

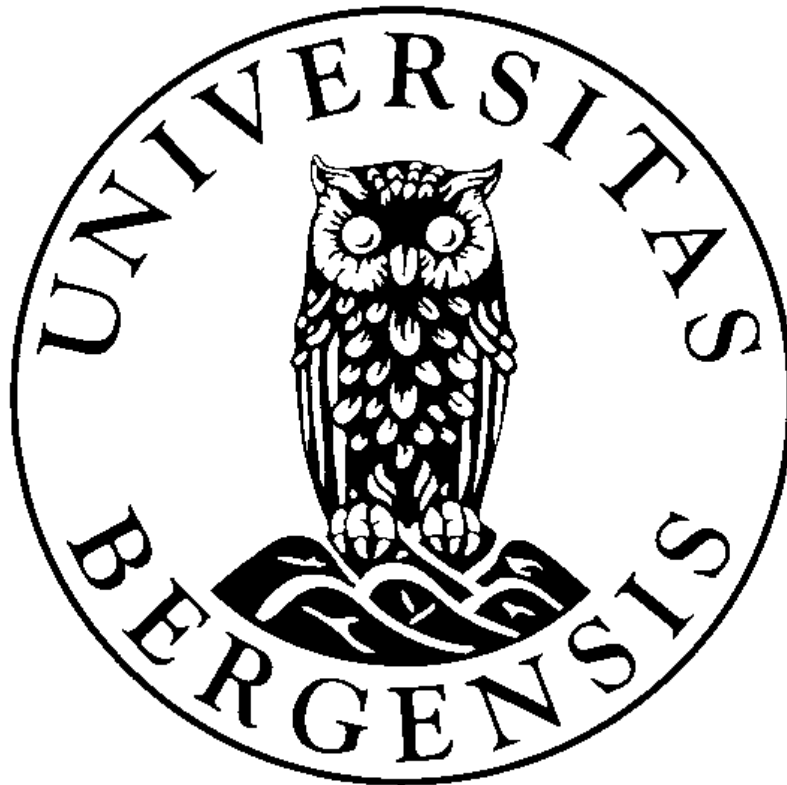
# Et feminisert norskfag?

Lesing, tekstkultur og kjønn

Masteroppgave i nordisk

av

Jan Arve Kittang Hammerseth



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære, og estetiske studier

Våren 2009

## Forord

Grunnen til at jeg valgte å skrive om kjønnsforskjeller i skolen var en oppgave jeg fikk i en didaktikktime. Her skulle vi skrive noe vi ville engasjere oss for som lærere. Som eneste gutt på kull 2004 fant jeg det da naturlig å snakke guttenes sak. Siden har dette blitt hengende ved, og dermed gav temaet til oppgaven seg selv.

Det siste året har vært preget av hardt arbeid, men takket vært kjæreste, venner og sofagjengen i 4. etasje har det gått enklere enn fryktet. Dere fortjener en stor takk, alle som en!

Andre som fortjener en stor takk er mine foreldre. Denne oppgaven hadde ikke eksistert uten deres moralske og økonomiske støtte. Det har aldri vært tvil i deres sinn om at jeg kan gjennomføre det jeg setter meg mål om, og det setter jeg umåtelig pris på.

Til slutt vil jeg takke min veileder Endre Brunstad for et godt samarbeid. Uten din faglige oversikt, engasjement for prosjektet og kyndige veiledning ville ikke denne oppgaven blitt ferdig.

Jan Arve Kittang Hammerseth

14. 05. 2009

# Innholdsliste

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Innholdsliste</b> .....	<b>iii</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Formål og tema.....	1
1.2 Bakgrunn .....	1
1.3 Problemstilling .....	4
1.4 Metode.....	4
1.5 Disposisjon .....	6
<b>2 Lesing og lese teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Hva er lesing?.....	8
2.1.1 Lesing som kulturforståelse .....	9
2.1.2 Å lese ulike typer tekst .....	13
2.1.3 Ulike tekster - ulike lesestrategier .....	18
2.2 Tilgang til lesing.....	19
2.2.1 PISA .....	19
2.2.2 Litteraturlesing .....	21
2.2.3 Lesing og bibliotekbruk. ....	23
2.2.4 Ung i Norge 2002.....	24
2.3 Tiltak i skolen.....	25
2.4 Motivasjon.....	27
<b>3 Kjønnsteori</b> .....	<b>30</b>
3.1 Kjønn som kategori .....	30
3.2 Kjønn og habitus .....	32
3.2.1 Maskulinitet: Robert Connell .....	35
3.3 Kjønn og lesing .....	37
Ekskurs: Språkkode og sosial reproduksjon av ulikheter.....	39

<b>4 Metode</b> .....	<b>42</b>
4.1 Den kvantitative tilnærmingen .....	42
4.1.1 Statistiske verktøy .....	44
4.2 Den kvalitative tilnærmingen .....	45
4.3 Datainnsamlingen .....	47
4.4 Problemer ved metodene .....	48
4.4.1 Kvantitativ metode .....	48
4.4.2 Kvalitativ metode .....	48
4.5 I etterpåklokskapens ånd .....	50
<b>5 Presentasjon av resultat</b> .....	<b>51</b>
5.1 Resultat spørreskjema .....	51
5.1.1 Spørreskjema: Lesing .....	51
5.1.2 Spørreskjema: Skolen .....	57
5.2 Resultat intervju .....	61
5.2.1 Intervju: Lesing .....	61
5.2.2 Intervju: Skolen .....	64
5.2.3 Intervju: Fritid .....	67
5.2.4 Intervju: Kjønn .....	67
5.2.5 Intervju: Forslag til endring .....	71
<b>6 Vurdering av resultat</b> .....	<b>73</b>
6.1 Oppsummering og konklusjon .....	73
6.2 Sosiale forskjeller i skolen .....	75
Sluttord .....	77
<b>Oversikt over forkortelser</b> .....	<b>78</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>79</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>81</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>83</b>

<b>Vedlegg .....</b>	<b>89</b>
Oversikt over figurer og tabeller .....	89
Vedlegg 1: Spørreskjemaet .....	90
Vedlegg 2: Intervjuguiden.....	95
Vedlegg 3: Orientering til foreldre.....	99
Vedlegg 4: Utskrift av jenteintervjuet.....	100
Vedlegg 5: Utskrift av gutteintervjuet.....	111
Vedlegg 6: Utskrift av intervju med blandet gruppe.....	121
Vedlegg 7: Tabell 1: Gjennomsnitt, kjønn og antall respondenter. Alle variabler .....	132

# 1 Innledning

## 1.1 Formål og tema

Målet med denne oppgaven er å få dypere innsikt forskjeller mellom gutters og jenters lesing gjennom å studere elevers oppfatninger om lesing. Jeg velger å fokusere på lesing fordi mye av debatten og handlingsplanene rundt norskfaget nettopp har vært rettet mot lesing og leseopplæring. For å kunne forstå kjønnsforskjellen, vil jeg se nærmere på hvilke holdninger jenter og gutter har til lesing og litteraturbruk. Jeg vil også undersøke om hvorvidt det eksisterer oppfattelser av at lesing, og med det norskfaget, er en "feminin" arena. Materialet for oppgaven er en spørreundersøkelse og intervju i 10.klasse ved en skole på Vestlandet.

## 1.2 Bakgrunn

I dagens tekstbaserte samfunn blir lesing stadig viktigere. Gode leseferdigheter er en av de viktigste forutsetningene for å tilegne seg informasjon og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet. I stortingsmelding 31 fra 2007-08 står dette klart og tydelig; "Dårlige leseferdigheter begrenser mulighetene til fullverdig deltakelse på mange samfunnsarenaer. Manglende leseferdigheter gir færre valgmuligheter for senere utdanning og yrkesliv" (St. meld 31 07/08: 6).

Også i skolen ser en et økt fokus på lesing og leseopplæring, lesing er i *Kunnskapsløftet* (heretter LK06) trukket frem som en av fem grunnleggende ferdigheter<sup>1</sup>. De fem grunnleggende ferdighetene blir i LK06 sett på som grunnleggende for læring og utvikling i alle fag. Hensikten med å fokusere på disse fem ferdighetene er "å sikre at alle elever får gode forutsetninger for læring og for å mestre utfordringer i dagliglivet." (Grunnleggende ferdigheter).

LK06 presiserer at leseopplæringen er noe lærerne i alle fag har ansvar for. Likevel har norskfaget et særlig ansvar:

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

I læreplanen for norskfaget (heretter LN06)<sup>2</sup> står følgende om lesing:

Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing

---

<sup>1</sup> De fem grunnleggende egenskapene er å uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, kunne lese, kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (LK06).

<sup>2</sup> Læreplanen i norsk er hentet fra Utdanningsdirektoratet sine nettsider:

[http://udir.no/templates/udir/TM\\_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=710976](http://udir.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=710976)

kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (LN06).

Det blir her pekt på at lesing ikke kun er en teknisk øvelse: Lesing er med på å gi elevene en kompetanse de kan bruke i møte med kultur og samfunn. Videre peker læreplanen på at lesing hjelper individet til læring, og med å forstå seg selv. Lesing er dermed viktig for at eleven skal kunne bli en selvstendig deltaker i samfunnet. Dermed handler det å inneha tilstrekkelig lesekompetanse, om demokratisk tilgang til kunnskap.

I spørsmålet om tilgang til lesing spiller kjønn en rolle. Undersøkelser viser at gutter leser mindre enn jenter, samtidig som de skårer lavere på leseskåren i PISA. I PISA-resultatene fra 2003 kommer det frem at jenter skårer høyere enn gutter i alle landene som deltar i undersøkelsen. Forskjellen i skåre mellom norske jenter og gutter er den nest største forskjellen<sup>3</sup> i hele PISA (PISA2003:148). Dette samsvarer også med gutters dårlige resultater ellers i skolen. I stortingsmelding 16 fra 2006-2007 ... *og ingen sto igjen* vises det at gutter skårer dårligere enn jenter i alle fag unntatt kroppsøving (St. meld 16 06/07: 46). I norskfaget er forskjellen nesten ett helt karakterpoeng i jentenes favør.

Fra 2001 har det vært obligatorisk for grunnskolen å kartlegge andreklassingens leseferdigheter. Resultater fra denne kartleggingen viste at jenter hadde bedre leseferdigheter allerede i 2. klasse, og at "Det er sannsynlig at slike forskjeller kan ha betydning for evnen til å lære annet fagstoff utover i utdanningsløpet, og dermed bidra til å forsterke forskjeller" (NOVARapport 4/2008: 23).

Denne forskjellen i leseferdigheter mellom kjønnene utgjør et demokratisk problem. Forskjellen står også i motsetning til opplæringsloven § 1:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, **likeverd** og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, **likestilling** og vitskapleg tenkjemåte. Alle former for **diskriminering** skal motarbeidast. (min utheving)

Opplæringsloven tilsier at skolen er pålagt å fremme likestilling og likeverd blant elevene. Dette blir også lagt til grunn i den generelle delen av læreplanen:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er **likeverdige** og menneskeverdet er ukrenkelig. Oppfostringen skal fremme **likestilling mellom kjønn** og solidaritet på tvers av grupper og grenser (Generell del: 3) (min utheving)

---

<sup>3</sup> Island har den største kjønnsforskjellen

Etter publiseringen av resultatene om leseferdigheter har lesing blitt satt på dagsorden i norsk skole. Ulike prosjekter, som for eksempel *Gi rom for lesing* og *prosjektet Les*, har hatt som mål å stimulere leselyst hos elevene, samt å gi lærere økt kompetanse når det gjelder leseopplæring og litteraturformidling<sup>4</sup>. Det har også blitt innført nasjonale leseprøver på 5. og 10. årstrinn for å bedre kunne fange opp svake elever.

Med alt fokuset på lesing og leseopplæring de senere årene, skulle en tro at en ville se forbedringer. PISA2006 viser derimot at norske elever skårer lavere enn i PISA 2000, og at det er i de siste tre årene den negative utviklingen er drastisk (PISA2006Rapport: 138ff). Den negative utviklingen fra PISA2000 tilsvarer et halvt år med skolegang<sup>5</sup> (St.meld. 31 07/08: 17). En har også funnet en negativ utvikling ved å sammenligne tallene fra IEA Reading Literacy Study i 1991, med resultatene fra PISA2003 (PISA2003rapport: 277). PIRLS2006 (Progress in International Reading Literacy Study) viser derimot at norske fjerde klassinger leser mer og at foreldrene er mer engasjert i språklige aktiviteter med sine barn i 2006 enn i 2001 (PIRLSfakta:2). Denne undersøkelsen viser også at spredningen i leseskåre mellom norske fjerdeklassinger har blitt redusert fra 2001 til 2006. Dette skyldes at de svakeste leserne har blitt bedre. (PIRLSfakta:1) Totalt sett kan det altså tyde på at de tiltakene en har satt i verk har gitt begrensede resultater, men at disse ikke kan måles i PISA før om noen år<sup>6</sup>. Endringer i forhold til læreplaner ser ellers også først full effekt av når et kull har gått hele grunnskoleløpet i den nye læreplanen hvor lesing er vektlagt(10år).

Regjeringen har i stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*, fra 2007-08 satt ned tre mål for hva elevene skal oppnå i grunnutdanningen. Disse er:

- 1: Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv
- 2: Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet
- 3: Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring (St.meld31 07/08:11).

Dette innebærer blant annet at alle som går ut av grunnskolen skal lese på et nivå som oppfyller punkt 1. Tilfellet i dag er at ca 20 % av norske elever oppnår laveste mestring i PISA-undersøkelsen fra 2006. Dette betyr ikke at elevene som leser på laveste nivå og nedover i PISA er ”funksjonelle analfabeter”, slik media av og til kan gi uttrykk av. Likevel er det verdt å nevne at

---

<sup>4</sup> Se kapittel 2.3 for en oversikt over noen av de tiltakene som har blitt iverksatt de seneste årene

<sup>5</sup> Den norske skåren i PISA 2006 er 484, noe som er 21 poeng lavere enn i PISA 2000. Litt forenklet kan man si at 30-40 poeng tilsvarer den typiske utviklingen i elevenes kompetanse i løpet av et skoleår. Det har vært en nedgang for hele OECD-området i lesing på ungdomstrinnet, men nedgangen langt større i Norge. (St.meld. 31 07/08:17)

<sup>6</sup> PIRLS06 måler lesekompetansen til fjerdeklassinger(9-10 år), PISA måler lesekompetansen til 15 åringer. Elevene fra PIRLS06 vil altså ikke testes av PISA før 2015.



deres leseferdigheter er på et bekymringsverdig lavt nivå, og man regner med at disse leseproblemene vil være til hinder for dem i videre utdanning og arbeidsliv.

### **1.3 Problemstilling**

Gjennom følgende tre problemstillingene håper jeg å belyse hvorfor gutter skårer dårligere i lesing, gi noen mulige forklaringer, og øke kunnskapen om gutters situasjon i skolen. Som metodisk tilnærming har jeg valgt å kombinere spørreskjema og oppfølgingsintervju. Resultater fra PISA viser at gutter både leser mindre enn jenter og har dårligere holdninger til lesing. Mine problemstillinger blir følgende:

1: Hvordan arter forskjellen mellom gutter og jenters lesing seg?

2: Hvordan arter forskjellen i gutter og jenters holdninger til lesing seg?

Resultatene fra PISA og andre litteraturbruksundersøkelser tyder på at kjønn er en faktor når det gjelder lesing. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan forestillinger om maskulinitet og femininitet kan virke inn på lesing og holdninger til lesing.. Min tredje problemstilling blir

3: Hvordan virker forestillinger om kjønn inn på jenter og gutters lesing?

På bagrunn av problemstillingene har jeg videre konstruert følgende to hypoteser som vil bli testet i analysen.

1: Tross ulike lesetiltak, er det fortsatt forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder holdninger til lesing og faktisk lesing.

2: Lesing og norskfaget blir forstått som en "feminin" arena

### **1.4 Metode**

Jeg valgte å gå ut i felten og undersøke hvordan 10. klassinger stilte seg til de variablene jeg ville ha svar på. Dette gjorde jeg ved å benytte meg av både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming til datainnsamling. Jeg laget et spørreskjema som ble delt ut i 10. klasse ved en ungdomsskole på Vestlandet. Det var to tungtveiende grunner til at jeg valgte å bruke 10. klassinger som mine respondenter:

1: Dette er elever som fortsatt går i den obligatoriske 10-årige grunnskolen. Dette er gjort for å nå et bredt snitt av elever.

2: Jeg anser 10. klasse elever som så reflekterte at de vil kunne greie å svare på de spørsmålene jeg har laget.

Den skolen jeg valgte å gjennomføre mine undersøkelser på, er en byskole på Vestlandet med ca. 450 elever. Av disse elevene valgte jeg samtlige elever i 10. klasse, som var på skolen de aktuelle dagene mine undersøkelser foregikk. Når undersøkelsen var gjennomført, hadde til sammen 144 elever svart på spørreskjemaet. Skolen har elever fra ulike nasjonaliteter og samfunnslag, og vil slik sett kunne kategoriseres som en vanlig norsk byskole. På grunn av at det er den eneste ungdomsskolen i byen, dekker skolen et stort geografisk område. Elevene kommer fra de tre større barneskoler i selve byen, men har også tilreisende elever fra nærliggende bygdesamfunn. Det fører til at en ikke har de samme klassekameratene gjennom hele grunnskolen.

Byen som skolen er plassert i, preges generelt av et industrielt arbeidsliv hvor de fleste jobber på verft, innen oljevirksomhet, med produksjon av fiskeprodukter, eller i serviceyrker. Byen har ikke tilbud innen utdanning utover videregående skole, og lider av at store deler av ungdommen derfor flytter ut. På grunn av dette blir det en demografisk skjevfordeling, det er relativt få innbyggere mellom 19 og 25 år. På grunn av mangelen på arbeidstilbud og høyere utdanning er det også færre med akademisk utdanning enn ønskelig.

Som utfylling til den kvantitative metoden bruker jeg kvalitative oppfølgingsintervjuer. Dette gjør jeg for å få et mer nyansert bilde over de faktiske holdningene til elevene. Sigmund Grønmo lister opp to argumenter for en slik fremgangsmåte i boken *Samfunnsvitenskapelige metoder*:

På den ene side kan det være nødvendig å supplere kvantitative undersøkelser med mer kvalitative studier for å forstå de generelle resultatene av de kvantitative analysene. På den annen side kan den generelle oversikten som oppnås ved hjelp av kvantitative undersøkelser, være et viktig grunnlag for strategiske vurderinger av hvilke fenomener eller problemer som det er særlig viktig å studere mer inngående ved hjelp av mer intensive, kvalitative oppfølgingsundersøkelser (Grønmo 2004:211).

Metoden gir meg mulighet til å gå dypere inn i analysen av det som de kvantitative dataene viser. En slik metodetriangulering vil gjøre at de kvalitative oppfølgingsintervjuene kan baseres på de resultat jeg har fra den kvantitative undersøkelsen. Det betyr at jeg kan konstruere spørsmål som både kan bidra til å belyse, men også til å forklare grundigere de tendensene jeg kan se i spørreundersøkelsen. I norskfaget er det hovedsakelig innenfor sosiolingvistikken vi finner denne typen metodebruk. Denne formen for metodetriangulering har fordeler, men også ulike svakheter som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.4

Jeg vil bruke kjønnteorien for å se nærmere på spørsmål rundt hvorfor jenter og gutter har så forskjellige resultater, og hvorfor jenter ser ut til å være "vinnerne" i dagens skolesystem. For å belyse dette vil jeg se nærmere på teorier rundt dannelsen av kjønnsidentitet og kjønnsroller. Kategorier som maskulinitet og femininitet er "motsetninger" i en slik diskusjon. Kan oppfattelser

av maskulinitet være med på å forklare hvorfor gutter har ”dårligere” holdninger til skole og litteratur?

## 1.5 Disposisjon

Jeg vil i kapittel 2 se nærmere på spørsmål rundt hva lesing er, og hvorfor lesing er trukket frem som en viktig egenskap for å skape en bedre skole. I denne sammenheng kommer også diskusjonen rundt tekstutvalg frem. Er det slik at skolen underviser i tekster som gir jentene en fordel? Gjennom KAL -resultatene vil jeg også se på hvilke tekster elever velger å skrive ved skriftlig eksamen i norsk, og se på hvilke kjønnsforskjeller som finnes.

Videre i kapittel 2 vil jeg se nærmere på hvilke resultater de siste års forskning sier om norske elevers lesing, og holdninger til lesing. Jeg presenterer også en oversikt over hvilke tiltak som er satt i verk i skolen, på bakgrunn av disse resultatene. Flere av tiltakene i skolen har hatt som mål å motivere elever til å lese også på fritiden, ikke bare som en ”tvungen” aktivitet på skolen. Derfor ser jeg til slutt i kapitlet nærmere på motivasjon, og hvordan dette kan påvirke lesing. Det bringer oss over på kjønnsforskjeller og leder inn i kapittel 3.

I kapittel 3 ser jeg nærmere på kjønn og kjønnsteori. Her vil jeg se nærmere på teoriene til Judith Butler, Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Robert Connell og Basil Bernstein. Hvordan kjønn konstrueres og at kjønnsroller ikke er fastlagt fra naturen, er et av hovedpoengene i denne delen av oppgaven. Jeg vil også se på om oppfatninger av maskulinitet kan legge hindringer for skole og lesing. Med Bourdieus teorier belyser jeg også samfunnets rolle i sosialiseringen av individet, og med det hvordan skolen og samfunnet bidrar til reproduksjon av ulikhet mellom klasser og kjønn.

I kapittel 4 ser jeg nærmere på metode, og hvilke fordeler og ulemper kvalitative og kvantitative metoder har. Her vil jeg også presentere hvordan dataene ble samlet inn og behandlet.

I kapittel 5 vil jeg presentere dataene som kom frem fra undersøkelsen og oppfølgingsintervjuene. Kapitlet starter med en presentasjon av resultatene fra spørreskjemaet. Denne presentasjonen er inndelt i kategoriene *lesing* og *skolen*. I kategorien *lesing* ser jeg nærmere på hvordan respondentenes holdninger er til lesing, viktigheten av å lese (både generelt og ulike sjangre), og om de ble lest for hjemme. I kategorien *skole* ser jeg nærmere på egenrapportert mestring i ulike fag, hvilke fag de liker (evt. misliker) og arbeidet de gjør på skolen og hjemme (lekser).

I del to av kapitlet presenterer jeg resultatene fra oppfølgingsintervjuene. Disse er delt opp i fem ulike kategorier: *lesing, skole, fritid, kjønn og forslag til endring*. I disse kategoriene har jeg samlet de svarene som er interessante i forhold til mitt prosjekt<sup>7</sup>.

Kapittel 6 oppsummerer resultatene, som settes i sammenheng med den teorien jeg har presentert. Dette vil lede tilbake til problemstillingene og hypotesene fra kapittel 1.3. Til slutt i oppgaven ser jeg på mine resultater i et større perspektiv, ved å se på sosiale forskjeller i skolen i lys av Bernsteins teori. I sluttordet viser jeg hvordan en kunne ha utvidet, eller holdt frem med undersøkelsene for å fortsette reisen inn i det ukjente.

---

<sup>7</sup> Fullstendige intervju foreligger i tekst i vedlegg 4,5 og 6.

## 2 Lesing og lese teori

Hva ligger det i å være en kompetent leser? Dette er et spørsmål som ikke lar seg besvare på en enkelt måte, fordi lesing er et sammensatt fenomen der flere faktorer er involvert. Dette kapitlet vil gi en kort drøfting av min forståelse av lesing, basert på relevant faglitteratur. Kapitlet vil videre gå inn på spørsmålet om tilgang til lesing, fordi det er et generelt og overordnet spørsmål til min interesse for gutters lesing. Min oversikt vil være med på å danne bakgrunn for videre analyse og drøfting av de resultatene jeg kommer frem til i min analyse av datamaterialet.

### 2.1 Hva er lesing?

Med begrepene ”første” og ”andre” leseopplæring skiller en mellom det å knekke lese koden, og det å tilegne seg mening og forståelse av ulike tekster. Når man skal lære seg å lese som barn, er det ordavkodning som står i fokus. Det betyr at en må lære å identifisere de ulike bokstavene som lyder i talespråket. Deretter setter man ulike bokstaver sammen til ord, som tilslutt blir til hele setninger som uttrykker en mening (Roe 2008:25)<sup>8</sup>. Dette kalles ”den første leseopplæringen”. Med begrepet ”den andre leseopplæringen” mener man den opplæringen som blir gitt etter at man har lært den rent tekniske ferdigheten. Her fokuserer man på meningsinnholdet i teksten, og hvordan en skal forholde seg til dette. ”Den andre leseopplæringen” skal gi elevene gode lesestrategier for å møte ulike typer tekster, samt motivere dem til å bli aktive lesere.

Når jeg undersøker elever i 10. klasse er det derfor ”den andre leseopplæringen” jeg ser nærmere på. Alle respondentene kan teknisk sett lese, det er graden av lese kunnskap og holdninger til lesing som er interessant for mitt prosjekt.

Som forklart innledningsvis, blir lesing omtalt som både en ferdighet og som en kulturell kompetanse i LN06<sup>9</sup>. Men lesing er også noe mer enn dette: ”Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger” (LN06). Dette signaliserer at lesing av litteratur gir elever opplevelser og ”innputt” som setter dem i stand til å reflektere og danne seg meninger. Spørsmålet er da hvilken innputt det blir gitt gjennom undervisningen?

---

<sup>8</sup> Det er diskusjon om hvorvidt barn skal lære å lese ved en syntetisk metode eller en analytisk metode. Forskjellen er at med en syntetisk metode lærer en de enkelte bokstavene før en setter dem sammen til ord. Dersom en benytter analytisk metode blir en direkte utsatt for ord og setninger. Roe viser til en dansk undersøkelse som viste at elever som lærte å lese med en syntetisk metode, leste etter noen år bedre enn elever som lærte å lese med en analytisk metode (Roe 2008:25).

<sup>9</sup> Kunnskapsløftet: Læreplanen for norskfaget

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen tar for seg denne problemstillingen i sin artikkel

*Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking*. Han lanserer begrepet

”tilgangskompetanse” (Nicolaysen 2005: 22) som handler om hva som skal til av kompetanse for å få tilgang til relevante tekster, og hvordan disse kan brukes for å oppnå mestring. Nicolaysen forklarer begrepet slik:

[Tilgangskompetanse er] ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar- eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen 2005: 22).

Et utgangspunkt for Nicolaysen er at lesekompetanse er en forutsetning for å få tilgang til viktige sosiale områder. Skolen oversvømmes i dag av store mengder med tekst som er tilgjengelig for både lærere og elever. Dette skyldes blant annet tilgangen til Internett. Det gjør at også tilgangskompetansen utfordres, en må kunne manøvrere seg gjennom den overfloden av informasjon som finnes for å få finne relevante tekster. På grunn av denne enorme tilgangen av tekster må også lesekompetansen utvides. Den må gjelde flere typer tekster, samt hvordan en skal forholde seg til og benytte seg av dem.

### **2.1.1 Lesing som kulturforståelse**

Skolen er et sted hvor mange ulike ønsker og behov møtes. Dette er for eksempel storsamfunnets behov for utdannede elever, ”sosial” siling av elever<sup>10</sup>, elevens behov for sosial aksept, og læreres behov for et profesjonelt arbeidsliv og arbeidsmiljø for å nevne noen. Derfor vil undervisningen som skjer på en skole alltid være preget av den konteksten skolen befinner seg i. Norskfaget, og med det litteraturlesingen, vil speile hvilke verdier samfunnet legger vekt på til enhver tid, selv om dette ikke kommer klart frem (Smidt 2005: 32). I LN06 er denne tilknytningen til kulturforståelsen uttrykt slik:

Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (LN06).

Det å lese et bredt utvalg av tekster gir elevene kjennskap til egen kultur, og setter dem i stand til å se både seg selv og samfunnet ”utenfra”. Med dette legges det til grunn et dialogisk tekstsyn, der elevene går i en dialog med tekstenes ulike måter å forstå verden på (Smidt 2005:47).

Slik vil tekster hjelpe elevene til å utvikle kunnskap, og tenke nytt i møtet med både nye og eldre tekster, og deres måte å fremstille verden og samfunnet på. Særlig litteratur, gjennom dens

---

<sup>10</sup> Gjennom blant annet karaktersetting påvirker skolen hvilke yrker og valg som er åpne for den enkelte elev. Dette er en viktig funksjon for samfunnet.

evne til å gi individ muligheten til å se sitt eget samfunn og kultur utenfra, bidrar til å åpne for felles muligheter for oppdagelsen av verden (Smidt 2005:47, Nicolaysen 2005:17-18). For at en dialog mellom individet og "den andre" kan ha noe å referere til, må det eksistere et "jeg – individ" som er forskjellig fra "den andre". En må ha "ei erkjennning av at i denne erfaringa av å være forskjellig, så finst der også noko som kan anerkjennast som eit felles samtaleemne" (Nicolaysen 2005: 18).

Gjennom lesing av tekster kan en altså få et tredjepersons-blikk på både samfunn, kultur og identiteter som er verdifulle i konstruksjonen av jeg-et og forståelsen av disse konstruksjonene. Det vil også være med på å konstruere oppfattelsen vi har om "vi" versus "de andre". I LN06 står det følgende om norskfagets rolle når det gjelder kulturforståelse:

Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer.

Her ser man på kulturforståelse som viktig for at elevene skal få innsikt i samfunnet. Samfunnet blir i stadig større grad globalisert, og derfor er også kulturforståelse og respekt for andre kulturer viktigere nå enn tilfellet kanskje har vært tidligere.

Det at kultur og kulturforståelse er viktig for enkeltindividet kommer også til uttrykk i St. meld 8 fra 2007- 08, *Kulturell skolesekk for framtida*. Det er her et poeng at elevene, gjennom utdannelsen, skal få møte kunst og kultur. Viktigheten av kultur står uttrykt slik:

Kunst, kultur og kulturarv er identitetsskapande, og medverkar til å gjere oss medvitne om kven vi er og kvar vi kjem ifrå. Dette har verde for enkeltindividet, men det har òg kraft til å forme samfunnsutviklinga (St.meld. 07/08 8: 7).

Vi ser at lesing er noe større enn bare det å forstå tekst, lesing er viktig for allmenndannelsen.

Dersom da gutter har dårligere holdninger til lesing, vil det kunne bety at jenter i større grad enn gutter får ta del i denne kulturdannelsen som kan gi fordeler både i skolen og i samfunnet ellers.

Hva så med læreren i dette perspektivet, hva blir deres oppgave som undervisere i litteraturlesing? For å belyse dette vil jeg trekke frem resepsjonsteori, som blant annet Wolfgang Iser er representant for. Når en tekst produseres, blir den naturlig nok preget av de sosiale og kulturelle forhold som den er skrevet i. Det betyr at lesing gir oss muligheten til å være i dialog med forfatterens univers, samt den kulturen teksten er skrevet inn i. Dette vil da også prege hvordan vi som lesere møter teksten, og hvilke forventninger vi har til den (Roe 2008:30). Selve lesingen blir, som Wolfgang Iser uttrykker det "... a process of seeking to pin down the oscillating structure of the text to some specific meaning." (Iser 1993: 8). En tolker altså teksten og gir den

mening, ut i fra vår egen erfaring. Men en tekst har i prinsippet uendelig mange tolkninger, ”a literary object can never be given final definition ” (Iser 1993:9).

Ifølge Iser består tekster av tomme rom som leseren fyller med sine egne erfaringer (Iser:9). Ulike tekster har ulike mengder slike tomme plasser, og det er når vi fyller disse med egen forståelse eller tolkning at vi går i dialog med teksten. ”In this way, every literary text invites some form of participation on the part of the reader ” (Iser 1993:10). Iser skriver om litterære tekster ”... they constitute a familiar world reproduced in an unfamiliar form ”(Iser 1993: 7). Tekstene gir oss opplevelse av kjente normer og regler i nye og ukjente former. Litterære tekster skiller seg fra sakprosaetekster ved at skjønnlitterære tekster ikke har noen gitt intensjon. Slike tekster er avhengige av leserens deltakelse for å realisere mening eller sannhet (Iser 1993:28). Tekster som formulerer en konkret sannhet eller mening er uavhengig av den individuelle leser. Sannheten eller meningen eksisterer uavhengig av leserens deltakelse. Denne formen for tekster vil være påvirket av historisk kontekst, og kan derfor ikke leses uten at konteksten tas med som en faktor. Dette gjelder også litterære tekster, men som Iser skriver”... since the reality of a literary text comes to life within the reader`s imagination, it must, again by nature, have a far greater chance of outlasting its historical genesis” (Iser 1993: 29). Poenget er at strukturen i en litterær tekst tillater at leseren setter seg inn i tekstens univers, og dermed tar den ikke like stor skade av tidens tann.

Leseren fyller altså de tomme rommene i teksten med egen forståelse av den helheten som teksten er skrevet i. Vår forståelse av de tomme rommene vil så påvirke vår forståelse av helheten, og dermed utvides og endres vår forståelse av både enkeltdelene (de tomme rommene) og helheten. Dette synet på tekster stammer fra den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Gadamer er en markant filosof i hermeneutikken, som resepsjonsteorien har sine røtter i. Gadamer bruker begrepet ”den hermeneutiske sirkel” om dette forholdet mellom tekst og leser (Gadamer 2001: 164).

I følge Gadamer konstitueres tekstbegrepet kun i sammenheng med fortolkning og blir ”... derav som den egentlig gitte gjenstand for forståelse” (Gadamer 2001:173). Teksten er det faste holdepunktet i møtet med det Gadamer kaller ”de tekstorienterte fortolkningsmulighetenes tvilsomhet”(Gadamer 2001:173). I et hermeneutisk synspunkt er teksten kun et mellomprodukt, en fase i forståelsen. Det er forståelsen av teksten som er viktig, språket fungerer bare som en betingelse for forståelsen (Gadamer 2001: 174). Vi skaper altså teksten når vi leser den, men teksten påvirker også oss samtidig. Dette nye som teksten skaper i oss, vil vi så ta med oss i fremtidige møter med tekster.



En god tekst styrer oppmerksomheten til leseren fra tema til tema, og dermed skapes det en appell overfor leserens forventninger (Nicolaysen 2005:184). Den gode teksten klarer å holde leseren gjennom fremdrift og interesse, samt forvirre eller bryte med de oppfattelsene leseren hadde om det som teksten skulle gi eller inneholde. Det blir, i følge Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, etablert "ein usikker relasjon mellom lesaren og dei referansane lesaren måtte ha til kulturelle forventningar." (Nicolaysen 2005: 184). Den gode teksten får altså leseren til å stille spørsmål om hvilke forventninger en har til tekstens emne eller genre. Leseren blir utfordret til å tenke utenfor boksen og utfordrer dermed det eksisterende. Nicolaysen formulerer Poenget til Iser slik:

Når vi prøver å lage systematikk ut av vårt strev for å forbinde ny mistillit til det kjende med nyoppdaga trekk i noko som før var ukjent for oss, så er det vi gjer tekstane til aktiv del av våre liv (Nicolaysen 2005:188).

Lesing er altså en prosess som krever at leseren går i dialog med teksten. Dette fører til at måten vi leser og forstår en tekst på, vil være avhengig av hvilke erfaringer og opplevelser vi som lesere har med oss i bagasjen. Derfor vil også ulike lesere forstå samme tekst på ulike måter avhengig av hvilke sosiale og kulturelle referanserammer de har (Roe2008: 30)

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv skapes verden gjennom felles bruk av symboler og språk, og det er ved samhandling vi utvikler vår identitet og befester vår tilhørighet til et fellesskap. Dette fører også til at vi deler verdier og smak med noen mennesker, men ikke med andre.

Sylvi Penne ser, i sin doktoravhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* fra 2006, nærmere på hvordan mening i tekst skapes mellom elevgrupper med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Et utgangspunkt for Penne er at når en forfatter skriver skjønnlitteratur, vil han alltid enten skrive innenfor en gitt tradisjon, eller bryte så klart med denne tradisjonen at det dannes en ny tradisjon. Teksten er ikke original eller unik, men bygger på det som har vært før og dermed er noe kulturelt. Forfattere, på lik linje med alle mennesker, vil være påvirket av de strukturer og normer som vi er en del av. Mennesker innenfor samme kultur vil dele noen felles referanserammer og oppfattelser av hva som er riktig. Penne trekker frem Jerome Bruner og hans begrep om "folketeorier" (Penne 2006: 31) som et eksempel på en slik tenkemåte. Folketeorier er våre daglige teorier om hvordan verden fungerer og henger sammen.

Hva har så dette med litteraturlesing å gjøre? Jo, som jeg har vist vil en tekst alltid være farget av forfatteren. Penne skriver dette slik " Skriftlige fortellinger er "ferdig" fortalt når vi begynner å lese dem. De foregår i fortellingens tid og sted (Penne 2006:57). Slik gir tekster et spesielt bilde på verden og inviterer leseren til undring, tolkning og forståelse.

Penne viser videre til at det som har betydning for en tekst er ikke hvor ”sann” den er, men at ”Det som er avgjørende, er ”sannsynlighet”, det vil si ”kulturell sannsynlighet” ” (Penne 2006: 33). Det er viktigere at vi ser på hendelsesforløpet som kulturelt sannsynlig, enn at det er ”sant”. Derfor innebærer narrativ kompetanse også kulturell kompetanse på flere nivåer. Når en leser skjønnlitterære fortellinger må en tolke for å finne meningen med teksten. Poenget til Penne er da at en slik tolkning ikke kun tar for seg fortellingen som isolert enhet, men også er ”... en tolkning av kulturelle trekk av hverdagen vår” (Penne 2006:33). Jeg kommer tilbake til Pennes undersøkelser og funnene hennes i kapittel 2.2.2.

Her kommer igjen spørsmålet om tilgangskompetanse inn. For å bli i stand til å kunne delta på et bredt felt i samfunnet, trengs det kjennskap til ulike tekster og ulike typer sjangre. Dersom det da viser seg at der er en betydelig skjevfordeling mellom ulike samfunnsgruppers og kjønns tilgang til visse typer tekst, vil det være et potensielt demokratisk problem.

### **2.1.2 Å lese ulike typer tekst**

Som vi har sett, inneholder det å forstå en tekst mange ulike utfordringer. Dette er utfordringer som kan komme av alt fra knekking av bokstavkoden, til hvilke erfaringer, holdninger og kunnskaper som den enkelte leser har fra før. En tekst i seg selv kan også være alt fra ren tekst, til sammensatte tekster bestående av grafer, tabeller, illustrasjoner og lyd. I LN06 står det dette om hvilke tekster en skal forholde seg til:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene (LN06).

Gjennom skolen skal eleven få kompetanse til å lese både skjønnlitteratur, fagtekster (sakprosa) og sammensatte tekster. I tillegg skal en også få en digital lesekompetanse. Jeg vil derfor se litt nærmere på disse teksttypene, for å si noe om det mangefasetterte ved lesing som fenomen, og hvilke krav ulike typer tekster stiller når det gjelder lesing.

