



# Masteroppgåve i Undervisning og læring med spesialisering i norsk

**”Eg les aldri, men eg er på Internett fleire gonger i veka”**

Ein kvantitativ studie av gutar og jenter sine fritidslesevanar på mellomsteget



45 Studiepoeng

Eline Kristin Remme  
Juni/2016.

## Summary

The topic of this thesis is leisure reading habits. As a part of this study, the 7<sup>th</sup> grade pupils' habits of leisure reading both printed and digital texts have been researched. The thesis is based on two research questions; and the first research question examined is:

*"Which leisure reading habits do pupils in the 7<sup>th</sup> grade have?"*

In addition, this research question is further developed by investigating pupils' leisure reading habits of both printed and digital texts, the differences between genders and their habits of reading digital texts as well as their reading engagement. Furthermore, potential correlations between the pupils' leisure reading, decoding of words, reading comprehension and the reliability of texts were examined. The second research question studied is:

*"Is there a connection between pupils' leisure reading and pupils' reading comprehension, decoding of words and source consciousness?"*

The thesis is a part of a project developed by Wenke Mork Rogne (2014), who has studied thirty 7<sup>th</sup> graders' reading abilities of multiple, partly different texts. Rogne has examined these pupils' reading processes and their reading achievement. The empiric collection is based on data from her research, and is then further developed. The main data is retrieved from a survey conducted on the reading and media habits of the thirty 7<sup>th</sup> graders. The inner consistency in the questions was measured and proved to be applicable for paper-based leisure reading as well as sufficient for the digital leisure reading. To further investigate the second question, a number of significant aspects of the research were taken into consideration. A potential correlation between the scores in both national tests and tests of decoding words, a closer evaluation of the reliability of a number of texts, the processes of thinking aloud connected to the texts, as well as the questionnaire developed to study the habits of leisure reading of both printed and digital texts. A correlation analysis was applied. A challenge for the external validity is the size of the population of the sample (N=30). This has led to statistical limitations for the analysis and interpretation of results.

The results shows that pupils in the 7<sup>th</sup> grade often read both printed and digital text in their spare time. The differences between boys and girls when it comes to reading books, seems to have been somewhat reduced. Results also indicate that boys and girls are do not realize that they read when they are online, being active on the Internet. The survey also shows that leisure reading habits on the Internet correlates negatively with national test results.

## Samandrag

Temaet for denne masteroppgåva er fritidslesevanar, der elevar i 7.klasse si fritidslesing av både trykte og digitale tekstar har vorte undersøkt. Den er basert på to problemstillingar, der den første er som følgjer:

*”Kva for fritidslesevanar har elevar i 7.klasse?”*

Vidare er dette forskingsspørsmålet undersøkt gjennom fire delspørsmål, der fritidslesing av trykte tekstar, fritidslesing av digitale tekstar, kjønnskilnader kring lesing av digitale tekstar, og jenter og gutar sitt leseengasjement, har vorte studert. I tillegg vart det sett på eventuelle samanhengar mellom elevane si fritidslesing, ordavkoding, leseforståing og kjeldemedvit, og den andre problemstillinga var då følgjande:

*”Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit?”*

Oppgåva inngår i eit prosjekt av Wenke Mork Rogne (2014), som har studert korleis 30 7.klassingar las multiple, delvis motstridande tekstar. Rogne har undersøkt leseprosessar og utbyttet av lesing hos desse elevane. Datamaterialet som undersøkinga mi er bygd på er henta frå henne, og er vidare utarbeidd. Det er nytta kvantitative data, i hovudsak ei sjølvrapportering gitt av til saman 30 elevar i 7.klasse. Den indre konsistensen i spørsmåla i spørjeskjemaet vart målt, og viste seg å vere god for papirbasert fritidslesing og tilstrekkeleg for digital fritidslesing. For å undersøkje den andre problemstillinga vart det sett på eventuelle samanhengar mellom skåre på nasjonal prøve, skåre frå ordkjedetest, evaluering av kjeldemedvit frå fire multiple tekstar og ei høgtenkingsprosedyre kring tekstane, og sjølvrapportering kring fritidslesevanar av både trykte og digitale tekstar. Dette vart gjort gjennom ei korrelasjonsanalyse. Ei utfordring som kan vere ein trugsel for den ytre validiteten er storleiken på utvalet (N=30). Dette har medført statistiske avgrensingar for analysearbeidet og tolking av resultat.

Funn frå undersøkinga tydar på at elevar i 7.klasse les tekstar i stor grad, både på papir og digitalt, og at skilnadane mellom gutar og jenter når det kjem til lesing av bøker og sjangeren skjønnlitteratur, ser ut til å ha vorte noko redusert. Funn indikerer at gutar og jenter ikkje er klar over at dei les når dei driv med aktivitetar på Internett, og at dei dermed ikkje forstår kva tekstomgrepet faktisk inneber. Undersøkinga viser også at fritidslesing på Internett korrelerer negativt med nasjonale prøveresultat.

## **Forord**

Etter seks flotte år som student ved Høgskulen i Volda, er eg no på vegg ende. Då eg starta på denne mastergraden var det med nysgjerrigheit og iver, og desse kjenslene har vore til stades gjennom heile prosessen mot levering. Sjølv om arbeidet med oppgåva har vore spanande og lærerikt, blir det godt å kunne senke skuldrane og ta fatt på ein ny kvardag. Det eg har lært gjennom denne oppgåva vil truleg vere til stor nytte for meg som norsklærer på 9.trinn til hausten. På ei anna side er det noko vemodig å verte ferdig med eit så omfattande arbeid, og eg håper verkeleg på å få arbeide meir med dette temaet seinare. Oppgåva har gitt meg mange svar på spørsmål eg har hatt, men samstundes har det dukka opp nye spørsmål og retningar for eventuelt arbeid vidare.

Eg ønskjer å takke mine medstudentar for motivasjon og faglige diskusjonar i dette arbeidet, og eg vil også takke foreldra mine for oppmuntring og god hjelp på heimebane.

Den største takka vil eg rette til min dyktige rettleiar, Wenke Mork Rogne, som har vore min næraste arbeidspartner gjennom heile prosessen. Dine faglege innspel, kunnskap, gode råd og engasjement for oppgåva mi har vore til stor hjelp og støtte. Du har ført meg trygt fram på vegen mot ei ferdig masteroppgåve.

Heilt til slutt må eg få takke sambuaren min Rune Haugen for motivasjon, god hjelp til korrekturlesing, samt stort tolmod og forståing for seine kveldar og einsame dagar, for at eg skulle kome i mål med denne oppgåva. Du har vore eineståande.

**Eline Kristin Remme**

Volda, juni 2016

# Innholdsliste

<b>KAPITTEL 1 – Innleiing .....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn .....	9
1.2 Tema for oppgåva .....	10
1.2.1 Problemstilling.....	11
1.2.2 Avgrensing av oppgåva .....	11
1.2.3 Oppgåva sin struktur.....	12
<b>KAPITTEL 2 – Kunnskapsgrunnlag .....</b>	<b>13</b>
2.1 Multiple tekstar .....	14
2.2 Leseforståing .....	15
2.3 Kjeldemedvit .....	16
2.3.1 Korleis evaluerer ufaglærte truverdet i tekstar?.....	17
2.4 Motivasjon.....	19
2.4.1 Motivasjon for lesing.....	20
2.5 Fritidslesing.....	22
2.5.1 Gutar, jenter og lesing .....	22
2.5.2 Kjønnsskilnader .....	23
2.6 Elevar sine fritidslesevanar .....	27
2.6.1 Norsk Mediebarometer 2009.....	28
2.6.1.1 Papirbaserte medium .....	28
2.6.1.2 Digitale medium.....	29
2.6.2 Norsk Mediebarometer 2014.....	31
2.6.2.1 Papirbaserte medium.....	31
2.6.2.2 Digitale medium.....	32
2.6.2.3 Samanlikning av Norsk Mediebarometer frå 2009 og 2014.....	34
2.7 Oppsummering av kunnskapsgrunnlag .....	34

<b>KAPITTEL 3 – Metode</b> .....	<b>36</b>
3.1 Design .....	36
3.1.1 <i>Kvantitativ metode</i> .....	36
3.2 Utval.....	37
3.3 Instrument .....	38
3.3.1 <i>Nasjonale prøver</i> .....	38
3.3.2 <i>Ordavkoding</i> .....	38
3.3.3 <i>Fritidslesing</i> .....	39
3.3.4 <i>Tekstane</i> .....	39
3.3.5 <i>Read&amp;Answer</i> .....	41
3.4 Validitet og reliabilitet .....	41
3.4.1 <i>Validitet</i> .....	41
3.4.1.1 <i>Omgrepsvaliditet</i> .....	42
3.4.1.2 <i>Indre validitet</i> .....	42
3.4.1.3 <i>Ytre Validitet</i> .....	43
3.4.2 <i>Reliabilitet</i> .....	43
3.4.2.1 <i>Indre konsistens</i> .....	43
3.4.2.2 <i>Utfordringar med datamaterialet</i> .....	44
3.4.3 <i>Etikk og personvern</i> .....	45
 <b>KAPITTEL 4 – Resultat</b> .....	 <b>47</b>
4.1 Deskriptiv statistikk og frekvensfordeling.....	48
4.1.1 <i>Elevar sine fritidslesevanar – trykte tekstar</i> .....	48
4.1.1.1 <i>Teikneseriar</i> .....	48
4.1.1.2 <i>Bøker</i> .....	50
4.1.2 <i>Elevar sine fritidslesevanar – tekstar på Internett</i> .....	56
4.1.2.1 <i>Tekstar på Internett</i> .....	56
4.1.2.2 <i>Blogg</i> .....	59
4.1.2.3 <i>Nettavis</i> .....	61
4.1.3 <i>Elevar sine fritidslesevanar – Engasjement for lesing</i> .....	62
4.2 Forholdet mellom nasjonale prøveresultat, fritidslesing av trykte tekstar, fritidslesing av internettekstar, ordavkoding og kjeldemedvit .....	68
4.3 Oppsummering av funn.....	69

<b>KAPITTEL 5 – Drøfting .....</b>	<b>72</b>
5.1 Kor ofte les elevar i 7.klasse trykte tekstar på fritida?.....	73
5.2 Kor ofte les elevar i 7.klasse på Internett i fritida? .....	77
5.3 Les gutar oftare digitale tekstar enn det jenter gjer?.....	81
5.4 Korleis er leseengasjementet til jenter og gutar? .....	85
5.5 Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit? .....	89
 <b>KAPITTEL 6 – Avslutning og konklusjon .....</b>	<b>92</b>
6.1 Refleksjonar og vegen vidare.....	93
 <b>Litteraturliste .....</b>	<b>94</b>
<b>Innhaldsliste for vedlegg .....</b>	<b>100</b>

## KAPITTEL 1 – Innleiing

Barn er i dag omgitt av eit mangfald ulike tekstar både på skulen og i fritida. Når dei lærer å lese dreier det seg ikkje berre om å lære bokstavane og å setje dei saman til ord, det handlar også om å forstå heilskapen og å kunne knyte innhald i den nye teksta opp mot tidlegare erfart kunnskap. Tekstuniverset er i stadig endring og vert meir krevjande, og tekstar blir nytta til ulike føremål. Tekstar skal ikkje berre lesast, men dei skal tolkast og verte forstått. Eit slikt tekstlandskap stiller krav til ei vid tekstkompetanse (Maagerø & Tønnessen, 2012).

I det moderne kunnskapssamfunnet er leseforståing ei avgjerande form for kompetanse. Denne kompetansen er viktig i utdanningssystemet, og også for ei fullkomen deltaking i samfunns- og arbeidslivet. Samfunnsborgarar må kunne forstå det dei les for å vere delaktige i demokratiske prosessar og for å kunne påverke livsviktige tilhøve (Bråten, 2007). I Kunnskapsløftet under formål med norskfaget står det at barn og unge innlemmast i kultur og samfunnsliv gjennom aktiv bruk av det norske språket, og at dette skal førebu elevane til deltaking i arbeidsliv og demokratiske prosessar. Vidare skal elevane mellom anna lære seg å orientere seg i tekstmangfald, dei skal oppleve og reflektere over tekstar, og dei skal utvikle kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne kompetansen vert kalla for *reading literacy*, eller *lesekompetanse* som Astrid Roe omset omgrepet til (2010). *Reading literacy* vert definert i PISA-studien (Programme for International Student Assessment) som ”an individual’s capacity to understand, use, reflect on and engage with written text, in order to achieve one’s goal, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society” (OECD, 2009).

Reading literacy er i tillegg til dette ein komponent for å få kjennskap til kor godt elevar les, navigerer og forstår elektroniske tekstar (OECD, 2009). Dette tyder at lesekompetanse er ei naudsynt og samansett ferdigheit for kvar enkelt elev for å kunne forstå og samhandle med ulike tekstar, og for å kunne reflektere over og engasjere seg i det tekstane formidlar.

Lesekompetanse er viktig i eit livslangt løp, for at vi skal kunne delta i ulike arenaer i samfunnet og utvikle vår kunnskap og potensiale i og utanfor skulen. Det tyder ikkje berre at elevane skal forstå dei nedskrivne orda, men at dei også må ha forståing for konteksten som teksta inngår i og kva teksta skal formidle til lesar. Tekstar vi møter i det vide tekstlandskapet i dag kan vere usikre, og elevar treng å utvikle kritisk medvit til slike tekstar som ein finn til dømes på Internett. Dette er også noko som elevane må vere medvitne om.



Gjennom PISA-undersøkingane vert det nytta kompliserte målemetodar for å kunne slå fast om 15-åringar i eit land presterer betre eller dårlegare enn tidlegare år i lesing, matematikk og naturfag. Resultata vert tolka, og viser endringar over tid innanfor dei tre faga, både på landsnivå og samanlikna med dei andre deltakarlanda. I PISA-undersøkinga i 2009 var lesing og lesekompetanse hovudfokus, og resultata viser at færre elevar hamna på det lågaste og det høgste nivået. Ein større del elevar presterte middels samanlikna med resultata frå 2000 (Kjærnsli & Roe, 2010). I PISA-undersøkinga 2000 presterte dei norske elevane gjennomsnittleg samanlikna med OECD-landa, og dette var ikkje dei resultata som var venta i Noreg. Året etter viste resultata frå PIRLS 2001 (Progress in Reading Literacy Study) at også norske elevar på fjerde trinn presterte dårlegare enn venta i internasjonal samanheng, og det vart sett i gang fleire nasjonale tiltak for å betre elevane sine lesevanar og leseferdigheiter (Solheim & Tønnessen, 2003; Roe & Vagle, 2010). Sjølv om kampanjar kring leselyst hadde vorte sett i verk, og som også var ei mogleg årsak til at gutane nytta meir tid til friviljug lesing i 2006, viste dei seinare PISA-undersøkingane at særskild gutane si haldning til lesing igjen hadde endra seg i negativ retning. Undersøkinga frå 2012 viste at resultata til dei norske elevane ikkje var betre enn i 2000. Kjønnsskilnadene bland norske elevar har også vist seg å vere høgare enn hos mange andre OECD-land, og at jentene skåra høgare enn gutane har vore ein tendens i PISA-undersøkingane både i Noreg og i dei andre OECD-landa (Roe, 2014).

## **1.1 Bakgrunn**

Roe (2014) hevdar at mykje tyder på endringar i elevar sine leseinteresser og engasjement når dei kjem over i ungdomsskulen. I samband med hennar PISA+-prosjekt kom det fram at svært mange av elevane på 9.trinn las meir på fritida då dei var yngre, og at dei då også lånte bøker på biblioteket i større grad. Gjennom intervjuua kom det også fram at interesse og engasjement spelar ei stor rolle for lesing både på skulen og i fritida, og at eiga interesse for ulike tekstar var viktigare for dei enn tekstar si vanskegrad (Roe, 2014). Motivasjon og engasjement er ein viktig del av lesekompetansen, og i undersøkingane PISA og PIRLS har det vorte oppdaga ein klar samanheng mellom leseprestasjonar og positive haldningar til lesing (Solheim & Tønnessen, 2003; Roe, 2010). Resultat frå PISA-undersøkingane frå 2000 og 2009 viste at norske barn var av dei elevane som var minst positive til lesing, og den nyare undersøkinga frå 2012 peikar også på eit forbettringspotensiale kring leseengasjement (Roe, 2010; 2013).

## 1.2 Tema for oppgåva

Tema for denne oppgåva er fritidslesevanar, der eg vil studere elevar i 7.klasse si fritidslesing av både trykte- og digitale tekstar. Kor mykje barn les på fritida, ser ut til å ha innverknad på deira leseforståing (Stanovich, 2000), og motivasjon og engasjement er to avgjerande faktorar for evne og vilje til lesing (Roe, 2010). Fleire undersøkingar har vist at der er skilnader mellom gutar og jenter når det gjeld leseresultat i skulen og på fritida (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer, 2012; Roe & Vagle, 2010), og derfor vil eg også undersøkje kjønnskilnader knytt til fritidslesevanar.

Multiple, delvis motstridande tekstar, er tekstar som ein ofte møter på fritida og difor er også dette eit sentralt tema i oppgåva. *Multiple tekstar* er fleire tekstar som tek føre seg same tema (Rouet, 2006), og at dei er delvis motstridande vil seie at det ikkje er samsvar mellom informasjonen i alle tekstane. Tekstane kan ein finne både på papir og digitalt, og arbeid med slike tekstar dreier seg kring i kva grad elevane fangar opp viktig informasjon og om dei registrerer motstridande informasjon i tekstane. Det må vere ein kontinuerleg integrasjon av informasjonen i tekstane i møte med den representasjonen som eleven allereie har i hukommelsen for at eleven skal kunne forstå teksten (Rogne, 2014). Ved lesing av multiple tekstar med delvis motstridande informasjon vert det stilt fleire krav til elevane enn å berre lese. Det er ein kognitiv prosess, der eleven også må vurdere tekstane sitt truverd undervegs (Rogne & Strømsø, 2013).

Oppgåva mi inngår i eit prosjekt av Wenke Mork Rogne (2014), som har skrive ei doktorgradavhandling der ho kartla elevane sine leseprosessar og lesestrategibruk og utbyttet av lesing. Ho har gjort ein studie av sjuandeklassingar sitt arbeid med multiple, delvis motstridande tekstar, og eg vil nytte og omarbeide data frå denne studien i masteroppgåva. Eg vil i hovudsak undersøkje materiale innanfor elevar si fritidslesing gjennom sjølvrapporteringsskjema, og i tillegg ønskjer eg å studere eventuelle samanhengar mellom elevane si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit gjennom ein korrelasjonsanalyse. Elevar i sjuande klasse er framleis i utvikling mot å verte kunnige og strategiske lesarar, og derfor er det interessant å studere elevar i denne aldersgruppa. Eg vil utdjupe sjølve metoden under kapittel 3.

### **1.2.1 Problemstilling**

Eg har studert kva elevar i 12-års alderen les på fritida, og kor ofte dei les ulike tekstar, og valte difor følgjande overordna problemstilling:

#### ***Kva for fritidslesevanar har elevar i 7.klasse?***

- 1. Kor ofte les elevar i 7.klasse trykte tekstar på fritida?*
- 2. Kor ofte les elevar i 7.klasse på Internett i fritida?*
- 3. Les gutar oftare digitale tekstar enn det jenter gjer?*
- 4. Korleis er leseengasjementet til jenter og gutar?*

I den første problemstillinga som er delt inn i fire delproblemstillingar, har eg sett på 7.klassingar si fritidslesing av trykte så vel som digitale tekstar. Eventuelle skilnader mellom gutar og jenter sine lesevanar har også vorte undersøkt og eg har også studert elevane sin motivasjon og engasjement for lesing. Her har eg samanlikna desse elevane sine vanar med surveydata frå Norsk Mediebarometer frå 2009 og 2014. I denne andre problemstillinga har eg sett på eventuelle samanhengar mellom elevane si fritidslesing, ordavkoding, leseforståing og kjeldemedvit. Problemstillinga vart då følgjande:

#### ***Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit?***

### **1.2.2 Avgrensing av oppgåva**

Eg har valt å avgrense oppgåva ved å leggje hovudvekt på elevar si fritidslesing og fritidslesevanar. Prosjektet mitt er primært knytt til 7.klassingar si fritidslesing, og mindre om elevane sine lesestrategiar og utbyte av lesing. I tillegg ønskjer eg å sjå på eventuelle samanhengar mellom elevane si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit, men trekkjer heller ikkje inn andre faktorar som også kunne ha vore relevant å undersøkje, som til dømes elevane si lesetid, motstridande informasjon i tekstane og sentral informasjon i tekstane. Dette har vore i prosjektet til Rogne (2014), og er difor ei avgrensing i mitt prosjekt.

### **1.2.3 Oppgåva sin struktur**

Oppgåva består av seks kapittel. I kapittel 2 vil eg presentere kunnskapsgrunnlaget for oppgåva som er aktuelt for komponentane i problemstillingane mine. Kapittelet er i hovudsak delt i seks delar. Først ser eg på multiple tekstar, deretter går eg nærare inn på leseforståing og eg vil også ta føre meg kjeldemedvit, sidan dette er tre sentrale omgrep i oppgåva. Vidare ser eg på motivasjon, der eg har fokus på engasjement for- og haldningar til lesing. Til slutt tek eg føre meg fritidslesing med vekt på tidlegare forskning, og skilnader mellom gutar og jenter når det gjeld lesing blir også trekt fram. Eg viser også til undersøkingar kor elevar sine lesevanar og mediebruk har vorte studert. Kapittel 3 omhandlar det metodiske grunnlaget, kor forskingsdesign og utval vert presentert. Validitet, reliabilitet og etikk knytt til studien vil også bli diskutert i dette kapittelet. Dei empiriske funna frå forskinga vert rapportert i kapittel 4. I kapittel 5 tek eg føre meg ei samanstilling av teori og funn, implikasjonar vert diskutert og dette dannar grunnlaget for konklusjonen i kapittel 6, kor eg svarer direkte på problemstillingane.

## KAPITTEL 2 – Kunnskapsgrunnlag

Før ein ser på multiple tekstar, leseforståing og kjeldemedvit hos elevar i 7.klasse, og ikkje minst når ein skal studere fritidslesevanene deira, er det hensiktsmessig å sjå på kva læreplanen seier om lesing av tekstar. I norskplanen for Kunnskapsløftet (LK06), under *formål med norskfaget*, vert tekstomgrepet i skulen omtalt slik:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Som nemnt i innleiinga, er eit av føremåla med norskfaget å ruste elevane til livet utanfor skulen, til deltaking i kultur og samfunnsliv, og også til seinare arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ut frå dette ser ein at elevane skal introduserast for tekstar i skulen som dei også møter i kvardagen elles, og tekstomgrepet dreier seg om meir enn språklege teikn. Anne Løvland (2007) forklarar at tekstomgrepet handlar om munnleg tekst, så vel som skriven tekst. Det vide tekstomgrepet omfamnar også semiotiske ressursar som bilete og lyd, då desse teksteiningane også må avkodast og tolkast. Med andre ord handlar tekstomgrepet om einingar (modalitetar) vi nyttar for å kommunisere med andre på og for å skape mening. Dei fleste tekstar som vi møter i dag er samansette, særskild dei tekstane som vi les gjennom digitale medium. Samansette tekstar er tekstar som består av fleire semiotiske ressursar. Løvland (2007) skriv vidare at omgrepet *samansette tekstar* har rot heilt tilbake til biletboka sin framvekst seint på 1800-talet, og at det slik ikkje er eit nytt fenomen med årsak i ny teknologi.

Å lese tekstar kan vere ei rik subjektiv oppleving. Meningane bak orda vert plukka opp i tankane våre, og samstundes vert dei kopla opp til våre individuelle bilete, minne, kjensler og idear. Forsking på lesing av enkelttekstar har peika på at sterke lesarar konstruerer samanhengande representasjonar på ein aktiv og kritisk måte, kor dei koplar relevante idear og samanhengar i teksten saman med meningsfull forkunnskap (Rouet, 2006; Chi, De Leeuw, Chiu & Lavancher, 1994). Om desse mentale representasjonane er ei form for indre språk, indre bilete eller kopiar av sanseintrykk, har forskarane ikkje vore einige om. Eg vel å vise til Lars-Gunnar Lundh (1992) si forklaring på mentale representasjonar som ”situasjonsbestemte, mentale forteelser [...] som innebærer at man i et gitt øyeblikk

forestiller seg noe eller tenker på noe [...] som oppstår gjennom aktivering av kognitive strukturer, og disse strukturene setter grenser for hvilke mentale representasjoner vi har evne til” (s.89). Til tross for usemja kring mentale representasjonar, er diskurspsykologane einige om at tekstforståing dreier seg om konstruksjon av fleire mentale representasjonar på ulike nivå.

Når vi les tekstar vert informasjonen i dei kartlagt på grunnlag av personlege erfaringar. Nokre gonger kan vi også føreseie kva som kjem vidare i teksten. Enkelte delar av tekstinnhald kan vi hugse i detalj i lang tid, medan vi andre gonger gløymer innhaldet umiddelbart. Jean-Francois Rouet (2006) kallar eit sett av grunnleggande ferdigheiter som er naudsynte for lesing og skriving for *document literacy*, eller *dokumentkompetanse* som eg vel å omsetje det til. Han skriv vidare at *document literacy* i tillegg krev meir komplekse forståingsstrategiar som er baserte på erfaringar vi har. Strategiane er naudsynte for at vi skal nytte teksten på ein meningsfull måte, anten vi les på papir eller skjerm. Lesaren må også vere medviten om at tekstar er kontekstavhengige og ofte omfattar dei integrering av informasjon på tvers av ulike kjelder. Ein lesar skal også kunne ta seg fram i tekstlandskapet og drive selektiv lesing av dokument for å finne fram til informasjonen han treng (Rouet, 2006).

## 2.1 Multiple tekstar

Det er nokre elementære skilnader mellom å lese enkelttekstar og multiple tekstar, sjølv om dei grunnleggjande språklege og kognitive prosessane vil vere dei same (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Samstundes hevdar forskarar at lesing av multiple tekstar krev meir komplekse kognitive prosessar enn ved lesing av enkelttekstar (Britt & Rouet, 2012). Multippel tekstkompetanse vil seie å skape ei forståing i møte med multiple tekstar. Denne kompetansen er definert som evne til å finne, vurdere og nytte ulikt tekstmateriale for å kunne bygge opp og kommunisere ein meningsfull og integrert representasjon av eit bestemt tema eller situasjon (Bråten & Strømsø, 2010). Lesaren trekk ulike former for slutningar for å skape ein samanheng av dei multiple delvis motstridande tekstane (Kintsch, 1998), og her har både elevens forkunnskapar og trekk ved tekstane ein viktig innverknad. Lesaren er sjølv i liten grad medviten om denne prosessen (Rogne & Strømsø, 2013). Elevar treng ferdigheiter i å ta seg fram i tekstmangfaldet av både trykte og digitale tekstar. I tillegg til å møte mange tekstar, møter vi også mange ulike sjangrar. Ein treng difor naudsynte ferdigheiter i å kunne

velje ut bestemte kjelder ved å evaluere og identifisere motstridande informasjon, og i å kunne samanstille relevant informasjon på tvers av multiple tekstar (McCrudden, Magliano & Schraw, 2011). Ein må også kunne vurdere truverdet i tekstar for å kunne velje ut informasjon som er relevant for målet med lesinga. Å lese fleire tekstar som omhandlar same tema krev at lesaren nyttar aktive og målretta prosessar ved å konstruere mening frå informasjonen som kan vere både unik, overlappande og motstridande (Bråten & Strømsø, 2011; Rouet, 2006).

Samuel Wineburg (1991) har gjort eit eksperiment kring leseforståing, kor åtte 16-17 år gamle elevar og åtte ekspertar frå historiefaget skulle tenkje høgt ved lesing av multiple historiske dokument. Gjennom denne forskinga fann han ut at ekspertar stadig nyttar tre ferdigheiter for å oppnå kunnskap når dei les historiske dokument; *corroboration heuristic*, *sourcing heuristic* og *contextualisation heuristic*. *Corroboration heuristic* er ferdigheiter i å samanlikne dokument med kvarandre, gjennom å vurdere og integrere tekstinnhald mellom multiple tekstar på ein systematisk måte, og Rogne (2014) kallar denne ferdigheita for *samanstilling*. Den andre ferdigheita som Wineburg (1991) kallar for *sourcing heuristic*, er ferdigheiter knytt til å identifisere og evaluere kjeldeinformasjon før ein tek til på sjøve lesinga for å skape ei forståing for tekstinnhaldet. Denne ferdigheita kallar Rogne (2014) for *kjeldemedvit*. Den tredje ferdigheita Wineburg trekk fram er *contextualisation heuristic*, som er ferdigheiter i å identifisere og forsøke å forstå konteksten i tid og rom som teksten er ein del av. Rogne (2014) kallar denne tredje ferdigheita for *kontekstualisering*. Det viste seg at elevane som deltok i eksperimentet ikkje hadde alle desse ferdigheitene.

## 2.2 Leseforståing

*Leseforståing* er eit sentralt omgrep i denne masteroppgåva, og Ivar Bråten (2007) definerer omgrepet slik: "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007). Det engelske omgrepet *reading literacy* omfattar forståing av skrivne tekstar, anten på papir eller digitalt, men det handlar også om å nytte og å vere fortruleg med dei intellektuelle ressursane som har kome til gjennom skriftspråkleg tradisjon i lang tid (Strømsø & Aukrust, 2003). I første omgang må lesaren utforske teksten og ivareta forfatternen si eigentlege mening. Denne informasjonen må lesaren leite fram og hente ut av tekstmaterialet. Denne prosessen er grunnleggande for leseforståing, men å forstå kva teksten formidlar er ikkje nok. Leseforståing handlar også

om å sjølv gi og skape meining innanfor teksten sine rammer. Ein lesar skal ikkje stå som ein passiv mottakar av det skrivne ord, men må også aktivt samhandle med teksten og knytte ny kunnskap til personleg erfart kunnskap som ein har erverva i tidlegare situasjonar. Med andre ord handlar leseforståing om å ivareta meininga i det forfattaren formidlar, samstundes som ein sjølv tilfører teksten ny kunnskap. På denne måten vert ein tekst forstått ulikt avhengig av kven som les den. Menneske sine språkferdigheiter, kognitive evner og forkunnskapar er forskjellig frå person til person, og den strategiske innsatsen lesarane gjer for å forstå ein tekst er også varierende. I tillegg spelar eigenskapar med teksten ei viktig rolle for forståinga, til dømes kan det vere eit utfordrande arbeid å forstå ein tekst som er dårlig skriven, med svak indre samanheng eller manglande vesentleg informasjon. Tekstar av ulike sjanger skal også lesast på ulike måtar (Bråten, 2007).

Å lese fleire tekstar om det same temaet, multiple tekstar, stiller andre krav til leseforståinga enn ved lesing av ein enkelttekst. Multiple tekstar kan innehalde ulike og nokre gonger også motstridande informasjon, som kan verke utfordrande for lesaren når han prøver å skape ei oversiktleg forståing. I tillegg har vi med utbreiinga av datamaskiner auka tilgang til komplekse informasjonssystem, og gjennom datamaskinen kan vi møte ein overflod av digitale tekstar som kan vere meir eller mindre relevante. Det krev ein spesiell kompetanse og ein ekstra innsats av lesaren i møte med tekstar på Internett, kor lesaren må kontrollere at tekstmaterialet er til å stole på (Bråten, 2007).

### **2.3 Kjeldemedvit**

I vår digitale tidsalder har vi tilgang til enorme tekstmengder i løpet av få sekund, gjennom mellom anna Internett, nettbrett og smarttelefonar. Anten vi er heime, på skulen, på arbeidsplassen eller i samfunnet elles, verkar teknologien inn på våre daglege aktivitetar og den pregar ulike måtar vi samhandlar med andre på. I ei amerikansk undersøking kom det fram at bruken av Internett har auka mykje frå 2001 til 2012 (Besley, 2014). Internett vart i 2012 i stor grad nytta som primær kjelde til å finne informasjon om aktuelle nyheiter, og til å finne svar på spørsmål kring vitenskap og teknologi. Dette byr på utfordringar for ufaglærte, sidan nesten kven som helst kan publisere tekstar på nettet. Det er derfor større moglegheit for å verte feilinformert (Mason, Boldrin & Ariasi, 2009). Dei vanlege visuelle signala ein plukkar opp i direkte kontakt med ein annan person for å vurdere truverd er ikkje til stades når ein les på skjerm. For å kunne avgjere kjelda si grad av truverd kan lesaren då sjå etter



signal i sjølve teksten, som til dømes syntaks og staving , eller bruk av fagspråk, i tillegg til sjølve innhaldet (Hendriks, Kienhues & Bromme, 2015). Utviklingspsykologien seier at små barn et lett mottakelege for vitnesbyrd, til tross for at det kan vere i strid mot eiga tru (Jaswal, 2010). I tillegg har det vist seg at tidlege lesarar føretrekk skriftleg informasjon overfor informasjon som vert presentert munnleg (Eyden, Robinson & Einav, 2014).

