

**MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk og  
norskdidaktikk**

**August 2020**

# **Gutters mytiske verden – en studie av identitet og lesemotstand**

**Morten Rygh Onstad**

**OSLOMET**

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY  
STORBYUNIVERSITETET**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

© Morten Rygh Onstad

2020

Gutters mytiske verden – en studie av identitet og lese motstand

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om gutter, lesing og identitet. Formålet med masteroppgaven er å undersøke gutters forhold til skjønnlitteratur i skolen gjennom identitetsbegrepet.

Undersøkelsen er basert på to kvalitative gruppeintervjuer med til sammen ni informanter på 15 år. Datamaterialet viser til stor affinitet for narrative enheter blant informantene, men affiniteten er knyttet til *tekster* utenfor skolen – særlig innenfor filmer og data-/tv-spill. Skolens litteraturtilbud blir derimot møtt med motstand; informantene viser særlig stor motstand mot «realistisk» og «seriøs» litteratur. I møte med skolens litteraturtilbud beskriver informantene seg selv som usikre, umodne og barnslige, som forklaring på hvorfor de ikke «liker» litteraturdelen av norskfaget.

Et sentralt funn i datamaterialet er informantenes affinitet for mytiske *tekster*. Det teoretiske rammeverket redegjør for et samfunn i endring; om hvordan modernismen og senmodernismen har ført til individenes frigjøring som krever at hver og en av oss må konstruere en personlig identitet. De kvalitative dataene oppgaven bygger på, analyseres ved hjelp av fire identitetsaspekter (Gee, 2000): Natur-, institusjonell, diskursiv og affinitetsidentitet. Identitet blir her forstått som noe kontekstuellet og relasjonelt – identitet er ikke bare noe man *er* eller *har*, men også noe man fremfører, noe man konstruerer.

En mulig konsekvens av modernismens frigjøring fra autoritetene er meningsløsheten mange moderne mennesker opplever. Menneskets søken etter mening kan forklare kravet til mytiske fortellinger. Ifølge teoretikere som Campbell (2002) og May (1991) er myten en måte å skape mening i en meningsløs verden. Gjennom Campbells (2002) mytemodell (heltens eventyrlige reise) viser teorien til noe eksistensielt ved mytene.

Appleyard (1991) skriver om leseutvikling, og om nødvendigheten av et mytestadium – «leseren som helt og heltinne». Appleyard anslår aldersgruppen for mytestadiet for barn opp til 12 år. Der dataene til Appleyard og mine data skiller lag er at mine informanter – til tross for å være 15 år – fremdeles befinner seg i dette mytestadiet. Samtidig viser dataene mine at de to informantene som er boklesere, er på vei til å utvikle seg som lesere iht. Appleyards modell.

Dataene indikerer at det å være en leser er knyttet til identitet. I tillegg viser dataene at guttene «trenger» fiksjonelle tekster med mytiske trekk. Videre problematiserer jeg en mulig forenklet løsning ved å ta fiksjonstekstene guttene viser affinitet for (mytene) inn i skolen. For dataene viser at informantene uttrykker motstand mot skolens litteraturtilbud fordi dette tilbudet er

knyttet til skolen som institusjon. En avgjørende del av guttenes identitet er å vise motstand mot skoleinstitusjonen, og derfor må lesemotstanden forstås gjennom guttenes institusjonelle identitet. Affinitetsenheter (mytefortellingene) vil muligens miste sin affinitet om de blir en del av skolelesningen. Det dataene imidlertid entydig peker mot er hvor avgjørende informantenes identitet er for lesningen.

*Nøkkelord: litteratur, lesing, identitet, myter, gutter, affinitet, norskfaget, narrative enheter, film, spill*

## Summary

### “Boys’ mythical world – a study of identity and the negative attitude towards reading”

This thesis concerns boys, reading and identity. The purpose is to examine boys’ relationship to fiction in school through the term *identity*. The thesis is based on two qualitative group interviews with a total of nine 15-year-old informants. The data show great affinity for narrative units among the informants, but this affinity is concerned with *texts* from other areas than within the school system. These *texts are* especially related to films or games – but also books. The informants show negative attitude towards literature in school, especially within genres considering “realism” or other “serious topics”. When it comes to literature in school, the boys describe themselves as unsecure, immature, and childish, as answers the question on why they do not “like” the subject.

A central finding in the data is the informants’ affinity for *texts* with mythical elements. The theoretical framework describes a changing society; how modernism and postmodernism made the individuals “free”, and how the individuals now must choose and form their own personal identity. The data is analyzed through four ways of viewing identity: Nature, institutional, discourse and affinity identity (Gee, 2000). Identity is understood as contextual and relational – identity is not just something you *are* or *have*, but something you preform or construct.

A possible consequence is the individuals’ feeling of a lack of meaning. Man’s search for meaning may explain the call for mythical stories. According to theorists like Campbell (2002) and May (1991) the myth is a way to construct meaning in a meaningless world. Through Campells *A Hero’s Journey* – a universal model for mythical stories – we will understand the existential significance of the myths.

Appleyard (1991) writes about developing steps on how to become a reader, and about the necessity of a mythical stage, which he calls “the reader as Hero or Heroine”. Appleyard estimates an age group up to 12-year-olds for the mythical stage. Appleyard’s data and my own separates in relation to age. My informants – even though they’re all 15 – are still in the mythical stage in their reading development. Nonetheless, the two book-readers among the informants are closing in on the next reading stage according to Appleyard’s model.

The data indicates that being a reader is attached to one’s identity. Furthermore, the data show that the boys “need” myths. Still, the solution isn’t necessarily to mix school literature with

myths. A substantial part of the thesis considers how the boys show negative attitude towards literature because it is a part of the school institution. The informants construct their identity with opposition towards their role as a student. It is therefore reasons to believe that the narrative units with high amount of affinity among the informants, probably will lose its affinity if brought into the school institution.

*Key words: literature, reading, identity, myths, affinity, the L1 subject, narrative units, film, video games*

## Forord

Hvordan få gutter til å bli interessert i litteratur, er et spørsmål jeg har gått og grublet på i over et år. For selv om denne oppgaven ikke gir slike svar – eller stiller slike spørsmål for den saks skyld – er det likevel noe jeg har tenkt mye på. Det har fått meg til å tenke på min egen lesehistorie – hva som gjorde at jeg ble en leser, mens så mange av mine venner overhodet ikke ble det. Jeg har reflektert over min egen lesemotstand da jeg selv gikk på ungdomsskolen. Jeg har reflektert over mitt eget forhold til litteratur og identitet; om f.eks. hvor brydd jeg ofte blir når noen spør hva jeg leser på, de gangene jeg sitter med en bok på et offentlig sted. Hvorfor blir jeg brydd? Jo, fordi jeg føler at boka jeg leser forteller noe om meg – noe om meg og min identitet. Så, for å svare raskt på min egen problemstilling: Klart litteraturlesing handler om identitet! Men selv om identiteten knyttet til min lesning kommer tydeligst frem når jeg har boka i hånda på offentlige steder, fortøner dette forholdet seg ulikt fra individ til individ, og det påvirker hvordan, hva og hvorfor vi leser – *det* synes jeg er spennende å utforske!

Prosjektet hadde ikke vært mulig uten ni gutter med mange meninger knyttet til lesing, fortellinger og skolen. Samtidig retter jeg en stor takk til læreren deres som lot meg snakke med guttene. Samtalene var innholdsrike og lærerike, men også veldig hyggelige – takk!

Takk til min veileder, Dag Skarstein, for høyst nødvendige tilbakemeldinger og innspill underveis. Temaet gutter og lesing er stort og endeløst, så jeg er virkelig takknemlig god navigasjonshjelp i dette enorme feltet.

Takk til medstudenter. Det var jo synd vi skulle oppleve en global pandemi *akkurat* under denne masterskrivingen. Likevel har det vært hyggelig å tilbringe sommeren på OsloMet med de få av oss som «valgte» å gjøre det.

Takk til venner, mor og samboer for nødvendig støtte. Takk for at dere har latt meg snakke om myter, identitet og lesing om og om igjen.

God lesning!

Oslo, August 2020

## **Innhold**

Sammendrag.....	i
Summary.....	iii
Forord.....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.2 Tidligere forskning .....	4
1.3 Oppgavens struktur .....	7
2.0 Teoretisk rammeverk.....	9
2.1 Del 1: Myter og identitet .....	9
2.2 Identitet.....	9
2.2.1 Et samfunn i endring – modernismen og senmodernismen .....	10
2.2.2 Det senmoderne .....	12
2.2.3 Et analyseverktøy for personlig identitet .....	13
2.3 Myter .....	15
2.3.1 Monomyten – eller heltens eventyrlige reise .....	17
2.3.2 Den eksistensielle myten .....	22
2.4 Avsluttende bemerkninger om myter og identitet .....	23
2.5 Del 2: Å være en leser – hvordan leseren utvikler seg.....	25
2.5.1 Senere barndom – leseren som helt/helthinne .....	26
2.5.2 Stephen.....	27
2.5.3 Det neste stadiet – leseren som tenker .....	27
2.5.4 Appleyard om kjønnsforskjeller .....	28
2.6 Avsluttende bemerkninger om leserutvikling .....	29
3.0 Metode .....	30
3.1 Problemstilling, fenomenologi og kvalitativ forskning .....	30
3.2 Intervju .....	31
3.2.1 Gruppeintervju.....	31
3.2.2 Intervjuguide.....	32
3.2.3 Transkribering.....	33
3.3 Informantene.....	34
3.4 Analysen.....	36
3.4.1 Kategorisere data.....	36
3.4.2 Diskursanalyse .....	37
3.5 Kvalitetssikring av dataene .....	38
3.6 Etske betraktninger.....	39



4.0	Resultater .....	40
4.1	Resultat 1: Tekstene .....	40
4.1.1	Bøker og tegneserier.....	42
4.1.2	Film og tv-serier .....	42
4.1.3	Spill .....	42
4.1.4	En kort analyse og oppsummering av Resultat 1 .....	43
4.2	Resultat 2: Leserne .....	46
4.2.1	Den glade barneleseren – ikke like glad ungdomsleser .....	46
4.2.2	Fantasien som forsvant.....	48
4.2.3	Én ser på seg selv som leser.....	50
4.2.4	En hektisk literacy-hverdag.....	50
4.2.5	En tradisjonell definisjon av lesing.....	51
4.2.6	Audun – å være en leser er en trøblete tilstand .....	52
4.2.7	Gutter snakker ikke om bøker.....	52
4.2.8	Technical literacy .....	54
4.2.9	Useriøse gutter .....	55
4.2.10	Bøker er uten humor .....	55
4.2.11	Oppsummering av Resultat 2.....	56
4.3	Resultat 3: Skjønnlitteratur i skolen .....	57
4.3.1	«Nevn én bok dere har lest på skolen».....	57
4.3.2	Litteratur blir avfeid med latter .....	58
4.3.3	«Skolens litteratur er i hvert fall ikke for oss!» .....	60
4.3.4	Noen positive møter med norskfaget .....	61
4.3.5	Umodne gutter – gutter uten selvtillit .....	62
4.3.6	Norsk er et nyttefag.....	64
4.3.7	Oppsummering av Resultat 3.....	67
5.0	Diskusjon.....	68
5.1	Hvordan markerer guttene identitet når det er snakk om lesing?.....	68
5.1.1	Et «lættis» møte med Hamsun – om humor og den useriøse gutteidentiteten .....	68
5.1.2	Den institusjonelle identiteten – om hvordan elevrollen preger leserrollen .....	71
5.1.3	Den manglende selvtilliten – fremmedgjørelse .....	76
5.2	Leseren som evig helt – når leserutviklingen stagnerer.....	77
5.3	Den moderne helts eventyrlige reise.....	81
5.3.1	Om Tolkien, Lucas og Collins.....	82
5.3.2	Om superhelter.....	84
5.3.3	Narrative tv-/dataspill – stedet hvor leseren er helten.....	85

5.4	Oppsummering av diskusjon.....	86
6.0	Avslutning .....	87
6.1	Sentrale funn .....	87
6.2	Konklusjoner .....	88
6.3	Myten om å lese litteratur .....	90
6.4	Om å konstruere identitet i dag – avsluttende tanker .....	92
7.0	Litteratur.....	94
	Vedlegg.....	98
1)	Godkjenning fra NSD.....	98
2)	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	100
3)	Intervjuguide.....	102

*For myten sier nettopp: «Se der» Se nøye etter! Dette er livet deres! Dette er timeviseren på tilværelsens ur! (Nietzsche, 1993, s. 139)*

*Men det viktigste er naturligvis at vi bryr oss intenst om fortellingen om vårt eget liv og ønsker at det skal bli en god historie, med en anstendig helt. (Kahneman, 2012, s. 413)*

## 1.0 Innledning

Stadig blir det publisert artikler om hvor dårlig gutter gjør det på leseprøver. Disse får ofte mye oppmerksomhet, og nylig har det blitt skrevet om to nyere forskningsrapporter, som nok engang peker på at guttene er de store taperne i landskapet som kalles *lesing*. Rapportene jeg sikter til er de nylige publiserte PISA 2018-resultatene, og den omfattende NOU-rapporten *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019: 3), bedre kjent som Stoltenberg-utvalget. PISA 2018 viser at jentene skårer signifikant høyere enn guttene generelt blant OECD-landene, men i Norge er kjønnsforskjellen større enn gjennomsnittet. Men dette er tross alt ikke noe nytt: PISA-rapporten fra 2009 viste til lik data. Det som kan kalles nytt fra PISA 2018-rapporten er vedrørende lesevaner:

I PISA 2018 sier flere elever enn før at de ikke bruker tid på å lese på fritiden, samtidig som tiden de bruker på å lese på skjerm, øker. Det er en større andel enn tidligere som rapporterer at de ikke leser i det hele tatt, eller at de bare leser hvis de må. Det ser ut til at det er spesielt opplevelseslesingen (skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader) norske elever bruker mindre tid på (Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K., 2019).

Stoltenberg-utvalget viste hvordan jentene utkonkurrerer guttene i store deler av skoleløpet. F.eks. at jentene har bedre språkforståelse enn gutta før de begynner på skolen, at jentene gjør det bedre enn gutta i alle fag utenom kroppsøving i grunnskolen, eller at 70% av elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen er gutter (NOU 2019: 3). Disse rapportene er viktige, for det er helt tydelig at dette er bekymringsfulle tendenser vi er nødt til å ta på alvor. Denne oppgaven ønsker å ta for seg noen av disse problemene, nemlig gutters forhold til lesing.

De ulike leseundersøkelsene (PISA, PIRLS, Nasjonale prøver) viser alle til ulike resultater om elevers prestasjoner, men når det gjelder leseprestasjoner er resultatene stabile: Gutter leser dårligere enn jenter (Halsan, 2016). Mens slike studier gir interessante data om leseferdigheter og leseinteresse, vil det samtidig gjenstå mange ubesvarte spørsmål slike kvantitative studier ikke får tak i. Formålet med dette prosjektet er å se på gutters forhold til litteratur gjennom kvalitative studier for å gi et mer sammensatt bilde av situasjonen.

Den manglende leseinteressen blant gutter blir ofte begrunnet med manglende konsentrasjonsevner – at tenåringsguttene er for slappe og uinteresserte til å kunne lese bøker. Det er grunn til å tro at det er en forenklet versjon av virkeligheten. Selv om man ikke kan

utelukke at grunnen til den manglende boklesingen skyldes konsentrasjonsvansker, skal jeg i dette prosjektet se om det finnes andre bakenforliggende årsaker for guttenes dalende leseinteresse.

En som har vært til stor inspirasjon til prosjektet er Gunilla Molloy. I sin artikkel viser hun en sammenheng mellom gutters anstrengte forhold til lesing med identitetsbegrepet (Molloy, 2013). Hun bruker begrepet *lesemotstand* om gutters anstrengte forhold til litteratur. Begrepet i seg selv er nokså selvforklarende. Motstand betyr å motstå noe, at noe er uønsket – og vi vet alle hva lesing er. Med andre ord er det ikke begrepet i seg selv som er interessant, men hvordan det oppstår. Molloy kommer med et overbevisende argument når hun viser til argumentene elever blir møtt med for hvorfor de bør lese skjønnlitteratur. Argumentene handler om at man utvikler språket sitt og tilegner seg kunnskap. Det er feil å tro at guttene hører disse argumentene for så å konkludere med at nei, de kvalitetene ønsker ikke vi oss. Svaret ligger ikke der – det er ikke derfor lesemotstand oppstår. Molloy hevder videre at i skolen forsøker litteraturen å «stärkande om den personliga identiteten» (Molloy, 2013, s. 33). I følge Molloy er situasjonen fullstendig snudd på hodet: For guttene vil litteraturlæsning svekke – eller utfordre – den personlige identiteten.

Premisset for oppgaven er at en god fortelling *virker* – at vi mennesker ikke bare er omringet av historier, og lever med og i historier, men at vi *trenger* dem. Historiene er en del av oss, de er fundamentale – *eksistensielle*. Hele menneskets historie består av fortellinger og de som ble fengslet av dem. Fra Homer til Shakespeare, fra Ibsen til Fosse, er alle eksempler på at en god fortelling har et enormt nedslagsfelt. Men samfunnet er stadig i endring. Fortellingene var muntlige, så skriftlige, og nå eksisterer de ofte på skjermer; enten den lille skjermen som vi bærer rundt i lomma, eller den store i stua, eller den mellomstore, à la den jeg skriver på nå. Det er klart disse endringene påvirker vår lesning av tekster.

Selv om forskning sier at gutter ikke er boklesere, betyr ikke det at de ikke er mottakere av tekst. Ikke bare *tekst* i samfunnet, som meldinger, nettaviser, sosiale medier, sportsartikler etc., men at de er tekstmottakere av narrative tekster. Det vi i norsken ville kalt skjønnlitteratur. I denne oppgaven skal jeg se på gutters forhold til narrative og dramaturgiske enheter gjennom bøker, men også andre modaliteter, som film og tv-/dataspill.

Slike modaliteter inngår i et utvidet tekstbegrep. Slik er begrepet omtalt i den tidligere læreplanen i norsk:

Hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer.

(Utdanningsdirektoratet, 2010)

Selv om ikke narrative tv-/dataspill er nevnt spesifikt er slike modale enheter narrativer på lik linje med film. Derfor inngår spillene i det utvidede tekstbegrepet (heretter omtalt som *tekst*).

Prosjektet består av intervjuer med ni gutter i tiendeklasse. Intervjuene består av samtaler om lesing og tekster. Både den lesingen og tekstene som guttene viser affinitet for, og de leseopplevelsene som skaper aversjon. Det er vel ingen stor overraskelse at det er stor begeistring for tekster guttene selv oppsøker på fritiden, mens skolens tekster blir møtt med større skepsis.

Det er grunnlag for å påstå at guttene er lesere. Likevel blir skolens litteratur møtt med motstand. Dette fenomenet undersøkes gjennom identitetsbegrepet.

I et slikt prosjekt om gutter kan det tenkes at det er nærliggende å sammenligne guttene med jentene, av typen «slik er det for gutter, men for jenter derimot ...». I dette prosjektet vil ikke kjønnene bli sammenlignet i noen særlig grad. Med visse unntak\*, vil fokuset være utelukkende på gutta. Formålet er å gi en beskrivelse av hvordan det er å være en lesende (eller ikke-lesende) gutt – hvordan guttene forholder seg til litteratur, til skolens litteratur og til narrative enheter generelt.

### **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I dette prosjektet skal jeg prøve å finne ut om det er noen sammenheng mellom identitet og det å være en leser, og om hvorvidt dette forholdet kan forklare motstand mot litteratur.

Problemstilling er følgende:

*Hvordan kan vi forstå gutters forhold til norskfagets skjønnlitterære tekster?*

---

\* (1) Appleyard (1991) skriver om hvordan kjønn påvirker valg av litteratur som jeg synes var relevant for oppgaven, (2) de gangene kjønnsforskjeller ble et tema under intervjuene, og (3) mye av tidligere forskning om gutters lesing da dette stort sett er i sammenligning med jenter.

Begreper som vil bli diskutert omhandler identitet og lesemotstand. Identitetsmarkørene som oppstår i ungdomsårene kolliderer muligens med det å være en leser. Hva som kolliderer – hvorvidt det handler om personlig identitet, det å være en leser, eller innholdet i litteraturen – er det jeg skal ta for meg i oppgaven. Problemstillingen ble videreført til mer håndfaste forskningsspørsmål:

*(1) Hva slags fortellinger viser informantene affinitet for?*

Selv om forskningsspørsmålet peker mot *norskfagets* skjønnlitterære tekster, anser jeg det som fruktbart å undersøke hvorvidt, og hva slags, fortellinger informantene viser affinitet for. Det er en antagelse at det finnes affinitet for dramaturgiske enheter blant tenåringsgutter. Hvis det stemmer, er det interessant å se på hva slags fortellinger dette er. Slik informasjon kan være gunstig for å forstå guttenes forhold til norskfagets tekster. Eksempelvis om det er det noen forskjell mellom teksttypene? Eller om man kan lære noe av guttenes lesevaner ved å undersøke tekstene de interesserer seg for.

*(2) Kan vi forstå informantenes fortellinger om egen lesing gjennom identitetsbegrepet?*

Identitet blir her brukt som et teoretisk verktøy for å analysere dataene. Intervjuene handler om lesing, og det jeg skal prøve å besvare gjennom dette forskningsspørsmålet, er på hvilken måte(r) informantene markerer identitet gjennom sine fortellinger fra lesing generelt og lesing av norskfagets skjønnlitterære tekster.

*(3) Hva forteller informantene om lesing i skolen? Finnes det forskjeller mellom lesing i og utenfor skolen?*

Det siste forskningsspørsmålet handler konkret om lesing i skolen og er i så måte det forskningsspørsmålet som er tettest knyttet til problemstillingen. Igjen, vil det være relevant å se på norskfagets tekster i lys av informantenes «egne» tekster. Gjennom dette forskningsspørsmålet vil jeg undersøke både hvilke tekster informantene har et forhold til gjennom norskfaget og hva de syntes om disse. Samtidig vil jeg gjennom forskningsspørsmålet undersøke holdninger til den skjønnlitterære delen av norskfaget – dette kan igjen kobles til identitet.

## **1.2 Tidligere forskning**

Når en skal redegjøre for hva som eksisterer av relevant forskning på temaet gutter og lesing er det nødvendig å avgjøre hva som kan kalles relevant. Jeg har tidligere vist til undersøkelser som viser at gutter er taperne både når det kommer det til lesing og i skolen generelt (PISA

2018: PISA 2009: NOU 2019: 3). Listen over lignende forskning er lang. For å knytte tidligere forskning til masteroppgaven, avgrensers jeg ved å presentere forskning som kan knytte lesing til identitet.

Jeg har tidligere vist til forskning utført av Molloy. Hun fulgte fire klasser over tre år fra svensk 7. klasse til 9. klasse (Molloy, 2002). Som nevnt skriver hun om lesemotstand og hvordan motstanden kan knyttes til elevenes identitet. Molloy går via Barton (2007) for å forklare guttenes forhold til tekster, lesing og litteratur. Barton peker på et fenomen han kaller «talk around text». En diskurs som var en del av mange barns liv, men som for ungdommer kun er en del av skolediskursen:

The labelling practices [are] common in child rearing in middle-class literate culture of pointing to something and asking «what's that?», when everyone knows the answer, is one such practise. This display of answering such questions is a very common and basic language routine in schools. Strangely, while it is used by adults with very young children, they gradually do less of it as the children learn to speak and take control of their own lives. Schools once again introduce this form of meditation into children's lives. (Barton, 2007, s. 179-180)

Slike spørsmål innenfor fiksjonen er ofte knyttet til tema, tolkning og handlingsforløp i motsetning til hverdagsdiskursen til tenåringene som er mer orientert rundt affinitet. En samtale kan handle om at en film er kul uten at noen poengterer hvorfor.

Barton presiserer betydningen ulike former for literacy har for forskjellige individer:

The starting point for detailed examination of literacy practices is to realize that literacy may be different in different domains and that school, for example, is but one domain of literacy activity. Other domains may be just as significant. (Barton, 2007, s. 39)

For å bruke eksempel om en «kul film» igjen: For ungdommer kan det være viktigere å ha oversikt og kjennskap til mange kule filmer enn å kunne analysere og drøfte virkemidlene i en av dem. Det sistnevnte er det lærerne ønsker (en del av skolens literacy), mens det førstnevnte er en del av hverdags-literacy for ungdommene.

Inspirert av Bartons literacy-teorier finner Molloy interessante funn i sine studier. Basert på de ulike literacy-formene skiller Molloy mellom «school literacy» og «technical literacy» (Molloy, 2013, s. 36). Dette kan minne om forskjellen mellom primær- og sekundærdiskurs



(Gee, 2008), men det er ikke presist nok. Grovt skissert kan vi si at primærdiskurs dreier seg om hverdagspråk, mens sekundærdiskurs er faglig språk. Når vi snakker om «school literacy» snakker vi om den sekundærdiskursen som er ønsket på skolen. «Technical literacy» er også en sekundærdiskurs – det er fagspråk, selv om vi ikke finner det i skolen. Gunilla Molloy bruker et eksempel om gutters kunnskap om bilmekanikk. Et avansert fagspråk, men som guttene ikke får bruk for i skolen.

Astrid Roe presenterer en samlet analyse av nasjonale leseprøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. Den viser at jentene skårer klart bedre enn guttene (Roe, 2013). Et interessant funn i denne studien er hvordan resultatene endret seg i forhold til innholdet i tekstene, særlig avhengig av tekstens hovedperson. «Kjønnsforskjellen er omtrent dobbelt så stor når hovedpersonen er jente som når det er gutt. ... Dette peker i retning av at tema og identifiseringsmuligheter er mer avgjørende for gutters prestasjoner enn for jenters» (Roe, 2013, s. 23). Videre viser Roes analyse at kjønnsforskjellene er mindre på sakprosa tekstene enn på prosatekstene.

Jeg viste til begrepet «lesemotstand» i innledningen via Gunilla Molloy. Et annet prosjekt om gutter og lesing i videregående viser til følgende funn:

Det er tydelig at bøker ikke gir positive konnotasjoner hos guttene i materialet, og når de skal fylle setningen «Å lese bøker opplever jeg som ...», svarer 40% av guttene med negativt ladete ord og formuleringer, som «stress», «kjedelig», og «et helvete de første 150 sidene». De resterende svarer med mer nøytrale formuleringer som «nødvendig», «nyttig» eller «greit» (Bakke & Moe, 2013, s. 180).

Den samme studien viser til at 96% av informantene ikke husker en eneste bok fra undervisning som gjorde inntrykk på dem.

Hoel & Helgevold (2008) har bl.a. undersøkt hva gutter leser og hvordan de oppfatter seg som lesere. Studien viser at mange av guttene leser selv om dette ikke medfører at de kaller seg for lesere. Dermed kan vi snakke om lesing som en aktivitet, ikke identitet. I tillegg viser studien til et nytteorientert syn på lesingen, og at «eventuelt kan forklaringen være at nytteperspektivet er typisk for gutter, og at gutter er mer informasjonsorienterte enn jenter» (s. 9).

Brian Sutton-Smith (1981) har forsket på hva slags narrativer barn forteller. Selv om dette er en oppgave om lesing, altså tekstresepsjon, er det relevant å se på forskning gjort om

tekstproduksjon da dette kan si noe om hva slags type plott og tema barn interesserer seg for. Sutton-Smith finner ingen kjønnsforskjeller når det gjelder forståelse og utvikling av handling. Der han finner kjønnsforskjeller derimot, handler om det strukturelle (s. 24). Fortellingene guttene konstruerte sluttet stort sett med at helten (entall) vant over fienden, mens i fortellingene skapt av jenter måtte hovedpersonen danne en allianse for så – i fellesskap – overvinne fienden. Denne studien peker mot interessante kjønns- og identitetsforskjeller.

Holdning til litteratur er en avgjørende faktor for lesing (McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A., 1995). Studien til McKenna et al. omfatter en omfattende nasjonal undersøkelse i USA. Funnene deres viser at jenter har et mer positivt forhold til fritidslesing enn gutter. Denne avstanden øker med årene, selv om både gutter og jenter får dårligere holdning til litteratur med årene. Studien viser en sammenheng mellom leseferdigheter og holdning til fritidslesing. Hall & Coles (1999) viser til at en mulig grunn for gutters dårlige leseresultater kan være at det som leses i engelsktimene (morsmål) er til fordel for jentene.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Det teoretiske rammeverket jeg presenterer i neste kapittel kan deles inn i to overordnede deler: Den første delen handler om myter og identitet, mens del to handler om å være en leser. Begrepet identitet blir presentert som noe kontekstuellt og må derfor ses i lys av vår historie og tiden vi nå lever i. Videre presenteres fire identitetsaspekter (Gee, 2000) som danner grunnlag for å analysere dataene. Delen om myter retter blikket mot nødvendigheten av mytene; om hvor eksistensielle mytene er. Her viser jeg til en mytemodell av Campbell (2002) som forklarer hvorfor mytiske elementer stadig dukker opp i populærkulturen.

Del to av rammeverket handler om det å være en leser. Hvordan vi utvikler oss som lesere – hvilke lesestadier vi er innom og hva som kjennetegner en leser i utvikling. Hva kjennetegner barneleseren, ungdomsleseren og gutteleseren?

For å forstå gutters forhold til litteratur gjennom identitet – og i tillegg gjennom mytene – er jeg nødt til å operere tverrfaglig. Likevel håper jeg norskdidaktikere vil forstå begrunnelsen for det tverrfaglige perspektivet, og at perspektivet vil belyse interessante områder ved litteraturundervisningen i norskfaget.

I kapittel 3 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt under dette prosjektet. Hvorfor forståelse av individers identitet gjøres gjennom det kvalitative og fenomenologiske. I tillegg redegjør jeg for valget av gruppeintervju, samt at jeg tar leseren gjennom selve

intervjuprosessen. Videre forklarer jeg hvordan jeg har kategorisert og analysert dataene. Hvordan tolke og finne meningsbærende enheter i datamateriale er en omfattende prosess som krever grundig tolkning og analyse.

I kapittel 4 presenteres empirien som er samlet inn gjennom intervjuene. Jeg redegjør kort for hvert funn som er relevant til prosjektets problemstilling. Empirien er inndelt i tre deler: (1) tekster, (2) leserne og (3) norskfagets tekster.

I kapittel 5 ser jeg etter sammenhenger i datamateriale. Funnene blir diskutert opp mot forskningsspørsmålene, problemstillingen og den tidligere presenterte teorien. I det siste kapitlet oppsummerer jeg sentrale funn, konkluderer og undersøker en mulig vei videre innenfor temaet gutter og lesing.

