



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Leseopplæring ved Guttas Campus' sommerleir

«Det viktigste er ikke antall ord i minuttet, men å finne leseleden.»

Karianne Leiknes

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk. LER-3901. Vårsemester, mai 2023.

Sammendrag

Formålet med denne undersøkelsen var å få innsikt og vurdere leseopplæringen på Guttas Campus, en pedagogisk sommerleir for demotiverte gutter på 9. trinn. For å samle inn data deltok jeg på den to uker lange sommerleiren i 2022, der jeg utførte oppgaver som leselærer sammen med to erfarne leselærere. Det ble gjort et utvalg av tre fokuselever blant de 43 deltagende guttene. Rammen for forskningen er etnografisk metodologi og datainnsamling gjennom feltarbeid. For å forsterke datagrunnlaget fra feltarbeidet ble det gjennomført intervju med guttene samt én leselærer i forkant og etterkant av sommerleiren. Datamaterialet har blitt analysert ved hjelp av tematisk analyse.

Elevene ved Guttas Campus ble tatt ut av sin ordinære læringskontekst og fikk muligheten til å ta en ny rolle under oppholdet på sommerleiren. Elevene bodde på skolen sammen med medelever og totalt 20 voksne. Blant de voksne var det lærere, miljøterapeuter, barne- og ungdomsarbeidere og administrasjon. De hadde undervisning og organiserte aktiviteter gjennom hele dagen. Lærerne på Guttas Campus legger opp til undervisning med stor voksentetthet og fokus på gode relasjoner mellom elev-lærer og elev-elev. Trygge læringsrammer gjør at elevene tør å prøve nye ting og utfordre seg sosialt og faglig.

Jeg har i denne avhandlingen beskrevet og analysert hvordan leselærerne på Guttas Campus la opp til undervisning med fokus på mestringsopplevelser for å skape leseglede. Dette gjennom undervisning med lavt arbeidstempo og få aktivitetsskifter. Elevene fikk tid til å fordype seg i selvvalgte romaner fra et utvalg basert på elevenes egenrapporterte interesser. Lærerne tilpasset litteraturen og lesesituasjonene for at hver elev skulle føle mestring og oppnå leseglede. Fokuselevne fortalte under intervjuet at tempoet i undervisningen og muligheten til å lese litteratur sammen var positivt. I intervjuet fremkom det at de opplever at blant annet disse faktorene har økt motivasjonen og forbedret leseferdighetene deres.

Resultatene fra kartleggingsprøvene viser utvikling i lesekompetanse for alle de tre fokuselevne. Jeg opplevde at guttene ofte kom inn i en leseflyt i leseøktene.

Leseundervisningens tempo ga guttene tid til å sette seg inn i en roman, og flere av guttene fullførte sitt livs første roman under oppholdet. Guttene fortalte selv at de hadde forbedret konsentrasjonsevnen under oppholdet, og at dette hjelpe dem å forbedre leseferdighetene sine.

Mitt inntrykk er at guttenes økte motivasjon og konsentrasjon i arbeidet med lesing la grunnlaget for leseutviklingen som kartleggingsprøveresultatene viste.

Guttas Campus benyttet seg gjennomgående av en sportsmetafor på sommerleiren. Elevene var organisert i «lag», og jobbet på flere måter for å forbedre seg både individuelt og for lagets fellesskap. Sportsmetaforen var et motiverende grep som skapte en struktur på opplegget. Flere av elevene opplevde mestring og tilhørighet til fellesskapet, noe som kan ha bidratt til å gi resultater. Det viste seg også, kanskje overraskende, at denne gjennomgående metaforen fint lot seg kombinere med et lavere tempo enn i den ordinære skolen. Likevel drøfter denne oppgaven, med støtte i pedagogisk teori, hvordan det i seg selv kan være problematisk å basere undervisning på idrettslogikk.

Jeg har fokusert på hvordan Guttas Campus jobbet med elevene under selve sommerleiren, og sett på i hvilken grad og hvordan motivasjonen og lesekompetansen endret seg under oppholdet. Hvordan det gikk videre da elevene kom tilbake til vanlige klasserom, kan jeg dermed ikke si noe om. Denne masteroppgaven er den første publiserte forskningen på Guttas Campus. Den gir innsikt i hvordan de arbeider med lesing på sin sommerleir, og hvordan de arbeider for å motivere elevene til videre lesing og skole.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	1
<i>Innholdsfortegnelse</i>	3
<i>Forord</i>	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Formål og forskningsspørsmål	7
1.3 Guttas Campus.....	8
2 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Tidligere empirisk forskning.....	10
2.2 Læringsteori	13
2.2.1 Positiv psykologi.....	13
2.2.2 Sosiokulturell læringsteori	14
2.3 Lesing som grunnleggende ferdighet.....	16
2.4 Gutter i skolen	19
2.5 Konkurransmoment i undervisningen	21
2.6 Lesemotivasjon	23
3 Vitenskapelig metode	27
3.1 Utvalg	27
3.2 Etnografi	29
3.2.1 Feltarbeid.....	30
3.2.2 Intervju	32
3.2.3 Posisjonalitet	33
3.3 Tematisk analyse.....	34
3.4 Vurdering av studiens kvalitet.....	34
3.4.1 Prosjektets reliabilitet og validitet.....	35
3.5 Forskningsetiske hensyn.....	36
3.5.1 Profesjonalitet – rolle	37
4 Funn og analyse	38

4.1	Undervisningsøktene.....	38
4.2	Motivasjonsarbeid.....	42
4.3	Møte med skjønnlitteratur	46
4.4	Leseprogresjon	50
4.5	Digitalt leseprogram	52
4.6	Sportsmetafor	53
5	<i>Drøfting og svar på forskningsspørsmål</i>	56
5.1	Hvordan arbeider lærere og elever på Guttas Campus med lesing?	56
5.2	I hvilken grad og på hvilke måter endrer elevene sin motivasjon til lesing på Guttas Campus?	60
5.3	I hvilken grad og på hvilke måter endres elevenes lesekompetanse gjennom arbeidet på Guttas Campus?.....	65
6	<i>Avslutning</i>	69
6.1	Veien videre	71
7	<i>Referanseliste</i>	74
8	<i>Vedlegg</i>	79
8.1	Vedlegg 1, Godkjenning NSD	79
8.2	Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	82
8.3	Vedlegg 3, intervjuguide.....	85
8.4	Vedlegg 4, utdrag fra kartleggingsprøven	87

Forord

Jeg vil med dette forordet uttrykke min takknemlighet til de som har støttet meg gjennom hele lærerutdanningsperioden, og spesielt gjennom arbeidet med denne masteravhandlingen.

Jeg vil takke Guttas Campus, Omar Mekki og leselærer Thea, for samarbeidet og muligheten til å reise på Guttas Campus og gjennomføre forskningsprosjektet. Jeg ønsker også å takke de andre fantastiske lærerne, veilederne og laglederne ved Guttas Campus for en uforglemmelig og lærerik sommerleir. Jeg vil også takke elevene for erfaringene, samarbeidet og relasjonene, uten dere ville ikke sommerleiren eller prosjektet vært det samme.

Jeg vil takke veilederen min, Andreas Halvorsen Lødemel, for hans veiledning, råd og støtte under arbeidet med avhandlingen.

Avslutningsvis ønsker jeg å gi en spesiell takk til Anita og Ingeborg, mine medstudenter, for delt kunnskap, korrekturlesing, idemyldring og støtte under hele masteravhandlingsperioden, samt oppmuntring gjennom hele studietiden.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre og Synne for oppmuntring til å starte på lærerutdanning, og for motivering og støtte gjennom hele mitt 5-årige studieløp.

Jeg er takknemlig for muligheten til å fullføre denne masteravhandlingen, og håper at leseren vil finne den informativ og nyttig.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Sommeren 2021 satt jeg i en park og leste VG, hvor jeg kom over en artikkel om en pedagogisk sommerleir for gutter med lav skolemotivasjon. Jeg leste at 44 av de 45 guttene som deltok på sommerleiren i 2019, går på videregående skole i dag (Knudsen & Skålevik, 2021). Disse tallene er trolig hentet fra Guttas Campus' (2021a) årsrapport. Jeg stilte meg selv spørsmålet: *Hvordan kan to uker på sommerskole motivere elevene til å starte på videregående skole?* Dette vekket en interesse og et ønske om å finne ut mer. Jeg besøkte Guttas Campus' hjemmeside, leste årsrapporter og så flere intervjuer med tidligere elever.

Innenfor mitt fagfelt, norskdidaktikk, har jeg særlig stor interesse for lesing. Jeg ønsket derfor å få mer innsikt i hvordan lærerne på Guttas Campus arbeider med lesing sammen med guttene. Jeg var nysgjerrig på hvordan de tilpasser leseopplæring for de demotiverte guttene, og om elevene får økt leseprogresjon og motivasjon til lesing etter gjennomført sommerleir. Et par titalls e-poster, meldinger og møter senere satt jeg på bussen på vei til Guttas Campus' sommerleir, juli 2022, der jeg deltok som leselærer og forsker for dette masterprosjektet.

Guttas Campus viser svært gode resultater fra tidligere sommerleirer. Jeg har ønsket å gjøre en kritisk undersøkelse av undervisningen og grunnlaget for noen av tallene som Guttas Campus presenterer. I rapportene leser jeg blant annet om gutter som forbedrer motivasjonen og kompetansen sin. Jeg undersøker i denne masteroppgaven i hvilken grad og på hvilke måter et utvalg elever opplever en slik utvikling. Jeg har fått mulighet til å komme på innsiden av sommerleiren, og gjennom en etnografisk undersøkelse gjennomfører jeg fortløpende, kritiske vurderinger av undervisningen og organisasjonen.

Jeg håper mitt innsyn i hvordan Guttas Campus jobber med leseopplæringen kan være relevant for mitt fremtidige virke som lærer, og til inspirasjon for andre lærere og skoleledere. Jeg håper også at denne masteroppgaven kan gi et bidrag til forskningsfeltet gutter og lesing.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Under mitt masterprosjekt har jeg fokusert på lesing og lesemotivasjon. Jeg fikk muligheten til å delta på sommerleiren til Guttas Campus sommeren 2022, og gjennomføre et forskningsprosjekt i samarbeid med Guttas Campus. Jeg gikk inn i prosjektet med en etnografisk tilnærming, der jeg investerte hele meg i rollen som leselærer sammen med to andre erfarne leselærere. Jeg tilbrakte to uker på sommerleiren sammen med guttene. Dette gjorde jeg for å få et helhetlig bilde av hvordan lærere og elever arbeider på Guttas Campus' sommerleir.

Jeg har fått innsikt i hvilke metoder leselærerne på Guttas Campus bruker i sin undervisning, og hvordan sommerleirens rammer og arbeid med karakterstyrker påvirker leseopplæringen. Jeg vil gjennom denne masteroppgaven belyse leseopplæringen på Guttas Campus, i tillegg til å analysere og vurdere hvordan elevene endrer sin motivasjon til lesing og lesekompetanse gjennom dette arbeidet. Formålet med prosjektet er å få innsikt i og vurdere leseopplæringen på Guttas Campus' sommerleir, og dette formålet er konkretisert gjennom tre forskningsspørsmål.

Formål:

Å få innsikt i og vurdere leseopplæringen på Guttas Campus.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider lærere og elever på Guttas Campus' sommerleir med lesing?
2. I hvilken grad og på hvilke måter endrer elevene sin motivasjon til lesing på Guttas Campus' sommerleir?
3. I hvilken grad og på hvilke måter endrer elevene sin lesekompetanse gjennom arbeidet på Guttas Campus' sommerleir?

Belysningen av disse tre forskningsspørsmålene skal sammen oppfylle formålet med oppgaven, og hovedvekten ligger på det første forskningsspørsmålet. Dette handler om *hvordan* arbeidet med lesing artet seg under sommerleiren. Jeg skal se nærmere på hvordan lærerne valgte å legge opp undervisningen under oppholdet. For å svare på det første forskningsspørsmålet vektlegges særlig feltobservasjoner og intervjuet med læreren. Forskningsspørsmål to og tre skal bidra til min vurdering av leseopplæringen. Disse forskningsspørsmålene skal belyse i hvilken grad og på hvilke måter mine fokuselever endrer motivasjon og lesekompetanse under oppholdet. Dette undersøker jeg med utgangspunkt i intervju med elevene samt feltobservasjoner og feltsamtaler, i tillegg til kartleggingsprøver.

1.3 Guttas Campus

Guttas Campus er et tilbud for gutter som opplever skolen som utfordrende, og som ønsker å styrke seg faglig og sosialt før det siste året på ungdomsskolen. Målgruppen er demotiverte gutter på 9. trinn som har faglige utfordringer i lesing, skriving og/eller regning.

Sommerleiren er frivillig og gratis for guttene. Guttene må selv være villige til å gjøre en innsats for læring og personlig utvikling. Målet for den enkelte gutt er å øke motivasjonen for læring og tilegne seg gode arbeidsvaner, i tillegg til personlig og sosial vekst. Omtrent 20 voksne deltar på sommerleiren, og skal møte elevene med tydelige grenser, forutsigbarhet og omsorg. Blant de voksne er det lærere, miljøterapeuter og barne- og ungdomsarbeidere.

Guttas Campus jobber for å motivere guttene til videre skolegang gjennom å støtte guttens faglige og sosiale utvikling og styrke deres forutsetning for å mestre skolen og fullføre videregående skole (Guttas Campus, 2022b, s. 4). Gjennom kontinuerlig utvikling arbeider Guttas Campus med å etablere et helhetlig programkonsept som kombinerer læringsaktiviteter i skolefag, fysisk aktivitet og personlig og sosial utvikling (Guttas Campus, 2022b, s. 13).

Tilbudet som Guttas Campus gir guttene, er en introduksjonscamp som forekommer én helg 2 måneder før sommerleiren, en to ukers sommerleir, og oppfølging to ganger i måneden gjennom 10. klasse etter sommerleiren. De arrangerer per dags dato sommerleir for gutter i Oslo, Bergen og Harstad/Narvik. Deres fokusområde er, i tillegg til undervisningen i lesing, skriving og regning, det de kaller «de syv karakterstyrkene», gode rutiner, sunn kost, fast døgnrytme, mye fysisk aktivitet, mobiltid inntil en time om dagen, og et stort fokus på

fellesskapets verdi. Dette gjennom tydelig og synlig ledelse (Guttas Campus, 2021b). På sin hjemmeside (2022a) skriver Guttas Campus at sommerleiren er preget av et aktivt læringsarbeid, og alle aktivitetene bygger på deres fem hovedprinsipper:

1. Vi forventer det beste hver gang.
2. Vi gir frihet til å lære i eget tempo og på egne premisser.
3. «Karakterstyrker» gjør en forskjell. Og de kan læres.
4. Du velger selv. Og ditt valg forplikter.
5. Vi gjør en innsats for fellesskapet.

I forkant av sommerleiren avholder Guttas Campus en introduksjonskonferanse, et møte med foreldre og gutter som er interessert og nysgjerrig på tilbudet. Under Guttas Campus egen introduksjonskonferanse (2021b) legger de frem arbeidet og forankrer det i Læreplanverket for Kunnskapsløfte 2020, overordnet del. Guttas Campus er grunnlagt på erfaringer fra Drengesakademiet i Danmark som ble stiftet av Løkkefonden (Mekki, 2022, s. 5).

Løkkefonden (2022) beskriver seg selv som et læringslaboratorium i konstant utvikling. De kombinerer kjente pedagogiske teorier med nyere pedagogisk forskning og egne praksiserfaringer. Løkkefonden skriver på sin nettside at de ikke er et ferdig produkt, men ønsker å være dynamiske og i endring. Den samme tanken viser Guttas Campus til under sin introduksjonskonferanse. Løkkefonden har utviklet og gjennomført prosjekter gjennom flere år for å styrke unges trivsel, motivasjon og lærelyst, i tillegg til faglig og personlig utvikling (Løkkefonden, 2022). Guttas Campus hevder videre å bygge på John Hatties konsept om *synlig læring* og hans forskning på ungdomshjernen. For langsiktig personlig og sosial utvikling fokuserer guttene på syv utvalgte karakterstyrker som gjennomgående tema under hele sommerleiren (Guttas Camps, 2022c, s. 6). Disse karakterstyrkene er sterkt inspirert av Martin Seligmans' (2009) forskning på Positiv psykologi.

Både Løkkefonden og Guttas Campus har hentet inspirasjon fra de amerikanske KIPP Charter Schools (Løkkefonden, 2022). Kipp Charter School er et skoletilbud som sammen med familier og lokalsamfunn har fokus på å skape skoleglede og akademiske utmerkelser som forbereder elevenes ferdigheter og selvtillit (KIPP, 2023). Guttas Campus (Mekki, 2022, s. 21) skriver i sin håndbok at Kipp-skolene trekker frem de syv karakterstyrkene som svært betydningsfulle for trivsel og læring, og de har derfor valgt å integrere disse som gjennomgående i alt arbeid på Guttas Campus. Både gjennom lagøktene, tema for fagøktene og den fysiske aktiviteten. Ett av slagordene hos Guttas Campus er «*De syv karakterstyrkene*

gjør en forskjell – og de kan læres!». I følge Guttas Campus (2021, s. 14) trekker guttene selv frem at det er arbeidet med karakterstyrkene som skiller opplegget mest fra ordinær skolegang.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres et teorigrunnlag for undersøkelse av forskningsspørsmålene. Først presenteres et kapittel om relevant tidligere empirisk forskning på lesedidaktikk og særlig stillelesing, som er den viktigste formen for leseundervisning på Guttas Campus. Deretter kommer et delkapittel om relevante læringsteorier som kan være relevante for den pedagogiske tilnærmingen på Guttas Campus. Videre presenteres teori om lesing som grunnleggende ferdighet. Videre presenteres tidligere forskning på gutter i skolen. Dette leder til slutt til teori om lesemotivasjon og leseglede.

2.1 Tidligere empirisk forskning

Denne avhandlingen skal se nærmere på hvordan leseundervisningen foregår på Guttas Campus. Leseundervisningen under sommerleiren er svært avgrenset, både i tid og gjennom utvalget av en gruppe elever. Likevel er det relevant å nevne at elevene på sommerleiren kommer fra ordinære klasserom og skal tilbake dit. I den sammenheng er det naturlig å trekke frem tidligere forskning på lesedidaktikk også i ordinære klasserom.

Det er gjennomført store mengder empirisk forskning på hvordan lærere underviser og motiverer elever i lesing. Blant annet fra kvantitative storskalaundersøkelser som eksempelvis PISA, videostudier, ulike leseprosjekter og masteravhandlinger. Disse undersøkelsene viser at lærere benytter seg av en rekke ulike undervisningsmetoder, intervensjoner og prosjekter i klasserommet for å skape læring og leselyst.

Astrid Roe er seniorforsker ved Universitet i Oslo, og har jobbet med lesedelen av PISA-undersøkelsen siden 1998 (Universitetsforlaget, u.å.). Sammen med Marte Blikstad-Balas har hun utgitt boken *Hva forgår i norsktimene?*, som undersøker hvordan blant annet leseundervisning forekommer i norske klasserom på ungdomstrinnet basert på tidligere forskning fra blant annet PISA-undersøkelsen og LISA-undersøkelsen. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 22) skriver at læreren har innflytelse og gode muligheter til å forbedre elevenes leselyst og leseferdigheter gjennom sin undervisning. De viser til tidligere forskning fra LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement), der forskere gjennomførte og analyserte videopptak av 178 norsktimer på åttende trinn, fordelt på 47 ulike klasserom over en periode på en uke fra skoleåret 2014/2015.

Blikstad-Balas og Roe (s. 22) skriver at flere elever har utfordringer med leseforståelse. Dette kan innebære å slite med å hente ut korrekt informasjon fra tekster, og å trekke feilaktige slutninger når informasjonen ikke er eksplisitt uttrykt i tekster. Flere elever leser i hovedsak verbaltekst og overser informasjon i illustrasjoner, fotnoter og bildetekst. Enkelte elever sliter med å reflektere kritisk over innholdet i tekster, og kan ofte misforstå bildespråk og metaforer.

Blikstad-Balas har sammen med Gabrielsen og Tangberg (2019) skrevet en forskningsartikkel om litteratur i klasserommet basert på LISA-prosjektet der de blant annet behandler arbeidsformen stillelesing. Det fremkom at stillelesing hadde en plass i undervisningen, og at praksisen for stillelesing var tilnærmet lik i alle klassene. Dette ble praktisert ved at elevene leste romaner, i en tidsperiode på omtrent 15 minutter, på starten eller slutten av en norsktime (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tangberg, 2019, s. 16). Det ble observert lite arbeid og få samtaler rundt romanene. Enkelte klasser hadde likevel bokpresentasjoner og bokrapporter av ulikt slag tilknyttet stillelesingen. Forskerne i LISA-undersøkelsen mente at elevene brukte stillelesingsperiodene til å lese hele romaner, med bokpresentasjoner som den eneste møteplassen for litterære samtaler. Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tangberg (2019, s. 25) retter derfor et kritisk blikk til valgene, og spør om skolen sløser bort en god mulighet til å snakke og skrive om bøkene elevene selv har valgt å lese.

Blikstad-Balas og Roe viser til PISA-undersøkelsen fra 2018, og legger frem at lærere har stor betydning for å motivere elever til fritidslesing. Likevel viser de til PISA-undersøkelsen som fremlegger at flere elever oppfatter at læreren ikke uttrykker seg entusiastisk for bøker, anbefaler lesestoff, snakker om gleden med å lese eller viktigheten av å lese på fritiden for

elevene. Under elevundersøkelsen fremkom det at kun 2 av 42 elever oppga at de hadde blitt inspirert av norsklæreren sin til å lese på fritiden (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 45). PISA-undersøkelsen fra 2018 gir et innblikk og belyser et behov for å jobbe mer med holdninger til lesing for å øke elevenes lese lyst.

God leseforståelse er knyttet sammen med elevenes engasjement og motivasjon til å lese på fritiden, skriver Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 23). De trekker frem forskning som viser at opplæringen av lesestrategier er effektivt for å øke leseforståelse. Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 4-5) trekker også frem viktigheten av undervisning i lesestrategier for å fremme leseforståelse hos elevene. De skriver at lesestrategier blant annet gir elevene mulighet til å bli flinkere til å overvåke egen forståelse av tekst. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 27) har sett på forskning om hvordan lærere underviser i lesestrategier. Her har de funnet ut at flere lærere underviser i eksplisitt strategiundervisning, som førlesingsstrategier, repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og evalueringsstrategier. Dette gjør de blant annet gjennom å oppsummere en tekst og gjennomgå innholdet i fellesskap med klassen.

Norske lærere har metodefrihet i undervisningen. Det finnes ulik forskning som belyser hvilke metoder lærere benytter seg av for å fremme leseforståelse og lese glede. Skaftun og Michelsen (2017) skriver i boken *Litteraturredidaktikk* at tidligere forskning har vist at leseundervisning på barneskolen ofte er strukturert slik at læreren og elevene noen ganger leser sammen i fellesskap, og resterende undervisningstid blir brukt til individuell lesing i selvvalgte bøker. Videre i skoleløpet, særlig på ungdomsskolen, får elevene mindre valgfrihet når det gjelder hva de skal lese (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 183). Som nevnt fremkom det i LISA-prosjektet at mange lærere inkluderte lesing i undervisningen gjennom at elevene leste i egne selvvalgte bøker i en tidsperiode på omtrent 15 minutter i starten eller slutten av en norsktime. Denne tilnærmingen omtales ofte som lesekvart eller lese siesta. «Lese siesta», kommer frem blant annet i et prosjekt gjennomført av Liv C. Stuestøl (2002) med formål om å utvikle elevenes leseferdigheter. Hun argumenterer for at et timeplanfestet avbrekk lar elevene «få mulighet til å reise ut i litteraturens verden, føle på gleden og atspredelsen det gir, og på den måten bli inspirert til videre lesing» (Stuestøl, 2002, s. 42). Skaftun og Michelsen (2017, s. 183) skriver at stillelesing i egne bøker er en metode som fremmes blant annet grunnet den gode muligheten for hver enkelt elev til å lese på sitt eget lesenivå. I tillegg skriver de at metoden fremmer mengdetrening, som kan være med på å skape gode lesevaner og lese lyst.

2.2 Læringsteori

2.2.1 Positiv psykologi

I arbeidet med langsiktig personlig og sosial utvikling jobber guttene på Guttas Campus med syv utvalgte karakterstyrker som gjennomgående tema i alle fagøktene. Karakterstyrkene er sterkt inspirert av Positiv psykologi (Seligman, 2009). Positiv psykologi er et forskningsfelt grunnlagt av Martin Seligman, psykolog og forsker innen feltene depresjon, lykke og livskvalitet. Karakterstyrkene er basert på hvilke karaktertrekk mennesker gjennom historien har fremhevet som positive, og Seligman opererer med 24 positive karaktertrekk (Seligman, 2009). Kipp-skolene har sammen med Seligman, Petersen og Duckworth, forskere på feltet positiv psykologi, valgt ut syv personlige karaktertrekk som har stor betydning for menneskers trivsel og evne til å lære. Resultatet ble de syv karaktertrekkene: selvkontroll, engasjement, viljestyrke, takknemlighet, nysgjerrighet, optimisme og sosial kompetanse. Guttas Campus omtaler karaktertrekkene som karakterstyrker, og de benytter de utvalgte styrkene gjennomgående faglig og sosialt under sommerleiren (Guttas Campus, 2022a).