#### *Sakprosa*

Sakprosa er i vanlig språkbruk brukt om alle tekster som ikke er skjønnlitterære. Det vil si at dette er alle tekster unntatt de som kan kategoriseres som romaner, lyrikk, drama eller noveller. Dette fører til at sakprosaer naturlig nok stiller andre krav til leseren enn skjønnlitterære tekster. Ottar Grepstad definerer sakprosa slik i boken *Det litterære skattkammer* fra 1997: ”Sakprosa er føremålsretta og situasjonsprega saksframstillingar av individuelle eller kollektive forfattarar som styrer lesinga av tekstane i retning av deira intensjonar ”( Grepstad 1997: 500). Videre tar Grepstad med at sakprosa er tekster som er skrevet inn i en etablert tekstkultur eller sjanger. Sakprosaen tar

hensyn til fortiden, og blir autorisert gjennom tidligere tekster. Formålet for denne typen tekst er underholdning, opplysning eller nytte (Grepstad 1997:500). Grepstad deler videre sakprosaen inn i fire ulike former. Han skiller mellom argumenterende tekster<sup>11</sup>, fortellende og skildrende tekster<sup>12</sup>, pedagogiske tekster<sup>13</sup> og rettledeende tekster<sup>14</sup>. Det å sjangerbestemme en tekst krever i følge Grepstad "... likskap i forfatterane sine holdningar, i verknaden på lesarane, i teksten som tekst, og i det emnet teksten handlar om eller det «verdsbiletet» den skapar" (Grepstad 1997:148).

Når en leser sakprosaetekster vil egne kunnskaper om temaet normalt spille en stor rolle for forståelsen av hva som står i teksten. Disse tekstene er i all hovedsak skrevet for å gi leserne informasjon om et gitt tema. Dette betyr at vi som lesere forventer at "... tekster som har som sitt viktigste formål å informere, å forklare eller å gi påbud, i utgangspunktet inneholder konkret, eksplisitt informasjon som ikke er åpen for mer enn én tolkning" (Roe 2008: 55).

Et poeng her er at en slik tekst aldri vil kunne gi leseren absolutt alt den behøver å vite. Selv den enkleste sakprosaetekst vil forvente at leseren har en viss kunnskap. Til og med den enkleste oppskrift vil by på problemer dersom leseren ikke har forståelse av mengdemål som liter og kilo.

Sakprosaetekster er de tekstene en oftest vil møte både i skolen, arbeidsliv og dagligliv. I PISA er det brukt begrepet "reading literacy" (PISA2003:131), og dette utvidede lesebegrepet inneholder også det "å ta seg fram ved hjelp av kart og rutetabeller og å tilegne seg informasjon fra aviser, bøker, tidsskrifter og brosjyrer" (PISA2003:131). Tallene fra PISA viser at norske elever slet mest med en oppgave som gikk ut på å lese en tekst som besto av tre tabeller og en kort veiledning i hvordan disse skulle brukes. Oppgaven inneholdt følgende elementer:

... en informasjonstekst som forklarer hvordan man skal bruke telefonen når man ringer fra et hotell, og hvilke nummer man må taste for å komme til ulike mottakere på selve hotellet og ellers i inn- og utland (PISA2003:146-147).

En slik oppgave krever ikke store forkunnskaper, men derimot vil den kreve at man klarer å kombinere informasjon fra flere tabeller. Det samme så en i den nasjonale leseprøven fra 2004 der de dårligste resultatene kom i en oppgave hvor en skulle hente ut opplysninger fra to busstabeller (PISA2003: 147).

Det kan være mange grunner til at norske elever skårer dårlig på en slik oppgave. En av grunnene kan være at norske elever er for dårlig trent til å lese diagrammer og hente ut denne typen

---

<sup>11</sup> Argumenterende tekster er eksempelvis pampflett, vitenskapsprosa, avhandling, artikkel, essay og sammendrag

<sup>12</sup> Fortellende og skildrende tekster er eksempelvis dagbok, memoarer, selvbiografi, reiseskildring og dokumentarskildring

<sup>13</sup> Pedagogiske tekster er eksempelvis læreboktekster og populærvitenskaplige tekster

<sup>14</sup> Rettledeende tekster er eksempelvis håndbøker, leksikon, ordbøker, almanakker, juridiske tekster og lover

informasjon. I PISA2000 viste resultater at norske elever gjorde det bedre når ”teksten enten handlet om, henvendte seg til eller var skrevet for ungdom” (PISA2003:148), enn når teksten hadde denne typen ”kjedelig” informasjon. Dette kan naturligvis ha flere grunner, men det kan gi en indikasjon på at det er slike tekster de er vant med å møte i skolehverdagen. I KAL -prosjektet så en at eksamensoppgavene inneholdt en klar overvekt av narrative former for skriving. Studien viser også at de som får de beste karakterene, ofte velger å skrive på en personlig, fortellende skrivemåte (Evensen og VagleRapport:11). Videre viser studien at kun 10-15 % av elevene valgte å skrive sakprosattekster ved eksamen. Dette kan tyde på elever er mer trent i både å skrive og lese skjønnlitterære tekster på skolen.

En annen mulighet er at lesing i skolen er preget av at det skal være lystbetont slik at en skal ”... få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må” (Roe2008: 39). Det kan tenkes at dette målet i seg selv legger hindringer for ”kjedeligere” undervisning i fagtekstlesing. Dermed kan dette være med på å skape forskjellen som en ser i PISA -undersøkelsene. Resultatene fra PISA2000 viser også at

... de norske elevene hevder seg bedre enn gjennomsnittet når oppgavene er knyttet til tekster som enten er spennende (Gaven) eller som handler om ting som unge mennesker er opptatt av (Graffiti) – med andre ord når innholdet er fengede (PISA2000: 125).

Det virker som at motivasjon og interesse har ganske stor betydning for norske elevers resultater i lesing (Roe 2008:38). Dette er interessant i et et kjønnsperspektiv, og er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.4 og 5.2.1.

### *Skjønnlitteratur*

I språkfagene møter elevene også en rekke ulike skjønnlitterære tekster som romaner, noveller, lyrikk eller drama. I disse tekstene er språket rikt på språklige bilder som må tolkes av leseren. Tolkningen og forståelsen av hva teksten ”betyr” eller ”mener”, kan derfor være forskjellig fra leser til leser. Det at man ikke nødvendigvis kan si at en forståelse av en tekst er ”mer korrekt” enn en annen forståelse av samme tekst, skaper en del didaktiske utfordringer i undervisningen.

En lærer vil alltid ha en egen tolkning av teksten, og dette kan føre til at læreren vil avvise, eller rette på, elevenes tolkninger som bryter med denne. Men dette gir også muligheter for samtale rundt og utveksling av tolkninger. Slike samtaler og diskusjoner kan både være med på å utvikle språklige evner samt øke vår kompetanse som lesere. Dette kaller Laila Aase ”den litterære samtalen”, i sin artikkel *Litterære samtalar* i boken *Kultur møte i tekster* (Aase 2005: 106). Poenget

hennes er at skolen tilbyr en arena der man leser tekster sammen med andre, hvor ulike tolkninger og forståelser av tekst kan møtes og diskuteres. Som hun selv skriver i sin artikkel: ”Dersom vi trur at språk- og tekstforståing vert utvikla i praksis, ligg her nettopp argument for kvifor utviklinga av leseforståing må knytast til tolkningsfellesskap” (Aase 2005: 107).

Gjennom den litterære samtalen vil elevene tilegne seg ulike forståelsesmåter som de så kan benytte seg av videre. De vil gjennom dette gradvis oppdage muligheten for flere tolkninger, og på denne måten bli mer kompetente lesere. Slik fører dette også til at elevene blir mer bevisst sin egen leseprosess. Utfordringen for læreren blir da, som nevnt, å ikke lede elevene mot sin egen tolkning, men å være åpen for tolkningsfellesskapets tolkning.

Det er ikke slik at slike litterære samtaler kun kan forekomme når en leser skjønnlitteratur, men på grunn av skjønnlitteraturens karakter med språklige bilder, ”tomme plasser” og dens appell til fantasien og følelsene, er skjønnlitteratur kanskje mer egnet. Man prøver sin tolkning i forhold til andres, og gjennom dette skjer en utvidelse av ens egen forståelse. Som Leif Johan Larsen skriver i sin artikkel *Identitet, dannelse og kommunikasjon* ” Å verifisere en tolkning som den eneste riktige er en umulig oppgave, i og med tekstens prinsipielle flertydighet” (Larsen 2005 : 102).

Dersom gutter har dårligere lesekompetanse, eller har dårligere holdninger til lesing, kan en tenke seg at de også vil få problemer med å delta i en litterær samtale. En slik samtale fordrer at en har lest verket som omtales, og dermed kan dårlige holdninger til lesing skape hindringer for guttene.

### *Sammensatte og digitale tekster*

Med Kunnskapsløftet (LK06) kom de sammensatte tekstene inn i skolen med full tyngde. I LN06 står det følgende om sammensatte tekster:

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 i teksten (LN06).

Denne formen for tekst er ikke noe nytt, men på grunn av ny teknologi og massemedier har tilgangen og mengden av sammensatte tekster økt drastisk. Det er derfor viktig at elevene også møter denne typen tekst i skolen. Det er i dag Internett og datamaskiner i de fleste hjem<sup>15</sup>, og man

---

<sup>15</sup> 90 % hadde PC hjemme og 85 % hadde tilgang til Internett i 2008 (<http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/art-2009-04-01-01.html>)

ser et arbeidsliv som blir mer og mer preget av databruk. Ny teknologi har også åpnet muligheten for å skape nye former for sammensatte tekster. Bilder, lyd, video og animasjoner er bare noen av de mediene som kan smeltes sammen til et uttrykk. Dette krever at en utvider betydningen av det å lese til å gjelde både form og innhold<sup>16</sup>.

Det blir da skolens oppgave å gi elevene de verktøyer de trenger for å forstå, samt kritisk kunne vurdere slike sammensatte tekster. Dette er en svært omfattende prosess der en trenger "... kunnskap om de kodene og konvensjonene som ligger innbakt i de ulike uttrykksformene, og dette gjelder også valg av perspektiv i bilder, valg av farger, valg av skrifttype og de ulike elementenes plassering på siden (layout)" (Roe 2008: 53). Jo flere ulike elementer som finnes i samme tekst, desto vanskeligere kan det være å få tak på totalbildet. Dette fører også til at de som ikke kan disse kodene og konvensjonene, vil slite med å få tak i meningen teksten skal uttrykke.

I 2006 ble det gjennomført en undersøkelse av barn og unges bruk av Internett. Denne undersøkelsen viser at "... websider på Internett er viktigere enn skolebøker når barn skal gjøre lekser. Samtidig er det bare 2 av 10 som har hatt undervisning om kildekritikk." (sammendragSAFT:5)<sup>17</sup>. Likevel viser undersøkelsen at andelen som har fått noe, eller regelmessig opplæring i hvordan en skal bruke Internett på en god måte, har økt fra 34 % i 2003 til 54 % i 2008 (Tryggbruk – undersøkelsen 08:58).

Lesing av tekster en finner på Internett, krever minst den samme lesekompetanse som å lese tilsvarende tekster i papirform. I tillegg vil denne formen for tekstlesing kreve kunnskap om hvordan nettsider fungerer, og hvordan disse er bygget opp (Roe 2008:68). En papirtekst vil ikke endre seg fra gang til gang, den er bundet av sin fysiske form. En internett-tekst vil både kunne endre innhold og utseende ettersom tiden går. Det kan legges til kommentarer, linker eller andre endringer som gjør at teksten forandrer betydning eller troverdighet. Dette betyr at dersom en skal kunne ta i bruk noe av den enorme mengden informasjon en finner på Internett, bør en være kritisk og stille spørsmål om det en leser er relevant, troverdig eller nyttig.

Høyskolen i Buskerud gjennomførte en undersøkelse blant 523 elever på videregående. Målet var "... å kartlegge skoleelevers IKT-relaterte inntakskompetanse når de begynner på videregående skole." (FOKUS-undersøkelse: forord) Denne undersøkelsen viste følgende:

---

<sup>16</sup> Magne Rogne skriver om dette temaet i artikkelen Omgrepert tekst i skulen - ei tverrvitskapleg tilnærming i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 3/ 2008

<sup>17</sup> [http://www.saftonline.no/export/sites/tryggbruk/vedlegg/2875/Sammendrag\\_resultater\\_SAFT\\_Barneundersx3Fkelsex25202006.pdf](http://www.saftonline.no/export/sites/tryggbruk/vedlegg/2875/Sammendrag_resultater_SAFT_Barneundersx3Fkelsex25202006.pdf)

Vi kan altså konkludere med at gutter og jenter i en viss grad bruker Pc'en til ulike ting, og at bruken påvirker kompetansen. Mye tid brukt på dataspill viser seg å gi uttelling i form av høy kompetanse på alle IKT relaterte områder, mens IKT bruk i skolesammenheng fremmer programvarekompetanse. (Fokus-undersøkelse:7)

Undersøkelsen slå videre fast at jentene tar innpå gutter når det gjelder IKT- kompetanse (Fokus-undersøkelse:4). Denne undersøkelsen tyder på at gutter har minst like gode forutsetninger som jenter til å finne frem og lese tekster på Internett.

### **2.1.3 Ulike tekster - ulike lesestrategier**

Som gjennomgangen viser, representerer ulike teksttyper og sjangre ulike utfordringer når det gjelder lesing. En komplett leseforståelse bør bety at en mestrer alle typer tekster og sjangre. Her kommer kjønsspørsmålet også inn. Skolen skal gi grunnlag for at alle, både gutter og jenter, skal tilegne seg en god leseforståelse. I PISA2000 finner en at kjønnsforskjellen er mindre på det de kaller for "ikke-kontinuerlige" tekster, enn for de "kontinuerlige" tekstene<sup>18</sup>. "Ikke-kontinuerlige tekster" er tekster som krever "... at leseren kan finne fram til riktig informasjon i en tabell, et kart, en graf eller et diagram"(PISA2000:100). Det ser ut til at jenter er flinkere å lese, uansett oppgavetype, men at forskjellen er mindre når det gjelder tekster med tabeller, grafer og diagrammer.

En forklaring på hvorfor gutter leser disse tekstene bedre, kan være motivasjon. I mine resultater finner jeg at guttene bruker en "nytte"-argumentasjon ved flere anledninger: Dersom fag ikke føles "nyttige" for dem senere i livet, er de også mindre villige til å bruke tid på det (Se Kap 5.2.2).

I tillegg til det å lære å lese rent teknisk, skal skolen også lære elevene til å bruke lesingen til å tilegne seg kunnskap på egenhånd. I LN06 står det "Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn"(LN06). Det vil si at lesing og leseforståelse er viktig i alle fag, da er lesestrategier også viktig. Roe forstår dette begrepet som "... alle de grepene som lesere gjør for å fremme leseforståelsen..." (Roe 2008:84).

Lærerens oppgave blir å vise elevene hvordan de kan bruke mange ulike former for lesestrategier i møtet med ulike tekster. Elevens oppgave blir å prøve ut de ulike strategiene en blir presentert, og finne dem som passer for seg. Som Roe skriver: "Målet er at strategiene etter hvert skal bli mer eller mindre automatisert, og at elevene kan ta dem i bruk på fleksible og relevante måter" (Roe 2008:112). Gode lesere har gode strategier for å lese nye tekster. Slike strategier bruker en for å få tak i den informasjonen som er relevant i teksten. Derfor er det viktig at elevene blir presentert for, og får prøvd ut, ulike lesestrategier som en del av leseopplæringen. Det bør

---

<sup>18</sup> Jenter skårer 10 % høyere enn gutter når det gjelder kontinuerlige tekster, kun 4 % fordel jenter på ikke-kontinuerlige tekster.

derfor undervises i lesing i alle fag på grunn av forskjeller i tekstopbygning og fagspråk. Man leser en tekst i matematikk og en tekst i historie på forskjellige måter, slik man leser lyrikk og romaner på forskjellige måter.

## 2.2 Tilgang til lesing

Norsk skole har, fra skoleåret 2004, innført nasjonale prøver i lesing, og har da fått muligheten til å sammenligne resultater mellom ulike skoler og fra ulike landsdeler. Norge har også deltatt tre ganger (2000, 2003, 2006) i OECD sin *Programme for International Student Assessment*-undersøkelse (PISA). PISA-undersøkelsen har gitt data som setter oss i stand til å sammenligne norsk skole med de andre landene som deltar i undersøkelsen.

I tillegg til PISA har også Norge deltatt i Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS) i 2001 og i 2006. PIRLS ”... measures trends in children’s reading literacy achievement and policy and practices related to literacy.” (PIRLS)<sup>19</sup>. Målgruppen er her elever i fjerde trinn i grunnskolen, og gir data om leseferdigheter og ” hvordan det undervises i lesing på skolene, holdninger til lesing, lesevaner med mer.”( PIRLSfakta:1).

Som en del av evalueringen av Reform97 ble forskningsprosjektet ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig” (KAL) gjennomført. Dette prosjektet ble gjennomført over en treårs-periode (august 2000- juni 2003), og hadde blant annet som mål å kartlegge utvikling og endring i norskfaget ved overgangen fra M87 til L97 (Evensen & Vagle rapport2003: 6). KAL bidro på denne måten ved å se endringer over et lengre tidsperspektiv. Derfor kunne en spore endringer over flere år.

### 2.2.1 PISA

En test som fortjener mer fokus på grunn av det massive fokuset den har fått i media er PISA. *Programme for International Student Assessment* (PISA) er en internasjonal undersøkelse av skolen som er laget av Organisation for Economic Co–Operation and Development (OECD).

Målet til PISA er å kunne gi pålitelige indikasjoner på kompetansen til 15- åringer. På den måten skal en kunne gi en indikasjon på hvor godt skolen forbereder elevene til å møte utfordringene i voksenlivet. På PISA-undersøkelsens nettside står dette uttrykt slik ” Every three years, it assesses how far students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills essential for full participation in society” (PISA)<sup>20</sup>. Disse indikasjonene skal

---

<sup>19</sup> Mål funnet på <http://www.iea.nl/pirls2001.html>

<sup>20</sup> <http://www.pisa.oecd.org/>



beskrive nivået av kompetanse til elever i ulike land, og er ment som en hjelp til myndighetene slik at de kan forbedre undervisningen på skolen ved å se hvor utfordringene ligger.

PISA-undersøkelsen tar ikke direkte utgangspunkt i læreplaner, fagenes bøker eller pensum. Undersøkelsen skal derimot måle elevenes evne til å kunne benytte seg av kunnskap, og å reflektere rundt evner som en ser som sannsynlig at de vil få bruk for i fremtiden. Den baserer seg på "... en internasjonal konsensus på politisk nivå blant OECD-land om hva som anses å være viktig å kunne i årene framover" (PISA2003: 23). Undersøkelsen skal altså forsøke å måle hvorvidt 15-åringer har tilegnet seg den kunnskapen som OECD antar blir viktig for dem å ha for å kunne delta i det moderne samfunn.

I PISA -undersøkelsen undersøker en ikke bare den tekniske leseferdigheten, den måler også holdninger til lesing, hva de leser og lesevanene til elevene, slik at disse kan brukes som variabler i en helhetlig analyse av leseforståelsen til elevene. Leseforståelse brukes her om hele prosessen som fører til en tolkning eller forståelse av tekst. En slik forståelse ligger ikke i den skrevne eller trykte teksten i seg selv, men i den konteksten den leses i, og de tolkninger som leseren foretar seg. I undersøkelsen ble lesekompetanse, eller "reading literacy", definert slik:

Lesekompetanse krever at eleven kan utføre en rekke oppgaver knyttet til ulike tekster. Oppgavene varierer fra å innhente spesifikk informasjon til å vise en bred forståelse og tolke teksten og reflektere over innhold og form. Tekstene som blir brukt, inkludert ikke vanlig prosa, men også tabeller, skjemaer, grafer og diagrammer (PISA2000: 11).

I følge PISA er norske elever under gjennomsnittet i OECD, og svakest i Norden, når det gjelder lesing, regning og naturfag. Faktisk har nivået på norske 15-åringer beveget seg i negativ retning siden den første PISA undersøkelsen i 2000 (St.meld. 31 07/08: 6).

I PISA-resultatene fra 2003 kommer det frem at jenter skårer høyere enn gutter i alle landene som deltar i undersøkelsen. Forskjellen i skåre mellom norske jenter og gutter er den nest største forskjellen<sup>21</sup> i hele PISA (PISA2003:148). PISA2003 viser også at kjønnsforskjellen øker litt fra 2000 til 2003, og at det skyldes at guttene gjennomsnittlig skårer 10 poeng lavere i 2003 (PISA2003:148).

Med all den mediedekningen som PISA har fått, med både overskrifter i aviser og resultatene som hovedtema i tv- programmer<sup>22</sup>, har det vært lite fokus på hva denne testen egentlig sier om norsk skole. For å vise litt av kritikken som PISA har blitt møtt med, vil jeg vise til Svein Sjøberg. Sjøberg er professor i naturfagdidaktikk ved universitetet i Oslo og er tilknyttet Institutt for

---

<sup>21</sup> Island har den største kjønnsforskjellen

<sup>22</sup> For eksempel <http://www.tv2.no/arkiv/magasiner/gmn/article1550547.ece>

lærerutdanning og skoleutvikling. I flere artikler<sup>23</sup> har Sjøberg kritisert bruken av PISA-undersøkelsen, og det fokuset de har fått i media. Sjøberg påpeker at Norge kun havner litt under gjennomsnittet blant de rike OECD landene. Resultatene betyr altså ikke at Norge er på linje med et u-land når det gjelder skolerresultater (Sjøberg 2008: 2).

Sjøberg hevder at det har vært for liten fokus på hva PISA egentlig måler, og med det hvilke oppgaver som PISA inneholder. Et av poengene hans er at PISA kun måler lesing, matematikk og naturfag. Disse fagene skal altså si noe om hvorvidt norske elever har tilstrekkelig resultater "... om hva som anses å være viktig å kunne i årene framover" (PISA2003: 23). Det er for eksempel ingen måling av sosiale ferdigheter, samarbeidsvilje eller solidaritet som nok også er nyttige for å ha "... knowledge and skills essential for full participation in society." (PISA)<sup>24</sup>.

Et annet poeng Sjøberg trekker frem, er at oppgavene som blir gitt er like i alle land som deltar. Dette er selvsagt for at en skal kunne sammenligne landene direkte, men man kan stille spørsmål om elever fra de ulike landene har samme opplevelsen av oppgavene. Det er grunn til å tro at en elev fra Sør- Korea, og en elev fra Norge har ulik oppfattelse av hva som er en virkelighetsnær og aktuell oppgave.

Det er, som Sjøberg påpeker, en rekke aspekter av PISA som ikke kommer klart nok frem i den aktuelle debatten. I tillegg er det grunn til å hevde at PISA kun måler en liten del den aktiviteten og læringen som foregår rundt i norske klasserom. Undersøkelsen gir ikke svar på hva elevene kan om de ulike målene i læreplanen, noe norske lærere er forpliktet til å undervise i.

PISA gir likevel en del resultater som er interessante ikke minst i forhold til min studie. Disse åpner for diskusjon omkring, og fokus på, hvordan vi skal skape en best mulig skolegang for alle elever.

### **2.2.2 Litteraturlesing**

Sylvi Penne fulgte, i sin doktoravhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* fra 2006, tre klasser i norsktimene ved to ulike skoler. To av klassene var på en skole hun omtaler som Drabantbyskolen og en klasse fra en Byskole. Datamaterialet hennes består av både observasjon og intervjuer med både elever og lærere.

Pennes resultater viser at C- klassen fra Byskolen opplever at arbeidet med klassisk litteratur har en selvsagt plass i skolen. Dette forklarer Penne med at disse elevene kommer fra hjem der den klassiske kunsten har verdi i seg selv. De er medlemmer av et sosialt rom der kjennskap til klassisk

---

<sup>23</sup> Artiklene har blitt samlet her [http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg\\_PISA-Utdanning\\_Feb2008.pdf](http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg_PISA-Utdanning_Feb2008.pdf)

<sup>24</sup> <http://www.pisa.oecd.org/>

litteratur er noe en bør ha (Penne2006: 96). Dermed har de også det Penne omtaler som ”den gode viljen”, som læreren kan utnytte i undervisningen. Som Penne selv skriver:

Elevene i C-klassen på Byskolen forutsetter et kulturelt felt som gitt. De har en motivering mot dette feltet. De begrunner det ikke, men de bekrefter det gjennom sine forklaringer. Disse elevene opprettholder gjennom sin diskurs, (h: ”agency”), litteratur som en verdi innenfor kulturell kapital. De trekkes mot feltet, de viser ”den gode viljen”, men ikke som den ydmyke småborgeren i Bourdieus univers, men som ungdommer som er i ferd med å bli voksne og derved bekrefter og gjenskaper foreldrenes univers.(Penne 2006:107)

Det å lese denne typen litteratur gir, for disse elevene, kulturell kapital som hjelper dem å delta i sine foreldres felt. Det føles naturlig for dem at slik litteratur skal leses, fordi litteratur har en verdi i seg selv.

I A klassen på Drabantskolen er dette ikke tilfellet, disse elevene vurderer teksten de leser utelukkende etter emosjonelle kriterier. En tekst som er ”kjedelig” å lese, er der automatisk forstått som en dårlig tekst. Forskjellen ligger i at ” De omtaler heller ikke de verkene de har lest som meningsbærende symbolske enheter, men rett og slett som fortellinger, gode eller kjedelige, der hovedpersonene utfolder seg.” (Penne 2006:108). Litteratur har her liten eller ingen verdi i seg selv, det er fortellingens evne til å fange deres interesse som er viktig. Derfor er disse elevene også mer positive til en tradisjonell tekst, som for eksempel Synnøve Solbakken av Bjørnstjerne Bjørnson, enn mer moderne samtidstekster der strukturen utfordres. (Penne 2006:108) Denne diskursen skiller ikke mellom skolen og hverdagen, begge steder skal underholde på samme måte. (Penne 2006:115)

Et viktig poeng som Penne tar opp, er at selv om elevene på Drabantskolen har en annen type holdning og motivasjon til å lese tekster, er litteratur likevel viktig for dem. I B klassen Penne studerte kommer det frem at litteratur ”... hjelper dem til å bli kjent med og forstå ”tenkemåter” og menneskers liv i tidligere tider.” (Penne 2006:125). Dette er også en klasse på Drabantskolen, men det kommer likevel frem et annet syn på litteratur og hvorfor man skal lese. Det å lese blir her forstått som en mulighet til å reflektere over både andres og egen kultur, gjennom å gi muligheten for tredjepersons-perspektiv. Gjennom å kjenne til det som har vært, øker forståelsen av det som er. Elevene erfarer de samme tekstene ulikt, om en bruker Bourdieus begreper kan en si at elevene tilhører forskjellige habitus.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen hevder, i sin artikkel *Arbeid med tekst som kulturdeltakelse*, at det kan være et problem når en underviser litteratur ut fra et nytteperspektiv og ikke for at litteraturen har en verdi i seg selv. Som han selv skriver ”... appellen til personleg nytte- eller nyttingsmaksimering er dekonstruerende for oppfatninga om at litteraturen har eigenverdi på den måten at

kunstverket skulle ha ei eiga, verkande kraft i samfunnet.” (Nicolaysen 2005:12). I klasse A fra Drabantskolen viser Penne at dette et perspektiv læreren må forholde seg til. ”Der stiller elevene mer konkrete og ofte instrumentelle spørsmål som hva ord betyr, hvor mye de må notere, eller **hva de skal bruke arbeidet til senere**” (Penne 2006:96) (min utheving). I klassen fra Byskolen har de klassiske verkene verdi i seg selv på lik linje med kunstverk. Det er naturlig at man leser slike bøker selv om de kan være tunge og vanskelige. De trenger ikke å få begrunnelse på hvorfor man skal lese denne typen litteratur, eller hva man skal bruke den til.

### 2.2.3 Lesing og bibliotekbruk.

Statistisk sentralbyrå gjennomfører fra tid til annen mediebruksundersøkelser som viser hvor mye ulike medier blir brukt ([www.ssb.no/emner/07/02/30](http://www.ssb.no/emner/07/02/30)). Disse har av flere vært brukt som bakgrunn for videre analyser. Hilde Ruglaug har skrevet en artikkel i Samfunnsspeilet (Samfunnsspeilet nr. 4, 1998)<sup>25</sup> der hun viser til at jenter er de flittigste leserne, og at det er de yngre jentene som leser mest av alle. Forskjellen mellom gutter og jenters leseaktivitet oppsto, i følge Ruglaugs tall, på 1980-tallet.

Forskjellen mellom gutter og jenters leseaktivitet ser ut til å øke gradvis, fordi guttene leser stadig mindre. Ruglaug viser blant annet til at den største andelen kvinnelige lesere er i alderen 9 til 15 år, der en tredjedel leser bok hver dag. Dette er dobbelt så stor andel som blant gutter i samme alder. At det å lese bøker gjør at en får større lesekompetanse virker åpenbart, og dette kan da være en plausibel forklaring på hvorfor jenter viser såpass mye bedre resultater i lesetester som PISA.

Dersom det er slik at det ligger i ”jentekulturen” at den orienterer seg i sterkere grad mot en litterær retning enn ”gutteulturen”, vil dette, slik jeg ser det, kunne være med på å gi en forklaring på forskjellene som finnes i karakterene hos gutter og jenter i norskfaget.

Nina Kristin Buskoven gjennomførte en undersøkelse om bibliotekbruk i 2006. Denne er preget av at kvinner er mye flittigere brukere av biblioteket enn menn. 43 % av kvinnene har besøkt folkebibliotek de siste tre måneder, mot bare 22 % av mennene (Bibliotekrapport 2006:11). Videre viser hun til at andelen kvinner som benytter seg av folkebiblioteket en gang i løpet av året har økt fra 55 % i 1998 til 60 % i 2005. For menn var utviklingen motsatt, 26 % i 1998 mot 22 % i 2005 (Bibliotekrapport 2006:38).

Disse tallene kan tyde på at det er en bevegelse i samfunnet der kvinner blir flinkere å bruke bibliotek, mens mennene blir et stadig sjeldnere syn. Ser en dette i sammenheng med de

---

<sup>25</sup> <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9804/3.shtml>

undersøkelsene jeg har vist til tidligere kan det se ut til at dette er en generell trend. Menn bruker mindre litteratur enn kvinner og de har generelt dårligere leseferdigheter enn kvinner.

#### **2.2.4 Ung i Norge 2002**

”Ung i Norge” er en nasjonal undersøkelse blant ungdom ved ungdom - og videregående skoler, som ble startet i februar 2002. Målgruppen er i alderen 13-19 år, og undersøkelse ser nærmere på livsstil og levekår i denne gruppen. Dette er den andre større undersøkelsen blant unge, den forrige var i Ung i Norge 1992. Fokuset var å se nærmere på:

... hvordan ungdom bruker fritiden sin, deres forhold til familie, skole, jevnaldrende, hvordan ungdom tenker om utdanning og yrkesvalg, om foreldre, om selvbilde og problemer, om bruk av mobiltelefon, pc og Internett, om forelskelse og seksualitet, om pengespill og forbruksmønstre og ungdoms syn på noen samfunnsmessige spørsmål.(Ung i Norge2002)<sup>26</sup>.

I kjølvannet av denne undersøkelsen har det kommet flere bøker og et uttall artikler som tar for seg resultatene og diskusjonen rundt disse. Undersøkelsen viser at hele ni av ti mener at skolen kommer godt med uansett hva de skal drive med seinere (Øia & Bakken2002:76). I tillegg viser svarene at åtte av ti trives på skolen, og sju av ti er enig i at de lærer mye interessant på skolen (Øia & Bakken 2002:76). Det ser dermed ut at de fleste elever trives på skolen og at skolen oppleves som nyttig. Dette skulle da også bety at motivasjonen for å gå på skolen dermed også vil være tilstede.

Når det gjelder lesing, viser undersøkelsen i 1992 at jenter leser mer enn gutter og at de, som Buskoven også viser, går oftere på bibliotek. Hele 71 % av jentene har i løpet av en uke lest en bok som ikke er en skolebok, mot kun 47 % av guttene (Øia & Bakken 2002: 80). I 2002 er tallene 51 % for jenter og 37 % for gutter. En ser at lesingen går drastisk nedover, men at forskjellen mellom kjønnene faktisk synker fra 24 % forskjell i 1992, til 14 % i 2002. Denne undersøkelsen viser dermed at lesing som aktivitet blir sjeldnere og sjeldnere. Guttene er fortsatt dårligst, men jentene tar innpå.

I norsk skole er det, som jeg har vist tidligere, lovpålagt med likestilling og likeverd mellom elevene (Opplæringsloven § 1-2). Ung i Norge 2002 viser at forskjellen mellom elever som har høyt utdannende foreldre (stor sosial og kulturell kapital) og dem som ikke har det, øker.

Elevene som kom fra hjem med relativt få bøker skårer dårligere i 2002, i forhold til tallene fra samme gruppe i 1992. Samtidig har dem som kommer fra hjem med stor tilgang til bøker styrket sin prestasjon. I 1992 var forskjellen mellom de som hadde få (færre enn 20), og de som hadde mange bøker (mer enn 500) på 27 %. I 2002 hadde denne forskjellen økt til 35 % (Øia &

---

<sup>26</sup> Målet står på hjemmesiden: <http://www.nova.no/index.gan?id=255&subid=0>

Bakken2002:84). Det ser altså ut til at skolen, i større grad en tidligere, belønner dem som har foreldre som har høy sosial og kulturell kapital.

Som vi har sett er det er skolens oppgave å fremme likestilling, ikke bare mellom kjønn, men også mellom sosiale klasser (Se kap 1.2). De resultatene jeg har tyder på at en slik utjevning ikke finner sted.

## 2.3 Tiltak i skolen

På bakgrunn av PISA og andre forskningsresultater har det, som nevnt blitt startet en rekke ulike tiltak for å øke lesekompetansen og leselysten blant norske elever. Jeg vil derfor presentere noen av disse tiltakene for å vise det fokuset som har vært på lesing og leselyst de siste årene.

### *Gi rom for lesing!*

”Gi rom for lesing!”<sup>27</sup> er navnet på et tiltak som skulle være med på å stimulere elever til leselyst og dermed øke leseferdigheten. Dette tiltaket ble gjennomført mellom 2003 og 2007. Målet med tiltaket var helt konkret:

å bidra til å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse, arbeidslivet og et demokratisk samfunn (Buland et. al 2008)

Man skulle med dette programmet sette mer fokus på lesing og leseopplæringen og komme med konkrete tiltak både lokalt og nasjonalt. Dette tiltaket kom på grunn av at PISA og andre undersøkelser viste dårligere enn det en kunne ønske var tilfellet (Buland et. al 2008: 3)

Ved å gjennomføre GRFL skulle man støtte skolene i arbeidet med å utvikle leseferdighetene hos elevene, og samtidig skape leselyst og positivitet rundt leseaktiviteten. Dette skulle en oppnå gjennom både å øke lærernes kompetanse i leseopplæring og at alle skoler skulle utvikle en plan for leseopplæringen. Denne planen skulle ikke bare gjelde den grunnleggende leseopplæringen, men også den andre leseopplæringen som skjer gjennom alle årstrinn. (Buland et. al 2008: 3)

Leselyst og leseferdighet er nøkkelord i dette tiltaket, tanken er at gjennom økt leselyst får en økt leseferdighetene. Dersom en opplever lesing som noe interessant og lystbetont vil en naturlig nok også velge denne aktiviteten. Dette vil elevene også ta med seg ut av skolen og videre inn både fritid og senere inn i voksenlivet. Dette er også et poeng i forordet til st. meld. 16 ” alle skal få et solid grunnlag for livslang læring.”(St. meld 16 06/07: forord)

---

<sup>27</sup> Heretter forkortet GRFL

## Lesesenteret i Stavanger

Samtidig som GRFL var i gang ble det Nasjonale senteret for leseopplæring i Stavanger åpnet i januar 2004. Hensikten med dette senteret er ” ... å lede og koordinere utvikling av arbeidsmåter og læringsstrategier i leseopplæringen i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og lærerutdanning i Norge.”(lesesenteret)<sup>28</sup> Dette senteret har siden omorganiseringen gjennomført en rekke kurs og tiltak for å bedre både kompetansen hos pedagoger, samt å iverksette ulike prosjekter som omhandler lesing. I tabellen under viser jeg noe av de tiltakene og virkemidlene lesesenteret står bak.

Tabell 1

Navn	Formål	Aktører
Årets nasjonale konferanse om lesing "Koz me txt" (2009)	Hovedfokus på lesing på ungdomstrinnet og i videregående skole	Nynorsksenteret, Norsk Barnebokinstitut og Lesesenteret.
ADORE- prosjektet (2006-2008)	finne fram til hva som er god praksis for undervisning rettet mot ungdom med lese- og skrivevansker	12 andre land
BOKTRAS (2007-)	fokuserer vi på sammenhenger mellom språkstimulering og leseaktiviteter i barnehagen	Statens senter for arkiv, bibliotek og museum, folkebibliotekene i Drammen, Klæbu og Sortland og 7 barnehager
LESEFRØ (2008-)	øke språkstimuleringen for barnehagebarn ved hjelp av leseaktiviteter og leselyst	Fire barnehager med høy andel minoritetsspråklige barn, Deichmanske bibliotek, Kristiansand folkebibliotek og statens senter for arkiv, bibliotek og museum
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)	Målet er å : ...measure trends in children's reading literacy achievement and collect information about the policy and practices related to learning to read and reading instruction. <sup>29</sup>	41 land <sup>30</sup>
Lesing, skriving og regning i et livsløpsperspektiv (2008)	generere ny kunnskap og spisskompetanse om utvikling, læring og anvendelse av lesing, skriving og regning i et livsløpsperspektiv.	Lesesenteret, IRIS, SAF, IFU og IAS

<sup>28</sup> [http://lesesenteret.uis.no/om\\_oss/mandat/](http://lesesenteret.uis.no/om_oss/mandat/)

<sup>29</sup> Hentet fra <http://timss.bc.edu/pirls2006/about.html>

<sup>30</sup> Se <http://timss.bc.edu/pirls2006/countries.html> for hvilke land som deltar

I tillegg til disse prosjektene har lesesenteret utviklet en nettressurs for lærere, der man blant annet finner tips om ideer til bøker som passer bra å bruke i undervisningen på de ulike årstrinnene<sup>31</sup>.

Gjennom disse og andre lokale tiltak har man forsøkt å øke lærenes kompetanse gjennom økte krav for å undervise i lesing. De har også satt lesing og leselyst på dagsorden med ulike prosjekter, som for eksempel *Gi rom for lesing!* Resultatene av disse tiltakene kan virke mangelfulle, i og med at resultatene fra PISA viser en nedgang i lesekompetansen fra 2000 til 2006 (St.meld. 31 07/08: 17). Men i sluttrapporten til PIRLS06 kommer det frem at en kan begynne å se positive effekter av *Gi rom for lesing!* Dette uttrykkes slik:

Vi ser også tegn til at *Gi rom for lesing!* kan ha begynt å ha en effekt våren 2006 (PIRLS ble gjennomført i mars 2006). På lærernivå finner vi for eksempel at lærere på 4. trinn i 2006, er flinkere til å arbeide med oppgaver etter lesing enn i 2001, og at jo oftere de gjør dette, jo bedre blir elevenes leseferdighet. (SluttrapportPIRLS06:86)

Det er altså tegn som tyder på at GRFL har gitt resultater. PISA vil ikke vise resultater fra samme gruppe elever før de har blitt 15 år gamle. En må også huske på at tiltak ofte har et lengre perspektiv, derfor er det mulig at andre tiltak gir resultater selv om PISA viser en negativ utvikling. Endringer i læreplaner ser en først full effekt av når et kull har gått hele grunnskoleløpet i den nye læreplanen (10år).

