



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU640

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med
fordypning i norsk

Vårsemesteret 2016

Fem gutter på yrkesfag

«Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg.»

Siri Vaaje Haugen

Forord

Da jeg for fire år siden begynte på masterstudiet ved Universitetet i Bergen, var det et resultat av noe jeg lenge hadde hatt lyst til å gjøre. Etter å ha undervist i over 20 år i skolen, bød muligheten seg til å kombinere jobb og studier. Disse fire årene har vært lærerike, strevsomme og morsomme. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i interessante faglige problemstillinger, møtt nye mennesker, diskutert norskfaglig didaktikk og metodikk, og ikke minst har jeg blitt glad i Bergen, byen hvor jeg har mine aner.

Å skrive en masteravhandling har gitt meg mulighet til å sette meg inn i faglitteratur om, og forskning på et område jeg brenner for, nemlig elever og lesing. I tillegg ble det spennende å se nærmere på holdninger elevene har til seg selv og hva disse holdningene gjør med motivasjon og prestasjoner.

For i det hele tatt å ha mulighet til å skrive denne oppgaven, har jeg vært avhengig av støtte hos min nærmeste familie. Guro og Marte fortjener en takk for at dere oppmuntret og heiet på meg, selv om skrivingen nok har gått på bekostning av bollebakst, vaffelsteking og besøk. Takk også til Svein som har orket å høre på mine utgreiinger om ulike teorier og som har orket å ta en diskusjon for å teste ut tankene mine. Takk også for at du har holdt ut med bøker, papirer og rot overalt. Nå skal det bli ryddig i heimen. Jeg hadde nok ikke klart dette uten din hjelp til korrekturlesing og interesse for oppgaven min. Gode venninner har også vært oppmuntrende, Irene har lyttet til meg og veiledet meg på lange løpeturer, Gro har spurt og oppmuntret meg på diverse kafebesøk, og uten Nina som studievenninne og god kollega hadde jeg mistet motet for lenge siden. Jeg kommer til å savne turene våre til Bergen!

Takk også til Heming Gujord som har vært en særdeles positiv og oppmuntrende veileder. Jeg har fått støtte og gode innspill som har hjulpet meg videre i skrivingen. Du trodde på prosjektet mitt og veiledet meg på en sånn måte at jeg fikk overskudd til å fortsette!

Sammendrag

Hovedmålet med oppgaven er å undersøke holdningene fem gutter på yrkesfag har til seg selv som lesere. For å nå dette målet er det interessant å se hva de har lest tidligere, både på fritiden og på skolen, hva de leser nå, og hvordan de ser for seg at framtida som lesere vil bli. Det er i tillegg aktuelt å undersøke hvordan de samtaler og skriver om tekster de møter i norskundervisningen på skolen. Det at informantene er gutter, og at de er yrkesfagelever, gir også perspektiver med tanke på gutter og lesing. I tillegg er diskusjonen om yrkesretting av norskfaget en del av temaet.

Oppgavens analyse er en diskursanalyse hvor språk, identitet og holdninger er essensielle. Både Jon Smidt og Dag Skarstein sin forskning på elevers lesing er viktige inspirasjonskilder for metodene som er valgt. I dette arbeidet er fem informanter intervjuet om sitt forhold til tekster. De har også deltatt i litterære samtaler i klassen og i gruppesamtaler etter å ha lest, lyttet til og sett på ulike teksttyper i norsktimene. Informantene har også skrevet leselogger. Intervjuene og samtalene blir analysert med hjelp av James Paul Gee sin teori om diskurser og identiteter og Judith Langers syn på språket man har for å snakke om tekster. I tillegg er Thomas Ziehes syn på skolen i møte med ungdommer viktig for forståelsen av møtet mellom eleven og skolekulturen. Gutteres lesing blir belyst gjennom Astrid Roes tolkning av PISAundersøkelsen fra 2009. I tillegg danner Gunilla Molloy; Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe; Kåre Kverndokken; og Trude Hoel og Lise Helgevolds forskning på gutter og lesing, et bakteppe for oppgaven. De viser blant annet at både guttene selv og samfunnet har holdninger til at gutter ikke er lesere, og at lesing blir sett på som en feminin geskjeft. I den sammenheng blir også Georg H. Meads teori om sosial interaksjonisme aktuell for denne oppgaven.

Analysene viser at elevene leser ofte, og at de leser ulike sjangre. Tekstene finner de i stor grad på internett, men selv tenker de først og fremst på lesing som det å lese skjønnlitteratur. Informantene forteller om positive leseopplevelser som barn, men aktiviteten både på fritiden og på skolen, har avtatt i ungdomsskolen og også nå på videregående. Tre av fem forteller at de leser skjønnlitteratur på fritiden, men de definerer ikke seg selv som lesere av den grunn. Ingen av dem tror de vil få bruk for lesing i fremtidige jobber, men alle sier at de vil lese for barna sine. Bare en av informantene sier at han har gitt opp lesingen på papir. Felles for alle er et manglende språk til å snakke om de tekstene de møter i norsktimene. De har en sterk identitet som både gutter og yrkesfagelever, men ingen, bortsett fra en, har tydelig identitet som lesere.

Abstract

The present thesis explores the attitudes towards reading of five boys at upper secondary education. To achieve the goal, it has been interesting to explore their histories as readers, what they have read in early childhood and as youngsters, both at school and in their spare time, what they read today, and how they look upon the future as readers. How they talk and write about texts they read in the Norwegian lessons at school today, are also important issues in this thesis. These boys are students at vocational study programs, and this gives perspectives upon boys and reading and additionally the ongoing debate on how to connect Norwegian towards the vocational study programme.

This analysis is a discourse analysis where language, identity and values are essential. Both John Smidt's and Dag Skarstein's studies on student's reading are important inspiration for the methods chosen. In order to provide research material, I have interviewed five students on their approach towards texts and reading. They have also taken part in literary conversation in class, written journals and joined literary dialogs in small groups. When analysing the interviews and the dialogs, I have used the theories of discourses and identities by James Paul Gee and Judith Langer's view approach to the meta language required for talking about texts in literary dialogues. Additionally, is Thomas Ziehe's view on how school meets young people, important for understanding of the confrontation between students and the school culture. How and what boys are reading is described through the examination of the PISA exploration from 2009 by Astrid Roe. The studies of Gunilla Molloy; Jannicke Ohrem Bakke and Mette Moe; Kåre Kverdokken; and Trude Hoel and Lise Helgevold additionally are important for this thesis. These studies show among other results, that both the boys and the society have attitudes towards the fact that many boys do not define themselves as readers. One look upon reading as a feminine activity. Georg H. Mead's theories from *Mind, Self and Society* is also important in how students create their self-consciousness.

My analysis shows that the students often read, and that they read texts from many different genres, especially texts from internet and multimodal texts, but their understanding of being a reader is someone who reads novels, poems and short stories. The informants describe positive reading experiences from their childhood, but their activity has weakened both in school and in the spare time during secondary school. Three out of five read novels in their

spare time today; nevertheless, they do not define themselves as readers. Few believe that they will have to read in their future jobs, but all will read to their children as coming fathers.

Only one of the informants has given up reading on paper. The language to talk about texts in the classroom is more or less absent from all. All five have a strong identity as both boys and vocational students, but all, except one, have indistinct identities as readers.

Innhold

1 Oppgavens hva, hvorfor og hvordan.....	7
1.1 Innledning	7
1.2 Formelle og uformelle rammer for undervisningen, utgangspunktet for undervisningen og oppgaven.	10
1.3 Tematikk og problematisering	12
2. Metode og framgangsmåte.....	12
2.1. Prosjektets metode	12
2.2 Teoretisk forankring.....	13
2.3 Metodens validitet og reliabilitet.....	14
2.4 Informantene	14
3 Teoretisk bakteppe	15
3.1 Innledning	15
3.2 Identitet og dannelse	16
3.2.1 Identitet.....	16
3.2.2 Språk.....	17
3.2.3 Normer	17
3.2.4 Smak.....	18
3.2.5 Diskurs	19
3.3 Literacy.....	20
3.4 Dannelse.....	22
3.6 Tekstrepsjon	24
3.7 Litteraturdidaktikk.....	25
3.8 Litterære samtaler	26
3.9 Den litterære samtalen sett i et dannelsesperspektiv.....	27
3.10 Teksten og leseren.	28
3.11 Diskurs og språk	29
3.12 Sosial ulikhet, makt, språk og verdier	31
4 Litteratur og tidligere forskning.	32
4.1 Innledning	32
4.2 Utvikling av en leser.	32
4.3 Elever og lesing.....	34
4.4 Gutter og lesing.....	36
4.6 Bøkenes paratekster	38
4.7 Hva leser gutter?	39
5. Analysen. Presentasjon og analyse av data. Resultat og funn.....	40
5.1 Innledning	40

5.2 Intervjuene. Hva leser informantene og hvordan ser de på seg selv som lesere?	41
5.2 Elevenes forståelse og opplevelse av tekster	57
5.2.1 Kongen av Highway 1	60
5.2.2 Skylappjenta	61
5.2.3 Styggen på ryggen	62
5.3 Gruppesamtale om tekster knyttet til Hodejegerne av Jo Nesbø.....	63
6 Skisser av de fem informantene, en diskursanalyse	69
6.1 Innledning	69
6.2 På!.....	72
6.3 Jon	75
6.4 Per	78
6.5 Tor	80
6.6 Ole	83
6.7 Oppsummering av analysene.....	85
7. Vurdering av resultatets relevans.	87
7.1 Innledning	87
7.2 De manuelle	87
7.3 Norsk på yrkesfag.....	90
7.4 Framtidas skole. Ludvigsenutvalget.	92
8. Konklusjon	93
8.1 Videre forskning.	94
9.Litteraturliste.....	95

1 Oppgavens hva, hvorfor og hvordan

1.1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om holdninger og forventninger. Den handler om holdningene man har til seg selv og de holdningene som blir framstilt av andre. I tillegg handler den om hva disse holdningene gjør med forventningene man stiller til andre, og hva de gjør med forventningene man stiller til seg selv. Jeg vil se på hvordan holdninger og forventninger preger identiteten til elever i skolen. Etter å ha jobbet over tjue år i grunnskolen, og de fleste av disse i ungdomsskolen, begynte jeg for noen år siden i videregående skole. Elevene som i grunnskolen har gått i klasser sammen, er selvfølgelig her delt i klasser for studiespesialisering og for yrkesfag. Fellesfaglærerne underviser på begge retningene, og da jeg startet, møtte jeg igjen elever som jeg tidligere hadde hatt i norsk og engelsk i samlede klasser på ungdomsskolen. Elevene var nå delt i mer homogene grupper, det være seg ut fra interesser, framtidige yrkesvalg og kjønn, da noen yrkesfaglige klasser har en stor overrepresentasjon av gutter, andre av jenter. Jeg ble møtt av holdninger til, og meninger om, hvordan det var å undervise på de ulike retningene. I tillegg til holdninger fra lærere og ledere, møtte jeg også på holdninger fra elevene selv.

De siste årene i ungdomsskolen, var jeg også Ny GIV- lærer ved skolen min.

Ny GIV er regjeringens satsing for å få flere til å fullføre videregående skole. Ett av de mest omfattende tiltakene er intensivopplæring i lesing, skriving og regning for elevene med svakest faglig nivå på tiende trinn (Regjeringen.no 2016).

I den forbindelse fikk jeg med meg mange kurs, og gjennom disse møtte jeg også mange holdninger fra skolepolitikere og byråkrater. Mange av de samme møtte jeg i tillegg igjen i FYR- prosjektet i videregående opplæring.

FYR-prosjektet startet høsten 2011 som et underprosjekt i Ny GIV, men fra 2014 – 2016 er FYR et eget prosjekt og ansvaret er overført fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. FYR er et tiltak i Kunnskapsdepartementets *Program for bedre gjennomføring* i videregående opplæring. (Utdanningsdirektoratet 2016)

Felles for holdningene, satt på spissen, er at yrkesfagelever stort sett ikke er interesserte i fellesfagene, eller at de ofte ikke opplever mestring, og at undervisningen derfor må yrkesfagrettes og relateres til programfagene, noe som i neste omgang er en viktig faktor for å hindre frafallet i videregående skole.

Yrkesfagklassene på min skole er på 15 elever, mot studiespesialiserende klasser på 30. Dette forteller noe om at det ses på som mer krevende å få til god undervisning på yrkesfag.

Ytringer blant lærere om at man heller vil undervise 30 på studiespesialiserende, enn 15 på yrkesfag, bygger opp under holdningene om utfordrende yrkesfagklasser.

På min skole er det tydelig hvem som tilhører hvilket miljø. Selv om skolen er en moderne bygning med et stort og åpent fellesareal med kantine og mange sitteplasser, er det tydelig at de ulike elevgruppene har sine områder hvor de oppholder seg i pausene. Klær og språk er med på å bekrefte tilhørigheten. Da jeg første engelsktime høsten 2014, ble møtt med følgende uttalelse fra en elev: «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg», ble interessen min for å finne ut mer om elevene sine holdninger til seg selv som lesere, vekket. I et didaktisk perspektiv vil det å undersøke dette nærmere være interessant å finne ut mer om. Er det virkelig sånn at elever på yrkesfag ikke liker å lese? Leser de ikke? Hva mener de med å lese? Tenker de kun på lesing i forbindelse med skjønnlitteratur? Leser de noe i det hele tatt? I tilfelle hva? Hvilke leseerfaringer har elevene på yrkesfag? Var uttalelsen dekkende for alle elever, og hvis ikke, hvordan er det da å være en elev som liker å lese i en yrkesfagklasse? For virkelig å finne ut mer om elevenes holdninger og dermed også forventninger til seg selv, og hvorvidt disse holdningene betyr noe for hvordan de leser, opplever og tolker tekster, bestemte jeg meg for å bruke muligheten en masteroppgave ga meg, for å finne ut dette.

I elevens uttalelse ligger forventninger og holdninger til det å være en byggfagselev. I følge Georg Herbert Meads *symbolske interaksjonisme*, eller speilingsteori, skaper vi bilde av oss selv ved å speile oss i andres blikk. Reaksjonene fra *signifikante andre* som lærere, foreldre og autoritetspersoner tolkes og danner grunnlaget for det objektive selvet. Selvoppfatningen er en sosial struktur som dannes utfra andres reaksjoner på ens handlinger, man ser med andre ord seg selv fra andres synsvinkel. (Imsen 2012 s.419-420) Kan generaliseringen i uttalelsen fra eleven være et resultat av det han har hørt fra *signifikante andre*, forventninger og reaksjoner han har møtt før han begynte på videregående skole, og i møte med denne. Det kan virke som det er et uttrykk for de sosiale forventningene som er rettet mot yrkesfagelever. Da man vet at slike forventninger virker sterkt inn på atferden, samtidig som selvoppfatningen også er med på å forme forventningene en har til seg selv (ibid 2012 s.423), blir det viktig å ikke stigmatisere en stor gruppe elever som skoleleie og teorisvake. På den ene siden har mange elever på yrkesfag et lavere karaktersnitt enn elever på andre programområder, og kravet om yrkesfagretting og tilpassing er ment som et middel for både relevans og gjennomføring. På den andre siden er det viktig å ikke forvente for lite av elevene, da kan de lett danne seg et bilde av at «ingen på bygg liker å lese», og man får det som kalles

selvoppfyllende profetier. «Forventningene utløser så atferd som gjør at den falske oppfatningen blir sann.» (ibid s.423) Med dette som utgangspunkt, blir det spennende å undersøke yrkesfagelevers lesing og holdning til seg selv som lesere.

Det har tidligere vært forsket på elever og deres lesing i både grunnskole og i videregående skole. Blant annet har Jon Smidt i *Seks lesere på skolen* (1989) fulgt seks elever i videregående skole, og vist hvordan elever på studiespesialiserende linje leser tekster gjennom et treårsløp. Dag Skarstein har også forsket på videregående elevers lesing (2013), og Bakke og Moe har forsket på særlig gutters lesing i videregående skole (2013.) Flere masteroppgaver er skrevet om norskfaget på yrkesfag også, men jeg har ikke funnet noe forskning som går direkte på yrkesfagelevers identitet som lesere og deres forståelse av det de leser, og særlig ikke av gutter som går på programområdene for teknisk industriell produksjon (heretter TIP) og bygg og anleggsteknikk (heretter BAT). Oppgaven min er viktig fordi den kan gi en større forståelse for denne elevgruppens identitet som lesere, noe som igjen er viktig i et didaktisk perspektiv. Læreplanmålene er gitt og timetallet er gitt, og hvis denne forskningen kan bidra til å gi et større perspektiv på elevmassen, slik at forutsetningen for å skape god undervisning i klasserommene kan øke, er dette et viktig bidrag.

1.2 Formelle og uformelle rammer for undervisningen, utgangspunktet for undervisningen og oppgaven.

Kunnskapsløftet (K06) sine kompetansemål hentet fra hovedområdet *språk, litteratur og kultur* sier at etter vg2 på yrkesfaglige program, skal elevene kunne:

- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster

Etter hovedområdet *muntlig kommunikasjon* står det at elevene skal «bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtale om tekster og språk.»

Kompetansemålene sier altså at elevene skal kunne lese, samtale om, tolke, drøfte, reflektere over innhold, vurdere form, språk og innhold i ulike tekster, både skjønnlitterære tekster, sakprosattekster og sammensatte tekster. Jeg vil diskutere hvorvidt disse målene er forankret i literacybegrepet som omhandler det å være den kompetente leser og skriver i vårt samfunn bestående av en tekstkultur med skrift, bilder, symboler osv. i både tradisjonelle skriftlige medier og i digitale medier. I disse målene ligger norskfagets store mulighet til å være et

dannelsesfag, i og med at det å forholde seg til mange ulike tekster gir elevene mulighet til å bli kjent med samfunnets verdier, andres meninger, liv, synspunkter og holdninger. Elever kan diskutere, reflektere og revidere egne holdninger til seg selv, til andre og samfunnet. En viktig jobb som norsklærer er å legge til rette for at elevene kan nå dette. Forutsetningen for god undervisning er å møte elevene der de er og ta utgangspunkt i deres kunnskaper og ferdigheter for å bygge videre på dette. Elevenes holdninger til faget og til selvbildet som lesere er viktige faktorer for å motivere til læring.

I løpet av oppgaven ønsker jeg å belyse hvorvidt literacybegrepet står i motsetning til dannelsesperspektivet i norskfaget. Står norskfaget i fare for å bli et redskapsfag for programfagene på yrkesfag med få undervisningstimer og krav om yrkesretting (Nordstoga, 2014 s. 9-13)? Etter revideringen av læreplanen i 2013, er det presisert at man i norskfaget skal bruke fagterminologi fra eget utdanningsprogram, og at man skal skrive tekster tilpasset eget utdanningsprogram. Det å relatere fellesfagene til yrkesfagene skal være med på å forhindre frafall i den videregående skolen. Elever med yrkesfaglig utdanningsprogram har 112 norsktimer i et toårsløp, med andre ord ca. 1,5 klokke time pr uke. Elever med studieforbereende utdanningsprogram har 113 timer på vg1. Kompetansemålene for vg1 studieforbereende utdanningsprogram og vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram er like, men er det like effektivt med samme antall norsktimer spredt utover to år? Har man mulighet til å få ro til å gå i dybden på de ulike temaene i faget på samme måte på yrkesfag som på studieforbereende? For å nå kompetansemålene, jobbe etter hensiktene til faget, oppfylle ønsket om yrkesfagrelevans og bruke tid på ulike leseprøver, er det mange hensyn å ta. Man kan stille seg spørsmål om det er en fare for at lesestrategier og programfagsrelevans blir viktigere enn fagets dannelsesperspektiv for elever på yrkesfag. Har man tid til de litterære samtaler og leseopplevelsene i klasserommet samtidig som man viser elevene nytten og nødvendigheten av å være dyktige lesere og skrivere? Har skolemyndigheter, lærere, skoleledere og elevene selv en holdning som tilsier at elevene ikke er lesere, og står vi dermed i fare for å stigmatisere en stor gruppe i den videregående skolen? Kan dette føre til at vi i en hektisk skolehverdag tar bort muligheten til gode leseopplevelser i iveren etter å yrkesfagrelatere norskfaget? Hva med de gode leseopplevelsene og dialogene som er forankret i et dannelsesperspektiv? Hva med alle kompetansemålene som står i K06? Møtet mellom planene, forskriftene og holdningene til norskfaget er bakgrunnen for min masteravhandling. Det har vært spennende og interessant å forske på fem elevers tekstresepsjon utfra denne konteksten.

1.3 Tematikk og problematisering

Temaet i oppgaven er elevenes bilde av seg selv som lesere og deres leseopplevelse og forståelse av tekster slik de kommer til uttrykk i litterære samtaler i klasserommet og i skriftlige arbeider. Verbene hentet fra K06s kunnskapsmål; lese, tolke, vurdere, reflektere over osv. har vært nyttige føringer for klasseromsaktivitetene jeg har fulgt informantene i. Jeg ønsket med andre ord å se nærmere på yrkesfagelevers leseopplevelser og forståelse av det de leser i norskfaget og hvilken holdning og identitet de har til seg selv som lesere. For å finne ut av dette har jeg intervjuet elever om deres lesing og fulgt dem i arbeidet med ulike typer tekster.

Hypotesen jeg har arbeidet etter, helt siden jeg fikk kommentaren i engelsktimen om at ingen på bygg liker å lese, er denne: Yrkesfagelever leser mer enn de tror, og i denne elevgruppen finnes det de som liker å lese og de som ikke gjør det. Elevene tenker på lesing som det å lese skjønnlitterære bøker og ikke på aktiviteter de stort sett holder på med hele tiden og at tekstmangfoldet i deres hverdag er stort og sammensatt. For å forfølge hypotesen min har jeg jobbet med disse problemstillingene:

- **Hva leser elevene på yrkesfag?**
- **Hvordan samtaler og skriver elevene om seks tekster de har møtt i norskundervisningen på vg1?**
- **Hvordan ser de på seg selv som lesere, eller hvilken identitet har de som lesere?**

2. Metode og framgangsmåte.

2.1. Prosjektets metode

For å få svar på problemstillingene mine valgte jeg det kvalitative forskningsintervjuet i tillegg til å analysere logger og en gruppesamtale. Intervjuet var et kvalitativt dybdeintervju hvor jeg ønsket at eleven i tillegg til å snakke om tekstene vi hadde jobbet med, skulle fortelle om sitt forhold til det å lese ulike tekster. Husket de gode leseopplevelser, likte de å lese i dag, hva leste de osv. Jeg poengterte at tekst i denne sammenhengen ikke bare var bøker, men

pcspill, sosiale medier, film, aviser osv. Intervjuet foregikk på skolen, men utenfor vanlig undervisning. Et intervju varte ca. 30 min. Før intervjuet fikk elevene en intervjuguide hvor jeg skrev ned hva vi skulle snakke om, og det inneholdt også et påstandsskjema (se vedlegg).

Formålet med et slikt intervju var å forstå informantene ut fra deres eget perspektiv. Det var ikke et mål å intervju en stor mengde informanter, men å gå i dybden på fem elevers opplevelse av seg selv som lesere og deres forståelse av tekstene de leste. I metodekapittelet presenterer jeg teorien rundt metoden jeg valgte. Funnene presenterer og analyserer jeg i analysekapittelet.

2.2 Teoretisk forankring

Elevenes identitet dannes i samspill med andre, den konstrueres gjennom språklige og narrative strukturer (Skarstein 2013 s. 19). For å synliggjøre disse strukturene og meningsdannelsen som skapes, er forskningen min, i likhet med Skarsteins, forankret i fenomenologisk forskningsteori med tolkning av det sosialkonstruktivistiske. Identiteten konstrueres i samhandling med andre, i møte med egne og andres forventninger, holdninger, språk, selvbylde og den kulturen man er en del av. Det er de diskursene informantene befinner seg i, jeg ønsker å undersøke. Graden av sammenfall mellom informantenes institusjons- og affinitetsidentitet (Gee 2000-2001 s.25) er viktig for hvordan skolen møter dem som elever. Dette setter oppgaven i et didaktisk perspektiv. Konstruksjonen av leseridentiteten gjennom elevenes forståelse av tekster og fortellinger om seg selv, er utgangspunkt for fenomenologisk forskning.

Fenomenologien er opptatt av erfaring og den subjektive opplevelsen. I kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som «[...] peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener utfra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]» (Kvale, Brinkmann 2012 s. 45) I denne metoden er det om å gjøre å beskrive *det gitte* så presist og objektivt som mulig. Det kvalitative forskningsintervjuet er sett ut fra et fenomenologisk perspektiv, et intervju hvor informanten gjennom samtale med intervjuer forteller åpent og nyansert om sin livsverden og gir beskrivelser av spesielle situasjoner og hendelsesforløp. Formålet er å registrere og fortolke det som blir fortalt. Samtalen skal være med utgangspunkt i en intervjuguide med temaer for samtalen. Intervjuet må oppleves som trygt og forutsigbart for informanten (ibid s. 45).

2.3 Metodens validitet og reliabilitet

Er det kvalitative forskningsintervjuet egnet til å finne svar på forskningsspørsmålene mine? Er metoden valid? Vil jeg kunne finne ut det jeg ønsker? Vil jeg gjennom intervjuene, leseloggene og bloggene kunne si noe om elevenes opplevelse og forståelse av de tekstene de har lest i norsktimene, og vil jeg kunne finne ut noe om informantenes leseridentitet? Jeg mener ja, at et kvalitativt dybdeintervju forankret i en fenomenologisk metode nettopp gir meg mulighet til å finne svar på det jeg ønsker. Dag Skarstein har i sin doktorgradsavhandling *Meningsdannelse og diversitet* (2013) gjort et stort analysearbeid av elevers lesing av tekster i norskfaget, og i avhandlingen sin viser han ved å bruke fenomenologisk forskningsmetode, at han kan si noe om elevenes meningsdannelse i møte med det faglige innholdet i norskfaget. Det er elevenes egne opplevelser både av seg selv og av tekstene jeg er ute etter. Gjennom intervjuene håper jeg å kunne si noe om hva de leser, og hva de forstår av det de leser. Jeg må tolke både intervjuene, samtalene og loggene, og jeg håper denne fenomenologiske tilnærmingen til tekstene om tekster, og elevenes fortellinger om seg selv, vil gi meg svar på spørsmålene mine.

Reliabiliteten vil avhenge av de spørsmålene jeg stiller under intervjuet, eller på hvilken måte jeg samtaler med informantene mine. Jeg må være klar over både maktbalansen mellom informant og meg som intervjuer. Jeg er både lærer og forsker. Jeg skal finne ut om informantenes holdninger, opplevelser og kunnskaper i intervjuet, samtidig som informantene mine vet at jeg er den som vurderer dem i norskfaget (Kvale, Brinkmann 2012 s. 250).

2.4 Informantene

Informantene mine er fem elever på vg1 yrkesfag, to elever fra TIP og tre fra BAT. Det er fem gutter som går i klasser bestående av kun gutter. Det blir da også interessant å se på fenomenet gutter og lesing. De senere årene har resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver vist at gutter presterer dårligere enn jenter når det gjelder lesing på alle nivå. Gutter fremstår i flere undersøkelser som lite interessert i lesing, og lesing er noe de er negative til (Kverndokken 2013 s. 155). Jeg skal se nærmere på forskning rundt gutter og lesing i litteraturkapittelet.

Mine informanter har selv sagt seg villige til å delta i prosjektet mitt. Hvorvidt de da definerer seg selv som lesere eller ikke, gjenstår å se. Informantene meldte seg etter at jeg hadde

presentert prosjektet mitt for dem i en norsktime. Det var flere som gjerne ville delta, men en del av dem trakk seg da de fikk greie på at de måtte levere et skjema med underskrift fra foresatt, for det klarte de aldri å huske å få med seg, som en av dem sa. Det var også krevende å få inn skjemaene fra de fem elevene som ville delta, men da skjemaene var samlet inn og informantene var klar for intervjuene, bar alle fem preg av alvor og iver. De satte også pris på at jeg kjøpte lunsj til dem som en takk for hjelpen. Jeg snakket alvorlig med dem om at de måtte være ærlige, at det de sa i intervjuene ikke påvirket karakteren deres og at de når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet. Jeg opplevde at alle fem følte at de ble tatt på alvor, og at de syntes det var stas å hjelpe meg i mitt forskningsarbeid. De hadde muligens en god opplevelse av at deres lesing og tanker rundt dette for en gangs skyld var noe som fikk positiv oppmerksomhet. Utvalget er lite, og elevene som selv vil være med representerer ikke nødvendigvis et gjennomsnitt av elevmassen, men jeg håper de vil gi et nyttig blikk inn i elevers leseopplevelser, deres forståelse av det de leser og av seg selv som lesere.