## **2.0 Teoretisk rammeverk**

Teorier er testede eller begrunnede antagelser om virkeligheten (Brottveit, 2018, s. 18). De teoriene som her fremlegges skal presentere et begrunnet perspektiv på virkeligheten. For å svare på oppgavens problemstilling om hvorvidt en kan forstå gutters lesemotstand gjennom identitetsbegrepet, er jeg nødt til å gå nøye igjennom begrepet identitet. Videre skal jeg se på myter, som er koblet tettere sammen til vår identitet enn det en kanskje skulle tro.

### **2.1 Del 1: Myter og identitet**

Myter og identitet blir presentert sammen i del 1 av det teoretiske rammeverket fordi temaene omhandler fenomener som ligger utenfor selve lesingen. Mens det å være en leser og dens leserutvikling (del 2) er noe konkret, forankret i en bestemt aktivitet (lesingen), vil begrepene myter og identitet fremstå mer abstrakte. Likevel ser jeg det nødvendig å gå via disse begrepene for å forstå leserrollen blant 15 år gamle gutter. Gjennom identitetsbegrepet kan vi få innsikt i hvordan informantene forholder seg til det å være en leser, samt forstå hvilke aspekter ved skjønnlitteraturen i skolen som utfordrer elevenes identitet. Ved å studere mytenes eksistensielle betydning, samt den betydningsfulle strukturen mytene består av, vil en kunne forstå hva som gjør mytene spesielle og hvorfor de preger populærkulturen.

### **2.2 Identitet**

I møte med det bunnløse temaet identitet oppdaget jeg raskt at en virkelig kan fortape seg i det massive innholdet en finner innenfor identitetslitteraturen. Det er et begrep som er populært innenfor et bredt utvalg fagfelt. Filosofene er blant dem som forsøker å forstå sentrale spørsmål rundt identitet:

What makes me the same person I was five minutes ago, or yesterday, or on my eighteenth birthday? Is it that I remember being those former selves and my memories are (somewhat) accurate? In fact, I've forgotten most of what has happened to me over the course of my life, and my body has been gradually changing all the while. Is it enough to say that I am physically continuous with my former selves because most of the cells in my body are the same as or descended from those that made up the bodies of these younger men? (Harris, 2014, s. 84)

Jeg tror at mange lesere av avsnittet ovenfor vil finne slike spørsmål interessante å drøfte. Tidlig i skriveprosessen, leste jeg identitetsteori fra filosofer som John Locke og Descartes, og skrev noe som kan minne om det Harris oppsummerte ovenfor. Men etter hvert måtte jeg ta meg selv i at slik teori ikke er relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Hvor relevant er det om guttene i utvalget er den samme i dag som han var i går, eller for fem, ti år

siden? Har det noen relevans om utvalget har fri vilje, og ikke er simulerte projeksjoner styrt av *hvem vet hva?* Min konklusjon på dette temaet er at det er best å unnlate å dykke for dypt ned i disse spørsmålene i denne omgang. For det finnes et bredt utvalg av ulike identitetsteori: Det er vanlig å operere med tre overordnede identitetskategorier: klasse, kjønn og etnisitet (Gee, 2000). Den identitetsforståelsen jeg vil benytte meg av i denne sammenheng, omhandler identitet som noe kontekstuellet og som noe sosialt, relasjonelt. Det betyr bl.a. at en tanke om at det å være gutt i Norge i dag ikke er det samme som å være gutt i Kina for femti år siden. Samtidig innebærer dette at de identitetsdiskursene som vil fremtre i datamaterialet mitt, vil være bestemt av konteksten informantene har blitt invitert inn i.

Identitetsaspektet som fremstår relevant og sentralt, er at guttene i utvalget har hver sin identitet som de uttrykker på ulike måter. Det som er avgjørende er at den identiteten de uttrykker har relevans for hvem de er som lesere. For å bidra med relevant teori, vil jeg dele opp identitetskapitlet i to deler: En del om hvordan samfunnet har endret seg og hvordan dette påvirker vår identitet, og en annen som vil presentere en analysemodell for identitet.

### **2.2.1 Et samfunn i endring – modernismen og senmodernismen**

Det er fascinerende å tenke på hvordan vi som mennesker stadig utvikler oss. Det er rart å tenke seg hvor ulikt mitt liv er til mine foreldres liv, til deres foreldre igjen, for ikke å tenke på hvor annerledes alt var da mine oldeforeldre var i tjueårene. Det vi stort sett fokuserer på, når vi sammenligner oss med tidligere generasjoner, er de ytre faktorene. Klærne de gikk med, samt hår og ansiktshår var radikalt annerledes. Det samme gjelder, stort sett, aktivitetene de bedrev og jobbene de hadde (eller ikke hadde). Men det er nærliggende å tenke seg at de indre faktorene også var annerledes. Deres tanker om hvem de var, hvorfor de var her på denne planeten, og hva som er meningen med det hele. Deres identitet – eller i hvert fall deres tanker om identitet – var nok radikalt annerledes sammenliknet med deres oldebarn i 2020.

Litteraturviter Jon Haarberg skriver i boka *Nei, vi elsker ikke lenger* (2017) at vi ikke samles rundt litteraturen lenger. Tidligere var litteraturen et felles referansepunkt for det norske folk – noe vi kjente til og som forente oss. Han skriver at vi fremdeles samles rundt noe, men at dette i dag heller eksempelvis er idrettsarrangementer. For selv om mennesket ikke lenger samler seg rundt litteraturen, trenger mennesket noe å samle seg rundt – vi trenger tilhørighet.

Filosofen Friedrich Nietzsche proklamerte som kjent at «Gud er død», i det 19. århundre. Det er lett å tolke dette utsagnet som et triumferende «hurra», men det er langt ifra sannheten. For Nietzsche forsto at hvis mennesker ikke lenger har noe å tro på, noe å samles rundt, noe å se

opp til, vil vi leve uten mening, og kaos vil oppstå. For å forstå Nietzsches idé må en se utsagnet i sin rette kontekst:

Gud er død! Gud forblir død! Og vi drepte Ham! Hvordan trøster vi oss, de fremste av alle mordere? Det helligste og mektigste som verden hittil eide, det har forblødd under våre kniver – hvem tørker bort blodet fra oss? Med hvilket vann kunne vi gjøre oss rene? Hvilke forsoningsfester, hvilke hellige riter blir vi nødt til å oppfinne? Er ikke størrelsen på denne gjerningen for stor for oss? Må vi ikke selv bli til guder, for bare å kunne fremtre som verdige for den? Aldri fantes det en større gjerning – og enhver som blir født etter oss vil, på grunn av denne gjerningen, tilhøre en historie enn all historie hittil! (Nietzsche, 2010, s. 136).

Nietzsche var en tenker som virkelig fanget essensen av modernismen. For som vi forstår gjennom sitatet var Nietzsche bekymret for hva som skjer i det gud ikke lenger eksisterer i våre liv. Menneskene gjennomskuet «løgnen» som var religionen og med det kollapset institusjoner. En kan nå stille følgende spørsmål: Hva har dette med menneskets identitet å gjøre? En må forstå at menneskets identitet frem til opplysningstiden var å være troende vesener. Det faktum at de var troende var åpenbart en stor del av deres identitet. Disse menneskene hadde en tydelig institusjonell identitet (Gee, 2000, s. 112). Det å være eksempelvis bonde eller prest, var en sentral del av ens identitet.

Modernismen handlet om mer enn å ta livet av gud. Det handlet om å bli «fri»; fri fra institusjonelle roller som mer eller mindre var pålagt fra samfunnet i form av hierarkier gitt av autoriteter som kirken, staten eller tradisjon (Gee, 2000, s. 112). «But as they are set free, they face the fact that they now must choose and form their own individual identity as a life "project," rather than accept a set of positions determined by "outside" forces» (s. 112). Sosiolog Anthony Giddens (1991) skriver om det reflekssive mennesket: Vi må alle sammen stadig ta stilling til hvem vi skal være.

I det tradisjonelle samfunnet var ... overgangene rammet inn av overgangsritualer. Vår kultur er langt mer flyktig, og det er vanskelig å opprettholde stabile sosiale identiteter. Derfor må vi selv mer aktivt skrive våre biografier og knytte forbindelsene mellom personlige og sosiale endringer. Kroppen er trukket inn i det reflekssive prosjektet. Hvordan skal jeg best forme den? (Skårderud, 1998, s. 23-24)

Mennesket gikk fra å «få tildelt sin plass i samfunnet» til å måtte skape noe eget. Filosof Søren Kierkegaard skrev om begrepet angst (Kierkegaard, 2005), og han hevdet at angst

oppstår i det man tar valg. I dag må mennesker ta mange valg – stadig ta stilling til hvem de skal være: Hva vi skal bli, tro på, leve etter, skape, finne mening i, må alt utforskes ved å ta valg. Å lese om unge mennesker i dag som sliter med angst er med andre ord ikke underlig om vi ser det i sammenheng med Kierkegaards definisjon av angsten.

Det er viktig å understreke at når Gee skriver om at det moderne mennesket «skaper sin egen identitet», så gjelder dette hovedsakelig for vestlige samfunn eller elitene/de privilegerte (særlig i det 19nde og 20nde århundre) (Gee, 2000, s. 113). Det er klart at hierarkier med sterke institusjonelle identiteter fremdeles er særdeles gjeldende i mindre utviklede land.

### **2.2.2 Det senmoderne**

En kan argumentere for at vi nå befinner oss i en senmoderne eller en postmoderne tid (Gee, 2000). Det er mange likheter mellom moderniteten eller senmoderniteten, f.eks. individenes «frigjøring» (Gee, 2000) og selvets refleksive identitet (Giddens, 1996). Dagens avanserte kommunikasjonsformer har åpnet opp verden for det enkelte mennesket. «They can come to feel that they share more with people far from them, than they do with people closer by, people with whom they used to feel "co-citizenship" (and whose demands for help they now ignore)» (Gee, 2000, s. 114). Dette åpner opp for nye identitetsformer. I dag trenger ikke unge å forlate soverommet sitt for å interagere med andre mennesker. Internett er helt sentralt for ungdoms markering av selvet.

Dagens senmoderne tid er preget av en økende individualisering i samfunnet (Rose, 2012). Som Penne sier det: «Vi lever i individets tidsalder med stor tillit til den menneskelige fornuft, med vekt på det handlende og tenkende subjektet, og med det 'autonome' individet som mål for undervisning og oppdragelse» (Penne, 2009, s. 2). Mens modernismen handlet om institusjonenes fall, handler det sen-moderne om individets frihet og en forsterkning av selvet.

Et siste senmodernistisk fenomen som jeg her ønsker å fremheve er menneskets søken etter effektivitet og nyttetenkning:

Samtidskulturen produserer ikke så rent lite av det vi kan kalle en instrumentell fornuft. Alt skal ha nytte. ... «Hva får jeg ut av det?» er et senmoderne mantra. Nyttetenkning eter seg inn i kropp og sinn. Nyttetenkning fremmer sikkert både effektivitet og produktivitet. Men igjen er vi opptatt av mulige bivirkninger. Kort og godt: Gir det mening? (Skårderud & Skårderud, 2019, s. 25).

Mange norsklærere har nok blitt møtt med dette «senmoderne mantra» fra sine elever. Fortellinger får et særlig stort legitimeringskrav innenfor denne senmoderne tankegangen. Fører fortellingene til effektivitet eller produktivitet? Og hvis svaret er nei, forstår muligens ikke unge poenget med det hele. Men som Skårderud er opptatt av, hvilke bivirkninger fører denne tankegangen til?

### 2.2.3 Et analyseverktøy for personlig identitet

Før jeg skisserer de ulike identitetstypene (som danner grunnlag for analyse av identitet) ser jeg det nødvendig å redegjøre for hvordan identiteter oppfattes. For det er nettopp slik at identitet må oppfattes og tolkes av noen (Gee, 2000, s. 109). Hvis jeg velger å karakterisere en person som «snill» er det *min* oppfatning av denne personen. Å være snill – som er en diskursiv identitetsmarkør – kan bli tolket på en annen måte av en annen person. Som jeg drøftet ovenfor, har det skjedd et skifte fra det førmoderne menneske til det moderne: Det førmoderne mennesket hadde sin identitet i institusjonene, mens i dag har vi et større behov for å utrykke hvem vi er gjennom språket – det diskursive (Gee, 2000, s. 103).

Gee presenterer fire ulike identitetstyper: Natur-, institusjons-, diskursiv, og affinitetsidentitet (Gee, 2000). For å beskrive de ulike typene ser jeg det relevant å bruke hovedpersonene i denne oppgaven som eksempel: gutter i tiendeklasse. La oss starte med identiteten som blir gitt eller tolket fra naturen side. For det første er guttene gutter – det er noe som de ikke kan styre selv\*. For det andre har de en biologisk alder. Guttene i utvalget får simpelthen ikke gjort noe med det faktum at de er femten år – derfor er det å omtale som en natur identitet.

En vesentlig del av å vokse opp i dag er at du går på skole – du *skal* gå på skole. Guttene i utvalget har en åpenbar institusjonell identitet, nemlig at de er elever. Det har de vært nesten så lenge de kan huske, og de kommer til å være det – potensielt – i mange år fremover. På institusjoner finnes det autoriteter. Det må til for å få institusjonene til å fungere. På skolen er disse autoritetene lærere, rektor og andre ansatte på skolen. Elevene må hver eneste dag akseptere at noen – autoritetene – bestemmer over dem. Innenfor institusjonell identitet finner vi to underkategorier; identiteten kan enten oppleves som et *kall* eller et *krav* (Gee, 2000, s. 103). Det er vanlig at I-identiteten (institusjonell) er en sammensetning av de to nevnte. En advokat kan føle en stolt tilknytning til sitt arbeid og oppleve det som et kall der han eller hun får brukt sitt talent. En annen dag kan den samme personen forakte sitt yrke, men likevel føle

---

\* Her er det verdt å nevne at spørsmålene om kjønn er mer komplisert i dag enn tidligere, men for enkelhetens skyld velger jeg å styre unna denne debatten og kaller dem gutter, og hevder at det er noe som er gitt dem fra naturens side.



en forpliktelse om å gå på jobb og yte en innsats for å tjene penger. Det er rimelig å anta at det er en sammenheng mellom stillinger man har valgt med en følelse av «kall». En straffearbeider derimot, opplever nok arbeidet sitt som et krav og intet annet.

Skolen kan være en krevende institusjon for mange og dermed blir deres identitet som elev mottatt med aversjon. Dette kommer av at skolen i utgangspunktet er et krav. En kan simpelthen ikke velge bort skolen. Derfor blir det en stor utfordring for lærere og skoleledere om å omgjøre følelsen om at skolen er et krav til en følelse om at det er et kall. Et sted hvor man kan utforske verden, lære om interessante ting, bli utfordret, ha det morsomt – det er utopien, virkeligheten er nok dessverre noe annet.

Den tredje identitetstypen kalles diskursiv identitet. Vi har tidligere sett på identitetsfaktorer som har med naturen og biologi å gjøre – faktorer man ikke rår over selv – og faktorer knyttet til institusjoner en hører til. Men i dag er det ikke slike trekk vi assosierer med identitet. Ens identitet *er* noe annet enn å være høy/lav, mann/kvinne, lyst hår/mørkt hår eller politi, lærer eller frisør. For når vi snakker om noens identitet bruker vi ofte adjektiver som omtentksom, morsom, gjerrig eller sjenerøs. Disse adjektivene beskriver karaktertrekk som kommer til uttrykk gjennom det diskursive. Ovenfor har jeg kommet med noen generelle identitetstrekk blant tenåringsgutter. Det er naturlig nok vanskeligere å generalisere en så stor gruppe, men det er klart det eksisterer fordommer. En lærer kan tenke at gutter på ungdomsskolen er bråkete, ukonsentrerte, late, dårlige lesere osv. Samtlige av disse uheldige karakteristikaene er knyttet til guttenes D-identitet.

Gee hevder at disse tre identitetene beskrevet ovenfor er en tradisjonell inndeling. Den siste kategorien som jeg her vil skissere er det Gee kaller affinitetsidentitet. Det mennesker viser affinitet overfor – det vi interesserer oss i, blir tiltrukket av – kan bli en del av identiteten vår. Det er for eksempel populært for unge gutter å være opptatt av *gaming* (en paraplybetegnelse for alt som innebærer spill på PC eller spillkonsoller). Gaming generelt, men især online gaming, inneholder et stort internasjonalt sosialt samfunn. Gamere er en del av det Gee kaller affinitetsgrupper (s. 105). Det vil si at man har en sterk interesse, og at denne interessen er avgjørende for valg av venner. I tillegg blir interessen avgjørende for andre deler av ens identitet, som klærne man går med, meninger, generell væremåte osv. For gamere vil interessen muligens arte seg til at alle ens venner deler denne interessen. De danner affinitetsgrupper som dyrker spillene, men også så mye mer. Inngangsbilletten til denne affinitetsgruppen vil alltid være spillene.

En annen typisk A-identitet for ungdomsgutter er å være interessert i sport. Det uttrykkes ved at man spiller selv, har favorittlag – som man gjerne viser ved å gå med drakter eller skjerf, - diskuterer med andre interesserte, spiller spill, leser nyheter, går på kamper osv.

De fire ulike formene for identitet vil danne grunnlag for å analysere guttenes identitet. Kan det f.eks. tenkes at det å være gutt i tiende klasse kan anses som en affinitetsidentitet? Og hva kjennetegner den diskursive identiteten for guttene? Og sist, men ikke minst, hvordan forholder guttene seg til sin institusjonelle identitet?

### 2.3 Myter

Livet er for mange et krevende prosjekt. Tradisjonelt har menneskene søkt seg til mytene for beskyttelse. Mytene kunne fortelle menneskene om dem selv, og, kanskje viktigst – mytene tilbydde et liv etter døden (Skårderud & Skårderud, 2019). Men selv om myten som religion, som livsvei, eller som forklaring på hva som er rett og galt er død, så skal jeg i denne oppgaven vise at mytene lever i sitt beste velgående. I tillegg til at de lever, vil jeg vise til teoretikere som mener at vi trenger dem, som f.eks. filosof MacIntyre: «I can only answer the question ‘What am I to do?’ if I can answer the prior question ‘Of what story or stories do I find myself a part?’» (MacIntyre 1981, s. 216).

Så, hva er en myte? Slik vi oftest bruker ordet myter i vår dagligtale er i forbindelse med det som ikke er sant. «Nei, det er myte!», sier vi når noen forteller en anekdote som viser seg å ikke stemme overens med virkeligheten. Men, som jeg skal prøve å belyse gjennom myteteori, kan mytene fremstå sannere enn vi kanskje tror. For selv om mytene ikke er vitenskapelige fakta, og dermed ikke er «sanne» i den forstand, kan man argumentere for at vi mennesker trenger dem.

Innenfor litteraturen kan man drøfte i det uendelige hva som er sant og usant. For det er jo åpenbart, ut ifra vitenskapelige metoder, at *Illiaden*, mosebøkene eller norrøn mytologi ikke er «sanne». Hva med mer moderne verk, som verkene til Dostojevskij, Proust eller Beckett? Er de sanne? Det er i hvert fall ikke noe i veien med å se for seg en «ekte» Raskolnikov gjøre nøyaktig det samme som karakteren til Dostojevskij. For i motsetning til de gamle mytene, forekommer det ikke noen innslag av gudommelig overnaturlighet i *Forbrytelse og straff*. Men gjør den økende realismen den noe mer sann, i litterær forstand? Litterært sett, forblir de like sanne, eller usanne, avhengig av hvem som leser. Hva med såkalt autofiksjon som har erobret skrivemåten de siste årene? Den må jo være «sann»! Forfattere som Vigdis Hjort og Karl Ove Knausgård skriver om livet sitt, så nært og sant som overhodet mulig. Likevel er det

ingen tvil om at det forekommer diktning i verkene deres. Det er ingen tvil om at passasjene fra Knausgårds barndom er oppspinn, løst basert på noen svake barndomsminner. Teksten er likevel sann i litterær sammenheng. Og hvis moderne litteratur er «sann», da må jo de gamle mytene være like «sanne». På den måten blir ikke Vigdis Hjort noe mer eller mindre «sann» enn Homer. For vi må huske på at en fortelling kun vil være en av mange mulige versjoner, fortalt fra ett perspektiv, og at noe annet ikke er mulig (Bruner, 1990).

Det er en «myte» å tro at det som skiller mennesker fra dyr, er språket. For dyr har jo språk: Forskere har avdekket at dyr kan ha avanserte kommunikasjonsformer, de kan til og med fortelle løgner (Harari, 2016). Da Yuval Noah Harari skulle skrive om menneskets historie (2016), var det nemlig ikke språket han vektla som menneskets store fremskritt under den kognitive revolusjonen, men evnen til å fortelle historier om oss selv; både for å spre sladder, men også fortelle myter som knyttet oss sammen. Mytenes oppstandelse endret radikalt de sosiale systemene for menneskene. Menneskene gikk fra å ta del i små grupperinger, til å kunne være hundre tusener i én og samme gruppe. Menneskene kunne bo i en stat og føle at de var en del av samme gruppe som tusener av andre de aldri hadde møtt før, og antageligvis aldri kom til å møte gjennom et helt liv, alt takket være mytene.

Det at menneskene begynte å tro på konstruerte myter som land, byer, hierarkier, demokrati og menneskerettigheter er grunnen til at vi har det samfunnet vi har i dag. For ifølge Harari er samtlige av de ovennevnte ideene sosiale konstruksjoner fortalt som en myte. All form for lov og orden kan takke mytene for deres eksistens.

Harari skiller mellom tre ulike former for fenomener. Den objektive, den subjektive og den intersubjektive (Harari, 2016, s. 122). De objektive fenomenene eksisterer uavhengig av menneskene. At solen står opp og går ned hver dag, at jorden går i bane rundt solen eller at mennesker er et resultat av evolusjon, er alle objektive fenomener. Mytene, som *fungerer*, har det til felles at de er intersubjektive fenomener – det er noe alle tror på. Ideen om en gud f.eks. mister sin kraft hvis det kun er én i befolkningen som tror på denne guden. Denne personen ville antageligvis blitt omtalt som gal eller psykotisk. Men hvis alle i en befolkning tror på den samme guden derimot, vil denne guden framstå sann for befolkningen. Det samme gjelder for sosiale konstruksjoner i samfunnet, som f.eks. demokratiet. For at demokratiet skal eksistere er demokratiet avhengig av at fenomenet er intersubjektivt. For selv hvor naturlig demokratiet fremstår i våre liv i dag, vil det aldri bli et objektivt fenomen. Det ville ikke vært noe som het demokrati i verden om det ikke var for at vi mennesker har skapt en slik idé, en slik myte – demokratiet er et intersubjektivt fenomen.

Den siste typen fenomener, de subjektive, er avhengig av «et enkeltmenneskes bevissthet og tro» (Harari, 2016, s. 122). Når en myte blir et subjektivt fenomen, mister den sin kraft. Religion er et åpenbart eksempel på dette. Det er synlig bl.a. ved å vende tilbake til Nietzsches kjente sitat, – «Gud er død!» – som ble omtalt i identitetskapitlet. Dette var en tanke som bar preg av å være et subjektivt fenomen. Denne subjektive tanken, om at gud ikke finnes, utfordret sakte men sikkert det intersubjektive fenomenet om guds eksistens. Dette er et godt eksempel på et skifte i Europa, som har endret myten om den bibelske monoteistiske gud, til å bli et subjektivt fenomen.

La meg skissere et annet eksempel, fra skolen. Hvis en elevgruppe anser myten om at det er viktig å gjøre det bra på skolen, som et intersubjektivt fenomen, er sjansen for at de motiverer seg for dette målet mye større enn i en elevgruppe hvor dette målet er et subjektivt fenomen. I den sistnevnte elevgruppen må hver enkelt av elevene selv finne motivasjonskraft for å nå dette målet. Da har ikke myten stor nok påvirkningskraft.

### **2.3.1 Monomyten – eller heltens eventyrlige reise**

Helten reiser av sted fra sin hverdagslige, vanlige verden inn i et overnaturlig landskap. Der blir han møtt av fabelaktige krefter og vinner en avgjørende seier. Helten kommer tilbake fra dette mystiske eventyret med kraft til å gi sine medmennesker et gode. (Campbell, 2002, s. 28)

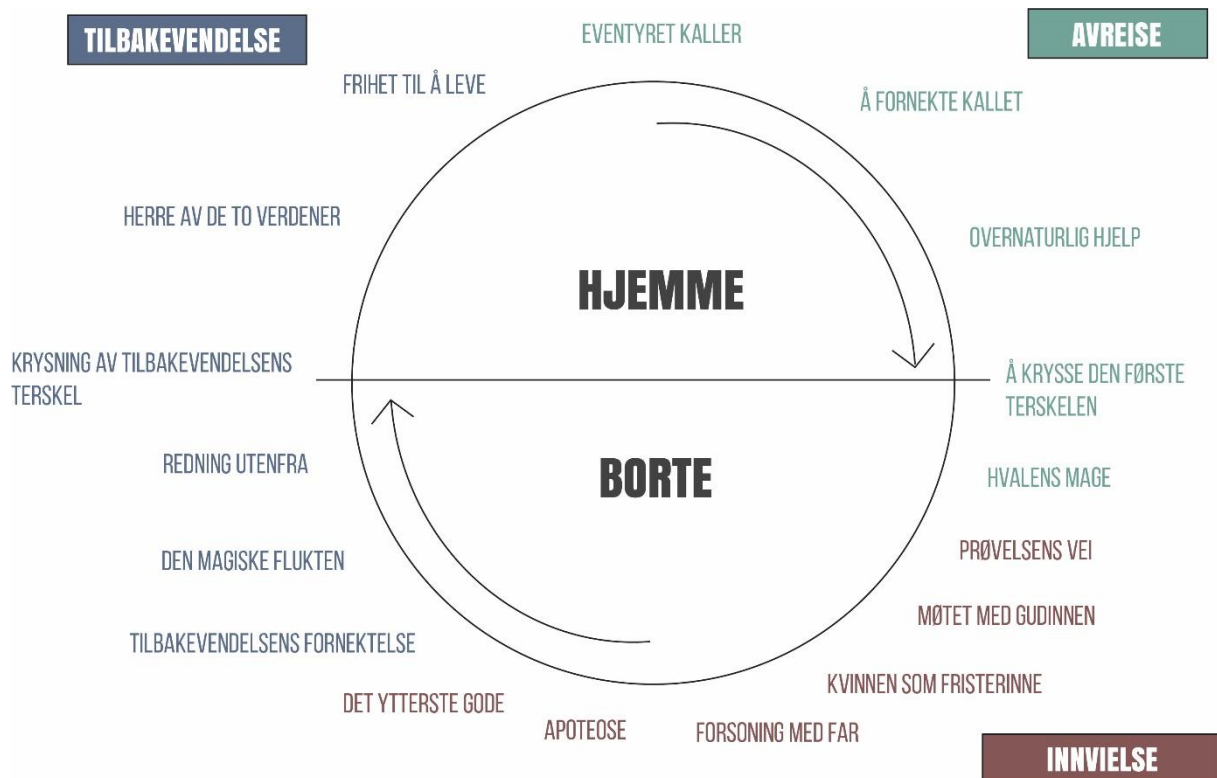
Jeg skal nå i det foregående redegjøre for Joseph Campbells skjema for «The Hero's Journey» som har blitt oversatt til «heltens eventyrlige reise» på norsk. Campbell lanserer i sin bok *Helten med tusen ansikter* (2002), en tese om monomyten. Han anerkjenner så klart at det er store forskjeller mellom verdens myter, men han har undersøkt likhetene, og de er *påfallende like*. Og «så snart man anerkjenner disse vil forskjellene synes mindre betydningsfulle enn det som er vanlig», skriver han (Campbell, 2002, s. 8). Ifølge Campbell finnes det tematiske, strukturelle og symbolske likheter i alle myter fra alle verdens kriker og kroker.

Boka hans er et imponerende stykke akademisk arbeid, samtidig som den er dypt fascinerende. Det er ingen grenser for hvilken kompetanse Campbell har om alle verdens myter. Campbell henter stor inspirasjon fra særlig psykoanalytiker Carl Jung, som allment kjent var opptatt av sammenhengen mellom myte og drøm. Campbell viser innledningsvis til flere unge mennesker som – selv om de ikke har kjennskap til mytene – har «mytiske» drømmer. Dette beviser, ifølge psykoanalytikerne, at mytene er eksistensielle. Mytene

eksisterer i vår ubevissthet. Psykoanalysens opphav stammer fra studiet av mytene (May, 1991, s. 15). Vi har ikke skapt mytene, mytene har skapt oss.

Heltens eventyrlige reise handler om en forvandlingsreise. Reisen handler om å forlate det komfortable hjemmetilstanden og dra ut i verden. En helt – personen fortellingen handler om – ønsker noe. Helten går gjennom mange stadier på sin reise for å finne dypere mening ved tilværelsen. For at en fortelling skal fengsle oss – leserne – må vi føle en viss tilknytning til helten. Helten ønsker ofte helt elementære ting som er lett å kjenne seg igjen i, som behovet for kjærlighet og forståelse. Ofte blir heltene urettferdig behandlet som øker vår empati for dem. Heltens eventyrlige reise handler om å bekjempe et system – og ved slutten er ikke helten lenger den samme, det har skjedd en forvandling. Andre helter endrer seg ikke, isteden bruker helten det han eller hun har lært til å endre verden. Det vil uansett skje en forvandling.

Som man kan se fra modellen nedenfor er heltens skjematiske reise lang og omfattende. En grundig gjennomgang av hele modellen kunne vært fruktbart for en analyse senere i oppgaven, men det er utenfor oppgavens rekkevidde. Likevel, for å gi innblikk i hvor kompleks og gjennomtenkt modellen tross alt er, vil jeg foreta en gjennomgang av første overordnede del, avreisen. Som man ser fra min modell er reisen delt inn i tre overordnede deler: avreise, innvielse og tilbakevendelse. I tillegg har jeg delt sirkelen i to: en del for den vanlige verdenen, eller *hjemmet*; og undersiden av sirkelen markerer den nye, spesielle verdenen, eller enda enklere: *borte*.



Modellen er basert på Campbell (2002) og utformet av undertegnede.

### *Den vanlige verden*

Heltens eventyrlige reise starter i en vanlig verden\*. Denne verdenen er en stillstand. Dagene går uten at noe ser ut til å være i endring. Dette er noe vi antageligvis vil gjenkjenne. Vi mennesker lever stort sett våre sedvanlige liv, dag ut og dag inn. Det kan fort gå – eller i alle fall *føles* ut som veldig lang tid passerer – uten endring. Helten kan være komfortabel med denne stillstanden, men en tendens i slike narrativer er at helten enten behandles urettferdig eller er misfornøyd av andre grunner. Til tross for dette, har helten ofte en søken etter forandring, ønsker seg vekk fra tingenes tilstand. Men helten vil møte motstand fra autoriteter og institusjoner som ber dem oppføre seg og tilpasse seg systemet.

