

MASTEROPPGAVE

Ungdommers lesevaner

Helene Berg Jaavall

16. mai 2022

LMUNOR40517

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

Fakultet for lærerutdanninger og språk



Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker 250 norske ungdommers lesevaner og svarer på problemstillingen «Hvordan er lesevanene til ungdommer i 8. – 10. trinn?». Det har blitt gjennomført en spørreundersøkelse og jeg har brukt noen av de samme spørsmålene om lesevaner som i tidligere PISA-undersøkelser. I tillegg har jeg stilt spørsmål om andre detaljer angående lesing og om hvordan lærerne og foresatte kan påvirke elevene til å lese. Resultatene fra spørreundersøkelsen blir sammenlignet med teori og tidligere undersøkelser.

De mest populære skjønnlitterære sjangerne som ungdommene svarer at de liker å lese er «Fantasy og science fiction» og «Action og krim». Den største forskjellen mellom jentene og guttene på hva de liker å lese er kjærlighetshistorier, der 50 % av jentene svarer at de liker å lese denne sjangeren, mens 7 % av guttene svarer det samme. Det er også flere gutter enn jenter som svarer, «Jeg leser ikke skjønnlitteratur».

Denne masteroppgaven handler også om ungdommenes holdninger til lesing. Ungdommene svarer på hvor ofte de leser for sin egen fornøyles skyld og da kommer det fram at det er noe de ikke gjør så ofte. 38 % svarer «Jeg leser ikke for fornøyles skyld» og 36 % svarer at de leser «30 minutter eller mindre hver dag». I denne studien kommer det fram at ungdommer leser mindre enn tidligere og at jenter leser mer enn gutter. Ungdommene svarer også på et spørsmål som handler om de er glade i å lese. Det er da 50 % som svarer «Ja». Derfor er det halvparten av ungdommene som kan sies å ha en negativ holdning til lesing og halvparten har en positiv holdning til lesing. Kjønnsforskjellene kommer også her igjen til syne ved at guttene er de som er minst glade i å lese.

Et annet viktig resultat fra denne studien er at ungdommer leser mer på skolen enn på fritiden. Flesteparten svarer at de hadde ikke lest flere bøker hvis de hadde sluppet å gjøre oppgaver til dem. Det er også interessant for det er noen som har svarer at de forbinder lesing som skolerelatert arbeid, lekser eller at de føler seg tvunget. Det kommer også fram at det har ikke så mye å si for ungdommene om læreren anbefaler de en bok og om de derfor ønsker å lese den eller ikke.

Det kommer fram at ungdommene bruker daglig mest tid på «Instagram, Facebook, Snapchat, Tiktok» og «Chatter eller sender meldinger med andre». Digitale verktøy blir derfor brukt ofte, men 50 % svarer likevel at de foretrekker å lese på papir. Ungdommene leser også mer korte diskontinuerlige tekster og sjeldent lengre kontinuerlige tekster. Det er 25 % som svarer at de aldri leser en hel bok.

Abstract

This master's thesis examines the reading habits of 250 Norwegian teenagers and answers the problem «How are the reading habits of young people in 8th - 10th grade?». A survey has been conducted and I have used some of the same questions about reading habits as in previous PISA surveys. In addition, I have asked questions about other details regarding reading and about how teachers and parents can influence students to read. The results from the survey are compared with theory and previous surveys.

The most popular fiction genres that young people answer that they like to read are "Fantasy and science fiction" and "Action and crime". The biggest difference between the girls and the boys in what they like to read is love stories, where 50% of the girls answer that they like to read this genre, while 7% of the boys answer the same. There are also more boys than girls who answer, "I do not read fiction".

This master's thesis is also about the teenager's attitudes to reading. The teenagers answer how often they read for their own pleasure and then it turns out that it is something they do not do so often. 38% answer "I do not read for pleasure" and 36% answer that they read "30 minutes or less every day". This study shows that teenagers people read less than before and that girls read more than boys. The teenagers also answer a question about whether they enjoy reading. 50% then answer «Yes». Therefore, half of the young people can be said to have a negative attitude towards reading and half have a positive attitude towards reading. The gender differences are also visible here again in that the boys are the ones who are least happy to read.

Another important result from this study is that teenagers read more at school than in their free time. Most respond that they would not have read more books if they had stopped doing assignments for them. It is also interesting because there are some who have answers that they associate reading as school-related work, homework or that they feel compelled. It also turns out that it does not have much to say for the teenagers whether the teacher recommends a book and whether they therefore want to read it or not.

It turns out that teenagers spend the most time daily on "Instagram, Facebook, Snapchat, TikTok" and "Chatting or sending messages with others". Digital tools are therefore often used, but 50% still answer that they prefer to read on paper. Adolescents also read shorter discontinuous texts and rarely longer continuous texts. 25% answer that they never read an entire book.

Forord

Etter fem år på lærerstudiet er det vemodig og samtidig fint å levere masteroppgaven. Det har vært et halvt år med én oppgave hengende over seg hver dag. Så det blir uvant, men også deilig å levere. Nå gleder jeg meg til å komme meg ut i jobb og bruke noe av det jeg har lært gjennom lærerstudiet og denne masteroppgaven i praksis.

Tusen takk til veilederen min, Marcus Axelsson for gode og raske tilbakemeldinger. Du er så god til å forstå hva det er jeg prøver å formulere, og å endre det til det bedre.

Takk til alle ungdommene som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen min, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

Takk til familien min som har vært støttende og interessert i hvordan det har gått med skrivingen av denne oppgaven.

Takk til Mats for forståelse, gode ord og støtte gjennom masterskrivingen. Nå blir det bryllup og jeg gleder meg masse.

Til slutt vil jeg takke Iva og Idun for turer, avbrekk og kos. 🐾🐾

Hærland, mai 2022

Helene Berg Jaavall

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Studiens formål og problemstilling.....	2
2 Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning	3
2.1 Sosiokulturell teori	3
2.2 PISA-undersøkelsen og lesekompetanse.....	4
2.3 Lesevaner.....	6
2.4 Læreren som lesemotivator	10
2.4.1 Hjemmebakgrunn og foreldre	12
2.5 Lesing og kjønn.....	12
2.6 Koronasituasjonen og lydbøker.....	13
3 Metode	14
3.1 Valg av metode	14
3.2 Utforming av spørreundersøkelsen	14
3.3 Utvalg av respondenter	18
3.4 Metode for analyse av data	18
3.5 Undersøkelsens pålitelighet.....	21
4 Resultat og diskusjon	23
4.1 Bakgrunnsvariabler	23
4.2 Lesevaner.....	25
4.3 Hjemmesituasjon og foreldre.....	43
4.4 Læreren og skolen	46
4.5 Koronasituasjonen og lydbok	53
5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	57
5.1 Refleksjon over oppgavens relevans for læreryrket.....	61
6 Litteraturliste.....	63

7 Figurer	66
8 Tabeller	68
9 Vedlegg	69
9.1 Vedlegg 1: Tabelloversikt over resultatene fra spørreundersøkelsen	69
9.2 Vedlegg 2: Informasjon til lærere som skal gjennomføre spørreundersøkelsen med elevene sine.....	84

1 Innledning

Det er bred samfunnsmessig enighet om at det er viktig å få barn og unge til å lese mer. Forsking viser i dag at ungdommer leser mindre og mindre for hvert år. Her bør det imidlertid sies at oppmerksomhet mot lesemengde alene ikke nødvendigvis gjør elever til bedre lesere. Det er særlig viktig for elever på barnetrinnet at de forbedrer leseferdighetene sine. De aller fleste elevene på ungdomstrinnet har allerede lært de nødvendige leseferdighetene og når de skal utvikle sine leseferdigheter, dreier det seg først og fremst om at de må bli bedre til å forstå tekstene de leser, og til å lese strategisk og kritisk (Kulbrandstad, 2022, s. 17). Gode leseferdigheter er viktig for å kunne få gode resultater i utdanning og framtidig jobb. Krav til lesere endrer seg i takt med samfunnsutviklingen. Vi må i dag lese oftere og for flere formål enn vi gjorde for 30 år siden. Tidligere ble banktjenester, billettbestillinger og ulike offentlige tjenester utført av ansatte med spesialkompetanse på feltet. I dag må folk utføre de fleste tjenester selv, digitalt på internett ved å lese seg fram til hva de skal ha eller gjøre (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 10).

Overalt vil det være slik at noen leser mye og noen leser sjelden. Noen leser bøker, mens andre leser blogg eller chatter. Uavhengig av hva man leser vil fellesnevneren være at alle mennesker har en form for lesevaner. Gode lesevaner og leseengasjement er tett sammenknyttet med hvordan leseferdigheter utvikles (Roe, 2016, s. 85). Engasjerte lesere kjennetegnes først og fremst av at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser. Likevel handler ikke leseengasjement bare om frivillig, lystbetont lesing og positive holdninger til lesing. Det omfatter også den utholdenheten som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster. Det er helt avgjørende å kunne lese komplekse tekster for å kunne ta seg fram i et stadig mer komplekst og utfordrende tekstbasert samfunn (Roe, 2020, s. 108).

Resultatet etter PISA-undersøkelsen 2018 (Programme for International Student Assessment, se videre i 2.2) viste at elever i Norge har endret lesevanene sine. Flere elever enn før forteller at de *ikke* bruker tid på å lese i fritiden. Samtidig øker tiden de bruker på å lese på skjerm. Det er en større andel enn i 2009 som rapporterer at de ikke leser i det hele tatt, eller at de bare leser hvis de må (Jensen et al., 2019, s. 1). Det ser ut til at det er spesielt opplevelseslesingen (skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader) norske elever bruker mindre tid på. Hva som kan være grunnen til det kan være mangel på motivasjon til å lese. Frønes (2016, s. 162)

påpeker at elever med lav motivasjon vil mestre færre leseoperasjoner, særlig ved at de leser mindre og ikke søker utfordringer. Derfor mener Frønes at elevene stagnerer på et lavt lesenivå.

Som nevnt tidligere er utviklingen av leseferdigheter tett knyttet sammen med motivasjon og engasjement. Elever er engasjerte lesere når de leser for interesse, nytelse og læring. Hjertet av engasjement er ofte ønsket om å få ny kunnskap om et emne, å følge spenningen i en fortelling og å utvide sin erfaring gjennom tekster (Baker et al., 2000, s. 2). Forskning viser at engasjerte lesere har mye bedre tekstforståelse og leseprestasjoner enn uengasjerte lesere (Baker, Dreher og Guthrie, 2000, s. 8). Dermed kan engasjerte lesere lettere klare å lese avanserte tekster enn de som er uengasjerte. Leseengasjement er også avgjørende for å kunne inkludere de kognitive, motiverende og sosiale dimensjonene ved lesing og leseopplæring.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Astrid Roe (2014, s. 169) mener at et innblikk i elevenes leseerfaringer, holdninger til lesing, leseinteresser og lesevaner er et nyttig supplement til lærerens vurderings- og veiledningsgrunnlag. Jeg skal selv bli lærer og det kan derfor være nyttig å forske på ungdommers lesevaner. Et håp er også at denne forskningen kan være til hjelp for framtidige og nåværende lærere. Jeg er også nysgjerrig på hva ungdommer leser i dag. Derfor er problemstillingen:

Hvordan er lesevanene til ungdommer i 8. – 10. trinn?

Elevenes lesevaner er hovedfokuset i denne studien. Siden Astrid Roe nevner holdninger til lesing som nyttig supplement så vil jeg også i denne studien prøve å finne ut av ungdommenes holdninger til lesing. For å få svar på problemstillingen gjennomførte jeg en spørreundersøkelse over nett. Spørreundersøkelsen mottok svar fra 250 ungdommer fra hele Norge. Noen av spørsmålene er inspirert av PISA-undersøkelsen, men jeg tilpasset dem slik at jeg kunne få svar på akkurat det jeg syntes var særlig interessant i en norsk sammenheng. Resultatene fra undersøkelsen vil bli drøftet i lys av teori om blant annet lesing, digital lesing, lesevaner, lese miljø i hjemmet, lesing under koronapandemien og sosiokulturell teori. Som nevnt viser forskning og PISA-rapporter at ungdommer leser mindre enn før. I de første linjene i denne oppgaven skrev jeg også at det er samfunnsmessig enighet om at det er bra at ungdommer leser mye. Det er imidlertid viktig å nevne at jeg i denne studien vil forholde meg deskriptiv til mine resultater. Jeg vil altså ikke endre det jeg finner ut av eller påstå at det er en negativ eller positiv utvikling av ungdommers lesevaner.

2 Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning

Lesing er både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell praksis. Hva vi leser, hva vi bruker lesing til, hvilke situasjoner vi leser i, og hvilke oppfatninger vi har av lesing, vil kunne endre seg gjennom livet. Endringene skjer i takt med egne behov og med endringer i samfunnet – lesingen er i utvikling (Kulbrandstad, 2022, s. 47). Lesing har blitt definert på ulike måter gjennom tidene, men det å se lesing som et produkt av ordavkoding og forståelse har vært vanlig (Lyster, 2011, s. 37). Gough og Tunmer presenterte en modell i 1986 (1986, s. 7) som da ble referert til som «The simple view of reading»:

Lesing = ordavkoding x forståelse

Ordavkoding har blitt betegnet som den tekniske delen av leseprosessen, og *forståelse* har blitt betegnet som lesingens språklige faktor (Lyster, 2011, s. 38). Et barn som skal bli en god leser må utvikle ordavkoding som en automatisk prosess. Først når ordavkodingen er automatisk, kan barnet frigjøre seg fra tekstens enkeltelementer og heller forholde seg til den som en språklig helhet og finne det budskapet som teksten gir. Elever skal i løpet av småskoleårene utvikle denne automatiske avkodingsferdigheten og bevege seg fra en skolesituasjon der de skal lære å lese, til en situasjon der de skal lese for å lære (Lyster, 2011, s. 39). En annen måte å se leseprosessen på har man innen kognitiv psykologi der det legges stor vekt på hvordan ulike erfaringer lagres i hjernen, og hvordan vi kan bruke disse erfaringene i nye situasjoner. Man kan se på det som hukommelse og bilder eller strukturer som blir lagret i hjernen. Det kan kalles kognitiv skjemateori, som i korthet går ut på at alle de erfaringene vi gjør oss, enten det er tekster vi leser eller situasjoner vi opplever, lagres i hjernen. Et kognitivt skjema er en form for minnestruktur som vekkes automatisk når vi enten leser eller opplever noe som likner på noe vi har lest eller erfart tidligere (Roe, 2014, s. 32). Denne studien ønsker å forske på ungdommer og vil ta utgangspunkt i at leseferdighetene til respondentene er såpass utviklet at de har utviklet gode leseferdigheter og er forbi stadiet med å knekke lesekoden og at de allerede har de automatiske prosessene inne.

2.1 Sosiokulturell teori

Når det gjelder de sosiokulturelle teoriens relevans for lesing er hovedinteressen rettet mot bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner. Ulike menneskers lesing og skriving i hverdagen, på skolen, i arbeidslivet og i andre situasjoner er det forskerne er opptatt av. Samtidig er de også opptatt av hvordan forskjellige sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan mennesker bruker lesing. Det er ikke skillet mellom *avkoding* og

forståelse som er de sentrale begrepene innenfor de sosiokulturelle teoriene, men begreper som «litterasitet» og «skriftkyndighet» (literacy), «lesing som sosial praksis» og «lese- og skrivehendinger» (literacy events). Det dreier seg om å kunne bruke lesing til ulike formål og i ulike situasjoner (Kulbrandstad, 2022, s. 54).

Barton og Hamilton tar utgangspunkt i at teoriene folk har om læring, og lesepraksisene deres styrer måten folk oppfører seg på i ulike lese- og skrivesituasjoner. Lesing og skriving blir betraktet som sosiale praksiser der det foregår en interaksjon mellom mennesker. Selv når en person leser for seg selv i en bok, kan man snakke om en interaksjon mellom en leser og en forfatter. Barton og Hamilton (1998, s. 6) definerer «literacy events» som aktiviteter der lesing har en rolle. Det kan da forekomme samtaler rundt tekstene i sentrum av aktiviteten som da er observerbare. Motsetningen er «literacy practices» som er ikke-observerbare hendinger, men som, ifølge Barton og Hamilton, representerer felles mønstre i bruken av lesing i spesielle situasjoner. I begrepet «literacy practice» inkluderes ikke bare de faktiske lesehandlingene som vi kan observere, men også holdninger, følelser og sosiale forhold (Kulbrandstad, 2022, s. 60). Det kan for eksempel handle om ungdommers holdninger til lesing, mønstre for egen bruk av lesing og hvor mange bøker de har tilgang til i hjemmet. Forskning innen sosiokulturelle teorier har vært viktig på flere måter for utviklingen av synet på leseopplæring i skolen. Studier av hvordan barn nærmer seg lesing og skriving i sine egne hjemmemiljøer, har for eksempel vist at barns veier til skriftspråket er mangfoldige (Kulbrandstad, 2022, s. 61).

2.2 PISA-undersøkelsen og lesekompetanse

Den såkalte PISA-undersøkelsen er en internasjonal undersøkelse som har som mål å måle 15-åringers prestasjoner i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Det er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som gjennomfører undersøkelsen (OECD, 2022). PISA undersøker endringer over tid og gjennomføres hvert tredje år, med ett av fagområdene i hovedfokus. PISA ble gjennomført første gang i 2000 (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 13). I 2018 var lesing hovedfokus under PISA-undersøkelsen. På grunn av korona-pandemien har OECD besluttet å utsette den neste gjennomføringen fra 2021 til 2022 og derfor er de nyeste resultatene, de som jeg trekker fram i denne studien, fra 2018.

PISA har ulike rammeverk som i detalj beskriver hva som måles innen hvert fagområde. Det teoretiske rammeverket er utviklet av en rekke internasjonalt anerkjente leseforskere og

bygger på teori og forskning på lesing som det er stor enighet om blant forskere (Roe, 2014, s. 197). I fagområdet for *lesing* er lesekompetanse i PISA 2018 definert som:

An individual's capacity to understand, use, evaluate, reflect on and engage with texts in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society (OECD, 2019b, s. 14).

PISA-undersøkelsens definisjon av lesekompetanse legger vekt på at det er en nyttig og nødvendig forutsetning for å delta i samfunnet. Lesing bidrar ifølge PISA til at enkeltmennesker kan utvikle seg og utvide sin kunnskap. Maagerø og Tønnessen (2006, s. 15) er også inne på samme linje når beskriver hva lesekompetanse er. De hevder for eksempel at lesekompetanse innebærer å kjenne seg hjemme i en skriftkultur. Det vil si å kjenne et bredt spekter av sjangrer og ulike kommunikasjonssituasjoner og kunne ta skriften i bruk for egne formål og i samspill med andre tegnsystemer.

Roe (2020, s. 109) påpeker at elevenes engasjement og lesevaner henger sammen med deres leseforståelse og det er nettopp det PISA-undersøkelsen alltid har lagt stor vekt på å måle. For å måle dette gjennomfører de en spørreundersøkelse og en leseprøve med 15-åringene fra land i nesten hele verden. Ved å sammenligne elevenes svar på spørsmål om lesing med deres prestasjoner på leseprøven har det vært mulig å slå fast hvor tydelig sammenheng det er mellom elevenes frivillige lesevaner og deres leseforståelse. Tidligere PISA-undersøkelser har vist at ungdommene som svarer at de ikke leser for fornøynsens skyld, skårer langt under gjennomsnittet på leseprøven. De elevene som svarer at de i ulik grad leser, skårer godt over gjennomsnittet (Roe, 2020, s. 113). Resultater fra PISA 2018 viser at halvparten av elevene svarer at de ikke leser for fornøynsens skyld. De såkalte storleserne, de som leser mer enn en halvtime hver dag, utgjør 20 av alle respondentene. Fordelt på kjønn ser man at jenteandelen blant storleserne er nesten dobbelt så stor (28 %) som gutteandelen (16 %) (Roe, 2020, s. 112). Hvordan ulike typer lesestoff henger sammen med leseprestasjoner har også vært noe de kan måle i PISA-undersøkelsen. Enkeltpersoners lesepraksiser, motivasjon og holdninger til lesing samt en bevissthet om hvor effektive lesestrategier er, spiller alle en framtrekkende rolle i lesing, ifølge PISA 2018 (OECD, 2019a, s. 26). Elever som leser ofte, enten det er trykt tekst eller på skjerm, og som er interessert i å lese har en tendens til å være flinkere til å lese enn de som ikke leser like ofte. Det er også viktig å føle seg trygg på sine leseferdigheter og å vite hvilke lesestrategier som skal brukes når, som for eksempel å oppsummere en tekst eller søke etter informasjon på internett (OECD, 2019a, s. 26).

2.3 Lesevaner

Noen mennesker leser mye, noen leser sjelden, noen leser bøker, mens andre leser tegneserier eller chatter. Uavhengig av hva folk leser vil fellesnevneren være at alle har en form for lesevaner. Gode lesevaner og leseengasjement er tett sammenknyttet med hvordan leseferdigheter utvikles (Roe, 2016, s. 85). Engasjerte lesere blir, som jeg var inne på i innledningen, først og fremst forbunnet med at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser. Det finnes forskning på ungdommers lesevaner og noen av disse studiene vil bli gjennomgått i dette kapittelet.

Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 13) forteller om forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction and Student Achievement) som ble gjennomført i et helt skoleår (2014/2015) som et observasjonsstudium av norske klasserom. Der observerte de 178 norsktimer i 47 forskjellige åttendeklasser i Norge. I de 178 norsktimene fant de bruk av en eller flere litterære tekster i 72 av timene. Det forskerne da fant ut var hvilke skjønnlitterære tekster som ungdommene valgte å lese i de ulike timene. Det jeg vil fokusere mest på er det de fant ut om individuell lesing, der elevene kunne velge selv hva de ville lese. I 16 av timene de observerte, leste elevene stille for seg selv og i en selvvalgt bok under såkalt lesekvart. Mange av elevene leste nyere, oversatte engelske titler som er populære blant ungdom, for eksempel fantasy-bøkene i *Twilight*-serien av Stephenie Meyer, *Dustedagboka* av Rachel Renée Russell eller ulike former for krim (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 92-96).

Hoel og Helgevold (2005, s. 11) møtte også fantasy-sjangeren da de intervjuet ungdomsgutter på ulike bibliotek i 2005. Mange av guttene leste fantasy-bøker når de ville velge en skjønnlitterær bok. Ungdomsguttene leste også aviser, både papir og på nett. De møtte Christian (13 år) som kunne fortelle at han leste en halv time til en time hver dag og han likte å lese bøker, tegneserier slik som Donald, litt aviser og mye lesing på nett. Han kunne også fortelle at han hadde lest fantasybøkene «Harry Potter» seks ganger. Dette er resultater som viser hva ungdommer velger å lese om de får velge bøker selv. Christian var positivt innstilt til lesing, men det er ikke alltid slik.

Kulbrandstad (2022, s. 16) forteller om en gutt med navn Arild på fjorten år som går i niende. Han er med på et prosjekt som omhandler lesing på papir og skjerm. Arild sier selv at han ikke har noen spesielle problemer med å lese tekstene han møter på skolen. Han leser relativt raskt og sier han stort sett forstår det han leser, men han er svært negativt innstilt til lesing og sier at han aldri leser bøker (Kulbrandstad, 2022, s. 16). Data liker han derimot godt å arbeide

med, og han sier at han liker veldig godt å lese fra skjermen. Dette er et eksempel jeg vil komme tilbake til i resultat-kapittelet.

Et annet eksempel på ungdommer som ikke er særlig positivt innstilt til å lese bøker finner vi i PISA-undersøkelsen 2018, der elevene fikk svare på et spørsmål om hvor ofte de leser blader, tegneserier, skjønnlitteratur, faktabøker og aviser. Svaralternativene var «Aldri eller nesten aldri», «Noen få ganger i året», «Omtrent en gang i måneden», «Flere ganger i måneden» og «Flere ganger i uken» (Roe, 2020, s. 121). Resultatene viste at det er svært få 15-åringer som leste blader, tegneserier og faktabøker ukentlig. Hvis man ser på antall prosent som svarer «Aldri eller nesten aldri» under PISA-undersøkelsen 2018, er det 40 % som aldri leser blader, 53 % som aldri leser tegneserier, 37 % som aldri leser skjønnlitteratur, 46 % som aldri leser sakprosa (faktabøker, biografier) og 28 % som aldri leser aviser. De samme spørsmålene har vært stilt under tidligere PISA-undersøkelser, og når det gjelder utvikling over tid, har det skjedd særlig endringer når det gjelder ukeblader og tegneserier. Tegneserier og ukeblader var populære i 2000 og 2006. I denne perioden svarte ca. en tredel av elevene at de leser både tegneserier og ukeblader minst en gang i uken. Den mest drastiske endringen for denne typen lesestoff skjedde mellom 2009 og 2018, da andelen sank til 3 %. Dette mener Roe (2020, s. 121) skyldes at denne typen lesestoff i all hovedsak er papirbasert. Det samme gjelder avislesing. Mellom 2000 og 2006 oppga langt over halvparten av elevene at de leser aviser ukentlig. I 2018 var det bare 14 % av elevene som svarte at de leser aviser ukentlig.

En sammenligning av resultatene fra tidligere PISA-undersøkelser til norske 15-åringer viser at andelen som ikke leser, aldri har vært så høy som i 2018. Fra 2000 til 2009 økte andelen som ikke leser for fornøyselsens skyld fra 35 til 40 %. I 2018 var det 50 % som ikke leser for fornøyselsens skyld. Spørsmålet om lesevaner var ikke med i 2012 og 2015, så det er vanskelig å vite om økningen fra 40 til 50 % skjedde gradvis eller brått. Det som likevel er sikkert er at det har skjedd en endring når det gjelder norske elevers lesevaner i løpet av de siste 18 årene (Roe, 2020, s. 112).

I Norsk mediebarometer 2020 legger Statistisk sentralbyrå (SSB) fram hovedresultatene fra en landsomfattende undersøkelse om folks mediebruk i 2020. Det har blitt gjennomført en slik mediebruksundersøkelse i Norge siden 1991 (SSB, 2021a). Resultatet fra 2020 vises i Tabell 2.1 der 9–15 åringer sine medievaner gjennom en gjennomsnittsdag vises.

Tabell 2.1. Andel av befolkningen i alderen 9-15 år som leser ulike medier i løpet av en gjennomsnittsdag i 2020 (SSB). Flere alternativer var mulig å velge, men de som var best egnet for denne studien ble valgt.

Medier	Andel av befolkningen 2020, 9-15 år
Papiravis	9 %
Fjernsyn	37 %
Bøker	33 %
Tegneserie	12 %
Videomedier	59 %
Internett	94 %
Digitale spill	85 %

Av tabellen kan man utlese at lesing av digitale tekster har blitt mer utbredt blant ungdommer. Papiravis er det bare 9 % som leser en gjennomsnittsdag. Internett, digitale spill og videomedier er det som ungdommer i alderen 9–15 år bruker mest tid på av de ulike mediene en gjennomsnittsdag (SSB, 2021). PISA-undersøkelsen 2018 har også kommet fram til det samme resultatet. Det har blitt populært blant barn og unge å bruke tid på digitale plattformer. Mye tyder på at tid brukt til tradisjonell lesing er valgt bort til fordel for tid brukt på å lese på mobiltelefoner og nettbrett (Roe, 2020, s. 115). I PISA-undersøkelsen ble 15-åringene spurt om de er enig eller uenig i ulike utsagn om leseengasjement og holdninger til lesing. Når det gjelder elevene fra nordiske land kom det fram at holdningene til lesing har blitt mer negative de siste årene. Ungdommene som ikke liker å lese, velger i liten grad selv å lese, mens de som er glad i å lese, leser mer og skaffer seg mer leseerfaring. De positive eller negative holdningene til lesing blir selvforsterkende (Kulbrandstad, 2022, s. 215). Negative holdninger til lesing kan ifølge Roe (2020, s. 117) henge sammen med at de nordiske landene har bedre økonomi enn de andre landene som er med i PISA-undersøkelsen og derfor har tilgang til mer avansert teknologi.