3 Teoretisk bakteppe

3.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive det teoretiske grunnlaget for masterprosjektet mitt. Jeg skal ikke gå dypt inn i K06, men som et utgangspunkt og en ramme for all undervisning, ser jeg det som naturlig å kommentere planen og se den i forhold til mitt tema og mine forskningsspørsmål. Jeg vil først se nærmere på planens generelle del, fagets formål og de læreplanmålene jeg har valgt som utgangspunkt for empirien i oppgaven min. Planens mål med tekstarbeid i norskfaget danner et bakteppe for min analyse senere i oppgaven. Siden mitt tema er «elever og lesing», vil jeg først diskutere den teoretiske forankringen opp mot de føringene K06 legger i forhold til tekstresepsjon. Jeg skal se på og diskutere resepsjonsbegerpet (tekst/leser/kontekst), identitetsbegerpet, dannelsesbegerpet og literacybegerpet i planen. Først vil jeg si noe om K06 og om norskfaget spesielt.

Den generelle delen av læreplanen er først og fremst et policy-dokument (Skarstein 2013 s.47) som sier noe om hvilke egenskaper myndighetene forventer at elevene tilegner seg i løpet av det trettenårige skoleløpet. De skal bli meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, miljøbevisste og integrerte mennesker. Dette skal ruste barn og unge til å mestre livet sitt, kunne ta hånd om seg selv, være til hjelp for andre, være produktive og delta

i arbeidslivet, og de skal være rustet for et samfunn i endring. Videre skal opplæringen «[...] fremje demokrati, nasjonal identitet og internasjonalt medvit.» (K06, Læreplanens generelle del, s.1) Den generelle delens innhold samsvarer med L97. I tillegg til å skulle oppfylle disse ønskene om å utdanne elever til samfunnsansvarlige, miljøvennlige og kreative mennesker har planen også en fagspesifikk del som i tillegg er en forskrift og utgangspunktet for at K06 kalles en literacy-plan. I tillegg til fagspesifikke kompetansemål, presenterer planen de fem grunnleggende ferdighetene; å kunne lese, skrive, regne, muntlige og digitale ferdigheter som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skolen, i arbeidet og ellers i samfunnet (K06, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter s.5). Om fagets formål sier K06:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Læreplan i norsk s.1).

3.2 Identitet og dannelse

3.2.1 Identitet

Læreplanen sier at det er gjennom å bruke språket i kommunikasjon med andre at man blir en del av kulturen og samfunnet, og det er her identitetsutvikling og dannelse kan skje. Identitet har både et personlig perspektiv og et fellesskapsperspektiv. Det personlige og det kollektive står i sammenheng med hverandre. Identitetsbegrepet innehar en rekke kontraster og kan deles inn i en essensialistisk identitetsoppfatning og en konstruktivistisk. I essensialistisk identitetsoppfatning, eller essensialismen, er identitet noe medfødt, indre, noe naturlig og genuint. Denne retningen ser på identitet som et menneskes sanne natur, som kjernen i mennesket, mens en konstruktivistisk oppfatning vil si det motsatte, at det er foranderlig, sammensatt, konstruert og en kulturell størrelse. Identitet er altså handling, atferd, livsstil og utseende, og jeget konstrueres av flere delidentiteter og roller. Disse er ikke konstante, og man går inn og ut av dem, bestemt utfra den sosiale konteksten man er i. I tillegg til disse to alternativene, kan man se på identitet som en elv og elveleiet. Elva er den foranderlige identiteten som påvirkes av det mer eller mindre stabile elveleiet som igjen over tid påvirkes av elvas aktivitet og bevegelse (Mæhlum 2011 s.108-110). «Språket har en avgjørende funksjon når vi sosialiseres inn i ulike sosiale fellesskap. [...] På denne måten samhandler vi gjennom språket og signaliserer bestemte meninger både gjennom *hva* vi sier, og gjennom

måten vi sier det på.» (Mæhlum, 2011 s.110-111) «Når vi tilegner oss morsmålet vårt [...] tilegner vi oss samtidig en sosial variant av språk og væremåter i verden [...]» Penne (2012 s. 29) Barn lærer familiens verdier og vaner gjennom det språket de møter i den nære familien. Her finner de trygghet og tillit, og det er i den hjemlige sfære identiteten deres skapes. Det språket barn lærer hjemme kaller Gee for primærdiskursen, og er et barns første sosiale identitet (Gee 2012 s. 31-32).

3.2.2 Språk

I følge Laila Aase er det en bestemt måte å bruke språket på som er avgjørende for danningen (Aase 2010 s.37). Sylvi Penne peker på at dersom et barn har med seg et sosialt språk hjemmefra hvor det er vanlig å snakke om lesing og om tekster, vil barnet lettere kunne ta del i skolens og samfunnets tekstkultur. (2012 s. 32) Skolesystemet forsterker sosiale forskjeller (Penne 2012 s. 28; Torkjelsdatter 2015 s. 41; Nordlie Hansen, Lie Andersen, Flemmen og Ljungren 2014 s. 26) og den må arbeide mot en bred literacykompetanse hos elevene for å prøve å utjevne disse forskjellene. «Målet for literacy er rett og slett større bevissthet om «språkmakt» i et samfunn der stadig mer makt handler om språklig makt.» (Penne 2012 s. 29) Elevene har ulike tekstlige erfaringer, og de har et ulikt metaspråk til å snakke om tekstene på. Siden mine informanter er elever på yrkesfag, og siden jeg ønsker å se nærmere på deres lesing, forståelse av tekster og av seg selv som lesere i skolekonteksten, vil analysen min bli en diskursanalyse, som Skarsteins doktorgradsavhandling (2012) er det. «Konstruksjonen av vårt «selv» og vår identitet er uløselig knyttet til det sosiale rommet som vi beveger oss i; dynamikken i individets møte med «verden».» (Skarstein 2012 s. 19) Gee knytter språk og identitet opp mot definisjon av diskurs (Gee 2012 s.112). Man går inn og ut av disse diskursene, eller rammene hvor man har visse verdisystemer og meningsnettverk.

3.2.3 Normer

Jan Mukarovsky skriver i *Estetisk verdi som sosialt faktum*(1936) om normer i sosiale miljøer og hvordan disse sier noe om verdien av for eksempel kunstuttrykk. Mukarovskys teorier er mest brukt i forbindelse med kunst og litteraturkritikk, men jeg har valgt å ta den med her fordi jeg mener tenkningen rundt normer og sosiale miljøer godt kan overføres til de normene og forventningene som man finner i sosiokulturelle settinger som beskrives i denne oppgaven.

Individet har i liten grad frihet i forhold til disse normene som ikke bare dannes i sosiale lag, men også utfra kjønn og generasjoner. Disse normene danner en kollektiv bevissthet og er avgjørende for forholdene mellom sosiale sjikt. Det å være del av et sosialt fellesskap med felles referanserammer setter leseren inn i en bestemt tolkningskontekst. Med dette i tankene, er det interessant å se nærmere på hvilken kollektiv bevissthet mine informanter er en del av. Definerer de seg selv bort fra det sosiale sjikt som kan kalles den akademiske delen av samfunnet, og mot en arbeiderkultur hvor de tror at for eksempel kunstuttrykk som å lese litteratur, ikke har en estetisk verdi? Har de også en kollektiv bevissthet som gutter, hvor det å lese ikke er en oppgradert estetisk verdi? Virker denne kollektive bevisstheten også som en markering av en avstandtagen fra den teoretiske skolehverdagen de til nå har vært en del av? Er det derfor eleven min så høyt og tydelig sa at ingen på bygg[BAT] liker å lese? Handler uttalelsen om hva som oppfattes som riktig og galt innenfor ulike grupper i samfunnet?

3.2.4 Smak

Pierre Bourdieu hevder i *Distinksjoner* (1995) at smak følger sosiale posisjoner. Disse posisjonene eller klassene, defineres ut fra hans teori om ulike kapitalformer. Økonomisk, kulturell og sosial kapital gir makt i samfunnet, og en type kapital kan veksles inn i en annen. Økonomisk kapital kan veksles inn i kulturell kapital ved å få tilgang til for eksempel utdanning. Kulturell kapital innebærer også kulturell kompetanse og en forståelse for hva som er kultur. Sosial kapital er det sosiale nettverket man har og dermed muligheten til å påvirke beslutninger som blir tatt (Nordli Hansen mfl.2014 s.26). Smak følger som sagt sosiale posisjoner, og er foranderlige og brukes ikke bare som sosialt lim innad i gruppa, men også til å distansere seg fra klassene man ikke definerer seg innenfor.

En virksomhet kan i utgangspunktet høre sammen med adelen, men ofte vil de adelige slutte med den etter hvert som en økende andel av borgerskapet eller av småborgerskapet, eller til og med av arbeiderklassen, starter med denne virksomheten[...] omvendt kan også en virksomhet som i utgangspunktet var folkelig, bli tatt opp av adelen (Bourdieu 1995 s.32).

Elevens uttalelse om lesing kan være en måte ikke nødvendigvis å definere seg bort fra noe, men like gjerne inn i noe. Etter ti år i den norske grunnskolen hvor alle stort sett gjør alt likt, og den norske enhetsskoletanken er viktig, har han endelig begynt på et praktisk skoleløp hvor teori og lesing ikke er det viktigste for han. Og for å prøve å finne identiteten som yrkesfagelev vil han ha verdier han tror han finner blant *de manuelle* (Thorstensen 2014). Det er muligens den norske skolens likhetsprinsipp som tvinger fram behovet for å

distanse seg fra lesingen. «[...] jo mer egalitært et samfunn er, desto viktigere blir mekanismene for sosial differensiering.» (Gjesdal, Lending i Bourdieu 1995 s.6)

Språket er en av flere identitetsmarkører som sier noe om hvem man er, eller ønsker å være. Det er et lim i sosiale kontekster, og man varierer språket ut fra ulike situasjoner i hverdagen.

[...] we need to clear that every language [...] is not one monolithic thing. Each and every language is composed of many sub- languages, that is many different styles and varieties of language. I will call these different varieties “social languages”. [...] Social languages stem from the fact that any time we act or speak, we must accomplish two things: (1) we must clear who we are, and (2) we must clear what we are doing (Gee 2012 s.87).

3.2.5 Diskurs

Språk og identitet er viktige elementer i diskursforståelsen til Gee, og de ulike grupperes språk er identitetsdannende og inngår i diskursen. Gee snakker om primær- og sekundærdiskurs, hvor primærdiskursen er det nære, hjemmet og venner, mens sekundærdiskursene er i den offentlige sfære. « We call these «secondary Discourses. » They are acquired within institutions that are part and parcel of wider communities, whether these be religious groups, community organizations, schools, business, or governments» (Gee 2012 s. 154) Noen barn får del i sekundærdiskursen hjemme, og vil da lettere ha tilgang til skolens diskurs. De som kun har erfaringer med primærdiskursen, stiller da svakere når det gjelder å forstå tekstene og metaspråket de møter i skolen. «I believe that any socially useful definition of «literacy» must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define «literacy» as: Mastery of secondary discourse» (Gee 2012 s. 175-6). Et av skolens viktige mål blir da å lære elevene å håndtere sekundærdiskurser. Både læreboktekster og prosjektarbeid er basert på sekundærdiskurser, og de elevene som ikke er fortrolige med disse, kan ende opp med å ikke forstå, eller ta avstand fra dem, og til sist kan dette føre til at de får problemer på skolen (Penne 2010 s.35).

I løpet av en vanlig dag konfronteres vi med ulike sekundærdiskurser, muntlige og skriftlige, som vi kan forholde oss til på ulike måter. Vi kan tolke, utprøve, undersøke for å forstå, eller vi kan ta avstand og holde oss til det vi kjenner fra før. Å forholde seg til sekundærdiskurser innebærer alltid å måtte forholde seg til andre og andres tanker (ibid s.34).

Rosenblatt (2005 s.64) og Aase (2010 s.37) er begge opptatte av at ved å bruke språket i samtale om tekster, kan man oppnå ny erkjennelse og utvide sin horisont og sin forståelse. Det handler om å uttrykke ideer, meninger, holdninger og tanker. Alt dette er mentale og abstrakte

konstruksjoner og krever en kognitiv bruk av språket. I analysearbeidet mitt ønsker jeg å belyse både innhold i informantenes svar, og hvilket språk de bruker både i muntlige samtaler og i de skriftlige tekstene. Analysearbeidet mitt blir en diskursanalyse hvor både innhold og språk blir viktige faktorer å analysere. Det blir interessant å studere «[...] hvordan språk og diskursive praksiser konstruerer sosiale verdener mennesker lever i» (Kvale, Brinkmann 2012 s.33) Hva elevene forteller om tekstene, og ikke minst hvordan de forteller om dem, blir interessant å belyse. Jeg ønsker å undersøke elevenes affinitetsidentitet i møte med institusjonsidentiteten som skolen representerer (Gee 2000-2001 s. 100-101).

3.3 Literacy

Kunnskapsløftet er blitt kalt en literacy-reform. De grunnleggende ferdighetene som går på tvers av alle fag i K06, er forutsetninger for læring. Som et svar på at samfunnet vårt har blitt et tekstsamfunn og som et resultat av norske elevers dårlige skår på ulike tester, vedtok Stortinget i 2004 innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene i den nye læreplanen. Dette ble gjort i tråd med UNESCOs anbefalinger og deres definisjon på literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO 2004).

I Stortingsmelding nr. 30 står det om de grunnleggende ferdighetene:

Departementet mener at disse ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Dette er ferdigheter som er grunnleggende for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap og viten i fag, men også grunnlag for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger; i utdanning, yrke, samfunn og/eller på det personlige plan (Statsrådsmelding 30).

Disse fem ferdighetene bygger på det engelske literacybegrepet. Andre norske begrep som kan dekke literacy, er skriftkyndighet eller tilgangskompetanse, det å kunne lese, skrive og kommunisere tekst. I artikkelen «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking» (2005), skriver Bjørn Kvalsvik Nicolaysen om *tilgangskompetanse* (s. 22). Begrepet omfatter hva som skal til av kompetanse for å få tilgang til relevante tekster, og hvordan disse kan brukes for å oppnå mestring. Nicolaysen forklarer tilgangskompetanse på denne måten:

[...] 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 [...] (Nicolaysen 2005 s. 22).

Literacy er ifølge OECD viktig for både personlig utvikling og for sosialt og økonomisk utkomme. I et komplekst samfunn som vårt, er det å være skriftkyndig en forutsetning for å delta i og forstå demokratiet. Det handler både om å kunne få med seg mening i tekster og å kunne uttrykke mening selv, samtidig som man må vite hva slags tekster som er å finne hvor.

Med den store mengden av tekster elever møter i dagens skole og samfunn, er lesekompetanse avgjørende for å få tilgang til viktige sosiale arenaer, ja til demokratiet og muligheten til å takle livet sitt. Tilgangen til tekster på for eksempel internett er enorm både for elever og lærere. For å finne fram til de relevante tekstene, utfordres tiltakskompetansen, og lesekompetansen må utvides til å gjelde flere typer tekster. Denne kompetansen er dermed med på å utvide begrepet til også å gjelde det å finne de relevante tekstene og utøve kildekritikk. Et spørsmål som blir viktig å spørre seg, er om dette åpner mulighet for dannelse? Gee sier: «If language is what makes us all human, literacy it seems, is what makes some of us «civilized».» (2012 s.47) Det å bli sivilisert kan jamføres med det å bli dannet, det å være en del av samfunnet og forstå dets verdier og koder for samspill, det Ludvigsenutvalget kaller en samfunnsborger. (NOU 2015 s.19)

I tillegg, eller i samspill med læreplanens literacyagenda, presenterer K06 skolen som en dannelsesarena for hele mennesket. Dannelsen skal gjøre elevene i stand til å ta ansvar for eget liv, bli aktive samfunnsaktører, ta ansvar for naturens mangfold og være skapende og kreative mennesker. Deltakelse, opplevelse og innlevelse er viktig for at de skal bli *integrerte mennesker* i samfunnet:

Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. [...] Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling (K06).

Læreplanens generelle del utdyper Opplæringsloven, mens formålet med fagene presenterer fagenes hensikt. Norskfagets formål er blant annet beskrevet som sentralt i dannelsesprosessen. Det er gjennom språket elevene blir kjent med, og blir deltakere i den norske kulturen og samfunnslivet og «finner sin egen stemme» (K06).

Sylvi Penne (2010 s.29) bruker literacybegrepet om et metaspråk for å tolke og forstå litteratur, film og den verden vi lever i. Denne tolkningskompetansen metaspråket gir, blir

viktig i et tekstsamfunn som vårt. Laila Aase peker på at det er når man leser, skriver og snakker sammen, at danning skjer (Aase 2010 s.36), og at norskfagets spesielle dannelsesoppdrag handler om å gi elevene mulighet til delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. «Danning krever en bestemt måte å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre.» (Aase 2010 s.37)

3.4 Dannelse

Dannelse er et begrep som er omdiskutert. Ulike definisjoner finnes, og i denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på noen tilnærminger og definisjoner for så å diskutere hvorvidt literacybegrepet står i konflikt med dannelsesperspektivet i norskfaget. Jeg ønsker å undersøke elevers identitet som lesere og hvordan dette påvirker deres forståelse og opplevelse av tekster de leser på skolen. Jeg antar at de tar med seg sin forståelse av seg selv som lesere inn i klasserommet, og at dette påvirker samtalen og arbeidene rundt tekstene. Forandrer de synet på tekster og på seg selv i denne prosessen? Blir de dannet inn i samfunnet vårt, og blir de i stand til å delta i oppvurderte kulturformer? Ved å være bevisst på leseridentiteten til elevene, kan læreren da velge tekster og tilnærminger som kan føre til dannelse og identitetsutvikling for ungdommene?

Klaus P. Mortensen bruker begrepet selvoverskridelse når han beskriver Georg W. F. Hegels syn på dannelse. Det er å gå ut av seg selv og se på andre og seg selv med både nære og distanserte blikk. Dannelse er en dynamisk prosess som handler om hvordan man møter fremmede på. Det fremmede blir mindre fremmed ved å gå inn i det nye, over i noe annet enn det kjente (Nordstoga 2014 s.12). Alle disse møtene med mennesker, miljø, språk og kultur som elever opplever i norskfagets ulike tekster, er med på å danne dem. Møtene med dem, eller det fremmede er med på dannelsen og dermed også selvoverskridelse og legger grunnlag for identitetsutviklingen.

Wolfgang Klafki bruker begrepene *formal dannelse* og *material dannelse*. Material dannelse har innholdet man skal dannes til i sentrum, det være seg etisk, vitenskapelig eller estetisk. Målet er å tilegne seg samfunnets kultur, og for å kunne tilegne seg dette stofftilfanget, blir resultatet gjerne å fordype seg i et utvalg eksempler av f.eks. litteratur, vitenskapelige teorier eller kunstverk, den *Dannelseseoretiske objektivismen*. Innenfor den materiale danningen kan man også snakke om *Den klassiske dannelseseorien*. Det er en kulturs tenkemåte, verdier, symboler eller identitet som er det man skal dannes til. Dermed blir det *klassiske*

viktig. Hvem bestemmer så hva som er *klassisk*? Er det enighet om dette? Er det uforanderlig? Finnes det en overordnet ide om det klassiske? I disse spørsmålene ligger kritikken mot *material dannelse*.

I motsetning til *material dannelse* er *formal dannelse*. Her er det ikke det man skal dannes til som er i sentrum, men eleven som skal dannes. Klafki kaller teorien for en *dynamistisk dannelsesteori* hvor grunntesen er dannelse av barnets evner. Det er elevens evne til å finne fram til kunnskap, vurdere kritisk og moralsk, evne til å ta beslutninger osv., som er det essensielle. Gir man elevene disse redskapene som barn og unge, er målet at de skal bli dannede mennesker som kan bruke dem i voksen alder. Denne teorien om dannelse hvor elevens utvikling av vurderingsevne, fantasi og kritisk tenkning, og ikke innhold, er det viktigste, kaller Klafki for *Teorien om den funksjonelle dannelse*. *Teorien om den metodiske dannelse* er også en formal dannelsesteori hvor det legges vekt på prosessen som elevene skaffer seg dannelse i. Dannelse blir det å tilegne seg og beherske ulike tenkemåter, verdimålestokker og følelseskategorier. Elevene tilegner seg metoder for å beherske ulikt innhold senere i livet. Metodene blir viktige, og som kritikk kan man si at metodene får samme status i denne teorien som innholdet får i material dannelsesteori, og at metoden blir løsrevet og viktigere enn innholdet.

Den kategoriale dannelsesteorien blir et resultat av en dialektikk mellom de to teoriene presentert over. De *formale dannelsesteoriene* med eleven i sentrum blir knyttet opp mot de *materielle teoriene* hvor innholdet er i sentrum. Dannelse skjer i møtet med andre mennesker, forståelse av dem og egne opplevelser av disse møtene. Det objektive, materielle, i møte med det subjektive, formale, skaper dannelse. Både metoder og innhold er med på å skape denne dannelsen. Eleven må både fordype seg i fag, eller innhold, samtidig som han må oppleve at dette innholdet er viktig og reelt for eget liv. Innholdet må justeres sånn at eleven har mulighet til å skjønne det samfunnsmessig betydningsfulle i innholdet (Klafki 1959 s.190194).

Laila Aase er samstemt med Klafkis syn, og hun presiserer at dannelse er: «[...] en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innen et bredt og variert felt.» (Aase 2005 s.37) Hun peker på norskfagets potensiale og helt klare særstilling når det gjelder elevenes dannelse. Språket er en forutsetning for å delta i dannelsen, og de kulturelle møtene elevene får i tekster de møter i

norsktimene, gir grunnlag for dannelse. Det er i samhandling med andre dannelse skjer og er ikke det samme som identitetsutvikling. Identitetsutvikling er et resultat av dannelse, men i dannelsesbegrepet er et kunnskaps- og verdisyn nedfelt. Norskfagets verdier ligger nedfelt i hvordan vi forstår tekst og språk. I samtalene i klasserommene rundt tekster, eller ved å lese og skrive som en samhandling med andre, legges grunnlaget for dannelse. Norskfagets viktigste oppgave er å få elever til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Samhandling er viktig, og det er ved å skrive, lese og snakke sammen at dannelse skjer. Elevene skal delta aktivt i tekstkulturen, ikke bare lære om den. Dersom elevene deltar i tekstkulturens uttrykksmåter på en kvalifisert måte, legges grunnlaget for at tekstarbeidet fører til dannelse (Aase 2005 s.37).

I følge Klafkis må elevene oppleve stoffet relevant for seg og sitt liv. Det er både gjennom metode og innhold dannelsen skjer. Nordstoga skriver om selvoverskridelse, og Aase om at dannelse skjer i kvalifisert interaksjon med andre. Alle disse tre synene på dannelse har jeg tatt med i arbeidet med denne oppgaven, men særlig interessant blir Aases syn på hvordan dannelse skjer. Å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, gjennom å lese, skrive og snakke sammen er grunnlaget for prosjektet mitt, som en motvekt til det synet hvor norskfaget kan bli et redskapsfag for andre fag. I et fag med få timer pr. uke kan det bli liten tid til å lese og arbeide med typisk norskfaglige tekster. Det er norskfagets dannelsespotensiale og muligheten for elevenes selvoverskridelse som er bakgrunnen for min interesse for å finne svar på forskningen min. Det er i møte med læreplanens literacy-tankegang og skolemyndigheters satsing på å yrkesfagrette norsken, det er interessant å finne ut hvorvidt dannelsespotensialet marginaliseres mot den til tider tekniske literacy-tankegangen som kan komme til uttrykk i FYR-satsningen. Er det en motsetning, eller er det to sider av samme sak? Hva skjer med norskundervisningen når elevenes holdninger til seg selv som ikke-lesende, stadig bekreftes av myndighetenes likelydende holdning?

3.6 Tekstrepsjon

Læreplanen i norsk har sine kompetansemål som sier hva elevene skal kunne og hva de skal kunne gjøre. «Læreplanens organisering rundt kompetansemål må forstås i lys av utdanningspolitiske mål der landets/skolenes «suksess» blant annet blir forstått gjennom rangeringer på internasjonale (kvantitative) tester.» (Skarstein 2013 s. 48)

Disse læreplanmålene innehar et tydelig policy-fundament og er ikke forskningsbaserte (Skarstein 2013 s.47), og kan derfor komme på kollisjonskurs med den rådende litteraturdidaktikken hvor den litterære samtalen er viktig. (Rosenblatt 1985, Aase 2005) Den litterære samtalen slik Rosenblatt beskriver den, bygger på resepsjonsteorier hvor teksten ikke er et ferdig produkt fra forfatteren, men hvor leseren tolker og forstår utfra sine erfaringer og sitt liv og samtaler om dette i et kvalifisert fellesskap.

I denne delen vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for valget av de metodene som er brukt i klasserommet, for så å kommentere elevenes arbeid i analysekapittelet senere i oppgaven.

En av metodene som er brukt i klasserommet er *den litterære samtale* (Rosenblatt 2005, Aase 2005, Fish 1982). *En litterær samtale* er en samtale i klasserommet hvor man i fellesskap jobber med en tekst for å utvide forståelsen av teksten. Målet er ikke å finne fram til fasitsvar som læreren eller læreboka innehar, men ved hjelp av elevenes og lærerens erfaringer, assosiasjoner, diskusjoner og ideer, komme til opplevelser og forståelser av tekstene som leses (Rosenblatt 2005 s.69-71). Før samtalen jobbet elevene med ulike førlesingsaktiviteter for å skape interesse og oppmerksomhet rundt de aktuelle tekstene. Det er viktig å ha god tid til å lese og jobbe med tekstene underveis i leseprosessen. Min erfaring er også at det fungerer godt med høytlesing med lesestopp i klasserommet. Elevene får ulike leseoppdrag underveis (Tønnesen 2007 s.134-136). Eksempler på dette er at elevene kan være særskilt oppmerksom på en type ord, på kontraster, metaforer eller symboler.

3.7 Litteraturdidaktikk

Det teoretiske grunnlaget for arbeidet i klasserommet er litteraturdidaktikken (Henning, 2010) og innenfor den, resepsjonsteorien eller resepsjonsestetikken, hvor forholdet mellom leser og tekst er vesentlig (Iser 1974, Eco1979, Barthes 1990). Det er teorier om hvordan tekster leses, tolkes, analyseres og oppfattes på grunnlag av kulturell bakgrunn, alder, kjønn, sosial bakgrunn osv. Leserens leser tekster med sine erfaringer og forutsetninger, og man forstår og tolker teksten med det som utgangspunkt. Den tyske resepsjonsforskeren Wolfgang Iser (1974) skriver om tekstens *tomme rom*, og mener at leseren fyller disse tomme rommene med egne erfaringer og er meddikter i de tekstene han leser. Den franske litteraturforskeren Roland Barthes (Gundersen 2010) sier at når en leser møter en tekst, er han allerede full av andre

tekster og andre koder, og forstår teksten med det utgangspunktet.

Umberto Eco er også opptatt av den aktive leseren som selv er med på å skape den teksten som leses. Han skriver i boka *Seks turer i fortellingens skoger*, (1979) at når vi leser, er det som å ta et skritt inn i en bestemt skog med mange valgmuligheter. Man kan som leser følge stier som er merkede, og som leseren ledes inn på av elementene i teksten. Andre stier er umerkede, og her må leseren selv følge sin egen rute. En tekst består av variasjonen mellom disse stiene. Leserens må gjøre egne valg hele tiden og det er med på å skape spenning i teksten (ifølge Tønnesen & Maagerø 2012 s.13).

3.8 Litterære samtaler

I arbeidet med tekstene elevene leste, ville jeg prøve å få til gode litterære samtaler (Rosenblatt 2005, Aase 2005). Hva er så det? Litterære samtaler i klasserommet har som formål å ha et tolkningsfellesskap rundt en tekst. Det er ikke et mål å komme fram til en unison forståelse hvor læreren sitter på fasiten. Det er gjennom de ulike elevenes forutsetninger og tolkninger de kan berike samtalen. Alle tekster har som tidligere nevnt, såkalte tomme rom som må forstås og tolkes ut fra leserens erfaringer. Noen tekster har flere tomme rom enn andre. De skjønnlitterære har flere tomme rom enn saktekster. Det er nok ofte slik i et klasserom at læreren som har jobbet mye med tekster, har lest den teksten som leses flere ganger før og som har autoritet i klasserommet, blir den som vet svarene, og elevenes oppgave blir å finne disse rette svarene. Man kan nok i noen tilfeller si at elevene lærer mer om tekster enn av dem. I motsetning til dette er den litterære samtalen en metode hvor elever og lærer i fellesskap deltar for å få en forståelse og opplevelse av teksten.

Louise Rosenblatt skriver i essaysamlingen *making meaning with texts*, kapittel fem: «The Acid Test for Literature Teaching» at lesing av skjønnlitteratur forutsetter en deltagende lesing bygd på erfaring, ikke bare en kunnskap om det man leser. « Literature provides a living through, not simply a knowledge about. » (Rosenblatt 2005 s.63) For å få til denne *living through* må man ta med seg elever inn i litteraturen og utforske den ved å bruke deres erfaringer og forståelse. Leserens tar med seg selv og sitt liv inn i lesingen. Hun peker på at forholdet mellom lærer og elev er avgjørende for at denne metoden skal fungere i klasserommet. For unge lesere er muligheten til å dele de litterære opplevelsene med på å skape forståelse for litteraturen. De tar med seg sin bakgrunn inn i det de leser og forstår tekstene på bakgrunn av denne. Rosenblatt skiller mellom efferent lesing og estetisk lesing.