## 2.4 Motivasjon

Motivasjon og lysten til å lese er viktig. Som jeg tidligere har nevnt, er et av målene i leseopplæringen "... å få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må" (Roe2008: 39).

Det at lesing føles nyttig eller underholdende, vil føre til at elevene ikke bare leser på skolen, men også leser på fritiden og senere i voksenlivet. Motivasjon er også nært knyttet til selvpoppfating. Elever som er motiverte lesere og som tror på egne evner, vil befinne seg i det Roe kaller en "god sirkel" (Roe 2008:41). Det vil si at de tør å prøve seg på å lese stadig vanskeligere tekster. Det gjør dem til mer kompetente lesere, og setter dem i stand til å igjen lese vanskeligere tekster. Slik vil disse elevene utvikle seg til å bli kompetente og selvutviklende lesere. Elever med liten eller ingen motivasjon vil ikke ha denne utviklingen, og dermed ende i en tilsvarende "ond sirkel" (Roe 2008: 41). Tekstene blir vanskeligere og vanskeligere jo høyere opp i skolesystemet en kommer, og lesing blir da mer og mer forbundet med problemer og nederlag. Elevene vil derfor tilslutt unngå lesing så langt det går, og dette forsterker bare den negative utviklingen.

---

<sup>31</sup> [http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/bok\\_i\\_bruk/](http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/bok_i_bruk/)



Hvordan skal en så skape et engasjement for lesing? I følge læringspsykologen Jerome Bruner gjør man dette ved å ”vise at det er verdt å kunne” (Roe 2008: 134). I dette ligger det at en må gjøre eleven oppmerksom på at det å lese vil ha stor betydning både for videre skolegang og livet etterpå. Lesing må ikke føles som noe en gjør på skolen, isolert fra det virkelige liv. De som ikke leser trenger lærerens eller foreldrenes hjelp til å finne tekster som de finner interessante og dermed begynner å lese.

I PISA-undersøkelsene måler en også det de kaller CCC eller (Cross-Curricular Competencies), som på norsk blir oversatt til kompetanser på tvers av fag (PISA2000:14). CCC skal måle ”... både kunnskaper, ferdigheter, holdninger, verdier og vaner som ikke er spesifikke for bestemte fag eller bestemte områder av livet” (PISA2000: 231).

I CCC delen av PISA delte man inn i tre grupper man kunne si noe om: motivasjon, selvbilde og læringsstrategier (PISA2000:233). Motivasjon ble så delt inn i to hovedkategorier: instrumentell motivasjon og interessebasert motivasjon. Resultatene fra PISA viser at norske elever ligger litt under gjennomsnittet for OECD landene når det gjelder instrumentell motivasjon. Det interessante her er at det er ”sterkere sammenhenger mellom instrumentell motivasjon og prestasjoner i matematikk og naturfag enn i lesing i Norge.” (PISA2000:238). Dette kan tyde på at norske elever velger å jobbe hardere med matematikk og naturfag enn lesing, fordi dette gir muligheten til å nå konkrete mål. Lesing kan dermed se ut til å oppleves som mindre betydningsfullt.

Interessebasert motivasjon er knyttet til personlige følelser ovenfor de aktuelle fagene. Resultatene fra PISA viser her at norske elever ligger rundt gjennomsnittet for OECD landene, men at sammenhengen mellom interessebasert motivasjon og leseskåren er høyere enn gjennomsnittet (PISA2000:241). Dette kan tyde på at elever som har motivasjon og interesse for lesing, gjør det bedre på lesetester enn elever som mangler dette.

I studie 8 fra KAL-prosjektet svarer Wenche Vagle på noen av spørsmålene rundt hvorfor jenter generelt sett presterer bedre enn gutter på skolen. Hun viser til at jenter generelt er mer motiverte for skolearbeid og trives bedre på skolen enn gutter (Vagle 2005: 256-258). Dette viser seg blant annet i PISA-undersøkelsen fra 2000 (PISA2000: 98, 105, 106). Mine resultater kan tolkes som om gutter uttrykker en sterkere instrumentell motivasjon enn jentene (se Kap 5.2.1).

Et annet poeng her er diskusjonen omkring hvorvidt elevenes kulturelle og økonomiske kapital (for å bruke Bourdieu sine begreper), har betydning for deres holdninger eller motivasjon til lesing. Roe peker på at PISA-undersøkelsen viser en klar, positiv sammenheng mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og deres leseprestasjoner og generelle holdninger til lesing (Roe 2008:

43). I tillegg peker rapporten fra PISA2000 på at det ser ut til at elevenes sosiale bakgrunn har større betydning for prestasjonene hos jenter enn for gutter. ” ... det er så mye som 8 prosentpoeng forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder hvor mye varians i prestasjoner som hjemmebakgrunnen kan forklare.” (PISA2000:276).

Undersøkelsene og resultatene jeg har vist til tyder på at det er forskjeller på hvordan kvinner og menn ser på og bruker litteratur. Jentene skårer høyere i PISA og viser samtidig en større vilje og motivasjon for lesing. Det kan derfor se ut til at noe av forklaringen på hvorfor jenter gjør det bedre på skolen enn gutter, kan ligge i hvordan menn og kvinner blir sosialisert.

### 3 Kjønnsteori

Leseforskningen vi har vært innom i kapittel to, avdekker påfallende forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder lesing. Jenter leser mer enn gutter, og forskjellen har økt de siste årene. Med andre ord ser kjønn ut til å være en relevant faktor når det gjelder lesing. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på kjønn som kategori, og på teorier om hvordan kjønn realiseres. Denne teoretiske gjennomgangen vil, sammen med leseteorien, være utgangspunktet for å analysere og diskutere de resultat jeg får frem fra datamaterialet.

Kjønnsteori handler om hvordan vi forholder oss til hva det vil si å være kvinne eller mann og hva kjønn betyr for personens selvoppfattelse og forholdet til andre mennesker. Men kjønnsteori har også et annet fokusområde. Det handler også om krefter i storsamfunnet og institusjoner som påvirker og reproducerer kjønnsrollene. Oppfattelsen av kjønnsforskjeller kan, som vi har vært inne på, være med på å styre den rollen lesing får hos gutter og jenter. Lesing får ulike rolleverdi hos de ulike kjønnene, og derfor er det vesentlig å forstå hvordan slike rolleverdier knyttet til kjønn blir skapt.

Kjønnsteori er et omfangsrikt felt som dekker alt mellom det rent biologiske til den moderne kjønnsforskningen (Mortensen et. al 2008:11-12). Kjønnsteori har endret seg fra å være en teori om kvinner til ”en teori om kjønnsystemet, og hvordan kjønnsystemet installeres og materialiseres i individene og reproducerer forestillinger om kvinner og menn som to forskjellige grupper” (Lorentzen & Mühleisen 2006: 18).

#### 3.1 Kjønn som kategori

I St.meld. 8 2007-08 blir kjønnsroller definert som ”forventningar til åtferd og haldningar i eit gitt samfunn” (St.meld.8 07/08: 17). Hvilken adferd og holdninger som er passende for menn eller kvinner blir preget av samfunnet og kulturen. Forestillinger om maskulinitet og femininitet blir altså skapt gjennom det vi gjør, og hvordan vi oppfører oss.

Simone de Beauvoir sitt verk *Det annet Kjønn* fra 1949 er ett av de mest markante og refererte verkene i humanistisk kjønnsforskning. I et innledende essay som Toril Moi har skrevet til utgaven fra 2000 presenterer Moi Beauvoirs to hovedtanker: 1: man fødes ikke som kvinne, men blir det, og 2: Kvinners oppdragelse påtvinger dem ”kvinnelighet”, dvs. at kvinner oppfatter seg som ”Den Andre” i forhold til menn (Beauvoir 2000:14).

Beauvoir hevder at kjønn er ” ... et relasjonelt fenomen ved at mannen fremstår og bekreftes som subjekt gjennom en bekreftelse av kvinnens fremtredelse som objekt.”(Bondevik og Rustad

2006: 50). Kvinnen er bundet til livet, gjennom reproduksjonen, og det skapes et avhengighetsforhold der mannen er den styrende makt. Som Beauvoir skriver ”Kvinnen blir derimot bedt om å gjøre seg til gjenstand og bytte for å fyllbyrde sin kvinnelighet, det vil si å gi avkall på sine krav som suverent subjekt..”(Beauvoir 2000: 787).

Kjønn er altså noe man lærer, og det er ikke ”naturlig” bestemt hvordan kvinner og menn skal forholde seg til hverandre. Skal man endre på dette må man, i følge Beauvoir, endre måten en oppdrar barn på. Bare ved å behandle alle barn helt likt vil man kunne få en verden som er androgynt i sitt verdisyn, og dermed likt både for menn og kvinner (Beauvoir 2000: 827-828).

Sosialiseringsaspektet ved kjønn blir radikalisert av Judith Butler. Butler skriver i boken *Gender Trouble* (1999) ”...it becomes impossible to separate out “gender” from the political and cultural intersections in which it is invariably produced and maintained” (Butler 1999:6). Det er umulig å ikke snakke om kjønn som noe konstruert av kultur og samfunn. Butler mener at tradisjonell feminisme er med på å opprettholde og reprodusere det heteronormative regimet ved kun å fokusere på motsetningene mellom menn og kvinner (Jegerstedt2008:74). Hun mener vi ikke må glemme at det også finnes ulike grupper innenfor kategoriene *kvinne* og *mann*. Vi bør tenke på kjønn som noe man gjør, ikke noe man er. Det finnes ikke kjønn ”forut for de diskursive praksisene som konstituerer dem som sådanne” (Jegerstedt 2008: 75). Kjønn er altså noe som blir konstruert. Det sosiale kjønn er viktigst og forestillinger knyttet til det biologiske kjønn er for Butler en effekt av dette.

Det sosiale kjønn skaper et bilde av et ”naturlig kjønn” og dermed ”konstituerer en slags «indre essens» som de ytre uttrykkene for kjønn etterligner” (Jegerstedt 2008:77). For å eksemplifisere dette bruker Butler ”drag” for å vise hvordan skillet mellom det biologiske svekkes og overskrides. Når en ikke kan skille mellom menn eller kvinner ved å se på den biologiske kroppen, havner oppfattelsen av hva kjønn er også i krise. Når vi opplever denne krisen, oppdager vi at den oppfattelsen vi har av kjønn kan endres og utfordres<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Det er ikke uproblematisk å hevde at kjønn er sosialt konstruert, og Butler lister opp to ståsteder en kan ha. En kan legge til grunn at kjønn er konstruert på bakgrunn av en biologisk kropp som er gitt fra fødselen, eller en kan legge til grunn at biologisk kjønn ikke eksisterer, men er konstruert av språket (Jegerstedt08:81). Det første ståstedet er problematisk, ettersom det vil være problematisk å snakke om konstruksjon når en tar utgangspunkt i at en allerede tilhører en kategori. Man er fra fødselen kategorisert som enten mann eller kvinne. Det andre ståstedet gir språket all makt, språket skaper alt. Dette kan da tolkes dit hen at siden språket styrer alt, er subjektet maktesløst fanget i språkets makt. Alternativet blir at siden subjektet kan endre språket og skape nye betydninger, styrer subjektet sin egen konstruksjon av både kjønn og selvet. Butlers løsning blir ”Vi må tenke oss konstruksjonen av materien som en prosess som kroppen formes gjennom ved at det produseres en overflate, en grense og en stabilitet om gjør at kroppen fremstår for oss på den måten den gjør.” (Jegerstedt08: 82). Denne prosessen gjør at kroppen (materien) stabiliseres, og vi finner vår kjønnsidentitet på bakgrunn av repeterende handlinger og normer.

... the reality of gender is also put into crisis: it becomes unclear how to distinguish the real from the unreal. And this is the occasion in which we come to understand that what we take to be "real," what we invoke as the naturalized knowledge of gender is, in fact, a changeable and revisable reality (Butler 1999: xxiii).

Poenget er at en ikke kan lage grenser for kjønnsidentitet. Begrepet "biologisk kjønn" er, i følge Butler, en historisk konstruksjon som har til hensikt å fastholde bestemte betydninger av kjønn. Dersom en godtar at det biologiske kjønn er konstruert, må man også se på muligheten for at kjønnsforskjellen og todelingen av kjønn er konstruert. Gjør man dette må man også kunne åpne for at andre former for kjønnsidentitet faller inn under normalen, ikke som avvik fra den (Jegerstedt 2008: 79-80).

Når en blir født, går en i Butlers tenkemåte fra å være kjønnsløs til å bli enten "han" eller "hun". Dette gir en rekke forutsetninger for hvordan en blir behandlet, snakket til og kledd. På grunn av at en, gjennom hele oppveksten, blir utsatt for regler og forventninger blir en tilslutt en "hun" eller en "han". Det biologiske kjønn er da "en ideell konstruksjon som materialiserer kroppens biologiske kjønn og slik også kjønnsforskjellen" (Jegerstedt 2008: 83). Denne normen opprettholder forståelsen av hva som er en kvinne og hva som er en mann. Avvikende oppførsel, som for eksempel homoseksualitet eller andre kjønnsidentiteter, vil dermed være avvik.

Felles for Butler og Beauvoir er at kjønn ikke er noe fastlagt. Det er ikke gitt fra naturen sin side at gutter og jenter skal bli utsatt for ulike forventninger og krav. Dersom en godtar premisset om at kjønn er en konstruksjon, faller forklaringen om at jenter passer bedre til skolen, samt at de har bedre holdninger til skolegang, til grunne. I en slik tankegang blir det meningsløst å snakke om "jente-" og "gutte-" fag fordi dette er blitt konstruert. Det blir da også meningsløst å snakke om at lesing er en "jenteaktivitet", på grunn av at denne forskjellen i Butlers perspektiv vil ligge i sosialiseringfaktoren. Nettopp storsamfunnet og det sosiale aspektet som er med på å konstruere oss skal jeg se nærmere på nå.

### **3.2 Kjønn og habitus**

Det moderne samfunn er preget av fleksibilitet, med store valgmuligheter for det enkelte individ. Dette påvirker også oppfattelsen og konstruksjonen av hva som regnes som maskulint eller feminint (St.meld. 8 08/09: 17).

Pierre Bourdieu er en av de mest sentrale teoretikerne innenfor en retning som ser på kjønn på en strukturorientert måte, som noe som konstrueres av samfunnet. I hans bok *Den maskuline*

*dominans* (2000) ser han nærmere på den maskuline dominansens symbolske dimensjon. Delingen mellom kjønnene er en sosial konstruksjon som er ”naturliggjort”. Som Bourdieu skriver:

Den maskuline ordenens styrke kommer til syne ved det at den ikke trenger rettferdiggjørelse: Den androsentriske oppfatningen opptrer som nøytral og har ikke behov for å utsi seg selv i diskurser som sikter mot å legitimere den (Bourdieu 2000:17).

Poenget til Bourdieu er at maskuliniteten ikke trenger å vise, eller rettferdiggjøre sin dominans over femininiteten, på grunn av at den blir sosialisert inn i oss gjennom skolen, kirken og storsamfunnet ellers. ”Den sosiale verden konstruerer kroppen som en kjønnsmessig virkelighet og som forvalter av kjønnsdifferensierende prinsipper for oppfattning og inndeling”( Bourdieu 2000: 18).

Begrepet habitus er sentralt i forståelsen av hans teorier. Habitus er ”... uttrykk for en langvarig læringsprosess som individer har nytte av for å tilegne seg bestemte posisjoner eller ressurser” (Solbrække, Aarseth 2006: 73). Det er dette som er grunnen til at kjønnsforskjeller reproduseres, vi læres opp til å forstå kjønn og kjønnsforskjeller som noe naturlig istedenfor noe som er kunstig konstruert. Bourdieu skriver det slik i sin bok *Den maskuline dominans* (2000):

Uten annet enn en relasjonell eksistens er hvert av de to kjønnene resultat av det på en gang teoretiske og praktiske, diakritiske konstruksjonsarbeidet, som er nødvendig for å produsere seg som *kropper som er sosialt differensiert* fra det motsatte kjønn...(Bourdieu 2000:32).

Når kvinner så snakker annerledes eller på andre måter markerer seg som kvinne, er dette ikke på grunn av det rene biologiske kjønn, men på grunn av hun har gjort samfunnets oppfatning av det å være feminin eller kvinnelig til en del av sin personlighet og væremåte.

Men det er ikke slik at det finnes en ”universell” måte å uttrykke maskulinitet eller femininitet på. Dette avhenger av hvilke normer og regler som gjelder for gruppen en tilhører, eller i ditt ”felt” som Bourdieu kaller det. Det betyr at kjønn kan uttrykkes på mange ulike former i ulike sosiale kontekster. Kjønn henger altså sammen med den sosiale verden og vår egen oppfattelse av den (Solbrække, Aarseth 2006: 73).

Bourdieu hevder videre at denne sosialiseringsprosessen som skjer i oppveksten legger klare, om enn skjulte, føringer på hva som blir passende handlinger og yrker både for menn og kvinner. Bourdieu kommer med dette eksempelet

Jo mer jeg ble behandlet som kvinne, desto mer ble jeg kvinne. Jeg tilpasset meg enten jeg ville det eller ei. Når jeg ble ansett som ubrukelig til å rygge biler, eller til å åpne flasker, følte jeg merkelig nok at jeg faktisk ble udugelig. Når noen synes en koffert var for tung for meg, synes jeg det selv også (Bourdieu 2000: 70)<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Opprinnelig fra K. Morris, *Conundrum*, Hartcourt, Brace, Jovanovich, New York 1974, s 165-166

En ser at det blir en slags selvoppfyllende profeti. Dersom en blir fortalt at en ikke duger til noe mange nok ganger vil man tilslutt begynne å tro dette selv. Dermed blir det som var en påstand en realitet. Kvinnene kan vanskelig bryte ut av denne profetien. Bourdieu skriver "... produktet av inkorporeringen av de *usynlige fordommene* mot det kvinnelige som er institusjonert i tingenes orden, kan kvinnene ikke annet enn kontinuerlig bekrefte denne fordommen" (Bourdieu 2000: 41). Dette er et eksempel på symbolsk vold på grunnlag av kjønn. Menns dominans av kvinner er, i følge Bourdieu:

*... produktet av et uopphørlig (og dermed historisk) reproduksjonsarbeid som enkeltstående aktører (deriblant mennene, med våpen som for eksempel fysisk og symbolsk vold) og institusjonene- familiene, Kirken, skolen, staten – bidrar til (Bourdieu 2000: 43).*

Derfor vil menn og kvinner være "fanget" av reproduksjonen og dermed godta at det er slik. Domineringen av kvinner blir forstått som naturlig, og sosialiseringen fører aktørene inn i en "fysisk og sosial orden som i sin helhet er organisert ifølge det androsentriske inndelingsprinsippet..." (Bourdieu 2000: 32). Slik blir også den maskuline orden innskrevet i tingene gjennom uttalte påbud. Disse ligger skjult i arbeidsdelingens rutiner eller i de kollektive eller private ritualer (Bourdieu 2000: 32).

Bourdieu ser på utdanning og tilgang til høyere utdanning som den viktigste bidragsyteren til at man nå kan spore en gradvis endring i forholdet mellom menn og kvinner. Økt utdanning kan gi grunnlag for økonomisk uavhengighet for flere og flere kvinner, og dette fører til at deres sosiale kapital øker. Men selv om tilgangen på utdanning og graden av fullført videregående skole er høyere blant jenter enn gutter, viser Bourdieu til at kvinner fortsatt er i mindretall i høyere stillinger og ledelse (Bourdieu 2000: 97-100). Kvinner har fortsatt føling med en sosial orden som er inndelt i kjønn. Dette kan bli videreformidlet av foreldre, lærere og medsøstre som har meninger om hva som er passende og korrekt for en kvinne. "Slik inkorporerer jentene prinsipper for det dominerende syn i form av skjemaer for oppfattelse og vurdering, skjemaer som er vanskelig tilgjengelige for bevisstheten" (Bourdieu 2000: 104).

Sosialiseringen bidrar da med å "sikre" at jentene vokser opp med en oppfatning av at den sosiale ordenen der menn står over kvinner er naturlig. Det at habitusen har en slik treghet gjør at den, i kraft av seg selv, motstrider endringer. Det er dette Bourdieu betegner som "en av de viktigste faktorene for den relative uforanderlighet i strukturen for den kjønnsmessige arbeidsdelingen" (Bourdieu 2000: 104). Prinsippene sniker seg inn uten av vi er bevisst på at det skjer, derfor unnslipper de også endringer.

Det er ikke bare kvinner som er fanget av sin habitus, også menn kan bli fanget av den dominerende forestillingen. Mannligheten må opprettholdes ovenfor andre, hvis ikke risikerer en å falle ned i ”.. den typisk feminine kategori av ”sveklinger”, ”pyser”, ”puslinger”, ”homoer” osv...” (Bourdieu 2000: 61).

### **3.2.1 Maskulinitet: Robert Connell**

Forskningen på menn har, i følge Jørgen Lorentzen, to vesentlige forutsetninger. Den ene er at mannsforskningen står i direkte forlengelse av kvinneforskningen, og det andre er at mannsforskning har et kritisk og problematiserende blikk på menn og maskulinitet (Lorentzen 2006: 121). Det er viktig å huske på at mannsforskning forsker på ulike former for maskulinitet, og derfor inneholder den også forskning på kvinner og maskulinitet. På lik linje med femininitet, finnes det ikke en form for maskulinitet. Lorentzen skriver dette slik: ”Det er betraktelige forskjeller mellom kulturer og innad i en kultur mellom forskjellige grupper av menn” (Lorentzen 2006: 126).

For å se nærmere på maskulinitet vil jeg trekke frem Robert Connell og hans teori om maskulinitetsformer. Denne teorien kan være med på å forklare kjønnshierarki, og hvordan grupper av menn og kvinner forholder seg til hverandre. Robert Connell lanserte med boken *Masculinities* fra 1995 fire former for maskulinitet. Dette er hegemonisk, underordnet, medvirkende og marginalisert maskulinitet som står i et relasjonelt og dynamisk forhold til hverandre (Lorentzen 2006:126). (Maskulinitet og femininitet forstås hos Connell som sosiale konstruksjoner.)

Et nøkkelbegrep hos Connell er ”hegemonisk maskulinitet”. Hegemonisk maskulinitet er en måte å beskrive kjønnsmakthierarki, ikke bare mellom menn og kvinner, men også mellom ulike grupper av menn. Innehavere og representanter av hegemonisk maskulinitet, er de mennene som innehar ledende posisjoner i et sosialt system. Det er altså en sammenheng mellom det kulturelle mannsideal, og institusjonell makt (Lorentzen 2006:126). Hegemoniet trenger denne sammenhengen mellom institusjonell makt og kulturelt ideal for å opprettholdes. Det er et fleksibelt og mobilt forhold som alltid kan utfordres av nye grupper, til og med fra kvinner. Det betyr at begrepet vanskelig kan tillegges faste attributter. Connell definerer hegemonisk maskulinitet som ”... the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of patriarchy, which guarantees (or is taken for guarantee) the dominant position of men and subordination of women”(Connell 2005:77).

Hegemonisk maskulinitet vil ikke være for alle menn, og vil stå i et dominansforhold til det Connell kaller ”underordnet maskulinitet”. Han trekker frem homofile menn som representanter for underordnet maskulinitet (Connell 2005: 78). Connell viser til at homofile blir utsatt for politisk og



kulturell utestenging, vold, forfølgelse, økonomisk diskriminering og andre lovbrudd.( Connell 05: 78).

Homofili blir i patriarkalsk ideologi, som Connell uttrykker det "... the repository of whatever is symbolically expelled from hegemonic masculinity..." (Connell 2005: 78). Det blir et oppbevaringssted for egenskaper som er "dårlige" for en mann. Noen stereotypiske eksempler på egenskaper er design, blomsterdekorasjon, sminke og frisering. Denne formen for maskulinitet trekker grensen mot det den hegemoniske maskuliniteten ikke er, og fungerer som et motstykke til maskulinitetsidealet i et samfunn.

"Medvirkende maskulinitet" bruker Connell om de som er med på å støtte opp under den hegemoniske maskulinitetsformen. Det er en form for maskulinitet som er definert som normativt og akseptert. I følge Connell er dette den store mengden menn som aksepterer og deltar i det patriarkalske systemet. Dette gjør de fordi de opplever en gevinst i forhold til underordningen av kvinner (Connell 2005: 79). Hensikten med et slikt hierarki av ulike typer maskulinitet er å vise den dynamikken som skaper endring i samfunnet.

Teorien til Connell forklarer kjønnshierarki, og det er særlig når det gjelder forholdet mellom "hegemonisk maskulinitet" og "underordnet maskulinitet" Connell kan gi interessante hypoteser om grunnlag for lesing og litteraturbruk. "Underordnet maskulinitet" er som nevnt et oppbevaringssted for egenskaper som bryter med det å være "maskulin" Dersom en overfører dette til skolen og gutter, er det ikke utenkelig at en slik hevdelse av maskulinitet kan havne i konflikt med de regler som gjelder for skolen. I denne sammenheng viser både forskningen jeg har presentert, og mine egne resultat, at lesing og litteratur kan se ut til å være en mer "feminin" aktivitet, enn en maskulin aktivitet. Jenter låner oftere bøker (se Kap 2.2.3), de skårer høyere i PISA (se 2.2.1) og de rapporterer høyere frekvens når det gjelder lesing (se 2.2.4). I tillegg til dette viser mine resultat at de skårer høyere på alle mine variabler som omhandler lesing (se 5.1.1). Dersom en legger dette til grunn, er det mulig å tenke seg at en gutt som leser kan havne i "problemer" med "guttefellesskapet", fordi lesing ikke inngår som en naturlig eller akseptert aktivitet. Guttenes habitus kan altså inneholde regler eller normer som ikke, i større grad enn jenters habitus, tillater at en leser og er interessert i litteratur.

### 3.3 Kjønn og lesing

Amanda Keddie har i sin artikkel *Pedagogies and critical reflection* sett på hvordan en kan få guttene til å bli bedre på skolen. Gutter blir fra tidlig barndom sosialisert inn i en ”maskulinitetskultur” som har verdier som ikke passer like bra inn i skolen som verdiene tilknyttet ”femininitetskulturen”. I følge Keddie bør en styrke guttenes engasjement og selvtillit gjennom å øke muligheten for fysiske aktiviteter innenfor pensum i de aktuelle fagene.

Hun hevder at en vil tjene på å øke graden av ”hands – on”-opplevelser, samt integrering av ulike medier og kommunikasjonsmetoder i undervisningen som blir gitt. Klasserommet må gjøres mer ”ekte”. Det vil si at en drar inn mer av verden utenfor klasserommene (Keddie 2006:104). Dermed skaper en et miljø som appellerer mer til guttene, som tradisjonelt oppfattes som mer praktisk rettede. Målet er å gjøre klasserommet mindre fremmed og distansert fra den verden guttene vanligvis befinner seg i.

Det er noen problemer med en slik tilnærming. For det første vil en stå i fare for å reproducere stereotyper om kjønn, slik Judith Butler advarer oss mot å gjøre (Se kap 3.1). Det er ikke slik at alle gutter er like eller at alle gutter har de samme interesser eller behov. Om en legger vekt på å lage en ”maskulin” pedagogikk, vil dette kunne gå utover jentene. Dette er naturlig nok heller ikke ønskelig. Mange av gutters interesser som sport og popkultur representerer ofte stereotyper i seg selv, og kan danne en ganske smal identitet som kvinne eller mann.

En tankegang som Keddie trekker frem er at det er guttene som må tilpasse seg systemet. De må læres opp til å få en mer ”feminin” tankegang, og dermed vil problemene forsvinne.

Trough feminist and gender justice lenses that call for boys to broaden their modes of expression to encompass what has been traditionally seen as feminine, we are able to recognize the imperative of connecting with, and channeling boys’ existing patterns of physical desire and pleasure into alternative ways of being (Davies, 1993)(Her fra Keddie 2006: 105).

Dette skal føre til en utvidelse av deres forståelse av en akseptabel eller nyttig oppførsel og kommunikasjon. Dette skal en gjøre ved å legge større vekt på tradisjonelle ”feminine” fag og felt i skolen. Slike fag er for eksempel drama, dans, visuell kunst, håndarbeid og design. Tanken er at dette skal oppmuntre guttene til å tilegne seg mer emosjonelt ansvar ovenfor andre og danne ulike nettverk basert på emosjoner.

It is contended here that these traditionally feminine pursuits are more likely to lend themselves to encouraging boys’ feelings of emotional responsibility and community through focusing on non-combative and non-competitive relations with others (Keddie 2006: 105)

Det har tradisjonelt sett vært forsket lite på om forholdene i skolen passer bedre for jenter enn for gutter. I Rapport 4 fra NOVA vises det til at ”... forskningen om kjønn i skolen tradisjonelt har

hatt jenters problemer som underliggende tema.” (NOVARapport 4/08:7-8). Et fokusområde denne forskningen ofte har tatt for seg er problemer rundt at jenter har skåret lavere enn gutter i matte og naturfag. Grunnen til dette kan være at realfag har blitt, og fremdeles blir regnet som viktigere enn de humanistiske fagene. Det er fortsatt slik at det er menn som dominerer i de fleste yrker som har makt og posisjon i samfunnet. Dette tross for at kvinner ser ut til å ha en klar akademisk fordel gjennom bedre karakterer, kanskje særlig når det gjelder oppgaver som går på språklighet.

Nola Alloway og Pam Gilbert har skrevet en artikkel som heter *Boys and Literacy: lessons from Australia* i tidsskriftet *Gender and Education* (1997). Den bygger på australske studier av kjønnsforskjeller når det gjelder språklighet. Studiene viser at jenter er bedre enn gutter når det gjelder både lese og skrivekunnskaper. Dette gjelder både når elevene begynner på skolen og når elevene er ferdige på skolen. Men de viser til at det å gjøre det bra på språklighet tester ikke ser ut til å være en nødvendighet for karrieremuligheter videre. ”High academic achievement in school-based literacy tests seems not to be critical in terms of post- school options and career advancement” (Alloway, Gilbert 1997: 50).

Kjønn ser ut til å være en faktor som påvirker resultatene i skolen (se f. eks St.meld16 06/07: 46). Det kan virke som den dominerende og styrende diskursen om maskulinitet kan være i konflikt med skolens kultur, og spesielt da i de humanistiske og språklige fagene.(Se Kap 3.2.1) Det er viktig å huske på at det ikke nødvendigvis er slik at gutter har dårlig språklighet, men at det er kravene til de typer språklighet de møter i skolen de mestrer dårligere enn jenter. Mange gutter vil ha gode språklighetsevner, men det vil være på områder som skolen ikke verdsetter eller benytter seg av. For eksempel må en ha slike evner for å kunne bruke Internett, spille kompliserte rollespill og diverse andre aktiviteter som krever tolkning. Dette er områder gutter tilsynelatende mestrer vel så bra som jenter.

Skolen krever at elevene lar seg styre og bli regulert i sin adferd. De må: sitte rolig, rekke opp hånden, svare på oppgaver med innlært metode, kommunisere på en viss måte osv. Den kulturen som blir praktisert i klasserommet er, i følge Alloway og Gilbert, ofte slik at den ikke passer med gutters forståelse av en maskulin identitet:

...the social construction of hegemonic masculinity promotes masculine subjectivity as less regulated, less conforming, and less compliant than schooling practices accommodate. As opposed to the constitution of the schoolboy as student, hegemonic masculinity ultimately refuses to be regulated or controlled (Alloway, Gilbert 1997: 56)

På grunn av denne motsetningen mellom pliktoppfyllende skolegutt, og forestillinger om maskulinitet kan gutter oppleve en fremmedgjøring i skolen. De kjenner seg ikke ”hjemme” i klasserommet. Det litterære, der en verdsetter estetikk, følelser, empati, kreativitet og uttrykking av

det indre selvet, kan tenkes at passer bedre til en feminin identitetsforståelse og verden, enn en maskulin (Alloway, Gilbert 97:55). Alloway og Gilbert setter opp en motsetning mellom disse verdiene og det som den hegemoniske maskuliniteten fremhever:

Hegemonic masculinity is not done in terms of self-disclosure, introspection, personalised and creative expression, but rather in terms of an outside-of-self, objectified expression. A focus on the psyche, on analysis of self and others, on personal relations, on moral regulation, is not endorsed within hegemonic standards of masculinity. Outward-looking, hegemonic masculinity prefers to concentrate on things outside of self, rather than on the self (Alloway, Gilbert 1997: 55-56).

Forestillinger om maskulinitet ser ut til å ha i seg et mer ”objektivt” perspektiv, i forhold til det mer ”subjektive” som kan sies å karakterisere forestillinger om det feminine. En ser utover, ikke innover i seg selv og motsetter seg regulering eller kontroll.

### **Ekskurs: Språkkode og sosial reproduksjon av ulikheter**

Diskusjonen om lesing i forhold til forventninger om kjønn handler blant annet om at sosiale forskjeller blir reproduisert. I denne sammenheng kan det være verdt å børste støvet av Basil Bernstein og hans teorier om hvordan diskurser knyttet til språkkoder virker i elevers læring

Basil Bernstein (1924- 2000) var en sosiolog og pedagog som særlig var en fremtredende teoretiker innenfor utdannings sosiologien. Første bind i hans hovedverk om koder *Class, Codes & Control Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* kom i 1971. Bakgrunnen for hans såkalte kodeteori, som er kjent i norsk sosiolingvistik, er at han i 1950-årene jobbet som lærer i et arbeiderstrøk i London. I hans arbeid la han merke til at elevene ikke fikk den fremgangen i fag som en kunne vente ut i fra intellektuelle evner. Resultatene var dessuten vesentlig dårligere i prøver hvor språket hadde betydning enn i prøver der språket ikke hadde det (Venås 1991: 39). Bernstein sluttet til at det kunne være språket som satt begrensninger når elevene skulle tilegne seg kunnskaper i fagene, og kodeteorien vokste frem. En ser at de elevene Bernstein studerte, har mange av de samme trekkene som jeg har vist at gutter har.

Det var reproduksjon av klasseskiller Bernstein bet seg merke i. Bernstein så at arbeiderklassen syntes å ha en språkbruk og forståelse som la hindringer for deres muligheter til å lykkes med skolen. De hadde det Bernstein kaller en ”begrenset kode”. Begrepene som Bernstein lanserte om den ”begrensede” og den ”utvidede” kode skapte raskt omfattende diskusjon og kritiske stemmer kom raskt på banen (Venås 1991: 41).

En kode er, i følge Bernstein, et regulerende prinsipp som vi tilegner oss ubevisst. Denne koden bestemmer vår oppfatning av ”virkeligheten”, hvem vi er i forhold til andre, hvordan vi oppfører oss og hvordan vi uttrykker oss. Bernstein bruker begrepene ”begrenset” og ”utvidet” kode, eller som Chouliaraki har referert fra Bernstein ”Kontekstafhængige betydninger er forbundet med en ”restringeret” kode, hvorimod kontekstafhængige betydninger er forbundet med en ”elaboreret” kode (Bernstein 1971, p 76) (Chouliaraki & Bayer 2001: 29).

Den utvidede koden er, i følge Bernstein, en kulturspesifikk kode og er de lærdes kode som preger forskningsmiljøer og utdanningsinstitusjoner (Chouliaraki & Bayer 2001: 29). Skolen ansees av Bernstein som den sterkeste bastionen for, og formidleren av, den utvidede kode i moderne tid. Når elevene begynner på skolen, kommer de til skolen med ulik kode- bakgrunn som de har fått med seg gjennom sosialiseringen. For Bernstein er det altså samfunnsstrukturene og de sosiale relasjonene som legger føringer på hvordan en elev uttrykker seg på skolen.

den sosiale struktur transformerer sprogets muligheter til en specifik kode, som fremkalder, generaliserer og styrker de relationer, som er nødvendige for strukturens fortsatte eksistens (Bernstein 1971, s 76) (Her fra Chouliaraki & Bayer 2001: 29).

Skolen sosialiserer elever med begrenset kode hjemmefra inn i den utvidede koden, men den kan også favorisere den utvidede kode i så høy grad at de samme elevene faller av lasset. Det må her poengteres at den utvidende kode da ikke er kjennetegn på intelligens eller intellektuell utvikling, men at den karakteriserer de koder som utdanningssystemet har satt opp som spesielt verdifulle.

Poenget til Bernstein, slik jeg ser det, er at alle som blir sosialisert inn i samme klasse, vil dele normer, regler og holdninger. En elev med bare avgrenset kode, vil skille en utdanningssituasjon ut som forskjellig fra hverdagslige kontekster. Dermed vil denne eleven oppleve at forholdet mellom seg selv og læreren er fundamentalt forskjellig fra forholdet mellom seg selv og andre voksne. Eleven vil føle at kommunikasjonen er styrt av den voksne og at makten over situasjonen ligger der. Disse elevene vil slite med å følge de usynlige normer som ligger i slike situasjoner, og vil da ha vanskeligheter med å tilpasse sin adferd deretter. I motsetning til disse, vil da en elev med "utvidet kode" kunne delta og føle en mer kontroll, dra kjensel på og kunne være med å prege en slik kommunikasjonssituasjon. Disse vil gjenkjenne situasjonen og tilpasse sin kommunikasjon og adferd slik at de "passer inn".

Bernsteins kodeteori har, fra den ble lansert første gang i 1971, blitt utsatt for massiv kritikk. Særlig begrepet "begrenset kode" fikk sosiolingvistene, med blant andre Willam Labov til å reagere. (Se mer om kritikk og Labov i kapittel 6.2)

La oss dra en parallell til kjønn og norsk skole: Grunnskolen (1- 10 trinn) hadde i år 2000 kun 30 % mannlige lærere (Bredesenrapport 2001:12). Det er derfor prinsipielt mulig å gå i gjennom hele grunnskolen, uten å ha en mannlig lærer. Lærere er bærere av den utvidede kode, men en kan også tenke seg at menn også er bærere av en slags maskulin "kode". En kan da tenke seg at en gutt som har problemer på skolen, vil kunne få mer "hjelp" eller forståelse av en mannlig lærer på grunn av at de deler denne maskuline "koden". Det samme ville da gjelde kvinnelige lærere og jenter. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.2.4, viser ulike studier at lærenes kjønn ikke har betydning for hva som læreres, men for hvilken støtte og tilbakemelding elevene får fra lærerne. Spørsmålet om dette kan forklares ut i fra at kvinner og menn er innehavere av ulike "koder" krever nok en ny oppgave for å kunne gi et godt svar på, men det er ikke utenkelig.

Gjennom læreplaner kan ulike interesser og politiske ideologier endre praksisen ved utdanningsinstitusjonen, og påvirke produktet som institusjonen leverer til samfunnet. Skolen er en del av samfunnet, og dermed vil også skolen endre seg etter de behov samfunnet vil ha

Læreplanen definerer hva som er valid kunnskap, pedagogikken definerer hva som er valid overføring av kunnskap og evalueringen definerer hva som teller som valid realisering av kunnskap.(Hovdenak et. al 2007:34).

Det betyr at den adferd og kunnskap som samfunnet ser på som nyttig, også blir belønnet i skolens evaluering og bidrar på denne måten til en sortering av elevene. Noen vil tilegne seg den kunnskapskoden som er nødvendig, andre vil ikke greie dette og derfor tape viktig terreng.