### *Eventyret kaller*

Men en dag vil eventyret banke på døren. Helten får på en eller annen måte en beskjed om at han eller hun må begi seg ut på et eventyr – heltens liv vil nå bli totalt forandret. I Det gamle testamentet dukker det ofte opp engler som instruerer helten. Som fortellingen om Noah, hvor gud gir Noah presise instruksjoner om hva han skal gjøre. «Helten kan etter egen vilje lege ut på eventyr ... eller han kan sendes av gårde av en eller annen velmenende eller ondskapsfull kraft ... Reisen kan begynne ved det reneste uhell ... eller kanskje rusler man bare

\* Merk at en «vanlig verden» er en relativ tilstand. Fra leserens side kan «den vanlige verdenen» være uvanlig.

intetanende rundt i det øyeblikket et eller annet fanger det søkende blikket og trekker en vekk fra menneskenes vanlige stier (Campbell, 2002, s. 49).

### *Å fornekte kallet*

I samtlige av eksemplene ovenfor eksisterer det alltid en mulighet for å fornekte dette kallet. For vi må huske at verdenen der ute er stor, uoversiktlig og skummel. Så selv om det nå har åpnet seg en ukjent verden for vår helt, må helten overveie situasjonen. «Jeg kan ikke simpelthen forlate hjemmet mitt. Hva med familien? Hva med livet jeg har etablert her hjemme?», er spørsmål helten vil stille. Konklusjonen helten lander på er at oppdraget om å dra ut i verden og bekjempe det onde er for stor for helten. Dermed avfeies kallet.

Det de [heltene som avfeier kallet] representerer er impotens, manglende kraft til å kaste av seg det infantile egoet, og dets sfære av følelsesmessige relasjoner og idealer. Man stenges inne bak barndommens vegger der mor og far står som grensevoktere, og av frykt for straff greier ikke den fryktsomme sjelen å bryte gjennom døren og bli født i verden utenfor. (Campbell, 2002, s. 51)

Denne avveiingen helten foretar menneskeligjør helten. Fordi få av oss – til tross for hvor tiltagende kallet, eller reisen, måtte være – forlater hjemmet vårt helt uten videre. Hvis man skulle få tilbud om alt en ønsket seg, eksempelvis en drømmejobb, men betingelsen er at man må flytte til andre siden av kloden (ekvivalenten til heltens reise) og at man ikke kan ta med seg noen eller noe fra den gamle «verdenen», er det nærliggende at mange av oss ville takket nei til dette tilbudet.

### *Overnaturlig hjelp*

Helten vår trenger veiledning. På lik linje med at jeg trenger veiledning for å skrive denne masteroppgaven, trenger helten en mester, ofte som noe overnaturlig, til å peile helten inn på riktig sti. «Heltereisens første møte [vil] være med en beskyttende figur (ofte en liten olding eller en gammel kjerring) som utstyres eventyreren med amuletter som beskytter ham mot de demoniske krefter han nå skal møte» (Campbell, 2002, s. 56). Igjen er dette noe overførbart til det virkelige liv – noe som kan gi en pekepinn på hvorfor mytene er så populære som de er. Sylvi Penne (2003) skriver om autoritetene og tryggheten som ble borte. Hun viser til sosiolog Anthony Giddens som skriver: «Under høymodernitetens betingelser er mange områder av det sociale liv herunder selvets domæne, karakterisert ved fraværet av definitive autoriteter» (Giddens, referert i Penne, 2003, s.31). I følge Penne, vil fraværet av autoriteter føre til

«kulturell tvil og utryggleik. Kva er rett og kva er gale? Kva skal vi tru? ... Tvil og ambivalens er blitt ein kulturell realitet som vi er nøydd til å lære oss å leve med» (Penne, s. 31).

### *Å krysse den første terskelen*

Helten har mottatt og godtatt sitt kall og reisen er i gang. Likevel venter en «grensevokter»: «Slike voktere omkranser verden i alle retninger – også oppe og nede – og de er representanter for grensene i heltens nåværende sfære eller livshorison. Bak dem hersker mørket – det ukjente og farlige – slik barnet er i fare utenfor foreldrenes oppsyn, og stammemedlemmet er i fare utenfor den beskyttelsen han får av sitt samfunn» (Campbell, 2002, s. 62). Hver gang jeg tenker på krysning av den første terskelen er det særlig en scene som dukker opp. Det er fra filmatiseringen av en av verdens mest kjente moderne myter, *Ringens herre*. I første film – *Ringens brorskap* – forlater Frodo og Sam hjembyen:

Sam: This is it.

Frodo: What?

Sam: If I take one more step, I'll be the farthest away from home I've ever been.

Frodo: Come on, Sam. Remember what Bilbo used to say: «It's a dangerous business, Frodo, going out your door. You step onto the road, and if you don't keep your feet, there's no telling where you might be swept off to» (Jackson, 2001).

Sam, som en kan argumentere for er den egentlige helten i *Ringenes herre*, stopper bokstavelig talt opp ved terskelen til det ukjente. Aldri har han vært lenger unna hjemmet enn det han er i ferd med å begi seg utpå nå. Dette viser at «grensevokteren» kan være langt mer enn en fysisk skikkelse. For Sam eksisterer grensevokteren kun inne i hans eget hode. Sam er som et barn som har kartlagt nærområde og vet nøyaktig hvor langt unna hjemmet han til enhver tid har vært, samtidig som han, for å parafasere Campbell, er avhengig av beskyttelsen fra sitt samfunn.

### *Hvalens mage*

I det helten krysser terskelen inn i den nye, ukjente – magiske – verdenen blir helten født på ny (Campbell, 2002). Denne metaforiske gjenfødselen blir manifestert i «hvalmagens verdensomspennende livmorsymbol» (Campbell, 2002, s. 70). Campbell viser til flere eksempler: En myte av inuitter ved Beringstredet handler om en helt som blir slukt av en hval;



Zuluene har en myte om en mor og to barn som ble svelget av en elefant; en irsk helt, Finn MacCool, ble slukt av et monster osv. Campbell viser på sedvanlig vis til et enormt omfang av eksempler. Det mest kjente eksempelet fra gresk mytologi er Kronos, som av frykt for at hans egne barn skulle konspirere mot sin egen far – slik han selv hadde gjort mot sin egen far Uranus – slukte samtlige av sine barn med unntak av Zevs, den yngste sønnen som Rhea klarte å gjemme bort, som siden befridde sine søsken. Og, for å illustrere gjenfødelsens betydelse, blir Zevs omtalt som den eldste av Olympene, selv om han dog egentlig var yngst.

Og med det er del 1, *avreise* unnagjort. Videre følger del 2, innvielse: prøvelsens vei, møtet med gudinnen, kvinnen som fristerinne, forsoning med far, apoteose og det ytterste gode; del 3, tilbakevendelse: tilbakevendelsens fornektelse, den magiske flukten, redning utenfra, krysning av tilbakevendelsens terskel, herre av de to verdener og frihet til å leve. Selv om det som tidligere nevnt ikke blir noen nærmere gjennomgang av de nevnte stadiene, håper jeg at presentasjonen av del 1, *avreise*, har gitt leseren innblikk i Joseph Campbells mytologiske skjema.

### **2.3.2 Den eksistensielle myten**

«En myte er en måte å skape mening i en meningsløs verden», skriver psykolog Rollo May (1991, s. 15). Videre skriver han:

Myter er mønstre i form av beretninger som gir vårt liv betydning. Enten eksistensens mening bare er det vi kan tilføre livet ved vår egen karakterstyrke, som Sartre hevdet, eller om det finnes mening vi trenger å oppdage, som Kierkegaard forfektet, blir resultatet det samme: Mytene er vår måte å finne denne meningen og betydningen på. Mytene er som bjelkene i et hus: De er ikke synlige utenfra, men holder huset oppe slik at det er mulig for folk å bo der (May, 1991, s. 15).

Så uavhengig om man opplever livet som meningsfullt eller meningsløst, vil mytene danne grunnlag for mening. Mytene er våre fortolkninger av det indre liv i relasjon til den ytre verden, og det er mytefortellingene som holder samfunnet sammen (May, 1991, s. 19).

Psykolog Jerome Bruner forklarer det på følgende måte: «For when the prevailing myths fail to fit the varieties of man's plight, frustration expresses itself first in mythoclasm and then in the lonely search for internal identity» (Bruner, 1959, s. 357).

Ifølge May gir mytene følgende bidrag til våre liv:

1. Myten gir følelse av personlig identitet.
2. Myten gir en fellesskapsfølelse mulig.
3. Myten underbygger våre etiske verdier.
4. 4. Myter er en måte å beskrive skapelsesmysterier på (May, 1991, s. 27).

Myter gir oss svar på hvem vi er, vi kan forstå oss selv ved å studere mytene (jf. MacIntire tidligere sitert) (1). En fellesskapsfølelse vil være mulig (2); dette er helt tydelig i land hvor litteraturen står sterkt (eksempelvis et tidligere Norge jf. Haarberg (2017), eller jf. Harari (2016) om intersubjektive fenomener, vil myte danne et fellesskap om alle «tror» på den. Dette – våre felles historier – vil igjen danne grunnlag for diskusjon av etiske verdier (3). Punkt fire er vel det punktet som får flest øyenbryn til å løfte seg. Det er avgjørende å presisere at skapelses«mysterier» som vi i dag vet svaret på, ikke skal forklares gjennom myter, som menneskets eller jordas opprinnelse. Men vi må ikke glemme at det er utrolig mye vi fremdeles ikke vet, som f.eks. om menneskets bevissthet, fri vilje eller verdensrommet. Det er bl.a. annet, ifølge Campbell grunnen til at de moderne mytene har rettet blikket mot verdensrommet gjennom sci-fi-sjangeren (Campbell, 1991).

#### **2.4 Avsluttende bemerkninger om myter og identitet**

Som jeg skrev innledningsvis til denne delen er avstanden mellom myter og identitet mindre enn det mange kanskje tenker over. Fellesnevneren er å skape mening. Mening i våre kaotiske liv. Som May (1991) hevder, så forsvinner meningen fra våre liv når vi mister kontakten med mytene. Og selv om vi tror vi ikke trenger mytene, så trenger vi mening; der er vi nok alle enige. Med dagens identitetstendenser og de manglende mytene, oppstår det et vakuum. Et vakuum av fortvilelse og søken etter mening.

Jeg kan se for meg at lesere av dette kapitlet tenker at dette er reaksjonære tanker. Grunnen til dette, tror jeg, er at det høres ut som «alt var bedre før»-prat. Det er ikke tilfellet. Det er ingen tvil om at de sekulære, postmodernistiske og feministiske kreftene i samfunnet har ført med seg fantastiske bidrag til samfunnet. Jeg er for all del en stor kritiker av religion og dens doktriner, eller gammeldags patriarkalsk tenkning. Likevel må vi kunne anerkjenne et vakuum som har oppstått av de radikale endringene samfunnet vårt har gått igjennom de siste hundre årene – noe annet ville tross alt vært oppsiktsvekkende. Mytene, samt de «trygge» institusjonelle identitetene ga mening i en håpløs, meningsløs verden. Vi gjennomskuet «løgnen»: Mytene var jo ikke sanne og derfor var det ingen vits i å forholde seg til dem.

Mytene gir samhold og en form for mening i verden. På den måten kan mytefortellingene skape et meningsfellesskap, som kan knyttes til identitet. I tillegg viser den eksistensielle myten til en universell søken etter mening hos mennesker og at dette manifesteres i myten, gjennom helten (en selv) og «de arketyriske bilder», for å hente et begrep fra Jung (Stevens, 1993), som representerer alle andre.

## 2.5 Del 2: Å være en leser – hvordan leseren utvikler seg

Tidligere i oppgaven viste jeg til Molloy (2013) som peker på hvordan lesing kan knyttes til identitet. For å være en leser er åpenbart en del av ens identitet. Tilsvarende vil det å ikke være en leser, på en mindre synlig måte, også være en del av ens identitet. Leseridentiteten kan således knyttes til Gees (2000) kontekstuelle identitetsaspekter. Gjennom del 1 av det teoretiske rammeverket har jeg vist teori knyttet til identitet (hvem man er) og myter (de eksistensielle fortellingene). Denne delen handler konkret om leseren og dens utvikling.

Det er en vesentlig distinksjon jeg her må redegjøre for. Det er vanlig å bruke ordet *leseutvikling* om utvikling i forbindelse med hvordan ens leseferdigheter utvikler seg; hvor godt man skårer på eksempelvis Nasjonale prøver. Den andre utviklingen kaller jeg for *leserutvikling* fordi utviklingen er knyttet til hvem man er som leser. For vi utvikler oss som lesere. Tidlig i utviklingen handler lesingen ofte om leseutvikling, men allerede fra før barnet lærer å lese kan man snakke om *leserutvikling*. Gjennom bl.a. høytlesing, har vi startet vår *leserutvikling*. Skolen er kjent for å vektlegge lese hastighet og tekniske ferdigheter innenfor leseutvikling (jf. testene, som Nasjonale prøver). I dette prosjektet derimot, vil jeg ikke fokusere på hastighet (eller andre former for tekniske leseferdigheter), men snarere en annen og (muligens) mer interessant form for utvikling, nemlig *leserutvikling*. Hva vi interesserer oss for; hvorfor vi vokser i fra visse bøker og vokser inn i nye. Hvorfor samme person gikk fra å lese Lindgren til Tolkien, til å lese Kafka.

Den som kjenner litteraturen på dette feltet, vet at J. A. Appleyards (1991) forskning er særlig sentral. Inspirert av Piaget og andre kognitive psykologer, har Appleyard skjematisk skissert fem stadier av leseutvikling. Disse stadiene er: (1) Tidlig barndom: leseren som spiller, (2) Senere barndom: leseren som helt og heltinne, (3) Ungdom: leseren som tenker, (4) Universitet/høgskole og videre: leseren som tolker og (5) Voksen: den pragmatiske leseren (Appleyard, 1991). En grundig gjennomgang av samtlige av stadiene kunne vært givende, men det ligger utenfor rammene av denne oppgaven. Det jeg ønsker å belyse er den kritiske overgangen fra «leseren som helt» til «leseren som tenker». Det er grunn til å tro at det er i dette landskapet ungdomsskoleelever vil ligge.

Som alle skjemaer, vil det alltid eksistere individuelle unntak, men som Appleyard erfarte «... that whatever individual differences of personality and background, there is a somewhat regular sequence of attitudes readers go through as they mature that affects how they

experience stories» (1991, s. 2). Før jeg starter gjennomgangen av de relevante stadiene, vil jeg minne om hva Appleyard's formål med studien er:

Changes over time – not just in the content of one's response to a story, but the kind of response itself – require an account of how one develops as a reader. (Appleyard, 1991, s. 1)

### **2.5.1 Senere barndom – leseren som helt/heltinne**

Appleyard hevder at barn i denne alderen ønsker å tilfredsstille et behov om å identifisere seg med en helt som har kunnskap og initiativ til å ordne opp i en kaotisk verden (Appleyard, 1991, s. 59). Videre argumenterer han for at rollen lesere av dette stadiet tar «is to imagine themselves as heroes and heroines of romances that are unconscious analogues of their own lives (s. 60).

Appleyard viser til en undersøkelse gjort av Purves and Beach (1972) som danner grunnlag for to generaliseringer av bøker/temaer lesere av denne gruppen leser. Den første generaliseringen er at gruppen leser bøker om verden de lever i; «books about nature, animals, adult occupations, how things work» (Appleyard, 1991, s. 60). Den andre generaliseringen er at alle bøkene kan løst knyttes til sjangeren Appleyard kaller *adventure*:

The term adventure is not very precise ... It can be applied to a considerable range of stories: from the fairy tales and animal fables that are apt to interest the youngest readers to the mysteries, mythic fantasies, and historically realistic stories that the older readers in this age group like, and from the brief and simple narratives that beginners can manage to the almost adult storytelling styles of classics like *Treasure Island* and *The Hobbit*». (Appleyard, 1991, s. 60)

Historiene bærer tydelig preg av et sterkt fokus på ytre handling. Leserne hopper ofte over «kjedelige deler» og leser heller dialogene og handlingspartiene (s. 61). Karakterene er tydelig gode eller onde, og historiene skal ha en lykkelig slutt. En annen interessant side ved denne sjangeren er serie-bøkene. Leseren bli kjent med et univers og da kan leseren lese utallige bøker i samme serie.

Over and over, in constantly changing settings, the heroes and heroines face new versions of danger or evil crime, but the structure of the situations, the behavior of the characters, and above all the the outcome are reassuringly familiar. (Appleyard, 1991, s. 62)

I tillegg er bøkene preget av tydelige skiller mellom det gode og det onde, åpenbare problemstillinger og beundringsverdige protagonister (Appleyard, 1991, s. 83).

Dette er med andre ord formel-litteratur som følger et fast mønster. Fortellingene må gjerne være originale så lenge de forholder seg til det faste mønsteret. I boka tar Appleyard leseren gjennom leserens utvikling i dette stadiet. Fokuset er plott og handling, men leseren forstår stadig mer avanserte plott (Appleyard, 1991, s. 64-68). Så selv om fokuset er utelukkende på den ytre handlingen, vil fortellingene stadig bli lenger og mer kompliserte i takt med leserens utvikling.

### **2.5.2 Stephen**

Når en leser Appleyard i dag kan en få en følelse av å begrense stadiet «leseren som helt» til barn under tolv år ikke er empirisk riktig, «but then there is Stephen». Stephen er femten år, en av informantene til Appleyard, og oppfyller mange av kravene til lesere av dette stadiet. Han er besatt av handling, og hevder at en fortellings kvalitet avhenger av handlingens kompleksitet (Appleyard, 1991, s. 90). Karakterenes indre følelsesliv er for han fullstendig uinteressant. Stephen har lest *Of Mice and Men* på skolen og sier følgende om den:

This is so easy I could read it with my eyes closed. I was reading more difficult books than this when I was the third grade. (Appleyard, 1991, s. 90)

Steinbecks *Of Mice and Men* er en bok på «bare» 100 sider. Den fremstår enkel for Stephen fordi den ytre handlingen er enkel. Sammenlignet med f.eks. Tolkiens bøker (som Stephen beundrer) som er stappfull av endeløse detaljer om den ytre verden, samt at (komplekse) handlinger er det sentrale. At Appleyard inkluderer Stephen i heltestadiet er et avgjørende innblikk i hvordan noen lesere blir værende i stadiet. Noen lesere blir muligens værende i heltestadiet lenge. Derfor kan det virke feil å begrense «leseren som helt og heltinne» til barn opp til tolv år.

### **2.5.3 Det neste stadiet – leseren som tenker**

Av pragmatiske årsaker velger jeg å ikke vie tilsvarende plass til dette stadiet som det forrige. Det kommer av at jeg anser det forrige stadiet – leseren som helt og heltinne – som det kritiske stadiet i denne studien. Det er grunn til å tro at mange gutter på ungdomskolen befinner seg på nettopp det stadiet. Likevel vil jeg kort presentere sentrale trekk ved denne gruppen lesere fordi det er interessant å se hva som skal til, ifølge Appleyard, for å utvikle seg som leser. Hva er det «leseren som helt» ikke forstår, eller interesserer seg for, som gjør at de ikke går videre til det neste stadiet?

Appleyard trekker frem tre sentrale trekk ved «leseren som tenker: (1) involvering og identifisering, (2) realisme og (3) tenkning. Den første omhandler identifisering med karakterene, som likner på det forrige stadiet hvor leseren identifiserer seg med helten. Identifiseringen skiller seg imidlertid fra helte-stadiet ved at leseren ønsker å ha en følelse av «å være der». «Dette kunne vært meg», skriver Appleyard at ungdomslesere sier om tekstene de liker (Appleyard, 1991, s. 100). Karakterene er med andre ord ikke kun karakterer som vi gjenkjenner oss i og idoliserer, men som i tillegg lever sine liv tilsvarende likt våre egne. Lesere kan eksempelvis på ulike måter identifisere seg med Harry Potter. Leseren vil ha mer problemer med å identifisere seg med et liv som trollmann. Barneleseren vil, ifølge Appleyards teori, at Harry drar på en «reise til et fremmed land» gjennom Galtvortekspressen, mens ungdomsleseren ville foretrukket at Harry gikk på en «vanlig» skole, da dette øker identifiseringen. Dette danner en sømløs overgang til punkt to: *realisme*. Dette er nok den mest radikale overgangen mellom barne- og ungdomsleserstadiet. Troverdighet er viktig for ungdomsleseren. Leseren ønsker at karakterene har menneskelige feil, som øker troverdigheten og identifiseringen. Det tredje punktet – bøker som får leseren til å tenke – er et avgjørende utviklingssteg en går gjennom som leser. Ungdomsleseren ønsker å få rom til å tenke. Det skal være tomme plasser i teksten som åpner for tolkning – slutten kan være åpen. En kan se for seg at overgangen til litteratur som må tolkes kan være krevende for mange. Tolking er en aktiv handling fra leserens side. Som leser må man være åpen og villig for å tolke. Hvis ikke interessen er til stede blir det derfor vanskelig å hente noe ut fra en bok. Tidligere nevnte Stephen sin lesing av *Of Mice and Men* er et godt eksempel på dette. Stephen var ikke villig til å akseptere sin rolle som en tolkende leser. Da mister fortellingen sin kraft og leseren sitter igjen med omtrent ingenting.

#### **2.5.4 Appleyard om kjønnsforskjeller**

Unntaket som blir skildret (Stephen) er fra en gutt. Er dette en tilfeldighet? Muligens, men Appleyard stiller noen betimelige spørsmål om det kan tenkes at det ikke er noen tilfeldighet.

Is it possible ... to suspect that the generic mode of romance ..., with its emphasis on the quest-adventure of the central character and the defeat of evil by good, may be fundamentally a male child's version of what adult competence is? (Appleyard, 1991, s. 92)

For å besvare dette spørsmålet viser han bl.a. til forskning gjort av Brian Sutton-Smith (1981) (omtalt i del 1.2: Tidligere forskning). Undersøkelsen så på hvordan gutter og jenter (fra fem

til ti år) forteller ulike historier. Historier fortalt av gutter endte med at helten vant over det onde, mens jentenes fortellinger endte med at de gode forente seg – dannet en allianse – for å bekjempe det onde (Appleyard, 1991, s. 92). Appleyard viser også til en interessant studie gjort av Vivian Paley i boka *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner* (1981):

Boys exult in superhuman strength, girls seek gentle relationships. Boys talk of blood and mayhem, girls avoid the subject; a character in a girl's story simply dies, no details given. Boys fly, leap, crash, and dive. Girls have picnics and brush their teeth; the meanest, ugliest character in a girl's story goes on picnics and keeps his teeth clean. Boys narrate superhero adventures filled with dangerous monsters, while girls place sisters and brothers, mothers and fathers in relatively safe roles. If lost, they are quickly found, if harmed they are healed or replaced. Boys tell of animals who kill or are killed; girls seldom involve animals in violence, A bear or lion encountered on the forest is likely to lead a girl home and will not be shot or eaten for supper. (Paley, 1981, s. 203-204)

Paley gir oss innblikk i tydelige kjønnede forskjeller når det gjelder historiefortelling. Dert er også påfallende hvor likt disse dataene er i forhold til Sutton-Smiths studier. Hvorvidt det finnes en sammenheng mellom de fortellingene en selv skaper og de en ønsker å lese, er vanskelig å si, men det virker sannsynlig. Om kjønnsforskjellene er et resultat av arv eller miljø er ikke noe jeg kommer til å drøfte i denne oppgaven. Det interessante er imidlertid at det finnes empiriske data på at forskjellene eksisterer, uavhengig av opphavet for ulikhetene.

## **2.6 Avsluttende bemerkninger om leserutvikling**

Det er lett å kritisere Appleyard for å dele lesere inn i skjemaer. «Alle lesere er jo forskjellige!» Som nevnt innledningsvis synes jeg at skjemaene danner et godt teoretisk rammeverk for denne undersøkelsen. Jeg har skissert to kritiske stadier av leserutvikling for den aldersgruppen jeg undersøker. Det er viktig å huske på at utvalget til Appleyard består utelukkende av boklesere. Likevel mener jeg at funnene hans er relevante for drøfting av problemstillingen – mer om det senere. Selv om jeg synes Appleyards skjemaer fungerer godt, både empirisk og teoretisk, synes jeg aldersbestemmelsen han bruker fremstår noe statisk. Heldigvis påpeker han det samme selv. Med andre ord tenker jeg at utviklingsstadiene er et godt rammeverk, uavhengig av alder – for alle mennesker utvikler seg som lesere, muligens gjennom hele livet.



## 3.0 Metode

### 3.1 Problemstilling, fenomenologi og kvalitativ forskning

«Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er ‘veien til målet’» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140), og i det følgende skal jeg redegjøre for nettopp hvilken vei jeg har valgt for å svare på prosjektets problemstilling:

*Hvordan kan vi forstå gutters forhold til norskfagets skjønnlitterære tekster?*

*Datainnsamlingen* består av to semistrukturerte gruppeintervjuer med til sammen ni informanter. Intervjuene ble tatt opp på lyd og har siden blitt transkribert; til sammen ca. 65 sider.

*Bearbeidningen* av dataene er gjort gjennom diskursanalyse.

Formålet med dette prosjektet er å forstå gutters forhold til litteratur gjennom identitetsbegrepet. Identitet er et grunnleggende sosialt fenomen, og handler om en dynamikk som har to retninger. Identitetstyper finnes på det kulturelle planet som mer stabile enheter som påføres og rammer inn individet utenfra. I en slik forståelse kan man for eksempel spørre: Hva betyr det å være gutt i Norge i 2020? Samtidig har individet muligheter til å modifisere eller opponere mot det som påføres utenfra. Da snakker man om mer idiosynkratiske aspekter ved identitet. Identitetsprosesser er derfor komplekse, dynamiske og samtidig kontekstuelle, og dermed beveger vi oss inn i det fenomenologiske – hvordan trer verden fram for informantene i intervjukonteksten de er blitt invitert inn i.

Innenfor kvalitativ forskning er virkeligheten det som blir konstruert av personene som deltar i studien (Postholm, 2020, s. 34), og nøkkelen til å forstå slik forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert (Merriam, 2002, referert i Postholm, 2020, s. 34). I likheten med selvet og identitetsprosesser i samtiden, vil virkeligheten være i stadig endring. Derfor handler kvalitativ forskning om å forstå en bestemt tid i en bestemt kontekst (Postholm, 2020). Dette gjør den kvalitative forskningen stadig relevant – for det vil stadig eksistere forskjeller i tid og rom mellom forskjellige studier –, men samtidig vil den kvalitative forskningen stå i fare for å være irrelevant, for hvis studien kun sier noe om én bestemt tid i én bestemt kontekst, hvordan vil den være overførbar eller generaliserende for vår forståelse av verden? Postholm skriver at den kvalitative forskeren blir kalt en *bricoleur*:

En *bricoleur* produserer en *bricolage*, slik for eksempel mange filtbiter settes sammen til et helhetlig bilde. På samme måte fanger en kvalitativ forsker opp ulike biter slik at

de til sammen danner et fullstendig, helhetlig bilde av forskningsfeltet eller fenomenet som studeres (Postholm, 2020, s. 35).

Den kvalitative forskeren setter sammen bitene til en helhet i et enkelt prosjekt, men hvert enkelt forskningsprosjekt vil være en bit som kan settes sammen i den store bricolagen om vår forståelse av verden.

Mitt bidrag består av beskrivelser av fenomenet *gutter og lesing*. Fenomenologi handler om å beskrive menneskers erfaringer av et fenomen (Del Busso, 2018, s. 47; Postholm, 2020, s. 41; Johannesen et al., 2016, s. 172). Forskerens oppgave vil her være å forstå og løfte frem meninger som konstrueres i samspill mellom forsker og forskningssubjektet – et samspill som består av meningsutveksling av erfaringer (Postholm, 2020, s. 34). Den vanligste innsamlingen innenfor fenomenologiske studier er gjennom intervju (Postholm, 2020, s. 43), og derfor var dette et nærliggende valg.

## **3.2 Intervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet handler om å skape mening *sammen*. Denne meningen, som kan kalles kunnskap, oppstår i spillet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Intervjuet handler om den sosiale interaksjonen dem imellom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83).

De to gruppeintervjuene ble gjennomført på én dag. De fant sted på skolen til informantene, som fikk fri fra en skoletime for å delta på intervjuet. Vi ble tildelt et grupperom og intervjuet kunne starte. Det ble ikke gjennomført noe formelt pilot-intervju, men jeg gjennomførte et test-intervju med to voksne – det som blir omtalt som «rollespill» (Postholm, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015). Før intervjuene startet ble informantene informert om prosjektet, om konfidensialitet og avklaring rundt anonymitet. Begge intervjuene varte i én time. Det ble gjennomført lydopptak.

### **3.2.1 Gruppeintervju**

Et gruppeintervju kan bidra til å få intervjupersonene i tale. Hvis intervjupersonene er trygge på hverandre, kan det at de er flere bidra til å åpne opp for god dialog (Johannesen et al., 2016, s. 147). Guttene som ble intervjuet i dette prosjektet virket trygge på hverandre og intervjusituasjonen følte avslappet. Videre vil valg av gruppeintervju danne grobunn for å avdekke meningsfellesskap, som muligens ville vært vanskeligere å avdekke med én-til-én-intervjuer (Johannesen et al., 2016, s. 147). F.eks. er et av forskningsspørsmålene til prosjektet knyttet til affinitet vis-à-vis ulike tekstenheter. En slik måling av affinitet, og ikke minst om enigheten gjelder en gruppe eller et individ, vil være særlig egnet for

gruppeintervjuet. Samtidig gir gruppedynamikken et godt innblikk i intervjupersonenes hverdagsliv, kultur og identiteter (Joahannesen et al., 2016).

Samtidig vil meningsutvekslingen informantene imellom være vel så interessant som meningsutvekslingen mellom intervjuer og intervjupersonene (Johannesen et al., 2016, 146).

Som tidligere nevnt handler identitet om en interaksjon mellom mennesker – identitet er avhengig av å ha en mottaker. Det er også mulig at jevnaldrende klassekamerater er en mer genuin og betydelig mottaker enn forskeren.

### **3.2.2 Intervjuguide**

Intervjuguiden er semi-strukturert. Det er av den enkle grunn at jeg visste hva jeg ville spørre intervjupersonene om, samtidig som jeg ville gi rom for avsporinger der det skulle oppstå.

Fenomenologisk forskning handler om å finne essensen til informantenes levde liv, og forskeren vil søke mot sentrale underliggende meninger hvor rekkefølgen på meningsutvekslingen ikke har noen betydning (Postholm, 2020, s. 78).