Positiv psykologi fokuserer på menneskers styrker fremfor svakheter, og viser til vitenskap om hva som gjør individer og fellesskap i stand til å trives. Trivsel handler ikke bare om å ha det godt, men også om å prestere bra og kunne realisere egne potensialer. Seligman hevder at lykke ikke er et resultat av gode gener eller flaks, men noe man kan trene opp (Seligman, 2009, s. 11). Seligman (2009) mener at menneskes trivsel og evne til å lære særlig påvirkes av karakterstyrker, iboende evner som kan styrkes gjennom kontinuerlig fokus og arbeid. Ifølge Løkkefonden er dette pedagogisk relevant fordi det gir viten om hva som skal til for at vi mennesker fungerer godt, og hva må legges til grunn for læring. Deres pedagogiske grunntanke er at mennesker har iboende ressurser og potensialer, og pedagogisk virksomhet handler derfor om å legge til rette for å hjelpe den enkelte med å fokusere på egne personlige styrker. Løkkefonden argumenterer for at positiv psykologi kan anvendes til å fremme læring og prestasjoner både i skole, høyere utdanning og arbeidsliv. Guttas Campus har adaptert disse tankene fra positiv psykologi til egen læringspraksis.

En utfordring med å knytte pedagogisk arbeid til Positiv psykologi er at dette opprinnelig ikke har vært utformet som en læringsteori. Kipp-skolene har adaptert noe til sin læringsplattform som Guttas Campus igjen adapterer i et tredje ledd. En viktig forskjell mellom Kipp-skolene og Guttas Campus er at Kipp-skolene er en ordinær skole, og ikke et intensivt to ukers

program. Resultatet blir en risiko for å miste den opprinnelige tanken og grunnlaget for å knytte arbeidet direkte opp mot Seligmans teoretiske bidrag.

En annen kritisk innvendig mot positiv psykologi som pedagogisk tilnærming, er at det kan fremstå individualistisk. Gjennom å vende blikket innover risikerer vi å bli blinde for sosiale strukturer i elevenes liv. På Guttas Campus arbeider man selvstendig med egne ferdigheter, og svak karakterstyrke fremstår som resultat av utrente ferdigheter. En slik pedagogisk tilnærming kan bety at individet, i større grad enn det som er rimelig, får ansvar for egen læring. Individets manglende karakterstyrker blir forstått som den viktigste årsaken til individets manglende læring. Eleven må da selv ta ansvar for å være motivert, opprettholde motivasjon, og legge til rette for egen læring. Det kan fremstå som at eleven selv må «ta seg sammen» for å lære. En gjennomgående tanke kan være at man må jobbe med seg selv individuelt for å kunne realisere sine potensialer, noe som kan anses som problematisk sammenlignet med moderne pedagogikk, som tar utgangspunkt i sosiokulturelle læringsteorier.

2.2.2 Sosiokulturell læringsteori

Det finnes ulike læringsteorier med ulike forståelse av hva som er kunnskap, hvor kunnskapen kommer fra, og hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Felles for alle læringsteorier er forståelsen om at mennesker kan tilegne seg kunnskap, skriver Sølvi Lillejord i den pedagogiske fagboken *Livet i skolen* (Lillejord, 2013, s. 177). Lillejord (2013, s. 178-179) skriver at vi kan betrakte sosiokulturell læringsteori som teori om kunnskapsdeling i en sosial sammenheng, både i og utenfor skolen. Videre skriver hun at en grunnleggende tanke innenfor sosiokulturell læringsteori er at vi lærer sammen med andre, og gjennom den menneskelige aktiviteten som oppstår i dialoger og interaksjoner. Individuell læring og fellesskapslæring er knyttet sammen og påvirker hverandre. Når man har tilegnet seg kunnskap i fellesskap, og arbeider videre med den individuelt, kan man ta kunnskapen tilbake til fellesskapet igjen for å videre utvide egne forståelser.

I det sosiokulturelle perspektivet oppfattes læring som samhandling mellom eleven og konteksten han befinner seg i. Konteksten legger rammen for hva og hvordan noe læres. En vanlig misoppfatning av sosiokulturelle læringsteorier er at de står i motsetning til individuell læring. Dette er feilaktig ettersom at et sosiokulturelt perspektiv både retter oppmerksomheten

mot individuell læring og læring i samspill med medmennesker og kontekst (Lillejord, 2013, s. 182-183). Oppsummerende kan vi si at kunnskapssynet i sosiokulturell teori at kunnskap er skapt av mennesker, finnes mellom mennesker, og opparbeides ved å delta i sosiale praksiser. Sosiokulturell teori bygger blant annet på tankene og ideene til Lev Vygotskij (1978). Han var russisk pedagog, psykolog og litteraturforsker som har kommet med viktige bidrag til pedagogikken, og oppfattes som en av de mest sentrale sosiokulturelle teoretikerne (Lillejord, 2013, s. 194).

Blant Vygotskij (1978, s. 57) sine ideer blir det presentert at læring først forekommer i samspillsituasjoner før den kan overføres til det individuelle nivået. Bråten (2008) presenterer Vygotskijs oppfatning om læring i boken *Vygotsky i pedagogikken*. Han skriver, med referanse til Vygotskij, at den historiske konteksten hos mennesker handler om deres egne erfaringer. Menneskets handlinger er resultater av deres erfaringer. Menneskets kulturelle kontekst handler om deres kultur i form av språk og læringsmiljø rundt. Vygotskij var opptatt av at gjennom pedagogikk skulle lesing og skriving undervises som komplekse kulturelle aktiviteter (Bråten, 2008, s. 21). Når skolen skal legge til rette for læring, må læringen ta utgangspunkt i at elevene selv ønsker å lære å lese eller skrive (Lillejord, 2013, s. 193). Vygotskij mente også at mange lærere er opptatt av å se det eleven ikke kan, og dette bygger et negativt utgangspunkt for læring. Han mente at man må kartlegge elevene for å finne deres sterke sider og talenter, og deretter velge en pedagogisk praksis som kan føre dem videre i sin individuelle læringsprosess. Dette eksemplifiserer han blant annet gjennom begrepet den proksimale utviklingssonen (Lillejord, 2013, s. 195). Dette begrepet legger det til grunn en modell som viser hva eleven kan fra før, hva han kan klare på egenhånd, og hva han kan klare med hjelp. Utviklingssonen er individuell for hver enkelt elev, og læring gjør at sonene er i konstant utvikling (Vygotskij, 1978, s. 84).

Å fokusere på å styrke og videreutvikle det eleven kan, til fordel for å fokusere på det negative, er en fellesnevner for både Vygotskijs pedagogikk og Positiv psykologi. Dette er med andre ord ikke noe nytt som Positiv psykologi bringer inn, men en allerede etablert tankemåte i moderne pedagogikk. Vi kan trekke flere linjer mellom Positiv psykologi og sosiokulturell læringsteori. Begge legger vekt på å styrke elevens iboende ferdigheter, og basere læring på mestringsopplevelser. Ulikhetene fremkommer der sosiokulturell læringsteori fokuserer på læring som interaksjoner mellom mennesker under påvirkning av komplekse, sosiale strukturer, fokuserer Positiv psykologi på realisering av egne potensialer, individuelle styrker, som man kan trene opp for å prestere.

Guttas Campus (2021b) presenterer under sin informasjonskonferanse en læringsmodell som kombinerer arbeid med individuelle ferdigheter og selvrealisering i samspill med fellesskapsstyrking. De fremlegger mål for hver enkelt elev, som handler om at eleven skal øke motivasjon for læring, tilegne seg gode arbeidsvaner, personlig og sosial vekst og læring, samt oppleve trivsel og velvære under sommerleiren. Samtidig understreker de at de har fokus på samhandling og læringsfellesskap. De forteller at de legger stor vekt på å fremme fellesskapets verdi, og et av slagordene deres er «best sammen». Guttas Campus legger dermed frem en modell som kombinerer individuell prestasjon med fellesskapsutvikling og læring i samhandling med andre.

2.3 Lesing som grunnleggende ferdighet

I Kunnskapsløftet er det utarbeidet fem grunnleggende ferdigheter for elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er ferdighetene lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse ferdighetene vil være avgjørende for at elevene skal fungere i samfunnet.

Lesing står sentralt i arbeidet med alle de ulike ferdighetene og fagene på skolen. I læreplanen i norsk er lesing som grunnleggende ferdighet beskrevet slik:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen og utviklingen av leseferdigheter. I korthet handler lesing om å konstruere mening fra tekst, og lesing består hovedsakelig av to grunnleggende prosesser, avkoding og forståelse, skriver Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas i boken *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2022, s. 23).

Lise Kulbrandstad (2017) er forfatter av boken *Lesing i utvikling*, som tar for seg ulike teoretiske og didaktiske perspektiver på lesing. I boken skriver hun at det ikke finnes én, men flere definisjoner av hva å kunne lese innebærer (Kulbrandstad, 2017, s. 31). Videre skriver hun at når man har lært seg tekniske leseferdigheter som å omformulere bokstaver til lyder, starter lesing med fokus på bearbeiding av innholdet. Når elevene mestrer de tekniske sidene, kan de avkode, og da skriver Kulbrandstad at de har knekt lesekode. Elevene må kunne forstå teksten for å skape mening. Forståelse kan være påvirket av flere faktorer, som manglende språkkunnskaper og/eller bakgrunnskunnskap, nervøsitet og manglende konsentrasjon. Lesing i dagens skole skal ikke være mekanisk, men skal innebære forståelse. Leseforståelse må settes inn i den sammenhengen som leseren befinner seg i, formålet med lesingen og lese måten. Konteksten rundt lesingen, eksempelvis hvor lesingen befinner seg, om lesingen skjer alene eller sammen med medelev eller lærer som støtter opp, setter rammen for lesingen (Kulbrandstad, 2017, s. 50).

I bokkapittelet «Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018» skriver Weyergang og Magnusson (2020) om hvilken lesekompetanse som er relevant for dagens samfunn. Weyergang og Magnusson (2020, s. 53) skriver at lesekompetanse handler om at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere og engasjere seg i tekster, for å kunne nå egne mål, utvikle kunnskaper og delta i samfunnet. De argumenterer for at elevene har behov for opplæring i strategier for å kunne lese multiple og digitale tekster, med fokus på kritisk lesing (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 73). Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 17-18) skriver at leseopplæringen bør prioriteres, dette for å motvirke dårlige leseferdigheter som kan gi negative konsekvenser både for en selv og for andre. Dårlige leseferdigheter kan føre til misforståelser og store konsekvenser i møte med arbeidslivet og privatliv. Lesekompetanse er nødvendig for å lykkes på skolen, i møte med samfunnet, og for å kunne utvikle sin kreative og kritiske tankegang.

I læreplanens omtale av lesing som grunnleggende ferdighet er det lagt vekt på enkeltelevens kompetanse og hvordan han skal bruke lesing i ulike fag. Kulbrandstad (2017, s. 62) trekker inn at elevene i praksis oftest ikke arbeider isolert med lesing, men med lesing og andre formål samtidig, og ikke bare individuelt, men i par, grupper og hel klasse. Leseopplæring er gjennomgående en sentral del av grunnskolens norskfag, både overordnet og presentert i kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Kulbrandstad (2017, s. 69) skriver at lesing er mange forskjellige ting – samtidig. Lesing må ses som både en individuell ferdighet og en

sosial og kulturell praksis. Hun trekker inn at lesing påvirkes av hvilken situasjon vi leser i, hva vi leser, hva vi bruker lesingen til, og hvilke oppfatninger vi har av lesing, og at lesingen endrer seg kontinuerlig gjennom livet.

Når man trener på å lese, jobber man kontinuerlig med en ferdighet som aldri blir utlært. Kulbrandstad (2017, s. 62) skriver at tradisjonelt starter den andre leseopplæringen med forståelse i fokus. Dette stadiet startet etter at avkodning og en viss grad av automatisering er på plass. Den andre leseopplæringen handler om å videreutvikle leseforståelsen og skape engasjerte lesere med leseglede (Roe, 2014, s. 9).

Lesesenteret (2020) har publisert en forskningsartikkel om elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen». Her skriver de at skolen forventer at elevene skal automatisere leseferdighetene sine etter den første leseopplæringen. Under “den andre leseopplæringen” flyttes fokuset bort fra opplæring i lesing til lesing for å lære fag. Da skal elevene lære å lese tekster for å forstå og se sammenhenger, i tillegg til å kunne reflektere og ha samtaler om innholdet. Elevers læring er individuell, og mange lesere har ikke kommet til et tilstrekkelig nivå når klassen går videre på den “andre leseopplæringen”. De skriver i deres artikkel at det å mestre den første leseopplæringen for sent kan gi konsekvenser for leseforståelsen.

Årsakene for dette kan være ulike, men kan blant annet være knyttet opp til dårlig leseflyt eller mangel på konsentrasjon, mangelfull undervisning eller mangel på motivasjon grunnet tidligere negative opplevelser. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 29) skriver at problemer med å forstå innholdet i en tekst også kan handle om nervøsitet og mangel på kunnskap om tekstens innhold. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 27) trekker inn lesevansker og dysleksi som faktorer som gjør lesing vanskelig. De skriver at både lesevansker og dysleksi handler om problemer med avkodningen i ulik grad. Elever med disse utfordringene trenger ekstra oppfølging for å mestre lesenivået på sitt alderstrinn. Her må læreren derfor ha kunnskap om kjennetegn for å fange opp elevene som viser tegn til å streve med opplæringen. Dette for å kunne sette inn ekstra ressurser så tidlig som mulig.

For at en elev skal få utviklet leseferdighetene sine, må læreren legge til rette og tilpasse undervisningen til det nivået eleven er på. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 94) oppsummerer den gode leselæreren som en lærer som har troen på at alle elevene kan bli bedre lesere, og har forståelse for at jevnaldre elever har ulikt lesenivå. Med dette som grunnlag velger en god leselærer å fokusere på den enkeltes forutsetninger, interesser og forkunnskaper. Hen gir

elevene tilgang til et bredt utvalg av ulike tekster i ulike sjangre. Gode leselærere kan lære bort ulike strategier for å bli bedre å lese, og kjenner viktigheten av å motivere elevene.

2.4 Gutter i skolen

I 2019 kom rapporten «Nye sjanser – bedre læring», en offentlig utredning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Rapporten er levert til Kunnskapsdepartementet av Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller, med Camilla Stoltenberg som leder. I rapporten fremkommer det at det finnes tydelige forskjeller mellom kjønnene på alle nivåer i utdanningsløpet. Her trekker forfatterne frem blant annet at kjønnsforskjellene i lesing er små i starten av skoleløpet, men utvikler seg særlig i jentenes favør på ungdomstrinnet. En artikkel fra Statistisk sentralbyrå (2017) viser at gutter oppnår svakere standpunktkarakter enn jenter i nær alle skolefag, foruten kroppsøving. Stoltenbergutvalget (2019) peker på at flere gutter enn jenter trenger ekstra hjelp for læring, nær 70 % av elevene som får spesialundervisning er gutter. Jentene gjør det generelt bedre enn guttene på videregående skole, og en større andel jenter enn gutter fullfører på normert tid. Resultatet av dette er blant annet reduserte muligheter for gutter i videregående skole og høyere utdanning (Stoltenberg et al., 2019, s. 11). Ifølge Vista analysen (2010, s. 4) er det flere unge gutter som ikke kommer seg ut i arbeid, og dette er økende samfunnsproblem. Samfunnsøkonomisk er kostnadene av dette store, og tapet ved at én ungdom faller utenfor arbeid, er omtrent 16 millioner, viser Vista-rapporten. Vista-rapporten er en undersøkelse av samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant unge. Deres undersøkelse gir oss et konkret bilde av de økonomiske konsekvensene av at én ungdom falle ut.

Stoltenberg et al. (2019, s. 16) understreker at målet er å redusere kjønnsforskjellene gjennom å bidra til en bedre skole for alle, og oppsummerer sin rapport med blant annet disse to forutsetningene for tiltaksforslagene. Tiltakene skal gjøre guttene bedre, de skal ikke gjøre jentene dårligere. Tiltakene skal også være kunnskapsbaserte og/eller skaffe ny kunnskap gjennom systematisk utprøving.

Utvalget trekker frem tiltak innenfor kunnskapssystemet, her nevner de kartlegging og elevundersøkelser fra tidlig i skoleløpet, og å gjennomføre korte/hyppigere kartlegginger av elevens utvikling, helse, læringsmiljø og medvirkning. De ønsker også tiltak knyttet til tidlig

og tilpasset innsats, som skal nevne blant annet støtteordninger til ordinær undervisning, tilpasset undervisning og spesialundervisning.

Stoltenberg et al. (2019, s. 140) legger frem særskilte tiltak for svakt presenterende elever. Et av disse tiltakene omhandler å få tilleggsundervisning gjennom mulighet til å ta igjen et fag, ved intensivundervisning i løpet av skoleåret eller ved et sommerskoleprogram. I rapporten skriver de at elever ikke har noen rett eller plikt til å delta på sommerskoler, men at det i flere kommuner finnes et slikt tilbud til dem som ønsker det. Videre nevner de Guttas Campus som eksempel på et slikt tiltak. Stoltenbergutvalget (2019, s. 141) beskriver Guttas Campus, og legger frem at deres mål er å forbedre guttenes ferdigheter betydelig i lesing, skriving og regning på kort sikt, og på lang sikt forberede dem på videregående opplæring.

PISA er et internasjonalt prosjekt, som gjennomføres hvert tredje år for å kartlegge elever på 9. trinn i blant annet lesing. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 177) har analysert norske elevers resultater fra flere PISA-undersøkelser, og fremlegger at undersøkelsen viser også at flere jenter enn gutter identifiserer seg som lesere. Videre skriver de at flere gutter i undersøkelsen benektet at de leser noe som helst på fritiden eller skolen, med mindre de blir bedt om det. Roe og Vagle (2013) har utgitt en artikkel om kjønnsforskjeller i lesing, og gjennomført en analyse av resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. I artikkelen skriver de at flere jenter enn gutter leser skjønnlitteratur på fritiden, og er mer glade i å lese. Dette betyr ikke at gutter ikke leser eller ikke liker å lese skjønnlitteratur. Flere skjønnlitteraturbøker med gutter som målgruppe har vunnet Uprisen, *årets ungdomsbok*. Uprisen (u.å.) legger frem en rekke ungdomsbøker og kåringen *årets ungdomsbok*, som er avgjort av et utvalg ungdommer.

Roe og Vagle (2013, s. 425-436) legger frem fra sin analyse at jenter i gjennomsnitt presterte bedre i de fleste skolefagene, spesielt i lesing. Kjønnsforskjellene varierer imidlertid for ulike oppgavetyper og tekster, både med tanke på lese måte, oppgaveformat, innhold, vanskelighetsgrad, sjanger og språkbruk. Roe og Vagle skriver at undersøkelser viser at flere gutter enn jenter har et behov for å oppleve spenning og nytteverdi i møte med tekster. I undersøkelsen fremkom det at jentene presterer bedre innenfor de tre lese måtene *finne informasjon, tolke og forstå, og reflektere og vurdere*, og her er differansen mellom kjønnene stor. Forskjellene er mindre når elevene arbeider med flervalgsoppgaver enn når de får åpne refleksjonsoppgaver som krever skriftlige svar med egne ord. De skriver også at både gutter og jenter presterte bedre med skjønnlitterære tekster enn med sakprosa tekster. Undersøkelsen

kan tyde på at for flere gutter er engasjement og leserutbytte i skjønnlitterære tekster mer avhengig av tematikk og identifiseringsmuligheter, enn det er for jentene. Roe og Vagle (2013, s. 438) foreslår at positive holdninger til lesing kan være årsak til denne forskjellen. I artikkelen skriver Roe og Vagle at de finske leseforskerne, Pirjo Linnakylä og Antero Malin, hevder at dersom flere gutter hadde hatt like positive holdninger som jenter har til lesing ville kjønnsforskjellene i norsk skole vært redusert. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 174) peker på at lesekompetanse er en god indikator for prestasjon i de fleste fag. Dette gir et særlig grunnlag for å jobbe mer med lesekompetanse, for å styrke alle fag.

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 180) skriver at de fleste guttene i skolen reelt sett kanskje ikke er så svake lesere som de siste leseprøvene viser, men faktisk kan lese konsentrert med interesse dersom de føler at de får noe igjen for lesingen i form av spenning eller mestring. Dette er likevel problematisk, blant annet fordi gutter ikke bare skal lese tekster som gir dem spenning. Dette ville innebære dårlig forberedelse til både videre utdanning, arbeidsliv og livet for øvrig. Roe og Vagle skriver at det likevel er en fordel å bruke gutters interesse og behov som et godt utgangspunkt for å utvikle tekstrepertoaret deres. Man må ta gutters manglende leselyst på alvor, og det fremkommer råd til læreren om å finne ut hva guttene blir engasjert av og legge opp til lesesituasjoner der de føler mestring og kan vise hva de kan. Stoltenberg et al. (2019, s. 20) trekker frem at den største påvirkningsfaktoren for prestasjoner og læring i skolen er læreren, og en motivert og dyktig lærer er viktig. God klasseledelse reduserer problematferd og skaper en god ramme for undervisning og læring. Stoltenberg et al. (2019, s. 157) legger til at læring preges av lærerens individuelle egenskaper, god struktur og pedagogisk innhold i undervisningen, individuelle tilpasninger og et godt psykososialt miljø. Utvalget ser på dette som faktorer som kan bidra til utjevning av kjønnsforskjeller i skolen.

2.5 Konkurransmoment i undervisningen

I Guttas Campus' evalueringsrapporten av sommerleiren 2020 (2021a, s. 18) skriver de at deres programkonsept prøver å skape en helhetlig kombinasjon av læringsaktiviteter innen skolefag, personlig og sosial utvikling og fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet er altså et av de sentrale momentene på Guttas Campus' sommerleir. De fysiske aktivitetene var koblet opp mot lagaktiviteter og konkurranser. Disse ble gjennomført under navn som morgentrening,

fysisk aktivitets-timen, og *powerbreaks* i skolefagøktene og i fritidstimene (Guttas Campus, 2021a, s. 4). Stoltenbergutvalget (2019, s. 134) viser i sin rapport til Gneezy et al. (2003) som hevder at gutter i større grad enn jenter blir motivert av konkurranser. De skriver videre at grupperinger kan ha positiv effekt på motivasjonen dersom elevene motiveres av økt konkurranse. Guttas Campus' egne undersøkelser viser at elevene opplever det sosiale samspillet i de fysiske aktivitetene som positivt, og ofte viktigere enn konkurransemomentet (Guttas Campus, 2021a, s. 21).

Maktforholdet mellom mennesker i en sportsramme vil også kunne være ulikt den ordinære klasseromskonteksten. Maktforholdet mellom voksne og barn eller ungdom, mellom lærere og elever, blir systematisk benektet og omtolket dersom spillets logikk får dominere fremfor en pedagogisk tankemåte. Autoriteten kan svekkes, og lærers rolle kan forandres til en venn, trener eller veileder. Læreren som tidligere har satt rammen for læring, som gir introduksjoner til en eksisterende verden gjennom undervisning og utdanning, risikerer å bli satt til side for lekens strukturer, oppbygging og regler, hevder Buck (2017, s. 44). Et spill kan være strukturert og organisert slik at det ligner på pedagogiske praksiser, men Buck argumenterer for at en sportsramme for læring uansett utgjør en utfordring. Buck (2017, s. 47) legger til at spill kan undergrave kritiske øyeblikk av undervisningen på grunn av dens iboende trekk og lukkede strukturer, og skape avstand til elevens livsverden.

Elevene på Guttas Campus jobber med et digitalt læringsprogram under leseøktene (Guttas Campus, 2021a, s. 12). Leseprogrammet, *Frontread*, skal bidra til å øke elevens lesehastighet. Programmet tilbyr en kombinasjon av fysisk øyetrening, trening av mønstergjenkjennelse og bevisstgjøring av leseprosessen tilpasset hver brukers lesenivå. Målet med denne treningen er å effektivisere lesingen hos mottakeren (Frontread, u.å.). Stoltenberg et al. (2019, s. 234) skriver at enkelte studier viser at digitale læringsverktøy åpner for mer konkurranse- og spillbasert undervisning. Dette kan være en fordel for gutter som motiveres i større grad av konkurranser og spiller mer dataspill enn jenter.

Pedagogen Marc Fabian Buck kritiserer anvendelse av spillmetodikk for læring i artikkelen *Gamification of Learning and Teaching in Schools – A Critical Stance*. Buck (2017) skriver i sin artikkel at spill logikk i bunn og grunn ikke er pedagogisk. Spill er organisert slik at det først og fremst er avhengig av begeistring, glede og frivillighet. Pedagogikk skal på den andre siden være basert på å legge opp til livslang læring, der hovedmålet ikke handler om å legge til rette for moro, men å utdanne (Buck, 2017, s. 37).

