



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorprogrammet 8-13 Master i lesevitenskap	Vårsemesteret, 2021  Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Rikke Torsøy Jenssen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Anne Mangen	
<p>«Når vi leser på skolen, så må vi jo følge med. Det kan jo være vi får oppgaver etterpå.» En empirisk studie av ungdomsskoleelevers innlevelse i fiksjonen <i>Skammarens dotter</i></p> <p>«When we read at school, we have to pay attention. It may happen that we get assignments afterwards.» An empirical study of adolescent student's absorption in the fiction <i>The Shamer's Daughter</i></p>	
Emneord: Litterær lesing, Fagfornyelsen (LK20), resepsjonsteori, tomme felt, efferent og estetisk lesing, <i>absorption, story world absorption</i> , lydbok, film	Antall sider: 72 + vedlegg/annet: 44  Stavanger, 11. mai 2021



«Når vi leser på skolen, så må vi jo følge med. Det kan jo være vi får oppgaver etterpå.»

En empirisk studie av ungdomsskoleelevers innlevelse i  
fiksjonen *Skammarens dotter*

Rikke Torsøy Jenssen

Veileder

Anne Mangen

Masteroppgave i lesevitenskap

Universitet i Stavanger

11. mai, 2021





## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker ungdomsskoleelevers innlevelse i fiksjonsteksten *Skammarens dotter* (2003). Elevene har i tillegg til å lese boka, lyttet til lydbok og sett filmatiseringen *Skammerens datter* (2015). Dette er utgangspunktet for en diskusjon om hvordan de ulike mediene legger premisser for, og innvirker på, elevers innlevelse i fiksjon, samt til en diskusjon om leseopplevelsens posisjon i klasserommet. Studien stiller følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner elevenes lesevaner og lesepraksis?
2. Hvordan rapporterer elevene at de lever seg inn i fiksjonsuniverset, etter å ha lest og lyttet til boka og sett filmen?
3. Hvordan legger de ulike mediene – bok, lydbok og film – til rette for innlevelse?

For å få forståelse for hvordan litteraturen virker, danner resepsjonsteorien til Iser (1974, 1978, 1981) og Rosenblatt (1994, 1995, 2005) et teoretisk bakteppe. For å utvide forståelsen av leserens innlevelse, er Hakemulder og Kuijpers' (2014, 2017) konseptualisering av *story world absorption* sentral. I tillegg blir de auditive og de audiovisuelle mediens egenskaper presentert.

Studiens metodiske tilnærming er både kvantitativ og kvalitativ. Den kvantitative delen består av et spørreskjema som samtlige elever i klassen besvarer. Den kvalitative delen består av fire intervjuer med åtte utvalgte elever.

Resultatene viser et overveiende mindretall som praktiserer boklesing for fornøynens skyld. En stor andel av elevene leser utelukkende for praktiske formål. I tillegg svarer samtlige elever at de velger audiovisuelle formater (film, tv-serier), framfor bokformatet. Når det gjelder elevenes innlevelse *Skammarens dotter*, gir elevene uttrykk for en *distansert* innlevelse i fiksjonsuniverset. I henhold til hvordan mediene innvirker på elevenes innlevelse, avdekkes tydelige forskjeller mellom de ulike modalitetene. Bokmediets fremste styrke er, ifølge elevene, tekstens åpenhet som aktiverer forestillingsevnen. Funn i studien indikerer at en *effert* lesepraksis er med på å underminere en *dypere* innlevelse i den verbale fiksjonen. Når det gjelder det auditive mediet, er mediets manglende fysikalitet og permanens faktorer som gjør det vanskeligere for elevene å opprettholde et nødvendig fokus for innlevelse. Hva angår filmmediet, er det enkelt å leve seg inn i. Det gjør filmen til et mer attraktivt medium, enn boka. Det denne studien argumenterer for, er å styrke leseopplevelsens posisjon i klasserommet, for så å kunne styrke elevers engasjement for litterær lesing.



## Abstract

This master's thesis is examining adolescent's ability to immerse themselves into the fiction text *The Shamer's Daughter* (2003). In addition to reading the book, the students have been listening to the audiobook version and watched the movie *The Shamer's Daughter* (2015). On this basis, the thesis will discuss how the various media are setting the premises for, and influences, the student's ability to absorb into fiction. Further, the thesis also discusses the positioning of the reading experience in the classroom. The study addresses the following research questions:

1. Which characteristics do the student's reading habits and practices have?
2. How do the students report that they are immersed into the fiction universe after reading and listening to the book and watching the movie?
3. How do the different medias – book, audiobook and movie – facilitate for absorption?

To get an understanding of how literature works, the Reception theories of Iser (1974, 1978, 1981) and Rosenblatt (1994, 1995, 2005) makes a theoretical background. Further, to expand the understanding of the readers devotion, the conceptualization of *story world absorption* by Hakemulder and Kuijpers (2014, 2017) is significant. The auditive and the audiovisual affordances will be presented as well.

The methodical approach to this study is both quantitative and qualitative. The quantitative part consists of a questionnaire answered by all the students in the class. The qualitative part is conducted by interviewing a selection of eight students.

The results show that a minority of students are reading for pleasure. Most students are reading for practical reasons only. All the students are also answering that they prefer the audiovisual format over book format. Regarding the student's devotion to *The Shamer's Daughter*, they express a distant devotion to the fiction universe. Considering how the media affects the student's devotion, it is revealed a clear difference between the different modalities. The greatest advantage of the book medium, according to the students, is the transparency of the text which is activating the imagination. Findings in the study indicate that an *efferent* reading practice contributes to undermining a deeper devotion to verbal fiction. Regarding the auditory medium, it is the mediums' lack of physicality and permanence factors that is making it more difficult for the students to stay focused and get devoted. As for the movie medium, it is easy to live into. It makes the movie medium more attractive compared to books. What this



study argues for, is to strengthen the position of the reading experience in the classroom, leading to strengthen the student's engagement in reading books.

## Forord

Det å skrive masteroppgave er et omfattende arbeid. Det har vært spennende, utfordrende, moro, lærerikt og givende – mye på samme tid. Nå som jeg er i mål, er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en *stor* takk til den dyktige veilederen min, Anne Mangen. Jeg har satt stor pris på veiledningen du har gitt meg. Aldri har jeg hatt mer tro på oppgaven, og vært like motivert, som etter samtalene med deg. Engasjementet ditt smitter!

Deretter vil jeg takke studiens informanter. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Så tusen takk for at dere har tatt dere tid til å delta i studien, og for tankene, erfaringene og opplevelsene dere har delt.

Videre vil jeg takke alle medstudenter og venner som har bidratt til en fin og uforglemmelig studietid på UiS. Det har vært fem innholdsrike år. Et raskt tilbakeblikk vekker minner om et godt samarbeid, mye latter og glede, kaffepauser i kantina på Hulda, eksamensfrustrasjon og ikke minst et rikt faglig utbytte og læring.

Til slutt ønsker jeg å takke mine nære og kjære. Takk til familie og venninner – for støtte og heiarop. En ekstra takk til Eline, Mamma, Mira og Ruben for korrekturlesing. Den siste takken går til samboeren min, Steinar. Forståelsen, støtten og (over)troen din på at jeg får til det meste, har vært viktig gjennom et travelt år.

Stavanger, mai 2021

*Rikke Torsøy Jenssen*



# Innholdsfortegnelse

<b>TABELL- OG FIGURLISTE .....</b>	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>11</b>
1.1. AVHANDLINGENS BAKGRUNN .....	11
1.2. AVHANDLINGENS FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	14
1.3. AVHANDLINGENS STRUKTUR .....	15
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIV .....</b>	<b>17</b>
2.1. WOLFGANG ISER OG RESEPSJONSTEORIEN .....	17
2.1.1. <i>Tekstens tomme felt</i> .....	18
2.1.2. <i>Det imaginære</i> .....	19
2.2. LOUISE ROSENBLATT – LESING SOM TRANSAKSJON.....	20
2.2.1. <i>Efferent og estetisk lesing</i> .....	20
2.3. EMPIRISK LESEFORSKNING .....	22
2.3.1. <i>Story world absorption</i> .....	22
2.3.2. <i>Etnografisk forskning</i> .....	30
2.4. LYDBOK.....	31
2.5. FILM.....	33
2.6. SAMMENFATNING .....	34
<b>3. FANTASYROMANEN OG FILMEN <i>SKAMMARENS DOTTER</i>.....</b>	<b>37</b>
3.1. BOKSAMMENDRAG .....	37
3.2. FILMSAMMENDRAG.....	38
3.3. LÆRERENS BEGRUNNELSE FOR TEKSTVALGET .....	38
3.4. ELEVENES MØTE MED <i>SKAMMARENS DOTTER</i> .....	39
<b>4. METODE.....</b>	<b>41</b>
4.1. FORSKNINGSDESIGN.....	41
4.1.1. <i>Forskningsdeltakerne</i> .....	42
4.1.2. <i>Studiens datamateriale og datainnsamling</i> .....	42
4.2. SPØRRESKJEMA .....	45
4.2.1. <i>Spørreskjemaets oppbygning</i> .....	45
4.2.2. <i>Gjennomføring</i> .....	49

4.2.3.	<i>Bearbeiding av datamaterialet</i> .....	50
4.3.	ELEVINTERVJUER .....	50
4.3.1.	<i>Gjennomføring</i> .....	51
4.3.2.	<i>Transkripsjon</i> .....	52
4.3.3.	<i>Innholdsanalyse</i> .....	52
4.4.	STUDIENS KVALITETSKRITERIER .....	53
4.5.	ETISKE BETRAKTNINGER .....	54
<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG DISKUSJON</b> .....	<b>55</b>
5.1.	INFORMANTGRUPPENS LESEVANER .....	56
5.1.1.	<i>Fokuselevenes lesevaner</i> .....	60
5.2.	INNLEVELSEN I FIKSJONSUNIVERSET .....	62
5.2.1.	<i>Oppmerksomhet</i> .....	63
5.2.2.	<i>Mentale bilder</i> .....	68
5.2.3.	<i>Emosjonell involvering</i> .....	72
5.3.	HVORDAN DE ULIKE MEDIENE FREMMER INNLEVELSE .....	75
5.3.1.	<i>Hva med bok?</i> .....	75
5.3.2.	<i>Hva med lydbok?</i> .....	81
5.3.3.	<i>Hva med film?</i> .....	82
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER</b> .....	<b>87</b>
6.1.	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	87
6.2.	BEGRENSNINGER VED STUDIEN .....	90
6.3.	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....	90
<b>7.</b>	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>93</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>101</b>
8.1.	GODKJENNELSE FRA NSD .....	101
8.2.	INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....	104
8.3.	INTERVJUGUIDE .....	110
8.4.	TRANSKRIPSJONSNØKKEL .....	111

## Tabell- og figurliste

Figur 1: A model of the flow experiencee. Hentet fra Csikszentmihalyi, 2014, s. 160.....	24
Figur 2: Best model fit of the relationships between the dimensions on the Story World Absorption Scale. Hentet fra Kuijpers, 2020, s. 11. ....	30
Tabell 1: Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling .....	44
Figur 3: Spørreskjema del 1 .....	46
Figur 4: Spørreskjema del 2.....	48
Tabell 2: Resultater spørsmål 3.....	56
Tabell 3: Resultater påstand spørsmål 8 .....	57
Tabell 4: Resultater spørsmål 6.....	58
Tabell 5: Resultater spørsmål 4.....	59
Tabell 6: Fokuselevene og deres lesevaner.....	60
Tabell 7: Analysekategorier med tilhørende teori og relevante begreper.....	62



# 1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om *litterær* lesing på ungdomstrinnet. Mer presist vil jeg gjennom en empirisk studie se nærmere på tekstpraksiser i klasserommet, slik elevene forteller om dem. Tekstpraksiser inkludere tanker, holdninger og verdier knyttet til et tekstarbeid (Barton, 2007, s. 37), her avgrenset til å gjelde elevenes møte med fiksjonsuniverset i Lene Kaaberbøls roman *Skammarens dotter* (2003)<sup>1</sup>. I den forbindelse er aktuelle diskusjoner omkring litterær lesing et naturlig sted å begynne.