Ved en efferent lese måte er målet å finne svar, eksakt kunnskap som skal læres av teksten, mens ved en estetisk lesing er det opplevelsen, stemningene, følelsene ol. som er det viktigste. I litterære samtaler i klasserommet er det ifølge Rosenblatt, den estetiske lesingen som er essensiell.

For læreren er det viktig å være lyttende og nysgjerrig på elevenes opplevelser av teksten, og ved å stille spørsmål, diskutere, utfordre og vise interesse for det de har å bidra med, kan man utvide elevenes leserhorisont og deres forståelse for tekstene. I et dannelsesperspektiv må man utfordre elevene til å tenke på nytt, revurdere holdninger, være kritiske til det de leser, og elevene må få mulighet til å bryne seg på andres meninger og tolkninger. Elevenes observasjoner og opplevelser av tekst kan inngå i nyansert helhetsforståelse av tekstens personer og handlinger, men også av sjangrer og språklige uttrykk. Gjennom å nærlese og diskutere avgjørende enkeltmomenter i teksten, og utforske disse i forhold til teksten som helhet, kan elevene utvikle en tekstforståelse som er dynamisk og åpen (Andersen 2011 s.17).

Hvordan kan man så legge til rette for gode litterære samtaler? Det å skulle mene noe om den teksten man leser, krever at elevene får god tid til å lese teksten og til å forberede seg før den litterære samtalen. Læreren kan gi dem ulike oppdrag når de leser. De kan bli bedt om å legge merke til spesielle ord som blir brukt, for eks. positivt og negativt ladede ord, til kontraster i teksten, være obs på egne følelser når de leser osv. Ved hjelp av disse oppdragene har elevene et bidrag til den litterære samtalen. De kan alle ha noe å bidra med, enten spesifikt om teksten eller om sine egne erfaringer, følelser eller meninger. Læreren sin jobb blir å lede samtalen, la alle slippe til og stille spørsmål som driver samtalen videre og som forhåpentligvis utfordrer elevene til ny erkjennelse og lærdom både om tekstens tema, budskap og virkemidler.

I boka si *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* (1982) skriver Stanley Eugene Fish at teksten skapes av leseren i lesingen. Leserens skaper teksten ut fra sine perspektiver og med sine tolkninger. Teksten er med andre ord ikke en objektiv og nøytral størrelse, men den er heller ikke rent subjektiv. Teksten skapes i en sosial situasjon og i et tolkningsfellesskap hvor de rimelige tolkningene dannes. Leserens er ikke alene i tilnærmingen til en litterær tekst, men er en del av et fellesskap. «It is interpretive communities, rather than either the text or reader, that produce meanings.» (Fish 1982 s.14)

3.9 Den litterære samtalen sett i et dannelsesperspektiv.

Det er gjennom de litterære samtaler man blant annet finner norskfagets dannelsespotensiale, og i interaksjonen mellom tekst, lærer og elever kan elever forstå samfunnets verdier uttrykt gjennom tenkemåter, handlinger og kunnskap. Det er i møte med andres liv, tanker og handlinger man kommer til nye erkjennelser og utvikler seg som menneske. Laila Aase skriver i artikkelen *Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid*: «Å huske og reproducere lærestoffet er ikke dannings» (Aase 2005 s. 35-36) og hun viser til Klafkis begreper om *kategorial dannings*, og hun skriver også at det er å lære noe av og i tekstene som er viktig for identitetsutviklingen, ikke det å lære om tekster. Elevene må få mulighet til å forstå seg selv i forhold til tekster. Det er gjennom gode litterære samtaler jeg ønsker at elevene skal både bidra med egne tanker, egen tolkning og også komme til ny erkjennelse.

3.10 Teksten og leseren.

Når man leser en tekst, tar man ifølge resepsjonestetikken med seg sine egne erfaringer inn i teksten. Holdninger, forutsetninger og erfaringer er med på å skape forståelsen for teksten. I tillegg til teksten og leseren, er også situasjonen, eller konteksten teksten leses i av stor betydning. Jon Smidt presenterer en modell bestående av tre deler; I tillegg til leserens historie og tekstens historie er også rammene for lesingen en viktig faktor. Teksten har i seg sin historie og sitt språk. Den kommer fra en annen tid og en annen bevissthet, men den tolkes ut fra leserens historie og konteksten. Leserens historie og kontekst, det samme er situasjonen teksten leses i. Normer og verdier i denne settingen er med på å skape teksten (Smidt 1993 s. 21). For ungdommer i 16-17 årsalderen vil det at de lever i en situasjon mindre preget av fastlagte normer enn det voksne gjør, være med på å prege deres identitetsarbeid i møte med tekster. De prøver ut uttrykk, holdninger og sosiale roller i møte med skolens kulturelle uttrykk. Dette er som en dialektisk prosess hvor søken etter nærhet og trygghet skifter mot å søke mot utvikling og forandring. *Regresjon* og *progresjon* er to interesser som er til stede i mennesket, og begge har som mål å oppnå en lykkefølelse. Regresjonen finner elevene i det gjenkjennelige, det trygge som i neste omgang kan føre til forandring eller til ny kunnskap og erkjennelse, til progresjon. Ungdomskulturen er ofte fjern fra skolekulturen, og elevene vil søke det kjente og ikke det de blir presentert for av læreren, som representerer en voksen og akademisk kultur (Ziehe 1999 s.97).

3.11 Diskurs og språk

Tekster og de ulike måtene å lese dem på er sosialt og historisk utviklet av forskjellige grupper mennesker, og erfaringer fra ulike litterære institusjoner gir tolkningsgrunnlag for tekstene vi leser. Med andre ord er leserens sosiale bakgrunn og erfaring viktig for hvordan tekster tolkes (Gee 2012 s.45). James Paul Gee viser i *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (2012) til «The Bristol Language Project» fra Storbritannia på 1980-tallet, hvor resultatene viser en klar sammenheng mellom 10-åringers suksess i skolen og deres forberedelse til tekstkompetanse eller literacykompetanse i hjemmene før skolealder.

Han sier at det er grunn til å tro at dette også gjelder i dag. Denne literacykompetansen er relatert til sosiale lag i samfunnet, og er også et uttrykk for identitet som leser eller ikke leser. Å lese er ikke bare en ferdighet, men en identitet som er formet av tidlig sosialisering hjemme og på skolen (ibid s.31-32). Gee snakker om ulike diskurser man befinner seg i. Han skiller mellom diskurs med liten d og Diskurs med stor D; «Discourses are all about how people «get their acts together» to get recognized as a given kind of person at specific time and place.» (ibid s. 152) Diskursene består av ord, verdier, holdninger, følelser, andre mennesker, teknologi, redskaper osv. og hvem som gjør hva, og å gjenkjenne alt dette. Jeg vil videre i denne oppgaven skrive diskurs med liten d, men referere til Gees *Discourse*. Det finnes primærdiskurser og sekundærdiskurser. Som tidligere nevnt er primærdiskursen hjemmets diskurs, den første et barn møter. Språket og verdiene i hjemmet inngår i denne diskursen og inngår i det å være en hverdagsperson, ikke en spesialist. Sekundærdiskursene er det flere av, og de møter man på skolen, i foreningslivet, arbeidslivet, religiøse grupper eller andre institusjoner (ibid s.153-154). Jo nærmere et barns primærdiskurs er sekundærdiskursen man møter på skolen, jo lettere er det for eleven å tilegne seg skolens verdier og de kunnskapene og ferdighetene de skal lære der.

Early borrowing functions not primarily to give children certain skills, but, rather, to give them certain values, attitudes, motivations, ways of interacting, and perspectives, all of which are more important than mere skills for successful later entry into specific secondary Discourses «for real» (skills follow from such matters) (ibid s.155).

I følge artikkelen “Identity as an Analytic Lens for Research in Education” (Gee 2000/2001) går man inn og ut av forskjellige posisjoner og kontekstuelle roller. Dette utgjør ulike identiteter som skapes av andre i de kontekstene man befinner seg i. Man skaper med andre ord ikke sin egen identitet. Identitetene er vevd sammen samtidig som man går inn og ut av disse. Disse rollene, eller identitetene deler Gee inn i:

1. N-identitet, eller naturidentitet som er etnisitet, kjønn osv. Dette er identitet som er gitt fra naturens side.
2. I-identitet, eller institusjonsidentiteten er knyttet til den rollen du har i ulike institusjoner, for eksempel som elev i en skoleklasse.
3. D-identitet, eller diskursidentitet er rollen man har som hyggelig, omgjengelig, kritisk osv.
4. A-identiteten, eller affinitetsidentiteten er knyttet opp mot interesser, holdninger og forventninger, som for eksempel hvordan gutter på yrkesfag er, hva de liker å gjøre osv. (Gee 2000/2001 s. 100).

Gee hevder at disse kategoriene ikke opptrer separate, men i viktige og komplekse interaksjoner med hverandre. « Rather than discrete categories, they are ways to focus our attention on different aspects of how identities are formed and sustained. » (Gee 2000/2001 s.101)

Langer peker på det samme som Gee, men bruker subkulturbegrepet og sier at elever tilhører ulike slike i *Literature. Literature Understanding and Literature Instruction* (2011). «Each student is a complex individual belonging to any number of subcultures that can be identified by shared beliefs, mores, and ways of communicating and behaving. » (Langer 2011 s.49) Dette er viktig å ha i mente når man skal gjennomføre klasseromssamtaler om litteratur, eller ha litterære samtaler. Disse forskjellene finner en både i språket elevene har til å snakke om tekster, og i muligheten har de til å forstå språklige virkemidler og ideer. Langer viser til fire situasjoner som beskriver dette når det gjelder elevers møte med tekster:

Students have neither the concepts nor the language to talk about them.

Students have the concepts but not the language.

Students have less complex understanding than their language implies.

Students have the language and the concept and are ready to think about them in more sophisticated ways (ibid s. 136).

Den første situasjonen kan være den hvor elevene introduseres for nye ideer, men hvor de først vil forstå dem senere. Elevene peker kanskje selv på sider ved en tekst uten helt å forstå hva det er, men at det er noe. Langer viser til et eksempel hvor elever etter å ha lest et dikt, fortalte at noen av ordene kanskje ikke betydde helt det som stod. Læreren kunne da fortelle at disse ordene var metaforer. Ved å introdusere elevene for at språket har metaforer, ga det dem

nye muligheter til å forstå konseptet *metafor*. Den andre situasjonen er når elever ønsker å kommunisere tanker fra det de leser, men mangler språket, eller den litterære terminologien for å gjengi dette. Den tredje situasjonen er situasjoner der elever har plukket opp litterære uttrykk og et språk som ligger over det de selv forstår. De bruker litterære begreper, men skjønner ikke hva de betyr. I den fjerde og siste situasjonen behersker elevene både språket og har forståelse for innhold og ideer i tekstene. I denne situasjonen kan læreren dra elevene med i mer komplekse samtaler, analyser og tolkninger av litteraturen (ibid s.137-141).

Gees teorier om diskurser og Langers fire situasjoner beskrevet over, vil være aktuelle for min analyse. Diskurs og identitet henger nøye sammen. Verdier, språk og holdninger er identitetsmarkører. Jeg håper jeg kan finne ut noe om mine informanternes identitet som lesere ved å bruke Gees teorier. Langer beskriver hvordan språket og begrepene ikke alltid henger sammen med forståelsen av tekstene som blir lest, noe som jeg antar vil være aktuelt for min analyse.

3.12 Sosial ulikhet, makt, språk og verdier

Dersom både økonomisk, sosial og kulturell kapital (Bourdieu 1995) er faktorer som er bestemmende for klassesdeling av samfunnet (Hansen, Andersen, Flemmen, Ljungren 2014 s.26-27), blir det et interessant perspektiv å kommentere i denne oppgaven. I artikkelen «Symbolske skillelinjer» (2013) bruker Vegard Jarness begrepet *soial lukning* og peker på at i nyere sosiologiske debatter om klasser, er ikke disse lukningsprosessene bare formaliserte i form av f.eks. utdanning, men de er like ofte knyttet til smak, livsstil og forbruk.

En av de mest fremtredende tematikkene som kommer til uttrykk når over- og middelklasseinformantene klassifiserer andre, er utdanning og kunnskap. Ikke bare fremhever de verdien av å besitte kunnskap i seg selv, de uttrykker også motvilje mot folk de klassifiserer som «lite utdannede», «mindre intelligente» - ja, til og med «dummere» enn seg selv og den type mennesker de assosierer seg med: (Jarness 2013 s.233)

Skolen som institusjon representerer og reproducerer middelklassens verdier (Beck og Fladmoe 2009; Penne 2012 s.32-36) og det er disse verdiene elevene blir presentert for gjennom tekster de møter. Dersom elevene kommer fra hjem hvor sosial og kulturell kapital ikke stemmer overens med det de møter i skolen, vil de ifølge Gee ha større vansker med å tilpasse seg den sekundærdiskursen skolen representerer (Gee 2012 s. 155). Å tilpasse seg og bli en del av sekundærdiskursen, vil også gi makt i samfunnet. I norskfaglig perspektiv gir literacykompetansen ifølge Stortingsmelding 30 mulighet til å påvirke eget liv og mulighet til å skape materielle verdier: «Meldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese,

skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt.» (St.meld.30 s.1) Det å beherske sekundærdiskursen gir i tillegg mulighet til å delta i samfunnet og påvirke politiske prosesser. For denne oppgaven blir det sosiologiske perspektivet med ulike klasser som representerer ulike verdier, interessant. Befinner mine informanter seg innenfor verdifellesskapet til skolen og middelklassen? Hvis ikke, hvordan påvirker holdninger både fra skolens side og fra elevenes side læringsklimaet i møte med tekster. Tar informantene avstand fra det skolen står for? Tar skolen hensyn til informantenes utgangspunkt? Har informantene definert seg bort fra verdiene og språket de møter i skolen? Tar de avstand fra norskfagets estetiske språk og uttrykk for å definere seg som håndverkere? (Mukarovsky 1978) Er det det som fikk eleven til å si at ingen liker å lese siden de går på bygg? [BAT]

4 Litteratur og tidligere forskning.

4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for litteratur som er aktuell for analysen og drøftingen av funnene mine samt aktuell forskning på området. Jeg har både sett på tidligere masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger, forskningsrapporter og litteratur som omtaler emnet. Bøkene til Jon Smidt, J. A. Appleyard og Bo Steffensen omhandler ikke den nyeste forskningen, men jeg har likevel valgt å ta dem med, da det er interessant å se utviklingen på feltet de siste tiårene. Dag Skarsteins doktorgradsavhandling er ny, og omhandler elever på videregående skole og er derfor aktuell for mitt prosjekt. For å vise til forskning om gutter og lesing, har jeg også valgt å presentere forskningen til Kåre Kverndokken (2013), Gunilla Molloy (2013), Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe (2013), Lise Hoel og Trude Helgevold (2005) og Astrid Roes (2010) rapport fra funnene til PISA-undersøkelsen i 2009. Til slutt vil jeg presentere aktuell litteratur av James Paul Gee og Judith A. Langer.

4.2Utvikling av en leser.

Etter den første leseopplæringen da barna er blitt i stand til å lese selvstendig og spontant, leses det mye skjønnlitteratur. Både gutter og jenter leser, men etter hvert avtar guttenes

interesse for skjønnlitteratur, og de leser mer saklitteratur mens jentene fortsetter å lese skjønnlitteratur. I slutten av tenårene er det nyttelesing som dominerer mest, da gjerne knyttet til yrke og utdanning. Bo Steffensen skriver i *Når barn leser fiksjon* (1999), om en dansk undersøkelse av femteklassinger fra 1995, altså en 20 år gammel undersøkelse, som viser at elever i femte klasse leser 4-6 timer pr uke på fritiden. Bare 20 prosent leser mer enn 8 timer pr uke. I denne perioden er det lystlesing som er hovedmotivasjonen til leseren. Senere i puberteten er det så mye annet som konkurrerer med oppmerksomheten til de unge leserne, at den spesifikke skjønnlitterære lystlesingen blir lidende. Skole, venner og fritidsinteresser bruker opp tiden.

I den første leseperioden er opplevelsessubjektivismen essensiell for de unge leserne. Teksten blir som et speil for leseren. De ser først og fremst seg selv og ikke teksten, en *primær projektiv lesing*. Leseren kan identifisere seg med helten og forestille seg at han innehar de samme egenskapene og ferdighetene som denne. Han blir på en måte helten i historien selv, og det å lese blir en form for eskapisme. I skjønnlitterære tekster kan unge lesere også oppleve en orden både i forhold til miljøet og til personene, en orden som skaper oversikt i en ellers uoversiktlig hverdag. Fortellerstemmen er tydelig, og hovedpersonens tanker og følelser blir belyst på mange måter. Leseren kan gå tilbake for å forstå hva som skjer osv. Også konflikter og problemer kan bli mer oversiktlig i en skjønnlitterær tekst. På denne måten blir også tekstene terapeutiske. Man leser om andre som opplever lignende problemer som ens egne og ser hvordan disse om mulig, kan løses (Steffensen 1999 s.42-43).

For å bringe leseren og forståelse for teksten videre, er det nødvendig å analysere og fortolke tekstene som leses. Det må være et mål å kombinere opplevelse med tolkning «[...] hvor tekstens fremmedhet kan bringes i kontakt med læserens selv, så ny «viden» kan oppstå.» (Steffensen 1999 s.53) Dette synet på lesing og litteraturundervisning i skolen er aktuell for denne oppgaven, da det å ta fatt i den litteraturen informantene har lest og leser som lystlesing, danner et grunnlag for min forskning på deres identitet som lesere og opplevelse av nye tekster.

J.A.Appleyard skriver i sin bok *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991) at små barn bruker lesingen til å både forstå verden utenfor familien og til å forstå seg selv. Barnet bruker lesingen til å samle og organisere informasjon om verden rundt seg, og samtidig bruker det lesing til å forstå sin indre verden. I litteraturen som elever mellom sju og tolv år leser, finner de typer som er helter som de selv kan identifisere seg med.

Disse heltene løser problemer i en uoversiktlig verden ved hjelp av sine ferdigheter og sitt initiativ. Man leser for å forstå den verdenen man lever i, og i tillegg til skjønnlitteratur leser de om dyr, hvordan ting virker og om naturen. Mange barn i denne alderen blir små eksperter på dinosaurer, hvaler ol. Lesing er i denne perioden av et barns liv, et verktøy til å forstå verden, men også et bilde på leserens rolle i verden, med andre ord, skolens og samfunnets forventning er at barnet blir en leser (Appleyard 1991 s.60).

Både Steffensen og Appleyard skriver om lesingen i barneskolealder hvor elevene nylig har tilegnet seg leseferdighetene, og hvor forventningene både fra barnet selv og fra skolen er klare i forhold til å se på elevene som lesere. Hva er det så som skjer i løpet av ungdomsskolen og i møte med videregående skole? Forventes det at elevene, særlig de som velger yrkesfag og særlig gutter, ikke lenger liker å lese? Er holdningene de har til seg selv at nå leser de ikke mer?

Både Appleyard og Steffensen har skrevet sine bøker og viser til forskning før 2000-tallet. Unge i dag har stor tilgang til digitale tekster via pc og mobiltelefoner, og de er kun et tastetrykk unna informasjon av alle slag. Steffensen viser til en undersøkelse hvor det meste av lystlesingen til barn og unge foregår før de skal legge seg om kvelden, en tid på døgnet som i dag nok brukes til å surfe på nett, spille, se film og kommunisere med venner. Disse aktivitetene er i seg selv tekstresepsjon med lesing som delaktivitet, og kan sies å være kompetansegivende i vårt samfunn. Men den skjønnlitterære lesingen lider muligens under dette. Her vil det sannsynligvis være en forskjell mellom barn under ungdomsskolealder og de over, da jeg vil anta at barn under ungdomsskolealder har strengere regler for bruk av pc, nettbrett og mobiltelefoner enn de over. Dersom det stemmer at skjønnlitterær lesing er et overskuddsfenomen, kan kanskje det også være en av grunnene til at den skjønnlitterære lystlesingen avtar hos ungdom etter at de begynner på ungdomsskolen og videregående? De får større tilgang til digitale medier, og i konkurransen om tiden og oppmerksomheten deres, taper lesingen av skjønnlitteratur. Dette er tanker jeg vil ta videre i min analyse av funnene i forskningen min.

4.3 Elever og lesing

Jon Smidt har i *Seks lesere på skolen. Hva søkte de, hva fant de. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* (1989), skrevet om sitt treårige forskerarbeid i en videregående

skole som hadde arbeidstittelen «Litteratur i bruk. Om litteraturlesingens muligheter og funksjon i den videregående skole.» Han var selv norsklærer for elevene han fulgte fra første til tredje klasse fra 1982-1985. Han følger særlig seks av klassens 28 elever. Boka handler om disse seks ungdommene som er unge på samme tid og sted, men som bortsett fra dette er svært forskjellige. De har ulik bakgrunn, ulike fritidsinteresser, ulike roller i klassen osv. En stor del av undersøkelsen til Smidt er en rekonstruksjon av elevenes litteraturlesing gjennom tre år. Boka omhandler resepsjonsforskning, eller mottakerforskning, og som Smidt sier i innledningen til boka: «Alle tolker vi tekster ut fra sammenhengene vi møter dem i, ut fra våre forventninger og ut fra vår erfaringsbakgrunn.» (Smidt 1989 s.13) Disse forventningene og tolkningstradisjonene er forskjellige fra elev til elev, og som litteraturlærere må man ta høyde for det i klasserommet. Et sammensatt samfunn som det elevene lever i, gir ulik forståelse av det de leser. Forfatteren sier i boka at han ikke er ute etter å forstå disse elevene helt og fullt, men «[...] å forstå og påvirke den sammenhengen både de og oss sjøl befinner oss i på skolen.» (Smidt 1989 s.43)

Dag Skarsteins doktorgradsavhandling *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (2013) omhandler forskning utført i videregående skole. Han har gjennomført fem intervjuer av 21 elever hvor første intervju er om elevenes akademiske bakgrunn, holdning til skole og deres sosiale arena utenfor skolen. De fire resterende intervjuene er om elevenes opplevelse og forståelse av tekster fra ulike litterære perioder. Skarstein fant at det var store forskjeller i gruppa med bakgrunn i deres ulike kulturelle bakgrunn, kjønn ol. Han konkluderer med at det metaspråket elevene har med seg inn i skolen, samt metoden som blir nyttet, er avgjørende for elevenes lesing. Han peker på at språket er nøkkelen til læring, og at litteraturens plass i skolen er et middel for språklig og kognitiv utvikling. Lesing av skjønnlitteratur utvikler tolkningskompetanse og evne til metaforisk tenkning.

Aslaug Louise Kongshavns «Litterære samtaler i lause lufta? Ei komparativ analyse av litterære samtaler i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet» (2011) er en mastergradsavhandling hvor hun beskriver en studie av den litterære samtalen. Hun har fulgt to niendeklasser hvor den ene hadde en tradisjonell litterær samtale i klasserommet, og den andre hadde sin samtale via digitale medier som blogg. Resultatet av hennes forskning var at elevene ble mer aktive og deltagende i klassen som brukte bloggsamtalen enn i den tradisjonelle samtalen.

Disse kildene omhandler arbeid med litterære tekster i klasserommet eller i et annet sosialt fellesskap. Med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål mener jeg at dette er relevant forskning og litteratur for min masteroppgave. Skarsteins doktorgradsavhandling er interessant og aktuell for min oppgave. Han har forsket på hvordan elever i videregående skole leser og forstår tekster. I likhet med Smidt viser forskningen hans hvordan elevenes bakgrunn påvirker deres forståelse og opplevelse av litteraturen de leser. De viser begge at den bagasjen elevene har med seg i møte med skjønnlitterære tekster, er avgjørende for forståelsen av det de leser. Kongshavns funn er interessante siden de viser hvilke muligheter en blogg gir den litterære samtalen. Det er interessant for meg å ta i bruk digitale medier som en del av den litterære samtalen, kanskje særlig med tanke på at forskning viser at gutter leser flere digitale tekster enn tekster på papir. Den virtuelle verdenen er deres verden, og kanskje det kan få flere av mine vgl gutter på banen også.

4.4 Gutter og lesing

Jan Arve Kittang skriver om gutters holdning til lesing i sin masteroppgave *Et feminisert norskfag? Lesing, tekstkultur og kjønn* (2009). Han skriver at guttene leser mindre og er mer negative til lesing enn jentene, og at lesing oppfattes som mer nyttig for jentene, at de oftere blir lest for hjemme. I tillegg er tekstene de møter på skolen bedre tilpasset deres verden.

I Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe sin artikkel «PAY ME. BITCH – om gutters lesing i videregående skole» (2013) skriver de om en undersøkelse utført på en vestkantskole i Oslo. De har brukt en kvantitativ metode for å kartlegge vg3-gutters leseoppdragelse og den leseundervisningen de får. Med begrepet leseoppdragelse mener de for eksempel «[..]hvordan gutter sosialiseres som lesere, dvs. hvilke leseerfaringer de innehar i møtet med skolen, og hvilke de får.» (Bakke og Moe 2013 s.176) Leseundervisning er det metodiske arbeidet med lesing som foregår på skolen. I denne undersøkelsen fant de at guttene leste flere digitale tekster enn tekster på papir. De leste mer sakprosa enn skjønnlitteratur, og lesingen var oftere relatert til nytte enn til hygge. Leseundervisningen de fikk var ikke med på å motivere dem for lesing, og de husket stort sett ikke bøker eller tekster de hadde lest i undervisningen.

For mitt forskningsprosjekt var det interessant å lese om hvordan undersøkelsene til Bakke og Moe var gjort, og med hvilket utgangspunkt og resultat. De guttene som var informanter her var vg3, studiespesialiserende (87%) og elever på påbygg fra yrkesfagsretningen *medier og*

kommunikasjon (13%), et programfagsområde som ofte samler teoristerke elever. Mine informanter er elever fra vg1 og fra studieretningene for *teknisk industriell produksjon og bygg og anleggsteknikk*. De er yngre og har langt færre norsktimer pr uke enn vg3 elevene. Norsk er et lite fag for vg1 yrkesfag, og et stort fag for vg3. Det karakternivået som blir beskrevet i denne artikkelen er nok ganske mye høyere enn det mine informanter har. Det er med andre ord noen ulike rammefaktorer, men erfaringene fra Bakke og Moes forskning ga meg ideer og inspirasjon til den måten jeg har tenkt å jobbe på, selv om jeg ikke har tenkt å ha en kvantitativ undersøkelse.

En viktig grunn til at gutter leser lite skjønnlitteratur i ungdomsskolen og i videregående er at gutter opplever det å lese og snakke om litteratur som en feminin geskjeft. Det hevder Gunilla Molloy i rapporten fra sitt treårige aksjonsforskningsprosjekt med gutters motstand mot å lese skjønnlitteratur som tema. Prosjektet danner utgangspunkt for artikkelen «Jag ryser när jag ser en bok» (2013) Molloy hevder at man må se på gutters manglende lesing som en del av konstruksjonen av kjønnsidentiteten som foregår i klasserommene og i samfunnet for øvrig. Gutter og jenter finner sine roller som kjønn i klasserommene, i forhold til hverandre, gutter imellom, og gutter overfor jenter. Klasserommet er et bilde på samfunnet, og de holdninger man finner til kjønnsroller i samfunnet, finner man igjen i klasserommet. Lesing av skjønnlitteratur regnes ikke som maskulint.

Medan flickor kan gå i långbyxor, sparka fotboll och läsa skönlitteratur, så kan pojkar inte gå i kjol, inte dansa ballett och inte heller läsa skönlitteratur om de vil bli uppfattade som maskulina. Maskulinitetens möjligheter förefaller her vara mer begränsade enn kvinnlighetens, vilket genusforskare också noterat. (Molloy, 2013 s.38)

Molloy peker på et interessant aspekt ved gutter, lesing og identitet. Å lese skjønnlitteratur eller ikke, er en maskulin identitetsmarkør i skolen og i samfunnet. Vil det da si at mine informanters identitet som lesere, eventuelt identitet som ikke-lesere, sier noe om deres identitet som gutter? Molloy's forskning omhandler det å lese skjønnlitteratur, men at andre tekster som ikke er typisk skoletekster, forholder gutter seg annerledes til (ibid s.36).

Alle disse tidligere forskningsprosjektene omhandler elever og lesing på en eller annen måte og på et eller annet nivå. To av prosjektene er fra grunnskolen, og de fire andre er fra videregående skole, men ingen av dem er forskning gjort på gutter i vg1 på yrkesfaglig studieretning. Jeg er veldig nysgjerrig på hvordan disse guttene med et lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, med samfunnets og skolemyndigheters holdninger og med sine egne leserhistorier, forstår og opplever ulike tekster i norsktimene.