Intervjuguiden er delt inn i tre overordnede deler: (1) informantenes egen lesing, (2) film, spill og bøker, samt eventuelle andre narrative/dramaturgiske enheter som informantene viser affinitet for, og (3) skolen, norskfaget og lesing på skolen.

Første del – om informantenes egen lesing – handler om hvorvidt informantene anser seg selv som lesere. Her knyttes identitet til leserrollen generelt: Dette forteller noe om deres eget syn på seg og lesingen. For selv om en ikke leser mye skjønnlitterære bøker, er vi delaktige i et tekstsamfunn. Hva slags tekster kvalifiseres som «lesing»? Aviser? Blogger? Leser guttene egentlig mer enn de gir uttrykk for?

Del 1 handler også om lesing i barndommen – det å bli lest høyt for og bøker de selv leste som barn. Likte informantene lesing i barndommen? Var bøker noe spennende? Hvordan er informantenes forhold til bøkene i dag sammenliknet med barndommen?

Del 2 – om dramaturgiske enheter som engasjerer utvalget – skal utforske påstanden om at ungdommer, og i dette tilfellet ungdomsgutter – viser høy affinitet overfor dramaturgiske enheter. Disse enhetene kan være filmer og spill som er dramaturgiske narrativer som engasjerer. Hva kan dette i så fall komme av? Her knyttes identitet til direkte til tekstene. Hva slags *tekster* er det snakk om? Har de noen fellesnevner?

Til denne delen av intervjuet benytter jeg meg av det som kalles et *utvidet* tekstbegrep (beskrevet i oppgavens første kap.). Med andre ord ser jeg på film og spill (med tydelig dramaturgiske/narrative enheter) som en form for *lesing*. Samtidig er det viktig å understreke

min tolkning av lesebegrepet i forhold til informantenes tolkning. Min tolkning – som student av norskdidaktikk – er at lesing kan være langt mer enn å avkode grafemer. Samtidig har informantene en fullstendig annen oppfatning av begrepet. Deres versjon, som er mer allmenn og tradisjonell, er at *lesing* handler om å lese bøker. Det skal også nevnes at å irettesette informantene, eller belære dem om et utvidet tekstbegrep, ville vært stikk i strid med oppgavens fenomenologiske vinkling. Det at informantene ikke ser på seg selv som lesere – selv om de skulle lese uendelig mange *tekster* – er et funn i seg selv.

Intervjuets tredje del – om skolen og norskfaget – handler om hva informantene har lest i norskfaget og hvordan de forholder seg til faget generelt. I tillegg ble det stilt flere metaspørsmål, som f.eks. om informantenes tanker om *hvorfor* vi leser så mye i skolen, eller *hva lærer vi av å lese skjønnlitteratur?* Her knyttes identitet til skole og norskfagets litteraturtilbud.

Som en kan se ut ifra intervjuguiden, var det ikke lagt opp til noen direkte spørsmål knyttet til kjønn og identitet. Planen var at slike spørsmål absolutt er mulig å stille, men at intervjusituasjonen måtte legge opp til det. F.eks. da informantene snakket om at skolens litteratur ikke er for dem, kunne jeg spørre om hvem den egentlig er egnet for? Da endret samtalen retning mot at den muligens var bedre egnet for jentene.

### **3.2.3 Transkribering**

Intervjuene ble som nevnt tatt opp av en lydopptaker og transkribert. Som forsker er det viktig å ta høyde for at selve transkriberingsprosessen er en prosess som handler om tolkning. Mine transkriberinger er *min* versjon av hvordan samtalen utfoldet seg. Det er mulig at andre ville transkribert intervjuene på en helt annen måte. Det ville i så fall svekket intervjuets reliabilitet. Derfor er det avgjørende å fremstå så objektiv som overhodet mulig i møte med lydopptakene. For det skjer en transformasjon fra tale til skrift, og det utvilsomt at mye går tapt i den prosessen. «En utskrift er en oversettelse fra én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Slik jeg husker intervjuene – stemningen, latteren, engasjementet – blir noe annet når det blir transkribert. «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 205).

Når det gjelder det tekniske rundt transkripsjonene forsøkte jeg å skrive ned alt som ble sagt. Jeg har markert noen «eh» der det var nødvendig, ellers har jeg vært opptatt av at de diskursive utsagnene til informantene skal gi mening og ikke fortapes i pauser og lyder av

typen «eh». En må huske på at informantene er 15 år og forsøker å svare på krevende spørsmål om bl.a. meningen med litteratur. Ellers har jeg markert tre prikker (...) for pause og to prikker (..) for avbrytelse. Jeg har vært opptatt av å få med latteren, siden den er en vesentlig del av dataene, enten som «haha», «hehe», eller simpelthen «(latter)», som et forsøk på å overføre tonen i intervjuet over i det skriftlige. I tillegg er ord som informantene la særlig trykk på blitt kursivert.

### **3.3 Informantene**

Da problemstilling, forskningsspørsmål og metode var valgt, var det tid for å finne informanter. Jeg innså at det ligger utenfor dette prosjektets rammer å ta hensyn til sosioøkonomiske faktorer eller andre bakenforliggende årsaker som eventuelt preger lesing og skoleprestasjoner. Med andre ord så hadde jeg ingen spesifikke krav til hvem informantene var. Eneste absolutte krav var at informantene skulle være ungdomsgutter (helst i 10. klasse). Jeg kom i kontakt med en lærer som er norsklærer på en skole i en større kommune, et stykke unna, men tilknyttet en større by. Læreren og jeg ble enige om 8-10 informanter fordelt på to grupper. Læreren har norsk i to 10. klasser som resulterte i at den første informantgruppen er fra den ene klassen, mens den andre gruppen var fra den andre. Jeg var ikke interessert i å ha noe mer kjennskap til guttenes faglige prestasjoner enn det jeg fikk tilgang til gjennom intervjuene, da dette kunne ha preget min oppfatning av informantene. Men for å forhindre at alle informantene var høyst skoleflinke eller i den andre enden av skalaen, da dette ikke ville gjenspeilet gjennomsnittsgutten på skolen, skulle læreren sørge for at informantene skulle representere forskjellige aspekter hva gjelder skoleprestasjoner og lesing. Igjen, dette foregikk uten at jeg hadde innsikt i hvem dette gjaldt.

Det endte opp med å bli ni informanter, fordelt på to grupper (fire og fem). Et tema som tidlig dukker opp, er hvor mange informanter en trenger i en kvalitativ undersøkelse. Kvale & Brinkmann skriver at få informanter fører til vanskeligheter ved å gjøre generaliseringer mens for mange vil gjøre det tidkrevende å gjennomføre en dyptgående analyse (2015, s. 148). Det er mulig det ville vært gunstig med flere informanter, men for å gjennomføre nettopp en dyptgående analyse må en studere de diskursive utsagnene til informantene nøye. Ved å utvide informantgruppen er faren stor for at analysen ville blitt mer overflatisk, og det er nettopp dette pragmatiske tidsargumentet knyttet til analysens kvalitet som gjør at jeg begrenser meg til ni informanter.

All kunnskap om informantene som ble konstruert gjennom de to gruppeintervjuene oppstod i den bestemte konteksten på det bestemte tidspunktet. Alt som blir skildret av interesser, affinitet, skoleprestasjoner, holdninger, motstand og identitet ble skapt i intervjukonteksten. Jeg visste som sagt ingenting om informantenes bakgrunn – deres skoleresultater, interesser, personligheter, annet enn at de skulle være et representativt utvalg av klassen – før intervjuene. Det er ønskelig at lesere av denne oppgaven vil få et rikelig, sammensatt bilde av hvem informantene er. Gjennom de neste kapitlene vil leseren få innsikt i informantenes verden. Her kommer en kort presentasjon av de ni informantene:

Aksel: Har tidligere lest en del bøker, fremstår skoleflink og var veldig delaktig under intervjuet.

Aleksander: Virker som han har et ønske om å prestere bra i skolen, men viser samtidig motstand mot elevrollen. Er overhodet ikke interessert i lesing og er noe tilbaketrukket under intervjuet.

Audun: *Leseren!* Leser mye fantasy litteratur. Ikke begeistret for skolen og særlig ikke lesing i skolen. Har en tydelig *outsider*-rolle under intervjuet. Snakker omtrent bare når han blir snakket til.

August – Svarte innledningsvis overdrevent pliktoppfyllende på spørsmålene og forsøkte å finne de *riktige* svarene. Ble mer avslappet etter hvert og dialogen fremstod mer oppriktig.

Bastian – En frittalende kritiker av skolen, lesing og litteratur! Veldig interessert i film og spill.

Bendik – Skjønner overhodet ikke poenget med hvorfor vi skal lese så mye. Er på lik linje med Bastian opptatt av spill og filmer.

Bernhard – Fremstår skoleflink, men flinkheten retter seg mot andre fag enn litteraturen. Skulle samtidig ønske at han leste mer og skjønner egentlig ikke hvorfor han ikke gjør det.

Birk – Leser tidvis serielitteratur og synes norskfaget kan være gøy! Virker som han til tider moderer sine synspunkter for å «passe inn».

Brynjar – Den eneste av informantene som tydelig meldte seg ut av samtalen. Lesing og litteratur er så uinteressant at han ikke vil prate om det. Selv når vi snakker om filmer og spill, melder han seg ut.

Informantene er blitt anonymisert og fått fiktive navn i henhold til intervjugruppe. Dette er gjort av praktiske hensyn, slik at det skal være lettere å forstå hvilken intervjugruppe det er snakk om.

### **3.4 Analysen**

Innenfor kvalitativ forskning forsøker vi å forstå verden. I analysen vil måten å forstå verden på, handle om å tolke dataene en samler inn. I dette prosjektet foregikk datainnsamlingen gjennom intervjuer, som er en kjede av hendelser som må tolkes. For «kvalitative data taler ikke for seg selv. De må tolkes» (Johannesen et al., 2016, s. 161). De diskursive utsagnene til utvalget tolkes *der og da*, videre skal de transkriberes, som inneholder en tolkningsprosess, og deretter må en tenke og reflektere – finne meningsbærende elementer i empirien – og til slutt formulere disse funnene og refleksjonene til en koherent tekst. Hele denne tolkningsprosessen er en del av en hermeneutisk prosess.

Den hermeneutiske fortolkningsprosessen kjennetegnes nettopp ved ulike stadier. Disse er forståelse, utlegning (tolkning) og anvendelse (Brottveit, 2018, s. 34). En vesentlig del av hermeneutikken er at helheten forstås gjennom delene og at delene forstås gjennom helheten (Krogh, 2009, s. 23), ofte omtalt som den hermeneutiske sirkel. Analysen er hermeneutisk i den forstand at jeg tolker de ulike informantenes utsagn ikke som enkeltstående påstander eller meninger, men som meningsenheter som inngår i en større tekstlig sammenheng – helheten av det to gruppeintervjuene.

Det er viktig å understreke at jeg ikke har tilgang til hele konteksten som trengs for å forklare informantenes utsagn. Jeg vet som nevnt ikke noe om foreldrenes utdanning, kulturell kapital etc., som ville dannet en større helhet. I dette prosjektet vil helheten være de to gruppeintervjuene, hvor delene – hvert enkelt utsagn – blir tolket i lys av helheten. Med to gruppeintervjuer søker man etter likheter og forskjeller mellom gruppene, og som vi skal se i neste kapittel, finnes det slående likheter mellom gruppene.

#### **3.4.1 Kategorisere data**

Å kategorisere data handler om å finne meningsbærende elementer i empirien. Det vil si elementer som har relevans til prosjektets problemstilling. For kategorier kan enten komme fra selve datamaterialet (induktivt) eller bli utledet av teorier (deduktivt) (Johannesen et al., 2016, s. 174). Kategoriseringen er kun et ledd i fortolkningsprosessen. I dette prosjektet vil kategoriene primært være utledet som et resultat av intervjuene. Likevel vil de meningsbærende elementene jeg fremhever være knyttet til problemstillingen og teori.

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet sitter man igjen med dusinvis av data. En må som følge av dette foreta mange valg. For det er både lite hensiktsmessig, samt negativt for forståelsen av fenomenet som undersøkes, å inkludere *alt* som blir sagt av informantene. Ved hjelp av forskningsspørsmålene er dataene her presentert i tre deler: (1) Tekster, (2) leserne og (3) skjønnlitteratur i skolen; hver kategori med flere underkategorier. Enhver kategori må være den minste informasjonsdelen som kan stå alene (Postholm, 2020, s. 88). Det har vært en læresetning som har stått helt sentralt ved utarbeidingen av kategoriene.

I forskning er det ønskelig å presentere dataene på en objektiv måte. Det er imidlertid en vesensforskjell mellom datapresentasjoner i f.eks. kvantitativ og kvalitativ forskning. I denne studien består dataene av diskursive utsagn som av og til krever kontekst for at utsagnene skal fremstå som meningsbærende enheter. Noen av resultatene krever mer informasjon og kontekst enn andre. Derfor er det nærmest umulig med en rent objektiv fremstilling av empirien. Når det er sagt er målet med kapittel 4 å *presentere* dataene – gi leseren innblikk i hva som ble sagt under intervjuene.

Kapitlet etter (5.0 Diskusjon) inneholder drøfting av dataene. Formålet med dette kapitlet er å knytte resultatene sammen mot en større helhet. Her vil de tre nevnte kategoriene ses i lys av hverandre og teorien, eksempelvis leserne gjennom tekstene, eller å forstå skjønnlitteratur i skolen gjennom leserne.

### **3.4.2 Diskursanalyse**

I dette prosjektet blir dataene analysert gjennom diskursanalyse. Den meningen som oppstod gjennom intervjuene er språklig konstruert. Det er viktig å påpeke at diskursanalyse handler om verdensforståelse gjennom det språklige: «Ved diskursanalyse er det forholdet mellom språk og virkelighet som er det vesentlige. Diskurser er språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på. Utgangspunktet er at språket gjennom begreper og logiske strukturer gir mening til erfaringene våre (Johannesen et al., 2016, s. 223).

I følge Gee (2000) er ikke identitet noe man er, men noe man fremfører. Denne identiteten fremføres, i intervjuene, hovedsakelig gjennom det diskursive. Jeg har tidligere vist til Gees (2000) identitetsaspekter (kap. 2). Det identitetsaspektet han kaller for diskursiv identitet er særlig relevant her. Gee utvider diskursanalysebegrepet til å omfatte mer enn verbalspråket:

We continually and actively build and rebuild our worlds not just through language but through language used in tandem with actions, interactions, non-linguistic symbol



systems, objects, tools, technologies, and distinctive ways of thinking, valuing, feeling, and believing. Sometimes what we build is quite similar to what we have built before; sometimes it is not. But language-in-action is always and everywhere an active building process (Gee, 1999, s. 10)

Sitatet ovenfor er knyttet til det Gee kaller Diskurs (stor D), som skiller seg fra diskurs. Diskurs med liten d er kun knyttet til det muntlige eller skriftlige språket (Gee, 2011, s. 183). I følge Gee har språket kun mening gjennom sosiale interaksjoner (1999, s. 8). Det er disse sosiale interaksjonene – hvor det gjennom fenomenologien blir mulig å fange essensen av fenomener som identitet – som danner utgangspunkt for Diskursanalysen.

Fremstillingen av dataene vil utelukkende være diskursivt fremstilt, gjennom det verbalspråklige, men gjennom selve intervjusituasjonen vil forskeren observere intervjusubjektene, og dermed vil Diskurs (stor D) påvirke analysen.

### **3.5 Kvalitetssikring av dataene**

«Måler du det du tror du måler?» (Kerlinger, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), er et godt spørsmål å stille vedrørende prosjektets validitet – dette er knyttet til prosjektets interne validitet (Johannes et al., 2016, s. 232). En faktor som styrker prosjektets interne validitet er å finne mer eller mindre lik data i intervjugruppe A og B.

I det kvalitative forskningsfeltet er ikke validitet like opplagt som i det kvantitative. En kan også stille validitetsspørsmålet på en annen måte: Er den empirien jeg har opparbeidet meg relevant for å svare på problemstillingen til oppgaven? Er en samtale med gutter et middel for å nå målet, forståelse om gutters lesevaner og identitet? I kvalitativ forskning vil det alltid være ulike veier å gå for å nå målet, men gjennom fenomenologien er intervju en nærliggende metode å anvende.

Innenfor kvalitative studier vil spørsmålet om reliabilitet være utfordrende. Som jeg har beskrevet tidligere er intervjusituasjonen styrt av samtalen og konteksten samtalen har oppstått i. I tillegg bruker forskeren seg selv som instrument, gjennom sine egne erfaringer og tolkninger (Johannesen et al., 2016, s. 232; Postholm, 2020, s. 127). Derfor lar det seg ikke gjøre å gjenskape forskningen slik en kan forvente av positivistiske studier. Likevel ønsker den kvalitative forskeren å vise inngående beskrivelse av konteksten da dette vil styrke påliteligheten (Johannesen et al., 2016, s. 232).

Når det gjelder den eksterne validiteten i forskningsprosjektet, forventes det ikke at kvalitativ forskning skal kunne generaliseres jf. hvor kontekstavhengig studiene er, men en kan snakke om overførbarhet (Johannesen et al., s. 233). Det er ønskelig at kunnskapen som er opparbeidet gjennom dette prosjektet vil gi innsikt om gutters lesevaner, holdning, forståelse, smak og preferanser av litteratur. Likevel er det viktigste at prosjektet belyser et fenomen – at prosjektet representerer en liten filtpit som kan settes i sammenheng med noe større; *bricolagen* kalt norskdidaktikk.

### **3.6 Etiske betraktninger**

Prosjektet er godkjent av NSD (vedlegg). Jeg har fulgt NSDs retningslinjer i henhold til oppbevaring av data. All data er anonymisert og vil ikke være mulig å spore til de aktuelle aktørene. Informantene har til enhver tid hatt mulighet til å trekke seg fra prosjektet (se vedlegg 2).

Utover viktigheten ved å bevare informantenes privatliv, ønsker jeg å behandle dataene de har gitt meg med respekt, ved å presentere utsagnene til informantene på en så sannferdig måte som mulig.

Som forsker er det viktig å være klar over det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og intervjupersonene. Når det er sagt, vil jeg si at samtalene var gode og konstruktive, samtidig som det var hyggelig å prate med ungdommene. Det er mulig informantene svarte for å imponere meg, eller, på den andre enden av skalaen, for å provosere meg. Selv om et slikt utfall absolutt er mulig, var det ikke det inntrykket jeg fikk fra samtalene.

## 4.0 Resultater

Oppgavens problemstilling er:

*Hvordan kan vi forstå gutters forhold til norskfagets skjønnlitterære tekster?*

Tre forskningsspørsmål er utarbeidet for å kunne besvare problemstillingen: (1) *Hva slags fortellinger viser informantene affinitet for?* (2) *Kan vi forstå informantenes fortellinger om egen lesing gjennom identitetsbegrepet?* og (3) *Hva forteller informantene om lesing i skolen? Finnes det forskjeller mellom lesing i og utenfor skolen?* Det kan tenkes at det ville vært nærliggende å presentere empirien til hvert av forskningsspørsmålene, men det blir ryddigere og enklere å orientere seg i empirien, ved å kategorisere dataene på følgende måte: Kategori 1 handler om tekstene (jf. forskningsspm. 1), kategori 2 handler om leserne (denne kategorien henter data fra forskningsspørsmål 1 og 2, jf. tekster og identitet); kategori 3 handler om skjønnlitteratur i norskfaget, som svarer på forskningsspørsmål 3, samt at identitetsspørsmålet (forskningsspm. 2) vil være sentralt.

Noen funn kunne vært plassert både i kategori 2 (om leserne) og kategori 3 (skjønnlitteratur i skolen). Eksempler på dette er bl.a. kap. 4.2.10 «Bøker er uten humor» eller kap. 4.2.8. «Gutter prater ikke om bøker». Disse bøkene som her blir omtalt er enten knyttet til skole- eller fritidslesing. Likevel er det snakk om bøker på et generelt grunnlag, og derfor blir disse funnene plassert i kategori 2 – om det å være en leser – fordi det handler om forholdet til det å være en leser uavhengig av om bøkene det snakkes om er i eller utenfor skolen. Del 3 vil være funn direkte knyttet til skolens skjønnlitterære tekster.

### 4.1 Resultat 1: Tekstene

Gjennom til sammen to timer med intervjumateriale ble det nevnt mange ulike *tekster*. De som nå vil bli fremstilt er tekster utvalget nevnte i forbindelse med lystlesing/fritidslesing; det vil si bøker, filmer og spill de har lest/spilt/sett på fritiden. Det var jevnt over bred enighet rundt kvaliteten på de nevnte titlene. Mange av titlene fikk bekræftende nikk eller småkommentarer hvor gruppen uttrykte enighet og bekræftelse. Dette er alle titlene som ble snakket om under intervjuene:

Endgame*	Infinity War	Star Wars	Prison Break
Aquaman	The Flash	Ringenes Herre	Game of Thrones
Hobbiten	Maze Runner	Hunger Games	Luridiumstyven

\* Disse titlene vil ikke bli referert til ytterligere, med unntak av de titlene som blir drøftet senere i oppgaven.

En pingles dagbok	Ole Brumm	Gruffalo	Battlefront
Call of Duty WWII	Ratatouille	Iron Man	Alt om Messi
Alt om Zlatan	Alt om Ronaldo	Artemis Fowl	Gutta i trehuset
Doktor Proktor-bøkene	Albert Åberg	Donald Duck	Last of Us
Grand Theft Auto	Bloodborne	Destiny 1	Destiny 2
Pokémon	Halo	Gears of War	Lego Star Wars
Layers of Fear	God of War	The Last Jedi	The Legends of Zelda
Supermann			

Disse tekstene gir oss innblikk i en rik tekstverden som disse guttene har tilbrakt mye tid i. Listen av titler svarer på forskningsspørsmålet: *Hva slags fortellinger viser informantene affinitet for?*

Først litt oppklaring rundt titlene. Den observante leser vil kanskje legge merke til at eksempelvis *Star Wars* er nevnt, selv om det dekker et film- og bokunivers på titalls titler. Det samme kan en si om Jo Nesbøs *Doktor Proktor*-bøker som kun blir nevnt som én tittel. På den annen side ser vi at en spillserie ved navn *Destiny* blir satt opp to ganger, som *Destiny 1* og *Destiny 2*. Dette er utelukkende basert på hvordan titlene ble presentert av informantene. I og med at informantene snakket om *Destiny 1*, for så å nevne *Destiny 2* senere, blir begge titlene skrevet opp på listen. Mens *Star Wars* stadig ble referert til med denne fellesbetegnelsen. Hvis ulike *Star Wars*-titler hadde blitt nevnt, ville samtlige av disse vært skrevet opp på listen (f.eks. *Battlefront*, som er et *Star Wars*-spill).

Noen av titlene ble omtalt med en viss distanse, det vil si tekster de har lest, men som de ikke har noe forhold til nå lenger. Disse tekstene er: *Albert Åberg*, *En pingles dagbok*, *Ole Brumm*, *Gruffalo*, *Ratatouille*, *Gutta i trehuset* og *Doktor Proktor*-bøkene. Tekstene ble nevnt i forbindelse med bøker de husket fra barndommen, og det ble stadig understreket at de ikke leser disse bøkene nå lenger. Videre ble det nevnt tre sakprosabøker. Samtlige av disse omhandlet fotballspillere og inngår i Gyldendals *Alt om*-serie. Jeg har likevel valgt å inkludere dem i oversikten ettersom disse sakprosabøkene bærer preg av dramaturgiske grep. Hvis vi eliminerer bøkene fra barndommen og sakprosabøkene gjenstår en liste på 33 titler\*.

---

\* Bøkene fra barndommen representerer titler informantene *har vist* affinitet for; ikke nå lenger. Sakprosabøkene elimineres siden de ikke er skjønnlitterære *per se*.

Av disse gjenværende titlene, kan vi dele dem inn i tre kategorier: (1) bøker, (2) film og tv-serier og (3) spill.

#### 4.1.1 Bøker og tegneserier

Artemis Fowl	Donald Duck	Game of Thrones
Hobbiten	Hunger Games	Iron Man
Luridiumstyven	Maze Runner	Ringenes Herre
Supermann		

Som mange populære ungdomsbøker, er flere av disse bøkene blitt filmatisert. Det kan godt være at informantene har sett filmatiseringen, men titlene som her er presentert ble nevnt i forbindelse med boklesing.

Om sjangrene\*: *Game of Thrones*, *Hobbiten* og *Ringenes Herre* er typiske fantasy-fortellinger. *Hunger Games* og *The Maze Runner* er det en vil kalle dystopiske bøker, mens *Artemis Fowl* og *Luridiumstyven* kan kalles moderne fantasy med sci-fi-elementer. *Donald Duck* er muligens verdens mest kjente tegneserie – består av en god blanding av humor og mysterier. *Iron Man* og *Supermann* er innenfor superheltsjangeren.

#### 4.1.2 Film og tv-serier

Aquaman	Endgame*	The Flash
Infinity War*	Prison Break	Star Wars
The Last Jedi		

\* Nevnt av begge intervjugruppene

Av filmer og tv-serier som ble nevnt er det et tydelig flertall av superheltilmer (6/9).<sup>†</sup> Ellers finner vi *Star Wars* (og *The Last Jedi*) – kanskje verdens mest kjente sci-fi-fortellinger, og fengselsrømningsserien, *Prison Break*. Som vi skal se, når vi tar en titt på spillene, er at *Star Wars* utgjør et betydelig univers for utvalget. I dag består *Star Wars* av mer enn ti filmer, utallige tv-serier, mange spill og ufattelig mange bøker. Det er et uuttømmelig univers.

#### 4.1.3 Spill

Da spill ble tatt opp som et tema, var det et krav om at spillene skulle være konstruert rundt en historie; de skulle være narrative enheter med tydelige dramaturgiske trekk. Et slik utvalgs-kriterium var nødvendig i og med at det finnes mange tv-/dataspill som ikke er sentrert

\* Sjangerbetegnelse er basert på min egen subjektive vurdering av tekstene. Dette gjelder også for filmene og spillene.

<sup>†</sup> *Aquaman*, *Endgame*, *The Flash* og *Infinity War*.

rundt et narrativ. Eksempler på slike spill, som da ikke var en del av samtalen, er Tetris, FIFA (fotballspill) og typiske populære skytespill hvor spillerne er i en arena hvor det kun handler om å skyte motstanderen. I slike spill er det ikke nødvendigvis en historie som fortelles. Det narrative som eventuelt oppstår, er kun skapt av spilleren selv. Dermed er ikke spilleren lenger en mottaker av tekst, men en som skaper teksten selv. Det er forståelig om noen lesere av denne oppgaven nå lurer på hvordan jeg satte dette som et premiss. Hvordan fortelle en 15-åring at spillene vi skal snakke om må inneholde narrativer og dramaturgi? Det er heldigvis lettere enn det høres ut: Innenfor spillverdenen er det et begrep som heter *story mode*. Dette er spill som har en historie en må følge fra start til slutt, som å lese en bok, eller se en film. Samtlige av guttene i utvalget var fortrolige med dette begrepet, så de skjønnte enkelt hva slags spill jeg ville fram til. Blant disse type spill ble disse titlene nevnt:

Battlefront	Call of Duty WWII	Call of Duty: Modern Warfare 3
Destiny 1	Destiny 2	Gears of War
God of War	Grand Theft Auto	Halo
Last of Us	Layers of Fear	The Legends of Zelda
Lego Star Wars	Pokémon	

Blant titlene finner vi sci-fi-spill som *Battlefront*, *Destiny 1* og *2*, *Halo* og *Lego Star Wars*. Vi finner post-apokalyptiske, dystopiske spill som *Gears of War* og *Last of Us*. *God of War* er et fantasy-spill som benytter seg av verdens mytologier. *Call of Duty WWII* handler om annen verdenskrig, *Call of Duty: Modern Warfare* handler om moderne krigføring, *Grand Theft Auto* er et typisk gangster-drama, og *Layers of Fear* er et skrekkspill som henter mange elementer fra horror-sjangeren. Både *Pokémon* og *Legends of Zelda* er det jeg vil kalle spille med elementer fra eventyrsjangeren.

#### 4.1.4 En kort analyse og oppsummering av Resultat 1

Titlene ovenfor har alle én tydelig fellesnevner: De er alle narrative enheter med mytiske elementer\*. I samtlige av titlene finner vi helter som skal ut på reise. I tillegg er fraværet av realisme påfallende. Ut ifra alle de nevnte titlene er det kun tre som en kan hevde er forankret i *virkeligheten*. Disse er *Prison Break*, *Call of Duty WWII* og *Grand Theft Auto*. Selv om disse tre titlene helt tydelig også bruker myte- og heltestrukturen i sin oppbygging er disse uten

---

\* *Donald Duck* er unntaket.

innhold av noen form for overnaturlige krefter, samt at handlingen finner sted i vår vanlige verden. Alle de andre titlene inneholder overnaturlige krefter og fjerne universer; alt fra stjernekrig i en galakse langt vekk til guddommelige krefter i en superheltefilm, eller en snakkende drage i *Hobbiten*.

Her fra samtale i intervjugruppe A om sjangere:

Int.: Hva hadde vært det beste biblioteket da? Hvis dere kunne kjøpt inn bøker, hva hadde dere kjøpt inn? Ikke nødvendigvis konkrete titler, men hva slags type litteratur ville dere valgt?

August: Fantasy.

Aleksander: Action.

August: Ja, action og fantasy.

Int.: Hva med krim?

August og Aleksander: Njaa, fantasy.

Aksel: Science fiction.

August og Aleksander: Ja!

Int.: Så ikke «realistiske» bøker?

Aleksander: Nei.

August: Det kan være dokumentarbøker. Faktabøker kan være spennende, om fotballspillere og sånt.

Audun: Fantasybøker er en helt ny verden da, som *Hobbiten* for eksempel, og *Game of Thrones*. Det er liksom en helt ny verden der det kan være kjærlighet (referer til tidligere diskusjon om kjærlighet i bøker) og mye annet i den da.

Int.: Ok, så hvis jeg forstår dere rett er det viktig at handlingen foregår et helt annet sted, i en helt annen verden, at det skiller seg veldig fra hverdagen?

Alle: Ja.

I de fiksjonelle tekstene stilles det et krav om mytiske innslag, og da særlig i bøkene. De fiksjonelle bøkene bør være i «en helt ny verden», for å sitere Audun. Det påpekes at «realistiske» bøker kan være greit, men da må det være sakprosa, som f.eks. bøker om fotballspillere.

Empirien peker i retning av enighet rundt tekstene. Guttene er nærmest helt synkrone i sine beskrivelser av tekstene. De erklærte stadig hvor enige de var med hverandre om de forskjellige tekstene. Stadig var det utrop om at *ja, den er bra ass!* da en tekst ble nevnt. Det var stor entusiasme da vi snakket om filmer og spill. Det var mindre enighet og entusiasme rundt bøkene som ble nevnt. Grunnen til dette var at det stort sett kun var én eller to som hadde lest boka, oftest bare én. Dette er i stor kontrast til filmene og spillene, som det virket som at alle hadde sett/spilt. Forskjellen oppstod imidlertid da det var snakk om bøkene de husket fra barndommen, da var det plutselig et meningsfellesskap igjen, hvor de delte minner og historier fra de ulike barnebøkene.