## 1.1. Avhandlingens bakgrunn

En sentral del av norskfagets mandat er å gi elever tilgang på litteraturens verden. Hvor stor del av norskfaget som skal vies til litteratur, og hvilke roller litteraturen bør ha, har likevel vært et tilbakevendende spørsmål (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). At norskfaget skal være en arena hvor barn og unge skal *oppleve* litteratur, stod sentralt i norskfaget på 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet (Bakken, 2020, s. 261). I M74 var et av de overordnede målene for norskfaget å «ta vare på og styrkje leselysta og utvikle evna til å oppfatte og oppleve dei estetiske og etiske verdiar i diktinga, slik at elevane blir glade i god litteratur» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 98). Opplevelsesfaget norsk ble videreført i læreplanene på 1980- og 1990-tallet. Innledningsvis i L97 kan vi lese: «Ord er ikkje berre kjølige nemningar. Ord kan endre kjensler og sinnstemningar – dei kan vekke harme eller løyse ut humor, fortrylle oss eller gjere oss fortvila [...] Norsk er eit opplevingsfag» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111). Med læreplanen for Kunnskapsløftet fra 2006 er det derimot *få* spor av en slik opplevelsesdimensjon. Her er norskfaget i stor grad et *redskapsfag* (Bakken, 2020). Det innebærer at det ble lagt mer uttalt vekt på elevers ferdigheter og utøvelsen av faglighet, slik at de i større grad skulle forberedes på å delta i et utdannings-, arbeids- og samfunnsliv.

Det økende ferdighetsfokus kan ses i sammenheng med Norges deltakelse i internasjonale utdannings- og leseundersøkelser (i hovedsak PIRLS og PISA) og de tilhørende funksjonelle målene på leseferdigheter og andre ferdigheter. Hensikten med PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er å kartlegge leseinnsats og leseferdigheter blant elever på fjerde og femte trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). PISA (Programme for International Student Assessment) måler 15-åringers kompetanse i både lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse undersøkelsene ga et grunnlag for å beskrive norske 15-

---

<sup>1</sup> 2003 er utgivelsesåret for den norske oversettelsen. Romanen ble først utgitt på dansk i 2000.



åringers faglige prestasjoner i lesing. Det ble i tillegg innhentet informasjon om en rekke spørsmål som kan påvirke elevenes lesepraksis, slik som elevenes lesevaner, holdninger og motivasjon til lesing. Da PIRLS ble gjennomført for første gang i 2001, ga det nedslående resultater når det gjaldt norske fjerdeklassingers lesekompetanse (Senter for leseforskning, 2003). Undersøkelsen avdekket store forskjeller i norske 10-åringers leseferdigheter. Resultatene fra PISA-testen i 2000 viste at norske 15-åringers presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene ble oppfattet som svake, og utløste store overskrifter i de norske avisene, omtalt som «PISA-sjokket» (Lillejord, 2015). I årene som fulgte ble resultatene fra både PIRLS og PISA mottatt med skuffelse og bekymring blant sentrale skolemyndigheter og regjerende politikere. Den massive oppmerksomheten rundt resultatene, både fra politiske hold og i mediene, førte til et krav om virkelighetsorientering i skoledebatten og en forventning om at skolen i større grad må tilpasse seg samfunnets reelle behov (Lillejord, 2015). I forlengelsen av resultatene fra slike tester ble kravet til nytteverdi og effektivitet i skolen ytterligere skjerpet. Dette resulterte i den nevnte reformen Kunnskapsløftet, som la mer uttalt vekt på elevenes ferdigheter og utøvelse av faglighet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Det er grunn til å tro at en tid hvor målbar kunnskap og virkelighetsorientering har stått i fokus, har påvirket *hvordan* man har arbeidet med litteratur i norskfaget. Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) har gjennomført en omfattende empirisk studie av norskundervisningen på ungdomstrinnet, som en del av forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction and Student Achievement). Deres forskning viste et overveiende flertall norsklærere som vektla en *analytisk* tilnærming og fokuserte på begrepene rundt litteraturen. Tekstenes sjanger og tilhørende virkemidler virket å være det primære fokuset i litteraturundervisningen. Tekstenes innhold eller elevenes *opplevelse* av å lese den ble underordnet og viet lite oppmerksomhet (s. 98). Studiens funn indikerer det en rekke norske og internasjonale forskere har gitt uttrykk for: Et sterkt fokus på leseferdigheter og generell, overførbar tekstkompetanse kan utfordre litteraturens egenverdi som kilde til estetiske og litterære opplevelser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Fagfornyelsen og innføringen av ny læreplan og kjerneelementer i faget kan imidlertid innebære en fornying av norskfaget, og kanskje spesielt litteraturundervisningen (Bakken, 2019, s. 31). I definisjonen av norskfagets kjerneelement *Tekst i kontekst* framgår det at lesing er noe langt mer enn å knekke lesekode og hente ut informasjonen: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette gir belegg for å si at opplevelses-

dimensjonen i norskfaget *igjen* har blitt styrket. I tillegg til det, signaliserer Utdanningsdirektoratet at leseopplevelsen skal ha en sentral plass i norskfaget for å møte de nye tverrfaglige emnene. Utdanningsdirektoratet skriver at temaet *Demokrati og medborgerskap* skal gi elevene kompetanse til å delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Ved at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene «innblikk i andres menneskers livssituasjon og utfordringer» kan lesing bidra til å utvikle elevenes evne til å forstå og samhandle med ulike mennesker i et mangfoldig, demokratisk samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan dessuten både «bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik kan lesing av skjønnlitteratur og sakprosa også være et verktøy for å møte det tverrfaglige emnet *Folkehelse og livsmestring* i norskfaget på.

En slik dreining i læreplanverket må anses å være viktig, særlig i en tid der litterær lesing synes å være i nedgang. Den seneste PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at halvparten av de norske elevene som deltok i testen, oppgir at de *ikke* leser for fornøyselsens skyld (Jensen et al., 2019). Astrid Roe, som har forsket på de norske PISA-resultatene, påpeker at andelen som ikke leser, *aldri* har vært så høy som i 2018. I 2000 utgjorde gruppen som ikke leste en tredjedel av elevene, mens i 2018 gjelder dette *annenhver* elev (2020, s. 112). Hva er årsaken til det? Den store økningen i andelen elever som sier at de ikke leser for fornøyselsens skyld, har skjedd parallelt med den digitale utviklingen (2020, s. 115). Det er en kjensgjerning at mobil, nettbrett, tv og andre skjermer har overtatt stadig mer av vår oppmerksomhet. En konsekvens av det er at formidlingen og konsumet av fortellinger i større grad skjer digitalt, gjennom audiovisuelle modaliteter (slik som film, tv-serier, dataspill og podcast) (Mangen, 2013, s. 363). I takt med digitaliseringen har også tekstlandskapet endret seg radikalt. I løpet av få tiår har skjermen overtatt for det trykte mediet som paradigmet for lesing, særlig blant barn og unge (Mangen, 2013, s. 363). I overgangen fra papir til skjerm, skjer lesingen i større grad på en annen måte, enn den lineære, sammenhengende og potensielt kontemplative måten, som kan følge av boklesing. Forskning framhever at digitale tekster – på PC-en, mobilen eller som e-bok – og de tilhørende multimediale, interaktive og hypertextlige egenskapene, inviterer til usammenhengende og skummende lesing (Baron, 2021; Liu, 2005; Mangen & Weel, 2016; Wolf, 2018). Jo mer vi praktiserer, og blir vant med, å *skumlese* på digitale plattformer, jo vanskeligere kan det bli å fordype seg i og holde et vedvarende fokus i lesingen av lengre, sammenhengende tekster. Hva slags konsekvenser har det?

En manglende evne og utholdenhet til å lese lengre, sammenhengende tekster (som for eksempel romaner), vil bety en manglende adgang til litterære opplevelser. Det er tanke-

vekkende, ettersom slike leseopplevelser kan ha unike implikasjoner for den lesende. Dette er det en lang rekke med litteraturforskere som påpeker. Én av dem er Martha Nussbaum (1997). Det er avgjørende å lese litteratur, hevder Nussbaum, fordi den lesende kan utforske og opparbeide den *narrative forestillingsevnen*; dvs. evnen til å relatere seg til andres liv og erfaring. Ved at litteraturen, og den narrative forestillingsevnen, fører oss inn i et annet menneskets liv, kan den slik avdekke likheter, men også dyptgripende forskjeller mellom oss selv og den andres liv og tanker. Å lese om andre og dyrke vår evne til innlevelse, kan bidra til å gjøre andres perspektiver mer forståelige, eller i det minste lettere å begripe (s. 85–112). Litteraturens potensial for å utvide vår sosiale og empatiske vurderingsevne blir støttet i empirisk forskning. I en nyere internasjonal gjennomgang av intervensjonsstudier som undersøker forholdet mellom litteraturundervisning og ungdomsskoleelevers innsikt i «menneskelig natur», fant Schrijvers et al. (2019) støtte for; litteraturundervisningens forventede effekt på elevers utvikling i form av bedre selvinnsikt (Halasz, 1991), økt forståelse for eget syn på og væremåter mot andre i forbindelse med blant annet konfliktløsning (Stevahn et al. 1996, 1997), seksuell trakassering (Malo-Juvera, 2014), seksuell orientering (Malo-Juvera, 2016), immigrasjon (Vezzali et al., 2012) og omsorg for andre (Adler & Foster, 1997). Med dette som utgangspunkt, er ikke litteraturen bare unik som opplevelse betraktet, men den kan også ha unike implikasjoner for oss som mennesker.

## **1.2. Avhandlingens forskningsspørsmål**

I dette masterprosjektet har jeg vært motivert av forskningen og debatten omkring leseopplevelser, samt leseopplevelsens posisjon i norskfaget. Motivasjonen ble ytterligere forsterket da jeg begynte å planlegge innsamlingsfasene av studiens datamateriale. På dette tidspunktet var studiens informantgruppe i gang med å lese og lytte til romanen *Skammarens datter*. Etter hvert ble det besluttet av læreren at elevene skulle se filmatiseringen *Skammerens datter* (2015). Med det fikk jeg altså mulighet til å undersøke elevers innlevelse i fiksjon, i både bok-, lydbok- og filmformat. Jeg vil imidlertid presisere at hovedfokuset i studien er rettet mot bokmediet, men i lys av at informantene har lyttet til lydbok og sett filmen, spiller også det auditive og audiovisuelle formatet viktige roller i elevenes møte med fiksjonen *Skammarens datter*. Studien danner dermed utgangspunkt for to overordnede diskusjoner. Den ene har et didaktisk fokus, og ser nærmere på leseopplevelsens posisjon i klasserommet. Den andre handler om forholdet mellom lesing og audiovisuelle modaliteter. Er elevers leselyst og utholdenhet i lesing truet av audiovisuelle modaliteter og digitalisering? Eller er et slikt trusselbilde overdrevet? For å undersøke dette nærmere, ble det utarbeidet og gjennomført én

spørreundersøkelse og fire intervjuer. I bearbeidningen og analysene som fulgte gjorde jeg meg tanker og funn som kom til å bli noe styrende for studiens forskningsspørsmål. De ble altså til i en vekselvirkning mellom teori og empiri. Studiens forskningsspørsmål er som følger:

1. Hva kjennetegner elevenes lesevaner og lesepraksis?
2. Hvordan rapporterer elevene at de lever seg inn i fiksjonsuniverset, etter å ha lest boka og sett filmen *Skammarens dotter*?
3. Hvordan legger de ulike mediene – bok, lydbok og film – til rette for innlevelse?

De tre forskningsspørsmålene bidrar med forskjellige innfallsvinkler. Det første forskningsspørsmålet markerer en interesse for informantenes lesevaner og lesepraksis. Dette anser jeg som nødvendig bakgrunnsinformasjon – hvorvidt elevene er *leseglade*, eller ikke, kan være avgjørende for leseopplevelsen av *Skammarens dotter*. Med det andre forskningsspørsmålet er formålet å avdekke om informantene har levd seg inn i fiksjonsuniverset, eller ikke. I forlengelsen av det, innleder studiens tredje og siste forskningsspørsmål til en overordnet diskusjon. Her er hensikten å framheve de ulike medienes affordanser – dvs. bruks- og interaksjonsmuligheter – og hvordan de legger ulike premisser for, og innvirker på, elevens innlevelse i fiksjon.

### **1.3. Avhandlingens struktur**

Denne masteroppgaven består av åtte kapitler, inkludert dette innledningskapittelet. Først følger et teorikapittel hvor jeg gjør rede for den teoretiske tilnærmingen jeg har hatt i arbeidet med studien. Her blir resepsjonsteorien – representert av Wolfgang Iser (1974, 1978, 1981) og Louise Rosenblatt (1995, 2005) – introdusert og beskrevet. Videre forankres opplevelseslesingen i en mer kognitiv og empirisk orientert leseforskning. Her er blant annet Frank Hakemulders og Moniek Kuijpers' (2014, 2017) forskning på *story world absorption* sentral. Deretter vil jeg se nærmere på de auditive og audiovisuelle mediene lydbok og film. Kapittelet avsluttes med en kort sammenfatning av de teoretiske bidragene.

I det tredje kapittelet blir fantasyromanen og filmen *Skammarens dotter* presentert. Deretter vil jeg fremstille lærerens begrunnelse for tekstvalget. Videre følger en beskrivelse av elevenes møte med fiksjonen *Skammarens dotter*.