4.6 Bøkernes paratekster

Hvorfor leser gutter mindre og dårligere nå enn før? Flere har forsket på dette, og Kåre Kverndokken er redaktør for artikkelsamlingen *Gutter og lesing* (2013). Her finner man flere interessante artikler om gutters lesing. Kverndokken skriver i «Bokas gripefaktor» (2013) om bøkernes paratekster, eller tekstene om tekstene. En boks paratekst er all den teksten som er i og utenpå en bok som ikke er selve den litterære teksten. Det er tittel, tekst og illustrasjon på for- og bakside, informasjon om forfatter, utgivelsesår, forlag osv. På hvilken måte vekker f.eks. bokas forside og bakside interesse hos gutter? Han peker på at det er mange bøker som allerede her klart appellerer mer til jenter enn gutter, og at coveret på f.eks. en utgave av Jostein Gaarders *Appelsinpiken* helt tydelig forteller om en kanskje søtladen kjærlighetshistorie istedenfor en far-sønn relasjon. Også baksidetekstene viser seg å være rettet oftere mot jenter enn gutter. «Når man ser gjennom 2011-produksjonen av skjønnlitterære bøker for barn og ungdom, er det langt færre baksidetekster som viser til gutteidentitet eller har gutterøst, som henvender seg medrivende til mulige guttelesere.» (Kverndokken 2013 s.58) Serier og logoer som 1970-tallets GGG og GGP- bøker, ble i sin tid i likestillingens navn, kjønnsnøytrale GG-bøker. Men i dag finner man igjen flere serier myntet på jentelesere enn på guttelesere. Der jentene har sine bøker, er «guttebøkene» blitt til ungdomsbøker som sikter mot både gutter og jenter. På markedet finnes det mange rosa og lilla bøker med kyssemunner og neglelakk, hesteserier og kjærlighetshistorier som henvender seg til jenter gjennom seriebetegnelser og logoer. Så selv om det finnes noen serier som sikter seg inn på guttelesere, er barne- og ungdomsbøkernes logoer og serier med på å underbygge lesing som en feminin geskjeft. Når titlene på ungdomsbøkene Kverndokken har undersøkt, også i flertall innehar jentenavn og jentereferanser, blir det fare for at gutter møter en feminin verden når de blir presentert for bøker både på skolen og på bibliotekene. Undersøkelser fra bibliotekenes utlån som viser at langt flere unge jenter enn gutter låner bøker, bekrefter dette. Holdninger i media til gutters lesing er også omtalt i artikkelen. Kverndokken peker på hvordan mediene framstiller mannlige ungdomsidoler som noen som aldri har lest en bok, og hvordan holdninger til det at gutter ikke leser bøker, blir bekreftet gjennom media (ibid 2013 s.64). Det er nærliggende å tro at samfunnets holdninger smitter over og bekrefter leseridentiteten til unge gutter. For mitt arbeid blir det interessant om bøkernes paratekst og

disse holdningene i samfunnet påvirker elevenes lesehistorier. Jeg vil bruke denne forskningen rundt gutter og lesing som et bakteppe til min forskning og til de temaene jeg vil at informantene mine skal snakke om i intervjuet.

4.7 Hva leser gutter?

Et av forskningsspørsmålene mine er «Hva leser informantene på yrkesfag?», og for å sette funnene mine inn i en kontekst, har jeg tatt utgangspunkt i resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2012, og funn fra undersøkelsen «Jeg leser aldri, men jeg leser alltid» fra Lesesenteret i Stavanger (2004) hvor Lise Helgevold og Trude Hoel har funnet at gutter fra 11-17 år sjelden leser skjønnlitteratur, men de leser det de selv finner nyttig og nødvendig. De forholder seg til lesing som en aktivitet og har ikke identitet som lesere. Negative holdninger til gutters lesevaner virker som selvoppfyllende profetier for dem, og det er skolens arbeid som stimulerer til skjønnlitterær lesing, ikke hjemmene eller bibliotekene. Guttene som var informanter i denne undersøkelsen er gutter som var innom biblioteket, og undersøkelsen er en oppfølging av bibliotekenes Fritt-valg-prosjekt.

PISA undersøkelsene har gjort det mulig å se på lesevanene til elevene i norsk skole. Guttene har siden 2000 vist seg å ha en mindre positiv holdning til lesing enn jentene. I 2006 endret dette seg litt mot det mer positive, men i 2009 var nivået tilbake til det samme som i 2000. Etter resultatene i 2000 ble det satset på lesekampanjer, noen var også rettet spesielt mot gutter, og dette sammen med filmatiseringen av Tolkiens *Ringenes Herre* og utgivelsen av Harry Potter-bøkene og filmatiseringen av disse, kan ha virket positivt for gutters lesevaner. I 2009 var resultatene tilbake på nivået fra 2000. Det er sannsynlig at den økende tilgangen til og interessen for digital lesing, virker inn på den synkende interessen for fritidslesingen både hos gutter og jenter.

Hva leste de så på internett i 2009? 85 prosent leste chatter, 65 prosent e-mail, ca. halvparten leste aviser på nett, oppslagsverk og ordbøker, eller de søkte info om spesielle emner. Bare 24 prosent deltok i diskusjonsforum, og ca. en tredjedel lette etter praktiske opplysninger. Av andre typer tekster som guttene leste flere ganger i uka, viste undersøkelsen dette: Under ti prosent leste skjønnlitteratur, ukeblader var det ca. tjue prosent som leste, tegneserier ca. en fjerdedel, faktabøker ble lest av ca. tolv prosent, og aviser var det ca. halvparten av guttene som leste flere ganger i uka (Roe 2010 s. 106-109).

5. Analysen. Presentasjon og analyse av data. Resultat og funn.

5.1 Innledning

Analysen min er todelt. I den første delen, i intervjuet, er det hva informantene leser som er det viktigste. Deretter vil jeg se nærmere på deres forståelse av de tekstene de har lest, og på hvordan de snakker om tekster, lesing og seg selv i forbindelse med dette? Jeg håper at jeg på den måten kan finne ut noe om deres identitet som lesere. I tillegg til å kartlegge informantenes lesevaner og deres tanker rundt dette, vil jeg altså også se på hvilken diskurs disse elevene befinner seg innenfor. Jeg bruker James Paul Gees definisjon av *Discourse* i denne analysen, som nevnt tidligere i oppgaven (Gee 2012).

Når man som lærer skal legge opp undervisningen, er det et viktig pedagogisk prinsipp å ta elevenes erfaring som utgangspunkt for videre utvikling. Når det gjelder lesing og gutter, viser forskning at gutter blir mer motivert til å lese skjønnlitteratur dersom det er en mannlig hovedperson i teksten, om temaene oppleves som maskuline, og at saktekster handler om temaer som historie eller krig (Roe 2013 s. 27). Ziehes teori om regresjon og progresjon (Ziehe, Stubenrauch 1999 s.97) sier at det å utsette ungdom for ny læring gjennom skolens kultur, f.eks. skolens tekster, medfører en ambivalens i elevene. De ønsker å forbli i sin kultur sammen med de andre unge.

Det kan være lystorientert, men den er det på en psykisk konservativ måte: lyst som tilbakekomst av tidligere bekendte selvtilstande og lyst som gjentakelse af det evigt-samme. Lyst som opplevelse av midlertidigt fravær af angst. Regresjonsinteressen følger således betraktet et sikkerhetsprinsipp: «Hvad man har, det har man.» (Ziehe mfl. 1999 s.97)

Så ved å ta utgangspunkt i det kjente kan man møte elevene i deres trygge sone, men målet med undervisningen er å ta dem med ut av denne lystbetonte tilstanden og over i den mindre komfortable progresjonen. «Progresjonsinteressen retter sig derimot mot opplevelser av forandring, fremadskriden og kunnen.» (ibid s. 97) I denne vekselvirkningen mellom det kjente og det nye, mellom regresjon og progresjon, ligger muligheten for å utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter.

Elevers sosiale bakgrunn har stor betydning for utdanningen deres. Kulturell, sosial og økonomisk kapital hos foreldrene er avgjørende for barnas valg av utdanning (Hansen et al. 2014 s. 26). I tillegg til den sosiokulturelle bakgrunnen deres, har jeg ofte undret på hva

elevene mine egentlig har med seg i bagasjen når de kommer til skolen. Da tenker jeg ikke bare på foreldrenes utdanning, jobb, økonomi og hvor mange bøker som fins i hyllene hjemme hos dem, men hva elevene har forstått av det de har lest og blitt lest for før jeg møter dem, hva de husker og hvordan dette har vært med på å skape den identiteten de har som lesere. Jeg har undret meg over at mange ikke husker tekster jeg vet de har jobbet med, mens andre husker dem godt. Også Skarstein (2014 s. 86) problematiserer dette og viser til at 16 av hans 21 informanter ikke kan vise til tekster de har lest i norskundervisningen.

Jeg har ofte hatt lyst til å kikke inn i hodene på eleven og virkelig finne ut av hva og hvordan de leser. Hva driver de egentlig med når de sitter på skolen og tilsynelatende leser? Får de med seg noe? Ønsker de å få med seg noe? Klarer de å lese noe? Noen elever er tydelige på dette, men mange er ikke det. Hva er det de leser, hvordan leser de og på hvilken måte er tekstene med på å forme deres identitet som lesere og forståelse av andre tekster? Jeg forsket i to klasser i videregående skole, vg1 yrkesfag, og intervjuet fem informanter fra henholdsvis programfag for BAT og TIP. Utgangspunktet for intervjuene var disse forskningsspørsmålene:

Hva leser fem elever på vg1 yrkesfag?

Jeg skal også med utgangspunkt i elevenes leselogger, mine logger fra undervisningen og gruppesamtaler med informantene, prøve å si noe om det neste forskningsspørsmålet mitt:

Hvordan snakker og skriver de om tekster de jobber med i norsktimene på skolen?

Kan man med utgangspunkt i de to først spørsmålene, si noe om de neste?

Hvordan ser fem elever fra vg1, yrkesfag på seg selv som lesere, eller hvilken identitet har de som lesere?

5.2 Intervjuene. Hva leser informantene og hvordan ser de på seg selv som lesere?

Intervjuene er individuelle og ble gjennomført utenom undervisningstid. Alle informantene meldte seg frivillig etter at jeg hadde presentert prosjektet mitt i to klasser. De var svært villige til å delta, og jeg opplevde at de gjerne ville hjelpe meg med oppgaven min. Alle fem er gutter, og de går også i rene gutteklasser på 15 elever. De har i oppgaven min fått navnene Per, Pål, Jon, Tor og Ole. I transkriberingen har jeg tilpasset språket deres til bokmål, men har valgt å skrive ned noen særegne ord da det er vanskelig å finne andre ord som dekker meningen i utsagnene deres og som representerer språket deres.

I forkant av intervjuene fikk informantene utdelt en intervjuguide med de ulike temaene jeg ville snakke med dem om. Her presiserte jeg også at tekster i denne sammenhengen er et utvidet tekstbegrep, alt fra skjønnlitterære tekster, fagtekster, digitale tekster til sammensatte tekster. Jeg erfarte at de hadde lest gjennom guiden og krysset av for noen påstander angående lesing som jeg hadde skrevet der. På denne måten opplevde jeg at de hadde forberedt seg til intervjuene. Noen av informantene var svært pratsomme, andre mindre.

Jeg hadde i utgangspunktet ønsket at intervjuet skulle ligge nært opp til en uformell samtale med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden, men det viste seg at jeg stort sett måtte stille hyppige spørsmål for å drive samtalen videre. Til tider ble spørsmålene mine ledende, og jeg skal underveis i intervjurapporten peke på disse tilfellene for å gi et så eksakt bilde av situasjonen som mulig. Siden informantene ble intervjuet på skolen, i skoletiden, var det en fare for at samtalene skulle oppleves som en vurderingssituasjon hvor det ble viktigere å svare riktig enn å være ærlige om seg selv. Faren for å pynte litt på sannheten og å utgi seg for å være bedre og mer aktive lesere var noe jeg måtte forholde meg til. For å unngå dette i størst mulig grad, brukte jeg tid til å snakke med dem da jeg presenterte prosjektet mitt og også i forkant av hvert enkelt intervju.

Da jeg utarbeidet spørsmålene mine, hadde jeg hele tiden påstanden om at elever på yrkesfag ikke liker å lese, i bakhodet. Jeg ønsket å undersøke det og forhåpentligvis tilbakevise påstanden. I den kvalitative undersøkelsen «*Jeg leser aldri – men jeg leser alltid. Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*» (2004) peker Hoel og Helgevold på flere allmenne oppfatninger om gutters lesing; at de leser mer faktalitteratur enn skjønnlitteratur, at de ikke leser, at gutter leser fantasy litteratur, og at dersom de leses for som barn, utvikles interesse for lesing senere i livet. Forskerne stiller her spørsmål om det også finnes en myte blant guttene de intervjuet. Dette reflekteres i at flere av informantene viste seg å lese, men få så på seg selv som lesere. Holdninger fra andre og fra guttene selv, er med på å plassere dem inn i diskursen om gutter og lesing hvor gutter ikke leser. De mangler også språk til å snakke om sin egen lesing, og det er lettere å snakke om leseaktiviteten enn det å reflektere rundt sin egen leseridentitet. Det var de yngste informantene som leste mest, og jo eldre guttene var, jo mindre leste de. De eldste guttene hadde mindre tid til lesing, og det er den skjønnlitterære lesingen som lider mest under dette. Informantene i undersøkelsen til Hoel og Helgevold reflekterte ikke over leseaktivitetene sine, og de vil da også komme dårlig ut på en kvantitativ leserundersøkelse. Guttene er ikke bevisste nok på at de leser når de leser, og det de i første

omgang oppfatter som lesing, er lesing av skjønnlitterære tekster (Hoel, Helgevold, 2011s. 58). For å komme bak tallene og statistikken fra kvantitative leserundersøkelser i tillegg til de allmenne oppfatningene om at gutter ikke leser, hadde jeg i likhet med Hoel og Helgevold et håp om å finne ut hva informantene virkelig leste, hvis de da leste noe i det hele tatt.

Jeg begynte intervjuene med å be informantene fortelle om en fortelling eller bok de hadde lest selv, eller en de husket å ha blitt lest for i oppveksten sin. Fire av de fem fortalte om situasjoner og bøker de husket fra barndommen og oppveksten i tiden før ungdomsskolealder. De fortalte om høytlesningsstunder hjemme eller på skolen.

«Så hadde vi sånn at vi, ja at vi hadde bøker av Roald Dahl som vi skulle lese eller leste da. Og vi ville jo hele tida ha læreren til å lese så vi, den var jo så spennende da, og hver gang en bok var slutt, så lette vi etter en ny en ho kunne lese.» forteller Ole.

Tor husker at moren leste barnebøker høyt for ham.

«Ja, altså mamma har lest høyt for meg da jeg var liten liksom.»

Ellers leste han Donald-Pocket før han la seg. Også Per forteller om høytlesningsstunder da han var liten gutt:

«Jeg husker veldig godt Emil i Lønneberget, det ble jeg ofte lest for før, og det var det gøyeste jeg kunne bli lest for da i hvert fall.»

Pål husker bøker han selv leste på barneskolen, *En pingles dagbok*. Han tror at han leste fem bøker i denne serien. Han husker også at han har blitt lest for, men ikke hva boka het. Jon er den eneste som forteller at han ikke har blitt lest for i oppveksten.

«Fra oppveksten? Jeg har jo nesten aldri blitt lest for da jeg var mindre på grunn av at jeg lærte nesten å lese av meg selv»

Bortsett fra Jon, har alle opplevelser knyttet til tiden før ungdomsskolealder. De har gode opplevelser til det de leste og ble lest for, og det er mødre og en kvinnelig lærer som blir nevnt som de som har lest for disse guttene.

Hoel og Helgevold viser i sin undersøkelse at det å bli lest for hjemme som små barn, ikke er avgjørende for hvor vidt man vil lese skjønnlitteratur senere som ungdom, og viser at funn gjort i PIRLS- rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» fra 2003, ikke stemmer overens med deres funn. PIRLS-rapporten peker på at gutter har mindre positiv holdning til lesing enn jenter, og at forskjellene henger sammen med lese- og språklige aktiviteter i

førskolealder (Hoel og Helgevold, 2011s.13). Jeg har også gjort liknende funn i min undersøkelse. Fire av fem av mine informanter forteller om gode leseopplevelser enten hjemme eller på skolen uten at det har ført til at de framstår som aktive skjønnlitterære lesere i dag. Det er heller den ene som har stått for lesingen selv, og som har savnet høytlesingen, som i dag leser mest skjønnlitteratur. Som informantene i denne undersøkelsen, forteller mine informanter også om at de leste mer da de var yngre. Pål forteller om flere bøker han leste på slutten av barneskolen, mens han i dag framstår som en som aktivt unngår å lese noe som helst. Danske barn i femte klasse leste på 1990-tallet 4-6 timer fritidslesing pr. uke. Senere i ungdomstiden avtok denne lystlesingen av skjønnlitteratur på grunn av at mer tid blir brukt på venner, skole og andre interesser (Steffensen 1999 s.55). Det er store forventninger til at et barn skal lese når det nylig har tilegnet seg leseferdigheter. Forventningene er klare, og de stilles fra skolen og resten av samfunnet, fra hjemmet, familien og fra barnet selv. De første skoleårene er det fokus på avkoding og det å lære å lese. Når det å lese for å lære blir viktigere enn det å lære å lese, er det mange som stagnerer (Gee 2012 s.31). Lesing er i denne perioden et redskap til å forstå verden og seg selv i den (Appleyard 1991 s.59). Det er også store kjønnsforskjeller på gutter og jenter når det kommer til lesing. En grunn til forskjellene kan være miljøbetinget. Det stilles med andre ord andre krav til gutter enn til jenter, og det å sitte stille og konsentrere seg om lesing ses ikke i alle miljøer på som en maskulin aktivitet (Roe 2013 s.26). Mine informanter føyer seg inn i dette bildet av barneskoleelever som bedriver lesing selv og som blir utsatt for høytlesing av de voksne rundt dem, det være seg lærere og foreldre, vel å merke den kvinnelige delen av begge kategoriene.

Jon er et unntak da han mener at han selv måtte stå for lesingen i hjemmet. Videre i intervjuet er det Jon som framstår som den som selv har lest, og som i dag leser mest. På ungdomsskolen husker han at han leste en bok om

«[...] en fyr fra fengsel som hadde skrevet bok. Jeg husker ikke tittelen på den, men den var ganske gøy»

Videre forteller Jon at han leser Jeremy Clarksons bøker, og at han også i det siste har lest Jo Nesbøs *Hodejegerne* og *Snømannen* og liker disse fordi:

«[...] han bygger opp spenningen. At han går ganske jevnt og så er det noe spennende som skjer og så holder det liksom der oppe til det kommer til et endepunkt.»

Jons utvalg av romaner er typiske for gutter. Hovedpersonene er menn, og de handler om maskuline helter (Roe 2013 s. 27).

Ole sier at han husker å ha lest en fantasyroman på slutten av barneskolen. Tittelen husker han ikke helt, men boka var så interessant at han lette etter flere bøker i samme serien.

«Ja, det er en serie, og det er sånn at jeg leste alle sammen, jeg var så opphengt i det da jeg begynte å lese så sleit jeg med å slutte. Jeg slutta, så så jeg at jeg var halvveis gjennom. Da bestemte jeg meg for å slutte, men det var ikke så lett.»

Også i senere tid har Ole lest bøker som *Pirates of the Caribbean* og han har også prøvd seg på *Hobbiten*, men den syns han ble stor og vanskelig.

Både Ole og Jon er representanter for typiske guttelesere. De velger fantasybøker, action og krim.

Informantene forteller både om lesing i forbindelse med skolen og fritidslesing. Per sier også at han leser noen ganger. Han leser bøker som for eksempel *Ringenes Herre*. Til tider blir han lei av å se film og velger da heller å lese bøker.

«I fjor i vinterferien var jeg på hytte uten strøm, og da leste jeg *Ringenes Herre*. Da leste jeg før jeg la meg om kvelden.»

Dette må ses på som fritidslesing og ikke noe han måtte gjøre som et skolearbeid. Tor derimot husker at han måtte lese som en del av arbeidet i 10.klasse på ungdomsskolen.

«Jeg husker at vi hadde sånt leseprosjekt. Da valgte vi to bøker, og da valgte jeg *Svein og rotta*. Det var to forskjellige av de. [...] Det var på ungdomsskolen i sånn bokprosjekt. Da skulle vi lese og gjenfortelle de, og det var ganske greit.»

Ellers sier Tor at han ikke leser noe særlig skjønnlitteratur i dag.

Pål er den andre av informantene som sier at han i dag ikke leser skjønnlitterære tekster utenfor skolen. Fra fordypningsoppgaven i litteratur i 10. klasse sier han at han tok en bok han allerede hadde lest, men at han ikke husker hvilken bok det var. Han sier om seg selv:

«Jeg er nok mer et menneske som liker å se på YouTube-filmer.»

Selv om Pål har fortalt om gode leseopplevelser i slutten av barnetrinnet da han leste flere av *En pingles dagbok*, ser det ikke ut til at dette har ført til videre interesse for å lese romaner.

Av de fem informantene er det tre som fremstår som lesere av skjønnlitteratur i dag. Per, Jon og Ole forteller alle om romaner de nylig har lest. Felles for romanene er at det ikke er utpreget ungdomslitteratur, med unntak av *Pirates of the Caribbean*. *Hobbiten* og *Ringenes Herre* kan man kategorisere som fantasy-litteratur og *Hodejegerne* og *Snømannen* som kriminallitteratur. Begge disse sjangrene er sjangere som er populære blant gutter. Clarkson sine bøker omhandler interessen til Jon, nemlig biler og bilkjøring. Litteraturvalget til informantene mine er med andre ord typisk for unge gutter. Disse tre guttene leser nødvendigvis ikke mange bøker, men de leser, og de klarer også å uttrykke interessen og spenningen ved å lese. Lesebegjæret er tilstede.

PISA-undersøkelsene har i tillegg til å undersøke elevers leseferdigheter, også gitt mulighet til å finne ut hva de leser på fritiden. Fra 2000 til 2006 økte fritidslesingen blant gutter fra 54 til 60 prosent. Denne prosentandelen viser til gutter som daglig leser for fornøylelsens skyld. I 2009 var prosentandelen tilbake på 51. En forklaring på denne nedgangen kan være det at elevene bruker mer tid på Internett, noe som de ikke selv definerer som lesing. Bare i underkant av 10 prosent av guttene leste skjønnlitteratur flere ganger i uka i 2009. Tallet gjelder fritidslesing og er interessant når det viser seg at det er en klar sammenheng mellom gode leseprestasjoner og fritidslesing. Denne effekten er ekstra stor når det leses skjønnlitteratur. Her er det store forskjeller i forhold til jentene hvor i underkant av 20 prosent leser skjønnlitteratur flere ganger i uka (Roe 2010 s.97-108).

De elevene som leser skjønnlitteratur flere ganger uka, skårer gjennomsnittlig over 560 poeng, men selv de som bare leser skjønnlitteratur få ganger i året, ligger på gjennomsnittet i lesing. Elever som aldri leser skjønnlitteratur, skiller seg ut ved å skåre lavest av samtlige grupper som svarer «Aldri» på de fem spørsmålene om lesestoff. Det å lese skjønnlitteratur innebærer stort sett det å lese store mengder tekst, sammenlignet med andre typer lesestoff. Elever som leser skjønnlitteratur får dermed store mengder lesetrening, og elever som er flinke til å lese, gir seg lettere i kast med en tykk bok enn elever som strever med lesing (Roe 2010 s. 111). Leser man skjønnlitteratur, vil man bli stadig flinkere og i stand til å lese mer både skjønnlitteratur og annen litteratur. Per, Jon og Ole kan ikke sies å være storlesere, men de leser av og til, og de snakker om gode leseopplevelser. Derfor antok jeg på dette stadiet i intervjuet at de ville ha en identitet som lesere, og at de gjennom tekstene de skulle jobbe med senere, ville vise at de også var bedre lesere enn de to andre. Roe peker på tre viktige faktorer for god lesekompetanse. Det er elevenes engasjement for lesing, elevenes nytteorientering og lærerens evne til å motivere til lesing, eller selve verdsettingen av leseoppgaven. «Engasjementet kan handle om lysten til å lese for fornøylelsens skyld, men det kan også handle om den drivkraften som skapes når leseren skjønner at det er viktig å forstå en tekst.» (Roe 2010 s. 94) For skjønnlitterær fritidslesing er

engasjementet avgjørende. Jon og Ole er de som har det tydeligste engasjementet for lesingen, mens Pers motivasjon og engasjement er litt nedtonet. Han leser når han er lei av å se film, eller når strømmen har gått på hytta. Når det er sagt, er det ikke en lettlest roman han har valgt, men *Ringenes herre*.

De to informantene som ikke leser skjønnlitteratur i dag, Pål og Tor, husker begge bøker de har lest tidligere. Begge viser til skoleoppgaver som har fått dem til å lese, og de forteller begge om positive opplevelser i forhold til lesingen. Pål leste flere bøker i samme serie, og Tor opplevde arbeidet i 10.klasse som «ganske greit», noe som på sørlandsk må tolkes som positivt.

Jeg spurte hvorvidt informantene trodde at de ville lese som voksne privatpersoner. Ole tror han kommer til å ta fram en bok hvis han kjeder seg. Her svarte fire av fem at de ville lese for barna sine da jeg spurte om det. Pål sier at han ikke er en god leser, og på spørsmålet mitt om han kommer til å lese for barna sine, svarer han:

«Ja, det tror jeg nok går greit. Jeg har jo lest for nevøen min [...] Ja, det går greit så lenge de er dårligere enn meg til å lese»

Tor sier på spørsmål om hvorfor han vil lese for sine barn: «Jo, for det gjorde mammaen min for meg, og det syns jeg var veldig artig og gøy, og så tenker jeg at de fortjener det samme tilbake.»

Jon som er den eneste av informantene som ikke ble lest for som barn, sier:

«Ja, hvis jeg får barn kommer det til å bli mye lesing for dem, for jeg har lyst til å lese for de sånn at de ikke får det sånn som meg, at de ikke får noen å lese for seg, eller får den gleden av at noen leser for seg.»

I de framtidige yrkene er ikke informantene like samstemte i om de tror de vil få bruk for lesing. Ole vil bli tømrer og tror han vil ha bruk for å lese plantegninger hvor det står informasjon om bygget. Tor har også planer om å bli tømrer, og han har erfart at han trenger å lese i forhold til arbeidet på verkstedet.

«[...] Men det er veldig greit med tegninger, eller sånn som første gang da vi kom her, så lagde vi jo de herre benkene, og da sto jo alt på tegninger, og da var det bare å lese på arket så fant du ut av det. Det hadde aldri gått uten.»

Selv om Tor har erfart at det er viktig å kunne lese bruksanvisninger for å vite mål og framgangsmåte på snekkerverkstedet, er han ikke like overbevist om det er noe han trenger etter hvert i tømreryrket.

«Ikke etter hvert, bare i begynnelsen. Men når jeg bare kommer inni det, da blir det jo på øyemål.»

Jon ønsker å bli bilskadeoppretter og har fått erfaring fra bransjen i PTF [utplassering i arbeidslivet] på vg1 hvor han selv har spurt om det er mye lesing i et slikt yrke.

«Det er jo mest forkortelser og sånn du må forstå[...] Ja, man må egentlig bare måtte kunne lese mailen og sånn.»

Pål som sier at han stort sett prøver å unngå å lese, tror han vil klare å lese i sitt framtidige yrke, men han er avhengig av at det er noe han interesserer seg for. Per har også tanker om å bli tømrer, og han sier han både vil få bruk for lesing og skriving:

«Jeg vil jo få bruk for å lese tegninger og bruksanvisninger hvis det er noe nytt jeg skal gjøre og sånn. [...] Jeg må jo skrive rapporter kanskje hvis det er noen som skader seg eller noe sånt.»

Informantene klarer i liten grad å se hvorvidt de trenger å kunne lese i jobbsammenheng, men alle er klare på at de vil lese for barna sine. De har ennå liten erfaring med yrkene som venter dem og klarer kanskje ikke å se det mangfoldet av tekster de må forholde seg til. Roe viser til en viktig faktor for lesekompetanse, nemlig nytteorienteringen. Hoel og Helgevold viser i sin undersøkelse til at guttene i deres undersøkelse var opptatt av nytteperspektivet på lesing, og at flere av informantene regnet med å måtte lese i sitt voksne liv som arbeidstakere (Hoel & Helgevold 2010 s. 9-10). Grunnen til at mine informanter ikke ser at de kommer til å ha bruk for å lese i sitt framtidige yrke, kan være manglende forståelse for arbeidsoppgavene de skal gjøre som for eksempel tømrere og bilmekanikere.