## 4.2 Resultat 2: Leserne

I denne neste delen flytter vi blikket fra tekstene og over til de som leser dem. Leserne er prosjektets informanter – ni gutter på femten år. Disse resultatene skal besvare forskningsspørsmålet *Kan vi forstå informantenes fortellinger om egen lesing gjennom identitetsbegrepet?* samt at data fra forskningsspørsmålet *Hva slags fortellinger viser informantene affinitet for?* også vil være relevant. Det vi her ønsker å forstå er leserne, og prøve å forstå hvordan det er å være en gutteleser på 15 år?

Igjen må jeg minne om oppgavens fenomenologiske vinkling. Dette blir særlig relevant i henhold til begrepene *tekst* og *lesing*. Når jeg som intervjuer spør utvalget om de ser på seg selv som lesere er det irrelevant hva jeg som student eller hva andre akademikere i mitt fagfelt definerer som *lesing*. Det som er relevant er hva utvalget selv legger i begrepet og deres bruk av det.

### 4.2.1 Den glade barneleseren – ikke like glad ungdomsleser

Et sentralt funn er hvor positive informantene var til lesing fra barndommen – både å bli lest for og å lese selv. Her fra samtale om leseminner fra barndommen:

Int.: Ble du lest for?

Bendik: Ja! Det gjorde jeg veldig ofte. Hver natt, eller hver kveld når jeg skulle legge meg.

Int.: Og det likte du?

Bendik: Ja, det likte jeg veldig.

Int.: Har du noen minner? Noen høydepunkter?

Bendik: Jeg hadde en bok som het ... Hva het den a? Noen sånne barnefortellinger eller noe sånt. Sånne barnehistorier som de alltid leste. Jeg husker spesielt den uheldige mannen som alltid falt ned en trapp og sånt og brakk en tann og sånt. Den likte jeg!

Her deler (kanskje) den største kritikeren av litteraturlesing i utvalget en tidligere affinitet til bøkens fortellinger. Ifølge han selv ble han lest for hver eneste kveld. Dette danner et godt grunnlag for fiksjonsforståelse og narrativ kompetanse fra tidlig alder (Heath, 1988). Likevel ser det ut til at Bendik ikke er noen tilhenger av lesning av skjønnlitterære bøker. Man finner tilsvarende funn i intervjugruppe A; informantene har gode opplevelser med litteratur fra barndommen.

Men så tar det brått slutt. «Jeg leste en del før faktisk, men så stoppet det opp litt på grunn av andre aktiviteter og sånt», sier August. Appleyard påpeker at noe slikt kan forekomme: «Reading is a skill that not everyone masters and a habit (reading fiction at least) that not everyone continues as a teenager or an adult, even when they have read much as children. Readers can fail to develop, too (1991, s. 12). Guttene i intervjugruppe B forklarer at grunnen til at man slutter å lese når en kommer litt opp i årene er etableringen av et mer kritisk selv.

Jeg føler at når man var barn så bare fikk man en bok og så bare begynte man å lese i den. Men nå er det sånn at man leser fem-ti sider og hvis den ikke er noe spennende så gidder du ikke å lese den liksom. Men *da* leste du det liksom, du var mindre kritisk da (Bernhard).

Senere påpekte han at det i tillegg var morsommere å lese før. Om det kommer av at tekstutvalget passet bedre, eller om det kommer av andre årsaker, er vanskelig å vite. Bastian støtter synet til Bernhard om utviklingen av et mer kritisk selv.

Ja, jeg likte å lese. En pingles dagbok og tegneserier ... Det er som du (Bernhard) sier at man er mer kritisk nå. Man kan også lese mye spennende på sosiale medier og nyheter for tiden. Det er jo bare å skru på telefonen ikke sant, man mister litt mer tilkoblingen til boka da (Bastian).

Ønsket om å ta selvstendige valg – å gjøre det en har lyst til – står sterkt hos informantene. Det er dette de omtaler som å være mer *kritiske*. Det er en helt naturlig utvikling: Det å bli voksen i dag handler om at man gradvis får lov til å styre livet sitt selv – gjøre det en har lyst til. Lesing av skjønnlitteratur på fritiden er ikke noe ungdommene har lyst til. Derfor blir det å lese et ukritisk og uselvstendig valg. Ønsket om å lese må komme forutfor lesingen. Hvis ikke føles det tvungent og lite motiverende (jf. Gee om kall eller forpliktelse, I-identitet).

Videre presenterer Brynjar en typisk voksen forklaring om fraværet av lystlesing:

Jeg føler det handler om tiden man har da. Jeg har ikke så mye tid til å sette meg ned og lese liksom. Og hvis jeg har to-tre timer så bruker jeg heller det på andre ting da. Så bare går tiden mye raskere. Og det er en av grunnene til at jeg ikke leser så mye nå (Brynjar).

Birk støtter klassekameraten:

Når man var små liksom, så hadde man mye mer tid, men nå driver man med mye mer skole og jobber mye mer med det. Når man har tid så prioriterer man heller å kanskje

gå ut og hoppe på trampoline eller henge med venner, eller kanskje å sette seg ned og spille eller noe. For å lese en bok er kanskje ... Når du har jobbet i flere timer med skole da og så kommer du hjem og så har du kanskje to-tre timer da og så skal du lese en bok ... når du har lest liksom hele dagen med skolearbeid og sånt. Så det er kanskje ikke det man velger (Birk).

Nei, det er kanskje ikke det man velger, dessverre. Å skylde på tidsmangel i møte med alt en skulle ha gjort er noe vi alle gjenkjenner. Det som imidlertid er interessant er om de faktisk tror på sin egen unnskyldning eller om det bare er en unnskyldning, uten forankring i virkeligheten. Sagt på en annen måte: Gitt at guttene fikk skole- og leksefri i en uke, hva er sannsynligheten for at de ville brukt tiden på lesing?

Jeg tenker at videre fremover så håper lærerne at vi gjør det bra på skolen og får bedre karakterer og ... Det er noen jobber som krever at man leser mye stoff og på en måte tar inn info. Så jeg føler at de kanskje fokuserer på at vi skal lese så bra, men at vi kan klare å lese en tekst og huske hva vi har lest. Men føler fortsatt ikke noen særlig trang til å lese nå, for jeg er ikke akkurat veldig dårlig heller, til å lese (Bastian).

Her tar Bastian opp faren ved å tenke på leseaktiviteten som et kontinuum av tekniske ferdigheter. Bastian anser seg selv som en god leser; han er en ferdig utdannet leser, og da er det vel ikke noen grunn til å lese mer? Gjennom dette synet blir det viktig å lese i barndommen – en må lære seg å lese. Men så fort en er «utlært» forsvinner motivasjonen.

Som vi ser viser begge intervjugruppene til gode leseropplevelser fra barndommen, både gjennom egen lesing og høytlesing. De aller fleste sluttet med boklesningen, enten fordi det ikke finnes tid – at det er så mye annet gøy å gjøre – eller at det føles som en «skolsk», institusjonell, aktivitet.

#### **4.2.2 Fantasien som forsvant**

Guttene i utvalget har en interessant forståelse av begrepet *fantasi*. Det er noe som er knyttet til barndom og som forsvinner med årene, ifølge utvalget.

Bastian: Når man blir eldre så mister man også fantasien, ikke sant. Da er ikke ting like gøy lenger. Som liten ville man kanskje leke med pinner, men det er ikke så veldig mange som leker med pinner nå.

Int.: Nei ... men så du tror at man mister fantasien?

Bastian: Ja, man på en måte gror litt fra fantasien og så når man blir eldre så starter man å bli interessert i sånne andre ting og starter å henge i litt andre miljøer, så man vokser egentlig ifra det. Sakte, men sikkert.

Int.: Er det litt synd eller? At man mister den sprø fantasien?

Bastian og Birk: Ja.

Bendik: Det er faktisk det.

Bastian: Jeg savner det, jeg. Jeg savner å være barn.

Bendik: Jeg savner barneskolen iblant.

Bastian: Å gi beng i lekser og bare være ute og gjøre tull ...

K: At det ikke var like seriøst som på ungdomsskolen.

Birk: Én utedag hver uke.

Bendik: Jeg savner liksom tredje klasse istedenfor tiende.

Bastian: Nå skal vi liksom bestemme fremtiden vår og videregående og sånn.

Som vi ser fra utdraget ovenfor assosieres fantasi umiddelbart med barndom. Å ha fantasi er det samme som å leke med pinner, og hvis vi følger denne logikken vil fraværet av leking med pinner resultere i at man ikke har fantasi. Det er et underlig standpunkt å hevde at man ikke har fantasi, for så, rett før og etter, snakke om sine favorittfilmer som åpenbart er preget av høy fantasievne, som f.eks. *Star Wars* eller Marvel-filmer. På den annen side stemmer denne dragingen – vekk fra fantasien og over til det mer «realistiske», med Appleyards lesemodell. Ungdommer, ifølge Appleyard, ønsker realisme uten for mange «fantasifulle» innslag (Appleyard, 1991). Her må det understrekes at begrepet fantasi kan inneholde så mangt. Alt fra de sprøeste fantastiske innslagene en kan tenke seg, til simpelthen å leve seg inn i en realistisk fortelling.

Guttene i intervjugruppe B savner tilgangen til denne fiktive fantasikompetansen. De tror de har vokst i fra det selv om empirien i denne oppgaven tilsier noe helt annet. Likevel kan denne tanken om at fantasi og fiksjon ikke er noe for dem forsterke lesemotstanden: De lever i en verden der de tror de er ferdig med fiksjonelle fortellinger.

### 4.2.3 Én ser på seg selv som leser

«Ser du på deg selv som en leser?» var det første spørsmålet informantene fikk. Én av ni svarte ja på dette spørsmålet. Det var Audun som svarte ja:

Audun: Jeg tenker på meg selv som en leser.

Int.: På hvilken måte da?

Audun: Jeg leser bøker, og hvis jeg ser noe spennende så leser jeg det.

Et enkelt svar, og for utvalget en enkel definisjon: Leser du bøker er du en leser. Resten av utvalget ser ikke på seg selv som lesere, men vedkjenner at de leser nettaviser og annet på nett, men at man ikke er en *leser* av den grunn. Birk svarer på denne måten:

Jeg vil ikke se på meg selv som en leser, kanskje, men når jeg først finner en god serie å lese, så pleier jeg å lese den serien ganske fort. Men så tar det en stund før jeg finner en ny serie å lese. Så kanskje midt imellom. (Birk)

Han sier at han leser, men vil likevel ikke kalle seg en leser. Videre beskriver alle informantene en hverdag med mye *tekst*, altså lesing, uten at informantene ser på seg selv som lesere av den grunn. Disse funnene er påfallende like Hoel & Helgevolds (2008) funn. Lesing blir en aktivitet, ikke en identitet.

### 4.2.4 En hektisk literacy-hverdag

Barton (2007) forteller om utallige literacy-aktiviteter som vanlige mennesker opplever daglig. Barton bruker begrepet «literacy practices» (s. 36) om slike aktiviteter. Informantene beskriver om diverse slike literacy-aktiviteter, altså aktiviteter som på en eller annen måte kan knyttes til *tekst*.

Jeg leser ... kanskje av og til når jeg kommer over noen fotballartikler på VG og sånt, og noen Instagram-posts og sånn, sosiale medier. (August)

Jeg leser når det kommer artikler jeg har lyst til å lese og sånn. Og så for eksempel hvis det står noe på et spill eller et eller annet, så leser jeg det. (Aleksander)

Det går mye i nyheter, både gjennom sosiale medier og nettaviser. I tillegg forekommer det en del faglesing i forbindelse med skolearbeid.

I går var jeg mye på Insta, og så Snapchat; der finnes det også sånn nyhetsgreier ... Og så måtte jeg også forberede meg til naturfagspresentasjon, så da leste jeg også litt naturfag. (Bastian)

Man leser jo ved å øve på prøve for eksempel. Og så leser man jo litt når man ser på nyhetene på tv'en for eksempel. Nå var det noe om det der i Syria for eksempel.

(Bernhard)

Flere viser også til å se film eller tv-serier med undertekst som lesing:

Jeg leste mye fordi jeg så på film, for jeg var ganske syk i går, så da så jeg mye på film og leste tekst der. Jeg leste Donald da, på senga. Det var kanskje det jeg leste. (Birk)

Jeg var sliten etter skolen og trening så jeg så egentlig bare på Netflix helt til jeg skulle legge meg, så jeg leste mye undertekster. (Bendik)

I dag er vi kontinuerlig omringet av tekster. Tekst er overalt. Det er ingen tvil om at grafemene dukker stadig opp i disse unge menneskenes liv. Enten det er ved å være på sosiale medier, lese til prøver eller lese undertekster. Det vi ser er at disse tekstene består av korte tekster. Som f.eks. tekstene i lærebøkene, nyhetene (især i sosiale medier) og undertekster. Barton (2007) skriver om alle møtene vanlig mennesker har med tekster i løpet av en dag, men vi må huske at boka hans utkom for første gang i 1994. Gjennom en økende teknologisering er det grunn til å tro at ungdommer i dag har flere literacy-aktiviteter enn på tidlig 90-tall. Dette støttes av Fougner og Ibenholt som skriver: «Vi mener det er riktig å si at dagens barn, også guttene – trass i at konvensjonelle leseundersøkelser stadig viser svake resultater –, forholder seg mer til tekster, leser og skriver mer enn noen generasjoner før dem noensinne har gjort» (Fougner & Slettan, 2013, s. 213).

Vi ser altså at de stadig leser, men at dette ikke fører til at de ser på seg selv som lesere.

Kanskje dette har en sammenheng med deres definisjon av hva lesing er?

#### **4.2.5 En tradisjonell definisjon av lesing**

Til tross for det store moderne tekstutvalget, forholder utvalget seg nokså konservativt til tilstanden «å være en leser». Både med tanke på at de ikke innlemmer spill eller filmer som en form for lesing, samt at utvalget avviser lesing på internett som en form for lesing:

Det å lese på internett blir jo på en måte ... Jeg vil si at det er lesing, men det at jeg leser på internett føler jeg ikke at gjør meg til en leser. (Aksel)

Når jeg tenker på ordet «leser» så tenker jeg mer på en person som leser bøker, kanskje. (August)

Det virker som Aksel intuitivt ønsker å si at internettlesing ikke kvalifiseres som lesing, men etter at han får tenkt seg litt om sier han at selv om ja, «det er lesing» ... «så føler man seg

ikke som en leser.» Det er interessant at selv i 2019 anser ikke en ungdom lesing på internett som fullverdig lesing. Det tankevekkende ved dette noe konservative synet på lesing er at en ville tro at synet på lesing utvikler seg simultant med lesevanene, men det er altså ikke tilfellet. For lesing på internett *er jo lesing*, det er hevet over enhver tvil. Utover de åpenbare sjangrene som artikler, instruksjoner og nyhetsjournalistikk, så finnes det utallige noveller, poesi, essays og andre skjønnlitterære sjangre på internett.

Dette funnet i seg selv er langt ifra oppsiktsvekkende. En kan tenke seg at en ville fått tilsvarende data om man hadde intervjuet menn i 40-årene eller kvinner i 60-årene, det spiller ingen rolle – vi har en tendens til å assosiere termen *å være en leser* med boklesing og særlig skjønnlitteraturlesing.

#### **4.2.6 Audun – å være en leser er en trøblete tilstand**

*Leseren* (Audun) – den ene som skiller seg ut i utvalget – virker som han er plaget over det å være en leser, han synes han leser for mye:

Jeg skulle kanskje ønske jeg leste mindre. For jeg bruker veldig mye tid på det egentlig. Når jeg leser en bok som er veldig bra som jeg liker så blir jeg alt for opphengt i den boken. Samme hvis jeg blir opphengt i en tv-serie da. Og når jeg er ferdig med det så tenker jeg på den boken i flere uker etterpå. Og da mister jeg konsentrasjonen. (Audun)

Det er nærmet ironisk at den ene leseren i utvalget skulle ønske han gjorde det mindre. For det er på tvers av det skolen ønsker. Vi ønsker jo at elevene skal være lesere, men Audun ønsker ikke det, *selv om han er det*. Hva er det som får Audun til ikke å ønske det? Det skal jeg drøfte senere i oppgaven.

Videre sier han at han blir like opphengt i tv-serier som han blir med bøker. En kan tenke seg at dette er en uvanlig egenskap for ungdommer (eller kanskje for folk flest i dag?). Mange vil sikkert tenke at dette er en gave Audun har – evnen til å leve seg inn i teksten, «tenke på den i flere uker etterpå».

#### **4.2.7 Gutter snakker ikke om bøker**

Hvis jeg har lest en roman så er det ikke det første jeg sier på skolen til gutta: «hey gutta, jeg leste nettopp en ny roman», ikke sant. (Bastian)

Informantene forklarer at selv om man har lest en god bok er ikke dette noe man snakker med vennene sine om.

Birk: Det kan skje, men det er ikke ofte.

Int.: Hvem forteller du det til?

Birk: Jeg forteller det først til brødrene mine, fordi de ofte er interessert i det samme som meg.

Int.: Er de eldre eller yngre?

Birk: Jeg har to eldre brødre. Og han ene er ett år eldre bare, så han leser mye av det samme. Men i vennegjenger ... det er ikke det man sier på en måte.

Int.: Hvorfor ikke det, tror du?

Birk: Jeg vet ikke, jeg. Det er kanskje ikke så mange ... eller jeg vet ikke egentlig. Det kan hende at man sier det, men det er bare hvis det er skikkelig bra bøker. Men altså, det er ikke ofte.

Bernhard: Det kommer kanskje litt an på gjengen også. Hvis de er interessert i bøker er det jo greit.

Birk kan prate om bøker med sine to brødre, men ikke med vennegjengen. Det er også verdt å merke seg at Birk har to eldre brødre som leser –folk han ser opp til som er lesere. Bernhard påpeker at hvis vennegjengen er interessert i lesing, *da* kan man snakke om lesing. Her omtaler han det Gee (2000) kaller affinitetsgrupper: hadde flere i vennegjengen likt å lese ville det å lese blitt en A-identitet. Men slikt er det ikke blant informantene.

Intervjugruppe A pratet om forskjellen mellom å snakke om bøker og film:

Audun: Jeg kan snakke med andre folk om en tv-serie eller film, men jeg snakker ikke med folk om bøkene.

Int.: Hvorfor ikke det da? Hva er galt med det?

Aksel: Det er intimt.

Audun: Det er min egen tankegang.

Int.: Er det flaut?



Audun: Nei, men de kommer ikke til å skjønne det.

Aksel: Alle har jo sine egne tanker rundt boka, du har jo laget dem selv, så det blir litt vanskeligere å ytre.

Int.: Men alle har jo egne tanker om filmer óg?

Aksel: Men det kan man fysisk se! Men boka oppfatter man ulikt kanskje.

Her konstruerer Aksel et skille mellom det «alle kan se» og det som kun kan oppfattes av en selv. Det er litt vanskelig å få tak i dette argumentet. En film «eksisterer» i den virkelige verden, som Aksel sier, den kan man «fysisk se». Bøkene derimot, er avhengig av en mottaker for at teksten skal eksistere (bli virkelige). Det som uansett er interessant er at både Aksel og Audun viser at det eksisterer et skille mellom filmer og bøker når det gjelder hvordan man snakker om dem.

De narrative spillene blir også pratet om blant venner:

Int.: Da du spilte det her, eller da du var ferdig, snakket du med venner om spillet?

Bastian: Ja, eller da jeg gikk på barneskolen hang jeg litt mer med de som spilte mye da, så da snakka jeg med de.

Int.: Diskuterte dere historien?

Bastian: Ja, det diskuterte vi mye.

August oppsummerer hvordan gutter ikke snakker om bøker:

Prater ikke så mye om bøker generelt med boysa. (August)

#### **4.2.8 Technical literacy**

Jeg har tidligere omtalt forskjellen mellom det Barton kaller *technical literacy* og *school literacy*. Dette var et funn jeg ikke var forberedt på å møte, men det var så påfallende hvor sikre guttene var i sitt fagspråk om spill. De kastet ut begreper om alt mulig som har med spill å gjøre. Dette fikk meg til å tenke på Molloy's forklaring for hva som kan forårsake lesemotstand. For mens informantene til Molloy snakket om scootere, snakket mine informanter om spill. Når helten våkner opp på et sted, så «spawner» helten der, for å nevne et eksempel.

Det er enkelt å se for seg at dette spillpratet ikke er noe guttene kan ta med seg inn i klasserommet. Dette er ikke et argument for eller imot å ta med spillene inn i skolen, men det

er imidlertid verdt å påpeke at det er et fagspråk guttene mestrer. Da oppstår det en diskrepans mellom skolens fagspråk og guttenes fagspråk. Det oppstår et slags literacy-hierarki, hvor noen former for literacy er mer anerkjent og ettertraktet enn andre.

#### 4.2.9 Useriøse gutter

Den delen jeg nå skal gi et utdrag fra, var en samtale om lydbøker. Bendik fortalte om en krimbok han og familien hadde hørt på lydbok. Det viste seg at denne boka, eller sjangeren, ikke falt i smak:

Jeg er ikke så interessert i det. Det kan være spennende liksom, noen ganger, men jeg liker mer humor istedenfor krim og veldig seriøse ting. Det liker jeg ikke. Jeg er jo en useriøs person, så ... (Bendik)

Bendiks forklaring går ut på at han er en useriøs person som ikke liker seriøse ting. Kan det forklare hvorfor guttene ikke liker litteratur, fordi det *for* seriøst? Bendik gir seg selv denne merkelappen, useriøs – han gir seg selv en D-identitet.

#### 4.2.10 Bøker er uten humor

Et problem for informantene i møte med litteraturen er at den ikke tilfredsstillende deres behov (og krav!) om humor. For som de sier, så er alt i kulturen deres preget av humor; filmer, tv-serier, podcaster og spill, inneholder mange humorelementer som guttene verdsetter. Guttene fremtrer selvsikre med konklusjonen om at bøker har «voksenhumor» som *ingen* synes er morsom:

Birk: Bare ikke sånn voksenhumor.

Bastian: Voksenhumor er *så* dårlig.

Bendik: Det kan være spenning liksom, bare ikke sånn altfor seriøst. At det er litt morsomt iblant også.

Noe guttene likte godt ved å lese som barn var nettopp at bøkene var morsomme – det er de imidlertid ikke nå lenger:

Birk: Altså, når man var liten så hadde man jo sånn barnehumor med sånn bæsje og sånt. Men nå er det mer, jeg vet ikke jeg, grov humor.

Bastian og Bendik: Ja.

Bastian: Det er viktig.

Brynjar: Du finner liksom ikke det i en bok da.

Int.: Kanskje ikke her på skolen, men det finnes nok mange bøker med grov humor.

Birk: Ser du i skapet etter bøker hjemme så finner du ikke akkurat så mange bøker med grov humor.

Bastian og Bendik: Nei ...

Int.: Men det er vel fordi de bøkene er kjøpt av foreldrene deres da, kanskje?

Alle: Jo, ja.

Det åpenbare svaret på hvorfor de ikke finner sin etterlengtede (grove) ungdomshumor i bøkene er at bøkene de finner kommer enten gjennom skolen eller hjemmet. For hvis de, på egenhånd, hadde forsøkt å anskaffe morsomme bøker for unge voksne, så finnes jo de. Dette viser generelt til stor uvitenhet om hva som finnes av litteratur. Jeg spurte bl.a. om de kunne tenke seg å lese bøker tilsvarende Marvel og Star Wars, hvor guttene svarte at hvis noe sånt fantes, så ville de vært høyst interesserte. Et enkelt google-søk viser til det vanvittige omfanget av litterære adaptasjoner av disse seriene.

#### **4.2.11 Oppsummering av Resultat 2**

Empirien viser at guttene tidligere har vært glade i å lese, men at dette forsvant (for flesteparten) i ungdommen. En annen konsekvens av å bli ungdom er at informantene mener at de ikke har fantasi lenger, selv om det er lett å påpeke at dette muligens er et paradoks. Likevel er det interessant at guttene selv forteller denne fortellingen om dem selv. Vi har sett at bare én av ni anser seg som en leser selv om samtlige av guttene stadig er i kontakt med tekster. Dette kan være knyttet til en definisjon av lesing. Leseren, Audun, skulle ønske han leste mindre. Selv om man kan ane en motstand mot litteratur (se Resultat 3), viser ikke informantenes svar lesemotstanden eksplisitt. Informantene viser til et teknisk fagspråk knyttet til spill. Empirien viser også til en gutteidentitet som består av å være useriøs. Med dette følger et krav om at ting skal være morsomme, det er imidlertid ikke bøkene, ifølge informantene. I tillegg viser dataene til at guttene ikke snakker om bøkene de leser.

Vi har nå sett på tekstene utvalget leser på fritiden og deres forhold til å være en leser, men hvordan står det til med lesing på skolen for utvalget?

### 4.3 Resultat 3: Skjønnlitteratur i skolen

Resultat 3 omhandler mer eller mindre direkte forskningsspørsmål 3: *Hva forteller informantene om lesing i skolen? Finnes det forskjeller mellom lesing i og utenfor skolen?* Samtlige av funnene som presenteres her er knyttet til skolen og norskfaget.

#### 4.3.1 «Nevn én bok dere har lest på skolen»

Utvalget fortalte med mye entusiasme om tekstene de leser utenfor skolen – tekstene de har affinitet for – men da samtalen endret retning til skolens tekster, var det ikke like mange titler som ble nevnt. Sitatet nedenfor gir leseren innblikk i hvordan en slik samtale artet seg:

Int.: Husker dere noe dere har lest i norskfaget?

Bernhard: Vi leste jo en bok her da ... Hva het den igjen a?

Birk: Det var den Skammarens dotter eller noe, er det den?

Bendik: Nei ...

Bernhard: Den er på nynorsk.

Birk: Ja, Skammarens dotter.

Bendik: Mathildas ... greia?

Birk: Ja, det er Skammarens dotter.

Bastian: Ja ... Svarte-Mathilda?

Birk: Ja, Svarte-Mathilda, det var det den het!

Bernhard og Bendik: Ja!

Bernhard: Den har vi lest.

Int.: Hva synes dere om den da?

Bendik: Jeg leste den aldri.

Bastian: Ikke jeg heller.

Birk: Vi ble aldri ferdig. Vi leste kanskje én tredjedel av boka og så bytta vi lærer i norsk og da bare slutta alle.

Bendik: Jeg starta aldri på den boken.

Bastian: Jeg leste baksiden.

Bernhard: Jeg leste en del av den, men jeg husker ikke.

Birk: Jeg leste en god del, men jeg husker jo ikke ... Altså jeg husker det jeg leste, men det var så lite.

Int.: Ok, så dere ble ikke noe særlig fan av den boka?

Bendik: Det var på nynorsk også, og det er noe jeg i hvert fall ikke synes er noe ...

Bastian og Birk: Nei ...

Bendik: ... Jeg skjønner ikke så mye av det.

Her prøver intervjugruppe B å huske en bok de har lest på skolen. Etter mye frem og tilbake kommer de frem til én tittel, som noen startet på, men som de ikke ble ferdige med på grunn av lærerbytte. Dette utdraget er representativt for samtalen om skolelesing. Sammenlignet med samtalen om filmer og spill – deres egne sjangre – hvor utvalget var tydelige og sikre i sine gjenfortellinger og vurderinger, ble guttene nå usikre, nølende og vage når det nå var snakk om skjønnlitteratur i skolen.

Det må presiseres at den type lesing i skolen som her blir omtalt, handler om skjønnlitterære tekster i norskfaget. Som utvalget selv var inne på, så leses det jo klart utallige tekster i så å si alle fag. Tekster som dette er med på å beskrive en literacy-hverdag til guttene, men denne delen handler eksplisitt om skjønnlitteratur.

#### **4.3.2 Litteratur blir avfeid med latter**

En bok, eller snarere film (i denne sammenheng), som ble nevnt var Knut Hamsuns *Victoria*. Den ble nevnt av begge gruppene og det var tydelig at dette var en tittel elevene hadde arbeidet med, samt at de hadde sett filmen. Intervjugruppe A omtalte *Victoria* på følgende måte:

Int.: La oss ta én dere husker da.

August: Victoria har vi lest. Eller et utdrag av Victoria, har vi ikke det?

Int.: Fortell om Victoria.

August: Eh ...

Int.: Hva husker du?

August: Det eneste jeg husker ... Det var i hvert fall ... Johannes er jo kanskje det jeg anser som hovedpersonen, og så er ... Jo, han har litt dårlig økonomisk, eller han har ... Det handler om han og Victoria, og så Otto som er en sånn rikmann, og Victoria er også ganske rik, mens han Johannes er bare en ...

Aleksander: ... møllersønn.

August: Ja, møllersønn. Og han prøver å jobbe seg oppover i den økonomiske rankingen og i det sosiale. Ja, han gjør det, og så begynner han ... Og så er han ganske forelska i hun Victoria og det går begge veier, altså at hun også tilbake til han. Men så kommer det økonomiske, og det sosiale greia imellom, for det var jo nesten som en slags kastesystem som i India der. Det er jo å sette det på spissen da, men det var jo de rike som var med de rike og de fattige var med de fattige liksom. Og så var det

middelklassen også, som han Johannes var en del av. Ja, og de to klarer ikke å finne tonen fordi de får aldri blitt et par fordi, eller på grunn av det økonomiske.

Her gir August et litt rotete, men samtidig et nokså detaljert sammendrag av romanen. August svarte presist og pliktoppfyllende på alle spørsmål gjennom intervjuet, det gjør han også her. Han konsentrerer seg for å få med alle detaljer han klarer å huske. Det er som han er oppe til eksamen og prøver å bevise noe overfor intervjueren. Noe særlig entusiasme knyttet til Hamsuns roman var det imidlertid ikke. Det ble det ikke før Audun kommenterte hvordan Otto døde:

Audun: De døde av turberkulose. Og han, Otto, døde av å skyte seg selv i hodet. Han mente det ikke da.

(Latter).

August: Han mista geværet i bakken, og så skjøt han seg selv. Det var ladd og så skjøt han seg selv i hodet.

Hele gjengen ler av denne scenen. Men de ler ikke rått, det er mer humring over scenen som blir omtalt. Intervjugruppe B derimot, gapskrattet over Ottos kløneri med geværet. Det var det eneste de ville snakke om fra *Victoria*.

Int.: Er det noe dere husker som dere syntes var bra? (om lesing i norsken)

(Latter).