Det fjerde kapittelet fremstiller og diskuterer det metodiske arbeidet i forbindelse med studien. Valg av forskningsdesign, forskningsdeltakere og metoder blir presentert. Gjennomføringen av studiens empiriske forskning, én spørreundersøkelse og fire intervjuer, blir også

beskrevet. Avslutningsvis i kapittelet diskuterer jeg kvalitetskriterier og etiske overveielser i arbeidet med studien.

Det femte kapittelet analyserer og diskuterer studiens empiri. Kapittelet er delt inn i tre overordnede deler. Kronologien i studiens forskningsspørsmål etablerer kronologien i kapittelet. Den første delen beskriver informantgruppens lesevaner. Her vil jeg først ta utgangspunkt i spørreundersøkelsen, og beskrive tendenser i den samlede informantgruppen. Deretter blir vi bedre kjent med studiens *fokuselever* – et mindre elevutvalg som deltok i intervjuene – og deres lesevaner. Kriteriene for utvelgelsen av fokuselever har blant annet å gjøre med elevenes lesevaner. Den andre delen analyserer fokuselevens innlevelse i fiksjonsuniverset. Foruten å løfte fram informantenes svar, blir svarene diskutert i lys av relevant teori. Den tredje og siste delen av kapittelet tar utgangspunkt i observasjonene og funnene som har blitt gjort, og diskuterer hvordan de forskjellige mediene på ulike måter synes å legge til rette for innlevelse.

I det sjette kapittelet samler jeg trådene i et avsluttende kapittel. Her vil jeg konkludere på studiens forskningsspørsmål, samt diskutere begrensninger ved studien og løfte fram noen didaktiske implikasjoner. Kapittel syv viser til litteraturlista og kapittel åtte gir en oversikt over relevante vedlegg.

## 2. Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Innledningsvis ser jeg nærmere på hvordan litteraturen virker og skaper innlevelse hos leseren. Dette innebærer som nevnt en introduksjon og beskrivelse av resepsjonsteorien, representert av henholdsvis Iser (1974, 1978, 1981) og Rosenblatt (1995, 2005). For å utvide forståelsen av leserens innlevelse, går veien videre til en mer kognitiv og empirisk orientert leseforskning. Mer presist er dette Hakemulders og Kuijpers' (2014, 2017) utgreiinger av begrepet og fenomenet *absorption*. Innenfor konseptualiseringen av absorption, vil jeg komme innom en rekke aspekter som er aktuelle innad i den empiriske leseforskningen. I forlengelsen av den empiriske vinklingen, blir Kristiane Hauers (2020) etnografiske studie introdusert og beskrevet. Derfra går jeg videre til å diskutere auditive formater, nærmere bestemt lydbok. Fra lydbokmediet går jeg videre til filmmediet, og ser på *noen* av filmens kvaliteter. Avslutningsvis vil jeg gi en kort sammenfatning av de teoretiske bidragene i kapittelet.

### 2.1. Wolfgang Iser og resepsjonsteorien

Litteraturvitenskapen er et teoretisk og metodisk fagfelt som spenner vidt. Siden begynnelsen av 1900-tallet har litteraturforskere gitt ulike svar på hvordan man kan forstå forholdet mellom tekst og leser (Claudi, 2013, s. 12). Forut for den moderne litteraturteoriens framvekst, ble arbeidet med litteraturen i stor grad konsentrert rundt tekstens historiske og biografiske rammeverk. Den historisk-biografiske forskningen ble senere utfordret av den amerikanske *nykritikken*, som vektla tekstens autonomi (2013, s. 59). I etterkant av nykritikkens oppblomstring, oppstod den leserorienterte litteraturteorien. De nye stemmene tok til orde for å løfte fram leseren og leserprosessens betydning for etableringen av et litterært verks mening (2013, s. 111). Den leserorienterte retningen skiftet med dette fokus fra teksten og rammene den har blitt til innenfor, og over på det som skjer i møte mellom tekst og leser. Bidragene innenfor leserorientert litteraturteori blir ofte samlet under begrepet *resepsjonsteori*. En av de fremste representantene for resepsjonsteorien, er Wolfgang Iser. Som resepsjonsforsker er han opptatt av å gi leseren ansvar og rettigheter i leseprosessen. Likevel vektlegger han også tekstens betydning. I essaysamlingen *The Implied Reader* (1974) beskriver Iser leseprosessen som en dynamisk interaksjon. Ifølge Iser består et litterært verk av to poler; en *artistisk* og en *estetisk*. Den artistiske er knyttet til forfatteren som skriver teksten, mens den estetiske polen er knyttet til leseren, som realiserer teksten til noe meningsfullt gjennom leseprosessen (s. 50). Det litterære verket er verken identisk med teksten, eller med leserens realisering av teksten,

men befinner seg en plass halvveis mellom de to. Den litterære teksten vekkes til live når partene møtes: «This virtual dimension is not the text itself, nor is it the imagination of the reader: it is the coming together of text and imagination» (s. 279). Det litterære verket er altså en strukturert, på forhånd laget konfigurasjon som blir bearbeidet i den aktuelle lesningen. Alt i teksten er på en måte i dvale dersom den ikke blir lest, forklarer Iser (i Maagerø og Tønnessen, 2001, s. 70).

Leserens realisering er en subjektiv prosess, som gjenspeiler leserens disposisjoner<sup>2</sup>. Leserens disposisjoner er basert på faktorer slik som leserens alder, kompetanse, utdanning, kulturell bakgrunn, modenhetsnivå, og så videre (Maagerø og Tønnessen, 2001, s. 29). Her kan man også legge til leserens evne til å fantasere, leserens oppmerksomhet underveis i leseprosessen og leserens tidligere teksterfaring. Slike disposisjoner danner et rammeverk for leserens realisering av teksten. Ulike disposisjoner resulterer i forskjellige strategier å realisere teksten på. Med dette åpner Iser opp for ulike lesninger av *samme* tekst.

### 2.1.1. Tekstens tomme felt

Når vi starter å lese en roman, en novelle, et eventyr, og så videre, trer vi inn en *ukjent* verden. Mye av det vi trenger og ønsker å få vite, forteller ordene i teksten oss. Men det er likevel mye vi ikke blir fortalt. Dette finner vi eksempler på i litteraturen: Hvordan ble *egentlig* Osvald syk? Hvordan ser *egentlig* Elling ut? Hvem er *egentlig* faren til halvbroren Fred? All litteratur inneholder en overveldende del av *ubestemtheter*. Dette omtaler Iser (1978) som tekstens *tomme felt*. Dette er alle slags forbindelser som ikke blir oppgitt eksplisitt i teksten, og som leseren inviteres til å fylle ut på egen hånd. Dette kan dreie seg om beskrivelser av personer eller steder som er utelatt, at handlingen antydes mer enn forklares, eller at sentrale tematikker ikke blir gjort eksplisitt. Det er gjennom leserens meningssøking og behovet for konsistens, at Iseres tomme felt aktualiseres: De tomme plassene må fylles for at teksten skal gi mening og bli konsistent (Iser, 1978).

Umberto Eco (1994) bruker skogen for å illustrere de ukjente aspekter i litteraturen. Skogen består nemlig av en rekke valgmuligheter, i form av ulike stier og løyper, som kan føre oss i forskjellige retninger. Noen stier er merket, slik at vi blir ledet fram til destinasjonsmålet. Andre stier er derimot *ikke* merket, slik at det er opp til en selv å finne veien (s. 15). De merkede og de umerkede stiene i skogen fungerer som en metafor på at leseren av en fortellende tekst hele

---

<sup>2</sup> Disposisjonene er det Iser kaller *faculties*: “The literary text activates our own faculties, enabling us to recreate the world it presents” (Iser, 1974, s. 279).

tiden må foreta valg. Noen ganger blir vi ledet av tekstlige elementer til å finne tekstens sammenheng, andre ganger må vi finne sammenhengen på egen hånd. All litteratur består av én eller flere umerkede stier. Det er påfallende at den kraften litteraturen virker med, er avhengig av ukjent terreng. Iser sier det slik: «Jo mere tekstene mister af determination, des stærkere bliver læseren involveret i virkeliggørelsen af deres mulige intentioner»<sup>3</sup>. (1981, s. 105). Leserens engasjement skyldes dermed ikke bare det som fortelles, men også det som utelates og dermed inviterer leseren til utfylling og meddiktning.

### 2.1.2. Det imaginære

For å kunne konstruere mening, må leseren mobilisere sin forestillingsevne, ifølge Iser (1974, s. 125). Forestillingsevnen vokser fram i leserens møte med teksten i det man arbeider med å utfylle de tomme feltene. Sammen med andre disposisjoner bidrar det imaginære til at leseren skaper mening: «Without the formation of illusions the unfamiliar world of the text would remain unfamiliar; through the illusions, the experience offered by the text becomes accessible to us [...]» (s. 285). En tekstlig presentasjon av en fiktiv person er et eksempel som straks aktiverer leserens forestillingsevne. Selv om presentasjonen ofte består av både direkte og detaljerte beskrivelser, og av mer poetiske, metaforiske framstillinger, gir det likevel bare et lite fragment av et menneskes ytre. Resten må vi tenke oss til selv. Dette gjør vi på grunnlag av ordene i teksten, men vi relaterer også dette til erfaringene vi har med lignende tekster, og til livserfaringen vår. Dette resulterer etter hvert i en langt mer fullstendig person, med flere ytre og indre karakteristika. På denne måten representerer leserens realisering en fullførelse av det potensialet som ligger i tekstens uuttalte virkelighet, sier Iser.

Et spørsmål som imidlertid dukker opp i forbindelse med leserens forestillingsevne, er hvorvidt de mentale forestillingene skal forstås som visuelle. Iser berører dette når han skiller mellom å lese en bok og se en film. Når vi ser en film, forklarer Iser, ser vi bildene i en bestemt, konkret form. Dette skjer ikke på samme måten når vi leser, men det er ifølge Iser ikke det avgjørende. Iser skriver følgende: «Our mental images do not serve to make the character physically visible; their optical poverty is an indication of the fact that they illuminate the character, not as an object, but as a bearer of meaning» (1978, s. 138). Det avgjørende er derimot meningsdannelsen som finner sted i leserens forestilling under lesingen.

Menneskene har behov for forestillingsevnen i alt det vi ikke kan høste direkte erfaringer fra selv. Det Iser kaller *discovery* – oppdagelse – er sentralt her. Leserens «discovers a new

---

<sup>3</sup> Dansk oversettelse av Gunver Kelstrup.



reality through a fiction which, at least in part, is different from the world he himself is used to» (1974, s. 12). Gjennom å lese om og forestille seg andre og deres liv kan vi få erfaringer med hvordan det er å være skilsmissebarn, hvordan det er å komme fra et annet land eller hvordan det oppleves å miste noen nære og kjære, uten at dette skjer i vår *virkelige* verden. Fortellinger og forestillinger om andre kan også påvirke erfaringene vi allerede har på forhånd, fordi den erfaringsverden vi kjenner, framtrer i endret skikkelse.

## **2.2. Louise Rosenblatt – Lesing som transaksjon**

I likhet med Iser er også den amerikanske litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt opptatt av leserens møte med teksten, og prosessene og mønstrene som manifesterer seg i leserens tolkninger. For å beskrive leseprosessen bruker Rosenblatt begrepet *transaksjon* (1995). Hun foretrekker begrepet transaksjon, framfor *interaksjon* som vi har sett at Iser bruker, da hun oppfatter interaksjon som to enheter som virker mekanisk inn på hverandre. Hun vil heller se leseprosessen som en spiralformet bevegelse mellom tekst og leser: «The relation between reader and signs on the page proceeds in a to-and-from-spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed» (s. 26). Transaksjonen mellom leseren og teksten foregår i en til-og-fra-spiral, der begge parter blir påvirket av det den andre parten bidrar med. Leseren tilnærmer seg teksten med sine hensikter, forventninger og hypoteser som er styrende for de valgene han eller hun gjør.

En forestillingsverden, inkludert bilder og tanker, oppstår ifølge Rosenblatt (1995) når leseren gir og tar i transaksjonsforholdet med teksten. Underveis i lesingen vil de bildene og tankene som stammer fra ordene som blir lest, påvirke det som oppstår i leserens tanker; altså den meningen som leseren tillegger i ordene. Dersom dette ikke passer inn i den forestillingsverdenen leseren har utarbeidet så langt, kan leseren revidere denne for å kunne assimilere de nye ordene eller starte på nytt med andre forventninger (s. 26). Et slikt transaksjonelt syn på leseprosessen understreker hvor viktige *begge* instanser er for å kunne skape en meningsbærende forestillingsverden.