Erfaring som barn har de alle, og her har de opplevd høytlesing som trygt og hyggelig. Det er kanskje ikke så rart at det er lettere for dem å se seg selv i en rolle de kjenner, som den lesende forelderen. Kan det også være at lesing er noe de knytter til barndommen? Det er ingen av informantene som forteller om lesende fedre, og derfor er det interessant at de ser på seg selv som det. På spørsmålet om de tror de vil lese som voksne, er det først og fremst skjønnlitteratur de snakker om.

Tegneserier har alle informantene også lest, og de fleste leser det også i dag. Tor har gode minner fra barndommen da han leste Donald på sengekanten, noe han også gjør av og til i dag.

«Han er veldig vittig, klomsete og det greiene.» er forklaringen på hva han synes er morsomt med Donald. Ole sier at han ofte leser tegneserier:

«Jeg har en bunke med Fantometblader hjemme, så leser jeg Donald pocket for moro skyld.» Per sier at han leser Pondus i avisene fordi han synes den er morsom. Jon leser Zitz.

«Han derre Zitz tror jeg det er, og så liker jeg ikke han Fantomet eller han.»

Pål er den eneste som sier at han ikke leser tegneserier, men han husker at moren leste Donald for ham da han var liten, men som han sier:

«Jeg var mer interessert i lekene».

For de fire som sier at de leser tegneserier er det humor, spenning og gjenkjennelse som vekker interessen deres, og de sier at de leser det for gøy. Det er bare Ole og Tor som sier at de har hefter hjemme og leser derfor oftere enn de to andre som kommer over striper i aviser.

Ser man på funnene fra PISA-undersøkelsen fra 2009, leser over 25 prosent av norske gutter tegneserier på fritiden flere ganger i uka. Denne teksttypen leser klart flere gutter enn jenter. I 2000 leste ca 40 prosent av guttene tegneserier, så også her ser man en reduksjon av fritidslesingen. I 2003 og 2006 lå prosenten ganske stabil, men var høyest i 2006. Her er det antakeligvis også Internettlesing som har overtatt en del (Roe 2010 s. 107-108). Det er også en sammenheng mellom lesehyppighet av tegneserier og leseskår på PISA-undersøkelsen, selv om det ikke utgjør stor forskjell på om man leser flere ganger i uka eller flere ganger måneden (ibid 2010 s.111).

Ingen av informantene sier at de leser papiraviser fast, men alle leser aviser, og da helst nyheter, på nett. Per sier riktignok at de har papiraviser hjemme, men at han bare leser tegneseriene der. Han sier også at han bare av og til leser nyheter på nett:

«Jeg leser av og til nyheter hvis det er noe spennende»

Pål leser aldri papiraviser, men han leser nettaviser. Han finner lenker på Facebook og leser om

«Nyheter, politikk, alt mulig.»

Tor sier at han bare leser VG sin nettavis, og om de nyhetene han liker å lese sier han:

«Jeg synes det er spennende når det kommer til det derre med handlinger liksom. Om det er kidnapping eller drap.»

Jon leser også nettaviser siden faren hans ikke abonnerer på papiraviser

«[...] men ligger det en hjemme, så leser jeg den.»

Han liker f.eks. å lese om ulykker. Ole forteller også at de av og til får papiraviser hjem, men heller ikke han leser disse. Han leser nettutgaven til VG og Aftenposten, og han sier:

«Ja, altså jeg leser jo alltid hva som er på forsiden i avisen når jeg er i butikken. Hvis det har vært en hendelse forrige dagen som kan bli stor, hender det faktisk at jeg kanskje kjøper avisa og faktisk leser.»

Det er VG sin nettavis som er nevnt av alle informantene som den nettavisen de leser. Bare unntaksvis leser de aviser på papir, og flere nevner at artiklene eller reportasjene de leser er de som deles på Facebook, eller først kommer opp når de klikker seg inn på avisenes nettsider. Det flere av informantene nevner at det de liker å lese om, er sensasjonelle nyheter som drap, kidnapping og ulykker. Det er bare Pål som sier at han liker å lese artikler på

«Fire avsnitt ellerno» om «Nyheter, politikk, alt mulig.»

Ingen av de andre informantene forteller at de leser lengre artikler som de må lete etter. Det ser med andre ord ut som de leser de reportasjene og artiklene som først dukker opp på nettavisenes, og da helst VGs nettavis sine forsider, eller som de finner lenker til på sosiale medier. De leser om drap, kidnapping og ulykker, og ingen av dem leter selv etter artikler, kommentarer eller kronikker som ikke popper opp når de klikker seg inn på nettsiden, eller som de får melding om.

PISA-undersøkelsen fra 2009 viser at aviser er den teksttypen gutter leser oftest som fritidslesing. Ca. 50 prosent av guttene leste papiraviser flere ganger pr uke. Også denne lesingen har gått ned siden 2000, da nesten 70 prosent av guttene leste papiraviser. Sammen med tegneserier og ukeblader har aviser mistet guttelesere og jentelesere fra 2000-2009 (Roe 2010 s. 107). Det er nærliggende å tro at den økende lesingen på Internett erstatter nettopp disse teksttypene. Det har skjedd en rask utvikling av digitale medier siden 2009. I dag har så

å si alle ungdommer hver sin smarttelefon med rask tilgang til nettaviser. Samtidig finner man stadig flere digitale aviser, og informantene forteller at de kommer til ulike nettaviser via Facebook. De representerer en utvikling av mediene og avisene, og man kan jo stille seg spørsmål om de leser oftere aviser på den måten? Det er ingen av informantene som kommer fra hjem hvor de daglig abonnerer på papiraviser. Dette kan si noe om hjemmenes forhold til tekst og lesing, eller det kan rett og slett være at de kommer fra hjem hvor de leser nettaviser. Film er en sjanger alle fem informantene forholder seg til ofte. Alle sier at de ser på film, eller serier minst en gang per uke. Flere av dem ser oftere.

«*Prison Break*, det er jeg nesten ferdig med nå. Så har jeg sett på noe som heter *Sons of Anarchy*, og så *Breaking Bad* har jeg sett. Og jeg har sett veldig mye serier», forteller Tor. Han ser stort sett serier hver kveld og av og til spillefilmer. Per sier:

«Jeg ser i hvert fall en film eller en serie en gang om dagen.»

Hans favorittserie er Merlinserien, en serie om en trollmann. For som han sier:

«Det er spennende, jeg er veldig glad i den magiske biten, eller den middelalderbiten.»

Jon er den som forteller mest om filmer. Han liker å se spillefilmer, og nevner alt fra *Transformers*, realistiske filmer til bilfilmer. De seks, snart sju *Fast and Furious* filmene er favoritter.

«Det er mest på grunn av bilinteresse. Det er jo bilfilmer som Vin Diesel og Paul Walker er i. Den her er jo Paul Walkers siste film på grunn av at han døde jo under innspillinga.»

Ellers er han også opptatt av at detaljene i filmene skal være riktige. Han er kritisk til redigering og som han sier:

«Hvis det er tydelige tabber, er det fort å bli irritert.»

Pål ser på spillefilmer minst en gang per uke, og hans favoritt er *Hunt for Red October*.

I tillegg til spillefilmer er Pål en flittig bruker av YouTube-filmer. Han finner lenker til filmene på Facebook. Ole ser film hver dag, både serier og spillefilmer. Også han ser på filmklipp på YouTube.

«Ja, som regel er det sånne tullevideoer som masse rart skjer på.»

Jon følger en YouTube-side om biler.

«Jeg følger en side som legger ut mye stoff om bil, men det er jo mest videoklipp og sånn, for det er mange som mener at hvis det kun står noe om bil, de syns det er bedre hvis noen forteller om biler enn at det står om bilen.»

Alle er storforbrukere av film. De ser ofte på film, og de bruker dette som en måte å slappe av på. Det er gjennom filmen de møter spennende historier, og seriene er laget sånn at de må følge med på neste episode. Med serier og filmer tilgjengelig på f.eks. Netflix, styrer de selv når de skal se dem. De forteller at de ser film før de legger seg om kvelden, sammen med venner, eller de ser små filmklipp for å underholdes eller oppdatere seg på interessene sine. Pål bruker også filmer på YouTube for å få forklart noe han lurer på. Han bruker instruksjonsfilmer istedenfor å lese.

«Som regel tar Google meg til Wikipedia, men jeg liker å finne en YouTube-film som forklarer det på en mer menneskelig måte istedenfor den veldig professoraktige måten som de tar på Wikipedia.»

En annen sammensatt teksttype som informantene ikke er videre interessert i, er reklame. To av informantene klarer å huske en reklamefilm som har gjort inntrykk på dem, og de peker på musikk og humor som to viktige elementer i disse tekstene.

Reklame som pausefyll er ikke en teksttype informantene forholder seg bevisst til. Den reklamen de kan velge bort, velger de bort, men all reklame som de møter på pc, når de leser nettaviser og er på sosiale medier, er det vanskeligere å gjøre noe med.

Når det kommer til sosiale medier, sier samtlige at de bruker Facebook, og Per og Tor sier at de også har kontoer på andre medier som Snapchat og Instagram. Ole sier:

«Jeg går inn og ser hva de andre har lagt ut. Hvis jeg får meldinger, så svarer jeg og spør åssen det går med dem.»

Per sier:

«Nei, jeg skriver ikke så mye om hvordan dagen min har vært og sånn på Facebook, det gjør jeg ikke.» Jon sier:

«Det er sjelden jeg legger ut, for jeg føler at jeg ikke har noe interessant i livet mitt.»

På Facebook finner informantene lenker til ulike nyhetsartikler, morsomme bilder og filmer på You Tube. Hvis de skriver noe selv, er det via chatten på siden. De skriver altså sjelden

selv, og de er stort sett tilskuere til andres oppdateringer. Sosiale medier brukes stort sett som et sted hvor de finner lenker til andre internettsider.

Alle fem informantene forteller at de spiller dataspill. De bruker jevnlig tid på dette, men ikke hver dag, og det er tilgang på utstyr som spillkonsoll og datamaskiner som setter begrensninger for hvor mye de spiller. To av informantene spiller på Playstation, men de andre bruker pc. Tor sier at han spiller veldig mye i helgene sammen med kamerater.

«Det er i hvert fall to timer om dagen. Minst»

«League of Legends» er et spill som de fleste sier at de spiller. Ole sier at han ikke spiller så mye nå.

«[...]men jeg er ikke så opptatt av det nå. Nå er jeg mer opptatt av å se på en serie jeg ser på.»

Pål er heller ikke så ivrig på dataspill. Han sier at han spiller innimellom.

«Jeg begynte nettopp å spille litt igjen. Før det hadde jeg ikke spilt på, nesten siden skolen begynte.»

De fem informantene forteller at de spiller, men ikke hver dag. De er med andre ord ikke av de guttene som bruker mest tid på denne teksttypen. De forteller at de har spilt mer, at de ville ha spilt mer dersom de hadde annet utstyr, og de forteller at de ikke har hatt så mye tid til å spille i det siste.

Tre av fem informanter bruker pc og internett til spill. Jeg spurte om hvorvidt de bruker skolens pedagogiske plattform. Klarer de å hente ut informasjon, orientere seg, levere oppgaver ol. Innehar de den digitale kompetansen det er å bruke denne type nettsider? Jon sier at han er inne på Fronter annenhver dag, at han leverer oppgaver der og finner informasjon om timeplaner. Pål er nesten aldri inne.

«Bare når vi er på skolen og skal inn der.»

Tor er inne hver dag for å sjekke karakterer, og han synes det er lett å finne fram på skolens læringsplattform, Fronter:

«Ja, veldig lett nå. Jeg synes det var veldig vanskelig i begynnelsen.»

Noen av informantene bruker Fronter for å levere oppgaver, hente informasjon om lekser og prøver, samt å finne hvilke karakterer de har fått. De sier ingen ting om at de leser faglige

tekster, eller at de følger lenker som læreren har lagt ut til dem. De bruker Fronter til et sted å finne informasjon om seg selv og om fagene, ikke faglig fordypning.

Jeg spurte informantene om de også bruker internett for å finne opplysninger om f.eks ord og begreper de lurer på.

«Ja, det gjør jeg ofte. Hvis det er noe jeg ikke husker, så bare googler jeg det», sier Pål. De fem informantene leser tekster digitalt, ser på filmer, spiller spill, henter opplysninger og kommuniserer med andre på nettet. De er mer passive enn aktive på den måten at de forholder seg mest til de tekstene som allerede ligger på nettet, mot det å selv være de som aktivt produserer tekst som deles med andre. Det kan virke som de ikke helt utnytter potensialet som ligger i dette mediet. De har f.eks. tilgang på all verdens informasjon, men ender opp med å lese tabloide nyheter, kikke på de YouTube-filmene andre har laget en lenke til, lese andres oppdateringer på Facebook osv.

Funn fra PISA-undersøkelsen fra 2009 viser at 65 prosent norske gutter leser e-post hyppig, dvs. flere ganger i uka eller oftere. 85 prosent chatter, 54 prosent leser aviser på nett, like stor prosent bruker ordbok eller oppslagsverk på internett, 55 prosent søker informasjon for å lære om ulike emner, 24 prosent deltar i nettbaserte diskusjonsfora, og bare 32 prosent leter etter praktiske opplysninger, for eksempel rutetabeller, arrangementer og oppskrifter på nett. (Roe 2010 s.113)

Noen av lenkene informantene følger, leder dem til fagtekster. Per, som er en aktiv badmintonspiller, leser om hobbyen sin på nettet. Ole sier at han leser fagtekster om sin interesse som er biler, i magasinet Motor. Jon leser også om biler i blant annet Autofil, men som han sier:

«Ja, jeg leser noen ganger Autofil, men det jeg synes er problemet med de er at det er litt for mye avansert tekst om motoren, så for eksempel for folk som meg da, som vil vite litt om motoren, så blir det litt for mye på en gang.»

Alle informantene bortsett fra Pål, leser fagtekster i lærebøkene sine hvis de har lekser eller som forberedelse til en prøve hjemme.

«Ja, hvis det har med lekser å gjøre så. Hvis det har noe med det jeg jobber med, så leser jeg», sier Ole, og Jon sier:

«Når det kommer til prøver og sånn, kan jeg komme på å sitte i flere timer.»

Han forteller også at han bruker Bison-blikk som lesestrategi. Tor sier at han bare leser teksten fra begynnelsen til slutt. Pål sier at han aldri leser lærebøker hjemme.

«Ikke hjemme. Vi har jo ikke lekser. Men hvis jeg blar gjennom og ser noe jeg interesserer meg for, kan jeg jo lese det»

For å forberede seg til prøver, følger han med i timene.

Utover forberedelser til prøver og lekser, leser ikke informantene mye faglitteratur annet enn de avistekstene de leser digitalt. Den viktigste kilden til faglitteratur for dem som elever, må sies å være lærebøkene. Her forteller fire av fem at de leser, men bare en av dem sier at de nyttiggjør seg lesestrategier for å gjøre tekstene lettere tilgjengelig.

PISA-undersøkelsen fra 2009 viser at ca. 12 prosent av guttene leser faktabøker flere ganger i uka som fritidslesing, noenlunde det samme antallet som i 2000. Det var noen flere som leste denne teksttypen i 2003 og 2006, men den har i likhet med fiksjonslitteraturlesingen, vært ganske stabil. Mine informanter leser stort sett faktatekster digitalt. Her vil nytteorienteringen være viktig sammen med interesser og hobbyer.

Bruksanvisninger eller manualer er ofte en teksttype hvor det å orientere seg i hele teksten ved å kikke på bilder, overskrifter, bruke forkunnskaper osv. er en naturlig del av lesestrategiene. Alle informantene bortsett fra Tor, sier at de leser bruksanvisninger. Tor sier at han i et tenkt tilfelle ville ha lest bruksanvisning, men han sier ikke at dette er en type tekst han forholder seg til. De fire andre nevner alt fra legoinstruksjoner, motorer og til pc-manualer. Flere prøver først å løse et problem før de leser manualene, men ved vanskelige operasjoner leser de først bruksanvisningen. Per sier:

«Det er sjelden, eller jeg leser når jeg ikke klarer det. [...] Ja, jeg prøver først, så leser jeg etterpå.» Jon sier:

«Manualer til motorer og sånn leser jeg når jeg skal gå gjennom sånn at alt blir riktig og sånn. Men hvis det er noe jeg kan ta lett fra hverandre og sette sammen igjen, prøver jeg først uten manualene og ser om jeg får det til.»

Pål som ikke framstår som den største leseren i andre sammenhenger, forteller at han leser manualer.

«[...] ja bruksanvisninger og sånn, ja mopeden, bruksanvisning på forskjellige ting sånn som pc-en når jeg bygde den. [...] Ja, da så jeg på manualer, leste manualer.»

Ole forteller at han syns manualer er lette å forstå, og han leser også manualer på engelsk. De fire som har erfaring med å lese denne teksttypen, viser til situasjoner hvor de skal sette sammen og jobbe med noe de interesserer seg for. Det er pc, moped og Lego. De leser for å få til noe de selv ønsker, og de opplever nytten av å forstå manualene. Det handler om konkrete arbeidssituasjoner, og lesesituasjonen oppleves som nyttig og den er knyttet opp til hverdagen og interessene deres.

En annen type hverdagstekst er sangtekster eller lyrikk. Alle informantene forteller at de hører mye på musikk og at de lytter til tekstene.

«Det kommer an på åssen musikk jeg hører på. Hører jeg på country og sånn, så er teksten viktig, men hører jeg på vanlig sånn technomusikk og sånn, så er det ikke så viktig», forteller Per. Han sier også at han liker humoristiske tekster framfor de dype. Ole hører mye på engelske tekster fra band som spiller techno, dubstep og heavy metal. «Ja, jeg hører godt etter på teksten. Jeg kan lære dem utenat hvis jeg vil.»

Jon er også opptatt av heavy metal og sier:

«[...] jeg har kommet inn i Heavy metal og rock, for jeg føler at mange av tekstene gir mye mer mening enn dagens tekster.»

Informantene forteller at de er opptatte av tekstene når de lytter på musikk. De liker tekster de kan synge med på, både på norsk og engelsk. Politisk budskap og humor er temaer de trekker fram som noe som fenger dem. De framstår som aktive lyttere av lyrikk i hverdagen og bryter dermed med fordommer mot yrkesfagelever som uinteresserte både i politikk og i dikt. Lyrikken er hverdagslyrikk som engasjerer og morer dem.

Når jeg spør dem om de ser på seg selv som lesere, svarer alle bortsett fra en, at de ikke gjør det. Pål sier at han ikke er god til å lese og heller ikke glad i det. Ole leser når han kjeder seg, og han sier:

«Jeg er egentlig ikke så utrolig glad i å lese. Det kommer helt an på hva det er og hvor motivert jeg er.»

Per leser når han blir lei av å se på film, mens Jon er den eneste som forteller at han ser på seg selv som en leseglad person.

«Ja, det er jo viktig å lese, for da kan man ha sin egen lille verden, for når man leser en bok er man jo på en måte i sin egen lille verden, og man kan leve seg såpass inn i noen bøker at det er sånn at man ikke kan stoppe å lese før man finner ut hva som skjer.»

Bortsett fra Pål, snakker de andre her om å lese skjønnlitterære bøker. Pål har gjennom hele intervjuet fortalt om situasjoner hvor han unngår lesing. Han har funnet sin egen strategi for slippe å lese, han søker opp filmer på nettet, og han følger med i timene. Han er lei av alle lesekursene han har vært sendt på og har nå gitt opp, som han sier. Likevel forteller han at han leser hvis det er noe som interesserer ham, det være seg mopedmotorer, nyheter eller pc. På direkte spørsmål om de ser på seg selv som lesere, svarer de altså negativt selv om de i løpet av intervjuet har fortalt om gode leseopplevelser og at de leser ulike typer tekster. Det kan virke som om det å være glad i å lese er ensbetydende med å like å lese skjønnlitteratur.

5.2 Elevenes forståelse og opplevelse av tekster

Informantene har i intervjuene sagt noe om hva de leser på og utenom skolen, minner fra lesestunder og hvordan de ser på seg selv som lesere i dag og i fremtiden. Mitt neste spørsmål blir da om identiteten som lesere har en betydning for forståelsen for og opplevelsen av det de leser i norsktimene på skolen? Med utgangspunkt i K06 sitt kompetansemål som sier at elevene skal «Lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål» (UDIR 2016) og planens krav om relevans, valgte jeg tekstene under. «Kongen av Highway1» er en saktekst hentet fra magasinet Autofil. Elevenes interesse for biler var motivasjonen for valget av nettopp denne teksten, samtidig som den har tekstlige kvaliteter som gjør den aktuell for en samtale både om form og innhold.

Sangteksten «Styggen på ryggen» av OnkLP representerer en ung maskulin stemme, og med å ta utgangspunkt i det kjente, selve uttrykket i rappen, var tanken å møte elevene i deres forhold til lyrikk, som sangtekster er, som et utgangspunkt for arbeid med form og innhold. «Styggen på ryggen» var på denne tiden nylig utgitt og dermed aktuell, dessuten er tekstens tema om det å være ung mann med psykiske plager, muligens et tema unge gutter ikke oppfatter som maskulint. Både form og innhold representerer dermed Ziehes teori om regresjon og progresjon (2001 s.97).

Det samme gjør innholdet i Iram Haqs kortfilm *Skylappjenta* som tar utgangspunkt i kjente eventyr, symboler, musikk og forestillinger for å fortelle en ny fortelling om kulturkonflikter og søken etter identitet hos en ung jente. Kortfilmen representerer også film som sammensatt tekst, sjangeren som det viser seg at alle informantene ofte forholder seg til.

Hodejegeren, både filmen, romanutdraget, anmeldelsen, bokomslag og filmplakat, ble valgt med tanke på at informantene er gutter og at interessen deres for å lese skulle stimuleres ved at de leste om og så et maskulint og barskt miljø, samtidig som helten ikke er en typisk maskulin helt. Både roman og film har kvaliteter som gir mulighet til diskusjoner og refleksjon både når det gjelder form og innhold. Bokomslag og filmplakat knyttet opp mot romanen og filmen, ble brukt til å snakke om retoriske virkemidler i sammensatte tekster og om bokas paratekster (Kverndokken 2013 s.47).

Med utgangspunkt i tekstene nedenfor har jeg observert hvordan informantene deltok i samtale rundt tekstene i timene, og i tillegg ble de bedt om å skrive logger til de tre første tekstene knyttet til filmen *Hodejegerne*. Jeg har også i intervjuene bedt dem uttale seg om disse, og alt dette er utgangspunkt for fagsamtalen i grupper.

Dette er tekstene det ble jobbet med:

«Kongen av Highway1» (artikkel fra magasinet Autofil)

OnkIP: «Styggen på ryggen» (sangtekst og musikkvideo)

Iram Haq: *Skylappjenta* (kortfilm)

Jo Nesbø: *Hodejegerne*, utdrag (roman)

Morten Tyldum: *Hodejegerne* (spillefilm)

Hodejegerne, bokomslag

Hodejegerne, filmplakat.

Erfaringen med arbeidet er at gjennom samtale i grupper og hele klasser viste informantene engasjement og kom med innspill både til tekstenes innhold, struktur, tema og virkemidler.

Ved å ta elevene med i samtaler om litteratur, kommer også norskfagets dannelsespotensiale fram. Elevene skal læres opp til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Det er dette som er norskfagets hovedoppgave (Aase 2005 s. 37). Gjennom disse litterære samtale skaper

man møteplasser mellom elever og kunnskap, mellom leser og tekst, på en kvalifisert måte. Målet er at «[...] elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen» (Aase 2005 s.39). Det er viktig med disse tolkningsfellesskapene i skolen. Gjennom interaksjon med elever og lærer skapes ny mening. Målet er det Rosenblatt beskriver som den efferente lesingen hvor forståelse ikke bare for handlingen i en skjønnlitterær tekst er essensiell, men også hvordan teksten er bygd opp og hvordan alle tekstens ulike deler skaper denne enheten (Rosenblatt 1978 s.26). Informantene hadde tidligere vist engasjement i samtalene, de hadde dradd hverandre gjennom tolkninger og diskuterte muligheter i det tekstene uttrykte. Klafkis «kategoriale dannelse» hvor det å bruke ferdigheter og kunnskap for å lære av noe og ikke bare om noe (Klafki 1979 s.185-195), føyer seg inn i den teoretiske bakgrunnen for arbeidet. Mitt håp var at arbeidet i mindre grupper, 3 og 2 på hver gruppe, også ville føre til gode litterære samtaler.

Gangen i undervisningen var stort sett bygd opp på denne måten: Først leste vi teksten høyt sammen, enten leste jeg høyt for klassen, eller de leste høyt på omgang. Sangteksten lyttet vi til og så musikkvideoen. Filmene så vi sammen, likeså så vi på plakater og bokomslag. Det viktige her var å få en felles opplevelse av teksten før vi pratet mer om den. Klassene er på femten elever hver. Etter en felles gjennomgang av selve teksten og en del begreper som var relevante, jobbet elevene i grupper på tre til fire med oppgaver til tekstene. Etter dette jobbet hele klassen med litterære samtaler rundt tekstene. På denne måten skulle alle få mulighet til å si noe om tekstene, og de måtte forholde seg aktivt til disse. I de små gruppene deltok alle de fem informantene med sine synspunkter, mens i samtalene i hel klasse på femten, var det stort sett to av de fem som deltok aktivt sammen med andre elever.

Loggene er ikke lange, men viser at de har tanker om både form og innhold i tekstene. Informantene mine er gjennomsnittlige yrkesfagelever, og når loggene deres er korte, kan det like gjerne være uttrykk for deres manglende skrivekompetanse, som deres manglende forståelse og opplevelse av tekstene. Det kan også være et eksempel på manglende språk for å snakke om tekstene. Noen elever mangler ord og uttrykk for å snakke om tekster, det være seg fagterminologi eller mer allmenne begreper som uttrykker presist det de ønsker å si om tekstene. Forståelsen kan likevel være til stede (Langer 2011 s.136). Loggene har de vært alene om å skrive, og de har måttet klare seg uten medelevenes innspill. Hvis man da mangler språk for å snakke om litteratur i tillegg til svak skrivekompetanse generelt, er det ikke så rart

at resultatet blir korte tekster. Med det i minnet, har alle likevel tanker om det de har lest og jobbet med. Alle klarer å si noe om innholdet i tekstene, og de fleste om tekstens form.

Jeg ville i tillegg til samtale og logg, også prøve om blogg var et nyttig redskap for å få informantene og resten av klassene i tale. Dette skulle være et område hvor de kunne skrive for og til hverandre uten innblanding fra meg. Jeg la bare ut et første innlegg for å få i gang bloggen. Nesten alle elevene hadde vært inne og lest mitt innlegg, men ingen av dem skrev noe selv. De forholdt seg til denne bloggen som de forteller i intervjuene at de gjør til sosiale medier generelt, de er bare tilskuere og ikke bidragsytere. Å blogge om tekster de leste i timene, var med andre ord ikke et vellykket prosjekt i disse klassene. Jeg oppnådde ikke det Kongshavn viser i sin masteravhandling som muligheten en blogg gir til ettertenksomhet og tid til refleksjon, og hvor det var et vellykket supplement til de litterære samtalene i klasserommet.

Eg meiner å sjå ein meir fruktbar diskusjon for fagleg og sosial danning i den litterære samtalen på bloggen, basert på den direkte kommunikasjonen mellom elevane, der dei viser at dei lyttar til kvarandre sine ytringar og tek stilling til det som blir sagt (Kongshavn 2011 s.121).

Mine informanter forteller i intervjuene at de skriver lite på sosiale medier, dette kan også igjen henge sammen med deres identitet som skrivere eller deres tekstkompetanse. Dette skal jeg se nærmere på når jeg skal prøve å lage et portrett av hver enkelt informant.

5.2.1 Kongen av Highway 1

«Kongen av Highway 1» er som tidligere nevnt, en tekst jeg valgte fordi jeg visste at mange av informantene er bilinteresserte samtidig som teksten hadde en del tydelige språklige virkemidler som jeg tenkte skulle være lette å se for informantene. Ved å ta utgangspunkt i elevenes interesse utenfor skolen ønsket jeg å ta hensyn til affinitetsidentiteten deres. Felles for disse informantene er at de har valgt yrkesfaglig studieretning på videregående skole, og i tillegg viste det seg at de som sagt var interessert i biler og mopeder. De hadde en affinitetsidentitet som «mekkegutter». Affinitetsidentiteten er i motsetning til f.eks. institusjonsidentiteten noe man selv velger ut fra interesser (Gee 2000-2001 s. 105). Man er ikke plassert i denne identiteten av andre, i motsetning til institusjonsidentiteten som informantene har som nettopp elever på vg1, yrkesfag. Ved å ta utgangspunkt i noe kjent, men samtidig en utfordrende tekst, har man mulighet til å møte informantene i det kjente og trygge, i regresjonen, samtidig som man tar dem videre inn i progresjonen (Ziehe 2001 s. 97).