Ungdommene har også tilgang til internett hele tiden, der underholdning og kommunikasjonsmuligheter tar mye av tid og oppmerksomhet som kunne vært brukt til lesing på trykte tekster. Til tross for at forskningen stadig peker på den tydelige sammenhengen mellom elevenes lesevaner og deres leseforståelse, ordforråd og kunnskapsnivå, er det en stor utfordring å få barn og unge til å velge å lese bøker framfor å se på youtube-videoer, spille dataspill eller chatte med venner på mobilen (Roe, 2020, s. 109). Ungdommer i dag leser chatter, nyheter og søker etter informasjon på digitale plattformer. Dette er aktiviteter som innebærer lesing, men det kan se ut til at elever oppfatter begrepet «lesing» som noe annet enn for eksempel å chatte eller lese nyheter på internett. En grunn til at digitale lesing gjør at ungdommene ikke klarer å lese lengre tekster kan være den omhyggelige bevegelsen det er å bla om til neste side. «Skrolling» flytter teksten på en raskere måte, og uforsiktig skrolling kan føre til at leseren plutselig befinner seg et helt annet sted i teksten enn planlagt (Grøver & Bråten, 2021, s. 187). En annen mulig årsak til at papirbaserte tekster leses mindre enn skjermbaserte tekster, er den overhengende faren for å bli distraheret under skjermlesing. Mange mottar varsler på skjermene sine, for eksempel når det kommer nye meldinger i sosiale medier. Lesing av tekster som krever oppmerksomhet og engasjement, kan lett bli forstyrret av slike jevnlig avbrytelser. Ungdommene trenger selvkontroll for å la være å undersøke varslene, og resultatet kan føre til at den dype, konsentrerte lesingen over tid rammes. Ellers kan dette også gjelde for papirlesing i vanlige lesesituasjoner, ettersom skjermene ofte er i umiddelbar nærhet (Grøver & Bråten, 2021, s. 188).

Unges favorittprogrammer er gjerne utenlandske serier. Derfor må vi kunne regne med at en betydelig andel av den tiden ungdom bruker på å se tv, film eller sosiale medier, faktisk er tid hvor de samtidig også leser tekst (Kulbrandstad, 2022, s. 218). «Det vil sikkert overraske mange, for når vi ser tekstede programmer på tv, er vi som regel ikke bevisste at vi leser» (Kulbrandstad, 2022, s. 217). Lesing av digitale tekster øker og tid brukt på trykte tekster minker. Tid brukt på tv har også minket til fordel for tid brukt på internett og digitale spill. En god del av de vanligste nettaktivitetene innebærer likevel lesing. Hvor mye lesing som utføres foran skjermen, og hva slags lesing det er snakk om varierer (Kulbrandstad, 2022, s. 217). Likevel er det viktig å påpeke at grunnleggende leseferdigheter som avkoding av ord og det å skape sammenheng i tekst er viktig for de fleste tekster, enten de er digitale eller papirbaserte (Grøver & Bråten, 2021, s. 165).

I PISA 2018 ble elevene spurt om hvilket av følgende utsagn som best beskrev måten de leste bøker på. Svaralternativene var: «Jeg leser sjelden eller aldri en bok», «Jeg leser bøker oftest

på papir», «Jeg leser bøker oftest på skjerm (nettbrett, mobil, datamaskin», «Jeg leser bøker like ofte på papir som på skjerm». Da kom det fram at 41 % sjelden eller aldri leste bok, 30 % foretrakk å lese på papir, 20 % foretrakk å lese på skjerm og 9 % som leser bøker like ofte på papir som skjerm (Roe, 2020, s. 123). PISA-undersøkelsen gir ingen forklaring på hvorfor de fleste elevene foretrekker papir framfor skjerm når de leser bøker, men forklaringen er kanskje så enkel som at flertallet synes det er lettere å lese trykte bøker enn digitale bøker når de skal lese lange sammenhengende tekster (Roe, 2020, s. 123).

2.4 Læreren som lesemotivator

Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) mener at norsklæreren kan ha stor betydning når det gjelder å motivere elevene til å lese, og burde være den fremste til å påvirke elevenes lesevaner og engasjement til å ville lese frivillig. Det understrekes at det selvsagt er viktig å velge tekster som engasjerer i leseopplæringen. Men når man har kommet så langt at elevene har utviklet seg til å bli lesere, bør de utfordres på tekster som yter motstand, slik at de også utvikler den typen lesekompetanse de vil trenge i videre utdanning og i yrkeslivet (Roe, 2014, s. 206). Lærere som både utfordrer og støtter elevene i lesing av stadig mer krevende og kompliserte tekster, vil bidra til at elevene gradvis forstår hva som kjennetegner tekster i ulike sjangre, både innholdsmessig, språklig og kulturelt. Det som elevene skal lese for å lære i videre utdanning, er i stor grad kompliserte tekster (Roe, 2014, s. 206). De barna som ikke har en bakgrunn med bøker i hjemmet eller foreldre som forbilder til lesing, trenger imidlertid i større grad enn før hjelp og inspirasjon til å finne fram til tekster som fenger, og som gir dem lyst til å lese. Her har skolen mulighet til å bidra, og kanskje har lærerne et uutnyttet potensial, når det gjelder å inspirere og motivere elevene til å bli glade i å lese og til å lese mer i fritiden (Roe, 2020, s. 109).

Ifølge Baker et al. (2000, s. 1) må lærere vite hvordan de kan framme leseengasjement. Engasjement er som nevnt tidligere avgjørende for langsiktige prestasjoner. Engasjerte barn leser mye, for en rekke formål, og det skaper situasjoner som utvider mulighetene for leseferdighetene. I klasserommet, for å framme leseengasjement, kreves en samordnet vektlegging av kompetanse og motivasjon for å få barn til å ville lese. Hvis motivasjon blir behandlet som sekundært til tilegnelse av grunnleggende leseferdigheter, risikerer vi å skape klasserom med barn som kan lese, men som velger å la være. På den andre siden, hvis motivasjon er det eneste fokuset, risikerer vi barn som elsker å lese, men ikke kan (Baker et al., 2000, s. 1). Den positive sammenhengen mellom holdninger og prestasjoner i lesing fører til en gjensidig positiv påvirkning. De som leser mye, får mer lesetrening og blir dermed

flinkere til å lese. Gode leseferdigheter har dermed en positiv effekt på motivasjonen, fordi det er morsommere å gjøre noe en er god til enn å gjøre noe en ikke mestrer (Roe, 2014, s. 44).

Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) gjennomførte som nevnt tidligere en observasjonsstudie (LISA-studien) av norsktimer på ungdomstrinnet i 47 ulike norskklasserom der de filmet undervisningen. Elevene besvarte også en spørreundersøkelse om norsktimene og norskundervisningen. Under observasjonsstudiet var forskerne til stede i flere norsktimer der elevene leste en selvvalgt bok. Forskerne fikk ikke vite hvorfor elevene leste den aktuelle boka, om læreren hadde anbefalt den, eller om den var pålagt av læreren. Dette er imidlertid et tema jeg vil komme tilbake til ved å stille spørsmål i spørreundersøkelsen om elevene opplever lesing på skolen som tvungen eller frivillig. Blikstad-Balas og Roe registrerte ingen lærere som snakket om gleden ved eller viktigheten av å lese i fritiden, eller som entusiastisk forsøkte å anbefale elevene lesestoff (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 45). Det stemte godt med intervjuundersøkelsen de hadde med elevene etterpå. Av 42 elever som ble intervjuet var det bare to elever som oppga norsklæreren som inspirator for å lese på fritiden.

I rapporten fra PISA-undersøkelsen i 2018 kom det fram at lærerens egen entusiasme når det gjelder å inspirere elevene til å lese i fritiden spiller en stor rolle: «(...) teacher enthusiasm and teachers' stimulation of reading engagement were the teaching practices most strongly (and positively) associated with students' enjoyment of reading» (Schleicher, 2019, s. 48). Lærerens entusiasme ovenfor bøker er altså en inspirasjon når elevene skal velge bøker. Dette ønsker jeg å se nærmere på ved å stille spørsmål i spørreundersøkelsen om læreren til ungdommene anbefaler bøker og om de dermed ønsker å lese boka. Lærere kan øke lesemotivasjonen til elevene ved å vise fram bøker, velge interessante og informative tekster å lese høyt og introdusere nye bøker etter hvert som de legges til klasseromsbiblioteket (Morrow, Gambrell & Casey, 2018, s. 12). Læreren kan sende ut et budskap om at mennesker som leser mye blir smartere ved å prøve hardere, lære av sine feil og at skolen handler om å bli bedre, ikke best (Pressley and Allington, 2015, s. 385-88). I klasserommet kan det være lurt med mange bøker som er oppdaterte og at bøkene er plassert synlig for elevene. Ønsker vi at elevene skal være motiverte lesere, må vi skape en klasseromskontekst som er tekstrik og feirer gleden og verdien av å lese.

Det er stor forskjell på å bli pålagt å lese en bok enn å lese en bok som en selv har fått velge (Tønnessen, 2007, s. 37). Ved å velge selv får eleven kanskje mer lyst til å lese boka. Pressley og Allington (2015, s. 385) mener at en av grunnene til at elever synes det er kjedelig å lese

kan være fordi de opplever at lesing kun blir brukt til oppgaver og prøver. Teksten handler da bare om å lese seg fram til riktig svar eller å svare på spørsmål til oppgaver. Da blir ikke lesing forbundet med noe morsomt, men heller prøver og oppgaver. Dette ble også spurt om i spørreundersøkelsen til denne masteroppgaven og vil bli kommentert i resultat-kapitlet.

2.4.1 Hjemmebakgrunn og foreldre

Elever har forskjellige forutsetninger for å bli engasjerte lesere, men en faktor som har stor betydning er elevenes hjemmebakgrunn. De barna som har kommet fra hjem med god tilgang til både bøker og annet lesestoff, og som har foreldre som leser jevnlig, vil ha et bedre utgangspunkt for å selv kunne bli glad i å lese enn barn som kommer fra hjem uten bøker og der foreldrene leser sjeldent. Foreldre som leser jevnlig kan fungere som gode forbilder og samtalepartnere når det gjelder lesing (Roe, 2014, s. 43).

Lyster peker på viktigheten ulike sosiale faktorer har for elevenes lese- og skriveutvikling, og utdanningsnivået til foreldrene er en faktor Lyster da nevner (2011, s. 133). En mulig forklaring på dette kan være at foreldre med et lavere utdanningsnivå i mindre grad enn foreldre med et høyere utdanningsnivå involverer sine barn i litterære aktiviteter. Foreldre med et høyere utdanningsnivå leser mer for sine barn og forholder seg til litteratur i større grad. Lese- og skriveutviklingen til barnet i løpet av de første skoleårene blir i stor grad påvirket av den litterære aktiviteten barn er med på i hjemmet (Lyster, 2011, s. 133-134). Hoel og Helgevold (2005, s. 9) gjennomførte en studie av gutters lesing og der var det en gutt på 17 år med navn Yngve som fortalte at han hadde dysleksi, men likevel definerte seg selv som «en leser». Yngves forklaring på hvorfor han var blitt en leser til tross for dysleksien, var positiv påvirkning fra moren, som alltid har vært en storleser selv, og som hadde lest mye for ham siden han var liten. Det er et eksempel på at det er viktig for barns leseengasjement at de blir lest mye for hjemme og at foreldrene leser slik at barna selv kan bli motivert til å lese. Det er ofte blitt antatt at hjemmekulturen danner et grunnlag for å bestemme hvordan et barn vil handle, tenke og tolke, men man kan ikke ta det for gitt at barn automatisk blir som sine foreldre: Man er i langt større grad den man selv velger å være (Hoel & Helgevold, 2005, s. 12).

2.5 Lesing og kjønn

Som nevnt tidligere ble elevenes vaner, holdninger og interesser når det gjaldt lesing målt gjennom et spørreskjema under PISA-undersøkelsen 2018. Norske elever har i alle PISA-undersøkelser utmerket seg som relativt lite positive til leseaktiviteter, særlig guttene,

sammenlignet med de andre landene i PISA-undersøkelsen (Roe, 2014, s. 206). En påstand som man stadig hører er at jenter leser mer enn gutter, særlig når det gjelder skjønnlitteratur (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 17). PISA-undersøkelsen viser at norske jenter gjør det bedre på lesetestene enn gutter, men det gjelder først og framst lesing av lange, såkalte kontinuerlige, tekster. Diskontinuerlige tekster, dvs. tekster som er brutt opp i delelementer som ikke nødvendigvis leses i en gitt rekkefølge, skårer de noe lavere. Guttene derimot ligger på samme nivå for begge teksttyper. Maagerø og Tønnessen (2006) ser dette i sammenheng med hva elevene leser på fritiden. Norske gutter leser mer aviser og tegneserier. Guttene kan se ut til å foretrekke korte og fragmenterte tekster, mens jentene heller vil lese skjønnlitteratur. Dermed kan det se ut til at jentenes lesepreferanser gir større uttelling i skolekulturen enn guttenes (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 17). Som nevnt tidligere så var det under PISA-undersøkelsen i 2018 at halvparten av elevene svarte at de ikke leser for fornøydelsens skyld, og det er 21 % flere gutter enn jenter blant disse elevene (Roe, 2020, s. 112). Det må fortsatt arbeides målrettet på ungdomsskolen for at kjønnsforskjellene i leseferdighet ikke skal øke etter hvert som elevene blir eldre (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 263).

2.6 Koronasituasjonen og lydbøker

Koronapandemien kom slående ned på hele verden i mars 2020. Skolene stengte og det ble hjemmeskole. Folk var mer hjemme og hadde mer tid til å lese, lytte til lydbøker og få gjort de tingene de kanskje ikke hadde hatt tidligere. I Storbritannia var det en forskergruppe som forsket på barn og unges vaner med å lytte til lydbok under den tiden hvor skolene var stengt under pandemien (Best, Clark & Picton, 2020). Forskerne forsket på barn og unge i alderen 9-18 år i Storbritannia. 4141 elever i alderen 8 til 18 år fra 51 skoler i Storbritannia deltok i en spørreundersøkelse mellom mai og begynnelsen av juni 2020. De fant ut mye fra forskningen sin, men det som blir lagt vekt på i denne masteroppgaven er det som blir relevant til problemstillingen. Lydbøker har blitt stadig mer populære i den digitale tidsalderen. Med enklere tilgang og mer utbredt valg av bøker enn noen gang er det viktig å vurdere de mulige fordelene lydbøker kan tilby barn og unge. Det kan diskuteres om lydbok er en lesebane, men det er likevel en litterær opplevelse og i hvert fall når forskningen fra Storbritannia finner ut interessante ting om lydbøker og lesevaner. Slik som at de som lytter til lydbøker har større sannsynlighet for å være glade i å lese enn de som ikke lytter til lydbøker. De som lytter til lydbøker, leser også mer bøker på fritiden enn de som ikke lytter til lydbøker (Best et al., 2020, s. 2). De fant ut at ungdommer lyttet mer til lydbøker under koronapandemien enn de hadde gjort ved en tidligere undersøkelse som de hadde gjennomført bare et halvt år før. 25,6

% av ungdommene i alderen 14 – 16 år svarte at de har lyttet mer til lydbøker under koronapandemien (Best et al., 2020, s. 13).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg begrunne valg av metode, utvalg av respondenter, utforming av spørreundersøkelsen, metode for datainnsamling og spørreundersøkelsens pålitelighet.

3.1 Valg av metode

Som signalisert er mitt mål å undersøke ungdommers lesevaner og holdninger til lesing. Dessuten vil jeg se om det er en sammenheng mellom tidligere forskning på feltet og min studie. Jeg valgte å bruke en kvantitativ forskningsmetode i form av en spørreundersøkelse til denne studien fordi det passet best til studiens problemstilling. En fordel med kvantitativ metode er at den gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2017, s. 52).

Spørreundersøkelser er også godt egnet for nå ut til mange mennesker. Strukturert datainnsamling kan gjøres om til tall og kan derfor behandles gjennom enkel statistikk (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 86). Det er også en metode som egner seg godt for å finne ut om det er systematiske variasjoner mellom ulike grupper. Det kan være første steg i retning av å påpeke hvordan ulike forhold henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 87). Disse faktorene bidro til at jeg valgte å bruke digital spørreundersøkelse som metode for denne studien.

Spørsmålene som stilles i en spørreundersøkelse burde ha lett forståelige ord, enkel språkføring og både spørsmål og svar så presise og utfyllende som mulig (Hellevik, 2002, s. 144, Postholm & Jacobsen, 2019, s. 88). Dette er et råd jeg følger i denne studien og eksempel fra spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen vil bli fremvist i kapittel 3.2. Siden spørsmålene og de tilgjengelige svaralternativene man bruker i et spørreskjema er de praktiske instrumentene man benytter for å belyse problemstillingen, er det viktig at disse er nøye gjennomtenkt (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 88). I denne studien har jeg altså sørget for at alle spørsmålene har tydelig sammenheng til studiens problemstilling om ungdommers lesevaner.

3.2 Utforming av spørreundersøkelsen

Utformingen av spørreundersøkelsen startet i november 2021 med at jeg formulerte relevante spørsmål som kunne brukes for å få svar på problemstillingen til studien.

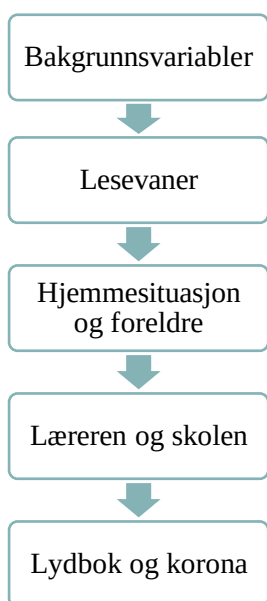
Spørreundersøkelsen ble laget i Nettskjema, som er en godt egnet nettside for å lage spørreundersøkelser. Elektronisk spørreundersøkelse er blitt en stadig vanligere metode for datainnsamling nå som en stor del av befolkningen har tilgang til e-post og internett. Den vanligste måten er at det sendes en e-post til den som skal svare på skjemaet, og at e-posten inneholder en lenke til et spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 96). Det var akkurat det som ble gjort i denne studien også.

I forkant av studien piloterte jeg spørreundersøkelsen fordi det bør alltid gjennomføres en pilotstudie på en representativ gruppe. Pilotstudien gir forskeren mulighet til å justere spørsmålenes innhold, antall og rekkefølge slik at spørreundersøkelsen fungerer så bra som mulig under selve gjennomføringen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 156). Planen var å gjennomføre en pilotstudie ved å møte opp fysisk på en ungdomsskole og låne tre elever som kunne svare på spørreundersøkelsen samtidig som jeg var der. Da kunne jeg ta tiden på hvor lang tid de brukte på spørreundersøkelsen, hjelpe dem hvis de hadde noen spørsmål og de kunne gi en tilbakemelding direkte til meg. På grunn av oppblomstring av covid-19 i januar 2022 ble det ikke mulig å møte opp på en ungdomsskole fysisk. Derfor måtte planen endres, og spørreskjemaet ble derfor testet på en 13-åring og 16-åring i mitt kontaktnett som svarte på spørreundersøkelsen og ga meg en tilbakemelding. Pilotundersøkelsen resulterte i at jeg omformulerte noen av spørsmålene.

Som nevnt tidligere ble en lenke til den elektroniske spørreundersøkelsen sendt på e-post til ungdomsskoler rundt om i Norge. Jeg sendte til ulike skoler i Nord-Norge, Sør-Norge, Øst-Norge og Vest-Norge. Det ble gjort for å nå ut til flest mulig ungdomsskoleelever og for å få et representativt geografisk utvalg. I e-posten fulgte det med et informasjonsskriv (se Vedlegg 2). Postholm & Jacobsen (2019, s. 96) påpeker at alle spørreundersøkelser bør ledsages av en e-post (der selve lenken til spørreundersøkelsen ligger ved) som sier noe kort om undersøkelsens hensikt, hvor mange den når ut til, om svarene er anonyme og svarfrist. Denne informasjonen fantes også i min e-post. I tillegg til at jeg sendte e-poster til skoler rundt om i Norge, delte jeg også spørreundersøkelsens lenke på Facebook i gruppene Status: lærer og Norsklærere 2.0. Grunnen til at de gruppene ble valgt var på grunn av at man der lettere kan nå direkte ut til norsklærere i Norge også utenfor jobb. Spørreundersøkelsen var åpen fra 7. januar til 14. januar og ble avsluttet da spørreundersøkelsen hadde nådd 250 svar. Ettersom undersøkelsen ble gjennomført på nett var det mulig å fortløpende følge resultater og se respondentenes geografiske utbredelse. Det var noen av skolene som svarte at de ikke kunne

delta og da sendte jeg spørreundersøkelsen til andre skoler fra samme geografiske område slik at jeg kunne få geografisk representativitet.

Spørreundersøkelsen er delt inn i fem ulike temaer, men spørsmålene er ikke alltid kronologisk sortert etter tema i selve spørreskjemaet. Denne variasjonen er i tråd med Frønes og Pettersens (2021, s. 174) råd om at det er viktig å variere spørsmål og tematikk slik at ikke respondenten mister motivasjonen og setter seg fast i et visst svarmønster. De ulike temaene er representert i Figur 3.1 og viser denne grove inndelingen over hvilken rekkefølge spørsmålene fra de ulike temaene har blitt stilt.



Figur 3.1. Oppbygging av spørreundersøkelsen – spørsmålenes tematiske rekkefølge

Lærerne fikk slik vi husker et informasjonsskriv (se Vedlegg 2), der det sto om bakgrunnen for studien osv. Denne informasjonen sto lærerne fritt til å dele med sine elever og jeg vet ikke om det ble gjort eller ikke. I den innledende informasjonsteksten i spørreundersøkelsen ble respondentene informert om at undersøkelsen var anonym, og at den innsamlede dataen kun ble brukt til denne masteroppgaven. Det ble også informert om at den innhentede dataen slettes da studien avsluttes. Ettersom studien ikke innhentet noen form for personopplysninger, er den ikke meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Spørreundersøkelsen ble, som nevnt, utformet i Nettskjema og gjenfinnes i Vedlegg 1. Den inneholder 22 forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i problemstillingen.

Spørreundersøkelsen er inspirert av noen av spørsmålene fra PISA-undersøkelsen. Her følger jeg Christoffersen og Johannessen (2012, s. 129 – 130), som mener at det er en fordel å bruke spørsmål som har blitt brukt tidligere i spørreundersøkelser fordi spørsmålene er blitt utsatt

for validitets- og reliabilitetstester av tidligere forskning. I tillegg bidro disse spørsmålene til å oppfylle mitt ønske om å undersøke om det er en sammenheng mellom tidligere forskning på feltet og min studie. Alle spørsmålene i spørreundersøkelsen var obligatorisk å svare på og det vil bli kommentert mer i kapittel 3.5.

Hovedfokuset i spørsmålene er å finne ut av hvor mye tid ungdommer bruker på å lese for sin egen fornøyles skyld, hvor mye de liker å lese og hva slags medier de velger å lese. Flere av spørsmålene i spørreundersøkelsen har en svarskala som innebærer at elevene kan gradere sine svar. For å finne ut av ungdommenes holdninger til lesing stiller jeg spørsmålet: «Hvor mye tid bruker du daglig på å lese for din egen fornøyles skyld?», som ellers ble brukt i PISA-undersøkelsen 2018. Her skal elevene velge ett av fem svaralternativ fra «Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld», dvs. aldri, til «Mer enn to timer hver dag». Jeg har også inkludert et spørsmål som ønsker å måle holdninger til lesing hvor jeg spør dem om de er glade i å lese og om de betrakter seg selv som gode lesere. Jeg har også inkludert spørsmål som måler hvor ofte elevene leser ulike typer lesestoff, og her går de fem svaralternativene fra «Aldri eller nesten aldri» til «Daglig» (se Tabell 3.1). I en spørreundersøkelse er ofte svaralternativene faste. Det betyr at de som svarer på spørsmålene ikke kan svare med egne ord, men må krysse av på forhåndsdefinerte kategorier (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 86). De ulike mediene de skal svare på er en «Hel bok», «Noen sider i en bok», «Papiravis», «Nettavis», «Tegneserier», «Matoppskrifter», «Sosiale medier», «Undertekst på filmer», «Blogginlegg» og «Sender tekstmeldinger med andre».

Tabell 3.1. Eksempel på svaralternativer/svarskala i spørreundersøkelsen.

Daglig	Noen ganger i uken	Noen ganger i måneden	Noen ganger i året	Aldri eller nesten aldri

Tidligere var jeg inne på at mesteparten av spørsmålene er lukket med faste svaralternativer, men jeg har inkludert ett åpent spørsmål med tekstsvar. En fordel ved å bruke åpne spørsmål er at respondenten selv kan formulere et fritekstsvar. Spørsmålet som respondentene kunne skrive fritekstsvaret på var «Får du mer eller mindre lyst til å lese en bok hvis læreren din anbefaler den til deg? Forklar hvorfor». Muligheten for å skrive et fritekstsvar var her fordi jeg ønsket å få mer inngående svar på hvorfor ungdommene enten ville lese boka eller ikke ville lese den. Her ville jeg at respondenten i større grad skulle kunne dele sine meninger og at

de ikke ble begrenset av svaralternativene. Det skal nevnes at det er lettere å lage åpne spørsmål enn lukkede, men det å kode og analysere besvarelser på åpne spørsmål er svært tidkrevende (Frønes & Pettersen, 2021, s. 180). Det fikk jeg også erfare med at det tok lang tid å analysere svarene på de åpne spørsmålene.

3.3 Utvalg av respondenter

I sammenheng med at jeg skrev om hvordan jeg sendte ut spørreundersøkelsen var jeg litt inne på utvalget av respondenter til denne studien. I følge Stjernholm (2020, s. 76) burde utvalget man har til en spørreundersøkelse være balansert slik at populasjonen i tallmaterialet gjengir en virkelighet som er representativ for hele gruppa. Det var også mitt ønske i denne masteroppgaven. Det mest ideelle hadde selvfølgelig vært å få hele populasjonen, altså alle ungdommer i hele Norge til å svare på spørreundersøkelsen, slik at dataene gir et representativt bilde av ungdommers lesevaner. Dette er imidlertid ikke realistisk, ikke minst på grunn av oppgavens begrensning, og det ble satt en grense på 250 svar fra ungdommer. Det finnes ingen faste regler for hvor stort et utvalg må være på en spørreundersøkelse, men den enkleste regelen å forholde seg til er at utvalget må være stort nok for å muliggjøre en fornuftig analyse. Postholm og Jacobsen (2019, s. 94) mener at det må være minst 100-150 enheter for å lage en fornuftig analyse og det var derfor mer enn nok med 250 respondenter slik som denne studien har. I denne studien undersøker jeg «ungdommers» lesevaner og definisjonen av «ungdom» ble satt til personer i alderen 13 – 16 år. Dessuten studerer jeg lærerutdanning for 5. – 10.klasse og ønsket derfor å begrense det til ungdomsskolen og ikke videregående skole. Da jeg sendte ut spørreundersøkelsen var det ikke mulig å vite om det ville bli en jevn fordeling på alder blant respondentene eller om det ville bli en overvekt av en viss alder. Også PISA og Mediebarometeret har brukt alder som en viktig bakgrunnsvariabel i sine undersøkelser i sine spørreundersøkelser. Dette gjør det enklere å sammenligne deres forskning med min egen.

3.4 Metode for analyse av data

Via spørreundersøkelsen ble det samlet inn svar, også kalt data (se Thrane, 2018, s. 23), som utgjorde grunnlaget for mine analyser. Etter at svarene kom inn, fikk jeg tilgang til ferdige Excel-filer fra Nettskjema. Data ble sortert i rader og kolonner i dataprogrammet Excel med en rad for hver respondent og en kolonne for hvert spørsmål. Hver enkelt respondent, med

hvert sitt identitetsnummer ble listet nedover i en kolonne og disse respondentene utgjorde enhetene i datamatriksen¹.

I analysen av dataene ble det foretatt en gjennomgang av de enkelte spørsmålene i spørreskjemaet. Dette kalles ofte en *univariat* analyse, det vil si at man analyserer ett og ett spørsmål av gangen (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 117). Univariat analyse har som mål å analysere hvordan svarene fra respondentene fordeler seg på en enkelt variabel. Dette gjøres ved å telle hvor mange respondenter som har valgt hvert enkelt svaralternativ (Gleiss & Sæther, 2021, s. 160). Spørsmålet i spørreundersøkelsen er variablene og svaralternativene er verdier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 126). Denne studien bruker to målenivåer: nominalnivå og ordinalnivå. Verdiene på *nominalnivå* har ingen logisk rangering. Et eksempel er kjønn. At noen definerer seg som jente, gutt eller annet, gir kun informasjon om hvilket kjønn de definerer seg som. Rekkefølgen kunne like gjerne ha vært annerledes, for eksempel gutt, annet, jente. Kjønn er kun «merkelapper» og kan ikke rangeres på en naturlig måte eller etter en tallverdi. Det som kjennetegner verdiene på *ordinalnivå*, er at de, i tillegg til å være gjensidig utelukkende, også har en logisk rangering. De kan ordnes i en bestemt rekkefølge og utrykke grader av noe, kvalitet eller posisjon i en serie. Et eksempel fra min studie er at studentene kan velge ulike alternativer for hvor mange bøker de har gemme for eksempel «Ingen eller veldig få bøker», «11 – 50 bøker», «51 – 200 bøker», «201 – 500 bøker» og «Mer enn 500 bøker». Å endre på rekkefølgen til disse variablene vil bryte logikken i den opplagte rangeringen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 127). Resultatet fra en slik svarfordeling vil, i denne studien, bli presentert i form av frekvensfordelinger slik som tabeller, figurer og modus. Excel gir mulighet til å gjøre enklere utregninger og lage grafiske framstillinger av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 159). Modus, også kjent som typetallet, er den instansen det er mest sannsynlig å treffe på i en målt mengde. I statistikk er modus den verdien på en variabel som har flest observasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 146).

