellige konsepter for å komme frem til ordninger som bidrar til økte lesepraksiser i opplæringen.

## 9. LITTERATURLISTE

- Aspeland, A. (2009). *Lese- og skrivevansker og psykisk helse*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berge, K.L. (2008). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*.  
<http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Bru E. (1998). *Skolemiljø og psykososiale vansker. En presentasjon av resultater fra en kartleggingsundersøkelse blant norske skoleelever*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Bru, E., & Boyesen, M. (1996). *Skolemiljø og psykososiale vansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Bråten, I. (red) (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen
- Bø A. K., og Stenersen Hovdenak S. (2011). Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. Hentet 14.09.2016 fra  
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Catts, H. W. & Kamhi, Alan G. (2005). *Language and Reading Disabilities, 2nd Edition*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research 5th Edition*.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kreativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal.
- Dysleksiforbundet (ikke datert). Spesifikke og generelle vansker. Hentet fra  
[www.dysleksiforbundet.no/fagstoff/](http://www.dysleksiforbundet.no/fagstoff/)
- Federici R.A. & Skaalvik E.M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. utdanningsforskning*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Foreningen Les (2015) leseopplevelsen-bli-bedre-av-a-snakke-om-boka. Hentet fra  
<http://foreningenles.no/leseopplevelsen-bli-bedre-av-a-snakke-om-boka>
- Foreningen Les (1997). Om oss - formål. Hentet fra <http://foreningenles.no/om-oss/formal>
- Forsberg, C. & Wengstrøm, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Natur & kultur.

- Frønes, T., Roe, A. og Vagle, W. (2012). *Nasjonale prøver i lesing – utvikling, resultat og bruk. I Hopfenbeck, T., Kjærnsli, M. og Olsen, R. (red.). Kvalitet i norsk skole.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget
- Gulliksen, T. E. (2015 ikke utgitt). *Hysj, vi leser.* (Oppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Kjeller.
- Guthrie, Wigfield, Tonks & Perencevich. (2004). *Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences.* <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2004-wigfield-guthrie-et-al.pdf>.
- Guthrie, Wigfield, Tonks & Perencevich. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction.* Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Heiervang E. & Torsheim T. (2008). Lærer rapporterte lesevaner og psykisk helse – resultater fra Barn i Bergen, I: Finn Egil Tønnesen; Edvin Bru & Einar Heiervang (red.) Lesevaner og livsvaner. Hertervig Akademisk. ISBN 978-82-8217-000-0. Del B Dysleksi og psykisk helse. s 99 – 110.
- Helland, Lillejord, Manger & Nordahl. (2011). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellevik, O. (2006). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellne-Halvorsen E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri - men jeg leser alltid! Gutter som lesere og som bibliotekbrukere.* Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2008). *Gutter og lesing -lesevaner, lesetips, Nye medier.* Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Johannessen, Christoffersen og Tuft. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo. Abstrakt Forlag A/S
- Jonassen, S. (2014). *Hvilke lesevaner og holdninger til lesing har ungdomsskolegutter i 2014.* (Bachelorgrad). Høgskolen Stord / Haugesund.
- Kulbrandstad, L. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiv.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling Teoretiske og didaktiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2012). *Det kvantitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk Teoridannelse - insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (red). (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, K. L. (2007). *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, Svein, Kjærnsli, Marit, Roe, Astrid, Tumo, Are (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) (2000). Justis- og beredskapsdepartementet. Melding om behandling av personopplysninger. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/personvern/Melding-og-konsesjon/Meldeskjema/>
- Lund, T & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub as.
- Lundetræ, K. (2010). *16-24-åringers basisferdigheter. En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger.
- Lyster & Frost. (2008). *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nordgreen, E. (2015). *Gode relasjoner mellom lærer og elev*. Hentet 22.08.2016 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/gode-relasjoner-mellom-larer-og-elev/>
- PIRLS 2006. Begnum, C., Van Daal, V., Solheim, R. G., & Gabrielsen, N. N. (2007). Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter—Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Senter for leseforskning.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Educational Psychology*. DOI: 10.1348/000709905X66035
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe A. & Vagle W. (2012). Kjønnforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. Norsk pedagogisk tidsskrift, Vol.96(06) side 425-441.
- Skaalvik & Skaalvik. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Skjelbred D. & Aamotsbakken B. (2008): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. tidsskriftet bedre skole 4-2008*. side. 58–61.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08\\_Skjelbred\\_ogAamotsbakken.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Skjelbred_ogAamotsbakken.pdf)