### **2.2.1. Efferent og estetisk lesing**

Sentralt i Rosenblatt sin terminologi er også begrepene *efferent* og *estetisk lesing*, som hun bruker for å skille mellom to forskjellige lese måter (1995). Skillet mellom lese måtene ligger ikke i selve teksten, men hos leseren og i rammene for lesingen. Den *efferente* lese måten handler om å oppsøke teksten for å hente noe man trenger et annet sted. Dette kan være informasjon, begreper, en logisk løsning på et problem eller en instruksjon som gjør en i stand

til å utføre en bestemt handling etter lesingen. Teksten har slik en umiddelbar nytteverdi i etterkant av lesingen ved å besvare spørsmål vi søker svar på. *Estetisk* lesing innebærer en motsatt bevegelse, som går innover i og gjennom teksten uten en tanke om at lesingen har en konkret funksjon. Her er fokuset rettet mot det sanselige og følelsene som oppstår *underveis* i lesingen, og den konkrete erfaringen og opplevelsen som finner sted i transaksjonen. Forskjellen handler om ulikt oppmerksomhetsfokus under lesingen. Når det gjelder efferent lesing vil fokuset primært være rettet mot det som bevares *etter* lesingen, mens estetisk lesing retter fokus mot det som skjer *under* lesingen. Rosenblatt påpeker at lese måtene ikke er to motsetninger, men to ytterpunkt på et kontinuum. Begge lese måtene kan komme til uttrykk i den samme lesehandlingen.

Et annet sentralt element i distinksjonen mellom de to leseholdningene er leserens emosjonelle involvering og innlevelse; mens efferent lesing favoriserer en ikke-personlig tekstmening, vil den estetiske lese måten forutsette at vi involverer våre personlige assosiasjoner og følelsesmessige reaksjoner. Ifølge Rosenblatt (1995) er leserens følelsesmessige involvering og innlevelse i et litterært verk avgjørende, det er med det at dypere kjennskap til og forståelse for andres livsverdener oppstår (s. 88). Under slik lesing aktiviseres og stimuleres leserens fantasi, følelser og identifikasjonen i møte med alternative handlingsmønstre og alternative måtene å leve på, som kan bidra til mer fleksibel tenkning omkring det som er annerledes fra leserens egen erfaringsverden: «Through poems and stories and plays, the child becomes aware of the personalities of different kinds of people. He learns to imaginatively *put himself into the place of the other fellow*» (175–176). Estetisk lesing kan med dette være en øvelse på å forstå andre personer, men også få innsikt i og kontroll over egne følelser, som er sentrale aspekter og betingelser for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn. Av den grunn understreker Rosenblatt viktigheten av at elever føres inn i en estetisk lesepraksis, framfor å være passive tilskuere til at læreren analyser og fortolker (s. 57).

En kan imidlertid sette et spørsmålstegn ved om de to formene for lesing er likestilt i skolen. Om dette skriver Rosenblatt:

The efferent stance, it is my observation, has generally been emphasized throughout the child's experience in the home and in the school, to neglect of the aesthetic. In part, this has been due to the misconception that the text alone does the aesthetic job, instead of recognition of the reader's contribution (2005, s. 99)

Synspunktet hun fremmer her, er interessant. Det er tankevekkende at det er en sterk vektlegging av den efferente lesingen i skolen, og at det kan skyldes en misforståelse om at den

estetiske lesingen skjer av seg selv. I denne sammenhengen er det imidlertid viktig å påpeke at Rosenblatt referer til en amerikansk skolekontekst. Det betyr likevel ikke at vi ikke finner lignende funn i norsk skolekontekst. Åsmund Hennig (2017) hevder at den norske skolen tenderer mot å favorisere efferent lesing, når han skriver:

Problemet er at i skolen har den efferente lesingen dominert nesten fullstendig. En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for å få informasjon som vi kan bruke i den virkelige verden. Noe annet er det at også i litteraturundervisningen har informasjonshenting og efferent lesing dominert i altfor stor grad. Da blir det ikke mye moro å lese (s. 112).

At den efferente lesingen i stor grad dominerer i skolen, kan ses i sammenheng med Rosenblatts påstand om at den estetiske leseerfaringen anses å være noe som skjer av seg selv. Siden den estetiske lesingen på mange måter kan fungere som en døråpner til leserens emosjonelle og affektive disposisjoner, vil det være synd om den tas for gitt.

### **2.3. Empirisk leseforskning**

I det følgende vil vi vende oss mot en mer kognitiv og empirisk orientert leseforskning. Her inngår en rekke begreper for fordypning, slik som *absorption*, *transportation*, *immersion* og *narrative engagement*<sup>4</sup>. Termene blir brukt for å beskrive estetiske opplevelser, eksempelvis *absorbed in a book* (Hakemulder et al., 2017), *transported to a narrative world* (Green og Brock, 2002), *immersed in a video game* (Murray, 1997) eller *engaged in a narrative* (Busselle og Bilandzic, 2009). De nevnte begrepene, eller metaforene, bærer en konnotasjon om at fortellingen er en kraftfull enhet, som drar leseren (eller tilskueren eller spilleren) med seg inn i en fiktiv verden. To av dem som har forsket mye på dette empirisk, er Frank Hakemulder og Moniek Kuijpers (2014, 2017). Hos dem er det i hovedsak termene *absorption* og *story world absorption* som blir brukt. Dette skal vi se nærmere på i det følgende.

#### **2.3.1. Story world absorption**

Innenfor den empiriske leseforskningen har leseforskere beskjeftiget seg med hvordan man lever seg inn i narrative forløp (jfr. *narrative absorption*, Hakemulder et al., 2017) og/eller fiktive univers (jfr. *story world absorption*, Kuijpers et al., 2014). Kuijpers et al. (2014) har vært opptatt av å utvikle en metode eller skala som kan måle i hvor stor grad lesere opplever å bli oppslukt, eller rettere sagt *absorbert*, i fortellinger. De referer til dette som *story world*

---

<sup>4</sup> Den kognitive og empirisk orienterte leseforskningen er et internasjonalt forskningsfelt. Det er vanskelig å finne norske oversettelser som er presise nok. Jeg har derfor valgt å bruke de engelskspråklige betegnelse.

*absorption scale* (se Kuijpers et al., 2014 [SWAS]). Dette blir betraktet som et komplekst og flerdimensjonalt fenomen. I konstruksjonen av *story world absorption* er især fire parametere avgjørende:

- (1) *Attention*, (2) *Mental imagery*, (3) *Emotional engagement* og (4) *Transportation* (Kuijpers et al., 2017, s. 34).

Disse fire aspektene utgjør til sammen *story world absorption scale* (SWAS) (2014, s. 88–91). I den kognitive og empiriske orienterte leseforskningen er en utbredt enighet om at de nevnte elementene er sentrale betingelser for leserens innlevelse. Av den grunn vil jeg i det følgende betrakte og kommentere de forskjellige aspektene fra flere ståsteder innenfor den kognitive og empiriske orienterte leseforskningen.

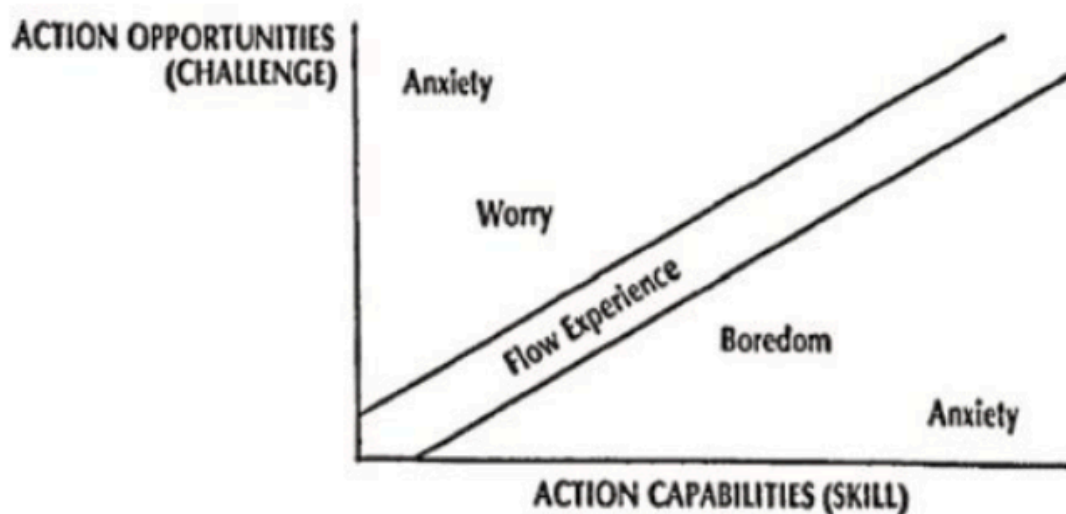
Før jeg går videre, må det presiseres at Kuijpers' et al. konseptualisering av *absorption* også påpeker at tekstens estetiske uttrykk kan skape innlevelse blant lesere. Kuijpers et al. (2017) ser verdien av å studere tekstens språklige og stilistiske egenskaper, ettersom «[...] it seems possible that one is not just engaged by the story world presented, but also by the way in which this world is presented: the narrative's formal features» (2017, s. 34–35). *Absorption* er altså ikke nødvendigvis forbeholdt medrivende, spenningslitteratur (eksemplifisert med Stieg Larssons *Millenium*-triologien). Det kan også forekomme i forbindelse med mer stilistiske krevende og avanserte tekster (eksemplifisert med Marcel Prousts *På sporet av den tapte tid*). For å avklare dette, viser Kuijpers et al. (2017) til en annen dimensjon av *absorption*, betegnet som *artifact absorption*. Det forekommer når leseren fordyper seg i en teksts estetiske uttrykk og formelle trekk. *Artifact absorption* blir videre begrunnet med å vise til menneskets behov for og fornøyelse i å bli introdusert til, lære og mestre noe nytt (s. 36). Slike kognitive, og gjerne mer krevende, aspekter ved teksten relatert til dens estetiske uttrykk kan derfor – for visse lesere – ifølge Kuijpers et al. (2017) være *flowfremmende*. Samtidig påpeker Kuijpers et al. – med utgangspunkt i en empirisk undersøkelse – at de formene for *absorption* ikke står i motsetning til hverandre, men at de snarere vil overlappes hverandre (s. 39).

### **2.3.1.1. Flow**

Ifølge Kuijpers et al. (2014) er oppmerksomhet (eng. *attention*) i konstruksjonen av *story world absorption* karakterisert som en dyp, uanstrengt konsentrasjon som leder til at leseren blir mindre bevisst over seg selv, omgivelsene sine og forløp av tid (s. 88). Dette overlapper med det psykologiske begrepet *flow*. En slik korrelasjon påpeker også Bilandzic og Busselle (2017): «[...] many properties used to describe deep narrative experience are shared with the essential

characteristics of *flow*» (s. 16). Flowbegrepet ble først introdusert og videre utviklet av psykologen Mihaly Csikszentmihalyi. Er man i flow, har man en opplevelse hvor man er konsentrert, engasjert og sterkt oppslukt av en aktivitet, som man finner fornøyelse i (Csikszentmihalyi, 2014). Csikszentmihalyis flowbegrep rommer også et element av selvforglemmelse: «You are processing too much information about what you are doing to think about yourself» (s. 236). Med flow følger også en endring av tidsfornemmelsen: «There is a sense that time seems to fly – that you don't notice time passing, because of the tremendous rate at which you are processing information» (s. 237). Som vi ser, samsvarer dette med Kuijpers et al. (2014) beskrivelse av leserens oppmerksomhet.

Csikszentmihalyis forskning har vist at flow kan oppstå i et bredt spekter av aktiviteter. Flow er altså ikke forbeholdt estetiske aktiviteter, men det kan oppstå i slike møter. Betingelsen for at flowopplevelsen skal finne sted, er at man opplever å bli utfordret. Csikszentmihalyi illustrerer flow som et diagram, hvor x-aksen betegner ferdigheter, mens y-aksen betegner utfordringer:



Figur 1: A model of the flow experience. Hentet fra Csikszentmihalyi, 2014, s. 160

Som vi ser, er flow et område hvor man blir utfordret tilstrekkelig i forhold til sine ferdigheter (2014, s. 160). Er utfordringen for liten, oppstår kjedsomhet. Er utfordringen for stor, oppstår utilfredshet eller uro. I flowsonen er altså oppmerksomheten rettet mot en bestemt aktivitet, som man opplever å mestre, men som man samtidig blir tilstrekkelig utfordret av.