Når resultater presenteres i denne studien vil de ble vist fram i form av prosent. For å komme frem til prosent må jeg først finne proporsjonen. Det gjorde jeg ved å ta antallet respondenter som har kryssset av for et svaralternativ, og dividere dette antallet med det totale antallet respondenter. For å deretter få prosenttallet multipliserer jeg proporsjonen med 100. Ifølge

¹ Datamatrikse er en tabell som inneholder informasjon om verdiene på variablene for de enkelte enhetene. For hver enhet er det angitt tall, som er enhetens svar på hvert av spørsmålene (se Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 284).

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 144) er det ikke nødvendig å ta med desimaler i prosentangivelsen fordi desimaler vil kunne gi et inntrykk av et presisjonsnivå det sjelden er grunnlag for. Derfor er alle desimaler i prosenttallene i denne studien rundet opp eller ned. (I Vedlegg 1 er det mulig å se de originale tallene).

Når man har kvantitative data, nøyer man seg som regel ikke med å framstille univariate fordelinger og jeg velger å gå et skritt videre for å undersøke *sammenhenger* mellom flere variabler. For å gjøre det bruker jeg en bivariat analyse. *Bi* kommer fra latin *bis*, som betyr «to ganger» eller «dobbel» (se Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 317). Et eksempel på bruk av bivariat analyse fra denne studien er fra spørreundersøkelsen der ungdommene ble spurt om de er glade i å lese. Jeg hadde også et senere spørsmål hvor elevene fikk svare på hvor glade deres foreldre var i å lese. Er det noen sammenheng mellom det å ha foreldre som liker å lese eller ikke og om de selv er glad i å lese, lurte jeg på? For å få svar på spørsmålet måtte jeg se på disse variablene i sammenheng, det vil si hvordan enhetene fordeler seg samtidig på begge variablene. Tabell 3.2 nedenfor er en krysstabell som viser et eksempel på en bivariat analyse. Denne tabellen er hentet fra analysedelen for å eksemplifisere bivariat analyse og gjenfinnes også i Tabell 4.5 i delkapittel 4.3. Hensikten med en bivariat analyse er å sammenligne hvordan enheter som har en bestemt verdi på en variabel, i dette tilfellet foreldre som liker å lese eller ikke, fordeler seg på en annen variabel, i dette tilfellet om man er glad i å lese eller ikke. Krysstabellen i Tabell 3.2 nedenfor viser altså den bivarierte fordelingen, altså hvordan observasjonene fordeler seg på kombinasjoner av verdier på de to variablene.

Tabell 3.2. Sammenligning mellom de som har foreldre som liker å lese eller ikke og om de selv er glad i å lese.

		Foreldrene liker å lese	Foreldrene liker ikke å lese	Total
Er du glad i å lese?	Ja	52 %	36 %	50 %
	Nei	48 %	64 %	50 %
	Total	100 %	100 %	100 %

Forskning dreier seg ofte om å undersøke sammenhenger. For det meste kan en se en retning på disse sammenhengene, det vil da si at ett fenomen kan forklares ved et annet fenomen. Det blir da en mulig «årsak» og «effekt»-sammenheng. Årsak er den uavhengige variabelen og

effekt er den avhengige variabelen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 153). I mitt eksempel er det slik at foreldre som liker å lese eller ikke kommer først i tid, og det er den uavhengige variabelen, mens det å være glad i å lese er avhengig variabel, og som vist i Tabell 3.2 er det en sammenheng ved at en større andel av de som ikke er glad i å lese har foreldre som ikke liker å lese.

3.5 Undersøkelsens pålitelighet

I delkapitlene over har jeg beskrevet metoden for det systematiske arbeidet om hvordan jeg gjennomførte en spørreundersøkelse og i dette delkapittelet skal jeg tematisere undersøkelsens pålitelighet og gyldighet, dvs. dens validitet og reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I spørreundersøkelser vil forsker og respondenter oftest ikke møtes, og det kan derfor være krevende å informere om forskningsprosjektet på en måte som sikrer at respondentene har forstått hva de samtykker til. Konfidensialitet kan imidlertid være lettere å ivareta i spørreundersøkelse fordi svarene respondentene gir, er anonyme (Gleiss & Sæther, 2021, s. 158). Det at spørreundersøkelser av sin natur er konfidensielle kan være en styrke ettersom terskelen for å svare oppriktig er lavere enn i for eksempel et intervju, og respondentene ikke er redde for å bli nedvurdert. Likevel kan det finnes upåliteligheter i en spørreundersøkelse. Det er særlig to faktorer som kan påvirke påliteligheten. Den første er at forskeren ikke har kontroll over testsituasjonen, noe som kan påvirke spørreundersøkelsens reliabilitet. Den andre er at forskeren ikke kan vite om respondentene ønsker å manipulere testresultatene, noe som da vil kunne påvirke spørreundersøkelsens validitet (Stjernholm, 2020, s. 85). Jeg hadde heller ingen kontroll over hvordan og i hvilken sammenheng min spørreundersøkelse ble besvart. I en spørreundersøkelse bør man ta i betraktning at man vet ikke hvem som har svart på den. Det kan være at en lærer eller annen voksen som har svart på undersøkelsen, noe som påvirker resultatenes representativitet. Lenken til spørreundersøkelsen var helt åpen, og alle med tilgang til den kunne svare flere ganger eller delt den til andre. Informasjonen som ble sendt med undersøkelsen til lærere og ungdomsskoler håpte jeg ble delt til respondentene. Slik som jeg nevnte tidligere, fikk skolene og lærerne informasjon på e-post eller Facebook der jeg presiserte at dette er et forskningsprosjekt som omhandler ungdommer og at voksne ikke kunne svare på den (se Vedlegg 2).

Det burde også nevnes at når det stilles spørsmål om hva folk mener, må man være klar over at det er deres *meninger*, og ikke hva de egentlig ville ha gjort. Spørreundersøkelser ber om subjektive svar, og subjektive svar kan gi uttrykk for hvordan respondenten tror eller ønsker at verden er eller skal være, enn hvordan den faktisk er (jf. Stjernholm, 2020, s. 85). Slik kan

det være med all mulig datainnsamling, for man vet ikke hvor oppriktige opplysninger man får.

Selv om det er en begrensning at jeg kun kan si noe om elevenes rapporterte lesevaner, er det faktum at jeg har så store datamengder – resultater fra 250 respondenter – til gjengjeld positivt siden det muliggjør at jeg kan trekke konklusjoner og til og med generalisere ut ifra tendenser og mønstre i svarene. Når validitet og reliabilitet er sikret i datainnsamlingen blir sannsynligheten større for at svarene kan gi informative svar på forskningsspørsmålet.

Den digitale undersøkelsens utforming var slik at få av svarene kunne regnes som ugyldige, såkalt bortfall (se Hellevik, 2002, s. 128) fordi alle spørsmålene var obligatoriske å svare på så langt den funksjonen var mulig. Selv om spørsmålene var obligatoriske å svare på var det likevel et smutthull der hvis respondentene valgte å bare svare på ett av alternativene. For eksempel hvis de blir spurt om hvor ofte de leser skjønnlitteratur, en hel side i en bok, tegneserier osv. så kan de velge å bare svare på ett av alternativene og derfor trykke seg videre til neste spørsmål. Det var ikke mange av respondentene som gjorde det, men det kan være en ulempe å få ubesvarte spørsmål. Ubesvarte spørsmål kan forekomme når respondentene ikke føler seg forpliktet til å svare (Frønes & Pettersen, 2021, s. 175).

Spørreundersøkelser som inneholder for mange spørsmål, kan gjøre det kjedelig for personene som skal besvare den. Det kan lede til at bortfall eller at respondentene ikke bryr seg i det hele tatt om å svare på spørsmålet (Patel & Davidson, 1994, s. 68). Det kan ha vært det førstnevnte som skjedde med de «smutthullene» der de bare svarte på en av kategoriene og trykket seg videre. Spørsmålene som ikke ble besvart på alle delspørsmålene har blitt presentert i tabellene i Vedlegg 1 med «ubesvart».

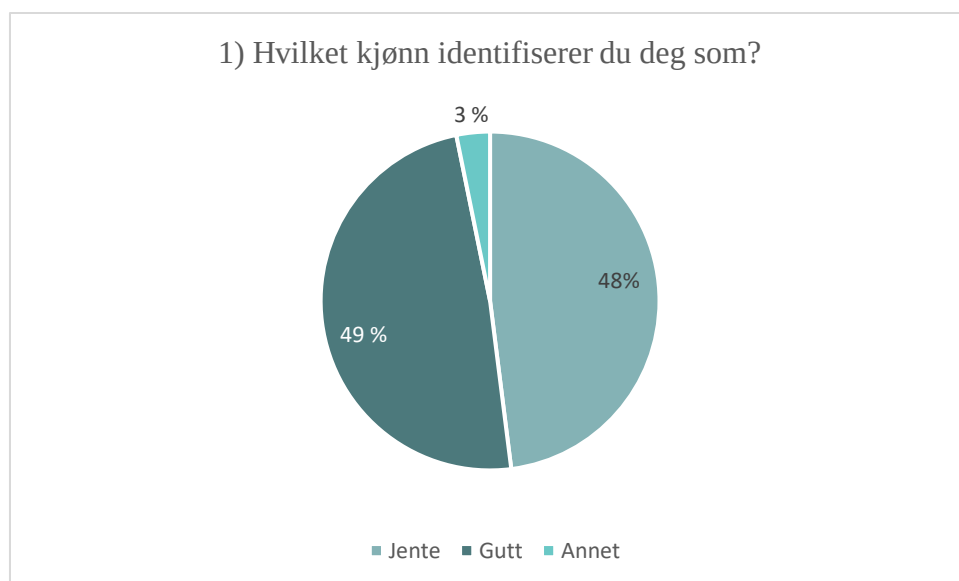
Som nevnt tidligere, var ett av spørsmålene i spørreundersøkelsen et åpent spørsmål med muligheter å skrive fritekstsvar. Svarene på åpne spørsmål er ikke alltid like lett å analysere, siden de ofte spriker i mange retninger, kan være preget av misforståelser og overlater mye av initiativet til respondentene. Det kan føre til at mange unngår å svare (Frønes & Pettersen, 2021, s. 175). Dette viste seg også i min undersøkelse, hvor noen av fritekstsvarene var irrelevante ut ifra spørsmålsstillingen.

4 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet gjør jeg en presentasjon av funnene fra spørreundersøkelsen og vil forholde meg deskriptiv. Problemstillingen min handler, som nevnt tidligere, om ungdommers lesevaner. Jeg ønsket også å finne ut av ungdommenes holdninger til lesing. De 22 spørsmålene fra spørreundersøkelsen er vektlagt forskjellig utfra hvilken relevans de har for studiens problemstilling. Alle spørsmålene er inkludert i kapitlet og vil bli gjennomgått med univariat eller bivariat analyse, og svarene blir relatert til teori og tidligere forskning parallelt der det er relevant. Der det er hensiktsmessig å sammenligne med PISA og Mediebarometeret for å se endringer over tid, er dette gjort. Spørsmålene ble, som nevnt tidligere, ikke stilt etter tema, men i litt ulik rekkefølge for å kunne skape litt variasjon for respondentene. For å se rekkefølgen som spørsmålene ble stilt i henviser jeg leseren til Vedlegg 1, men foran hvert spørsmål inni Figurene står det et nummer som viser rekkefølgen på spørsmålene. Jeg har, ut ifra de temaene som blir behandlet, valgt å dele kapittelet inn i fem ulike delkapitler, som hver inneholder data og funn fra spørreundersøkelsen som vil være relevante for det spesifikke temaet. Delkapitlene vil handle om bakgrunnsvariabler (4.1), lesevaner (4.2), hjemmesituasjon og foreldre (4.3), læreren og skolen (4.4) og koronasituasjon og lydbok (4.5).

4.1 Bakgrunnsvariabler

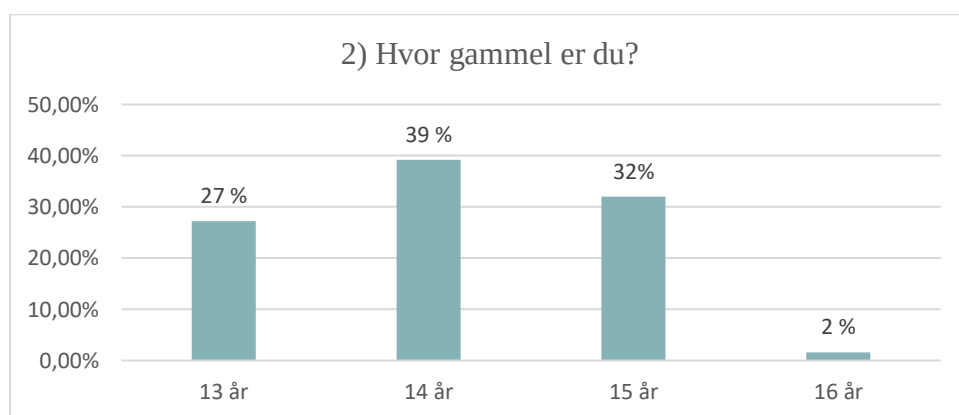
Det første hovedtemaet jeg skal se nærmere på er bakgrunnsvariabler. De to første spørsmålene i spørreundersøkelsen dreide seg om respondentenes bakgrunn og det vil bli gjort en univariat analyse. Ved å spørre ungdommene om hvilket kjønn de identifiserte seg med kunne jeg finne ut om jeg kunne få et enda mer representativt resultat.



Figur 4.1. Respondentenes kjønn (se Tabell 1 i Vedlegg 1).

I spørsmål 1 ønsket jeg å finne ut av hvilket kjønn respondentene identifiserte seg med.

Undersøkelsen mottok svar fra 122 gutter, 120 jenter og 8 som ikke ønsket å oppgi kjønn. Det ble dermed et balansert utvalg med ca. 50 % hver av gutter og jenter (se Figur 4.1). Dette gjør at det er mulig å generalisere ut fra mine resultater.



Figur 4.2. Fordeling på alder (se Tabell 2 i Vedlegg 1).

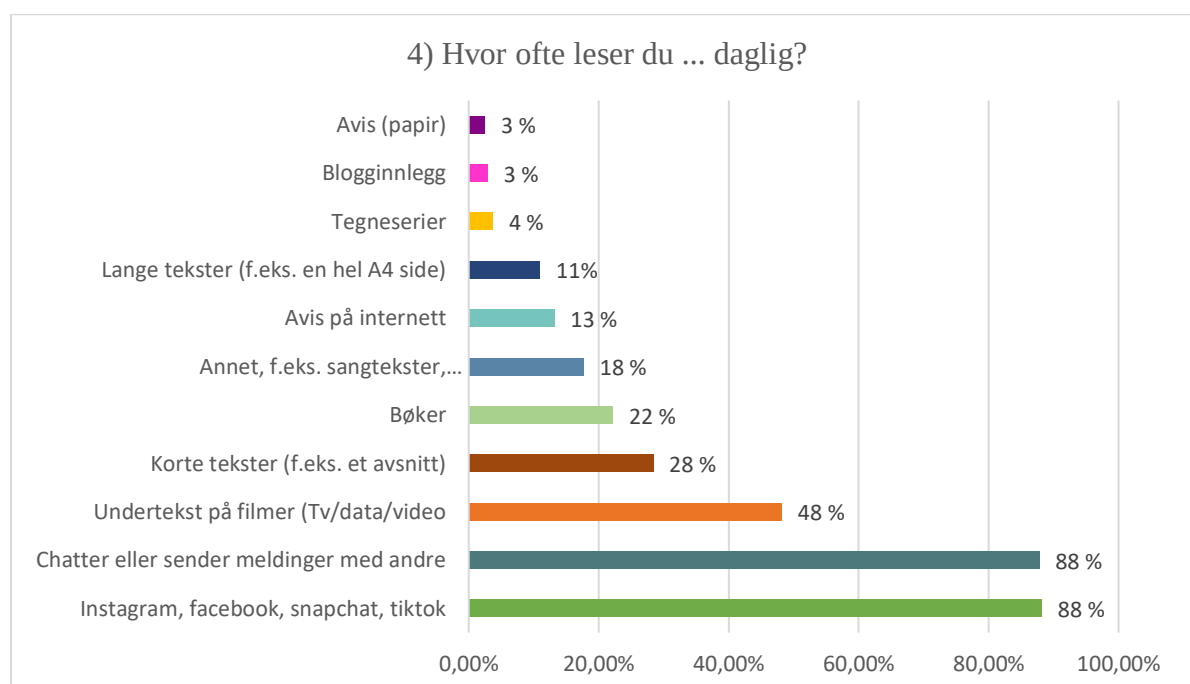
Spørsmål 2 ønsket å finne ut hvor gamle respondentene var. Det var flest 14- og 15-åringer som svarte på spørreundersøkelsen, der 39 % anga at de var 14 år og 32 % 15 år. 27 % av deltakerne var 13 år og 2 % var 16 år (Figur 4.2). Det er ikke så mange 16-åringer som har besvart spørreundersøkelsen. Grunnen til det er at spørreundersøkelsen ble sendt ut i januar 2022. Ved dette tidspunktet var det få ungdomsskoleelever som hadde fylt 16 år. Jeg spurte om alderen til respondentene istedenfor klassetrinn. Grunnen til det er fordi PISA og Mediebarometeret bruker alder i sine undersøkelser og jeg ville at det skulle bli lettere å sammenligne PISA og Mediebarometeret sine resultater med mine egne.

4.2 Lesevaner

Dette delkapittelet handler om ungdommenes svar på spørsmålene som omhandler lesevaner. Derfor vil det bli gjennomgått hvor ofte respondentene leser, omtrent hvor mye tid de bruker på å lese for sin egen fornøyles skyld, lesing på skjerm eller papir, lesing av skjønnlitteratur, leseglede og hva de bruker lesing til.

Resultatene fra spørsmål 4 er presentert i Figur 4.3 og handler om i hvor stor grad ungdommene leser ulike medier *daglig*. Spørsmålet som ble stilt var «Hvor ofte leser du...?». Ungdommene måtte deretter svare på hvor ofte de leser hvert enkelt medium.

Svaralternativene var «Daglig», «Noen ganger i uken», «Noen ganger i måneden», «Noen ganger i året» og «aldri eller nesten aldri» (se Tabell 4 i Vedlegg 1). I Figur 4.3 velger jeg å bare ha med resultatene fra de som svarte at de leser ulike medier *daglig* og i Figur 4.4 velger jeg å bare ha resultatene fra de som svarte «Aldri eller nesten aldri». Grunnen til at de ble valgt er fordi jeg synes det er mest spennende å se på ytterpunktene til resultatene. De opprinnelige svarkategoriene «En hel bok» og «Deler av en bok/leser noen av sidene i en bok» er slått sammen i Figur 4.3 slik at det blir lettere å sammenligne med tidligere undersøkelser.



Figur 4.3. Hva ungdommer leser daglig (se Tabell 4 i Vedlegg 1).

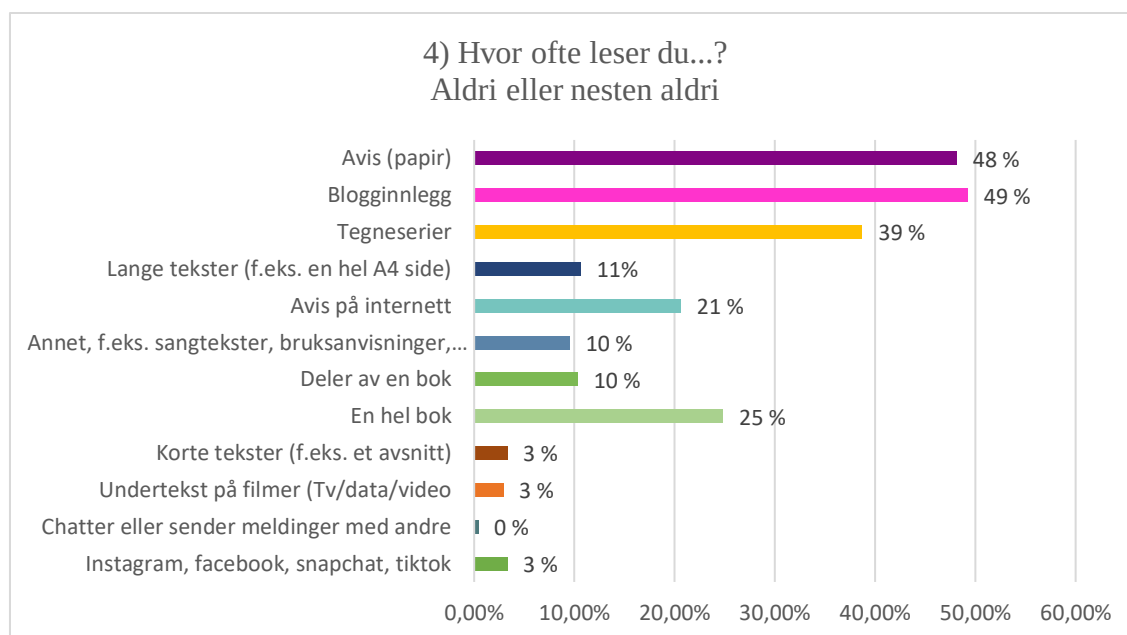
Det som flest respondenter rapporterer (modus) at de leser daglig er «Instagram, Facebook, Snapchat, Tiktok», «Chatter eller sende meldinger med andre» og «Undertekst på filmer». Alle disse tekstene blir lest på skjermer. Chatting og sosiale medier ser dermed ut til å være

den nettbaserte aktiviteten som ungdommene holder aller mest på med daglig. Resultatet etter PISA-undersøkelsen 2018 viste at flere elever enn før brukte tid på å lese på skjerm. PISA-undersøkelsen kom fram til at det har blitt populært blant barn og unge å bruke tid på digitale plattformer (Roe, 2020, s. 115). Dette stemmer godt med min spørreundersøkelse, der digital lesing er det som ungdommene bruker mest tid på daglig.

«Lange» og «korte» tekster er noe som, i motsetning til de andre svaralternativene ikke er egne sjangrer eller en egen type media, men som jeg likevel syntes at det var relevant å spørre om på grunn av at dette er noe som PISA tematiserer. Bøker havner ganske naturlig under lengre tekster, mens for eksempel Instagram havner under korte tekster. Med det i bakhodet er det interessant at 22 % nevner at de leser «Bøker» daglig, men at kun 11 % nevner at de leser «Lange tekster». De opprinnelige svarkategoriene «En hel bok» og «Deler av en bok/leser noen av sidene i en bok» er slått sammen slik at det blir lettere å sammenligne med tidligere undersøkelser. Dette kan forklare hvorfor det er over 22 % som leser bøker daglig, men kun 11 % som leser lengre tekster. 28 % av ungdommene leser korte tekster daglig. Med tanke på ungdommenes utstrakte lesing av tekster publisert på sosiale medier, chatter og undertekster på filmer, er det de diskontinuerlige (se delkapittel 2.5) tekstene som dominerer.

Det er tydelig ut ifra Figur 4.3 at respondentene ikke leser lengre tekster daglig. Det blir bare lest korte tekster på daglig basis. En hypotese man kan løfte er at ungdommene dermed ikke får trent opp den utholdenheten som de trenger for å lese lengre og kontinuerlige tekster, men det er likevel ikke noe jeg kan lese ut fra min studie. Noe annet som elevene svarer at de leser daglig er «Bøker» (22 %) og «Annet (sangtekster, bruksanvisninger, matoppskrifter)» (18 %). Ungdommene leser nesten ikke aviser, men det er likevel en større andel som leser aviser på nett enn på papir. Tegneserier, lange tekster og blogginnlegg er de svaralternativene som færrest har svart at de leser daglig og er dermed de minst daglig leste media blant ungdommene.

Det finnes ungdommer som leser ulike medier daglig, men det finnes også de som aldri leser. Ved å se på Figur 4.4 kan man se hvor mange som svarte at de «Aldri eller nesten aldri» leser de ulike mediene.

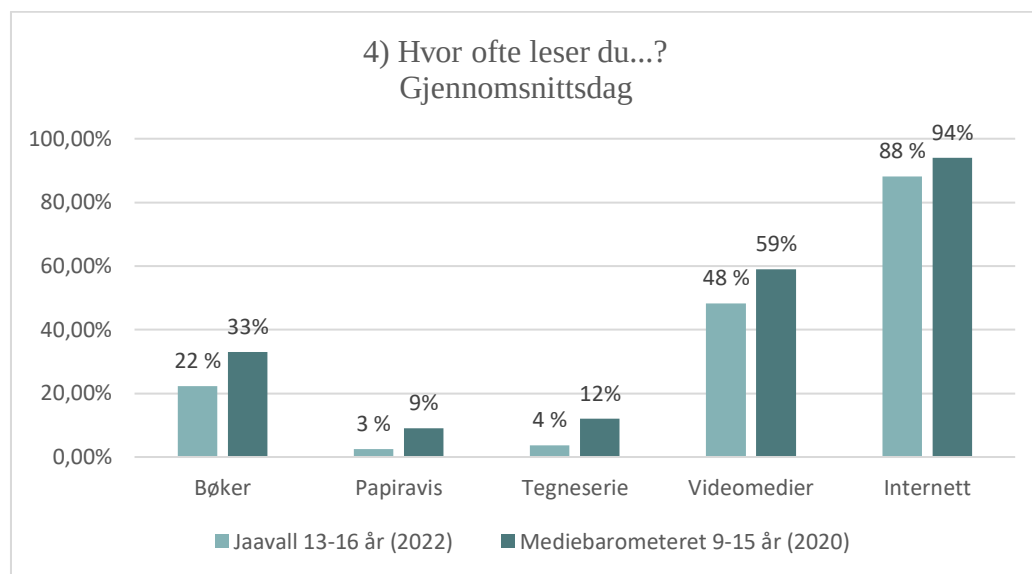


Figur 4.4. Ungdommer som har svart «aldri eller nesten aldri» (se Tabell 4 i Vedlegg 1). (I Figur 4.4 er ikke «En hel bok» og «Deler av en bok» slått sammen).

En *hel* bok var det 25 % som svarte at de «Aldri eller nesten aldri» (se Tabell 3 i Vedlegg 1). Det tilsvarer en fjerdedel som aldri har som vane å lese en *hel* bok. Her er det interessant å nevne at det var 37 % som svarte at de leser en hel bok noen ganger i året (se Tabell 4 i Vedlegg 1). Det kan dermed se ut til at det å lese lengre tekster og den samme boka over tid er noe ungdommene ikke har som vane eller ønsker. Det er også mange ungdommer som svarer at de aldri leser «Tegneserie», «Papiravis» og «Blogginnlegg». Nesten 50 % av ungdommene svarer at de aldri leser «Papiravis» og «Blogginnlegg». «Tegneserie» er hakk i hæl med ca. 40 %. Videre er det 21 % som svarer at de aldri leser «Internettavis». Grunnen til at blogginnlegg ikke leses handler kanskje om trender og at det ikke er så populært lenger. PISA-undersøkelsen 2018 kom også fram til at det leses mindre tegneserier og aviser enn tidligere. Da var det 53 % som svarte at de aldri leser tegneserier og 28 % som aldri leser aviser (Roe, 2020, s. 121). Sammenlignes disse resultatene med mine, vil man se at 10 % flere i min spørreundersøkelse leser tegneserier, men i min spørreundersøkelse er det flere som ikke leser aviser.

Tidligere viste jeg hvor ofte ungdommene leser ulike medier. Senere vil jeg undersøke hvor ofte de leser 20 minutter sammenhengende. Imidlertid vil jeg først sammenligne mine resultater med hvor ofte ungdommene leser med Mediebarometeret (SSB, 2021) og PISA sine resultater. Mediebarometeret gjennomførte som nevnt tidligere en landsomfattende

undersøkelse om folks mediebruk i 2020 (se Tabell 2.1). I Figur 4.5 har jeg sammenlignet tallene fra Mediebarometeret og min spørreundersøkelse for å se endring over tid:



Figur 4.5. Sammenligning mellom Mediebarometeret og spørreundersøkelsen (se Tabell 4 i Vedlegg 1).