Buck (2017) skriver at det å legge opp til læring under en spill- eller sportsramme kan være problematisk. Sport eller spill kan være vanskelig, utfordrende og stressende. Det å ta lek inn i lærings situasjoner har ofte som mål å motivere, men lekens oppbygging kan kjøre et høyt tempo med mål om å mestre med én gang. Dette skiller seg fra ordinær læringskontekst der man ser på målet med læring som en langsom og grundig prosess, uten å vite resultat eller få umiddelbar respons på at oppgaven er håndtert riktig (Buck, 2017, s. 39-40). Buck (2017, s. 39) skriver med referanse til Kapp (2012, s. 13) at spill som er godt utformet kan hjelpe elevene med å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og evner i løpet av en kort periode, i tillegg til å gi effektive tilbakemeldinger. Når elevene blir spillere, er det regler fra forfattere/programmerere som gjelder. Dette kan blant annet komme i veien for muligheten for å endre og tilpasse innholdet. Spillbasert opplæring kan derfor ifølge Buck svekke skolen og lærerens mulighet til å styre undervisningen i retning av undervisning som fremmer danning, kritisk tenkning og autonomi (Buck, 2017, s. 42 & 46).

Som pedagog har man et ansvar for å møte nye trender med en aktiv kritikk og evaluere de nye metodene og tilnærmingene for å beskytte læringen. En undervisning full av spill kan true ordinær undervisning med å lokke oss til å akseptere enklere løsninger til fordel for fullstendig, komplekse og tradisjonell undervisning (Buck, 2017, s. 47).

2.6 Lesemotivasjon

Roe (2017, s. 39) skriver i fagboken *Lesedidaktikk* at begrepet motivasjon i dagligspråket handler om en indre, positivt ladet drivkraft som gjør at vi har lyst til å utføre en oppgave. I den pedagogiske og læringspsykologiske forskningslitteraturen blir vi introdusert for flere definisjoner av motivasjonsbegrepet. Roe (2017, s. 39) skriver at motivasjon i hovedsak handler om egenskaper som styrer handlingene våre, eksempelvis gjennom innsats og utholdenhet. Arnold mfl. (1998, s. 43), referert i Roe (2017), beskriver motivasjon som de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning for og opprettholder atferd med ulik grad av intensitet.

Flere vil hevde at motivasjon og engasjement er en del av selve lesekompetansen, for motivasjon og engasjement er avgjørende for evnen og viljen til å lese (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Kulbrandstad (2017, s. 30) skriver at man aldri skal undervurdere sammenhengen mellom lesing og motivasjon. Den som har lyst og er motivert for å lese noe

kan strekke seg langt over det nivået teoretiske modeller tilsier at han er på. Engasjement for en tekst kan komme av ulike grunner. Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2015) er forfattere av den teori- og praksisbaserte boken *Motivasjon for læring*. Der trekker de fram skillet mellom indre og ytre motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66-67) skriver at indre motivasjon kommer dersom en opplever læringsstoffet som interessant. Videre skriver de at denne type motivasjon ligger i selve aktiviteten, upåvirket av ros eller annen belønning tilført fra ytre faktorer. Ytre motivasjon handler derimot, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66), mer om hva som er ventet etter aktiviteten, enn aktiviteten og lærestoffet i seg selv. Et eksempel på dette kan være at eleven jobber godt på skolen for å få gode karakterer, eller at eleven jobber for å få ros og oppmuntring fra lærer eller foresatte. Ifølge Deci og Ryan (2000) er det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon elevens interesse, at aktivitetene engasjerer elevene (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Med Kunnskapsdepartementets (2019) definisjon av lesing til grunn, ser vi at det finnes ulike dimensjoner av lesing i norskfaget. Norsk læreren har et særlig ansvar for opplæringen i leseferdigheter, lese lyst og gode lesevaner. Leselyst og leseglede handler om at man gleder seg til å lese og får gode eller sterke opplevelser av lesingen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Roe og Blikstad-Balas tilføyer at læreren skal legge til rette for å engasjere elevene i ulike tekstsjangre, og for å utvikle og ivareta elevens leseglede. Det er viktig at elevene opparbeider en leseholdenhet for å kunne møte, og gjennomføre tekstlesing med forventning og interesse, og for at de skal velge lesing selv når de ikke må.

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 164) trekker frem at lesing må presenteres som noe fristende for elevene, og at fritidslesing ikke bare skjønnlitteratur. Det kommer frem i Roe og Vagle (2013, s. 425-436) at mange ungdommer prefererer å lese aviser, blader, tegneserier eller på internett. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 165) mener at elever, og spesielt lesevegrerne, må få mulighet til å lese noe de har lyst til, og for mange kan dette være faglitteratur. Fagtekster kan gi like god lesetrening som skjønnlitteratur, og derfor er det viktig å ha et variert utvalg av faglitteratur tilgjengelig for elevene. Likevel, vil skjønnlitteratur kunne engasjere og motivere mange elever. Her oppfattes en kombinasjon og valgmuligheter som nøkkelen til gode leseopplevelser. Knut Roar Engh har forsket på elevmedvirkning tilknyttet vurdering og gitt ut artikkelen «Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet». Der skriver Engh (2007, s. 110) at elevmedvirkning er en forutsetning for demokratisk undervisning, og han trekker inn at elevmedvirkning kan bidra til økt trivsel, motivasjon og faglig framgang.

I fagboken *Inn i teksten – ut i livet*. I boken skriver Lillesvangstu (2011, s. 22) at gode leseopplevelser, leseglede, er smittsomt. I et klasserom der leserne har et fellesskap for å dele sine opplevelser om lesing, vil elevene kunne bidra til at flere utvikler leselyst og leseglede. Lillesvangstu (2011, s. 16) legger til at unge mennesker blir påvirket og har innflytelse på hverandre. Ungdommer leser av ulike grunner, noen fordi de liker det, andre fordi de blir bedt om det. For at ungdommen, spesielt de som leser fordi de blir bedt om det, skal kunne oppnå leseglede, må man sette av nok tid til lesingen. Dette for at de skal få komme inn i en leseprosess og tekstens handling. I undervisningsplanleggingen kan man også legge opp til strukturerte litteratursamtaler, høytlesning, lytting, tenketid, skrivetid og responstid. Disse arbeidsmåtene kan skape interesse og engasjement for lesing.

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 181) skriver at læreren har mulighet til å øke engasjementet og skape positive holdninger blant gutter til lesing, men det krever et fokus og målrettet arbeid. Berg (2008), referert i Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 179), skriver at gutter som i utgangspunktet «aldri leser» kan lese flere bøker, og det med stort engasjement, når leseopplevelsene deres blir tatt på alvor. Gutter og jenter motiveres noe ulikt. Mange jenter har en større indre motivasjon, og motiveres i større grad av langsiktig progresjon og langsiktige mål. Forskning har vist at mange gutter har større behov for å oppleve nytteverdi, belønning/ytre påvirkninger eller underholdning for å opprettholde motivasjon til ulikt arbeid. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 180) understreker at læring og lesing ikke alltid kan være underholdende, være belønningsbasert eller gi kortsiktig nytteverdi. Som lærer vil det derfor være høyst nødvendig å jobbe med holdning til læring, egenmotivering og selvkontroll i møte med ulikt arbeid.

En sentral faktor for læring og et godt læringsmiljø er at elevene trives i klasserommet. Terje Overland (2007) er forfatteren bak boken *Skolen og de utfordrende elevene*, som handler om forebygging og reduksjon av problematferd i skolen. Overland (2007, s. 169) skriver at det er en klar sammenheng mellom elevenes syn eller innstilling til skolen og deres relasjon til læreren. Han skriver at elever som oppfatter at læreren bryr seg om dem, ofte har en mer positiv innstilling til skolen enn elever som ikke opplever det slik (Overland, 2007, s. 170). I boken *Atferdsproblemer blant barn og unge* tar Nordahl et al. for seg en teoretisk og praktisk tilnærming til temaet. De hevder at innenfor skolesystemet er god relasjon mellom elevene og lærere avgjørende for lærerens klasseledelse og elevens læringsutbytte (Nordahl, et al., 2005,

s.225). Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og ønsker å skape et forhold til dem. (Sørli & Nordahl, 1998, ref. Nordahl et al., 2005, s. 210).

Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 22) har utgitt undersøkelsen: *Motivasjon for skolearbeid*. De skriver at det er en klar sammenheng mellom elevene som opplevde relasjon til læreren og deres motivasjon for skolearbeidet. De skriver videre at en god lærer-elev-relasjon bygger på lærerens evne og vilje til å tilegne seg kunnskap om og kjennskap til eleven og dens behov (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 58). Overland (2007, s. 170-171) skriver at gode relasjoner kjennetegnes ved tillit og respekt mellom elevene og lærerne, rettferdighet. Han skriver at dette innebærer at elevene opplever at læreren behandler alle likeverdig, fravær av stemping, interesse for hverandre. En lærer med høy grad av elevorientering er kjennetegnet ved omsorg, trygghet, støtte (2007, s. 174)

I boken *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*, skriver Drugli at gode relasjoner er avhengig av gjensidig positiv forventning og innstilling, slik at god kommunikasjon og samspill kan oppstå. Gode relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene (Drugli, 2017, s. 48). Drugli (2017, s. 73) trekker frem at elevenes motivasjon, læringsutbytte og trivsel i skolen, forsterkes når elevene opplever en god relasjon til læreren. Undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 55) viser også at elevenes motivasjon og innsats er størst når undervisningen er tilpasset og elevene opplever mestring, og når elevene opplever læreren som støttende og læringsmiljøet har motivasjon for læring. Forskning gjennomført av Patrick, Ryan og Kaplan (2007) har forsket på utvalgte femteklassingers opplevelse av det sosiale miljøet i klasserommet tilknyttet grad av lærerstøtte. Grad av lærerstøtte referer til i hvilken grad elevene oppfatter at læreren bryr seg og vil hjelpe dem. Undersøkelsen viste at elever som opplever en positiv relasjon med læreren og god lærerstøtte, oftere tar initiativ, engasjerer seg i undervisningen, setter seg høyere mål for læring og sannsynligvis oppnå bedre resultater (Patrick, Ryan og Kaplan, 2007, s. 84).

3 Vitenskapelig metode

Min datainnsamling foregikk i et bestemt tidsrom, fra introduksjonscampen i juni til slutten av sommerleiren i august 2022. Hoveddelen av datainnsamlingen ble gjort under selve sommerleiren. For å forsterke datagrunnlaget fra feltarbeidet valgte jeg å gjennomføre et intervju med tre fokuselever og én leselærer fra Guttas Campus i forkant og etter gjennomført sommerleir.

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt med fokus på å oppnå dypere innsikt i noen enkeltelever og én leselærers oppfatninger av arbeidet med leseopplæringen på Guttas Campus. Dette for å få innsyn i elev- og lærerperspektivet. Når man bruker kvalitativ forskningsmetode, er formålet å forstå og beskrive fenomenet, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 95). Feltsamtalene og intervjuene er derfor preget av åpne spørsmål for å legge til rette for refleksjon hos informantene.

3.1 Utvalg

Jeg har intervjuet tre elever fra sommerleiren for å få innblikk i deres tanker om og oppfatninger av den virkeligheten de befant seg i. Utvelgelse av gode informanter er av stor betydning dersom man skal få tilgang til data med høy validitet for forskningsprosjektet, skriver Gleiss og Sæther (2022, s. 79) i *Forskningsmetode for lærerstudenter*.

Det er viktig å huske at utvalget jeg gjorde var blant allerede utvalgte gutter. Guttas Campus har valgt ut guttene som skal få delta på sommerleiren, blant en større mengde søkere. Enkelte elever hadde søkt direkte til Guttas Campus, etter opplysning fra venner eller bekjente. Derimot kom de fleste søknadene fra guttene etter oppfordring fra skolene. Skolene i regionen opplyser egne utvalgte elever med foreldre om tilbudet, og anbefaler dem informasjonskonferansen. Under introduksjonskonferansen får de informasjon om sommerleiren, og blir opplyst om at de aktuelle guttene blir valgt ut etter bestemte kriterier (Guttas Campus, 2021b).

- Gutten må være på 9. trinn når søknaden sendes inn.

- Gutten har behov for å gjøre en ekstra innsats i lesing, skriving og/eller regning, og/eller trenger økt motivasjon for videre skolegang.
- Gutten må også være innstilt på å gjøre en innsats ved å bruke to uker av sommerferien på faglig og personlig utvikling. Han er også i stand til å tilpasse seg et intenst sosialt fellesskap i to uker.

Dersom eleven og foreldrene oppfatter at de er en kandidat fyller de ut et søknadsskjema. Guttas Campus går gjennom søknadene, og tar kontakt med skolene og lærerne til de aktuelle kandidatene. Skolen er involvert i utvelgelsen, og legger frem 3-4 kandidater blant søkerne.

For sommeren 2022 resulterte dette i 43 utvalgte elever, som etter Guttas Campus' oppfatning var motivert for å gjøre en faglig og/eller sosial endring. De utvalgte guttene for sommerleiren i 2022 hadde ulik språkbakgrunn, de fleste hadde norsk som andrespråk.

For mitt prosjekt valgte jeg å gjøre det Blikstad-Balas og Pedersen Dalland (2021) kaller en variasjonsutvelgelse for å finne et representativt utvalg av guttene. Ifølge Blikstad-Balas og Pedersen Dalland (2021, s. 38) er et representativt utvalg et utvalg som har generalisering som mål. Utvelgelsen tok utgangspunkt i guttenes resultater fra første kartleggingsprøve. Jeg ønsket informanter med ulikt prestasjonsnivå, derfor valgte jeg både gutter som hadde prestert på lavt, middels og høyt nivå på kartleggingsprøven. De utvalgte elevene speiler ikke alle elevene, men kan gi et innblikk i elevperspektivet.

Utvalgsprosessen av disse guttene startet med et foreldremøte der alle foresatte fikk generell informasjon om forskningsprosjektet. I etterkant møtte jeg guttene en helg for introduksjonscamp. Introduksjonscampen var i juni, én måned før sommerleiren, og da ankom elevene til sommerleiren én helg for å få informasjon, se lokalene, og bli kjent med lærerne og medelevene. Her observerte jeg elevene og fikk innblikk i resultatene deres fra første kartlegging. Deretter fikk 10 gutter forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Under samtalen hvor guttene ble forespurt fikk de informasjon om prosjektet, deres rettigheter til selvbestemmelse og personvern, og ble etter samtalen fikk de et samtykkeskjema (Vedlegg 2). Leselærer fra Guttas Campus gjennomførte samtaler med noen foreldre som hadde spørsmål tilknyttet prosjektet, og samlet senere inn underskrifter fra foreldrene på e-post. Ti gutter med ulik språkbakgrunn og ulike nivå på kartleggingsprøven ble spurt om å delta på prosjektet, noe som førte til tre frivillige deltakere, som ble de tre fokuselevne som blir referert til gjennom oppgaven. Disse elevene kom fra tre ulike skoler, var på ulikt nivå på kartleggingen,

men alle har norsk som morsmål. De tre guttene tilhørte den samme gruppen under sommerleiren, og var derfor alltid inne i klasserommet for undervisning i lesing samtidig. Elevene ble intervjuet i forkant og etterkant av sommerleiren. De ble observert både under leseøktene, aktiviteter, matpauser og lagtider. Gjennom denne oppgaven blir fokuselevne omtalt med de fiktive navnene Jonas, Nikolai og Thomas.

Jonas fortalte under et intervju at han hadde tatt et valg for seg selv om å dra på sommerleir for å forbedre sin skoleprestasjon før han skulle begynne i 10. klasse. Han fortalte at han var demotivert til lesing og strevde med å holde fokus under ordinær undervisning. Nikolai fortalte at han var demotivert og opplevde at skolen kjørte et for høyt arbeidstempo med fokus på efferent lesing. Thomas fikk prisen som dagens mann på et tidspunkt under sommerleiren, og var da betegnet som en av sommerleirens mest fremtredende elever på sosial kompetanse. Hans utfordringer kom frem i det første intervjuet, da han fortalte om hans utfordringer med leseforståelse. Thomas fortalte at han opplevde skolen som vanskelig grunnet lesevanskene, og kom til sommerleiren med hovedmål om å bli bedre å lese. Han fortalte at han lenge hadde gitt opp lesing.

Det er nødvendig å tilføye at selv om det var tre gutter i fokus for datainnsamlingen, har jeg ikke vært blind for de andre elevene på sommerleiren. Jeg har observert samspillet mellom fokuselevne og medelevne, samt gjennomført feltsamtaler med andre elever. Dataene fra feltarbeidet av fokuselevne og andre elever blir lagt frem i denne undersøkelsen.

3.2 Etnografi

Dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i etnografi som en metodologisk tilnærming. Jeg har gjennomført en etnografisk undersøkelse der jeg har deltatt i samhandling og samtaler, totalt sett investert hele meg i datainnsamlingen for å fange nyanser og kompleksiteten i miljøet, uten å endre på miljøet. Funnene mine er basert på direkte observasjon, intervjuer og feltsamtaler. Slike tilnærminger til undersøkelser skriver Kjelaas (2020, s. 33), i *Master i norsk: metodeboka 2*, at kjennetegner etnografiske undersøkelser. Jeg, som forsker, er i denne metodiske tilnærmingen det viktigste verktøyet for å samle inn data. Dette fordi all informasjon og alle uttrykk forekommer hos meg. Ofte blir etnografi synonymt med den

deltakende observasjon, fordi forskeren selv både deltar, observerer og undersøker (Kjelaas, 2020, s. 29). Gjennom denne metodiske tilnærmingen har jeg fått innsikt og lagt et grunnlag for å kunne beskrive arbeidet på Guttas Campus. Denne undersøkelsen vil gjennomgående bære preg av tykke beskrivelser fra feltarbeidet for å gjenspeile og gi innsyn.

3.2.1 Feltarbeid

Etnografi er det du gjør i et feltarbeid, vi kan derfor bruke etnografi-ordet mer eller mindre synonymt med «feltarbeid», skriver Hagen og Skorpen (2016, s. 14) i boken *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! : håndbok i etnografisk metode*. Det ble gjennomført feltarbeid i form av åpne samtaler i feltet, og dette er trukket frem som den ideelle måten å oppnå en forståelse hvordan andre mennesker konstruerer og tolker den sosiale virkeligheten de befinner seg i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Gjennom feltsamtalene fikk jeg innsikt i guttenes oppfatninger og personlige erfaringer. Under feltarbeidet brukte jeg observasjon for få innsikt i leseopplæringen på Guttas Campus. Under oppholdet på sommerleiren observerte jeg ulike situasjoner på det Gleiss og Sæther (2021, s. 104) kjennetegner som semistrukturert og ustrukturert nivå. Jeg har brukt ulike former for feltnotater: fullstendige feltnotater, mentale notater og skriblenotater. Skriblenotater, i form av som er notater eller stikkord i en notatbok. I tillegg til mentale notater. Mentale notater benyttet jeg meg av når det ikke var mulighet til å skrive ned observasjoner. Både mine skriblenotater og mentale notater var ufullstendige og kun et hjelpemiddel for hukommelsen for å skrive fullstendige feltnotater i etterkant. Enkelte av notatene ble strukturert i et feltnotatskjema. Et slikt skjema var delt i tre kategorier, der den ene delen beskrev situasjon, den andre var min tolkning av situasjonen og den siste var eventuelle spørsmål til situasjonen. Enkelte av disse spørsmålene ble tatt opp under en feltsamtale eller under intervju med informantene. Gleiss og Sæther (2021, s. 115) nevner viktigheten med å skrive fullstendige feltnotater så kort tid som mulig i etterkant av observasjonen. Under mitt prosjekt fikk jeg én time på timeplanen ledig hver ettermiddag til å renskrive feltnotatene fra dagen.

Det finnes ulike observatørroller, og under mitt forskningsprosjekt gikk jeg inn som det Postholm og Jacobsen (2018, s. 113-114) kaller en fullstendig deltaker. Under leseøktene fungerte jeg som en leselærer samtidig som jeg observerte undervisningen og guttene. Under leseøktene var vi tre leselærere og én leseveileder i klasserommet til enhver tid, og dette ga også mulighet for å observere på avstand skiftende med observasjon i rollen. Jeg var i mitt

forskningsprosjekt en forsker med liten avstand til prosjektet, en fullstendig deltaker, som var medlem av fellesskapet, og derfor naturlig en del av observasjonene som ble observert.

Feltarbeidet ga et stort spillerom, eksempelvis ga det mulighet for å kunne gjennomføre uformelle feltsamtaler fortløpende gjennom hele dagen. Dette var på flere måter positivt, men ga et massivt datagrunnlag med skriblenotater og mentale notater. Under feltarbeidet på sommerleiren var jeg bevisst på hvordan jeg som forsker påvirket ulike observasjonssituasjoner. Selv om jeg var bevisst, og forsøkte å unngå påvirkning, var det umulig. Jeg, som forsker, påvirker ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 111) observasjonssituasjonene bare ved å være i rommet under situasjonene. Min tilstedeværelse kan ha påvirket miljøet, og min relasjon til elevene kan også ha hatt betydning. Jeg som forsker i dette prosjektet kan ikke se meg selv fra utsiden, og kan derfor ikke redegjøre for i hvilken grad min posisjon har påvirket forskningen, verken før, under eller etter datainnsamlingen. Likevel oppfatter jeg at min bevisste tilnærming til egen påvirkning av observasjonene har vært med på å styrke prosjektet. Det har lagt et grunnlag for objektive beskrivelser av situasjoner som blir subjektivt tolket senere i oppgaven.

Forskningsspørsmål 2 omhandler i hvilken grad og på hvilken måte elevene endrer sin motivasjon til lesing under oppholdet på Guttas Campus. Motivasjonsbegrepet, omhandler som nevnt en indre positivt ladet drivkraft til å utføre ulike oppgaver (Roe, 2017, s. 39). Begrepet er kompleks og de indre opplevelsene kan ikke observeres, derfor er motivasjonsendring utfordrende å konstatere med. For å forske på motivasjonsendringen har jeg valgt å ta utgangspunkt i det elevene har fortalt under feltsamtaler og intervjuene, i tillegg til observasjoner. For å avgjøre motivasjonsendring under observasjonsarbeidet har jeg valgt å definere elevenes motivasjon basert på elevenes konsentrasjon, kroppsspråk, muntlig aktivitet og i hvilken grad de ber om veiledning. Selv om motivasjonsendring er utfordrende å konstatere med ønsker jeg i denne undersøkelsen å se nærmere på atferdsendringer, og trekke frem observasjoner under feltsamtaler for samtale med elevene om ulike situasjoner der jeg oppfatter atferdsendring. Dette vil være mitt grunnlag for å uttale meg om elevenes mulige motivasjonsendring under oppholdet på Guttas Campus.

3.2.2 Intervju

For å forsterke datagrunnlaget fra feltsamtaler og observasjoner valgte jeg å kombinere de nevnte metodene med intervju. Under mitt forskningsprosjekt gjennomførte jeg både strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. Spørsmålene blir utarbeidet for å få innsikt i elevens og lærerens synspunkter. Til den første runden med intervju forberedte jeg alle spørsmålene på forhånd i en intervjuguide (Vedlegg 3). Spørsmålene var utarbeidet med åpne spørsmål som ga rom for refleksjon og oppfølgingsspørsmål, men stor grad av fleksibilitet. Min tidligere positive erfaring med oppfølgingsspørsmål gjorde at dette ble en praksis for intervjuene.

I forkant av sommerleiren intervjuet jeg leselærer fra Guttas Campus for å få informasjon tilknyttet forskningsspørsmål 1. Jeg intervjuet også Thomas, Jonas og Nikolai i forkant av sommerleiren for å kartlegge deres erfaring og motivasjon til arbeid med lesing fra ordinær skolehverdag. Den første intervjurunden var av strukturert form, der spørsmålene for intervjuene ble formulert på forhånd, og de samme spørsmålene ble stilt til alle guttene på samme måte og i samme rekke følge. Dette anbefaler Gleiss og Sæther (2021, s. 79) for å redusere egen påvirkning. Intervjuene med guttene hadde variert lengde. Intervjuet med leselærer tok opp mot én time, og intervjuet med elevene tok omtrent 20 minutter per intervju. Den første intervjurunden med guttene fant sted i et klasserom.

I etterkant av sommerleiren ble Thomas, Jonas og Nikolai intervjuet på nytt. Dette intervjuet omhandlet deres erfaring og oppfatning av lesemetodene som ble brukt på sommerleiren. For dette intervjuet ønsket jeg å ha en semistrukturert struktur, hvor spørsmålene var formulert i forkant av intervjuet, men måten og rekkefølgen spørsmålene ble stilt i varierte. Ved denne semistrukturerte strukturen fikk jeg gitt intervjuet en ramme samtidig som jeg fikk muligheten til følge opp med oppfølgingsspørsmål på uventede svar. Alle intervjuene med guttene ble samlet på ved lydopptak og transkribert i etterkant. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) skriver at for at intervjuet skal bli vellykket bør intervjuer ha fult fokus og legge til rette for at informanten oppfatter intervjuet som en trygg situasjon. Under andre intervjurunde gjennomførte jeg intervjuene med guttene med lydopptaker samtidig som vi gjennomførte en «walk and talk» med en oppvarmingssamtale. Vi gikk da en tur i skolegården samtidig som jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden. Denne gjennomføringen var med på å ufarliggjøre intervjusituasjonen.