En kunnskapskode dreier seg om korrekt eller ukorrekt kommunikasjon i en undervisningssituasjon. I en eksamensoppgave vil læreren forvente at elevene besvarer i henhold til en gitt kode for slike besvarelser ved utdanningsinstitusjonen. Det vil også finnes en mal for korrekt kommunikasjon med sensor for å oppnå en god karakter. Bernstein omtaler dette som den legitime teksten (Hovdenak et. al 2007: 22).

Elevenes oppgave er å gjenkjenne denne konteksten, altså å forstå hva som forventes og hva som er relevant å presentere i en slik oppgave og hvordan oppgaven skal skrives. Relevante spørsmål

for eleven vil være hva sensor forventer i forhold til det stoffet som har blitt gjennomgått, og hva som har blitt lagt vekt på i undervisningen.

Bernstein hevder også at skolens rolle er å utdanne elevene på en slik måte at de går ut med en mangfoldighet når det gjelder økonomiske og sosiale funksjoner som samfunnet har behov for (Hovdenak et. al 2007: 127). Poenget er at eleven har valget mellom å tilpasse seg skolens kode og praksis, eller motsette seg dette og havne i konflikter på grunn av dette. Det er interessant i forhold til Alloway og Gilbert (kapittel 3.3). De påpeker at gutter nettopp kan ha problemer med å tilpasse seg skolens regler fordi det strider mot deres oppfattelse av maskulinitet.

## 4 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har samlet inn og behandlet mitt datamateriale. Jeg gjennomførte, som nevnt tidligere, en spørreundersøkelse blant 144 10. klassinger ved en skole på Vestlandet. I tillegg til de dataene jeg fikk ut fra denne undersøkelsen, reiste jeg tilbake til den samme skolen for å gjennomføre oppfølgingsintervju. Disse intervjuene tok utgangspunkt i de resultat jeg så av spørreskjemaet, samt områder jeg ville undersøke nærmere. Dette materialet består av tre gruppeintervjuer à fire elever: en jentegruppe, en guttegruppe og en blandet gruppe. Disse intervjuene finnes utskrevet i sin helhet i vedlegg 4,5 og 6.

### 4.1 Den kvantitative tilnærmingen

En kvantitativ undersøkelse, som mitt spørreskjema var, er en relativt kortvarig, programmert interaksjon med respondentene. I et spørreskjema konstruerer en spørsmål på forhånd. Disse spørsmålene lager en slik at en får ut data på de variablene en har bestemt på forhånd. All analyse og fortolkning av de dataene en får inn, skjer i etterkant av datainnsamlingen. Derfor er det viktig at spørreskjemaet er laget på en slik måte at man får de svarene en trenger for å kunne gjennomføre en analyse. Det er vanskelig å gå tilbake dersom det viser seg at enkelte spørsmål ikke fungerer, eller at en ikke får ut tilstrekkelig data.

Spørreskjemaet jeg laget besto av 72 ulike spørsmål eller påstander, som elevene skulle svare på. Samtlige spørsmål, unntatt spørsmålet om hobby<sup>34</sup>, var såkalte lukkede spørsmål, dette var for å gjøre det enklest mulig for meg å hente inn data som kunne analyseres ved hjelp av statistikk. Som Grønmo skriver:

Lukkede spørsmål er enklere å håndtere for både respondentene og eventuelle intervjuere. Dette gjelder særlig hvis spørsmålene er vanskelige eller sensitive, og hvis respondentene har liten erfaring med å formulere klare svar eller å fylle ut skjema (Grønmo 2004: 167).

Når det gjelder selve utformingen av spørsmål har jeg valgt å ha to typer spørsmål: konkrete spørsmål om dem selv og deres vaner, og spørsmål om deres holdninger til ulike påstander. De konkrete spørsmålene er for å få frem bakgrunnen og vanene til respondentene. Disse spørsmålene krever også mindre av respondentene fordi de kan svare uten å reflektere for mye. Spørsmålene om deres holdninger til ulike påstander er laget for å "tvinge" respondentene til å tenke over, og komme med svar. Svarene på slike spørsmål får også frem den generelle holdningen til temaet

---

<sup>34</sup> Her gav jeg en del alternativer, men også et alternativ som lot dem skrive inn hva de drev med. Dette var gjort fordi det finnes mange ulike former for hobbyer, men førte derfor også til problemer (se Kap 4.5)

spørsmålet er om. "In general, we are interested in measuring attitudes because they account for the respondent's general inclination" (Nachmias 2000:232).

Jeg har også laget svaralternativene slik at de svarer på skalaen 1- 5 på alle spørsmål der dette er naturlig. Det er kun fem spørsmål som bryter denne skalaen.<sup>35</sup> Dette er gjort både for at det skal være enkelt for respondentene, i og med at de bare trenger å forholde seg til ett sett kategorier, og for meg når det gjelder å kunne sammenligne resultater. Slike spørsmål er også relativt enkle å svare på for respondenten. Når målgruppen var elever i 10. klasse, var dette en klar fordel. Hensikten med undersøkelsen var jo å få ut de dataene jeg trengte, uten for stor påkjenning for respondentene. "Closed-ended questions are easy to ask and quick to answer, they require no writing by either respondent or interviewer, and their analysis is straightforward"(Nachmias 2000:233).

For å innhente svar på dette spørreskjemaet valgte jeg å gå til en skole i en mindre by på Vestlandet. Etter først å ha avtalt med ledelse og lærere, ble respondentene de elevene i 10. klasse som var på skolen de dagene jeg gjennomførte undersøkelsen. Selve deltakelsen var selvsagt frivillig.

Kvantitativ metode er nyttig når en vil danne seg et generelt bilde over situasjonen i et spesifikt felt. Jeg fikk til sammen 144 svar, som jeg så la inn i NSDstat for lettere å kunne hente ut analyser og statistikk. Min hovedfokus i oppgaven er forenklet sagt det å se nærmere på kjønnsforskjeller i skolen. Da gir en slik metodisk tilnærming en ypperlig sjanse til å lage og teste hypoteser om det feltet jeg har undersøkt. I tillegg til mine to hovedhypoteser som jeg presenterte i kapittel 1.3, kan jeg teste hypoteser som dukker opp på bakgrunn av resultater fra undersøkelsen<sup>36</sup>.

Mitt datagrunnlag for bruk i statistisk-analyse består av 144 respondenter. Det betyr at jeg ikke kan generalisere ut i fra disse resultatene, men de kan likevel kunne brukes for å indikere tendenser. Dette gjelder særlig når en ser mine resultater i forhold til annen forskning på dette feltet.

Et problem med å bruke spørreskjema er at en ikke har noen garanti mot useriøse svar. Om man oppdager eller har mistanke om dette, kan man naturligvis fjerne respondentens svar totalt. Men det fordrer jo at slikt oppdages. I mitt spørreskjema med 1-5 kategorier kan en komme unna med å krysse på tilfeldige tall, noe jeg ikke har mulighet til å kontrollere i etterkant. Det er også et poeng at et slikt spørreskjema inneholder tekst, og det er, som jeg har diskutert tidligere i oppgaven, ikke

---

<sup>35</sup> Dette er spørsmålene: Kjønn? Hvilken barneskole gikk du på? Hva er ditt hovedmål? Hvilken linje ønsker du å ta på videregående? Hva er din hobby?



nødvendigvis alle elever som har den lesekompetansen som kreves for å gi ”korrekte” eller ”gode” svar på et slikt skjema.

En annen fare med en slik metode er at de data som presenteres kan bli overfladiske, man kan vanskelig gå tilbake til den enkelte respondent å spørre hva de egentlig mente med svarene. I mitt datamaterial har jeg derfor valgt å kombinere både en kvantitativ og en kvalitativ metode, slik at jeg har begge muligheter tilgjengelig.

#### **4.1.1 Statistiske verktøy**

Ved å kvantifisere datamaterialet setter det forskeren i stand til å bruke statistiske verktøyer for å analysere dem. Jeg plottet svarene fra mine 144 respondenter inn i et statistikkprogram som heter NSDstat. NSDstat er et program for analyse og presentasjon av samfunnsfaglige data, og programmet utvikles og distribueres av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)<sup>37</sup>. Fordelene med dette er at jeg kan hente ut statistikk over hva de ulike respondentene svarer, og dermed presentere disse på en oversiktlig og ryddig måte. De statistiske verktøyene jeg vil benytte meg av er en toveis deskriptiv analyse og regresjonsanalyse av ulike variabler.

Toveis deskriptiv analyse er et analyseverktøy der en får regnet ut gjennomsnittsverdien og spredningen av de ulike svarene for grupper av respondenter. Ved å sette kjønn som gruppevariabel vil jeg, med denne formen for verktøy, kunne hente ut gjennomsnittsverdien av svarene til jentene og guttene. Slik kan jeg se om det finnes noen kjønnsforskjeller i svarene, og hvilke variabler dette gjelder.

De fleste av mine variabler er konstruert slik at en svarer på en skala fra 1-5. Dette er for eksempel variabelen V4 *Hvor flink er du til å lese*. Her er valgmulighetene svært flink (Kvantifisert til 5), ganske flink(4), verken/ eller(3), ganske dårlig(2), svært dårlig(1) eller vet ikke(0). Jeg vil, ved å bruke toveis deskriptiv analyse, kunne se om jenter rapporterer om høyre skåre på V4 enn guttene.

Regresjonsanalyse er et annet av de statistiske verktøyene jeg har tenkt å bruke for å analysere datamaterialet jeg har innhentet. En multivariat regresjonsmodell kan skrives slik:

$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k + e$ . ”Modellen består av en avhengig variabel som er lineært relatert til et konstantledd,  $k$  forklaringsvariabler og et restledd.”(Midtbø 2007:98)

I en regresjonsanalyse tester ser man på en variabel i lys av to, eller flere andre variabler. Det en får ut er hvordan den avhengige variabelen påvirkes av de uavhengige. En kan da få ut en

---

<sup>37</sup> <http://www.nsd.uib.no/nsdstat/>

multippel korrelasjonskoeffisient, betegnelse  $R^2$ . Denne forteller hvor stor del av variansen til den avhengige variabelen som kan forklares ut fra de uavhengige variablene. Verdien på  $R^2$  ligger mellom 0 (ingen varians forklart) og 1 (all varians forklart). De uavhengige variablene kan derfor brukes for å forklare en avhengig variabel. De korrelerer med den avhengige variabelen hver for seg, men kan også korrelere med hverandre. Det betyr at  $R^2$  ikke er lik summen av de enkelte uavhengige variablers korrelasjon med den avhengige variabelen. Når to variabler korrelerer betyr det at de varierer sammen. En høy korrelasjon tilsier at to variabler varierer sammen, ikke at det er en årsak - virkning sammenheng mellom disse variablene (Skog 2004: 224).

Når en sammenligner verdier for de ulike variablene, for eksempel om det er gutter eller jenter som er best i lesing, må en se om den forskjellen en finner er statistisk signifikant. Alle utvalg av respondenter gir en viss tilfeldighet. I mitt tilfelle er det for eksempel tilfeldig hvem som var på skolen de aktuelle dagene undersøkelsen ble gjennomført. Likevel finnes det en grense for hvor forskjellige resultat jeg kunne fått ved å gjennomføre samme undersøkelse i andre klasser. Denne grensen blir lavere og lavere jo flere respondenter som er med i utvalget. I mitt utvalg er det 144 respondenter, men jeg kan likevel kun uttale meg om tendenser ved denne ene skolen. Jeg kan ikke generalisere ut fra mine data, og hevde at de resultatene jeg har fått vil gjelde for alle 10. klassinger i Norge eller ved et gitt fylke.

## 4.2 Den kvalitative tilnærmingen

Forskjellen mellom en kvalitativ tilnærming og kvantitativ tilnærming til et datamateriale, er at kvalitative data normalt ikke kan kvantifiseres. Det betyr at de normalt foreligger som skrevet tekst, ikke som tall eller statistiske mål slik som de kvalitative dataene gjør (Grønmo 2004: 123). Et datamateriale som er innsamlet er ikke i seg selv kvalitativt eller kvantitativt, det er måten en behandler eller analyserer disse dataene på som bestemmer dette. Det er likevel slik at enkelte data er enklere kvantifiserbare enn andre og vice-versa.

Etter jeg så nærmere på de resultatene jeg fikk av spørreundersøkelsen, valgte jeg oppfølgingsintervjuer med tre grupper elever. Grunnen til at jeg valgte gruppeintervjuer er at dette får frem en rekke meninger og holdninger på relativt kort tid. Gruppen vil også kunne fungere som en katalysator for å få tak i de meninger og holdninger som faktisk finnes i gruppen, ved at de lytter til hverandres meninger. Meningene vil så fungere som et utgangspunkt for en gruppediskusjon. Gruppene vil også fungere som kontrollører, slik at gruppen selv for eksempel "arresterer" individ som "pynter" på sannheten eller rapporterer om forhold som ikke eksisterer.

Gruppeintervjuene består av 35 ulike spørsmål, laget på forhånd, basert på resultatene jeg så i det kvantitative materialet. Jeg stilte også nye spørsmål om emner som ikke ble belyst eller besvart på en god nok måte gjennom spørreskjemaet. I tillegg til disse 35 spørsmålene som var konstruert på forhånd, ble en del spørsmål konstruert av meg underveis i intervjuene. Dette er noe av det som er spesielt ved en slik metode. Veien blir til mens man går, eller som Grønmo skriver ”Innsamlingen av data og analysen av data går parallelt” (Grønmo 2004:159). Derfor er ikke antallet spørsmål likt i de tre gruppene, men tanken er at intervjuguiden (Vedlegg 2) skal fungere som en retningslinje for intervjuet. Det betyr at forskeren må være fleksibel for at det åpner seg nye muligheter, eller at uforutsette hendelser vil påvirke datamaterialet.

Dette betyr igjen at slike intervjuer ikke kan planlegges til den minste detalj. Det er derfor vanlig at forskeren har en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer som skal behandles i løpet av intervjuet, (Se vedlegg 2), men at en ikke setter opp faste svaralternativer. Utfordringen er å lage en fleksibel guide som likevel får frem den typen informasjon som er interessant for studien. Dersom man endrer opplegget i for stor grad underveis i datainnsamlingen, er det fare for at man ender opp med data med begrenset gyldighet. Man kan for eksempel sitte igjen med ulik mengde informasjon på gitte temaer, fra de ulike respondentene eller grupper av respondenter

En må ta hensyn til respondentenes alder, utdanning og nivå når en lager en slik guide. Spørsmålene må stilles på en måte som gjør at respondenten føler seg i stand til å svare. Selve rekkefølgen på spørsmålene er heller ikke uten betydning. ”Den typiske intervjuutviklingen er at en starter med lette, enkle og interessevekkende tema for å finne en god form og flyt” (Grønmo 2004:163). Når man så har varmet opp respondentene til tema og fått samtlige respondenter til å uttale seg, kan man vinkle seg inn på de mer kompliserte/ tyngre spørsmålene. Jeg har valgt å dele min intervjuguide inn i fire overordnede temaer: Lesing, Skolen, Fritid og Kjønn (Se vedlegg 2). Dette har jeg gjort for å få en utvikling i intervjuet der respondenten først besvarer spørsmål om kjente og nære ting. Dette er for å få dem ”stilt inn” på feltet, for så å gradvis utfordre dem mer med spørsmål en vanligvis ikke tenker over.

Spørsmålene i intervjuguiden var tenkt som utgangspunkt for diskusjon mellom meg og respondentene. Derfor var det min oppgave å stille oppfølgingsspørsmål eller klargjøre spørsmålene. På grunn av dette laget jeg også noen forslag til oppfølgingsspørsmål i tilfellet jeg fikk dårlig, eller ingen, respons på spørsmålet. På denne måte ble intervjuguiden kun en måte for meg å strukturere utspørringen på slik at jeg fikk svar på de emnene jeg var ute etter.

Kvalitative data har normalt ikke den gyldigheten som kvantitative data kan ha. Man mister muligheten til å se sammenhengen mellom ulike grupper eller svar, men får fordelene av en stor mengde data om feltet som studeres. Dataene i en slik type undersøkelse kan bli ganske uoversiktlige og komplekse slik at en får problemer med å kategorisere dem.

### 4.3 Datainnsamlingen

Datainnsamlingen foregikk i to omganger. Jeg valgte å starte med å hente inn data ved hjelp av spørreskjemaet. Før jeg reiste til skolen hadde jeg ved hjelp av faglærerne sendt ut informasjon til foreldrene der jeg gav en kortfattet informasjon om hva jeg skulle gjøre (Se vedlegg 3).

Selve datainnsamlingen foregikk over tre dager, hvor jeg var inne i de fem ulike klassene i en dobbelttime hver. Jeg ble her presentert av faglærerne og brukte ca 10 minutter på å forklare hvem jeg var og hvorfor jeg gjorde en slik undersøkelse. Det ble igjen gjentatt at alle svar kom til å bli anonymisert etter gjeldende regler fra NSD, og at det var absolutt frivillig å delta i undersøkelsen. Jeg viste også kort hvordan spørreskjemaet skulle besvares, og forklarte nivåskalaen slik at dette skulle være klart for den enkelte. Elevene fikk også anledning til å stille spørsmål dersom det var noe uklart. Etter dette ble spørreskjemaene delt ut, og jeg ble værende i klasserommet til alle var ferdige. Dette gjorde jeg fordi jeg da ville kunne hjelpe, eller forklare spørsmål underveis i besvarelsen. I min undersøkelse skjedde dette i liten grad. Det tyder på at spørsmålene var tilpasset nivået til respondentene.

I et møte med klasseforstanderne ble det avtalt at tre ulike klasser skulle utgjøre gruppene for de kvalitative intervjuene. I min instruksjon til lærerne hadde jeg vært klar på at vi skulle velge elever ved å trille terning, eller trekke lapper for å få et tilfeldig utvalg elever. Dette ble gjort i klasserommet rett etter at elevene hadde gjennomført spørreskjemaet. Det var igjen frivillig for dem som ble trukket ut, men ingen av elevene nektet å delta.

De kvalitative intervjuene gjennomførte jeg etter å ha sett igjennom datamaterialet fra spørreskjemaet. Det satte meg i stand til å utforme en intervjuguide hvor jeg kunne konstruere spørsmål ut fra hvilke områder som jeg så som nyttigst ut fra dataene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av to dager, og jeg disponerte et grupperom på skolen slik at intervjuene kunne gjennomføres uten forstyrrelser.

Før hvert intervju gjentok jeg nok en gang at alle svar de gav ville anonymiseres, og at opptakene ville slettes etter at jeg hadde fått transkribert ut svarene. Jeg tok også en hilserunde med hver elev, for på denne måten å skape en litt tryggere atmosfære for intervjuene. Mikrofonen lå

synlig midt på bordet, og jeg informerte om når den var på og når jeg slo den av. Dette var for at det skulle være klart for respondentene når opptakene startet og sluttet.

#### **4.4 Problemer ved metodene**

Ved å bruke ulike metoder, oppnår man ulike fordeler når det gjelder å behandle data. Men metodiske grep har også sine svakheter, og disse er det viktig at man er klar over når en skal presentere og diskutere de resultat en har funnet.

##### **4.4.1 Kvantitativ metode**

To viktige utfordringer ved kvantitativ metode er frafall og upålitelige svar (jf. Grønmo 2004:183). Det finnes to typer frafall i en slik undersøkelse. Det ene er at respondentene ikke svarer på hele spørreskjemaet eller på enkeltspørsmål, det andre er at de bevisst svarer feil eller gir useriøse svar. Dette fører til at datamaterialet får lav reliabilitet og gir da mindre gode analyser og statistiske måleverdier. Forskeren kan motvirke dette ved å tilpasse undersøkelsen og spørsmålene til det utvalget studien skal basere seg på, samt å informere om viktigheten av studien (Grønmo 2004:183).

Den andre utfordringen er å lage spørsmål som respondentene kan forstå og svare godt på. Dersom respondentene ikke har evne til å svare vil dette kunne føre til frafall. Det kan også føre til at respondenten svarer på noe annet enn det som egentlig spørres om. Generelt er det slik at man må være svært nøye i utvelgelsen av spørsmål, og hvordan disse formuleres og presenteres. Grønmo skriver dette slik ” Datainnsamlingen avhenger i første rekke av hvor godt spørreskjemaet fungerer... Derfor er forberedelsene av datainnsamlingen svært viktig” (Grønmo 2004:166).

##### **4.4.2 Kvalitativ metode**

Et problem med kvalitativ metode i form av intervju er at kommunikasjonen mellom forskeren og respondentene blir dårlig, eller at forskeren ikke greier å vinkle samtalen inn på det feltet som skal undersøkes. Dette kan skyldes at respondentene ikke forstår hva forskeren spør om, eller at elevene ikke forstår hensikten med intervjuet. Dette kan forebygges ved at forskeren tar hensyn til nivået til respondentene, og tar seg tid til å forklare hva som skal undersøkes. Eventuelt kan forskeren også ta seg tid til å forklare enkeltspørsmål dersom det viser seg å være for komplisert. I mitt tilfelle skjedde dette i liten grad, jeg fikk svar på de fleste spørsmålene uten å forklare. Det som derimot skjedde var at jeg stilte oppfølgingsspørsmål slik at de ikke bare kunne gi korte svar som ja/ nei uten at de forklarte hvorfor. Eneste spørsmål jeg måtte forklare var spørsmål 19 *Har de hatt leseopplæring i ungdomsskolen?*( se Vedlegg 2). Her kunne ingen av gruppene svare direkte, men dette var jeg forberedt på og hadde klar noen oppfølgingsspørsmål som var enklere å svare på.

For vanskelige spørsmål kan gå ut av datamaterialets kvalitet. Kvalitet beskriver Grønmo slik ”Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å belyse bestemte *problemstillinger* Datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse disse problemstillingene ” (Grønmo 2004:217). Dersom man ikke tar hensyn til problemet ovenfor, risikerer man å sitte igjen med et datamateriale som har lav kvalitet. Et slikt scenario vil være om respondentene ikke svarer på det en spør om, eller om samtalen sklir ut slik at en havner utenfor emnene som skal behandles.

Et annet problem som kan ramme kvalitative intervjuer, er at forskeren påvirker respondentene til å gi de svarene som forskeren er ute etter. Dette kan gjøres gjennom å stille ledende spørsmål, stimulere enkelte av respondentene i gruppen, eller gi inntrykk av hva som er riktig og galt svar. Et slikt intervju vil ha lav reliabilitet, det vil si at dataene som er samlet inn ikke vil være pålitelige. Dataene vil da være påvirket i så stor grad at en ikke ville fått samme result dersom en intervjuet samme gruppe en gang til på en nøytral og korrekt måte (Grønmo 2004: 220).

Når det gjelder mine intervju kan jeg ikke være sikker på at jeg ikke har, ubevisst, påvirket hvilken av respondentene som svarer på de ulike spørsmålene gjennom kroppsspråk, blick eller positiv respons. Jeg forsøkte å fange inn alle meninger, men jeg ser muligheten for at enkelte respondenter kan ha holdt seg i bakgrunnen under samtalen. I en slik samtale vil noen ha mye på hjertet og like å være i søkelyset, mens andre kanskje velger å holde sine tanker og meninger mer for seg selv.

Et tredje problem med kvalitative intervju, er intervjuet i seg selv. Å bli gjenstand for forskning er i seg selv en kontekst de fleste av oss reagerer på. Vi oppfører oss annerledes og vi kan også gi uttrykk for andre meninger enn vi egentlig har for å fremstille oss selv på en god måte. Dette handler om det bildet du vil andre skal ha av deg. Anthony Giddens har pekt på dette i forhold til identitet ” A person’s identity is not to be found in behaviour nor- important though this is- in the reaction of others, but in the capacity to *keep a particular narrative going*” (Giddens 1991: 54). Det er derfor viktig at forskeren forsøker å gjøre hele intervjukonteksten så naturlig og lite skremmende som mulig. ”Når forskeren skal *gjennomføre intervjuingen*, er det derfor viktig å *etablere en god kommunikasjonssituasjon* (Grønmo 2004:163). Det betyr at en intervjuer på et sted som respondenten føler seg komfortabel i, og at intervjuet foregår isolert fra andre.

## 4.5 I etterpåkløkskapens ånd

Etter å ha sett nærmere på dataene jeg fikk inn fra spørreskjemaet, oppdaget jeg at en del spørsmål enten ikke var relevante, eller at de burde vært spurt på en annen måte. Jeg spurte blant annet etter hvilken linje elevene ville velge på videregående skole. Tanken bak dette spørsmålet var å se om det var forskjell mellom de som planla å gå på studieforbereende, og de som skulle ta yrkesutdanning direkte. Feilen jeg gjorde var at jeg kun skulle ha brukt to variabler (studieforbereende vs yrkesutdanning), ikke gitt respondentene hele 8 alternativer. Det førte til at hver kategori fikk få svar, og derfor kan ble det lite fruktbart å bruke disse resultatene i en analyse.

Andre spørsmål som skulle vært konstruert annerledes, eller kuttet vekk, er spørsmålene om hvilken type musikk respondentene hører på, og hvilke hobbyer de har. Bakgrunnen for disse spørsmålene var å kunne plassere respondentene inn i ulike "elevgrupper". Disse spørsmålene fikk mange svar, men jeg burde ha stilt flere spørsmål om klesstil og andre uttrykk for å kunne plassere eleven i ulike grupper. Dersom jeg hadde stilt flere spørsmål om gruppetilhørighet, om de anså seg selv som ledere av gruppen, eller på andre måter fått konstruert spørsmål som også viste ulikhetene også innenfor kjønnene, kunne jeg brukt dette i diskusjon med grunnlag i teorien til Robert Connell (Se Kap 3.2.1). Slik mine data fremligger, kan jeg vanskelig skille ut grupper av jenter og gutter<sup>38</sup>.

På spørsmålet om hobby lot jeg dette være et såkalt "åpent" spørsmål. Det betyr at jeg laget noen alternativer til svar, men i tillegg åpnet for at de kunne skrive det inn det de ønsket. Det førte til mange svar, og svært mange hadde også mange ulike svar. Det ble derfor svært vanskelig å kode dette om til noe jeg kunne plassere inn i en datamatrixe.

Andre spørsmål som viser store forskjeller er spørsmålene om foretrukket arbeidsmetode<sup>39</sup>. Jeg burde stilt flere spørsmål som kunne vært med på å forklare denne forskjellen. Slik det er nå, er det et interessant funn at gutter er mye mer glad i å samarbeide med andre enn å arbeide alene (se Kap 5.1.2), men en eventuell forklaring vil være ren spekulasjon.

---

<sup>38</sup> I et overordnet perspektiv er Connells teorier likevel relevant å ta med i diskusjonen

<sup>39</sup> "Jeg jobber best alene" og "Jeg liker å samarbeide med andre elever på skolen"

## 5 Presentasjon av resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere den empirien jeg har samlet inn ved spørreskjemaet og de muntlige intervjuene. For å strukturere resultatene vil jeg først presentere resultatene fra spørreskjemaet, før jeg ser nærmere på svarene fra oppfølgingsintervjuene.

### 5.1 Resultat spørreskjema

For å strukturere svarene fra spørreskjemaet vil jeg dele disse opp i to kategorier: lesing og skole. Variablene som presenteres er alle kodet 1-5, der 5 er høyeste verdi (se Kap 4.1.1). Oversikt over resultatene fra alle variabler finnes i vedlegg 7.

#### 5.1.1 Spørreskjema: Lesing

Det tabell 1 viser, er at jenter skårer høyere enn gutter i alle variablene som handler om lesing.

**Tabell 2**

Variabelnavn	Gjennomsnitt gutter	Gjennomsnitt jenter
V16 Hvor viktig er det å kunne lese i dagens samfunn?	4,67	4,69
V4 Hvor flink er du til å lese	4,01	4,13
V5 Leseopplæring	3,58	3,60
V40 Kjekt å lese bøker	3,20	3,88
V15 Flinkere å lese enn mine venner	2,74	2,91
V14 Leser mer enn venner	2,60	3,08

En skåre på rundt 3, indikerer på denne skalaen en nøytral besvarelse<sup>40</sup>. Skårene på de to siste variablene i tabellen viser altså en nøytral, eller negativ besvarelse. Det betyr at de fleste respondentene ikke tror de er flinkere å lese enn sine venner, og de leser like mye, eller mindre enn sine venner. Slik selvrappotering er ikke uproblematisk, jeg kan ikke sjekke om de som sier at de leser mer eller mindre enn andre, faktisk gjør det. Men det en ser, er at lesing blir rapportert systematisk ulikt mellom kjønnene.

Som jeg har vist tidligere, viser en rekke undersøkelser at jenter skårer høyere enn gutter når det gjelder lesing og holdninger til lesing. I PISA2000 skriver de følgende om kjønnsforskjeller når det gjelder holdninger til lesing:

Etter alt vi har sett om lesevaner tidligere i dette kapitlet, er det ikke overraskende at jenter generelt er mer positive til leseaktiviteter enn gutter. Det som er foruroligende, er at kjønnsforskjellene i jentenes favør er så store, både når det gjelder holdninger til lesing og lesevaner. Det er nærliggende å anta at

<sup>40</sup> Skalaen er enten numerisk 1-5, eller så er verdien 3 skrevet som "verken/ eller" eller "av og til"

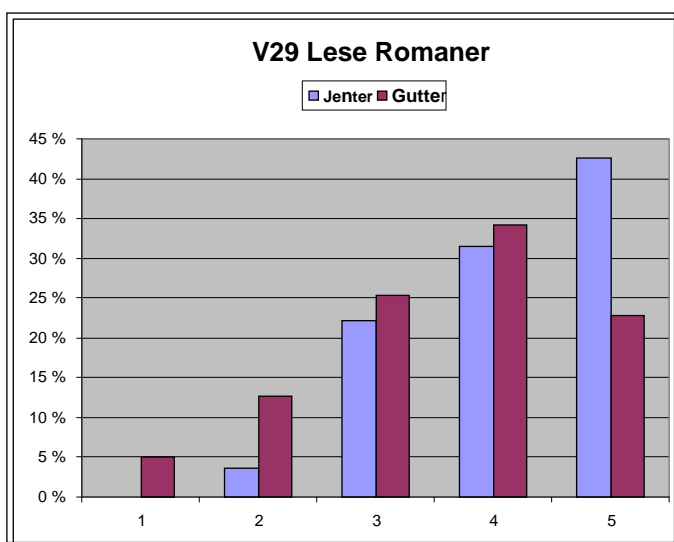


dette kan være en del av forklaringen på at jentene også presterer mye bedre på lesetesten (PISA2000:150).

Det er særlig variabelen V40 og V14 som viser stor variasjon mellom kjønnene, hele 0,48 poeng på skalaen 1-5. Jentene rapporterer at de synes det å lese er kjekkere enn guttene gjør. PISA2000 viser også dette resultatet ” Med unntak av Japan, ser jentene i alle andre land ut til å være mye mer glade i å lese enn guttene” (PISA2000:129). Det gjør de tross for at variablene 16, 4, og 5, indikerer en relativ liten forskjell mellom kjønnene. Resultatet kan bidra til diskusjonen om hvorvidt jenter har en bedre holdning til lesing enn gutter.

Når det gjelder V14 ser en at forskjellen er stor mellom gutter og jenter. Jenter rapporterer likevel at de ikke leser mer enn sine venner, verdien 3 er nøytral. Gutter rapporterer at de er leser mindre enn sine venner. En mulig forklaring er at opplever at de leser mindre enn sine jentevenner. En annen forklaring kan være at lesing er en aktivitet som guttene driver med i så liten grad at det ikke har noen hensikt å snakke om mer eller mindre enn sine venner. Men jeg har ingen resultater i mitt datamateriale som kan forklare denne forskjellen videre

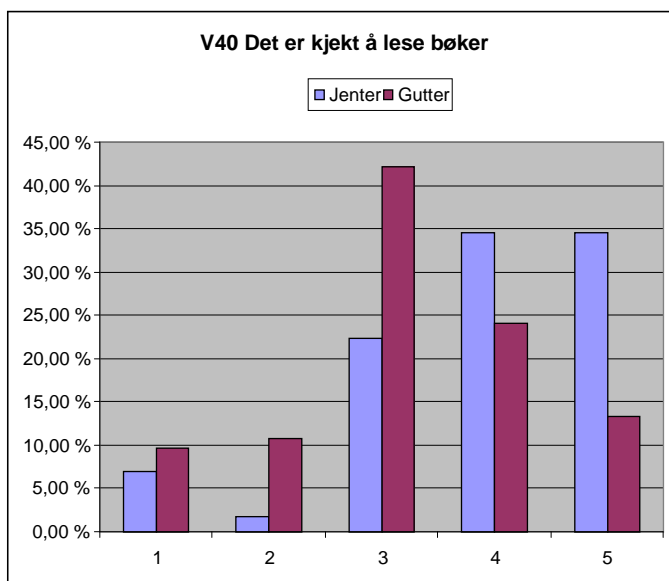
**Figur 1**



Figur 1 viser oversikten over hvor svarene til elevene var i V29. En ser at guttene svarer på hele skalaen, mens jentene konsentrerer svarene sine fra verdi 3 og oppover. Ca 42 % av jentene som svarte, synes det er meget viktig å lese romaner, mot bare 22 % hos guttene. I PISA2000 viste resultatene at de som leste skjønnlitteratur ofte (flere ganger i uka) skåret over 100 poeng bedre enn de som aldri leste en skjønnlitterær tekst (PISA2000: 137). Resultatene fra PIRLS2006 viser også at ”... leseaktiviteter i hjemmet hadde en positiv effekt på leseforståelsen på skolen...”(PIRLS2006:78) Denne positive effekten kun har kun effekt på lesing av litterære tekster (PIRLS2006:80). Det kan altså virke som om det å lese skjønnlitteratur ikke er en slags

”vidundermedisin” for å utvikle en utvidet lesekompetanse. Det er derfor viktig at skolen underviser i alle de teksttypene fra kapittel 2.1.2.

Figur 2



Figur 2 viser hvordan svarene fordelte seg på V40. Guttene svarer igjen over hele skalaen, men hovedtyngden er på verdien 3 og 4 (ca 68 %). Hos jentene svarer hele 69 % på verdi 4 og 5. I PISA2000 viste resultatene at ”... de norske elevene er blant de minst positive til leseaktiviteter av samtlige elever i hele PISA- undersøkelsen” (PISA2000:148). I mine resultat ser en heller ikke den store begeistringen for å lese, og da særlig ikke hos gutter (gjennomsnitt på 3,2).

### *Lesing i hjemmet*

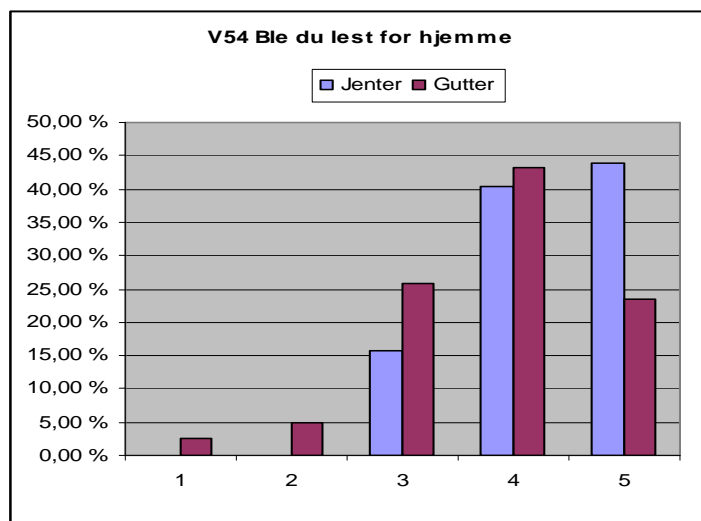
Det å bli lest for hjemme som barn er noe de fleste av oss blir utsatt for. Dette kan være godnatt-historier, eller bare lesing for underholdning. Å vokse opp i et hjem der mor og far leser og bruker litteratur, vil naturlig nok kunne smitte over på barna. Dermed vil barna kunne få en positiv holdning til lesing og litteraturbruk. Når det gjelder hvem som leser for respondentene som barn, er det, i mine resultat, mor som leder vei.

- Ble du lest for gutter= 3,80 jenter= 4,28
- Mor leste gutter= 4,00 jenter= 4,37
- Far leste gutter= 3,22 jenter= 3,78

Man ser her at jenter har foreldre som leser oftere for dem enn guttene har. Gjennomsnittet ligger likevel på nærmere 4 for gruppen som helhet (se vedlegg 7). Dette betyr at både gutter og jenter rapporterer at de har blitt lest for ganske ofte i sin barndom. Det kan likevel diskuteres hvorfor det ser ut til at det er mer vanlig å lese for jenter. Det er tegn som tyder på at litteratur og lesing kan betegnes som en ”feminin” aktivitet (se mer i Kap 6). En ser også at det er mor som leser mest

både for gutter og jenter, mens den laveste skåren er lesing av far for sine sønner. Dette kan støtte opp om en tankegang om at jenter er flinkere å lese, fordi man sosialiseres til å få positive holdninger til lesing og litteratur. At kjønn har betydning for lesing har vi vært inne på, og det ser ut til at mine resultater kan støtte en slik oppfatning. Figur 3 viser at ca 20 % flere jenter enn gutter, ble lest svært mye for.

**Figur 3**



I PISA2000 stilte en også spørsmål om respondentene ble lest for hjemme, slik oppsummerer de funnene:

70 prosent oppgir at de ble lest for to eller flere ganger i uka. Det er relativt små kjønnsforskjeller her, men i den gruppa som oppgir at de ble lest mest for, er det litt flere jenter (PISA2000:152)

Her ser en at mine resultater viser noe av det samme, at jenter dominerer den gruppen som ble lest mest for. Grunnen til at mine resultat viser større kjønnsforskjeller enn PISA, kan skyldes formuleringen av kategoriene. Jeg oppga 4 som ”ganske ofte” og 5 som ”svært ofte”. Det blir da opp til eleven å definere hvor ofte ”ganske ofte” er, og derfor er ikke forståelsen av dette lik hos alle elevene.

### **Regresjonsanalyse: V40 Det er kjekt å lese bøker**

I en regresjonsanalyse ser man på en variabel i lys av to eller flere andre variabler. Det en får ut, er hvordan den avhengige variabelen påvirkes av de uavhengige. I denne analysen ser jeg på hvordan V40 *det er kjekt å lese bøker* påvirkes av V1 *Kjønn*, V29 *Lese romaner* og V60 *Best i Norsk*. Jeg har valgt ut disse variablene fordi jeg har en hypotese om at de som synes det er kjekt å lese, også er gode i norsk og synes det er viktig å lese romaner. V1 *Kjønn* er med fordi jeg, som jeg har vist tidligere, tror at jenter er mer positive enn gutter til lesing og litteraturbruk.

Jeg har satt signifikansnivået til 0,05. Dette gjør jeg fordi ”Signifikansnivå er noe man *velger*, det er ikke en gitt størrelse.”(Skog 2004:177). Ved å velge et signifikansnivå på 0,05, eller 5 %, tolererer jeg en feil beslutning om å avvise hypotesen selv om den er riktig 5 av 100 ganger.