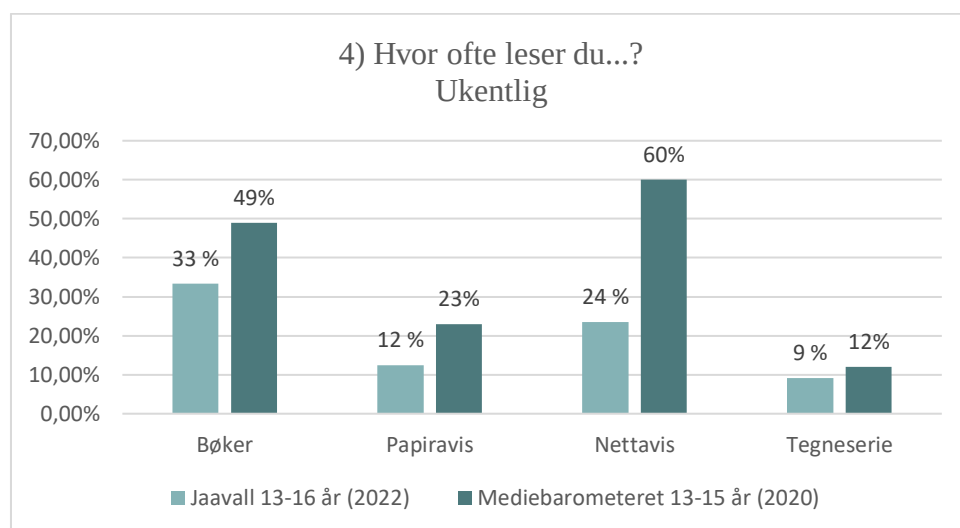
Jeg har, som nevnt tidligere, slått sammen svaralternativene «En hel bok» og «Deler av en bok/leser noen av sidene i en bok» (se Figur 4.5). Det gjorde jeg fordi det da er mulig å sammenligne mine resultater med Mediebarometeret sitt svaralternativ «bøker».

Svaralternativet «Internett» i Mediebarometerets undersøkelse er ikke et svaralternativ i min spørreundersøkelse, men det tilsvarer mitt svaralternativ «Instagram, Snapchat, Facebook, Tiktok» og er derfor inkludert i Figur 4.5. Svaralternativet «Undertekst på filmer» er her referert til som «Videomedier». Mediebarometeret har 33 % som leser bøker gjennomsnittlig hver dag og i min spørreundersøkelse er det 22 %. Mediebarometeret har 9 % som leser papiravis og min har bare 3 %. Bøker og papiravis blir dermed lest ganske mye mindre sammenlignet med for bare to å siden. Tegneserier leses også av færre sammenlignet med Mediebarometeret. Medievanene og lesevanene til ungdommene har derfor blitt endret og det ser ut til å være en synkende trend. Begge undersøkelsene viser at det er internett og videomedier som ungdommene bruker mesteparten av tiden sin på en gjennomsnittsdag.

Min spørreundersøkelse setter søkelys på ungdommer i alderen 13 –16 år, men Mediebarometeret har lagt ut resultater for alderen 9 –15 år. Det kan derfor være en liten forskjell i resultatene med tanke på respondentenes alder, men det gir likevel tydelige signaler. Det har dermed skjedd store forandringer mellom 2020 og 2022 når det kommer til lesing av bøker, tegneserier og papiraviser. De digitale mediene slik som videomedier og

internett er det fremdeles mange som leser eller bruker daglig i 2022 slik som i 2020. Slik som det ble nevnt i teorikapittelet var det under PISA-undersøkelsen 2018 at det kom fram at holdningene til lesing hadde blitt mer negative. Ungdommene har tilgang til mer avansert teknologi, internett hele tiden, der underholdning og sosiale medier kan ta mye av tid og oppmerksomhet som kunne vært brukt til lesing på trykte tekster. Det kan se ut til at det stemmer med min studie der ungdommene bruker mest tid på videomedier og internett istedenfor bøker, tegneserier og papiraviser.

Ved å sammenligne Mediebarometeret sin forskning med min om hva elevene leser *ukentlig* (se Tabell 4 i Vedlegg 1) kan man se at det generelt her også er en synkende trend i ungdommers lesing (Figur 4.6).



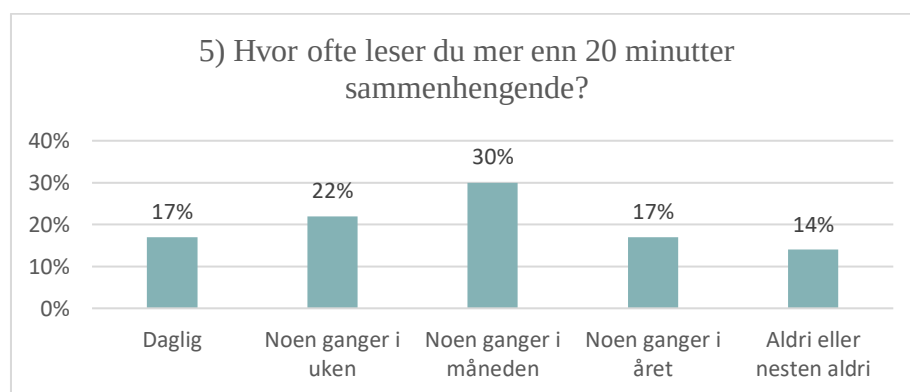
Figur 4.6. Respondentenes ukentlige lesevaner. Sammenligning mellom denne studien og Mediebarometeret (se tabell 4 i Vedlegg 1). (Grunnen til at videomedier ikke er med i denne sammenligningen er fordi ukentlige resultater fra mediebarometer ikke var tilgjengelig).

Ved å se på Figur 4.6 kan man se at bøker er det 49 % som leser ukentlig i Mediebarometeret og 33 % i min studie. Så også i det ukentlige resultatet, slik som i det daglige, er det færre som leser bøker i min studie enn i Mediebarometeret. Papiravis er det 12 % som svarer at de leser ukentlig i min studie og 23 % i Mediebarometeret. Dermed er det færre som leser papiravis ukentlig i min studie sammenlignet med Mediebarometeret. I Mediebarometeret sine resultater er det 60 % som leser nettaviser ukentlig, mens det kun er 24 % i mine resultater (jf. SSB, 2021). Tegneserier er ikke så ulike i resultatene, men det er litt færre ungdommer som leser tegneserier i min studie sammenlignet med Mediebarometeret.

I PISA-undersøkelsen 2018 ble elevene også spurt om de leser aviser ukentlig. Da var det bare 14 % av elevene som svarte at de leser aviser ukentlig (Roe, 2020, s. 121).

Sammenlignes dette resultatet med mitt kan man se at det er stemmer godt med papiravis (12 %), men nettavis er det litt flere som leser ukentlig (24 %). Det kan se ut til at på bare to år har det skjedd endringer i lesevaner som viser en synkende trend på å lese ulike medier ukentlig.

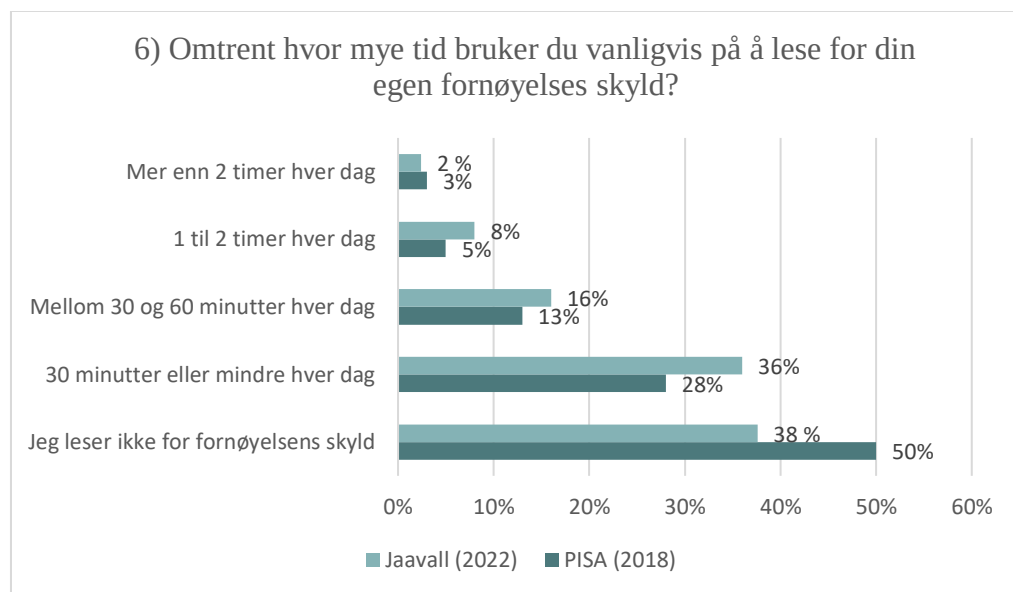
Etter å ha sammenlignet mine resultater med PISA og Mediebarometeret går jeg nå videre til resultatet fra spørsmål 5 som handler om hvor ofte ungdommene leser mer enn 20 minutter sammenhengende. De fikk mulighet til å velge mellom svaralternativene «Daglig», «Noen ganger i uken», «Noen ganger i måneden», «Noen ganger i året» og «Aldri eller nesten aldri».



Figur 4.7. Hvor ofte ungdommene rapporterer at de leser mer enn 20 minutter sammenhengende (se Tabell 5 i Vedlegg 1).

«Noen ganger i måneden» var det svaralternativet som ble svart av flest respondenter med 30 % av respondentene. Det var litt overraskende at ungdommene svarte at de ikke leser så ofte mer enn 20 minutter sammenhengende. Grunnen til at 20 minutter var den tiden det ble stilt spørsmål om er fordi det er det jeg tenker på som en passe lang konsentrasjonstid ved å sitte å lese uavbrutt. 14 % av ungdommene har svart at de aldri eller nesten aldri leser mer enn 20 minutter sammenhengende. Det samsvarer også med det ungdommene svarte på spørsmål 4 (Figur 4.3) om at de ikke leser mange lengre tekster eller bøker daglig. Korte tekster leste de derimot oftere og det tar ikke særlig lang tid å lese, derfor blir det ikke den sammenhengende lesingen over tid. Resonnementet fra tidligere kan også dras inn her med at det er så mye annet som kan forstyrre ungdommene i dag med alt fra sosiale medier til varsler på mobilen. Det er ikke lett å alltid holde konsentrasjonen så lenge hvis man alltid blir avbrutt av mobilen når man først setter seg ned for å lese. Ut ifra svarene på dette spørsmålet kan jeg konkludere med at lesing i over 20 minutter blant ungdommene ikke er så vanlig at de gjør så ofte.

Spørsmål 6 ønsket å finne ut hvor mye tid ungdommene bruker på å lese for sin egen fornøyles skyld og er inspirert av det samme spørsmålet fra PISA-undersøkelsen 2018. Derfor er Figur 4.8 nedenfor en sammenligning mellom denne studien og PISA 2018.

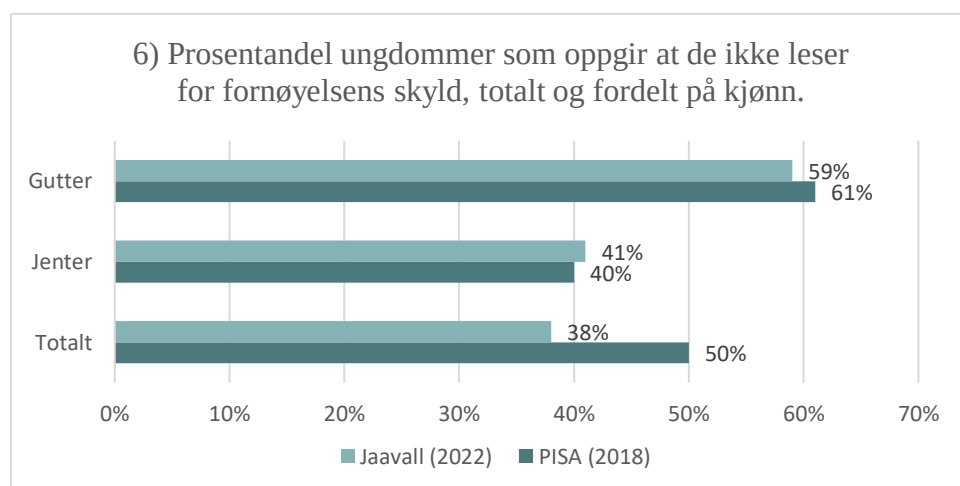


Figur 4.8. Sammenligning mellom PISA og denne studien om hvor mye tid ungdommene bruker på å lese for sin egen fornøyles skyld daglig (se Tabell 6 i Vedlegg 1).

Det er mange likheter mellom disse to undersøkelsene. Det er så mange som 50 % som svarte at de ikke leser for fornøyles skyld i PISA 2018 og 38 % fra min undersøkelse. Resultatet fra min spørreundersøkelse kan derfor virke som en økning sammenlignet med PISA, men hvis man slår sammen de som leser 30 minutter eller mindre hver dag med de som ikke leser for fornøyles skyld er det totalt 74 %. Hvis de samme variablene fra PISA blir slått sammen er det 78 %. Da er resultatene fra spørreundersøkelsen mer samstemte. Likevel er det interessant å notere at det er flere som leser for sin egen fornøyles skyld i min spørreundersøkelse. Grunnen til det kan være at det fjerde spørsmålet i spørreundersøkelsen til denne studien handlet om hvor ofte ungdommene leser ulike media. Da hadde ungdommene allerede forstått at det å sende meldinger, lese nettaviser og sosiale medier også kan være lesing. Ved å ta i betraktning at ungdommene allerede har fått en oppklaring i at lesing er mer enn bare å lese en skjønnlitterær bok, svarer de kanskje at de bruker 30 minutter hver dag i stedet for et alternativ med en kortere tidsperiode. Det er likevel ikke mye lesing for egen fornøyles skyld blant respondentene i denne studien da 2 % svarer at de leser mer enn 2 timer hver dag. Med tanke på at det ikke er så mye lesing for sin egen fornøyles skyld kan man tolke det dit hen at holdningen blant ungdommene er litt negativ for å lese for sin egen fornøyles skyld.

En kontrast til hvordan respondentene har svart i dette spørsmålet blir ungdomsgutten som Hoel og Helgevold (2005, s. 11) møtte i sin studie. De møtte, som nevnt tidligere, mange ungdomsgutter som de intervjuet rundt på ulike biblioteker i Norge. En av guttene de møtte var Christian på tretten år som kunne fortelle at han leste en halv time til en time hver dag og at han likte å lese bøker, tegneserier, litt aviser og mye lesing på nett. Dette var imidlertid rundt året 2005 så det kan se ut til at ungdommene i 2022 ikke leser like lenge for fornøyselsens skyld slik som Christian da sa at han gjorde.

For å kunne sammenligne med PISA 2018 sine resultater av de som oppgir at de *ikke* leser for fornøyselsens skyld sorterte jeg ut de respondentene slik at de kunne sammenlignes. PISA 2018 sorterte resultatet sitt etter kjønn i sitt resultat og derfor gjorde jeg det samme i Figur 4.9. De som svarte «Annet» da det ble spurt om å definere kjønn i spørsmål 1 er ikke med i Figur 4.9 og derfor er totalt ungdommer 242 og ikke 250.

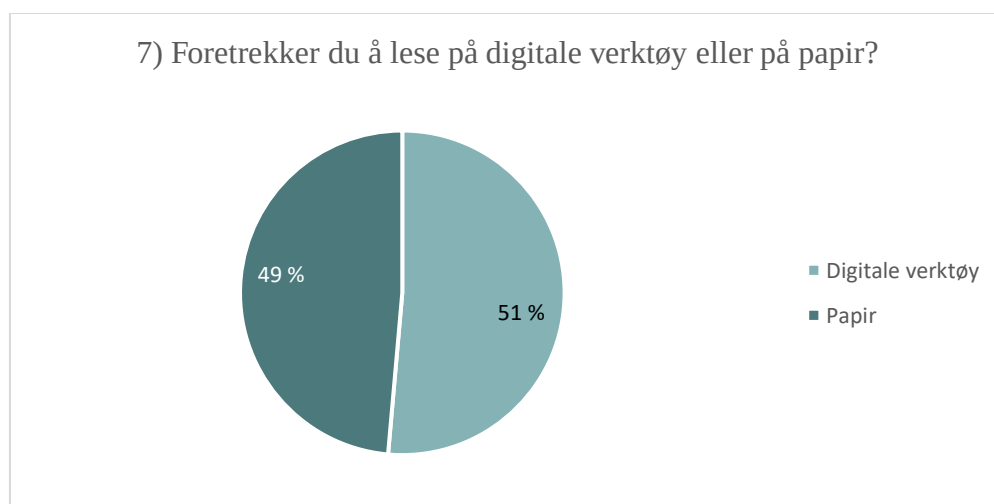


Figur 4.9. Sammenligning mellom PISA (2018) og Jaavall (2022). Ungdommer som svarer at de ikke leser for fornøyselsens skyld fordelt på kjønn (se Tabell 6 i Vedlegg 1).

Som vist i Figur 4.8 og 4.9 var det under PISA-undersøkelsen 2018 at halvparten av elevene svarte at de ikke leser for fornøyselsens skyld, og det er 21 % flere gutter enn jenter blant disse ungdommene (Roe, 2020, s. 112). Kjønnforskjellene er tydelige fordi flest gutter svarer at de ikke leser for fornøyselsens skyld. I min studie er det også flest gutter som har svart at de ikke leser for fornøyselsens skyld sammenlignet med jentene. 59 % av guttene har svart at de ikke leser for fornøyselsens skyld sammenlignet med 41 % jenter. PISA 2018 og min studie kan dermed sies å samstemme når det kommer til at det er ca. 40 % som er jenter og ca. 60 % som er gutter som svarer at de ikke leser for fornøyselsens skyld. Det som skiller PISA 2018 med min studie er at det er 50 % som har svart at de ikke leser for fornøyselsens skyld totalt sammenlignet med min studie som har 38 %.

Norske ungdommer har i alle PISA-undersøkelser utmerket seg som negative til leseaktiviteter, særlig guttene (Roe, 2014, s. 206). Ved å slå sammen guttene som svarte «Jeg leser ikke for fornøyselsens skyld» og «Mindre enn 30 minutter hver dag» i min studie så er det til sammen 84 %. Ved å slå sammen de samme svaralternativene hos jentene kom det fram til 66 % av jentene (Tabell 6 i Vedlegg 1). Det er altså 84 % av guttene og 66 % av jentene som enten ikke leser for fornøyselsens skyld eller leser mindre enn 30 minutter hver dag. Resultatene vil dermed kunne vise at kjønnsforskjellene i lesing for fornøyselsens skyld fremdeles er store og at guttene leser mindre for fornøyselsens skyld enn jentene.

Nå vil fokuset skiftes litt fordi det vil gå fra lesing for fornøyselsens skyld og heller gå over til å handle om lesing på skjerm eller papir. Spørsmål 7 ønsket å finne ut hva respondentene foretrekker å lese på av skjerm (digitale verktøy) og papir.

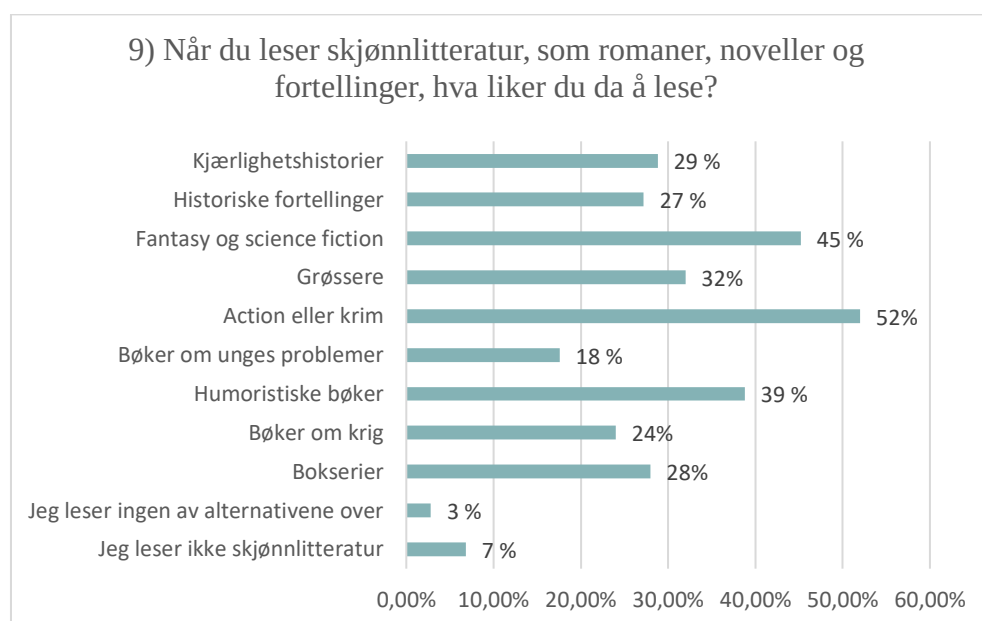


Figur 4.10. Respondentenes foretrukne medium å lese på (se Tabell 7 i Vedlegg 1).

Når det gjelder respondentenes foretrukne medium kan man se på Figur 4.10 at meningene er delt. Det er nesten helt likt mellom hvilket medium ungdommene foretrekker å lese på. Resultatet sier imidlertid ikke noe om hvor ofte ungdommene leser på de ulike mediene eller hvor mye tid de bruker på å lese på dem. PISA 2018 kom, som tidligere nevnt, fram til at 30 % leste bøker på papir og 20 % leste bøker på skjerm. Det ble bare spurt om hva ungdommene foretrekker å lese på generelt i denne undersøkelsen og ikke spesifikt bøker slik som i PISA-undersøkelsen. Likevel er det interessant å se at det er 50 % som liker å lese på skjerm i min undersøkelse. Ut ifra tidligere Figurer slik som Figur 4.3 som viste at ungdommene bruker mye tid daglig på sosiale medier og chatter på digitale skjermer så kunne man trodd at de foretrakk å lese på digitale skjermer. Likevel er det ca. halvparten som faktisk foretrekker å lese på papir. Dette er et felt som kunne vært interessant å forske mer på med

tanke på at ungdommene bruker tid hver dag på å se på skjermer, men halvparten svarer at de foretrekker å lese på papir. Det kan også kommenteres at læreren kan muligens hjelpe til med å tilrettelegge for hver elev slik at de kan få lese på sitt foretrukne medium enten det er digitalt eller på papir.

Spørsmål 9 spurte ungdommene om hva slags skjønnlitteratur de liker å lese. Respondentene fikk velge mellom ulike litterære sjangere og kunne velge flere svaralternativ. Minst ett av svaralternativene måtte velges. Derfor var det også mulig å velge svaralternativene «Jeg leser ingen av alternativene over» og «Jeg leser ikke skjønnlitteratur».



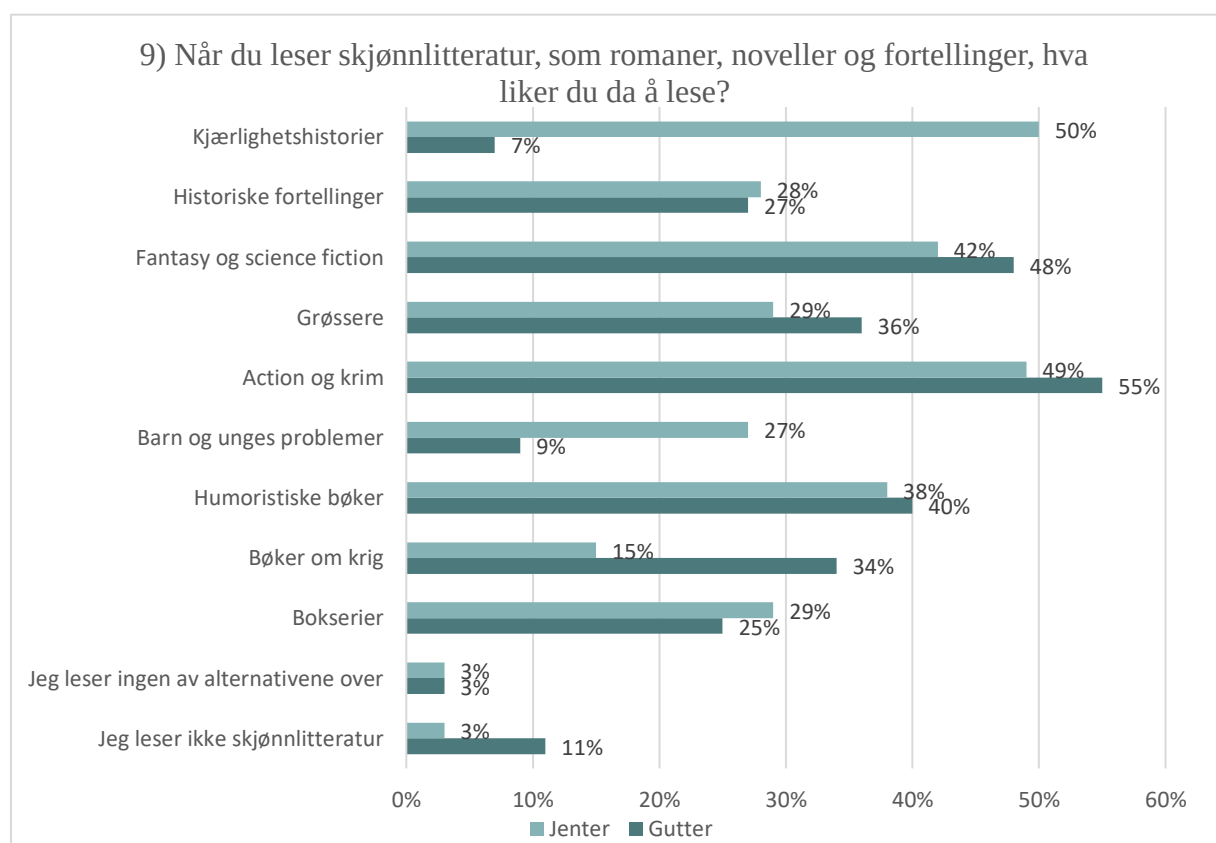
Figur 4.11. Respondentenes foretrukne skjønnlitterære sjanger (se Tabell 9 i Vedlegg 1).

De mest populære sjangrene å lese er «Action eller krim» (52 %) og «Fantasy og science fiction» (45 %). Bøker med fart og spenning er det som ser ut til å være mest populært. Det stemmer med forskningen til Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 92). Da de observerte norsktimene i åttende trinn kom de også fram til at fantasy var det ungdommene leste hvis de kunne velge bok selv. Hoel og Helgevold (2005, s. 11) intervjuet som nevnt tidligere ungdomsgutter på ulike bibliotek i Norge. Da fortalte flere av guttene at de likte å lese fantasy-bøker. Derfor kan mine resultater overensstemme med resultater fra tidligere forskning om at fantasy-sjangeren er populær blant ungdommer.

«Humoristiske bøker» er det nesten 40 % som foretrekker å lese. De neste skjønnlitterære sjangerne, som det er ca. 30% som valgte at de liker å lese er «Grøssere», «Kjærlighetshistorier», «Bokserier», «Historiske fortellinger» og «Bøker om krig». Den skjønnlitterære sjangeren som færrest har valgt at de liker å lese er «Bøker om unges

problemer» med 18 %. Her vil jeg løfte en hypotese der grunnen til at de ikke ønsker å lese den type skjønnlitteratur kan være at de ikke ønsker å lese om vanskelige ting og heller ting som er morsomt. Ut ifra den tidligere forskningen som ble presentert i denne studiens teoridel som signaliserte at ungdommer i dag leser lite er det interessant å notere at det faktisk er 7 % som har svart «Jeg leser ikke skjønnlitteratur». Det er dermed 17 av 250 respondenter som har svart at de ikke leser skjønnlitteratur (se Tabell 9 i Vedlegg 1). 3 % av ungdommene svarte at de leser noe annet enn det som står oppnevnt som svaralternativ og det er ikke mulig å vite hva det er de velger å lese isteden.

Siden ungdommene svarte at de leser så mange ulike skjønnlitterære sjangere kunne det være interessant å se en sammenligning mellom hva guttene og jentene liker å lese. I søylediagrammet i Figur 4.12 blir de to kjønnene sammenlignet.



Figur 4.12. Sammenheng mellom hva gutter og jenter liker å lese av skjønnlitteratur.