Jeg har gjennom dette prosjektet erfart at intervju handler om kunsten å stille de riktige spørsmålene, og lytte til det informantene forteller, uten å male et bilde av mine forutinntatte oppfatninger. Under prosjektet oppsto det flere utfordringer med bruk av intervju som datainnsamlingsverktøy, blant annet å ikke stille ledende spørsmål under oppfølgingsspørsmålene. I tillegg til dette opplevde jeg at ordvalget i enkelte spørsmål var til tider for komplisert, og informantene var nødt til å be meg gjenta og forklare spørsmålet. Grunnet ordvalget kan enkelte av spørsmålene ha blitt misforstått, og dette kan ha gitt utslag på guttenes svar. En annen feilkilde kan være at guttene og leselærer var bevisste på at de ble intervjuet, og dette kan ha påvirket svarene deres. Likevel opplevde jeg gjennomgående at informantene svarte åpent og ærlig, og var påkoblet under intervjusituasjonene. Feilkildene er faktorer jeg har vært observant på, og tatt med i analysen av datamaterialet fra intervjuene.

3.2.3 Posisjonalitet

Datainnsamlingen var preget av min identitet og erfaringer. Under datainnsamlingsperioden forsto jeg viktigheten av holde et selvkritisk blikk på egne holdninger til temaet, samt min posisjonalitet under forskningsprosjektet. Posisjonalitet er mitt perspektiv som er preget av mine personlige egenskaper som la et grunnlag for hvordan jeg oppfattet praksisen på Guttas Campus. Eksempler på mine personlige egenskaper er alder, kjønn, rolle som student, leselærer, voksenperson for guttene og forsker. Jeg deltok på Guttas Campus som forsker, men med min faglighet og tilstedeværelse som lærer var jeg også et bidrag til vekst av guttene.

Jeg arbeidet kontinuerlig med en draging mellom å være insider og outsider under sommerleiren. Begrepet insider og outsider blir ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 88) ofte brukt for å definere forholdet mellom forskeren og det sosiale feltet som blir studert. For Guttas Campus som organisasjon var jeg en outsider som kom til sommerleiren med tilstrekkelig avstand for å observere feltet, samtidig var jeg ikke en fullstendig outsider ettersom at jeg deltok under hele sommerleiren. Jeg gikk inn i rollen som leselærer og gjennomførte sommerleiren på lik linje som de andre lærerne, og ble derfor en insider. For elevene er jeg en fullstendig insider, jeg er for dem en like stor del av opplegget som de andre lærerne. Rollen som insider ga tilhørighet i gruppen, og et grunnlag for å danne relasjoner med elevene. Forholdet mellom elevene og de voksne var ulik på sommerleiren enn i ordinær skole. Lærerne på Guttas Campus var sammen med guttene fra de sto opp til de la seg.

Maktforholdet mellom lærerne som voksenpersoner og elevene som barn er grunnlaget for relasjonene. Med rollen som lærer og forsker fulgte et ansvar for å være bevisst på egen posisjonalitet. Dette ansvaret fulgte jeg gjennom å være bevisst på hvordan jeg møtte elevene i feltarbeidet og i intervjusituasjonene. Min rolle som både outsider og insider under sommerleiren har gitt meg muligheten til å fremstille en realistisk innsikt i arbeidet på Guttas Campus' sommerleir.

3.3 Tematisk analyse

For å analysere innsamlet data har jeg gjennomført en tematisk analyse, basert på tolkning fra Virginia Braun og Victoria Clark (2022) sin bok, *Thematic analysis : a practical guide*. Jeg har brukt denne metoden for å analysere datamaterialet fra intervjuene og feltnotatene, med mål om å finne mønster. Dette gjorde jeg ved å se på datamaterialets innhold, diskurser og informantens narrativ. Jeg har funnet fellestrekk og variasjoner i informantens erfaringer med Guttas Campus, og kategorisere disse ulike funnene i overordnede temaer. For å gjennomføre denne tematiske analysen valgte jeg å ta utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006, s. 87: min oversettelse) seks trinn for å gjøre en refleksiv tematisk analyse.

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Generaliser til koder
3. Let etter temaer
4. Se kritisk gjennom temaene
5. Definer og gi temaene navn
6. Utfør rapporten

Under analysearbeidet har jeg forsøkt å ha en åpen og refleksiv tilnærming, med et mål om å avdekke forholdet mellom data og virkeligheten. Jeg har valgt å trekke inn direkte sitater og tabeller fra analysearbeidet inn i resultatdelen for å underbygge analysene.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

Under oppholdet på Guttas Campus' sommerleir forsøkte jeg gjennomgående å forholde meg refleksivt til min rolle, spesielt tilknyttet gjennomføringen av etnografi som metode. Et slikt fokus nevner Neteland og Aa (2020, s. 33) at er viktig for forskningens gyldighet og troverdighet. Jeg oppdaget underveis at dette var utfordrende, og at jeg som forsker ikke

hadde mulighet til å være helt nøytral og objektiv under sommerleiren. Jeg investerte meg selv i datainnsamlingen, og dette ga meg også innflytelse for å påvirke miljøet. Både bevisst og ubevisst avgjorde jeg hva som er viktig og interessant å fokusere på. Som det fremkommer i forskningsspørsmålene mine, har målet med datainnsamlingen vært å få innsikt i, samt vurdere, elevenes leseprogresjon og motivasjonsprogresjon. Min rolle under sommerleiren ga meg mulighet til å påvirke guttene, for eksemplet ved å gjøre en innsats for å motivere og arbeide for leseprogresjon sammen med guttene, som potensielt kan gi økende resultater. Samtidig kunne jeg også hatt muligheten, satt på spissen, til å gå inn for å sabotere progresjonen til elevene. Dette er et eksempel på hvorfor bevissthet på egen påvirkningskraft er viktig. Under sommerleiren gjorde jeg alt for at hver elev skulle lykkes, og dette kan ha vært en faktor som kan ha bidratt til å øke guttenes lese- og motivasjonsprogresjon. Det kan også ha bidratt til at jeg som forsker har ønsket å finne en slik positiv utvikling, det er viktig å ha det i mente når jeg analyserer resultatene.

3.4.1 Prosjektets reliabilitet og validitet

Utdanningsvitenskap kan ikke sammenlignes med naturvitenskap, der man kan isolere behandlingsmetode og se konkrete effekter av den. I arbeid med utdanningsvitenskap er prosessene mer komplekse, med påvirkning av læreren, elevene, relasjonen, undervisningsmaterialet og settingen. Endringene i samfunnet og i lærings situasjoner gjør at kunnskap på feltet er i konstant endring (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 181).

I boken *Det kvalitative forskningsintervju* skriver Kvale og Brinkmann (2021, s. 137) at reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er. Jeg har fortløpende rettet et kritisk blikk fortløpende til mine metodevalg og forskningen for å utføre undersøkelser på en troverdig måte. Blant annet har det vært viktig å være bevisst på egen posisjonaltet og påvirkning.

Validitet handler om forskningens gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å styrke forskningens validitet tar jeg høyde for både indre og ytre faktorer. De indre faktorene er sammenhengen mellom utførelsen og resultatet. Hvis man tar utgangspunkt i leseopplæringen på Guttas Campus resulterer i motiverte lesere. Her er det flere faktorer som spiller inn i prosessen mellom utførelsen og resultatet, som for eksempel: ny læringskontekst, med nye lærere og nye medelever. Disse faktorene kan gi påvirkning for resultatet. De ytre faktorene for validitet handler om overføringsmuligheter. Mine fremstillinger av funn

tilknyttet til denne undersøkelsen har gitt et innblikk i hvordan Guttas Campus arbeider med lesing under deres sommerleir. De kan ikke generaliseres for alle elevene på Guttas Campus eller alle elever som deltar i lignende pedagogiske opplegg. Likevel gir innsikten og resultatene en indikasjon og mulighet for overføring. For overføring må likevel leseren avgjøre om dette kan være aktuelt for egen klasse, og gjøre nødvendig tilpasning for å kunne overføre lignende arbeidsmetoder.

I dette prosjektet har jeg forsøkt å gjenspeile den virkeligheten jeg oppfattet i møte med Guttas Campus, både gjennom feltarbeid og intervjuer. Når jeg uttaler meg om funn fra Guttas Campus' sommerleir i 2022, gjør jeg en antakelse om at arbeidsmetodene er tilnærmet lik under alle deres sommerleirer. Resultatene fra denne undersøkelsen innenfor motivasjon og prestasjon er vanskelig å generalisere, blant annet ettersom hver elev opplevde sommerleiren ulikt. Likevel gir det et innblikk i et elevperspektiv på sommerleiren. Noe det særlig er verdt å minne om, er at alle mine fokuselever hadde alle norsk som morsmål, og dermed kan portrettene være særlig lite representative for opplevelsen til elevene med norsk som andrespråk. Etter sommerleiren trakk jeg meg ut av prosjektet, og var ikke i kontakt med Guttas Campus eller elevene før avsluttet prosess. Jeg har derfor ikke et grunnlag for å uttale meg om langtidseffekten eller guttenes møte med ordinær skole. I denne oppgaven gjør jeg derfor analysen kun med utgangspunkt i datamaterialet fra sommerleiren.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Jeg har i forkant av datainnsamlingen fått innvilget godkjenning for dette forskningsprosjektet av NSD (Nasjonalt senter og arkiv for forskningsdata), se vedlegg. Samtykkeskjemaet ble godkjent før det ble presentert og gitt til elever og foresatte. Jeg fikk samtykke til å observere og intervju fokuselevne. Jeg har vært opptatt av en gjennomgående ryddig oppbevaring av datagrunnlag for økt personvern, både gjennom informert samtykke, fiktive informantnavn og sikker oppbevaring av data. Jeg har videre tatt hensyn til forskningsetiske utfordringer som kan oppstå under prosessen. Slike situasjoner kunne eksempelvis ha oppstått, ifølge Gleiss og Sæter (2021, s. 115), i observasjon av samhandling mellom eleven jeg har samtykke fra og medelever. Gleiss og Sæter skriver at dersom man ikke innhenter konkret data om de andre elevene er ikke samtykke nødvendig. I løpet av oppgaven har jeg presentert flere

observasjoner av denne typen. Guttas Campus gjennomførte sommerleir i Oslo, Bergen og Harstad/Narvik, og i denne oppgaven har jeg bevisst unnlatt å oppgi hvor jeg har vært.

3.5.1 Profesjonalitet – rolle

Det er vesentlig å trekke frem forskningens etiske hensyn i forhold til min profesjonalitet og rolle på Guttas Campus. Som nevnt inngikk jeg i flere roller under sommerleiren, og dette påvirket hvordan jeg oppfattet deres virkelighet. Jeg ønsker å trekke frem forholdet mellom meg og elevene, meg som forsker i møte med informantene, i tillegg til forholdet mellom meg og organisasjonen Guttas Campus.

Mitt forhold til Guttas Campus, som organisasjon, er at vi har samarbeidet for å gjennomføre dette prosjektet. Jeg solgte inn forskningsprosjektet på en positiv måte, men understrekte tidlig at jeg kom til å presentere virkeligheten slik jeg oppfattet den. Jeg var ikke ansatt og fikk ikke betalt, men de finansierte prosjektet i form av reise, kost og losji under oppholdet. Den etiske utfordringen tilknyttet dette i prosjektet er at jeg var invitert inn og skulle fungere som en leselærer og voksen etter deres prinsipper, gjennom å følge deres regler og kultur. Min identitet under forskningen på sommerleiren ble derfor naturligvis formet av dette.

Maktforholdet mellom meg som voksenperson og elevene som barn ligger også til grunn for relasjonene mellom oss. Dette maktforholdet ble synlig i klasserommet, under lagt tid, vekking og leggetid. Elevene bodde på sommerleiren og måtte følge Guttas Campus' regler for å kunne være på sommerleiren. Forskerrollen ga meg makt til å beskrive andres opplevelser, meninger og handlinger (Gleiss og Sæther, 2022, s. 51). Dette gir meg defineringsmakt i møte med datagrunnlaget. Samtidig er det viktig å trekke frem at Guttas Campus som organisasjon og elevene er det Gleiss og Sæther (2022, s. 41) kaller portvakter, og satt med nøkkelen til min innsikt i forskningsfeltet. Informantene kunne selv velge om de vil dele informasjon. Dette kan ha skapt en endring i maktforholdene. At informantene visste at jeg ikke var ute etter å arrestere eller fremstille dem eller organisasjonen i et helhetlig negativt bilde. Dette vil etter min mening legge et grunnlag for informasjonsdeling. Jeg oppfatter at balansen i maktforholdet under prosjektet var preget av et harmonisk samarbeid, og dette har vært med på å gi validitet til forskningen.

4 Funn og analyse

Under sommerleiren 2022 deltok 43 gutter. Alle opplevde den vanlige skolehverdagen som utfordrende og demotiverende, og hadde behov for å forbedre seg i blant annet lesing. Guttene ankom sommerleiren med et ønske om å styrke seg faglig og sosialt før det siste året på ungdomsskolen. Guttene ble delt inn i tre grupper, eller lag som det kalles på Guttas Campus, à 12–16 elever. Leselærerne hadde leseøkt med én gruppe om gangen. Guttene hadde en 90 minutters leseøkt hver dag, og kunne i tillegg velge mellom lesing, skriving eller regning under en daglig kveldsøkt på 60 minutter, kalt «mitt fag».

Jeg skal i dette kapitlet gjøre en tematisk analyse av datamaterialet, der jeg drøfter funn opp mot relevant teori.

4.1 Undervisningsøktene

Det var åtte leseøkt under sommerleiren og de fulgte et tilnærmet fast mønster. Inkludert meg var det tre leselærere og én leseveileder i klasserommet. Timene startet med at elevene ble fulgt inn til klasserommet av veileder. Da de ankom klasserommet, spilte leselærerne høy, munter musikk, danset og ønsket dem velkommen med et håndtrykk eller en klem. Dette skapte en positiv stemning idet guttene ankom. Dette kan ha gitt et taktskifte, og høynet energinivået blant guttene. Guttene blir invitert inn til et positivt fellesskap med god stemning. De blir sett og får positiv oppmerksomhet av lærerne gjennom et håndtrykk eller en klem. Dette kan ha gjort at de følte seg velkomne og ønskede i klasserommet.

I forkant av undervisningen hadde vi lagt ut innsjekkingslapper med guttenes navn på, og dermed tildelt guttene fast plass til oppstarten. Når guttene da ankom klasserommet gikk de mot pulten med sitt navn på, og fylte ut et innsjekk-skjema som de hengte opp på veggen under sin valgte energikategori fra 1-4, hvor 4 markerer høyest energi. Innsjekk-skjemaet ble brukt til å kartlegge energien elevene ankom og forlot timene med. Elevene måtte også gjøre en merking i motivasjonsboksen. Dette trolig for å gjøre dem bevisst på egen innstilling og innsats i møte med lesingen.

4

NAVN C

ENERGI INN

1 2 3 4

MOTIVASJON

- Jeg har lyst til å lære
- Jeg synes faget er spennende
- Jeg er klar til å gjøre en innsats

ENERGI UT

1 2 3 4

MOTIVASJON

- Jeg har lært noe
- Undervisningen har vært spennende
- Jeg er fornøyd med egen innsats

Bilde 1, innsjekk- og utsjekk skjema, navn fjernet (Privat)

Musikken ble skrudd av, elevene gikk tilbake til plassen sin og undervisningen startet. En av leselærerne startet hver time med å snakke om dagens karakterstyrke. Karakterstyrkene er som nevnt personlig egenskaper som elevene jobber med å styrke gjennom oppholdet. Dagens karakterstyrke kunne eksempelvis være viljestyrke. Her gjennomførte hun en samtale med elevene om hvordan de kan bruke karakterstyrken viljestyrke når de jobber med lesing. Elevene deltok i en helklassesamtale og kom med konkrete eksempler på hvordan de kan bruke styrken i møte med lesing. Elevene og læreren snakket om at man kan bruke viljestyrke for å opprettholde lesingen, og lese ferdig siden eller kapitlet selv om man er sliten. Leselæreren fortalte at viljestyrke også handler om å ikke forstyrre andre når man selv blir utålmodig under lesingen. Avslutningsvis gjennomførte klassen en helklassesamtale hvor leselæreren ga elevene et par motiverende ord før de startet med lesingen.

Den første leseøkten brukte leselærerne til å presentere den utvalgte ungdomslitteraturen for elevene. De fortalte elevene om innholdet i bøkene, og fortalte at flere av bøkene hadde vunnet ungdomslitteraturprisen kåret av andre ungdommer. Leselærerne gjorde trolig dette for å vekke interesse hos guttene før de selv skulle velge bok. Under fremvisningen av bøkene gjentok de viktigheten med å finne en bok man har lyst å lese, og fortalte guttene at de ikke var fastlåst til den første boken, men kunne bytte bok så mange ganger de ønsker.

Under de resterende leseøktene den første uken ble tiden etter oppstart brukt til lesing. Da kunne elevene velge om de ville sitte ved pulten, ligge eller sitte i sofaen, sitte på gulvet eller i sofastoler. De fikk tilbud om å bruke hørselsvern, som flere av elevene benyttet seg av. Den

første uken på sommerleiren jobbet alle elevene med å lese ungdomsskjønnlitteratur. Store deler av elevgruppen valgte å jobbe individuelt inne på klasserommet med stillelesning. Noen av guttene jobbet i lesepar med lik litteratur, andre fikk høytlesningstrening inne på klasserommet i grupper eller alene sammen med én leselærer. En gruppe på fire gutter fikk gå ut sammen med meg for å ha høytlesning på eget rom. Under øktene gikk leselærerne og leseveilederen hele tiden rundt for å motivere og hjelpe elevene gjennom hele leseøkten. Dette gjorde de ved å rose elevene, og påminne dem dagens karakterstyrke og hvordan man bruker karakterstyrken. Lærerne flyttet også på elever når det oppsto uro eller startet høytlesning for gutter som ikke opprettholdt fokus. Lærerne forsøkte å legge til rette for at elevene skulle opprettholde konsentrasjon under lesingen, slik at de fikk mulighet til å leve seg inn i litteraturen og finne leseglede. Omtrent halvveis i hver økt, eller når motivasjonen og fokuset til elevene dabbet av, fulgte leseveilederen og én leselærer guttene ut i skolegården for å gjennomføre en pauseaktivitet på cirka 10 minutter før de ble fulgt inn igjen. En slik pauseaktivitet omtalte de som «Powerbreak». Disse pauseaktivitetene fortalte leselæreren at ble lagt inn for å gi elevene et avbrekk fra undervisningen, og for å motivere dem til andre halvdel av undervisningen.

Den andre uken på sommerleir ble guttene introdusert for det digitale leseprogrammet *Frontread*, gjennom et kurs som leselæreren gjennomførte i plenum. I den første introduksjonsøkten jobbet alle med programmet. Etter introduksjonsøkten til *Frontread* kunne elevene velge om de ville jobbe selvstendig med leseprogrammet på datamaskinen, stillelesing i egen roman, høytlesning i gruppe eller lesing i lesepar. Dette valget fikk de gjennom hele den sisten uken. Lærerne forsøkte å legge til rette for at guttene skulle holde konsentrasjon gjennom arbeidet, og veiledet derfor guttene til aktivitetsskifte når konsentrasjonen falt.

Mot slutten av hver økt tok leselærer en runde og noterte ned hvilken side guttene var på. Etter dette kom musikken på igjen for å signalisere at guttene skulle hente ned innsjekkskjemaet for å fylle ut utsjekksdelen og henge det opp igjen. Deretter stoppet musikken og elevene fant plassene sine igjen. Elevene fikk deretter noen avsluttende ord med en oppsummering og tilbakemelding på dagens arbeid og arbeidsinnsats. Etter dette kom musikken på igjen og elevene ble hentet av miljøterapeuten, som ble omtalt som lagleder, og fulgt ut til pauseaktivitet. Oppsummerende hadde de en tilnærmet lik struktur på introduksjonen, lesedelen og avslutningen gjennom hele sommerleiren.

Gjennom alle leseøktene under sommerleiren jobbet elevene med samarbeid og samhandlet med hverandre, både i grupper, i par og under helklassesamtalene. Elevene fikk også jobbet med individuell læring, og jobbet med å holde fokus og ro når de jobbet selvstendig. Under intervjuet med leselæreren fortalte hun at elevenes valgmuligheter for organisering rundt lesingen, i form av individuell lesing, lesegrupper eller lesepar, er et bevisst valg. Disse valgmulighetene opplever hun at kan skape gode læringssituasjoner. Ifølge Lillejord (2013, s. 182-183) oppfattes læring i det sosiokulturelle perspektivet som samhandling mellom elevene og den konteksten de befinner seg i, der konteksten legger rammen for hva og hvordan noe læres. Arbeidsmetodene som jeg observerte under mitt feltarbeid opplever jeg at baserer seg på læring i samhandling med andre, tilnærming til sosiokulturell læring.

Flere av elevene leste samme roman, og ønsket å lese sammen. Lærerne la opp undervisningen slik at flere av elevene fikk lese høyt sammen med én eller flere medelever eller alene sammen med én leselærer til fordel for alene. Denne grupperingen oppfattet jeg som ryddig og hjalp elevene med å holde fokus. Jeg observerte at lærerne fortløpende gjennom alle leseøktene tok initiativ til høytlesning for enkeltelever eller grupper. Dette spesielt for enkeltelever eller elevgrupper som slet med å holde konsentrasjonen. Under intervjuet med Thomas fortalte han at noe av det beste med å jobbe sammen i grupper var at de fikk mulighet til å motivere hverandre når lesingen ble utfordrende. Thomas hadde en god kompis i klassen, og de ønsket å lese den samme romanen. Kompisen var, etter resultat fra kartleggingen, på et høyere leseferdighetsnivå enn Thomas. Det å jobbe sammen gjorde at Thomas klarte å motivere seg selv og strekke seg utover det lesenivået han primært hadde egenskaper til å klare alene. Ønsket å lese sammen gjorde at Thomas strakk seg og mestret lesing på et høyere nivå. Dette samsvarer med det Kulbrandstad (2017, s. 30) skriver om at man aldri skal undervurdere sammenhengen mellom lesing og motivasjon.

Det er veldig gøy å jobbe sammen med andre som leser samme bok. Fordi da kan vi snakke sammen og diskutere innholdet. Spesielt når vi sliter med å forstå vanskelig ord er dette en fin løsning.

Thomas, intervju

Thomas trakk frem gleden han opplevde med å lese sammen med andre, og hvordan samarbeidet hjalp han å forstå innholdet. Jeg opplevde under flere anledninger hvordan et fellesskap om lesing kan bidra til leselyst. Under den siste uken på sommerleiren fikk jeg anledning til å jobbe sammen med én lesegruppe. På lesegruppen var det fire gutter som

forstyrret de andre elevene i klasserommet. De fire guttene hadde alle norsk som andrespråk. Guttene fortalte at de var demotivert til lesing, slet med forståelse og klarte ikke å konsentrere seg inne i klasserommet. Løsningen ble at de fikk jobbe sammen med meg på et grupperom. Lesenivået innad i gruppen var ulikt, men gjennomgående svak. Guttene slet med flere ord og begreper, og ønsket at jeg skulle forklare og gi synonymer til ord og setning som de oppfattet som utfordrende. Guttene hadde dårlig leseflyt, og oppfattet det som ukomfortabelt å lese høyt sammen med andre. De ønsket å bli bedre å lese, og trengte trening for å bli det. Vi brukte den første økten til å snakke om hvordan vi bruker karakterstyrkene for at alle skal være komfortable med å lese høyt. «Vi er tålmodig med hverandre, og gir hverandre tid til å lese sin side. ... Vi følger med i egen bok, uten å avbryte, le eller kommentere på den som leser», veiledet jeg guttene. Guttene nikket, og dette ble praksisen for lesetimene.

Når jeg ser tilbake på oppholdet er det etter min oppfatning denne lesegruppen det som hadde størst progresjon i å holde konsentrasjon og arbeidsinnsats for å øke forståelsen av tekstene. Guttene gikk fra å være svært demotivert med en negativ holdning til lesing, til å glede seg til leseøktene og ha positive leseopplevelser med høytlesning og samarbeid om å forstå innholdet. Leseøktene bar preg av gutter som gikk ut av komfortsonen og opplevde mestring. De brukte medelevene sine til å få svar på betydning av ulike ord og spre motivasjon og leseglede. I forkant av øktene kom flere av guttene bort for og fortalte at de gledet seg til gruppelesingen. Under denne situasjonen oppfattet jeg at elevene hadde det Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) kaller leselyst og leseglede grunnet organiseringen. Jeg opplevde også at organiseringen med høytlesning i gruppen ga leseglede grunnet muligheten for å dele leseopplevelsen, snakke og skape forståelse om innholdet i bøkene. Guttene tok del i en litteraturreise sammen og gjennom samtalene opplevde jeg at de fikk et godt utbytte av bøkene.

4.2 Motivasjonsarbeid

For at læring skal oppstå må det ligge et ønske om å tilegne seg ny kunnskap til grunn. Vygotskij (1978, ref. i Lillejord, 2013, s. 193) skriver at når skolen skal legge til rette for læring, må læringen ta utgangspunkt i at elevene selv ønsker å lære å lese eller skrive. Guttene som deltar på Guttas Campus' sommerleirer er som nevnt utvalgt blant annet på bakgrunn av eget ønske om å bli bedre på skolen. Disse elevene er motivert for å gjøre en endring og deltar derfor frivillig i programmet. Slik sørger Guttas Campus for at alle guttene som deltar er en viss grad av motivert. Deres motivasjon for endring og frivillige deltakelse er utgangspunktet

for motivasjonsarbeidet. Med dette som grunnlag kan man si at mine fokuselever var en viss grad av motivert i det de ankom sommerleiren. Guttene som deltar på Guttas Campus utvalgt blant flere søkere til å delta, og dette kan mulig gi guttene en følelse av privilegium. Denne følelsen kan bidra til økt motivasjon.