Hvis man tar utgangspunkt i det overnevnte, og de betingelsene som Csikszentmihalyi nevner, gir dette forutsetninger for at lesing kan være en *flowfremmende* aktivitet. Fra et kognitivt ståsted er lesing en krevende aktivitet. Én ting er at man skal være i stand til å avkode

tekstens bokstaver og ord, man skal samtidig være i stand til å hente mening ut av det man leser<sup>5</sup> (Oakhill et al., 2015, s. 12). For at det skal la seg gjøre, er det nødvendig å ta i bruk sin egen forforståelse (om verden, om språk og andre tekster), at man kan danne *inferenser* (slutninger mellom tekstens enkelte deler, ved hjelp av blant annet mentale forestillinger og dannelse av analogier) og at arbeidshukommelsen og andre eksekutive funksjoner (som strukturering og overvåking av egen forståelse, altså metakognisjon<sup>6</sup>) er aktivert (Oakhill et al., 2015; Wolf og Gottwald, 2016). Med det i betraktning, er lesing en aktivitet som består av en rekke kognitive prosesser som fordrer dyp konsentrasjon. En annen faktor som gjør at lesing kan være flowfremmende, er det hermeneutiske arbeidet med å utfylle tekstens *tomme felter*, som ble beskrevet av Iser i forrige delkapittel. I jo høyere grad (dvs. jo mer fokusert) leseren rettet sin oppmerksomhet mot tekstens ubestemtheter og arbeider aktivt (ved hjelp av bl.a. inferensdannelse og mentale forestillinger) ved å fylle tekstens tomme felt, desto mer flowfremmende kan lesingen være (Csikszentmihalyi, 2014, s. 235). Hvis leseren i tillegg velger teksten på egen hånd, er utfordringen antakelig tilpasset leserens ferdigheter. Dette forsterker lesingens *flowpotensial* ytterligere.

### **2.3.1.2. Mentale bilder**

Et annet avgjørende trekk ved *story world absorption*, og i lesing generelt, er leserens konstruksjon av mentale bilder<sup>7</sup> (eng. *mental imagery*) underveis i lesingen. Dette kan gi en dypere opplevelse og forståelse for det vi leser (Kuijpers et al., 2014, s. 89). At forestillings- evnen er et sentralt element i forbindelse med Kuijpers' et al. (2014) beskrivelse av *story world absorption*, kommer av at de i hovedsak fokuserer på lesing. I motsetning til når man ser film, er man ved lesing avhengig av forestillingsevnen sin: «When watching a film, viewers are usually presented with more fully formed images of what the characters or the setting look like

---

<sup>5</sup> Med utgangspunkt i den såkalte leseformelen, som lyder: lesing = avkodning x forståelse (Oakhill et al., 2015, s. 12)

<sup>6</sup> Metakognisjon er et begrep som først ble lansert av psykologen John Flavell (1979): «Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them» (Flavell, 1979, s. 907). Metakognisjon viser altså til kognisjon om kognisjon – eller tekning om tekning. Den metakognitive kunnskapen brukes for å overvåke og regulere kognitive prosesser slik som resonnering, forståelse, problemløsning, læring og så videre (Woolfolk, 2004, s. 185).

<sup>7</sup> Hos Kuijpers et al. (2014), og i mine egne empiriske data, fremheves især det visuelle aspektet av *imagery*. Jeg har av den grunn valgt å bruke betegnelsen mentale bilder. Kuzmičová har riktignok betonet at *imagery* ikke kun dreier seg om visualisering. Leseren kan oppleve en mer sansemessig representasjon av det leste. Kuzmičová (2014) skriver: "The notion of mental imagery is used in its narrow sense [...] to capture those instances in which modern silent readers of literary narrative, while reading an expression "X" experience some form of sensory representation of what they (more or less literally) understand to be X" (Kuzmičová, 2014, s. 275).

than readers are when reading a book» (s. 89). Dette er ingen ulempe. Tvert imot, da dette gir leseren et større tolkningsrom enn seeren: «Film viewers are, by the nature of the medium, forced into a certain perspective or viewpoint in the film, whereas readers have more freedom [...]» (s. 89–90).

Betydningen av mentale bilder er en fellesnevner i empirisk leseforskning (se for eksempel Burke, 2011; Green og Brock, 2002; Oatley, 2016). Hva er det imidlertid som stimulerer leserens mentale bilder? Flere av de nevnte leseforskerne argumenterer for at de mentale bildene blir stimulert av leserens egne *minner* og *erfaringer* (Burke, 2011; Green, 2004; Mar og Oatley, 2008). Det er da ofte snakk om det såkalte episodiske minnet. Det episodiske minnet tar seg av slike enkeltepisoder som vi husker, kanskje på grunn av sterke opplevelser, emosjoner eller fordi noe svært uvanlig hendte. Når det vi leser ligner på opplevelser tidligere i livet, kan det episodiske minnet ta oss med på mentale tidsreiser (Drangeid, 2014, s. 67). En rekke empiriske studier gir indikasjoner på dette. Deriblant studien til Seilman og Larsen (1989). Her leste den ene deltakergruppen en *fiksjonstekst*, mens den andre deltakergruppen leste en *sakprosatext*. Underveis skulle leserne markere i teksten dersom det tekstlige innholdet utløste minner. Etter lesingen ble leserne bedt om å forklare markeringene i teksten (dvs. hvilke minner som oppstod). Studien viste at dobbelt så mange minner hvor leseren selv hadde en *aktiv* rolle i minnet, skjedde i lesingen av fiksjonsteksten. Dette hevdet Seilman og Larsen at ga et grunnlag for å peke på en resonans mellom temaene i en *fortellende* tekst og leserens minner. Også relevant i denne sammenhengen er en studie ledet av psykologen Martin Conway (1990). Her ble deltakerne spurt konkret om det de forestilte seg, mens de leste et følelsesladet innhold. Funnene viste at over 60 prosent av deltakerne konstruerte forestillinger basert på noe selvopplevd. Dette var riktignok tilfelle da de leste et følelsesladet innhold, ikke da de leste et mer abstrakt innhold. De nevnte studiene er med på å synliggjøre at fortolkeren selv er en viktig referanse i forestillingene om fiksjonen.

### **2.3.1.3. Emosjonell innlevelse**

Det emosjonelle aspektet (eng. *emotional engagement*) viser til leserens innlevelse i, forståelse for, og følelser *for* eller *med* karakterer, ofte karakterisert som *empati*, *sympati* eller *identifikasjon* med karakterene (Kuijpers et al., 2014, s. 90). Sammenhengen mellom spesifikt *litterær* lesing og de ovennevnte psykososiale ferdighetene, er dokumentert i en rekke empiriske studier (se Kidd & Castano, 2013; Mar et al., 2006, 2009, 2011; Mar & Oatley, 2008; Zunshine, 2006). Raymond A. Mar og Keith Oatley er sentrale bidragsyttere i en slik sammenheng. Et sentralt utgangspunkt for arbeidet deres er at litterær lesing innehar et potensial for å fremme

utviklingen av leserens prososiale egenskaper, som for eksempel empati og perspektivtakning. Mar og Oatley (2008) beskriver fiksjon og litteratur som *simuleringer* av sosiale og emosjonelle aspekter ved den menneskelige tilværelsen, og at vi gjennom å lese fiksjon kan utforske sosiale og emosjonelle situasjoner mentalt. Denne utforskningen vil i sin tur kunne føre til økt innsikt i og forståelse for hva både vi selv og et annet menneske kan tenke, mene og føle i ulike situasjoner. Effekten av denne simuleringen litteratur kan by på har på den måten unike implikasjoner for oss som mennesker. Den legger til rette for empati og «allows for the persuasive transmission of social knowledge [...], communicated through vicarious experiences [...]. Among our everyday experiences (and for the most, experience with fictional narratives of some sort is a daily event), no other can boast these benefits» (s. 180).

Det er plausibelt at leserens emosjonelle respons er relatert til *identifikasjon*. Ifølge Cohen (2001) skjer identifikasjon når publikum (leseren, tilskueren og så videre) «imagines him- or herself being that character and replaces his or her personal identity and role as audience member with the identity and role of the character within the text» (s. 251). Cohen skriver videre «While strongly identifying, the audience member ceases to be aware of his or her social role as an audience member and temporarily (but usually repeatedly) adopts the perspective of the character with whom he or she identifies» (s. 251). Cohens konseptualisering av identifikasjon kan man altså knytte til perspektivtakning. Ved å innta karakterens perspektiv blir leseren konstituert i fortellingen, i stedet for å være en objektiv observatør (Busselle og Bilandzic, 2009, s. 323). Et internt perspektiv kan dermed forsterke effekten av tekstens *simulering*. Leseren vil i større grad *gjenoppleve* karakterens følelser (det vi referer til som *empati*), dersom man identifiserer med det tekstlige innholdet på et vis. Leseren kan imidlertid oppleve en emosjonell respons til det man leser, selv om man ikke gjenopplever eller deler karakterens følelser. Det alternativet referer Mar og Oatley (2008) til som *sympati*; «defined as a feeling of concern, compassion, or sorrow for another person in a particular predicament» (s. 180). Den sympatiske leseren forestiller seg karakterens følelsesmessige tilstand, men ikke fra innsiden så og si. Leseren føler *med* karakteren, men mer fra en posisjon som observatør.

#### **2.3.1.4. Transportation**

Til slutt nevner Kuijpers et al. (2014) *transportation* som en vesentlig del av leserens story world absorption (s. 93). Dette er et begrep, eller en metafor, lansert av Gerrig (1993) som referer til leserens bevegelse inn i en annen verden, nærmere bestemt en fiktiv verden. Kuijpers' et al. bruk av begrepet kan lede til forvirring, ettersom transportation samtidig viser til Green og Brocks (2000) «integrative melding of attention, imagery, and feelings» (s. 701). I en slik



konseptualisering av transportation inngår de nevnte aspektene. Hos Kuijpers et al. (2014) er det andre spilleregler: «[...] transportation in the present study is seen as existing alongside emotional engagement, mental imagery and attention, but obviously closely related to all three» (s. 94). Her er altså transportation separert fra de andre aspektene.

Transportation kan riktignok forekomme i varierende grad blant forskjellige lesere. Det er flere faktorer som har betydning i en slik sammenheng. Empiriske studier har dokumentert en sammenheng mellom leserens *formøyelse* og transportation (se Bilandzic og Busselle, 2006; Green, Brock og Kaufman, 2004). Empirisk forskning har også funnet at transportation kan bli påvirket av hvilke *instruksjoner* lesingen har. Hvis leseren blir bedt om å fokusere på språklige og stilistiske aspekter i teksten (som ofte er aktuelt i en undervisningskontekst) kan dette redusere leserens transportation (se Green og Brock, 2000). En annen studie av Green viser at leserens *erfaringer* kan påvirke hvor transportet leseren blir. I studien fant Green indikasjoner på at lesere av en fortelling (om en homofil mann i en studentforening) som hadde erfaringer med temaene ble mer transportet, enn leserne uten nevnte erfaringer (se Green, 2004).

Det som imidlertid må nevnes i forbindelse med transportation, er at begrepet deler egenskaper med andre fordypelsesbegreper. Transportation – og derav absorption – samsvarer blant annet med *immersion*, et av fordypelsesbegrepene vi så vidt stiftet bekjentskap med innledningsvis i delkapittelet. Immersion kjennetegnes av en utpreget sansemessig karakter som kan knyttes til en fordypet estetisk opplevelse; eksempelvis å lese en bok, se en film eller spille dataspill. Medie- og dataspillforsker Janet Murray beskriver immersion på følgende vis:

The experience of being transported to an elaborately simulated place is pleasurable in itself [...]. We refer to this experience as immersion. Immersion is a metaphorical term derived from the physical experience of being submerged in water. We seek the same feeling from psychologically immersive experience that we do from a plunge in the ocean or swimming pool: the sensation of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air, that takes over all our attention, our whole perceptual apparatus (1997, s. 98)

Hvis man ser på Murrays forståelse av immersion, er det her tydelig snakk om å leve seg inn, og nærmest forsvinne inn, i en annen verden. En lignende fornemmelse blir antydnet i forbindelse med transportation. En annen ekvivalent til transportation er ifølge Green og Brock (2002) er det nevnte begrepet *flow*:

The person's attention is completely absorbed by the activity ... (individuals) stop being aware of themselves as separate from the actions they are performing. The phenomenological experience of flow seems highly similar to that of transportation (s. 325–326).