**Tabell 3**

Avhengigvariabel: V40 det er kjekt å lese bøker.			
Uavhengige variabler:	B	Beta	Signifikans
V1 Kjønn	0,428	0,187	0,0283
V29 Lese romaner	0,357	0,34	0,0001
V60 Best i Norsk	0,017	0,012	0,8863
Konstant	1,972		
Multipel R	0,43		
Multipel R <sup>2</sup>	0,19		
Gyldige enheter	129		

Analysen viser at V60 *Best i Norsk* her ikke påvirker V 40 *det er kjekt å lese bøker* i stor nok grad til at den kan tas med som forklaring på variasjonen i V40. Jeg finner altså ingen signifikant sammenheng mellom det å synes det er kjekt å lese og det å være best i norsk i mine resultater.

Det B viser i tabell 2 i forhold til kjønn, er hvordan de med verdien 1 (jenter) plasserer seg i forhold til de med verdien 0 (gutter). Altså ligger jenter gjennomsnittlig 0,428 poeng høyere på "*det er kjekt å lese bøker*"-skalaen enn guttene. Det er ganske mye når en vet at skalaen går fra 1-5. Dette styrker hypotesen om at kjønn er en faktor som påvirker holdningene til lesing. Den andre signifikante variabelen V29 sier at for hver enhet elevene går opp på V29 *lese romaner* - variabelen, så går de 0,357 enheter opp på V40 *det er kjekt å lese bøker*. Dette er også interessant, det styrker min hypotese om at de som synes det er viktig å kunne lese romaner, også synes det er kjekt å lese bøker. En forklaring på dette kan tenkes å være at de som ser på lesing av bøker som lystbetont, også synes det å lese romaner er viktig. En annen forklaring kan være at fordi respondentene føler at lesingen bidrar til en positiv utvikling som lesere, eller at opplevelsen av å lese en roman gir dem noe utover dette. Det kan også selvsagt være begge deler.

Betakoeffisientene (Beta) forteller oss om den relative påvirkningskraften mellom de uavhengige variablene. Denne viser oss at kjønn er den variabelen som påvirker mest (har det høyeste tallet). Det er altså V1 *Kjønn* som i sterkest grad påvirker om en synes det er kjekt å lese bøker i denne analysen. Kjønn er altså en viktig variabel når en skal se på lesing og litteraturbruk.

Modellens forklaringskraft vises på multipel R<sup>2</sup>. Denne er på 0,19, altså en forklaringskraft på 19 %. Dette er ikke veldig høyt, men dersom en tenker på at det antakelig er veldig mange, og til

dels svært individuelle forklaringer på hvorfor folk liker å lese bøker, så er det likevel en betydelig prosentandel.

#### *Lesing av ulike typer tekster*

Når det gjelder hvor viktig det er å lese ulike former for litteratur, har også jenter høyere skåre enn gutter på nesten alt. Unntaket er tegneserier der guttene skårer høyest (0,44 mer), og på blader/magasiner hvor det nesten er likt. Alle verdier over 3 viser at elevene vurderer det som viktig å lese denne typen tekster. Vi ser da at tegneserier er den tekstformen som er minst viktig å lese, og at alle disse tekstformene, unntatt tegneserier, blir kategorisert på positiv side av skalaen (over verdien 3 i skalaen 1-5).

**Tabell 4**

Teksttype	Gutter	Jenter
V33 Lærebøker	4,58	4,81
V32 Aviser	3,88	4,23
V29 Romaner	3,57	4,13
V30 Blader/ magasiner	3,29	3,31
V28 Lese Dikt	3,01	3,27
V31 Tegneserier	2,98	2,54

Det er lesing av romaner som gir størst kjønnsforskjell, hele 0,56 enheter i favør jentene. Men også aviser (0,35), dikt (0,26) og lærebøker (0,23) viser relativt stor forskjell. Dette kan gi en indikasjon på at jenter generelt synes det er viktigere å lese enn gutter.

I PISA2000 så de på hvordan lesingen av ulike typer tekster hadde innvirkning på skåren til respondentene. Her viser de at lesing av skjønnlitterære tekster har stor betydning for leseskåren:

... elever som oppgir at de aldri leser skjønnlitteratur, og det er faktisk nesten en tredel, skårer godt under gjennomsnittet i lesing og klart lavere enn de som bare leser skjønnlitteratur noen få ganger i året. Elever som oppgir at de leser skjønnlitteratur flere ganger i uka, har en gjennomsnittskåre på over 560(PISA2000: 137)<sup>41</sup>

Som vi så i kapittel 2.1.1 og 2.1.2 har skjønnlitterære tekster en spesiell rolle når det gjelder utviklingen av en god lesekompetanse. Resultatene fra PISA viser både en sammenheng mellom skjønnlitteratur og leseskåre, og at jenter leser mer av denne typen tekster. Sett på bakgrunn av disse studiene kan det se ut til at det finnes stereotyper om at lesing er merket som "feminint". I spørsmålet om feminisering av skolen og norskfaget vil derfor teorien om maskulinitetsformer være interessant. I mitt datamateriale har jeg dessverre ikke grunnlag for å dele inn guttene i noen

<sup>41</sup> I PISA2000 var gjennomsnittlig leseskåre for hele OECD 500 poeng.

”maskulinitetsgrupper”. Dette hadde vært svært interessant i forhold til en diskusjon om hva som blir sett på som maskulint, særlig når det gjelder lesing og holdninger til litteratur.

### 5.1.2 Spørreskjema: Skolen

Et av argumentene som er brukt for å forklare hvorfor gutter gjør det dårlig i skolen, er at skolen inneholder for lite aktivitet<sup>42</sup>. Tanken er at dersom en har mer fysisk aktivitet i skolen, vil urolige elever få utløp for sin energi, og dermed enklere kunne konsentrere seg når en har undervisning. Mine resultat viser tydelig at kroppsøving er det faget guttene liker best.

- Liker Gym                                      Gutter= 4,69    Jenter=3,89
- Best i Gym                                      Gutter= 4,44    Jenter=3,88

Vi ser her en markant forskjell på 0,71 og 0,56 poeng på begge variabler i guttenes favør. Det styrker påstanden om at gutter er glade i å drive med fysisk aktivitet. Det er også det faget som skårer høyest når det gjelder egenrapportert mestring.

**Tabell 5**

Egenrapportering fag	Gutter	Jenter
Best i Norsk	3,38	3,70
Best i Samfunnsfag	3,61	3,74
Best i Engelsk	3,76	3,95
Best i Naturfag	3,49	3,26
Best i Matte	3,15	3,14
Best i Musikk	4,00	4,02
Best i Historie	3,67	3,81
Best i Geografi	3,69	3,66
Best i Gym	4,44	3,88
Best i Religion	3,14	3,50
Best i Kunst og Håndverk	4,19	4,23

Tabell 4 viser gjennomsnittlig skåre på spørsmålet *Hvilket fag synes du at du gjør det best i?* Her ser en at jenter skårer høyere enn guttene i alle fag unntatt naturfag og gym. I geografi og matte er forskjellen så liten at det må regnes som likt. I gym kan forskjellen i prestasjoner muligens forklares med rent biologiske forutsetninger. Gutter er naturlig sterkere og raskere, og kan derfor oppleve å mestre dette faget bedre enn jenter. Dette faget er også ”teori lett”, det innebærer aktivitet, ikke mengder av lesing og rolig arbeid. Det kan tenkes å passe bedre for guttene (se Kap 3.3).

<sup>42</sup> Se for eksempel <http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/5632054.html>  
Eller <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/article1509008.ece>

Hva så med geografi og naturfag? Naturfag er preget av forsøk og ”livsnær” kunnskap. Med dette mener jeg at en kan fysisk ta på, eller se de fenomener som naturfag underviser i. Min hypotese blir at dette faget føles mer ”nyttig” eller ”relevant” for hverdagslivet, og derfor appellerer mer til gutter (se Keddie kapittel 3.3). I denne sammenheng er det relevant å trekke inn Camilla Schreiner, som i sin doktoravhandling fra 2006 utforsket hvordan kjønn og konstruksjon av identitet påvirker ungdommers interesse for naturfaget. Hun viser til at ”The interest profiles form clear sex-stereotypes: while girls are interested in the feminine, boys are interested in the masculine and the "tough stuff.” (Schreiner2006: 243). I en artikkel i Aftenposten beskriver Schreiner svakheten til naturfaget på følgende måte:

Svakheten med naturfag er at faget er faktaorientert. Det er fokus på fasit, og det er lite rom for elevene å mene noe og være kreativ. En dreining i den retningen, med rom for fantasi, undring og diskusjon, kan skape større interesse blant jentene. Samtidig kan det slå motsatt vei hos guttene, fordi noen da vil hevde at det ikke blir ordentlig naturfag<sup>43</sup>

Gutter er mest interessert i praktiske øvelser og laboratoriumsarbeid, det vil si et naturfag hvor det ikke er fokus på språklig formidling på samme måte som i de fleste andre fag. For jenter ville, i følge Schreiner, naturfag ”passet” bedre om det ble mer diskusjon og kreativt arbeid.

De ”kjønnsnøytrale fagene” er som vi ser kunst og håndverk, geografi, musikk og matte. Både kunst og håndverk og musikk er relativt ”teorifattige” fag, men krever stor grad av elevdeltakelse. Disse fagene ser ut til, sammen med gym for guttene, å være de fagene som elevene føler de gjør det best i.

Matematikk og naturfag har ”alltid” vært sterke ”bastioner” for guttene. Det har vært et fokus i media og i skoledebatten at en må få jenter til å velge realfagene. Tanken bak dette er å bøte på det kjønnsdelte utdanningsmønsteret vi har i Norge<sup>44</sup>. Mine resultater viser en kjønnsforskjell når det gjelder realfagene, men det er interessant at det er svært liten forskjell i rapporteringen om hvor bra elevene er i matte. Når det gjelder språkfagene, som tradisjonelt har vært regnet som jentenes sterke side, viser resultatene fra spørreskjemaet at jenter rapporterer om høyere mestring. Forskjellen mellom norsk og engelsk er likevel interessant. I engelsk er forskjellen 0,19, mens den i norsk er 0,32 enheter. Det kan dermed virke som om engelsk er et fag som guttene henger bedre

---

<sup>43</sup> <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1231913.ece>

<sup>44</sup> Norske kvinner og menn arbeider ikke i de samme yrkene, bransjene eller sektorene, dette betegnes som horisontal segregering. De er heller ikke likt plassert i stillingshierarkiet, vertikal segregering. I følge internasjonale sammenlignbare studier har Norge et av de mest kjønnsdelte arbeidsmarkeder (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dep/barne-og-likestillingsminister-anniken-/taler-og-artikler/2009/velferdsstaten-og-likestilling-om-likest.html?id=551841>)

med i. I datamaterialet fra de muntlige intervjuene kommer det frem i gutteintervjuet at 2 av 4 gutter nevner engelsk som et av sine yndlingsfag (Se Vedlegg 5).

En forklaring på dette kan, nok en gang, være følelsen av at engelsk blir oppfattet som ”nyttig” for dagliglivet. I mitt materiale fra intervjuene bruker guttene en ”nytte”- argumentasjon flere ganger. Engelsk blir av dem forklart som ”Engelsk blir jo brukt på filma og alt mulig så det er bare å lære seg”(Vedlegg 5) Engelsk inneholder også, på 10.klasse nivå, vesentlig lettere tekster enn norskfaget har på samme nivå. Dette kan tenkes å passe guttene som muligens har, som vi har sett, dårligere holdninger til litteratur og lesing.

### **Regresjonsanalyse V6 Trives du på skolen?**

Jeg vil her sjekke ut hypotesen om at de som trives på skolen, også må like noen av fagene på skolen. Jeg setter derfor V6 ”Trives du på skolen?” som avhengig variabel og vil da finne ut om, og evt. hvor mye, variablene 34, 35, 36, 37, 38 og 39 kan forklare trivselen på skolen.

**Tabell 6**

Avhengig variabel V6 Trives du på skolen?			
Uavhengige variabler	B	Beta	Signifikans
V34 liker Norsk/ engelsk/ fremmedspråk	0,219	0,252	0,0046
V37 liker Matematikk/ naturfag/ kjemi	0,126	0,202	0,0227
V38 liker Kroppsøving	0,123	0,153	0,0799
V35 liker Historie/ samfunnsfag/ geografi	0,089	0,103	0,2994
V36 liker Religion	0,044	0,062	0,5469
V39 liker Kunst og håndverk	0,026	0,027	0,7486
Konstant	1.698		
Multipel r	0,44		
Multipel r <sup>2</sup>	0,19		
Gyldige enheter	131 av 144		

Med et signifikansnivå på 0,05 vil variablene 38, 35, 36 og 39 ikke påvirke V6 *Trives du på skolen?* i stor nok grad til at de kan være med på å forklare variasjonen i V6.

B- verdien i tabell 5 viser at for hver enhet elevene går opp på V34 så øker de sin skåre på V6 *Trivsel* med 0,219. Mine data viser altså en positiv sammenheng mellom å like språkfag og trivsel på skolen. Det er også en positiv sammenheng mellom å like matte/ naturfag/ kjemi og trivsel på



skolen. For hver enhet elevene går opp på V37, øker V6 *Trivsel* med 0,126. Det betyr at det å like språkfag og/ eller realfag vil fører til at en trives bedre på skolen. Dette er ikke så rart, da det er disse fagene en har flest undervisningstimer i.

Beta forteller oss om den relative påvirkningskraften mellom de uavhengige variablene. Det er altså V34 som påvirker V6 *Trivsel* mest, mens V36 og V39 nesten ikke påvirker V6 i det hele tatt. Altså er det språkfagene, hos mine respondenter, som har mest å si for trivsel i skolen.

Hele modellens forklaringskraft vises på multippel R2 som er på 0,19. Det betyr at 19 % av variansen i V6 *Trives du på skolen?* kan forklares ved hjelp av disse variablene. Det er nok, som ved den andre regresjonsmodellen, utallige grunner til at elever trives på skolen. Likevel er det interessant at nesten 1/5 av trivselen kan forklares av om du liker fag eller ikke. Dette er med på å styrke hypotesen om at de som trives på skolen også må like noen av fagene.

### *Arbeidsmetoder og kjønn*

Når det gjelder arbeidsmetoder viser tabell 6 at gutter liker bedre å samarbeide enn jenter, og at jenter liker seg bedre på egenhånd. Gutter skårer også høyest når det gjelder å ville være best i klassen.

**Tabell 7**

Variabel	Gjennomsnitt gutter	Gjennomsnitt jenter
Samarbeide med andre	4,51	4,23
Jobber alene	3,15	3,45
Best i klassen	3,13	2,95
Står på selv om stoffet er vanskelig	3,65	3,87
Gjør mitt beste for å få med meg beskjeder	4,06	4,09
Lærer best ved å konkurrere med andre	3,13	2,98
Trenger ikke jobbe hardt for å få gode karakterer	2,06	2,46
Når jeg arbeider med lekser gjør jeg så godt jeg kan	4,06	4,04
Når jeg arbeider med lekser må jeg ha det rolig	3,87	3,86

En ser her at de fleste liker godt å samarbeide med andre, og at å arbeide alene ikke har i nærheten av samme popularitet. Særlig hos guttene er det stor forskjell mellom det å jobbe alene og det å samarbeide, hele 1,36 enheter. Det er nesten dobbelt så stor forskjell som hos jentene (0,78). Jeg har dessverre ikke noe i datamaterialet som kan være med på å forklare denne forskjellen. For å spekulere kan dette skyldes at gruppenormer er særlig virksomme hos gutter. Det vil si at guttene, i

større grad enn jenter, velger de samme svarene på bakgrunn av følte normer innenfor guttegruppen.

## 5.2 Resultat intervju

De muntlige intervjuene vil jeg presentere etter de fire kategoriene jeg laget spørsmål i (se vedlegg 2). Dette er lesing, skolen, fritid og kjønn. Spørsmål som er markert med uthevet skrift er intervjueren. Intervjuene er skrevet ut uten hensyn til rettskrivning, det er gjort for å få frem elevenes stemme.

### 5.2.1 Intervju: Lesing

Som vi har sett tidligere i oppgaven, og som svarene fra spørreskjemaet også indikerer, er det tegn som tyder på at lesing er blitt knyttet til jenteverdier. For å få mer innsikt om den problemstillingen, og for å kontrollere svarene fra spørreskjemaet, stilte jeg en del spørsmål rundt hvor viktig det er å lese, og hvem "leseren" er. Guttene<sup>45</sup> sier at de ikke bruker fritiden på å lese, de prioriterer å være ute og sosiale blant venner. Dersom de skal lese bøker, må de få velge boken etter interesse.

**Er det kjekt å lese?** Til tider, bok som ikke har med skolen å gjør, spørstema, kjedelig å lese bøker som har med skolen å gjøre. Det er tørt stoff som oftest i skolebøker. **Hva om du velger bøker selv?** Då blir det mer etter din interesse, då er det greit, men eg bruker ikkje fritiden min på å lese bøker (Vedlegg 5).

Både mine resultat fra spørreskjemaet, og resultater fra PISA og andre undersøkelser (se kap 2.2), viser at det er jenter som har de beste holdningene når det gjelder lesing og litteraturbruk. Dette kommer også fram i intervjuet blant jentegruppen<sup>46</sup>

Eg lika å lese **Hvorfor det då?** Fordi eg synes det er gøy, får en ny opplevelse på en måte. Eg lese ikkje frivillig sånn sett, altså ikkje bøker og sånn, men når eg lese så får eg liksom tanke om at oj eg bør lese meir bøker. Eg læra jo ganske masse, men det er viktig at boka er veldig spennande for at eg lese den (Vedlegg 4).

Det at en bok må være interessant eller spennende blir også gjentatt av en jente i den blandede intervjugruppen<sup>47</sup> "Boka må nødt å begynne litt spennande. Vist det tar sånn 50 sider før det skjer nokke så gidde eg ikkje å lese den"( Vedlegg 6) Dette kan tyde på at interessebasert motivasjon er det viktigste formen for motivasjon hos elevene når de skal lese (mer i Kap 2.4).

Det kan i aller høyeste grad diskuteres om elever som leser, kun bør lese bøker som interesserer dem. PISA-undersøkelsen, som nevnt, viser at norske elever gjør det bedre på oppgaver som interesserer dem, men at de skårer dårlig på "kjedeligere" og mer saklige oppgaver (PISA2003:

---

<sup>45</sup> Gutteintervjuet blir heretter referert til som GM (Gutter muntlig)

<sup>46</sup> Jenteintervjuet blir heretter referert til som JM (Jenter muntlig)

<sup>47</sup> Blandet intervju blir heretter referert til som BM (Blandet muntlig)

147). Det kan tyde på at de trener for lite på denne typen ”kjedelig” lesning, både på skolen og hjemme. Det er også tydelig at elevene har fokus på hva de selv får ut av stoffet. Det tyder på en ganske individorientert tilnærming til lesing og kunnskap. Schreiner viser i sin doktoravhandling til en holdningsundersøkelse fra MMI som viser:

Young people are more liberated, have less respect for laws, have a more liberal view of consumption, and are more directed towards **enjoyment** and **pleasure**.(min utheving) (Schreiner 2006:52).

Ungdom er altså mer innstilt på underholdning og glede enn eldre. Det kan tyde på at det skjer en holdningsendring mot et mer narsissistisk og hedonistisk samfunn, slik Thomas Ziehe har advart mot i artikkelen De personlige livsverdeners dominans i tidsskriftet *Uddannelse* nr 10/2001.(Ziehe 2001<sup>48</sup>) Han hevder at utdanningsinstitusjonene har fått en stor utfordring fordi finkultur har mistet sin rolle som verktøy for dannelsen:

Eftersom finkulturen var en naturlig del af dannelsesidealet, blev lærerne aflastet i betydelig grad, fordi de over for de unge kunne forfægte det budskab, at man først kunne betrakte sig som voksen, når man havde nogenlunde forstand på finkulturen. Dette er nu blevet vanskeligere (Ziehe 2001).

Man har altså mistet det allmenne kravet om at en skal ha kjennskap til et sett med kulturelle referanser før en ble betraktet som voksen. Maternaldanningsargumentet om at en bør ha kunnskaper, om for eksempel et gitt litterært verk, fordi det er et kulturelt symbol som ikke kan ignoreres, faller bort. Ziehe hevder at lærerens oppgave da blir svært utfordrende fordi læreren får:

... den byrde at skulle finde ”gode argumenter” for alle dannelsesstemaer, og der skal som regel findes argumenter, der skal lyde rimelige for de unge, der relaterer alt til hverdagen (Ziehe 2001).

Det kan være dette vi ser uttrykt hos GM, fagene må føles nyttige i hverdagen. Schreiner viser til en studie som viser følgende:

... that, compared to students of 1970, today's young people are more materialistic and more pleasure-oriented, **particularly the boys** (Sjödén, 2001)(Her fra Schreiner 2006:52) (min utheving).

Det ser ut til at det er guttene som leder an i utviklingen mot et mer hedonistisk samfunn. Mine resultat inneholder flere argumenter om nytte, særlig blant guttene. Dersom fag eller tekster ikke gir glede eller en følelse av nytthet for dagliglivet, er det heller ikke noe poeng i å legge ned arbeid i det. Når en ser dette i sammenheng med lesing, virker det sannsynlig at også leseaktiviteten vil rammes av en slik tankegang. Det er ingen hensikt å lese bøker og tekster dersom det ikke oppfyller kravene fra en slik ”nytte”-tankegang. Denne tankegangen finner vi også, som vist, i Drabantbyskoleklassen til Penne (Se Kap 2.2.2).

Hva så med viktigheten av å kunne lese? Som vi så i svarene fra spørreskjemaet, er det stor enighet blant elevene om at lesing er en viktig kompetanse. Dette gjentar alle gruppene i det

---

<sup>48</sup> Det er ikke oppgitt sidetall fordi det ikke finnes på den nettsiden jeg har lest denne artikkelen

muntlige materialet, men det er i den blandede gruppen dette blir uttrykt klarest på spørsmål om det er viktig å kunne lese godt:

Ja, det er viktig for alt. For å vist du skal jobbe nokken plass, for å kommunisere , for å forstå alle mulige ting, for å lese kart, bruksanvisning. Mange ting der alt går på det at du kan lese. Vist du ikkje kan lese kan du ikkje finne ut ka en ting er f. eks heller. Vist du ikkje kan lese så kommer du ikkje så langt(Vedlegg 6).

Denne eleven har helt tydelig et utvidet begrep om hva lesing er. Lesing er ikke kun det å lese tekster, men også forståelse av kart og ellers å kunne tilegne seg informasjon. Elevene ser tydelig nødvendigheten av å kunne lese godt, men likevel gir de uttrykk for at de ikke leser. Det betyr at elever generelt ikke nødvendigvis har samme forståelsen av lesing som denne eleven. Vi har sett at lesebegrepet er omfattende og vanskelig å konkretisere, derfor vil også spørsmål om viktigheten av å kunne lese godt kunne forstås på ulike måter fra gruppe til gruppe.

Jeg stilte også noen spørsmål om hvem den typiske leser i deres alder var. Dette gjorde jeg fordi det kan frembringe en del fordommer som ligger hos elevene når det gjelder lesing. På spørsmålet om hvem som leser minst kom det følgende fra GM ”De som er mye ute og gjerne har en sport, kanskje de som ikke er så veldig interessert i skolen” (Vedlegg 5). Nesten samme svaret kommer fra BM ”De som har det veldig travelt og ikkje bryr seg så veldig masse ” (Vedlegg 6). Det kan altså virke som om det å ha en aktiv fritid med venner og sportstrening, legger hindringer for det å lese. Men argumentet om dårlig tid, vil ikke en av jentene være med på. Hun kommer med følgende innspill:

Jo, men i løpet av en dag så vist alle prioritera det, så har du tid til å lese. Men det handler om prioritering, og folk prioritera ikkje det å sette seg ned å lese. Da går man heller ut eller ser på tv eller.. Ja du leser liksom ikkje (Vedlegg 4).

Det handler i følge henne om prioritering av den tiden en har tilgjengelig. Som vi vet har det i de seneste årene dukket opp en rekke nye medier som stjeler tid fra leseaktiviteten. Så selv om nordmenn er blant de som har mest fritid, virker altså dagen vår travel. For å vise hvor tiden blir av har jeg laget denne tabellen under av tall fra SSB<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Tall funnet 14.04.09 på:

<http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default.FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=04495>

**Tabell 8**

Tid brukt til ulike massemedier en gjennomsnittsdag			
Årstall	2000	2004	2008
	Minutter	Minutter	Minutter
Avis	34	30	27
Fjernsyn	138	142	142
Ukeblad	5	5	4
Bøker	12	12	13
Tidsskrift	4	4	4
Tegneserieblad	2	2	1
Hjemme-PC	21	34	59
Video	7	9	10
Internett	18	33	65
Totalt	241	271	325

Som tabell 7 viser bruker vi stadig mer av vår fritid på massemedier, og det er særlig bruken av pc og internett som øker. Pc og internettbruk har økt fra 39 minutter i 2000, til hele 124 minutter i 2008. Men som tabellen også viser, er det nesten ikke endring i tiden brukt på å lese bøker fra 2000. Dersom en slår sammen all lesningen i tabellen, ser en at tidsbruken er 57 minutter i 2000, mot 49 minutter i 2008.

### 5.2.2 Intervju: Skolen

Hva viser datamaterialet fra intervjuene så om skolen? PISA-undersøkelsen viser at den norske skolen skårer høyt på trivsel<sup>50</sup>, og at det er sammenheng mellom trivsel og leseskåre<sup>51</sup>. Jenter ser ut til å trives bedre på skolen enn gutter, og dette kan være med på å forklare hvorfor de også gjør det bedre på skolen.

I de muntlige intervjuene kommer det følgende fra GM på spørsmål om hvorfor de trives på skolen: ” Alle vennane mine er her, og det er veldig sosialt”(Vedlegg 5). Det er tydelig at elever trives på skolen, og grunnen til dette synes å være den sosiale biten, samt hyggelige lærere. JM ” Det er jo veldig kjekke lærere her då. Det e utrolig, og egentlig en veldig bra skole.” (Vedlegg 6)

I tillegg til å undersøke om elevene trives, spurte jeg også spørsmål om hvilke elever som trives best på skolen. Hensikten var å få frem grundige svar på hvorfor en trives, og hva som skal til for å trives. I GM kommer følgende frem på spørsmål om hvem som eventuelt ikke trives på skolen:

**Kven er det som ikkje trives?** De som gjerne er utstøtt, ensom. **Hvordan blir en utstøtt?** Veit ikkje, vist du skiller deg ut, klesstil, hvordan du ser ut, hvor du er frå, kordan du oppfører deg. Annet land, det er ikkje alle som har mange venner heller. Ikkje har blitt kjent med så mangen. **Men dere tror at de aller fleste trives på skolen?** Ja det veit eg, lett å finne seg venner.(Vedlegg 5)

<sup>50</sup> Det norske gjennomsnittet ligger også klart over gjennomsnittet for OECD-landene, noe som må sies å være gledelig (PISA2000: 263)

<sup>51</sup> Trivselsaspektet er noe som ser ut til å henge sammen med gode leseresultater. De beste leserne rapporterer at de trives mye bedre på skolen enn de svakeste leserne gjør. (PISA2000:33)

Det at en ikke skal skille seg ut er interessant. Det tyder på at en må ikke bryte med de normer og regler som er fastsatt av fellesskapet. Som vi har sett i kapittel 3 er det uklart hvem som bestemmer disse normene og reglene. Vi har også sett på hvordan roller og regler kan være forskjellige, både fra kontekst til kontekst, men også mellom kjønnene. Denne diskusjonen rundt skolens reproduksjon av roller og kjønnsrolleproblematikken kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

De elevene som trives best er, i følge BM, de elevene som har en aktiv fritid og stort kontaktnettverk.

**Kven trives best?** De som er mest utadvent og sånn, snakka masse, masse venna, har mange miljø. Mens de stille de synes kanskje at det er bedre å se på en film heime. **Er det dei same som trives på skolen og som har det travelt på fritiden?** Ikkje nødvendigvis men det er ofte det. Det er ofte de som er mest utadvent, har veldig mange miljø i sånn derre hobbyer og sånn då (Vedlegg 6).

Dette kan forklares med at de vil møte igjen sine venner på skolen, samt at de ogft vil dele en opplevelsesbakgrunn med disse vennene. Slike aktive elever vil kunne ha sterkere tilhørighet til venner og andre bekjente gjennom hobbyene og slik ha et stort kontaktnettverk på skolen.

Hva skal så til for å greie seg godt på skolen? Det er naturlig nok ikke bare trivsel som skal til for at en skal lykkes med skolen. Derfor stilte jeg en del spørsmål om hva som skulle til for å få gode karakterer. Det resulterte i følgende på spørsmål om hva som skal til for å få gode karakterer fra BM:

(Gutt) Pugg, lese Det er bare å gjøre ditt beste. (Jente) Du på være litt engasjert i stoffet. (Gutt) Følg med i timen og pugga før prøven. **Så vist du følger med og pugges så får du gode karakterer?** (Jente) Nei det er ikkje sjølv sagt, du må være litt innstilt på det... **Kan alle få gode karakterer vist de vil?** (Gutt) Nja, nesten. (Jente) Ja, men eg tror det er nokken som har litt vanskeligere for å få gode karakterer enn andre. **Kva er problemet?** (Jente) Eg veit ikkje, sånn som f.eks i norsk. Vist du har veldig dårlig ordforråd eller... vist du ikkje har et godt ordforråd så kan du ikkje få de beste karakterene. (Vedlegg 6)

Dette er en interessant diskusjon, elevene forsøker tydelig å begi seg inn på en forklaring om sosiale forskjeller blant elever. Det disse elevene sier om at en ikke kan få gode karakterer i norsk uten et godt ordforråd, kan relateres til Bernstein og hans kodeteori (se Kap 3.4). Tydeligvis har de merket seg denne forskjellen, men greier ikke helt å uttrykke grunnen til at det er slik. I svarene fra JM kommer det frem at en må kunne sitte i ro og oppføre seg ordentlig, dersom en vil ha gode karakterer.

**Kven er det som gjør det godt på skolen?** De som liker å sitte i ro å skrive, det er det ikkje tvil om. Det er de som er veldig, de som klara å sitte i ro å skrive. De som får bra karakterer er de som gjør alt de får beskjed om. Det er de som får de beste karakterene, de som gjør alt som læreren sier at de skal gjør. Det er sånn som , vist du har et problem med å sitte i ro eller sliter med konsentrasjonsproblema så slite du med en gang. Fordi det meste av skoledagen går ut på at du sitter i ro heile dagen å skrive. **Er det slik at du får gode karakterer av å sitte i ro?** Nei ,men det er viktig å sitte i ro og følgje med i timen, enn at du bare skal sitte å tulle og vase. **Så de som greier å sitte i ro og følgje med får da automatisk gode karakterer?** Nei, du må jo jobbe for de, men det er viktig at en følger med i timen, sitter i ro, hører på læreren og får med seg ka de sier (Vedlegg 4).

Skoledagen handler nok ofte om det å sitte ved pulten, og svare skriftlig på oppgaver som blir gitt av læreren. Dette vil, som hun er inne på her, medføre at elever med for eksempel konsentrasjonsproblemer, ADHD eller dysleksi, nok vil ha problemer med å gjennomføre undervisningen på en "tilfredsstillende måte".

Når det gjelder å lese ulike typer tekster, har vi sett at det krever ulik lesekompetanse. Det er forskjell mellom det å lese en sakprosatext og en skjønnlitterær tekst. I de muntlige intervjuene kommer det frem dette om vanskeligheter med ulike typer fagtekster i skolen:

(jente) Eg synes av og til at naturfag er litt tungt å lese, for det er så mange fremmedord som du ikkje klara heilt å plassere. (gutt) eg synes ikkje naturfag er så vanskelig å lese for du kan liksom se det for deg, du veit at det du lesar om det finst på ekte, du veit kordan det fungerer så det er bare å lese (får støtte av gutt 2) (Vedlegg 6).

Dette kan en se i sammenheng med KAL - prosjektet og PISA, disse viser at gutter generelt greier seg bedre i lesing når de får oppgaver som er faktarelaterte og konkrete (Se Kap 2.1 og 6). Her kommer det tydelig frem at gutten ikke ser problemet med å lese naturfaglige tekster, på grunn av at de handler om konkrete objekter som de kan forholde seg til. Dette kan relateres til Schreiner (Se Kap 5.1.2). Det at gutter vil konkret se nytten av skolegang, blir også uttrykt flere andre steder i materialet fra GM, her to svar på spørsmål om hva som er det vanskeligste faget:

Matte. Det er det vanskeligste faget, bruker det gjerne ikkje så mykje på fritida heller. Dersom du hører med nokken som er i arbeidslivet så sier de at de aldri har bruk for nokke sånt. Då mista en litt interessen, for en veit at en ikkje får bruk for det seinere. Når vi lærer liksom sånne likninger, då føler eg at eg ikkje har bruk for det. Algebra og sånn.

Naturfag. Stoff, formler molekylar og sånn. Er ikkje slik en har bruk for til dagen, ka strøm er oppbygd av og sånn (Vedlegg 5).

Det kan se ut til at disse guttene her er opptatt av at en skal kunne bruke kunnskapen til noe. Dersom de ser det som nyttig senere i livet, er det også greit å lære det. Dette handler om motivasjon. Disse guttene uttrykker en instrumentell motivasjon for skolegang (se kap 2.4).

Med alt fokuset som har vært på lesing og leseopplæring i de seneste årene, skulle en tro at elevene ble utsatt for massiv leseopplæring i skolen. Derfor spurte jeg elevene om de har fått leseopplæring, eller konkret lært lesestrategier på skolen. Det var generelt vanskelig å få svar på dette spørsmålet, men i BM kommer det frem følgende:

**Har de hatt leseopplæring i ungdomsskolen?** Vi lese jo høgt i timane og sånn når vi går igjennom lekse eller nytt stoff. **Bruka dere stikkord og slikt?** Eg gjør sånn når eg skal lese til prøve, for eg klara ikkje å få det med meg vist ikkje. **Hvor har du lært det?** Det har eg lært av meg sjølv. Vi pleie å ha nokke lignande i samfunnsfag. Læreren skriver ned alle på tavla og så skriv vi av. Ho skriver ned et punkt også fortelje ho om det, då læra vi masse, og det er veldig nyttig (Vedlegg 6).

Det ser ikke ut til at disse elevene er klar over at de blir undervist i lesestrategier, men de ser likevel ut til å ha, kanskje ubevisst, plukket opp metoder fra lærernes form for undervisning. En

slik ”skjult” leseopplæring kan nok fungere, men det kan tenkes at det kun er de sterkeste, og mest observante elevene som får med seg dette. Dersom en generelt har problemer med å følge med i timen, vil jeg hevde at også tilegnelsen av slik ”skjult” kunnskap vil være mangelfull.

Jeg vet dessverre for lite om den undervisning som mine respondenter har fått i denne sammenhengen. Det gjør at jeg heller ikke kan konkludere med at denne er mangelfull eller for ”vag”. Likevel er det interessant at ingen av gruppene kunne svare direkte på spørsmålet mitt. Det kan tyde på at om dersom de har fått leseopplæring, eller konkret lært lesestrategier, så har ikke elevene fått det med seg at det var det de gjorde.

### 5.2.3 Intervju: Fritid

I kategorien ”Fritid”, var hensikten å undersøke om respondentene leste på fritiden. Jeg stilte også spørsmål om lesing har status eller ikke. Hensikten var å se nærmere på grunnen til at de eventuelt ikke leser, samt å få fram holdninger de har mot de som er lesere. I GM kommer det følgende på spørsmål om de som leser mye får status i kameratflokkene ”Nei, eg føler at de som leser bøker ikke blir tatt så seriøst, blir meir ledd av” (Vedlegg 5) På oppfølgingsspørsmålet om det er negativt å lese kommer det ” Nei, det spørs, det er gjerne ikkje akkurat populært.. nei det e vel ganske nøytralt.”(Vedlegg 5) Dersom en blir latterliggjort fordi man leser, kan dette tyde på at lesing er noe som ikke passer inn i det ”normale”. I JM kommer det derimot dette frem:

Eg tror det går mest på at vist nokken sier at de har lest ei bok så må en komme tilbake med nokke som er betre. Det er sånn med bøke som med alt anna egentlig, liksom eg har lest den, ja men eg har lest ei tykkere bok, ei betre bok, ei meir kjent bok. Bøker gir ikkje status. (**Vanskelig å høre noe her.. snakker i munnen på hverandre**) Kan gi status om boka blir gitt i lekse, f. eks Jane Eire. Då ville eg spurt om den var bra og korfor de hadde lest den og sånn (Vedlegg 4).

Mine intervjuer viser store forskjeller mellom jenter og gutter på dette punktet. Det er et interessant poeng i diskusjonen om lesing er en feminin aktivitet. Utsagnene kan tyde på at guttene ser på lesing som noe negativt, mens hos jentene kan bøker gi status.

### 5.2.4 Intervju: Kjønn

Kjønn er, som vi har sett både i teorien og i empirien, en faktor når det gjelder holdninger til lesing og skole. Jeg stilte også spørsmål i de muntlige intervjuene som frembringer noen interessante data om kjønn og kjønnsroller. Blant annet spørsmålet om hvilke yrker og interesser en typisk mann og kvinne har, er interessant. Det ser ut til at stereotypene lever, selv hos de yngre. Tabell 8 viser en oversikt over hva elevene rapporterer den vanlige mann og dame jobber som, og hvilke interesser de har.



**Tabell 9**

	Kvinner	Menn
Yrker	<p>GM: Barbie, vaska heime, husarbeid, sykepleier, laga mat, vaksehjelp, modell</p> <p>JM: Et eller annet yrke innen omsorg</p> <p>BM: Det er ganske vanskelige spørsmål, de jobba no med alt mulig. Vist en tenka over det så jobba no de like mykje som menn. Regnskapsfører, sykepleier.</p>	<p>GM: Hardt arbeid, sånn som sveising, et eller annet byggfag, platearbeiding, bygge hus, tekniske fag, elektriker</p> <p>JM: Elektriker, elektrofag det er det de fleste gutter går på</p> <p>BM: Yrkesfag, jobba f.eks på plattform, praktisk arbeid</p>
Interesser	<p>GM: Passer barn, vasker, lager mat, strikker, husarbeid</p> <p>JM: De gjør ingenting, venna, byn, shopping.</p> <p>BM: Laga mat og vasker hus, går på tur</p>	<p>GM: Chicks, adrenalin, penga, makt. Fotball er en ting alle menn liker</p> <p>JM: Fotball, motor, cross og sånne ting</p> <p>BM: Fotball, trenå</p>

Den typiske kvinnen jobber altså innen omsorgsykker eller er husmødre, og har ingen interesser utenfor dette emnet. Mannen jobber som elektrikere, snekkere og generelt innenfor bygg og anleggsbransjen. Interessene deres er fotball, bil og penger. Spørsmålet var konstruert for å få frem stereotypier, og derfor sier ikke svarene noe om at elevene mener at det faktisk skal være slik.

I St. meld. 8 *Om menn, mansroller og likestilling* fra 2008- 2009 blir det tatt opp det faktum at massemedier har tatt over som vår felles historieforteller, og er dermed med på å konstruere moderne mytologier, blant annet om kjønn. Menn blir fremstilt som aggressive, dominerende, sterke og uavhengige, kvinner fremstilles som omsorgsfulle, svake, avhengige og emosjonelle (St.meld8 08/09: 139). Media er her med på å gi oss felles referanserammer, og disse påvirker også vår syn på kjønn gjennom å befeste stereotyper. Det er kanskje disse stereotypene vi ser uttrykt hos mine respondenter.