Jonas fortalte under intervjuet at han hadde innstilt seg for å ta skole mer på alvor, slik at han kunne gjøre det bedre i 10. klasse. Han fortalte at de hjemme motiverte han til å komme til sommerleiren, og at hans motivasjonsreise startet da han bestemte seg for å reise på Guttas Campus.

Før jeg kom hit var motivasjonen min til lesingen min 0/10, men nå er den 10/10.

Første dagen jeg kom hit var faktisk motivasjonen min 10/10.

Jonas, intervju

Jeg oppfatter at Jonas beskriver sin opplevelse av egen motivasjonsendring som en bryter. Han skrudde på bryteren idet han bestemte seg for å delta på sommerleiren. Utgangspunktet for hans motivasjon var uavhengig av sommerskolens innhold og sosiale kontekst. Utfordringen til Jonas lå derfor ikke i å finne motivasjonen, men å opprettholde den gjennom sommerleiren og videre til ordinære lærings situasjoner. Jeg tenker at dersom han hadde hatt den samme innstillingen og motivasjonen for læring i ordinær skole ville han mulig fått progresjon der også.

For å kartlegge elevenes motivasjon til hver leseøkt brukte de det nevnte innsjekk- og utsjekk skjema, som vist over. Ved å gjøre denne kartleggingen fortalte leselærer at elevene blir bevisst på egen motivasjon og setter kryss med egne mål for økten. I tillegg fortalte hun at ved å bruke dette hjelpemidlet får lærerne raskt et innblikk i elevgruppens motivasjon i starten av hver økt. Hun fortalte videre at det gjør det enklere for lærerne å plukke opp elever som har en dårlig dag, og trenger ekstra starthjelp i starten av timen eller tilpasning under hele økten.

Rammen for sommerleiren er å motivere elevene til skole. Roe (2017, s. 39) skriver at motivasjon i dagligtalen hovedsakelig handler om individets egenskaper som styrer handlingene sine, og dette uttrykkes eksempelvis gjennom innsats og utholdenhet. Motivasjon er essensielt i alt vi bedriver tiden med, både for å starte og for å gjennomføre en oppgave.

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 181) skriver at læreren har mulighet til å øke engasjementet og positive holdninger blant gutter til skolen og lesing, men det krever fokus og målrettet arbeid. Jeg observerte at lærere, veiledere og ledere på sommerleiren brukte store deler av dagene på å snakke med elevene om personlige karakterstyrker, viktigheten med å være «sjef i eget liv», og det å ta gode valg for seg selv. De jobbet med å styrke guttenes indre motivasjon, ved å påminne dem ansvar for egen læring og viktigheten med læring.

På skolen bare lærer, lærer og lærer vi hele tiden uten at læreren jobber eller snakker om motivasjon. Vi bare gjør det vi skal uten å snakke om motivasjon til lesing. Dette er noe jeg sterkt savner på skolen.

Nikolai, intervju

Nikolai fortalte at skolehverdagen bare ruller skolefaglig, uten samtale om konteksten rundt læring. Han fortalte at på skolen bare «lærer, lærer og lærer» han. Bruken av verbet «å lære» er svært interessant. Trolig har Nikolai tilegnet seg en oppfatning om at det å sitte i klasserommet uten å få med seg noen ting er å lære. Han forbinder ikke begrepet «å lære» med å faktisk tilegne seg kunnskap. Han trakk frem at han savner samtaler om motivasjon på skolen, og arbeid direkte tilknyttet motivasjon. Nikolai uttrykker et behov for et økt fokus på motivasjon, og hjelp til hvordan han kan motivere seg selv i det ordinære klasserommet.

Guttene kommenterte at de savner en skole som ser deres styrker til fordel for deres utfordringer. Nikolai fortalte at skolen kjører et for høyt tempo i undervisningen, og at dette gjør han demotivert. Under det siste intervjuet kunne Nikolai fortelle at tempoet under leseundervisningen på Guttas Campus har gitt han mulighet til å fullføre en bok, og det ga mestringsfølelse og motivasjon for videre lesing. Thomas trakk frem at lærerne hjemme stiller for høye krav til han. Han fortalte at lærerne på Guttas Campus så han mer og tilpasser undervisningen etter hans behov. Jeg opplevde gjennomgående i mitt feltarbeid at lærerne på Guttas Campus hadde et stort fokus på at guttene skulle føle mestring i alle øktene. Dette gjennom voksentetthet og tilpasningen av lesestoffet og hjelp med lesingen. Leselæreren fortalte at hun gjennomfører jevnlig uformelle samtaler med hver av elevene, og bruker samtalene som utgangspunkt til å tilpasse undervisningen til hver enkelt. Disse samtalene fant sted både i undervisningsøktene, på fritiden og i matpausene. I henhold til læreplanen i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal læreren utvikle og ivareta elevens leseglede gjennom å tilpasse undervisningen for å engasjere elevene. Dette skal de gjøre for å utvikle

elevenes leseutholdenhet, slik at elevene har et utgangspunkt for å møte fremtidige tekster med interesse og forventning, og velge lesing selv om de ikke må.

Det viktigste er ikke antall ord i minuttet, men å finne leseleden.

Jeg ønsker å lære dem å like å lese en bok.

Leselærer, feltsamtale

For leselæreren handlet det ikke om at elevene skulle lese mest, men heller finne glede i det de leser. Leselærer fortalte under intervjuet av hun ønsker å sikre at alle elevene føler mestring i undervisningen, og derfor startet hun som oftest undervisningen på et faglig lavt nivå for å få alle med seg. Dette for å motivere elevene. Jeg observerer også at hun gir elevene rom til å jobbe på det nivået de er på og forbedre seg i eget tempo. Dette gjennom oppmuntring uten å gi tidspress.

Under en feltsamtale spurte jeg leselæreren, «Hvorfor lykkes dere?». Hun svarte at hun opplevde at sommerleirens suksess skyldtes de utvalgte voksne som jobber der. Videre fortalte hun at relasjonsbygging er det viktigste de gjør, og lærerne på Guttas Campus er spesielt dyktig på dette. Hun fortalte at guttene opplever at lærerne på Guttas Campus liker og har troen på dem, og det oppfatter hun er grunnen for at de lykkes. Samtalen beveger seg videre på *hvordan* de arbeider for relasjonsbygging og motivering. Da fortalte hun at deres arbeid er preget av god voksenkontakt, ytre motivering i form av ros og støtte fra de voksne, og et fokus på å gjøre guttene ansvarlig for eget tankemønster i møte med utfordringer. De voksne på sommerleiren var sammen med elevene fra de sto opp til de la seg på kvelden. Lærerne underviste, gjorde aktiviteter og spiste alle måltidene sammen med elevene. Dette skiller seg spesielt fra vanlig skole. Under intervjuene med guttene fremkom det at de opplevde dette som positivt, og fortalte at de oppfatter at lærerne på sommerleiren er mer som venner. Thomas fortalte at han føler at de voksne på sommerleiren bryr seg om han og er glad i han. Lærerne var frempå med oppmuntrende ord under leseøktene, spisetidene og aktivitetene. Jeg opplevde at lærerne ga elevene positiv oppmerksomhet, i form av ros for gode handlinger, i tillegg til å korrigere uønsket atferd da det oppsto.

Likevel er det nødvendig å trekke inn at hver dag og hver leseøkt ikke var en suksess for alle elevene. Elevene hadde tunge dager der de var demotiverte til sommerleiren og leseøktene. Enkelte dager var elevene slitne og mistet lett konsentrasjonen. Dette kunne resultere i at de

forstyrret klassekameratene sine, og/eller valgte å ikke delta i den muntlige aktiviteten under oppstart og avslutning av timen. Elevene med lav motivasjon formidlet gjerne dette gjennom innsjekk-skjemaet. Leselærerne og leseveilederen fanget fort opp disse, og jobbet ekstra tett på for å motivere dem. Nikolai og Jonas fortalte under intervjuene at «Powerbreaksene» som helt avgjørende på demotiverende dager. Powerbreak er som nevnt en pause som elevene fikk halvveis i øktene. Dette var en 10 minutters pauseaktivitet som foregikk inne i klasserommet eller ute i skolegården. Powerbreakene gjorde at undervisningstiden ble delt i to. Denne pausen midt i opplevde guttene at hjalp for å holde seg motivasjonen gjennom øktene. Mulig gjorde pausen at de klarte å opprettholde lesekonsentrasjonen gjennom hele arbeidsperioden i øktene.

4.3 Møte med skjønnlitteratur

Under et intervju fortalte Jonas at han ikke har fullført en roman siden barneskolen. Han begrunner dette med at lesing er kjedelig og noe han bare gjør dersom læreren ber han. «Jeg hater å lese, og lesemotivasjonen min eksisterer ikke», fortalte Nikolai. Han fortalte i likhet med Jonas at han aldri leser for med mindre noen ber han. Thomas trakk frem at lesevanskene gjør det utfordrende å få med seg innholdet i bøkene, dette begrunner han med at handler om at han mister konsentrasjonen og blir demotivert av det. «Hovedmålet med denne sommerleiren for min del er å lese ferdig en hel bok», fortalte Thomas. Alle guttene nevner hvordan deres erfaringer fra skolen og efferent lesing har sabotert deres leseglede. Slik som Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) har trukket frem kan guttenes mangel på motivasjon og engasjement for lesing være avgjørende for leseprogresjonen. Under den første leseøkten stilte leselæreren spørsmålet «Hva forbinder du med lesing?», og klassen gjennomførte en felles refleksjon. Hun fortalte under intervjuet at hun alltid pleier å starte sommerleiren med å stille dette spørsmålet, og at hun som oftest bare mottar negative svar, gjerne at lesing er kjedelig og tungt. Hun avsluttet helklassesamtalen med å fortelle at dette er grunnen til at vi er på sommerleir, og dette skal de snu sammen. Videre fortalte hun at undervisningen på Guttas

Campus kom til være ulik deres ordinære norskundervisning. Hun fortalte at de skulle få disponert god tid til å komme seg inn i bøkene og oppleve at de mestrer lesing.

Under første leseøkt startet en interessant klasseromsdiskusjon, Thomas utbrøt «Hvorfor trenger vi å bli bedre å lese? Jeg kan lese, og skal uansett jobbe i en praktisk jobb hvor jeg ikke trenger å kunne lese». Leselæreren brukte denne anledningen til å fortelle at man jobber med lesing kontinuerlig gjennom hele livet, og ga flere praktiske eksempler på når han kom til å få bruk for lesing både i hverdag og i fremtidig praktisk jobb. Dette mulig for å motivere og gi lesing nytteverdi i guttenes liv. Roe og Blikstad-Balas (2022) trekker frem viktigheten av at læreren jobber med elevenes holdning til lesing, egen motivasjon og selvkontroll i møte med ulikt arbeid. Når elevene er motivert og har positive holdninger til lesing oppleves lesing som lettere, og leseglede kan oppstå.

Elevene ble introdusert til et utvalg av ulike ungdomsromaner. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 164) legger frem at lesing må presenteres som noe fristende for elevene. Dette gjorde leselæreren under den første undervisningsøkten. Jeg observerte at elevene fikk en introduksjon av alle bøkene, og brukte timen til å bestemme seg for bok. Leselærer fortalte under intervjuet at guttenes interesser ble kartlagt i forkant av sommerleiren, under introduksjonscampen. Guttenes interesser ble utgangspunktet for innkjøp av bøker. Å kartlegge elevenes interesser og velge bøker etter det er det Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 180) anbefaler for å motivere leserne. Med utgangspunkt i dette valgte leselæreren å kjøpe inn ungdomsromanene *Snitch* (2021), *Alfahann* (2016), *I morgen er alt mørkt* (2015), *Bare spille ball* (2019) og *Outlaster* (2021). I tillegg ble det utvalgt lettleste romaner slik at alle elevene fikk lesestoff de mestret med eget lesenivå. *Høyt press* (2022), *Respekt* (2012), *Noia* (2013) og *Raske biler* (2019) var de lett leste romanene som ble kjøpt inn. Det var også én grafisk roman tilgjengelig, *Urban Legend* (2017). Flere av bøkene har tidligere vunnet Uprisen, og dette ble formidlet til guttene under den første leseøkten. De utvalgte bøkene hadde ulike temaer, som blant annet fotball, dataspill, ungdomskrim, forelskelse og superhelter.

Leselæreren fortalte også at alle de utvalgte bøkene hadde gutter i hovedrollen, og dette for at guttene skal kunne kjenne seg igjen i bøkene. Roe og Vagles (2013) undersøkelse viser blant annet at gutter engasjement og leserutbytte i skjønnlitterære tekster er avhengig av tematikk og identifiseringsmuligheter.

Tidligere forskning av Roe og Vagle (2013) viser at flere jenter enn gutter liker å lese skjønnlitteratur, men dette betyr ikke nødvendigvis at gutter ikke liker det. Alle bøkene på

Guttas Campus var skjønnlitterær prosa, og dermed måtte elevene lese denne sjangeren. Flere av elevene valgte den samme romanen og fortalte ivrig hverandre om romanens handling. Som nevnt trekker Lillesvangstu (2011, s. 16 & 22) frem at gode leseopplevelser er smittsomt, og at unge mennesker påvirker hverandre. Under leseøktene gjør leselærerne flere forsøk på å legge til rette for å skape et fellesskap der elevene snakker om opplevelser fra lesingen og om handlingen i romanene. Dette gjennom spontane samtaler med enkeltelever, i lesegrupper og i helklassen.

Den beste leseopplevelsen fikk jeg da en kompis her som introduserte meg til en serie av tegneserier. Jeg kan ikke vente til jeg får lest videre. De har gitt meg en så stor glede for lesing som jeg aldri trodde at jeg ville få. Det er så deilig, fordi jeg har aldri opplevd dette før.

Thomas, intervju

Thomas ble introdusert til en tegneserie av en medelev, og fortalte at det hadde gitt han glede for lesing. Dette eksemplet viser at når elevene møter litteratur de liker kan leseglede oppstå. Lesegleden gjør at de ønsker å lese videre, og får dermed muligheten til å trene på lesingen slik at de kan forbedre leseferdighetene sine.

Bøkene som ble presentert krevde ulikt lesenivå for å mestre lesingen. Med guttenes alder tatt i betraktning skulle alle guttene ha vært i gang med den andre leseopplæringen. De skulle ha mestret avkodning, og startet arbeidet med dypere forståelse av tekst. Dette observerte jeg både under leseundervisningen og fra kartleggingsprøven at de ikke nødvendigvis var. Flere av elevene er på nivåene som Kulbrandstad (2017, s. 50) kaller tekniske leseferdigheter eller avkodningsferdigheter. Flere av elevene var på et nivå hvor de var på vei til å knekke eller akkurat hadde knekt lesekoden, og hadde nylig startet arbeidet med leseforståelse. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 94) nevner at læreren må tilpasse undervisningen til det nivået elevene er på for at elevene skal få utvikle leseferdighetene sine. Leselæreren tilpasset undervisningen ved ulikt nivå på bøkene, samt tett faglig støtte fra lærerne fortløpende under leseøktene. Berg (2008), referert i Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 179), skriver at gutter som i utgangspunktet «aldri leser» kan lese flere bøker, og det med stort engasjement når leseopplevelsene deres blir tatt på alvor.

I etterkant av sommerleiren møtte jeg de tre guttene til intervju om blant annet møte med skjønnlitteratur. Thomas fortalte at han har åpnet øynene for skjønnlitteratur, og føler at den

underholdende lesingen motiverer han til å trene på lesing. Nikolai fortalte at han ble mer motivert til lesing grunnet friheten til å velge bok selv. I tillegg ga tempoet i leseundervisningen han rom til å komme ordentlig inn i en bok. Lillesvangstu (2011, s. 16) nevner at spesielt demotiverte lesere trenger tid for å komme ordentlig inn i lesingen, og trenger denne tiden for å oppnå leseglede. De fikk også mulighet til å bruke hørselsvern, og flere av guttene nevner at det hjalp de med å holde konsentrasjonen. Jonas fortalte at det å fullføre sin første roman ga en mestringsopplevelse han aldri hadde følt på i møte med lesing.

Før jeg kom hit kunne jeg ikke leve meg inn i boken, jeg klarte ikke å visualisere. Nå har jeg fått hjelp slik at jeg faktisk kan engasjere meg i en bok, og jeg nyter boken når jeg leser. Jeg tar gjerne med meg tegneseriene hjem, slik at jeg kan jobbe videre med lesingen. Målet framover er å kunne fullføre en roman.

Thomas, intervju

Thomas fortalte under det siste intervjuet at han har fått hjelp til å utvikle lesemotivasjonen sin, og kan nå engasjere seg i en bok og ønsker å jobbe videre med lesing. Sommerleiren har lagt til rette for at Thomas skulle finne denne lesegleden. En nøkkelfaktor for leseutvikling er en god leselærer. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 94) skriver at en god leselærer først og fremst har troene på at elevene kan bli bedre lesere, og har forståelse for at jevnaldre elever har ulikt lesenivå. Grunnet dette tilpasser den gode leselæreren undervisningen for å fokusere på enkeltelevens forutsetninger og interesser. Norsk læreren har, ifølge Kunnskapsdepartementet (2019), ansvaret for å legge til rette for undervisning som gir leselyst og leseglede. Nikolai, Thomas og Jonas ble motivert av å legge til side efferent lesing til fordel for underholdende lesing av skjønnlitteratur. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 180) trekker frem at all lesing ikke kan være underholdende, fordi elevene vil trenge ulik lesing i videre utdanning og arbeidsliv. De skriver videre at det derimot er en fordel å bruke underholdende lesing som inngang for å utvikle leseferdigheter og repertoar. Med dette som grunnlag oppfatter jeg at valget om å bare bruke skjønnlitterære tekster som inngang til å vekke leselyst kan være en god løsning for å motivere demotiverte lesere. Ved å utvikle guttenes lesekompetanse gjennom underholdende lesing vil de ha erfaring med mestringsopplevelser og mengdelesetrening, noe som kan hjelpe dem i møte med nye leseutfordringer i videre leseopplæring.

4.4 Leseprogresjon

I løpet av min feltarbeidsperiode observerte jeg leselærere som var engasjert og utfordret elevene for å skape leselyst og leseprogresjon. Leselærerne la opp til undervisning med fokus på å finne ro, lese selvstendig og lese litteratur som eleven selv oppfattet som givende og underholdende. Som nevnt kan ikke all lesetrening være underholdende, men å bruke skjønnlitteratur som inngang for å leseutvikling kan gi positive resultater for lesetreningen. For demotiverte lesere er det helt avgjørende å finne lesestoff som engasjerer og gjør at de får lyst til å lese mer. Under sommerleiren var det kun skjønnlitteratur uten oppgaver eller formelle samtaler direkte tilknyttet innholdet. Guttene jobbet med lesingen i eget tempo, i form av stillelesing eller høytlesning.

Elevene på sommerleiren ble kartlagt i lesing gjennom en lesetest under introduksjonscampen i forkant av sommerleiren. I løpet av denne helgen ble det utført en kartleggingsprøve. Kartleggingsprøvens formål var å kartlegge elevenes lesenivå, for å tilpasse undervisningen og for å vurdere progresjon gjennom oppholdet. Under intervjuet med leselæreren fortalte hun at strukturen for kartleggingsprøven er hentet fra Drengeskolen, men at hun velger tekstene selv. Hun forteller at tekstene er tilpasset etter guttenes nivå og interesser, og fokuserer på leseforståelse. Prøver varer i 20 minutter, og inneholder 40 spørsmål som gir 40 mulige poeng. Videre blir de oppnådde poengene omregnet til prosent. Oppgavene i kartleggingsprøven er hovedsakelig informasjonsspørsmål, og tekstene krever lite grad av refleksjon, da oppgavene hovedsakelig er avkryssingsbokser eller korte svar etter søkelesing, se Vedlegg 4. Denne oppgaveformen kan minne om det Astrid Roe (2022, s. 120) kaller 1. hovedgruppe i nasjonale prøver, Finne frem til informasjon i teksten, som omhandler informasjonsspørsmål. Elevene skal da skumlese og søkelese for å finne svarene.

Kartleggingsprøven var todelt. Første del var en ordkjettest. Andre del var lengre tekster, både sakprosa og skjønnlitteratur, med tilknyttet oppgaver. Ordkjettesten ble gjennomført for å kartlegge elevenes ordavkodningsferdigheter, og del to ble gjennomført for å kartlegge elevenes leseforståelse. Varianter av de samme leseprøvene ble gjennomført mot slutten av sommerleiren, to måneder etter første prøve. Jeg tok del i evalueringen av kartleggingene både under introduksjonscampen og under andre kartlegging i slutten av sommerleiren. På slutten av sommerleiren gjorde jeg, sammen med leselærer, en analyse av kartleggingene til hver enkelt av elevene for å vurdere deres leseprogresjon. Resultatene for mine fokuselever er presentert i tabellen under.

Begge kartleggingene hadde lik struktur, men inneholdt ulike tekster.

Del 1. Ord kjedetest (4 minutter).

Del 2. Lesehefte (20 minutter)

	Ordkjede før	Ordkjede etter	Leseforståelse før	Leseforståelse etter
elev 1, J.	34,4%	41,1%	60,0%	65,0%
elev 2, N.	48,9%	66,7%	17,5%	42,5%
elev 3, T.	70,0%	74,4%	42,5%	57,5%

Elevene på Guttas Campus arbeidet med lesing hver dag i 90 minutter. Mengdetreningen med selvvalgte romaner var lesetreningen som guttene hovedsakelig gjorde under sommerleiren. Resultatene i etterkant av den intensive undervisningsperioden tyder på at lesetreningen under sommerleiren har forbedret guttenes leseferdigheter. Lesetreningen som Jonas, Nikolai og Thomas gjennomførte ga økende resultater fra den første til den siste kartleggingen. Resultatene viser at Jonas hadde en økning på 5 %, Nikolai hadde en økning på over 20 % og Thomas 15 % innenfor leseforståelse.

Under det siste intervjuet ønsket jeg å høre hva guttene selv tenkte om egen progresjon. Alle de tre guttene fortalte at de opplevde progresjon i lesingen. Jeg spurte om guttene kunne begrunne hvorfor de hadde fått progresjon. Thomas og Jonas fortalte at de tror det har med deres økte selvtillit i møte med lesing. Thomas fortalte at han opplevde at lærerne tilpasset nivået etter hans lesekapasitet og ga han romaner der handlingen omhandlet hans egne interesser. Nikolai fortalte at tempoet i undervisningsøktene var avgjørende for at han skulle finne nødvendig konsentrasjon til å lese. I tillegg trakk Jonas inn at han har lært å bruke karakterstyrker for å holde fokus og ikke gi opp selv når lesing blir vanskelig. De fortalte videre at de kom inn i en leseflyt, og ble mer vant til å lese mengder med tekst. Guttene fortalte at de har fått økt motivasjon til lesing, og at de nå oppfatter lesing som enklere fordi det er gøy.

4.5 Digitalt leseprogram

Da elevene var omtrent halvveis i sommerleiren introduserte leselærer dem for det digitale leseprogrammet *Frontread*. *Frontread*, er som nevnt, et digitalt leseprogram med fokus på å øke elevenes lesehastighet. Målet med lesetreningen i *Frontread* er å effektivisere lesingen hos mottakeren (*Frontread*, u.å.). *Frontread* er et verktøy som ble brukt i undervisningen, og var med på å variere undervisningen.

Leselæreren startet innføringen av leseprogrammet med en introduksjon og gjennomgang av programmet på storskjerm i plenum. Elevene logget inn på egne brukere og startet opplæringen i programmet. Det første steget de måtte gjennom var lesekartlegging av en tekst med tilknyttet oppgaver. Når eleven hadde gjennomført dette steget fikk et resultat på hvor mange ord de leste i minuttet. Basert på dette tilpasset programmet oppgavene etter elevenes lesenivå. Jeg observerte under øktene at elevene jobbet med hurtige fikseringer, skumlesing, spennvidde og andre oppgaver tilknyttet styrking av arbeidshukommelse og konsentrasjon. For hvert trinn de gjennomførte tok de en ny kartleggingsprøve i forsøk på å forbedre ord i minuttet.

Jeg har fått jobbe med *Frontread*, det har vært lærerikt og morsomt. Den har hjulpet meg til å lære meg å skumlese, og føler meg raskere til å hente ut informasjon fra ulike tekster.