### **2.3.1 Korleis evaluerer ufaglærte truverd i tekstar?**

Når menneske innhentar kunnskap, stolar ein truleg på det andre seier eller skriv (Sperber Clément, Heintz, Mascaro, Mercier, Origgi & Wilson, 2010). Særskild ved tileigning av vitenskapleg informasjon, vender vi oss til ekspertar, grunna mangel på relevant bakgrunnskunnskap (Bromme & Goldman, 2014). Dette kan vere ei krevjande oppgåve for elevar; kva for kjelder kan vi eigentleg stole på? Det viser seg at dei ikkje umiddelbart kan avgjere om informasjonen er sann, det krev djupare og spesiell kunnskap som ofte berre ekspertar på feltet sit inne med. Hendriks, Kienhues & Bromme (2015) har forska på korleis ufaglærte menneske evaluerer truverd i tekstar. Målet var også å finne underliggande dimensjonar av epistemisk truverd. Dei forklarar at ufaglærte menneske krev hjelp av andre når dei skal handtere vitenskapleg informasjon. Ein må då vere i stand til å vurdere kva for kjelder som er pålitelege.

På Internett kan denne oppgåva vere krevjande grunna upålitelege kjelder og avgrensa tilgang til informasjon (Hendriks, Kienhues & Bromme, 2015). Stolar vi ukritisk på det andre seier eller skriv, eksponerer vi oss for å verte lurt. Epistemisk tillit dreier seg ikkje berre om å tru ukritisk på andre, men også om å vere observant kring feilinformasjon (Sperber Clément, Heintz, Mascaro, Mercier, Origgi & Wilson, 2010).

Klassisk forskning peikar på ei rekke kvalitetar som er viktige for vurdering av truverd, og for at vi skal stole på ein ekspert som fører ein bodskap innanfor eit fagfelt er det to faktorar som er sær viktige: Dyktigheit og pålitelegheit. Truverd til ei kjelde vert skildra som ”positive characteristics that will lead to the acceptance of a message” (Ohanian, 1990). Epistemisk pålitelegheit handlar om eigenskapane ved formidlaren av teksta som er avgjerande for om mottakarane vil stole på dei, grunna deira eigne avgrensa ressursar (Landrum, Eaves & Shafto, 2015).

Forskning på dette området har også vist at kompetanse, integritet og velvilje er avgjerande faktorar for truverd. Studiar har også vist at barn vurderer anteken intensjon, ærlegdom og kunnskap i situasjonar kor dei skal velje kva dei skal lære av og tru på. For vaksne ser det ut til at objektivitet, faglege ferdigheiter og kunnskapar er dei mest sentrale indikatorane (Shafto, Eaves, Navarro & Perfors, 2012). Kvalitative data viser at ufaglærte vurderer ekspertise, objektivitet og arbeidsetikk som viktige faktorar når dei skal evaluere kjelder på ein spontan måte. I tillegg kjem potensielle interesser som kjem i konflikt med ålmenne interesser (Cummings, 2014). Både empirisk og teoretisk forskning indikerer at forskarar sitt truverd ikkje berre bør baserast på deira epistemiske kvalitet, men også på deira moralske integritet og samfunnsnytta av arbeidet deira (Resnik, 2011).

Ufaglærte treng å kjenne på meir enn kompetanse for å kunne ha truverd til ein bodskap, som til dømes objektivitet og at formidlaren er interessert i dei vitenskaplege ideala. Resultata i Hendriks, Kienhues og Bromme (2015) si forskning viser at epistemisk truverd består av tre hovuddimensjonar som vert brukt når ufaglærte vurderer truverd i forskingsformidling. Kompetanse er den første dimensjonen, som handlar om oppfatningar kring formidlarens kvalifikasjon, kompetanse og evne. Dersom formidlaren vert sett på som intelligent, høgt utdanna og kunnskapsrik, har menneske truverd til det denne personen seier eller skriv. Integritet er den andre dimensjonen kor verdiar som ærlegdom og rettferd står sentralt. Forskaren har eit ansvar både for publikum og det faglege miljøet. Dersom formidlaren opptrer i tråd med normer og prinsipp innanfor vitenskapen, oppfattast bodskapen med styrka truverd. Den tredje dimensjonen er velvilje, som handlar om medkjensle for ansvar og moral. Mottakaren vurderer kor vidt formidlaren handlar på bakgrunn av eigen fordel, eller om forskaren opptrer med andre sine interesse i baktanke. Empirisk forskning har vist at ufaglærte målretta tek i bruk desse tre dimensjonane, og også samanliknar og vurderer forfattarar opp mot kvarandre, for å avgjere kva som er mest truverdige. Forskning har også synleggjort at barn er følsame for intensjonane i ei informasjonskjelde (Hendriks, Kienhues & Bromme, 2015).

## 2.4 Motivasjon

På grunnlag av observert atferd trekk vi ofte slutningar om motivasjon, men kan motivasjon observerast? Motivasjon vert stadig betrakta av lærarar som ein kvantitativ dimensjon, noko eleven har mykje eller lite av, for eit bestemt arbeid. Alternativt kan ein sjå på motivasjon som ein kvalitativ dimensjon. Ein kan da stille spørsmål både om *kor* motiverte elevane er, samstundes som ein kan spørje *kva* dei er motiverte for (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjon og atferd står i sterk tilknytning til kvarandre:

Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da gjennom de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgavene krever ekstra stor innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.132).

Likevel vil ikkje det å observere motivasjon fortelje alt, og slutningar ut frå observasjonar kan vere ukorrekte. Ein kan innhente nyttig kunnskap om kva for bestemt aktivitet ein elev er motivert for og kor sterk denne motivasjonen er, men samstundes kan eleven verke motivert grunna ytre faktorar (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjonsomgrepet vert slik delt i to hovudområder: Indre- og ytre motivasjon. Indre motivasjon er utgangspunktet som gagnar best for eiga læring. Det er eit naturleg ønske om mestring, assimilasjon, spontane interesser og utforsking, uavhengig av fortjeneste eller løn. Aktiviteten er eit mål i seg sjølv og vert utført grunna interesse, eller den kan føre til glede eller tilfredsstilling (Ryan & Deci, 2000b). Samstundes krev den indre motivasjonen eit støttande miljø og bestemte føresetnader for å oppretthaldast, der viktige personar, som læraren eller foreldre, kan vere ei slik støtte (Ryan & Deci, 2000b). Ytre motivasjon er om handlinga er driven av ytre påverknad. Trugsel om straff, løfte om premiering eller ei forventning av å oppnå behag kan vere døme på slike ytre faktorar, der atferd vert influert av andre tilhøve enn motivasjon i seg sjølv. Ved ytre motivasjon kan ein utføre ei handling under tvang eller press, der ein ikkje har noko anna val enn å utføre aktiviteten, eller ein kan, i likskap med indre motivasjon, utføre aktiviteten på eige initiativ, men då grunna ønske om eit bestemt utbyte (Ryan & Deci, 2000a; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skiljet mellom eigeninitiert ytre motivasjon og indre motivasjon er om gleden er knytt til sjølve aktiviteten eller til utfallet av aktiviteten.

### 2.4.1 Motivasjon for lesing

For evne og vilje til lesing, er motivasjon og engasjement to avgjerande faktorar. Eit visst engasjement er avgjerande for god leseforståing og for at ein skal få med seg det ein les (Roe, 2010). Dette kan vi kjenne att i leselyst og glede av lesing, eller i eit nytteaspekt som til dømes angst for å stryke til eksamen. Engasjement handlar om å gå aktivt inn i ein tekst, og er viktig for å oppretthalde konsentrasjonen i arbeidet med teksten. Det dreier seg om ei drivkraft og ei leselyst som vert skapt når lesaren oppdagar kor viktig det er å forstå tekstar han les. Nokre forskarar, mellom anna Astrid Roe, hevdar også at motivasjon og engasjement er ein viktig, kanskje naudsynt, del av sjølvselekompetansen (Roe, 2010; 2014).

Vår veremåte er i følgje Ryan og Deci (2000b) bygd på tre grunnleggande psykologiske behov. Desse tre faktorane er medfødde behov for kompetanse, autonomi og tilhøyrslø. Ryan og Deci sine teoriar om autonomi (self-determination) går mellom anna på at menneske med høg grad av sjølvbestemming har kjennskap til viktige verdiar i kulturen dei lev i. I tillegg er dei kompetente til å ta sjølvstendige val og har ansvar for eigne handlingar. "Self-determination theory (SDT) maintains that an understanding of human motivation requires a consideration of innate psychological needs for competence, autonomy, and relatedness," (Ryan & Deci, 2000b). Dette behovet kan forklarast som indre motivasjon, og sett saman med lesing, dreier det seg om at aktiviteten lesing har verdi i seg sjølv. Også Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi og Tonks (2004) peikar på at indre motivasjon er viktig for lesemotivasjon, men samstundes forklarar dei forventning om meistring og meistringsmål som to andre viktige komponentar. Meistringsmåla må vere høge, men samstundes realistiske for at barna skal oppnå læring, og i skulesamanheng er det viktig at læraren har tydelege forventningar til elevane.

Albert Bandura (1997) er i sin sosial-kognitive teori oppteken *self-efficacy*, som vert oversett til forventning om meistring, kor autentiske meistringsopplevingar vert framstilt som den viktigaste kjelda til slik forventning. Desse meistringsopplevingane er ikkje dei reelle prestasjonane til barnet, men korleis barnet tolkar og opplever eiga meistringsevne, og det er nettopp dette som i følgje Bandura har betydning for motivasjonen. I prestasjonssituasjonar påverkar menneskets forventningar åtferda, og forventningane har stor innverknad på innsats, val av oppgåve og uthald i arbeidssituasjonen. Bandura (1997) har vidare funne at feiltrinn og

nederlag undervegs i arbeidsprosessen ikkje verkar negativt inn på forventninga om meistring, dersom elevane ser på evner som noko dei tileignar seg gjennom innsats. Om elevane derimot ser på evner som stabile, vert forventninga om meistring svekka, og elevane kan attribuere nederlaga til låge evner og på denne måten lettare gi opp. Elevane sitt syn på meistring, og i samband med lesing, korleis elevane møter ein tekst dei skal lese, har altså innverknad på motivasjonen.

I dei to internasjonale undersøkingane PIRLS og PISA har det vorte oppdaga ein klar samanheng mellom positive haldningar til lesing og leseprestasjonar (Solheim & Tønnessen, 2003). Resultata frå PISA-undersøkinga i 2000 har også synleggjort at elevane sitt engasjement for lesing var den enkeltvariabelen som korrelerte høgast med leseskåre. Det vart antyda at jentene skåra betre enn gutane ved denne undersøkinga grunna jentenes større interesse for lesing, dei las meir og hadde eit breiare repertoar når det gjaldt lesestoff. Elevane som viste lågt engasjement til lesing, hadde mindre repertoar av lesestoff og dei hadde færre hensikter med lesinga enn elevane som var meir positive til lesing (OECD, 2002). Andre undersøkingar har peika på at ungdommar vart betre lesarar og også presterte betre i skulefag generelt, når dei auka lesemengda i fritida (Baumann & Duffy, 1997).

I PISA-undersøkinga 2009 vart *reading engagement* studert gjennom spørsmål relatert til leseinteresser, sosial interaksjon knytt til lesing og sjølvstendig og personleg val av leseaktivitetar. Nokre av spørsmåla var også med i PISA-undersøkinga i 2000, men med auka fokus på engasjement for lesing, vart fleire spørsmål teke med i undersøkinga i 2009 (Roe, 2010). Typiske trekk ved engasjerte lesarar er at dei les for å få kunnskap eller informasjon, for å oppdatere seg i nyheiter, for å verte underholdt eller for å løyse ei oppgåve, og vidare delar dei sine erfaringar med andre og diskuterer det dei har lese. Å få elevane motiverte for og engasjerte i lesing, er eit av måla med all leseopplæring. Elevar skal møte tekstar med interesse og forventingar, og dei skal kunne velje å lese sjølv om dei ikkje må. Samstundes skal dei også få ei forståing for at lesing nokre gonger er naudsynt for dei. Undervising i lesestrategiar og motivasjonsarbeid bør gå hand i hand, slik at arbeidet med lesestrategiar ikkje berre vert tekniske øvingar utan forståing for overføringsverdi (Roe, 2014). At elevane forstår viktigheita av det dei les, både i samband med skule og i eige liv, er sentralt for leseforståinga. PISA-undersøkingane frå 2000 og 2009 peika på at norske elevar var blant elevane som viste minst positive haldningar til leseaktivitet, og det er også ut frå PISA-

undersøkinga i 2012 grunn til å tru at det framleis er eit potensiale til forbetring her (Roe, 2010; 2013). I det neste kapittelet vert resultat frå PISA-undersøkingane trekt fram.

## **2.5 Fritidslesing**

Tekstar som elevane møter på fritida vil i tillegg til elevane sine forkunnskapar, vere med å påverke leseforståinga. I ein studie av fleire tusen skuleelevar fann Stanovich (2000) ut at forskjellane i vokabular og leseforståing auka i sommarferien. Stanovich kallar dette for ”print exposure”, i kva grad elevane vart eksponerte for trykte tekstar i løpet av fritida, men det dreier seg også kring kor mykje barna høyrer eller snakkar om trykte tekstar (referert i Strømsø & Aukrust, 2003). Stanovich og kollegaer har i andre studiar funne ut at denne tilgangen til tekstar har positiv innverknad på mellom anna leseforståing, vokabular og generell kunnskap om kultur og historie (referert i Strømsø & Aukrust, 2003).

Omgrepet fritidslesing inneber også lesing av tekstar på Internett og digitale medium. Ein nyare studie som omhandlar ungdomsskuleelevar sine haldningar til ulike former for lesing har vist at digital fritidslesing skil seg ut (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer, 2012). Det vart skild mellom digitale medium og trykte testar for både skule og fritid, og funn viste ein sterk positiv samanheng mellom lesing av digitale tekstar og lesing av papirbaserte tekstar i skulen. Samstundes viste undersøkinga ingen samanheng mellom fritidslesing av tekstar digitalt og elevane sine haldningar til leseføremåla. Klare kjønnskilnader kom også fram, der jentene skåra best i lesing knytt til skularbeid, både når det gjaldt trykte tekstar og digitale tekstar, medan gutane skåra best på lesing av digitale tekstar i fritida. Noko av det same kjem fram i norske PISA-resultat (Roe & Vagle, 2010).

### **2.5.1 Gutar, jenter og lesing**

Resultata frå PISA-undersøkinga i 2000 syner at dei norske gutane var minst positive til leseaktivitetar i heile OECD, og i tillegg var skilnaden mellom gutar og jenter større i Noreg enn i dei fleste andre deltakarlanda. Jentene las meir og var også meir positive til lesing enn gutane (Roe, 2010). Det som også merka seg ut var at jentene i Noreg var blant dei minst positive jentegruppene i OECD. Resultata frå PISA-undersøkinga i 2006 peikar på at gutane hadde noko endra haldning til lesing, ved mellom anna at meir tid gjekk til friviljug lesing

(Roe, 2014). Dette kan vere fordi lesing vart satsa på i skulen i løpet av denne perioden, og at mange av leselyst-kampanjane var særskild retta mot gutar. Ei anna mogleg årsak kan vere tilbod av litteratur og film, som til dømes *Harry Potter* og *Ringenes Herre*, som sannsynlegvis inspirerte mange til å lese. Under intervju kom det fram at sjangeren fantasy var den største favoritten innan boklesing hos gutane (Roe, 2014). Likevel endra gutane si haldning til lesing seg att frå 2006 til 2009, og gutane såg då ut til å vere om lag der dei var i 2000. Roe (2010) stiller spørsmål til denne negative tilbakegangen hos gutane. Kunne årsaka vere at lærarane arbeidde mindre med å motivere elevane til fritidslesing når kampanjane ikkje lenger var ei konkret målsetjing? Eller kan grunnen vere at gutane, og for så vidt også jentene, i nyare tid nytta mykje Internett og digitale medium til lesing og andre aktivitetar, og at dette ikkje vart rapportert som lesing? Sjølv om resultatane frå 2006 viste ei positiv endring i gutar si fritidslesing, var resultatane signifikant svakare enn før. Ein fann altså ikkje ein positiv samanheng med elevane sine leseferdigheiter (Roe, 2010).

Resultatane frå PISA-undersøkinga i 2009 viste nedgang i lesing av papirbaserte medium sidan 2000, og dette gjaldt både jenter og gutar. Samstundes viste dei norske resultatane ei auke i lesing av nettstadar og e-post frå 2000 og fram til 2006. Ein kan ikkje gjere den same samanlikninga med resultatane frå 2009, då spørsmåla har vorte endra (Roe, 2010). Samla sett tyder desse resultatane på ei auke i lesing av tekstar digitalt, men også nedgang i lesing av trykte tekstar.

### **2.5.2 Kjønnsskilnader**

Grunna mellom anna noko låge resultat i nasjonale og internasjonale undersøkingar har gutar si lesing vorte mykje omdiskutert i ulike medium. Dette gjeld ikkje berre i Noreg, men også i andre land (Kverndokken, 2013a). Gutar og lesing vert trekt fram i aviser, nyheitsmedium og tidsskrift som til dømes "Gutteproblemet" (Semningsen, 2012), "We are failing too many boys in the enjoyment of reading" (Morpurgo, 2012), "Guttene må få hjelp" (Sørum, 2012) og "Lesing – mest for jenter" (Kleiveland, 2008).

I PISA-undersøkinga frå 2012 vart lesing målt for femte gong sidan undersøkinga i 2000. Nokre av oppgåvene som skal kartlegge leseferdigheiter har vorte erstatta sidan 2000, men dei aller fleste som var med i 2003 og 2006 vart behalde, og var framleis med i undersøkinga i 2012 (Roe, 2013). Gjennomsnittet for lesing i OECD-landa var 496 poeng, og dei norske

elevane hadde ein gjennomsnittskåre på 504 poeng. Dei norske resultatane har derimot ikkje vist nokon framgang i løpet av desse åra, og er ikkje betre enn dei var i 2000. Jentene har skåra signifikant betre enn gutane innan lesing i PISA-undersøkingar, dette gjeld for alle land, og det har enno ikkje hendt at gutane har skåra høgare enn jentene. Kjønnsskilnadene blant norske elevar har vore høge, og dei har heldt seg nokså stabile i løpet av desse åra. I 2012 var skilnaden på 46 poeng i Noreg, medan dei i OECD-landa var på 38 poeng. Kjønnsskilnadene i OECD-landa viser at fleire jenter enn gutar har hamna på dei høgste nivåa, og at dermed fleire gutar enn jenter er på dei lågaste nivåa.

Når det gjeld korleis dei norske elevane presterte på dei ulike oppgåvene, viser resultatane mellom anna at elevane skåra relativt godt når det kjem til å få med seg hovudbodskapen i ein tekst (Roe, 2013). Dei gjer det også særskild godt i tekstar som appellerer til aldersgruppa gjennom innhald og stil, og jentene skåra betre på samanhengande tekstar. I oppgåver som er knytt til ikkje-samanhengande tekstar, som grafar, lister, skjema, tabellar og diagram, er kjønnsskilnadene små. Det har tidlegare vore ein tendens til at jentene skåra mykje betre enn gutane på skjønnlitterære tekstar, men denne skilnaden kom ikkje like tydeleg fram i PISA-undersøkinga i 2012. I den eine oppgåva som blir sett som ei av dei mest krevjande oppgåvene, viste norske elevar framgang. Teksten som var knytt til oppgåva var svært informasjonstett, og den bestod av fleire teksteiningar som kart, diagram, tabell og laupande tekst. Temaet var på mange måtar ”vaksent” og omhandla fakta og aspekt kring eit samfunnsvitskapleg tema. Oppgåva sette krav til at elevane måtte orientere seg og samanhalde informasjon frå teksteiningane. Dei norske elevane skåra betre i oppgåva som kravde at dei skjønnte kvifor eit tekstavsnitt og ein tabell inneheldt motstridande informasjon. Roe (2013) hevdar at utviklinga som PISA-undersøkinga frå 2012 viser, kan tyde på at tal på svake lesarar har vorte redusert, og at ei årsak kan vere auka vektlegging av tidleg leseopplæring. Samstundes peikar at elevar får hjelp på eit tidleg stadium, dersom dei viser teikn til lesevanskar.

PISA-undersøkinga vart i 2009 utvida med ei digital leseprøve på grunnlag av at digitale tekstar stiller nye krav til lesarar (Eriksen & Narvhus, 2013). Den digitale prøva var også ein del av PISA-undersøkinga i 2012, og den gjekk ut på at elevane skulle navigere i nettstadar gjennom eit simulert Internett som skulle verke så ”ekte” som mogleg. Dei fekk instruksjonar og skulle sjølv finne lesevegar som kunne gi svar på spørsmål i prøva, og alle navigasjonar og ”klikk” vart registrert. Føremålet til prøva i 2012 var å måle elevane sin evne til å finne og



hente ut informasjon frå Internett, å tolke og samanhalde informasjon, og å reflektere over og vurdere informasjon i teksten. Resultata frå 2012 viser at norske elevar hadde ein gjennomsnittsskåre på 500 poeng i digital lesing, som ikkje er signifikant forskjellig frå OECD-gjennomsnittet på 497 poeng. Samstundes viser resultata at Noreg var blant landa med størst spreining i resultat, som tyder at skilnad mellom elevane sine prestasjonar var relativt store. Rapporten peikar også på at dei norske elevane presterte på det same nivået i 2009 og 2012 (Eriksen & Narvhus, 2013).

Når det gjeld kjønsskilnadene i den digitale prøva, viser dei ein lågare skilnad enn på den papirbaserte leseprøva, med ein kjønsskilnad på 26 poeng i OECD-landa. Likevel kan ein også i denne prøva sjå at jentene presterer betre enn gutane i alle land (Eriksen & Narvhus, 2013). Dette var noko overraskande då ein hadde venta at gutane skulle prestere betre når lesinga føregjekk på skjerm. Samstundes viser resultata at Noreg er det OECD-landet som har størst kjønsskilnad innanfor digital lesing. Dette ser ein ut frå at gutane skåra 20 poeng lågare enn OECD-gjennomsnittet, samstundes som at jentene skåra 26 poeng høgare enn snittet, og dette gir ein kjønsskilnad på heile 46 poeng hos dei norske elevane. Samanlikna med dei nordiske landa, var det dei norske gutane som skåra lågast i den digitale leseprøva, og dei skåra også svakare enn gutar frå fleire europeiske land. Sidan 2009 har kjønsskilnaden i Noreg auka frå 35 til 46 poeng (Eriksen & Narvhus, 2013).

Norske og nordiske elevar har etter resultata frå PISA-undersøkinga hamna i kategorien ”økonomiske navigatørar”, som er ein av fire kategoriar som fortel korleis elevane les på Internett. Økonomiske navigatørar les på ein effektiv måte og nyttar mindre tid på prøva, og dette kan tyde på at dei norske elevane kjenner nettstrukturen godt og tar medvitne val undervegs i prøva. Samstundes kan denne merkelappen tyde på mindre konsentrasjon hos elevane, og at dei kanskje ikkje nyttar nok tid på oppgåvene (Eriksen & Narvhus, 2013). Andre PISA-undersøkingar har også peika på at norske elevar får lågare resultat enn OECD-gjennomsnittet i oppgåver som krev at dei skal lese nøye gjennom ”keisam” tekst og som krev stor innsats (Roe & Vagle, 2010). Norske elevar presterer samstundes godt i oppgåver der dei skal vurdere kva ein tekst handlar om i heilskap. Resultat frå den digitale leseprøva viser at norske elevar får særskild låge resultat i oppgåver som er komplekse, beståande av fleire nettstadar med lenker til andre forskjellige nettstadar. Desse tekstane er inneheld mykje informasjon og dei er skriva på eit vitskapeleg og nokså krevjande språk. Elevane i Noreg skårar også lågt når dei skal leite fram viktig informasjon på ein nettstad og samanfatte

informasjon frå fleire ulike nettstadar (Eriksen & Narvhus, 2013). Derimot har norske elevar gode resultat når det kjem til å forstå hensikta med ein tekst, der dei skårar over OECD-gjennomsnittet.

Siw Ellen Jacobsen har skrive ein artikkel, publisert av Norges Forskningsråd (2010), som omhandlar gutar og lesing. Ho viser til fleire studiar som fortel at gutar ikkje er interessert i å lese, og at dei les mindre og dårlegare enn jentene. Samstundes peikar eit forskingsprosjekt ved Høgskulen i Vestfold på at haldningar til lesing blant jenter og gutar varierer i stor grad. Gjennom dette forskingsprosjektet har lesing av fagtekstar i skulen vorte studert, og det viser seg at mange elevar oppfattar at lesing handlar om å lese skjønnlitterære tekstar. Bente Aamotsbakken og Norunn Askeland har studert lesing av fagtekstar gjennom intervju og observasjonar. Dei hevdar at gutar og jenter faktisk les heile tida, men peikar på at gutar ofte er meir opptekne av å lese om tekniske ting og at dei les mykje på skjerm. Sjølve ser ikkje gutane på slik lesing som lesing. Forskinga har vist at også jentene les mykje på skjerm, men at gutar og jenter har ulike interesser når dei skal velje tekstar (Norges Forskningsråd, 2010).

Professor Astrid Roe har studert lesing og kjønsskilnader gjennom nasjonale leseprøver og internasjonale PISA-undersøkingar. Roe har i denne samanhengen intervjuet 42 elevar på 9.trinn om deira lesevanar. Gjennom eit av intervjuet har også ho funne ut at gutar ikkje ser på all lesing som lesing, og at gutar ikkje trur at dei les noko særskild. I møtet med denne eleven stilte Roe spørsmål om guten las noko på Internett, og han svara at han nytta Internett, men ikkje til lesing. Vidare i intervjuet spurde ho om kva han nytta Internett til, og guten svara at han nytta det til kva som helst, kanskje nettaviser. Etter kvart vart guten klar over at han las på Internett, og at han faktisk las allereie då han gjekk inn på PCen (Norges Forskningsråd, 2010).

Også Kåre Kverndokken (2013b) har sett på barn si lesing og kjønsskilnader, og då gjennom mellom anna lesarundersøkingar og utlånsstatistikkar hos bibliotek. Målet hans var å finne ut om tala frå biblioteka kunne bekrefte det som har vorte sagt om gutar si manglande interesse for boklesing. Statistikk henta frå Bibliofil-bibliotek frå 2011 til 2012, og eit utdrag frå statistikken ser slik ut (Kverndokken, 2013b, s.63):

Kvinner			Menn		
Alder	Fag.	Skjønn.	Alder	Fag.	Skjønn.
6-13	175.363	944.628	6-13	189.025	563.205
14-16	60.379	187.639	14-16	36.912	67.061
17-23	210.062	221.834	17-23	75.301	69.065

**Tabell 2.5.2 Oversikt over biblioteklån hos barn og unge voksne**

Storleikane frå bibliotekstatistikken viser at jenter og gutar i aldersgruppa 6-13 år lånte om lag like mange fagbøker, men samstundes viser denne oversikta at jentene lånte nesten dobbelt så mange skjønnlitterære bøker som det gutane gjorde. Tabellen synleggjer vidare at det skjer store endringar når barna kjem over i ungdomsskule-alder. På ungdomstrinnet lånte jentene langt fleire fagbøker enn gutane, og skilnaden er også større når det gjeld skjønnlitteratur. Tala viser at jentene lånte om lag tre gonger så mange bøker innanfor skjønnlitteratur som det gutane gjorde. Samstundes peikar statistikken på at barna i aldersgruppa 14-16 år lånte bøker i langt mindre grad enn yngre barn gjorde, og dette gjaldt for både gutar og jenter (Kverndokken, 2013b). Ser ein på den eldste gruppa som er teke med i tabell 2.5.2, ser ein at jentene frå 17-23 år lånte bøker i større grad enn jentene i ungdomsskule-alder. Dei lånte også nesten like mange bøker innanfor faglitteratur, som innan skjønnlitteratur. Låna for gutane hadde ikkje teke seg opp i like stor grad som hos jentene, men tala viser at dei lånte ein større del faglitterære bøker. Samla sett bekreftar denne lånestatistikken at gutar les langt mindre skjønnlitteratur enn jenter (Kverndokken, 2013b).

## 2.6 Elevar sine fritidslesevanar

I dette kapittelet vert tidlegare undersøkingar kring fritidslesevanar presentert. Statistisk sentralbyrå gjer årlege undersøkingar kring bruk av massemedium i Noreg, og desse vert publisert i Norsk Mediebarometer. I denne serien vert det publisert analysar av statistikk om sosiale, demografiske og økonomiske forhold til ein vid lesarkrets. Formålet med undersøkinga har vore å kartlegge den norske befolkninga sin bruk og tilgang til ulike medium og kulturtilbod. Norsk kulturråd, Kulturdepartementet, Telenor og Institutt for journalistikk er blant viktige brukarar av resultatane som vert avdekt. Den første undersøkinga vart gjennomført i 1991 og har vorte gjennomført kvart år sidan, med unntak av i 1993 (Statistisk Sentralbyrå, 2016).

I denne oppgåva vil eg undersøkje kva for fritidslesevanar elevar i 7.klasse har, og då er det interessant å samanlikne dataa mine med statistikkar frå Norsk Mediebarometer.

Datamaterialet eg nyttar er innhenta i 2009, og difor vel eg å også sjå nærare på Statistisk sentralbyrå si undersøking av medievanane til norsk befolkning frå same år. Dette gjer eg for å kunne samanlikne desse tala frå Mediebarometeret 2009 med undersøkinga av elevar si fritidslesing. Samfunnet vårt er i ei rask teknologisk utvikling, og då er det interessant å samanlikne medievanar frå året datamaterialet vart samla inn med tal frå den siste undersøkinga som vart gjennomført i 2014.

## **2.6.1 Norsk Mediebarometer 2009**

Norsk Mediebarometer er ei landsomfattande undersøking kor ein studerer medievanar og tilgang til medium som nordmenn i alderen 9-79 år har. Utvalet til undersøkinga i 2009 var på 1780 personar (Vaage, 2010).

### **2.6.1.1 Papirbaserte medium**

Resultata frå undersøkinga i 2009 viser at stadig færre les papiraviser enn tidlegare, men likevel var det framleis ein stor del av deltakarane som las slike aviser. Nedgangen i lesing av papiraviser har vore størst blant unge. Rapporten viser at 38 prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år las papiraviser i 2009, og då las dei i gjennomsnitt 14 minutt ein typisk dag. Av desse barna var 42 prosent gutar og 33 prosent jenter. Berre 7 prosent av barna frå 9-15 år las vekeblad, som er stor nedgang sidan den første undersøkinga i 1991 (Vaage, 2010).

Barn var dei mest ivrige lesarane av teikneseriar, og Donald Duck var den mest lesne serien av både gutar og jenter i 2009. Ser ein på teikneseriar i eit tidsperspektiv, syner likevel tala at teikneserielesing har vorte kraftig redusert frå 1990-åra, frå 52 prosent lesarar i aldersgruppa 9-15 år i 1991 til 21 prosent lesarar i same aldersgruppe i 2009. Generelt las gutar teikneseriar i større grad enn jenter, kor 28 prosent gutar og 12 prosent jenter las teikneseriehefte. Lesarane i aldersgruppa 9-12 år las i gjennomsnitt i 21 minutt kvar dag (Vaage, 2010). Når det kjem til tidsskrift har det vore ein tendens til at i hovudsak menn har lese slike blad, men rapporten synleggjorde at kjønnskilnaden hadde jamna seg ut i noko grad. Den viser også at berre fire prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år las tidsskrift (Vaage, 2010).