Bastian: Den der filmen, *Victoria*, hvor han fyren skulle knyte opp skoa si og så accidentally skjøt han seg selv i trynet.

Int: Åja, dere så den på film?

Bastian: Ja, han var full da, så skulle han hjem igjen og bare knyte av seg skoa og da skjøt han seg selv i trynet, så det var egentlig høydepunktet på hele filmen.

(Latter.)

Int: Og da lo folk da eller?

Bendik: Ja, alle lo.

Birk: Alle lo.

Bastian: Jaja, bortsett fra jentene.

Bendik: Jentene syntes det var skikkelig seriøst.

Bastian: Ja, de bare «aaahh, herregud!» Men vi gutta fikk bare lættis.

(Latter).

Det er ingen tvil om at scenen de ler av ikke var skapt av humoristiske grunner. Likevel begynner «alle» guttene å le i møte med denne dramatiske scenen. Hvorfor de ler og hva de egentlig ler av, skal jeg undersøke senere i oppgaven.

#### 4.3.3 «Skolens litteratur er i hvert fall ikke for oss!»

Det er for veldig modne, sånne pensjonister som har tiden sin og skal lese ting som egentlig ikke er interessant, men altså, herregud, vi er femten år, vi er unge, vi er gutter, vi går på ungdomsskolen! (Bastian)

Som Bastian engasjert påstår, er litteraturutvalget i skolen for en helt annen aldersgruppe enn de som går der. Intervjugruppe A mener at realistiske sjangre er mer egnet for jentene og at det er mye av slike sjangre i skolen. Derfor er skolens litteratur mer egnet for jenter:

Int.: Men av det dere leser på skolen, hvem føler dere at det er egnet for?

Aksel: Mer jenter.

Audun: Det er for jenter.

Aksel: Men jeg tror ingen av kjønnene synes det er noe særlig gøy, egentlig. Men, bedre tilpasset jenter.

Som Aksel påpeker er litteraturen i skolen på ingen måte *egnet* for jentene, men jentene er i større grad mottakelige for denne typen litteratur enn det guttene er. Her oppstår det et kjønnets skille. Når jeg som intervjuer spør om hvem litteraturen er egnet for, får jeg ikke svar som «de med god fantasi» eller «de som leser mye». Svaret jeg får handler om kjønn; om du er gutt eller jente. Eller, ifølge Bastian, om du ikke har noe bedre å finne på, som en pensjonist.

Selv Audun misliker skolens litteraturtilbud:

Men for eksempel når læreren har valgt at alle skal lese én bok så velger de jo den kjedeligste boka noensinne da. (Audun)

Flere ganger viser Audun misnøye for litteraturtilbudet i skolen:

Audun: Jeg liker ikke det vi leser på skolen.

...

Audun: Det er egentlig kjedelig innhold på skolen.

Int.: Som hva da for eksempel?

Audun: Det er bare sånne småting ... Sånn som klasseskiller, for eksempel. Jeg synes bare ikke det er så spennende.

Videre beskriver intervjugruppe A at lærerne ikke klarer å motivere i noen særlig grad til boklesning:

Int.: Føler dere at dere blir motivert til å lese av lærerne?

Aleksander og Audun: Nei.

Aksel og August: Ikke så veldig.

Audun: Jeg blir demotivert.

Int.: Demotivert? Du blir mindre motivert etter å ha snakket med en lærer?

August: Det er så mye lesing på skolen og det er ikke akkurat så veldig motiverende.

Aksel: Det er ikke sånn at de anbefaler oss å lese, men det hender de sier at det er smart å lese.

August: Ja, i hvert fall i tilbakemeldinger kan du få en liten kommentar om at det er smart å lese for å igjen utvikle språket.

Motivasjonen fra lærere fungerer ikke, og for Audun virker «motivasjonen» imot sin hensikt. Videre knytter Aksel og August motivasjonen til kommentarer om at det er «smart å lese» eller at det er «smart å lese for å utvikle språket mer». Dette kan knyttes til en nyttetenkning innenfor litteraturlesing som jeg presenterer i kap. 4.3.6. Det er imidlertid interessant å påpeke at motivasjonen fra lærerne ikke er knyttet til sjanger eller fiksjon.

#### **4.3.4 Noen positive møter med norskfaget**

Det skal sies at norskfaget ble omtalt på en mer positiv måte enn det det fremstår her. Men det som ble omtalt positivt var stadig de produktive sidene ved faget. Utvalget liker å skrive tekster. De reseptive sidene ved faget derimot – som denne oppgaven handler om – var ikke utvalget like positive til. Likevel oppstod det noen unntak som vi skal se på her.

Ovenfor viste jeg hvordan Audun mistrives med skolens litteratur, men likevel nevner han noe ved litteraturlesingen i norskfaget som fanger hans oppmerksomhet:



Audun: Eller noen av novellene er litt bra, for noveller ender litt dårlig egentlig da, og det liker jeg litt, fordi det er litt irriterende at det alltid skal ende bra. Det er jo ofte ikke slik i virkeligheten, kanskje. Og jeg liker egentlig at det ender litt dårlig.

Her viser Audun at han har utviklet seg som leser. Han befinner seg imellom det Appleyard (1991) kaller leseren som helt/heltinne og den tenkende leseren. For han er lei av bøker som er for skjematiske og forutsigbare. Han krever overraskelser og utfordringer som leser.

Birk er den andre som velger å kommentere noe positivt om lesing i norsk. Han liker å tolke; å prøve å finne mening i verden, finne system i kaoset.

Birk: Altså når vi hadde de novellene så var det mye mellom linjene da, så jeg syntes det var gøy etter at vi har lest den og bare diskutere hva som skjedde. Hva som faktisk skjedde da. Det var noe om at kjolen ble strammere så kunne det tolkes mot at personen var gravid da. Det syntes jeg var gøy å diskutere.

Han er, på lik linje med Audun, i ferd med å utvikle seg til neste lesestadiet. Hvordan de utvikler seg skal jeg undersøke i neste kapittel.

#### **4.3.5 Umodne gutter – gutter uten selvtillit**

Et annet funn pekte mot de useriøse guttene. Dette funnet peker mot guttene som umodne; disse må ikke forveksles. For mens det useriøse ble omtalt med positive fortegn og knyttet til å være en leser generelt, er det umodne omtalt som noe negativt og knyttet til norskfaget.

Som en kan se fra intervjuutdraget nedenfor, tok denne samtalen utgangspunkt i hvorfor guttene ikke leser i noen særlig grad. Bendik omtaler gutta som mer kritisk innstilt enn jentene, for deretter å kalle dette en umoden egenskap.

Bendik: Jeg tipper vi gutter er mer kritiske til bøker enn det jenter er. Hvis vi finner en bok og vi ikke synes den er så kul så kan vi stoppe etter et par-ti sider liksom. Men med jenter, de kan liksom lese kanskje femti sider da for å finne ut om den er kul eller ikke. Så tipper vi er mer kritiske til å finne en bra bok enn det de er.

Int: Så du tror at jentene gjør mer som de får beskjed om?

Bendik: Ja, faktisk. De er mer modne i hodet enn det vi er.

Int: Det handler om modenhet?

Bendik: Ja, jeg tror det egentlig. Jeg tenker det egentlig. Vi er som barn, hvis det er kjedelig så har de ikke lyst til det, men hvis det er gøy så vil de det.

Birk: Det er sant!

Bastian: Det er jævlig sant.

Brynjar: Man vil jo ikke gjøre noe man vet man ikke liker å gjøre da. Men hvis du vet at noe er kjedelig, at du ikke har noe glede av å gjøre det, så gjør man jo ikke det.

Konklusjonen til guttene, er at de ikke er modne nok til å lese. Intervjugruppe A er inne på det samme temaet. Igjen ble guttene sammenlignet med jentene. Jentene er bedre til å holde seg konsentrert og til å fokusere på én ting av gangen, ifølge Aleksander.

Aksel: Jeg tror de (jentene) synes det er mer interessant ... Jenter er på en måte mer reflekterte og klarer å tenke gjennom ting fordi de føler det er naturlig, mens gutter må kanskje anstrenge seg mer for å gidde å tenke gjennom hva som egentlig foregår.

Aleksander: Når jeg leser må jeg liksom fokusere på å fortsette å lese og liksom ikke skli av siden jeg klarer ikke å sette meg ned på fritiden å lese liksom. Det kan være at jenter er bedre på å fokusere på én ting og klare å holde på med det lenge.

Int: Tror du det altså? At det er en jentegreie?

Aleksander: Ja, jeg tror de har bedre tålmodighet på en måte.

August: Njaa, kanskje ...

Audun: Jeg føler at de liker at bøkene er mer realistiske. De prøver å sette seg inn i den historien; ha samme historie som i virkeligheten. Litt sånn ungdomshistorie om kjærlighet og så prøver de å sette seg inn i det.

Int: Hvorfor tror dere jenter liker bedre realisme, mens gutter liker fantasy og science fiction?

August: Kanskje fordi vi er mer barnslige og kanskje litt yngre i hodet når det gjelder forskjellige ting.

Int: Hvorfor er det mer barnslig med sci-fi og fantasy?

August: Jeg vet ikke, altså jeg synes ikke det er mer barnslig. Det kommer an på hva slags tema det er. Men det kan hende at det er sånn.

Aksel: Jentene synes kanskje det blir mye styr, at det er for mye som foregår på en gang.

August: Litt rotete kanskje.

Int: Ok, så de vil kun ha ett tema?

Aksel og August: Ja.

Fra utdraget ovenfor er det mye å drøfte, noe jeg skal gjøre i neste del av oppgaven. Det som skal fremheves her, er særlig Augusts kommentar om at grunnen til at guttene liker fantasy og sci-fi er at de er «mer barnslige og kanskje litt yngre i hodet når det gjelder forskjellige ting». Legg også merke til at han først sier at det er barnslig, for så å iverksette seg selv.

Gjennom intervjuet fremstod guttene stadig selvsikre med stor tro på egen intelligens. Dette er også et inntrykk jeg har fått fra å være i skolen selv. Mange gutter, uavhengig av karakterene de får, har høy selvtillit hva gjelder deres egne evner. Som nevnt, var dette også tilfellet for oppgavens informanter. Men da det var snakk om skjønnlitteraturen, endret dette seg drastisk. For guttene har tro på egne evner når det gjelder teknisk lesing, men når det gjelder litteraturens lesing, som inneholder tolking, meninger og følelser, ble guttene usikre og selvtilliten forsvant. Da begynte de plutselig å snakke om hvor umodne de var osv.

#### **4.3.6 Norsk er et nyttefag**

Etter datamaterialet var samlet inn, kunne jeg «enkelt» ha endret prosjektet til å omhandle hvordan guttene legitimerer litteraturlesing. For informantene hadde svarene sine klare, og forklarte detaljert om hvorfor man burde lese. Temaer de ble utfordret på, var boklesing generelt, lesning i skolen, og spørsmål knyttet direkte til skjønnlitteratur i skolen.

Fellesnevneren er mer enn tydelig: litteraturlesing er noe man gjør for å bli en bedre leser. Så å si alle svarene var direkte knyttet til et nytteperspektiv: om tekniske aspekter ved avkoding av tekst, utvikling av ordforråd og at man blir flinkere til å lese andre tekster i framtiden. Hoel & Helgevold (2008) gjorde tilsvarende funn blant sine informanter i 2008.

Int.: Hvorfor tror dere vi leser så mye på skolen?

Audun: Lære oss å lese de voksne ... Nei, jeg har ikke peiling! Lære oss å lese bra nok.

Aksel: Det er en bra måte å lære på.

Int.: Hvordan da?

Aksel: I stedet for at læreren skal fortelle alt vi skal gjøre så kan man lese i læreboka og ut ifra det lære mer om det vi skal ha om istedenfor for at læreren må ta alt ansvaret for det selv.

Aleksander: Jeg tenker at lesing og skriving er veldig viktig for å kommunisere hvis du ikke står og snakker med hverandre rett ut. Hvis du for eksempel skal sende et brev, så må du kunne lese brevet for å skjønne meningen. Og det er mye lesing ... man er avhengig av å kunne lese på en måte.

August: Det er viktig å kunne og det hjelper deg med alt du skal. Alt har noe med lesing og skriving nesten.

Audun: Og jo mer man leser, jo flinkere blir man til å skrive.

Int.: Ok, så hvis jeg forstår dere rett, så leser vi for å bli bedre lesere, bedre skrivere – for å kunne kommunisere og fungere i samfunnet.

(gruppen nikker)

August: Og lære det bestemte temaet.

Vi blir bedre til å kommunisere, vi blir flinkere til å skrive og lese – og som Aksel sa, så blir det mindre arbeid for læreren fordi elevene kan lære seg ting på egenhånd.

Bernhard: Man lærer jo av å lese bok da. Du blir jo bedre til å skrive for eksempel. Du blir bedre i grammatikk, rettskriving og alt sånn. Jeg tror kanskje at lærerne tenker at det er positivt for norsk skriftlig.

Int.: Men da kunne man jo bare lest aviser da?

Bernhard: Ja, det er sant.

Birk: Det er helt sant.

Int.: Så hvorfor tror du man skal lese skjønnlitteratur?

Bernhard: Jeg tror det handler om lengdelesing da. Når man leser en avis så leser man noe spesifikt som kanskje ikke er så langt, men med en bok så sitter du kanskje en halvtime–time, ikke sant. Du sitter ikke og leser en artikkel i en time, liksom.

Igjen, absolutt et valid argument. Lesing av bøker fungerer fint som en antitese mot dagens høyhastighetssamfunn. Likevel forblir lesing av skjønnlitteratur stadig et middel for å oppnå kvaliteter som i bunn og grunn ikke har noe med skjønnlitteraturen å gjøre.

Problemet med nyttetenkningen oppstår bl.a. ved at elevene ser på seg selv som «ferdig utlært»:

Kanskje ... nå som vi har blitt eldre er det ikke så nødvendig å lese så mye fordi før på barneskolen så var det sånn man skulle mer lære seg *å lese*, og det var veldig viktig for foreldrene på den tiden, ikke sant, og så var det veldig viktig å *øve* på å lese, men nå som man kan lese så føler jeg ikke akkurat at det er så veldig nødvendig det å lese.  
(Bastian)

Her ser vi problemet ved å legitimere lesingen gjennom et nytteperspektiv. Bastian ser på seg selv som en god leser og da trenger han ikke «å øve» på lesing.

Bendik har blitt fortalt at det er nyttig å ha kunnskap om Hamsun:

Fordi når vi lærte om Knut Hamsun så sa de at det er kjempeviktig for oss å vite, og hvis jeg spurte hjemme så «visste alle hvem han var». Jeg spurte mamma og pappa, jeg, og de hadde aldri hørt om han. Jeg spurte til og med søsteren min og hun går fortsatt på skolen og hun har aldri hørt om han fyren. (Bendik)

Argumentet om at det er «kjempeviktig» å ha kunnskap om Hamsun som legitimering for å lese tekstene hans, kollapser når ingen i hjemmet har hørt om nobelprisvinneren. Litteraturen blir unødvendig gjennom nytteperspektivet:

Det er jo litt vanskelig å endre skolesystemet til å lese faktiske nødvendige ting. I norsktime lærer vi ikke akkurat veldig mye som er relevant for fremtiden, men det er jo bare sånn skolen er og det ikke veldig mye vi kan gjøre med det. (Bastian)

Selv om de aller fleste svarene jeg fikk handlet om å bli en bedre leser og skriver, var det noen informanter som pekte i retning mot andre grunner for skjønnlitteraturen:

Jeg tror de litteraturtekstene vi leser og alt det der da, de er liksom bedre å øve på sånne slike tekster enn faktatekster; for det er lett å forstå, ikke sant. Du leser det og forstår det med en gang, men i litteraturtekster så må du gå inn i det, gruble litt, prøve å forstå teksten. Det er vanskeligere å forstå. Da blir du bedre på å ta inn informasjon.  
(Bernhard)

Selv om Bernhards resonnement ender i at en blir «bedre til å ta inn informasjon», er veien frem til denne konklusjonen det mest interessante. For han viser til at lesingen av skjønnlitteratur inneholder tolkning, og at den type lesing derfor skiller seg fra sakprosaen. Med andre ord forstår han hvorfor litteraturlesing kan være verdifullt.

Leseren Audun sier følgende om begrunnelser for lesing av skjønnlitteratur:

Audun: Utvikle fantasien sin da.

Int.: Fortell om det.

Audun: For eksempel få ideer, men også finne ut hvordan andre folk tenker og hvordan de ser på forskjellige ting da, eller hvordan de ser på verden. Jeg er litt usikker jeg, hehe.

Gjennom å være en leser har Audun forstått at litteraturen er et sted hvor man kan se verden gjennom andres øyne.

#### **4.3.7 Oppsummering av Resultat 3**

En kunne oppsummert Resultat 3 med følgende setning: Informantene liker ikke tekstene i norskfaget. Selv leseren, Audun, synes tekstene er kjedelige og uinteressante. Guttene husker omtrent ingenting av det skjønnlitterære de har lest i norsken, og av det de husker er det det ufrivillig komiske som blir trukket frem. Et særlig interessant funn er hvordan guttenes selvtillit endres drastisk når det snakkes om skjønnlitteraturen i skolen. Da blir de plutselig «umodne» og «for unge i hodet» til å skjønne noen ting. I tillegg blir norsk oppfattet som et nyttefag som skal lære guttene å lese og skrive bedre. Selv om litteraturdelen av norskfaget også ble omtalt på en positiv måte, er tendensen at guttene uttrykker misnøye når det er snakk om det skjønnlitterære i skolen.

## 5.0 Diskusjon

Resultatdelen var en presentasjon av empirien denne forskningen bygger på. Nå skal jeg prøve å fremheve deler av empirien enda tettere opp mot oppgavens problemstilling. *Kan vi forstå gutters forhold til norskfagets skjønnlitterære tekster gjennom identitetsbegrepet?*

Empirien ble presentert i tre deler: (1) elevenes «egne» tekster, (2) om å være en leser, og (3) om norskfagets tekster. Nå skal jeg diskutere hvordan guttene markerer identitet i møte med lesing.

### 5.1 Hvordan markerer guttene identitet når det er snakk om lesing?

I denne delen av diskusjonen skal jeg forsøke å se nærmere på hvordan guttene markerer identitet i møte med skolens litteratur. Det er ikke lett å velge ut enkelte øyeblikk fra intervjuene, for ungdommene markerer jo stadig identitet, og så å si hele samtalen handlet om tekster og lesning. Ut ifra dette synspunktet kan en hevde at enhver ytret språklig handling vil være en identitetsmarkør. En slik forståelse gjør selvsagt ikke utvelgelsesprosessen noe enklere. Noe som gjør utvelgelsen litt enklere, er å se på hvilke diskursive utsagn som ble ytret i begge intervjugruppene. Dette tatt i betraktning, landet jeg på en scene fra da guttene så Hamsuns *Victoria* som film.

#### 5.1.1 Et «lættis» møte med Hamsun – om humor og den useriøse gutteidentiteten

Dette funnet – at guttene møter litteraturen med latter – har blitt presentert tidligere i oppgaven. Jeg ønsker å undersøke videre hva latteren betyr og hvordan vi kan knytte latter til identitet. Slik artet samtalen seg i intervjugruppe B:

Int.: Er det noe dere husker som dere syntes var bra? (om lesing i norsken)

(Latter).

Bastian: Den der filmen, *Victoria*, hvor han fyren skulle knyte opp skoa si og så accidentally skjøt han seg selv i trynet.

Int: Åja, dere så den på film?

Bastian: Ja, han var full da, så skulle han hjem igjen og bare knyte av seg skoa og da skjøt han seg selv i trynet, så det var egentlig høydepunktet på hele filmen.

(Latter.)

Int: Og da lo folk da eller?

Bendik: Ja, alle lo.

Birk: Alle lo.

Bastian: Jaja, bortsett fra jentene.

Bendik: Jentene syntes det var skikkelig seriøst.

Bastian: Ja, de bare «aaah, herregud!» Men vi gutta fikk bare lættis.

(Latter).

En tilsvarende situasjon ble også omtalt av intervjugruppe A (se resultatdel). Grunnen til at jeg velger å fremheve denne scenen skyldes flere årsaker: (1) som allerede nevnt ble den nevnt av begge intervjugruppene, (2) det oppstod et spontant skille mellom guttene og jentene og (3) guttene markerer avstand med latter.

For latter er et redskap for å markere motstand. «Det er jo en kjent sak at humoren som knapt noe annet i den menneskelige tilværelse er egnet til å skape avstand og heve en opp over situasjonen» (Frankl, 1947, s. 86). Latteren er relasjonell – den forsterker et vi (Skårderud og Skårderud, 2019). Latteren, som identiteten, er relasjonell, og er avhengig av en mottaker. Latterens relasjonelle signifikans styrkes ved at det oppstod et identitetsskille (N-identitet) basert på kjønn. En tilsynelatende enkel latter viser seg å være en betydelig kilde til identitet. For det første, skille som oppstod er knyttet til elevenes N-identitet. I denne konteksten lo du om du var gutt, men forholdt deg stille om du var jente, skal vi tro informantene. Latteren er samtidig knyttet til elevenes institusjonelle identitet. De markerer motstand mot kravet om å være elev. Merk at når jeg som intervjuer stiller spørsmålet om de har lest noe bra i norsken, blir jeg møtt med nettopp latter. Igjen benyttes latter for å heve seg over realitetene (Freud, i Skårderud & Skårderud, 2019). For det er en signifikant forskjell på å svare «nei, det har vi ikke» og det å le. Ved å svare nei, viser man til at en slik situasjon ennå ikke har oppstått, men ved å le markerer guttene at noe slikt ikke er mulig; at det ikke finnes noe «bra» i litteraturdelen av norskfaget.

Latter vil tradisjonelt være tilknyttet til elevenes diskursive identitet\*. Ironi er en typisk humorfunksjon som tenåringer benytter seg av. Igjen kan vi si at en slik humors funksjon vil være å heve seg over realitetene, i denne sammenheng – realiteten om å være en elev (I-identitet). Og det er jo nettopp det jeg blir møtt med: et ironisk, eller snarere sarkastisk, svar på om de har lest noe bra i norsken. Fordi Bastian refererer ikke til noe av kvalitet – tvert imot. Når en scene som åpenbart skal fremstå alvorlig – en substansiell karakter i en film dør tragisk – blir møtt med latter, har filmskaperen mislyktes i å filmatisere denne hendelsen. Eller mislyktes er muligens strengt; filmskaperen har mislyktes med å treffe gutter i tiende klasse.

---

\* Eksempler på dette vil f.eks. være D-identitetstrekk som å være morsom, ha god humor, lattermild etc.



En innvending imot at Bastian benyttet seg av sarkasme, vil være at Bastian ikke skiller mellom adjektivene «bra» og «morsom». En annen innvending er at han oppfattet spørsmålet som noe som skulle være bra for ham, personlig. For Bastian var det sikkert «bra» at den ellers kjedelige filmen hadde en morsom scene. Likevel velger jeg å gå ut ifra at han er i stand til å skille adjektivene, samt at han forstod hva jeg mente med «bra» i den konteksten spørsmålet ble stilt.

Humor er et språklig, relasjonelt fenomen og er således tilknyttet det diskursive (D-identitet), men informantene omtaler humor på en slik måte at man også kan kalle det en affinitetsidentitet (A-identitet). Humoren er en motgift mot elevrollen og den institusjonelle identiteten. Fellesskapsfølelsen, A-identitet ble styrket gjennom hvor synkrone guttene var i sine beskrivelser om hva som er morsomt og om at humor er viktig.

Blant empirien jeg presenterte tidligere, viste jeg til et funn om at guttene finner fraværet av humor i skolens litteratur som et stort problem:

Birk: Altså, når man var liten så hadde man jo sånn barnehumor med sånn bæsje og sånt. Men nå er det mer, jeg vet ikke jeg, grov humor.

Bastian og Bendik: Ja.

Bastian: Det er viktig.

Brynjar: Du finner liksom ikke det i en bok da.

En finner ikke grov humor i en bok, forteller Brynjar. Det er naturligvis flere innvendinger mot denne påstanden\*. Informantene er overbevist om at folk som skriver bøker ikke er morsomme. Bøker blir forbundet med skolen, mens andre medier, som film, spill, podcaster, sosiale medier osv., ikke blir det.

Måten mulig humor blir avfeid på kan vi knytte til hvordan informantene knytter bøkene til skolen. Bøkene blir knyttet til skolens institusjonelle virksomhet og således blir bøkene en del av elevenes I-identitet. Informantene ville aldri ha hevdet at det ikke finnes humor i andre modale enheter, som i film, tv-serier, spill, musikk etc. Grunnen til at de kan konkludere med at bøker er uten humor henger unektelig sammen med at guttene ikke forbinder humor med *skolen*.

---

\* Jeg vet ikke om en masteroppgave er det rette stedet for å presentere eksempler på grov humor i litteraturen, men det er klart at det finnes.

«Det blir for seriøst», kunne informantene svare på hvorfor «seriøs» litteratur/film/lydbok ikke faller i smak. Se f.eks. hvordan Bendik forholder seg til en krimlydbok han hørte på:

Det kan være spennende liksom, noen ganger, men jeg liker mer humor istedenfor krim og veldig seriøse ting. Det liker jeg ikke. Jeg er jo en useriøs person, så ... (Bendik)

Her avfeier Bendik hele sjangeren fordi han er «en useriøs person». Nå kan vi starte å antyde et visst problem: (1) informantene hevder at humor er vanskelig å oppdrive i bøker, og (2) at de er *avhengig* av denne humoren. Videre er det interessant å merke seg hvor dominerende denne affinitetsidentiteten\* er. Informantene gir inntrykk av hvor viktig det er med denne humoren. Forlengelsen av dette er hvor viktig det er å ta del i denne humoren – ta del i fellesskapet, den relasjonelle humoren. Med andre ord er det ikke rart at «alle» guttene lo av Otto som klumsete skjøt seg selv. Fordi hvis du som gutt ikke ler, står du utenfor affinitetsgruppen, utenfor fellesskapet.

### **5.1.2 Den institusjonelle identiteten – om hvordan elevrollen preger leserrollen**

Jeg har tidligere redegjort for to dimensjoner ved I-identitet. En kan se på sin institusjonelle posisjon/identitet som enten et kall eller et krav (Gee, 2000, s. 103). Det er nærliggende å tenke at professoren anser sin institusjonelle rolle som et kall, mens en fange ser på sin I-identitet som et krav. Det interessante med elevrollen er at den i snitt, antageligvis, vil ligge et sted midt imellom kall og krav. Det er rimelig å anta at en elev som anser sin I-identitet som et krav vil vise motstand mot elevrollen, mens en elev som anser sin I-identitet som et kall vil vise aksept for elevrollen. I denne delen skal jeg se på hvordan aksept eller motstand for/mot elevrollen preger leserrollen; det å være en leser.

Jeg skal nå presentere fire ulike måter elevrollen og leserrollen korrelerer med hverandre, basert på prosjektets empiri og min analyse: (1) Motstand mot elevrollen og en ikke-leser; (2) aksept for elevrollen, men en ikke-leser; (3) aksept for elevrollen og en leser; (4) motstand mot elevrollen, men en leser.

Grunnen til at jeg skiller mellom konjunksjonene *og* og *men*, er for å påpeke en vanlig antagelse om at skoleflinkhet og lesing går hånd i hånd, men som empirien viser er ikke det nødvendigvis tilfellet.

---

\* Vil minne om at A-identitet kjennetegnes ved affinitetsgrupper. I denne sammenheng vil gruppen bestå av folk med affinitet for den samme humoren.

### *Motstand mot elevrollen og en ikke-leser*

Dette er ikke en særlig oppsiktsvekkende tilstand. Jeg tror de fleste norsklærere tenker at de elevene som viser motstand mot elevrollen, ikke er lesere<sup>\*</sup>. Blant prosjektets informanter er det Aleksander, Bastian, Brynjar og Bendik som befinner seg her. De leser ikke, og de viser samtidig mye motstand mot litteraturen. Som Bastian sa:

Det (litteraturen) er for veldig modne, sånne pensjonister som har tiden sin og skal lese ting som egentlig ikke er interessant, men altså, herregud, vi er femten år, vi er unge, vi er gutter, vi går på ungdomsskolen! (Bastian).

Denne gruppen hadde få positive litterære opplevelse å vise til:

Det er ingen bøker jeg husker sånn spesielt godt. Det er en stund siden jeg leste, men det er ingen jeg husker som sånn den synes jeg var bra eller morsom eller ...

(Aleksander)

Spørsmålet han svarer på handler om boklesing generelt. Likevel hadde Aleksander ingen bøker han husket som «bra eller morsom». Dette er typisk for denne gruppen.

I tillegg viser de motstand overfor elevrollen. Aleksander og Brynjar viser motstand med avstand; de distanserer seg fra intervjusituasjonen. Bendik og Bastian har en mer aktiv og eksplisitt måte å vise motstand mot elevrollen. Flere ganger skryter de av hvordan de bruker undervisningstimene til å sove, eller påpeker at de aldri gjør lekser, også med stolthet. Deres D-identitet går ut på å være bl.a. useriøse og late. Stadig konkurrerer de om hvem som har gjort minst lekser eller hvem som oftest sover i timen. Det å sove i timen f.eks., er i deres syn en positiv D-identitet som åpenbart vil påvirke elevrollen (I-identiteten).

### *Aksept for elevrollen, men en ikke-leser*

Den neste kategorier er for de «skoleflinke» som ikke leser. Det som kjennetegner denne gruppen, er at det virker som om de har vært deltagende i norskundervisningen. Derfor klarer de å huske noen øyeblikk fra norsktimene og huske noen av tekstene de har lest. Disse gjennomgangene av tekstene fremstår tvunget og utføres av plikt<sup>†</sup>. De viste ingen positive følelser til skolelitteraturen.

---

<sup>\*</sup> Som jeg senere påpeker kan det være et ødeleggende syn for gutters lesing.

<sup>†</sup> Se f.eks. hvordan August prater om handlingen i *Victoria* i kap. 4.3.2.

På fritididen leses det ikke bøker. Lesing er noe man gjør for å få gode karakterer. Begrunnelsen deres for hvorfor man skal lese litteratur er også utelukkende knyttet til et utilitaristisk syn på lesingen. De leser for å kunne lese bedre; de leser for å kunne skrive bedre; de leser for å kunne gjøre det godt i skolen og i videre studier og arbeid. Blant informantene finner vi August, Aksel og Bernhard i denne gruppen.

Gruppen opplever litteraturlesing som et middel for å oppnå et mål som ligger utenfor litteraturen, men er det noe særlig oppsiktsvekkende at elevene har dette synet? August forteller at han har lært lesingens nytteverdi av faren sin:

Når jeg leser føler jeg at jeg utvikler språket mer. Det sier i hvert fall faren min da. At man utvikler språket mer når man leser mer, som kan gjøre at man utvikler ordforrådet og sånt (August).