Som jeg har vist, viser en rekke forskningsresultat at gutter gjør det dårligere enn jenter på skolen (PISA, KAL m.fl). En av de mest brukte påstandene når det gjelder grunnen til at gutter har problemer i skolen, er mangel på mannlige rollemodeller i gutters liv. I rapporten *”La menn være menn”* fra Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet fra 2001 står det følgende: ”Det å ikke oppleve mannlige omsorgspersoner kan resultere i at gutter kommer skjevt ut og skaper seg en mansrolle og identitet verken de selv eller omgivelsene er tjent med” (La menn være menn 2001: 9).

Det er selvsagt ikke bare i skolen en kan finne slike rollemodeller, men likevel er mangelen på menn i barnehage og grunnskole noe som denne debatten nevner. Situasjonen er at andelen menn i grunnskolen (1-10 trinn) var ca 30 % i 2000 (Bredesenrapport 2001:12). Det er altså fullt mulig å

gå igjennom grunnskolen uten å ha en eneste mannlig lærer. Dette er relevant for diskusjonen rundt manglende mannlige forbilder i skolen, og at skolen holder på å bli "feminisert". I JM kommer det frem følgende:

Fikk litt sånn sjokk når vi såg at vi fikk en mannlig klassekontakt liksom, det var litt. Vi har hatt èn mann på barneskolen og det var (**uhørlig**). Vi hadde en mann og rektor, han var og mann. (**ei som fyller inn**) Vi hadde 2 mannlige lærere og rektor. Ja, men f. eks når vi begynte på skolen og sånn, så var det nesten ingen manna der. Det var veldig få, men det var liksom ikkje de som var lærere, de hadde sløyd og sånn. Rektor (Vedlegg 4).

Her ser en at disse to elevene har gått på barneskolen med kun få mannlige lærere, samt mannlig rektor. Men i NOVA Rapport 4 fra 2008 kommer det frem følgende resultat fra en undersøkelse blant 9000 elever i England:

Studien viste at det å matche elever med lærere av samme kjønn verken hadde sammenheng med elevenes testresultater eller holdningene til fagene. Studien ga med andre ord ingen empirisk støtte til hypotesen om at gutter lærer mer av mannlige lærere og jenter mer av kvinnelige lærere (NOVARapport 4/08: 62).

Dette kan tyde på at kjønn til læreren ikke har betydning for elevenes testresultater. Videre viser NOVA rapporten til en database fra USA<sup>52</sup>. Denne inneholder elevresultater fra rundt 25000 elever og deres foreldre og lærere fra over 1000 skoler (NOVARapport 4/08:63). Siden elevene her ble testet på flere tidspunkt, er det her mulig å se en utvikling i elevenes prestasjoner. Analyser av dette datamaterialet viste at det ikke var sammenheng mellom lærerens kjønn eller etnisk tilhørighet og elevenes prestasjoner. Men de fant at:

... det var en forskjell i hvordan kvinnelige og mannlige lærere vurderte jenter. Generelt hadde de kvinnelige lærerne mer positive vurderinger av jenter enn deres mannlige kollegaer. Dette innebærer at lærernes kjønn kan ha en betydning i forhold til i hvilken grad gutter og jenter oppmuntres i skolen, men studien ga altså ingen holdepunkter for at lærernes kjønn har betydning for hvor mye elevene lærer fra 8. til 10. klasse i det amerikanske skolesystemet (NOVARapport 4/08:63).

Igjen ser en at kjønn ikke har betydning for selve resultatet, men at kjønn er en faktor når det gjelder å få støtte og positive tilbakemeldinger fra lærerne. Likevel er det interessant hvordan respondentene mine karakteriserer kvinnelige og mannlige lærere. I JM kommer det frem at de kvinnelige lærerne er "... er litt meir sånn norsklærera, de er meir seriøse. De liksom tar timen heilt ut og skal lese heilt til friminuttet." (Vedlegg 4). Hvordan er det så med de mannlige lærerne? Jo, i følge JM, har de:

... litt meir humor i timen, det er det! slipper gjerne litt før tiden, de lar oss jobbe litt meir fritt og gjør ting på en litt meir gøy måte, men norsk er... **Er ikkje dette en positiv ting?** Jo selvfølgelig, det er en veldig positiv ting. Mens i norsken blir det litt meir sånn derre... då er det liksom tilbake til språkhistorien, (avbrytes)ja.. veldig kjedelig.. kvinnelig.. Da skal alt være sånn som det er (Vedlegg 4).

---

<sup>52</sup> Databasen kalles National Educational Longitudinal Study

Mannlige lærere har det, i følge disse elevene, litt friere og mer humoristiske timer enn sine kvinnelige kollegaer. Det at norskfaget og språkhistorien oppfattes av eleven som kvinnelig er interessant i lys av de teoriene jeg har presentert. Grunnen til at norskfaget oppleves som feminint kan være at, som JM viser, at denne gruppen kun har hatt kvinnelige norsklærere. Dermed er de blitt sosialisert til en holdning hvor norskfaget passer best for kvinner.

Er det forskjell på måten mannlige og kvinnelige lærere opptrer på? Spørst kas fag det er. La oss ta norsk då i og med at det er det eg holder på med. Då ville eg hatt ei jente, kvinnelig lærer. Hvorfor det? Norsk går ut på så utrolig masse, sånn grammatikk og sånn Og det er då dame flinkere på enn menn? Ja.. hehe ikkje alltid det då, men vi har alltid hatt kvinnelig norsklærer(Vedlegg 4)

I sammenheng med rollemodeller og forbilder, stilte jeg også noen spørsmål om dette. Det jeg ville hente ut med dette, var å få frem hvem eller hvilke typer forbilder elevene har. I GM svarer de følgende på spørsmål om de har idealer: "Veit ikkje, søskene mine, veit ikkje korfor eg ser opp til de. Ingen spesielle, kanskje pappa. Har ikke forbilde"(Vedlegg 5).

Det ser ikke ut til at disse tre guttene har noe bevist valgt forbilde. Men i materialet fra JM kommer det frem en helt annen bevissthet rundt dette spørsmålet:

Ja, sjefen min. ho jobber på et parfymeri **Hvorfor ser du opp til ho?** Eg interessera meg veldig for hudpleie og kosmetikk og sånn, og ho kan enormt masse. **Er det kun faglig du ser opp til ho?** Ho er ganske utrolig, ho kan kommunisere med folk på så mange måter. Ho er heilt fantastisk til å snakke med folk.

Eg ser opp til tante **Hvorfor det?** Fordi atte alle i familien har sett meg, alle har lyst at eg skal bli som tante fordi ho var veldig flink på skulen og ho er banksjef i Oslo.

Eg ser opp til pappa, fordi han er utrolig flink på skolen, han kan jo alt. Kan bare spørje han om nokke så kan han det. Han er jo et levende leksikon.

Søsteren min, vet ikkje har bare alltid sett opp til ho. Kan snakke med ho om alt, gir meg råd og sånn vist det er noe eg lurar på

Her ser en tydelig at disse er bevisste sine forbilder, og kan begrunne sine valg. De forbildene som disse jentene har, er enten personer som er vellykket faglig eller har større kunnskaper enn dem selv. Slike forbilder vil kunne være med på å påvirke i positiv retning når det gjelder skolegang, og dermed være med på å skape en positiv holdning til skolen hos elevene. Mitt datamateriale gir ikke grunnlag for å forklare hvorfor jentene kommer med rollemodeller og ikke guttene. En mulig forklaring kan være at gutter skal hevde seg selv som individer, de hevder seg selv og ønsker å bli selvstendige. Men dette blir ren spekulasjon fra min side.

#### *Ulike kjønn, ulike tekster*

Jeg stilte også spørsmål om hvilket kjønn som leser mest, og hvilke tekster menn og kvinner leser. Når det gjelder hvilke tekster som leses av de ulike kjønnene kommer det følgende fra GM "Kvinner leser romaner, kjærlighet mannen er kanskje mer interessert i å lese avisa, bilblad, krim,

action” (Vedlegg 5). Fra JM kommer det ” Sånn som mamma, ho leser sånn derre 4 seria samtidig, pappa han lese meir om Napoleon og den franske revolusjonen og sånn” (Vedlegg 4) I BM kommer det derimot denne reaksjonen fra en jente, når en gutt forsøker å forklare hva jenter leser :

Nei det vil eg si imot, for det at jenter leser like masse spennande som det gutter gjør. Vist eg lese ei bok så lese eg ikkje sånn derre sukkersøte historia og sånn, då lese eg meir sånn derre krim og drap og action og sånn der. For det er der det skjer noe heile tiden.(Vedlegg 4)

Det er tydelig vi her ser motsetningen mellom de generelle ”fordommene” elevene har når det gjelder ”feminin” litteratur, og det som ser ut til å være tilfellet hos dem selv. Det er et poeng at ungdom vil posisjonere seg som kjønn blant annet ved å provosere og prøve ut stereotyper.

### 5.2.5 Intervju: Forslag til endring

Helt til slutt i mine intervjuer spurte jeg respondentene om hva som kunne vært gjort annerledes i skolen for å få guttene til å lykkes bedre med skolen. Her kom det frem en del interessante momenter. I intervjuene er gruppene inne på at for å få gode karakterer så er det en fordel å kunne sitte i ro og følge lærerens instruksjoner. I JM blir dette uttrykt slik:

Jentene er sånn generelt meir rolig, mens guttane er meir urolige, meir hormona. Som eg sa i stad, skolen er meir laga for den snille, flinke skolejenta, mens guttane har litt sånn problema med å sitte i ro.(Vedlegg 4)

Som Amanda Keddie, Nola Alloway og Pam Gilbert er inne på i sine artikler (Se kapittel 3.3) er det en diskusjon rundt hvordan skolen skal ta hensyn til at gutter, og hvordan dette skal gjøres.

Elevene kommer med følgende forslag:

- JM: Gjøre dagane litt meir kjekke, gjøre det litt meir aktivt. Praktisk retting av skoledagen (Vedlegg 4)
- GM: Vi må bli mer interessert. Vist det handler om f.eks biler. Forandre læreplanen, legge inn mer ting som interesserer ungdom. Kanskje skolen hadde vært mer interessant vist vi ikke hadde lekse siden nokken liksom ikkje gjør lekse. Det hadde vært bedre om vi hadde vært en time lenger på skolen og ikke hatt lekser.(Vedlegg 5)
- BM: (Gutt) Det er liksom leksene vi ikkje gidde å gjøre. Sånn at når vi ikkje gjør leksene våre så får vi ikkje med oss kva som ellers skjer på skulen og sånn. Vist du detter av i et fag så er det mykje vanskeligare å komme inn igjen på og være med (Vedlegg 6).

Her er spesielt respondenten fra GM inne på det Keddie nevner som en løsning i sin artikkel (se Kap 3.3). Denne løsningen går ut på at en må øke ”aktualitetsgraden” av innholdet i skolen.

Poenget er at skolen og skolefagene må knyttes tettere til den ”verden” som elevene lever i.

Dermed kan fagene føles mer nyttige og relevante. Slik vil også elevene også få en høyere instrumentell motivasjon for å gjøre det bra i fagene (jf Kap 2.4). Igjen viser elevene en nesten narsissistisk holdning til skolen, det er fokus på seg selv og på hva som gagnar dem.

Både intervjuene fra BM og GM viser at det er lekser skaper problemer. Det med å fjerne lekser, har vært en del i media den siste tiden<sup>53</sup>. Et av de mest brukte påstandene er at lekser er skolens forlengede arm inn i hjemmet, og at leksene fratar unge mennesker sin fritid. Ett aspekt som lett neglisjeres i denne sammenheng, er det ansvaret lærere og skolen har for læring. Lekser kan fort fungere som en sovepute, en ansvarsfraskrivelse for å ha sitt på det ”tørre” når elever eventuelt faller av lasset. Det er skolens og lærernes ansvar at eleven får den undervisningen den har krav på, ikke hjemmet.

Hva sier så guttene om hvorfor jenter ser ut til å gjøre det bedre på skolen? Jo i GM kommer de med følgende forklaring:

Jenter er mer organisert. Jenter er mer med i samtalen i klassen, meir muntlige. Guttene bryr seg mer om andre ting. Skolearbeid er litt mer organisert for jente enn for gutta (**får bekræftende**) Ja lagt opp til det. Vist vi leser bøker, så er jentene mer interessert enn guttane. Vist du hører i klassen, så er det jenter som snakker mest, og vi har bare 9 jenter og 18 gutter. **Hvorfor er det slik? Er det en grunn til det?** De tenker sikkert at de kan få bedre karakter. Skolen er mer anlagt for jentene **Hva mener du med det? Utdyp?** Nei, sånn er det blitt (**Får hjelp**) Stoffet er kanskje litt mer av interesse. Vist vi f. eks får i lekse å lese ei bok, så hende det at nesten alle jentene lest den ferdig første uka, når vi har i lekse å gjør den over 2 måneder. De teoretiske fagene passer jenter, tror gjerne gutta er bedre i fysiske fag. Praktisk arbeid. Vist en ser på gym, fleste gutter har femmer, nesten ingen jenter er med i gym, men alle guttene er det. **Hva da med naturfag? Det er ofte et slikt teknisk fag med forsøk og slikt?** Vi har aldri forsøk, men om vi har er det guttene som skårer best. **Har det noe med læreren eller pensum eller skolen å gjøre?** Vist vi hadde hatt en yndlingslærer eller gøy lærer i matte og naturfag, hadde det kanskje blitt bedre. Kanskje om vi hadde hatt en lærer som hadde mer forsøk, hadde vi også fått bedre karakter.(Vedlegg 5).

De mener at skolen er mer lagt opp til jentene, og derfor for også jentene bedre karakterer enn guttene. Det er tydelig at guttene enten har oppfattet selv, eller blitt fortalt, at skolen passer bedre for jenter.

---

<sup>53</sup> For eksempel: <http://www.bt.no/utdanning/article431145.ece>  
<http://www.abcnyheter.no/node/55706>  
<http://www.dagbladet.no/nyheter/2005/09/29/444891.html>

## 6 Vurdering av resultat

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

I oppgaven har vi sett at undersøkelser viser at gutter som gruppe skårer lavere i lesetester som PISA og PIRLS. Resultatene viser at gutter leser mindre, bruker biblioteket mindre og generelt har dårligere holdninger til lesing enn det jenter har. Når gutter så, muligens på grunn av dårligere lesekompetanse, får dårligere karakterer i neste alle fag, kan det legge hindringer for guttene videre i livet.

Dersom vi nå vender tilbake til problemstillingene og hypotesene i kapittel 1.3, ser en at min hypotese 1– ”Tross ulike lesetiltak, er det fortsatt forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder holdninger til lesing og faktisk lesing” – ikke er blitt falsifisert, men styrkes. Mine resultat og resultater fra de undersøkelsene jeg har presenter, viser at jenter fremdeles har bedre holdninger til lesing. Det kan virke som om jenter blir sosialisert inn i en kultur hvor litteratur er markert som positivt, og derfor er de også positive til lesing. Gutter har nok de samme mentale forutsetningene for leseaktiviteten som jenter, men virker mindre motiverte og mindre positive til aktiviteten. Guttene i intervjuet viser en holdning hvor det som ikke virker relevant i hverdagen er mindre poeng i å lære (se Kap 5.2.2). Derfor kan lesing virke urelevant og uinteressant, dersom tekstene ikke omhandler noe som faller innenfor deres interessefelt. Disse funnene er interessante i forhold til Judith Butlers teorier i om hvordan kjønnsidentitet konstrueres (se Kap 3.1). Det er ikke gitt fra naturen side at det er forskjell mellom gutter og jenter. Forskjellen blir konstruert av blant annet møtet med ulike normer og forventninger som dannes på bakgrunn av hvilket biologisk kjønn en tilhører.

I denne sammenheng må det nevnes at PISA viser at norske elever generelt ikke er positive til lesing: ” Vi kan altså konstatere at de norske elevene er blant de minst positive til leseaktiviteter av samtlige elever i hele PISA-undersøkelsen” (PISA2000:148). Dersom en ser bak dette resultatet, viser det seg likevel at gutter er mye mer negative enn jentene. Totalbildet tyder på at gutter har en negativ holdning til lesing, som dermed kan tenkes å påvirke resultatene i de andre fagene hvor lesing er en vesentlig bestanddel.

Faktum er at gutter ser ut til å skåre lavere enn de burde i skolen. Noe av grunnen til dette kan forklares ved at gutter ikke greier å tilpasse seg skolen og dens regler. Skolen og fagene består i stor grad av tekster som må leses, informasjon som må behandles og deretter reproduseres innenfor gitte rammer. Det er interessant om en ser dette i sammenheng med Alloway og Gilbert(se kap

3.3). De hevder at den hegemoniske forståelsen av maskulinitet bryter med de verdier som kreves i norskfaget og litteraturundervisningen.

The practices that are naturalised in the literacy classroom are often practices that boys may experience as incompatible with their understandings of appropriate masculine identity. For example, many of the most familiar school literacy practices require that students accomplish the processes of self-disclosure, introspection, empathic response, and personalised and creative expression (Hunter, 1988; Gilbert, 1989a, 1989b; Patterson, 1995). The truly literate subject, for example, is able to lay bare the soul: to engage in literacy practices that describe feelings and emotions, and which locate the writer/reader as a sensitive and aesthetic subject who derives pleasure from print and the literary experience (Alloway, Gilbert 1997: 55)

På bakgrunn av dette kan en hevde det ved norskeksamen gis en overvekt av oppgaver som ikke passer med gutters oppfattelse av hegemonisk maskulinitet. I studie 5 av KAL prosjektet viser Wenche Vagle og Lars Sigfred Evensen at det kan se ut til at jenter har en fordel ved eksamen i norsk ” I og med at brorparten av temaene ser ut til å ha særlig relevans for jenter, kan det samlet sett tenkes at eksamensoppgavenes tematikk gir jentene et fortrinn” (Vagle & Evensen 2005: 165).

Videre påpekes det at det nesten alltid gis tilbud om enten brev-, novelle- eller dagbokoppgaver. Dette er sjangre som jenter kan tenkes å beherske bedre enn gutter. Guttene har ikke samme tilbud på sine sterke områder som for eksempel teknisk-vitenskaplige faktasjangrer, tegneserier eller tekster som består av kart, tabeller og diagrammer (Vagle & Evensen 2005:168-169). Dermed konkluderer de med at ”... både oppgavevalg og karakter er betinget av kjønn og dessuten at det foreligger en interaksjon mellom kjønn og oppgavevalg” (Vagle & Evensen 2005: 197). Om dette er tilfellet, kan en hevde at norskfaget er ”feminisert”.

Hva så med hypotese 2 ” Lesing og norskfaget blir forstått som en ”feminin” arena”? Dersom en ser på hvordan kjønnsforskjellen kommer til uttrykk i PISA, og til dels i mine resultater, ser en at jenter har en holdning til lesing og litteratur som ligger nærmere den Penne viser i Byskolen(Kap 2.2.2). Det kan tolkes som om jenter, gjennom sosialiseringen, er medlemmer av et sosialt rom hvor litteratur har en verdi i seg selv. I tillegg viser undersøkelsene jeg har presentert at jenter oftere låner bøker (se 2.2.3), og de rapporterer om høyere frekvens når det gjelder lesing (se 2.2.4). Når mine resultater også viser at jenter skårer høyere på alle variabler som omhandler lesing (se 5.1.1), så kan det styrke min hypotese om at lesing og litteratur er en ”feminin arena” (se 1.3).

I tillegg til dette tyder mine resultater på at det er jenter som blir mest lest for hjemme (se Kap 5.1.1), og at det er mor som leser mest. En kan tolke dette som tegn på at jenter er flinkere til å lese, fordi man blir, i større grad enn gutter, sosialisert til å ha positive holdninger til lesing og litteratur.

## 6.2 Sosiale forskjeller i skolen

Forskjeller i jenter og gutters lesing kan sees på som tegn på at det er systematiske ulikheter mellom ulike elevgrupper i skolen. Dette fører inn på spørsmålet om sosiale skiller og hvordan skolen forholder seg til dette.

Undersøkelsen Ung i Norge 2002 og Sylvi Pennes doktoravhandling viser at det skjer en reproduksjon av sosiale skiller i skolen (Bakken 2008:84, Penne 2006:96). Det er interessant når en tenker på at den norske enhetsskolen var "... ment å gi alle elevene muligheter for å utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger og ambisjoner."(NIFUStep rapport 5/05: 7). I Kunnskapsløftet er det også lagt opp til en tilpassning av undervisningen til den enkelte elev, for å på den måten få hver elev til å utnytte sitt potensial. "Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev." (Den generelle delen av læreplanen: 2) Hvor store de sosiale forskjellene er i skolen oppsummeres i følgende punkter i stortingsmelding 16 fra 2006-2007:

1: Avgangselever i grunnskolen med foreldre med høyere utdanning får gjennomsnittlig over en hel karakter bedre i hvert fag enn elever som har foreldre med grunnskoleutdanning.

2: 78 prosent av elevene med høyt utdannede foreldre gjennomfører videregående opplæring på normert tid, mot 50 prosent av elever med foreldre med grunnskoleutdanning.

3: Deltagelsesraten i høyere utdanning for personer med høyt utdannede foreldre er 40 prosent mot 8 prosent for personer med foreldre med grunnskoleutdanning (St.meld. 16 06/07: 13).

Som vi ser er det ganske drastiske forskjeller mellom dem som har foreldre med høyere utdanning og dem som ikke har dette. Rapport 3 fra 2006 fra NIFU STEP, som har fulgt 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet i 2002, viser også at sosial bakgrunn og støtte hjemmefra har betydning for utdannelsen:

Vi ser altså at det har betydning for utfallet av videregående opplæring hvilket hjem ungdommene kommer fra. Når de unge har opplevde støtte og positiv påvirkning for å ta utdanning fra sine foreldre, har dette hatt positiv effekt på prestasjonene, først på ungdomsskolenivå og seinere i videregående opplæring med det endelige resultat at de har bestått vkII etter tre år.(NIFUStep rapport 3 2006: 14)

Det er tydelig at elever fra "gode" hjem får en del gratis med seg i bagasjen når det gjelder skole og utdanning. Skolen ser heller ikke ut til å være i stand til å utjevne denne forskjellen i tilstrekkelig grad, selv med skolereformer som legger vekt på individuell tilpassing og fokus på den enkelte elev. Det viser seg at "Klasse og kjønn legger, i motsetning til hva individualiseringstenen sier, fortsatt sterke føringer på de unges valg i utdanningssystemet." (Rapport3/06: 22).



PISA2000 viser det samme, kulturell kapital og sosial bakgrunn spiller en rolle når det gjelder skåren i testen. ”Samvariasjonen mellom kulturell kompetanse i hjemmet og skåre er sterkere i Norge enn gjennomsnittet for OECD-landene, og den er sterkest for lesing” (PISA2000: 215). Norsk skole har lenge hatt som mål å utjevne forskjellene hos elevene, men det ser ut til at den ikke lykkes mer enn gjennomsnittlig (PISA2000: 209).

Vi har i vår undersøkelse sett at kjønn er en faktor som har betydning for lesing og holdninger til litteraturbruk. Ved å se på resultater fra ulike undersøkelser som PISA og KAL, samt mitt eget datamateriale, det ikke utenkelig at gutter har andre diskurser og andre ideal for hva som er relevant kunnskap enn det jenter har. Det kan virke som at gutter tilegner seg, gjennom sosialiseringen inn i det maskuline, et språk eller en kode som passer dårligere til skolens språk og kode, enn jenter gjør, og at den utvidede koden er knyttet til jenter. Er dette tilfellet, vil gutter ikke få samme tilgang til kunnskap på skolen, og dermed ende som ”tapere” i større grad enn jenter.

Bernstein observerte reproduksjon av ulikhet, han så at elever fra hjem med såkalt ”begrenset kode” skåret dårligere i skolen enn elever fra hjem med ”utvidet kode”. Dette forklarte han med at det kunne være språket som satt begrensninger når elevene skulle tilegne seg kunnskaper i fagene.( se ekskurs)

Teorien har, fra den ble lansert første gang i 1971, skapt bølger i fagmiljøet. Den sterkeste konflikten kom med lingvister som pekte på at Bernstein var pedagog og sosiolog, og derfor ingen ekspert på språklige varianter og trekk. Begrepet ”begrenset kode” fikk særlig amerikanske soslolingvister, med blant andre William Labov, til å reagere negativt. Han jobbet med å etablere en forståelse av at språkbruken hos afro- amerikanere og språkbruken til den hvite middelklassen var likeverdig hva semantikk angår. I artikler som *The Logic of Nonstandard English*(1975) og *Rules for ritual insult*(1972) viste Labov at den afro-amerikanske varianten av engelsk var annerledes, men ikke dårligere (Venås 1991: 43). Poenget til Labov var at ”... hvilken som helst betydning på forskjellig måte kan uttrykkes på et hvilket som helst sprog” (Chouliaraki & Bayer 2001:29).

Begrenset kode blir fremstilt som en mangelfull kode, og en kode som vil ha problemer med å uttrykke betydning i alle kontekster. Det Labov retorisk spør om er: hvem har bestemt at det er den utvidede koden som er den beste? (Venås 1991:43). Det språklige systemet skaper i seg selv ingen hindringer for tenking og resonnering.

Det Labov vil fram til er at skolen ikke bør presse en språkform på elevene, men heller tilpasse undervisningen slik at den passer til elevene (Venås:44). Skolen gjør altså galt i å fremme en

utvidet kode, da dette klart vil favorisere enkelte elever. For å ta opp tråden fra Labov blir det store spørsmålet: Hvem er det som har bestemt hva slags kode som skal bli premiært i skolen? Kanskje vi gjennom det massive fokuset på kvinnekamp og likestilling som var/er i samfunnet har fått en skole som premierer feminine verdier? Disse spørsmålene underslår ikke lesingens viktige rolle, men de sier noe om at tekstkulturen og holdningene til lesing har fått en skeiv vinkling.

### **Sluttord**

Målet med denne oppgaven var å få dypere innsikt i forskjeller mellom gutters og jenters lesing gjennom å studere elevers oppfatninger om lesing. Dette var kanskje et ambisiøst mål, og jeg føler at jeg knapt har skrapet i overflaten av dette enorme feltet. Debatten rundt kjønn og hvordan dette preger institusjoner som skolen og samfunnet ellers, vil være tilstede så lenge det finnes forskjeller. Men det er også viktig at denne forskjellen ikke kun er mellom kjønnene, men også mellom ulike grupper innenfor de ulike kjønnene.

Butler hevder at det finnes flere kjønnsidentiteter, og derfor må vi slutte å kun fokusere på motsetningene mellom kvinner og menn som to lukkede kategorier. Dersom vi følger denne logikken, må det finnes flere måter å være maskulin og feminin på. Nettopp dette er det Robert Connell og hans teori om hegemonisk maskulinitet forsøker å forklare (se Kap 3.2.1). Det er her jeg ser den mest interessante veien videre, hvordan ulike grupper menn og kvinner skiller seg fra hverandre og hvordan gruppene forholder seg til hverandre.

## **Oversikt over forkortelser**

I oppgaven har jeg benyttet meg av følgende forkortelser

JM= intervju med jentegruppen

BM= intervju med blandet gruppe

GM= intervju med guttegruppen

LK06= Læreplanen av 2006: Kunnskapsløftet

LN06= Læreplanen i norsk fra Kunnskapsløftet

## **Sammendrag**

### **Et feminisert norskfag? Lesing, tekstkultur og kjønn**

av Jan Arve Kittang Hammerseth

#### **Emne og problemstilling**

I masteroppgaven *Et feminisert norskfag? Lesing, tekstkultur og kjønn* ser jeg nærmere på kjønnsforskjeller i skolen, der fokus ligger på å belyse hvordan og hvorfor gutter skårer dårligere enn jenter. Jeg valgte å fokusere på lesing, og hvordan holdninger til lesing og litteraturbruk kan være med på å forklare noe av kjønnsforskjellen. PISA-undersøkelsene viser at jenter har bedre holdninger til lesing, og at de generelt skårer høyere på lesetesten. De fleste av skolens fag baserer seg på at elevene henter ut informasjon ved hjelp av å lese ulike former for tekst. Derfor vil en dårlig leser også få vanskeligheter med å få gode karakterer i andre fag enn språkfagene.

Etter offentliggjørelsen av de dårlige resultatene fra PISA2000 har det blitt satt i gang flere tiltak for å forbedre både lesekompetansen og holdningen hos norske elever. Likevel viser PISA2003 og PISA06 at det har vært en negativ utvikling i lesekompetansen, og særlig er det guttene som trekker ned resultatet. Jeg undersøker tre problemstillinger i denne oppgaven

- 1: Er det forskjell på jenter og gutters faktiske lesing?
- 2: Er det forskjell på jenter og gutters holdninger til lesing?
- 3: Hvordan virker forestillinger om kjønn inn på jenter og gutters lesing?

#### **Metode og datamaterialet**

Datamaterialet som mine analyser er basert på er samlet inn ved en spørreundersøkelse med 72 variabler. Undersøkelsen ble gjennomført i 10. klasse ved en vanlig norsk ungdomskole. Etter endt undersøkelse hadde jeg 144 besvarelser. De resultatene jeg så her, la grunnlag for oppfølgingsintervjuer med tre grupper à fire elever. Dette gjorde jeg for å få frem hvilke meninger og tanker elevene gjør seg rundt spørsmål om kjønnsforskjeller og lesing. På denne måten kunne jeg nyansere tallmaterialet fra spørreskjemaet.

#### **Teori**

Det teoretiske grunnlaget for min diskusjon baserer seg på generell lese-teori og kjønnsteori. Med lese-teori har jeg problematisert hva lesing er, og hvorfor lesing er trukket frem som en viktig egenskap for å skape en bedre skole. I denne sammenheng kommer også diskusjonen rundt tekstutvalg frem. Jeg ser nærmere på hvilke tekster som blir undervist i skolen. Jeg ser nærmere på

hvilke resultater de siste års forskning sier om norske elevers lesing, og holdninger til lesing. Det er også presentert en oversikt over noen av tiltakene som er satt i verk i skolen, på bakgrunn av disse resultatene. Flere av tiltakene i skolen har hatt som mål å motivere elever til å lese også på fritiden, ikke bare som en "tvungen" aktivitet på skolen. Derfor ser jeg på motivasjon, og hvordan dette kan påvirke lesing.

I gjennomgangen av kjønnsteori har jeg sett teoriene til Judith Butler, Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu og Robert Connell. Hvordan kjønn konstrueres og at kjønnsroller ikke er fastlagt fra naturen, er et av hovedpoengene i denne delen av oppgaven. Jeg vil også se på om oppfatninger av maskulinitet kan legge hindringer for skole og lesing. Med Bourdieus teorier belyser jeg også samfunnets rolle i sosialiseringen av individet, og med det hvordan skolen og samfunnet bidrar til reproduksjon av ulikhet mellom klasser og kjønn.

### **Resultater**

Mine resultater peker på at lesing og litteraturbruk kan være markert som en "feminin" aktivitet. Gutter leser dårligere, leser mindre og har generelt et mer negativt syn på lesing enn det jenter har. I tillegg viser resultatene at jenter oftere blir lest for som barn. Dersom en ser dette i lys av PISA og andre undersøkelser kan det altså se ut til at lesing er tettere knyttet til jentekulturen. Det er tegn som tyder på "det maskuline" passer dårligere inn i skolen, enn "det feminine". Jenter, i større grad enn gutter, ser ut til å bli sosialisert til å ha positive holdninger til lesing og litteraturbruk. Oppgaven gir en introduksjon til viktige spørsmål rundt kjønnsforskjeller i skolen.

## **Abstract**

### **Et feminisert norskfag? Lesing, tekstkultur og kjønn**

by Jan Arve Kittang Hammerseth

#### **Subject and research questions**

The goal of this study is to look deeper into the gender difference that exists in the Norwegian school system, with an emphasis on how and why boys' score lower in school. My focus is reading, and how the difference in reading literacy can be part of the reason for the gender difference. We know that good reading skills are essential if one is to manage in the modern society. The society is based on texts, and so is education. You need to have sufficient reading literacy to be able to find, and use the information you need to expand your knowledge. A student with reduced reading skills is therefore likely to score lower in other school subjects which requires reading.

Since the low scores in PISA2000, the Norwegian government has initiated several projects in order to improve the general reading literacy among students. But the results are in fact worse both in PISA2003 and in PISA06. This is especially clear when analysing the results of Norwegian boys. My research questions are:

- 1: Are there differences between boys and girls in actual reading?
- 2: Are there differences in attitude towards reading among boys and girls?
- 3: How do understandings of femininity and masculinity affect reading among boys and girls?

#### **Scientific method and data**

My data material was collected from a normal city school, where I conducted a survey among 144 pupils in the 10. grade. To complement my results from this survey, I also did interviews based on the results I found in the survey. This gave me the opportunity to extract the individual voices in addition to the data from the survey.

#### **Theory**

To look deeper into my questions, I turned to gender theory and reading theory. I used reading theory to show the complexity of reading, and why this is one of the five fundamental skills the Norwegian school system have set as extra important in the quest of making a better education. I use the results from school research (PISA, KAL, PIRLS and others) to look deeper into where and

how boys differ from girl in reading literacy. I also present some of the programmes that the government has initiated in schools on the basis of these results.

For an introduction towards the gender issue I present the theory of Judith Butler, Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu and Robert Connell. The way gender is constructed and that gender roles are artificial is one of the key arguments in this paper. I also look to masculinity and how comprehensions of masculinity can explain why boys read less than girls. By using Bourdieu I also look into the role of society, and how the school system and society in general reproduces both social differences and gender differences.

## **Results**

My results indicate that reading and the use of literature can be marked as a “feminine” activity. Boys don’t read as well as girls, they read less and they have a inferior attitude against reading in general. On the basis of my results the results of school research like PISA, PIRLS and KAL, reading seems to be closer to the feminine, than the masculine. There are signs that indicate that a feminine culture is more compatible whit the schools culture than a masculine culture. The study gives an introduction to important questions regarding gender issues in school.

## Litteraturliste

- Aase, Laila 2005. Litterære samtaler fra Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Aase, Laila (red.) 2005. *Kultur møte i tekstar- Litteraturredidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget Oslo. pp 106-124
- Alloway, Nola and Pam Gilbert. 1997. Boys and Literacy: lessons from Australia. I *Gender and Education* Vol. 9, No 1, pp 49- 58
- Bakken, Anders. 2004. Nye tall om ungdom - Økt ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning* nr 4, 2004 pp 83-91
- Bakken et al 2008. Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) *Rapport 4/2008* Oslo
- Beauvoir, Simone de 2000. *Det annet kjønn* Pax Forlag: Oslo
- Bondevik, Hilde og Linda Rustad 2006. Humanistisk Kjønnsforskning lest i Lorentzen, Jørgen og Wencke Mühleisen (red.) 2006. *Kjønnsforskning - en grunnbok* Universitetsforlaget Oslo pp 42-62
- Bourdieu, Pierre 2000. *Den maskuline dominans* Pax Forlag, Oslo
- Bredesen, Ole 2001. *Problematisk gutter og fraværende menn – fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen* Utdannings-, og forskningsdepartementet
- Buland, Trond et al. 2008. *DET ER NÅ DET BEGYNNER!* Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”
- Buskoven, Nina Kristin 2006. Undersøkelse om bibliotekbruk, *rapport 14/2006 Statistisk sentralbyrå* [http://www.ssb.no/emner/07/02/30/rapp\\_200614/rapp\\_200614.pdf](http://www.ssb.no/emner/07/02/30/rapp_200614/rapp_200614.pdf)
- Butler, Judith 1999. *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*. London, UK: Routledge
- Chouliaraki, Lille og Martin Bayer (red.) 2001. *Basil Bernstein Pædagogik, diskurs og magt* Akademisk forlag København
- Connell, Robert. 2005. *Masculinities* Polity Press: Cambridge
- Den generelle delen av læreplanen:  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Generell\\_del\\_lareplan\\_bm.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_lareplan_bm.rtf)



- Evensen, Lars Sigfred og Wenche Vagle 2003. Sammendragsrapport fra *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL - prosjektet) NTNU  
<http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=040066600&bib=s>
- Faktaark 2007. PIRLS2006- leseferdighet blant norske elever på 4. og 5. trinn *Faktaark 2007:8*  
Utdanningsforbundet Oslo
- Fokus Ringerike 2008 *Inntakskompetanse i bruk av IKT i den videregående skolen* Høyskolen i Buskerud <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Rapporter/2008/Inntakskompetanse%20-%20rapport.pdf>
- Gadamer, Hans-Georg 2001. Tekst og fortolkning lest i Lægreid, Sissel og Torgeir Skorgen (red.) 2001. *Hermeneutisk lesebok*, Spartacus Forlag Oslo
- Giddens, Anthony 1991. *Modernity and Self- Identity: self and society in the late modern age*  
Cambridge: Polity Press
- Grepstad, Otto 1997. *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk* Samlaget: Oslo
- Grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet: <http://udir.no/Artikler/Lareplaner/Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Grønmo, Sigmund 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS
- Hovdenak, Sylvi Stenersen 2004. Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr 4/2004*
- Hovdenak, Sylvi Stenersen, Rita Riksaasen og Veslemøy Wiese (red.) 2007. *Klasse, kode og identitet Bernstein i norsk forskning* Tapir akademisk forlag Trondheim
- Iser, Wolfgang 1993. *Prospecting: From Reader response to Literary Anthropology* The Johns Hopkins University Press
- Jegerstedt, Kari 2008. Judith Butler lest i Mortensen et al 2008 *Kjønnsteori* Gyldendal akademisk Oslo pp 74- 86
- Keddie, Amanda 2006. Pedagogies and critical reflection: key understandings for transformative gender justice. I *Gender and Education* Vol. 18, No. 1, January 2006, pp. 99-114
- Kjærnsli, Marit et al. 2004. *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003* Universitetsforlaget Oslo
- Kunnskapsløftet LK06: <http://udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>

*La menn være menn* 2001. Rapport fra Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kuf/prm/2001/0070/ddd/pdfv/138811-menn.pdf>

Larsen, Leif Johan 2005. Identitet, dannelse og kommunikasjon i Bjørn Kvalsvik og Aase, Laila (red.) 2005. *Kultur møte i tekstar- Litteraturredaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget Oslo pp 88-105

Lie, Svein et al. 2001. *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Nasjonal hovedrapport PISA 2000 Acta Didactica nr. 4/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Lorentzen, Jørgen og Wencke Mühleisen 2006. Hva er kjønnsforskning lest i Lorentzen, Jørgen og Wencke Mühleisen (red.) 2006. *Kjønnsforskning - en grunnbok* Universitetsforlaget Oslo pp 15- 20

Lorentzen, Jørgen 2006. Etnografiske fortellinger om kjønn lest i Lorentzen, Jørgen og Wencke Mühleisen (red.) 2006. *Kjønnsforskning - en grunnbok* Universitetsforlaget Oslo pp 32-41

Lorentzen, Jørgen 2006. Forskning på menn og maskuliniteter lest i Lorentzen, Jørgen og Wencke Mühleisen (red.) 2006. *Kjønnsforskning - en grunnbok* Universitetsforlaget Oslo pp 121-135

Læreplanen i norsk (LN06):

[http://udir.no/templates/udir/TM\\_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=1](http://udir.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=1)

Lødding, Berit, Eifred Markussen og Nils Vibe 2005: "utnytte sine evner og realisere sitt talent"? *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. RAPPORT 5/2005 Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Oslo: NIFU STEP

[http://www.udir.no/upload/Rapporter/Laringsutbytte\\_Kunnskapsloeftet.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/Laringsutbytte_Kunnskapsloeftet.pdf)

Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) Et bidrag til evaluering av L97

<http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/KALprbsk.pdf>

Kjærnsli, Marit et al 2007. *Tid for tunge løft Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA2006*. Universitetsforlaget Oslo

- Markussen, Eifred et al. 2006. *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. RAPPORT 3/2006 Norsk institutt for studier av forskning og utdanning Oslo: NIFU STEP
- Martinsen, Kristi 2002. *Per han gikk til skolen – skrev han som en kar?* Hovedoppgave i norskdidaktikk Universitetet i Oslo
- Midtbø, Tor 2007. *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere* Universitetsforlaget
- Mortensen, Ellen et al 2008. Innledning lest i Mortensen et al 2008. *Kjønnteori* Gyldendal akademisk Oslo
- Nachmias, Chava Frankfort og David Nachmias 2000. *Research Methods in the Social Sciences* Worth Publishers
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005. Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking i Kvalsvik, Bjørn og Laila Aase (red.) 2005. *Kultur møte i tekstar- Litteraturdidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget Oslo pp 9-30
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005. Kven trur du at du er- som lesar? Pro memoria om resepsjonestetikken lest i Kvalsvik, Bjørn og Laila Aase (red.)2005. *Kultur møte i tekstar- Litteraturdidaktiske perspektiv* , Det Norske Samlaget Oslo pp 180-192
- Nordahl, Thomas 2007. *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*  
[http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter\\_Nordahl\\_2007.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter_Nordahl_2007.pdf)
- Opplæringsloven: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Penne, Sylvi 2006. *Profesjonsfaget norsk i en endringstid - Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* Avhandling for graden dr. polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo
- PIRLS nettside: <http://www.iea.nl/pirls2001.html>
- Roe, Astrid 2008. *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*, Universitetsforlaget Oslo
- Riksaasen, Rita og Bjørn Vigeland 1994. *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*, Taipir forlag Trondheim

Ruglaug, Hilde 1998. Bøker- mest for jenter? I *Samfunnsspeilet nr 4 1998*.