Thomas, intervju

Thomas beskriver det å jobbe med *Frontread* på en positiv måte. Leseprogrammet har gitt han oppgaver som har hjulpet han med skumlesingen, og han har trolig brukt skumlesingen til å hente ut informasjon fra tekster. Han beskriver programmet som morsomt, noe som kan gjøre oppgavene motiverende å jobbe med. Flere av guttene opplevde arbeidet med *Frontread* positivt. «Vi har også jobbet med *Frontread*, og det gjorde lesingen mye morsommere», fortalte Jonas. De fortalte begge at *Frontread* har vært et godt hjelpemiddel for å forbedre leseflyten og lesemotivasjonen. Elevene beskrev at det å jobbe med *Frontread* som en underholdende måte å trene på lesing. Buck (2017, s. 39) skriver med referanse til Kapp (2012, s. 13) at spill som er godt utformet kan hjelpe elevene med å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og evner i løpet av en kort periode, i tillegg til å gi effektive tilbakemeldinger. En problematisering av dette er at når elevene blir spillere er det regler fra forfattere/programmerere som gjelder. *Frontread* (u.å.) har som nevnt et mål om å

effektivisere elevenes lesehastighet gjennom ulike lesetrening. «Spillet», *Frontread*, har derfor en pedagogisk tilnærming og et formål om læring. Likevel oppfatter jeg at læreren har begrenset mulighet til å endre og tilpasse innholdet.

Nikolai fortalte at han opplevde *Frontread* som det gøyeste og beste med leseøktene under sommerleiren. I løpet av feltperioden opplevde jeg at flere av guttene koblet av i møte med *Frontread* og ble engasjert av muligheten til å jobbe med tekster digitalt. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 180) skriver, som nevnt, at reelt er kanskje ikke guttene så dårlige lesere som de nasjonale leseprøvene viser. De trekker frem at gutter kan lese konsentrert med interesse dersom de opplever spenning og mestring i møte med tekster. Thomas fortalte i en feltsamtale at han gjerne jobber med *Frontread* de leseøktene han er litt lei av å lese tegneserier. Leselæreren fortalte at flere av guttene opplever *Frontread* som et spill og et avbrekk fra boklesingen. Et kritisk blikk til dette trekker Buck (2017) frem. Han skriver at spill ikke er pedagogisk. Pedagogikk handler om å legge opp til livslang læring, der hovedmålet ikke handler om å legge til rette for moro. Spill i motsetning til undervisning er avhengig av frivillighet, glede og begeistring.

4.6 Sportsmetafor

Under sommerleirer er det to typer sportsrelaterte motivasjonsfaktorer i bruk. På engelsk brukes ordet «games» for både lek, spill og sport. Når jeg omtaler sportsmetafor viser jeg derfor til både lek, spill og sport. For det første oppfattet elevene som nevnt det digitale leseprogrammet, *Frontread*, som ble brukt i undervisningen, som et spill. Spillet i form ga elevene positive tilbakemeldinger til, og elevene fikk fortløpende spillrelaterte tilbakemeldinger. Den andre typen spillrelaterte motivasjonsfaktoren var sportsretorikken, som gikk igjen i undervisningen, lagaktiviteter og på fritiden.

I dagligtalen brukte både de voksne og elevene mange sportsrelaterte uttrykk. Det følgende er et utdrag fra et av mine feltnotat:

Klokken er 08:45, elevene møter opp ved **lagbordet** for dagens opptelling. **Team Charlie går på rekke** ned til fotballbanen for å starte med dagens **morgentrening**. Nede ved fotballbanen møter de Team Alfa og Team Bravo, de to andre **lagene** på sommerleiren. Elevene snakker sammen innad de oppdelte **lagene** og motiverer

hverandre til å **gi full innsats** i første **konkurrans**e. Elevene avslutter samtalen med et **heiarop** sammen med **laglederen**.

Utdrag fra feltnotat, tirsdag 2. august.

Det ble skrevet uten at jeg tenkte over sportsretorikken i øyeblikket. Først etter noteringen oppfattet jeg mengden av sportsrelaterte ord som lag, lagbordet, konkurranser og heiarop. Som tidligere nevnt, er etnografi tilknyttet deltakende observasjon, som handler om å investere hele seg i arbeidet for å fange nyanser og kompleksiteten i miljøet (Kjelaas, 2020, s. 33). Jeg tenkte ikke noe særlig over sportsmetaforen i øyeblikket, men ble bevisst på den under gjennomgangen av datamaterialet. Det å plukke opp sportsmetaforene i dagligtalen blant lederne, lærerne og elevene kunne trolig ha gått tapt uten det etnografiske feltarbeidet.

Sportsmetaforer er gjennomgående i talen blant de voksne og elevene på sommerleiren. De omtaler blant annet gruppene for lag eller *team* istedenfor klasser, og gruppelederne blir omtalt som lagledere. Det er et tydelig fokus på fysisk aktivitet, og guttene blir satt i flere konkurransesituasjoner i løpet av dagen, både innenfor laget og individuelt. Lagene konkurrerer mot hverandre både formelt og uformelt. Formelt i organiserte fysiske aktiviteter, og uformelt under leseøktene.

Elevene blir eksponert for fysisk aktivitet, ofte lagaktiviteter, gjennom hele dagen på sommerleiren. Lærerne la til rette for å at guttenes individuelle iboende ressurser kunne fremme egen og gruppens læring og prestasjoner. Dette skjedde både gjennom konkurranser og samarbeid med kunnskapsdeling under leseøktene. Som nevnt, viser Guttas Campus til egne undersøkelser som trekker frem at guttene opplever det sosiale samspillet i de fysiske aktivitetene som viktigere enn konkurransemomentet (Guttas Campus, 2021a, s. 21). Dette kan være en indikasjon på at lagorienterte konkurranselementer kan bidra til fellesskapsforsterkning og legge til rette for øving på samarbeid. Stoltenbergutvalget (2019, s. 134) skriver at forskning har vist at gutter i større grad enn jenter motiveres av konkurranser. Lærerne på Guttas Campus la også inn konkurranselementer i leseundervisningen for å motivere elevene.

Klokken er 12:30, elevene er i ferd med å avslutte dagens leseøkt. Leselærerne går rundt for å samle inn hvor mange sider hver elev har fullført i løpet av timen. Dette skriver de ned på et ark, og totalsummen oppdateres på tavlen. Elevene heier på hverandre og roser lesere som har bidratt med mange sider.

Utdrag fra feltnotat, torsdag 28. juli

Under intervjuet med leselæreren fortalte hun at det å sette en konkurranseramme rundt lesing har vært motiverende for elevene. Guttene jobber kollektivt for å få lest flest sider, fortalte hun. Hun opplever at guttene også blir motivert av å visualisere hvor mye de har lest sammen på laget. Elevene jobbet for å lære og oppnå mestring individuelt, samtidig som de jobber sammen i gruppen. I eksemplet over jobber de individuelt *for* gruppen. En kan si at Guttas Campus her benyttet en sammensetting av sosiokulturell læringsteori og positiv psykologi.

Å legge opp til læring under en sportsramme, kan også by på utfordringer og være problematisk, noe Buck (2017) argumenterer for. Sport eller spill kan være vanskelig, utfordrende og stressende. De fleste guttene på sommerleiren opplever aktivitetene som positive, likevel kan det være enkelte elever som opplever aktivitetene som utfordrende. Buck (2017) trekker frem at det å dra lek inn i læringssituasjoner kan være motiverende, slik som Stoltenbergutvalget (2019, s. 134) også trekker frem. Likevel kan sportens høye tempo med mål om å mestre med én gang være utfordrende og skape situasjoner der eleven ikke mestrer. Dette konkurranseelementet står også noe i motsetning til det nevnte rolige tempoet som både leselæreren og elevene har trukket frem. Konkurranse om å lese flest sider kan ha gjort at elevene skumleste og hastet seg gjennom bøkene. Dette står i motsetning til Guttas Campus' ønske om at elevene skulle bruke tid på å forstå innholdet og leve seg inn i litteraturen. Dette elementet kan derfor utfordre målet om leseglede og tanken om at hver elev skulle få tid til å lese i eget tempo.

5 Drøfting og svar på forskningsspørsmål

5.1 Hvordan arbeider lærere og elever på Guttas Campus med lesing?

Arbeidet med lesing under Guttas Campus' sommerleir er sammensatt av flere elementer. Jeg vil her trekke frem utvalgte funn for å gi et dypere innblikk i leseopplæringen.

Leselærerne på Guttas Campus la opp til en undervisningsform med fokus på rutiner. Strukturen i undervisningen var tilnærmet lik gjennom hele perioden. Dette gjorde at guttene visste hva de skulle gjøre idet de ankom klasserommet. Tempoet på undervisningen var rolig, med fokus på at hver elev skulle komme inn i litteraturen og oppleve leseglede. Undervisningstempoet og forutsigbarheten var elementer som guttene trakk frem som styrker ved undervisningen. Variasjonen mellom lesing av skjønnlitteratur og det digitale leseprogrammet, *Frontread*, skapte variasjon i undervisningen. Guttene fikk selv velge om de vil jobbe med *Frontread* eller lese egen roman, men ble veiledet til å bytte aktivitet dersom de mistet konsentrasjonen. Guttene trakk frem denne fleksibiliteten som noe positivt. Jeg opplevde at undervisningens lave tempo og faste rutiner med en viss grad av medbestemmelse, ga elevene et godt grunnlag for å arbeide med lesing.

Leselærerens forarbeid med et utvalg av ungdomsromaner tilpasset guttenes interesser er et sentralt element i undervisningen. Dette forarbeidet bidro til at guttene fant romaner de kjente seg igjen i, og som vekket deres interesse for litteratur. Under tidligere praksisperioder har jeg erfart at et for stort utvalg av bøker kan være utfordrende for demotiverte elever. Da har det hendt at elevene snudde i biblioteksdøren fordi de ble overveldet av hvor mye det var å sette seg inn i. Leselæreren på Guttas Campus legger opp til et utvalg på omtrent ti ulike romaner. Det kunne muligens ha vært en fordel med enda færre. På den ene siden ville det ha utgjort en fare for at ikke alle guttene fant en roman som traff deres interessefelt. På den andre siden kunne et mindre utvalg av bøker styrket fellesskapet i lesingen. Flere funn fra undersøkelsen peker mot at når guttene delte litteraturopplevelsene, opplevde de motivasjon og økt forståelsen gjennom samtaler om innholdet. Flere av guttene sliter med å avkode og forstå innholdet i tekstene, og et større fokus på litteraturdeling kunne derfor ha styrket leseforståelsen og lesegleden. Det er et faktum at flere av guttene ikke fullførte sin utvalgte roman under oppholdet. En alternativ løsning til dette kunne vært å gå bort fra lesing kun av romaner, grunnet lengden på bøkene. Man kunne ha lagt opp til lesing av noveller eller flere

grafiske romaner. Da ville trolig flere av guttene fullført. Utfordringen med novelletekster kan være at tempoet øker, noe som lærerne på Guttas Campus ikke ønsker legger opp til. De legger opp til undervisning av romaner, som gjør at elevene får jobbe med lengre tekster over flere dager, og det skaper ro i undervisningen.

Leselærerne introduserte flere av romanene muntlig, og dette ga elevene mulighet til å opparbeide en interesse for bøkene før de skulle velge. Lærerne brukte tid på å gi elevene kjennskap til bøkene og legge frem forslagene på en spennende måte for å appellere til guttene. Roe og Blikstad-Balas (2020, s. 45) trekker som nevnt frem resultater fra PISA-undersøkelsen fra 2018, og peker på at læreren har stor betydning for å påvirke elevenes motivasjon til lesing gjennom å vise entusiasme for bøker, snakke om gleden med lesing og anbefale lestoff. Undersøkelsen belyser et behov for å øke den positive oppmerksomheten fra læreren (Roe & Blikstad-Balas, 2020). Jeg oppfatter at lærerne på Guttas Campus er dyktig på dette feltet, gjennom introduksjonen og det kontinuerlige arbeidet med å danne positive holdninger til lesing og de utvalgte romanene. Under leseøktene ga leselærerne elevene rom til å lese den romanen de selv ønsket, og møtte elevenes ønske om bokbytte både én og ti ganger. Jeg oppfatter at elevenes ønsker blir hørt, og at undervisningen er tilpasset deres leseinteresser og lesenivå.

Det kontinuerlige arbeidet med lærer-elevrelasjonen er gjennomgående under hele sommerleiren. Som nevnt er trivsel og gode relasjoner viktig for et godt læringsmiljø. Begrepet relasjon handler, som nevnt, om hvilken innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre (Overland, 2007). Thomas fortalte at han opplevde at lærerne på Guttas Campus bryr seg og er glad i han. Dette kom til syne under leseøktene, spisetidene og aktivitetene da lærerne var frempå for å gi elevene positiv oppmerksomhet i form av ros. Dette resulterer i at de fikk en relasjon med hver og en av elevene. Jeg opplevde at elevene møtte positive voksne som utfordret dem gjennom å tilrettelegge undervisninger for hver elevs faglige utvikling. Lærerne investerer tid og jobber kontinuerlig med å bli kjent med hver enkelt. Som nevnt opplyser Overland (2007) at elever som oppfatter at lærere bryr seg om dem ofte har mer positiv innstilling til skolen. Jeg opplever at de gode relasjoner mellom lærerne og elevene gagnar dem i møte med faglige utfordringer. Relasjonene bidrar også til god stemning som er med på å bringe lærelyst inn i klasserommet. Elevene hadde lav terskel for å oppsøke hjelp, antagelig både på grunn av relasjonene og voksentettheten. I klasserommet var det omtrent 15 elever, med fire voksne under leseøktene. Elevene hadde

også tatt et valg om å komme til sommerleiren for å få faglig hjelp, og de møtte til timene innstilt på å oppsøke hjelp for leseprogresjon.

Elevene hadde valgmuligheter under leseøktene. Den siste uken kunne de selv velge om de ville lese i romanene eller jobbe med *Frontread*. Dette resulterte i at flere ønsket å jobbe med dataprogrammet, da de oppfattet det som morsomt og underholdende. Dersom lærerne hadde lagt opp til undervisning med mer struktur, kunne man fått andre resultater. Elevene kunne eksempelvis ha byttet og jobbet annenhver dag med lesebok og dataprogrammet. Dette kunne ha gjort at flere fullførte romanen sin. Likevel kan valgfrihet i arbeidet med leseprogrammet ha vært en variasjonsmulighet som ga motivasjon. Elevene hadde også valgmuligheter til organiseringen av romanlesingen, med rom til å lese og jobbe slik de selv ønsket. Guttene fikk velge hvor de vil sitte, om de vil jobbe med tekst stille eller høyt, alene eller i gruppe, sammen med en medelev eller sammen med en voksen. Lærerne oppfordret også elevene til å velge den metoden de oppfattet at fungerer best for seg selv. Under disse situasjonene opplevde elevene selvbestemmelse og medvirkning til hvordan undervisningsøkten skulle gjennomføres. Som nevnt, skriver Engh (2007, s. 110) at elevene kan få økt trivsel, motivasjon og faglig framgang gjennom å oppleve elevmedvirkning. Når organiseringen fungerte godt, ble det gjennomført gode lesesituasjoner, og elevene følte mestring. På den andre siden kunne organiseringen føre til forstyrrelser, hvor eleven ikke alltid valgte den mest gunstige arbeidsmetoden for å oppnå konsentrasjon. Når lærerne oppdaget at enkeltelever mistet fokus eller jobbet ugunstig, oppsøkte de elevene for å veilede dem til å ta gode valg for egen læring.

Et sentralt funn er den gjennomgående sportsmetaforen. Tidligere har jeg trukket inn at rammen for opplæringen på Guttas Campus virker sportsorientert. Elevene var organisert i «lag», og jobbet under flere anledninger for både seg selv og fellesskapet. Dette oppfatter jeg at skapte motivasjon hos flere. Elevene fikk tilhørighet til et fellesskap, noe som var nytt for noen av elevene. Læring i samspill med andre mennesker er noe Lillejord (2013, s. 178-179) trekker frem som grunnleggende innenfor sosiokulturell læringsteori. Gjennom dialoger og interaksjoner oppnår man både individuell læring og fellesskapslæring. En sportsramme har på den positive siden mulighet til å forene mennesker for felles målsetninger, noe som kan skape engasjement. Likevel kan det være uheldig å overføre logikken fra sport inn i møte med undervisning og lesing. Sport blir ofte forbundet med konkurranser der det er vinnere og tapere. Dette kan skape uro og forsterke negative følelser når man ikke mestrer. Arbeidet med

lesing krever fokus og ro for å oppnå forståelse. Det å legge opp til læring under en sportsramme kan derfor være problematisk. Sport eller spill kan være vanskelig, utfordrende og stressende, ifølge Buck (2017, s. 39-40). Buck (2017) skriver at bruk av lek i læringssituasjoner ofte har som mål å motivere, men lekens oppbygging kan tvinge frem et høyt tempo med mål om å mestre med én gang. Under sommerleiren observerte jeg derimot at konkurranseelementet ikke skapte et synlig uttrykk av forstyrrelse, stress eller tempoøking til undervisningen. Guttene virket motiverte og fokusert på lesingen, og ga ikke uttrykk i intervjuene for at konkurranseelementet var i fokus.

Det å bruke spill, slik som *Frontread*, i undervisningen kan være utfordrende. Når man bruker spill vil spillets logikk ta over, og da handler undervisningen kun om spillet. Spill skiller seg fra ordinær læringskontekst der man ser på målet med læring som en langsom og grundig prosess, uten et klart og entydig mål, og uten å få vite om oppgaven er håndtert riktig med én gang. Spill kan skape distanse til utdanningens formål, som ifølge Buck (2017, s. 42), som handler om å legge til rette for at elevene utvikler kritisk tenkning, autonomi og danning for livslang læring. I ordinær undervisning er det læreren som setter rammen for undervisningen, og er den elevene forventer at skal lede undervisningen. Buck (2017, s. 44) skriver at i lekens verden blir lærerens sterke rolle satt til side til fordel for lekens struktur, oppbygging og regler. Noe som igjen kan påvirke maktforholdet mellom lærerne og elevene. De satte rollene blir omtolket, og autoriteten kan bli svekket idet lærerens rolle forandres til venner, trenere eller veiledere. I undervisningen blir læreren mer en veileder, som ikke leder undervisningen. Under slike timer blir mulighetene for å tilpasse nivået eller innholdet begrenset, noe som kan resultere i mislykkede mestringsopplevelser.

Elevene fikk også opplæring i karakterstyrker av læreren under oppstarten av hver økt. Læreren ga elevene konkrete eksempler på hvordan de skulle bruke dagens spesifikke karakterstyrke, og eksempler på hvordan styrken kunne gjøre dem til bedre lesere. Karakterstyrkene knyttet opp mot fagene kan tidvis oppfattes som atferdskorrigerende. Elevene blir påminnet styrkene og får veiledning fra lærerne i hvordan de skal bruke dem. Elevene minnet også hverandre om karakterstyrkene i møte med utfordringer. Disse situasjonene oppstod blant annet under leseøktene, der elevene trente på karakterstyrkene. De brukte da karakterstyrkene til å korrigere egen atferd og holde fokus for seg selv og andre under leseøktene, slik som Jonas fortalte. Denne erfaringen, og de innlærte teknikkene for å motivere seg selv, kan elevene kanskje ta i bruk når de returnerer til sine ordinære klasserom.

Flere av elementene fra undervisningen sammenfaller med ordinær leseopplæring. Lærerne på Guttas Campus baserer sin undervisning på å finne romaner som treffer elevenes interessefelt, og bruker tid på å skape interesse og bygge opp stemningen for romanene. Når elevene først kom i gang med lesingen, fikk de ro og tid til å komme seg ordentlig inn i romanens handling. Lærerne har fokus på voksentetthet, og ønsker å møte elevenes ønsker og tilpasse undervisningen etter deres behov. I forkant av sommerleiren hadde jeg kanskje ventet at undervisningsmetodene skulle være mer unike og nyskapende. Slike forventninger kan ha formet mitt inntrykk av undervisningen. Det er viktig å understreke at god pedagogikk ikke nødvendigvis trenger å være nytt og nytenkende. Slik som Buck (2017, s. 47) skriver undergraves det pedagogens ansvar å være kritisk mot nye metoder og tilnærminger for å beskytte læringen. Flere av metodene man allerede benytter seg av i klasserommet fungerer godt, og bør ikke undergraves, da de også kan skape leselyst og leseprogresjon.

5.2 I hvilken grad og på hvilke måter endrer elevene sin motivasjon til lesing på Guttas Campus?

Å forske på motivasjonsendring er utfordrende. Jeg tar her utgangspunkt i det elevene har fortalt under feltsamtaler og intervjuene. Jeg har også gjennomført feltobservasjoner der jeg har sett nærmere på elevenes konsentrasjon, kroppsspråk, muntlige aktivitet og i hvilken grad de ber om veiledning. Under intervjuene ble observasjoner og samtaler fra feltarbeidet utdypet. Jeg har i tillegg tatt elevenes utfylte motivasjonsskjema for hver økt med i vurderingen. Sammen gir disse kildene et grunnlag for å si noe om elevenes motivasjonsendring under oppholdet på Guttas Campus.

Tidligere rapporter fra Guttas Campus har lagt frem positive resultater, som tilsier at sommerleirene har skapt motivasjon blant deltakere. I Guttas Campus' egen årsrapport fra 2020 (Guttas Campus, 2021a) står det at fra 2019-kullet går 44 av 45 elever nå på videregående skole, og den siste eleven følger opplegg for 11. års grunnskole. Min kjennskap til disse tallene ga et forventningsgrunnlag før jeg oppsøkte miljøet, som gjorde at jeg gikk inn med en positiv innstilling og forventet å se en økning av motivasjon blant elevene. Denne forutbestemte oppfatningen kan ha malt et bilde av sommerleiren og påvirket mitt opphold

under sommerleiren. Denne effekten kan ha blitt forsterket av min rolle som en ekstra leselærer, som gjorde at jeg selv gjorde så godt jeg kunne for å bidra til elevenes utvikling. Likevel har jeg forsøkt å skape avstand gjennom å ta et skritt tilbake og gjøre analysen og tolkningen av dataen i etterkant av oppholdet.

Undervisningen på Guttas Campus hadde, som jeg har trukket frem tidligere, et generelt roligere tempo enn det guttene er vant til fra ordinær skolehverdag. Dette trakk guttene frem at de opplevde som positivt, og de fortalte at de skulle ønske at undervisningen i deres ordinære klasserom var mer slik. En utbredt oppfatning blant lærere er at variert undervisning er motiverende. Jeg har erfart at lærere ofte implementerer ulike aktiviteter i samme skoletime og snakker om viktigheten av å variere undervisningen. I stortingsmeldingen, *Motivasjon, mestring og muligheter i ungdomsskolen*, skriver forfatterne at «Mange elever opplever ungdomstrinnet som for teoretisk og kjedelig. En mulig årsak kan være at opplæringen er preget av lite variasjon.» (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 20). Likevel responderer elevene på Guttas Campus' sommerleir positivt på undervisning med lite variasjon. Lærerne på Guttas Campus fokuserer på leseglede og lesehastighet, og elevene leser en større mengde tekst i løpet av hver undervisningsøkt. Elevene fikk tid til å utføre lesingen ordentlig, uten aktivitetsbytter eller distraksjon. Dette kan være en viktig faktor for at elevene opplever tempoet som mer hensiktsmessig enn i ordinær undervisning. Selv om den nevnte Stortingsmeldingen skriver at mange elever opplever skolen som teoretisk og kjedelig, mulig grunnet lite variasjon, ser vi at elevene på Guttas Campus trekker frem lite variasjon som positivt. Med bakgrunn i dette opplever jeg at det å trappe ned aktivitetsskiftene og la elevene fordype seg i én oppgave, kan være like, om ikke mer, spennende og lærerik som en undervisning full av aktivitetsskifter.

En slik undervisning med lavt tempo og konsentrasjon over tid kan ikke nødvendigvis overføres til ordinære klasserom. Elevene skal i løpet av et skoleår gjennom et årshjul, som krever et visst tempo. I ordinær skole skal elevene gjennom flere temaer i norskfaget, både fra kompetansemål i læreplanen, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og overordnet del. Lærerne har derfor allerede et stramt tidskjema, og kunne derfor ikke uten videre tatt tempoet ned slik de kan på Guttas Campus. Et slikt grep kan likevel begrunnes ut fra tanken om dybdelæring i ordinær undervisning, som læreplanen også fokuserer sterkt på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å la elevene sette seg ordentlig inn i en oppgave, uten å legge opp til stor variasjon av aktiviteter i øktene, kan skape lærerike opplevelser.

Undervisningen ved Guttas Campus var tilpasset etter elevenes faglige nivå, og dette skapte mestringserfaringer hos elevene. Dette er, slik jeg ser det, et sentralt tiltak som gjør at elevenes motivasjon øker. Når elevene mestrer en oppgave, gir det lærelyst for å ta for seg nye oppgaver. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 180) trekker frem at lærere bør tilpasse undervisningen slik at elevene kommer i lesesituasjoner der de føler mestring og får vist hva de kan. Opplevelser av mestring vil bidra til å skape konsentrasjon og engasjement for lesingen. Stoltenbergutvalget (2019, s. 16-18) har også beskrevet tiltak for å bedre skolesituasjonen i gutter som opplever utfordringer i skolen. De har trukket frem at dersom elever skal møte mestring og oppnå læring, må læreren gjøre korte/hyppigere kartlegginger for å finne elevenes nivå og tilpasse læringen deretter. Både på Guttas Campus' sommerleir og i et ordinært klasserom er tilpasning til elevenes nivå en nøkkelfaktor for å opprettholde elevenes motivasjon, samtidig som de ikke faller av. Elevene ville trolig ha oppfattet tempoet i ordinær undervisning som lavere dersom de opplevde mer mestring under læringsprosessene.