Norsk Mediebarometer 2009 synleggjer ei auke i boklesing frå 2008. I 2009 las jenter og kvinner bøker i større grad enn gutar og menn, kor 44 prosent av jentene og 23 prosent av gutane i aldersgruppa 9-15 år las bøker ein gjennomsnittsdag. Til saman var det 32 prosent av barna frå 9-15 år som las bøker. Kvar av desse barna las i bøker i 37 minutt i gjennomsnitt ein typisk dag. Romanar og noveller har vore mest attraktivt hos boklesarane, men barne- og ungdomslitteratur var klart mest populært hos barn frå 9-15 år, som utgjorde 58 prosent av boklesinga. Ser vi nærare på aldersgruppa 9-12 år, ser vi at 38 prosent av denne aldersgruppa las bøker ein gjennomsnittsdag, og ei gjennomsnittsrekning av dei som såg på seg sjølve som lesarar viser at dei las i 33 minutt ein gjennomsnittsdag (Vaage, 2010).

Samla sett kan ein sjå redusert bruk av papirmedium, samanlikna med tal frå dei tidlegare undersøkingane. Sjølv om rapporten synleggjer aukande bruk av trykte bøker, har tala på lesarar vore høgare nokre år tilbake. Ser ein på dei trykte media samla, ser ein at tid brukt til papirmedium har vorte tydeleg redusert sidan den første undersøkinga i 1991. I 1991 gjekk i gjennomsnitt 70 minutt til lesing av bøker, aviser, teikneseriar, vekeblad og tidsskrift kvar dag. Undersøkinga frå 2009 viser at nordmenn nytta 48 minutt til lesing av dei same media ein gjennomsnittsdag (Vaage, 2010). I tillegg har det vist seg at kvinner var mest opptekne av bøker og vekeblad, medan teikneserieblad var mest populært hos dei yngste barna, særskild blant gutane.

### **2.6.1.2 Digitale medium**

Statistisk sentralbyrå si undersøking frå 2009 viser at tilgang til heime-PC og Internett auka mykje fram til 2009, og dette året hadde 91 prosent av den norske befolkninga Internett via breiband i heimen. Heime-PC vart særskild nytta i tilknytning til spel, underhaldning og i skulesamanheng av barn og unge, og den tydeleg største brukargruppa innan Internett og PC var unge gutar og yngre vaksne menn. Aldersgruppa 16-24 år nytta heime-PC mest, men 9-15-åringane kom også høgt opp på lista. Heile 70 prosent av barn frå 9-15 år nytta datamaskin heime. Dersom vi ser på kjønnskilnadene viser det seg at 75 prosent av gutane og 64 prosent av jentene i den aktuelle aldersgruppa nytta heime-PC ein typisk dag. Gutane brukte 1 time og 37 minutt ein gjennomsnittsdag framfor skjermen, medan jentene brukte 1 time og 26 minutt (Vaage, 2010).

I løpet av ein gjennomsnittsdag var det to av tre barn i denne aldersgruppa som nytta Internett, og undersøkinga viser at 71 prosent gutar og 59 prosent jenter nytta tid på Internett ein typisk dag. Internett vart av desse barna vanlegvis nytta i 1 time og 31 minutt i gjennomsnitt i løpet av ein dag, og skilnaden i tidsbruken til gutane og jentene er ikkje markant. Internett vart i stor grad nytta til film-, TV- og speletilbod og til nettsamfunn, men det vart også nytta til lesing av nyheiter digitalt. Resultata frå Norsk Mediebarometer 2009 synleggjer at 27 prosent av barn og ungdom i aldersgruppa 9-15 år las nyheiter på Internett ein gjennomsnittsdag. Kjønnsskilnader i ulike aldersgrupper er ikkje framstilt, men resultata viser at menn las nyheiter på Internett i noko større grad enn det kvinnene gjorde. Rapporten nemner også andre ulike kategoriar innanfor Internett-bruk, som e-post, faktastoff, innhenting av informasjon om til dømes arrangement, radio og videoklipp, men bloggsjangeren vert ikkje nemnt spesifikt, og difor kan ein anta at lesing av blogg høyrer til under kategorien ”anna underhaldning”. Resultata synleggjer at 18 prosent av 9-15 åringane nytta Internett til ”anna underhaldning”. I tillegg nytta to prosent av barn i aldersgruppa 9-12 år, og ni prosent av barna frå 13-15 år Internett på mobiltelefonen. Elles vart mobiltelefon mykje brukt til å sende privat SMS og til spel. Gutane nytta TV-spel, PC-spel og Internett på mobiltelefon i større grad enn det jentene gjorde i 2009 (Vaage, 2010).

Norsk Mediebarometer 2009 synleggjer også nedgang bruk av videoband/DVD/harddisk-opptakar. 16 prosent av barna i aldersgruppa 9-15 år nytta desse media ein gjennomsnittsdag i 2009, medan dei same media vart nytta av 27 prosent av barna i same aldersgruppe i 1991. Resultata i undersøkinga viser at DVD-spelaren vart mest nytta, kor 64 prosent av barna i den aktuelle aldersgruppa som hevda at dei nytta desse media, nytta DVD-spelar ein typisk dag, og den vart nytta mykje til kjøpe- eller leievideoar. 9-15-åringane nytta video-medium i 1 time og 21 minutt ein gjennomsnittsdag. Når det kjem til TV-apparatet var 9-15 åringane, saman med vaksne i alderen 67-79 år, dei som nytta fjernsynet mest ein typisk dag. Heile 86 prosent av barn i alderen 9-15 år såg på TV ein vanleg dag, og desse barna såg på fjernsyn i 2 timar og 16 minutt i gjennomsnitt kvar dag. Gutane nytta TV-apparatet i noko større grad enn jentene (Vaage, 2010).

## **2.6.2 Norsk Mediebarometer 2014**

Undersøkinga frå 2014 har dei same rammene som i publikasjonen frå 2009. I den nyaste publikasjonen med tal frå 2014, er eit landsomfattande utval på 1910 personar i alderen 9-79 år med i undersøkinga. Resultat frå dei siste åra viser aukande bruk av Internett, og tre av fire nettbrukarar les nyheiter på nettet kvar dag. Tala viser også at det er unge og yngre vaksne som nyttar Internett mest, og 96 prosent av befolkninga har Internett i heimen. Dei fleste har også i stor grad tilgang til smarttelefon og nettbrett heime. (Vaage, 2015).

### **2.6.2.1 Papirbaserte medium**

Rapporten viser at barn og unge i mindre grad enn vaksne les papiraviser. 15 prosent av barn frå 9-15 år les aviser i papirutgåve, og då les dei i 20 minutt ein gjennomsnittsdag. Tre prosent av gutane og fem prosent av jentene les vekeblad ein vanleg dag, og dette utgjer fire prosent av barna i denne aldersgruppa. Norsk Mediebarometer viser også ein jamn nedgang dei siste åra. Når det kjem til teikneseriar, som har vore eit typisk medium for barn, er det klart færre som les det i dag enn på 90-talet. Gutane har vore mest opptatt av teikneseriar, men i dag er ikkje skilnaden mellom kjønn like tydeleg. Undersøkinga frå 2014 synleggjer at 19 prosent gutar og 14 prosent jenter les teikneserieblad ein gjennomsnittsdag, og samla sett vert dette 16 prosent av barna i aldersgruppa 9-15 år. Rapporten synleggjer at lesarane i aldersgruppa 9-12 år les teikneseriar gjennomsnittleg i 30 minutt ein vanleg dag. Norsk mediebarometer 2014 viser også at berre ein prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år les tidsskrift (Vaage, 2015).

Når det gjeld fritidslesing av bøker, les kvinner meir enn menn, og kjønsskilnaden gjeld i alle aldersgrupper. Kvinner og jenter les også mest skjønnlitteratur, romanar og noveller, og den kategorien bøker som vert lest nest mest er bøker for barn og ungdom. Av litteraturen som barn i aldersgruppa 9-15 år les ein gjennomsnittsdag, er 72 prosent barne- og ungdomslitteratur, og sidan 2001 kan ein sjå ei auke i lesing av denne kategorien bøker generelt i landet. Seks prosent av barn og unge i den aktuelle aldersgruppa les bøker under kategorien ”anna” i undersøkinga, men det kjem ikkje fram kva for bøker dette er. Den nyaste undersøkinga frå 2014 trekk fram at 40 prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år les trykte bøker ein gjennomsnittsdag. Når det gjeld kjønsskilnader innanfor boklesing er det 46 prosent av jentene og 34 prosent av gutane som les dette mediet ein vanleg dag, og då er ikkje skulebøker medrekna. Av barna som les bøker regelmessig, les aldersgruppene 9-12 og 13-15

år i 27 minutt i gjennomsnitt kvar dag. Norsk Mediebarometer 2014 peikar på at del av barn som har lese bøker per døgn har ei auke blant barn og ungdom dei siste åra (Vaage, 2015).

### 2.6.2.2 Digitale medium

Ungdom i alderen 16-19 år nyttar heime-PC mest, men 9-15-åringar nyttar også dette mediet i stor grad. I 2014 var det heile 75 prosent av barn i den aktuelle aldersgruppa som nytta heime-PC kvar dag, der også bruk av nettbrett og smarttelefon er medrekna. Barna nytta dette digitale verktøyet i 1 time og 49 minutt i gjennomsnitt ein typisk dag. Undersøkinga viser vidare at heile 81 prosent gutar og 69 prosent jenter i aldersgruppa 9-15 år nyttar heime-PC ein gjennomsnittsdag. Når det gjeld *kva* barna nyttar desse digitale verktya til er det mest til underhaldning, spel og også i stor grad til skularbeid. I 2014 vart Internett nytta i gjennomsnitt i 2 timar og 8 minutt kvar dag av barna mellom 9-15 år. Internett er eit stadig aukande medium, og i dag nyttar 88 prosent av befolkninga Internett i løpet av eit døgn. Då er bruken både heime, på arbeid, i skulen og andre stader medrekna (Vaage, 2015).

Barn og unge, og yngre vaksne er dei største brukargruppene av Internett, og i dag er det fleire som les aviser på nettet enn i papirutgåve (Vaage, 2015). Det er om lag lik del av gutar og jenter i aldersgruppa 9-15 år som nyttar Internett, men gutane brukar meir tid på det. Norsk Mediebarometer 2014 sin tabell over kjønnskilnader viser at jentene nyttar 1 time og 38 minutt på Internett, medan gutane bruker 2 timar og 35 minutt på nettbaserte aktivitetar. Rapporten synleggjer vidare at 91 prosent gutar og 86 prosent jenter nyttar dette mediet i løpet av ein gjennomsnittsdag. Totalt nyttar 89 prosent av barn i den aktuelle aldersgruppa Internett i kvardagen, og det vert brukt mest til chat, spel, Facebook og andre sosiale medium. Internett vert også nytta til å sende- og ta i mot e-post og i noko grad til å lese magasin digitalt. I tillegg nyttar 28 prosent av barna Internett til å finne fram faktastoff og 15 prosent til å sjå på annonser. Nettet nyttar dei i svært lita grad til å lese elektroniske bøker (Vaage, 2015).

Gutar er dei mest aktive brukarane av TV-spel og spel på PC/Internett, men i dag nyttar også jenter spel på PC/Internett i stor grad. I tillegg er det 45 prosent av barn i aldersgruppa 9-12 år som nyttar Internett på mobiltelefon. Jenter nyttar i noko større grad mobiltelefon enn det gutane gjer. Generelt for heile befolkninga har bruk av Internett på mobil auka frå 35 prosent i 2012 til 62 prosent i 2014 (Vaage, 2015).



Rapporten frå 2014 viser også at Internett vert nytta til lesing av blogg, og barn og unge er dei mest aktive brukarane av blogg og andre sosiale medium. 14 prosent kvinner og fem prosent menn les blogg ein gjennomsnittsdag, og dette gjeld totalen av alle aldersgrupper. Til saman les ni prosent av heile befolkninga blogg. Av barn i aldersgruppa 9-15 år les 12 prosent blogg, men skilnaden mellom jenter og gutar og blogglesing i denne alderen vert ikkje lagt fram. Gjennom undersøkinga har det kome fram at elevar som går på ungdomsskule les blogg i større grad enn elevar som går på vidaregåande skule (Vaage, 2015).

Norsk Mediebarometer 2014 viser at 70 prosent av barna frå 9-15 år såg på fjernsyn, og då i 1 time og 50 minutt i gjennomsnitt ein vanleg dag (Vaage, 2015). I tillegg nytta 30 prosent av barn i denne aldersgruppa video-medium i løpet av ein dag, i 1 time og 15 minutt i gjennomsnitt. Det vert i denne samanhengen rapportert om at tilboda til slike tenester har auka. Dette har også ført til auke i bruken av videomedium og straumetenester. Dei media som vert nytta er videoband, DVD/Blu-ray, harddiskopptakar eller videofiler som anten vert lasta ned frå Internett eller som brukaren betalar for og straumar gjennom Internett, som til dømes Netflix. Bruken av desse straumetilboda har auka i stor grad sidan året før. Barn og unge nyttar videomedium mest, i sær straumetenester som Netflix og DVD-spelar. Mediebarometeret viser også at det har vore, og framleis er, ein tendens til at menn nyttar videomediet i større grad enn kvinner. Undersøkinga viser også at menn nyttar mest nedlasta videoar og straumetenester mest, medan kvinnene er den største brukargruppa av DVD-/Blu-ray-spelaren. Tabellen over kjønsskilnader viser at 31 prosent gutar og 30 prosent jenter nyttar videomedium i løpet av ein gjennomsnittsdag (Vaage, 2015).

Som statistikken frå Norsk Mediebarometer syner, vert digitale verkty og Internett mykje nytta i heimen. Heile 96 prosent av norsk befolkning har tilgang til Internett heime. Med auka tilgang følgjer også aukande bruk, og særleg barn og unge nyttar TV, PC, Internett og mobil til sosiale medium og spel. Vi kan sjå ei auke i lesing av barne- og ungdomslitteratur sidan 2001, og det er ein av to kategoriar bøker som vert lest mest av befolkninga generelt. Norsk Mediebarometer viser samstundes stor nedgang i lesing av trykte tekstar elles, som til dømes i papiraviser, teikneseriar, vekeblad, av barn i aldersgruppa 9-15 år.

### **2.6.2.3 Samanlikning av Norsk Mediebarometer frå 2009 og 2014**

Samfunnet har vore i stor teknologisk utvikling dei siste tiåra, og dette viser også rapportane i Norsk Mediebarometer frå 1991 til i dag. Barn har i dag stor tilgang til ulike digitale verkty som eigen heime-PC, nettbrett og smarttelefon, og så godt som alle heimar har Internett. Dermed har vi også auka tilgang til ulike digitale tekstar. I undersøkingane frå 2009 og 2014 har det kome fram at barn i aldersgruppa 9-15 år nyttar heime-PC i større grad enn tidlegare. Rapporten frå 2009 fortalte at 70 prosent av barn i denne aldersgruppa nytta heime-PC kvar dag, mot 75 prosent i same aldersgruppe i 2014. I tillegg nyttar barn markant meir tid på internett i dag enn dei gjorde i 2009, og i gjennomsnitt brukte kvart barn 37 minutt meir på Internett ein gjennomsnittsdag i 2014. Tala her er utrekna frå dei barna som rapporterte dei var brukarar av Internett ein gjennomsnittsdag (Vaage, 2010; 2015).

Samla sett kan ein sjå ein redusert bruk av papirmedum samanlikna med tal frå dei tidlegare undersøkingane i Norsk Mediebarometer. I 2009 las 38 prosent av 9-15 åringane i aviser dagleg, medan berre 15 prosent av 9-15 åringar rapporterte at dei las trykte aviser i 2014. Tala for lesing av vekeblad og tidsskrift har også vorte noko lågare, men desse media vart heller ikkje mykje lest av barn og ungdom i 2009. Det same gjeld teikneseriar, kor 21 prosent av barn i denne aldersgruppa las teikneseriar i 2009, mot 16 prosent i den nyaste undersøkinga. Tidlegare viste det seg at gutar var dei klart største lesarane av teikneserieblad, men fram mot i dag har desse kjønsskilnadene jamna seg ut. Når det gjeld bøker, er kjønsskilnaden framleis den same som i 2009, kor jentene les i større grad enn gutane. Undersøkinga frå 2009 viser at 44 prosent av jentene og 23 prosent av gutane i den aktuelle aldersgruppa las bøker ein typisk dag, og då i 37 minutt i gjennomsnitt. I 2014 var det 46 prosent av jentene og 34 prosent av gutane som hadde lese trykte bøker ein gjennomsnittsdag. Dette viser at fleire gutar les bøker no enn tidlegare. Barna som hevda dei las bøker regelmessig i 2014, las i om lag i 30 minutt ein typisk dag.

## **2.7 Oppsummering av kunnskapsgrunnlag**

I dette kapittelet har eg gjort greie for teori som forklarar sentrale komponentar i knytt til fritidslesing: Multiple tekstar, leseforståing, kjeldemedvit, og motivasjon og engasjement. I det store tekstuniverset møter ein fleire tekstar, både på papir og digitalt, som tek føre seg same tema. Informasjonen i slike tekstar kan vere motstridande, som vil seie at der ikkje er

samsvar mellom informasjonen i dei. Dette krev ei anna form for lesekompetanse enn ved lesing av enkelttekstar, og det handlar å fange opp viktig informasjon og registrere motstridande informasjon i tekstane. Lesing på Internett stiller krav til lesaren, der han må vurdere kjelda si grad av truverd. Med auka tilgang til ulike teksttypar har tekstomgrepet vorte utvida, og tekstar i dag inneheld ofte fleire modalitetar som har meining for tekstforståinga.

Eg har også presentert resultat frå tidlegare forskning, mellom anna PISA-undersøkingar, som viser skilnader mellom gutar og jenter si lesing. Vidare har eg også presentert undersøkingar kring fritidslesevanar, Norsk Mediebarometer frå 2009 og 2014, der i hovudsak barn- og ungdom sin bruk av og tilgang til ulike medium har vorte framstilt. I det neste kapittelet vil eg gjere greie for korleis datainnsamlinga i denne oppgåva er utført og kva for metode som har vorte nytta.

## KAPITTEL 3 – Metode

### 3.1 Design

I dette kapitlet vil eg gjere greie for design og metode for studien, der eg har brukt eit kvantitativt design. Deretter vil eg skildre instrumenta som er nytta, som er spørjeskjema, prøveresultat av nasjonale prøver, ordkjedetesten og elevane sine oppsummeringar. Det er også nytta høgtenking kring kjeldemedvit som ein del av forskinga, der frekvensen av fire ulike kjelder (tekstar) vart nemnt eksplisitt. Dei fire tekstane vert nærare skildra under kapittel 3.3.4. Problemstillingane vart undersøkt empirisk hos 30 elevar i 7.klasse. Studien har eit kvantitativt design, kor eg har studert eventuelle samanhengar mellom elevar si fritidslesing, leseforståing, ordavkodning og kjeldemedvit, som er målt for kvar av informantane. I tillegg har eg også fått informasjon om elevane sine resultat på ordkjedetest og på nasjonal prøve. Vidare i metodekapitlet vil eg beskrive utvalet, datamaterialet, gjennomføringa av datainnsamlinga. Eg vil også gjere greie for operasjonaliseringane av variablane eg har studert, under kapittel 3.4, samt utfordringar i samband med validitet og reliabilitet i studien, og juridiske, etiske og metodologiske utfordringar.

#### 3.1.1 Kvantitativ metode

Forskingsmetode er på den eine sida framgangsmåtane vi nyttar for å belyse eller svare på dei spørsmåla vi har stilt, og på den andre sida er forskingsmetode dei framgangsmåtane vi nyttar for å innhente kunnskap (Kleven, 2011). Det vanleg å skilje mellom kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode, sjølv om dei to metodane i dag ofte vert sett på som komplementære enn som to motsetnader. Kvalitativ forskingsstrategi er oftast induktiv, og bygg på at den sosiale verda vert konstruert gjennom individ sine handlingar. Ein prøver å forstå handlinga eller situasjonen til informanten, og forskaren studerer detaljane i fenomenet (Ringdal, 2013).

Kvantitative samfunnsvitskaplege metodar undersøker utbreiing av fenomen og samanhengar mellom dei. Omgrepet *kvantitativ* kjem frå å talfeste eller kvantifisere storleikar, og ved å nytte kvantitativ metode baserer ein seg på oppteljingar av sosiale fenomen. Ein kan dermed seie noko om kor utbredt eit fenomen er og om utbreiinga varierer mellom ulike sosiale grupper. Nettopp dette er styrken ved kvantitativ forskingsmetode. For at ein forskar skal kunne seie noko om utbreiinga av fenomenet som vert studert gjennom kvantitative data, er ein føresetnad at ein har innhenta data frå eit utval som er representativt

for populasjonen, eller at ein har data som dekker alle forskingseiningane ein ønskjer å seie noko om (Tuft, 2011). Spørsmålet om ein kan generalisere, som vil seie å overføre funn frå studien til heile populasjonen, har samband med utvalet ein har. Kvantitativ forskingsstrategi er ofte deduktiv, eller teoristyrtd, kor forskaren stiller spørsmål og avleier hypotesar ut frå teoretiske perspektiv for fenomenet som skal studerast. Årsaksforklaringar står sentralt i kvantitativ forskingsmetode (Ringdal, 2013). I analysane av det kvantitative datamaterialet har eg nytta dataprogrammet SPSS (Statistical Program for the Social Sciences) som statistisk verktøy. I det kommande kapittelet vil eg gjere greie for utvalet i denne studien.

### **3.2 Utval**

Denne studien inngår i eit doktorgradsprosjekt av Wenke Mork Rogne, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda, som har skriva om korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar (Rogne, 2014). Dataa i min studie er henta frå hennar prosjekt, men desse har eg utarbeidd vidare. Deltakarane var 30 elevar i 7. klasse (alder:  $M = 12.4$ ), kor 15 av informantane var jenter og 15 var gutar. Elevane vart plukka ut frå fire ulike skular på Nord-Vestlandet, og alle elevane hadde norsk som morsmål. Lærarane i dei fire klassane vart oppmoda om å velje ut elevar som ikkje hadde spesifikke lese- eller skrivevanskar, sidan studien var retta mot leseforståing hos elevar med normale leseferdigheiter. Lærarane fekk samstundes i oppgåve å plukke ut elevar som representerte ei viss breidde innan leseferdigheiter. Dette var friviljug deltaking, og det vart henta inn samtykkeskjema frå elevar og føresette (Rogne, 2014).

Seks skuleleiarar ved skular på Nord-Vestlandet vart kontakta, og desse skulane var plukka ut av praktiske omsyn. To av skulane takka nei til deltaking i prosjektet. Skuleleiaren valde sjølv ut lærarar og klassar som var aktuelle, og lærarane vart kontakta. Elevane vart plukka ut av lærar, etter fastsette kriterium for prosjektet: Alle elevane skulle vere sjuandeklassingar (12- og 13-åringar) og ingen av informantane (elevane) skulle vere diagnostisert for spesielle lese- og skrivevanskar. I tillegg skulle informantane ha varierende grad av leseforståing (Rogne, 2014).

### **3.3 Instrument**

#### **3.3.1 Nasjonale prøver**

Elevane sin sumskåre på nasjonale prøver vart innhenta, etter å ha motteke samtykke frå føresette og godkjenning av Norsk Samfunnsvitskapelig Datatjeneste (NSD). Den nasjonale leseprøva vart teken i september 2010, om lag fire månader etter gjennomføringa av datainnsamlinga til prosjektet. Prøva måler elevane si leseferdigheit etter fjerde og sjuande klassetrinn, og vert gjennomført i haustsemesteret for alle elevar i Noreg på femte og åttande klassetrinn. Målet og sjølvne intensjonen med den nasjonale prøva er å studere elevane sin lesekompetanse ved å finne fram til informasjon, tolke og forstå, og reflektere kritisk og analytisk over innhaldet i tekstane (Roe, 2014). I 2010 inneheldt den nasjonale leseprøva totalt 37 oppgåver innan ulike sjangrar, og komponentar frå omgrepet lesekompetanse, eller ”reading literacy”, vart målt i prøva. Tekstane og oppgåvene i prøva er baserte på intensjonane i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06), og skal dermed byggje på lesing som grunnleggande ferdigheit på tvers av alle fag i skulen. Den nasjonale prøva i lesing er også inspirert av rammeverka til PIRLS og PISA, som er internasjonale prøver, på den måten av at elevane skal finne informasjon, forstå, tolke, vurdere og reflektere over teksten (Roe, 2014). Oppgåvene i den internasjonale prøva var mellom anna avstandstabellar, ein samansett, naturfagleg tekst om ålen, ein fagtekst om kvifor vi drøymmer, og ei novelle. Leseprøva inneheldt 30 fleirvalsoppgåver i multiple choice-form, i tillegg til sju meir opne oppgåver som krev meir utfyllande svar frå elevane. Den nasjonale prøva måler verken lesefart eller ordavkodingsferdigheiter. Resultata frå leseprøva i 2010 viste ein gjennomsnittskåre på 53.2 % for elevane i 8.klasse.

#### **3.3.2 Ordavkodning**

For å måle informantane si ordavkodning generelt, og ordattkjenning spesielt, vart det nytta ein normert ordkjedetest av Høien og Tønnesen (1997). Prøva går ut på at elevane så raskt som mogleg skal identifisere ord som er fletta saman i ei rekkje på fire ord, og elevane skal markere dei ulike orda ved å setje ein loddrett strek mellom dei. Totalt inneheld ordkjedetesten 90 ordkjeder i eit hefte, og elevane skal løyse så mange av dei i løpet av tidsramma på fire minutt. Til dømes kan musfemrihar vere ei slik ordkjede. Ein testskåre vert fastsett for kvar elev ut i frå ei oppteljing av rette ordkjeder som eleven har identifisert innanfor tidsramma. Gjennom testinga måler ein tempo i eleven si attkjenning av orda, på

denne måten måler ein avkodingsdugleiken ved ortografisk avkoding, og attkjenninga av kjende ord vil kunne auke lesetempoet til eleven. Ordkjedetesten er standardisert og testa på eit utval på 1640 elevar frå 3. til 10. klassetrinn, og gjennom testinga har den vist seg å ha ein reliabilitetskoeffisient på .99 (Høien & Tønnesen, 1997). Denne kartleggingsprøva er mykje nytta både i undervisningssamanhengar og i forskning.

### 3.3.3 Fritidslesing

Stanovich og West (1989) har laga eit spørjeskjema, *Reading and Media Habits Questionnaire*, som Bråten, Lie, Andreassen og Olaussen (1999) har vidareutvikla for bruk i Noreg. Elevane sine fritidslesevanar har vorte målt med delar av dette spørjeskjemaet. Spørsmåla er i multiple choice-format, og sju av spørsmåla tek føre seg kor godt elevane likar å lese og kor ofte dei les ulike typar trykte tekstar (til dømes ”Kor ofte les du bøker?” og ”Kor ofte brukar du å låne bøker på biblioteket?”). I tillegg har Rogne (2014) teke med fire spørsmål som handlar om lesing på Internett (til dømes ”Kor ofte les du på Internett?” og ”Kor ofte les du blogg?”). Til sist i spørjeskjemaet kjem eit spørsmål delt i tre delar, kor elevane skal krysse av for det som passar dei best, til dømes ”Dersom eg kjedar meg i kveld vil eg: (1) Sjå om det er noko bra på TV, (2) Finne fram ei bok og lese, (3) Finne på noko anna eg likar” (sjå vedlegg nr.3). Den interne konsistensen i spørsmåla viste seg å vere god for papirbasert fritidslesing ( $\alpha = .86$ ) og tilstrekkeleg for digital fritidslesing ( $\alpha = .67$ ) (Rogne, 2014).

### 3.3.4 Tekstane

Det vart konstruert fire fiktive tekstar som deltakarane i forskinga skulle lese, og tekstane vart presenterte på dataskjerm og illustrerte som nettstadar. Dette var fire multiple tekstar som handla om ei sykkelulykke på skulevegen i nærmiljøet til deltakarane, som skildra ei trafikkulykke mellom ein bil og ein gut på sykkel (sjå vedlegg nr.4). Ingen av dei som var innblanda i ulykka vart alvorleg skadde, og det var delvis motstridande oppfatningar om kva som hadde hendt. Mellom anna var ikkje dei fire kjeldene samde om kva som var årsaka til ulykka. Sjølv om dei fire tekstane er fiktive, verkar dei reelle sidan dei vart tilpassa til eksisterande nettstadar og aviser. Den første teksten (200 ord) rapporterer om ulykka og dårlege vegtilhøve, og finn stad i regionsavisa Sunnmørsposten. Den andre teksten (172 ord) er ein blogg som er laga av syklisten som var med i ulykka. I bloggen får sjåføren av bilen all

skuld. Den tredje teksten (223 ord) er framstilt i lokalavisa Møre. I avisartikkelen kan ein lese ein reportasje om hendinga, og om vitne som skuldar på dårlig vegsikring. Den fjerde teksten (256 ord) er konstruert som ein artikkel frå amcar.no, eit web-magasin. Sjøføren av bilen i ulykka vert framstilt som uskuldig i web-artikkelen (Rogne, 2014).

Vidare har eg henta ut ei oversikt over dei fire tekstane. Tabell 3.3.4 synleggjer kven som har forfatta dei ulike tekstane og kva for perspektiv tekstane har. Avisartiklane i regionsavisa Sunnmørsposten og i lokalavisa Møre rapporterer om skildringar frå augevitna til ulykka og om ulike tilhøve, men årsaka til ulykka kjem ikkje fram. I bloggen er det syklisten sitt perspektiv som er fremja, og der får bilisten skulda. I artikkelen til web-magasinet amcar.no, får elevane lese om syklistar som køyrer for fort, og det er bilisten sitt perspektiv av ulykka som er i fokus.

	<b>Teksttype</b>	<b>Nettside</b>	<b>Forfattar</b>	<b>Perspektiv</b>	<b>n ord</b>	<b>Lesbarheit (Lix)</b>
<b>1</b>	Regional artikkel	<a href="http://www.smp.no">www.smp.no</a>	”Journalist”	Skuldar på dårleg veg og sikring, og gir kommunen skulda.	200	37
<b>2</b>	Blogg	<a href="http://www.blogg.no">www.blogg.no</a>	”Syklist”	Syklisten sjølv skuldar på bilistar som køyrer alt for fort.	172	24
<b>3</b>	Lokalavis-artikkel	<a href="http://www.mre.no">www.mre.no</a>	”Journalist”	Vitne skuldar på dårleg sikring av vegen, mangel på lys, gang- og sykkelsti.	223	43
<b>4</b>	Politisk nettside	<a href="http://www.amcar.no">www.amcar.no</a>	”Journalist”	Bilisten skuldar på syklistar som køyrer alt for fort.	256	39

**Tabell 3.3.4 Oversikt over dei fire tekstane**

Tabell 3.3.4 inneheld også ei oversikt over lesbarheita av dei fire tekstane, som gir eit inntrykk av kor avanserte tekstane var. Lesbarheita er målt i form av ein Lix-skåre (Björnsson, 1968). Bloggen hadde den lågaste Lix-skåren (24.0) og den høgaste skåren var på teksten av mre.no (43.0), og den gjennomsnittlege Lix-skåren på alle dei fire tekstane var på 35.8. I følge Björnsson (1983) har svenske aviser ein Lix mellom 35 og 40, som han viser i ei samanlikning. Dermed skulle desse fire tekstane vere tilstrekkeleg utfordrande for elevane (Rogne, 2014).



### 3.3.5 Read&Answer

Dei fire tekstane og den tilhøyrande oppgåva vart presentert på ei datamaskin ved hjelp av programvara Read&Answer (Vidal-Abarca et al., 2011), som viste tekstane i fullskjerm. Tekstane vart presantert på eigne sider i Read&Answer-systemet, og ein enkelt knapp gav moglegheit til å navigere seg fram og tilbake mellom dei fire tekstane. All tekst vart maskert, sett bort frå det segmentet lesaren valte ut for å lese. Vidare var tekstane presenterte i ei fast rekkjefølgje sidan lesarane skulle tenkje høgt medan dei las. Etter kvart som deltakarane i undersøkinga las, klikka dei seg vidare til det neste segmentet, dette segmentet vart gjort leseleg, medan segmentet dei nyst hadde lest vart maskert. Eit segment bestod av ei heil setning, og den kunne innehalde fleire informasjonseiningar. Dette dataprogrammet hadde fleire fordelar. For det første var det eit nyttig verkty gjennom høgttenkinga, og for det andre kunne ein måle lesetida for kvart lesne segment i tillegg til den totale tida gjennom høgttenkinga. På denne måten kan ein vidare hente ut informasjon om total lesetid, lesetid på motstridande setningar og lesetid på sentrale setningar (Rogne, 2014).