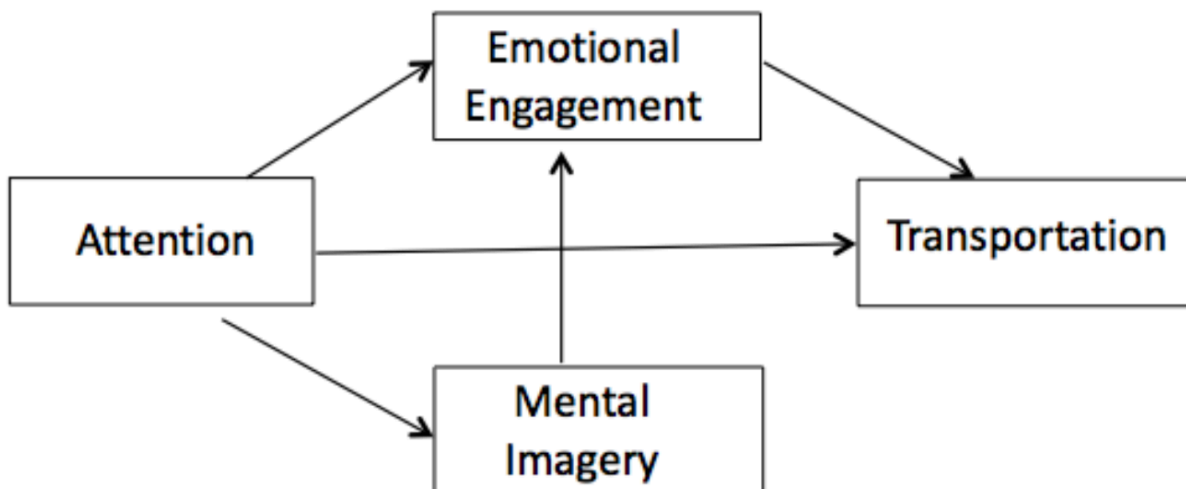
Det som imidlertid må gjentas i en slik sammenheng, er at flow *ikke* er forbeholdt estetiske opplevelser (jfr. Csikszentmihalyis, 2014). Et annet beslektet begrep er *narrative presence*: «the sensation of being present in a narrative world due to comprehension processes and perspective taking» (Busselle og Bilandzic, 2009, s. 325). Som vi ser, overlapper de nevnte begrepene delvis med hverandre, og med Gerrigs (1993) originale konseptualisering av transportation. Kuijpers et al. bruker konsekvent transportation (som en del av SWAS), ettersom dette begrepet i større grad referer til leserens *bevegelse* inn i en annen verden, enn de andre lignende begrepene (2014, s. 93–94).

### **2.3.1.5. Hvordan dimensjonene i SWAS står til hverandre**

I det foregående har vi sett og etablert at *story world absorption* er et komplekst og flerdimensjonalt fenomen. Det som inntil videre har vært *noe* uklart, er hvordan de ulike dimensjonene i skalaen relaterer til hverandre. Er alle dimensjonene *like* viktige? Finnes det en årsakssammenheng mellom dem? Følger dimensjonene en viss progresjon, eller er det store variasjoner? For å finne svar på disse spørsmålene, har Kuijpers (2020) samlet og studert datamaterialet fra fem aktuelle studier<sup>8</sup>. Analysen og sammenligningen av dataene viser at oppmerksomhet synes å spille en helt avgjørende rolle. Oppmerksomhet er en forutsetning for at leseren skal konstruere mentale bilder. De mentale bildene øker igjen potensialet for et emosjonelt engasjement. Dette kan til slutt lede til at leseren opplever fiksjonsuniverset som at de er til stede (jfr. *transportation*). Kuijpers illustrerer dette i figuren på neste side:

---

<sup>8</sup> Tre av studiene var *eksperimentelle* studier og to av dem ble utført som *spørreundersøkelse*. De tre eksperimentelle studiene fant sted i Nederland (2012 og 2013), mens de to resterende studiene fant sted i Canada (2015) og UK (2016) (Kuijpers, 2020, s. 8).



Figur 2: Best model fit of the relationships between the dimensions on the Story World Absorption Scale. Hentet fra Kuijpers, 2020, s. 11.

Kuijpers understreker at dette ikke kan betraktes som en fasit. Enhver leseopplevelse vil inneha variasjoner. Det som studien likevel indikerer, og som kan antas å være universelt, er at oppmerksomhet er en viktig dimensjon i story world absorption, og en forutsetning for at de andre dimensjonene skal oppstå (2020, s. 12).

### 2.3.2. Etnografisk forskning

Som vi ser, er den litterære leseopplevelsen et fenomen som det har blitt forsket mye på, både teoretisk og empirisk. Kristiane Hauer og hennes doktoravhandling *Læsning og fordybelse*<sup>9</sup> (2020) er med på å utvide og utdype forskningsfeltet. I en etnografisk studie undersøker hun hva det vil si å fordype seg i lesing, særlig i lesingen av lengre, sammenhengende tekster slik som romaner. Studien ble begrunnet med et behov for mer kunnskap om hva det vil si å fordype seg i litteratur, samt det å finne mer ut om i hvilken grad dybdelesing praktiseres i dag. Studien består av både teoretisk og empirisk arbeid. I den teoretiske delen utvikler Hauer et konseptuelt begrepsapparat for hva det vil si å fordype seg i lesing av fiksjon – primært fra et fenomenologisk, kognitivt og resepsjonsetetisk perspektiv. Den empiriske delen består av en etnografisk studie av 70 danske elever på ungdomstrinnet og deres lesepraksiser, både i og

<sup>9</sup> Fullstendig avhandlingstittel: *Læsning og fordybelse. En teoretisk og empirisk undersøgelse av fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk.*

utenfor klasserommet. Her følger Hauer i første omgang et tradisjonelt leseforløp i danskundervisningen, hvor hun undersøker hvorvidt fordypet lesing oppstår blant elevene. Funnene viser at i tillegg til leserens innstilling og oppmerksomhet under lesingen, er det to ytre faktorer som har avgjørende betydning for hvorvidt fordypet lesning skal finne sted; *tekstvalg* og *rammene* rundt lesingen. På bakgrunn av dette utvikler og igangsetter hun et litteraturdidaktisk romanforløp, som gis navnet: *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*. Under dette romanforløpet leser elevene bøker de har valgt selv, og de arbeider metarefleksivt med oppmerksomhet og fokus i lesingen. I tillegg blir elevenes erfaringer og opplevelser med teksten viet oppmerksomhet i arbeidet med teksten, til fordel for en tradisjonell analytisk tilnærming til teksten. Det viser seg at langt flere elever opplever å fordype seg i det sistnevnte romanforløpet. Dette åpner for videre forskningsperspektiver på forståelsen av hva det vil si å fordype seg i lesing, samt hvordan man fremmer fordypet lesing og leselyst blant yngre lesere. Ved å gi en nyansert forståelse av ungdomsskoleelevers lesepraksis, bidrar studien til mitt arbeid med denne masteravhandlingen, så vel som til forskningsfeltet.

## 2.4. Lydbok

Mens vi inntil videre har fokusert på lesing, vil jeg i dette delkapittelet se nærmere på lydbokmediet, gjerne som et supplement til den skrevne teksten. Intuitivt tenker jeg at det å lytte til lydbok *kan* inneha noen fordeler sammenlignet med stille (bok)lesing. Den mest åpenbare fordelene ved at en tekst blir lyttet til, og ikke kun lest, er at det *ikke* stiller de samme kravene til mottakerens leseferdigheter. I tillegg er det et faktum at lydboka er produsert og redigert for å formidle det tekstlige innholdet på best mulig måte. Derfor er stemmemodulering, rytme, takt og andre sentrale aspekter i lesingen nøye vurdert. Med det i betraktning er det plausibelt at innleseren *kan* bidra til å gjøre fortellingen mer engasjerende. I forlengelsen av det, kan muligens lyttingen resultere i andre tolkninger hos mottakeren, tolkninger som kanskje ikke hadde åpnet seg ellers. Samtidig er det auditive formatet omdiskutert. Matthew Rubery skriver: «It's 'not really reading'» (2011, s. 10). En slik tendens blir forsterket av Sven Birkerts: «Is listening to books an extension of reading, or is it a simplification, yet another ingenious way for turning everything into entertainment?» (1994, s. 143). Det er åpenbart at noen aspekter forsvinner når en fortelling blir konvertert fra skreven tekst til lydbok. Hva slags implikasjoner har det?

En av dem som har forsket på det auditive formatet, er Naomi S. Baron. I *How We Read Now* (2021) belyser Baron en rekke affordanser (dvs. bruks- og interaksjonsmuligheter) som det skriftbaserte formatet *innehar*, og som det auditive formatet *mangler*. Slike affordanser har

mye å gjøre med den skrevne tekstens fysikalitet og permanens; at den står stille og vedvarer i tid og rom. Den håndgripelige dimensjonen ved det trykte mediet gjør det blant annet enklere for leseren å stoppe, ta pauser og å navigere seg fram og tilbake (lese om igjen). Leseren kan i tillegg styre tempoet på egen hånd (s. 182). Studien til Furnham og Gunter (1989) viser at vi på grunn av de nevnte affordansene husker langt mer av et tekstlig innhold dersom det blir *lest*. Med Furnham sine ord er det derfor «a primacy of print».

En lignende vurdering kan vi finne hos Anežka Kuzmičová. I artikkelen «Audiobooks and Print Narrative: Similarities in Text Experience» (2016) stiller hun spørsmål ved debatten omkring det auditive formatet, og ser nærmere på kognitive prosesser (henholdsvis mentale forestillinger, oppmerksomhet og bevissthet) under lesing og lytting. Kuzmičová konkluderer med: «For the time being, it is probably fair to say that audiobooks cannot compete with print in their affordances for academic reading strategies relying on close attention to verbal artistry and subtle patterns of meaning organization» (2016, s. 233). Sammenligninger av lesing og lytting av litteratur koker ofte ned til det faktum at lydbokmediet påfører begrensninger på mottakerens kontinuerlige refleksjon. Som et resultat kan lytting betraktes som et *grunt* alternativ til lesing.

Faktorer som imidlertid må tas hensyn til – som både Baron og Kuzmičová presiserer – er tekstens sjanger, samt hensikten med lyttingen. Når det gjelder fiktive tekster, kan det auditive formatet være godt egnet: «Narrative prose finds a natural home in audio, especially with an engaging narrator» (Baron, 2021, s. 216). Hvis hensikten er å bli underholdt, ser Baron *få* komplikasjoner ved lytting. Tvert imot kan det auditive formatet da være et godt alternativ. Dette antyder også Kuzmičová (2016):

Yet audiobooks are often played in situations precluding such reflection anyhow, and should therefore be valued for what they do facilitate: the recipient's wellbeing through day-dreaming, fluency, and overall aesthetic pleasure, as also facilitated by non-academic ways of print reading (s. 234).

Med det i betraktning kan det auditive formatet vise seg å være formålstjenlig dersom det stilles *få* krav til mottakerens refleksjon, og det overordnede målet er å skape *fornøyelse*. En annen sentral faktor i denne sammenhengen, er leserens disposisjoner. Gitt at leseren har lesevaner, viser en rekke studier at lyd er et gunstig hjelpemiddel, særlig som et supplement til den skrevne teksten (se for eksempel Milani et al., 2010; Esteves og Whitten, 2011; Wood et al., 2018). Baron antyder videre at kombinasjonen tekst og lyd ikke bare er en nyttig strategi for dem med lesevaner. Som nevnt i innledningskapittelet, er det en økende tendens at stadig færre unge

oppsøker og leser litteratur. En slik problematikk blir også rapportert hos Baron, da hun ser en økning i antall unge som anser det å lese, og da særlig på papir, som «kjedelig» (2021, s. 22). Dersom det er tilfellet, at leseren(e) uttrykker misnøye med å lese lengre, sammenhengende tekster, ser Baron kombinasjonen lytting og lesing som et alternativ til lesing. Innleseren kan nemlig innta rollen som en slags assistent, eller motivator, i møte med den verbale teksten:

In the case of reading, especially with a good audio narrator, you have support, but also control. The audio entices you to keep going while encouraging you to take in each word. And if you take the trouble, you can pause the audio to reread a passage, go back in the book, think about a phrase, or make annotations (2021, s. 219).

Baron understreker at kombinasjonen av det auditive og tekstlige formatet ikke vil være løsningen for *enhver* leser. Det vil heller ikke fungere med alle slags bøker eller til alle slags formål. Men en innleser – som kan bidra med støtte – kan være et alternativ til dem som har behov for å bli assistert, eller motivert, i møte med bokmediet.

Som både Baron (2021) og Kuzmičová (2016) redegjør for, har det trykte og det auditive mediet vesens-forskjellige affordanser. Disse vil gi seg utslag i hvilket formål det er med lesingen eller lyttingen, hva slags tekst det er snakk om og leserens disposisjoner. Hvorvidt de ulike affordansene eller mediespesifikke egenskapene er en fordel eller en ulempe, en sterk eller svak side, kan med andre ord *varierte*.

## 2.5. Film

I det foregående har vi vært innom en rekke prosesser som inngår i det man lever seg inn i et fiksjonsunivers, men da med en referanse til lesing og lytting. Selv om tyngdepunktet i denne studien ligger på *verbal* fiksjon, er også filmatiseringen *Skammerens datter* (2015) en del av elevenes opplevelse av det fiktive universet Kaaberbøl har skapt. Av den grunn vil jeg i dette delkapittelet se nærmere på filmmediet og belyse *noen* av filmens kvaliteter.