Et annet funn omhandler voksentettheten og de gode relasjonene som oppsto mellom elevene og lærerne. Jeg opplevde at elevene motiveres av å føle seg trygge og sett av de voksne under sommerleiren. En god relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes ved blant annet ved høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene (Drugli, 2017, s. 48). Thomas trakk frem at han opplevde at lærerne på Guttas Campus var mer som venner, at de brydde seg og var glad i han. Sørli og Nordahl (1998, ref. Nordahl et al., 2005, s. 210) skriver at elever som opplever at læreren respekterer og ønsker å skape et forhold til dem, ofte blir mer motivert og inspirert til læring. Lærerne på Guttas Campus jobbet aktivt med å bygge relasjoner med elevene, både under undervisningsøktene, matpausene og fritidsaktivitetene. Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 55) peker på at elevers motivasjon og innsats er størst når undervisningen er tilpasset og elevene opplever mestring, og når elevene opplever læreren som støttende og læringsmiljøet som læringsorientert. Jeg opplevde at elevene følte trygghet i klasserommet, dette grunnet hvordan de deltok aktivt muntlig, og ikke nølte med å spørre om veiledning og hjelp når de sto fast. Dette samsvarer med det Patrick, Ryan og Kaplan (2007) skriver om at elever som opplever en positiv relasjon med læreren, oftere vil tar initiativ og engasjere seg i undervisningen. At det er fire voksenpersoner i klasserommet på sommerleiren, gir lærerne mulighet til å se hver elev i løpet av timen. Voksentettheten gir også lærerne mulighet til å jobbe tettere på elever som trenger ekstra støtte.

Lærerne på Guttas Campus la til rette for at elevene skulle bli bevisst på egen energi og motivasjon gjennom bruk av et innsjekk- og utsjekk skjema under hver eneste økt. Disse ble brukt til å kartlegge energien elevene ankom og forlot timene med. Da elevene fylte ut skjemaet, ble de bevisst på hvilken energi de ankom timen med, og måtte videre ta et selvstendig valg for hvilke mål og innsats de satt for seg selv til timen. Dette samsvarer med observasjonene jeg gjorde om at lærerne la vekt på at elevene skulle være «sjef i eget liv», og ta gode valg for seg selv. Ved å påminne elevene om dette ansvaret for egen læring. Dette kan mulig hjelpe elevene med indre motivasjon i møte med andre utfordringer senere. Som nevnt er indre motivasjon vanskelig å se eller vurdere. En konkretisering gjennom et fysisk skjema kan gjøre det enklere få et overblikk over hvordan motivasjonen i elevgruppen er. Lærerne på Guttas Campus brukte skjemaet aktivt for å plukke ut elever som trengte ekstra støtte og motivering under øktene. Skjemaet ble derfor etter min oppfatning et effektivt verktøy for å kartlegge elevenes motivasjon, og for se hvilke elever som hadde behov for tilpasning.

Jeg opplevde at konteksten rundt sommerleiren har en sentral rolle for elevenes motivasjonsfremgang. Den skapes ikke av noen enkeltfaktorer, men av samspillet mellom utvalget av romaner, relasjonene, voksentettheten, stedet og undervisningsoppleggene. Elevene ble tatt ut av sin ordinære læringskontekst og fikk mulighet til å «starte på nytt». Flere av elevene hadde i sin ordinære skolehverdag en rolle, men fikk muligheten til å starte med blanke ark på Guttas Campus. Det faktum at alle guttene visste at de andre guttene på sommerleiren også var der for å få hjelp, oppfatter jeg at motiverte dem. At hver og en av guttene var der fordi de trengte støtte og hjelp, ble trukket frem under det første lagmøtet med guttene og veilederne. Jeg oppfattet at denne bevisstgjøringen førte til at guttene møtte hverandre og seg selv med større forståelse og aksept. Alle var der for å få hjelp, og det ble derfor enklere å be om veiledning fra lærerne. Guttene ble minnet om at deres engasjement, både positivt og negativt, smitter over på medelevene deres. Dette oppfatter jeg at motiverte elevene og fikk dem til å korrigere egen atferd, noe som hjalp dem med å fokusere på egne mål, både for seg selv og fellesskapet.

Utvalget av elever fra Guttas Campus' side er et sentralt moment for drøfting av motivasjonsendringene. Som nevnt mottok Guttas Campus flere søkere enn de hadde kapasitet til å ta med på sommerleiren. Blant søkerne gjorde de derfor en utvelgelse. De utvalgte guttene som ble invitert til sommerleiren var dermed valgt ut til å delta. Felles for alle guttene var at de deltok frivillig og hadde et ønske om å gjøre en endring for å forbedre

egne fagferdigheter før videregående skole. Dette kan vi for eksempel se i Jonas sin uttalelse om at han var «10/10 motivert» idet han ankom sommerleiren. Hans motivasjonsreise startet da han bestemte seg for å delta på sommerleiren, og hans motivasjonsøkning kan derfor ha vært mindre avhengig av de konkrete tiltakene på sommerleiren. Likevel er det sannsynlig at selv om Jonas var motivert, krevdes det arbeid for å opprettholde den positive innstillingen. Hadde ikke Jonas møtt på lærere som tok hans motivasjon på alvor, som ikke introduserte litteratur etter hans interesser, tilpasset nivået eller lærte han om karakterstyrker, kunne motivasjonsutviklingen ha snudd idet han ankom første undervisningstime. Lærerne og de andre voksne fungerte som stillas, gjennom motivering, tilpassing av undervisningen og veiledningen av elevene. De ønsket å danne gutter som tok ansvar for egen læring, og lære de teknikker for å opprettholde fokus under læring, slik at de kunne fortsette læringen når de forlot Guttas Campus.

En feilkilde å trekke frem er at jeg ikke kjente elevene og hvordan deres motivasjon var før de ankom sommerleiren. Mitt utgangspunkt for å uttale meg om guttenes motivasjonsendring er derfor kun basert på endring fra første til siste dag på sommerleiren. Dette kan gi feilaktige resultater. Jonas sin uttalelse om egen motivasjonsendring kan være et eksempel. Jeg kjente ikke Jonas som elev før han ankom sommerleiren, og kan derfor ikke vurdere hvor godt hans beskrivelse av motivasjonsreisen stemmer.

Lærerne jobbet kontinuerlig med å gjøre elevene mer selvstendig, og forberede de på livet etter sommerleiren. Når lærerne legger opp til selvstendigjøring og oppfordrer elevene til å være «sjef i eget liv» er det interessant å rette et blikk til sosiokulturell læringsteori. Guttene er på flere måter ikke fri til å være sjef i eget liv. Livene deres på sommerleiren og i ordinære klasserom har vilkår som de ikke når over. De lever i et samspill med andre og må tilpasse seg de andre elevene. Dette er ikke ensidig negativt, da jeg oppfattet at guttene ble observante på egen atferd og tankemønster. Guttene er ungdommer som trenger hjelp og veiledning for å opprettholde motivasjon og handlingsmønster når motivasjonen svekkes. Lærerne på sommerleiren jobbet med veiledning og ytre motivasjonsfaktorer i form av belønning. De brukte ros og oppmuntring, samt pauser og aktiviteter. De veiledet og jobbet kontinuerlig med å opparbeide elevenes motivasjonsutholdenhet. Guttene ankom som nevnt sommerleiren med en viss motivasjon, og lærernes arbeid hadde som formål å hjelpe dem med å opprettholde og øke motivasjonen gjennom sommerleiren. Dette gjennom å lære dem teknikker for å motivere

seg selv til når de returnerer til sine ordinære klasserom. Blant annet med å bruke karakterstyrker.

Selv om jeg opplevde at guttene ble mer motivert til arbeidet med lesing, gjennom sommerleiren, er det ikke lett å si noe om langtidsvirkningen. Leselæreren fortalte under intervjuet at oppfølgingen gjennom 10. klasse er essensielt for å påminne guttene om de gode arbeidsvanene de tilegnet seg under sommerleiren. Når konteksten for læring endres tilbake til de kjente ordinære læringsrammene, er det fort å falle tilbake til kjent mønster. I den kjente ordinære skolehverdagen var elevene demotiverte, derfor vil oppfølging fra Guttas Campus trolig være nødvendig. Når elevene blir møtt av kjente lærere fra Guttas Campus i deres ordinære læringskontekst, vil det mulig være lettere å jobbe utfra de problemene som oppstår der. Sommerleiren har likevel gitt elevene faglig selvtillit, mestringsopplevelser og positive erfaringer som kan hjelpe dem i møte med utfordringer senere i skoleløpet.

Jeg kan ikke konstatere at mine funn er en fullstendig sannhet. Årsakssammenhengen mellom en gitt leseopplæring og lesemotivasjon er kompleks, og vil bli påvirket av flere faktorer. Kunnskapen om Guttas Campus' leseopplæring kan ikke alene gi svarene om elevenes motivasjonsendring. Jeg har derfor drøftet andre mulige forklaringer på motivasjonsendringene, og sett på flere aspekter som kan ha skapt slik endring. Med dette som grunnlag oppfatter jeg at det ikke nødvendigvis er undervisningen i seg selv, eller metodene lærerne benytter seg av, som skaper motivasjonsendringen, men heller den helhetlige situasjonen og konteksten.

5.3 I hvilken grad og på hvilke måter endres elevenes lesekompetanse gjennom arbeidet på Guttas Campus?

For å avgjøre i hvilken grad lesekompetansen til guttene har endret seg, har jeg tatt utgangspunkt i kartleggingsprøvene, sett på guttenes resultater i *Frontread*, og på progresjonen i høytlesningsflyt.

I kapittel 4.4 viser jeg resultater fra elevenes kartleggingsprøve, som viser at både Nikolai, Jonas og Thomas hadde positiv utvikling i lesekompetanse og leseforståelse. Resultatene viser at Jonas hadde en økning på 5 %, Nikolai hadde en økning på over 20 % og Thomas 15 % innenfor riktige svar i kartleggingsprøven om leseforståelse. Guttene fortalte at de

opplevde progresjon, og Thomas og Jonas tenkte at progresjonen skyldtes økt faglig selvtillit. Når elever tror på seg selv og har opplevd mestring tilknyttet en oppgave, kan de strekke seg videre for å videreutvikle ferdigheten. Elever som derimot ikke har troen på seg selv, vil sette begrensninger og ikke nå sitt fulle potensial. Guttene fortalte også at de kom inn i en leseflyt og ble vant til å lese større mengder med tekst. De fortalte at lesingen hadde blitt lettere, dette grunnet at det nå var gøy. At guttene oppfattet det som gøy å lese, kan skyldes at litteraturen er utvalgt etter deres interesser. Det kan også skyldes at lærerne tilpasset lesenivået og tempoet i undervisningen, slik at guttene skulle mestre lesingen. Mengdetreningen og økt motivasjon til lesing kan ha lagt grunnlaget for leseprogresjonen som guttene hadde på kartleggingsprøven.

Likevel er det verdt å rette et kritisk blikk på resultatene og bruken av progresjonsmålingen. Som nevnt hadde læreren selv utarbeidet begge kartleggingsprøvene. De blir dermed både laget og rettet internt. En mulig forklaring kan derfor være at leselæreren gjorde den siste kartleggingsprøven lettere enn den første. Slik jeg ser kartleggingsprøvene (Vedlegg 4) virker det ikke slik, da jeg ikke ser noen åpenbar nivåforskjell på tekstene eller oppgavene. En annen potensiell feilkilde kan være at elevene under den andre kartleggingen fikk utdelt den samme formen oppgaver som under den første kartleggingen. Guttene møtte altså en prøveform de var kjent med, og stilte ikke spørsmål til hvordan de skulle gå frem for å gjennomføre oppgavene, slik de måtte i første runde. Guttene møtte altså en prøveform de var kjent med, og gikk dermed inn med det Bandura (1986, s. 399) kaller en autentisk mestringsopplevelse, det vil si erfaring med mestring av liknende oppgaver. Slike erfaringer er ifølge Bandura den viktigste kilden til forventning om mestring.

En mulig forklaring på guttenes resultater kan også være alminnelig modning. Ungdommer utvikler seg, guttene har blitt eldre, og dette kan være en faktor som kan forklare utviklingen. Fra første kartlegging til siste kartlegging går det omtrent 2 måneder. En tredje forklaring kan være at guttene under andre kartlegging befinner seg i et tryggere miljø. Elevene gjennomført andre kartleggingsprøve i et miljø hvor de hadde tilbrakt undervisningstid og dannet positive relasjoner med lærere og medelever. Dette var ulikt fra første kartlegging, hvor miljøet var nytt. Likevel gir innsikt i kartleggingene et konkret bilde på leseutviklingen under sommerleiren. Sett i sammenheng med feltsamtalene, feltobservasjonene og intervjuene, gir kartleggingsprøvene et grunnlag for å se et helhetlig bilde av elevenes kompetanseutvikling.

Jeg opplevde at guttene kom inn i en leseflyt under arbeidet i leseøktene. Guttene fikk tid til å sette seg inn i en roman, og flere av guttene fullførte sin første roman under oppholdet. Dette viste guttene til da de fortalte om egen leseprogresjon. Guttene trakk frem at deres økte konsentrasjon hjalp til å forbedre seg. Min oppfatning er at guttenes motivasjon og konsentrasjon i arbeidet med lesing la et grunnlag for at leseutviklingen skulle finne sted. Som Vygotskij (1978) hevder, må det ligge et ønske om å tilegne seg ny kunnskap ligge til grunn for all læring. Når elever møter motivert og med lærelyst til undervisning, finnes det gode muligheter for å drive leseopplæring. Jeg fikk under oppholdet mulighet til å jobbe med en lesegruppe med høytlesning. Under dette arbeidet opplevde jeg at guttene fra gruppen fikk bedre leseflyt. Dette tenker jeg kan ses i sammenheng med at guttene opplevde gruppen som tryggere og tryggere for hver gang, opplevde mestring og fikk mengdetrening. Jeg opplevde at guttene i lesegruppen opparbeidet en leseflyt, noe som ga resultater for lesingen deres.

Flere av guttene jobbet over flere dager i *Frontread*, det digitale leseprogrammet. I dette programmet blir lesehastigheten målt kontinuerlig gjennom prøver etter hvert fullført nivå. Her observerte jeg at flere av guttene økte antall leste ord i minuttet. Forklaringen for dette kan være at programmet var effektivt, og at det ga resultater å arbeide med hurtige fikseringer, skumlesing, spennvidde, og oppgaver tilknyttet arbeidshukommelse og lesekonsentrasjon. Guttenes teknikktraining i lesing forbedrer lesingen, og ga dem resultater innenfor ordavkodning og leseforståelse. I tillegg kan autentiske mestringsopplevelser med den digitale plattformen, samt å bli vant med de tekniske aspektene ved den, være grunnlag for resultatene. De autentiske mestringsopplevelsene viser til at elevene jobber med oppgaver de har mestret tidligere, og det gir elevene et godt utgangspunkt for forventning om mestring og motivasjon for å fortsette. Én av utfordringene ved *Frontread* er at programmet ikke legger opp til kritisk lesing. Elevene blir presentert for en tekst, leser og gjør oppgaver, uten at programmet åpner for kritisk tilnærming til innholdet. Som nevnt trekker Buck (2017, s. 42 & 46) frem at når elevene bruker spill for læring, er det reglene fra aktøren som gjelder. Dette setter begrensning for lærerens mulighet til å tilpasse innholdet. Spilletts logikk tar over for den pedagogiske logikken, og læreren gir dermed fra seg noe av kontrollen.

Guttene kom til sommerleiren med et ønske om å oppleve utvikling, og hadde motivasjon for å gjøre innsats for økte resultater. Lærerne og veilederne la opp to uker med undervisning som møtte elevenes ønsker, og som utfordret dem med romaner med ulikt lesenivå. De introduserte dem for et digitalt leseprogram for teknikktraining. Guttene forbedret leseprestasjonene sine, men i hvilken grad er vanskelig å konstatere. Økningen i motivasjon er

et sentralt moment for kompetanseøkningen. Motivasjon og engasjement er en del av selve lesekompetansen. Som nevnt skriver Kulbrandstad (2017, s. 30) at man bør aldri undervurdere sammenhengen mellom lesing og motivasjon. Når motivasjonen øker, øker også resultatene. Dette gjelder både umiddelbart og på lang sikt. Elever som føler mestring og har motivasjon til å jobbe med lesingen, vil få resultater om de legger inn arbeidsinnsats.

Resultatene fra kartleggingene, feltarbeidet og intervjuene kan sammen si noe om leseprogresjonen under sommerleiren. Jeg opplevde at guttenes økte motivasjon til lesing hjalp dem med å oppnå fremgang i lesingen. Guttene jobbet mer konsentrert mot slutten av sommerleiren enn de gjorde i begynnelsen, noe som kan indikere at de har utviklet personlige ferdigheter som hjelper dem med lesetrening, og som på sikt kan gjøre dem til bedre lesere. Teknikktreningen har gitt dem et nytt perspektiv på hvordan man kan trene på lesing, de har lest romaner som vekket interesse, og opplevd at lesing kunne være gøy. Derom elevene klarer å opprettholde motivasjonen og fortsette treningen etter sommerleiren, kan de bli dyktige lesere.

6 Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg søkt å skaffe innsikt i og vurdere leseopplæringen på Guttas Campus, med blick for både lærer- og elevperspektivet. Datamaterialet ble samlet inn gjennom deltakelse som leselærer under sommerleiren, og vurderingen er gjort med utgangspunkt i analyse av datamaterialet fra oppholdet, samt pedagogisk og lesedidaktisk teori.

Formålet med prosjektet er konkretisert med tre forskningsspørsmål, der jeg la hovedvekt på det første forskningsspørsmålet om hvordan lærere og elever jobbet med lesing under sommerleiren. Undervisningen i seg selv var ikke preget av nytenkende undervisningsmetoder, eller stor variasjon av aktiviteter. Elevene opplevde likevel undervisningen som positiv, og vektet særlig undervisningens tempo. Under øktene jobbet elevene med lesing av romaner, og omtrent hele undervisningstiden ble satt av til dette. De fikk dermed tid til å utføre lesingen uten distraksjon fra aktivitetsskifte. Selv om tempoet er rolig, leser de fleste elevene en betydelig mengde tekst hver leseøkt, kanskje mer enn de ville ha gjort i ordinær undervisning. Elevenes resultater viser at de responderte godt på denne formen for undervisning, og oppnår fremgang innen leseforståelse og lesehastighet.

Selv om arbeidsmetodene som lærerne på Guttas Campus benytter seg av ikke er så ulike de elevene kjenner fra ordinære klasserom, er det forskjeller. Konteksten, lærertettheten og muligheten for tilpasning er noe annerledes. Under sommerleiren fikk elevene mulighet til å «starte på nytt» i en potensielt ny rolle og ny kontekst med færre elever og flere lærere enn normalen. Elevene ble introdusert til litteratur som møtte deres interesser og lesenivå. Lærerne brukte tid og vektla arbeid med holdninger knyttet til lesing og skole. Elevene på Guttas Campus er utvalgt grunnet sitt behov for økt skolemotivasjon, og for å forebygge frafall senere i skoleløpet. Leselæren fortalte at for henne var ikke ord i minuttet det viktigste, men at elevene skulle finne leseleden. Guttene fortalte at de hadde en positiv opplevelse av leseundervisningen. De fortalte at de opplevde mestring og leseglede i møte med litteraturen. Dette gjorde at elevene fikk en positiv opplevelse av leseundervisningen. Guttene fortalte at de følte mestring og leseglede, noe som kan legge til rette for videre positiv utvikling.

Undervisningsmodellen som Guttas Campus praktiserer under sin sommerleir er ikke direkte overførbar til det ordinære klasserommet. På sommerleiren er det omtrent 40 elever og 20 voksne, noe som ikke er mulig å praktisere i ordinær skole. Guttas Campus har i tillegg

utformet sin egen pedagogikk, som kombinerer elementer fra Positiv psykologi og idrettslogikk. Dette har jeg argumentert for at kan være problematisk, samtidig ser vi at det fungerer godt innenfor deres kontekst. Elevene på Guttas Campus trives, virker engasjerte og får faglige resultater. Slik antyder denne studien at tilnærmingen fungerer godt som en intervensjon. Det betyr ikke at den er å anbefale eller gunstig å overføre til det ordinære klasserommet. De pedagogiske prinsippene som bør ligge til grunn for all undervisning, forutsetter et langsiktig perspektiv. Dette samsvarer ikke med konkurranseaspektet fra idrettslogikken, som har formål å engasjere, mestre og få resultater med en gang. Karakterstyrkene og Positiv psykologi handler om langsiktig, personlig utvikling. Likevel er denne teorien primært psykologisk og ikke pedagogisk. Positiv psykologi rettet blikket innover, og fokuserer på at man må jobbe med seg selv for å realisere sine potensialer. Denne tanken kan stå i motsetning til moderne pedagogikk, som tar utgangspunkt i sosiokulturelle læringsteorier.

For å gjøre en vurdering av leseopplæringen har jeg sett på i hvilken grad og på hvilke måter mine fokuselever endret motivasjon og lesekompetanse gjennom oppholdet. Denne vurderingen har jeg gjort med utgangspunkt i intervjuene, feltarbeidet og kartleggingsprøvene. Guttas Campus' utvalg er et sentralt moment i motivasjonsendringen. De utvalgte guttene som blir invitert til sommerleiren, er alle motivert, men i ulik grad. Felles for guttene er at de deltar frivillig og har alle et ønske om å gjøre en endring for å forbedre egne fagferdigheter før videregående opplæring.

Thomas opplevde at lærerne på Guttas Campus tilpasset nivået etter hans lesekapasitet, og dermed kunne han mestre og føle leseglede. Han fortalte at han ble motivert av å føle på mestring, samt av å lese litteratur som handler om hans interesser. For Thomas virker det også som gleden over å kunne dele litteraturopplevelser med medelever er avgjørende for motivasjonen. Slikt samarbeid om litteraturen hjalp han til å forstå innholdet, noe som ifølge han selv gjorde leseopplevelsen bedre. Thomas hadde, ifølge testene, fremgang i lesingen, og han økte 15 % i leseforståelse mellom kartleggingsprøvene. Jeg opplevde at Thomas sin økende motivasjon gjorde han mer påkoblet i møte med litteraturen, noe som ga resultater.

Nikolai sine resultater fra kartleggingsprøvene viste at han hadde en økning på over 20 % innenfor leseforståelse. Ifølge Nikolai var det rolige tempoet helt avgjørende for at han klarte å finne konsentrasjonen til å komme seg inn i litteraturen. Han fortalte under det første intervjuet at han kom til sommerleiren med negative holdninger til lesing, og fortalte at

fokuset i ordinær skole kun var på efferent lesing. Det fremkom i det siste intervjuet at muligheten til å velge litteratur selv, gjorde han mer motivert til lesing, og det å fullføre sin første roman ga Nikolai motivasjon for videre lesing.

For Jonas var det, ifølge han selv, hans eget valg om å delta på sommerleiren som var den største motivasjonsfaktoren. Jonas fortalte at han slet med konsentrasjonen i vanlig skole, og ikke hadde fullført en roman siden barneskolen. Jonas fortalte at han ble motivert av å legge til side efferent lesing til fordel for skjønnlitteratur. Det rolige tempoet i undervisningen ga han, i likhet med de andre guttene, motivasjon til å sette seg inn i litteraturen. Da han fullførte sin første roman, ga det han økt selvtillit som leser. Hans motivasjon var drivkraften i arbeidet med lesing, og han gjorde det 5 % bedre mellom kartleggingsprøvene.

Oppsummert kan vi si at to av fokuselevne opplevde tydelig endret motivasjonen og holdning til lesing og skolen i løpet av deres to uker på Guttas Campus' sommerleir. Den siste fokuseleven opplevde i hovedsak at motivasjonen ble endret i forkant av sommerleiren, og han fikk hjelp av lærerne til å opprettholde denne motivasjonen. Lesegleden og de positive mestringsopplevelsene under oppholdet kan ha gitt guttene autentiske mestringsopplevelser og økt faglig selvtillit. Disse erfaringene og opparbeidede ferdighetene kan de kanskje ta i bruk i møte med ordinær undervisning, slik at de kan jobbe med å utvikle egen lesekompetanse videre.

6.1 Veien videre

I et eventuelt utvidet arbeid ville det vært interessant å følge guttene ut i det ordinære klasserommet. Dette for å se hvordan sommerskolen har påvirket dem når de kommer tilbake til gamle rutiner. Guttene inngår under sommerleiren i en komplisert sosial struktur som ikke er lik de ordinære skolesituasjonene. Gjennom sommerleiren har de utviklet seg personlig, men dette ved hjelp av samspillet og de sosiale rollene og rammene som Guttas Campus tilbyr. I en slik videre undersøkelse kunne man ha sett på om guttenes gode arbeidsvaner og

leseglede har avtatt eller blir ivaretatt. Et slik forlag fremmes ikke for å motsi den utviklingen som guttene har fått under sommerleiren, men for å underbygge at det ikke er en garanti for at utviklingen vil fortsette bare med grunnlag at det har vært på sommerleiren.