Det er en lik interesse mellom kjønnene når det kommer til sjangerne «Historiske fortellinger», «Grøssere», «Humoristiske bøker» og «Bokserier». Den største forskjellen mellom jentene og guttene på hva de liker å lese er kjærlighetshistorier, der 50 % av jentene har svart at de liker å lese denne sjangeren, mens 7 % av guttene har svart det samme. Vi kan se et lignende mønster når det gjelder svaralternativet «Barn og unges problemer», som er

mer populært blant jentene enn guttene. Bøker om krig derimot liker guttene bedre enn jentene med 34 % mot 15 %. Det er også vært å notere at det er flere gutter enn jenter som har svart «Jeg leser ikke skjønnlitteratur». Kjønnsforskjellene var også tydelige i Figur 4.9 der flest gutter svarte at de ikke leste for fornøyselsens skyld. Det kan forklare hvorfor flere gutter enn jenter også her i spørsmål 9 svarer at de ikke leser skjønnlitteratur. «Fantasy og science fiction» og «Action eller krim» er det ganske lik interesse for mellom kjønnene. Så det kan løftes en hypotese om at jenter liker å lese kjærlighetshistorier, action og krim. Guttene liker å lese action og krim de også, men er ikke like glad i å lese kjærlighetshistorier. Skal man som lærer dra nytte av denne Figuren kan det være lurt å finne en skjønnlitterær sjanger som kan treffe begge kjønn når man f.eks. skal lese en felles bok i klassen. Da kan «Fantasy og science fiction» eller «Action og krim» falle best i smak hos begge kjønn.

Spørsmål 11 ønsket å finne ut om ungdommene er glade i å lese (Figur 4.13). Teori og tidligere forskning peker på at det er en sammenheng mellom hvor mye man leser og hvor engasjert man er i å lese (Baker et al., 2000, s. 1) og jeg vil undersøke om det er en slik sammenheng også blant denne studiens informanter.



Figur 4.13. Respondentenes svar på om de er glade i å lese (se Tabell 11).

Resultatet er interessant siden bare 50 % av respondentene oppgir at de er glade i å lese. Av 250 ungdommer svarte 126 at de ikke er glad i å lese. At det bare er halvparten som er glade i å lese signaliserer at halvparten av ungdommene kan sies å ha negative holdninger til lesing. Her kan vi kjenne igjen «literacy practices» som er ikke-observerbare hendinger. I begrepet «literacy practice» holdninger og følelser ovenfor lesing (Kulbrandstad, 2022, s. 60). Som nevnt tidligere i teoridelen så er det slik at de ungdommene som ikke liker å lese, velger i liten grad å lese selv, mens de som er glad i å lese, leser mer og skaffer seg mer leseerfaring. Slike sammenhenger, enten de representerer positive eller negative holdninger til lesing, er

selvforsterkende ifølge Kulbrandstad (2022, s, 215). Under PISA-undersøkelsen 2018 kom det fram at elevene ikke var særlig positivt innstilt til å lese. I resultatet til elevene i nordiske land kom det fram at holdningene til lesing har blitt mer negative de siste årene (Roe, 2020, s. 117). Teorien og tidligere forskning kan dermed se ut til å stemme ganske bra med mitt resultat der det også kommer frem at ungdommer er ikke så glade i å lese.

Det ble interessant for meg å forske litt mer på dette med å være glad i å lese og at det gjør at man leser mer. En tanke som slo meg, var om det samsvarer at de som svarer at de leser mer enn 20 minutter sammenhengende daglig også svarer at de er glade i å lese. I Tabell 4.1 opererer jeg med antall istedenfor prosent fordi det ser mer tydelig ut med antall.

Tabell 4.1. Antall respondenter som svarer at de leser 20 minutter sammenhengende daglig og om de svarer at de er glade i å lese (se Tabell 5 i Vedlegg 1).

Er du glad i å lese?	Antall
Ja	32
Nei	10
Totalt	42

Det var 17 % som svarte at de leser mer enn 20 min sammenhengende «Daglig» (se Tabell 5 i Vedlegg 1). Ved å sammenligne de 42 respondentene med hvor mange av dem som svarte at de er glade i å lese så er det en liten sammenheng. Av de 42 så var det 32 som svarte «Ja» på om de var glade i å lese og 10 som svarte «Nei» på om de var glade i å lese. Jeg vil derfor konkludere med at de som leser mer enn 20 minutter sammenhengende daglig også har en sannsynlighet for å være glade i å lese. Riktignok er det ikke 100 % sikkert at de svarer at de er glade i å lese.

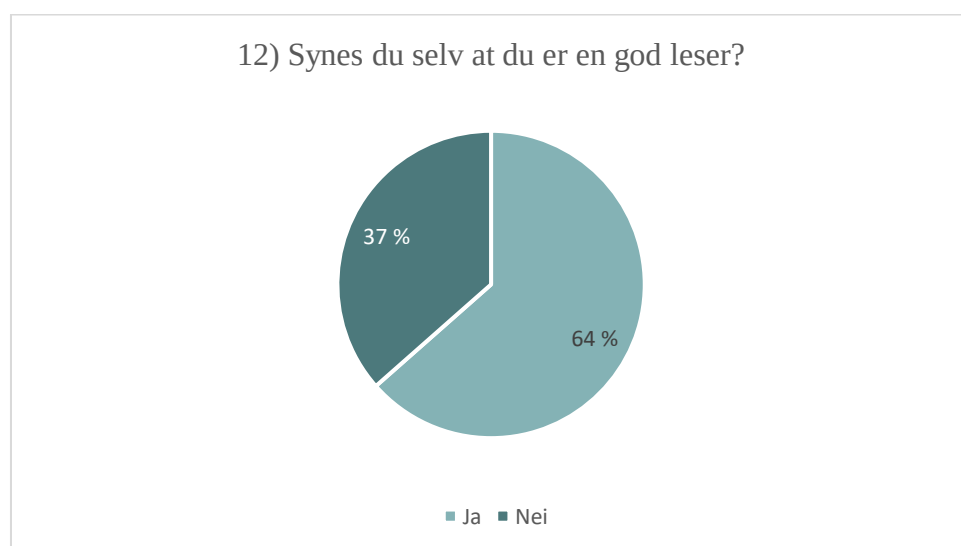
Halvparten av ungdommene svarte som vist i Figur 4.13 at de er glade i å lese. Derfor ville jeg finne ut om det var noen stor forskjell på kjønnene når det gjelder dette spørsmålet. I Tabell 4.2. er resultatet fra spørsmål 11 presentert i en krysstabell der ungdommene er sortert etter kjønn og vil bli gjennomgått ved å bruke bivariat analyse.

Tabell 4.2. Sammenhenger mellom kjønn og om de er glade i å lese (se Tabell 11 i Vedlegg 1).

	Gutter	Jenter	Annet
11) Er du glad i å lese? Ja	33 %	64 %	87 %
Nei	67 %	36 %	13 %
Totalt	100 %	100 %	100 %

Av 122 gutter svarte 82 «Nei» på om de var glade i å lese. Det tilsvarer 67 % av guttene. Av 120 jenter svarte 43 «Nei» på om de var glade i å lese. Det tilsvarer 36 % av jentene. Resultatene viser altså at det er guttene som er minst glade i å lese sammenlignet med jentene. Det er 31 % flere jenter enn gutter som liker å lese. Det er nesten like mange gutter som svarer at de ikke er glade i å lese som det er jenter som svarer at de er glade i å lese. Norske gutter har som nevnt tidligere i alle PISA-undersøkelser utmerket seg som relativt lite positivt innstilt til leseaktiviteter (Roe, 2014, s. 206). Med dette resultatet kan jeg konkludere med at jentene fremdeles er mer glade i å lese og har mer positive holdninger til lesing enn guttene slik som PISA-undersøkelsen også fant ut.

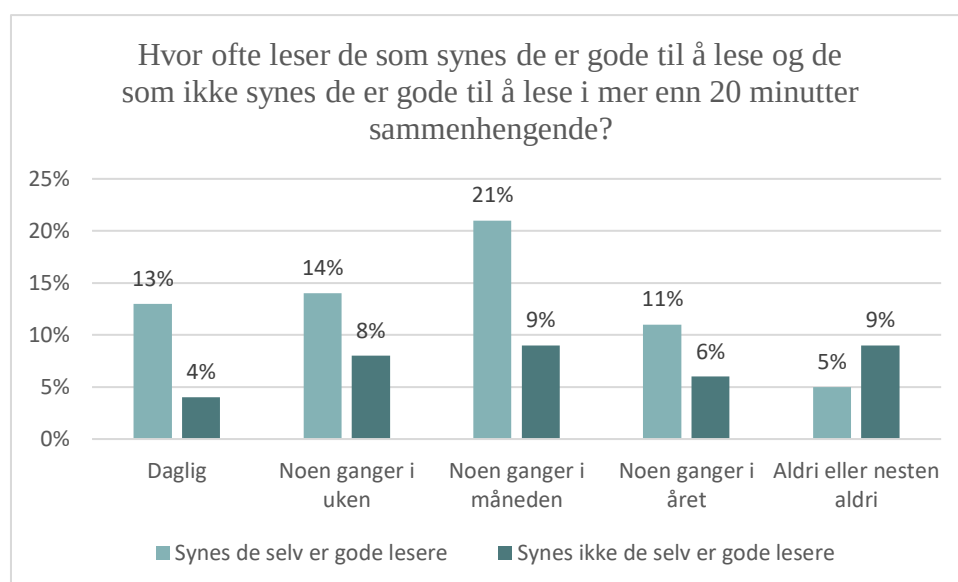
I spørsmål 12 spurte jeg ungdommene om de synes de selv er gode lesere (Figur 4.14). Tanken bak spørsmålet var å finne ut som de som svarer at de ikke er glade i å lese likevel betrakter seg selv som gode lesere.



Figur 4.14. Respondentenes svar på om de synes de selv er gode lesere (se Tabell 12 i Vedlegg 1).

64 % svarte at de betrakter seg selv som en god leser. Det syntes jeg var interessant siden halvparten av ungdommene svarte at de ikke er glade i å lese (se Figur 4.14). Her gjenkjenner vi Arild fra kapittel 2.3 som kunne fortelle at han leser relativt raskt og stort sett forstår det han leser, men han er svært negativt innstilt til lesing og sier han aldri leser bøker (Kulbrandstad, 2022, s. 16). Tanken min ble derfor at selv om man ikke er glad i å lese, så kan man synes at man er god til å lese. Figur 4.14 vil jeg si at viser at det stemmer ganske bra. Holdningen til lesing kan også kommenteres her fordi det blir en holdning som sier at: «Selv om jeg ikke er glad i å lese, så er jeg god til det».

Etter at jeg hadde funnet ut resultatet fra spørsmål 12 ønsket jeg å se om det stemmer at de som betrakter seg selv som gode lesere da også leser oftere. Da ble det naturlig å sammenligne om de som svarer at de synes de er gode lesere også leser mer enn 20 minutter sammenhengende enn de som ikke synes de er gode lesere. Det er som tidligere nevnt en del ubesvarte spørsmål og derfor er antallet respondenter 238 og ikke 250 i Figur 4.15 nedenfor.



Figur 4.15. Sammenligning mellom de som synes de selv er gode lesere og de som ikke synes de er det og hvor ofte de leser mer enn 20 minutter sammenhengende (se Tabell 5 i Vedlegg 1).

Ved å se på hva respondentene har svart i Figur 4.15 kan vi tydelig se at de som synes de selv er gode lesere, leser oftere enn de som ikke betrakter seg selv som gode lesere. Forskjellen er størst i de som synes de selv er gode leseres favør når det gjelder å lese i mer enn 20 minutter sammenhengende. De som selv synes de er gode lesere svarer at de leser mer daglig, i uken, i måneden og i året. Det eneste svaralternativet som de som ikke betrakter seg som gode lesere har flest svar er «Aldri eller nesten aldri». Konklusjonen på dette blir derfor at hvis man

betrakter seg selv som en god leser vil man lese oftere. Selvtillit og tanken om at man er god til å lese vil derfor føre til at man også leser oftere. PISA 2018 kom også fram til at det er viktig å føle seg trygg på sine leseferdigheter og å vite hvilke lesestrategier som skal brukes når, som for eksempel å oppsummere en tekst eller søke etter informasjon på internett (OECD, 2019a, s. 26). Slik vi husker nevnte Frønes (2016, s. 162) at elever som har mistet motivasjonen for lesing da også vil mestre færre leseoperasjoner, særlig ved at de leser mindre og ikke søker utfordringer. Det kan på en måte sees på som at mestrer du ikke å lese, så vil du heller ikke lese eller utfordre deg selv til å lese og derfor blir du værende på det samme lesenivået.

Videre ønsket jeg å finne ut om det er noen forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder å synes at de selv er gode lesere. Resultatet på dette spørsmålet gjenfinner vi i Tabell 4.3 nedenfor.

Tabell 4.3. Respondentenes svar på om de synes de selv er gode lesere, sortert etter kjønn (se Tabell 12 i Vedlegg 1).

		Gutter	Jenter	Annet
12) Synes du selv at	Ja	70 %	73 %	100 %
du er en god leser?	Nei	30 %	27 %	0 %
Totalt		100 %	100 %	100 %

Fordelingen er lik mellom de som synes at de er gode lesere og de som ikke gjør det. Det er 70 % av guttene som svarer «Ja» og 30 % som svarer «Nei». Blant jentene svarer 73 % at de er gode lesere og 27 % at de ikke er det. Det er 3 % som skiller mellom guttene og jentene på om de svarer ja eller nei på spørsmålet. De som ikke ville svare på hvilket kjønn de identifiserte seg som svarte alle «Ja» på om de betrakter seg selv som gode lesere. Derfor kan jeg konkludere med at kjønn ikke har noe å si for om man mener man selv er god til å lese eller ikke.

Det førte meg videre til å finne ut om det var en sammenheng mellom spørsmål 11 som handlet om de er glade i å lese og spørsmål 12 som handlet om de synes de selv er gode lesere. Det var ni respondenter som ikke svarte på spørsmål 12 og de er ikke med i Tabell 4.2. Derfor er det 241 respondenter som er med i tabellen og ikke 250 (se Tabell 12 i Vedlegg 1). I toveistabellen 4.2 undersøker jeg om det er en sammenheng mellom det å være glad i å lese

og det at man synes at man er en god leser. En sammenligning mellom variablene «Er du glad i å lese?» og «Synes du selv at du er en god leser?» vil bli gjennomgått i Tabell 4.4 nedenfor.

Tabell 4.4. Sammenheng mellom å være god i å lese og å synes at man er en god leser (se Tabell 11 og 12 i Vedlegg 1).

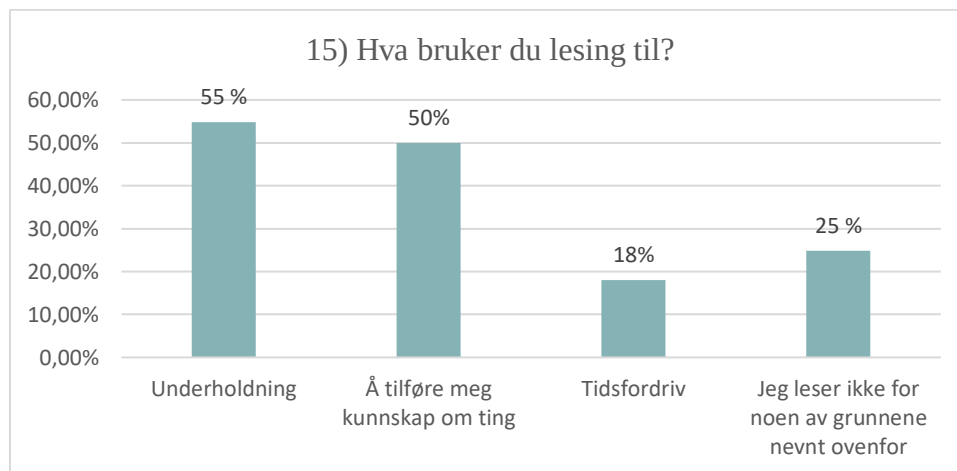
	12) Synes du selv at du er en god leser?		Totalt
	Ja	Nei	
11) Er du glad i å lese?	Ja 41 %	8 %	49 %
	Nei 23 %	28 %	51 %
Totalt	64 %	36 %	100 %

Ved å se sammenhengen mellom variablene kan man se om respondentene som har krysset av for et visst svaralternativ på et spørsmål, også har en tendens til å krysse av for et bestemt svaralternativ på et annet spørsmål. Tanken bak er for å se om det er noen sammenheng mellom de som svarer at de er glade i å lese også svarer at de synes de selv er gode lesere eller motsatt. I Tabell 4.2 kan man se at det de fleste av respondentene har svart er at de er glade i å lese og at de da også svarer at de synes de selv er gode lesere (41 %). Det er 28 % som svarer at de ikke er glade i å lese og at de ikke synes de selv er gode lesere. 23 % av respondentene har svart at de ikke er glade i å lese, men synes de selv er gode lesere. Den siste gruppen som veldig få er med i er den gruppen som er glad i å lese, men som ikke synes at de er gode lesere med 8 % av respondentene. Det er viktig å nevne at jeg ikke har undersøkt om ungdommene faktisk er gode lesere, men kun om hva ungdommene mener selv om sine egne leseferdigheter.

Slik vi husker fra denne studiens teoridel, handler leseengasjement blant annet om det å være glad i å lese. Som nevnt tidligere mener Baker et al. (2000, s. 1) at hvis motivasjon blir behandlet som sekundært til tilegnelse av grunnleggende leseferdigheter, risikerer vi å få ungdommer som kan lese, men som velger å la være. På den andre siden, hvis motivasjon er det eneste fokuset, risikerer vi ungdommer som er glad i å lese, men som ikke kan (Baker et al., 2000, s. 1). Det er akkurat dette som kan være årsaken til at ungdommene svarer at de er gode til å lese, men ikke er glad i det.

Spørsmål 15 ønsket å finne ut hva ungdommene bruker lesing til. De fikk svaralternativene «Underholdning», «Å tilføre meg kunnskap om ting», «Tidsfordriv» og «Jeg leser ikke for

noen av grunnene nevnt ovenfor». Det var mulig for respondentene å velge flere svaralternativer som de mente passet best til seg selv.



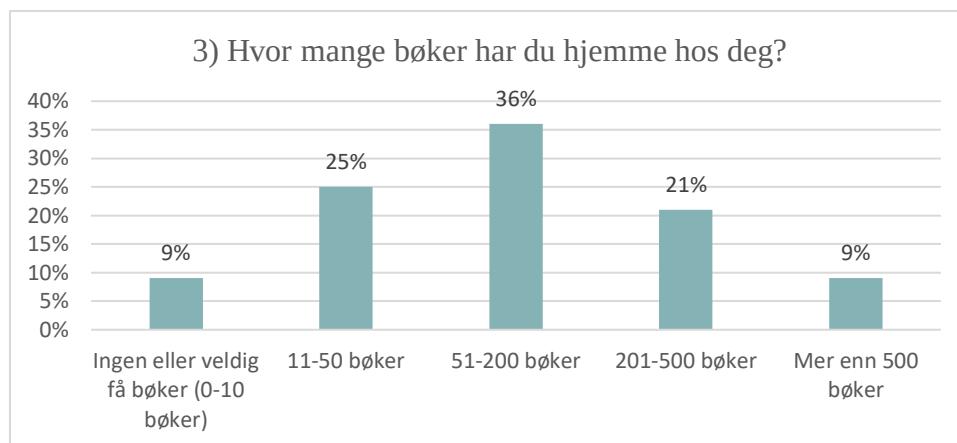
Figur 4.16. Respondentenes mening om hva de bruker lesing til (se Tabell 15 i Vedlegg 1).

Det svaralternativet som ble valgt av flest var «Underholdning» med 55 % av respondentene. «Å tilføre meg kunnskap om ting» var det 50 % som valgte. Det er dermed ikke så stor forskjell mellom underholdning og det å tilføre seg kunnskap om ting. Det kan stamme fra noe som kalles instrumentell motivasjon (se Roe, 2014, s. 42). Instrumentell motivasjon kan oppstå når man velger å lese for å lese seg opp på ny informasjon og et ønske om å lære seg mer. Slik kan man oppdage at noe er interessant, og dermed kan motivasjonen for å lese mer om emnet bli interessebasert, og det kan skapes et enda bedre grunnlag for læring (Roe, 2014, s. 42). «Tidsfordriv» hadde jeg faktisk trodd at flere skulle velge. Det å lese for å få tiden til å gå ser det ikke ut som at så mange gjør, for det er kun 18 % som har svart at de leser for tidsfordrivet sin del. Så det kan konkluderes med at holdningen til ungdommene når det kommer til å bruke lesing til noe er fordi de ønsker å lære noe ut av det de leser eller fordi de vil ha underholdning.

Nesten 25 % av respondentene svarte «Jeg leser ikke for noen av grunnene nevnt ovenfor». Her vil jeg løfte en hypotese om hvorfor ungdommene har svart at de ikke leser for noen av grunnene. Det kan være en sammenheng med at de rett og slett ikke er så glade i å lese. Det var tross alt 50 % som svarte at de ikke er glad i å lese (se Figur 4.13) og det kan være derfor 25 % svarer at de ikke leser for noen av grunnene nevnt ovenfor.

4.3 Hjemmesituasjon og foreldre

Delkapittel 4.3 handler om ungdommenes svar på spørsmålene som omhandlet deres hjemmesituasjon og foreldrenes/foresattes lesevaner. I spørsmål 3 ble ungdommene spurt om hvor mange bøker de har tilgang til i hjemmet sitt og svarene blir framstilt i Figur 4.17.

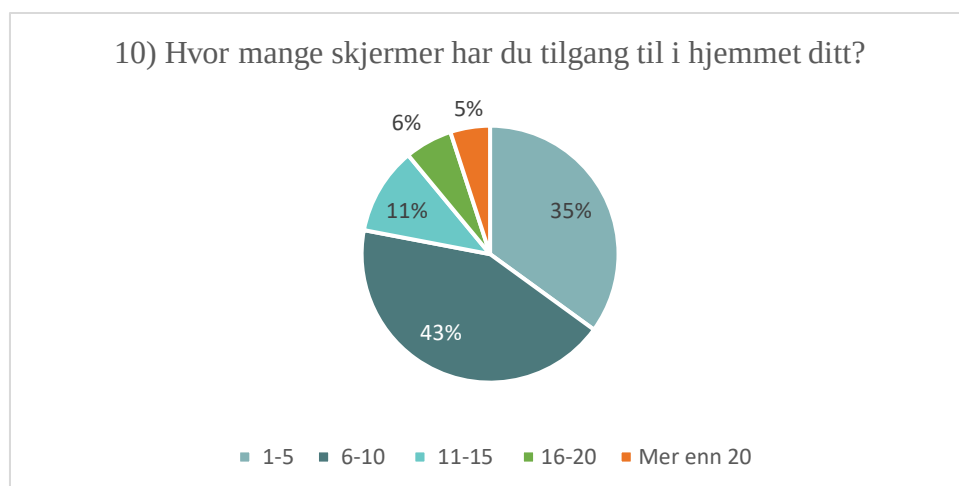


Figur 4.17. Respondentenes antall bøker i hjemmet (se Tabell 3 i Vedlegg 1)

Som nevnt tidligere i teoridelen så vil elever som kommer fra hjem med god tilgang til både bøker og lesestoff ha et bedre utgangspunkt for å selv bli glad i å lese enn elever som kommer fra hjem uten bøker (Roe, 2014, s. 43). I PISA-undersøkelsen er antall bøker i hjemmet det som inngår i sosioøkonomisk status i hjemmet. Det er en variabel som bygger på informasjon om elevenes kulturelle og økonomiske kapital i hjemmet. PISA-undersøkelsen kom fram til at det er en positiv sammenheng mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og holdninger til lesing. Elever som kommer fra hjem med foreldre som leser vil kunne bli mer glad i å lese enn elever som kommer fra hjem der foreldrene sjelden leser. Likevel betyr ikke det nødvendigvis at mange bøker i hjemmet er nok til å få eleven til å bli motivert til å lese. Det finnes elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status som er glade i å lese, og det finnes uengasjerte lesere fra hjem med tilgang til mange bøker. (Roe, 2014, s. 43).

I spørsmål 10 ønsket jeg å finne ut hvor mange skjermer ungdommene har tilgang til i hjemmene sine (Figur 4.18). De hadde mulighet til å velge mellom fem ulike svarsalternativer med en skala fra «1 –5» til «Mer enn 20».² Ungdommene fikk eksempler på hva jeg mente med skjermer og det var iPad, PC, TV og mobil.

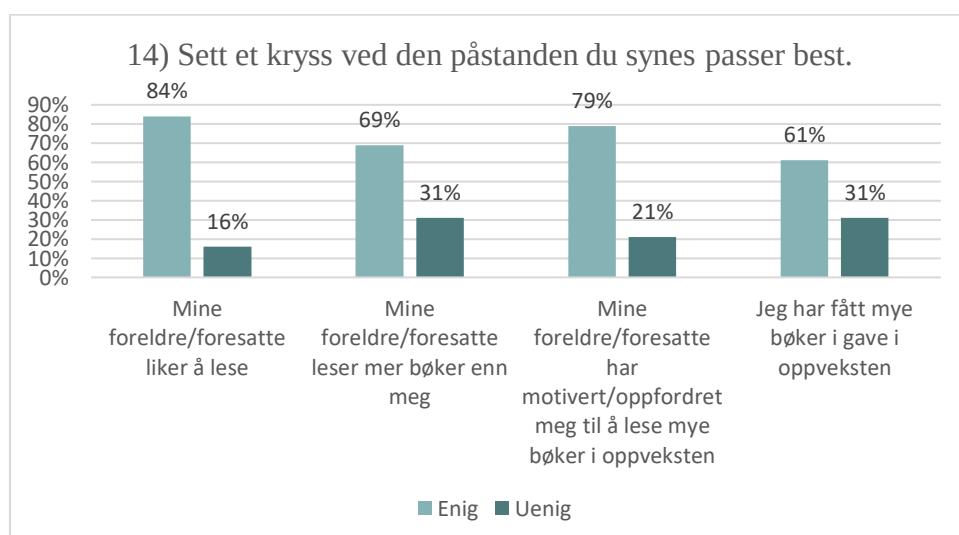
² I etterkant ser jeg at det var aldri et alternativ å svare 0, men de fleste har på en eller annen måte en skjerm i hjemmet sitt i dag.



Figur 4.18. Antall skjermer respondentene har tilgang til i hjemmene sine (se Tabell 10 i Vedlegg 1).

Svaret som flest av ungdommene har svart er 6–10 skjermer med 43 %. Like bak er svaralternativet 1–5 med 35 %. Vi kan altså konkludere med at ungdommene har tilgang til mange digitale skjermer. Når ungdommene har så mange skjermer er det ikke usedvanlig å anta at de bruker tid på skjermer istedenfor å lese i en bok.

Spørsmål 14 ønsket å finne ut av respondentenes mening om foreldrenes/foresattes holdninger til lesing. I teoridelen av denne studien kom det fram at elever som kommer fra hjem med foreldre som leser jevnlig kan ha foreldrene sine som forbilder og samtalepartnere når det gjaldt lesing (Roe, 2014, s. 43).



Figur 4.19. Respondentenes mening om foreldrenes/foresattes lesevaner og holdninger (se Tabell 14 i Vedlegg 1).

Det er flest som har svart at de er enig i alle de ulike påstandene. Det kan hende at ungdommene svarer at de er enig i påstandene fordi de tror at det stemmer eller at de har et ønske om at det er slik. Likevel tar jeg utgangspunkt i at respondentene har svart ærlig. Med det utgangspunktet kan jeg konkludere med at foreldrene/foresatte liker å lese, de leser mer bøker enn barna sine, de har oppfordret ungdommene til å lese mye bøker i oppveksten og de har gitt bøker i gave (Figur 4.19). Her vil jeg kort vende tilbake til Yngve (kapittel 2.4.1) som opplevde en påvirkning fra moren sin som hadde gjort til at han definerte seg selv som «en leser». Moren hans var en storleser selv og hun hadde lest mye for ham siden han var liten. Hoel og Helgevold (2005, s. 11) gjennomførte studien hvor Yngve var en av informantene i 2005 så det kan ha skjedd en del når det gjelder påvirkning fra foreldre siden da. Ungdommene svarer i denne studien at foreldrene har motivert og oppfordret dem til å lese. Likevel har jeg vist at ungdommene ikke leser så mange bøker og at så mange som 25 % leser aldri en hel bok (se Figur 4.4 delkapittel 4.2). Så det som ble formidlet i teoridelen om at foreldrene har mye å si for at barna velger å lese kan se ut til å ikke stemme.

84 % har svart at foreldrene deres liker å lese og 16 % har svart at de har foreldre som ikke liker å lese. Siden Roe (2014, s. 43) mener at foreldrene kan fungere som forbilder ble det interessant å finne ut om dette stemmer og derfor ble Tabell 4.5. skapt.

Tabell 4.5. Sammenligning mellom de som har foreldre som liker å lese eller ikke og om de selv er glad i å lese.