- Smith, Michael og Wilhelm, Jeffrey D. (2004). *I just like being good at it: The importance of competence in the literate lives of young men. Journal of Adolescent and Adult Literacy* 47:6, s. 454-461, USA.
- Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003). *Slik Leser 10-åring i Norge*. Stavanger: Senter for leseforskning. [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS\\_Slik%20leser%2010aaringer%20Norge.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_Slik%20leser%2010aaringer%20Norge.pdf)
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Statistisk sentralbyrå. (1998). Levekårsundersøkelsene 1980-1997: Andel av befolkningen som ikke har lest bok siste 12 måneder. Hentet fra <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9804/3-2t.txt>.
- Syversen, Linn Veronica (2016). *Hva kan en lærer gjøre for å fremme motivasjon for å lese skjønnlitteratur?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Taube, Karin (2005): *Skillnader mellom pojkars och flickors lasning*, Innlegg ved konferansen "Framtidens tekstkompetense" i regi av Nordisk ministerråd 3. og 4. februar, 2005, København, Danmark. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26841/33245.pdf?sequence=1>
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Torgesen, (2002). *The Prevention of reading Difficulties*. Hentet fra [http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/prevention\\_reading.pdf](http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/prevention_reading.pdf)
- Tveit, Å. K. (2012). *Å lese for å fortelle: Performativ litteraturformidling. Nordisk Tidsskrift for informationsvitenskap- og kulturformidling. Vol. 1. nr. 3, 2012*. Hentet fra <http://www.ntik.dk/2012/nr3/tveit.pdf>
- Universitetet i Stavanger. (2005). ALL-undersøkelsen (2005). Gabrielsen. Egil (2005). Hentet 12.08.2016 fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/all/>
- Universitetet i Stavanger. (ikke datert). ALL-undersøkelsen (Adult Literacy and Life Skills). Hentet 12.08.2016 fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/all>
- Universitetet i Stavanger (2007). Gutteres lesekompetanse. Hentet 30.09.2016 fra [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf\\_utgaver/UIS\\_Lesing\\_er\\_web.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf_utgaver/UIS_Lesing_er_web.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 30.06.2015 fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Programområde for automatisering - Læreplan i felles programfag Vg2 (AUT2-01)*. Hentet 26.06.2015 fra <https://www.udir.no/kl06/AUT2-01>

- Utdanningsdirektoratet. (2008). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 26.06.2015 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, Hentet 26.06.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaendearbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*. Hentet 30.06.2015 fra [www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf)
- Utdanningsforskning.no (2015). Gode relasjoner mellom lærer og elev. Hentet 22.08.2016 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/gode-relasjoner-mellom-larere-og-elev/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Kultur for læring. (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Hentet 29.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Varfjell, T. L. (2010). *De internasjonale undersøkelsene PISA*. (Masteroppgave). Høgskolen i Bodø.
- Wanvik, I. (2015). *En kvalitativ undersøkelse av hva som motiverer leseglade gutter*. (Bachelorgrad) Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- <http://www.datatilsynet.no/personvern/Melding-og-konsesjon/Meldeskjema/>
- <https://itunes.apple.com/no/app-bundle/tale-til-tekst-app-samling/id986419860?l=nb&mt=8>
- NVino11 for Windows. Version 11.0.0.300 (32bit). QSR International. Hentet fra <https://distro.tjenester.hioa.no/login.php>

## 10. VEDLEGG.

### Resultat om meldeplikt

NB! For at stemme skal redi

**IKKE MELDEPLIKTIG**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet. Dersom det ikke registreres personopplysninger, vil prosjektet falle utenfor meldeplikten. Det er da ikke mulig å sende inn skjema til personvernombudet.

Les mer [her](#).

#### ○ Hvordan kan databehandling gjennomføres slik at et forskningsprosjekt ikke omfattes av meldeplikt?

For at et prosjekt ikke skal omfattes av meldeplikten, må alle elektroniske data som behandles gjennom hele forskningsprosessen være anonyme (se definisjon under). I tillegg må eventuelle sensitive data på ingen måte knyttes til direkte personopplysninger, heller ikke via kode og koblingnøkkel. Her er noen fremgangsmåter som kan benyttes:

- Ved intervju og observasjon registreres data kun i form av notater (ikke opptak). Man må påse at det ikke registreres noen navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i datamaterialet.
- Det kan eventuelt gjøres lydopptak av intervju dersom intervjuguiden er utformet slik at det ikke vil fremkomme personopplysninger i opptaket. (NB! Stemme kombinert med utvalgsriterier eller bakgrunnsopplysninger om informanten kan være identifiserende. Ved bruk av lydopptak må denne type opplysninger utelates eller begrenses, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i det samlede datamaterialet.)
- Spørreskjemaer innhentes i papirform, uten navn og sensitive personopplysninger.
- For at bruk av nettbaserte spørreskjema ikke skal omfattes av meldeplikt, må man forsikre seg om at IT-løsningen er fullstendig anonym (bl.a. at respondentens epost-/IP-adresse ikke på noe tidspunkt knyttes til spørreskjema), og at selve spørreskjemaet ikke inneholder spørsmål om identifiserende opplysninger. NB! De fleste nettbaserte spørreskjema innebærer registrering av epost-/IP-adresse, og behandlingen vil da være meldepliktig, selv om evt. bare tjenesteleverandøren har tilgang til disse opplysningene.
- Registerdata og journaldata kan brukes uten melding så lenge det kun er anonyme data som hentes ut. Opplysningene må ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner på noen måte. Det finnes en rekke anonyme registerdata tilgjengelig på nett, bl.a. hos SSB og NSD.