Det viste seg at denne artikkelen var vanskelig å forstå. «Den var vanskelig å lese med mange faglige ord og sånn», sier Per i intervjuet. Denne holdningen til teksten var felles for hele gruppa. Selv om den handlet om interessen deres, var den vanskelig å forstå på grunn av vanskelig språk. Likevel klarer de å peke på ulike språklige virkemidler i teksten. Per viser til bruken av lydmalende ord og at det er brukt bokstavrim som:

«Den både snerrer buldrer, brøler og bjeffer».

De vanskelige ordene til tross, de klarer å gjenkjenne språklige virkemidler i teksten, og alle bortsett fra Ole viser til hvordan forfatteren bruker positivt og negativt ladde ord. Ole sier dette om teksten:

«Teksten syns jeg er interessant fordi den hadde jo et tema jeg liker. Den handla om biler.»

Han klarer ikke, i hverken logg eller intervju, å si noe annet om teksten. Den handler om biler, det er noe han er opptatt av, og han finner dermed teksten interessant, men han mangler språk til å si noe om teksten som tekst, om hvordan forfatteren forteller om bilen som blir testet og anmeldt her. Denne situasjonen er et eksempel på Langers «Students have the concept but not the language» (2011 s.136). Ole kan en del om biler, men han klarer ikke å si noe om hvordan teksten er satt sammen for å fortelle det den gjør om biler. Hans begrepsapparat om biler er ikke det som er viktig her, men norskfaglig terminologi. Uten faglige utfordringer blir han værende i regresjonen.

5.2.2 Skylappjenta

Neste tekst det ble jobbet med var kortfilmen *Skylappjenta*. I intervjuene sa informantene at de oppfatter at filmen tok for seg temaer som innvandring, å bryte med familien, og på mitt ledende spørsmål om dette kunne handle om kulturkonflikter, svarer Tor bekreftende. I loggene kommer de inn på virkemidler som er brukt for å belyse tematikken. Alle klarer å se allusjonene til «Rødhette og ulven» og til «Askeladden». Tre av de fem informantene peker på flere symboler i filmen, som sommerfuglen, brunost, øl, snø og en brennende bro, men de er upresise i å forklare hva de symboliserer og hvilken betydning dette har for tematikk og budskap. Langer beskriver situasjoner som dette som: «Students have less complex understandings than their language implies.» (ibid s.136) De klarer å skjønne at filmen er spekket med symboler, og de klarer også å peke på disse symbolene, men hva de symboliserer er vanskeligere å forklare. De skjønner også at denne filmen handler om ulikheter mellom nordmenn og innvandrere i Norge, men de klarer ikke å se at tematikken er kulturkonflikter.

De mener rasisme og muslimer kan være mulige temaer. Symbolene blir forklart løsrevet fra konteksten, og de strever med å se dem helhetlig. I intervjuene klarte de bedre å forklare hva de symboliserer. De klarte også i samtalene i klassen å peke på flere symboler og hjelpe hverandre til å forstå disse. Sammen kom de fram til forklaringer. Dette viser at fellesskapet i de litterære samtalene er viktige. Der bidrar elevene med sin forståelse av teksten, og læreren er aktivt med for å utfordre, støtte, korrigere og ta elevene videre. I fellesskap kommer de til ny erkjennelse og lærdom. De blir utfordret på språket i teksten og metaspråket som brukes for å snakke om teksten. Å forstå symboler og metaforer i språket er med på å danne elevene. «Danning viser seg i handling og samhandling med andre, for eksempel når vi skriver, leser og snakker sammen.» (Aase 2005 s.36)

«I filmen blir det brukt lys på det som er bra og mørkt når det er dårlig, [...]»

To av informantene peker på filmatiske virkemidler som lyssetting og også hvordan musikk og lyd er brukt. I klassesamtalene diskuterte også elevene i begge klassene hvilken musikk som var brukt og hvordan den var med på å fortelle historien og underbygge tematikken.

5.2.3 Styggen på ryggen

I følge loggene har alle en forståelse av «Styggen på ryggen». De sier noe om hva teksten handler om, og de relaterer den til seg selv og sin situasjon. Teksten og videoen har en ung mann som hovedperson, og selv om alle informantene i intervjuene har uttalt at de ikke liker musikkstilen rap noe særlig, viser de stor interesse for innholdet som må sies å ta opp et tabubelagt tema som en manns psykiske helse. Gunilla Molloys forskning (2011) rundt gutters holdning til skjønnlitteratur viser at informantene hennes, som er gutter i 7. klasse, tar avstand fra mansroller i litteraturen som bryter med det typisk maskuline. Hun viser at hennes informanter tar avstand fra gutter i litteraturen som representerer noe annet enn den typisk sterke heteroseksuelle, vestlige mannen. Deres prosjekt er konstruksjonen av den mannlige identiteten, og det er skremmende å nærme seg det ukjente maskuline i litteraturen (Molloy 2011 s. 43). Den sårbarheten teksten i «Styggen på ryggen» representerer, må sies å være et brudd med det typisk maskuline i samfunnet, og det er derfor interessant at mine informanter viser så stor interesse for denne teksten. Når musikkstil også er en sterk identitetsmarkør, er dette ekstra interessant.

«Jeg har aldri opplevd at livet mitt er så negativt men det er fint å kunne vite hvordan noen føler seg [...]»

De er stort sett opptatt av innholdet, men de klarer også i loggene å peke på litterære virkemidler i denne teksten. De skriver om gjentakelse, symboler, metaforer og om ordvalget.

«Virkemidlene i teksten er banneorda vill jeg si [...] så di får frem at di er litt badass [...]»

skriver Tor, og Pål skriver:

«Han har en ekstrem gjentakelse i teksten som er kommer ingen vei her i livet og det viser at han er bunnløs.»

Samtidig som informantene viser en del språklige virkemidler, mangler begge språk for fullt og helt å snakke om tekstenes form og innhold. Selv bruker Pål en metafor i beskrivelsen av jeg-personen som bunnløs. Både Tor og Pål viser til virkemidler og forklarer virkningen av dem, men språket er lite presist og uttalelsene må tolkes. (Langer 2011 s. 136)

5.3 Grppesamtale om tekster knyttet til Hodejegerne av Jo Nesbø.

For å fokusere enda mer på hvordan informantene snakket om tekster og om mulig å kunne si noe om hvordan de forsto disse tekstene, gjennomførte jeg to gruppesamtaler. I den ene gruppen deltok to av informantene, og i den andre var det de tre andre som deltok. I forkant hadde vi jobbet med fem ulike tekster i klassene. Vi hadde lest et utdrag fra *Hodejegerne* av Jo Nesbø, sett på filmplakat og bokomslag, sett filmen basert på romanen og lest en anmeldelse av filmen. Hver av informantene trakk en oppgave som bestemte hvilken av tekstene de skulle snakke om. Det var meningen at de eller den andre på gruppa skulle komme med innspill og bidrag selv om det ikke var deres oppgave. I denne samtalen viser Pål at han både forstår innholdet og form i tekstene. Han ser hovedpersonen i filmen og romanen som en kompleks person og forstår handlingene hans ut fra et psykologisk perspektiv hvor redselen for å mislykkes i kjærlighetsforholdet til kona, er det som driver handlingene hans. Pål viser her det Langer forklarer som: «Students have the language and the concepts and are ready to think about them in more sophisticated ways. » (2011 s. 136)

Pål: «Ja. Hovedpersonen er det lurt å begynne med. Han starter som et usikkert menneske, som ønsker å bli suksessfull, og han har blitt suksessfull på det han kaller renommé. Og for å

oppretholde suksessfullheten, kommer han i dype problemer med en som heter Clas Greve, som utvikler seg til å bli ekstremt ondskapsfull.»

Intervjuer: «Hvordan kommer det frem at han er en usikker person?»

Pål: «Helt i begynnelsen egentlig, med det at han nevner alt han absolutt har og så kommer han til kona si som må ha fordi hun er høyere enn han, og det at han sier at han er Roger Brown og er 1.68 viser at han er usikker og har dårlig selvbilde.»

Intervjuer: «Og så gir han kona alle disse tingene, hus og smykker, men hva er det kona egentlig vil ha?»

Pål: «Hun vil ha han.»

Intervjuer: «Er det noe mer hun vil ha?»

Pål: «Sånne små Roger Browns.»

[...]

Intervjuer: «Hvorfor vil ikke Roger Brown ha det?»

Pål: «Fordi han er redd for å miste ho, for at ho skal være mer glad i barna enn han.»

Pål tolker hovedpersonen, og han viser at han evner å hente ut informasjon fra teksten som ikke vises og sies direkte. Pål er på hjemmebane når han snakker om denne teksttypen, som er filmen. Skarstein analyserer også elevenes uttalelser om film i sin doktorgradsavhandling. Han begrunner det blant annet med at elevene leser lite og har dermed lite å fortelle om sine leseerfaringer, mens filmer blir en viktig innfallsvinkel for å si noe om resepsjon av narrative enheter. Hans informanter gjenforteller stort sett yndlingsfilmene sine uten å tolke dem. «Isteden ser det ut til at affinitet, identitet og emosjonelle tilganger spiller en avgjørende rolle for fremstillingen/meningskonstruksjonen.» (Skarstein 2013 s. 86) Pål har i intervjuet fortalt at han unngår mest mulig å lese, og at film er en teksttype han bruker aktivt både som informasjonskilde og underholdning. Her viser han at han også forstår filmen som historiefortelling, og at han tolker den som en kunstnerisk teksttype. «[...] så er film en dramaturgisk enhet med samme ambisjon som litteratur; å skape fiktive verdener som kan engasjere tilskueren emosjonelt og intellektuelt.» (Skarstein 2013 s. 86)

Jon er den andre informanten på denne gruppa, men han viser at det er en del sider ved filmen han ikke har fått med seg, eller forstått. Jon er den eneste av informantene som også har lest

hele romanen tidligere, og sett i lys av det, er det muligens enda mer overraskende at han ikke har fått med seg en del detaljer i filmen.

Pål: «Han forandrer seg jo.»

Intervjuer: «Forklar.»

Pål: «Han forandrer seg helt på slutten når han finner ut at kona faktisk elsker han. Det er da han forandrer seg mest.»

Jon: «Det var jo også et sted midt i filmen hvor han finner ut at hun har vært hos Clas Greve, da misliker han jo ho, og sånn. Men så viser det seg jo etter hvert at ho har vært..»

Pål: «Uskyldig»

Jon: «Ja, bare det med voksen ho hadde gjort..»

Pål: «Nei, ho hadde ikke gjort det.»

Jon: «Jo, du så jo det i filmen at ho gikk og gjorde sånn i håret hans.»

Pål: «Nei, det var jo ho der danske som hadde gjort det.»

Jon: «Var det dansken?»

Pål: «Ja.»

Jon har gått glipp av viktig informasjon i filmen og klarer ikke da å tolke det som har skjedd, noe som er viktig for å forstå personene i filmen. Jon, i likhet med Skarsteins informanter (ibid s.86-87), gjenforteller handlingen i stor grad. Dette gjelder både film og senere romanutdraget.

Intervjuer: «Roger Brown har jo to ting han er redd for.»

Pål: «Mm.»

Jon: «Det å miste Diana.»

Intervjuer: «Og så er det, han er jo livredd for hunder.»

Pål: «Ja, det var det.»

Jon: «Det hadde jeg også vært, hadde jeg plutselig fått en hund hengende i skuldra.»

Intervjuer: «Og hva slags hund er det?»

Jon: «En sånn der flattryna.»

Intervjuer: «En sånn pitbull? Hvem er det som eier hunden?» Pål:

«Ja, Clas Greve.»

Intervjuer: «Er det tilfeldig at Clas Greve har en sånn hund?»

Pål: «Å, nei.»

Intervjuer: «Hva forteller det?»

Pål: «Clas Greve er en sånn fighter sjøl.»

Jon: «En drapshund.»

Intervjuer: «Man sier ofte at hunden....»

Jon: «At hunden er som eieren.»

Intervjuer: «Og sånn er det kanskje?»

Pål: «Clas Greve kunne ikke ha løpt rundt med en puddel.»

Jon: «Ha, ha. En puddel.»

Pål er den av de to som tolker informasjonen, men Jon er den som kommenterer det som blir tolket. Her kan det se ut til at Jon representerer det som Langer beskriver som: «Students have neither the concepts nor the language to talk about them.» (2011 s.136)

Videre i samtalen er det Jon som skal begynne å snakke om romanutdraget. Han sier at boka er mer detaljtung, og at detaljene også er mer groteske i romanen. Han lager seg bilder inni hodet sitt når han leser, og han opplever at disse bildene ikke stemmer helt overens med dem han møter i filmen.

Jon: Ja, det er på den ene siden ganske grotesk når de blir kastet ut i politibilen med de feite personene som sitter ved siden av han, ja så står det jo ganske grotesk og brutalt i boka om hvordan disse personene ser ut, enn det som er i filmen. I filmen dekker de jo til hodene og sånn, men i boka fikk en jo en beskrivelse av det som var rundt han.

Det er også her beskrivelse av det ytre uten å påpeke virkningen av det som gjøres i filmen og romanen.

Gruppe nummer to besto av Per, Tor og Ole. De trekker også først oppgaven hvor de skal snakke om filmen, og først må de beskrive hovedpersonen og hvilke virkemidler som blir brukt for å få fram dette i filmen.

Per: «Han [Roger Brown] er lav, mye penger, glad i å bruke penger på andre så de skal like han bedre. For eksempel kona.»

Intervjuer: «For eksempel kona?»

Per: «Kona ja, han kjøper et smykke til ho for at han tror at han må gjøre det for at han skal være hos ho.»

Tor: «Og fint hus og bil.»

Intervjuer: «Er hun egentlig sånn at hun er opptatt av å få smykker og dyre ting for at hun skal være hos ham?»

Per: «Nei, men han tror det.»

Intervjuer: «Ja, husker du hvordan filmen begynte?»

Per: «Ja, det med at han beskrev seg selv?»

[...]

Per: «At han sier at han er 1.68 høy.»

Intervjuer: «Er det viktig for filmen?»

Per: «Ja det [utydelig]»

[...]

Per: «Det at han ikke akkurat var den høyeste og kjekkeste gutten.»

Intervjuer: «Hva handler det om at han sier han er lav, at han er 1.68 høy?» Per:

«At han har dårlig selvtillit.»

[...]

Intervjuer: «[...] Hvordan er Diana framstilt i filmen?»

Tor: «Høy, blondine, høyere enn han.»

Intervjuer: «Er det viktig?»

Tor: «Ja, det er viktig for han er så lav.»

Intervjuer: «Hun er på en måte litt uoppnåelig?»

Tor: «Ja»

Her viser Per og Tor at de tolker hovedpersonen utfra de opplysningene de møter i filmen. De bruker ikke terminologi fra tekstanalyse, men viser at de klarer å lese mellom linjene. Det kommer ikke helt spontant fra informantene, og de må settes på sporet. Dette kan like gjerne være et eksempel på at de mangler språk til å abstrahere og snakke om tolkning av tekster.

Judith Langer beskriver situasjoner som dette: «Students have the concepts but not the language. » (Langer 2011s.136) Konseptet informantene her har, er forståelsen for filmen.

Bokomslaget til romanen var også en av tekstene informantene snakket om i denne samtalen.

Tor: «Du ser tydelig det som er skrevet og at han ser ned og bort fra han - at han vil komme seg bort fra han andre. Hvis du tenker på fargene. Han har skrevet Jo Nesbø med rødt og det virker og at det er en sånn slags skyte – over hodet hans, det betyr at det er litt sånn der action i den.»

Intervjuer: «Et geværsikte?»

Tor: «Ja.»

Her beskriver Tor hva han ser, men han peker også på at noen elementer på dette omslaget kommuniserer hvilken sjanger romanen tilhører.

Intervjuer: «Men hvorfor står Jo Nesbø med så veldig store bokstaver?»

Tor: «Jo, for han har laget mange gode bøker, og da er også denne det.»

Han svarer videre bekreftende på det ledende spørsmålet om hvorvidt dette er en del av tekstens etos. Og på spørsmål om det er annet som også gir teksten troverdighet, svarer han:

«Forlaget, fordi det er et kjent forlag.»

Når det er snakk om filmlakaten, sier Ole dette om tekstens logos:

Ole: «Det er jo det samme egentlig at det er en type krim. Du får lyst til å se den liksom. Du ser jo ikke ansiktene, de ser litt ned, ser litt skeivt. Så får vi vite at det er av Jo Nesbø.»

Tor: «Så får vi vite at Aksel Hennie spiller og noen andre, så får vi vite hvem som har laget den.»

Her viser Ole at han ikke forstår begrepet logos, og Tor viser at han helt unngår å bruke vanlige ord som skuespiller og regissør.

Til slutt snakker informantene om romanutdraget. De husker innholdet i utdraget, og påpeker at teksten er detaljert. Dette gjør det lettere å leve seg inn i historien.

Intervjuer: «Hvem er det som forteller historien? Hvilken synsvinkel er det?»

Ole: «Det er..»

Per: «Roger Brown, jeg-fortelling»

Intervjuer: «[...] Hva gjør det med fortellingen?»

Ole: «Du lever deg mere inn i det vil jeg si, for eksempel sånn her, jeg skal gå forsiktig frem mot hytta, og da må du stille deg i hans posisjon og opplevelsen av at du er der sjøl.»

Ole klarer å forklare virkningen av en 1.personsynsvinkel. Han har i intervjuet fortalt at han leser en del og har nok erfart dette fra tidligere lesing. Per er også en av de som leser i dag, og han bruker begrepet «jeg-fortelling». Det er også mulig at de er mer vant til å snakke om episke tekster enn sammensatte tekster med vekt på retoriske virkemidler, og de klarer derfor å peke på dette med synsvinkel og vise virkningen av å bruke det. I dette kapittelet har jeg beskrevet og kommentert elevenes samtale rundt tekster i undervisningen. Funnene i kapittel 6 vil jeg ta med meg i videre for å se om jeg kan få svar på spørsmålet mitt om informantenes identitet som lesere.

6 Skisser av de fem informantene, en diskursanalyse

6.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg se på forholdet mellom hva hver informant leser, hvordan de forstår det de leser av tekstene og hvilket språk de bruker for å snakke om det de har lest. Ut ifra dette vil se på hvilke narrativer de konstruerer av seg selv som lesere. Jeg vil også drøfte

hvordan språk og identitet er viktige faktorer i informantenes dannelse og deres mulighet for tilegnelse av tekstkompetanse, eller literacykompetanse.

Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer dreier seg i stor grad om å kunne delta i *tekstkulturen* på en kvalifisert måte, altså ikke bare om å ha lært om den. Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er med andre ord den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. [...] Danning krever bestemte måter å bruke språket på og bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre. Det dreier seg om vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier (Aase 2010 s.37).

I det å snakke om tekster i norskundervisningen ligger som tidligere nevnt, norskfagets dannelsesperspektiv. Dannelsesbegrepet og identitet henger nøye sammen. Dannelse foregår på det personlige plan, men i en sosial sammenheng. Det er en personlig utvikling som skjer i møtet med andres tanker, liv og opplevelser. «Danningsperspektivet på norskfagets kunnskap krever forståelse for at kunnskap er avhengig av kulturbestemte verdier som den enkelte utvikler i møte med kunnskap.» (Aase 2010 s.36) Dannelsen gjør oss i stand til å delta i den kulturen og i det samfunnet vi lever og er med på å utruste oss til være aktive deltagere i samfunnet. Jeg ønsket i arbeidet med denne oppgaven å se på elevers identitet som lesere og om, og i tilfelle hvordan, dette påvirker deres forståelse og opplevelse av tekster de jobber med i norskundervisningen. For å se norskundervisningens dannelsespotensial er det viktig å forstå elevenes identitet og dermed også deres utgangspunkt og forutsetninger.

Literacybegrepet er også viktig i denne sammenhengen. Gees definisjon av literacy er elevenes evne til å forstå sekundærdiskursen som samfunnet og skolen representerer (Gee 2013 s 154). I diskursbegrepet er språk og verdier sentrale begreper. Aase peker som tidligere nevnt, på at i samtalene og språket vi bruker når vi snakker om tekster i norskundervisningen, ligger fagets dannelsespotensiale (Aase 2005 s. 39). I denne delen av oppgaven vil jeg lage skisser av informantene mine for å prøve å finne svar på forskningsspørsmålet mitt:

- Hvordan ser de på seg selv som lesere/ hvilken leseridentitet har de?

Disse portrettskissene blir tegnet med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse hvor målet ikke bare er å beskrive hvordan språket virker, men også problematiserer språket i forhold til informantenes sosiale identitet og dannelse. Sammenhengen mellom språk og identitet i intervjuene, samtalene og elevtekstene står sentralt i denne analysen. Hva elevene har lest og leser, og hvordan de snakker og skriver om tekster vil være utgangspunkt for å finne svar på hvordan de ser på seg selv som lesere, eller med andre ord hvor de plasserer seg selv i tekstkulturen, deres identitet som lesere. Innehar de etter elleve år i norsk skole ønskelige literacy- eller tilgangskompetanse (Nicolaysen 2005 s.22)? Behersker de sekundærdiskursen

(Gee 2012 s.154)? Har de det metaspråket (Penne 2010 s.35) som kreves for å snakke om tekster?

Utgangspunktet for analysen er Gees artikkel «Identity as an Analytic Lens for Research in Education» (2000/2001) og Skarsteins «Meningsdannelse og diversitet» (2013). Skarstein har i sin doktorgrad foretatt en diskursanalyse av sine informanter (kap.9), noe som ga meg inspirasjon til å arbeide på samme måte, selv om mine informantportretter blir enklere, og jeg har derfor valgt å kalle dem skisser. Tidligere i oppgaven er Gees fire måter å se identiteter på kort presentert; *Nature-identity*, *Institution-identity*, *Discourse-Identity* og *Affinity-identity* (Gee 2000-2001 s.100). Disse fire identitetene eksisterer som allerede nevnt, side om side, ikke hver for seg, men de inkorporerer hverandre og relaterer til hverandre. Man innehar flere identiteter samtidig.

Rather than discrete categories, they are ways to focus our attention on different aspects on how identities are formed and sustained. [...] They are four ways to formulate questions about how identity is functioning for a specific person (child or adult) in a given context or across a set of different contexts (Gee 2000/2001 s. 101).

I N-identiteten ligger det som er gitt fra naturens side, det er i kraft av den du er fra naturens side, men dette naturgitte vil få mening og konstitueres ut fra hvem man er i institusjoner, diskurser og affinitet. For mine informanter kan muligens det å være gutter være N-identiteten deres. Hvilke forventninger og forhåpninger som er knyttet opp mot gutter og lesing kan ha betydning for deres syn på seg selv som lesere.

I-identiteten er gitt ut fra den institusjonen man er en del av. Her er det institusjonen som er det Gee kaller *Source of Power*, og det er institusjonen som begrenser og tillater det repertoaret man har. Mine informanter er elever på videregående skole, på yrkesfag, og det er betimelig å spørre om skolen som institusjon har spesielle krav til disse guttene?

D-identiteten er det man kan kalle personlighet, om man er snill, tålmodig, rastløs osv. Den er konstituert av selvet og tilrettelagt av omgivelsene. Det er ikke bare individets opplevelse av seg selv, men også omgivelsenes opplevelse av individet. «Prosessen skjer via gjenkjennelse og anerkjennelse; mennesker gjenkjenner og anerkjenner visse personlighetstrekk via oppførsel, tale og interaksjon.» (Skarstein 2013 s. 168) Gjennom elleve års skolegang har muligens informantene dannet seg en d-identitet som tålmodig, pliktoppfyllende eller det helt motsatte.

A-identitetens kilde til kraft ligger i affinitetsgruppene. Man deler felles språk og verdier ut fra interesser. Disse interessene kan være smale, og identiteten er avhengig av andre innen

samme gruppe. «A focus on A-identities is a focus on distinctive social practices that create and sustain group affiliations, rather than on institutions or discourse/dialogue directly.» (Gee 2000/2001 s. 105)

I denne analysen av hva mine informanter har lest og hvordan de snakker om tekster og seg selv, vil jeg ta utgangspunkt i disse fire måtene å se identitet på når jeg nå tegner skisser av informantene. N-identiteten som gutter og deres i-identitet som elever på yrkesfag, aidentiteten som bilinteresserte mekkegutter og d-identiteten som rastløse og utålmodige i forhold til fellesfagene på skolen, kan være noen måter å se deres identitet på.

Intervjuet på ca. 30 minutter er et av utgangspunktene for identitetsbeskrivelsene. Her forteller informantene om sin fortid som lesere, sin nåtid og sin framtid. De danner narrativer om hva de var, hva de er og hva de ønsker å bli. Jeg som forsker i denne fenomenologiske tradisjonen fortolker disse fortellingene om informantenes selvbylde og lager portretter av identitetene og diskursene informantene befinner seg i. Som Skarstein i sine elevportretter, har også jeg først og fremst tatt utgangspunkt i i-identiteten (Skarstein 2013 s.173). De andre identitetene er vevd inn i denne ene, men siden det er i skolesammenheng informantene har blitt intervjuet, vil det være med utgangspunkt i elevidentiteten jeg vil prøve å konstruere portrettene. I tillegg til intervjuene er også gruppesamtalene og loggene utgangspunkt for denne konstruksjonen, men her er det informantenes språk som undersøkes og kommenteres.

6.2 Pål

Pål forteller i intervjuet at han leste flere av *En pingles dagbok* på barneskolen i tillegg til at han ble lest for hjemme. Han leste ikke bare på norsk, men også på engelsk.

«Jeg leste den først på norsk, og så prøvde jeg på engelsk, men jeg var ikke så veldig god i engelsk da.»

I narrativet om seg selv før framstår han som en leser. Dette var i barneskolen, men det avtar på ungdomsskolen. Da velger han en bok, han har lest tidligere. Pål forteller også at han har blitt sendt på mange lesekurs, og at han nå har gitt opp seg selv som leser. Pål har ingen papirer på at han har lesevaner, men med den opplysningen må jeg anta at han har hatt problemer med lesing, noe det har vært jobbet med i grunnskolen.

Intervjuer: «Ser du på deg selv som... ja, nå sa du det akkurat, ser du på deg selv som en dårlig leser?»

Pål: «Jeg er ikke så veldig god til å lese, nei.»

Intervjuer: «Er du ikke glad i det... eller...»

Pål: «Jeg er ikke så veldig glad i det, men jeg er heller ikke så veldig god i det.»

Intervjuer: «Men tenker du at du er god nok til ditt bruk, eller ønsker du å bli bedre?»

Pål: «Til mitt bruk så er jeg god nok, ja.»

Intervjuer: «Det er ikke sann at du ønsker å bli flinkere?»

Pål: «Nei, jeg har gitt opp det.»

Intervjuer: «Har du gitt opp?»

Pål: «Ja, det har vært så mye opp igjennom.»

Intervjuer: «Har du rett og slett litt vonde følelser med det?»

Pål: «Nei, men jeg har alltid vært på sånn lesekurs og sånn, så det er først nå på videregående jeg har latt være og brukt det jeg kan.»

Intervjuer: «Ok, så du har følt det som et press at folk har sendt deg på lesekurs?» Pål:

«Ja.»

Påls i-identitet viser seg her å være en elev som ikke er god nok til å lese. Institusjonen, eller skolen, har sendt han på lesekurs som har bekreftet denne identiteten. Fra å lese femseks *En pingles dagbok*, både på norsk og engelsk, går han over til på ungdomsskolen, å bare velge en bok han har lest før. Han sier ikke noe om at han har deltatt på lesekurs på barneskolen, eller om det bare er på ungdomstrinnet, men noe har skjedd med hans iidentitet. Individet skaper ikke sin egen identiteten, men den skapes ut fra hvilke krav og holdninger andre har. I følge Meads interaksjonisme speiler vi oss i andres reaksjoner på oss selv. *Perspektivtaking* kalles det når man ser situasjonen fra den andres synsvinkel. (Imsen 2012 s.419) Pål har gjennom flere år på skolen sett seg selv fra skolens og lærernes ståsted. Han har sett på seg selv som en som ikke kan lese, en som blir sendt på lesekurs, og i hans situasjon har det ført til at det *objektive selvet*, den måten han ser på seg selv gjennom andres øyne, er som en ikke-leser. Pål forteller om en før-identitet som leser, men

nå har han gitt opp og har funnet seg vel til rette med å bruke film som sitt informasjonsmedium nummer en.

Pål sier at han leser om det han interesserer seg for på nettet.

Intervjuer: «Ok, er det artikler om ting du er interessert i, eller er det nyheter, eller er det..?»

Pål: «Nyheter og politikk, alt mulig.»

Han viser seg å være interessert i både politikk, historie og mopeder, og når det gjelder interessene sine, forteller han at han leser. A-identiteten hans er viktig for leseidentiteten. Lesing knyttet til skolen og i-identiteten har han tatt et oppgjør med. Han framstiller seg selv som en som ikke bruker mye tid på lekser, men som følger godt med i timene. Han er helt avhengig av å jobbe med noe han interesserer seg for, med andre ord definerer han seg som en som har tatt kontrollen over sin egen læringsstil, og velger bort det han vet han strever med. Her ser man d-identiteten som en som tar egne valg og er selvstendig i egne øyne. Han har erfart visse sider ved skolen og lesing og tatt konsekvensen av det. I framtida vil han lese for barna sine og må muligens lese i det framtidige yrket.