Som nevnt i innledningskapittelet skjer stadig mer av formidlingen og konsumet av fortellinger gjennom film eller andre audiovisuelle modaliteter. Argumentasjonen er ofte at tekstlig lesing kan oppleves som mindre oppslukende og kreve mer bevisst innsats for konsentrasjon, enn å se (eller lytte eller spille) (Mangen & Weel, 2016, s. 118). En lignende vurdering finner vi hos Beentjes og van der Voort (1993) som sammenligner kognitive aspekter ved lesing og det å se på TV: «As television offers many programs that make low cognitive demands of its viewers, a child learns to see television as an *easy* medium (s. 192). Den skrevne teksten stiller derimot langt høyere krav, på grunn av avkodingen i seg selv, men også i henhold

til det å tolke og hente mening ut av det man leser. Dette kan føre til at «children regard print as a *tough* medium» (s. 192). At film (i selskap med andre audiovisuelle medier) har innvirkning på de unges lesevaner og teksterfaringer, er altså ingen drøy påstand.

Med utgangspunkt i det ovennevnte kan vi si at filmmediet krever mindre kognitiv bearbeiding enn bokmediet. Hvilke andre grunner er det til at film er så populært blant de unge? Ifølge Seip Tønnessen (2007) er barn og unge opptatt av at mediene skal pirre sansene og aktivere lyst og spenning. De mediene som kan føre mottakeren inn i en mer spennende modus, preget av handlinger og sterke følelser, er tiltrekkende (s. 63). Til det, er filmmediet godt egnet. Det knytter seg blant annet til filmens karakter av å være *levende bilder*. Film er imidlertid ikke bare bilder, film er også *lyd*. Filmlyd spenner fra musikk til dialog via alle tenkelige former for effekter og reallyder, inkludert stillhet (Gjelsvik, 2013, s. 29). Det at vi både *ser* og *hører* gjør filmen til et virkningsfullt medium.

Selv om filmspråket er vesensforskjellig fra verbalspråket, er de viktigste komponentene ofte de samme. Det er i begge tilfeller snakk om fortellinger – kausalitet, tid og rom – med etterlikninger av mennesker som handler (Hennig, 2017, s. 144). I forlengelsen av det kan filmen, i likhet med den verbale fiksjonen, knyttes til *simulasjonsteori* (jfr. Mar & Oatley, 2008). Opplevelsen av at filmen kan være et vindu mot verden, eller et speil av virkeligheten, er en viktig side ved filmmediet.

Til slutt vil jeg peke på filmmediets evne til å skape og opprettholde tilskuerens forventninger: «Once an initial event is presented viewers can immediately infer what consequences are to follow, using general mental event and action schemas» (Tan et al., 2017, s. 106). Det virker sannsynlig at det å ha forventninger er viktig i den *lekne* innstillingen tilskuere har overfor fiksjonsfilm. Å aktivere tilskuerens forventninger, er nemlig en forutsetning for å skape spenning. En spennende film vil ofte begrense eller utsette å gi all informasjon, slik at det er usikkert hva som vil skje eller hva karakterene vil gjøre. Filmen skaper spenning dersom den lykkes i å få tilskueren til å forsøke å forutsi hva som vil skje videre. Når tilskueren vurderer forskjellige handlingsalternativer, eller karakterenes mulige reaksjoner på det som skjer, har filmen lyktes i å trekke tilskueren inn i fiksjonen (Vaage, 2007).

## **2.6. Sammenfatning**

I dette teorikapittelet har vi vært innom tekst-, lyd- og filmformatet. Det er riktignok tekstformatet som har blitt viet mest oppmerksomhet. Vi startet med resepsjonsteorien, representert av Iser. Her fikk vi en fornemmelse av det som er viktig i møte med litterære tekster, nemlig

det å utfylle tekstens *tomme felt* (jfr. Iser, 1978). Det er slik en tekst gir mening, ifølge Iser. Og dette gjør vi blant annet ved å mobilisere forestillingsevnen vår. På grunn av leserens ulike disposisjoner (eksempelvis alder, kjønn, utdanning, livserfaringer, følelsesliv) og betydningen av dem, påpeker Iser at teksten åpner opp for *ulike* lesinger.

Hos Rosenblatt (1995) er særlig begrepene *effeient* og *estetisk* lesing sentrale. Begrepene viser hvordan forskjell i lese måte kan resultere i ulike lesinger. For henne er det avgjørende at man i skolen vektlegger den estetiske lesingen. Dette henger sammen med kvaliteter ved litteraturen som først kommer til sin rett gjennom en slik lesing. Rosenblatt framhever blant annet forståelsen og den demokratiske gevinsten som kan vokse ut av å vektlegge estetisk lesing.

Derfra gikk vi videre til en mer empirisk og kognitiv orientert leseforskning. Her ble Kuijpers' et al. (2014) utgreiing og konseptualisering av *story world absorption* sentral. Gjennom *story world absorption scale* (SWAS) ble det påpekt at leserens oppmerksomhet – det man i psykologien kjenner som *flow* (jfr. Csikszentmihalyi, 2014) – er en forutsetning for innlevelse, eller rettere sagt absorpsjon. Gjennom SWAS belyste vi *igjen* at leserens konstruksjon av mentale bilder og emosjonell innlevelse er viktige premisser i møte med fiksjonen. Vi stiftet også bekjentskap med begrepet *transportation*, som beskrives som en intens absorpsjon hvor leseren kjenner en følelse av å være til stede i fiksjonsuniverset.

Dernest gikk vi videre til lydbokmediet. Som både Baron (2021) og Kuzmičová (2016) påpeker, har det trykte og det auditive vesensforskjellige affordanser. Den håndgripelige dimensjonen ved det trykte mediet synes å gi noen fordeler, ettersom leseren har mer kontroll i møte med innholdet, enn det lytteren har. Men disse affordansene vil gi seg utslag i formål med teksten, tekstens sjanger, mottakerens disposisjoner og så videre. Hvorvidt de ulike affordansene er en fordel eller ulempe, kan altså variere.

Avslutningsvis i teorikapittelet, så vi på noen av filmens kvaliteter. Blant filmens fremste styrker er at den stiller langt færre krav til sine mottakere, i hvert fall sammenlignet med bokmediet (Mangen & Weel, 2016; Beentjes & van der Voort, 1993). Heri finner vi også at filmens rike sansestimuli – i form av *levende bilder* i kombinasjon med *lyd* – gjør film til et virkningsfullt medium.





### 3. Fantasyromanen og filmen *Skammarens dotter*

I dette kapittelet skal jeg først gi en sammenfatning av handlingen i fantasyromanen *Skammarens dotter*, før jeg gjør det samme for filmen. Deretter vil jeg presentere lærerens begrunnelse for tekstvalget. Til slutt ser jeg nærmere på forløpets overordnede innhold og rammer.

#### 3.1. Boksammendrag

*Skammarens dotter* (2003) er den første boka i en fantasy-serie for ungdom, skrevet av Lene Kaaberbøl. Videre følger *Skammarteikenet*, *Slangens gåve* og *Skammarkrigen*. I Norge er bokserien oversatt fra dansk til nynorsk av Øystein Rosse. Romanen (og oppfølgerne) finnes også i lydbokformat (2007). Teksten er lest inn av Mari Maurstad. Lydbokas spilletid er på totalt 367 minutter.

I romanen følger vi Dina og hennes hjelpere i en intens kamp på liv og død mot ondskapen. Handlingen er lagt til en fabulerende, middelaldersk tid. Her er det ulike klaner, landsbyer, borger, riddere og drager. Historien blir fortalt av Dina selv. Hun er Skammerens datter og har arvet morens magiske evner: Bare med blikket får hun alle til å tilstå og skamme seg over sine misgjerninger i livet. Å være en skammer er en gave, men også en byrde. Og den kan være tung å bære. Det vet Dina *alt* om. Blant innbyggerne i landsbyen Bjørkeby er Dina en hekse- og djevelunge, som ingen, bortsett fra hennes egen familie, vil være i nærheten av. De våger ikke, i frykt for å møte blikket hennes og så bli påminnet alt det de skammer seg over i livet. Dette gjør at Dina helst vil være foruten de magiske evnene.

Den heltemodige kampen starter når Dinas mor, Melussina, brått må dra til Dunark. Tronarvingen i Dunark, Nicodemus, er tiltalt for å ha myrdet fyrsten Ebnezer, som er hans far, og resten av familien sin. Det meste tyder på at Nicodemus har begått drapet i beruset tilstand, men ingen kan si med sikkerhet hva som har skjedd. Til og med ikke Nicodemus selv. Melussina, og senere Dina, blir av den grunn tilkalt for å avgjøre hvorvidt Nicodemus er skyldig, eller ikke. Både Melussina og Dina hevder at Nicodemus er uskyldig. Det nekter Drakan – han som har overtatt makten i Dunark – å godta. Det viser seg senere at Drakan er fyrstens *uekte* sønn, og at det han som står bak drapene. Anklagen mot Nicodemus inngår i planen hans, slik at han selv skal feste et grep om tronen. Dina og Melussina nekter å gå med på Drakans onde plan. Det setter dem i umiddelbar fare. Dina og Nicodemus flykter fra Dunark etter en brutal kamp mot Drakans ildspyttende drager, og søker tilflukt hos alkymisten Mester Maunus. Samtidig sitter Melussina i Drakans fangenskap, dømt til døden for forræderi.

Sammen med den nøkterne Mester Maunus, hans niese Apoteker-Enka og fryktløse Rosa, drar Dina og Nicodemus tilbake til Dunark for å redde Melussina og for å styrte Drakans planlagte herredømme. Etter nok en nådeløs kamp mot Drakan og hans ildspyttende drager, blir Melussina til slutt reddet. De flykter så fra Dunark. Når de endelig kommer hjem igjen til Bjørkeby, er gården deres brent ned til grunne. Alt tyder på at det er Drakan som står bak. Kampen er *langt* ifra over.

Dette handlingsreferatet viser at *Skammarens dotter* er mettet av spenning. I tillegg til spenning og *action*, løfter romanen en diskusjon om rett og galt. Denne historien utspiller seg i et univers hvor Dinas moral stadig blir satt på prøve. Ved at Skammerenes legitime makt konfronteres med Drakans illegitime makt, tegnes kontrasten mellom det gode og onde med sterke farger. Drakan er det skamløse, onde mennesket som ikke engang lar seg affisere av Skammerens blikk, mens Dina og hennes hjelpere er hans motsetning med sterk rettferdighetsans. Dette belyser hvordan makt kan utøves til det gode og onde. I tillegg til en skildring av motpolene ondt og godt, blir vi servert flotte skildringer av kjærlighet, vennskap, lojalitet og mot.

### **3.2. Filmsammendrag**

Kaaberbøls fiksjonsunivers ble filmatisert for første gang i 2015. Den norske premieredatoen var 1. mai 2015. Filmen er utgitt med samme navn som romanen, men filmtittelen er oversatt til bokmål; *Skammerens datter*. Filmen er regissert av Kenneth Kainz. Filmens manuskript er skrevet av Anders Thomas Jensen.

Filmen er basert på den første romanen i bokserien. Handlingen i filmen er stort sett lik handlingen i romanen. Det er gjort noen *få* endringer i henhold til komposisjon. Én av dem finner vi helt i starten. Mens romanen innleder med Dina i landsbyen Bjørkeby, starter filmen på et dramatisk vis i Dunark. Noe av det første vi får se, er at en av stuepikene finner den gamle fyrsten Ebnezer og resten av familien drept på soverommet sitt. En annen endring i adaptasjonen er at filmen avslører Drakan som morderen, og hans plan om å innta herredømme, mye tidligere enn det Kaaberbøl gjør i romanen. Sett bort ifra de nevnte komposisjonsendringene, er filmens handling – hendelsene og de ulike karakterenes plass i handlingen – den samme som romanens.

### **3.3. Lærerens begrunnelse for tekstvalget**

Lærerens valg om å lese *Skammarens dotter* ble tatt i forkant av klassens deltakelse i denne studien. Det var flere grunner til at hun valgte å bruke nettopp denne romanen i undervisningen. Først og fremst var det et poeng at klassen skulle lese *samme* bok, ettersom litteraturlæsning i

skolen har en tendens til å bestå av selvvalgte bøker som fører til stille, individuell lesing (se for eksempel Blikstad-Balas og Roe, 2020; Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020). For at klassen skulle kunne lese samme tekst, var det dermed en forutsetning at boka de skulle lese var tilgjengelig som klassesett. Et av skolens tilgjengelige klassesett var nettopp *Skammarens dotter*. En annen grunn til at Kaaberbøls roman ble valgt, er fantasysjangerens potensial til å fenge leserne. Et av sjangertrekkene, er fremstillingen av det overnaturlige. Definisjonen på fantastisk er nettopp at teksten framstiller fenomener som strider mot hva som er mulig i *vår* virkelige verden (Hennig, 2017, s. 117). Det tenkte læreren at ville være tiltrekkende i seg selv. I tillegg var det ifølge henne en fordel at boka var skrevet på nynorsk, slik at lesingen kunne ha en funksjon i sidemålsundervisningen. Et siste kriterium var at boka de skulle lese var filmatisert, slik at læreren hadde muligheten til å vise film etter endt lesing. Tekstvalget var altså basert på en rekke pragmatiske og praktiske omstendigheter, men også sjangerens potensial til å fenge elevene.