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9804/3.shtml>

Schreiner, Camilla 2006. *Exploring a ROSE garden- Norwegian youth's orientations towards science – seen as signs of late modern identities* doktoravhandling Universitetet i Oslo

Sjøberg, Svein 2008. Norsk skole: Styrt fra PISA i Paris? Kronikk i *Utdanning nr 4/2008* hentet fra [http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg\\_PISA-Utdanning\\_Feb2008.pdf](http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg_PISA-Utdanning_Feb2008.pdf)

Skog, Ole- Jørgen 2004. *Å forklare sosiale fenomener - en regresjonsbasert tilnærming*, Gyldendal akademisk Oslo

Smidt, Jon 2005. Litteratur i skolen - ord og visjoner i tid og virkelighet i Bjørn Kvalsvik og Aase, Laila (red.) 2005. *Kultur møte i tekstar- Litteraturdidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget Oslo pp 32-50

Solbrække, Kari Nyheim og Helene Aarseth 2006. Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn lest i Lorentzen, Jørgen og Wencke Mühleisen (red.) 2006. *Kjønnforskning- en grunnbok* Universitetsforlaget Oslo pp 63- 76

Stortingsmelding nr 8 *Kulturell skulesekk for framtida* 2007-2008:

<http://www.regjeringen.no/pages/2033431/PDFS/STM200720080008000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding nr 8 *Om menn, mansroller og likestilling* 2008-2009

<http://www.regjeringen.no/pages/2135928/PDFS/STM200820090008000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding nr 16 *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring* 2006-2007 :

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding nr 31 *Kvalitet i skolen* 2007-2008 :

<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Trygg bruk -undersøkelsen 2008- *En kartlegging av 8 til 18- åringers bruk av digitale medier* Medietilsynet

[http://www.saftonline.no/export/sites/tryggbruk/vedlegg/rapporter/Trygg\\_bruk\\_2008\\_rapport.pdf](http://www.saftonline.no/export/sites/tryggbruk/vedlegg/rapporter/Trygg_bruk_2008_rapport.pdf)

Vagle, Wenche og Lars Sigfred Evensen 2005. Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL – årene Studie 5 lest i Berge et al 2005. *Ungdommers skrivekompetanse bind 1 - norsksensuren som kvalitetsvurdering* Universitetsforlaget Oslo pp 161-203

- Vagle, Wenche 2005. Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn Studie 8 lest i Berge et al 2005. *Ungdommers skrivekompetanse bind 2 - Norsk- eksamen som tekst* Universitetsforlaget Oslo pp 237- 274
- Van Daal, Victor et al 2007. Norske *elevs leseinnsats og leseferdigheter Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*  
<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2006s.pdf>
- Venås, Kjell 1991. *Mål og miljø- innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi* Novus Forlag, Oslo
- Wernersson Inga og Hildur Ve 1997. Research on Gender and Education in the Nordic Countries. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 41, Nos 3-4 1997
- Ziehe, Thomas 2001. De personlige livsverdeners dominans funnet i tidsskriftet *Uddanning nr 10/2001* <http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515>
- Øia, Tormod og Anders Bakken 2002. Nye tall om ungdom Midt i tenårene – noen tall fra UNGdata i *Tidsskrift for ungdomsforskning* nr2, 2002 pp 75-82

## Vedlegg

### Oversikt over figurer og tabeller

#### Figurer:

Figur 1 .....	52
Figur 2 .....	53
Figur 3 .....	54

#### Tabeller:

Tabell 1 .....	26
Tabell 2.....	51
Tabell 3.....	55
Tabell 4.....	56
Tabell 5.....	57
Tabell 6.....	59
Tabell 7.....	60
Tabell 8.....	64
Tabell 9.....	68

## **Vedlegg 1: Spørreskjemaet**

Sett kryss etter det alternativet du svarer. Det er viktig at du svarer så godt du kan på alle spørsmålene.

### ***Kjønn:***

Gutt: Jente:

### ***Hvilken barneskole gikk du på?***

Sentrumsskole: Forstedskole: Nyeste skole: distriktskole:

### ***Hva er ditt hovedmål?***

Bokmål: nynorsk:

### ***Hvor flink vil du si du er til å lese?***

Svært flink: ganske flink: verken/ eller: ganske dårlig: svært dårlig: vet ikke:

### ***Hvordan er leseopplæringen på ungdomsskolen?***

Svært god: ganske god: verken/ eller: ganske dårlig: svært dårlig: vet ikke:

### ***Trives du på skolen?***

Svært godt ganske godt verken/ eller: ganske dårlig: svært dårlig: vet ikke

### ***Hvor enig er du i følgende påstander?***

#### ***Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg gjør mitt beste for å få med meg beskjeder og oppgaver som blir gitt av lærerne***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg liker å samarbeide med andre elever på skolen***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg lærer best ved å konkurrere med andre***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg vil gjerne være best i klassen***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg trenger ikke jobbe hardt for å få gode nok karakterer***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg jobber best alene***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

#### ***Jeg leser mer enn mine venner***

Svært enig ganske enig verken/ eller ganske uenig svært uenig vet ikke

***Jeg er flinkere å lese enn mine venner***

Svært enig    ganske enig    verken/ eller    ganske uenig    svært uenig    vet ikke

***Hvor viktig er det å kunne lese i dagens samfunn?***

Svært viktig:    ganske viktig    verken/ eller:    ganske uviktig:svært uviktig:    vet ikke:

***I hvilket fag er det nødvendig å kunne lese***

**1= lite krav til lesing, 5= stort krav til lesing. Sett ring rundt svaret**

Norsk	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Samfunnsfag	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Engelsk	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Naturfag	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Matte	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Musikk	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Historie	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Geografi	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Gym	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Religion	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Kunst og håndverk	1	2	3	4	5	vet ikke: 0

***Hvor viktig er det å kunne lese disse sjangrene?***

**1= svært lite viktig, 5= svært viktig. Sett ring rundt svaret**

Dikt	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Romaner	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Blader/ magasiner:	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Tegneserier:	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Aviser:	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Lærebøker	1	2	3	4	5	vet ikke: 0



### *Hvilke fag liker du?*

Norsk/ engelsk/ fremmedspråk	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Historie/ samfunnsfag/ geografi	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Religion	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Mattematikk/ naturfag/ kjemi	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Kroppsøving	1	2	3	4	5	vet ikke: 0
Kunst og håndverk	1	2	3	4	5	vet ikke: 0

### *Hvor enig er du i følgende påstander?*

#### *Det er kjekt å lese bøker*

Svært enig    ganske enig    verken/ eller    ganske uenig    svært uenig    vet ikke

### *Hvilken linje skal du ta på videregående?*

Allmenn:    mekanisk:    elektro:    helsefag:    musikk/dans/drama:  
salg og service:    kunst og design:    idrett:    annet: \_\_\_\_\_  
vet ikke:

### *Hvordan bor du?*

Enebolig:    tomannsbolig(hus delt i 2):    rekkehus:    leilighet:

### *Hva slags musikk hører du mest på?*

1= svært lite    5= svært mye. Sett ring rundt svaret

Rock:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
Pop:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
Rap:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
Klassisk:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
Metall:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
topp20:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
trance/ house:	1	2	3	4	5	vet ikke:0
annet:	1	2	3	4	5	vet ikke:0

### *Hva er din hobby?*

Her kan du krysse av flere svar

Fotball:      håndball:      korps:      friidrett:      svømming:  
dataspill:      shopping:      kor:      ingenting:      speider:  
Lag/ organisasjonsarbeid      annet: \_\_\_\_\_      vet ikke:

### *Hvor ofte gjør du lekser?*

Svært ofte:    ganske ofte    av og til      ganske sjelden      svært sjelden    vet ikke

### *Hvor ofte får du hjelp til leksene hjemme?*

Svært ofte:    ganske ofte    av og til      ganske sjelden      svært sjelden    vet ikke

### *Ble du lest for hjemme når du var mindre?*

Svært ofte:    ganske ofte    av og til      ganske sjelden      svært sjelden:    vet ikke:

### *Hvis ja, hvem leste for deg?*

1= svært lite, 5 = svært mye, Sett ring rundt svaret

<b>Mor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Far</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Søsken</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Besteforeldre</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Andre</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>

***Hvilket fag synes du at du gjør det best i?***

**1=svært dårlig, 5= svært bra. Sett ring rundt svaret**

<b>Norsk</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Samfunnsfag</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Engelsk</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Naturfag</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Matte</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Musikk</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Historie</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Geografi</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Gym</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Religion</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>
<b>Kunst og håndverk</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>vet ikke: 0</b>

***Hvor enig er du i følgende påstander?***

***Når jeg arbeider med lekser gjør jeg det så godt jeg kan***

Svært enig   ganske enig   verken/ eller   ganske uenig   svært uenig   vet ikke

***Når jeg arbeider med lekser må jeg ha det rolig rundt meg***

Svært enig   ganske enig   verken/ eller   ganske uenig   svært uenig   vet ikke

## Vedlegg 2: Intervjuguiden

### Innleiingstekst til intervju

- Takk for at de vil stille opp på dette intervjuet.
- Intervjuet er del av eit prosjekt i samband med masteroppgåve i nordisk språk og litteratur, lektorutdanningsprogram. De har jo hatt spørjeskjema, og dette intervjuet er ei oppfølging av det. Eg har teieplikt, slik at de ikkje treng å vere redd for at det som de seier, skal verte spreidd vidare til andre.
- Det er slik at eg er interessert i dykkar synspunkt på ein del spørsmål. Det er då ikkje slik at det er rette svar er. Det er eigentleg de som er ekspertane no, for det er dykkar synspunkt eg vil ha tak i.
- Opplegget er at eg stiller nokre korte spørsmål, og så skal vi gå over til å tale om nokre emne.

De deltok alle på spørjeundersøkinga eg hadde, og dei spørsmåla eg kjem til å stille i intervjuet vil basere seg på dei resultat som eg har fått.

Intervjugruppe:       guter       jenter       blanda

i gruppe:

***Innleiande spørsmål:***

***LESING***

1. Kva har de lese utanfor skulen dei siste fire dagane (fleire kryss):

Avis	
- Vekeblad	
- Teikneserie	
- Roman	
- Novelle	
- Internett	
- Undertekstar på tv	
- Tekst-tv	
- Bruksanvisningar	
- Hugsliste	
- ANNA?	

2. Kva er den siste boka de har lese/lese i?

3. Er det kjekt å lese?

4. Kvifor er det kjekt eller ikkje kjekt?

X: Kven er det som har inspirert dykk til å lese?

5. Kan de hugse kvar de lærte å lese?

- heime
- i så fall: av kven?
- på skulen?
- annan samanheng?

6. Er det viktig å kunne lese godt? Kvifor?

7. Viss de tenkjer på dei som er like gamle som dykk, kven er det som les minst, og kven er det som les mest?

8. Kvifor er det slikt?

9. Kor mange språk kan de lese?

- norsk
- dansk
- svensk
- islandsk
- engelsk
- tysk
- fransk
- andre?

10. Hender det at de les andre språk?

- På skulen (i kva samanhengar)
- Utanfor skulen

### ***SKULEN***

9. Trives dykk på skolen?

10. Kvifor/ Kvifor ikkje ?

11. Kva type elever er det som trives best på skulen?

12. Kva er yndlingsfaget?

13. Kva fag gjør de det best i? (pass på at du spør alle i gruppa, også etter kva de trur grunnen er)

14. Kva er det som skal til for å gjere det best?

15. Gjør de lekser?

- aldri
- nokre gonger
- som oftast
- alltid

16. Viss det tenkjer på lærarane: er det flest mannlege eller kvinnelege lærarar? lokalt? nasjonalt?

17. Er det forskjell på måten mannlege og kvinnelege lærarar opptre på?

18. Kva liker de best?
19. Har de hatt leseopplæring i ungdomsskulen?  
dersom ein nøler: leseteknikkar (t.d. skumlesing?. anna?

20. Er det fagtekstar på skulen som det er vanskeleg å forstå?

### **FRITID**

21. Diskuterer de bøker med kameratar eller veninner?
22. Bruker de å låne bøker av kvarandre?
23. Hender det at de seier at de har lese bøker for å imponere andre?
24. Får dei som les mange bøker, status i kameratflokken?
25. Kvifor/kvifor ikkje?

### **KJØNN**

26. Trur det at det er flest gutar eller jenter som les?
26. Vaksne menn og kvinner då?
27. Kan de seie nokre stikkord om ein typisk vaksen mann? Kva slags interesser har han? Kva yrke?
28. Stikkord om typisk vaksen kvinne? Kva slags interesser har han? Kva yrke?
29. Kva er hovudforskjellane mellom gute - elev og jente - elev på ungdomsskulen?
30. Har de ein idealmann og idealkvinne?
31. Prøver de å etterlikne dei?
32. Kan de hugse når de begynte å bli meir merksame på å opptre som gutar el. jenter? Var det veldig tidleg eller seint? Kva som var grunnen?
33. Korleis lærar ein det å være mannleg eller kvinneleg? Kven lærar ein det frå?
34. De kjenner sikkert til granskingar som viser at jenter les meir og betre enn gutar. Kva trur de er grunnen til det?
35. Kva kan ein gjere på skulen for å få fleire gutar til å lese då?

### **Vedlegg 3: Orientering til foreldre**

#### **Orientering til foreldre/ foresatte i 10.klasse ved Skolen**

Skolen vil i løpet av uken få besøk av undertegnede som er masterstudent ved Universitetet i Bergen. Jeg vil gjennomføre en spørreundersøkelse blant elevene på 10. trinn som vil utgjøre en del av grunnlaget for min masteroppgave i Nordisk. Det er frivillig for elevene å delta, og svarene vil bli gjort anonyme slik at de ikke kan spores tilbake til den enkelte elev, klasse eller skole

Mvh Jan Arve Hammerseth

Masterstudent i Nordisk, Universitetet i Bergen



## Vedlegg 4: Utskrift av jenteintervjuet

Det i fet skrift er intervjueren.

### LESING

1. Kva har de lese utanfor skulen dei siste fire dagane (fleire kryss):

	Person 1	Person 2	Person 3	Person 4
- Vekeblad	Ja	Ja	Ja	Ja
- Teikneserie				
- Roman			Ja	
- Novelle		Ja		Ja
- Internett	Ja	Ja	Ja	Ja
- Undertekstar på tv	Ja	Ja	Ja	Ja
- Tekst-tv	Ja			
- Bruksanvisningar		Ja		
- Hugsliste	Ja	ja	ja	Ja
- ANNA?	avis	Brosjyre		

2. Kva er den siste boka de har lese/lese i?

Jane Eire, Gunnar Stålesen ansikt til ansikt, Jane eire

3. Er det kjekt å lese?

Nei

**Hvorfor ikkje det?**

Fordi at eg synes det er kjedelig, det har eg synes sia eg var heilt liten. Vist det var ei bok eg skulle lese, løvebok eller sånn (uhørlig)

Eg lika å lese

**Hvorfor det då?**

Fordi eg synes det er gøy, får en ny opplevelse på en måte.

Eg lese ikkje frivillig sånn sett, altså ikkje bøker og sånn, men når eg lese så får eg liksom tanke om at ”oj eg bør lese meir bøker. Eg læra jo ganske masse, men det er viktig at boka er veldig spennande for at eg lese den.

Eg leser ikkje sånn frivillig eg heller

#### **4. Kvifor er det kjekt eller ikkje kjekt?**

Eg tror det er mest foreldre, for det de pleie liksom å fortelje om bøke de har lest, også få du lyst å lese den sjølv.

Eg tar alltid med meg boka ned på rommet, men den blir bare liggande der nedpakka. Men mamma er veldig opptatt av at eg skal lese , det har ho alltid vært. Ho er så glad i å lese sjølv.

#### **5. Kan de hugse kvar de lærte å lese?**

På skolen, når vi begynte liksom

Det var lærer som lærte meg å lese

Det var farmor,

Eg tror det var pappa

Tror kanskje det var mamma

#### **6. Er det viktig å kunne lese godt? Kvifor?**

Ja(alle)

Det tror eg fordi du utvikla et språk du kan bruke i det vanlige livet.

#### **7. Viss de tenkjer på dei som er like gamle som dykk, kven er det som les minst, og kven er det som les mest?**

Eg tror det er de folka som liksom kanskje vil satse skikkelig på skulen

Eller de er flinke frå før av.

#### **Kven leser minst?**

Det er nok de som, bråkmakarane, de som tenker mest på venna og fest og sånne ting. (får bekræftende mhm)

#### **8. Kvifor er det slikt?**

De som er flink på skulen, det tror eg kommer frå når du er ganske liten

Eg tror det kommer frå hvordan det er heime

Ja

Foreldrere bidrar med å ja, liksom oppveksten då.

Kordan foreldrene er sjølv på en måte, om de lika litteratur å lese og sånn.

### **9. Kor mange språk kan de lese?**

Norsk, engelsk, fransk, svensk, dansk

### **10.Hender det at de les andre språk?**

- På skulen (i kva samanhengar)
- Utanfor skulen

Ja, Internett kanskje. Engelsk. Ting som står rundt omkring

Og fransk er jo egentlig masse i f.eks kosmetikk og sånn. Der er det jo masse fransk

## **SKULEN**

### **9. Trives dykk på skolen?**

Ja(alle)

Det er jo veldig kjekke lærere her då

Det e utrolig, og egentlig en veldig bra skole

Man omgås meir med venner

### **Kva med skolemiljøet? Bra? dårlig?**

Det er ikkje direkte dårlig heller ,men en kan ikkje si at det er superbra heller faktisk. Men det er betre no en kva det har vært tidligere. Då meina eg fleire år tilbake.

### **10.Kvifor/ Kvifor ikkje ?**

### **11.Kva type elever er det som trives best på skulen?**

Eg tror nesten alle trives på skolen

Det tror eg og

Bortsett frå om det er noen som sliter med mobbing

Ja eller blir plaga og sånn.

Eg tror egentlig ingen som blir det, men det må vær de som ikkje lika seg så godt

### **12 Kva er yndlingsfaget?**

Samfunnsfag og norsk

Historie

Gym og norsk og fransk og matte

Gym og fransk

### **De fagene dere har sagt nå er det de same som dere gjør det godt i ?**

Eg kan ikkje akkurat si at eg gjør det så veldig godt i matte, men det er veldig interessant

Eg gjør det best i norsk. **Kva trur du grunnen til det er ?** kanskje fordi eg er interessert i det.

Eg gjør det best i kunst og håndverk. **Kva trur du grunnen til det er?** Eg har alltid holdt på med sånne ting, alltid vært glad i teikning og sånne ting

Eg gjør det best i gym. **Kva trur du grunnen til det er ?** eg er ganske interessert kosthold og trening og sånn

### **14. Kva er det som skal til for å gjere det best? Kva skal til for å få gode karakterar? Kven er det som får gode karakterar?**

Gjøre lekse, være veldig muntlig i timene, være interessert i fagene

#### **Kven er det som gjør det godt på skolen?**

De som liker å sitte i ro å skrive, det er det ikkje tvil om. Det er de som er veldig, de som klara å sitte i ro å skrive

De som får bra karakterer er de som gjør alt de får beskjed om. Det er de som får de beste karakterene, de som gjør alt som læreren sier at de skal gjør

Det er sånn som , vist du har et problem med å sitte i ro eller sliter med konsentrasjonsproblema så slite du med en gang.. Fordi det meste av skoledagen går ut på at du sitter i ro heile dagen å skrive

#### **Er det slik at du får gode karakterer av å sitte i ro?**

Nei ,men det er viktig å sitte i ro og følgje med i timen, enn at du bare skal sitte å tulle og vase.

#### **Så de som greier å sitte i ro og følgje med får da automatisk gode karakterer?**

Nei, du må jo jobbe for de, men det er viktig at en følger med i timen, sitter i ro, hører på læreren å får med seg ka de sier.

### **15 Gjør de lekser?**

ja(alle)

#### **alltid?**

Ja

#### **Du?**

Nja, ikkje alltid

### **Hvilke lekser gjør du ikkje?**

Matte. **Hvorfor det?** Er ikkje så veldig kjekt

Matte og naturfag

Eg gjør alltid matteleksen, men når det gjelder naturfag, les det og det så lese eg det ikkje

**Hvorfor ikkje?** For de eg lika ikkje å lese, det er det verste eg veit.

### **Kva med deg? Du sier at du alltid gjør lekse?**

Altså vist vi får sånn leselekse, les sånn fem side så lese eg det, men det er ikkje sikkert eg får så veldig mykje med meg

### **16. Viss det tenkjer på lærarane: er det flest mannlege eller kvinnelege lærarar? lokalt? nasjonalt?**

Eg tror det er likt ,det er bob bob,

Ja her er det det, men på barneskolen var det flest damer.

Fikk litt sånn sjokk når vi såg at vi fikk en mannlig klassekontakt liksom, det var litt. Vi har hatt en mann på barneskolen og det var (uhørlig). Vi hadde en mann og rektor, han var og mann. (ei som fyller inn) vi hadde 2 mannlige lærere og rektor.

Ja men f.eks når vi begynte på skolen og sånn så var det nesten ingen manna der. Det var veldig få, men det var liksom ikkje de som var lærere, de hadde sløyd og sånn. Rektor.

### **Kva med nasjonalt**

#### **Barneskolen?**

Eg tror det er flest kvinnelige, men eg tror og at det har vatna seg litt ut no, at det er komt fleire manna

#### **Ungdomsskolen?**

Eg trur det står veldig likt

#### **Videregående?**

Eg tror det faktisk... eg tror det er likt der og

### **17. Er det forskjell på måten mannlege og kvinnelege lærarar opptrer på?**

Spørst kas fag det er

### **La oss ta norsk då i og med at det er det eg holder på med**

Då ville eg hatt ei jente, kvinnelig lærer

### **Hvorfor det?**

Norsk går ut på så utrolig masse, sånn grammatikk og sånn

### **Og det er då dame flinkere på enn menn?**

Ja.. hehe ikkje alltid det då , men vi har alltid hatt kvinnelig norsklærer

### **Greier dere å si noe om hvordan der er forskjellig? Oppførsel, innhald i timen eller måten de gjør ting på**

Dame er litt meir sånn norsklærera, de er meir seriøse. De liksom tar timen heilt ut og skal lese heilt til friminuttet . Det er liksom ikkje sånn derre to tre minutt før det ringe

### **De mannlige då?**

De har litt meir humor i timen, det er det! slipper gjerne litt før tiden, de lar oss jobbe litt meir fritt og gjør ting på en litt meir gøy måte, men norsk er

### **Er ikkje dette en positiv ting?**

Jo selvfølgelig, det er en en veldig positiv ting.

Mens i norsken blir det litt meir sånn derre... då er det liksom tilbake til språkhistorien,

(avbrytes)ja.. veldig kjedelig.. kvinnelig..

Da skal alt være sånn som det er

### **18. Kva liker de best?**

Dame

Dame

Veit ikkje

Veit ikkje

Eller det spør, eg er ganske fornøyd med de lærerene eg har i kvert fag, for dei passa liksom

Eg tror det har nokke med det å gjøre

### **19. Har de hatt leseopplæring i ungdomsskulen?**

**dersom ein nøler: leseteknikkar (t.d. skumlesing?. anna?**

vi har ikkje hatt på ungdomsskulen, men vi har hatt på barneskolen. Leselyst prosjektet.

Vi fikk sånn derre der vi skulle skumlese og skrive ned ka vi fikk med oss på den og den sida så fikk vi klistermerke og sånn. Det var på barneskolen.

Tankekart

### **20. Er det fagtekstar på skulen som det er vanskeleg å forstå?**

Det er vanskelig å lese ting som eg ikkje interesserer meg for , eg tar ikkje det inn, eg kan lese den same sida ti ganger, men eg får det likavel ikkje med meg.

Naturfag og samfunnsfag , er vanskelig for de formulera det så tørt

## **FRITID**

### **21. Diskuterer de bøker med kameratar eller veninner?**

Ja det skjer faktisk

Det er ikkje alle det skjer med, men nokken f.eks sånn som no når vi nettopp har lest Jane Eire. Den har eg blitt ganske kien på. Eg synes den var skikkelig bra, så det har eg liksom sagt til endel venna og sånn då. At de må dokke virkelig se på og sånn

Også meg og deg har jo snakka om Varg Veum, Gunnar Stålesen ganske masse .

### **Er dette vanlig? Tror dere de fleste gjør dette?**

Nei tror ikkje de fleste gjør det

### **22. Bruker de å låne bøker av kvarandre?**

Nei, blir mest på biblioteket

### **23. Hender det at de seier at de har lese bøker for å imponere andre?**

Ja det har eg faktisk

### **Hvorfor gjør folk sånn?**

Eg veit ikkje, det er lenge siden, eg sa at eg hadde lest alle harry potter boken sjølv om eg bare hadde lest ei halv

### **24. Får dei som les mange bøker, status i kameratflokket?**

Eg tror det går mest på at vist nokken sier at de har lest ei bok så må en komme tilbake med nokke som er betre

Det er sånn med bøke som med alt anna egentlig, liksom eg har lest den, ja men eg har lest ei tykkere bok , ei betre bok, ei meir kjent bok.

Bøker gir ikkje status. **(Vanskelig å høre noe her.. snakker i munnen på hverandre)**

Kan gi status om boka blir gitt i lekse,

f.eks Jane Eire. Då ville eg spurt om den var bra og korfor de hadde lest den og sånn

## **KJØNN**

### **26. Trur det at det er flest gutar eller jenter som les?**

Eg tror det er jenter

Nei det spørts egentlig, vist det er på ungdomsskolen og sånn er det sikkert flest jenter, men det er jo mange gutter som leser ganske masse og.

Eg tror det egentlig er bob bob, Gutter leser sånn derre bila og..

**Kva er den typiske jenteboka?** Kjærlighet, ungdom og sånn.. frå 1800 tallet og sånn

**Gutteboka?** Bombe, våpen, skyting, blod og gørr,

**26. Vaksne menn og kvinner då?**

Tror det er ganske likt

Sånn som mamma, ho leser sånn derre 4 seria samtidig, pappa han lese meir om Napoleon og den franske revolusjonen og sånn

Det er forskjell på kva de leser og sånn, men pappa leser en del han og. Han leser litt sånn spenningsbøker og sånn, ikkje sånn romantisk sånn.. begge to leser krim

Pappa leser bare en ting og det er tekst tv. Det er det eneste han leser. Tekst tv og se og hør.

Mamma leser krim og sånt, pappa tror eg ikkje leser anna enn båtblad og sånne ting

**27. Kan de seie nokre stikkord om ein typisk vaksen mann? Kva slags interesser har han? Kva yrke?**

Motor, ikkje så veldig ryddig, bil, .

**Hvilket yrke har han?** Elektrikar, elektrofag det er det de fleste gutter går på

**Interesse?** Fotball, motorcross og sånne ting

**28. Stikkord om typisk vaksen kvinne? Kva slags interesser har hun? Kva yrke?**

Et eller annet yrke innen omsorg

**Interesse?** De gjør ingenting, venna, byen , shopping,

**29. Kva er hovudforskjellane mellom gute - elev og jente - elev på ungdomsskolen?**

Jentene er sånn generelt meir rolig, mens guttane er meir urolige, meir hormona

Som eg sa i stad, skolen er meir laga for den snille, flinke skolejenta, mens guttane har litt sånn problema med å sitte i ro.

**Er det slik at det er kun gutter som lager uro?**

Det er ikkje så mange jenter som det er gutter. Det er alltid fleire gutta når det gjelde uro og sånn.

Vi har en slik gruppe her på skolen for de som sliter med å sitte i ro og sånn, der tror eg det bare er gutter.

TURBO

**Kva er det for noko?**

For de som sliter med å konsentrere seg og sånn, når de har gjort det de skal får de gå 3 tima på fredagen.

F.eks ut å fiske , jakt. Det er nesten bare gutter, det har vært ei jente.



**30. Har de ein idealmann og idealkvinne? Kva er dei tre første namna/ personane som dukkar opp når dykk tenkjer på ordet mann? Kva med dame?**

**Mann?**

Kjæresten min, det han eg tenker på når du sier mann.

**Dame?**

Mamma, tante, søskenbarn

**31. Prøver de å etterlikne dei? Har dere rollemodeller?**

Ja, sjefen min. ho jobber på et parfymeri

**Hvorfor ser du opp til ho?**

Eg intressera meg veldig for hudpleie og kosmetikk og sånn, og ho kan enormt masse

**Er det kun faglig du ser opp til ho?**

Ho er ganske utrolig, ho kan kommunisere med folk på så mange måter. Ho er heilt fantastisk til å snakke med folk.

Eg ser opp til tante

**Hvorfor det?**

Fordi atte alle i familien har sett meg, alle har lyst at eg skal bli som tante fordi ho var veldig flink på skulen og ho er banksjef i Oslo.

Eg ser opp til pappa, fordi han er utrolig flink på skolen, han kan jo alt. Kan bare spørje han om nokke så kan han det. Han er jo et levende leksikon.

Søsteren min, vet ikkje har bare alltid sett opp til ho. Kan snakke med ho om alt, gir meg råd og sånn vist det er noe eg lurur på

**Prøver dere å etterligne de?**

Nei, ikkje sånn.

**32. Kan de hugse når de begynte å bli meir merksame på å opptre som gutar el. jenter? Var det veldig tidleg eller seint? Kva som var grunnen?**

Det var ganske tidlig det, allereie 6- 7 klasse. En begynner å sminke seg og å pynte seg og sånn

5 då og var det, i byen med 50 kroner og veske, skjørt

Men sånn skikkelig oppmerksom, tror de flesteparten begynner med det i 8 klasse. Når en kommer på ungdomsskolen

Det spørs kas type menneske man er.

### **Kva var grunnen til at dere begynte?**

Det er alltid ei i klassen som er først. Man ser nesten opp til (vedkommende), ho var så kul, ho hadde alt.

Ho hadde alle dissa vennane som var eldre enn ho, (avbrytes) det var sikkert derfor hun var først) alle likte ho og sånn

### **33. Korleis lærar ein det å være mannleg eller kvinneleg? Kven lærar ein det frå?**

#### **Dame?**

Det funker ikkje de første gangene ivertfall, du læra det etter kvart, du tar inspirasjon av andre, folk som er eldre

Heilt til du går i 10, då begynne du å finne deg sjølv liksom. Det tar ganske mange år .

Du bruker heile ungdomsskulen på å finne deg sjølv

Det jo sånn at en tar etter andre, dersom nokken får en genser og den e så kul, så får heile ungdomsskulen den genseren.

Ja vist du ikkje heilt har funnet deg sjølv så tar du etter de som er kule

#### **Menn?**

Litt seinere,

Ja.. nokken er ganske treige, andre er ikkje så treige

Eg tror de fleste gutter endrer seg når de kommer i stemmeskiftet og får litt bart og litt sjegg og sånn. Det er da de føler seg at de er skikkelig mann.

### **34. De kjenner sikkert til granskingar som viser at jenter les meir og betre enn gutar. Kva trur de er grunnen til det?**

Eg tror det er sånn fordi jenter er meir utvikla og utvikla oppe i hodet liksom, mens gutta har meir hormona og sånne ting. De er litt mindre utvikla.

Jenter greier meir å sitte i ro

Altså eg ekje heilt sikker, men det er kanskje at de er rolige

Det er mange gutter også som er flinke

### **Er det en gutt eller en jente som er flinkest i klassen?**

Vi har liksom likestilling på det faktisk. Vi har nokken gutta og som er ganske flinke

### **Den dårligste då?**

Gutt... nei jente, ja jente

### **35. Kva kan ein gjere på skulen for å få fleire gitar til å lese då?**

Gjøre dagane litt meir kjekke, gjøre det litt meir aktivt

Når vi har naturfag med forsøk, då veit jo guttane med engang kva de skal gjør. Vist det er sånn koblinger og sånn, då har jo de full kontroll. Mens vi har null kontroll

Praktisk retting av skoledagen

Vi var på videregående i 2 daga, då hadde vi jo elektro, eg tror seriøst det er det gøyeste de har gjort i heile år.

### **Har dere andre råd eller tips?**

Meire gym, då får du renska tankane litt og blåst ut litt

Då hadde de liksom fått ut all energi, blir mykje enklere på en måte

### **Da er det siste sjanse til å si noe dere brenner inne med**

Jeg tror egentlig at vist en har mannlige lærera så blir jenter letter likt

Det er jo blitt sånn, de liksom smiser å...

Vi har jo tilfelle der alle jentene fikk 5 mens alle guttene fikk 4 sant, men ka har de gjort feil?

Vi har jo en som er veldig flink på gitar, så fikk vi mannlig lærer og då gikk han ned i karakter, og vi andre som ikke kan faget i det heile tatt vi fikk 5

### **Så det er litt forskjellsbehandling likevel då?**

Ja det er det faktisk, det oppstår, ikkje i alt men i

Også tror det er enklere for en jente å ha en kvinnelig kontaktlærer vist det er noe du f.eks har lyst til å si.

Eg føler meg litt nærmere med en kvinnelig kontaktlærer, enn det eg gjør med en mannlig

Eg har faktisk prøvd det der, og det er litt vanskelig fordi du får ikkje det ut på samme måten. De har på en måte ikke vært jente selv, mens kvinnene har på en måte vært samme som oss

## Vedlegg 5: Utskrift av gutteintervjuet

Det i fet skrift er intervjueren.

### LESING

1. Kva har de lese utanfor skulen dei siste fire dagane (fleire kryss):

Avis				
- Vekeblad	Ja			ja
- Teikneserie	Ja	Ja	Ja	
- Roman	Nei			
- Novelle	Nei			
- Internett	Nei			Ja
- Undertekstar på tv	Ja	Ja	Ja	Ja
- Tekst-tv	Nei	Ja	Ja	Ja
- Bruksanvisningar	Nei			
- Hugsliste	Nei			ja
- ANNA?				

2. **Kva er den siste boka de har lese/lese i?**

Jayne eire, donald dukk mens eg var hos tannlegen i stad

3. **Er det kjekt å lese?**

Til tider, bok som ikke har med skolen å gjør, spørst kas tema, kjedelig å lese bøker som har med skolen å gjøre, Det er tørt stoff som oftest i skolebøker. **Hva om du velger bøker selv?** då blir det mer etter din interesse, då er det greit, men eg bruker ikkje fritiden min på å lese bøker.

**Er det noen av dere som leser bøker på fritiden?**

Nei

**Hvorfor leser du ikke?**

Masse å gjør på, liker fysiske ting, være ute, sosial

Eg leser tegneserier, men bøker eg vet ikkje eg, eg begynner å lese en bok leser jeg kanskje på sengen, da sovner jeg og så leser eg ikkje på lenge så bare dette det helt ut.

**Hva med deg så hvorfor leser ikke du ? Har ikke tid. Hva bruker du tiden din på?** Sove  
jeg har lekser, jeg må heller lese lekser. Men det gjør jeg heller ikke alltid, har ikke tid

**5. Kan de hugse kvar de lærte å lese?**

farmor når jeg var liten

både hjemme og skolen

læreren

på skolen

heime

**6. Er det viktig å kunne lese godt? Kvifor?**

(alle) ja

Nyheter, skolearbeid, man lærer noe av det, når en er ute, finne veier og slikt, skilt

**Er det kun på skolen og i skolearbeidet det er viktig å lese?** Generelt viktig å lese

**7. Viss de tenkjer på dei som er like gamle som dykk, 15 år**

**Kven er det som les minst? Den typiske eleven som ikke leser?** De som er mye ute og gjerne har en sport, kanskje de som ikke er så veldig interessert i skolen

**Kven er det som les mest?** Jentenavn, de som er flink på skolen, de som leser er ofte flink på skolen

**8. Kvifor er det slikt?**

De er mer interessert, de lærer bedre. Kanskje de er mer interessert i lesing. De som ikke har noen hobbyer, de som er mye hjemme, prøver å gjøre det bra på skolen

**Hvorfor er det slik? Hvorfor er det ikke slik at de som driver med fotball lese mye bøker?** Det er to forskjellige interesser, de har ikke tid

**Kan ikkje både spille fotball og lese bøker?** Jo, men du må jo tid til andre ting som skolen og

**9. Kor mange språk kan de lese?**

Jane eire var på engelsk, engelsk går bra

Leser fremmedspråk kun på skolen,

Leser tamil, synes det er like enkelt å lese norsk som tamilsk

Det er litt vanskeligere å skjønne det på engelsk, du skjønner selvfølgelig bedre ditt eget morsmål

Vist originalteksten er på engelsk, og den er oversatt til norsk er det kanskje bedre å lese på engelsk.

**Så vist dere skal lese Harry Potter så leser dere den på engelsk? Ja, veit ikkje.**

**10. Hender det at de les andre språk?**

Leser engelsk på nettet. Eg leser motorsykelblader på engelsk fordi dei eg lese ikkje finst på norsk.