Forskning gjort av Gabrielsen og Blikstad-Balas viser at norsklærere stadig bruker litteraturen som et middel:

Et påfallende aspekt knyttet til valg av tekster er at lærerne henvender seg til elevene som forfattere, ikke lesere, av skjønnlitteratur. I mange av norsktimene der det forekommer skjønnlitterære tekster, er fokuset altså ikke på eleven i en leserrolle, men på eleven som selv skal skrive innenfor de samme sjangerkriteriene som fremgår i tekstene de leser. Dette betyr at litteraturen i mange timer primært har rolle som eksempeltekst og modell for elevenes egen skriving (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94).

Det er altså både krefter hjemmefra og innenfor skolens vegger som oppmuntrer flinke elever til å se på litteraturen gjennom et nytteperspektiv. Men gjennom dette perspektivet mister litteraturen sin egenverdi og blir redusert til noe teknisk – et håndverk.

Det som er interessant med Aksel er at selv om han svarer «bare når jeg må» på spørsmål om han leser bøker, så har han hatt gode leseopplevelser. Da intervjugruppe A ble spurt om de hadde hatt noen skikkelig gode leseopplevelser, var han raskt ute med et klart *ja!* og viste til *Maze Runner* og *Hunger Games*. Det viser en vesensforskjell mellom ikke-leserne som aksepterer elevrollen og ikke-leserne med motstand mot elevrollen: Aksel leser bøker hvis han må, og resultatet kan være ordentlige gode leseopplevelser.

Aksel viser også forståelse for at lesing kan være gøy:

Noen gjør det jo fordi det er morsomt òg da. Mens noen for eksempel spiller eller ser på film synes andre det er morsommere å lese. (Aksel)

Mens de andre informantene ga typiske nytteorienterte svar på hvorfor man bør lese, påpeker Aksel at noen gjør det fordi det er morsomt. Isolert sett er dette utsagnet lite oppsiktsvekkende, men sett i lys av de to gruppeintervjuene som en helhet, var det påfallende hvor sjeldent boklesing ble knyttet til at det rett og slett kan være gøy for den som leser. Så selv om Aksel viser til at noen *andre* – altså ikke han selv – gjør det fordi det er morsomt, klarer han i hvert fall å tenke seg, og ytre, dette perspektivet.

#### *Aksept for elevrollen og en leser*

Birk er den eneste blant informantene som både viser aksept for elevrollen og leser bøker. Som tidligere kommentert, ønsker han ikke å kalle seg «en leser», men han leser både tegneserier og skjønnlitteratur nokså jevnlig. Han er blant dem som synes litteraturdelen av norskfaget kan være spennende; mer om det senere (kap. 5.2).

Som tidligere vist har Birk to eldre brødre som leser bøker (kap. 4.2.7). Med andre ord befinner Birk seg innenfor en affinitetsgruppe sammen med brødrene. De er alle lesere, og som Birk påpeker, så leser de også mye av det samme. Imidlertid vil det viktigste for en affinitetsgruppes eksistens være at de snakker sammen og deler tanker og ideer rundt deres felles affinitet: bøkene.

Det ville vært interessant å gjennomføre et solointervju med Birk. Flere ganger fikk jeg inntrykk av at han modererte seg under intervjuene for å passe inn i gruppedynamikken som oppstod under intervjuene. Selv om jeg muligens ville fått annerledes data ved å intervjuer han alene, er dataen som ble konstruert i fellesskap med andre klassekamerater særlig interessant for forståelse av forholdet mellom lesing og identitet.

#### *Motstand mot elevrollen, men en leser*

Jeg har tidligere presentert Audun som den eneste som svarte *ja* på spørsmålet om han var en leser, samt at han gir uttrykk for å mistrives i rollen som leser. Jeg ønsker her å dedikere betydelig plass til å diskutere Auduns rolle som leser. Han er interessant nettopp fordi han viser motstand mot elevrollen, og som en følge av det også mot skolens litteratur, men likevel leser han mye på fritiden. Han har funnet frem til lesingen – den er helt klart viktig for ham. Om sin egen lesing sier han:

Jeg skulle kanskje ønske jeg leste mindre. For jeg bruker veldig mye tid på det egentlig. Når jeg leser en bok som er veldig bra som jeg liker så blir jeg altfor opphengt i den boken. Samme hvis jeg blir opphengt i en tv-serie da. Og når jeg er ferdig med det så tenker jeg på den boken i flere uker etterpå. Og da mister jeg konsentrasjonen. (Audun).

Hva kan dette komme av? Kan dette også være knyttet til oppgavens hovedtema, om identitet? For som jeg har vært innom tidligere, ville nok mange voksne mennesker tenkt at Audun er heldig. Tenk å føle at man bruker *for mye* tid på lesingen at man skulle ønske at man gjorde det mindre. At *litteraturen* er den store tidstyven.

En kan tenke seg at det finnes to mulige grunner bak Audun uttalelser: (1) Det kan handle om en posisjonering under intervjuet, med tanke på at det er et gruppeintervju. Det kan tenkes at Audun – selv om han erkjenner sin posisjon som leser – prøver å tone ned sitt forhold til lesingen ved å si slike ting som at han ikke egentlig liker det. En annen grunn (2) kan handle om at han selv tenker at det å lese er forbundet med en *outsider*-identitet. For Audun – basert på hvordan han framstod under intervjuet – er det en kan kalle en outsider. Han er annerledes enn de andre informantene. Kan det tenkes at han forbinder lesetilstanden med å være annerledes? Kanskje han tenker at hvis han hadde vært vanligere, så ville han ikke vært en leser? At bøkene fyller det tomrommet som oppstår som en konsekvens av å være annerledes? Den tiden som ellers ville blitt brukt til å være med venner, spille fotball og gjøre andre «vanlige», sosiale ting?

Det kan i så fall forklare grunnen til at Audun ønsker seg vekk fra denne tilstanden. Det positive derimot, er at han nærmer seg slutten av ungdomsskolen – der hvor det å passe inn er det «viktigste i verden». Det er ikke lenge til at det å være annerledes endres til å kunne bli noe positivt, at det blir en ettertraktet tilstand, og man finner frem til sine likesinnede; enten på videregående eller muligens på universitetet. Kanskje Audun møter andre som også har lest alt av *Game of Thrones*? Da vil muligens Audun for første gang i livet sitt ha glede av sin *affinitetsidentitet* som leser. Det som tidligere har vært en privat og ensom identitet, vil da bidra til å møte andre, stifte bekjentskap. Hvis jeg hadde gjennomført et oppfølgingsintervju med Audun om noen år, vil han kanskje ha svart noe annet om hvordan han synes det er å være en leser. Kanskje ville han vært en del av en affinitetsgruppe av lesere?

Men det kan godt være at uttalelsen hans handler om posisjonering under intervjuet.

Uavhengig av hva begrunnelsen hans kommer av – hvorvidt det handler om midlertidig

distanse til sin rolle som leser eller om han assosierer lesing med annerledeshet – handler de begge om identitet.

Det er igjen viktig å understreke at Audun ikke er en leser i skolesammenheng, men at han leser på fritiden. Han aksepterer rollen som leser (med noe tvil), men rollen som elev viser han aversjon overfor. I og med at Audun ikke aksepterer elevrollen, kan en si at begrunnelsen hans, eller hans legitimering, av lesingen, ikke skyldes en form for utilitaristisk nytte-tenkning. Han leser ikke for å oppnå noe utover lesingen; han leser ikke fordi han blir fortalt at det er det han bør gjøre; han leser ikke for å få bedre karakterer – han leser simpelthen fordi han liker det. Audun er også et godt eksempel på at det kan finnes flittige boklesere i klasserommet, selv om de ikke viser interesse for skolelitteraturen.

### **5.1.3 Den manglende selvtilliten – fremmedgjørelse**

Guttene jeg møtte – uavhengig av om de anså elevrollen som et kall eller et krav, eller om de aksepterte elevrollen eller ei – fremstod som selvsikre individer med tiltro til sine egne faglige ferdigheter. Jeg vet som nevnt ikke noe mer om informantenes skoleprestasjoner enn det de ga uttrykk for gjennom intervjuene.

For selv om flere av dem omtaler seg som useriøse, virket det som om de fleste var opptatt av å gjøre det bra på skolen\*. Med dette i tankene var det særlig interessant å observere et vesentlig skifte hva gjelder selvtillit når det ble snakk om lesing – særlig da det var snakk om kjønnsforskjeller og lesing.

Vi har tidligere sett hvordan Bendik fortalte at jentene leser og forstår mer fordi «de er mer modne i hodet», for videre å påpeke at de (gutter) er som barn; et syn hele intervjugruppe B støttet. I intervjugruppe A skjedde noe tilsvarende. Aksel presenterte en idé om at jenter er mer reflekterte enn gutter. Eller da August ble spurt om hvorfor han tror gutter liker fantasy: «Kanskje fordi vi er mer barnslige og kanskje litt yngre i hodet når det gjelder forskjellige ting?» (kap. 4.3.5).

Det vesentlige her er ikke hvorvidt guttene *faktisk* er mer umodne enn jentene. Det som er interessant er at det er fortellingen de forteller om seg selv. For hva skjer med selvet når ens narrative identitet handler om umodenhet, og som resulterer i utenforskap innenfor lesingen av skjønnlitteratur?

---

\* Som nevnt i metodekapitlet ligger skolen i en kommune som skårer høyt på nasjonale prøver.

Det narrative guttene forteller seg selv handler om hvordan N-identitet påvirker I-identiteten. Narrative forteller at hvis du er gutt, vil det være områder innenfor norskfaget hvor du ikke vil strekke til. Områder hvor det ville vært en fordel å være jente. Igjen, her det viktig å understreke at dette ikke handler om de faktiske forskjellene, men at det er et konstruert narrativ. Et narrativ konstruert om forholdet mellom N- og I-identitet som kommer til uttrykk gjennom det diskursive.

Det kan være grunn til å tro at fordømmen – som vi ser eksisterer innenfor gruppen «gutter» – også kan eksistere utenfor gruppen, f.eks. blant lærere, foreldre etc. Disse fordømmene vil utvilsomt spille inn på hvordan guttene forholder seg til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget.

En substansiell del av oppgavens datainnsamling viser at informantene stadig opererer i det narrative, det dramaturgiske – det fiksjonelle. Stadig forholder de seg til en dramaturgisk *tekst*. Hvor blir det da av den lave selvtiliten? Det er vanskelig å spore noen lav selvtilitt når guttene snakker om *Star Wars* eller *Ringenes herre*. Usikkerheten og den manglende selvtiliten er kun knyttet til norskfagets tekster.

## **5.2 Leseren som evig helt – når leserutviklingen stagnerer**

I teoridelen gjorde jeg rede for Appleyards leserutviklingsmodell. Det var særlig to stadier jeg valgte å fokusere på: Barneleseren (helt/heltinne) og ungdomsleseren (tenkende). Ut ifra empirien som foreligger i dette prosjektet kan man trygt si at guttene befinner seg i helt/heltinne-stadiet. Men lesestadiet heter «barneleseren» og Appleyard (1991) mener selv at leseren slutter å være i dette stadiet etter fylte tolv år. Sett bort ifra hva Appleyard har navngitt lesestadiet og hans aldersbestemmelser, er Appleyards beskrivelse av heltestadiet og mine informanternes beskrivelser påfallende like. Informantene virker utelukkende opptatt av ytre handling, og når et narrativ gis komplementert, er det avanserte plott som blir trukket frem.

Det er viktig å understreke at informantene til Appleyard var alle boklesere (Appleyard, 1991). Blant mine informanter derimot, er flertall blant ikke-lesere når det kommer til bøker. Det som er interessant er at de to som leser bøker\*, begge er på vei mot det neste stadiet – leseren som tenker.

Dette indikerer at det å lese fører til en utvikling i Appleyards lesestadier. Det kan jo fremstå som en selvfølge at *lesing* fører til *leserutvikling*. Det som er interessant er at utviklingen er

---

\* De to jeg referer til her er Audun og Birk. Audun kaller seg en leser og er en leser, Birk leser, men kaller seg ikke en leser.



mer fremtredende hos de som leser bøker enn de som konsumerer dramaturgiske fortellinger gjennom andre medier. Dette kan peke mot at bøker har en mer avgjørende læringseffekt enn f.eks. film og spill.

Det er nærliggende å tenke seg at det som leses i ungdomsskolen i dag, representerer stadiet/stadiene etter «leseren som helt». Men hva leses egentlig i norskfaget på ungdomsskolen i dag? Gabrielsen og Blikstad-Balas har nylig undersøkt hva som leses i norske åttende klasser. Dataene peker mot tre sentrale funn:

For det første er det (1) lite variasjon i tekstene elevene møter, både hva angår sjangre, tidsepoker og forfatteres kjønn og nasjonalitet. Videre finner vi at (2) en overveldende stor andel av tekstene som blir lest, 74 av totalt 86 ulike tekster, er hentet fra elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiale tilpasset eller laget for å brukes i norskundervisning. Det kanskje mest overraskende funnet er (3) at romaner og andre lengre verk ikke leses som del av den felles undervisningen. (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91)

Videre viser funnene at tekstene stort sett er utdrag fra romaner, noveller og dikt som blir lest. Elevene leser i tillegg selvvalgt litteratur, dataene viser at elevene stort sett velger romaner, men at det ikke stilles noen krav om dette. Det elevene leser som en del av norskundervisningen er altså det som finnes i lærebøkene. Da er det nærliggende å stille seg spørsmålet «hva finnes i lærebøkene?» En gjennomgang av de skjønnlitterære tekstene i norskfagets lærebøker ligger utenfor prosjektets rammer. I tillegg finnes det et bredt spekter av tekster, fra gamle klassikere til moderne samtidslitteratur. Poenget her er ikke å trekke fram spesifikt hva lærebøkene inneholder hva angår skjønnlitteratur, snarere er poenget å vise at den litteraturen elevene møter kan kobles til «leseren som tenker» eller «leseren som tolker». For lesing i skolen skal ikke kun være opplevelseslesing – en skal lære seg å lese mellom linjene og tenke rundt det en leser.

Dette kan være én av grunnene til at norskfagets tekster blir møtt med motstand: guttene befinner seg i «leseren som helt»-universet, mens skolens litteratur er på et annet nivå. Den andre årsaken, som jeg vil drøfte senere, er knyttet til elevenes institusjonelle identitet.

Likevel kan vi se at to av guttene i utvalget er i ferd med å bevege seg over til det neste stadiet (leseren som tenker/ungdomsleseren). Både Audun og Birk viser tegn til at de er i ferd med å bevege seg i retning det neste stadiet. Audun viser til at noen av novellene han har lest i norsken har åpen slutt eller rett og slett ender dårlig – dette synes Audun er interessant. Som

han selv sier «Det (lykkelig slutt) er jo ofte ikke slik i virkeligheten». På denne måten ønsker Audun mer «realistisk» litteratur. Den *alltid* lykkelige slutten representerer ikke virkeligheten.

Videre omtaler han bøkene til *Game of Thrones* som noe han har lest alt av, og som han virkelig liker. Det er interessant at Audun nevner denne bokserien som en favoritt. *Game of Thrones*-bøkene\* fantasy-bøker, noe Appleyard ville kalt *adventure*, men på den annen side er det en bokserie som på ulike måter utfordrer kjente sjangerkonvensjoner. Det mest kjente eksempelet fra *Game of Thrones*-serien er at den antatte hovedpersonen dør allerede i første bok. En barneleser (leseren som helt) ønsker faste sjangerkonvensjoner. De går «aldri» lei det samme mønsteret, om og om igjen. Det er derfor kjente filmselskaper (som guttene i utvalget elsker) kan lage de samme filmene om og om igjen, som *Star Wars*-filmene eller Marvels superheltunivers. En typisk barneleser klarer ikke å forholde seg til for mange brudd på sjangerkonvensjonene og ville derfor mislikt *Game of Thrones*.

Dette er en avgjørende distinksjon mellom det Appleyards barneleser og ungdomsleser. Ungdomslesere ønsker nye idéer og originale løsninger i tekstene de leser – barnelesere bryr seg ikke om slikt.

Hva med Birk? Hvordan viser han utvikling som leser? Mens Audun er en leser, viser han likevel aversjon mot elevrollen – hans I-identitet. Birk derimot, anser ikke seg selv som en leser, men viser aksept overfor elevrollen. Han var den eneste i intervjugruppe B som omtalte skjønnlitteraturen i norsken på en positiv måte. Det han viste til, var at han synes tolkning av tekster kan være spennende:

Altså når vi hadde de novellene så var det mye mellom linjene da, så jeg syntes det var gøy etter at vi har lest den og bare diskutere hva som skjedde. Hva som faktisk skjedde da. Det var noe om at kjolen ble strammere så kunne det tolkes mot at personen var gravid da. Det syntes jeg var gøy å diskutere. (Birk)

Her viser Birk at han nærmer seg – om han ikke allerede befinner seg i – «leseren som tenker». Han verdsetter at teksten ikke gir all informasjon, men at leseren må lese mellom linjene for å danne et bilde om hva som egentlig skjer i teksten. Dette er typisk ungdomsleseren. For resten av utvalget, som fremdeles befinner seg i heltestadiet, vil ikke slike funn være interessante. Se f.eks. hvordan Aksel omtaler novellen «Å drepe et barn»:

---

\* Bøkene heter egentlig *A Song of Ice and Fire* (*En sang om is og ild*), men siden HBO omdøpte tv-serien til *A Game of Thrones* (tittelen på første bok), er det vanlig å kalle bøkene for *Game of Thrones*.

Aksel: Hvordan barnet skulle over til naboen for å hente sukker og ... Man ser det fra to ulike synspunkt da og hvordan ting kan endre seg raskt og virke helt fint et øyeblikk og i det neste så skjer det noe helt forferdelig.

Int.: Hvorfor tror dere at læreren valgte ut denne teksten?

Aksel: Vet ikke ass, læreren er jo uforutsigbar.

Int.: Hehe, men læreren har vel en idé?

Aksel: Vi skulle analy ... Jeg har egentlig ikke peiling.

Selv om Aksel, som virker som en flink elev, har fått med seg deler av handlingen, samt en vesentlig fortellerteknikk i novellen, har ikke novellen gjort noe inntrykk på han. Han viser ingen interesse for «Å drepe et barn». Når han blir møtt med spørsmål om hvorfor de leste den har han ingen anelse.

Om leseren ikke er åpen for å tolke, vil ikke slike noveller være av interesse for elevene. Appleyard viste gjennom sin informant Stephen, hvordan noen lesere blir værende i heltestadiet. «Difficulty to Stephen at this point seems to be entirely a matter of plot complexity; the emotional intricacies of the Steinbeck characters' lives or the moral issues they face do not count» (Appleyard, 1991, s. 90). Som vi ser så mister romaner og noveller som krever tolkning all sin verdi om man ikke tolker dem. Med andre ord er ikke «leseren som tenker» en mulig lese måte, men det er *selve* lese måten når det kommer til tolkende tekster. Det er nettopp dette som gjør utsagnet til Birk interessant. Grunnen til at han er den eneste (i intervjugruppe B) som verdsetter novellene er fordi han er den eneste som er åpen for tolkning. Uten utfylling av de nødvendige tomme plassene er ikke disse novellene noe mer enn nettopp *tomme plasser*. Som Wolfgang Iser skriver, mening er kun et potensial før den blir aktualisert av leseren (1978).

Vi kan se for oss et kontinuum som består av to variabler, x og y. For leseren som befinner seg i heltestadiet, som Stephen eller Audun, vil kanskje x representere lengden på boka og y handlingens kompleksitet. Etter hvert som leseren utvikler seg vil bøkene stadig bli lenger og lenger og handlingene stadig mer komplekse. Både Audun og Stephen er fan av Tolkien. Tolkien mener jeg representerer mer eller mindre av enden av denne skalaen. *Ringenes herre* er både lang og kompleks, selv om det er en *adventure/fantasy*-fortelling; den er som en barnefortelling skrevet for voksne.

Vi kan se for oss en ungdomsskolegutt som befinner seg et sted i dette kontinuumet. Stephen ble møtt med *Of Mice and Men*, og syntes den var latterlig enkel: «I was reading more difficult books than this when I was in third grade», sier han. Audun beskriver en viktig grunn til at han liker *Game of Thrones*-bøkene, på følgende måte: «Det er veldig detaljert også, så jeg liker *det*.» Nettopp slike lange og detaljrike bøker som *A Game of Thrones* vil finne seg høyt på dette kontinuumet.

Ungdomsskoleguttene skal nå lese en novelle av Kjell Askildsen. Hvor passer *Of Mice and Men* eller en Askildsen-novelle inn på dette kontinuumet? De passer overhodet ikke. Leseren må konstruere (underbevisst, så klart) et nytt kontinuum med helt nye kriterier. Først da er man klar for å ta steget over i et nytt lesestadium.

### **5.3 Den moderne helts eventyrlige reise**

Tidligere i oppgaven har vi sett hvordan guttene markerer motstand i møte med litteraturen, og særlig skolens litteratur, samt at den store affiniteten for mytene fører til at guttene – alle i femten årsalderen – befinner seg i det Appleyard (1991) kaller «leseren som helt», som skal representere senere barndom. Gjennom Resultat 1, presenterte jeg data knyttet til tekstene guttene viser affinitet for. Disse tekstene gir innblikk i en mytisk verden som korresponderer med Joseph Campbells mytemodell (Campbell, 2002). Det er dette samspillet mellom informantenes tekster (prosjektets data) og Campbells modell (teori), som jeg her skal se nærmere på.

Det er livet hans da. Hvordan han liksom går fra da han var liten, og han var jo veldig lav og måtte gå på piller og sånn for å komme seg til den store ligaen, eller til å bli ordentlig god liksom. (Bernhard)

Her forteller Bernhard om en sakprosabok han likte godt. Det er fotballspilleren Messi han har lest om. Merk hvordan denne korte oppsummeringen av boka, minner om «heltens eventyrlige reise». Messi, «som var så lav» (den usannsynlige helten), møtte på mange utfordringer på sin reise mot å bli best.

I det som følger skal jeg undersøke noen av bøkene og filmene informantene viste affinitet for. De tre titlene er *Hobbiten*, *Star Wars* og *The Hunger Games*. Jeg undersøker hvordan disse titlene passer inn i Campbells skjema. Videre vil jeg drøfte temaet superhelter. En signifikant del av datamaterialet om informantenes affinitetstekster handlet om superhelter.

Hvorfor er de så opptatt av superhelter, og hva superheltene om tiden vi lever i? Til sist diskuterer jeg de narrative spillene, stedet hvor spilleren selv får oppleve å være helten.

### 5.3.1 Om Tolkien, Lucas og Collins

Informantene viste til 31 ulike *tekster* som de i dag viser affinitet for. Tekstene ble nevnt nettopp i forbindelse med affinitetstekster, på spørsmål om informantene har en favorittbok, -film eller -spill. Om informantene ikke klarte å peke på en favoritt, noe som forekom, endret spørsmålet seg til om informantene husker en god leseopplevelse, eller om de husker den forrige gode filmen de så. Det er ikke tilstrekkelig med plass innenfor oppgavens rammer til å analysere alle titlene, men jeg ser det gunstig for en grundigere forståelse av sammenhengen mellom Campbells mytemodell og informantenes tekster, å analysere noen av titlene.

Det er særlig tre forfattere informantene nevnte – Tolkien, Lucas og Collins – som jeg ønsker å diskutere. Alle i hver sin mytiske sjanger: Tolkien representerer *fantasy*-sjangeren gjennom blant annet *Hobbiten* og *Ringenes herre*; Lucas representerer sjangeren *science fiction* gjennom sitt *Star Wars*-univers; og Collins representerer dystopien gjennom *The Hunger Games*-bøkene. De tre titlene jeg nå skal undersøke nærmere er *Hobbiten* (Tolkien, 1997), *Star Wars: A New Hope* (Lucas, 1977) og *The Hunger Games* (Collins, 2008) (*Dødslekene* i norsk oversettelse). I teorikapitlet viste jeg Campbells omfattende modell i sin helhet, men av praktiske grunner forklarte jeg kun første tredjedel av modellen. Av denne grunn vil jeg hovedsakelig forholde meg til del 1: «avreise» nå. Den er som følger: (1) «den vanlige verden», (2) «eventyret kaller», (3) «å fornekte kallet», (4) «overnaturlig hjelp», (5) «å krysse den første terskelen» og (6) «i hvalens mage» (Campbell, 2002). Det er mange strukturelle likheter mellom *Hobbiten* og *Star Wars*, mens *Dødslekene* skiller seg fra dem på flere måter. Derfor vil jeg først undersøke *Hobbiten* og *Star Wars*, for så å gjennomgå *Dødslekene*.

#### *Bilbo og Luke – helten trenger en hjelpende hånd*

Fortellingenes to helter, Bilbo og Luke, er typiske for «heltens eventyrlige reise». De lever begge rolige, tilsynelatende kjedelige liv, i hvert sitt fiktive univers. Luke på planeten Tatooine «for lenge siden, i en galakse langt, langt borte ...» og Bilbo i Hobbsyssel i Midgard. Alt endres da de to heltene mottar et kall. Kallet blir gitt av en mytisk mentor. Denne mentoren representerer arketypen Jung kalte for «den vise» (Stevens, 1993). Den vise mentoren er i både *Hobbiten* og *A New Hope* portrettert som en gråhåret, vis mann, iført kappe, med overnaturlige krefter.

I tråd med Campbells skjema fornekter de to heltene kallet. I *Hobbiten* gjøres denne prosessen komisk direkte:

Beklager! Jeg ønsker ikke noe eventyr, mange takk. Ikke i dag. God morgen! Men kom gjerne til te – når det måtte passe! Hvorfor ikke i morgen? Kom i morgen! Farvel!» (Tolkien, 1997, s. 6)

Ikke tale om Bilbo ønsker noe eventyr. Han er en vanlig person som representerer hvor fortrolige vi er med våre sedvanlige liv. Luke må også takke nei til tilbudet om eventyr. Han kan simpelthen ikke forlate sin tante og onkel. Merk at Luke er foreldreløs – et typisk mytisk element (Campbell, 2002). De to heltene blir omsider overtalt til å akseptere kallet og dra ut på eventyr.

Man kan lese *Hobbiten* eller se *A New Hope* gjennom Campbells skjema. Noen steg er enklere å få øye på enn andre, men hvis man leter, vil man finne samtlige steg i de to fortellingene. F.eks. «hvalens mage» er et element en ofte må tolke for å få øye på. I *A New Hope* derimot, er gjenfødelsesmetaforen spesielt synlig, om man vet hva man skal se etter. Luke, sammen med sine medhjelpere, blir fanget i en søppelsjakt. Søppelsjakten er mørk, våt og farlig – som i en hvals mage. Helten vår unnslipper, og blir «født» på ny.

Deler av de mytiske elementene i disse to tekstene er helt eksplisitte, og det kan forklare deres enorme popularitet. Disse fortellingene er også langt i fra nye. *Star Wars* hadde premiere på slutten av 70-tallet og er aktuell i dag, med stadig nye utgivelser. *Hobbiten*, som er en del av Tolkiens Midgard-fortellinger, ble trykket for første gang på 30-tallet. Med andre ord kan vi nesten kalle disse tekstene tidløse.

De to fortellingene oppfyller informantenes sjangerønsker. Guttene ønsker seg vekk fra den virkelige verden og til en mytisk verden. I tillegg inneholder fortellingene mytiske skikkelser, som veilederen som bistår helten på sin reise ut i verden. En slik arketype gir trygghet. Bilbo og Luke er også usannsynlige helter det er lett å identifisere seg med. I tillegg er begge fortellingene drevet av ytre handling og spenning, noe som også stilles som et krav fra informantene.

#### *Dødslekene – et annerledes eksempel*

*Dødslekene* er en nyere bok enn de to foregående eksemplene. Bokens helt – Katniss – påtar seg kallet snarere enn å motta det. I hvert fall kan det fremstå slik: Søsteren til Katniss blir utnevnt til å delta i «Dødslekene», et tv-program hvor deltakerne skal kjempe som gladiatorer

til det kun er én overlevende igjen. Slik kan det se ut til at søsteren er den egentlige mottakeren av kallet. Men av og til blir heltens tvunget til å akseptere kallet og det er det som skjer for Katniss. Hun ser ingen annen utvei – hun er nødt til å melde seg «frivillig».

I denne moderne myten møter vi også en mentor. Men denne mentoren symboliserer ikke nødvendigvis trygghet. Han er en alkoholisert mann med mange personlige problemer (skal han representere tryggheten og autoritetene i senmoderniteten?). Likevel gir han heltens gode råd og blir til slutt en avgjørende mentor for heltens suksess.

Katniss krysser «den første terskelen» ved å ta toget inn til hovedstaden. Her markeres et tydelig skille mellom to verdener – forskjellen mellom Distrikt 12 og hovedstaden er enorm. Et sentralt tema i *Dødslekene* er nettopp forskjellen mellom rike og fattige. Et fremtidig USA er blitt delt inn i ulike distrikter. Det er interessant å se klasseskillematematikken i *Dødslekene* – en bok guttene liker – opp mot deres negative kommentarer om norskfagets skjønnlitterære tekster (kap. 4.3.3), hvor nettopp klasseskillematematikken ble trukket frem som et tema guttene absolutt ikke liker. Men som Audun selv påpeker, kan fortellinger inneholde temaer som klasseskillematematikken, romantikk og andre temaer informantene i utgangspunktet ikke liker, så lenge temaene ikke tar for mye plass i fortellingen. *Dødslekene* er et godt eksempel på dette: Temaet er klasseskillematematikken, men det guttene husker – og liker – ved boka er heltens eventyrlige reise.

Når han først har gått over terskelen, beveger heltens seg inn i et drømmelandskap befolket av underlige flytende og ambivalente former, der han må overleve en rekke prøvelser. Dette er den mest populære delen av myte-eventyret, og denne fasen har produsert en hel verdenslitteratur av mirakuløse prøvelser og tester. (Campbell, 2002, s. 74)

Det er disse prøvelsene som gjør at *Dødslekene* har stor appell. Katniss må som sagt kjempe en slags gladiatorkamp med utallige prøvelser før hun kan vende hjem igjen.

### **5.3.2 Om superhelte**

En substansiell andel av tekstene informantene viser affinitet for, er det vi kan kalle superhelte-tekster. Superheltesjangeren har blitt en egen sjanger i populærkulturen, til tross for at kategorien «helt med overnaturlige krefter» antageligvis har eksistert like lenge som fortellingen, f.eks. gudemyter. Superheltesjangeren skiller seg fra de mytiske heltene, samt flere av sci-fi-heltene og fantasy-heltene ved at handlingen ofte finner sted i vår tid, i vår egen

verden – og viktigst, helten blir som regel værende i vår verden. Helten trenger ikke å ferdes gjennom en portal til en annen verden for å være helt.