## 3.4 Validitet og reliabilitet

At datamaterialet har ein tilfredsstillande kvalitet er avgjerande for at resultata i analysen skal vere fruktbare og haldbare, og eigenskapane *validitet* og *reliabilitet* kan nyttast for å vurdere kvaliteten. Forskinga skal vere truverdig og til nytte, og forskaren må difor vere klar over ulike faktorar som kan svekke validitet og reliabilitet i studien (Grønmo, 2004; Ringdal, 2013). Tidlegare i dette kapittelet, under utval og instrument, har eg trekt fram nokre sentrale element som viser val som har vorte gjort i høve til dette. Eg vil no gå tydelegare inn på spørsmål kring studien sin gyldigheit og truverd.

### 3.4.1 Validitet

Validitet (gyldigheit) dreier seg kring om ein faktisk måler det ein ønskjer å måle, om kor truverdige eller relevante data er (Ringdal, 2013). Validitetssystemet til Cook og Campbell frå 1979 er ofte nytta som metodologisk referanseramme for undersøkingar, hovudsakeleg innanfor kvantitativ metode (referert i Lund, 2002). Dei fire typene validitet som dette systemet består av er *statistisk validitet*, *omgrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet*.

### 3.4.1.1 Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet går på om vi måler det teoretiske omgrepet som vi har til hensikt å måle. Validitet krev ei teoretisk vurdering. Omgrepet som skal målast er abstrakt og kan ikkje observerast direkte, og dermed er einskapane sin sanne verdi representert gjennom det teoretiske omgrepet (Ringdal, 2013). I denne oppgåva er fritidslesing, leseforståing, ordavkodning og kjedemedvit sentrale omgrep. I kva grad desse omgrepa er bundne til målbare verdier i mitt prosjekt, blir viktig for omgrepsvaliditeten av studien.

Under omgrepet *fritidslesing* ser eg på fritidslesing av både trykte og digitale tekstar, og det vert operasjonalisert ved at lesevanane til elevane er målte med eit spørjeskjema. Spørjeskjemaet inneheld ni spørsmål i multiple-choice-format innanfor fritidslesing av trykte tekstar, som handlar om kor godt elevane likar å lese og kor ofte dei les ulike typar trykt tekst. Digital fritidslesing er operasjonalisert gjennom fire spørsmål, i same format som fritidslesing av trykte tekstar, men handlar då om lesing på Internett. Skulearbeid er ikkje inkludert i svara i undersøkinga. Undersøkinga innanfor digital fritidslesing er noko smal, fire spørsmål er for lite for å kunne gi eit breitt mål på digital fritidslesing. Dette kan altså svekkje omgrepsvaliditeten noko (Rogne, 2014). Under *leseforståing* har eg fått tilgang til sumskåre frå elevane sine nasjonale prøveresultat frå 2010, kor komponentar frå omgrepet *reading literacy* vert målt i prøva, men den testar ikkje ordavkodningsferdigheiter eller lesefart. Eg har også resultat frå ein lesetest som måler elevane sin skåre innanfor *ordavkodningsferdigheiter*. Innanfor ordavkodning er ordattkjenninga til elevane målt gjennom å nytte ein standardisert ordkjedetest. *Kjeldemedvit* til elevane er operasjonalisert ved at det er målt i eit kjeldeskjema med 14 setningar frå teksten der elevane har kryssa av for kva for setning som høyrer til de ulike tekstane.

### 3.4.1.2 Indre validitet

Indre validitet handlar om kva for slutningar ein kan trekkje ut frå observerte korrelasjonar til ei kausal tolking. Korrelasjon mellom to variablar tyder ikkje utan vidare at ein har ein årsakssamanheng, denne korrelasjonen kan vere resultat av ein tredje variabel (Kleven, 2007). Om eg trekk årsaksslutningar ut frå resultata i kapittel 4, kan det verke som ein trugsel mot den indre validiteten, så det har eg ikkje tenkt å gjere.

### **3.4.1.3 Ytre Validitet**

Ytre validitet handlar om generalisering av funn til ein større populasjon eller andre samanhengar. Ein føresetnad for at funna skal kunne generaliserast til ein større populasjon er at utvalet må vere representativt (Kleven, 2007). Når det gjeld utvalet er det nokre utfordringar som må trekkast fram. Storleiken på utvalet er lite ( $N=30$ ), og dermed fører dette til statistiske avgrensingar for analysearbeidet og tolkingar av resultatata. Derfor vil det i hovudsak verte nytta enkle korrelasjonsanalysar. Ved å vurdere resultatata i datamaterialet i samband med det teoretiske grunnlaget og med andre undersøkingar på same felt, vil eg gjennom analytisk generalisering kunne avgrense denne usikkerheita noko (Yin, 2003). I tillegg er det nytta noko føremålstenelege utval, kor elevar utan spesifikke lese- eller skrivevanskar vart plukka ut. Studien er retta mot leseforståing hos elevar med normale leseferdigheiter, og difor vart dette valet teke. Dette gjer at resultatata ikkje kan generaliserast til den totale populasjonen av norske 7.klassingar. Lærarane til elevane i dei fire klassene skulle plukke ut elevar som representerte ei viss breidde innan leseferdigheiter, som gjer at både sterke og mindre sterke lesarar er med i utvalet i studien (Rogne, 2014). Elevane var frå fire ulike skular på Nord-Vestlandet. For å styrke den statistiske signifikansen kunne ein studert elevar innan eit større geografisk område, og også hatt eit større utval.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet (pålitelegheit) går på om gjentekne målingar med same måleinstrument gir dei same resultatata, om undersøkinga er gjennomført på ein så god måte at ein unngår tilfeldig feilregistrering av data. Reliabilitet kan påverkast av tilfeldige målefeil, medan systematiske målefeil pregar validiteten i datamaterialet. Høg reliabilitet i målingar tyder på små tilfeldige målefeil, men målefeil vil alltid vere tilstades (Ringdal, 2013; Tufte, 2011).

#### **3.4.2.1 Indre konsistens**

For å sikre at dei ulike spørsmåla måler det same omgrepet er å måle den indre konsistensen i materialet, og ein måler då om svara deltakarane gir på dei ulike spørsmåla er av same verdi. Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) er eit mykje nytta instrument for å måle indre konsistens i eit datamateriale. Den indre konsistensen kan her ha ein verdi på mellom 0 og 1, kor verdier nær 0 tyder på låg eller ingen korrelasjon og verdier nær 1 tyder på høg eller fullstendig korrelasjon. Ein verdi på 0,70 vert rekna som ei nedre grense for tilfredsstillande reliabilitet (Ringdal, 2013).

Spørjeundersøking er eit av dei instrumenta som har vorte nytta i dette prosjektet til å kartlegge fritidslesevanar hos elevar i 7.klasse. Spørjeskjemaet er som sagt ei vidareutvikling av Stanovich og West (1989) sitt skjema, *Reading and Media Habits Questionnaire*, i tillegg til at Rogne (2014) har teke med fire spørsmål kring lesing på Internett. Den indre konsistensen i spørsmåla har vorte målt, og den viste seg å vere god for papirbasert fritidslesing ( $\alpha = .86$ ) og tilstrekkeleg for digital fritidslesing ( $\alpha = .67$ ). Eit anna instrument som vart nytta var den normerte og standardiserte ordkjedetesten av Høien og Tønnesen (1997). Også den har vist seg å ha ein høg Cronbach's alfa, og har ein reliabilitetskoeffisient på  $r = .99$  ( $p > .001$ ) etter split-half-metoden (Høien & Tønnesen, 1997). For å sikre reliabiliteten til instrumenta i nasjonal prøve frå 2010, vart det gjort ein reliabilitetstest frå utviklarane av denne testen, og testen viste seg å ha ein relativt høg indre konsistens ( $\alpha = .84$ ).

#### **3.4.2.2 Utfordringar med datamaterialet**

At det er nytta høgtenking som metode er noko som kan verke som ein trugsel på den økologiske validiteten i denne studien. Forskingssituasjonen skal vere så naturleg som mogleg. Elevane føretok difor prosedyren i datainnsamlinga i eigne grupperom i den tilhøyrande skulen, for å styrke den økologiske validiteten. Elevane arbeidde på pc og sat bak skjermen og las, og dette er eit meir vanleg arbeidsverktøy og fritidsreiskap blant 7.klassingar. Difor er var også dette med på å styrke validiteten. Høgtenkingsprosedyren er ein større trugsel. Elevane skulle stoppe opp og tenkje høgt etter kvar lesne setning, og dette er vanskeleg å få til å verke som ein naturleg situasjon. Forskarens nærvær kan også verke forstyrrande den naturlege leseprosessen noko, og difor sat forskaren eit stykke bak og på skrå for eleven (Rogne, 2014). I denne studien er det ikkje lagt stor vekt på høgtenkingsprosedyren, men resultata frå den vert nytta i ein korrelasjonsanalyse med vekt på kjeldemedvit.

Innsamling av data vart gjennomført i 2009, og når det gjeld bruk av teknologi har mykje skjedd sidan då. For å styrke reliabiliteten har eg valt å samanlikne mine data med undersøkingar på same felt, Norsk Mediebarometer 2009, og også samanlikne med den nyaste undersøkinga frå 2014. På denne måten kan ein studere tendensar i utviklinga desse fem åra. I tillegg kan det vere problem med sjølvrapporteringskjema som verktøy. Under- eller overrapportering kan oppstå, slik at ein ikkje veit kva eleven gjer i røynda, men dette

fritidsleseskjemaert blir berre ein spegel av røyndomen. Det er difor ei mogleg feilkjelde i slike sjølvrapporteringsdata, noko som er ei avgrensing i studien min.

### 3.4.3 Etikk og personvern

Forskingsetikk er dei grunnleggjande moralnormene for vitskapleg praksis, som handlar om kva som er rett og gale. Innan forskingsetikk må ein ta omsyn til både uformelle normer og formelle reglar for å ivareta individ og samfunn. Forskarar vert påverka av andre sine verdiar og prioriteringar, og dette kan verke inn på val forskaren tar i arbeidet, anten det gjeld val av data eller tolking av dei. Evne til refleksjon over eigen praksis er derfor eit viktig krav som blir stilt til forskarar (Ringdal, 2013). Communalism (felleseige), universalism (universalisme), disinterestedness (upartisk ståstad), skepticism (organisert skepsis) og (originality) originalitet er fem grunnleggande uformelle normer som vert trekt fram (Merton & Storer, 1973). Kort sagt går dette ut på at forskingsresultata i prinsipp høyrer til menneskeheita og bør delast med alle gjennom open publisering, at forskinga skal vurderast uavhengig av forskarens alder, kjønn, nasjonalitet, stilling eller vørndnad, og at forskaren ikkje skal vere påverka av eigne meiningar eller syn på fenomena som verte studert, eller rette blikket mot partsinteresser. Forskaren skal også ha eit kritisk utgangspunkt når han går gjennom andre forskarar sitt arbeid, og forskarsamfunnets sjølvkritikk er viktig i etablering av ny kunnskap. I tillegg skal forskaren vere nyskapande og auke kunnskap (Ringdal, 2013).

Dei forskingsetiske retningslinjene for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi inneheld ei liste over reglar for personvern. Desse går på mellom anna krav om informert og fritt samtykke, meldeplikt og krav om konfidensialitet. I tillegg har barn og unge som deltek i forskning særskilde krav på beskyttelse. Når barn er informantar må metode og innhald tilpassast til den aldersgruppa som skal delta. Dei skal også få alderstilpassa informasjon om prosjektet og vite at deltaking er friviljug. Vanlegvis må forskar innhente samtykke frå foreldre når barn er under 15 år (NESH, 2016).

I denne studien vart det henta inn informert samtykke ved at både foreldre/føresette og informantar skreiv under på deltaking på friviljug basis (sjå vedlegg nr.2). Dei fekk informasjon om hovudtrekka i prosjektet og om moglege fordelar og ulemper ved deltaking. I tillegg blei informantane og foreldra lova anonymitet og teieplikt, slik at dei kunne vere trygge på at dei ikkje kunne verte identifiserte (Rogne, 2014). Lydopptaka har berre vorte

nytta av Rogne og vart sletta etter hennar prosjektslutt. Dei 30 elevane kom frå fire ulike skular, og dette er også med på å stette kravet om full konfidensialitet. Før sjølve innsamlinga av data tok stad, vart det henta inn formelt løyve frå det norske Datatilsynet og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (sjå vedlegg nr.1). I Noreg er ein forplikta til å fylle ut eit meldeskjema og få det godkjend (jf. Personopplysningsloven, 1978). Dette vert gjort for å gjennomføre forskinga i tråd med retningslinjene om konfidensialitet og anonymitet, for å hindre offentleggjering av sensitive opplysingar.

## KAPITTEL 4 – Resultat

I denne studien har eg nytta delar av forskingsmaterialet frå Wenke Mork Rogne sitt prosjekt *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar*. I kapittel 4 vil eg presentere analyse og funn frå datamaterialet som er relevante for forskingsspørsmåla mine – ”Kva for fritidslesevanar har elevar i 7.klasse? Og er det samanheng mellom elevar si fritidslesing, og elevane si leseforståing, ordavkodning og kjeldemedvit?”. Den første problemstillinga i denne studien vert undersøkt ved å analysere resultatane frå dei 30 elevane si sjølvrapportering kring fritidslesing av trykte og digitale tekstar. Målet er å få eit inntrykk av korleis elevane sjølve skildrar sitt forhold til papirbaserte tekstar og fritidslesing. For å få undersøkje den andre problemstillinga vil eg nytte elevane sin sumskåre frå nasjonal prøve frå 2010 og skåren frå ordkjedetesten for å kunne få eit innblikk i deira leseforståing. Elevane si oppsummering av dei fire tekstane om sykkelulukka vert også undersøkt, som føregjekk som ei høgtenking. Hensikta bak er å finne ut meir om elevane sitt kjeldemedvit. Eg vil då sjå på eventuelle samanhengar mellom desse ulike variablane i den andre problemstillinga, og til dette vil eg nytte bivariante korrelasjonsanalysar.

Eg vil starte med å presentere deskriptiv statistikk av elevane sine fritidslesevanar, og til det vil eg nytte frekvensfordeling og frekvensanalysar, og visualisere dei ved hjelp av diagram. Frekvensfordelinga gir oversikt over kva elevane har svart på dei ulike spørsmåla, og tala blir også framstilt i prosent. I tillegg vil eg ta med tabellar over kva gutane og jentene har svart, for å sjå på eventuelle kjønnskilnader. Spørsmåla er formulert slik dei var for elevane i undersøkinga. Vidare vil eg sjå på eventuelle samanhengar mellom elevane si fritidslesing, leseforståing og kjeldemedvit gjennom å nytte bivariante korrelasjonsanalysar.

Eg har, som beskrive i metodekapittelet, studert elevane si sjølvrapportering av fritidslesevanar frå spørjeskjemaet, og også fått tilgang til elevane sin sumskåre frå nasjonal prøve og ordkjedetest. Elevane sine høgtenkingsprotokollar knytt til dei fire tekstane har også vorte nytta, for å studere variabelen kjeldemedvit. Informantane er 30 elevar i 7.klasse, 15 gutar og 15 jenter.

## 4.1 Deskriptiv statistikk og frekvensfordelingar

Eg vil no presentere resultat gjennom frekvensfordelingar frå datamaterialet. Det første eg vil sjå på er elevane sine fritidslesevanar frå spørjeskjemaet, som består av 13 spørsmål framstilt i tabellar. Spørsmåla dreier seg kring lesing av både trykte og digitale tekstar på fritida, og elevane har fått 3-4 graderte svaralternativ, eller moglegheit til å krysse ”ja” eller ”nei” på dei ulike spørsmåla. Frekvensane er rekna om til prosentar, og då har eg runda av til næraste heile tal. Årsaka til at eg har valt å nytte prosentar i eit lite utval, er fordi det er lettare å gjere ei samanlikning med andre undersøkingar kor det er nytta eit større utval av informantar. Eg har også laga ei visualisering av elevsvara til kvart av dei 13 spørsmåla i undersøkinga ved hjelp av søylediagram. Vidare har eg nytta bivariante krysstabellar og laga ei framstilling av kjønnskilnadene for dei ulike variablane i spørjeskjemaet. Desse tabellane viser altså tal og prosentar for kor mange gutar og kor mange jenter som har valt dei ulike svaralternativa. Eg vil starte med å presentere datamateriale kring trykte tekstar, og deretter viser eg datamateriale frå digital tekstlesing. Nokre av spørsmåla høyrer til både trykte tekstar og digitale tekstar, og desse har eg plassert under kapittel 4.2.1 om trykte tekstar.

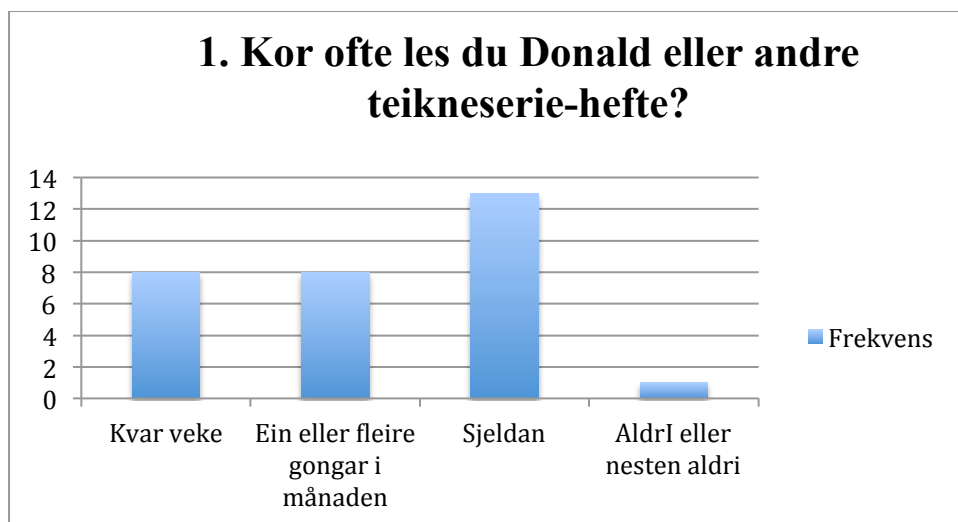
### 4.1.1 Elevar sine fritidslesevanar – trykte tekstar

#### 4.1.1.1 Teikneseriar

1. Kor ofte les du Donald eller andre teikneserie-hefte?		
	Frekvens	Prosent
Kvar veke	8	26,7
Ein eller fleire gonger i månaden	8	26,7
Sjeldan	13	43,3
Aldri eller nesten aldri	1	3,3
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.1 Fritidslesing av teikneseriar





**Figur 4.1.1** Visualisering av elevar si teikneserielesing på fritida. N = 30.

Tabell 4.1.1 viser frekvensen av informantane sine svar til spørsmålet om kor ofte dei les Donald eller andre teikneseriar, kor alle dei 30 elevane har kryssa for det alternativet som høver best for deira vanar. Dette spørsmålet kan seie noko om elevane sine lesevanar av trykte tekstar. Ut frå tabellen ser ein at 27 prosent av elevane i 7.klasse hevda at dei las teikneseriar kvar veke. Samstundes svara 27 prosent av elevane at dei las teikneseriar ein eller fleire gonger i månaden, medan 47 prosent av elevane rapporterte at dei sjeldan eller aldri las dette mediet. Berre ein elev hevda å aldri eller nesten aldri lese dette mediet. Figur 4.1.1 er ei visualisering av elevane sine svar, og her ser ein også at dei fleste elevane svara at dei sjeldan las teikneseriar. Ut i frå denne figuren ser det altså ikkje ut til at teikneserie-hefte vert lese så ofte. Eg vil no presentere kjønnskilnadene innanfor lesing av teikneseriar.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Kvar veke	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
Ein eller fleire gonger i månaden	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
Sjeldan	5 (38,5%)	8 (61,5%)	13 (100%)
Aldri eller nesten aldri	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.1** Kor ofte les du Donald eller andre teikneseriar? (n=30)

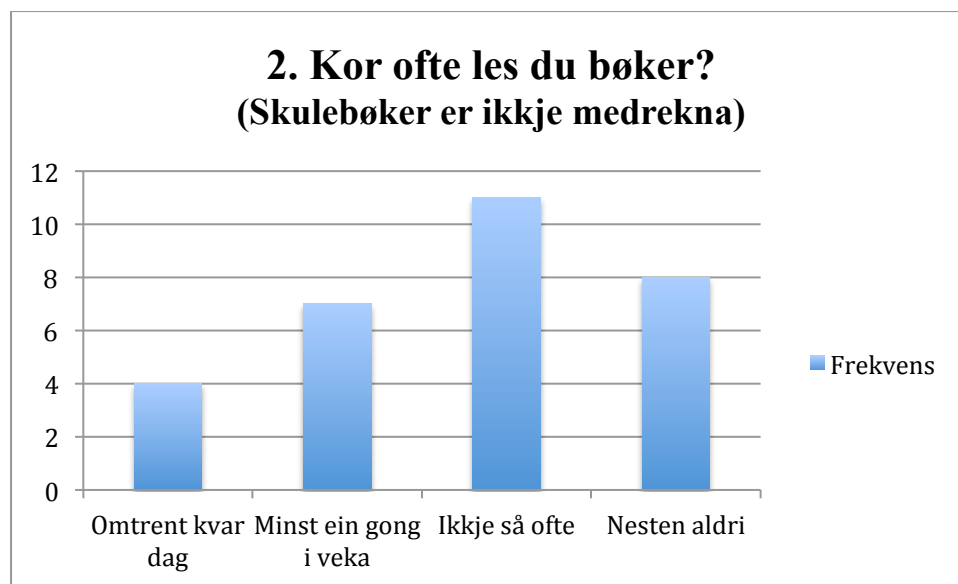
Her har eg nytta krysstabell for å vise kor mange gutar og kor mange jenter som las teikneseriar på fritida. Tabell 4.1.1.1 synleggjer at av dei som las teikneseriar kvar veke, var 75 prosent gutar og 25 prosent jenter. 50 prosent gutar og 50 prosent jenter las teikneserie-hefte ein eller fleire gonger i månaden. Resultata viser òg at av dei som las teikneseriar sjeldan,

var 38,5 prosent gutar og 61,5 prosent jenter. Berre ein elev, ei jente, hevda at ho aldri eller nesten aldri las teikneserieblad. Dette tyder på at gutar las teikneserieblad i noko større grad enn jentene i fritida, og at skilnaden var størst når ein ser på kven som las teikneseriar kvar veke.

#### 4.1.1.2 Bøker

2. Kor ofte les du bøker? (Skulebøker er ikkje medrekna)		
	Frekvens	Prosent
Omtrent kvar dag	4	13,3
Minst ein gong i veka	7	23,3
Ikkje så ofte	11	36,7
Nesten aldri	8	26,7
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.2 Fritidslesing av bøker



Figur 4.1.2 Visualisering av elevar si fritidslesing av bøker. N = 30.

I tabell 4.1.2 er tal over informantane sine vanar for boklesing synleggjort, og bruk av skulebøker er då ikkje rekna med. Også dette spørsmålet er med på å kartlegge elevane i 7.klasse sine lesevanar kring trykte tekstar. Målinga viser at 13 prosent av elevane las i bøker omtrent kvar dag og 23 prosent las bøker minst ein gong i veka. 37 prosent av informantane kryssa for at dei ikkje las i dette mediet så ofte, og 27 prosent hevda at dei nesten aldri las i bøker. Søylediagrammet i figur 4.1.2 viser fordelinga av elevane sine svar til spørsmålet. Ut

frå denne statistikken kan ein sjå at det er færre aktive boklesarar i utvalet, der berre om lag ein tredel av informantane les bøker minst ein gong i veka eller oftare. Eg vil no presentere kjønsskilnadene innanfor kor ofte jentene og gutane i utvalet las bøker.

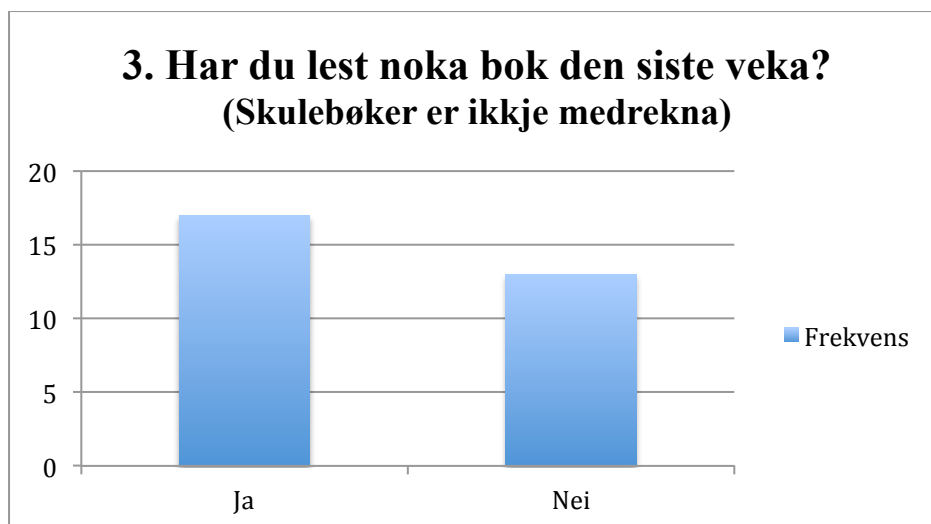
	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Omtrent kvar dag	3 (75%)	1 (25%)	4 (100%)
Minst ein gong i veka	4 (57 %)	3 (43%)	7 (100%)
Ikkje så ofte	5 (45,5%)	6 (54,5%)	11 (100%)
Nesten aldri	3 (67,5%)	5 (62,5%)	8 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.2 Kor ofte les du bøker? (Skulebøker er ikkje med) (n=30)**

I tabell 4.1.1.2 er ei oversikt over kjønsskilnadene i utvalet når det kjem til kor ofte gutane og jentene las bøker. Av dei som svara dei las bøker kvar dag, var 75 prosent gutar og 25 prosent jenter, medan 57 prosent gutar og 43 prosent jenter las bøker minst ein gong i veka. Tabellen synleggjer altså at sju gutar og fire jenter las bøker minst ein gong i veka eller oftare. 11 av informantane hevda å ikkje lese bøker så ofte, og av desse var 45,5 prosent gutar og 54,5 prosent jenter. Vidare viser resultatata at 67,5 prosent gutar og 54,5 prosent jenter nesten aldri las bøker. Resultata tyder på at gutane las meir i bøker på fritida enn det jentene gjorde, men skilnaden er ikkje så stor. Eg vil no presentere resultatata frå spørsmålet om elevane hadde lese bok den siste veka før spørjeundersøkinga tok stad.

<b>3. Har du lest noka bok den siste veka? (Skulebøker er ikkje medrekna)</b>		
	<b>Frekvens</b>	<b>Prosent</b>
<b>Ja</b>	17	56,7
<b>Nei</b>	13	43,3
<b>Totalt</b>	30	100,0

**Tabell 4.1.3 Fritidslesing av bøker den siste veka**



**Figur 4.1.3 Visualisering av elevar si fritidslesing av bøker den siste veka. N = 30.**

I tabell 4.1.3 kan ein sjå frekvensen over kor mange elevar som hevda å ha lese, og elevar som hevda å ikkje ha lese bøker den siste veka før undersøkinga. Dette spørsmålet kan gi informasjon om kor mykje elevane faktisk les i bøker, i forhold til det førre spørsmålet, kor elevane skulle svare på kor ofte dei meinte dei las i bøker. Lesing av skulebøker er ikkje medrekna. Like over halvparten av informantgruppa, 57 prosent, sa at dei hadde lese dette mediet den siste veka, medan 43 prosent av informantane rapporterte at dei ikkje hadde lese bøker i det heile denne perioden. Figur 4.1.3 synleggjer også at det ikkje er så stor skilnad over fordelinga for dei som las- og dei som ikkje las bøker. Dersom ein samanliknar med det førre spørsmålet om kor ofte elevane las bøker vanlegvis, sjå tabell 4.1.2, ser ein at 11 elevar (37 prosent) hevda å lese bok minst ein gong i veka. Gjennom spørsmålet framstilt i tabell 4.1.3 viser det seg at 17 elevar (57 prosent) faktisk hadde lese bøker i løpet av siste veka. Det var altså fleire som hadde lese bok den siste veka då undersøkinga tok stad, enn dei som hevda at dei vanlegvis las bok ein gong i veka eller oftare. Eg vil no sjå på kjønnsfordelinga ved boklesinga denne veka, om flest jenter eller flest gutar hadde lese bok under denne perioden.

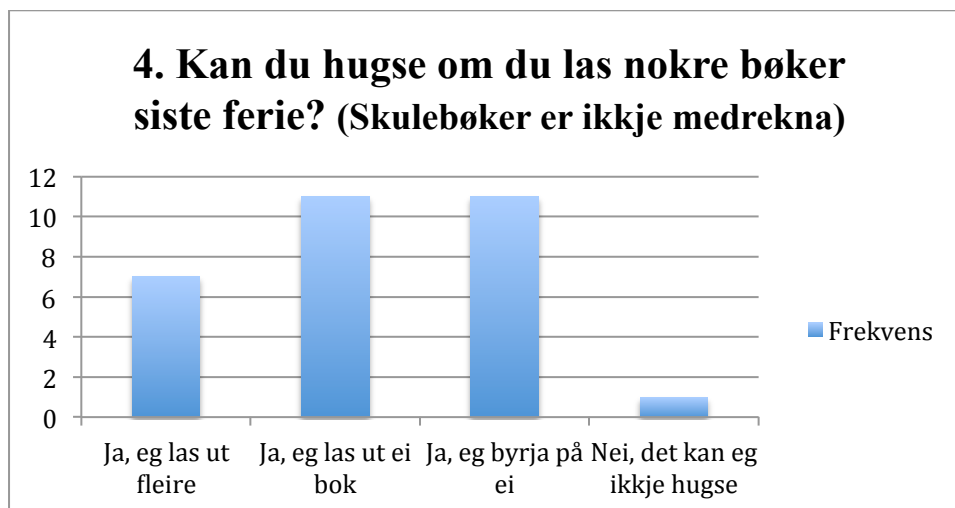
	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Ja	6 (35%)	11 (65%)	17 (100%)
Nei	9 (69 %)	4 (31%)	13 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.3 Har du lest i noka bok den siste veka? (Skulebøker er ikkje med) (n=30)**

Tabell 4.1.1.3 viser at 35 prosent gutar og 65 prosent jenter hadde lese bok i løpet av den siste veka før undersøkinga tok stad. Av dei som ikkje hadde lese bøker den siste veka, var 69 prosent gutar og 31 prosent jenter. Dette tyder at flest jenter hadde lese bøker i den gjeldande perioden. Samanlikna med kjønnsfordelinga i tabell 4.1.1.2, om kor ofte jentene og gutane las bøker vanlegvis, ser ein at sju gutar og fire jenter hevda å lese bøker minst ein gong i veka eller oftare. I tabell 4.1.1.3 kjem det fram at seks gutar og 11 jenter las bok den siste veka. Skilnaden på svara frå jentene i desse to spørsmåla er noko overraskande, då ein større del jenter faktisk hadde lese bok den siste veka. Eg vil no presentere elevane sine fritidslesevanar av bøker i ferien.

4. Kan du hugse om du las nokre bøker siste ferie? (Skulebøker er ikkje medrekna)		
	Frekvens	Prosent
Ja, eg las ut fleire	7	23,3
Ja, eg las ut ei bok	11	36,7
Ja, eg byrja på ei	11	36,7
Nei, det kan eg ikkje hugse	1	3,3
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.4 Fritidslesing av bøker i ferien



Figur 4.1.4 Visualisering av elevar si fritidslesing av bøker i ferien. N = 30.