I gruppesamtalen og loggene viser Pål at han har god forståelse for tekstene. Han klarer å tolke og i noen tilfeller bruke fagbegreper, og han er den som leder samtalen.

«Styggen på ryggen er et språklig bilde som egentlig er inni deg selv og er den stemmen som gir deg dårlig selvtelitet og snakker deg ned til du ser ned i løpet/selvord.»

Det han skriver her i loggen viser at han evne til å analysere og tolke sangteksten. Han bruker begreper *språklig bilde*, og han tolker hva det betyr i denne sammenhengen. Videre skriver han om filmen *Skylappjenta*:

1. Det er mange symboler i filmen, blant annet finner vi: sommerfuglen, brunosten og ølen
2. Av verdier denne filmen formidler vil jeg peke på: nordmenn er ego, respekt for foreldre. Han er

ordknapp, men han peker på symboler, selv om han ikke forklarer hva de representerer. Han prøver seg og på å tolke budskapet. Loggene er skriftlige, og Påls negative holdninger til skriftlig tekst kommer til syne her. Det at han må skrive, begrenser ytringene hans.

Identiteten som en som strever med lesing viser seg også her i egen skriftlig tekst. I gruppesamtalen om tekstene viser Pål seg fra en annen side. Her viser han evne til analyse og tolkning av tekstene. Det er særlig når det er snakk om filmen at han er på hjemmebane. Her er han trygg, hans a-identitet som filminteressert og d-identitet som en selvlært filmekspert, virker sterkere enn i-identiteten som svak elev.

«Ja. Hovedpersonen er det lurt å begynne med. Han starter som et usikkert menneske, som ønsker å bli suksessfull og han har blitt suksessfull på det han kaller for renommé. Og for å opprettholde suksessfullheten kommer han i dype problemer med en som heter Clas Greve som utvikler seg til å bli ekstremt ondskapsfull.»

Her er Pål tryggere, han slipper å skrive og kan konsentrere seg om å snakke. Det er en annen ro over det han uttrykker her. Pål's i-identitet er knyttet opp mot flere tapsopplevelser i løpet av grunnskolen. Han har fått identitet som en ikke-leser, og han har flyttet lesingen ut fra skolens sfære, og bort fra bøkene. Han leser nå digitale tekster som har med interessen hans å gjøre. Han kan gjerne lese, dersom han leser for noen som er dårligere enn han selv.

6.3 Jon

Jon er den som tydeligst identifiserer seg som leser av alle fem informantene. Han er tydelig på at han selv aktivt har gått, og går inn for, lesing. Han kommer fra et hjem hvor han ikke er blitt lest for.

«Fra oppveksten? Jeg har jo nesten aldri blitt lest for da jeg var mindre på grunn av at jeg lærte nesten å lese av meg selv. Så det er vel jeg som nesten har stått for lesinga hjemme.[...]

Han forteller om seg selv som en gutt som har savnet det å bli lest for i oppveksten, hans narrativ om fortiden er om en unge som selv har måttet lære seg å lese. Narrativet om hans nåtid er om en ung gutt som leser skjønnlitterære bøker og skolebøker.

Intervjuer: «[...]Bruker du mye tid på å lese skolebøker?»

Jon: «Når det kommer til prøver og sånn, kan jeg komme på å sitte i flere timer.»

Intervjuer: «Hvordan leser du en skolebok?»

Jon: «Jeg leser først, jeg tar jo bisonblikket, ser på bilder, sjekker overskrifter og skumleser og sånn. Og for å få med meg alt, leser jeg ofte gjennom det fire, fem ganger eller sånn.»

Han ikke bare leser til prøver, han bruker også aktivt lesestrategier han har lært på skolen.

Jons i-identitet må sies å være en elev som oppfyller de forventningene som autoritetene i

institusjonen har til han. Selv uten støtte fra hjemmet, finner han seg til rette i denne identiteten. Hans d-identitet som ansvarsfull og pliktoppfyllende forsterker i-identiteten hans. Jons historie om framtida som leser er:

Intervjuer: «Hvis du blir bilskadeoppretter, ser du for deg at du må lese mye i jobben din?»

Jon: «Jeg er jo der på utplassering så det er jo sånne spørsmål jeg stiller de jeg jobber med der, om det er mye lesing og sånn. Det er jo mest forkortelser og sånn du må forstå. For hvis det er en datamaskin så er det en mail som det står hvilke deler som skal brukes til den og den bilen, og på lageret, jeg blir jo ofte sendt ut på lageret for å lete etter de eskene med de forkortelsene på.»

Selv om han stiller seg heller tvilende til det å måtte lese mye på jobben, stiller han andre krav til seg selv som far:

«Ja, hvis jeg får barn kommer det til å bli mye lesing for de, for jeg har lyst til å lese for de sånn at de ikke får det sånn som meg, og at de ikke får noen å lese for seg, eller får den gleden av at noen leser for seg.»

Narrativet som voksen leser er tydelig for Jon. Han klarer ikke helt å se behovet for å kunne lese i jobben. Han har ikke mye erfaring med arbeidslivet ennå, og han har heller ikke tydelige forbilder hjemme. Det han klarer å se for seg, er at han skal rette opp de feilene som ble gjort overfor han selv som barn.

Jon har en sterk identitet som leser, og han leser mye på fritiden. Affiniteten hans er bil og heavy-metalmusikk. Bilinteressen deler han med sin far, og musikkinteressen med moren. Den anklagen han retter mot foreldrene sine pga. lite lesing i barndommen, veies opp av de felles hobbyene de deler i dag. A-identiteten som motorinteressert mekkegutt trekker han også inn i lesingen. Det gjelder både bøker og manualer. Om teksten fra Autofil, som han leste som en del av dette forskningsprosjektet, sier han:

«Ja, jeg leser noen ganger Autofil, men det jeg syns er problemet med de er at det er litt for mye avansert tekst om motoren, så for eksempel for folk som meg da, som vil vite litt om motoren, så blir det litt for mye på en gang.»

Her viser han at selv om han både interesserer seg for biler og lesing, så var denne teksten vanskelig tilgjengelig og oppfylte ikke de kravene han har til en tekst om biler. Han forteller også at han lytter aktivt til tekstene til heavyrockbandene.

Intervjuer: «Hva med sanger, hører du på tekstene når du hører på musikk?»

Jon: «Veldig ofte. Jeg som meg selv har jo gitt opp dagens musikk, eller mye av dagens musikk for mye av teksten handler jo mye om rumper og sånn. Så jeg deler den interessen med broren min og moren min, jeg har kommet inn i heavy-metal og rock for jeg føler at mange av de tekstene gir mye mer mening enn dagens tekster. [...] De synger om, de er et sånt militærband, og de synger mest om militæret og at regjeringen egentlig bare bruker de for å kjempe de sin kamp.»

Jon forholder seg aktivt til tekster også når det gjelder musikk og a-identiteten som rocker, sammenfaller også med primærdiskursen fra barndomshjemmet hans. Tekstene er ikke like meningsløse som andre pop-tekster. De er politiske og samfunnskritiske.

Videre sier Jon at han leser en del, og at han vil fortsette med det. Likevel viser gruppesamtalene og loggene rundt tekstene at Jon ikke drar nytte av denne erfaringen som leser på den måten at han har større forståelse enn de andre. Språket hans er upresist, og han mangler norskfaglige begreper for å snakke om tekstene.

«I filmen så handler det om en jente som kommer fra India som vil bli norsk, moren ville ikke dette. Moren er en typisk indisk kvinne iført indiske klede, i filmen så blir det brukt virkemidler som lyst og mørk lyssetning. Det blir også brukt norsk ungdom som fester, med skylappene så skal det virke som om hun ikke skal se og bli tiltrukket til dette.»

Her blandes det sammen handlingsreferat, virkemidler og tolkning i Pål sin logg om filmen *Skylappjenta*. Også i loggen om «Styggen på ryggen» viser han den samme mangelen på språk og forståelse:

«Jeg forstår det om en fyr som sliter i livet, han drikker og røyker. Han har en person som følger etter seg, han plager og mobber han. Han får ikke denne personen vekk, men han må lære å leve et liv med han.

[...]

Den handler om en person som har en person som føler etter ham, han forstyrrer hverdagen og får personen til å hate livet sitt.»

Hans klare identitet som leser gjør han altså ikke til en bedre leser på det nivået han er på nå.

6.4 Per

Per forteller om en barndom hvor han ble lest for. Han husker tilbake til før han begynte på skolen.

«Jeg husker veldig godt Emil i Lønneberget, det ble jeg ofte lest for før og det var det gøyeste jeg kunne bli lest for da i hvert fall.»

Narrativet om fortiden er om en barndom hvor det var vanlig å bli lest for, og han forteller også om seg selv i nåtiden som en som leser av og til. Han leser skjønnlitteratur, nyheter og av og til tegneserier. Her er han en typisk representant for gutter og deres lesing i valg av fantasybøker. (Roe 2013).

Intervjuer: «Hva slags bøker leser du?»

Per: «Gamle krigsbøker holdt jeg på å si. *Ringenes Herre* og sånn.»

A-identiteten til Per er som badmintonspiller, og han bruker denne interessen når han velger lesestoff, da helst på internett. Videre presenterer han et nåtidsnarrativ av seg selv som en som tar interessen for fantasy med seg inn i filmens verden. Han bruker en del tid på å se serier:

«Ja, Merlinserien. Om trollmannen Merlin. En serie om fra da han var ung, holdt jeg på å si. [...] Det er spennende, jeg er veldig glad i den magiske biten, eller den middelaldertiden.

Pers i-identitet gjenspeiles i denne uttalelsen om hvordan han leser skolebøker:

«Nei, jeg bare leser meg gjennom, holdt jeg på å si, bare sånn at jeg har litt grunnleggende. At jeg ikke er helt blank.»

Han gjør det han må, men ikke mer. Han leser til prøver, og han holder seg på et minimum av de krav som stilles til han av institusjonen. Han leser av og til, han ser litt film, han leser tegneserier av og til osv. Per er en som verken uttaler seg svært positiv, eller svært negativ til lesing på skolen eller fritiden. Han vet at han skal bli tømrer, men han er også her passe overbevist om at han kommer til å forholde seg til tekst i jobbsammenheng, men som framtidig far ser han for seg at han vil komme til å lese.

Intervjuer: «Tenker du at du kommer til å lese mye i ditt voksne liv?»

Per: «Jeg tror nok jeg kommer til å få bruk for det, å lese for barna og sånn.»

Intervjuer: «Du skal jo bli tømrer. Tenker du at du vil få bruk for det i den jobben også?»

Per: «Jeg vil jo få bruk for å lese tegninger og bruksanvisninger hvis det er noe nytt jeg skal gjøre og sånn.»

Når Per snakker og skriver om tekstene han har lest, klarer han å formidle innholdet og tolkningen, men sier lite om virkemidlene. Han mangler norskfaglige begreper for å forklare hvordan tekstene er bygd opp.

«Jeg synes sangen er bra. Den har en veldig god tekst og historie. Historien er noe alle kan relatere seg til, for alle har hatt en dårlig dag en gang i livet. Teksten handler om hvor langt nede han føler seg og hvor tungt alle ting er. Han synger om at han føler at han har «styggjen på ryggen» en som trekker deg konstant ned og vil ikke at du skal ha det bra eller at du skal ha suksess. Synes at det med den bjørnen som et virkemiddel fungerer veldig bra. For han er liksom «styggjen på ryggen» som trekker han ned og plager han hele dagen.»

I denne loggen fra «Styggjen på ryggen» sier han ingenting om språklige virkemidler, selv om gruppa hadde pekt på flere i samtalen i klasserommet i forkant. Han viser i gruppesamtalene rundt filmen *Hodejegeren* at han klarer å tolke og forstå innholdet, men må ledes til å fortelle det. Han viser ikke noe overskudd og evne til å peke på virkemidler, og han bruker ikke fagterminologi her heller.

Intervjuer: «Er hun egentlig sånn, at hun er opptatt av å få smykker og dyre ting for at hun skal være hos ham?»

Per: «Nei, men han tror det.»

Intervjuer: «Ja, husker du hvordan filmen begynte?»

Per: «Det med at han beskrev seg selv?»

[...]

Per: «At han sier at han er 1,68 høy.»

Intervjuer: «Er det viktig for handlingen i filmen?»

Per: «Ja, det..[utydelig]»

[...]

Per: «Det at han ikke akkurat er den høyeste og kjekkeste gutten.»

Intervjuer: «Hva handler det om at han sier at han er lav, at han er 1,68 høy.»

Per: «At han har dårlig selvtillit.»

Intervjuer: «Dårlig selvtillit, ja. Er det det handlingen bygger rundt, hans dårlige selvtillit?»

Per framstår som en som gjør det han må som elev. Han oppfyller til en viss grad forventningene som stilles til han, men han er forsiktig og tilbakeholden og presenterer et narrativ om en gutt som gjør det han skal, leser av og til, vil lese for sine framtidige barn, må kanskje lese litt på jobben osv.

6.5 Tor

Om barndommen forteller Tor at han leste Donald alene, og at moren av og til leste høyt for han. I likhet med de andre informantene som har blitt lest for, er det moren som har gjort dette.

«Ja, altså mamma har lest høyt for meg da jeg var liten liksom. Men ikke noe annet ellers enn det. Jeg har lest alltid alene.»

Han forteller også om leseprosjekt både på barneskolen og på ungdomsskolen. Disse opplevde han som «greie». Leseprosjektet fra 10. klasse ligger nærme i tid og sier noe om hans identitet. Han er verken svært positiv eller utpreget negativ, men opplever arbeidet som greit.

Tor: «Det var på ungdomsskolen i sånt bokprosjekt. Da skulle vi lese de og gjenfortelle de og det var ganske greit. Det jobba vi med mye liksom.»

Intervjuer: «Likte du å jobbe med bøker på den måten?»

Tor: «Mm. Ja, det var greit.»

Tors narrativ som leser er lunkent. Han synes det er greit å jobbe med tekster på skolen, men han leser ikke noe særlig på fritiden. Tekstene liker han å få lest opp. Dette kan gjenspeile at han trenger å lytte til teksten og få flere syn på den for virkelig å skjønne innholdet. Han oppfyller til en viss grad forventningene skolen har til en elev. Han vil gjerne følge med så han kan gjøre oppgavene som forventes av han.

«Det er greit når vi skal jobbe med oppgaver eller sånn, eller hvis du forteller en tekst eller om en vi skal lese, da synes jeg det er best at du leser en tekst for da får jeg med meg mest. Når på en måte læreren leser det da.»

Det kan virke som han har en d-identitet som pliktoppfyllende elev som gjerne vil gjøre sitt beste. I-identiteten prøver han å leve opp til, men på hjemmebane og i fritiden er det ikke skolens forventninger som gjelder. Her finnes ikke idealene om å lese eller å forholde seg til annen tekst enn serier og pc-spill. I tillegg trener han til tider mye. Han kan trene hver dag, men sier ikke noe om det er fotball, friidrett eller en annen type sport. Affinitetsidentiteten hans er ikke en spesiell identitet som fotballgutt, mekkegutt el., og han bruker ikke interessen sin til å finne spesiell litteratur eller spesielle filmer for å dyrke og lære mer om den. Han sitter hjemme og ser på serier hver dag, eller han spiller pc-spill. Det han leser på fritiden er nyheter på VG-nett.

«Jeg synes det er spennende når det kommer til det derre med handlinger liksom.. om det er kidnappinger eller drap.»

Der leser han helst om spennende saker, og det er også spenningen som motiverer han for å se på serier.

«For eksempel *Prison Break*, da. Ser du en episode og du kommer til slutten. Det slutter midt i noe vilt noe liksom, og da bare må du liksom bare se videre.»

Tors narrativ om seg selv som voksen leser er uklar. Han vil bli tømmer, men svarer utydelig på hvorvidt han må lese i dette yrket.

Tor: «Ja, det er jo en som sitter og tegner alt. Og vi trenger jo måla. Vi vet jo ikke hvor lang for eksempel denne skolen er. Altså, det er jo en som har sittet og målt opp alt, sånn at alt skal passe inn og det er jo planlagt.»

[...]

Tor: «Så, ja jeg vil jo si at en har bruk for bruksanvisninger, det er jo veldig greit hjelpemiddel.»

På mitt ledende spørsmål om han vil bli en som leser for barna sine, svarer han:

Tor: «Bøker og? Om jeg kommer til å lese for de liksom?»

Intervjuer: «Ja for dem, eller for deg selv? Lese tekster, aviser? Ser du for deg at du blir en mann som leser mye?»

Tor: «Ja, altså. Jeg er ikke den som sitter og leser veldig mye nå, da. Men jeg var det jo når jeg var mindre. Det begynte jo med at mamma leste for meg, og da syns jeg at det var veldig interessant. Og da begynte jo jeg selv å lese.»

Intervjuer: «Vil du lese for dine barn?»

Tor: «Ja, det skal jeg gjøre.»

Intervjuer: «Hvorfor det?»

Tor: «Jo, for det gjorde mammaen min for meg, og det syns jeg var veldig artig og gøy, og så tenker jeg at de fortjener det samme tilbake.»

Narrativet om Tor som voksen mann er om en som kommer til å lese for barna sine fordi han selv opplevde det som hygge og som noe morsomt. Tidligere i intervjuet har han fortalt at moren leste for han av og til, men at han leste en del selv. Det kan være intervjuers ledende spørsmål som har ført til dette svaret, og Tor virker i det hele tatt lite bevisst på om han kommer til å lese både i jobb og ellers. Han ser ikke på seg selv som en ivrig leser, og det kan virke som om han ikke har noe klart bilde av seg selv i denne situasjonen i framtiden. Det at han vil gi videre gode opplevelser fra barndommen, kan like gjerne si noe om gode minner fra den gang da, og at han ønsker å svare riktig på mine spørsmål. Tors i-identitet framstår som en elev som ønsker å gjøre oppgaver riktig, men som ikke innehar en solid lesekompetanse. Han avslører at forståelsen for de tekstene det er jobbet med er liten, og at han også mangler språk for å snakke om innhold, virkemidler, tematikk og budskap. Om «Styggen på ryggen» sier han:

Tor: «Ja, det var jo han derre Atle Antonsen som gikk etter han, han var på en måte, hva skal jeg si, han kødda hele tida med han og hvis han skulle ta en røyk, så knakk han den. På slutten så så vi jo at innerst inne var han glad i han eller at de var nærme hverandre. Men det var mye kødding, men til slutt så satt de seg ned på gresset og etter at de hadde slåss, så åpna han jo ølen for han og ga han en røyk.»

Intervjuer: «Hvem var Atle Antonsen egentlig i den videoen? Var han en person, eller var han..hvem skulle han liksom være?»

Tor: «Han skulle jo liksom være styggen på ryggen da ville jeg tro.»

Han kommenterer musikkvideoen og ikke selve teksten, selv om vi hadde jobbet med teksten i gruppa før intervjuene. Hans sterke forhold til filmmediet, og de mange timene han

tilbringer med å se film, har ikke opparbeidet ferdigheter i forhold til tolkning. Han beskriver bare det han ser og klarer ikke å formidle symbolikken i tekst og video, selv om han aner at det er noe der. Han mangler både språk for å beskrive det han oppfatter og forståelse av tekstens virkemidler. Det at han mangler språk, kommer enda tydeligere fram i loggen om «Kongen av Highway1». Han skriver korte setninger, punktvis og lite utfyllende. Tegnsetting og store bokstaver mangler.

1. den er hentet fra autofil.
2. det er en fakta tekst og den er henta fra Autofil
3. jeg vill si det handler om at di som skriver prøver å formidle om at det er smart å kjøpe denne bilen, kanskje di blir sponsa litt.
4. Positiv og negative ord, om bilen.

Tor er en elev som ønsker å leve opp til forventningene som autoritetene i institusjonen stiller, men han behersker ikke lese- og skriveferdigheter godt nok til det. Han viser mangel på forståelse og språk til å uttrykke det han forstår av tekstene det er jobbet med. Han sier selv at han ikke er en som leser noe særlig, men han ønsker å gjøre det som forventes av han.

6.6 Ole

Ole er en av informantene som forteller om en fortid som en leser. Han er tydelig på at han har lest mye.

Ole: «Eh, det er en sånn fantasybok, det å kunne besitte forskjellige sånne krefter som en håndfull mennesker i verden kan besitte, enten solens krefter, altså kan håndtere solens krefter, flammer, skygge vann og jord.

[...]

Det er en bok jeg begynte å lese på i slutten av barnetrinnet, og så begynte jeg å lete etter alle de andre som har ført til at jeg har lest alle sammen.

[...]

Ja, det er en serie, og det er sånn at jeg leste alle samma, jeg var så opphengt i det da jeg begynte å lese, så sleit jeg med å slutte. Jeg slutta, så så jeg at jeg var halvveis gjennom boka, da bestemte jeg meg for å slutte, men det var ikke så lett.»

Ole forteller om en gutt som slukte bøker og som ikke klarte å slutte å lese selv om han prøvde. Han husker høytlesingsstunder fra skolelunsjen på barneskolen hvor elevene stadig fant nye bøker de ønsket å lese. Hans affinitetsidentitet som en som likte fantasy litteratur, passet godt inn i i-identiteten hvor det å være en ivrig leser er noe skolen verdsetter. Videre konstruerer han et narrativ av seg selv i dag som en som leser aviser både på nett og på papir hvis muligheten byr seg:

Ole: «Ja, altså jeg leser jo alltid hva som er på forsiden når jeg er i butikken. Hvis det har vært en hendelse som har vært forrige dagen og som kan bli stor, hender det faktisk at jeg kanskje kjøper avisa og faktisk leser.»

Han forteller også at han leser tegneserier og manualer, men på spørsmål om han ser på seg selv som en leser, sier han:

Ole: «Nei, egentlig ikke stort sett. Jeg er egentlig ikke så utrolig glad i å lese. Det kommer helt an på hva det er og hvor motivert jeg er.»

Han har gitt opp, eller lagt lesingen av skjønnlitteratur på hylla, noe som får han til å uttale dette. Han ga opp da han fant *Hobbiten* for tung å lese.

Intervjuer:» [...] Leser du fremdeles fantasybøker, eller har du gått bort fra den interessen?»

Ole:» Nei altså, den har vel falt litt bort etter at jeg hadde lest ferdig *Pirates of the Caribbean*, så begynte jeg på *Hobbiten*, og den har jeg lest eh nesten lest helt ferdig, så bestemte jeg meg for å lese den helt fra starten av, men det har det ikke blitt noe av hittil for den er så stor og vanskelig å lese.»

Ole forteller at han leser lekser og at han ikke gir seg før han skjønner tekstene i skolebøkene. Han gjør jobben sin som elev og lever opp til forventningene som stilles fra skolens side.

Ole konstruerer et narrativ om seg selv som leser i voksen alder. Han ser både at han kommer til å lese på jobb, for barna sine og på fritiden. Som tømrer ser han at han må lese plantegninger og skisser, og han må kunne skrive logger fra arbeidet sitt. Selv om han ikke ser på seg selv som leser i dag, har han erfart at det går an å lese dersom han kjeder seg.

Ole: «Ja, jeg kommer nok til å lese lite grann. Hvis jeg kjeder meg, kommer jeg til å finne en bok, noe som jeg begynner å lese på.»

Ole forteller selv at *Hobbiten* ble en for vanskelig tekst for han. Det gjenspeiler seg i språket hans og i forståelsen av tekstene han har jobbet med. Han har skapt et narrativ om en gutt med mye leseerfaring, men det kan se ut til at han har gitt opp på et visst nivå. Det kan se ut som han ønsker å være en del av en lesekultur han ikke helt klarer å delta i, og dersom han leser i dag, tar han fram en Donald-pocket. I leseloggen til «Kongen av Highway1» er dette det eneste han skriver:

«Det er en tekst om en ny bil og er hentet fra et bilmagasin.» I intervjuet sier han dette om den samme teksten:

«Teksten synes jeg var interessant fordi den hadde jo et tema jeg liker. Den handla om biler.» Han er ordknapp både i samtale og i skrift, og det språklige overskuddet man skulle tro var til stede hos en som har lest og leser mye, finnes ikke i materialet. Heller ikke i gruppesamtalen sier Ole mye. Han kommer med korte innspill som stort sett beskriver handlingen, men noen steder viser han at han tolker og forstår virkemidler som er brukt.

Intervjuer: «Ja, en 1.personsforteller. Hva gjør det med fortellingen?»

Ole: «Du lever deg mere inn i det vil jeg si, for eksempel sånn her, jeg skal gå forsiktig frem mot hytta, og da må du stille deg i hans posisjon og opplevelsen av at du er der sjøl.»

6.7 Oppsummering av analysene

Alle informantene bortsett fra Pål viser at de stort sett mangler et metaspråk til å snakke om tekster. Selv om alle bortsett fra Tor, til tider viser at de klarer å peke på tematikk og budskap, mangler de fagterminologi for å uttrykke dette. Langer beskriver dette som: «Students have the concepts but not the language» (2011 s.136) Det er ikke bare norskfaglige analyseverktøy de mangler, men generelt et metaspråk for å tolke og forstå litteratur. De viser at de mangler tolkningskompetansen som dette metaspråket gir. Det ser ut til at informantene mine ikke har tilegnet seg det Nicolaysen (2005) kaller tilgangskompetanse. De står i fare for ikke å kunne delta i tekstsamfunnet vårt på en kvalifisert måte (Aase 2010). Gee beskriver dette som at de ikke har språket som tilhører sekundærdiskursen. Selv om de aldri så gjerne ønsker å oppfylle kravene til i-identiteten som stilles fra skolens side, bærer de preg av språket fra primærdiskursen sin.

Early in life, we all learn a culturally distinctive way of being an «everyday-person, that is a nonspecialized, non-professional person. We can call this our “primary Discourse”. Our primary Discourse gives us our initial and often enduring sense of self and sets of foundations of our culturally

specific vernacular language (our “everyday” language), the language in which we speak and act as “everyday” (non-specialized) people, and our cultural specific vernacular identity (Gee 2012 s.153).

I intervjuene har jeg ikke spurt elevene om deres bakgrunn som foreldres utdanning og yrke. Det eneste jeg vet om det, er det de forteller meg. Felles for alle er at det er mødrene som har vært de som har lest for guttene. Det er bare Jon som nevner far, men da i forbindelse med bilinteressen de har felles. Det jeg kan anta er at elevenes primærdiskurs, hjemmets språk, verdier, væremåter osv. ikke sammenfaller med skolens sekundærdiskurs. De viser gjennom intervjuer, logger og samtaler at de ikke innehar språk for å snakke om tekster. Tor og Ole er de som utmerker seg mest i negativ retning. De er ordknappe i loggene, og de viser liten forståelse for tekstene. Felles for alle bortsett fra Pål, er at de ønsker å leve opp til forventningene som stilles til dem.

Pål har tatt et bevisst standpunkt påtvunget av opplevelsene i skolen, og det kan virke som en måte å beskytte seg selv på. Han orker ikke mere mas om lesing, eller flere tapsopplevelser i forbindelse med lesingen. Pål har gjennom hele intervjuet stadig kommet tilbake til at han ikke liker å lese, og at han gjør alt han kan for å slippe å lese. Likevel er han den eleven som i samtalen om de ulike tekstene om *Hodejegeren*, viser størst forståelse for tekstenes form og innhold. Han er også den av informantene som bruker flest norskfaglige begreper i samtalen. I klasseromsamtalene rundt de andre tekstene, er han også den av de fem informantene som viser størst forståelse. Disse funnene er de mest interessante i undersøkelsen. Pål forteller i intervjuet at han hadde gitt opp lesingen sin etter utallige lesekurs i grunnskolen. Han kan tenke seg å lese for egne barn i framtida så lenge de er dårligere enn han til å lese. Dette har han god erfaring med siden han har lest høyt for nevøen sin. Pål viser at han har utarbeidet en strategi for å finne informasjon og underholdning gjennom sammensatte tekster, helst filmer. Han forteller også at han husker godt det som blir fortalt i timene på skolen, sånn at han ikke behøver å lese skolebøker. Man kan stille seg spørsmål om det er fare for at skolen er med på å utvikle en negativ identitet i forhold til lesing for elever som Pål? De blir sendt på lesekurs etter lesekurs for å hjelpe dem til å bli bedre lesere, mens et resultat kanskje er at de gir opp lesingen, som Pål sier, og at de vegrer seg for å delta i tekstsamfunnet. Heldigvis for Pål har han funnet sine egne strategier for å finne informasjon, lære, la seg underholde osv. Han viser også gjennom de litterære samtalene at han har evne til å la seg fascinere av ulike tekster, og han bidrar positivt i samtaler rundt disse.