		Foreldrene liker å lese	Foreldrene liker ikke å lese	Total
Er du glad i å lese?	Ja	52 %	36 %	50 %
	Nei	48 %	64 %	50 %
	Total	100 %	100 %	100 %

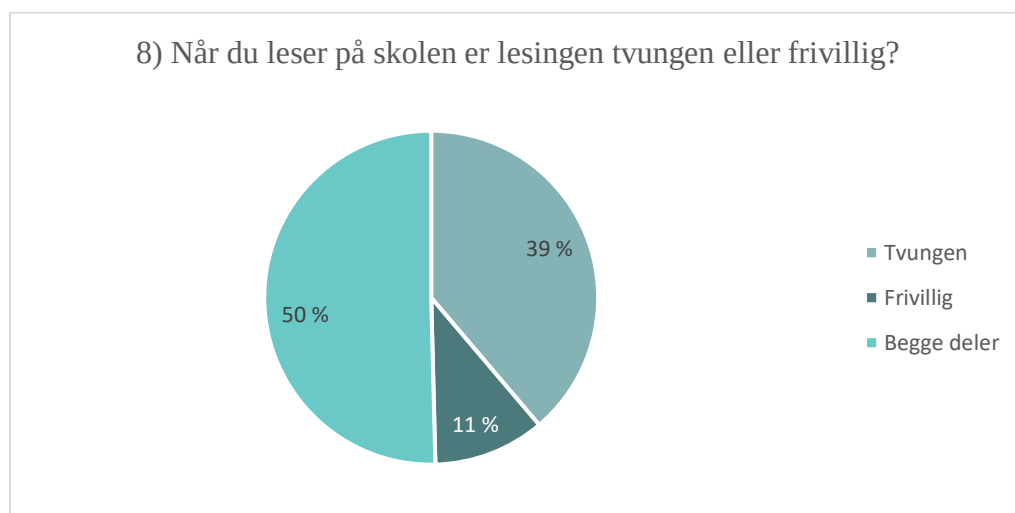
Ved å se på Tabell 4.5 kan man se om det stemmer at de som svarer at de har foreldre som liker å lese også svarer at de selv er glad i å lese. Fra tidligere kan vi huske Figur 4.13 som spurte om ungdommene var glade i å lese. Da svarte 50 % at de var glade i å lese. Dermed kan man konkludere med at det er ikke så veldig stor sjanse for at en ungdom blir glad i å lese fordi foreldrene liker å lese. Likevel er det mulig å lese ut fra Tabell 4.5 at hvis foreldrene *ikke* er glad i å lese så er det flere ungdommer som svarer «Nei» på om de er glade i å lese. Så det kan heller konkluderes med at ved å ha foreldre som ikke liker å lese så er sjansen større

for å få ungdommer som ikke er glad i å lese. Negativitet for lesing sprer seg fortere enn positivitet for lesing.

4.4 Læreren og skolen

I dette delkapittelet skal spørsmålene som omhandler læreren og skolens påvirkning på elevenes lesevaner gjennomgås. Jeg vil se nærmere på om respondentene opplever lesing på skolen som tvungen eller frivillig, om læreren kan påvirke dem til å lese en bok eller ikke, om de leser mer på fritiden enn på skolen og om de alltid må tolke eller gjøre oppgaver til bøker de leser.

Spørsmål 8 ønsket å finne ut om ungdommene må tvinges til å lese på skolen eller om de ønsker det selv frivillig. Svaralternativene de kunne velge mellom var «Tvungen», «Frivillig» og «Begge deler».



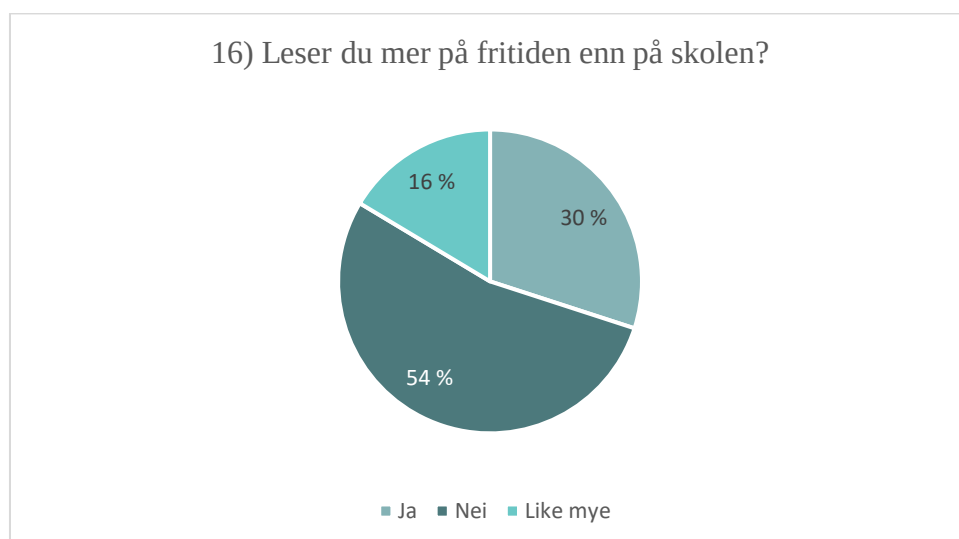
Figur 4.20. Respondentenes mening om lesing på skolen er tvungen eller frivillig (se Tabell 8 i Vedlegg 1).

Som Figur 4.20 viser, svarte halvparten av respondentene «Begge deler». Det kan signalisere at lærerne til respondentene varierer undervisningen sin. Ungdommene får oppleve at lesingen på skolen både er tvungen og frivillig. 39 % har svart at de opplever lesingen på skolen som tvungen. Ved å dra paralleller til et tekstvar fra spørsmål 13 som spurte ungdommene om de får mer eller mindre lyst til å lese en bok anbefalt av læreren kan tvungenheten til lesing forklares. (Spørsmål 13 vil bli gjennomgått senere i delkapittel 4.4). En av respondentene svarte at de forbant lesing med å bli tvunget til å lese når læreren anbefalte en bok til dem.

- «... da føler jeg at jeg ble tvunget til å lese og når jeg begynner og lese så mister jeg lysten til å lese».

Når ungdommene opplever lesing som tvunget, slik som respondenten ovenfor beskriver det, så får ikke han/hun lyst til å lese. Denne studien er som nevnt tidligere kvantitativ, men her i denne tolkningen av tekstsvaret må det bli litt kvalitativt også. En grunn til at eleven ovenfor beskriver lesingen som tvungen kan være fordi han/hun ikke har så gode leseferdigheter. Tidligere var jeg inne på Roe (2014, s. 44) som mente at gode leseferdigheter har en positiv effekt på motivasjonen. Det er fordi det er morsommere å gjøre noe en er god til enn å gjøre noe en ikke mestrer. Hvis denne ungdommen ovenfor ikke føler mestring for lesing så kan det være en grunn til at han/hun mister lysten til å lese. Selv om tidligere forskning viser at de som leser mye på fritiden, er bedre lesere enn de som sjelden eller aldri gjør det, så hjelper det ikke å tvinge noen til å lese. Ungdommene må enten ha en genuin interesse eller lyst til å lese av sin egen vilje (Roe, 2014, s. 45).

Spørsmål 16 ønsket å finne ut om ungdommene leser mer på fritiden enn på skolen. De fikk svaralternativene «Ja», «Nei» og «Like mye». Resultatet blir framstilt i Figur 4.21.

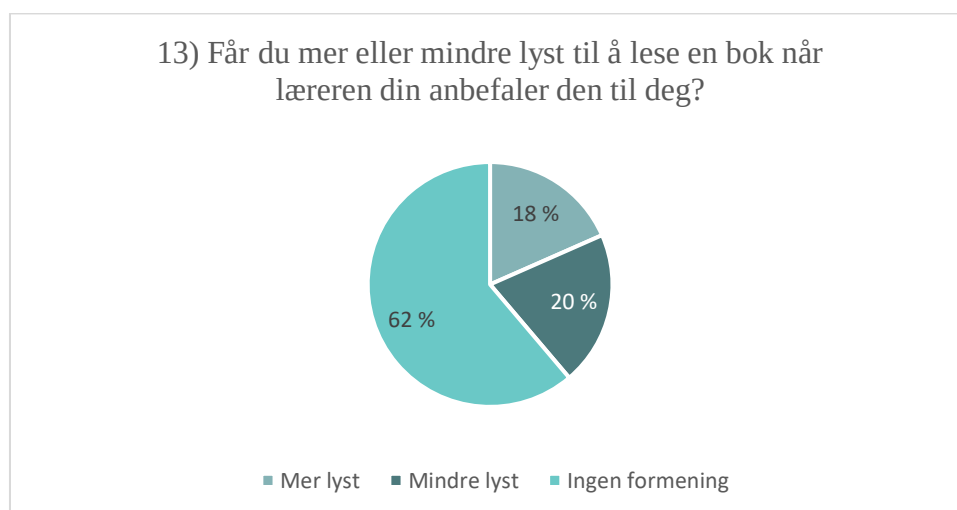


Figur 4.21. Ungdommenes lesing på fritiden og skolen (se Tabell 16 i Vedlegg 1).

Ved å se på Figur 4.21 er det tydelig å se at skolen er det stedet ungdommene leser mest. Svaralternativet «Nei» er det så mange som 54 % av respondentene som har valgt. Hvis man ser det fra en lærers perspektiv kan man tenke at det er bra at ca. halvparten leser mer på skolen. Da har ungdommene lærere som sørger for at elevene deres leser når de er på skolen. Grunnen til at ungdommer ikke leser så mye i fritiden handler nok mest om at det finnes en rekke andre aktiviteter som frister mer, for eksempel sosiale medier, tv, video og dataspill. Den stadig økende forekomsten av slike digitale medier har nok fått en stor tendens til å utkonkurrere lesing som fritidsaktivitet (jf. Roe, 2014, s. 45). Av alle respondentene er det 30

% som har svart at de leser mer på fritiden enn på skolen og 16,4 % som har svart at de leser like mye på skolen som på fritiden. Derfor kan det også kommenteres at det er grunnen til at noen av ungdommene svarer at de forbinder lesing med skole (se Tabell 13 i Vedlegg 1).

Spørsmål 13 ønsket å finne ut om ungdommene fikk mer eller mindre lyst til å lese en bok hvis læreren anbefalte den til dem (Figur 4.21). I rapporten fra PISA-undersøkelsen fra 2018 kom det som nevnt tidligere fram at lærerens entusiasme var viktig for å få ungdommer til å ville lese (Schleicher, 2019, s 48). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) observerte som nevnt tidligere *ingen* lærere som snakket om gleden eller viktigheten av å lese, eller som entusiastisk prøvde å anbefale elevene bøker. Av 42 elever var det bare to som oppga norsklæreren sin som en av grunnene til at de valgte å lese. Roe (2020, s. 109) skriver at ungdommene som ikke har leseengasjement, trenger hjelp og inspirasjon til å finne fram til tekster som fenger og som gir dem lyst til å lese (Roe, 2020, s. 109). Dette ble grunnen til at jeg ønsket å stille spørsmål til ungdommene om dette teamet.



Figur 4.22. Ungdommenes mening om bokanbefaling fra læreren (se Tabell 13 i Vedlegg 1).

Spørsmål 13 ga ungdommene mulighet til å svare med fritekstsvar. I innholdsanalysen av tekstsvarene til respondentene ble jeg nødt til å bruke kvalitativ metode for å tolke svarene. En felles utfordring for både kvantitativ og kvalitative tilnærminger til innholdsanalyser er at det er ikke nok å bare beskrive og vise til mønstre i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139). Derfor må jeg tolke disse mønstrene og formidle hvilken betydning de har. I svarene kom det fram at det var en del som ikke svarte på spørsmålet eller som hadde noe å legge til i svaret. Spørsmålet ønsket å finne ut om ungdommene får *mer* eller *mindre* lyst til å lese en bok anbefalt av læreren sin. Derfor ønsket jeg motiveringer for hvorfor de valgte en av de to svaralternativene. Det var mange som svarte at det kom an på hvilken lærer det var, hvilken

bok og hvordan den ble anbefalt (se Tabell 13 i Vedlegg 1). Derfor ble respondentene som ikke svarte *mer* eller *mindre* eller kom med andre svar gjort om til «Ingen formening». Det var for å kunne sortere svarene lettest mulig i et diagram slik som i Figur 4.22. 62 % av respondentene har derfor blitt kategorisert som å ha «Ingen formening». 18 % svarte at de fikk mer lyst til å lese og 20 % svarte at de fikk mindre lyst.

Svarene fra ungdommene ble sortert og noen av svarene blir representert nedenfor. Alle tekstsvarene er mulig å se i Tabell 13 i Vedlegg 1. Av de 18 % som svarte at de fikk mer lyst til å lese en bok anbefalt av læreren har jeg valgt ut tre sitater fra respondentene som et eksempel på hva noen av dem svarte.

Jente 15 år: *Jeg får mer lyst, og føler meg mer motivert til å lese.*

Jente 13 år: *Eg får meir lyst å lesa den om han anbefaler det. fordi då for eg bøker som passer for meg.*

Gutt 14 år: *Ja, hvis en lærer anbefaler den så får jeg mer lyst fordi da sier det til meg at det er en bra bok.*

Jente 15 år svarte at hun blir mer motivert til å lese hvis læreren anbefaler en bok. Det kan sammenlignes med det Roe (2020, s. 109) mener med at læreren har et potensial til å motivere elevene til å lese. Jente 13 år mener at ho får mer lyst til å lese en bok anbefalt av læreren fordi læreren vet hva slags skjønnlitterær sjanger som kan være egnet for henne. Roe (2020, s. 109) nevnte også det at læreren kan være et forbilde for lesing, kilde til inspirasjon for å lese tekster som fenger og som gir elevene lyst til å lese. Gutt 14 år svarte at han får mer lyst til å lese fordi da vet han at det er en bra bok. Jente 13 år og gutt 14 år er dermed slike ungdommer som kan tenke at læreren finner bøker som kan fenge akkurat dem. Likevel er det noen ungdommer som har svart at de får mindre lyst til å lese en bok om læreren anbefaler den til dem. Ved å se på Figur 4.22 kan man se at det er 20 % som har svart at de får mindre lyst til å lese en bok anbefalt av læreren. Svarene fra tre av ungdommene som ikke vil lese bøker anbefalt av læreren blir presenter nedenfor:

Jente 14 år: *Jeg vil heller lese når jeg selv har lyst, ikke når noen ber meg om det.*

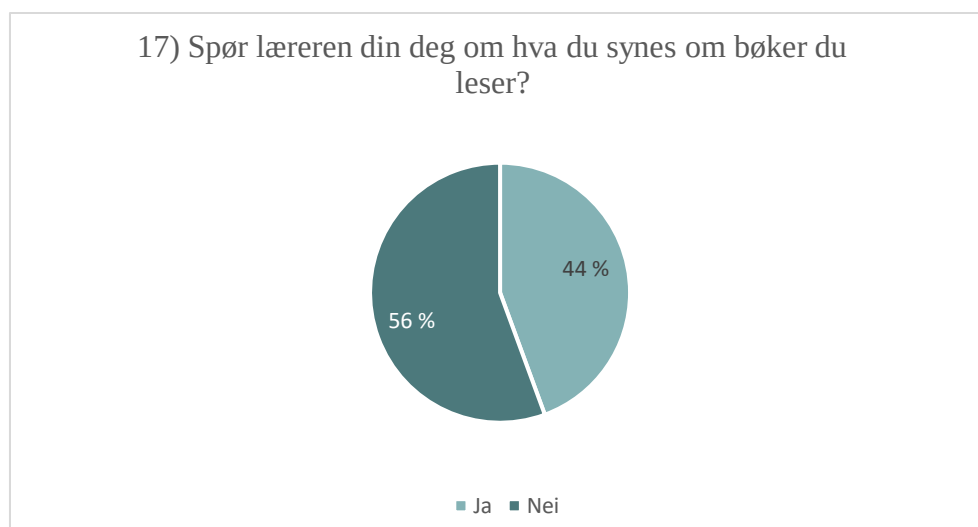
Gutt 14 år: *Mindre. Jeg føler at jeg blir tvunget til å gjøre noe jeg ikke har lyst til.*

Gutt 15 år: *Nei, får ikke noe lyst. Da anser jeg det som skolerelatert.*

Jente 14 år svarte at hun heller vil lese når hun selv har lyst og ikke når ho blir bedt om det. Gutt 14 år svarte at han føler seg tvunget til å gjøre noe han ikke har lyst til. Så han svarer også, slik som jente 14 år, at han ikke har noe lyst til å lese etter anbefaling fra læreren. Jente 14 år vil bestemme selv over når ho skal lese. Det er stor forskjell på å bli pålagt å lese en bok enn å lese en bok som en selv har fått velge (jf. Tønnessen (2007, s. 37). Spørsmålet nevnte aldri at de ble *pålagt* å lese en bok som læreren anbefalte dem å lese, men kanskje ungdommene tenker at de da blir pålagt å lese og at det er derfor de svarte at de ikke fikk lyst. Gutt 15 år svarte at han ikke får noe lyst fordi han anser læreranbefalt lesing som skolerelatert. «Skolerelatert» er et ganske vagt svar, men det kan være at han bare ikke er noe glad i å lese når det kommer til å lese på skolen. Pressley og Allington (2015, s. 385) mener slik som vi husker at en av grunnene til at elever synes det er kjedelig å lese kan være fordi de opplever at lesing kun blir brukt til oppgaver og prøver. Lesingen kan dermed ende opp med å bare handle om prøver og det å lese seg fram til et svar.

Konklusjonen på dette spørsmålet kan derfor se ut til å være at det har ikke så mye å si om læreren anbefaler en bok. Flesteparten av ungdommene svarer at det kommer an på situasjonen rundt hvordan boka blir anbefalt. Noen av ungdommene svarer at det kommer an på læreren, måten læreren spør og hvilken bok det er de blir anbefalt på om de ønsker å lese boka eller ikke. Relasjon mellom lærer og elev kan altså se ut til å ha noe å si for om ungdommene velger å lese den aktuelle boka eller ikke.

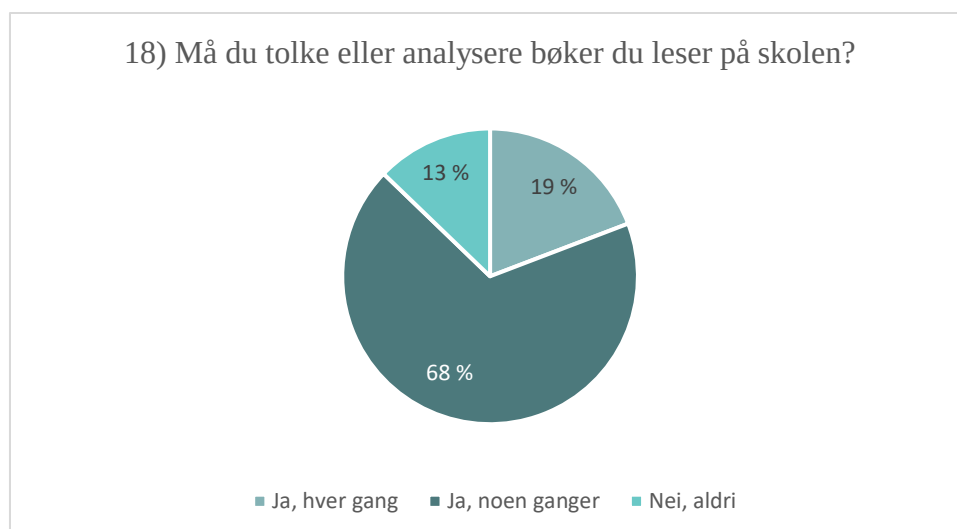
Spørsmål 17 ønsket å finne ut om læreren til ungdommene spør dem om hva de synes om bøker de leser (Figur 4.23). Lærere som både utfordrer og støtter elevene i lesing av stadig mer krevende og kompliserte tekster, vil bidra til at elevene gradvis forstår hva som kjennetegner tekster i ulike sjangre, både innholdsmessig, språklig og kulturelt (Roe, 2014, s. 206). Derfor ble spørsmålet om læreren engasjerer seg i hva elevene leser stilt til ungdommene.



Figur 4.23. Respondentenes mening om læreren deres spør dem om hva de synes om bøker de leser (se Tabell 17 i Vedlegg 1).

44 % av ungdommene svarte «Ja» på om læreren deres spør om hva de synes om bøker de leser. 56 % svarte imidlertid «Nei» på det samme spørsmålet. Det kan dermed se ut til at over halvparten av ungdommene har lærere som ikke spør dem om bøkene de leser. Spørsmålet spurte ikke elevene om de synes det er bra eller dårlig at læreren spør dem om bøker de leser, men bare om læreren gjør det. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 45) registrerte som nevnt tidligere ingen lærere i sin studie som snakket om gleden eller viktigheten av å lese, eller som entusiastisk forsøkte å anbefale elevene lesestoff. Resultatet fra spørsmål 17 i min studie kan dermed sies å ikke samsvare så mye med deres studie. Mitt resultat viser at 44 % av ungdommene svarer at de har lærere som viser et engasjement for lesing ved å spørre hva elevene deres synes om det de leser. Slik vi husker fra PISA-undersøkelsen 2018, er lærerens egen entusiasme for lesing viktig for å inspirere elevene til å ville lese (Schleicher, 2019, s. 48).

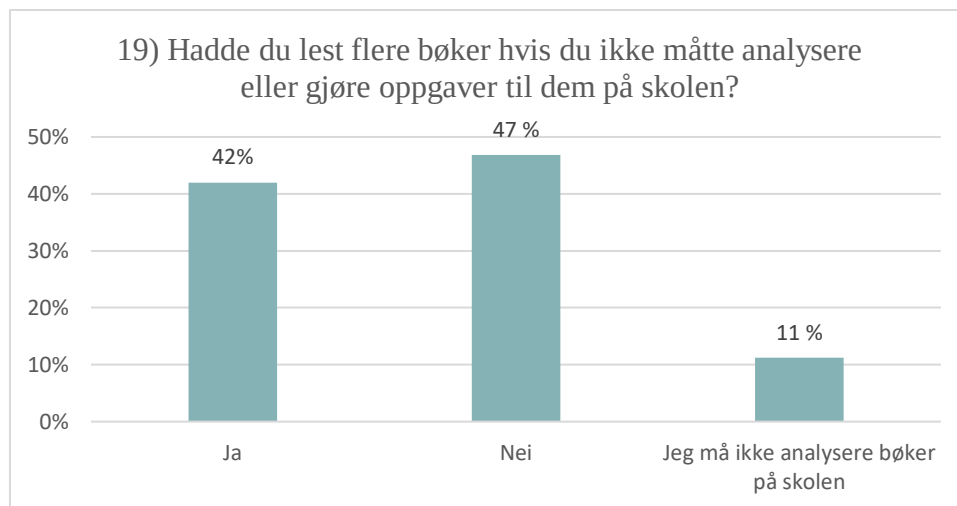
Spørsmål 18 ville finne ut om ungdommene må tolke eller analysere bøkene de leser på skolen. Tanken bak spørsmålet var å få et signal om oppgaver tilknyttet lesing av bøker kan være en grunn til om ungdommene velger å lese eller å ikke lese. Ungdommene fikk svaralternativene «Ja, hver gang», «Ja, noen ganger» og «Nei, aldri».



Figur 4.24. Respondentenes mening om de må tolke eller analysere bøker de leser på skolen (se Tabell 18 i Vedlegg 1).

Svaralternativet som flest av respondentene svarte var «Ja, noen ganger» med 68 %. Dette kan signalisere at lærerne er ganske gode på å variere undervisningen. Det er bare 13 % som svarer at de aldri må tolke eller analysere bøker de leser på skolen. 19 % av respondentene svarte at de må tolke eller analysere bøker hver gang de leser på skolen. På bakgrunn av den informasjonen kan man konkludere med at de aller fleste av ungdommene tolker eller analyserer bøker de leser på skolen, men ikke hver gang. Det førte meg videre til spørsmål 19 som dermed ønsket å finne ut om de ville lest flere bøker hvis de ikke måtte analysere bøker på skolen.

Pressley og Allington (2015, s. 385) mener, som nevnt i kapittel 2.4, at en av grunnene til at elever synes det er kjedelig å lese kan være fordi de opplever at lesing kun blir brukt til oppgaver og prøver. Det ble utgangspunktet for å stille spørsmål 19 til ungdommene for å finne ut om dette stemmer. Spørsmål 19 ønsket å finne ut om ungdommene ville lest flere bøker hvis de ikke måtte analysere eller gjøre oppgaver til dem på skolen. Svaralternativene de fikk velge mellom var «Ja», «Nei» og «Jeg må ikke analysere bøker på skolen». Jeg forventet at ungdommene ville svare at de ville lest flere bøker hvis de ikke måtte gjøre oppgaver til bøkene de leste. Dessuten kunne ungdommene da heller lese for sin egen skyld og uten stresset med oppgaver til bøkene.



Figur 4.25. Respondentenes mening om de ville lest flere bøker hvis de ikke måtte gjøre oppgaver til dem på skolen (se Tabell 19 i Vedlegg 1).

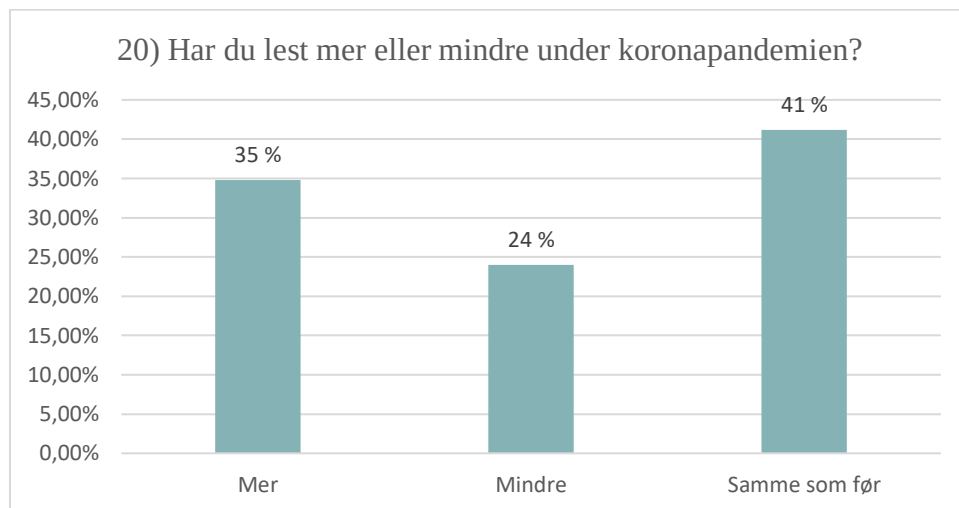
Overraskende nok var det litt delte meninger om de ville lest flere bøker hvis de ikke måtte gjøre oppgaver til dem på skolen. Svaralternativet som ble valgt av flest var «Nei» med 47 % av respondentene. Like bak var svaralternativet «Ja» med 42 % av respondentene. 11 % av ungdommene har svart at de ikke må analysere bøker på skolen, så de har på en måte ikke tatt et standpunkt på om de hadde lest mer eller mindre. Det svaralternativet tenkte jeg måtte være der fordi det ikke er sånn at alle lærere gir ungdommene oppgaver til bøker de leser. Likevel er det svaralternativet «Nei» som flest har svart og det overrasket meg. Det er nesten halvparten av ungdommene som kanskje leser på skolen *fordi* de må gjøre oppgaver til bøkene. Derfor kan man konkludere med at hadde de ikke måttet gjøre oppgaver til bøkene de leser på skolen så hadde de kanskje ikke lest bøker i det hele tatt. Det går altså an å diskutere om lesing da bare blir forbundet med prøver og oppgaver der ungdommene bare vil lese seg fram til riktig svar. Skolen er det stedet der ungdommene leser fordi de må gjøre oppgaver til bøkene. 42 % av ungdommene har likevel svart «Ja» på om de hadde lest flere bøker hvis de ikke gjorde oppgaver til dem. Derfor kan det også konkluderes med at noen av ungdommene faktisk synes det er kjedelig å lese når det kun blir brukt til å gjøres oppgaver slik som Pressley og Allington (2015, s. 385) mener.

4.5 Koronasituasjonen og lydbok

Spørsmålene som omhandlet koronapandemien og lydbøker vil bli gjennomgått i dette kapittelet. Derfor flyttes det nå litt vekk fra de typiske spørsmålene om lesing og til noe som er mer knyttet til dagens situasjon. Under koronapandemien var folk mer hjemme og kunne dermed få mer tid til å lese og lytte til lydbøker. Av den grunnen spurte jeg ungdommene om

de hadde lest mer eller mindre under koronapandemien, om de lytter/lyttet til lydbøker og om de mener at det å lytte til en lydbok er det samme som å ha lest boka.