På den måten kan det virke som om superheltene ikke passer inn i Campbells mytologiske skjema. Det er viktig å igjen understreke at samtlige av punktene i Campbells skjema kan enten tolkes bokstavelig eller metaforisk. For superhelten blir verden endret etter helten har mottatt – og akseptert – kallet. F.eks. hvordan *Spiderman* mottar kallet ved at han blir bitt av en edderkopp. Dette er utmerket typisk for helten. Helten mottar kallet ved en tilsynelatende tilfeldighet. Men Joseph Campbell, inspirert av Freud, tror ikke på tilfeldigheter. En slik tilfeldighet, eller en tabbe, som Peter Parker (spiderman) opplevde da han ble bitt, blir omtalt slik av Campbell: «Tabber kommer som et resultat av undertrykte ønsker og konflikter; de er krusninger på livets overflate, skapt av uforutsette kilder. Og disse kildene kan være svært dype – like dype som sjelen selv. En slik tabbe kan føre til at skjebnen åpner seg» (Campbell, 2002, s. 43).

Selv om superheltens reise er annerledes fra heltens reise, møter leseren mange av de samme arketyperne i superheltuniverset. Men viktigst av alt møter leseren en handlende helt. For «en helt er en myte som handler» (May, 1991, s. 45). For en superhelt er kravet om handling gjort overdrevent tydelig – en kan forvente overdrevent mye handling fra en helt med superkrefter. Superhelten kan redde verden, om og om igjen.

Helten bærer vår lengsel, våre idealer, vår tro. I egentlig forstand er det vi som har skapt helten; han eller hun blir født som vår kollektive myte. Det er dette som gjør heltedyrkelse så viktig: Den avspeiler vår identitetsfølelse, og av dette blir vår egen heroisme tuftet (May, 1991, s. 45).

Hvilke sjangre som er populære styres av markedskrefter. Superheltsjangeren har unektelig blitt et fenomen for vår tid. Og hvis denne helten representerer våre lengsler, idealer og tro – hva forteller det oss om oss? Ifølge May avspeiler superheltmyten vår identitetsfølelse. Det er grunn til å tro at superheltsjangeren er spesielt rettet mot ungdomsgutter. Igjen kan man stille spørsmålet, hva forteller dette om unge gutters identitet?

### **5.3.3 Narrative tv-/dataspill – stedet hvor leseren er helten**

Der tv-/dataspillene skiller seg fra bøkene og filmene, er at du styrer helten selv. Gjennom bøkene og filmene er mottakeren passiv, mens i spillene er mottakeren aktiv. I spillene styrer spilleren, til dels, narrativet selv gjennom en interaktiv leseprosess. I bøkene og filmene kan leseren observere og identifisere seg med helten, men gjennom spillene får leseren mulighet



til å være helten. Det er denne prosessen som gjør at informantene kan gi slike skildringer av spillopplevelsene sine:

Ja, det er det som er bra med story mode. Du følger med hele tiden ... Det er akkurat som en serie du følger med på. Så når det er ferdig føler du deg helt tom på innsiden, for da vet du ikke helt hva du skal gjøre. (Bastian)

Jeg har i hvert fall spilt *Call of Duty World War Two*, som handler om annen verdenskrig. Det var ganske fett. Du opplever noen av de situasjonene som har skjedd bare at du er en soldat liksom. (August)

Du er soldaten. Helten er deg. Det gjør at man «blir helt tom» etter at man har utført oppdraget sitt. Guttene blir til helter som «reiser av sted fra sin hverdagslige, vanlige verden inn i et overnaturlig landskap. Der blir han møtt av fabelaktige krefter og vinner en avgjørende seier (Campbell, 2002, s. 28). Kanskje det er det som gjør spillene så appellerende, at en selv er helten på en eventyrlig reise?

#### **5.4 Oppsummering av diskusjon**

Som empirien viser, er guttene interessert i tekster. Disse tekstene kan kalles for mytefortellinger. Likevel viser informantene misnøye og motstand mot skolens litteraturtilbud. For selv de to som sier de leser bøker på fritiden, misliker skolens litteraturtilbud. Det er særlig interessant å se hvor skuffet Audun er over skolens litteratur. Han – som den eneste som kalte seg selv for «leser» – holder ikke tilbake noe i sin kritikk. Mens noen av de andre ikke-boklesende informantene forholder seg nøytrale til litteraturen i norskfaget – den bare er en del av den kjedelige hverdagen\* – vet Audun hvor spennende bøkene kan være. Derfor blir skolens litteraturtilbud desto mer skuffende.

I denne delen har jeg sett på mytene guttene leser på fritiden i lys av Campbell og Mays myteteorier. I tillegg har identitetsbegrepet blitt utforsket nøye – hvordan den institusjonelle identiteten påvirker leserrollen, om hvordan guttene omtaler seg selv som umodne og barnslige i møte med skolelitteraturen, og om hvordan latteren blir brukt som en relasjonell identitetsmarkør for å markere motstand. I tillegg har jeg diskutert lesestadiet «leseren som helt»; hvordan dette lesestadiet fremdeles domineres av informantene.

---

\* Dette kan forklare hvorfor informantene har problemer med å huske titler de har lest i norsken.

## 6.0 Avslutning

Formålet med dette prosjektet er å gi innblikk i hvordan skolens skjønnlitteratur oppleves av gutter i 10. klasse. Hvordan motivere og oppmuntre til lesing, ligger utenfor prosjektets rammer. Prosjektet gir likevel innblikk i guttenes livsverden som jeg håper vil kunne inspirere lærere og norskdidaktikere til å utvikle litteraturdelen av norskfaget til noe som fungerer for gutta.

For å besvare prosjektets problemstilling\* har veien gått via tekster guttene viser affinitet for til guttenes forhold til norskfaget og dets tekster. Datamaterialet viser til høy affinitet for tekster utenfor skolen. Med andre ord kan ikke grunnen til at gutter ikke leser være at de ikke verdsetter *fortellinger*. Begrunnelsen for gutters manglende leseinteresse ligger et annet sted. I dette prosjektet har jeg undersøkt om begrunnelsen kan være knyttet til identitet. Empirien som er samlet inn peker i retning av at leserrollen er knyttet til identitet, og at leserrollen, for de fleste, kolliderer med guttenes identitet. Likevel er det viktig å understreke at dette kan være feil. Det kan være at den manglende boklesingen handler om at guttene er ukonsentrerte, uengasjerte, umodne etc. Det kan være at det ikke finnes tid til en langsom aktivitet som lesing i dagens digitale høyhastighetssamfunn.

### 6.1 Sentrale funn

Informantene er *lesere*! Vi kan i hvert fall si at de er mottakere og tilhengere av narrative enheter. Gjennom intervjuene får vi innblikk i et rikt tekstunivers med utallige titler. Min analyse av tekstene viser at de har fellesbetegnelsen *myter*. Vi kan med andre ord si at guttene er forbrukere av myter. Som diskutert i kapittel 5, kan en konsekvens av mytedyrkingen være å ikke utvikle seg som leser (jf. Appleyard 1991).

Likevel ser ikke informantene på seg selv som lesere (med ett unntak), hovedsakelig fordi lesing er forbundet med boklesing. Dataene viser til at informantene hadde et lystbetont forhold til bøker i barndommen, men at interessen simpelthen forsvant, bl.a., ifølge informantene, fordi de ikke har like god fantasi nå som i barndommen<sup>†</sup>. I tillegg er boklesingen et fenomen de ikke prater med vennene sine om. Som flere andre funn peker dette mot koblingen mellom boklesing og identitet.

---

\* «Hvordan kan vi forstå gutters forhold til norskfagets skjønnlitterære tekster?»

<sup>†</sup> Jeg har tidligere problematisert denne påstanden.

Det mest sentrale funnet i dette prosjektet er hvor usikre informantene blir i møte med skolelitteraturen. På et blunk går de fra å være selvsikre, «kule» ungdomsskolegutter, til å bli nølende, vage og selvbebreidende. De omtaler seg som for umodne og for barnslige til å begripe innholdet i litteraturen. I tillegg blir skolelitteraturen møtt med mye motstand. Særlig den «alvorlige» og «realistiske» litteraturen ser ut til å bli møtt med særlig mye motstand fra informantene. Dette inkluderer samtlige av informantene, også de som leser bøker. Informantene misliker skolens litteraturtilbud og føler at lærerne ikke motiverer dem til å lese bøker.

## **6.2 Konklusjoner**

I denne masteroppgaven har jeg gjennom presentasjon av empiri, samt drøfting i lys av relevante teorier, forhåpentligvis gitt leseren innblikk i hvordan guttene forholder seg til lesing og litteratur. Empirien viser at det finnes et stort engasjement for tekster som eksisterer utenfor skolens vegger. Det er når tekstene blir lest i skolesammenheng at vi kan ane en tendens av begrepet *lesemotstand*. Empirien tilsier at forklaringene kan være knyttet til elevenes identitet. Det store behovet for å markere hvem man er, utfordrer institusjonene. Institusjonsidentiteten blir oppfattet som et «krav» som elevene bekjemper. Med andre ord kan vi si at *lesermotstanden* er større enn *lesemotstanden*. Flere av guttene leser ulike tekster og er store tilhengere av fortellinger, men vil ikke kalle seg lesere. I tillegg påpeker de mange positive sider ved å lese bøker.

*Forskningsspørsmål 1: Hva slags fortellinger viser informantene affinitet for?*

Prosjektets empiri viser til et bredt utvalg av fortellinger guttene viser affinitet for. Analyse av disse tekstene viser at så å si alle titlene kan kalles moderne myter. Av den grunn er det nærliggende å konkludere med at *guttene trenger myter*. Konklusjonen består av en kombinasjon av teori og empiri: Teori hentet fra Campbell (2002) og May (1991), som mener at mytene er en eksistensiell del av oss mennesker. Temaene og strukturene i mytene er universelle, noe som eksisterer i underbevisstheten vår. Samtidig viser leseforsker Appleyard at lesere er innom et mytestadium i sin leseutvikling. Et stadium hvor helter og heltinner er viktige – den ytre handling, antiteser og en lykkelig slutt, er alle helt sentrale. Oppgavens empiri bekrefter teorien. Eller, for å presisere, empirien bekrefter at mytene er viktige for guttene i utvalget. For å svare på spørsmålet om hvorfor mytene er viktige – utover de empiriske dataene om at de er underholdende, «kule» og morsomme – må vi gå til teorien.

Ut ifra konklusjonen «gutter trenger myter ...» er det enkelt å trekke forhastede konklusjoner ved å videre hevde «... og derfor må guttene lese myter i skolen». Men det er her prosjektets andre hovedtema kommer inn: *identitet*. For det første kan det være problematisk å kun lese det en selv ønsker i skolen. Videre er det grunn til å tro at lesemotstanden oppstår i det teksten blir en del av skolen, en del av det institusjonelle. Jeg mener på ingen måte at *alle* tekster i skolen vil møte motstand fra guttene. Det jeg mener er at det blir en forenklet løsning å servere gutter i ungdomsskolen mytefortellinger de ellers er så glade i, og forvente at de skal bli engasjerte lesere. Funnene er sammensatte og det er ingen enkle løsninger på guttenes forhold til boklesingen.

Det en kan gjøre, er å anerkjenne all fiksjonskompetansen disse guttene tross alt har kunnskap til. Anerkjenne at skole- og fritidslesing er to separate arenaer, men samtidig tenke at guttene har interesse for det narrative, og sitter med narrativ kompetanse som kan imøtegå skolens tekster.

*Forskningsspørsmål 2: Kan vi forstå informantenes fortellinger om egen lesing gjennom identitetsbegrepet?*

Svaret på dette spørsmålet er sammensatt. Vi ser at informantene forteller om seg selv som ikke-lesere (unntatt Audun). Vi ser også at guttene maler et negativt og stereotypisk bilde av seg selv som forklaring på hvorfor de ikke liker skolens litteraturtilbud. I tillegg har jeg drøftet hvordan informantenes institusjonelle identitet er koblet til det å lese bøker. Selv om det er vanskelig å se direkte sammenhenger mellom I-identitet og boklesing, viser dataene at det er en sammenheng mellom en positiv innstilling til elevrollen og åpenhet for boklesing.

Audun, som leser bøker, forteller at han skulle ønske han leste mindre. Han markerer motstand mot sin identitet som leser selv om han innrømmer at han er en leser. Birk derimot, som gir inntrykk av at han leser en del bøker, sier at han ikke vil kalle seg en leser. Begge de to bokleserne viser motstand mot tilstanden «å være en leser», på hver sin måte.

*Forskningsspørsmål 3: Hva forteller informantene om lesing i skolen? Finnes det forskjeller mellom lesing i og utenfor skolen?*

Informantene forteller om hvordan skolens litteraturtilbud ikke er noe for dem. Når de blir spurt om de har lest noe bra i norsken, tar de opp en ufrivillig komisk hendelse knyttet til Hamsuns *Victoria*. Jeg vil igjen påpeke at scenen de lo av er i det Otto ved et uhell skyter seg i hodet med hagle. Det er med andre ord et dramatisk og tragisk uhell som guttene var vitne

til. Refleksjonen mot det seriøse og det sentimentale er å heve seg over realitetene gjennom latteren.

Videre forteller informantene at sjangrene i skolen ikke er noe for dem. Det er generelt tydelig at skolens litteraturtilbud gjør dem usikre og vage. Samtidig er det interessant å se hvilke forventninger de har om at skolens litteraturtilbud skal være skreddersydd for dem – for deres behov. Igjen ser vi tendenser av et senmoderne mantra: Hva får *jeg* ut av det?

Det er jo litt vanskelig å endre skolesystemet til å lese faktiske nødvendige ting. I norsktime lærer vi ikke akkurat veldig mye som er relevant for fremtiden, men det er jo bare sånn skolen er og det ikke veldig mye vi kan gjøre med det. (Bastian)

Bastian mener at de ikke lærer noe som er «relevant for fremtiden». Likevel får han ikke endret skolesystemet. Denne kommentaren oppsummerer synet på nyttetenkningen som så mange av informantene deler. Det virker tydelig at den skjønnlitterære delen av norskfaget lider av den nytteorienterte tenkningen.

Informantenes lesing av litteratur i skolen må forstås gjennom guttenes nyttetenkning rundt det å lese. Majoriteten av informantenes svar var koblet til utvikling av lese- og skriveferdigheter.

### **6.3 Myten om å lese litteratur**

Ifølge Haarberg (2017) har vi gått fra å være en nasjon som satte litteraturen, og særlig nasjonallitteraturen, høyt, til å bli en nasjon som ikke bryr seg om litteraturen. Da fenomenet litteratur ble verdsatt på nasjonalt nivå, ble også lesingen høyt verdsatt. Da kan vi si at lesingen representerte et intersubjektivt fenomen. I teoridelen i denne oppgaven skrev jeg om at fenomener i verden enten er objektive, subjektive eller intersubjektive (Harari, 2016).

Myter, som har virkningskraft, er intersubjektive. Et fenomen i dagens samfunn er å være seere av filmer og tv-serier. Dette fenomenet, å være en seer, gjelder så å si alle i dag, særlig de unge. Med andre ord kan vi si at myten om å være en film- og tv-seer, er en intersubjektiv myte. Dette innebærer bl.a. at mennesker i dag ikke trenger å «oppdage» filmen fordi fenomenet er en så sentral del av livene deres, antageligvis fra før de kan huske. Ettersom myten er intersubjektiv, stiller ikke folk kritiske spørsmål vedrørende myten – den er allment akseptert. Så klart, noen vil stille seg kritiske til et overveldende konsum av eksempelvis tv-serier, fordi den kanskje stjeler nattesøvn og er generelt en tidstyv. Men disse innvendingene er kun detaljer, fordi «ingen» stiller spørsmål som «hvorfor ser vi egentlig på tv-serier?», eller «hva skal vi med filmer?». For selv om det å stille kritiske spørsmål om fenomenens

begrunnelser er et senmoderne mantra (Skårderud & Skårderud, 2019), er det forskjeller på hva senmoderne mennesker krever begrunnelser for. For når det gjelder bøker, har elever, og mennesker generelt, stadig behov for å stille kritiske spørsmål til lesingens formål. Disse stadig utfordrende spørsmålene, som tvinger lærere, litteraturentusiaster, litteraturvitere og didaktikere til å forsvare skjønnlitteraturen, er et tydelig eksempel på at myten om å lese skjønnlitteratur har blitt et subjektivt fenomen.

I det teoretiske rammeverket beskrev jeg at subjektive er myter avhengige av «enkeltmenneskes bevissthet og tro» (Harari, 2016, s. 122). Hva betyr dette for litteraturen? Jo, det betyr at nettopp litteraturen er avhengig av enkeltmenneskets bevissthet og tro. Hver og en av oss må finne frem til litteraturen på *egenhånd*. Dette skaper åpenbart store utfordringer for lærere i møte med elever som opplever myten om å lese litteratur som subjektiv. Det er grunn til å tro at elever som opplever lesetilstanden – lesefenomenet – som subjektiv eller intersubjektiv, kan ha en sammenheng med elevenes bakgrunn. Men dette er ikke en oppgave om sosial bakgrunn eller elevenes forutsetninger for å lykkes med litteratur i skolen. Det som er relevant i forbindelse med dataene som her foreligger, er at myten om at *lesing av litteratur er godt for en* – som noe positivt – ikke ser ut til å være gjeldende.

Ettersom denne myten er subjektiv, mister den sin virkningskraft så fort informantene ble gamle nok til å ta valg selv (ungdomsårene). Fenomenet blir da enten liggende dødt, eller så blir den vekket til live igjen. Men fenomenet må *gjenoppdages*, det vil ikke skje av seg selv. I tillegg er lesingen ofte en krevende aktivitet. Mange lesere leser nettopp fordi lesingen stadig utfordrer oss. En bekjent av meg, som leser mye, sa en gang at han ikke liker å lese, men at han liker å *ha lest*. Dette overrasket meg, fordi jeg alltid har tenkt at folk som leser mye har et lystbetont forhold til aktiviteten. Men jo mer jeg tenkte på utsagnet hans, desto mer ga det mening. En interessant parallell er fenomenet trening: I dag er dette fenomenet utvilsomt intersubjektivt. «Alle» mener det er sunt å trene. Likevel, hvis du spør en treningsentusiast om hun eller han liker å trene, er sannsynligheten stor for at du vil få et tilsvarende svar som det jeg fikk av min bekjent. For å gå gjennom noe du vet er krevende, noe du vet er utfordrende, fordi du vet at det gagner deg over tid, er avhengig av at du tror på effekten. Det er få som kommer seg gjennom *Brødrene Karamasov* av Dostojevskij som ikke har stor respekt for den russiske forfatteren. De som leser hele boka, vil utvilsomt oppleve lesingen som et krevende prosjekt, men vedkommende velger å fortsette – slik en jogger holder ut et par kilometer til – fordi personen er overbevist om at det en sitter igjen med, er verdifullt.

#### **6.4 Om å konstruere identitet i dag – avsluttende tanker**

Modernismens prosjekt handlet om menneskets frigjøringsprosess fra institusjonene. Men frigjøringen hadde en pris. Prisen menneskene betalte var at de nå måtte forme og skape selvstendige identiteter, noe som tidligere ville vært determinert av sosiale krefter i kulturen (Gee, 2000, s. 112). Informantene i dette prosjektet er gutter på 15 år. De former og utvikler seg hele tiden. Det kan være noen av dem allerede har endret seg siden intervjuene fant sted. Poenget er at de fremdeles er ved starten av sin livsreise. De forsøker å finne ut av hvem de er, og skaper sin identitet deretter. Tidligere har jeg henvist til Kierkegaard (2005) som omtaler angsten som noe som oppstår når mennesket tar valg. Gjennom informantenes utsagn får man inntrykk av at leserrollen er en identitet en bevisst går inn i – med andre ord er basert på et valg. I dag finnes det så mange roller, så mange identiteter – så mange valg. Og «ingenting» er rammet inn av institusjoner eller overgangsritualer.

Likevel er det interessant å se hvor synkrone informantene er. Gjennom ideen om at alle former og danner sine egne identiteter skulle en tro at de ni informantene ville være vidt forskjellige. Selv om informantene på mange måter er forskjellige, er det fascinerende hvor like tekstene de viser affinitet for er, og hvor synkrone de er i sine beskrivelser seg selv og sitt forhold til norskfagets litteraturtilbud.

Forklaringen kan ligge blant det Gee kaller affinitetsgrupper (Gee, 2000). Affinitetsgrupper er avgjørende for det moderne selvets identitet. Og hvis leserrollen ikke støttes opp av affinitetsgrupper, vil det være vanskelig å la lesingen bli en del av ens identitet. Det virker som det er her problemet stadig ligger. Hadde flere lest, ville det vært affinitetsgrupper for de unge guttene som var knyttet til en leseridentitet. Men den type affinitetsgrupper finnes ikke blant informantene.

Men hvorfor må lesingen absolutt være så sterkt knyttet til identitet? Som Pessoa skriver:

Jeg leser og blir fri. Jeg oppnår objektivitet. Jeg opphører å være mitt gamle splintrete jeg. Og det som jeg leser er ikke lenger et kostyme som jeg knapt ser, men som av og til plager meg, men i stedet den ytre verdens store klarhet. (Pessoa, referert i Skårderud, 1998, s. 204-205)

Lesingen kan være et sted hvor vi mister oss selv, hvor vi endelig slipper fra våre egne identitetsprosesser – et sted for frihet; et sted hvor man kan være andre enn en selv. Men

uavhengig av hva idealet er eller måtte være, eller hvilke muligheter litteraturen åpner opp for selvet, viser empirien (og teorien) at lesing og identitet er tett sammenvevd.

Leserrollen og identiteten henger sammen – det gjør det jo for Pessoa også. Ens identitet vil prege hva, hvordan og hvorfor man leser. Men til forskjell fra Pessoa, fortøner identitets- og leserforholdet til informantene seg på en lite konstruktiv måte. Så istedenfor å spørre om ens identitet påvirker lesingen, er det mer fruktbart å spørre om ens identitet har noen negative implikasjoner for lesingen.

Norskfaget blir omtalt som et identitetsskapende fag (Penne, 2001: Utdanningsdirektoratet, 2019: Molloy, 2013\*) hvor «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne orienteringen rundt identitet kan føre til motstand. Som Molly skriver:

En del pojkar [skulle] bemöta argumentet om «stärkandet om den personliga identiteten» med ett överseende skratt. I deras värld skulle litteraturläsning snarare *försvaga* den personliga identiteten. (Molloy, 2013, s. 33)

En kan argumentere for at det man møter av narrative enheter, om det er bøker, filmer eller tv-spill, vil påvirke ens verdensforståelse og, som en konsekvens, ens identitet. Spørsmålet er om skolen trenger å legge opp til dette – å forsøke å påvirke identiteten til elevene –, eller om skolen snarere skal la slike identitetsprosesser *gå av seg selv*. Det er uansett grunn til å tro, basert på Molloy og min egen empiri, at forsøk på eksplisitt identitetsutvikling i norskfaget vil kunne skape motstand mot litteraturen. Dette utfallet er synd, kanskje til og med tragisk, når man ser hvor viktige fortellingene er i informantenes liv ellers.

Selv om fortellingene er viktige, må jeg vende tilbake til psykolog Kahnemans sitat: «Men det viktigste er naturligvis at vi bryr oss intenst om fortellingen om vårt eget liv og ønsker at det skal bli en god historie, med en anstendig helt» (Kahneman, 2012, s. 413). Derfor vil alltid fortellingene komme i andre rekke, mens vår egen fortelling, vår identitet, vår følelse av å være sentrum i det store kosmos, vil være det som oppleves viktigst for oss.

---

\* Molloy skriver om morsmålsfaget i Sverige.



## 7.0 Litteratur

- Appleyard, J. A. (1994/1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge, N. Y.: Cambridge University Press.
- Bakke, J. O. & Moe, M. (2013). Pay me bitch: Om gutters lesing i videregående skole. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 175-200). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. Utg.). Malden, MA: Blackwell.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal.
- Bruner, J. (1959). Myth and Identity. *Daedalus* 88(2). 349-358. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/20026501>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Campbell, J. (1988). *The Power of Myth: With Bill Moyers*. Anchor.
- Campbell, J. (2002). *Helten med tusen ansikter*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Collins, S. (2008). *Dødslekene: The Hunger Games*. Oslo: Gyldendal.
- Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal.
- Fougner, H. & Ibenholt, E. (2013). TDLR (Too long; didn't read): Gutter og det digitale tekstfeltet. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 201-214). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frankl, V. E. (2019). *Livet er mening*. Oslo: Arneberg.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 86-99. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.

- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/1167322>
- Gee, J. P. (2008): *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Routledge
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentiteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hall, C. & Coles, M. (1991). *Children's Reading Choices*. London: Routledge.
- Halsan, A. (2016, 23. november). Kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter/>
- Harari, Y. N. (2016). *Sapiens: En kort historie om menneskeheten*. Oslo: Bazar Forlag.
- Harris, S. (2014). *Waking Up: A Guide to Spirituality Without Religion*. New York: Simon & Shuster.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76.
- Hoel, Trude og Lise Helgevold (2008): «Jeg leser aldri, men jeg leser alltid.» I *Gutter og lesing. Lesevaner, lesetips, nye medier*. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger: Litteraturen og nasjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jackson, P. (Regissør). (2001). *Ringens brorskap* [Spillefilm]. New Zealand: New Line Cinema.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.

- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Kierkegaard, S. (2005). *Begrepet angst*. Oslo: Oktober.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lucas, G. (Regissør). (1977). *Star Wars: A New Hope* [Spillefilm]. San Fransisco: Lucasfilm Ltd.
- MacIntyre, A. (1981): *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 30(4), 934-956. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/748205.pdf>
- May, R. (1991). *Myter og identitet: Behovet for myter i vår tid*. Oslo: Aventura.
- Molloy, G. (2002). *Læreren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktorgradsavhandling). Lärerhøgskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2013). Jäg ryser når jeg ser en bok. I K. Kverndokken (red.), *Gutter og lesing* (s. 33-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nietzsche, F. (1993). *Tragediens fødsel*. Oslo: Pax.
- Nietzsche, F. (2010). *Den muntre vitenskapen*. Oslo: Spartacus.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2003). «Kva har Harry Potter som ikkje alle andre heltar har?»: om mytiske trekk i populærkulturen. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge*. Oslo: Samlaget.
- Penne, S. (2009). «Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden». Den gode moralen og den dialogiske samtalen i et norsk klasserom. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art-1.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (red.), *Gutter og lesing* (s. 13-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, N. (1996). *Power and subjectivity: Critical history and psychology*. I C. F. Graumann & K. J. Gergen (Red.), *Historical dimensions of psychological discourse* (s. 103–124). Cambridge University Press.
- Skårderud, F. (1998). *Uro: En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug.
- Skårderud, F. & Skårderud, M. R. (2019). *Livet er mening*. Oslo: Arneberg.
- Stevens, A. (1993). *Om Jung*. Oslo: Cappelen.
- Stoltenberg, C. (2019). Nye sjanser–bedre læring-kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. *Oslo: Norges offentlige utredninger rapport, 3, 2019*.
- Sutton-Smith, B. (1981). *The Folkstories of Children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Tolkien, J. R. R. (1997). *Hobbiten, eller fram og tilbake igjen*. Oslo: Tiden.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Læreplan i norsk (NOR01-04). Hentet fra <http://data.udir.no/k106/NOR1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

## Vedlegg

### 1) Godkjenning fra NSD

2.8.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### NSD sin vurdering

##### Prosjektittel

Gutter og lesing

##### Referansenummer

277877

##### Registrert

28.08.2019 av Morten Rygh Onstad - s335878@oslomet.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dag Skarstein, dag.skarstein@oslomet.no, tlf: 67237101

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Morten Rygh Onstad, s335878@oslomet.no, tlf: 48181050

##### Prosjektperiode

19.08.2019 - 01.09.2020

##### Status

29.07.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

##### 29.07.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.07.2020.

Vi har nå registrert 01.09. 2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### 05.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise A. Haveraaen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 2) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Gutter og lesing»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i gutters lesevaner. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke gutter i ungdomsalder sitt forhold til lesing av litteratur. Forskningsprosjektet er til en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Storbyuniversitet OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å undersøke gutter i 10. klasse sitt forhold til lesing. Du får spørsmål om å delta fordi du er gutt i 10. klasse.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et gruppeintervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om lesing. Intervjuet vil bli tatt opp med lyd.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Det er kun veileder og student som vil ha tilgang til opplysningene.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Lydopptak og transkriberte intervjuer vil da bli slettet.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

OsloMet ved masterstudent, Morten Onstad, på epost ([s335878@oslomet.no](mailto:s335878@oslomet.no)) eller telefon: 48181050 eller med prosjektets veileder Dag Skarstein på epost ([dagska@oslomet.no](mailto:dagska@oslomet.no)).

Vårt personvernombud ([personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)).

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent  
Morten Onstad

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Gutter og lesing*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### 3) Intervjuguide

Intervjuguide

Gruppeintervju – semistrukturert

Introduksjon

Undersøke gutters forhold til lesing og litteratur. Anonymitet. Ikke noe rett og galt.

Spm

Leser dere? Alt mulig: Nyheter? Blogger? Meldinger? Bøker?

Hva er det siste dere leste? Hva leste dere i går?

Leser dere bøker? Lest noe bra/dårlig?

Hva med lydbøker, eller å bli lest for, på skolen eller da dere var yngre?

Leste dere som barn? Har dere noen gode minner om lesing fra dere var yngre?

Hva har dere lest på skolen da? Nå eller tidligere? Gjenfortell, bedøm.

Hva med film? Er dere interessert? Fortell om favorittfilm/den siste du så.

Spill? Fortell om handling. Interesse? Fellesskap?

Tekster i musikk?

Snakker dere med venner om tekstene dere leser i norskfaget? Hvordan jobber dere med oppgaver i norsken?

Bruker dere skolebibliotek eller offentlig bibl.?

Har dere noen gang lest noe dere syntes var skikkelig bra? Gjenfortell. Evt: snakket dere med noen venner om det dere hadde lest? Skikkelig god leseopplevelse

Hva synes dere om norskfaget? Liker dere det?

Hvorfor tror dere vi leser på skolen? Skjønnlitteratur?

Hva tror dere man lærer av å lese skjønnlitteratur? Hvorfor tror dere at lærerne vil at dere skal lese?

Hva er den ideelle formen for litteratur? Hvordan ser drømmeboka ut?

Skulle dere ønske at dere leste mer?

Blir dere motivert til å lese av lærerne? Er det noen andre som motiverer dere?

Har dere lest noe dere likte, men ikke vil innrømme?

Hvis en gutt sier at han leser mye skjønnlitteratur, hva tenker dere om ham?

Er det lov å gå rundt med en bok under armen?

Leser foreldrene deres bøker?