## Intervjuguide for lærere

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse spørreundersøkelse om leseprosjektet.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse med intervju om leseprosjektet og hvilken påvirkning dette har hatt på elever, klassemiljø og læringsmiljøet generelt. Elevene svarer anonymt på en spørreundersøkelse, slik at jeg får med deres meninger. I tillegg ønsker jeg å supplere med intervju. Intervjuet vil fungere som en samtale rundt temaene nevnt nedenfor. Jeg vil benytte meg av en iPad med tale-tekst programvare som skriver ned samtalen fortløpende slik at det ikke vil være noen lydopptak av samtalen. Etter intervjuet leser vi igjennom dokumentet og retter opp eventuelle skrivefeil. Prosjektet består av frivillig deltakelse, og du kan dermed trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det. Hvis du ønsker å trekke deg, vil all data som er samlet inn fra deg, bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg.

1. Hvilke tanker gjorde du deg da du første gang hørte om leseprosjektet, at du og elevene skulle lese bøker i 2 måneder?
2. Hvordan har du opplevd boksamtalene og diskusjonene i klassen?
3. Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen?
4. På hvilken måte har disse samtalene hjulpet, inspirert eller påvirket deg eller elevene?
5. På hvilken måte mener du at leseprosjektet har påvirket klassemiljøet?
6. Har du opplevd at leseprosjektet har påvirket relasjonen mellom lærere og elever i klassen?
7. Har du opplevd at leseprosjektet har påvirket relasjonen samarbeidet mellom lærerne?
8. Hvordan er opplevelsen din av å be elevene om å lese, har du følt det som tvang, mer lystbetont?

## Spørreundersøkelse om leseprosjektet: HYSJ, Vi leser.

Dette er en undersøkelse som jeg skal bruke i mitt arbeid med en mastergradstudie innen yrkespedagogikk. Det er helt frivillig å besvare undersøkelsen og all deltagelse og besvarelser er anonyme og kan ikke spores hverken elektronisk eller manuelt.

Hensikten med undersøkelsen er å få informasjon på hvordan dette leseprosjektet har påvirket klassemiljø, relasjoner mellom elev og lærer, leselyst og samarbeid.

### Hvordan skal du svare og hvordan skal du levere:

Du har fått dette spørreskjemaet som et vedlegg og du besvarer de spørsmålene du vil, helst så utfyllende som mulig. Når du har svart ferdig SKAL du skrive ut dokumentet. HUSK INGEN NAVN. Arkene putter du i postkassa for besvarelser innen FREDAG 8. april. Jeg vil regelmessig minne deg på å levere selv om du har levert.

### Hvordan beholdes anonymiteten?

Jeg samler sammen alle arkene etter skoleslutt fredag 8. april. Alle arkene blir så skannet inn og lagt inn i et analyseprogram. Så lenge du ikke skriver navn på arket vil det ikke være gjenkjennbart for noen og så lenge svarene dine blir levert på ark så finnes det ingen elektroniske spor på om du har svart eller hva du har svart.

Har du spørsmål er det bare å spørre meg

Tusen takk for hjelpen.

Tom Erik Gulliksen

## Spørreskjema til elever

1	Kan du fortelle litt om dine lesevaner fra de siste årene ?
Svar	
2	Hvilke leseerfaringer har du fra før ?
Svar	
3	Hva leser du ?
Svar	
4	Hvor ofte leser du ?
Svar	
5	Hvorfor leser du ?
Svar	
6	Kan du fortelle hvordan du opplevde å lese disse bøkene og rammen rundt lesingen ?
Svar	
7	Hvordan har du opplevd å lese disse bøkene i dette leseprosjektet ?
Svar	
8	Har noe vært spennende, utfordrende, inspirerende eller lærerikt ?
Svar	
9	Hvordan har du opplevd boksamtalene eller diskusjonene i klassen ?
Svar	
	Har du lært noe gjennom å snakke om bøkene med andre i klassen ?
Svar	
10	På hvilken måte har samtalen i klassen hjulpet, inspirert eller påvirket deg ?
Svar	
11	Kan du si noe om hvordan dette leseprosjektet har påvirket deg, klassen og lærerne ?
Svar	
12	Klassemiljøet har det endret seg ?
Svar	
13	Forholdet mellom lærere og elever, har det endret seg ?
Svar	
14	Samarbeidet mellom lærerne har det blitt påvirket ?
Svar	