I tabell 4.1.4 er tal på informantane sine vanar for boklesing framstilt, men då dreia det seg kring lesing av bøker i ferien. Ved å stille dette spørsmålet ser ein i kva grad elevar vel å lese bøker i fritida si, og dette kan også gi eit inntrykk av kor motiverte og engasjerte barna i

7.klasse er knytt til lesing av bøker og trykte tekstar. Berre ein elev hevda at han ikkje hadde lese i noka bok siste ferie, medan resten av informantane hadde lese i bøker i større eller mindre grad. 23 prosent av elevane sa at dei hadde lese fleire bøker då dei sist hadde hatt ferie før undersøkinga tok stad. 37 prosent hadde lese ut ei bok, medan også 37 prosent hadde byrja på ei bok, men ikkje lese den ut. Tabellen viser altså at nærast alle elevane hadde lese bok ved siste ferie. Resultata frå elevsvara til dette spørsmålet er visualisert i figur 4.1.4. Eg vil no vise kjønnskilnadene knytt til boklesing ved siste ferie.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Ja, eg las ut fleire	2 (29%)	5 (71%)	7 (100%)
Ja, eg las ut ei bok	5 (45,5%)	6 (54,5%)	11 (100%)
Ja, eg byrja på ei	7 (64%)	4 (36%)	11 (100%)
Nei, det kan eg ikkje hugse	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.4 Kan du hugse om du las nokre bøker siste ferie? (n=30)**

I tabell 4.1.1.4 kan ein sjå kor mange gutar og kor mange jenter som hadde lese bøker siste ferie, og i kor stor grad dei hadde lese bøker. Av dei informantane som hadde lese ut fleire bøker i løpet av den aktuelle perioden, var 29 prosent gutar og 71 prosent jenter. 45,5 prosent gutar og 54,5 prosent jenter hevda å ha lese ut ei bok i løpet av siste ferie, medan 64 prosent gutar og 36 prosent jenter svara at dei hadde byrja på ei bok førre ferie. Samla sett viser resultata i tabell 4.1.1.4 at jentene var dei som las mest, kor 11 av 15 jenter las ut minst ei bok. Gutane las i noko mindre grad. Sju av 15 gutar hadde lese ut minst ei bok, og like mange gutar hadde byrja på ei bok utan å lese ho ut. Av jentene var det fire elevar som hadde byrja på ei bok. Ein gut rapporterte at han ikkje kunne hugse å ha lese i bok i det heile.

<b>5. Kor ofte brukar du å låne bøker på biblioteket?</b>		
	<b>Frekvens</b>	<b>Prosent</b>
<b>Omtrent kvar veke</b>	7	23,3
<b>Omtrent kvar månad</b>	16	53,3
<b>Ikkje så ofte</b>	5	16,7
<b>Aldri eller nesten aldri</b>	2	6,7
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Tabell 4.1.5 Lån av bøker på biblioteket**



**Figur 4.1.5 Visualisering av elevar sine lån av bøker på biblioteket. N = 30.**

Tabell 4.1.5 tek føre seg statistikk over lån av bøker på biblioteket. Også dette spørsmålet kan vere med å avdekkje elevane sitt engasjement for lesing, samt lesevanar i fritida. 53 prosent av informantane i utvalet svara at dei lånte bøker om lag kvar måned, og 23 prosent kryssa for at dei drog på biblioteket for å låne bøker omtrent kvar veke. 17 prosent av informantane sa at dei ikkje var på biblioteket så ofte, medan 7 prosent hevda dei aldri eller nesten aldri lånte bøker på biblioteket. Ut frå dette kan vi sjå at 77 prosent av informantane nyttar biblioteket meir eller mindre aktivt til heimlån, kor dei dreg dit ein gong i månaden eller oftare. Figur 4.5 synleggjer også at like over halvparten av elevane lånte bøker omtrent kvar måned. I den neste tabellen vil eg presentere skilnader mellom gutane og jentene i utvalet når det kjem til kor ofte dei lånte bøker på biblioteket.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Omtrent kvar veke	5 (71%)	2 (29%)	7 (100%)
Omtrent kvar måned	8 (50%)	8 (50%)	16 (100%)
Ikkje så ofte	2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Aldri eller nesten aldri	0 (0%)	2 (100%)	2 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.5 Kor ofte brukar du å låne bøker på biblioteket? (n=30)**

Tabell 4.1.1.5 er ei oversikt over kjønsskilnadene i utvalet når det gjeld i kva grad jentene og gutane nytta biblioteket til heimlån. Flest gutar hevda å nytte heimlån hos biblioteket om lag kvar veke, der 71 prosent av gutane og 29 prosent av jentene valte dette svaralternativet. Dei fleste informantane, 16 elevar, svara at dei nytta biblioteket til å låne bøker omtrent kvar

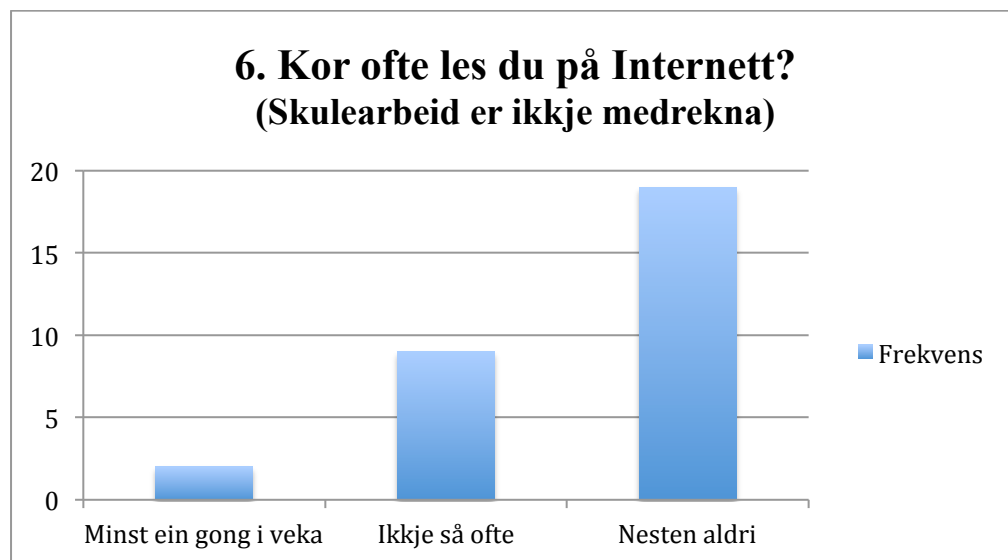
månad. Av desse elevane var 50 prosent jenter og 50 prosent gutar. Fem elevar meinte at dei ikkje var på biblioteket så ofte, der 40 prosent var gutar og 60 prosent var jenter, og to jenter i utvalet svara at dei aldri eller nesten aldri lånte bøker på biblioteket. Resultata i tabell 4.1.1.5 synleggjer at 13 gutar og 10 jenter nytta biblioteket om lag kvar måned eller oftare, og at to gutar og fem jenter sjeldan eller aldri lånte bøker hos biblioteket. Dette viser at det var flest gutar frå utvalet som lånte bøker der.

## 4.1.2 Elevar sine fritidslesevanar – tekstar på Internett

### 4.1.2.1 Tekstar på Internett

6. Kor ofte les du på Internett? (Skularbeid er ikkje medrekna)		
	Frekvens	Prosent
Minst ein gong i veka	2	6,7
Ikkje så ofte	9	30,0
Nesten aldri	19	63,3
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.6 Lesing på Internett



Figur 4.1.6 Visualisering av elevar si fritidslesing på Internett. N = 30.

Tabell 4.1.6 presenterer resultatet frå spørsmålet ”kor ofte les du på Internett?”. Dette spørsmålet er med på å avdekkje informasjon kring elevane sine fritidslesevanar på Internett, der eg seinare vil kome inn på konkrete digitale sjangrar. Tekstlandskapet på Internett er stort, og under dette spørsmålet høyrer alle sjangrar på Internett til. Resultatet av dette spørsmålet viser at 7 prosent av elevane hevda at dei las på Internett minst ein gong i veka.



Vidare viser tabellen at 30 prosent ikkje las tekstar på Internett så ofte, og samstundes hevda heile 63 prosent at dei nesten aldri las Internett-tekstar. Skulearbeid er ikkje medrekna. I figur 4.1.6 kan ein tydelegare sjå skilnaden mellom kva elevane har svart. Her ser ein at nesten to tredelar av utvalet hevda å nesten aldri lese tekstar på Internett, og også at berre to elevar las tekstar på Internett minst ein gong i veka. Eg vil no vise resultatata fordelt etter kjønn, for å sjå om der er nokre skilnader mellom gutar og jenter når det gjeld lesing på Internett.

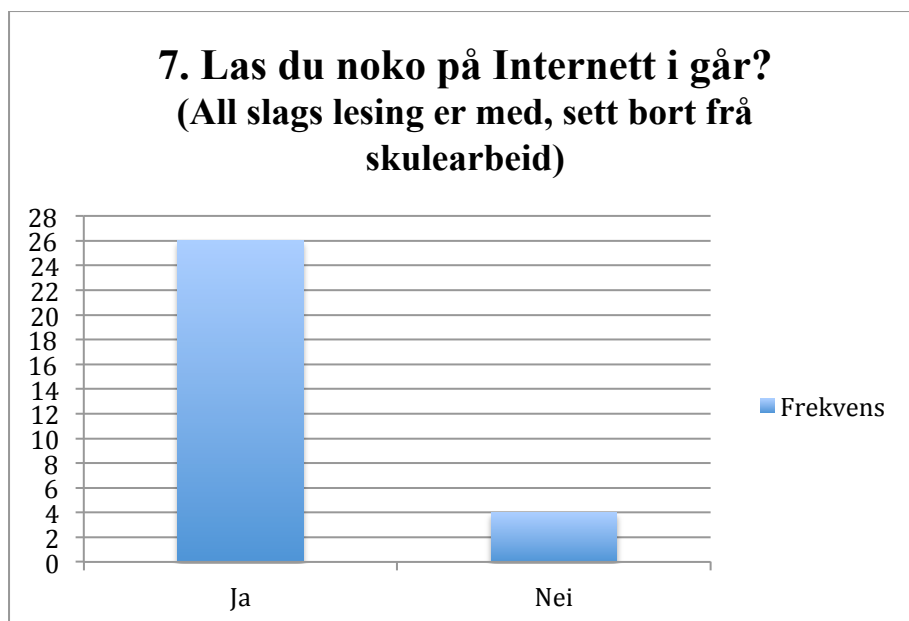
	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Minst ein gong i veka	0 (0%)	2 (100%)	2 (100%)
Ikkje så ofte	6 (67%)	3 (33%)	9 (100%)
Nesten aldri	9 (47%)	10 (53%)	19 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.6 Kor ofte les du på Internett? (Skulearbeid er ikkje med) (n=30)**

I tabell 4.1.1.6 vert tal over kor ofte gutane og jentene las på Internett presentert. Dei fleste informantane, både gutar og jenter, svara at dei nesten aldri las tekstar på Internett. Av desse var 47 prosent gutar og 53 prosent jenter. 67 prosent gutar og 33 prosent jenter rapporterte at dei ikkje las på Internett så ofte, medan berre to av informantane, to jenter, svara at dei las digitale tekstar minst ein gong i veka. Ut i frå dette ser ein at det ikkje er store kjønnskilnader innanfor denne variabelen. Jentene las tekstar på Internett i følgje svaralternativet som seier ”minst ein gong i veka”, men dersom ein ser på alternativet ”ikkje så ofte” er det dobbelt så mange gutar som jenter som har valt dette svaralternativet. Kva elevane legg i ”ikkje så ofte” er uvisst. Eg vil no vise kva elevane svara når dei fekk spørsmål om dei hadde lese noko på Internett dagen i førevegen.

<b>7. Las du noko på Internett i går?</b> <b>(All slags lesing er med, sett bort frå skulearbeid)</b>		
	<b>Frekvens</b>	<b>Prosent</b>
<b>Ja</b>	26	86,7
<b>Nei</b>	4	13,3
<b>Totalt</b>	30	100,0

**Tabell 4.1.7 Lesing på Internett**



**Figur 4.1.7 Visualisering av elevar si fritidslesing på Internett. N = 30.**

Spørjeskjemaet inneheldt også spørsmålet ”las du noko på Internett i går?”, med svaralternativa ”ja” eller ”nei”, som vist i tabell 4.1.7. Ved å stille dette spørsmålet kan ein få eit tydelegare bilete av kor ofte elevane faktisk les Internett-tekstar. Det viser seg at 26 av elevane, altså 87 prosent, las tekstar på Internett dagen i førevegen. Fire av elevane, som utgjør om lag 13 prosent av heile utvalet, hevda at dei ikkje las digitale tekstar dagen før. Figur 4.1.7 viser på same måte at det var langt fleire som las på Internett dagen før undersøkinga, enn dei som ikkje gjorde det. Dersom ein studerer resultatata frå dette spørsmålet, i lag med det førre spørsmålet om kor ofte elevane hevda å lese på Internett vanlegvis, er resultatet i tabell 4.1.7 mykje overraskande. Ut i frå tabell 4.1.6 ser ein at to elevar hevda å lese Internett-tekstar til vanleg, men i tabell 4.1.7 kjem det fram at 26 elevar las på Internett dagen i førevegen av spørjeundersøkinga. Dette viser altså ein differanse på 24 elevar. I den kommande tabellen er kjønnskilnadene knytt til dette siste spørsmålet presentert.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Ja	14 (54%)	12 (46%)	26 (100%)
Nei	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

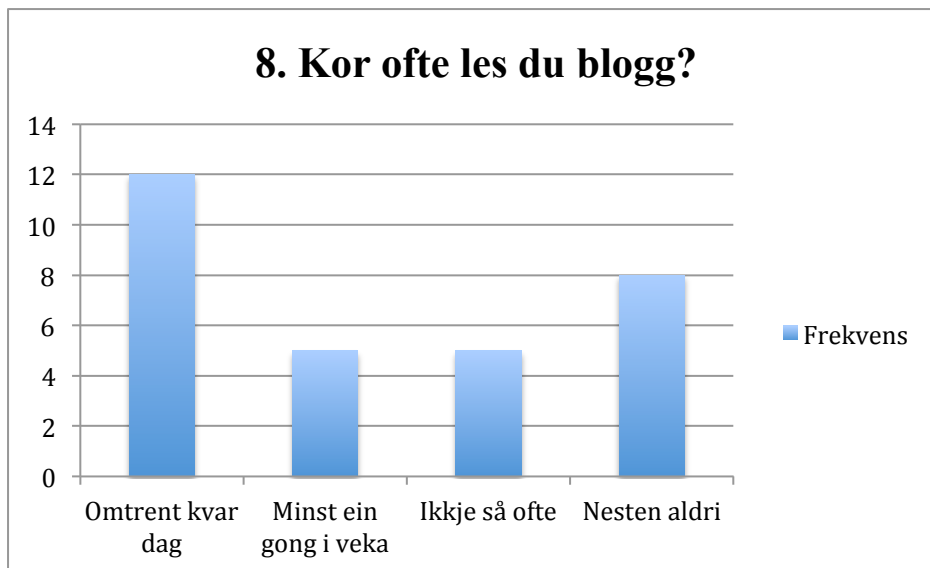
**Tabell 4.1.1.7 Las du noko på Internett i går? (Skularbeid er ikkje med) (n=30)**

Tabell 4.1.1.7 synleggjer at av dei informantane som hadde lese noko på Internett dagen før undersøkinga tok stad, var 54 prosent gutar og 46 prosent jenter. 25 prosent gutar og 75 prosent jenter hevda at dei ikkje hadde lese digitale tekstar dagen i førevegen. Dette tyder at gutane i noko større grad hadde lese tekstar på Internett den gjeldande dagen, men skilnaden mellom jenter og gutar er ikkje stor. Dersom ein samanliknar tabell 4.1.1.6 og 4.1.1.7, ser vi at heile 14 gutar faktisk hadde lese Internett-tekstar dagen i førevegen, til tross for at ingen av dei hevda å vanlegvis lese slike tekstar i løpet av ei typisk veke. I den neste delen vil eg ta føre meg lesing av den digitale sjangeren blogg.

#### 4.1.2.2 Blogg

8. Kor ofte les du blogg?		
	Frekvens	Prosent
Omtrent kvar dag	12	40,0
Minst ein gong i veka	5	16,7
Ikkje så ofte	5	16,7
Nesten aldri	8	26,7
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.8 Lesing av blogg



Figur 4.1.8 Visualisering av elevar si lesing av blogg på fritida.

N = 30.

Informantane fekk i tillegg eit spørsmål om kor ofte dei las blogg, og resultata er framstilt i tabell 4.1.8 og visualisert i figur 4.1.8. Resultatet viser at 40 prosent av utvalet hevda å lese blogg om lag kvar dag. 17 prosent av informantane kunne opplyse om at dei las blogg minimum ein gong i veka, og like mange rapporterte at dei ikkje las blogg så ofte. 27 prosent av ungdommane svara at dei nesten aldri las blogg. Dette tyder at 57 prosent av gruppa las blogg minst ein gong i veka eller oftare, medan 43 prosent ikkje så ofte, eller nesten aldri las dette mediet. Denne sjangeren vart altså lese relativt ofte av elevane i 7.klasse. Eg vil no vise til kjønnskilnadene innanfor blogg-lesing.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Omtrent kvar dag	8 (67%)	4 (33%)	12 (100%)
Minst ein gong i veka	4 (80 %)	1 (20%)	5 (100%)
Ikkje så ofte	3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Nesten aldri	0 (0%)	8 (100%)	8 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

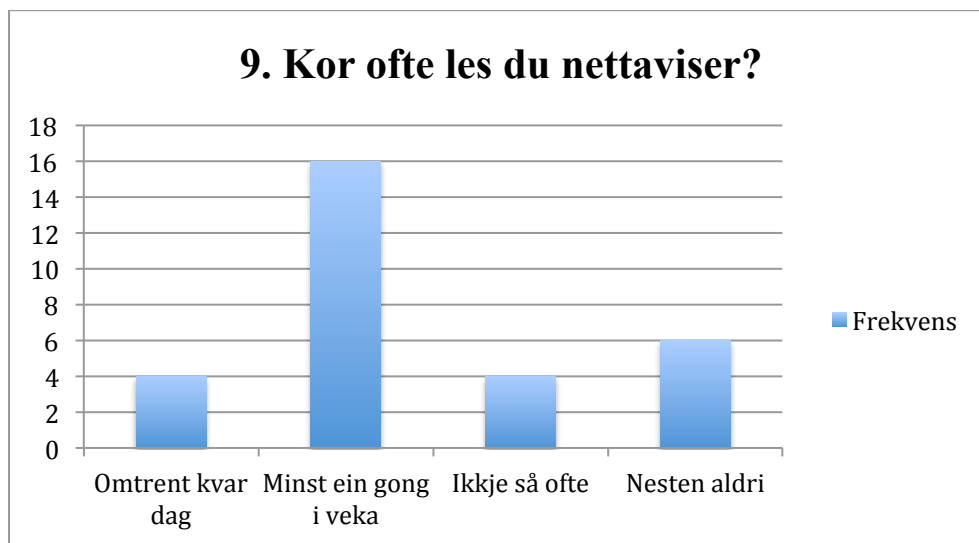
**Tabell 4.1.1.8 Kor ofte les du blogg?  
(n=30)**

Tabell 4.1.1.8 er ei framstilling av kjønnskilnadene i utvalet når det kjem til kor ofte deltakarane las blogg. Resultatet viser at 67 prosent gutar og 33 prosent jenter hevda å lese blogg omtrent kvar dag. 80 prosent gutar og 20 prosent jenter svara at dei las dette mediet minst ein gong i veka, og dette tyder at flest gutar las blogg relativt regelmessig. 12 gutar og fem jenter i utvalet las blogg minst ein gong i veka eller oftare. Av dei som rapporterte at dei ikkje las blogg så ofte, var 60 prosent gutar og 40 prosent jenter. Heile åtte jenter hadde valt svaralternativet at dei ”nesten aldri” las blogg, samstundes som at ingen av gutane valte dette svaralternativet. Ut frå dette ser vi at tre gutar og 10 jenter hevda at dei ikkje så ofte eller nesten aldri las blogg. Chi-kvadrat testen viser at kjønnskilnaden var signifikant ( $p > .01$ . Pearsons Chi-square) når det gjeld kor ofte gutar og jenter las blogg, kor gutar nytta dette mediet mest. Den neste delen vil ta føre seg lesing av aviser på Internett.

#### 4.1.2.3 Nettavis

9. Kor ofte les du nettaviser?		
	Frekvens	Prosent
Omtrent kvar dag	4	13,3
Minst ein gong i veka	16	53,3
Ikkje så ofte	4	13,3
Nesten aldri	6	20,0
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.9 Lesing av nettaviser



Figur 4.1.9 Visualisering av elevar si lesing av nettaviser på fritida. N = 30

I spørjeskjemaet fekk deltakarane også spørsmål om kor ofte dei las aviser på Internett. 13 prosent av dei svara at dei las nettaviser omtrent kvar dag, og 53 prosent av utvalet fortalde at dei nytta dette mediet minst ein gong i veka, som framstilt i tabell 4.1.9. Samstundes svara 13 prosent av informantane at dei ikkje las nettaviser så ofte, og 20 prosent meinte at dei nesten aldri las aviser på Internett. Samla sett kan vi seie det slik at 20 av dei 30 deltakarane, som utgjer omtrent 66 prosent av utvalet, las nettaviser minst ein gong i veka eller oftare. Samstundes las dei 10 resterande deltakarane, 33 prosent av utvalet, sjeldan nettaviser. Figur 4.1.9 synleggjer at over halvparten av elevane las nettavis minst ein gong i veka, dermed tyder dette at elevane las nettaviser relativt ofte. Vidare vert kjønnskilnader kring lesing av aviser på Internett lagt fram.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Omtrent kvar dag	3 (75%)	1 (25%)	4 (100%)
Minst ein gong i veka	7 (44 %)	9 (56%)	16 (100%)
Ikkje så ofte	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
Nesten aldri	3 (50%)	3 (50%)	6 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

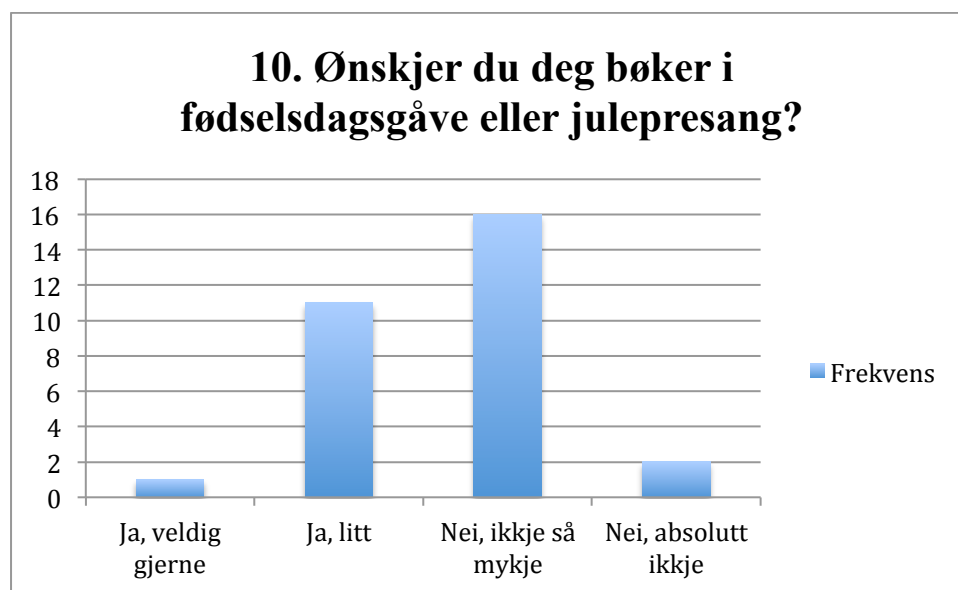
**Tabell 4.1.1.9 Kor ofte les du nettaviser? (n=30)**

Tabell 4.1.1.9 viser skilnadene mellom jentene og gutane i utvalet når det gjeld kor ofte dei les aviser på Internett. 75 prosent gutar og 25 prosent jenter hevda at dei las nettaviser om lag kvar dag, medan 44 prosent gutar og 56 prosent jenter svara at dei las dette mediet minst ein gong i veka. Like mange gutar og jenter meinte dei ikkje las aviser på Internett så ofte, av dei var altså 50 prosent gutar og 50 prosent jenter. Det same gjeld dei som svara alternativet ”nesten aldri”, kor 50 prosent var gutar og 50 prosent var jenter. Dette tyder at variasjonen mellom kjønn er liten, men gutane ser ut til å ha lese nettaviser litt oftare enn jentene.

### 4.1.3 Elevar sine fritidslesevanar – Engasjement for lesing

10. Ønskjer du deg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang?		
	Frekvens	Prosent
Ja, veldig gjerne	1	3,3
Ja, litt	11	36,7
Nei, ikkje så mykje	16	53,3
Nei, absolutt ikkje	2	6,7
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Tabell 4.1.10 Elevar sine ønskje av bøker i gåve**



**Figur 4.1.10 Visualisering av elevar sine ønskje av bøker i presang. N = 30.**

Informantane fekk også spørsmål om kor vidt dei ønska seg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang, som vist i tabell 4.1.10 og tilhøyrande figur 4.1.10. Berre ein av elevane, som utgjer 3 prosent av utvalet, meinte at han/ho veldig gjerne ønska seg bøker i gåve. 37 prosent av utvalet kryssa for svaralternativ ”ja, litt”, medan 53 prosent av utvalet svara alternativet ”nei, ikkje så mykje”. Tabell 4.1.10 viser også at 7 prosent av elevane absolutt ikkje ønska seg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang i det heile. Frekvensen viser at dei fleste svara frå informantane, nøyaktig 90 prosent av svara til dette spørsmålet, har hamna på dei to svaralternativa ”litt glad” og ”ikkje så veldig glad” for å få bøker i gåve. Berre tre av elevane har kryssa for eit av dei to ytterpunkta, som fortel at dei gjerne ønskjer seg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang, eller at dei absolutt ikkje ønskjer seg bøker i det heile. Den neste tabellen tek føre seg kjønnskilnadene knytt til ønske av bøker.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Ja, veldig gjerne	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Ja, litt	5 (45,5%)	6 (54,5%)	11 (100%)
Nei, ikkje så mykje	8 (50%)	8 (50%)	16 (100%)
Nei, absolutt ikkje	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

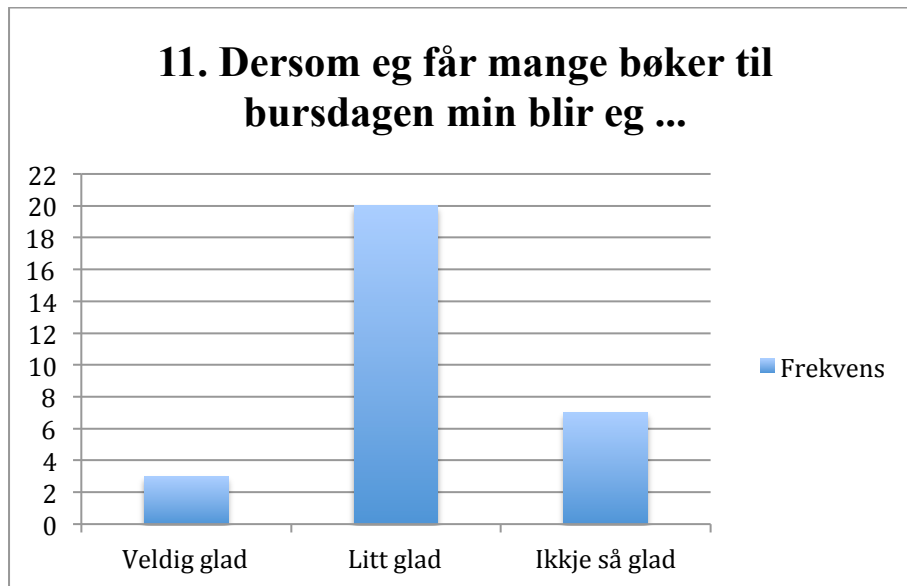
**Tabell 4.1.1.10 Ønskjer du deg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang? (n=30)**

I tabell 4.1.1.10 kan ein sjå at berre ein informant, ein gut, veldig gjerne ønska seg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang. 45,5 prosent gutar og 54,5 prosent jenter svara at dei ønska seg bøker i noko grad, og 50 prosent gutar og 50 prosent jenter ønska seg ikkje bøker så mykje. Det var også ei jente og ein gut som svara at dei absolutt ikkje ønska seg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang. Innanfor denne variabelen er det altså om lag jamne svar frå gutane og jentene, kor berre det eine elevsvaret, guten som veldig gjerne ønska seg bøker, skil seg ut.

Informantane fekk også tre spørsmål knytt til påstandar i undersøkinga, kor dei skulle krysse for svaralternativet som passa dei best. Desse spørsmåla er knytt til engasjement for lesing, både når det gjeld trykte tekstar og digitale tekstar, og resultatata vert presentert i dei tre komande frekvenstabellane, 4.1.11, 4.1.12 og 4.1.13. Den første tabellen handlar om reaksjon dersom eleven hadde motteke bok i fødselsdagsgåve.

11. Dersom eg får mange bøker til bursdagen min blir eg...		
	Frekvens	Prosent
Veldig glad	3	10,0
Litt glad	20	66,7
Ikkje så glad	7	23,3
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.11 Elevar sine ønske om å få bøker i bursdagsgåve



Figur 4.1.11 Visualisering av elevar sine ønske om bøker i bursdagsgåve. N = 30.

Frekvensen av korleis elevane ville reagere dersom dei fekk mange bøker til bursdagen sin, er framstilt i tabell 4.1.11. 10 prosent av elevane hadde vorte veldig glade for å få mange bøker i gåve, 23 prosent av informantane hadde ikkje vorte så glade, medan ein tredel av utvalet, 67 prosent, svara at dei hadde vorte litt glade. Her kan vi sjå ein samanheng med svara til det tilhøyrande spørsmålet ”ønskjer du deg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang?”.

Resultatet er visualisert i figur 4.1.11. Resultatet viser altså at fleire elevar hadde vorte noko misnøgd dersom dei hadde fått bøker i gåve, enn elevar som hadde vorte nøgde. Vidare vil eg sjå på om der er nokre skilnader mellom gutar og jenter, når det kjem til å få bøker i presang.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Veldig glad	3 (100%)	0 (0%)	3 (100%)
Litt glad	10 (50%)	10 (50%)	20 (100%)
Ikkje så glad	2 (29%)	5 (71%)	7 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

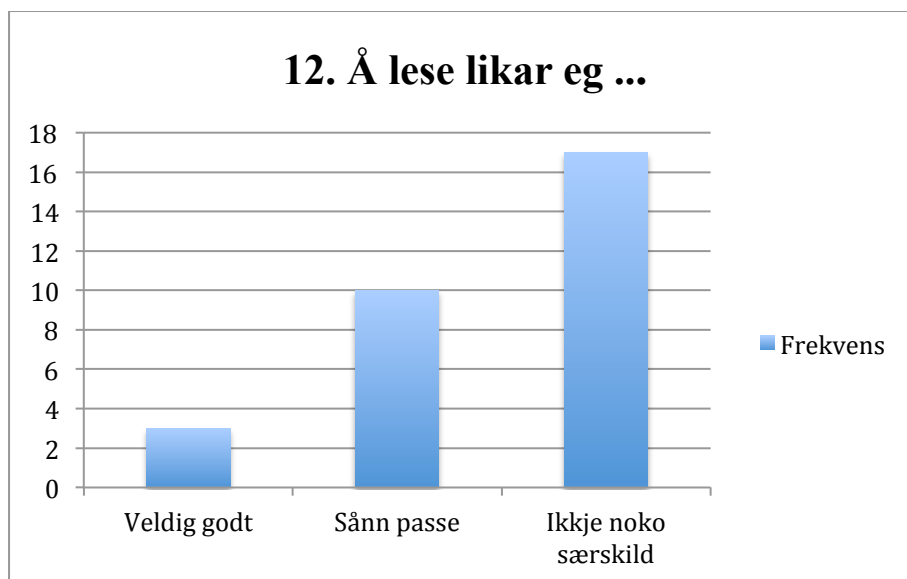
Tabell 4.1.1.11 Dersom eg får mange bøker til bursdagen min blir eg... (n=30)



Tabell 4.1.1.11 synleggjer skilnadene mellom jentene og gutane i utvalet når det gjeld kor glade dei hadde vorte dersom dei fekk mange bøker til bursdagen sin. Ingen av dei 15 jentene hadde vorte veldig glade dersom dei fekk bøker i presang, medan tre av gutane svara at dei hadde vorte veldig glade dersom dei fekk ei slik gåve. Like mange gutar som jenter, 50 prosent gutar og 50 prosent jenter, hadde vorte litt glade, medan 29 prosent gutar og 71 prosent jenter ikkje hadde vorte så glade. Resultata i tabellen viser dermed at noko fleire gutar enn jenter hadde vorte glade for å få bøker i gåve. I den neste delen vil eg sjå på kor godt elevane likar å lese.