Det andre interessante funnet er hos Jon som så tydelig identifiserer seg som en leser, men viser liten forståelse for det han leser. Han er tydelig i klassesamtalene og i intervjuet at han liker å lese og at han leser mye. Han har en identitet som leser og uttaler tydelig at det er viktig for han. Det at han leser flere ulike typer tekster viser ikke at han forstår mer enn de andre.

7. Vurdering av resultatets relevans.

7.1 Innledning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var uttalelsen fra eleven på BAT som første engelsktime sa klart ifra om at ingen på bygg [BAT] likte å lese. I denne uttalelsen ligger det holdninger fra eleven og til eleven. Han var akkurat begynt på en skole som han for første gang i sitt liv selv hadde valgt. Han hadde kanskje håp om å få slippe å lese, han hadde helt sikkert hørt fra tidligere elever hvordan det var å gå på BAT, og han tok muligens allerede her avstand fra verdier og en kultur som han opplevde som fjern fra hans liv som kommende håndverker (Mukarovsky 1936). Like mye som denne elevens holdninger og forventninger vekket min nysgjerrighet, gjorde også skolemyndigheters holdninger som kom fram på FYR- og NyGIV-kurs det samme. I det hele tatt var det alle disse holdningene til elever på yrkesfag og til hva norskfaget på yrkesfag skal være, som trigget meg til å gjennomføre undersøkelsen min. For å se på resultatenes relevans, skal jeg nå presentere og kommentere funnene opp mot debatten om *de manuelle* (Morgenbladet 2014), aktuell debatt rundt norsk på yrkesfag, representert ved FYR- prosjektet og Ludvigsen-utvalgets (NOU2015:8) syn på norskfaget i framtidens skole. Jeg ønsker ved hjelp av disse tre vinklingene å kunne si noe om min oppgaves relevans.

7.2 De manuelle

22.8. 2014 skrev Ole Thorstensens essayet «De manuelle» i Morgenbladet. Her presenterer han de manuelle som en motsetning til de akademiske. Han peker på hvordan de som har høyere utdanning er de som lever lengst, har best helse og tjener mest i motsetning til håndverkere og ufaglærte. Han tegner et bilde av et klassesdelt samfunn hvor dikotomien akademisk/ manuell settes opp mot hverandre. «Men jeg liker å ta ideen om klassene og kjenne litt ekstra på den av og til. Slik kan inndelingen av klassene gjøres: Overklasse,

middelklasse, de manuelle, samt de som er ingenting, vår egen variant av en lavkaste.»

(Thorstensen 2014) Han er kritisk til den teoritunge fagutdanningen som finnes i dag og peker på at det er akademikere som har lagt premissene for denne utdanningen.

Utdanningen ser ut til å bygge på en idé om at fagkunnskapen i praktisk arbeid ikke er intellektuelt og kunnskapsmessig god nok til å bygge mer kunnskap rundt. Alle skal ha nøkkelen til det akademiske paradiset, og man kan få inntrykk av at det viktigste er at man skal bli skikket til å kunne angre på sitt praktisk rettede yrkesvalg, og heller ta en bachelorgrad (ibid).

Han tegner et bilde av et samfunn som ikke verdsetter håndverkerne, deres kunnskap og deres erfaring, men han er nøye med å si: «Det manuelle er noe annet enn det akademiske, men det står ikke i motsetning til det intellektuelle.» (ibid) Hele essayet bærer preg av en holdning han har til seg selv som håndverker, samtidig som han presenterer et syn han mener samfunnet har på de manuelle. Han skaper et tydelig vi/dere-bilde, hvor håndverkerne er blant dem som har lavest anseelse i samfunnet.

Når manuelle blir spurt om hva de driver med, altså som arbeid, så kan de svare: «Jeg ble bare snekker jeg. Jeg ble bare vaskehjelp. Jeg jobber bare i butikk.» Disse svarene dekker alle behovet for en passende underdanighet i forholdet til bachelorinneholderen som spør. Det viser at man vet hvilken plass man har i rekken og at man har den nødvendige respekten for den moderne varianten av embedsmannen. Ikke å utdanne seg på en høyskole, eller på et universitet, er blitt det samme som å kaste bort evnene sine (ibid). Essayet skapte debatt i Morgenbladet og andre medier. Postdoktor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Eva Lutnæs, peker på grunnskolens mangel på satsing på praktiske fag. Elevene har knapt tatt i andre redskaper enn tastatur, blyant og saks før de kommer på videregående og møter kravet om å skulle lykkes med en yrkesfagutdanning. De opplever ofte å mislykkes her også, og det er fra BAT og TIP at det er størst frafall i dag. Lutnæs mener det må satses på gode faglærere innen praktiske fag i grunnskolen for å kunne oppdage gode håndverkere før elevene skal velge yrkesfaglig studieretning.

Når grunnskoleopplæringen konsekvent prioriterer akademikerne fremfor håndverkeren, gir det et vanskelig utgangspunkt for yrkesstolthet og vilje til å investere i den krevende prosessen det er å utvikle seg til en dyktig håndverker. Det blir nærmest et nederlag å velge yrkesfag fremfor studiespesialisering i videregående opplæring (Lutnæs 2014).

Jørn Ljunggren peker også i sitt debattinnlegg på den akademiske delen av samfunnet sitt negative syn på de manuelle, på håndverkerne. Han bekrefter hvordan valg av yrke og utdanning er med på å dele samfunnet opp i sosiale lag og hvordan det å velge yrkesfag blir sett ned på.

Når praktiske fag i tillegg forsvinner ut av skolen og akademisk kompetanse er det som vurderes allerede på barneskolen, ligger manuelle ferdigheter også i fremtiden lagelig til for hogg. Dersom du ikke behersker det akademiske i ung alder, er alternativet det motsatte: Yrkesfagene. Det ufaglærte. Det manuelle (Ljunggren 2014).

Debatten om *de manuelle* viser at det finnes holdninger til håndverksyrker og utdanninger både fra håndverkere selv og fra den akademiske delen av samfunnet. Er man flink i teorifag på ungdomsskolen, kan det bli sett på som bortkastet å velge en yrkesfagutdanning. Bygg- og anleggsutdanning har i dag lav status (Ljunggren 2014). Holdninger og forventninger som dette antar jeg at mine informanter lever med og i. Meads *symbolske interaksjonisme* hvor dannelsen av vår objektive selvoppfattelse er resultat av andres reaksjoner på oss (Imsen 2012 s.420), er helt sikkert med på å prege yrkesfagelevne. Hva gjør det med identiteten deres? Hvilke mekanismer settes i gang i dem for å opprettholde lysten og motivasjonen til å utdanne seg til murer, tømrer eller biloppretter? Hva gjør disse holdningene med skolens og norskfagets møte med dem? Har man den holdningen til elevene at de ikke er teoristerke? Har elevene den holdningen til seg selv? Er det bortkastet å fordype seg i ulike tekster i norsktimene? Velger elevene selv å ta avstand til den akademiske biten av skolegangen sin?

Den videregående skolen er i dag en institusjon som opprettholder klasseskiller i Norge. Prinsippet om enhetsskolen som er grunnlaget for det 13-årige skoleløpet alle unge har rett til, viser seg å opprettholde forskjellene i samfunnet. Selv om barn av både professorer og tømrere begynner i samme klasse som seksåringer, viser det seg at få unge tar høyere utdanning enn sine foreldre. De reproducerer stort sett sine foreldres utdanningsnivå, og problemet med dette er at tanken om å gi alle lik mulighet til å velge utdanning og yrke ikke er reell. Når det i tillegg oftest er gutter fra yrkesfag som ikke fullfører videregående utdanning, og det er de som i neste omgang står i fare for å ikke få seg arbeid, er denne utviklingen en trussel mot likhetstanken i det norske samfunnet (Storehaug Torkjellsdatter 2015).

Hvis ikke skolen er med på å gi alle elever lik mulighet til utdanning, er det noe som gjøres galt. Dersom yrkesfagelevne har møtt og fremdeles møter en skolekultur som er langt fra deres verdier og identitet, vil det sannsynligvis være lettest å distansere seg fra for eksempel tekster de møter i norskundervisningen. Jo større avstand, desto større regresjon (Ziehe 2001), og det blir desto viktigere å føre dem inn i progresjonen. Balansegangen mellom det kjente og *den gode anderledesheten* som skolen skal representere (ibid), blir viktig. En skole som ikke møter elevene i den diskursen de befinner seg og tar utgangspunkt i a-identiteten deres (Gee 2000/2001), står i fare for å holde ved like elevens oppfattelse av seg selv som en som faller utenfor skolesamfunnet. Å oppleve mestring og tilhørighet er viktig for å opprettholde selvrespekt i alle livets sammenhenger, og det å bli

tatt på alvor og respektert for den man er, er viktig. Å relatere norskfaget til programfaget og interessene til elevene, er et av grepene som skal tas for å møte elevene i deres verden i tillegg til å vise dem faget som nyttig i framtidig yrkesutøving.

Mitt arbeid med denne oppgaven har vist meg at informantene mine ikke er negative til de tekstene vi har jobbet med. De forholder seg til arbeidet, gjør jobben sin, men presterer ikke nødvendigvis høyt i faglige samtaler og logger. De mangler til tider en del begreper og klarer ikke alltid å se og tolke tekstens tematikk og budskap. Men de viser entusiasme og nysgjerrighet.

7.3 Norsk på yrkesfag

Læreplanen sier at elevene skal kunne: «skrive tekster med tema og fagterminologi fra eget utdanningsprogram» og «bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner». I tillegg er norsk et tekstfag hvor elevene skal lese: «samtidstekster og reflektere over innhold, form og formål» og «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg av samtidstekster», «gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har» og «bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk». Norsk er som tidligere nevnt, et lite fag på yrkesfag, med bare ca. 1,5 klokke time pr. uke. Diskusjonen om norskfagets rolle i en yrkesfaglig utdanning er stadig til stede i mediene. Jeg skal nå presentere noen synspunkter fra denne debatten og se på hvilken måte den er aktuell for mitt prosjekt.

FYR-prosjektets mål er å legge til rette for yrkesretting og relevans av fellesfagene. For å få til dette er det viktig med samarbeid mellom fellesfaglærer og programfaglærer, både om innhold og metode. Norsklærerens rolle i dette samarbeidet og elevens forventede kompetanse etter fullført utdanningsløp, er uklare. Norskfaget får sammen med de andre fellesfagene, kritikk for å være unyttig og får sågar skylden for at unge ikke klarer å fullføre en yrkesfagutdanning, og at noen unge rett og slett blir kriminelle. «[...] Erling Havnå i et intervju i Dagbladet Magasinet 4. juli 2015 hevder at Reform-94 var en viktig grunn til at han og mange andre ble kriminelle.» (Metliaas 2015 s.18) Også Ludvigsenutvalget peker på at dårlige resultater i fellesfagene er en av grunnene til at elever ikke fullfører yrkesfagutdanningen sin. Norskfaget kritiseres fra flere hold for å være unyttig hvis det ikke er et redskapsfag eller et støttefag for programfagene. Norsk på yrkesfag bør handle om å lese

og skrive, og dannelsesperspektivet i faget verdsettes ikke. FYR har som målsetting å finne de møtepunktene mellom norskfaget og yrkesfagene hvor det er naturlig å samarbeide. I heftet *Mål og møteplasser* som er utarbeidet av FYR-prosjektet, presenteres det fire slike møteplasser, og et resultat av det kan bli at det samarbeides om å skrive rapporter, søknader, lese fagtekster med fagtypisk språk, muntlige presentasjoner av arbeider fra verksted osv. Det vil føre til at tid frigis til å jobbe med tekster i norsktimene. Dersom programfaglærerne tar sin del av lese- og skriveopplæringen, vil norsklærerne få mer tid til å jobbe med skjønnlitteratur, sakprosa og sammensatte tekster i tillegg til å yrkesfagrette (Metliaas 2015 s.18-22).

Å gi norskfaget og diktanalyse skylden for at unge blir kriminelle er vel å ta litt hardt i, men påstandene om at norskfaget må være yrkesrettet og oppleves som relevant for elevene, skrives det stadig om i norske aviser. Noen unntak finnes det, eller en annen måte å se skjønnlitterær lesing på. Tom Erik Gulliksen er elektrofaglærer ved Strømmen vgs. Han sier i et oppslag i Klassekampen 21.12. 2015, at elevene hans blir flinkere til å lese faglitteratur av å lese romaner. «Gulliksen mener det er en sammenheng mellom at elevene leser lite skjønnlitteratur og at de sjelden åpner pensumbøkene. Gulliksen vil derfor få elevene til å lese skjønnlitterære bøker i håp om at det skal bedre den generelle leselysten. [...]– Mine elever har tross alt 2500 sider med elektrofag de skal gjennom i løpet av et år, men de leser akkurat bare de sidene jeg sier at de må lese. Det bekymrer meg at fagbøkene ikke blir brukt.» (Undheim Larsen 2015) Gulliksen forteller om et bedre klassemiljø hvor elevene hans begynner å snakke om de romanene de leser. Året før samarbeidet han med norsklæreren i klassen og meldte klassen sin på Ungdommens kritikerpris. Elevene begynte å diskutere litteratur mens de sto på verkstedet, og Gulliksen sier han synes det er viktig at de kan noe annet enn bare faget sitt. «Lærer Tom Erik Gulliksen synes yrkesrettingen går litt for langt. Han frykter at det ikke skal bli tid igjen til skjønnlitteratur [...]» (ibid)

Det er flere stemmer i denne debatten, og den viser at tematikken i oppgaven min, lesing og yrkesfagelever, er relevant. Å arbeide med tekster er med på å gi elevene tilgang til samfunnet og muligheten for dannelse ligger også nettopp her. Drop-out problematikken blir stadig diskutert, og den blir ofte knyttet sammen med at elever på yrkesfag ikke opplever at de mestrer fellesfagene. Dette må man ta på alvor, og som en yrkesfagelev uttalte: «Jeg er ikke lei av å lære, men av å ikke lære».

7.4 Framtidas skole. Ludvigsenutvalget.

For å være rustet til framtidens utfordringer trenger skolens fag ifølge Ludvigsenutvalget (NOU2015:8), fornyelse. Samfunnet er stadig i endring, og for at elevene skal være beredt til å møte samfunn og yrkesliv i de neste 20-30 årene, peker utvalget på fire kompetanser som blir sentrale i framtidens skolefag. Det er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (ibid s. 22). Fagområdene er delt inn i 1) matematikk, naturfag og teknologi, 2) språk, 3) samfunnsfag og etikkfag og 4) praktiske og estetiske fag. Språk blir sett på som sentralt for å kunne kommunisere og samhandle og delta, samtidig som det er poengtert at språk er viktig for at elevenes identitetsutvikling (ibid s.26). Utvalget bruker begrepene *fagspesifikke* og *fagovergripende kompetanse*, og noen av de fagovergripende kompetansene er lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. Det legges vekt på at god literacykompetanse er en forutsetning for å klare seg i framtidens samfunn (ibid s. 30).

Hva sier så Ludvigsenutvalget om den fagspesifikke kompetansen i norskfaget på yrkesfag? Utvalget viser til at innhold og struktur i fellesfagene er en av årsakene til dårlige resultater og frafall på yrkesfag. Færre kompetansemål skal være med på å redusere stofftrengselen og dermed øke mulighetene for dybdeløring og progresjon i faget (ibid s.55). I tillegg skal det legges til rette for mer yrkesfagrelevans ved at læreplanen i norsk bør kunne støtte bedre opp om kompetansemålene i programfagene. Faget skal fremdeles ha allmennfaglige kvaliteter som vil sikre elevene mulighet for påbygning til studiekompetanse. «Forutsetningen er at fornyelsen av fellesfagene opprettholder et høyt ambisjonsnivå i fagene, og at kompetansemålene blir vurdert som likeverdige selv om de ikke er like.» (ibid s.57)

Utvalget fremhever kritisk tenkning, kommunikasjon, problemløsing og samarbeid som viktige kompetanser. Utvikling av digital kompetanse er også poengtert. I tillegg til faglig dybdeløring og god lesekompetanse, ligger norskfagets dannelsespotensiale her, også på yrkesfag. I språket i tekstene og i det man bruker når man snakker om tekstene, og ikke minst i verdiene elevene møter gjennom tekstene har man mulighet til å utvikle både kritisk tenkning, evne til kommunikasjon og samarbeid. Det er interessant å lese utvalgets tanker om framtidens skole og da særlig om fellesfagene på yrkesfag. Det blir pekt på fagets utfordring med tilpasning og yrkesfagrelatering, samtidig som fagets egenart skal ivaretas, og elever skal forberedes på et avansert tekstsamfunn, og de skal ha mulighet til å studiespesialisere seg.

8. Konklusjon

Målet med masteroppgaven min var å finne ut hva yrkesfagelever leser, hvordan de samtaler om tekster de leser i norskundervisningen, og hvilken identitet de har som lesere. Har forskningen gitt meg svar på dette? Med utgangspunkt i det kvalitative intervjuet med informantene, leseloggene og gruppesamtalene har jeg klart å finne ut hva de leser, og hvordan de ser på seg selv som lesere. Det skriftlige materialet og transkriberingen av samtaler og intervju har også vist hvordan de snakker og skriver om tekster. Ut fra dette materialet har jeg prøvd å danne meg et bilde av hver enkelt elev for å si noe om deres leseridentitet. Ved å bruke Gees teori om identiteter og diskurser (2000-2001, 2012) og Langers «Learning Literary Concepts and Vocabulary» (2011 s. 132-135) har jeg kunnet si noe om deres identitet som elever og som lesere. Materialet mitt viser at disse fem elevene på yrkesfag har ulike syn på seg selv som lesere. De har også ulik bakgrunn og syn på framtida. Noen av dem ønsker å være lesere, og noen har en mer avmålt holdning til det, og en har gitt opp lesingen, som han sier selv. I følge Ludvigsenutvalget må norskfaget i de kommende år yrkesfagrelateres enda mer enn det gjøres i dag. Utdanningsdirektoratet gjennom FYRprosjektet sier det samme. Det skal hindre dårlige resultater og frafall i videregående skole. Dersom norskfaget og programfagene samarbeider mer om de fagovergripende kompetanseområdene, og også de fagspesifikke kompetansene som det er naturlig å samarbeide om, kan norskfaget i beste fall få mer tid til å jobbe med tekster som skal ruste framtidige håndverkere til å være aktivt deltagende i tekstsamfunnet. Den dikotomien som tegnes av de manuelle / de akademiske er viktig å ha i mente for å forstå holdninger og handlinger i dette landskapet. Innen begge fraksjoner finnes konstruksjoner av oss vs. de andre. Arbeidet med dette masterprosjektet har bekreftet disse holdningene både fra elever, myndigheter og fra annen forskning.

I et forskningsprosjekt som dette er det flere valg jeg har måttet ta. Jeg har hatt fem informanter, og resultatene mine danner derfor et lite bilde i den store sammenhengen. De kan ikke være med på å generalisere, men jeg håper likevel at det kan være et viktig bidrag i debatten om elevers leseridentitet og norskfaget på yrkesfag. I en intervjusituasjon som den jeg har gjennomført, vil det alltid være mulighet for at informantene ønsker å pynte på svarene og kanskje fremstå som mer interesserte i lesing enn de i virkeligheten er. Maktbalansen er skjev mellom informant og intervjuer, og informantene var på dette tidspunktet mine egne elever, og de var vant til min rolle som en som vurderer det de sier og

skriver. Det var derfor viktig å bruke god tid på å forklare hva formålet med intervju og loggene var. Gruppesamtalene var fagsamtaler som skulle danne utgangspunkt for en muntlig karakter. Dette kan også ha vært med på å påvirke svarene, da særlig i positiv forstand på den måten at de ønsket å vise hva de hadde lært for å oppnå best mulig karakter. I tillegg ønsket informantene selv å være med i prosjektet mitt, og her kan det ligge en faktor som tilsier at de i utgangspunktet er interessert i å lese, eller i å hjelpe meg. Jeg har dermed muligens ikke nådd de elevene som er negative til skolen og lesing.

Masterprosjektet har gitt meg mulighet for å fordype meg i et interessant og viktig tema. Jeg har satt meg inn i forskning og teorier som gir meg en dypere forståelse av elever, lesing, tekster og norskfagets potensiale som dannelsesfag. Arbeidet medførte også en spesiell kontakt med informantene. Jeg opplevde at min interesse for dem som lesere gjorde elevene stolte. Det var hva de fikk til og hva de leste som var interessant, ikke hva de ikke fikk til og hva de ikke leste. De ble stolte av å være mine informanter. Dette forteller meg noe om hvor viktig det er å ta elever, og kanskje særlig gutter på yrkesfag, på alvor, også når det gjelder teoretisk kunnskap. Det at de ikke skal ta fatt på en akademisk utdanning, betyr ikke at de ikke har interesse av og bruk for å kunne lese!

8.1 Videre forskning.

I denne masteroppgaven har jeg hatt fokus på elevenes holdning til seg selv og sin lesing og hvordan denne identiteten påvirker forståelsen og opplevelsen av det de leser. Det hadde vært interessant og også forsket på læreres og skolelederes holdninger til yrkesfagelevers lesing med utgangspunkt K06 sine kompetansemål som jeg har nevnt i innledningen. Hvordan påvirker dette undervisningen? Hva velger man som lærer å legge mest vekt på i en stressende skolehverdag i et så lite fag som norsk på yrkesfag? Er kompetansemålene for ambisiøse? Forsvinner dannelsesperspektivet ut i det blå i konkurranse med yrkesfagrelatering og fokusering på lesing som generell ferdighet? Er det fare for at norskfaget skal bli for teknisk og at dannelsesperspektivet kommer i andre rekke? Når man vet at sosiale forventninger rettet mot elever virker sterkt inn på atferden deres, og at de speiler seg i andres reaksjoner på dem selv og deres handlinger (Imsen 2012 s. 420), blir læreres og skolelederes holdninger avgjørende for hvordan elevene skal se på seg selv som lesere.

9.Litteraturliste

Andersen, Per Thomas 2011 «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?» i *Norsklæreren* (11) 2, s.17 ff.

Appleyard, J.A. 1990 *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University

Bakke, Jannike Ohrem og Moe, Mette 2013 «Pay me, bitch» i *Gutter og lesing*, redigert av Kåre Kverndokken, 175-200. Bergen: Fagbokforlaget

Barthes, Roland 1990, *Lysten ved teksten*, i *Roland Barthes: Teori og litteratur* Karin Solum Gundersen Oslo: Aschehoug

Beck, Christian. W, Fladmoe, Henrik 2009 « Yrkesopplæringen ut av skolen» kronikk i *Dagsavisen*. Lokalisert på Verdensveven 05.05.16
<http://folk.uio.no/cbeck/kronikk%20skole%20beck%20fladmoe%20siste.htm>

Eco, Umberto 1979 *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.

Gee, James Paul 2000-2001 "Identity as an Analytic Lens for Research in Education" i *Review of Research in Education*, Vol. 25, pp. 99-125. Publisert av American Education Research Association. Lokalisert på Verdensveven 13.01, 2016
<http://www.jstor.org/stable/1167322>

Gee, James Paul 2012 *Sosial Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (4th ed) Routledge, New York

Hansen, Marianne Nordli, Andersen, Patrik Lie, Flemmen, Magne og Ljungren, Jørn (2014) «Klasser og eliter» i *Elite og klasse i et egalitært samfunn*, redigert av Olav Korsnes, Marianne Nordli Hansen og Johs. Hjelbrekke, 25-38. Oslo: Universitetsforlaget

Hoel, Trude og Helgevold, Lise 2008 ««Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!» Gutter som lesere og som bibliotekbrukere.» Lesesenteret. Universitetet i Bergen. Lokalisert på Verdensveven 06.05.16

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker_.pdf

Imsen, Gunn 2012 *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.

Iser, Wolfgang 1974 "The reading process. A phenomenological approach" i *The Implied Reader* London and Baltimore: The John Hopkins University Press

Jarness, Vegard 2014 "Symbolske skillelinjer" i *Elite og klasse i et egalitært samfunn*, redigert av Olav Korsnes, Marianne Nordli Hansen og Johs. Hjelbrekke, 229-248. Oslo: Universitetsforlaget

Kongshavn, Aalaaug Louise 2011 «Litterære samtaler i lause lufta» Masteravhandling, Universitetet i Bergen

Kvale, Steinar, Brinkmann, Svein 2012 *Det kvalitative forskningsintervju* 2. utg. Oslo: Gyldendal

Kverndokken, K 2013 «Bokas gripefaktor» i *Gutter og lesing* redigert av Kåre Kverndokken, 47-67. Bergen: Fagbokforlaget.

Klafki, Wolfgang 1959 *Kategorial dannelse*, oversatt av Arnt Gylland 1979 s.l.:s.n.

Langer, Judith 1995 *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2nd ed.) New York : Teachers College Press.

Ljungren, Jørn 2014 “Anerkjennelse av de manuelle.” Debattinnlegg i *Morgenbladet*
Lokalisert på verdensveven 6.02.2016

<http://folk.uio.no/cbeck/kronikk%20skole%20beck%20fladmoe%20siste.htm>

Lutnæs, Eva 2014 “Kunnskapsministerens fortelling.” Debattinnlegg i *Morgenbladet*.
Lokalisert på Verdensveven 6.2.2016

https://morgenbladet.no/debatt/2014/kunnskaps_ministerens_fortelling

Metliaas, I. 2015 «Muligheter, mål og møteplasser» artikkel i *Norsklæreren* 39 (3) s.18-22

Mukarovsky, Jan 1978 «Estetisk verdi som sosialt faktum», i *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*, oversatt av A.Linneberg, Oslo: Gyldendal

Mæhlum, Brit 2008 “Språk og identitet” i *Språkmøte Innføring i sosiolingvistikk* (2.utg)
Redigert av Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand, Helge Sandøy.
s.106-126, Fagernes: Cappelen Damm

Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen 2012 «På vandring i fortellingens og kulturens skoger» i Bjorvand og Tønnessen: *Den andre leseopplæringa* Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2015:8 «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» Norges offentlige utredninger. Lokalisert på verdensveven 6.02.2015

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

OECD 2015 Lokalisert på verdensveven 14.04. 2015

<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/>

OECD/UNESCO 2000 Literary Skills for the World of Tomorrow. FURTHER RESULTS

from PISA 2000 Lokalisert på Verdensveven 05.05.16

<https://www.oecd.org/edu/school/2960581.pdf>

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

Penne, Sylvi 2012 «Den nordiske skolen-fins den?» i *Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Nicolai Frydensberg Elf, Gun Hagerfeldt, Peter Kaspersen, Ellen Krogh, Sylvi Penne, Dag Skarstein et.al. s. 32-58, Oslo: Novus forlag.

Regjeringen.no 2016 Lokalisert på Verdensveven 13.03.2016

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/evaluering-ny-giv/id708841/?id=708841>

Ricœur, Paul 2001 «Hva er en tekst? Å forstå og forklare» i *Hermeneutisk lesebok* redigert av Sissel Lægereid og Torgeir Skorgen, Oslo: Spartacus

Roe, Astrid 2010 «Elevenes engasjement i lesing» i *På rett spor*.

Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009 redigert av Marianne Kjærnsli og Astrid Roe, Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, Louise 2005 “The Acid Test for Literature Teaching”. *I Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann

Skarstein, Dag. 2013. «Meningsdannelse og diversitet» Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen

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

Statsrådsmelding nr 030 2003-2004 Lokalisert på Verdensveven 7.02.2016

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q>

Steffensen, Bo 2002 *Når barn læser fiction. Grunnlaget for ny litteraturpedagogik.* (2.utg.)
Viborg: Akademisk forlag

Thorstensen, Ole 2014 «De manuelle», essay i *Morgenbladet*. Lokalisert på verdensveven
5.01.2014 https://morgenbladet.no/ideer/2014/de_manuelle

Torkjellsdatter, Ida Storehaug 2015 «Enhetskolens falitt» artikkel i tidskriftet *Røyst* 1 (1)
s.41-45 Bergen

Tønnessen, Elise Seip 2007 «Å lede elevene inn i teksten» i Lillevangstu, M., Tønnessen, E.
Dahl-Larssøn, H. *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær
kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Undheim Larsen, Dag Eivind 2015 «Mekker med litteratur» artikkel i *Klassekampen* s.22
21.12.2015

Utdanningsdirektoratet 2014 «Hvordan gjennomføre litterære samtaler?» Lokalisert på
Verdensveven 26.10. 2014

[http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Hvordan-
gjennomfore-litterare-samtaler/#2](http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/#2)

Vygotskij, Lev 2001 *Tenking og tale*, Revidert og redigert av Kozulin, Alex. Oversatt av
Bielenberg, Tore-Jarl mfl. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ziehe, Thomas 2001 *De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og
skolens anstrengelser. Uddannelse 10, 1-8.*

Hovdenak, S. & Erstad, O. Trondheim : Tapir Akademisk Forlag.

Aase, Laila 2005a ”Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid” i *Det nye norskfaget* redigert av Arne J. Aasen og Sture Nome.s.35-47, Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Aase, Laila 2005 ”Litterære samtalar” i *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske Perspektiv* redigert av Laila Aase og Bjørn Nicolaysen, Oslo: Det norske samlaget.