**SKULEN**

**9. Trives dykk på skolen? Alle: Ja**

**10. Kvifor/ Kvifor ikkje ?**

Alle vennane mine er her, og det er veldig sosialt. Alle svarer dette etter tur og orden

**11. Kva type elever er det som trives best på skulen? Trivast alle på skolen?**

Tja veit ikkje, de fleste tror eg trives på skolen. Tror det er godt skolemiljø her på skolen

**Kven er det som ikkje trives? De som gjerne er utstøtt, ensom.**

**Hvordan blir en utstøtt? Veit ikkje, vist du skiller deg ut, klesstil, hvordan du ser ut, hvor du er frå, kordan du oppfører deg. Annet land, det er ikkje alle som har mange venner heller. Ikkje har blitt kjent med så mange.**

**Men dere tror at de aller fleste trives på skolen? Ja det veit eg, lett å finne seg venner**

**Hvilke type elever trives best på skolen? De som er aktive på fritiden og har middels gode karakterer og er mye ute.**

**Hvorfor det? Det har mange venner fordi de er mye ute og flink på skolen i tillegg, populære og større omgangskrets.**

**12 Kva er yndlingsfaget?**

gym og sanfunnsfag

gym og engelsk fordyping

gym og kunst og håndverk

gym og engelsk fordyping

**Hvorfor liker dere de aktuelle fagene?**

fordyper oss i engelsk vi lærer mer, engelsk er et ganske interessant fag, vi ser filmer som vi kunne sett heime på fritida litt meir ungdomsinteresse.

nei eg eh . .no i tiende har vi jo design og sånn så og det interesserer eg meg for

gym og kunst og håndverk er ikkje fag en skrive å sånn i, fysiske

**Hvorfor synes du samfunnsfag er kjekt?** Då lærer vi litt om jorda og litt om samfunn

det er alltid kjekt å være god i engelsk, bra fag å ha i forhold til spansk f.eks og tysk. Engelsk blir jo brukt på filma og alt mulig så det er bare å lære seg

**13 Kva fag gjør de det best i? (pass på at du spør alle i gruppa, også etter kva de trur grunnen er)**

Kunst og håndverk, engelsk og norsk og samfunnsfag er sånn midten, 4 og sånn. Interessant tema, noe en liker å drive på med

kunst og håndverk, interesse

gym og engelsk. Eg tror at eg er litt god i det, interessant fag

gym og musikk. Eg veit ikkje

**Har interesse noe med kas karakter en får? Ja**

**Hvilket fag gjør du det dårligst i?**

Matte og naturfag.

matte

Det er det vanskeligste faget, bruker det gjerne ikkje så mykje på fritida heller. Dersom du hører med nokken som er i arbeidslivet så sier de at de aldri har bruk for nokke sånt. Då mista en litt interessen for en veit at en ikkje får bruk for det seinere. Når vi lærer liksom sånne likninger, då føler eg at eg ikkje har bruk for det. Algebra og sånn.

Matte og naturfag. Eg e minst interessert i det

Naturfag. Stoff, formler molekylar og sånn. Er ikke slik en har bruk for til dagen, ka strøm er oppbygd av og sånn

Fransk

**14. Kva er det som skal til for å gjere det best?**

**Kva skal til for å få gode karakterer?** Hardt arbeid tror eg, god innsats, god motivasjon, interessert i fagene, sette av tid til å gjøre lekse, jobbe hardt

**Hvem er det som får gode karakterer?** De som har skolen som hobby, dei som interesserer seg mest i skole

**15 Gjør de lekser?**

aldri

nokre gonger

som oftast

alltid

ja! **alltid?** Det hender, prøver,

**Hvilke lekser lar dere være å gjør vist det er mye?** Matte og naturfag, de blir aldri sjekket

**Tror dere det har en sammenheng til det at dere gjør det dårligst i de fagene?**

Ja! Vanskelig å gjøre dei.

Det har eg ikkje tenkt på. Det er gjerne vist eg gjør naturfagleksa og komme på skolen, blir ingen forskjell. Læreren veit no ikkje om eg har gjort det eller ikkje, sjekker ikkje i det heile tatt. Tar boka på slutten av året, då veit ikkje han om alle leksene er der.

**16. Viss det tenkjer på lærarane: er det flest mannlege eller kvinnelege lærarar? lokalt?**

**nasjonalt?** Flest dame, eller ganske 50/50 kvinne og menn her på skolen.

**Hva med barneskolen?** Tror det var ganske 50/50 der og. Kanskje litt meir kvinne

**Hva om vi tenker landsbasis? hva tror dere?** Eg tror kanskje det e meir kvinne. Eg tror meir menn. Eg tror det er ganske 50/50 der og.

**17. Er det forskjell på måten mannlege og kvinnelege lærarar opptrer på?**

Mannlige lærere er kanskje litt strengere

Det spørs

Eg like best lærere som er litt gamle og nokken som e ny

**Dere er gutter, vist dere skal snakke med en lærer om et problem eller et eller annet, hvem snakkere dere med?** Går til kontaktlærer som i dette tilfellet er en dame. De skjønner det, de er mer forståelsefulle

**18. Kva liker de best?** akkurat no er det kvinnelig

**19. Har de hatt leseopplæring i ungdomsskolen?**

Svarer ikkje med en gang, men bekrefter å ha hatt skumlesing og stikkord notering når de leser en lengre tekst. En sier at de egentlig har lært mest å hvordan de skal skrive

**20. Er det fagtekstar på skulen som det er vanskeleg å forstå?**

Naturfag er vanskeligere å få inn, huske, vanskelig navn, tørt stoff og ingen sammenheng

## **FRITID**

**21. Diskuterer de bøker med kameratar eller veninner?**

Nei, (latter) sjelden. Aldri

det er jo viss kanskje det e kommet ny harry potter bok så lese alle sammen den, unntatt meg selvfølgelig eller eg må pendle med båten vær dag og då hadde alle de andre begynne å lese harry potter og diskutere den.

Mest diskusjon om film og spill



**22. Bruker de å låne bøker av kvarandre?**

Nei, latter

**23. Hender det at de seier at de har lese bøker for å imponere andre?**

Ja, du blir litt mer.. du blir med i samtalen ved å si at du har lest den, du får være med eg har lest 4 stykker, harry potter

**Hender det at du skryter på deg ei bok?** Nei, trenger det ikkje

vi hadde sånn på barneskolen då vi skulle lese bøker, då skulle vi lese Harry Potter 5, då leste eg halve boka og sa at eg var ferdig

Du blir ikkje akkurat sett ned på om du ikke leser bøker

**24. Får dei som les mange bøker, status i kameratflokket?**

Nei, eg føler at de som leser bøker ikke blir tatt så seriøst, blir meir ledd av

På barneskolen hadde vi sånn konkurranse, om å gjøre å lese mest bøker.. eg leda, (annen sier jajaja ironisk) 10 000 sider. (samme person åja sånn ja, fikk sånn diplom hver gang vi leste 6000 side)

En spør om hvor mange sider vedkommende hoppet over, blir hysjet på

Jeg fikk ikkje status

**Ka om en kompis hadde sagt at han hadde lest Ringens herre i forrige veke?**

Bryr ikkje oss, uinteressant

**Er det negativt å lese bøker?** Nei, det spørs, det er gjerne ikkje akkurat populært.. nei det e vel ganske nøytralt.

**KJØNN**

**26. Trur det at det er flest gutar eller jenter som les?(alle) Jenter**

**Kvifor det?** Gutter er kanskje litt meir interessert i filma og spill og sånn.

Fysiske handlinga kan du sei

**26. Vaksne menn og kvinner då?**

Voksen dame, det er klart

Ikkje nødvendig vis.

Kvinner leser romaner, kjærlighet

mannen er kanskje mer interessert i å lese avisa, bilblad, krim, action

**27. Kan de seie nokre stikkord om ein typisk vaksen mann? Kva slags interesser har han? Kva yrke?**

Kontorarbeid, godt betalt, dress, stresskoffert, stort hus

**Så den typiske mannen har dette?** Nei ikkje den typiske mannen, men de som har god utdanning.

Mannarbeid, fysisk arbeid

**Mannarbeid?** Hardt arbeid, sånn som sveising, et eller annet byggfag, platearbeiding, bygge hus, tekniske fag, elektriker

**Hva med interessene?** Chicks, adrenalin, penga, makt, Fotball er en ting alle menn liker

**28. Stikkord om typisk voksen kvinne? Kva slags interesser har han? Kva yrke?**

Barbie, vaksa heime, husarbeid, syke pleier, laga mat, vaksehjelp, modell

Interesse: passer barn, vasker, lager mat, strikker, husarbeid

**29. Kva er hovudforskjellane mellom gute - elev og jente - elev på ungdomsskolen?**

Jenter jukser på prøven latter,

Jenter er mer organisert

jenter er mer med i samtalen i klassen, meir muntlige. Guttene bryr seg mer om andre ting.

Skolearbeid er litt mer organisert for jente enn for gutta (får bekræftende : ja lagt opp til det). Vist vi leser bøker så er jentene mer interessert enn guttane. Vist du hører i klassen så er det jenter som snakker mest og vi har bare 9 jenter og 18 gutter.

**Hvorfor er det slik? Er det en grunn til det?** De tenker sikkert at de kan få bedre karakter. Skolen er mer annlagt for jentene

**Hva mener du med det? Utdyp?** Nei, sånn er det blitt

Får hjelp: stoffet er kanskje litt mer av interesse. Vist vi f.eks får i lekse å lese ei bok så hende det at nesten alle jentene lest den ferdig første uka, når vi har i lekse å gjør den over 2 måneder. De teoretiske fagene passer jenter, tror gjerne gutta er bedre i fysiske fag. Praktisk arbeid

Vist en ser på gym: fleste gutter har femmer, nesten ingen jenter er med i gym, men alle guttene er det

**Hva da med naturfag? Det er ofte et slikt teknisk fag med forsøk og slikt?** Vi har aldri forsøk, men om vi har er det guttene som skårer best.

**Har det noe med læreren eller pensum eller skolen å gjøre?**

Vist vi hadde hatt en yndingslærer eller gøy lærer i matte og naturfag hadde det kanskje blitt bedre. Kanskje om vi hadde hatt en lærer som hadde mer forsøk hadde vi også fått bedre karakter.

**30. Har de ein idealmann og idealkvinne?**

Veit ikkje, søskene mine, veit ikkje korfor eg ser opp til de

Ingen spesielle, kanskje pappa

Har ikke forbilde

**Hva vil dere bli når dere blir stor?**

God jobb, god utdanning

Ingeniør

Det er det karakterene som bestemmer. **Men hva om du kunne velge hva som helst?** Veit ikkje

Lurte på å bli kokk, men min bror ble det så eg veit ikkje, synes det er litt rart om eg blir det også

**Hva er de første tre personanen som dukka opp i hodet ditt når eg sier mann?** Pappa, broren min

**Hva med dame?**

Jessica alba, mamma

**31. Prøver de å etterlikne dei?**

Finner det ut selv

**Er det forskjell på hvordan dere er nå og når dere gikk på barneskolen?**

Vi er eldre, vi er mer moden, vi oppfører oss annerledes.

**Når skjer dette skiftet?**

8-9 klasse

**Hva er endringa?**

Oppførsel

Kanskje de fleste var liksom gjorde sikkert bedre innsats på skolen da de gikk på barneskolen enn når de begynner på ungdomsskolen. Latter fra de andre

Meg er det omvendt for

**33. Korleis lærar ein det å være mannleg eller kvinneleg? Kven lærar ein det frå?**

Faren min, ingen, pappa

**Bryr dere dere om det som er hipt og inn?**

Eg gjorde, eg brydde meg om stilen. Klesstil

**Tenker dere på hva dere har på dere?**

Ja

Ja, men kanskje ikke så veldig mye

**Er det noen form for motepress?**

Ja, tror det.. er litt mer opptatt av merke klær no enn før

**Ser at 3-4 av dere har voks eller lignende i håret, når begynte dere med det?**

8 klasse,

9 klasse

Bryr oss mer om utseende og hva andre synes om utseende

Ser rar ut uten

Akkurat sånn som jente og sminke

**34. De kjenner sikkert til granskingar som viser at jenter les meir og betre enn gutar. Kva trur de er grunnen til det?**

Norsk skolearbeid er mer organisert for jenter, (respons: jess!)

Guttane er mer opptatt av sånn fysisk

det interesserer ikke

gutter er ikke så aktiv

jentene er mer modne

**Har det noe med innstilling å gjøre?** Ja lærerne

**Er det slik at jenter blir automatisk bedre likt enn gutter?** Ja det tror eg

Det tror eg og

**Er det slik at mannlige lærere har gutter som favoritt elever?** Ja det kan hende, tror det varierer

**Hva skal til for å bli en favoritt elev?** Ikke bråke, god innsats, smiske, ja smiske faktisk, gjøre lekser og følge med i timen, være aktiv i timen

**35. Kva kan ein gjere på skulen for å få fleire gutar til å bli bedre på skolen?**

Mindre ute og meir heime å gjøre lekser, mindre sosial

Vi må bli mer interessert

Vist det handler om f.eks biler

Forandre læreplanen, legge inn mer ting som interesserer ungdom.

Kanskje skolen hadde vært mer interessant vist vi ikke hadde lekse siden nokken liksom ikkje gjør lekse .

Det hadde vært bedre om vi hadde vært en time lenger på skolen og ikke hatt lekser

**Hvordan får vi gutter til å lese meir?**

Jeg kommer ikke til å lese uansett ka som skjer! **Hvorfor ikke?** Interesserer ikke meg , kjedelig å sitte å lese en historie. Har ikke konsentrasjon.

Men det spør, vist du setter deg inn i historien så... ja det er nokke anna, men du må ha konsentrasjon til det

**Hva om du kan velge emne eller bok selv?** Har ikkje lyst til å lese ei bok uansett

**Ka om det handla om motorsykla eller biler?** Ja ok, bila og nokke om motor i det heile tatt lese eg, men ikkje anna

**Kva med avisa?**

leser avisen, for å følge med hva som skjer

Du kan få bedre karakter om en liker læreren og då, om læreren gjør seg selv likt. Nokken komme inn å har de humørsvingningane.

Lære ting på en gøyere måte liksom

## Vedlegg 6: Utskrift av intervju med blandet gruppe

Det i fet skrift er intervjueren.

### LESING

1. Kva har de lese utanfor skulen dei siste fire dagane (fleire kryss):

Avis	Person 1 (jente)	Person 2 (jente)	Person 3 (gutt)	Person 4 (gutt)
- Vekeblad		Ja		Ja
- Teikneserie	Ja			
- Roman				
- Novelle				
- Internett	Ja	Ja	Ja	Ja
- Undertekstar på tv	Ja	Ja	Ja	Ja
- Tekst-tv		Ja		
- Bruksanvisningar			Ja	
- Hugsliste				
- ANNA?				

2. Kva er den siste boka de har lese/lese i?

(gutt) Huska ikkje

(Jente )Frendesløs

(Gutt) 8 klasse.. fenomener

3. Er det kjekt å lese?

(Jente) Boka må nødt å begynne litt spennande. Vist det tar sånn 50 sider før det skjer nokke så gidde eg ikkje å lese den

4. Kvifor er det kjekt eller ikkje kjekt?

Kva er kjedelig å lese?

(Gutt) Tunge bøker, (jente) politikk, (gutt) tungt språk,

(jente) veldig mye detaljer, då får en ikkje helt med deg kva som...

**Blir dere oppfordra på skolen her til å lese?**

(Gutt) Vi har bibliotek og sånn, vi kan bare gå å låne når tid vi vil

(Jente) Men det er ikkje så mykje, vi bruka ikkje det så masse

**5. Kan de hugse kvar de lærte å lese?**

(Jente) Skolen

(Jente) Litt før eg gikk på skolen av mamma

(Gutt) Skolen, 1 klasse

(Gutt) Skolen

**Dere kunne ikkje lese før dere begynte på skolen?**

(Alle) Jo vi kunne bokstava og sånn, skrive navnet og sånn

**6. Er det viktig å kunne lese godt? Kvifor?**

Ja, (jente) det er viktig for alt

(Jente) For å vist du skal jobbe nokken plass, for å kommunisere, for å forstå alle mulige ting, for å lese kart, bruksanvisning.

Mange ting der alt går på det at du kan lese

(Gutt og jente) Vist du ikkje kan lese kan du ikkje finne ut ka en ting er f.eks heller.

Vist du ikkje kan lese så kommer du ikkje så langt.

**7. Viss de tenkjer på dei som er like gamle som dykk, kven er det som les minst, og kven er det som les mest?**

**Mest:**

(Gutt) Den som er stille, den som ikkje snakker så masse

Hvordan er denne stille personen?

(Gutt) Flink på skolen, (får bekræftende mhm)

**Så de som leser mye er flink på skolen? Ja**

**Minst:**

(Jente) De som har det veldig travelt og ikkje bryr seg så veldig masse

### **Kva mener du med travelt?**

(Jente) At de har veldig mykje å gjør heile tida,

(Gutt) trening og lekse og alt det der, hobbyer

### **8. Kvifor er det slikt?**

(Gutt) Du må ha tid vist du skal lese, du må liksom sette deg ned og sette av tid til å sitte å lese.

(Jente) Jo, men i løpet av en dag så vist alle prioritera det, så har du tid til å lese. Men det handler om prioritering, og folk prioritera ikkje det å sette seg ned å lese. Da går man heller ut eller ser på tv eller.. Ja du leser liksom ikkje

### **9. Kor mange språk kan de lese?**

(Gutt) Ja, engelsk, nettet og bøker og alt mulig

(Gutt) Og tilvalgsfag på skolen.

(Jente) Men eg sjølv om eg har tysk så leser eg aldri det, det forstår eg ikkje

**Kva med svensk eller dansk?** (Jente) Ja det går og fint, men vi gjør det ikkje. Forholdsvis lett

### **10. Hender det at de les andre språk?**

(Gutt) vi leser høyt i timen og sånn.

## **SKULEN**

### **9. Trives dykk på skolen?**

(Alle) Ja

(Jente) For 2 år sida var det ganske masse bråk, og vi hadde litt bråk i fjor, men så har de kullene gått ut av skolen. Så no har vi egentlig veldig rolige kull igjen. Så det er egentlig ganske godt miljø, det er liksom ingen sånne som er fryktet på en måte, ingen sånne store bøller.

### **10. Kvifor/ Kvifor ikkje ?**

(gutt) Masse venner og sånn

(Gutt) Er veldig kjekt å gå her egentlig

(Jente) Møta igjen vennane dine heile tida og vi veit jo det at vi må gå på skolen, det er ikkje sånn... hehe

### **Kas type elever tror dere trives best på skolen?**

(Gutt) De som er mest utadvent og sånn,

**Ka meina du med utadvent?** (Gutt) snakka masse, masse venna,

(Jente) har mange miljø Mens de stille de synes kanskje at det er betre å se på en film heime



### **Er det de same som trives på skolen og som har det travelt på fritiden?**

(Gutt) Ikkje nødvendigvis men det er ofte det.

(Jente) Det er ofte de som er mest utadvent, har veldig mange miljø i sånn derre hobbyer og sånn då..

### **Kven er det som ikkje trives på skolen? Er det nokon?**

(Gutt) Nei, eg tror ikkje det. Kan hende det er nokken

(Jente) Det er liksom nokken som ikkje trives på skolen, men vi har jo av og til sånne daga der vi e så trøtt og ikkje har lyst å gå på skolen. Men eg tror ikkje det er mangen som har det problemet at, å nei å nei no må vi på skolen, eg grua meg sånn. Det tror ikkje eg.

### **Kva med mobbing?**

(Jente) Tror faktisk det gikk ut med de førre kullene.

(Gutt) Det litt terging og sånn då men det er normalt

### **12 Kva er yndlingsfaget?**

(Jente) Matte, kunst og håndverk

(Jente) Kunst og håndverk, engelsk

(Gutt) Engelsk, kunst og håndverk

(Gutt) Naturfag, kunst og håndverk

### **Hvorfor matte?**

(Jente) Eg synes det er artig å jobbe med det. At eg klara det liksom

**Hvorfor kunst og håndverk?** (Jente) Eg lika det for det at eg lika veldig godt å jobbe med hendene, med forming og sånt der.

(Gutt) Sløyd og sånn og det er kjekt

### **Hvorfor engelsk?**

(Jente) Det er fordi at engelsk er gøy.

(Gutt) Du kan bare slappe av, sitte å snakka og så lese du og får oppgava og sånn. Det er egentlig ganske enkelt

**Naturfag?** (Gutt) Eg liker å gjøre sånn forsøk og sånn, er litt interessert i sånn naturfag og sånn

### **13 Kva fag gjør de det best i?**

(Jente) Matte og K&H- samme som de liker best

(Jente) Matte,

### **Hvorfor liker du ikke matte når du gjør det godt i det?**

(Jente) Eg lika matte og, men eg sliter når vi læra nye ting, så er det alltid litt vanskelig men eg klara det alltid på prøve og sånn. Eg er liksom stabil i matte, selv om det er vanskelig då.

(Gutt) Engelsk og matte tror eg, eg pleier liksom ikkje å gjør så mykje lekse å sånn i matte for eg lika ikkje å jobbe med det, men på prøven og sånn så pleie eg å få det til. Bare du setter deg ned å pugger dagen før prøven, så får du det til.

(Gutt) Naturfag. Samme som det eg liker best

### **14. Kva er det som skal til for å gjere det best? Kva skal til for å få gode karakterar? Kven er det som får gode karakterar?**

(Gutt) Pugge, lese Det er bare å gjøre ditt beste

(Jente) Du på være litt engasjert i stoffet,

(Gutt) følge med i timen og pugga før prøven

### **Så vist du følger med og pugger så får du gode karakterer?**

(Jente) Nei det er ikkje sjølvsagt, du må være litt innstilt på det. Eg kan sitte å lese, vist eg tenka på heilt andre ting så kan eg lese 10 side utan å en gang huske et ord av det eg har lest. Så du må sette deg litt inn i det då, og ta det litt rolig

### **Kan alle få gode karakterer vist de vil?**

(Gutt) Nja, nesten

(Jente) Ja, men eg tror det er nokken som har litt vanskeligere for å få gode karakterer enn andre...

### **Kva er problemet?**

(Jente) Eg veit ikkje, sånn som f.eks i norsk. Vist du har veldig dårlig ordforråd eller... vist du ikkje har et godt ordforråd så kan du ikkje få de beste karakterene.

### **Kven får de beste karakterene?**

(Gutt) De som jobber mest

De som jobber mest frå begynnelsen av

De som gjør lekse

(Jente) Men det er veldig få som egentlig gjør masse lekse

### **15 Gjør de lekser?**

(Gutt) gjør litt, men ikkje alltid egentlig

(Gutt) eg gjør alle innleveringar og sånne ting, men lekse og sånn det...

(Jente) eg har litt vanskelig for å gjøre lekse heime

### **Hvilken lekse dropper du?**

(Gutt) Engelsk og KRL og sånne ting. Vist det er nokke eg skal gjør så er det matte, samfunnsfag og naturfag.

### **Hvorfor disse fagene?**

(Gutt) Viktige fag, ja ikkje samfunnsfag då, men matte og naturfag er veldig viktige fag. Du må kunne matte når du skal vidare på skulen og sånn, begynne å jobbe. (mhm)

(Jente) Men eg er sånn at det eg ikkje får gjort på skolen det har eg litt vanskelig for å gjør heime. Men vi har jo studietime, så eg får jo gjort ganske masse i løpet av 5 studietima i løpet av ei veke.

### **16. Viss det tenkjer på lærarane: er det flest mannlege eller kvinnelege lærarar? lokalt? nasjonalt?**

(Gutt) Kvinnelige

(Jente) Eller eg tror faktisk det er ganske balanse.

### **Barneskolen? Blanda**

### **Kva med generelt i Noreg?**

(Gutt) Der tror eg det er flest damer.

### **Barneskolen?**

(Jente) Der er det i vertfall mest damer

### **Videregående?**

(Gutt og jente) Der er det kanskje mest menn.

### **17. Er det forskjell på måten mannlege og kvinnelege lærarar opptrer på?**

(Gutt) Nei, det er akkurat det same.

(gutt) Kan hende de mannlige er litt meir strenge eller..de liksom har mykje meir respekt enn damene har

### **18. Kva liker de best?**

(Gutt) Det er det same

### **I alle fag?**

(Jente) Ja for vi har veldig greie lærere. Alle sammen

(Gutt) Tror ikkje det har så mykje med om det er mann eller dame , det er meir korleis de er

(Jente) Om de bryr seg om oss, eller om de bare er der.

### **19. Har de hatt leseopplæring i ungdomsskulen?**

(Gutt) Vi lese jo høgt i timane og sånn når vi går igjennom lekse eller nytt stoff.

### **Bruka dere stikkord og slikt?**

(Jente) Eg gjør sånn når eg skal lese til prøve, for eg klara ikkje å få det med meg vist ikkje.

### **Hvor har du lært det?**

(Jente) Det har eg lært av meg sjølv

(Jente) Vi pleie å ha nokke lignande i samfunnsfag.

(Gutt) Læreren skriver ned alt på tavla og så skrive vi av. Ho skriver ned et punkt også fortelje ho om det, då læra vi masse.

OG det er veldig nyttig

(Gutt) Vi leser det og så skrive vi det ned, det er bra trening

### **Er det en fordel å skrive ting ned?**

(Gutt) Ja, då er det lettere å huske, då huska du det betre

(Jente) Vist vi skal ha naturfagprøve og eg skrive ned alle de viktigaste tingene, det kan bli ganske masse då , men vist du då igjen bare lese på det så kan du det mykje betre enn vist du skal lese alle de 10 sidene f.eks

### **20. Er det fagtekstar på skulen som det er vanskeleg å forstå?**

(Gutt) Tettpakka skrift.

(jente) Eg synes av og til at naturfag er litt tungt å lese, for det er så mange fremmedord som du ikkje klara heilt å plassere.

(gutt) eg synes ikkje naturfag er så vanskelig å lese for du kan liksom se det for deg, du veit at det du leser om det finst på ekte, du veit kordan det fungerer så det er bare å lese. KRL er litt kjedelig å lese, vi er ikke så veldig motivert for å lese det(får støtte av gutt 2)

Vist vi skal lese KRL hender det at eg bare lar vær å lese fordi eg synst ikkje det er interessant.

### **FRITID**

### **21. Diskuterer de bøker med kameratar eller veninner?**

(Alle) Nei

(Gutt) Det er heller med film

### **22. Bruker de å låne bøker av kvarandre?**

(Gutt) Nei, vi bruka biblioteket

(Gutt) Film er meir populært å låne

### **23. Hender det at de seier at de har lese bøker for å imponere andre?**

(Alle) Nei..hehe...

**24. Får dei som les mange bøker, status i kameratflokken? Eller blir de ledd av ?**

(Gutt) Det er heilt greitt, vi legge no ikkje oss oppi kor mykje folk lese

**KJØNN**

**26. Trur det at det er flest gutar eller jenter som les?**

Jenter..

(gutt) Eg tror det er god blanding, sånn f.eks gutta og sånn de lika spennande bøka om norrøn mytologi og alt mulig sånn og det er masse. Sånn f.eks en i klassen min han leser sånt heile tida. Det er mange som les det.

**Mens jentene de leser?**

(Gutt) De leser meir sånn derre..

(blir avbrutt av jente)

Nei det vil eg si imot, for det at jenter leser like masse spennande som det gutter gjør. Vist eg lese ei bok så lese eg ikkje sånn derre sukkersøte historia og sånn, då lese eg meir sånn derre krim og drap og action og sånn der. For det er der det skjer noe heile tiden.

**26. Vaksne menn og kvinner då?**

(Jente) Det tror eg faktisk er god balanse

**Kva leser en mann?**

(Gutt) Akkurat det same som det dame lese.

**27. Kan de seie nokre stikkord om ein typisk vaksen mann? Kva slags interesser har han? Kva yrke?**

**Mann:**

(Gutt) Yrkesfag, jobba f.eks på plattform, praktisk arbeid

**Interesse?**

(Jente) Fotball, trenar,

**Utseende?**

(Jente) Litt kraftig, bil, hus, kone, barn

**28. Stikkord om typisk vaksen kvinne? Kva slags interesser har hun? Kva yrke?**

**Hva med dame?**

(Jente) Det er ganske vanskelige spørsmål, de jobba no med alt mulig.

(Gutt) Vist en tenka over det så jobba no de like mykje som menn.

(Jente) Regnskapsfører, sykepleier

### **Interesser?**

(Jente) Laga mat og vasker hus, går på tur

### **29. Kva er hovudforskjellane mellom gute - elev og jente - elev på ungdomsskolen?**

(Jente) Jente gjør meir jenteting enn det gutter gjør

(jente) vi har kanskje evnen til å konsentrere oss litt meir

(gutt) eller bare vi, vi pleier liksom ikkje å gidde så masse som de

### **Er det gutter eller jenter som gjør det best på skolen?**

(gutt) det kommer ann på kas fag det er

(jente) det er mest jenter

(jente) Gym er vel det faget gutter gjør kanskje litt betre i. Men det er jo fordi de er fysisk sterkere. Sånn generelt har jentene betre karaktera

Så er det nokken gutta som er veldig gode, vanligvis er dei ganske sånn midt på treet.

### **Kven er der de dårligste i klassen då?**

(gutt)Det er sikker de guttane som ikkje bryr seg så mykje

(jente) vi har nokken jente som også driter i skolen, så eg tror faktisk det er begge deler

### **30. Har de ein idealmann og idealkvinne? Kva er dei tre første namna/ personane som dukkar opp når dykk tenkjer på ordet mann? Kva med dame?**

(jente) Storesøsken,

(Jente) eg har egentlig ikkje det då

(Gutt) nei, eg har lyst til å bli kaptein men det er ingen eg kjenne som er det

(Gutt) nei eg ekje heilt sikker, ikkje som eg komme på

### **32. Kan de hugse når de begynte å bli meir merksame på å opptre som gutar el. jenter? Var det veldig tidleg eller seint? Kva som var grunnen?**

(Gutt) Når vi begynte på ungdomsskolen, når vi blei konfirmert

Når vi gikk frå barneskulen til ungdomsskolen,

(Jente) då komme du med de som er så masse eldre enn deg og det er da det begynner liksom.

(Gutt) Når du blir konfirmert då blir det liksom endå meir.

(jente)Men det året frå 7 til 8 klasse, det er det året alle forandrer seg mest. Heilt klart.

### **Kva skjer då?**

(jente) Man bare, folk blir eldre enn de var og de finne ut at du kanskje ikkje skal se sånn ut eller kanskje du må begynne med nokke annet eller klippe håret eller begynne med nye klede. Alt sånn. Ingen ser sånn ut som når de gikk ut av 7 klasse.

**Er dere enig i det eller?**

Ja

**Er det bare mote/ hårsveis som endrer seg eller?**

(gutt) Nei det er personlighet og holdningar og sånn.

**Hvordan endrer du personlighet?**

(jente) du blir litt meir stor enn barneskolen på en måte. Ting er litt meir seriøst enn det det var på barneskolen. Karaktera, ting blir vurdert og du får anmerkning og sånn der, og det fikk vi aldri på barneskolen. Vi fikk brusdrops hver gang vi hadde rett på glosene på barneskolen, og vi hadde sånn der 5 glosa, så det er veldig annerledes å komme...

**Hvorfor skjer dette akkurat når du begynner på ungdomsskolen?**

(jente) Du kommer på ungdomsskolen og det er liksom er eldre enn deg og sånn,

**Husker du den første venninna eller vennen som endret seg?**

(Jente) Nei, man merker det ikkje, det bare skjer gradvis

**33. Korleis lærar ein det å være mannleg eller kvinneleg? Kven lærar ein det frå?**

(jente) Eg veit ikkje, vi læra det av alle rundt oss. Du ser det på tv, smike f.eks du ser det på tv og blader og det er bare litt overalt.

(Gutt) det kommer etter hvert, det er bare sånn som skjer. F.eks du blir med nokken som er eldre enn deg og de visa ting og sånn

**34. De kjenner sikkert til granskingar som viser at jenter les meir og betre enn gutar. Kva trur de er grunnen til det?**

(jente) eg tror at jente tar ting meir seriøst, mens gutta tar det meir overfladisk på en måte

**Er dere enige i det?**

(Gutt) Dette kommer heilt ann på kas gutta det er snakk om

**Er det bare det som gjør det?**

(jente) Det er ikkje så kult for gutter å gjøre det bra på skolen er det det? (GUT) neih, kanskje i nokken miljø er det det

(Jente) i nokken miljø, men det er ofte litt sånn, herregud fikk du 6 ...(negativt)

Mens for jenter blir det (positiv lyd åhh)

**Så det er meir akseptert for ei jente å få gode karakterer enn gutter?**

(gutt) Ja kanskje... det spørs.. Vist nokke får gode karakterer så e det liksom sånn..(jente) det er akseptert..(gutt) ja...

**Behandler lærere gutter og jenter på samme måte?**

(gutt) Våre lærere, men det er ikke alle lærere som gjør det

**35. Kva kan ein gjere på skulen for å få fleire gutar til å lese då?**

(jente) Eg tror ikkje en kan gjør nokke med det,

(gutt) det er ikke så lett.

**Kan man endre skoledagen, opplegget eller noe slikt?**

(Gutt) det er liksom leksene vi ikkje gidder å gjøre då. Sånn at når vi ikkje gjør leksene våre så får vi ikkje med oss kva som ellers skjer på skulen og sånn. Vist du detter av i et fag så er det mykje vanskeligare å komme inn igjen på og være med

**Så vist man hadde fjernet lekse så?**

Ja,

**Selv om det betydde en time lenger skole hver dag?**

(gutt) Ja det hadde vært mykje bedre.

**Tror dere dette kunne hjulpet guttene?**

(gutt) Ja

(jente) nei da tror eg at folk hadde blitt så sliten at de hadde ikkje gidda å

(gutt) dette har vi snakket om med lærerne og alle vi guttane var enig om at vist vi hadde droppa leksene og gått lenger på skulen så hadde alle liksom klart det mykje bedre

(gutt) det er mykje lettere å begynne og gjør nokke på skolen, enn når en sitter hjemme når du har så masse annet du kan gjør

(jente) ja det er mykje lettere å konsentrere seg på skolen



## Vedlegg 7: Tabell 1: Gjennomsnitt, kjønn og antall respondenter. Alle variabler

V1 er en dummyvariabel kodet 0-1 (0=gutter, 1=jenter). Alle andre variabler som ble tatt med i datamaterialet<sup>54</sup> er kodet fra 1-5 der 1 er den laveste verdien. "Vet ikke" eller "ikke besvart" er ikke tatt med i tallmaterialet.

Variabelnavn	Gjennomsnitt totalt	Gutter	Jenter	Antall svart
v1 Kjønn		85	58	144
V4 Hvor flink vil du si du er til å lese?	4,05	4,01	4,13	134
V5 Hvordan er leseopplæringen på ungdomsskolen?	3,59	3,58	3,6	114
V6 Trives du på skolen?	3,95	3,86	4,09	142
V7 Når jeg arbeider med skolefag, står jeg på selv om stoffet er vanskelig.	3,74	3,65	3,87	136
V8 Jeg gjør mitt beste for å få med meg beskjeder og oppgaver	4,06	4,06	4,09	140
V9 Jeg liker å samarbeide med andre elever på skolen	4,39	4,51	4,23	142
V10 Jeg lærer best ved å konkurrere med andre	3,08	3,13	2,98	132
V11 Jeg vil gjerne være best i klassen	3,05	3,13	2,95	136
V12 Jeg trenger ikke jobbe hardt for å få gode nok karakterer	2,21	2,06	2,46	140
v13 Jeg jobber best alene	3,28	3,15	3,45	140
v14 Jeg leser mer enn mine venner	2,8	2,6	3,08	121
v15 Jeg er flinkere å lese enn mine venner	2,81	2,74	2,91	112
v16 Hvor viktig er det å kunne lese i dagens samfunn?	4,68	4,67	4,69	133
v17 Lese i Norsk	4,8	4,78	4,83	143
v18 Lese i Samfunnsfag	4,45	4,4	4,53	143
v19 Lese i Engelsk	4,57	4,51	4,67	142
V20 Lese i Naturfag	4,25	4,19	4,33	141
v21 Lese i Matte	3,83	3,74	3,95	142
v22 Lese i Musikk	2,68	2,61	2,77	138
v23 Lese i Historie	4,48	4,4	4,57	142
v24 Lese i Geografi	4,37	4,26	4,51	141
v25 Lese i Gym	1,65	1,65	1,65	136
v26 Lese i Religion	4,28	4,15	4,45	140
v27 Lese i Kunst og håndverk	2,48	2,38	2,58	136
v28 lese Dikt	3,13	3,01	3,27	127
v29 lese Romaner	3,8	3,57	4,13	133
V30 lese Blader/ magasiner:	3,3	3,29	3,31	135
v31 lese Tegneserier:	2,81	2,98	2,54	138
v32 lese Aviser:	4,03	3,88	4,23	141
v33 lese Lærebøker	4,67	4,58	4,81	143
v34 liker Norsk/ engelsk/ fremmedspråk	3,54	3,39	3,75	139
v35 liker Historie/samfunnsfag/geografi	3,77	3,77	3,75	141
v36 liker Religion	2,81	2,68	2,96	134
v37 liker Matematikk/ naturfag/ kjemi	3,17	3,35	2,89	140

<sup>54</sup> V2 Hvilken barneskole gikk du på, V3 Hva er hovedmålet ditt, V41 Hvilken linje ønsker du å ta på videregående, V42 Hvordan bor du og V51 Hva er din hobby ble utelatt fra datamatriksen. Dette er på grunn av at resultatene vanskelig kunne brukes i en datamatrikse. (se Kap 4,5)

v38	liker Kroppsøving	4,37	4,69	3,89	140
v39	liker Kunst og håndverk	4,2	4,18	4,25	142
v40	Det er kjekt å lese bøker	3,47	3,2	3,88	141
v43	Hører Rock:	3,6	3,68	3,47	136
v44	Hører Pop:	3,05	2,67	3,54	133
v45	Hører Rap:	2,81	2,82	2,77	135
v46	Hører Klassisk:	1,73	1,81	1,58	130
v47	Hører Metall:	2,95	3,29	2,43	131
v48	Hører topp20:	2,87	2,46	3,36	128
v49	Hører trance/ house:	2,43	2,26	2,63	125
v50	Hører annet	3,55	3,34	3,81	109
v52	Hvor ofte gjør du lekser?	3,85	3,79	3,93	141
v53	Hvor ofte får du hjelp til leksene hjemme?	2,89	2,83	2,98	140
v54	Ble du lest for hjemme når du var mindre?	3,99	3,8	4,28	138
v55	Mor leste	4,16	4	4,37	135
v56	Far leste	3,45	3,22	3,78	133
v57	Søsken	1,99	1,92	2,08	110
v58	Besteforeldre leste	2,9	2,76	3,09	125
v59	Andre	2,03	2	2,08	94
v60	Best i Norsk	3,51	3,38	3,7	141
v61	Best i Samfunnsfag	3,66	3,61	3,74	141
v62	Best i Engelsk	3,84	3,76	3,95	142
v63	Best i Naturfag	3,39	3,46	3,26	141
v64	Best i Matte	3,14	3,15	3,14	139
v65	Best i Musikk	4,01	4	4,02	141
v66	Best i Historie	3,73	3,67	3,81	140
v67	Best i Geografi	3,68	3,69	3,66	142
v68	Best i Gym	4,22	4,44	3,88	142
v69	Best i Religion	3,29	3,14	3,5	141
v70	Best i Kunst og håndverk	4,2	4,19	4,23	141
v71	Når jeg arbeider med lekser gjør jeg det så godt jeg kan	4,05	4,06	4,04	140
v72	Når jeg arbeider med lekser må jeg ha det rolig rundt meg	3,87	3,87	3,86	140