12. Å lese likar eg...		
	Frekvens	Prosent
Veldig godt	3	10,0
Sånn passe	10	33,3
Ikkje noko særskild	17	56,7
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabell 4.1.12 Kor godt elevar likar å lese



Figur 4.1.12 Visualisering av kor godt elevar likar å lese. N = 30.

Her er frekvensen over kor godt informantane likte å lese presentert. 10 prosent svara at dei likte å lese veldig godt, 33 prosent hevda at dei likte å lese sånn passe godt, medan 57 prosent meinte at dei ikkje likte å lese noko særskild. Figur 4.1.12 synleggjer på same måte at over halvparten av elevane ikkje likte så godt å lese, og at få av elevane likte å lese veldig godt.

Eg vil no sjå på om der er skilnader mellom gutar og jenter når det kjem til kor godt dei likar lesing.

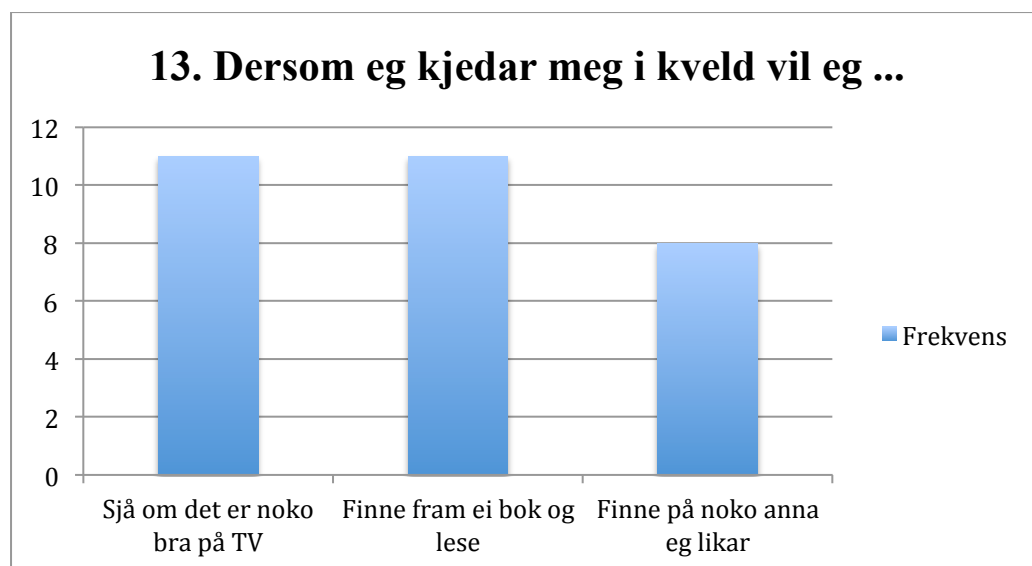
	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Veldig godt	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)
Sånn passe	6 (60%)	4 (40%)	10 (100%)
Ikkje noko særskild	7 (41%)	10 (59%)	17 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.1.12 Å lese likar eg... (n=30)**

Kor godt jentene og gutane liker å lese, er framstilt i tabell 4.1.1.12. Resultatet i tabellen viser at 67 prosent gutar og 33 prosent jenter likte å lese veldig godt. Vidare svara 60 prosent gutar og 40 prosent jenter at dei likte å lese sånn passe godt, medan 41 prosent gutar og 59 prosent jenter ikkje likte å lese noko særskild. Ut i frå dette ser det ut til at gutane i utvalet likte betre å lese enn det jentene gjorde, men denne kjønnskilnaden er ikkje markant. Det siste spørsmålet frå spørjeundersøkinga handlar om kva elevane gjer på fritida, dersom dei ikkje har noko spesielt å drive med.

13. Dersom eg kjedar meg i kveld vil eg...		
	Frekvens	Prosent
Sjå om det er noko bra på TV	11	36,7
Finne fram ei bok og lese	11	36,7
Finne på noko anna eg likar	8	26,7
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Tabell 4.1.13 Kva elevar vel å gjere på fritida**



**Figur 4.1.13 Visualisering av kva elevar vel å gjere på fritida.**

**N = 30.**

Elevane fekk spørsmål om kva dei ville valt å gjere dersom dei kjeda seg ein kveld, og tabell 4.1.13 og figur 4.1.13 gir eit oversyn over resultatet. Svaralternativa var å sjå om det gjekk noko bra på TV, ta fram ei bok og lese i den, eller finne på noko anna dei likte å gjere. 37 prosent av dei ville i denne situasjonen velje å sjå på TV, og like mange hadde valt å ta fram ei bok for å lese. 27 prosent hadde heller valt å drive med ein annan kjekk aktivitet, utan at det vart utdjupa noko vidare om kva denne aktiviteten gjekk ut på. Omtrent ein tredel av elevane hadde altså valt å lese i bok i denne situasjonen. Eg vil vidare vise kjønsskilnadene innanfor denne variabelen.

	Gutar (%)	Jenter (%)	Totalt (%)
Sjå om det er noko bra på TV	7 (64%)	4 (36%)	11 (100%)
Finne fram ei bok og lese	6 (54,5%)	5 (45,5%)	11 (100%)
Finne på noko anna eg likar	2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

**Tabell 4.1.13**      **Dersom eg kjedar meg i kveld vil eg...**      **(n=30)**

Ut i frå resultata i tabell 4.1.1.13 ser ein at 64 prosent gutar og 36 prosent jenter hadde valt å sjå om det gjekk noko bra på TV, og 54,5 prosent gutar og 45,5 prosent jenter hadde leita fram ei bok og lese i den. Resultata i tabellen viser òg at av dei som ville finne på noko anna dei likte å gjere, var 25 prosent gutar og 75 prosent jenter. Dei fleste av gutane hadde altså sett om det gjekk noko kjekt på TV eller lese i ei bok. Jentene sine svar er meir spreia på alle dei tre svaralternativa, kor flest hadde valt å finne på noko anna enn å sjå TV eller lese. Likevel ser vi at det var om lag like mange gutar som jenter som hadde valt å lese i denne situasjonen.

Eg vil i neste del av resultatkapittelet vise til deskriptiv statistikk for nasjonale prøveresultat, fritidslesing av trykte tekstar, fritidslesing av tekstar på Internett, ordavkoding og kjeldemedvit. Vidare vil eg presentere korrelasjonar mellom desse variablane; elevane si fritidslesing av trykte tekstar, og elvane si fritidslesing på Internett, ordavkoding og kjeldemedvit. Dette gjer eg for å sjå om der er samanheng, anten positiv eller negativ, mellom dei ulike variablane. I kapittel 4.3 vil eg kome tilbake til hovudfunna frå spørjeundersøkinga, som vidare vil bli sett opp mot kunnskapsgrunnlaget, samt tidlegare undersøkingar, frå kapittel 2.

## 4.2 Forholdet mellom nasjonale prøveresultat, fritidslesing av trykte tekstar, fritidslesing av internettekstar, ordavkoding og kjeldemedvit

Eg vil no presentere resultat frå den andre problemstillinga som er som følgjer:

*Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit?*

Først viser eg til den deskriptive statistikken for dei ulike variablane som eg vil nytte i korrelasjonsanalysen, og deretter vert ein tabell over korrelasjonsanalysane presentert.

**Tabell 4.2.1** Deskriptiv statistikk for elevane sine nasjonale prøveresultat, fritidslesing trykte tekstar, fritidslesing Internett, ordavkoding og kjeldemedvit

Variabel (N=30)	M	SD	Sk	min	maks
Nasjonale prøver	28.10	6.43	-.44	13.00	39.00
Fritidslesing, trykte tekstar	18.33	4.16	-.03	10.00	26.00
Fritidslesing, internettekstar	8.28	2.23	.22	5.00	12.00
Ordavkoding	43.67	9.59	-.27	25.00	65.00
Kjeldemedvit	.633	.85	1.07	0.00	3.00

Note. M=Gjennomsnittsverdi. SD=Standardavvik. Sk=Skeivheit. Min= Minimal oppnådd score. Maks=Maksimum oppnådd score.

Som den deskriptive statistikken i tabell 4.2.1 syner, varierer koeffisienten for skeivheit frå .03 til 1.07. Sidan distribusjonen er på grensa, men ikkje substansielt skeiv her, vil eg nytte parametrisk statistisk analyse (Pearson's  $r$ ) på alle variablane i denne tabellen.

Korrelasjonar mellom fritidslesing på Internett og av trykte tekstar og nasjonale prøveresultat (leseforståing), ordavkoding og kjeldemedvit vert presentert i tabell 4.2.2.

**Tabell 4.2.2 Korrelasjonar mellom fritidslesing av trykte tekstar, fritidslesing på Internett, leseforståing, ordavkodning og kjeldemedvit**

Variabel	1	2	3	4	5
1. Nasjonale prøver	-				
2. Fritidslesing, trykte tekstar	.32	-			
3. Fritidslesing, internettekstar	-.39*	-.07	-		
4. Ordavkodning	.23	.20	.20	-	
5. Kjeldemedvit frå multiple tekstar	.01	.13	-.13	-.06	-

Note \* $p < .05$

Resultata frå korrelasjonsanalysen i tabell 4.2.2 viser at fritidslesing av tekstar på Internett korrelerer negativt med nasjonale prøveresultat ( $r = -.39$ ,  $p < .05$ ). Dette kan tyde på at elevar som brukar mykje tid på lese digitale tekstar på Internett i fritida har svakare resultat på nasjonale prøver enn andre elevar. Vidare er det ein positiv samanheng mellom fritidslesing av trykte tekstar og nasjonale prøveresultat ( $r = .32$ ,  $ns$ ), men den er ikkje signifikant. Ein ser her at variabelen kjeldemedvit ikkje korrelerer med nokon av dei andre variablane, som nasjonal prøve, ordavkodning eller fritidslesing, noko som er litt uventa.

### 4.3 Oppsummering av funn

Eg vil no trekke fram hovudfunna eg har gjort i resultata frå spørjeskjemaet kring elevane sine fritidslesevanar, og deretter vise til hovudfunna frå korrelasjonsanalysen. Spørjeskjemaet inneheldt spørsmål kring trykte tekstar og digitale tekstar, i tillegg til nokre spørsmål som kan koplast til elevane sitt engasjement for lesing. Resultata viser at 53 prosent av elevane som deltok i undersøkinga las teikneseriar minst ein gong i månaden eller oftare, og av desse var det 27 prosent som las teikneseriar kvar veke. Dei fleste elevane hevda å sjeldan lese teikneseriehefte, og berre ein elev svarta at ho aldri las dette mediet. Tabell 4.1.1.1 peikar på at gutar las teikneseriar i noko større grad en jenter, og at skilnaden var størst når det kom til lesing av teikneseriar i løpet av ei veke.

Når det gjeld lesing av bøker, ser det ut til at elevane las dette mediet noko oftare enn dei sjølve trudde. Elevane skulle først svare på spørsmål om kor ofte dei vanlegvis las bøker, kor 11 elevar (37 prosent) hevda å lese i bok ein gong i veka eller oftare. Fire av elevane svarta at dei las bøker kvar dag, og tre av desse var gutar. Vidare fekk dei spørsmål om dei hadde lese

i bok siste veka, og då svara 17 av elevane (57 prosent) at dei hadde det. 65 prosent av desse svara kom frå jenter, til tross for at få jenter hevda å normalt sett lese i bok i løpet av ei veke. Det viser seg også at dei fleste elevane hadde lese bok ved siste ferie, kor berre ein elev, ein gut, hevda å ikkje ha lese i bok i det heile. Om dei hadde lese ei eller fleire bøker, eller berre starta på ei utan å lese den ferdig, varierte mykje. Ut frå tabell 4.1.1.4 kan ein sjå at jentene i utvalet las mest, då flest gutar starta på ei bok utan å fullføre den. Elevane fekk også spørsmål om dei brukte å låne bøker på biblioteket, og som ein kan sjå i figur 4.1.5, svara dei fleste at dei lånte bøker der om lag kvar månad. Av elevane som svara dette var halvparten gutar og halvparten jenter. Samstundes svara sju av elevane at dei nytta biblioteket til heimlån omtrent kvar veke, og det vil seie at 77 prosent av elevane (23 av 30 elevar) nytta biblioteket relativt aktivt. Samla sett ser det ut til at gutane lånte bøker i noko større grad enn jentene, men skilnaden er ikkje signifikant.

Gjennom resultatata frå kor ofte elevane hadde lese i bok den siste veka før undersøkinga tok stad (sjå tabell 4.1.3), om elevane hadde lese bok ved siste ferie (sjå tabell 4.1.4) og kor ofte elevane låner bøker på biblioteket (sjå tabell 4.1.5), ser det ut til at elevane i utvalet les trykte tekstar i stor grad, sjølv om resultatata kring kor ofte elevane las teikneseriar og kor ofte elevane hevda å lese bøker vanlegvis peikar i ei litt anna retning.

Elevane fekk også spørsmål kring digitale tekstar. Det første spørsmålet knytt til dette temaet var kor ofte elevane las på Internett (sjå tabell 4.1.6), og resultatata viser at heile 63 prosent av elevane i 7.klasse hevda å nesten aldri lese på Internett. Berre to elevar, 7 prosent av utvalet, svara at dei las tekstar på Internett minst ein gong i veka. Kjønnfordelinga innanfor dette spørsmålet er ikkje markant, men dei to elevane som hevda å lese digitale tekstar minst ein gong i veka var begge jenter. Samstundes svara 67 prosent gutar og 33 prosent jenter at dei ”ikkje så ofte” las slike tekstar. I likskap med spørsmåla kring boklesing, fekk elevane også spørsmål om dei las noko på Internett dagen i førevegen av spørjeundersøkinga. Heile 26 av dei 30 elevane, som utgjer 87 prosent av heile gruppa, hadde lese tekstar på Internett denne dagen (sjå tabell 4.1.7). Dette viser at det ikkje er samsvar mellom resultatata frå dette spørsmålet og det førre spørsmålet om kor ofte elevane vanlegvis las tekstar på Internett. Til tross for at ingen av gutane hevda å lese på Internett minst ein gong i veka, var det heile 14 av dei som hadde lese digitale tekstar den aktuelle dagen. Dette gjaldt også for 12 av jentene. Dette tyder på at elevane las mykje meir på Internett enn det dei sjølv var klar over.

Mange av elevane rapporterte at dei las blogg relativt ofte, dette gjaldt for 57 prosent av elevane. Resultatet innan kjønnskilnader synleggjer ein signifikant skilnad mellom gutar og jenter ( $p > .01$ , Pearsons Chi-Square), kor gutane las blogg i større grad enn jenter. Dobbelt så mange gutar som jenter las blogg, og samstundes hevda heile åtte jenter å ikkje lese blogg i det heile. Noko fleire gutar enn jenter las også nettaviser omtrent kvar dag, men jentene las også dette mediet i stor grad. To tredelar av heile utvalet las aviser på Internett ein gong i veka eller oftare. Samla sett peikar resultata kring lesing av digitale tekstar på at elevane les meir på Internett enn dei er medvitne om.

Til sist i spørjeundersøkinga fekk elevane spørsmål som kan rettast mot leselyst og engasjement for lesing. Dei fleste av elevane ønska seg bøker ”litt” eller ”ikkje så mykje”, og dei fleste hadde vorte litt glade for å få mange bøker i bursdagsgåve. Skilnaden mellom kva gutane og jentene har svart til spørsmåla kring bøker i presang er omtrent jamn, sett bort frå at tre gutar hadde vorte veldig glade for ei slik gåve. Då elevane fekk spørsmål om kor godt dei likte å lese, svara heile 17 av elevane (57 prosent) at dei ikkje liker det særskild godt. Av desse var flest jenter, men også mange gutar svara dette. Dersom elevane kjeda seg ein kveld, ville dei fleste anten lese ei bok (37 prosent) eller sjå om det gjekk noko bra på TV, men ein del ville også valt å gjere noko anna. Av dei som ville lese i ei bok var 64 prosent gutar. Samla sett peikar desse resultata på at gutane er litt meir engasjerte i boklesing enn jentene, men skilnaden er liten.

Resultata frå korrelasjonsanalysen i tabell 4.2.2 viser at fritidslesing av tekstar på Internett korrelerer negativt med nasjonale prøveresultat. Dette kan tyde på at elevar som brukar mykje tid på å lese digitale tekstar på Internett i fritida har svakare resultat på nasjonale prøver enn andre elevar. Vidare er det ein positiv samanheng mellom fritidslesing av trykte tekstar på papir og nasjonale prøver, men den er ikkje signifikant. Ein ser, noko overraskande, at variabelen kjeldemedvit ikkje korrelerer med nokon av dei andre variablane, som nasjonal prøve, ordavkoding eller fritidslesing. I neste kapittel vil eg drøfte funna som eg her har presentert opp i mot resultat frå tidlegare forskning, og i forhold til kunnskapsgrunnlaget som vart trekt fram i kapittel 2.

## KAPITTEL 5 – Drøfting

Føremålet med denne studien har vore å få utdjupe kunnskap kring fritidslesevanane til 30 elevar i 7.klasse. Eg ville studere kva for trykte tekstar barn i denne alderen les, og innhente kunnskapar om kor ofte dei les ulike medium. For det andre ville eg studere kva for digitale tekstar elevane les, og kor ofte dei les på Internett i fritida. Eg har også sett på kjønnskilnader innanfor fritidslesing. Den første problemstillinga vart delt opp i fire delspørsmål, i tillegg til ei problemstilling om eventuelle samanhengar mellom variablane fritidslesing og leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit. Problemstillingane var som følgjer:

*Kva for fritidslesevanar har elevar i 7.klasse?*

- 1. Kor ofte les elevar i 7.klasse trykte tekstar på fritida?*
- 2. Kor ofte les elevar i 7.klasse på Internett i fritida?*
- 3. Les gutar oftare digitale tekstar enn det jenter gjer?*
- 4. Korleis er leseengasjementet til jenter og gutar?*

*Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit?*

I kapittel 2, kunnskapsgrunnlaget, såg eg på teori og forskning kring multiple tekstar, leseforståing og kjeldemedvit, samt motivasjon og engasjement for lesing. Eg har også sett på omgrepet fritidslesing, på tidlegare undersøkingar kring barn sine lesevanar og på skilnader mellom gutar og jenter når det gjeld lesing. I førre kapittel presenterte eg resultatata frå spørjeundersøkinga og funn frå korrelasjonsanalysar innanfor dette temaet. I dette kapittelet vil eg drøfte resultatata som er lagt fram i resultatkapittelet og diskutere dei i tråd med kunnskapsgrunnlaget. Eg vil i hovudsak følge strukturen som er nytta i resultatkapittelet. I den første delen i drøftingskapittelet vil eg ta føre meg elevar i 7.klasse sine fritidslesevanar av trykte tekstar, og deretter elevane sine fritidslesevanar på Internett. Vidare vil eg diskutere i kor stor grad gutar les tekstar digitalt og sjå på kjønnskilnader når det gjeld fritidslesing på Internett. I den neste delen av dette kapittelet vil eg drøfte elevane sin motivasjon og engasjement for lesing. Til sist vil eg sjå nærare på den andre problemstillinga, der eg vil ta føre meg samanhengen mellom elevane sine fritidslesevanar og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit, og drøfte den negative korrelasjonen mellom fritidslesing på Internett og resultat på nasjonal prøve.



## 5.1 Kor ofte les elevar i 7.klasse trykte tekstar på fritida?

Resultata frå Rogne (2014) si spørjeundersøking frå 2009 viser at det ikkje heilt er samsvar mellom elevane sine rapporteringar innanfor dei ulike spørsmåla kring lesing av papirbaserte medium. På spørsmål om kor ofte elevane las bøker, svara 37 prosent at dei las bøker minst ein gong i veka eller opp til kvar dag. Vidare i spørjeundersøkinga (Rogne, 2014) fekk elevane spørsmål om dei hadde lese noka bok den siste veka før undersøkinga tok stad, og svara viser at mange elevar faktisk hadde lese bøker. Heile 57 prosent av dei 30 elevane hadde lese bøker i løpet av denne perioden, og vidare viser undersøkinga at 29 av dei 30 elevane også hadde lese i bøker i varierende grad ved siste ferie. Desse storleikane peikar på at elevane las bøker i større grad enn dei først gav uttrykk for, og dette kan tyde på at dei ikkje var heilt merksame på lesevanene sine.

Tal på elevane sine bibliotekbesøk er også med å styrke denne påstanden om at elevane las bøker og andre papirbaserte medium i større grad. Sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) viser at heile 77 prosent av utvalet lånte bøker hos biblioteket ein gong i månaden eller oftare, og berre 7 prosent hevda at dei aldri eller nesten aldri nytta biblioteklån. Ein studie av lånestatistikk frå Biblioofil-bibliotek har også vist at barn i denne alderen lånte bøker i stor grad (Kverndokken, 2013b). Likevel kan ein tenkje seg at nokre av desse bøkene ikkje vart lese, då tal på biblioteklån ikkje gir nokon garanti for at det som vert lånt faktisk vert lese. Det seier likevel noko om bibliotekvanane til elevane, og ut frå statistikken i sjølvrapporteringa ser det ut for at mange elevar lånte bøker rimeleg regelmessig.

Norsk Mediebarometer 2009 viser at papiraviser, teikneserie-hefte og bøker var dei mest leste papirbaserte media hos barn i aldersgruppa 9-15 år i 2009 (Vaage, 2010). Resultata frå denne undersøkinga viser at 21 prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år las teikneseriar ein gjennomsnittsdag dette året, 38 prosent av barna las papiraviser, medan 32 prosent av barn i den same aldersgruppa las bøker. Rapporten frå 2009 viser også at barna las meir i bøker enn året før. Som resultata frå spørjeundersøkinga (Rogne, 2014) viser, las om lag halvparten av elevane teikneseriar månadleg eller oftare, og over ein firedel av utvalet las teikneserie-hefte kvar veke (sjå tabell 4.1.1). Samstundes kan ein ut frå desse storleikane sjå at også mange elevar las teikneseriar i mindre grad. Resultata viser at like under halvparten av elevgruppa sjeldan eller aldri las teikneseriar, og omtrent ein firedel av elevane hevda også at dei aldri las bøker.

Oppsummeringa frå Norsk Mediebarometer 2014 syner ein nedgang i bruk av trykte medium samanlikna med dei tidlegare åra, og det gjeld for heile befolkninga samla sett (Vaage, 2015). Endringa er synleg i utviklinga frå 2009 til 2014, men ein ser også redusert bruk av papirbaserte medium i 2009 samanlikna med dei tidlegare åra (Vaage, 2010; 2015). Dette samsvarar med den internasjonale PISA-undersøkinga frå 2009, som også viser nedgang i lesing av papirbaserte medium sidan 2000. Både gutar og jenter las mindre trykte tekstar enn tidlegare, og dei norske resultata peika også på at barna las meir digitale tekstar enn før (Roe, 2010). Mediebarometeret peikar på at 91 prosent av norsk befolkning hadde tilgang til Internett i heimen i 2009 (Vaage, 2010), og ei årsaksforklaring til at mindre tid vart nytta til lesing av trykte tekstar kan dermed ligge i at meir tid vart nytta til lesing og underhaldning på digitale medium.

Ut frå elevane si sjølvrapportering (Rogne, 2014) fann eg at gutane las teikneserie-hefte i noko større grad enn det jentene gjorde (sjå tabell 4.1.1.1). Av dei som las teikneseriar kvar veke var 75 prosent gutar og 25 prosent jenter. Dette funnet samsvarar også med resultata frå Norsk Mediebarometer 2009, som viser at gutane las teikneseriar i større grad en jenter (Vaage, 2010). Når det gjeld bøker viser denne landsomfattande undersøkinga at jentene las bøker oftare enn gutar gjorde, og dobbelt så mange jenter som gutar las i bok ein typisk dag. Resultata frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) i dei ulike spørsmåla knytt til boklesing er noko tvitydig. På spørsmål om kor ofte elevane las bøker vanlegvis hevda gutane at dei las bøker i store grad enn jentene gjorde. Av dei som meinte dei las i bok kvar dag var 75 prosent gutar (sjå tabell 4.1.1.2).

På spørsmål om elevane hadde lese i bok den siste veka før undersøkinga fann stad, viste det seg at jentene hadde lese mest. Resultata peikar også på at jentene hadde lese mest ved førre ferie, men fleire gutar rapporterte at dei aktivt lånte bøker på biblioteket. Kverndokken (2013b) fann derimot at jentene låner bøker i større grad enn gutar, og at dette gjeld for barn i alle aldersgrupper. Utlånsstatistikkar som han studerte viste at gutane og jentene si interesse for skjønnlitteratur skilde seg ut mest, der jentene lånte langt fleire tekstar innanfor denne sjangeren enn det gutane gjorde. Samstundes viser statistikken for 6-13-åringane at skilnaden mellom jentene sine lån og gutane sine lån ikkje var stor når det gjaldt fagbøker.

Nasjonale og internasjonale undersøkingar har peika på noko låge resultat kring gutar si lesing. Dette temaet har difor vorte mykje diskutert i ulike medium (Kverndokken, 2013a). Jentene har skåra signifikant betre enn gutane innanfor lesing i PISA-undersøkingar, og det har enno ikkje hendt at gutane har skåra betre enn jentene i denne lesetesten. Skilnadene mellom gutar og jenter gjeld ikkje berre for barna i Noreg, men også i mange andre land. Kjønnsskilnadene i OECD-landa har vidare synleggjort at fleire jenter enn gutar har hamna på dei høgaste nivåa i PISA-undersøkinga (Roe, 2013; Kverndokken, 2013a).

Dei norske elevane sine resultat i lesing har ikkje vist merkbar framgang sidan den første prøva i 2000 (Roe, 2013). Norsk Mediebarometer frå 2009 rapporterte om redusert bruk av papirbaserte medium samanlikna med tidlegare år (Vaage, 2010). Samanlikningar av PISA-undersøkingane og norske elevar sin gjennomsnittsskåre i lesing, indikerer at det likevel ikkje ser ut til at mindre lesing av papirbaserte tekstar har særskild innverknad på leseferdighetene deira. Samstundes peikar Roe (2013) på ei positiv utvikling hos norske elevar, der dei hadde skåra betre enn tidlegare på den eine oppgåva som vart sett på som den mest krevjande. Oppgåva stilte krav til elevane sine ferdigheiter i å samanfatte informasjon frå ulike teksteiningar og forståing kring mellom anna motstridande informasjon. Temaet i oppgåva er beskrive som noko ”vaksent”, og den positive utviklinga kan i følgje Roe (2013) tyde på færre svake lesarar blant dei norske elevane dette året. Samstundes viser PISA-undersøkinga frå 2012 at jentene hadde betre resultat på oppgåver som omhandla samanhengande tekstar. Både gutane og jentene skåra relativt godt når det gjaldt å få med seg hovudbodskapen i ein tekst, og at dei presterte særskild godt i tekstar som appellerte til deira aldersgruppe. Kjønnsskilnadene var små i oppgåver kor elevane skulle arbeide med ikkje-samanhengande tekstar som inneheldt til dømes skjema, tabellar og grafar (Roe, 2013).

Ser ein nærare på utviklinga fram mot i dag, viser Norsk Mediebarometer 2014 ein nedgang i lesing av papiraviser (Vaage, 2015). Nedgangen har vore størst hos dei unge, men samstundes viser undersøkingane at dei no nyttar meir tid til lesing av trykte aviser (Vaage, 2010; 2015). Auka i lesetida blant barn frå 9-15 år er på seks minutt i gjennomsnitt per lesar sidan 2009. Med auka tilgang til Internett og digitale verkty i heimen, nettaviser og andre digitale medium nytta i større og større grad. Rapporten viser i tillegg redusert bruk av teikneseriar. Over halvparten av barna las teikneseriar ein vanleg dag i 1991, medan berre eit av fem barn las dette mediet i like stor grad i 2009 (Vaage, 2010). Samstundes har

kjønnskilnaden jamna seg ut, og barna var framleis dei flittigaste lesarane av teikneseriehefte i 2009.

Det er truleg at nye digitale verkty som nettbrett og liknande kan føre til at gutane nyttar mindre tid på teikneseriar og eventuelle andre papirbaserte medium. Til tross for desse endringane har det skjedd ei utvikling i positiv retning knytt til boklesing. Fleire barn og ungdom i aldersgruppa 9-15 år les bøker i dag enn dei gjorde i 2009, og endringa er på åtte prosentpoeng. Tala vitnar om at jentene no les i noko større grad enn tidlegare, medan ein finn den største endringa blant gutane. 23 prosent av gutane las bøker ein gjennomsnittsdag i 2009, medan 34 prosent av gutane les dette mediet i dag. Den nyaste undersøkinga viser også at 46 prosent av jentene las bøker i 2014, og dette er ei auke på to prosentpoeng sidan 2009 (Vaage, 2015). Resultata viser samstundes at kjønnskilnaden mellom gutar og jenter når det gjeld boklesing, ikkje er like stor som tidlegare. Dette samsvarar i stor grad med norske PISA-resultat frå 2012 som viser at skilnaden mellom gutar og jenter og lesing av skjønnlitterære tekstar ikkje var like markant som før. Tidlegare PISA-undersøkingar har vist ein tydeleg kjønnskilnad når det gjed lesing av skjønnlitterære tekstar, kor jentene har skåra best (Roe, 2013). Barne- og ungdomslitteratur utgjør 72 prosent av litteraturen som barn i aldersgruppa 9-15 år les ein vanleg dag (Vaage, 2015).

Resultata frå spørjeundersøkinga (Rogne, 2014) peikar altså i retning av at elevar les trykte tekstar i stor grad på fritida, sjølv om elevsvara på enkelte av spørsmåla ikkje heilt gir dette inntrykket åleine. Ut i frå spørsmål om lesevanar ser det ut for at gutane les mest, men når det gjeld spørsmål der elevane skulle rapportere kor mykje dei faktisk hadde lese, ser det ut til at jentene les bøker i noko større grad enn gutane. Samstundes hevda gutane å låne bøker i større grad hos biblioteket, og resultata frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) viser samla sett at der ikkje er klare kjønnskilnader når det gjeld papirbasert fritidslesing. Andre studiar viser noko klarare skilnader mellom lesevanane til gutar og jenter, der jenter les i større grad enn gutane (Vaage, 2010; Kverndokken, 2013b). Stanovich og kollegaer har funne ut at *print exposure*, i kva grad elevar har tilgang til tekstar på fritida, har innverknad på leseforståing, vokabular og generell kunnskap. Stanovich (2000) har også funne at forskjellar i vokabular og leseforståing auka i sommarferien (referert i Strømsø & Aukrust, 2003).

## 5.2 Kor ofte les elevar i 7.klasse på Internett i fritida?

I innleiinga i denne oppgåva vart det vist til OECD (2010) sin omtale av reading literacy (lesekompetanse). Lesekompetanse handlar mellom anna om å forstå teksten ein les, bruke den og reflektere over innhaldet i digitale tekstar, så vel som trykte tekstar. Lesekompetanse inneber dermed ikkje berre å lese sjølve teksten, men det handlar også om evne til tolking og at lesaren forstår korleis ulike tekstar skal verte forstått (Maagerø & Tønnessen, 2012). I dag er barn omgitt av tekstar over alt, og med den teknologiske utviklinga den siste tida, vert meir og meir tid nytta på digitale medium. I tillegg krev tekstlesing på Internett at elevane er kjeldekritiske, då det er større moglegheit for å verte feilinformert. Nesten kven som helst kan publisere tekstar på Internett, og dette byr på utfordringar for ufaglærte når dei søker etter informasjon (Mason, Boldrin & Ariasi, 2009). Når ein les på skjerm kan ein ikkje plukke opp dei vanlege visuelle signala som ein gjer i direkte kontakt med ein annan person, og difor kan ikkje truverdet vurderast på same måte. Lesaren må leite etter signal i sjølve teksten, som til dømes syntaks, staving, fagspråk og innhald, for å avgjere grad av truverd (Hendriks, Kienhues & Bromme, 2015). Tidlegare studiar gjennomført av Bente Aamotsbakken og Norunn Askeland peikar på at både jenter og gutar les mykje på skjerm, men at der er store variasjonar mellom kjønna når det kjem til kva dei då les (Norges Forskningsråd, 2010). Studien peikar på at gutane er mest interesserte i å lese om tekniske ting.