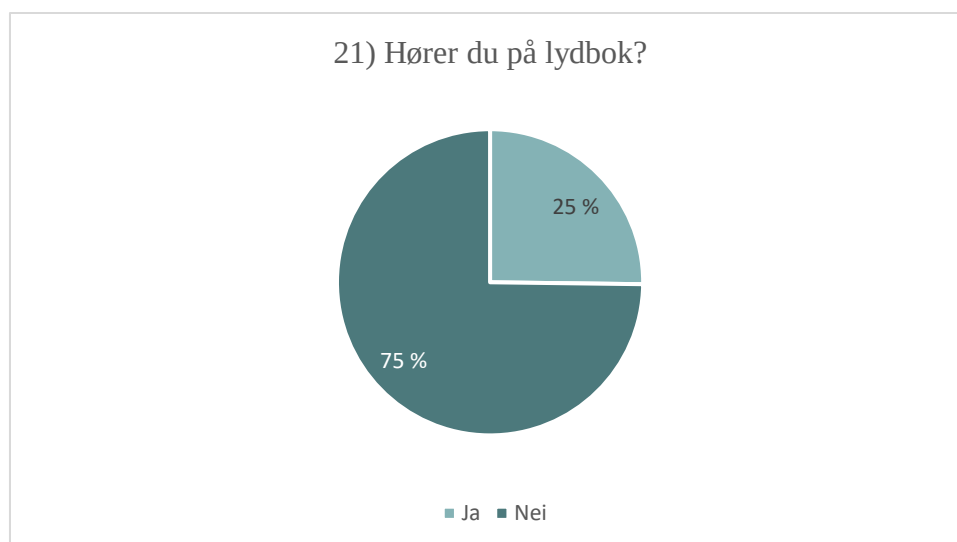
Spørsmål 20 ønsket å finne ut om ungdommene har lest mer eller mindre under koronapandemien (Figur 4.26). De fikk svaralternativene «Mer», «Mindre» og «Samme som før».



Figur 4.26. Mengden lesing under koronapandemien (se Tabell 20 i Vedlegg 1).

Svaralternativet «Samme som før» er det som flest har valgt med 41 % av respondentene. Med litt mindre prosent ligger svaralternativet «Mer» litt bak med 35 %. Konklusjonen på spørsmålet om de har lest mer eller mindre under koronapandemien blir dermed at de fleste leste det samme som før og at 35 % leste mer. 25 % svarte at de leste mindre under koronapandemien.

Spørsmål 21 ønsket å finne ut om ungdommene lytter til lydbøker (Figur 4.27). Spørsmålet spurte ikke om hvor ofte de lyttet til lydbøker eller om de liker å lytte til lydbøker, men jeg ønsket å finne ut om de hadde det som en vane.



Figur 4.27. Lytting til lydbok (se Tabell 21 i Vedlegg 1).

Ved å se på Figur 4.27 kan man se at flesteparten svarer at de ikke lytter til lydbøker med 75 % av respondentene. Likevel er det 25 % som svarer at de lytter til lydbøker. Som nevnt tidligere i teorien var det en forskergruppe i Storbritannia som forsket på barn og unges vaner med å lytte til lydbøker under koronapandemien. De fant ut at britiske ungdommer i alderen 14-16 år lyttet mer til lydbøker under koronapandemien (Best et al., 2020, s. 13). Ifra min spørreundersøkelse ble det 25 % som svarte at de lyttet til lydbok. Det er nesten akkurat det samme som forskerne fikk i Storbritannia med et resultat på 26 % som lyttet til lydbøker. Derfor kan man konkludere med at 25 % lyttet til lydbøker i januar 2022 da koronapandemien fremdeles preget hverdagen til alle i Norge. Ut ifra min studie kan jeg ikke finne ut om det var en økning av de som hørte på lydbok under koronapandemien.

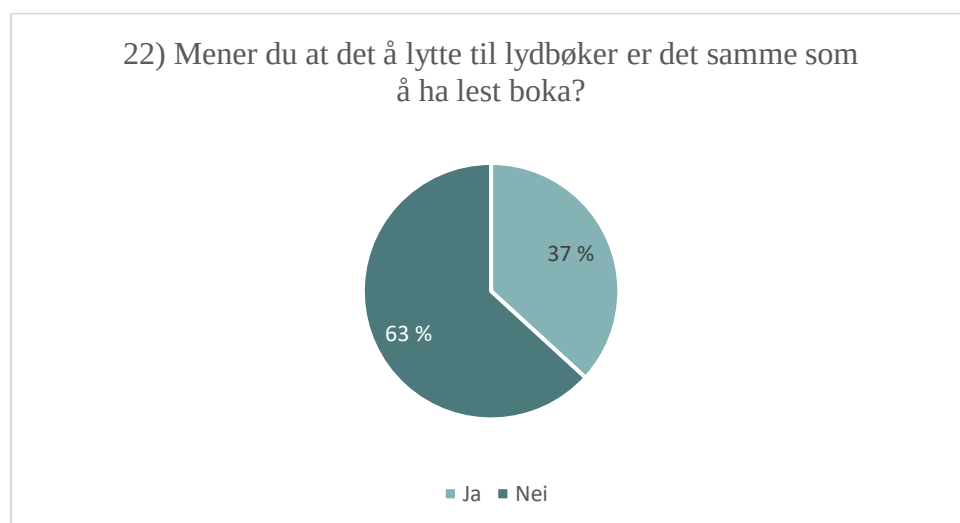
Forskerne fant som nevnt tidligere ut at de ungdommene som lyttet til lydbøker har større sannsynlighet for å være glade i å lese og leser mer bøker på fritiden enn de som ikke lyttet til lydbøker (Best et al., 2020, s. 2). I sammenheng med dette resonnementet vil jeg sammenligne to variabler av de 63 respondentene som svarte at de lyttet til lydbøker (25 %). Jeg vil undersøke om de er glad i å lese og om de leser mer på fritiden. Det vil undersøkes ved å bruke en bivariat analyse (se Tabell 4.6).

Tabell 4.6. Sammenligning mellom lytting til lydbøker, gleden av å lese og lesing på fritiden blant de 62 respondentene som lyttet til lydbøker (se Tabell 11 og 16 i Vedlegg 1).

	Er du glad i å lese?	Leser du mer på fritiden enn på skolen?
Ja	56 %	35 %
Nei	44 %	51 %
Like mye		14 %
Totalt	100 %	100 %

Ut ifra Tabell 4.6 kan man se at 56 % av lydboklytterne svarer at de er glade i å lese. Likevel er det bare 35 % som svarer «Ja» på om de leser mer på fritiden enn på skolen. Forskningen fra Storbritannia og min forskning fra Norge kan derfor være litt ulike når det gjelder om lydbøker gjør at ungdommer leser mer bøker på fritiden. Som nevnt tidligere var det 50 % som svarte at de var glade i å lese av alle de 250 ungdommene. Av de som svarer at de lytter til lydbøker er det 56 % som da svarer at de er glade i å lese. Så med en 6 % større sjanse for å være glad i å lese fordi man lytter til lydbok er det litt vanskelig å konkludere med at det faktisk stemmer. Likevel er det mulig å se at det er litt større sjanse for at man da er mer glad i å lese hvis man lytter til lydbøker.

Spørsmål 22 ble stilt for å finne ut om ungdommene mener at det å lytte til lydbok er det samme som å ha lest en bok (Figur 4.28). Tanken bak var for å sikre meg om hva de mener når de leser bøker.



Figur 4.28. Mening om lydbøker er det samme som å lese boka (se Tabell 22 i Vedlegg 1).

Ved å se på Figur 4.28 kan man se at flesteparten av respondentene svarer at det å lytte til en lydbok ikke er det samme som å lese en bok. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i at de ungdommene som har svart på spørreundersøkelsen mener lesing av *fysiske* bøker da de svarte på for eksempel spørsmål 9. Spørsmål 9 spurte ungdommene om hvilke skjønnlitterære sjangere de liker å lese. Likevel er det flere som har svart at det å lytte til lydbok er det samme som å lese boka enn de som har svart at de lytter til lydbok (se Figur 4.28). Spørsmål 21 som spurte ungdommene om de lytter til lydbøker og spørsmål 22 som handlet om de mener at lydbok er det samme som å ha lest en bok er derfor litt interessant å sammenligne. Fordi det betyr at selv om det er 25 % som lytter til lydbok så mener likevel 37 % at det å lytte til lydbok er det samme som å lese en bok.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg oppsummere de mest relevante resultatene fra studien min med 250 ungdommer fra ulike steder i Norge. Selv om hensikten med studien har vært å bruke en deskriptiv metode, så vil jeg i dette kapittelet bruke noen normative refleksjoner rettet mot norsklærere og andre som kan være interessert i lesevaner. Denne studien har prøvd å svare på spørsmålet «Hvordan er lesevanene til ungdommer i 8. – 10. trinn?». Det som kom fram av denne studien er at ungdommer daglig bruker mest tid på å lese «Instagram, Facebook, Snapchat, Tiktok», «Chatter eller sende meldinger med andre» og «Undertekst på filmer». Alle disse tekstene blir lest på skjermer. Chatting og sosiale medier ser dermed ut til å være den nettbaserte aktiviteten som ungdommene leser aller mest daglig. Det som færrest leser daglig er papiraviser, blogginnlegg, tegneserier, lange tekster og nettavis. Motparten til hva ungdommene leser daglig er det de svarer at de aldri leser. Der kom det fram at ca. 50 % aldri leser papiravis eller blogginnlegg. 39 % svarer at de aldri leser tegneserier. 21 % svarer at de aldri leser nettaviser og 25 % leser aldri en hel bok. Det kan dermed konkluderes med at ungdommene leser ikke så ofte lengre tekster eller den samme boka over tid. Noe som kunne vært forsket på videre er hvorfor ungdommene ikke leser aviser. En hypotese kan være at ungdommene ikke leser aviser fordi de ikke er så samfunnsorienterte eller ønsker å lære om hva som skjer i nyhetene.

Hva ungdommene svarer at de leser ukentlig ble sammenlignet med Mediebarometeret og den største forskjellen var når det kom til lesing av nettavis. Mediebarometeret hadde 60 % som svarte at de leste nettavis ukentlig (SSB, 2021) og min studie hadde bare 24 %. 49 % svarte at

de leser bøker ukentlig i Mediebarometeret sin studie og kun 33 % i min studie. Så også i det ukentlige resultatet, slik som i det daglige, er det færre som leser bøker i min studie enn i Mediebarometeret. I PISA-undersøkelsen 2018 ble elevene også spurt om de leser aviser ukentlig. Da var det bare 14 % av elevene som svarte at de leser aviser ukentlig (Roe, 2020, s. 121). Sammenlignes dette resultatet med mitt kan man se at det er stemmer godt med papiravis (12 %), men nettavis er det litt flere som leser ukentlig (24 %). Det kan se ut til at på bare to år har det skjedd endringer i lesevaner som viser en synkende trend på å lese ulike medier ukentlig.

Ungdommene ble også spurt om hvor ofte de leser mer enn 20 minutter sammenhengende. «Noen ganger i måneden» var det svaralternativet som ble modus (det flest svarte). Resonnementet fra det spørsmålet blir derfor at det er så mye annet som kan forstyrre ungdommene i dag med alt fra sosiale medier til varsler på mobilen. Det er ikke lett å alltid holde konsentrasjonen så lenge hvis man alltid blir avbrutt av mobilen når man først setter seg ned for å lese. Ut ifra svarene på dette spørsmålet kan jeg konkludere med at lesing i over 20 minutter blant ungdommene ikke er så vanlig at de gjør. Respondentene ble også spurt om de foretrekker å lese på digitale verktøy eller på papir. Da kom det fram at meningen er delt, for halvparten foretrekker å lese på papir og andre halvparten foretrekker å lese på digitale verktøy. Dette er et felt som kunne vært interessant å forske mer på med tanke på at ungdommene bruker tid hver dag på å se på skjermer, men halvparten svarer at de foretrekker å lese på papir.

Det kan også kommenteres at læreren kan muligens hjelpe til med å tilrettelegge for hver elev slik at de kan få lese på sitt foretrukne medium enten det er digitalt eller på papir.

Ungdommene ble spurt om hva slags skjønnlitteratur de liker å lese. De mest populære sjangrene å lese blant ungdommene er «Action eller krim» (52 %) og «Fantasy og science fiction» (45 %). Bøker med fart og spenning er det som ser ut til å være mest populært. Det stemmer med forskningen til Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 92). «Humoristiske bøker» er det ca. 40 % som svarte at de liker å lese. Det er 7 % som svarte «Jeg leser ikke skjønnlitteratur». Det er dermed 17 av 250 respondenter som har svart at de ikke leser skjønnlitteratur (se Tabell 9 i Vedlegg 1). Deretter ble det interessant å finne ut om det var noen kjønnsforskjeller på valg av skjønnlitteratur. Den største forskjellen mellom jentene og guttene på hva de liker å lese er kjærlighetshistorier, der 50 % av jentene har svart at de liker å lese denne sjangeren, mens 7 % av guttene har svart det samme. Vi kan se et lignende mønster når det gjelder svaralternativet «Barn og unges problemer», som er mer populært

blant jentene enn guttene. Bøker om krig derimot liker guttene bedre enn jentene med 34 % mot 15 %. Det er også vært å notere at det er flere gutter enn jenter som har svart «Jeg leser ikke skjønnlitteratur». Skal man som lærer dra nytte av svarene fra hvilken skjønnlitterær sjanger ungdommene liker å lese kan det være lurt å finne en skjønnlitterær sjanger som kan treffe begge kjønn. Da kan «Fantasy og science fiction» eller «Action og krim» falle best i smak hos begge kjønn.

Et annet spørsmål i denne studien har vært «Hva er ungdommenes holdninger til lesing?». Å lese for fornøydelsens skyld var noe ungdommene ble spurt om og deretter sammenlignet jeg mine resultater med PISA 2018 sine resultater. Der kom det fram at det er ikke mye lesing for egen fornøydelsens skyld blant respondentene i denne studien og det stemte med PISA. 2 % svarer at de leser mer enn 2 timer hver dag og 38 % svarer «Jeg leser ikke for fornøydelsens skyld». Med tanke på at det ikke er så mye lesing for sin egen fornøydelsens skyld kan man tolke det dit hen at holdningen blant ungdommene er litt negativ for å lese for sin egen fornøydelsens skyld. Kjønnsskjellene ble også tydelig og når det ble sammenlignet med PISA 2018, kom det fram at studiene samstemmer fordi det er 40 % jenter og 60 % gutter som svarer at de ikke leser for fornøydelsens skyld. Ved å slå sammen alle guttene som svarte «Jeg leser ikke for fornøydelsens skyld» og «Mindre enn 30 minutter hver dag» i min studie så er det til sammen 84 %. Ved å slå sammen de samme svaralternativene hos jentene kom det fram til 66 % av jentene (Tabell 6 i Vedlegg 1). Det er altså 84 % av guttene og 66 % av jentene som enten ikke leser for fornøydelsens skyld eller leser mindre enn 30 minutter hver dag. Resultatene vil dermed kunne vise at kjønnsskjellene i lesing for fornøydelsens skyld fremdeles er store og at guttene leser mindre for fornøydelsens skyld enn jentene og dermed har en mer negativ holdning til å lese sammenlignet med jentene.

Ungdommene svarte også på et spørsmål som handlet om de er glade i å lese. Da ble det 50 % som svarte «Ja». Det gjør at det kan bli vanskelig å gi en konklusjon om ungdommene er glade i å lese eller ikke. Likevel kan man si at halvparten har en negativ holdning til lesing og halvparten har en positiv holdning til lesing. Kjønnsskjellene kommer igjen til syne ved at guttene er de som er minst glade i å lese. 67 % av guttene, 36 % av jentene og 13 % av «Annet» har svart «Nei» på om de er glade i å lese. Selv om halvparten av ungdommene ikke er glade i å lese, er det fremdeles flere som mener at de selv er gode til å lese. Ved å sammenligne kom studien fram til at de fleste av respondentene har svart er at de er glade i å lese og at de da også svarer at de synes de selv er gode lesere (41 %). Det er 28 % som svarer at de ikke er glade i å lese og at de ikke synes de selv er gode lesere. Å synes man selv er en

god leser har studien funnet ut at har ingenting med hvilket kjønn man definere seg som, for det skiller bare 3 % mellom guttene og jentene. Studien kom også fram til at hvis man tenker at man selv er en god leser, så leser man også oftere i mer enn 20 minutter sammenhengende. Selvtillit når det kommer til lesing vil derfor kunne føre til at man leser mer.

Ungdommene svarer at de leser for å tilføre seg kunnskap om ting, men så mange som 25 % svarer at de ikke leser for noen av de gitte grunnene. Det kan sees i sammenheng med at de ikke er glade i å lese. Grunnen til at ungdommer ikke leser så mye kan skyldes at det finnes en rekke andre aktiviteter som frister mer, for eksempel sosiale medier, tv, video og dataspill. De stadig økende forekomstene av slike digitale medier har nok fått en stor tendens til å utkonkurrere lesing som fritidsaktivitet.

Et annet viktig resultat fra denne studien er at ungdommer leser mer på skolen enn på fritiden. Flesteparten svarer at de hadde ikke lest flere bøker hvis de hadde sluppet å gjøre oppgaver til dem. Det er også interessant for det er noen som har svart at de forbinder lesing som skolerelatert arbeid, lekser eller at de føler seg tvunget. Det har ikke så mye å si for ungdommene om læreren anbefaler en bok til dem, men likevel er det flere av ungdommene som nevner at det kommer an på læreren. Videre forskning kunne også handlet om relasjon mellom lærer og elev og hvor viktig det er for at ungdommene skal ønske å lese en bok.

Hjemmesituasjonen til ungdommene var også noe denne studien fant ut om hadde noe å si for lesevanene. Det mest interessante som kom fram var at det har ikke så mye å si om foreldrene liker å lese for at ungdommene skal bli glade i å lese. Hvis foreldrene derimot ikke liker å lese, så er det litt større sannsynlighet at ungdommene svarer «Nei» på om de er glade i å lese.

Slik vi husker nevnte Frønes (2016, s. 162) at elever som har mistet motivasjonen for lesing da også vil mestre færre leseoperasjoner, særlig ved at de leser mindre og ikke søker utfordringer. Det kan på en måte sees på som at mestrer du ikke å lese, så vil du heller ikke lese eller utfordre deg selv til å lese og derfor blir du værende på det samme lesenivået. Den positive sammenhengen mellom holdninger og prestasjoner i lesing fører til en gjensidig positiv påvirkning. De som leser mye, får mer lesetrening og blir dermed flinkere til å lese. Gode leseferdigheter har dermed en positiv effekt på motivasjonen for å lese og det er morsommere å gjøre noe man er god til enn å noe man ikke mestrer (Roe, 2014, s. 44).

Jeg nevnte tidligere at jeg skulle ha en deskriptiv tilnærming til resultatene, men jeg tenker at helt på slutten så kan jeg driste meg til å komme med noen tanker. En av de viktigste resultatene fra denne studien er at ungdommer leser mindre enn tidligere og at det er spesielt

få gutter som leser regelmessig eller er glade i å lese. Jeg er selvsagt bekymret over denne utviklingen. For alt peker på at lesing blir en viktigere og viktigere ferdighet i samfunnet og for den enkelte. Jeg tenker at det må jobbes mer systematisk med å bevisstgjøre foreldre, elever og lærere om hvor viktig lesing faktisk er. Selv om ungdommene i denne studien ikke nevnte at læreren motiverte de så mye til å lese mer så tenker jeg at det er bedre enn ingenting. Hvis ikke læreren nevner bøker en gang så kanskje ikke elevene møter bøker på noen annen måte. Ta elevene med på biblioteket, vær oppdatert på de nyeste bøkene, snakk om bøker, les bøker med klassen og vær positivt innstilt til lesing generelt – det er bedre enn ingenting. Lærere har en gyllen mulighet til å være med på å forme lesingens framtid. Selv om jeg ikke kan spå framtiden, vil jeg tro at opplæring som gir alle elever mulighet til å mestre lesing av både skjermbaserte og papirbaserte tekster, vil være et springbrett for deres møte med et mangfold av lesesituasjoner. Tross alt var muligens noe av det viktigste som kom fram av denne studien:

- Negativitet for lesing sprer seg fortere enn positivitet for lesing.

5.1 Refleksjon over oppgavens relevans for læreryrket

Som lærer kan man bli spurt av elevene «Hvorfor lærer vi det her?». Elever er naturlig opptatt av hvorfor de skal bruke tiden sin på å lære om noe på skolen. Der er heldigvis svaret enkelt når det kommer til lesing. Hvorfor lærer elevene å lese? Jo, lesing må brukes i alle fag, for å lære seg nye ting, underholdning, tidsfordriv, reisedokumenter, banktjenester, ikke minst i fremtidig jobb og livet generelt.

Lærere skal lære sine elever å lese, lære de å bli glad i å lese og være modeller for leseglede. Lærere kan ta med elevene på biblioteket og de kan være med å påvirke elevene til å lese mer. Lesing er ikke bare lesing av skjønnlitterære tekster. Etter å ha lest ulik litteratur og selv forsket på lesing har jeg også kommet fram til at gutter leser mindre enn jentene. Det kan man som lærer være med å påvirke og ikke minst ved å vite at guttene leser mindre og misliker lesing mer enn jentene så har man en forståelse i sin fremtidige klasse. Læreren kan være med å få elevene til å tro på seg selv, at de er gode til å lese og at de kan mestre mer lesing enn de selv tror. Selvtillit innen lesing har jeg bevist i denne studien at er viktig for å faktisk ville lese mer. Lesing blir gjort i alle fag, uansett hvilket fag det er.

Et innblikk i elevenes leseerfaringer, holdninger til lesing, leseinteresser og lesevaner er et nyttig supplement til lærerens vurderings- og veiledningsgrunnlag. Jeg skal selv bli lærer og

det kan derfor være nyttig å forske på ungdommers lesevaner. Et håp er også at denne forskningen kan være til hjelp for framtidige og nåværende lærere.

Elever og foreldre skal jeg sørge for at får vite at det er viktig å lese, og gjerne bøker, og gjerne ta tak i dette hjemme tidlig. At foreldrene burde være positivt innstilt til lesing fordi negativiteten for lesing sprer seg fort over til barna deres.

6 Litteraturliste

- Baker, L., Dreher, J. M. & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers*. The Guilford Press: New York.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Best, E., Clark, C. & Picton, I. (2020) *Children, young people and audiobooks before and during lockdown*. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED607856>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? – Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P (red.). *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, kapittel 8, s. 167 – 208. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. (2016) Resultater i lesing. I Kjærnsli, M & Jensen, F. (red.) *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/9788215027463-2016-08>
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), s. 6 – 10. Hentet fra <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>
- Grøver, V. & Bråten, I. (red.). (2021). *Leseforståelse i skolen : Utfordringer og muligheter* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hoel, T. & Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!* Lesesenteret: Universitet i Stavanger
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. (2022). *Lesing i utvikling : Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Lyster, S. (2011). *Å lære å lese og skrive : Individ i kontekst* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Morrow, L., Gambrell, L., & Casey, H. (2018). *Best Practices in Literacy Instruction, Sixth Edition*. New York: Guilford Publications.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2022). *Who we are*. Hentet fra <https://www.oecd.org/about/>.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2. oppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2019). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pressley, M., & Allington, R. (2015). *Reading instruction that works : The case for balanced teaching* (4th ed.). New York: Guilford Press.

- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : Etter den første leseopplæringen* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2016). Students' perspectives on reading instruction and reading engagement. I Klette, K., Bergem, O. K. & Roe, A. (red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the era of PISA and TIMSS* (s. 85–97). Amsterdam: Springer Publishing.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018, Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publications.
- SSB (2021) 12952: *Bruk av ulike medier, etter alder 1992 – 2020*. Lest 23.04.2022 på <https://www.ssb.no/statbank/table/12952/tableViewLayout1/>.
- SSB (2021a). *Norsk mediebarometer 2020*. Lest 7.03.2022 på www.ssb.no.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske oppgaver. I Aa, L.I. & Neteland, R. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 68-86). Universitetsforlaget.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tønnessen, E. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. – Loggskrivning og høytlesing. I Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. & Dahll-Larssøn, H. (red.). *Inn i teksten - ut i livet : Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

7 Figurer

Figur 3.1: Oppbygging av spørreundersøkelsen – spørsmålenes tematiske rekkefølge

Figur 4.1: Respondentenes kjønn

Figur 4.2: Fordeling på alder

Figur 4.3: Hva ungdommer leser daglig

Figur 4.4: Ungdommer som har svart «aldri eller nesten aldri»

Figur 4.5: Sammenligning mellom Mediebarometeret og spørreundersøkelsen

Figur 4.6: Respondentenes ukentlige lesevaner. Sammenligning mellom denne studien og Mediebarometeret

Figur 4.7: Hvor ofte ungdommene rapporterer at de leser mer enn 20 minutter sammenhengende

Figur 4.8: Sammenligning mellom PISA og denne studien om hvor mye tid ungdommene bruker på å lese for sin egen fornøyles skyld daglig

Figur 4.9: Sammenligning mellom PISA (2018) og Jaavall (2022). Ungdommer som svarer at de ikke leser for fornøylesens skyld fordelt på kjønn

Figur 4.10: Respondentenes foretrukne medium å lese på

Figur 4.11: Respondentenes foretrukne skjønnlitterære sjanger

Figur 4.12: Sammenheng mellom hva gutter og jenter liker å lese av skjønnlitteratur

Figur 4.13: Respondentenes svar på om de er glade i å lese

Figur 4.14: Respondentenes svar på om de synes de selv er gode lesere

Figur 4.15: Sammenligning mellom de som synes de selv er gode lesere og de som ikke synes de er det og hvor ofte de leser mer enn 20 minutter sammenhengende

Figur 4.16: Respondentenes mening om hva de bruker lesing til

Figur 4.17: Respondentenes antall bøker i hjemmet

Figur 4.18: Antall skjermer respondentene har tilgang til i hjemmene sine

Figur 4.19: Respondentenes mening om foreldrenes/foresattes lesevaner og holdninger

Figur 4.20: Respondentenes mening om lesing på skolen er tvungen eller frivillig

Figur 4.21: Ungdommenes lesing på fritiden og skolen

Figur 4.22: Ungdommenes mening om bokanbefaling fra læreren

Figur 4.23: Respondentenes mening om læreren deres spør dem om hva de synes om bøker de leser

Figur 4.24: Respondentenes mening om de må tolke eller analysere bøker de leser på skolen

Figur 4.25: Respondentenes mening om de ville lest flere bøker hvis de ikke måtte gjøre oppgaver til dem på skolen

Figur 4.26: Mengden lesing under koronapandemien

Figur 4.27: Lytting til lydbok

Figur 4.28: Mening om lydbøker er det samme som å lese boka

8 Tabeller

Tabell 2.1: Andel av befolkningen i alderen 9-15 år som leser ulike medier i løpet av en gjennomsnittsdag i 2020 (SSB)

Tabell 3.1: Eksempel på svaralternativer/svarskala i spørreundersøkelsen

Tabell 3.2: Sammenligning mellom de som har foreldre som liker å lese eller ikke og om de selv er glad i å lese.

Tabell 4.1: Antall respondenter som svarer at de leser 20 minutter sammenhengende daglig og om de svarer at de er glade i å lese

Tabell 4.2: Sammenhenger mellom kjønn og om de er glade i å lese

Tabell 4.3: Respondentenes svar på om de synes de selv er gode lesere, sortert etter kjønn

Tabell 4.4: Sammenheng mellom å være god i å lese og å synes at man er en god leser

Tabell 4.5: Sammenligning mellom de som har foreldre som liker å lese eller ikke og om de selv er glad i å lese

Tabell 4.6: Sammenligning mellom lytting til lydbøker, gleden av å lese og lesing på fritiden blant de 62 respondentene som lyttet til lydbøker

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Tabelloversikt over resultatene fra spørreundersøkelsen

Tabell 1: Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

Svar	Antall/prosent
Jente	120 48 %
Gutt	122 48,8 %
Annet	8 3,2 %

Tabell 2: Hvor gammel er du?

Svar	Antall/prosent
13 år	68 27,2 %
14 år	98 39,2 %
15 år	80 32 %
16 år	4 1,6 %

Tabell 3: Hvor mange bøker har du hjemme hos deg?

Svar	Antall/prosent
Ingen eller veldig få bøker (0-10 bøker)	22 8,8 %
11-50 bøker	63 25,2 %

51-200 bøker	90 36 %
201-500 bøker	52 20,8 %
Mer enn 500 bøker	23 9,2 %

Tabell 4: Hvor ofte leser du...? Antall og prosent.