Mine fokuselever hadde alle norsk som morsmål. Deres utfordringer er tilknyttet motivasjon og spesifikke lesevaner. Guttenes utfordringer er i liten grad tilknyttet begrepsforståelse. Utfordringer med begrepsforståelse er det oftere elever med norsk som andrespråk som har. Som nevnt hadde flertallet av elevene på sommerleiren norsk som andrespråk, og hadde disse elevene vært i fokus kunne undersøkelsen ha sett annerledes ut. En slik undersøkelse kunne ha bidratt til mer forskning på feltet om hvordan man kan jobbe med andrespråkelever som har behov for tilleggsundervisning for å fremme motivasjon, begrepsutvikling og leseutvikling.

Guttas Campus fremmer en tanke for guttene at de har mulighet til å ta nye roller og delta i en ny sosial struktur under sommerleiren. Når guttene tar steget inn i denne konteksten vil de få mulighet til å utvikle seg. Utviklingen kunne da ha forkommet kun under deres læringsforhold grunnet deres kontekst. Det kunne eksempelvis vært mer effektivt å legge konteksten til side og heller gå inn for å tilpasse undervisningen og legge til rette for læring i den allerede eksisterende læringskonteksten som elevene befinner seg i. Dette for å skape mer vedvarende resultater. En mulig undersøkelse er å teste ut Guttas Campus modellen i en ordinær skolehverdag. Da kunne man sett arbeidsmetodene fra Guttas Campus i lys av ordinær klassestruktur. Denne undersøkelsen har presentert Guttas Campus som et tilleggstilbud med et intensivt 2 ukers program. Guttas Campus jobber også ut mot skolene også utenom sommerleiren. De holder foredrag til skoler, og har laget skolepakker som de har solgt til ulike skoler i Oslo kommune. Det hadde vært interessant å få innsikt i hvordan ordinære skoler praktiserer Guttas Campus' idealer og undervisningsform. Ved en slik utvidet undersøkelse ville man kanskje lettere kunne knytte mine funn fra denne undersøkelsen opp til det ordinære klasserommet. Slik at flere lærere kan kjenne seg igjen i konteksten og se direkte nytte av funn fra prosjektet.

Fra LISA undersøkelsen kan man få et innblikk i hvordan norsk lærere jobber med leseopplæring, leseutvikling og leseglede. Det hadde også vært interessant å gjøre en bred studie for å finne ut mer om hvordan lærere jobber i skolen med nettopp dette. Slik vi har vært innom viser LISA at de utvalgte lærerne i deres undersøkelse ikke prioriterte litteraturmøter, litteraturanbefalinger eller legger opp til litteratursamtaler i høy grad. Likevel tenker jeg at det

må finnes norsklærere der ute som har gode metoder for hvordan man kan legge opp undervisning som treffer elevene og gir dem positive litteraturmøter. Dette hadde vært viktig og nyttig å få belyst, slik at andre kan ta inspirasjon.

Jeg håper at mitt forskningsarbeid kan tilføye ny kunnskap om Guttas Campus, et tilleggstilbud for en utvalgt målgruppe. Dette forskningsprosjektet er den første publiserte forskningen på Guttas Campus. Min forskning bringer frem informasjon og gir innsikt i deres arbeid og hvordan de praktiserer opplæring for å fremme demotiverte gutters motivasjon og holdning til skolen. Mitt forskningsprosjekt har som nevnt vært innom flere ulike temaer, blant annet leseopplæring, motivasjonsarbeid for lesing, gutters situasjon i dagens skole, frafallsproblematikk og viktigheten av tilpasset undervisning. Dette er komplekse temaer, med mange mulige interessante veier å forske videre på.

7 Referanseliste

- Anmarkrud, & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.) Cappelen Damm akademisk.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*.
Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J
- Blikstad-Balas, M. & Pedersen, D., C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning*.
Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva forgår i norsktimene?*
Universitetsforlaget
- Borge. (2021). *Outlaster*. Gyldendal.
- Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology.
Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bråten, I. (2008). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademiske forlag
- Buck, M., F. (2017). Gamification of learning and teaching in schools - a critical stance.
Seminar.net, 13(1), 35–54. <https://doi.org/10.7577/seminar.2325>
- Drugli, M. B. (2017). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. (4. utg.) Cappelen Damm.
- Engh. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 107–119. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>
- Ewo, & Leser søker bok. (2012). *Respekt*. Mangschou.
- Ewo, & Leser søker bok. (2013). *Noia*. Mangschou.
- Frontread (u.å.). *Om Frontread*. <https://www.frontread.com/da/om-frontread/>

- Gabrielsen, L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, Running Issue (Running Issue), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Guttas Campus. (2021a, 3. august). *Årsrapport Guttas Campus 2020* (Sk3zFDQQ_rJl2zYwQ7d). Guttas Campus
- Guttas Campus (2021b, 8. september). *Introduksjonskonferanse*, Oslo.
<http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2021/09/Presentasjon-Guttas-Campus-komprimert.pdf>
- Guttas Campus (2022a). *Startside, hjemmeside*. Guttas Campus
<https://www.guttascampus.one>
- Guttas Campus. (2022b, 24. mars). *Årsrapport Guttas Campus 2021* (S1RZfQcMc-SklCWFxczq). Guttas Campus
- Guttas Campus (2022c). *Best sammen*. Guttas Campus
http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2022/03/GUCA0010_BestSammen_2022_210x210_trykk.pdf
- Hagen, & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! : håndbok i etnografisk metode*. Cappelen Damm akademisk.
- KIPP: Public School (2023). *Startside, hjemmeside*. KIPP.
<https://www.kipp.org>
- Kjelaas, I. (2020). *Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt*. Neteland, R. & Aa, L. I. (red.) *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

- Knudsen, M. & Aas Skålevik, G. (2021, 3. august). *To uker på gutteleir snudde motivasjonen*. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/75zEVB/to-uker-paa-gutteleir-snudde-sebastians-motivasjon-naa-digger-jeg-matte>
- Kulbrandstad, L. I. (2017). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen – Grunnleggende ferdigheter*. Hentet den 13/9-22 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet den 13/09-22 fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Lesesenteret (2020). Elever som strever med leseflyt og ”den andre leseopplæringen”. <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (red.). (2011). *Inn i teksten – ut i livet*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Løkkefonden (2022). *Filosofien bag*. Løkkefonden. <https://loekkefonden.dk/filosofien-bag-loekkefondens-projekter/>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mekki, O. (2022, april). *Håndbok for Guttas Campus*. Stabsmøte i Guttas Campus, Oslo
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22. (2010–2011)). Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR2YlmPuQqySDaspRj6JIULOM_EZddAtZHR4mOF3e8xNeOtEglGC1LKyRPA

- Mostue. (2015). *Brages historie*. Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T & Tveit, A.. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget
- Noreng. (2022). *Høyt press*. Gyldendal.
- Noreng, Villiers, P.-J. de, & Keilhau, M. A.-L. (2016). *#alfahann* (2. utg.). Gyldendal.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget
- Oxlade, Feldman, T., & Næss, J. C. (2019). *Raske biler*. Gyldendal.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). *Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement*. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
<https://psycnet-apa-org.mime.uit.no/fulltext/2007-01726-007.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3.utg). Universitetsforlaget
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*.(4.utg.) Universitetsforlaget
- Roe, A. & Vagle, W. (2013). *Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011*.
Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(6), 425-441.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-03>
- Seligman, M. (2009). *Ekte lykke – Positiv psykologi i praksis*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring, teori + praksis*. Universitetsforlaget

- Skaftun, A. & Michelsen, P. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 26. September). *Gutter havner bakpå*. Hentet den 22/09-22 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>
- Stoltenberg, C., Departementenes sikkerhets- og s. & Norge, K. (2019). *Nye sjanser - bedre læring : kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. august 2017 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 4. februar 2019* (Bd. NOU 2019:3). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon.
- Stuestøl. (2002). *Lesesiesta : et enkelt og effektivt lesestimuleringstiltak*. Damm.
- Stilson, & Juve, O. P. (2019). *Bare spille ball*. Cappelen Damm.
- Svingen. (2021). *Snitch*. Gyldendal.
- Unviersitetsforlaget (u.å.). *Astrid Roe*. Hentet 27/02-23 fra https://www.universitetsforlaget.no/Astrid_Roe
- Uprisen (u.å.). *Uprisen, årets ungdomsbok*. Hentet 06/03-23 fra <https://uprisen.no/om-uprisen/>
- Vista Analyse. (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant unge; 2010/07*. https://www.vista-analyse.no/site/assets/files/5887/va_rapport_nr_2010-07_samfunns_konomiske_effekter_av_marginalisering_blant_ungdom.pdf
- Vygotskij, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). *Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018?* Universitetsforlaget.
- Yohannes, Baker, S., Moyano Guerrero, J., & NewTasty Studios. (2017). *The Urban Legend : sesong 2, Ingen vei tilbake!* (p. 219). Gyldendal.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Godkjenning NSD

03.05.2022 11:10 (Kopiert fra meldeskjema på <https://mindside.nsd.no>)

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 645340 er nå vurdert av NSD.

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om elever og lærere, frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLING GRUNNLAG FOR PERSONER OVER 16 ÅR

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Leseopplæring på Guttas campus

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt og kartlegge leseopplæringen ved sommerskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved universitetet i Tromsø, og skal delta på sommerleiren til Guttas campus 2022 i forbindelse med mitt masterprosjekt. Jeg planlegger å forske på leseopplæringen innenfor den pedagogiske modellen til Guttas campus. Jeg vil i løpet av sommeren kartlegge elevens leseprogresjon på sommerleiren. Dette ønsker jeg å gjøre gjennom observasjon og samtale i forkant, under og etter sommerleiren. I masteroppgaven og all annen behandling av data vil personvern bli opprettholdt gjennom anonymisering av elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, institusjon for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. I samarbeid med Guttas campus skal jeg, Karianne Leiknes, drive forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om delta i forskningsprosjektet fordi du skal delta og være elev ved Guttas campus sin sommerskole sommeren 2022.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltar vil dette bety at du stiller til intervju i forkant og etterkant av campen. I tillegg vil du sammen med resten av klassen bli observert under sommerleiren. Opplysningene blir samlet inn gjennom notering, og dreier seg i hovedsak om egen leseerfaring, motivasjon til lesing og oppfatning av lesemetodene som ble brukt på campen.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at må delta på to intervjuer. Det vil ta deg ca. 20 minutter per intervju. Dine svar fra intervjuet blir registrert gjennom lydopptak og notater.

Jeg samler også inn data fra kartleggingen innenfor lesefaget i forkant og etterkant av campen. Samt får innsikt i elevmappen og informasjon fra skolen og kontaktlærer.

- Jeg vil be kontaktlærer gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om lesing.

Foresatte til barn som deltar i prosjektet kan se intervjuguiden på forhånd dersom de ønsker det. Dette gjøres ved å ta kontakt med Karianne Leiknes.

Det er frivillig å delta

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

Din deltakelse i prosjektet vil ikke forstyrre kvaliteten på egen undervisning, eller påvirke oppholdet på sommerskolen. Intervjuene vil bli gjort i forkant og etterkant av sommerleiren.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til dine anonymiserte opplysninger i dette prosjektet er Karianne Leiknes (student/forsker), veileder Andreas Lødemel (UiT).
- Ansatte og lærere ved Guttas campus kan få innsyn i nødvendig, anonymisert datamateriale.
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir oppbevart privat og under sikring.*

Deltakeren vil kunne gjenkjenne egne utsagn i publikasjon, datagrunnlaget vil ellers være fullt ut anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2023.

Dine rettigheter

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

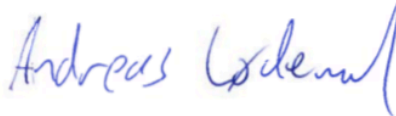
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Tromsø ved Karianne Leiknes (Student/forsker), kle036@uit.no og veileder Andreas H. Lødemel (Veileder, universitetslektor UiT), andreas.h.lodemel@uit.no.
- UiTs personvernombud: Joakim Bakkevold, UiT. Kan kontaktes på personvernombud@uit.no

Med vennlig hilsen



Karianne Leiknes
(Student/Forsker)



Andreas H. Lødemel
(Veileder, universitetslektor UiT)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i forkant av sommerleiren
- å delta i intervju i etterkant av sommerleiren
- at kontaktlærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at leselærer ved campus kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine/mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3, intervjuguide

Intervju 1 - Intervju med leselærer i forkant av sommerleiren

Formålet er å få svar på forskningsspørsmål 1.

Hvordan arbeider lærere og elever på Guttas campus med lesemotivasjon og lesekompetanse?

- Hvordan ser en vanlig leseundervisning på guttas campus ut?
- Hvordan forbereder du deg til slike økter?
- Hvordan velger dere ut tekster for elever?
Potensielle oppfølgingsspørsmål: hvilke ulike typer tekster. Sjanger osv.
- Hvordan jobber du for å motivere elevene til lesing?
- Hva gjør du dersom eleven din er særdeles umotivert til å lese?
- Hvilke metoder brukere dere for å utvikle lesekompetanse?
- Er det noen spesielle hjelpemidler dere bruker for å utvikle lesekompetanse?
- Hva mener du er den største grunnen for at elevene dine utvikler lesekompetansen sin?

Intervju 2 - Intervju med elever i forkant av sommerleiren

Intervjuene med elevene handler i hovedsak å kartlegge elevenes motivasjon og leseerfaring i forkant av sommerleiren, dette for å få innsikt i forhold til forskningsspørsmål 2 og 3.

- Hva er ditt forhold til lesing?
Potensielt oppfølgingsspørsmål: Hvordan er din motivasjon til lesing?
- Hva liker du best mellom å lese digitalt eller på papir?
- Hvilken type tekster liker du best å lese?
- Hvordan liker du å ha det rundt deg når du leser?
Potensielle oppfølgingsspørsmål: Lyd/støynivå, rom, sittestilling, hjelpemidler
- Liker du best å lese stille for deg selv eller sammen med andre?
- Synes du at lesing på skolen pleier å være lett eller vanskelig?
Oppfølgingsspørsmål knyttet til leseferdigheter?

Spørsmål som belyser ulike aspekter av leseferdigheter. Lesehastighet, begrepsforståelse, ulike sjangere.

Intervju 3 - Intervju med elever i etterkant av sommerleiren

Intervjuene med elevene i etterkant handler i hovedsak om innsikt i deres tanker og oppfatninger knyttet til forskningsspørsmål 1, 2 og 3.

- Hvordan har det vært å være med på Guttas campus?
- Hva har du jobbet med og utviklet deg på?
Oppfølgingsspørsmål: Komme inn på karakterstyrkene
- Hvordan har du jobbet med lesing her på Guttas campus?
- Hva har du likt best med lesingen på Guttas campus?
- Hvordan er leseøktene deres her annerledes fra vanlig skolehverdag?
- Hvordan har du opplevd det å ha mindre tilgang til digitale tekster?
- Er det noe innenfor lesing som du føler at du har fått til i løpet av sommerleiren?
Potensielt oppfølgingsspørsmål:
Hva føler du at du har mestret med lesingen? Hva har vært vanskelig/kjedelig?
- Beskriv hvordan du opplever lesing nå kontra før du kom til sommerleiren.
- Hvordan er din motivasjon til lesing?

8.4 Vedlegg 4, utdrag fra kartleggingsprøven

Her er et utdrag fra første og den andre kartleggingsprøve.

Utdraget viser oppgavestrukturen, en eksempeltekst og tilknyttet oppgaver.

Kartleggingsprøve 1, side 1.

Lesekartlegging 1

Guttas Campus 2022

Oppgavebeskrivelse:

Du skal lese så langt du kommer og svare på spørsmålene knyttet til tekstene

Tekst 1: Svar på spørsmålene til slutt

Tekst 2: Sett strek under riktig ord

Tekst 3: Søkeles teksten og finn svar på spørsmålene

Tekst 4: Svar på spørsmålene til slutt

Navn: _____

Lag: _____

Tekst 1 – Utdrag fra *I morgen er alt mørkt. Brages historie* av Sigbjørn Mostue

Les utdraget fra boka *I morgen er alt mørkt. Brages historie*, og svar på spørsmålene ut fra tekstens innhold.

Det er rart med disse små tingene. Du aner ikke hvor stor pris du setter på dem, før det er for sent. Jeg vet hva jeg snakker om. Først når alt er borte, savner jeg det – de mest dustete ting, som smaken av pizza og en iskald cola, lyden av musikk, å være på nettet, fredagskveld med familien foran tv-en. Jeg savner sykkelene mine, en varm dusj, dopapir, til og med skolen – sånne greier som å komme hjem og ha huset for seg selv, legge meg på sofaen, surfe, sove, bare nyte det å gjøre ingenting.

Jeg lå akkurat sånn og slappet av første gang jeg fikk et hint om at livet snart skulle bli kastet ned i en kvern, forvrengt og hakket opp til det ugjenkjennelige. Men jeg skjønnte det ikke da. Og det var egentlig like greit. Det begynte med en melding fra Oliver: *Sjekk greiene i Japan!* Jeg skulle egentlig sove litt før treninga. Oliver sendte mye tull. Han var som en liten unge av og til. Men ok, jeg pirket borti telefonskjermen med pekefingeren, og via linken kom jeg til en nyhetssak om noen gærninger i en eller annen japansk by som hadde gått løs på folk med stokker og kniver. Ja vel, tenkte jeg og trakk på skuldrene. Men leste videre. Det hadde vært mange, flere hundre, og folk hadde vært sjanseløse. Det var snakk om kanskje tusen døde. Ganske spesielt med andre ord. Det ble spekulert på om det hadde vært en massepsykose, en sekt som var overbevist om at dommedag var nær, eller noe. Jeg skrudde av mobilen; gadd ikke å svare Oliver, ville heller bare lukke øynene.

Jeg er ikke den kjekkeste gutten på skolen. Langt ifra. En lørdag da jeg var fire år gammel, kom en løs hund inn på lekeplassen foran huset hvor vi bodde. Foreldrene holdt på meg dugnad, mens vi barna satt i sandkassa og lekte. Vi fikk selvsagt panikk og begynte å løpe da det digre, svarte uhyret dukket opp. Jaktinstinktet til bikkja ble tent med det samme. Jeg kan fremdeles huske stanken fra munnen dens like før hundekjeften lukket seg om hodet mitt, smerten da det høyre kinnet ble revet opp, skrikene fra de voksne, turen i ambulansen, og mamma som satt ved sykesenga og gråt og gråt. Arret lyser fremdeles opp i ansiktet mitt, som en rosa mark like under huden. Etter det har jeg vært livredd for hunder.

1. Skriv minst to ting hovedpersonen savner (2 poeng):

2. Hvem sendte hovedpersonen melding om de greiene i Japan? (1 poeng)

3. Hva var det hovedpersonen egentlig skulle gjøre før trening? (1 poeng)

4. Hva hadde skjedd i Japan? (1 poeng)

5. Hvor mange hadde dødd? (1 poeng)

6. Hvorfor skrudde hovedpersonen av mobilen? (1 poeng)

7. Hva skjedde da hovedpersonen var fire år gammel? (1 poeng)

8. Hva kan hovedpersonen fremdeles huske etter det som skjedde? (1 poeng)

9. Hva ser arret i ansiktet til hovedpersonen ut som? (1 poeng)

Lesekartlegging 2

Guttas Campus 2022

Oppgavebeskrivelse:

Du skal lese så langt du kommer og svare på spørsmålene knyttet til tekstene

Tekst 1: Svar på spørsmålene til slutt

Tekst 2: Sett strek under riktig ord

Tekst 3: Søkeles teksten og finn svaret på spørsmålene

Tekst 4: Svar på spørsmålene til slutt

Navn: _____

Lag: _____

**Tekst 3 -
Full fart
mot
formel 1
av Peder
Samdal**



Les teksten **Full fart mot formel 1**. Du skal finne svar på spørsmålene så fort du kan. Det vil si at du bare skal lese det som er nødvendig for å svare på disse spørsmålene. Sett kryss ved riktig svar. Det er bare ett riktig svar på hvert spørsmål.

1. Hvilket år er Dennis Hauger født?

- 2001
- 2002
- 2003
- 2004

2. Hvor gammel var Dennis Hauger da han fikk sin første firhjuling?

- 2 år
- 4 år
- 6 år
- 12 år

3. Hvor gammel var Dennis Hauger da han kjørte sitt første internasjonale løp?

- 8 år
- 10 år
- 15 år
- 11 år

4. Hvilken egenskap er viktig for en bilfører?

- Å kunne beholde roen
- Å være effektiv
- Å aldri gi opp
- Å være nysgjerrig

5. Hva trenger Dennis Hauger for å forberede seg til et løp?

- Mye søvn
- Riktig kosthold
- Musikk
- Tid med venner

6. Hvem var den første store helten til Dennis Hauger?

- Lewis Hamilton
- Max Verstappen
- Michael Schumacher
- Faren hans

7. Hvis alt går etter planen, hva skal Dennis Hauger i løpet av 2022?

- Kjøre formel 2
- Kjøre formel 1
- Kjøre formel 3
- Kjøre formel 4

8. Helmut Marko (en av de mektigste sjefene i Red Bull) beskriver Dennis Hauger som:

- En talentfull idrettsutøver
- Et forbilde
- En fantastisk gutt
- En av de mest talentfulle sjåførene i Norge

9. Hvorfor er det mentale ekstra viktig innen motorsport?

- Det er en farlig idrett
- Det å kunne prestere under press er avgjørende
- Man må kunne konsentrere seg
- Du skal gjøre få feil

10. Hvorfor mener Dennis Hauger at han har blitt så god som han har blitt?

- Fordi han startet tidlig
- Fordi han er god til å kjøre
- Fordi han trener masse
- Fordi han er et naturtalent

Kartleggingsprøve 2, side 3.

Full fart mot formel 1

Dennis Hauger er på vei mot noe stort. Stadig flere spår at 2003-modellen blir den første nordmannen i Formel 1 sirkuset.

«Jeg fikk min første firehjuling da jeg var to år. Da kjørte jeg rundt med bleie og smokk. Jeg elsket fart og spenning. Jeg har drevet med andre sporter, men ingenting gir meg det samme kicket.»

Faren, Tom Erik Hauger, drev med rally, og hele familien var med når det var konkurranser. Dennis var stolt av faren og frydet seg når han fikk sitte inne i farens bil, men det aller beste var å kjøre selv. Etter å ha blitt godt kjent med firehjulingen gikk han over til å kjøre gokart.

Feelingen

Dennis var åtte år da han begynte å konkurrere i Norge, og elleve år da han kjørte sitt første internasjonale løp. Han mener selv at en av grunnene til at han har blitt så god, er at han startet tidlig.

– Hvis man starter som tolvåring, er det ikke så lett å trene den feelingen som er så viktig for oss bilførere.

Feelingen Hauger snakker om, handler om evnen til å få det beste ut av bilen på banen. Man må ha det i fingrene.

– Etter hvert bygger man opp en feeling og kontroll som man tar med seg. Det er ikke så enkelt å trene opp den feelingen. Hvis du driver med løping, kan du trene opp kondisen når du er i tenårene, og bli en god løper. Det er ikke like enkelt i motorsport.

Historiene til noen av de mest kjente Formel 1-sjåførene viser dette. Både Lewis Hamilton og Max Verstappen begynte med gokart før de startet på skolen.

– Du må ha så god kontroll på bilen at du kan pushe den til det ytterste. En annen viktig egenskap for en bilfører på dette nivået handler om å beholde roen.

– Å holde hodet kaldt er også kjempeviktig. Når du kjører, blir det varmt i bilen. Svetten

renner. Man mister to–tre kilo i løpet av en løpshelg. Det er krevende når du skal gjøre så få feil som mulig.

Balanse mellom energi og ro

Men hvordan finner man roen når man skal kjøre bil 200–300 kilometer i timen? Som så mange andre idrettsutøvere bruker Dennis Hauger musikk når han skal forberede seg til løp.

– Når jeg starter foran, bruker jeg rolig musikk. Mens når jeg starter bak, eller når det er kvalifisering og du bare har den ene runden å gjøre det på, må jeg høre på rock. For å få det lille kicket. Green Day er en av favorittene mine. Men den siste låten jeg hører på før jeg tar av headsettet, er alltid Hell Yeah med Rev Theory.

Den mentale biten er viktig i all idrett, men er kanskje ekstra viktig i motorsport, der evnen til å prestere under press er helt avgjørende.

– Jeg begynte å jobbe med den mentale tidlig, for å komme inn i sonen. Jeg så masse på videoer. De små detaljene er så viktige. Du må for eksempel tenke på bremsepunktet foran svingene. Når skal du gjøre forbikjøringen for å spare mest dekk. Ørsmå detaljer er avgjørende.

En feil på banen kan ikke bare koste en pøllplassering. I verste fall kan den også skape farlige situasjoner.

– Når ulykker skjer, får du en aha-opplevelse på hvor farlig sporten kan være. Hvor fort det kan gå galt. Men det er ikke en tanke du kan la seg sette i hodet. Når du kjører i så høye hastigheter, må du være til stede. Sånne tanker kan holde deg 1 prosent tilbake, og da kan du havne i en krasj. Heldigvis har sikkerheten blitt bedre de siste årene.

For de av oss som aldri kommer til å sette oss bak rattet til biler med så mange hestekrefter, kan det være spennende og skremmende å tenke på hvor fort det egentlig går. Men hvordan er det for sjåførene?

– Man tenker ikke på at det går så fort, fordi man har et ekstremt fokus. Man kommer inn i