Eg fann indikasjonar på at elevane ikkje er medvitne om kva lesing på Internett vil seie. Spørjeundersøkinga (Rogne, 2014) viste på den eine sida at elevane las sjeldan på Internett, då om lag to tredelar av utvalet svarta at dei nesten aldri las slike digitale tekstar. På ei anna side kom det fram at faktisk 87 prosent hadde lese tekstar på Internett dagen i førevegen av undersøkinga. På spørsmål om blogg-lesing hevda også 40 prosent av elevane at dei las tekstar av denne digitale sjangeren kvar dag, og mange las også blogg i løpet av ei veke. Dette funnet er noko overraskande sidan blogg er av dei nyare sjangrane som har vekse fram dei siste åra. Vidare viste resultatane frå spørjeundersøkinga at like under 70 prosent av elevgruppa også las nettaviser i løpet av ei veke eller omtrent kvar dag. Den store skilnaden mellom resultatane på dei forskjellige spørsmåla kring lesing på Internett kan altså mogleg forklarast med at elevane ikkje heilt forstår kva omgrepet lesing inneber. Dette samsvarar med tidlegare undersøkingar som har funne at gutar ikkje ser på all lesing som lesing. Gjennom Astrid Roe sitt intervju med ein elev kom det fram at han nytta Internett mykje, og

til kva som helst, men ikkje til lesing. Denne guten var ikkje medviten om at han gjennom dei nettbaserte aktivitetane faktisk las mykje (Norges Forskningsråd, 2010).

Rapporten Norsk Mediebarometer 2009 peikar også på at barn i den aktuelle aldersgruppa nytta mykje tid til digital lesing, anten det gjaldt spel, nettsamfunn, lesing av e-postar eller anna underhaldning (Vaage, 2010). Heile 70 prosent av barn i denne aldersgruppa nytta datamaskinen ein gjennomsnittsdag, og om lag like mange nytta Internett. I overkant av ein firedel av barna frå 9-15 år las nyheiter på Internett ein typisk dag, og 18 prosent nytta Internett til ”anna underhaldning” som kunne vere til dømes lesing av blogg. I rapporten frå 2014 vert også blogg nemnt eksplisitt som eigen sjanger, og resultatata viser at 9 prosent av heile befolkninga les blogg. Det kjem fram frå rapporten at blogg vert lese i større grad av elevar i ungdomsskulen enn av elevar i vidaregåande skule, og 12 prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år les dette mediet ein vanleg dag, som er meir enn gjennomsnittet av heile befolkninga. Sett saman med resultatata frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014), kan dette tyde på at barn i 7.klasse og oppover i ungdomsskulen les meir blogg enn det eldre barn gjer. Andre sjangrar høyrer også til innanfor denne kategorien, så det er ikkje mogleg å gjere ei korrekt samanlikning mellom mediebarometeret frå 2009 og sjølvrapporteringa (Rogne, 2014). Likevel kan ein sjå ein sterk samanheng mellom desse to undersøkingane, som viser at 7.klassingar i stor grad les tekstar på Internett. Begge studiane peikar i retning av at barn i denne aldersgruppa las på Internett i stor grad ein typisk dag, og Norsk Mediebarometer rapporterer også om at ni av ti heimar hadde Internett i 2009. Med auka tilgang til digitale verkty, vil naturleg nok også bruken av dei auke.

Utviklinga fram mot i dag har vorte studert gjennom resultatata frå Norsk Mediebarometer 2014, og denne nyaste rapporten viser ei auke i bruk av heime-PC ein gjennomsnittsdag på 5 prosentpoeng sidan 2009 (Vaage, 2015). Her er også bruk av nettbrett og smarttelefon medrekna. I tillegg viser rapporten ei enda større auke når det kjem til bruk av Internett, og auka er på heile 24 prosentpoeng. Årsaka til denne auken har truleg mellom anna samanheng med at fleire heimar har fått Internett sidan 2009, i 2014 hadde 96 prosent av heimane Internett. Norsk Mediebarometer 2014 viser at 89 prosent av barn i aldersgruppa 9-15 år nyttar Internett ein vanleg dag. No nyttar barna Internett mest til spel, chat, Facebook og andre sosiale medium, men mange nyttar også nettet til å leite opp faktastoff. Norsk Mediebarometer 2009 viser samstundes ein nedgang i bruk av videoband og DVD, så ein kan dermed ikkje seie at bruk av digitale verkty har auka generelt fram til dette året. Ein kan

tenkje seg at tilbakegangen kring bruk av desse media kan skuldast eit breiare tilbod og lettare tilgang til straumetenester gjennom Internett på datamaskina. Ei anna mogleg årsak kan vere at meir tid vart nytta til andre underhaldningsmedium i 2009, som til dømes spel og nettsamfunn, sidan mediebarometeret også rapporterer om ei auke i bruk av desse media (Vaage, 2010; 2015).

Rapporten frå Norsk Mediebarometer 2014 viser samstundes at Internett vart i lita grad nytta til å lese bøker elektronisk. Dette kan ha samanheng med svara til elevane i sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) då dei fekk spørsmål om kor ofte dei *las* på Internett. Ei forklaring på dei låge resultatane innanfor lesing på Internett knytt til dette spørsmålet, kan vere at elevane tenkjer på lesing på Internett på same måte som ein les tekst i ei bok eller i eit vekeblad. Her kan ein i tillegg sjå samanheng med funna frå Aamotsbakken og Askeland sin studie, som viser at ein stor del elevar oppfattar lesing som lesing av skjønnlitterære tekstar (Norges Forskningsråd, 2010). Roe, og Aamotsbakken og Askeland, fann også at særskild gutar ikkje ser på all lesing på skjerm som lesing (Norsk Forskningsråd, 2010). Dermed kan ein ut frå desse undersøkingane anta at det er ein låg bruk av elektroniske bøker blant barna. Då elevane som deltok i sjølvrapporteringa vidare fekk spørsmål kring bruk av meir konkrete sjangrar på Internett, viste det seg at dei faktisk hadde dei lese i stor grad (Rogne, 2014). Desse resultatane er med å styrke påstanden om at elevane ikkje oppfattar kva tekstomgrepet inneber.

Med den digitale utviklinga har vi tilgang eit enormt tekstunivers beståande av ulike sjangrar av både papirbaserte medium og digitalt. Tekstar av ulik sjanger skal lesast på ulike måtar, og lesekompetanse dreier seg mellom anna om å kunne lese, navigere og forstå tekstar på Internett (Bråten, 2007; OECD, 2009). Lesing er ikkje avgrensa til å berre handle om det skrivne ord, det vide tekstomgrepet er meir komplekst. Å lese ein tekst handlar like gjerne om munnleg kommunikasjon som skriftleg kommunikasjon, og i tillegg omfamnar tekstomgrepet alle dei teksteiningane som er meiningsberande i heilskapen av forståinga (Løvland, 2007). Døme på teksteiningar, eller *semiotiske ressursar* som Løvland (2007) brukar, kan vere bilete, film, logoar, diagram og musikk, med meir, som må avkodast og tolkast. Dette tyder at vi les med ein gong vi nyttar digitale verkty, og at lesing skjer i store delar av kvardagen vår. Både sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) og Norsk Mediebarometer frå 2009 og 2014 viser at barn nyttar Internett i stor grad, og dermed kan ein også fastslå at dei les mykje på Internett.

Løvland (2007) hevdar også at samansette tekstar har røter tilbake til slutten av 1800-talet, sidan biletboka sin framvekst, og at det dermed ikkje er eit nytt fenomen som følgje av den digitale utviklinga. Gjennom biletboka skulle bilete og tekst saman skape ei mening, og kommunisere med lesaren. Samstundes kan ein seie at ein har større tilgang til samansette tekstar i dag, og at den nye teknologien har sørgja for det. I tillegg er også dei fleste trykte medium samansett tekst, som til dømes aviser, vekeblad, faktabøker og plakatar.

Dei norske elevane sine PISA-resultat i lesing har, som tidlegare nemnt, ikkje vist merkbar framgang sidan den første prøva i 2000 (Roe, 2013). Dette kan ut frå resultatata i Norsk Mediebarometer 2009 kring auka fritidslesing av digitale tekstar, tyde på at meir lesing av nettbaserte tekstar eller andre digitale tekstar ikkje gir betre leseferdigheiter. Dette kan vidare gi indikasjonar på at elevane ikkje har lært seg å nytte gode lesestrategiar kring digital tekstlesing. Tekstar av ulik sjanger skal lesast på ulike måtar, og eigenskapar med teksten er i stor grad avgjerande for forståinga. Den strategiske innsatsen lesarane yter for å forstå ein tekst er varierende, og tekstkompetanse (dokument literacy) krev komplekse forståingsstrategiar som er baserte på det vi tidlegare har erfart. Forståingsstrategiar er naudsynte både når vi les tekstar digitalt og på papir (Bråten, 2007; Rouet, 2006). Det å skulle avgjere kva for tekstar vi kan stole på i det store tekstlandskapet på Internett, krev ein ekstra innsats av lesaren. Auka tilgang til datamaskin og Internett har vidare gitt større tilgang til multiple tekstar, som også kan innehalde motstridande informasjon. Lesing av slike tekstar krev ein spesiell kompetanse, mellom anna i det å avgjere truverdet i dei ulike tekstane (Bråten, 2007).

Når det gjeld tid som barn nyttar til digital lesing viser tal frå Norsk Mediebarometer både auke og nedgang av dei ulike media fram til i dag (Vaage, 2010; 2015). Tid som barn- og ungdom nyttar på Internett har auka mykje. I 2009 nytta dei om lag 1 time og 30 minutt på Internett, og tal frå 2014 viser at dei no nyttar nesten 40 minutt meir kvar dag. Tid brukt på heime-PC har ikkje endra seg i like stor grad, og barna nyttar om lag 20 minutt meir på dette digitale verktøyet no enn i 2009. Årsaka til at tid brukt på Internett har auka meir enn tid brukt på heime-PC, er nok grunna tilgang til Internett på mobiltelefon og andre digitale verkty som til dømes nettbrett. Vidare viser mediebarometeret at barna i dag nyttar noko mindre tid til video-medium, og at tid til TV-sjåing har vorte redusert med om lag 25 minutt i gjennomsnitt frå 2009 til 2014 (Vaage, 2010; 2015). Det er nok fleire årsaker til at bruken av video-medium og fjernsyn har vorte redusert, men ein kan tenke seg at når barna bruker meir tid på



eit medium må denne tida takast frå bruk av eit anna medium. Barna har sannsynlegvis like mykje fritid å nytte til slike aktivitetar no som i 2009, men korleis dei disponerer tida på dei ulike media har tydelegvis endra seg noko. Samstundes har tilbodet på Internett endra seg mykje, med til dømes fleire spel, større grad av bloggar, fleire tilbod innanfor nettsamfunn og så vidare. Program sendt på TV og tilbod av TV-kanalar har også endra seg. Eg vil no diskutere kjønsskilnader mellom gutar og jenter når det gjeld lesing av digitale tekstar.

### **5.3 Les gutar oftare digitale tekstar enn det jenter gjer?**

Skilnaden mellom gutane og jentene og kor ofte dei las på Internett viste seg å vere liten, då dei i sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) blei spurde om kor ofte dei las på Internett. Berre jenter hevda å lese nettbaserte tekstar kvar dag (to jenter), og av dei som svara ”ikkje så ofte” var to tredelar gutar. Elles var resultatata mellom gutane og jentene rimeleg jamne.

Kjønsskilnaden var heller ikkje merkbar då dei skulle rapportere om dei hadde lese på Internett dagen i førevegen av undersøkinga. Av dei som hadde gjort det, var 54 prosent gutar og 46 prosent jenter (sjå tabell 4.1.1.7), men samstundes indikerer tala frå desse to spørsmåla at både gutar og jenter ikkje heilt veit kva det å lese på Internett vil seie. Dette skil seg i nokon grad frå tidlegare forskning, Roe, og også Aamotsbakken og Askeland, som har funne at særskild gutane ikkje ser på lesing på skjerm som lesing (Norges Forskningsråd, 2010). Funn frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) peikar på at dette også gjeld jentene.

Eit noko overraskande funn frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) er at der er ein signifikant skilnad når det gjeld kor ofte jentene og gutane las blogg ( $p > .01$ . Pearsons Chi-Square) (Rogne, 2014). Resultata viser at gutane las mest blogg. Av dei som las blogg om lag kvar dag var dobbelt så mange gutar som jenter, og fire gonger så mange gutar som jenter las blogg minst ein gong i veka. Dette viser at gutane las blogg meir regelmessig enn jentene, og resultatet viser også at 80 prosent av gutane i utvalet las blogg ein gong i veka eller oftare (sjå tabell 4.1.1.8). Resultata viser også at berre jenter hevda å ”nesten aldri” lese blogg, og over halvparten av jentene i utvalet meinte dette svaralternativet høva best for deira blogg-lesing. Dette står i nokon grad i kontrast til resultatata frå Norsk Mediebarometer 2014.

Kjønsskilnader innanfor aldersgruppa 9-15 år er ikkje oppgitt, men ein ser at om lag tre gonger så mange kvinner som menn les blogg ein typisk dag, og dette gjeld snittet av alle aldersgrupper (Vaage, 2015). Samstundes viser rapporten at barn i denne aldersgruppa les

meir blogg enn gjennomsnittet av befolkninga, og dermed kan mogleg tal for heile befolkninga også representere kjønnskilnaden for barna i aldersgruppa 9-15 år til ei viss grad. Resultata frå mediebarometeret kan slik tyde på at jenter les blogg i større grad enn gutar, men dette er ikkje i samsvar med resultata frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014). Ei mogleg forklaring på dette funnet kan vere at blogg var eit populært medium blant gutane i akkurat denne gruppa, eller at det var ein spesiell blogg som var interessant i tida då undersøkinga tok stad. Her kan det også tenkast at blogg og liknande medium kan vere ein innfallsvinkel for å få gutar til å lese meir.

Rapporten Norsk Mediebarometer 2009 viser at gutar og yngre menn nytta Internett og datamaskin mest, og at dei også nytta meir tid framfor skjermen (Vaage, 2010). Gutane i aldersgruppa 9-15 år nytta om lag ti minutt meir til aktivitetar på heime-PC ein gjennomsnittleg dag enn det jentene gjorde. Dette synleggjer berre ein liten skilnad i tidsbruk mellom jenter og gutar i denne aldersgruppa. Rapporten viser samstundes at 75 prosent av gutar og 65 prosent av jenter nytta dette digitale verktøyet ein typisk dag. Her ser ein at både gutar og jenter nytta datamaskin i stor grad i 2009. Flest gutar nytta også Internett dette året, kor undersøkinga viser at 71 prosent gutar og 59 prosent jenter var på Internett i fritida ein vanleg dag. Dei nytta om lag like lang tid på nettbasert underhaldning, der skilnaden var på berre fem minutt meir hos gutane sin Internett-bruk.

Ved lesing av nettaviser er skilnaden mellom gutane og jentene som deltok i sjølvrapporteringa nesten ikkje synleg. Det ein kan sjå ut frå resultata (sjå tabell 4.1.1.9) er at fleire av gutane las aviser på Internett noko oftare enn jentene, då 75 prosent gutar og 25 prosent jenter svara at dei las slike aviser nesten kvar dag, men tal på elevar som har valt dette svaralternativet er liten. I Norsk Mediebarometer frå 2009 er ikkje kjønnskilnader knytt til bestemte aldersgrupper framstilt, men undersøkinga viser at menn las nettbaserte aviser i noko større grad enn det kvinnene gjorde, og det gjeld i alle aldrar. Barn i aldersgruppa 9-15 år brukte ikkje mobilen særskild mykje til aktivitetar på Internett i 2009, då den blei brukt mest til å sende SMS og speling utan tilknytning til Internett. Det ein kan sjå er at gutane i større grad enn jentene nytta Internett på mobil, og at dei også nytta TV-spel, PC-spel og såg på fjernsyn i større grad (Vaage, 2010).

Når det gjeld kjønsskilnader i dag, peikar Norsk Mediebarometer 2014 på at både gutar og jenter nyttar Internett mykje i løpet av ein vanleg dag (Vaage, 2015). Gutar nyttar Internett i noko større grad enn jenter, men denne kjønsskilnaden er på berre 5 prosentpoeng.

Samstundes viser rapporten at gutane nyttar mykje meir tid på Internett, og skilnaden er på heile 57 minutt i gjennomsnitt. Jenter nyttar TV-spel og spel på datamaskin eller Internett i noko mindre grad enn gutar, men samstundes nyttar dei mobiltelefon i større grad enn gutar. Her er all mobilbruk medrekna, både telefonsamtalar, SMS og også spel og Internett-bruk. Ei samanlikning av tal frå Norsk Mediebarometer 2009 og Norsk Mediebarometer 2014 viser liten skilnad i jentene sin tidsbruk på Internett (Vaage, 2010; 2015). Gutane, derimot, nyttar no ein time meir til underhaldning på Internett enn dei gjorde i 2009.

At gutar oftare les tekstar på digitale medium enn jenter gjer, samsvarar med tidlegare nasjonal og internasjonal forskning. I kunnskapsgrunnlaget vart det vist til ein studie av Michael McKenna, Kristin Conradi, Camille Lawrence, Bong Gee Jang og Patrick Meyer (2012), som har studert elevar på ungdomsskulen si haldning til lesing. Dei fann at jentene skåra best i lesing, både av trykte tekstar og digitale tekstar, knytt til skulearbeid. Samstundes fann dei at gutane skåra best på lesing av digitale tekstar i fritida, og desse funna samsvarar med noko av det ein kan sjå i dei norske PISA-resultata (Roe & Vagle, 2010).

I 2009 vart PISA-undersøkinga utvida med ei digital leseprøve, og dette vart gjort fordi digitale tekstar stiller nye krav til lesarar (Eriksen & Narvhus, 2013). Ein møter ofte multiple tekstar på Internett, og mange av dei kan også innehalde motstridande informasjon. Forskarar peikar på at lesing av multiple tekstar krev meir komplekse kognitive prosessar enn ved lesing av enkelttekstar, og ein treng i tillegg naudsynte ferdigheiter for å velje ut bestemte kjelder ved å evaluere eventuell motstridande informasjon (Britt & Rouet, 2012; McCrudden, Magliano & Schraw, 2011). Arbeid med multiple tekstar krev også at ein klarer å samanstillе viktig informasjon på tvers av tekstane (McCrudden, Magliano & Schraw, 2011). Lesing av multiple tekstar stiller også krav til kjeldemedvit, og det har vist seg at barn ikkje umiddelbart kan avgjere om informasjonen i ein tekst er sann (Bromme & Goldman, 2014). Dersom barnet ukritisk stolar på det andre seier eller skriv, står det i fare for å verte lurt eller feilinformert (Hendriks, Kienhues & Bromme, 2015).

Føremålet med den digitale leseprøva i PISA-undersøkinga var å måle elevane sine evner til å finne og hente ut informasjon frå Internett, og å tolke og samanfatte denne informasjonen. Vidare vart elevane sine evner i å reflektere over og vurdere informasjon frå tekstane målt (Eriksen & Narvhus, 2013). Den digitale leseprøva vart vidare teke med i PISA-undersøkinga i 2012, og resultatane frå 2009 og 2012 viste at elevane presterte på det same nivået i begge prøvene. Dei norske elevane hamna like over OECD-gjennomsnittet, men samstundes var Noreg blant landa med størst spreiding i resultatane. Dette tydar at det var relativt store skilnader mellom elevane sine prestasjonar. Noreg var også det OECD-landet med størst kjønnskilnad innanfor digital lesing, kor jentene skåra signifikant betre enn gutane. Samanlikna med alle dei nordiske landa var det dei norske gutane som kom dårlegast ut med lågast skåre. Felles for alle OECD-landa var at jentene skåra høgare enn gutane. Noko overraskande er det også at kjønnskilnadene i Noreg har auka frå 35 poeng i 2009 til 46 poeng i 2012 (Eriksen & Narvhus, 2013).

Resultatane frå sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) peikar på at gutane i utvalet las meir på Internett enn det jentene gjorde, og at der var ein signifikant skilnad kor gutane las blogg i større grad enn jentene. Frå den nyaste rapporten Norsk Mediebarometer frå 2014 kjem det også fram at gutane brukar om lag ein time meir på aktivitetar på Internett kvar dag enn det jentene gjer, men både gutar og jenter nyttar Internett i stor grad (Vaage, 2015). I tillegg viser det seg at gutane no nyttar mykje meir tid på Internett enn dei gjorde i 2009, medan tidsbruken hos jentene har nesten ingen endring i løpet av desse åra (Vaage, 2010; 2015). Ut frå desse tre undersøkingane nemnt ovanfor, kan ein sjå at det ikkje er samanheng mellom tida som gutane nyttar på digitale aktivitetar og resultatane i den digitale leseprøva i PISA-undersøkingane. Aktivitetane som barna driv med på Internett er i stor grad avgjerande for leseutbyttet. Ei mogleg forklaring på at jentene skåra betre enn gutane kan dermed vere at det er forskjellar i (lese-)interessene deira og i kva for aktivitetar jenter og gutar tek føre seg på digitale verkty. Dermed kan det vere at jentene vel aktivitetar som fordrar leseferdigheiter i høgare grad enn dei aktivitetane som gutar nyttar. I følgje Rouet (2006) krev dokumentkompetanse, eller tekstkompetanse, komplekse forståingsstrategiar. Leseforståinga baserer seg på erfaringar som barnet har, og forståingsstrategiane er naudsynte for at teksten skal verte nytta på ein meningsfull måte. Ei anna årsak til kvifor gutane skåra lågare enn jentene i PISA-undersøkinga, til tross for at dei nytta meir tid til digital underhaldning, kan vere fordi jenter og gutar nyttar ulike forståingsstrategiar når dei møter ulike tekstar. Eit anna

spørsmål ein kan stille, er kva for digitale lesemoglegheiter som vert introdusert og nytta i den norske skulen.

Norske elevar vart karakterisert som ”økonomiske navigatørar” etter den digitale prøva i PISA-undersøkinga i 2012. Typiske trekk ved elevane var altså at dei las meir effektivt og nytta kortare tid på prøva, og det såg ut for at dei var vande med å lese på Internett. Resultata peikar også på at dei norske elevane tok medvitne val kring navigasjonane i dei digitale tekstane. Ein trugsel for leseforståinga til dei økonomiske navigatørane er om dei ikkje nyttar nok tid til dei ulike oppgåvene i prøva, og at dei arbeidde meir effektivt og nytta mindre tid, kan også tyde på at dei var mindre konsentrerte enn andre elevar (Eriksen & Narvhus, 2013). I likskap med dette har Roe og Vagle (2010) funne at norske elevar fekk dårlegare resultat enn OECD-gjennomsnittet i oppgåver som kravde større innsats og konsentrasjon. Roe og Vagle skildrar teksten knytt til oppgåvene som keisam. Dersom oppgåvene var keisame for dei norske elevane, var dei truleg også det for elevar frå dei andre OECD-landa. Dette kan vidare tyde på at dei norske barna lettare gir opp når dei møter tekstar dei ikkje interesserer seg for.

Gjennom PISA-undersøkinga i 2000 vart det oppdaga at jentene skåra høgare enn gutane, truleg på grunnlag av at dei las meir og hadde eit større repertoar når det gjaldt lesestoff. Det vart også oppdaga at elevar som viste lågt engasjement for lesing hadde færre hensikter med lesinga enn elevane som var meir positive til lesing. Resultata har vidare vist at elevane sitt engasjement for lesing korrelerte høgast med leseskåre (OECD, 2002). Eg vil no diskutere elevar sitt engasjement for lesing av trykte og digitale tekstar.

#### **5.4 Korleis er leseengasjementet til jenter og gutar?**

I kunnskapsgrunnlaget vart motivasjon beskrive som ei drivkraft for ei åtferd, som kan forklare retning, intensitet og uthald for til dømes elevar sitt arbeid med oppgåveløysing (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og vidare vart det diskutert at denne motivasjonen kan vere både synleg og usynleg for dei som eventuelt observerer åtferda til elevane. Motivasjon og engasjement er to avgjerande faktorar for evne og vilje til lesing, og ei viss grad av engasjement er avgjerande for god leseforståing. Engasjement er viktig for å oppretthalde konsentrasjon, og eit kjenneteikn på motiverte lesarar er at dei går aktivt inn i ein tekst (Roe,

2010). Fleire forskarar hevdar også at motivasjon og engasjement er ein viktig, og kanskje naudsynt del av lesekompetansen (Roe, 2014).

Gjennom elevane si sjølvrapportering av fritidslesing i sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) kan fleire av spørsmåla knytast til engasjement og motivasjon for lesing. Dei 30 elevane fekk spørsmål om kor godt dei likte å lese (sjå tabell 4.1.12). Berre ti prosent av elevane, tre elevar, hevda at dei likte å lese ”svært godt”, medan heile 57 prosent av elevane svara at dei ”ikkje noko særskild” likte å lese. Dei resterande 33 prosent elevane svara at dei likte å lese ”sånn passe”. Dette tyder på at elevane totalt sett ikkje var så glade i å lese, men likevel ville om lag ein tredel av utvalet valt å lese i bok dersom dei kjeda seg ein kveld (sjå tabell 4.1.13). Solheim & Tønnessen (2003) skriv at det har vorte merka ein klar samanheng mellom leseprestasjonar og positive haldningar til lesing gjennom dei internasjonale undersøkingane PIRLS og PISA. Resultat frå PISA-undersøkinga i 2000 viser at jentene skåra høgare enn gutane, og at ei mogleg årsak var deira større interesse for lesing. Jentene las også meir på fritida (OECD, 2002). Kjønnsskilnadene i enkelte av spørsmåla i sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) peikar også på at jentene las mest på fritida, og dette kom mellom anna fram gjennom spørsmåla ”har du lese noka bok den siste veka?” (sjå tabell 4.1.1.3) og ”kan du hugse om du las nokre bøker siste ferie?” (sjå tabell 4.1.1.4). På bakgrunn av resultatata frå sjølvrapporteringa kan ein likevel ikkje seie at jentene las meir enn gutane.

Vidare i sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) fekk elevane spørsmål om kor vidt dei ønskja seg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang (sjå tabell 4.1.10), og over halvparten av elevane svara at dei ikkje ønska seg bøker så mykje. Berre ein elev svara at han veldig gjerne ønskja seg bøker i gåve, medan to elevar absolutt ikkje ønskja seg bøker. Det var i tillegg 11 elevar som valte svaralternativet ”ja, litt”. Ut frå desse resultatata ser ein også her at fleirtalet av elevane ikkje verka veldig glade i å lese, og resultatata var om lag jamne for gutane og jentene (sjå tabell 4.1.1.10). Vidare viser sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) at to av tre elevar hadde vorte ”litt glad” dersom dei faktisk fekk bøker til bursdagen sin (sjå tabell 4.1.11), og som tabell en over kjønnsskilnader viser, hadde nokre fleire gutar enn jenter vorte glad for ei slik gåve.

Ser ein derimot desse resultatata opp mot kor mykje elevane les, ser det ut til at dei les ein del sjølv om dei fleste av elevane hevdar at å lese ikkje er særskild kjekt. Resultata frå PISA-undersøkinga i 2000, synleggjer at gutane var minst positive til aktivitetar som innebar lesing,

og dette gjaldt for heile OECD (Roe, 2010; 2014). Jentene viste seg å vere meir positive til lesing og dei las også meir enn gutane. Samstundes kom det fram at dei norske jentene var blant dei gruppene av jenter som var mindre positive til lesing, samanlikna med jenter frå andre land. Kjønnsskilnadene i dei norske resultata var også større enn i dei fleste andre deltakarlanda. Det vart vidare sett i gong tiltak for å auke leselyst, og Roe (2014) peikar på at dette kan vere ei mogleg årsak til meir positive resultat i PISA-undersøkinga frå 2006. Desse resultata viste mellom anna at gutane nytta meir tid til friviljug lesing. Ei anna mogleg årsak kunne vere at bøker som *Harry Potter* og *Ringenes Herre* inspirerte fleire til å lese, og gjennom Roe (2014) sine intervju med elevar, har nettopp stor interesse for fantasy-sjangeren vorte avdekka. Til tross for desse resultata i PISA-undersøkingane, viser resultata frå sjølvrapporteringa at jentene var noko mindre glade i å lese enn gutane (sjå tabell 4.1.1.12).

I følgje Ryan & Deci (2000b) er det tre grunnleggande medfødde behov som styrer veremåten vår; behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for tilhøyrslø. I samband med lesing kan ein ut frå desse tre faktorane forstå at barn kan velje å lese grunna eit ønske om å utvikle kompetanse, innhente kunnskap eller informasjon for å lære av det ein les eller for å løyse ei oppgåve (Roe, 2010). Eit barn kan vere motivert for å lese fordi det søker tilhøyrslø i samfunnet eller å vere del av vennegjengen. Her kan ein nytte *Harry Potter* som døme, som har vore ein populær serie hos barn og ungdom, så vel som vaksne. Når litteratur eller film vert mykje omtala, vert det skapt ei nysgjerrigheit blant menneske, og ein samtalar gjerne om positive erfaringar og interesser. På denne måten kan eit engasjement for lesing verte skapt. Engasjerte lesarar deler gjerne sine erfaringar med andre og diskuterer det dei har sett eller lese (Roe, 2010).

Engasjement heng saman med teoriar om sjølvbestemming, eller self-determination, og det handlar om at lesaren sjølv ser behovet for og nytta av lesekompetanse (Ryan & Deci, 2000b). På denne måten har lesinga ein verdi i seg sjølv. Motivasjon kan vere knytt til både indre faktorar og ytre faktorar (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Ryan & Deci, 2000b). Knytt til lesing kan den indre motivasjonen vere eiga glede av og interesse for å lese ein tekst, som til dømes den populære forteljinga om *Harry Potter*, og ytre motivasjon kan eksempelvis gå på å lese ei bok fordi vener gjer det eller fordi foreldre oppmodar om å lese. Resultata frå PISA-undersøkinga i 2009 viste igjen nedgang i gutane si haldning til lesing, til tross for dei positive resultata i 2006. Roe (2010) nemner at ei mogleg forklaring kan vere at lærarane arbeidde i mindre grad med å motivere elevane etter at leselyst-kampanjane vart avslutta og

desse ikkje lenger var ei konkret målsetjing. Slike ytre faktorar, som læraren eller andre sentrale personar, spelar ei viktig rolle for den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000b). Indre motivasjon krev eit støttande miljø.

Roe (2010) peikar også på ei anna mogleg årsak til at gutane sitt leseengasjement vart redusert i løpet av dei tre åra fram til 2009. Denne forklaringa går på at gutane, og også jentene, ikkje rapporterer aktivitetar på Internett og andre digitale medium som lesing. Undersøkingar har peika på at barn ikkje forstår at dei les når dei driv med slike aktivitetar. Sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) gir også indikasjonar på dette. Resultat på kor godt elevane likte å lese kunne da sett annleis ut, om dei var medvitne om at å lese også inneber digitale aktivitetar.