	Daglig	Noen ganger i uken	Noen ganger i måneden	Noen ganger i året	Aldri eller nesten aldri	Ubesvart Antall
En hel bok	7 2,80 %	27 11 %	60 24,40 %	91 37 %	61 24,80 %	4
Deler av en bok/leser noen av siden i en bok	47 19,40 %	54 22,30 %	71 29,30 %	45 18,60 %	25 10,30 %	8
Avis (papir)	6 2,50 %	30 12,40 %	37 15,40 %	52 21,60 %	116 48,10 %	9
Avis på internett	32 13,20 %	57 23,50 %	69 28,40 %	35 14,40 %	50 20,60 %	7
Tegneserier	9 3,70 %	22 9,10 %	48 19,80 %	70 28,80 %	94 38,70 %	7
Annet, f.eks. sangtekster, bruksanvisninger, matoppskrifter	43 17,70 %	73 30 %	81 33,30 %	23 9,50 %	23 9,50 %	7
Instagram, Facebook, Snapchat, Tiktok	217 88,20 %	11 4,50 %	5 2 %	5 2 %	8 3,30 %	4
Lange tekster (f.eks. en hel A4 side)	27 11 %	74 30,20 %	79 32,20 %	39 15,90 %	26 10,60 %	5
Korte tekster (f.eks. et avsnitt)	69 28,40 %	88 36,20 %	63 25,90 %	15 6,20 %	8 3,30 %	7
Undertekst på filmer (Tv/data/video)	118 48,20 %	91 37,10 %	25 10,20 %	4 1,60 %	7 2,90 %	5

Blogginnlegg	7 2,90 %	21 8,60 %	48 19,70 %	48 19,70 %	120 49,20 %	6
Chatter eller sender meldinger med andre	216 87,80 %	23 9,30 %	4 1,60 %	2 0,80 %	1 0,40 %	4

Tabell 5: Hvor ofte leser du...? Antall og prosent.

	Daglig	Noen ganger i uken	Noen ganger i måned	Noen ganger i året	Aldri eller nesten aldri	Ubesvart Antall
På sengen før du legger deg	51 20,6 %	41 16,6 %	44 17,8 %	43 17,4 %	68 27,5 %	3
På skolen	135 54,2 %	70 28,1 %	30 12 %	10 4 %	4 1,6 %	1
I sofaen	23 9,5 %	39 16,1 %	62 25,6 %	36 14,9 %	82 33,9 %	8
Mer enn 20 min sammenhengende	42 17,1 %	55 22,4 %	73 29,8 %	41 16,7 %	34 13,9 %	5
Med musikk i ørene	36 14,6 %	34 13,8 %	35 14,2 %	25 10,2 %	116 47,2 %	4
Med bakgrunnsstøy	29 11,9 %	47 19,3 %	52 21,4 %	40 16,5 %	75 30,9 %	7
Med arbeidsro i timene	56 23 %	97 39,8 %	60 24,6 %	19 7,8 %	12 4,9 %	6

Tabell 6: Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøyles skyld?

Svar	Antall/Prosent
Jeg leser ikke for fornøyles skyld	94 37,6 %
30 minutter eller mindre hver dag	90 36 %
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	40 16 %

1 til 2 timer hver dag	20 8 %
Mer enn 2 timer hver dag	6 2,4 %

Tabell 7: Foretrekker du å lese på digitale verktøy eller på papir?

Svar	Antall/Prosent
Digitale verktøy	128 51,4 %
Papir	121 48,6 %
Ubesvart	1

Tabell 8: Når du leser på skolen er lesingen tvungen eller frivillig?

Svar	Antall/Prosent
Tvungen	97 38,8 %
Frivillig	27 10,8 %
Begge deler	126 50,4 %

Tabell 9: Når du leser skjønnlitteratur, som romaner, noveller og fortellinger, hva liker du da å lese?

Svar	Antall/prosent
Kjærlighetshistorier eller historier om forelskelse	72 28,8 %
Historiske fortellinger (handler om noe som skjedde for lenge siden).	68 27,2 %
Fantasy og eller science fiction	113 45,2 %

Grøssere	80 32 %
Action eller krim (mye handling)	130 52 %
Bøker om barn og unges problemer og/eller vanskelige valg	44 17,6 %
Humoristiske bøker (morsomme)	97 38,8 %
Bøker om krig	60 24 %
Bokserier	70 28 %
Jeg leser ingen av alternativene over	7 2,8 %
Jeg leser ikke skjønnlitteratur	17 6,8 %

Tabell 10: Hvor mange skjermer har du tilgang til i hjemmet ditt?

Svar	Antall/prosent
1-5	88 35,2 %
6-10	106 42,5 %
11-15	28 11,2 %
16-20	15 6 %
Mer enn 20	13 5,2 %

Tabell 11: Er du glad i å lese?

Svar	Antall/prosent
Ja	124 49,6 %
Nei	126 50,4 %

Tabell 12: Synes du selv at du er en god leser?

Svar	Antall/prosent
Ja	153 63,5 %
Nei	88 36,5 %
Ubesvart	9

Tabell 13: Får du mer eller mindre lyst til å lese en bok når læreren din anbefaler den til deg?
Respondentenes svar.

▪ Lærerne velger ofte nye bøker, som kan passe til flest mulig. Jeg foretrekker og velge bok selv og lese litt i den for å finne ut om jeg liker den. Dette tillater ikke læreren så jeg får mindre lyst å lese bøker foreslått av lærere. ▪ Jeg får mere lyst fordi da vet jeg at boken er bra. ▪ Tenker ikke over det. ▪ da får jeg mer lyst til og lese den ▪ jeg får kanskje mer lyst til å lese en bok etter å ha blitt anbefalt den. mesteparten for at du får en bra beskrivelse av boken. ▪ kanskje mer fordi da synes sikkert læreren at den er bra, men det kan hende vi ikke liker de samme bøkene ▪ Kommer an på boka.	▪ Det spørs litt hvilken bok og hva den handler om. ▪ Hvis lærerne anbefaler en bok da har jeg mer lyst til å lese en bok ▪ Mer, fordi da skjønner jeg hva den handler om. ▪ Mindre, fordi de har annen smak enn meg på bøker ▪ Kommer an på hva helst lyst til å lese en bok jeg har valgt ▪ Ei fordi jeg forbinder det med skole ▪ Anbefaler lærerne meg en bok med samme sjanger som jeg liker å lese, tror jeg at jeg hadde ville lese den ▪ Det har ikke så mye å si hva læreren sier. Jeg leser heller bakpå boken, og ser hva den handler om.
--	---

▪ Begge deler fordi vi liker å lese forskjellige bøker. ▪ ikke fordi jeg vil velge selv ▪ kommer helt an på. personlig syntes jeg læreren min har litt dårlig smak når det gjelder bøker. men kanskje hvis flere sier at boken er bra. ▪ mindre,fordi lærere er dårlig til å velge bøker ▪ Jeg vet ikke, jeg leser boka hvis jeg føler at den passer for meg. ▪ Nei jeg liker best og oppdage bøker selv ▪ det variere litt ▪ mindre fordi jeg ikke liker å lese bøker ▪ Jeg tror jeg har mindre lyst til å lese boka, men jeg blir aldri anbefalt bøker. ▪ Mer ▪ Hvis den høres kjekt ut hører jeg den på lydbok ▪ Går ann på kva sjanger boka har, viss læreren anbefaler ein kjærleik bok så har eg ikkje lyst til å lesa den men spenning eller action kan eg lese ▪ Eg får meir lyst til og lesa ei bok om læreren anbefaler den til meg, fordi då veit eg at den er god og har fått anbefalinger. ▪ Mindre. Fordi folk har så dårlig smak. ▪ mer fordi det høres spennende ut ▪ mindre lyst fordi det er bedre at du finner ut av hva du vil lese selv ▪ litt mer lys med ikke veldig ▪ mer ▪ mindre ▪ mer ▪ det spørres om hva læreren sier om boka. Om hun sier mye positivt og den matcher min interesse gir jeg den kanskje en sjanse men ellers er jeg ikke så glad i å lese bøker.	▪ mindre lyst fordi det er dårlige forslag, og han velger alltid norske bøker. ▪ Jeg har aldri fått en bok anbefalt. ▪ nei, mindre motivasjon. Jeg får mer motivasjon til å lese vis jeg vil det selv. ▪ Kommer veldig an på hva slags bok læreren min anbefaler meg. Er det et tema eller en sjanger jeg liker og interesserer meg for så kanskje, hvis ikke kan det hende jeg ikke får noe leselyst. ▪ Kommer an på hvilken lærer det er, på hva slags bok det er og hvordan de anbefaler den. ▪ jeg liker ikke og lese en bok ▪ Har aldri vært glad i å lese ▪ Vet ikke ▪ Nei egentlig ikke ▪ Mindre fordi jeg liker å gjøre ting frivillig ▪ idk??? ▪ Fordi fleste ganger så er det bøker som jeg ikke liker. ▪ Det kommer an på hvilken lærer som anbefaler den til meg. Hvis det er en lærer som liker å lese samme type bøker som meg, så vil jeg lese den ▪ Jeg får mer lyst, men lese lysten har aldri vært der for meg ▪ Det gjør egentlig ikke så mye hvem som anbefaler en bok. Hvis den høres spennende ut leser jeg den, hvis ikke så leser jeg den ikke. ▪ Hvis læreren anbefaler en bok fra et tema jeg liker så får jeg lyst å lese den ▪ Det kommer an på. Selvfølgelig prøver jeg å lese den, for å gi boka en sjanse. ▪ Jeg vet ikke helt ▪ Mer, fordi jeg stoler på st læreren gir meg bok jeg kommer til og like ▪ Litt begge deler
--	--

▪ Eg får meir lyst å lesa den om han anbefaler det. fordi då for eg bøker som passer for meg. ▪ Nei, da tenker jeg at det er skole. ▪ Mer ▪ nei ass, bare fordi ▪ Det kommer an på boken. ▪ det komme ann på hvordan de anbefaler den. Om de for eksempel sier "jeg tror du kommer til å like den" så har jeg mer lyst til å lese. ▪ Ja, hvis det er for min egen del av mine egne interesser. ▪ fordi jeg er alt og alle ▪ Ikke egentlig, det virker kjedelig. ▪ Hæ ▪ mer fordi jeg vil bli bedre på å lese ▪ Meir ▪ det er samme for meg. anbefaler noen meg en boks så prøver jeg å lese det uansett ▪ Jeg leser det jeg synes er interessant ▪ begge deler, kommer an på hva boka handler om ▪ Spør på hvilken type bok det er, og hvordan boken blir beskrevet av læreren. ▪ mora di. ▪ mindre fordi jeg liker ikke å lese ▪ mindre fordi jeg liker ikke å lese ▪ ja ▪ mange ungdommer har mye og gjøre i løpet av en dag inkludert meg og hvis jeg først skal sette av tid til og lese har jeg ikke lyst til og lese en helt uinteressant bok som handler om en filosof som levde 1000 år tilbake ▪ Spør veldig kva boka handler om, men som oftest får eg mindre lyst fordi eg er kresen på bøker. ▪ jeg får mindre lyst fordi lærerne mine leser bøker som jeg ikke liker f.eks krim bøker	▪ Jeg leser boken vist jeg synes den ser spennende ut ▪ Jeg får ikke anbefalinger fra læreren ▪ . ▪ Får like lyst på en måte. ▪ Nei ▪ Jeg er veldig usikker fordi jeg er ikke glad i å lese. ▪ Jeg får mer lyst hvis den høres spennende ut ▪ Mer, for læren kan se hva du liker og vil anbefale bøker til din stil. ▪ Det kommer an på, egentlig. Jeg liker bøker som har god variert språk og handler om noe jeg kan forstå. Jeg leser ofte bøker på engelsk fordi det er morsmålet mitt. ▪ Spør om jeg syntes den høres kul ut. ▪ Nei ▪ Mindre, jeg liker å velge bøker selv og snakke om en bok jeg faktisk synes er bra og ikke en bok jeg misliker ▪ Kommer an på. Handling og språk ▪ Ja, fordi da vet jeg at den ikke er så dårlig iallfall. ▪ hvis jeg synest boken høres kjedelig ut så vil jeg ikke lese den ▪ nei ▪ bryr meg ikke ▪ jeg er ikke spesielt glad i og lese ▪ nei det kan hende en boken passer meg ▪ Ja ▪ Nei fordi jeg er egentlig ikke så glad i å lese ▪ kommer ann på men mer. jeg elsker når folk anbefaler bøker til meg ▪ nei ▪ om de leser litt ja så kan det verre jeg vil lese den boka ▪ mindre, fordi der er gøyere å gjøre det når du kommer på det selv ▪ jeg får ikke MINDRE lyst til å lese en bok når læreren min anbefaler den, men jeg får
--	---

▪ begge, liker ikke at folk forteller meg når og hva jeg skal lese. ▪ når læreren sier at jeg må lese så hjelper det litt siden da får jeg følelsen at jeg må gjøre det så fort som mulig ▪ mmm kommer litt an på hvilket fag og hva slags bok det er fordi jeg er veldig kresen på bøker. Men kan bli både mer motivert og mindre motivert". ▪ nei, fordi hvis læreren anbefaler den er den sikkert bra ▪ Jeg får mer lyst, og føler meg mer motivert til å lese ▪ litt mer, men hvis jeg vil lese så sier jeg i fra ▪ jeg får ikke mer eller mindre lyst ▪ Det spiller ikke så stor rolle for meg. Hvis noen anbefaler en bok leser jeg på baksiden, og hvis den ikke høres så bra ut, leser jeg den ikke. ▪ jeg vil heller lese når jeg selv har lyst, ikke når noen ber meg om det ▪ hvis boken er spennende, så vil jeg lese den. ▪ Nei ▪ Ja ▪ Mer, fordi jeg liker å høre om hva en bok handler om, men viktig å ikke avsløre noe. ▪ mindre, har lyst å lese noe jeg er mer glad i ▪ Nei, får ikke noe lyst. da anser jeg det som skolerelatert ▪ vet ikke ▪ Dei fleste bøkene med leser på skulen er veldig kjedelige og ikkje min type bøker ▪ mer lyst, da blir man på en måte tvunget ▪ Mindre, fordi jeg har en veldig spesiell smak. ▪ Ja ▪ Jeg får ikke mer eller mindre når læreren min anbefaler en bok til meg. Jeg kommer sikkert til å sjekke den ut, men jeg har jo min egen smak	heller ikke MER lyst til å lese den. når jeg ikke har motivasjon til å lese så ▪ hjelper det ikke å anbefale noe fordi jeg hadde ikke gjort det uansett. men hvis jeg finner en bok jeg synes selv er spendene kunne jeg lest den ▪ Mindre lyst fordi jeg føler de har så kjedelig smak ▪ Mer ▪ . ▪ Spørs hva bok ▪ MIndre, dei har ikkje lik smak som meg. ▪ Mindre siden da føler jeg at jeg blir tvungen og at jeg mister motivasjonen for og lese boken ▪ Nei, jeg får ikke mere lyst til å lese bøker når læreren anbefaler den til meg fordi jeg ikke liker å lese bøker ▪ vet ikke ▪ Jeg liker ikke å lese ▪ Eg veit ikkje. ▪ Ja ▪ mindre fordi da føles det ut som o m jeg blir tvunget ▪ Der kjem ann på om det ser ut som ei kjekk eller kjedelig bok:) ▪ Jeg får ikke mer lyst til å lese en bok når en lærer anbefaler den. Lærere anbefaler ofte bøker jeg tenker på som kjedelige, som kjærlighetshistorier osv. Jeg liker bedre å få tips fra folk på min alder, som også liker like type bøker som meg. ▪ Jeg for mindre lyst fordi da føler jeg at jeg må lese den. ▪ Meir ▪ fordei vest eg kan les bra det byter på mitt live bra ▪ Mindre, føler ikke jeg har helt samme smak som læreren min. Beklager men den blir litt døll med en gang en lærer snakker om den.
--	---

▪ Eg får meir lyst å lese boken for eg føler at dei veit hva dei snakker om. ▪ jeg får lyst, morsomt at læreren min tenker på meg når hun ser noe. ▪ Nei ▪ det spør, ofte så er det nei pga jeg liker ikke samme bøker som lærerne ▪ vet ikke ▪ kommer an på hvordan boka er/hva den handler om ▪ ja ▪ Det kjem ann på boka, og kva for ein kategori det er. Viss det er ein kategori eg likar får eg ofte meir lyst til å lese den enn viss ikkje læraren hadde anbefalt ho ti meg. ▪ eg få mindre lyst fordi då er det sikkert tvunge og den er sikkert ikkje min stil av ein book ▪ nei ▪ Det kommer an på anbefalingen ▪ Mindre ▪ jeg liker ikke bøker sjenerelt ▪ Ikke egentlig fordi jeg er ikke noe glad i å lese. ▪ Mindre ▪ Nøytralt ▪ Mindre fordi de gir bøker som ikke er helt min type bøker jeg liker å lese. ▪ nei fordi læreren vår gir oss kjedelige bøker ▪ Jeg får litt lyst men etter en stund så vil jeg ikke lenger. ▪ Kanskje mer, det må være en som interesserer meg ▪ Om jeg liker anbefalingen til boka som læreren ga meg så får jeg mer lyst, men om jeg ikke liker boka så får jeg mindre lyst. ▪ Mindre, fordi det er veldig tidlig om morgningen. Da orker jeg hvertfall ikke ▪ Hvis læreren mener boken er spennende og innenfor mitt interessefelt får jeg lyst til å	▪ Mindre, fordi da er det tvungen ▪ Mer ▪ Litt fordi det er motiverende ▪ Mindre fordi det er dødskjedelig å lese ▪ Hvis jeg syntes den høres spennende ut får jeg litt lyst til å lese den ▪ Det kan være litt forskjellig, men elever og lærere pleier ikke å ha samme smak. Så jeg liker best å finne meg en bok selv... ▪ jeg får mindre lyst til å leste fordi jeg syntes det er kjedelig ▪ Mer ▪ Ikke egentli ▪ Jeg får mindre lyst, fordi når jeg får beskjed om å lese en bok føler jeg at jeg er nødt til å lese den. ▪ Kanskje litt fordi da vet jeg at noen mener at den er bra ▪ Kanskje ▪ Nei fordi jeg ikke liker å lese ▪ Nei, jeg har en bokserie som jeg er godt inn i og jeg har flere bøker igjen på 800 sider. ▪ Vet ikke ▪ Mindre, jeg synes det er bedre å finne en selv og prøve den ut. ▪ Vet ikke ▪ mindre for da føler jeg at jeg ble tvunget til å lese og når jeg begynner og lese så mister jeg lysten til å lese ▪ Kan hende jeg får mer lyst til å en bok hvis det er noe som intreserer meg, eller hvis det er noe jeg trenger hjelp til ▪ ja fordi når man blir fortalt til å gjlre noe vil men ikke gjøre det lenger. ▪ Mindre, fordi at dei fleste bøkene som lærerar anbefaler er kjedelege. ▪ jeg får halvveis lyst til å lese ▪ Eg får mindre lyst til å lese ▪ Mindre, fordi då virker det kjedelig å lesa.
---	---

lese den, men motsatt hvis det er noe jeg ikke liker til vanlig. ▪ når jeg blir tvunget gjør jeg det ikke fordi det føles ikke riktig. ▪ ja og nei, kommer litt an på hvilken sjanger det er ▪ mindre fordi jeg ikke vet hva boken inneholder og jeg vil velge en bok selv som jeg vet jeg kommer til å like. ▪ jeg vet ikke, det ermer avhengig av hvilken bok det er og hva handler den om enn hvem som anbefaler den. ▪ jeg synes det er fint å lese ▪ Ja fordi da blir jeg tvunget ▪ Pp ▪ Nei ▪ Det kommer an på. Jeg har aldri lest en bok fra læreren, men det hender at jeg blir innterisert ▪ Det spørs, ofte har lærerene mine gitt meg bøker jeg burde prøve som jeg syns er kjedelige. Jeg pleier heller å se på tik tok om bokanmeldelser. Der fant jeg en av de beste bøkene jeg har lest. ▪ Det kommer an på læreren som anbefaler boka. Hvis det er en lærer jeg liker og stoler på får jeg mer lyst til å lese boka. Hvis jeg ikke liker læreren så godt og føler at vi ikke har noe til felles får jeg mindre lyst til å lese boka. ▪ Jeg får mer lyst siden da vet jeg at jeg leser en bok som er vedrt å lese og ikke bare noe søppel somjeg leser får moro skyld, jeg vil heller lese noe produktift når jeg faktisk leser. ▪ Nei egentlig ikke ▪ Nei ▪ Nja ▪ De anbefaler nesten aldri en bok til meg.	▪ Eg får litt lyst å lesa den, fordi då virker det som at den er veldig god. ▪ Mer fordi det kan hende at boka faktisk er bra. ▪ Meir fordi då e den sikkert bra. ▪ Jeg får mer lyst siden jeg vil ha bra karakterer ▪ jeg får ikke mer eller mindre lyst, jeg bare leser ikke. ▪ Mindre ▪ det bare gjør at jeg vil ikke lese noe lenger ▪ Nei fordi da har jeg ikke valgt den ut selv og da kan det henne at jeg ikke liker den sjangeren. ▪ jeg vet ikke helt ▪ Nei men hjemme på sengen får jeg lyst ▪ Ingen av delene. Jeg liker å lese uansett hva. ▪ Jeg får hverken mer eller mindre lyst til å lese en bok om læreren anbefaler den. Det kommer veldig an på boken og hva den handler om, ikke hvem som anbefaler den. Lærerne mine har nok også litt annerledes smak når det kommer til bøker. ▪ Jeg og læreren min er veldig forskjellig i det vi liker å lese.. ▪ Mindre, for jeg er ganske så sikker på at de fleste ungdommer liker (i noen tilfeller) å gjøre det motsatte av hva de voksne sier. ▪ Spørs veldig på hva slags bok lær-eren anbefaler. Om innholdet handler om noe helt annet enn det jeg syntes virket interessant så vil den kanskje ikke være så fristende. Så det spørs veldig på innholdet/temaet ▪ Ja, hvis en lærer anbefaler den så får jeg mer lyst fordi da sier det til meg at det er en bra bok. ▪ Mindre, fordi jeg blir bedt om det ▪ Mindre, de velger ofte dårlige og kjedelige bøker
---	---

▪ Hvis det er en bok jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt til å lese, kan det hende jeg er litt skeptisk, men jeg prøver å begynne å lese boken og se hva jeg syns. ▪ nei, egentlig ikke fordi de har ofte en helt annen smak i bøker, selv om de tror det er det vi liker. ▪ Mindre, fordi jeg føler at jeg er dårlig til målestokk da. ▪ får ikke serlig lyst til å begynne å lese en bok ▪ Mindre ▪ Mindre. Jeg føler at jeg blir tvunget til å gjøre noe jeg ikke har lyst til ▪ Jeg føler meg tvunget til å lese boken ▪ Mer hvis boka er bra ▪ Fordi da kan læreren hjelpe meg med og finne en bok som jeg liker ▪ Lol ▪ Nei ▪ Mer, fordi man blir mint på hvor viktig det er ▪ Mindre, liker å finne bøker selv ▪ Om en lærer anbefaler en bok som ikke virker interessant så bryr jeg meg ikke, men hvis de maser så får jeg mindre lyst å lese.	▪ Kommer an på om det er noe jeg liker fra før ▪ Jeg selv tenker at hvis læreren anbefaler boken, så er det da en bok som kan holde interessen min. Så jeg for rett å slett lyst til å lese enda mer ▪ Nei, fordi det er ingen bøker som er bra på skolen ▪ det spørs, noen lærere spør og prøver å finne en lignende bok til det jeg leser og da vil jeg lese, men noen lærere gir meg gigantiske bøker som jeg ikke interesser meg i fordi forfatteren eller læreren likte den. ▪ Nei kke er kjempe interessert i. For eksempel bøker om vennskap og kjærlighet ▪ Jeg få mer lyst til å lese en bok hvis læreren anbefaler, fordi da stoler jeg på læreren og hvis han/hun vet hva jeg liker så vet jeg at den er bra og passer meg ▪ Da forbinner jeg det bare med skole ▪ Nei, lærere har ofte ikke samme boksemat som meg ▪ Vet ikke ▪ Jeg kan godt ta imot en bok, men jeg er ikke veldig glad i å lese kjennerelt.
--	--

Tabell 14: Sett et kryss ved den påstanden du synes passer best.

Svar	Enig Antall/prosent	Uenig Antall/prosent	Ubesvart
Mine foreldre/foresatte liker å lese	207 84,1 %	39 15,9 %	4
Mine foreldre/foresatte leser mer bøker enn meg	171 69,2 %	76 30,8 %	3

Mine foreldre/foresatte har motivert/oppfordret meg til å lese mye bøker i oppveksten	196 79 %	52 21 %	2
Jeg har fått mye bøker i gave i oppveksten	151 61,4 %	95 38,6 %	4

Tabell 15: Hva bruker du lesing til?

Svar	Antall/prosent
Underholdning	137 54,8 %
Å tilføre meg kunnskap om ting	125 50 %
Tidsfordriv	45 18 %
Jeg leser ikke for noen av grunnene nevnt ovenfor	62 24,8 %

Tabell 16: Leser du mer på fritiden enn på skolen?

Svar	Antall/prosent
Ja	75 30 %
Nei	134 53,6 %
Like mye	41 16,4 %

Tabell 17: Spør læreren din deg om hva du synes om bøker du leser?

Svar	Antall/prosent
Ja	111 44,4 %
Nei	139 55,6 %

Tabell 18: Må du tolke eller analysere bøker du leser på skolen?

Svar	Antall/prosent
Ja, hver gang	48 19,2 %
Ja, noen ganger	170 68 %
Nei, aldri	32 12,8 %

Tabell 19: Hadde du lest flere bøker hvis du ikke måtte analysere eller gjøre oppgaver til dem på skolen?

Svar	Antall/prosent
Ja	105 42 %
Nei	117 46,8 %
Jeg må ikke analysere bøker på skolen	32 12,8 %

Tabell 20: Har du lest mer eller mindre under koronapandemien?

Svar	Antall/prosent
Mer	87 34,8 %
Mindre	60 24 %
Samme som før	103 41,2 %

Tabell 21: Hører du på lydbok?

Svar	Antall/prosent
Ja	63 25,2 %
Nei	187 74,8 %

Tabell 22: Mener du at det å lytte til lydbøker er det samme som å ha lest boka?

Svar	Antall/prosent
Ja	92 36,8 %
Nei	158 63,2 %

9.2 Vedlegg 2: Informasjon til lærere som skal gjennomføre spørreundersøkelsen med elevene sine

Hei, jeg skal skrive en masteroppgave i norsk denne våren. Masteroppgaven min skal forske på ungdommers lesevaner. Derfor har jeg laget en spørreundersøkelse som jeg håper lærere og rektorer i hele Norge kan få gjennomført med elevene sine. Spørreundersøkelsen tar ca. 7-10 min å svare på. Det er ungdommer i 8.-10. klasse som skal svare spørreundersøkelsen.

Bakgrunn for spørreundersøkelsen:

PISA 2018: Endrede lesevaner

Flere elever enn før forteller at de *ikke* bruker tid på å lese i fritiden. Samtidig øker tiden de bruker på å lese på skjerm. Det er en større andel enn i 2009 som rapporterer at de ikke leser i det hele tatt, eller at de bare leser hvis de må.

Det ser ut til at det er spesielt opplevelseslesingen (skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader) norske elever bruker mindre tid på. PISA gjennomføres normalt hvert tredje år. På grunn av korona-pandemien har OECD besluttet å utsette den neste gjennomføringen fra 2021 til 2022. Derfor bruker jeg resultater fra PISA 2018.

«Vi vet også at elever med lav motivasjon vil mestre færre leseoperasjoner, særlig ved at de leser mindre og ikke søker utfordringer, og stagnerer dermed på et lavt nivå».

(<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>)

Jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om dette temaet. I den forbindelse har jeg laget en spørreundersøkelse som ungdommer i alderen 13-16 år skal svare på.

Noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen:

Hva liker du å lese?

Hva leser du og hvor ofte i så fall?

Er du glad i å lese?

Hva bruker du lesing til?

Hvor mange bøker har du tilgang til i hjemmet ditt?

Leser du mer på fritiden enn på skolen?

Må du tolke eller gjøre oppgaver til bøker du leser på skolen?

Har du lest mer eller mindre under koronapandemien?

Jeg forstår veldig godt hvis du som lærer eller voksen har lyst til å sjekke ut hva denne undersøkelsen inneholder. Dette er et forskingsprosjekt der jeg trenger mest mulig ekte svar fra ungdommer. Så vær så snill å ikke trykk på knappen «Send» etter at du har prøvd ut undersøkelsen, hvis du velger å trykke deg inn på den.

Link til spørreundersøkelsen: <https://nettskjema.no/a/232524>

Jeg anbefaler å svare på PC, men det går også å gjøre det på mobilen.

Svarfrist 1. februar 2022. Spørreundersøkelsen vil bli stengt når den har mottatt 250 svar. Alle svar er anonyme.

Mvh. Helene Berg Jaavall

Student ved Høgskolen i Østfold og studerer grunnskolelærer 5-10.

mob: [REDACTED]

e-post: [REDACTED]