Det ser ut til at elevar sine leseinteresser og engasjement for lesing endrar seg når dei kjem over i ungdomsskulen, og Roe (2014) har gjennom PISA+-prosjektet funne at mange av elevane i 9.klasse les i mindre grad enn dei gjorde tidlegare. Resultat frå denne undersøkinga er at elevane også hevda å låne bøker hos biblioteket i større grad då dei va yngre. Kverndokken (2013b) har også funne at elevar lånar langt færre bøker hos biblioteket når dei kjem over i ungdomsskulen (sjå tabell 2.5.2). Samstundes synleggjer denne lånestatistikken at det skjer ei endring i kva gutar og jenter låner ved denne alderen. Tala viser at kjønnskilnadene aukar etter kvart som barn vert eldre, og ein kan sjå at jenter på ungdomsskulen låner fagbøker i mykje større grad enn gutane, og dei låner også nesten tre gonger så mykje skjønnlitteratur som gutane. Resultata synleggjer at tal på biblioteklån aukar att for ungdom og unge vaksne i aldersgruppa 17-23 år. Det ser også ut til at lån av skjønnlitteratur og faglitteratur jamnar seg ut for denne gruppa, men kvinnene låner framleis meir enn menn (Kverndokken, 2013b). Eit av måla med all leseopplæring er å få elevane motiverte for lesing, og elevane skal kunne velje å lese sjølv om dei ikkje må. Å lese er nokre gonger naudsynt, og her er arbeid med lesestrategiar viktig (Roe, 2014).

Sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) peikar på at elevane i 7.klasse lånte bøker hos biblioteket i stor grad, sjølv om mange av dei uttrykte at dei ikkje var så glade i å lese. Eit funn frå denne undersøkinga, som er diskutert ovanfor, er at elevane ikkje har ei fullstendig forståing av kva tekstomgrepet inneber, og at dei dermed ikkje er klar over at dei les gjennom mange av aktivitetane som dei bruker mykje tid på i fritida. Mellom anna har det vist seg, både gjennom sjølvrapporteringa (Rogne, 2014) og Norsk Mediebarometer frå 2009 og 2014, at barn i 9-15-



års alderen nyttar mykje tid til lesing på Internett. Engasjement og interesse er ein føresetnad for lesing både på skulen og i fritida (Roe, 2014). Astrid Roe (2014) har gjennom sitt prosjekt, PISA+, funne at elevane først og fremst er oppteken av å lese tekstar som handlar om eit interessant tema, og at interessa også er viktigare enn kva for vanskegrad teksta har.

Ein viktig del av motivasjonen er i følgje Bandura (1997) forventning om meistring. Barnet si oppleving av eigen meistringsevne påverkar åtferd og innsats. Dersom barn erfarer nederlag i arbeidsprosessar med til dømes lesing, kan det få vidare innverknad for seinare innsats i liknande arbeid. Dersom elevane der i mot ser på evner som noko dei tileignar seg gjennom innsats, vil ikkje eventuelle nederlag verke destruerande for seinare arbeidssituasjonar. I samanheng med at elevane vel tekstar av interesse før vanskegrad, kan dette føre til at dei opplev nederlag gjennom at dei ikkje forstår det dei les. Dersom elevane lærer å nytte strategiar knytt til forståinga, som å kople teksten til tidlegare erfart kunnskap, kan dette derimot auke leseforståinga. Samstundes er det ein naudsynt del av forståinga at teksten ikkje er for krevjande. Når elevar vel tekst ut frå interesser og ikkje legg vekt på vanskegrad, kan dermed motivasjonen for lesing verte svekka.

Eg vil no drøfte funna høve den andre problemstillinga, der eg nytta korrelasjonsanalyse for å studere eventuell samanheng mellom variabelen fritidslesing, og variablane leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit.

## **5.5 Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevane si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit?**

I kunnskapsgrunnlaget vart det vist til Stanovich (2000) sin studie av leseforståing, som fann at leseforståing og vokabular auka i løpet av sommarferien (referert i Strømsø & Aukrust, 2003). Saman med kollegaer har han i andre studiar også funne at tilgang til tekstar i fritida (print exposure) har ein positiv innverknad på mellom anna vokabular, leseforståing og generell kunnskap om kultur og historie (referert i Strømsø & Aukrust, 2003).

Korrelasjonsanalysen min i kapittel 4.2 viser at der er ein positiv samanheng mellom fritidslesing av trykte tekstar og nasjonale prøveresultat ( $r = .32$ , ns), men samanhengen mellom desse to variablane er ikkje signifikant. Eit anna funn frå korrelasjonsanalysen er at

fritidslesing av tekstar på Internett korrelerer negativt med nasjonale prøveresultat ( $r = -.39$ ,  $p < .05$ ), og denne samanhengen er signifikant. Dette gir indikasjonar på at elevar som les mykje på Internett i fritida har svakare resultat på nasjonale prøver enn andre elevar. Dette funnet samsvarar med tidlegare forskning.

Då lesing i PISA-undersøkinga skulle gå føre seg på skjerm, var det venta at gutane skulle prestere betre enn tidlegare. Resultata var overraskande då jentene presterte betre enn gutane i alle land (Eriksen & Narvhus, 2013). Kjønnskilnadene innanfor digital lesing var større i Noreg enn i andre OECD-land, og dei norske gutane sine resultat var lågast blant alle landa i Norden og også lågare enn resultata til gutar frå fleire andre europeiske land. Skilnaden mellom resultata til norske jenter og gutar viste seg å auke frå 2009 til 2012 (Eriksen & Narvhus, 2013). PISA-resultat frå 2000 har synleggjort at dei norske gutane var minst positive til leseaktivitetar i heile OECD. Det vart difor sett konkrete målsetjingar for å auke leselysta til gutane, der lesekampanjar vart fremja i skulen. Resultata i 2006 viste at gutane var meir positive til lesing, men likevel var gutane sine resultat innan leseferdigheiter signifikant svakare enn før (Roe, 2010). Dette peikar på at er ikkje var positiv samanheng mellom elevane sine leseferdigheiter og auka fritidslesing.

Eit anna, og noko uventa funn, er manglande signifikant korrelasjon mellom kjeldemedvit og nasjonal prøve (sjå tabell 4.2.2). Kjeldemedvit korrelerer heller ikkje i særskild grad med nokon av dei andre variablane. Dette tyder på at der ikkje er signifikant samanheng mellom elevar si leseferdigheit og evne til å vurdere tekstar si grad av truverd. Der viser også at elevar som les mykje på fritida ikkje har høgare evner enn andre til å vurdere truverdet i tekstar. Gjennom mellom anna auka tilgang til tekstar gjennom Internett, krev tekstkompetanse at ein har kjeldemedvit. Leseforståing handlar om å hente ut og skape meining ved å søke gjennom og samhandle med skriven tekst, og eigenskapar ved ein tekst spelar ei viktig rolle for forståinga (Bråten, 2007). Dersom ein tekst er dårleg skriven, har svak indre samanheng eller manglar viktig informasjon, kan det vere krevjande å forstå teksten. Ein treng også kunnskapar for å avgjere om ein slik tekst er god eller dårleg, og om ein kan lite på den.

I undersøkinga i resultatkapittelet vart kjeldemedvit målt gjennom fire multiple tekstar (sjå vedlegg 4). Tekstane omhandla ei trafikkulukke mellom ein bil og ein gut på sykkel, og tekstane inneheldt delvis motstridande informasjon. For å skape ei forståing ut frå desse tekstane vert det stilt krav til elevane sin multiple tekstkompetanse, som vert definert som evne til å finne, vurdere og nytte ulikt tekstmateriale for å kunne bygge opp og kommunisere ein meningsfull og integrert representasjon av eit bestemt tema eller situasjon (Bråten & Strømsø, 2010). Tekstar som elevar møter på fritida kan vere usikre, og elevane treng å utvikle kritisk medvit for å avgjere om ulike tekstar er til å stole på.

Samuel Wineburg (1991) har gjennom eit eksperiment kring leseforståing funne at ekspertar nyttar tre ferdigheiter for å innhente kunnskap når dei les historiske tekstar. Den første av dei tre ferdigheitene er samanstilling, som går på å samanlikne tekstane med kvarandre gjennom å integrere innhald mellom dei ulike tekstane på ein systematisk måte. Kjeldemedvit er den andre ferdigheita, som handlar om å identifisere og vurdere kjeldeinformasjonen. Den tredje ferdigheita er kontekstualisering, der ekspertane søkte å forstå konteksten som dokumentet var ein del av (Weinburg, 1991; Rogne, 2014). Åtte elevar i 16-17-års alderen deltok også i Weinburg sitt eksperiment, og funn peikar på at desse elevane ikkje hadde, og dermed ikkje nytta, dei tre ferdigheitene i arbeid med multiple tekstar.

Hendriks, Kienhues og Bromme (2015) har forska på kjeldemedvit, og dei har også sett på korleis ufaglærte vurderer truverd. Resultata frå undersøkinga viser at det er tre hovuddimensjonar som vert nytta i vurdering av kjeldemedvit; kompetanse, integritet og velvilje. For at den ufaglærte skal ha lit til ein tekst, krev det altså at formidlaren verkar intelligent og kunnskapsrik, at formidlaren følger normer og prinsipp innanfor vitskapen og at formidlaren verkar til å ha medkjensle for moral og ansvar. At ufaglærte målretta tek i bruk desse tre dimensjonane for å avgjere truverdet i ein tekst er vist gjennom empirisk forskning (Hendriks, Kienhues & Bromme, 2015). Der er også skilnader i korleis barn og vaksne evaluerer tekstar sitt truverd, der born i hovudsak vurderer anteken intensjon, anteken ærlegdom og anteken kunnskap, medan vaksne legg vekt på objektivitet, kunnskapar og faglege ferdigheier (Cummings, 2014). Ut frå dette ser ein at der er nokre markante skilnader i korleis barn og vaksne vurderer ein eller fleire tekstar.

## KAPITTEL 6 – Avslutning og konklusjon

Innleiingsvis stilte eg spørsmålet:

*”Kva for fritidslesevanar har elevar i 7.klasse”.*

Gjennom oppgåva har dette forskingsspørsmålet vorte studert gjennom fire spørsmål. Funn frå undersøkinga peikar på at elevar i 7.klasse les trykte tekstar i nokså stor grad på fritida, og at skilnader mellom gutar og jenter ikkje er like tydeleg som tidlegare når det gjeld lesing av bøker. Samstundes ser det ut til at barn les tekstar på Internett og andre digitale medium stor grad på fritida, men sjølvrapporteringa, i samsvar med andre undersøkingar, gir indikasjonar på at elevane sjølve ikkje er klar over at dei faktisk les. Det utvida tekstomgrepet er komplekst og omfamnar mange typar tekst. Resultat i denne oppgåva peikar i retning av at barn, og særskild gutane, har ei forståing av at lesing inneber aktivitetar kring skjønnlitterære tekstar eller lesing av trykte tekstar, og at dei dermed ikkje ser på aktivitetar og underhaldning på Internett som lesing. Når det gjeld lesing av blogg, viste tal frå sjølvrapporteringa ein signifikant skilnad mellom gutar og jenter, kor gutane las bloggtekstar i tydeleg større grad enn jentene. Dette funnet var noko overraskande, og viser seg å stå i kontrast til funn frå andre undersøkingar kring barn sine lesevanar. Resultat frå dei andre spørsmåla kring lesing av tekstar på Internett, gir indikasjonar på at det ikkje er store skilnader mellom gutane og jentene sine fritidslesevanar av slike tekstar. Sjølv om dei fleste elevane i utvalet hevda at dei ikkje likte å lese, ser det likevel ut til at dei nytta mykje tid til friviljug lesing.

Det vart nytta korrelasjonsanalyse for å svare på det andre forskingsspørsmålet:

*”Er det samanheng mellom elevar si fritidslesing og elevar si leseforståing, ordavkoding og kjeldemedvit?”.*

Undersøkinga mi viser her at fritidslesing av tekstar på Internett korrelerer negativt med nasjonale prøveresultat ( $r = -.39$ ,  $p < .05$ ). Dette samsvarar også med andre studiar, mellom anna resultat frå PISA-undersøkingane. Samstundes viser korrelasjonsanalysen min at kjeldemedvit ikkje korrelerer med nokon av dei andre variablane; leseforståing, ordavkoding, fritidslesing av trykte tekstar og fritidslesing på Internett. Dei manglande signifikante korrelasjonane mellom kjeldemedvit og nasjonale prøver er eit noko uventa funn.

## 6.1 Refleksjonar og vegen vidare

I denne undersøkinga er storleiken på utvalet for lite til at resultata kan generaliserast til ein større populasjon. Likevel har undersøkinga vist interessante sider ved fritidslesevanane til dei 30 elevane, som både står i samsvar med- og skil seg frå andre og større undersøkingar. Eit tema som har vorte diskutert i oppgåva er dei store endringane innanfor lesevanar som skjer når barn kjem i ungdomsskule-alder. Det hadde vore eit spanande arbeid å finne ut eventuelle årsaker til dette, og også studere kva desse barna faktisk les på fritida. Vidare hadde det vore interessant å studere korleis lesing av digitale tekstar vert praktisert i skulen, og då gjennom ei meir kvalitativ undersøking. I tillegg viste korrelasjonsanalysen eit noko uventa resultat, der kjeldemevit ikkje korrelerte med verken leseforståing, ordavkoding, fritidslesing av trykte tekstar eller fritidslesing av tekstar på Internett. Med auka tilgang til tekstar på Internett, og at dei fleste no kan publisere tekstar der, er evne til å avgjere truverdet i tekstar ein viktig kompetanse.

## Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *1*, 47-57.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumann, J. F., & Duffy, A. M. (1997). *Engaged reading for pleasure and learning: A report from the National Reading Research Center*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Besley, J. C. (2014). Chapter 7 – Science and Technology: Public Attitudes and Understanding. *Science and Engineering Indicators*, *2*, 1-53. Henta frå <http://www.nsf.gov/statistics/seind14/content/chapter-7/chapter-7.pdf>
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Bokforlaget Liber.
- Björnsson, C. H. (1983). Readability of newspapers in 11 languages. *Reading Research Quarterly*, *18*(4), 480-497.
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. I: M. J. Lawson & J. R. Kirby (Red.), *The Quality of Learning* (s.276-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bromme, R., & Goldman, S. R. (2014). The Public's Bounded Understanding of Science. *Educational Psychologist*, *49*(2), 59-69. doi: 10.1080/00461520.2014.921572
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and writing*, *11*(1), 65-88.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s.9-19). (1. Utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010). When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science*, *38*(6), 635-657. doi: 10.1007/s11251-008-9091-4
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2011). Measuring Strategic Processing when Students Read Multiple Texts. *Metacognition and learning*, *6*, 111-130.
- Chi, M. T. H., Deleew, N., Chiu, M. H., & Lavancher, C. (1994). Eliciting Self-

- Explanations Improves Understanding. *Cognitive Science*, 18(3), 439-477. doi: 10.1016/0364-0213(94)90016-7
- Cummings, L. (2014). The “trust” heuristic: Arguments form authority in public health. *Health Communication*, 29(10), 1043-1056. doi: 10.1080/10410236.2013.831685
- Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2013). Digital lesing. I: M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse I matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s.201-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eyden, J., Robinson, E. J., & Einav, S. (2014). Children’s trust in unexpected oral versus printed suggestions: Limitations of the power of print. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 430-439. doi: 10.1111/bjdp.12054
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Hendriks, F., Kienhues, D., & Bromme, R. (2015). Measuring Laypeople’s Trust in Experts in a Digital Age: The Muenster Epistemic Trustworthiness Inventory (METI). *PLoS ONE* 10(10), e0139309. doi:10.1371/journal.pone.0139309
- Høien, T., & Tønnesen, G. (1997). *Ordkjedetesten*. Stavanger: Dysleksiforeningen.
- Jaswal, V. K. (2010). Believing what you’re told: Young children’s trust in unexpected testimony about the physical world. *Cognitive Psychology*, 61(3), 248-272. doi: 10.1016/j.cogpsych.2010.06.002
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). PISA 2009 – sentrale funn. I: M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor* (s.13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleiveland, A. E. (2008). Lesing – mest for jenter? Henta frå <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0108/jenter%20og%20elsing%201.art.pdf>
- Kleven, T. A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk* (28), 219-233.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I: T. A. Kleven (Red.), F. Hjørdemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.9-26). (2. Utg.). Oslo: UNIPUB.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk – formål*. Henta 23. januar 2015 frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Kverndokken, K. (Red.). (2013a). Forord i *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013b). Bokas gripefaktor. I: K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s.47-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Landrum, A. R., Eaves, B. S., & Shafto, P. (2015). Learning to trust and trusting to learn: A theoretical framework. *Trends in Cognitive Sciences* 19(3), 109-111. doi: 10.1016/j.tics.2014.12.007
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (Red.), *Inføring i forskningsmetodologi* (s.79-121). Oslo: Unipub.
- Lundh, L. G. (1992). Mentale representasjoner. I: L. G. Lundh, H. Montgomery, Y. Waern (Red.), *Kognitiv psykologi* (s.67-89). Lund: Ad Notam.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I: A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s. 11-34). (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2009). Searching the web to learn about a controversial topic: Are students epistemically active? *Instructional Science*, 38(6), 607-633. doi: 10.1007/s11251-008-9089-y
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2011). Toward an integrated view of relevance in text comprehension. I: M. T. McCrudden, J. P. Magliano & G. Schraw (Red.), *Text relevance and learning from text* (s.395-414). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Merton, R. K., & Storer, N. W. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. Chicago Illinois: University of Chicago Press.
- Morpurgo, M. (2012, 2.juli). We are failing too many boys in the enjoyment of reading. *The Guardian*. Henta frå <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/jul/02/michael-morpurgo-boys-reading>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*



- teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Henta 21.mai frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norges Forskningsråd (2010). Gutter leser hele tiden. Henta 16. april 2016 frå <http://forskning.no/kunst-og-litteratur-sprak-barn-og-ungdom-internett-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2010/04/gutter>
- OECD (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Henta 24. januar 2015 frå <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Ohanian, R. (1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. *Journal of Advertising* 19(3), 39-52. doi: 10.1080/00913367.1990.10673191
- Resnik, D. B. (2011). Scientific research and the public trust. *Science and Engineering Ethics*, 17(3), 399-409. doi: 10.1007/s11948-010-9210-x
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. (3. Utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2010). Elevers engasjement i lesing. I: M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor* (s.94-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I: M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s.59-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2013). Lesing. I: M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse I matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s.177-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M., & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 7(1). Henta 5. februar 2016 frå <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1110/989>
- Rogne, W. M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar: Ein empirisk mixed-methods-studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskaplege fakultet.

- Rouet, J-F. (2006). *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Web-based Learning*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s.54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), s.68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Semningsen, I. (2012, 17.november). Gutteproblemet. *Dagsavisen*. Henta frå <http://www.dagsavisen.no/helg-nye-inntrykk/reportasjer/gutteproblemet-1.469184>
- Shafto, P., Eaves, B. S., Navarro, D. J., & Perfors, A. (2012). Epistemic trust: modeling children's reasoning about other's knowledge and intent. *Developmental science* 15(3), 436-447. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01135.x
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origg, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind Language*, 25(4), 359-393. doi: 10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and Orthographic Processing. *Reading research Quarterly*, 24(4), 402-433.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. NY: The Guilford Press.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Norsk Mediebarometer, 2015*. Henta frå <http://ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie/aar/2016-04-14?fane=om#content>
- Strømsø, H., & Aukrust, V. G. (2003). Lesing og kognitiv utvikling: Er det noen sammenhenger? *Nordisk Pedagogikk*, 23, 65-78.
- Sørum, S. R. M. (2012, 24.april). Guttene må få hjelp. *Aftenposten*. Henta frå <http://www.aftenposten.no/meninger/Guttene-ma-fa-hjelp-6813170.html>
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I: K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s.71-99). (1. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vaage, O. F. (2010). *Norsk Mediebarometer 2009 Statistiske analyser*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Vaage, O. F. (2015). *Norsk Mediebarometer 2014 Statistiske analyser*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmeron, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Mañá, A., Llorens, A., & Ferris, R. (2011). Recording online processes in task-oriented reading with Read&Answer. *Behavior Research Methods*, 43(1), 179-192.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Utg.). CA: Sage Publications.

## **Innholdsliste for vedlegg**

<b>Vedlegg 1:</b> Prosjektgodkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.....	s.101
<b>Vedlegg 2:</b> Brev til elever og føresette med samtykkeerklæring.....	s.102
<b>Vedlegg 3:</b> Spørjeskjema om fritidslesing og lesevanar av trykte og digitale tekstar.....	s.104
<b>Vedlegg 4:</b> Tekstmateriale.....	s.107

## Vedlegg 1:

### Prosjektgodkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Wenke Mork Rogne  
Institutt for språk og litteratur  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 01.02.2010

Vår ref: 23198 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23198  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

*In Search and Meaning. How Students integrate Information from multiple Documents*  
Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder  
Wenke Mork Rogne

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

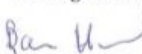
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering

## Vedlegg 2:

### Brev til elevar og føresette med samtykkeerklæring



**HØGSKULEN I VOLDA**

Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning

| Boks 500 | 6101 Volda | Norway | T: 70 07 50 00 | F: 70 07 50 51 |

| E: [postmottak@hivolda.no](mailto:postmottak@hivolda.no) | [www.hivolda.no](http://www.hivolda.no) |

#### Til elevar og føresette:

#### **Førespurnad om å delta i forskingsprosjektet: ”På sporet av mening. Korleis unge lesarar integrerer informasjon frå multiple tekstar.”**

Eg er ein forskar frå Høgskulen i Volda som arbeider med eit prosjekt om unge elevar sin bruk av læringsstrategiar og tekstkompetanse. Prosjektet er ein del av doktorgradsavhandlinga mi, og har som målsetning å finne ut meir om korleis elevar forstår og jobbar med multiple tekstar, det vil seie ulike tekstar som omhandlar same tema. Det trengs meir forskning på dette feltet, sidan ein til no veit lite om kva tekstkompetanse og leseforståingsstrategiar som vert nytta. I samband med dette ønskjer eg å gjennomføre ein test/observasjon av 30 skoleelevar på 7. trinn frå 4 ulike skular i Møre og Romsdal.

Testen/observasjonen går ut på at eg tek ut ein og ein elev frå klassen. Eg gjennomfører først eit kort intervju på om lag 15 minutt med eleven for å sjekke forkunnskapane deira. Spørsmål om kjønn, nasjonalitet og lesevanar blir tekne opp. Deretter skal eleven svare på ein ordkjedetest, for å sjekke avkodings-ferdigheitene deira. Vidare vil eg observere eleven når han/ho jobbar med eit tekstutval av ulike tekstar som omhandlar same hending, og observere dei medan dei ”tenkjer høgt” gjennom leseprosessen. Eg vil då observere korleis dei tenkjer når elevane les slike tekstar. Eg vil bruke video-opptak for å undersøkje korleis dei jobbar med tekstane, og eit program som legg ”spor” etter tekstlesinga deira. I etterkant vil eg gi elevane nokre fleirvalsoppgåver og eg vil intervjuje dei om prosessen. Undersøkinga vil ta i overkant av ein time per elev.

Denne undersøkinga går føre seg på friviljug basis. Sjølv om du/de takkar ja til å delta i undersøkinga, kan eleven likevel når som helst velje å trekke seg frå prosjektet innan prosjektslutt den 1. august 2013. Alt innsamla datamateriale vil bli behandla konfidensielt. Ingen enkeltelev vil kunne bli identifisert i framtidige publikasjonar av undersøkinga. Ved prosjektslutt vil video-opptak bli sletta og datamaterialet verte anonymt.

#### **Resultata frå prosjektet er ikkje ein del av skuleopplæringa, og har såleis ingen konsekvens for elevane sine karakterar.**

Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dersom eleven har lyst til å delta i dette prosjektet, og dersom du som føresett tillater dette, gjer vel å returnere vedlagt svarslipp i underskriven form tilbake til skulen innan eit par dagar

Beste helsing

Wenke Mork Rogne, Stipendiat ved Høgskulen i Volda, [wenkemr@hivolda.no](mailto:wenkemr@hivolda.no)

tlf: 48031667

## Samtykkeerklæring

Eg/vi samtykker i at eg \_\_\_\_\_ kan ta del i undersøkinga som er omtalt ovanfor.

Dato/stad: \_\_\_\_\_ Signatur frå føresette: \_\_\_\_\_

### Vedlegg 3:

Spørjeskjema om fritidslesing og lesevanar av trykte og digitale tekstar

Fyll ut informasjon om deg sjølv:

Kjønn:

Gut   
Jente

Alder: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Ditt morsmål: \_\_\_\_\_ Nynorsk Bokmål Anna

Føresette sitt morsmål \_\_\_\_\_ Nynorsk Bokmål Anna

### Spørjeskjema del 2 (Fritidslesing)

Set berre eit kryss i ruta nedanfor:

#### 1. Kor ofte les du bøker? (Skulebøker er ikkje med)

Omtrent kvar dag

Minst ein gang i veka

Ikkje så ofte

Nesten aldri

#### 2. Kor ofte les du på Internett? (Skulebøker er ikkje med)

Omtrent kvar dag

Minst ein gang i veka

Ikkje så ofte

Nesten aldri

#### 3. Las du noko på Internett i går? (All slags lesing er med, bortsett frå skulebøker)

Nei

Ja

**Internett:** Dersom ja, kva las du? \_\_\_\_\_



**4. Har du lest i noko bok den siste veka (Skulebøker er ikkje med)**

Nei

Ja

**BOK:** Dersom ja, kva las du? \_\_\_\_\_

**5. Kor ofte les du blogg?**

Omtrent kvar dag

Minst ein gang i veka

Ikkje så ofte

Nesten aldri

**6. Kor ofte les du nettaviser?**

Omtrent kvar dag

Minst ein gang i veka

Ikkje så ofte

Nesten aldri

**7. Kan du hugse om du las nokre bøker siste ferie? (Skulebøker er ikkje med)**

Nei, det kan eg ikkje hugse

Ja, eg byrja på ein

Ja, eg las ut ei bok

Ja, eg las ut fleire

**8. Kor ofte brukar du å låne bøker på biblioteket?**

Omtrent kvar veke

Omtrent kvar månad

Ikkje så ofte

Aldri eller nesten aldri

**9. Ønskjer du deg bøker i fødselsdagsgåve eller julepresang?**

Ja, veldig gjerne

Ja, litt

Nei, ikkje så mykje

Nei, absolutt ikkje

**10. Til slutt skal du sette kryss slik at setningane passar for deg:**

Å lese likar eg

veldig godt	<input type="checkbox"/>
sånn passe	<input type="checkbox"/>
Ikkje noko særskild	<input type="checkbox"/>

Dersom eg kjedar meg i kveld vil eg

sjå om det er noko bra på TV	<input type="checkbox"/>
finne fram ein bok å lese	<input type="checkbox"/>
finne på noko anna eg likar	<input type="checkbox"/>

Dersom eg får mange bøker til bursdagen min blir eg

veldig glad	<input type="checkbox"/>
litt glad	<input type="checkbox"/>
Ikkje så glad	<input type="checkbox"/>

## Vedlegg 4: Tekstmateriale

**smp.no** Nettavis for Sunnmøre

Dato: Fredag 20.november 2009

### Livsfarleg skuleveg - for dyr å utbetre?

Det vart svært dramatisk då ein ung gut på veg heim frå Folkestad skule i retning ferjekaia vart påkøyrd av ein personbil 18. november. Vitne fortel til Sunnmørsposten at trass i at guten brukte hjelm, såg det dramatisk ut sidan blodet rann frå panna, og han var noko omtåka. Guten vart send til kontroll på sjukehuset. Sjøføren var uskadd. Det var til dels stor biltrafikk og dårleg sikt då ulykka hende.

Ein av dei første som kom til ulykkesstaden var Jan Olav Urke, ein erfaren busssjåfør og kollega av bilisten. Sjølv er Urke ikkje i tvil om at syklisten køyrde uaktsamt. - Unge syklistar er ein fare for seg sjølv og bilistane på denne strekninga. Vegen høver ikkje for sykkeltrafikk, seier han til Sunnmørsposten. Han ser til dagleg syklistar utan refleks som skaper farlege situasjonar etter skuletid. - Det må vel ei alvorleg ulykke til før foreldra forstår alvoret og køyrer elevane til og frå skulen. Alternativet er å utbetre vegen og å lage gang- og sykkelveg. Det blir nok for dyrt og kommunen manglar både pengar og vilje til å gjere noko, seier Urke til Sunnmørsposten.

blogg.no Jenss

Hjelp! Eg vart påkøyrd!

18.nov 2009 19:47 Blogg

For nokre timar sidan skjedde det noko skikkeleg kjipt. Eg vart påkøyrd på veg frå skulen av ein sprø bilist! Vil de vete kva som hende, så følg med her.... Eg kom syklande som vanleg tett inntil asfaltkanten. Bilføraren kom alt for nær sykkelen min slik at eg køyrde rett inn i sida på bilen. Det skjedde no i ettermiddag, no på veg heim frå skulen. Eg slo meg utruleg i foten og eg klarar ikkje å stå på han endå. Det verkar, og det blødde skikkeleg %&! Ein av kameratane mine vart påkøyrd på same staden i fjor, og fleire folk har også ofte vore nær å bli påkøyrd av desse galne bilistane som køyrer alt for fort. Noko må gjerast og det med ein gong med desse galne bilistane! Sjøførane må berre sette ned farta og vise omsyn til syklistane som sykklar her. Vegen er like mykje for oss som for dei bilistane som trur dei eig heile vegen aleine!

Dato: Torsdag 19.november 2009

## 10- åring innblanda i sykkelulykke

Ein 10 år gammal gut på sykkel fekk lettare skadar under ein kollisjon med ein personbil på E36 like ved ferjekaia på Folkestad onsdag i 15.30-tida, opplyser politiet til Møre. Guten vart send til sjukehus for kontroll etter samanstøyten.

Bilføraren, ein mann i 50-åra, kjem frå Volda. Bilen skal ha vore på veg mot ferja då han kolliderte med syklisten som sykla heim frå skulen i retning ferjekaia, seier operasjonsleiar Rolf Aurskog ved Søre Sunnmøre politidistrikt. Sjøføren var åleine i bilen då ulykka hende, og han vart behandla for sjokkskade på staden, melder Aurskog. Dette er ei ulykkesbelasta strekning utan gang- og sykkelfelt.

Kine Hansen (24) kom køyrande på veg til ferjekaia då ulykka hende. Ho observerte at guten fekk ein kuttskade i panna, og sjåføren fekk nokre små riper i lakken. - Strekninga er spesielt farleg vinterstid, når det er mørkt og snøkantane tvingar syklidane ut i bilvegen. Det verste er likevel at strekninga er ein del av skulevegen for barn og unge på Folkestad skule. Då verkar det lite gjennomtenkt at vegen ikkje er sikra med gatelys og gang- og sykkelveg, seier Hansen. Politiet driv no etterforsking på staden, sidan årsaka til ulykka er ukjend. Politiet fekk melding om ulykka klokka 15.35, og ambulanspersonell kom raskt til staden.



American Car Club of Norway <<http://www.amcar.no>>

Dato: 19.01.10

## **Bilist påkjørt, får all skyld**

Den landskjente Amcar-entusiast Tor Magne Hansen (53) hevder han sto stille da han ble påkjørt av en syklist ved Folkestad, i Møre og Romsdal 18. november 2009. Likevel får han hele skylden. 53-åringen fra Volda er dypt fortvilet over brevet han nylig mottok fra forsikringselskapet Gjensidige. Selv om en bil ikke er direkte årsak til et uhell, faller det objektive ansvaret på bilen, såkalt ansvar uten skyld, påpeker Gjensidige. Bilen er en 1968 Camaro Chevrolet, så bildelene er svært dyre å erstatte, sier Hansen.

Det mener Hansen er både krenkende og dypt urettferdig ut fra det han oppfattet skjedde 18. november i år, da han møtte syklisten på veg hjem fra jobb, selv om han skulle rekke ferja. - Jeg er busssjåfør og har kjørt så å si feilfritt i 30 år. Denne dagen kjørte jeg ekstra sakte til fergekaia da syklisten kom i stor fart. Jeg prøvde å unngå syklisten ved å stoppe helt opp. Hansens bil fikk bulk i den høyre bildøren og et knust sidevindu.

Rolf Aurskog ved Søre Sunnmøre politidistrikt synes dette er en vanskelig sak. Den er i et grenseland, hvor det er vanskelig å bevise skyld i den ene eller andre retning, sier han om årsaken til ulykken. Ifølge Aurskog har flere vitner sagt til politiet at Hansens bil ikke sto helt stille da syklisten traff bilen, noe Hansen tilbakeviser. Dette er likevel opplysninger Gjensidige har hatt med i vurderingen, går det fram av brevet til Hansen.