### **3.4. Elevenes møte med *Skammarens dotter***

Læreren hadde på forhånd tenkt at boklesingen skulle bestå av høytlesning og lydbok. Underveis skulle elevene følge med i teksten, i hver sin bok. Begrunnelsen for høytlesning og lydbok, i stedet for stille, individuell lesing, var at klassen på denne måten kunne lese romanen i samme tempo. Lesnivået og leselysten blant elevene i klassen er nemlig svært varierende. Etersom læreren fikk inntrykk av at elevene likte å lytte til lydboka, endte det ofte med at de hørte på den, i stedet for høytlesning. Læreren understreker at hun var nøye på at elevene skulle følge med i boka samtidig.

De leste og lyttet til *Skammarens dotter* i minst én norsktime hver uke. Etter hver lese- og lytteøkt, som da varte i om lag 30 minutter, skrev elevene leselogg. Det innebar at elevene skrev en forholdsvis kort utgreiing av det de nettopp hadde lest. I tillegg til å skrive handlingsbasert leselogg, fikk elevene andre konkrete skriveoppgaver. Eksempelvis å beskrive noen av de litterære karakterene, eller å foreta en miljøskildring. I utgangspunktet var planen at de skulle se filmen når de var *helt* ferdige med å lese romanen. Da spørreundersøkelsen begynte å nærme seg, var læreren redd for at flere av elevene sleit med å henge med i lesingen og lyttingen. Læreren besluttet derfor at klassen skulle se filmen, selv om det enda gjenstod noen kapitler i boka. Kort tid etter at elevene så filmen, ble boka lest ferdig. Elevene hadde altså både lest romanen og sett filmen på tidspunktet da spørreundersøkelsen og intervjuene ble gjennomført.



## 4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og diskutere relevante aspekter ved de metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med denne studien. Innledningsvis innebærer dette en beskrivelse av studiens forskningsdesign, en introduksjon av studiens forskningsdeltakere og en fremstilling av studiens datamateriale og datainnsamling. Videre vil jeg gå inn på de enkelte metodene – henholdsvis *spørreskjema* og *intervju* – og begrunne hvilken funksjon de har i studien. Her vil jeg i første omgang kommentere spørreskjema som metode, før jeg ser nærmere på spørreskjemaets oppbygning og drøfter spørsmål knyttet til innsamling og bearbeiding av datamaterialet. Etter det vil jeg gjøre rede for intervju som forskningsmetode og kommentere viktige aspekter i forberedelsesfasen, før jeg går nærmere inn på gjennomføringen, transkripsjon og analyse av intervjumaterialet. Jeg vil med andre ord kombinere og svare på spørsmål som berører studiens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg diskutere grunnleggende kvalitetskriterier, i tillegg til at jeg vil kommentere etiske betraktninger ved studien.

### 4.1. Forskningsdesign

Det overordnede målet med denne studien er å undersøke ungdomsskoleelevers opplevelse av fantasy, i henholdsvis bok- og filmformat. For å gjøre dette har jeg valgt å benytte meg av *kasusstudie* som overordnet forskningsstrategi. Ordet *kasus* viser til et tilfelle eller eksempel på noe. Kasuset i denne sammenhengen er elevenes lese- og filmopplevelse. Det betyr at elevene er inkorporert i kasuset, og trer inn i rollen som studiens analyseenheter. Mer presist samsvarer studiens forskningsdesign med det Robert K. Yin (2014) omtaler som et *embedded, single-case design*. Dette er et kasusdesign med flere analysenivåer, ettersom det innhentes data fra flere forskjellige nivåer (mer om disse etter hvert).

Som Yin viser til er kasusstudier empiriske undersøkelser hvor hensikten er å granske et aktuelt fenomen i sine naturlige omgivelser: «[...] a case study is a study of a case in a context and it is important to set the case within its context» (Yin, sitert i Cohen et al., 2011). Kontekstuelle forhold er av den grunn vesentlige når det gjelder kasusstudier. I denne sammenhengen gjelder dette boka og filmen *Skammarens dotter* (se kapittel 3), men også den skole- og klasseromskonteksten som elevene tilhører. Disse forholdene skal jeg beskrive nærmere i det følgende.

#### 4.1.1. Forskningsdeltakerne

Det empiriske materialet for avhandlingen er samlet inn på en ungdomsskole i Rogaland. Det at det er nettopp ungdomsskoleelever studien fokuserer på, skyldes en antakelse om at det ville være enklere å rekruttere en passende elevgruppe på ungdomstrinnet, enn i videregående skole. I tillegg er det ungdomstrinnet jeg har mest kunnskap om, både med tanke på tilgjengelig datamateriale fra andre lignende undersøkelser (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hauer, 2020; Roe, 2020) og egen praksis. Det inngår også i begrunnelsen at jeg ville undersøke litterær lesing på ungdomstrinnet, fordi det synes å være en utbredt oppfatning i offentligheten at interessen for boklesing og lesekondisen i denne aldersgruppen er *liten* (se for eksempel oppslag i *Klassekampen* 16.09.2019, «Barn orker ikke å lese langt»<sup>10</sup>).

Jeg tok kontakt med den aktuelle skolen i de innledende fasene av forskningsprosjektet. Her informerte jeg om studien og behovet for en informantgruppe som skulle arbeide med litteratur i norsktimene i løpet av høsten. Etter kort tid meldte en kvinnelig norsklærer sin niendeklasse som en aktuell informantgruppe. Verken jeg, elevene eller klassens lærer hadde kjennskap til hverandre fra før. Av den grunn dro jeg for å besøke læreren og klassen noen uker før innsamlingsprosessen startet. Da fikk jeg informert mer om forskningsprosjektet og planlagt gjennomføringen med læreren. Jeg fikk også presentert meg selv og forskningsprosjektet for klassen, samt delt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene (se vedlegg 2).

I sin helhet består informantgruppen av 22 elever, herav 12 gutter og 10 jenter. De resterende 5 elevene i klassen falt bort på grunn av særskilt undervisning i norskfaget, og at de av den grunn fulgte et annet undervisningsopplegg i dette tidsrommet. Av hensyn til studiens omfang har jeg besluttet å fokusere på yringer gitt av et mindre elevutvalg i studiens andre innsamlingsfase. Dette informantutvalget har jeg valgt å kalle studiens *fokuselever*. Fokuselevne består av 8 elever til sammen, henholdsvis 4 jenter og 4 gutter. Vi skal bli bedre kjent med dem i analyse- og diskusjonskapittelet.

#### 4.1.2. Studiens datamateriale og datainnsamling

Studiens empiriske datamateriale er både *kvantitativt* og *kvalitativt*. Det kvantitative datamateriale blir innhentet et elektronisk spørreskjema, som samtlige elever som deltar i studien skal besvare. Spørreskjemaet inneholder både åpne, halvåpne og lukkede spørsmål. De *lukkede* spørsmålene begrenser elevene til å velge mellom bestemte svaralternativer og gir på denne måten kvantitative data, mens de *åpne* og *halvåpne* spørsmålene gir rom for egne uttalelser fra

---

<sup>10</sup> <https://arkiv.klassekampen.no/article/20190916/ARTICLE/190919974>

elevene, slik at deler av spørreskjemaet har en kvalitativ innretning. Videre vil en intervjurunde bidra ytterligere til innhenting av kvalitativt datamateriale. Av hensyn til studiens omfang blir intervjuene som nevnt gjennomført med et mindre utvalg av informantgruppen. En slik kombinasjon virker å være hensiktsmessig ettersom det kvantitative datamaterialet kan hjelpe meg med å kartlegge og få innsikt i elevenes lesevaner og leseopplevelse. På denne måten får jeg bred oversikt slik at jeg best mulig kan sikre et variert og mangfoldig utvalg til studiens kvalitative intervjuer. Av den grunn anser jeg det som formålstjenlig å benytte meg av spørreskjema i den innledende fasen, og som et supplement til de kvalitative samtalene som kommer etter hvert. Selv om jeg i hovedsak fokuserer på ytringene gitt av fokuselevne i de kvalitative intervjuene, vil jeg i analysen også sammenligne funnene med ytringer gitt i spørreskjemaet.

I tillegg til elevintervjuer, utgjør et intervju (og noen sporadiske samtaler) med klassens lærer en del av studiens datamateriale. Disse dataene er riktignok bakgrunnsinformasjon, ettersom jeg i hovedsak søker informasjon om tekstpraksisen slik *elevene* forteller om den. Men intervjuet med læreren har en konkret funksjon i å begrunne tekstvalget, samt å informere om hvor ofte og lenge klassen leste og lyttet, og om undervisningen i tilknytning til fiksjonsteksten.



Datainnsamlingen fant sted i desember 2020. Den kan deles inn i tre deler, som skjematisk kan settes opp som følger:

Tabell 1: Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling

<b>Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling</b>		
<b>METODE</b>	<b>INNSAMLEDE DATA</b>	<b>STATUS I ANALYSEN</b>
Spørreskjema til elevene (lukkede, halvåpne og åpne spørsmål)	Elevenes svar på spørreskjemaet (22 stk.)	Primærdata
Kvalitativt semistrukturert intervju med 8 elever	Notater og lydopptak av intervjuet	Primærdata
Kvalitativt intervju med klassens norsklærer	Notater og lydopptak av intervjuet	Bakgrunn

Som vi ser, bygger studien på ulike typer empirisk materiale. Dette er ifølge Yin (2014) vesentlig i forbindelse med kasusstudier, slik at man har et tilstrekkelig grunnlag for å kunne utforske og tolke det som blir studert. Videre understreker Yin at datamaterialet bør samles inn på en *trianglerende* måte. Forenklet er slik triangulering bruken av to eller flere metoder for datainnsamling i studier som omhandler menneskelig atferd (s. 241). Ved å kombinere forskjellige data på denne måten har jeg hatt muligheten til å avdekke om de ulike typene data støtter opp om hverandre, eller om det finnes noen motsetningsforhold mellom dem.

## 4.2. Spørreskjema

Fordi jeg i første omgang ønsker å få oversikt over det et større antall elever mener, har jeg valgt å benytte meg av spørreskjema i studiens første fase. Det har jeg gjort med bakgrunn i det som fremkommer her: «Bruk av spørreskjema er en kraftfull metode når det gjelder å kartlegge hva flere mennesker mener, altså å få en oversikt over hva som er omfanget av noe» (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 123). Denne tilnærmingen gjør det kort sagt enklere å strukturere informasjon og å trekke fram hovedtrekkene, samt å finne avvikene fra normaltillfellene (Jacobsen, 2015, s. 134).

Spørreskjemaet er basert på studiens overordnede tema og forskningsspørsmål, og har blitt utviklet med inspirasjon fra spørreskjemaet i PISA-undersøkelsen (2018) og Hauers (2020) kvantitative undersøkelse av ungdommers lesevaner. I utviklingen av spørreskjemaet har også generell spørreskjemateori vært sentral. Blant de viktigste punktene er at spørsmålene jeg stiller må være tydelige, lettfattelige, utvetydige og tilpasset elevgruppen (Jacobsen, 2015, s. 269). Av den grunn bør ledende spørsmål, doble spørsmål, hypotetiske spørsmål og spørsmål som krever spesifikke forkunnskaper en ikke kan vite sikkert at alle informantene har, unngås. I tillegg er det viktig å være klar over at elevene kan tolke og oppfatte spørsmålene på forskjellige og uforutsette måter. Cohen et al. (2000) skriver «the same questions have different meanings to different people» (s. 129). Dette er med på å underbygge hvor viktig klarspråklige spørsmål er i en kvantitativ undersøkelse.

### 4.2.1. Spørreskjemaets oppbygning

Studios spørreskjema omfatter både elevenes forhold til lesing og *Skammarens dotter*. Av den grunn har jeg delt spørreskjemaet inn i to enkeltstående deler. I den første delen, som omfatter elevenes lesevaner, er hensikten å kartlegge hvorvidt elevene liker å lese, eller ikke. Slik bakgrunnsinformasjon kan være avgjørende for elevenes møte med *Skammarens dotter*. Den andre delen som omfatter romanen og filmen *Skammarens dotter*, skal bidra til å få innsikt i elevenes spesifikke lese- og filmopplevelse.

Den første delen består av ni spørsmål, mens den andre delen inneholder seks spørsmål. Hvorvidt respondentene skal svare på spørsmål 4, 5 og 7 avhenger av hvordan respondentene svarer på spørsmål 3 og 6 (dette er spesifisert i tabell 2). Noen spørsmål er som nevnt åpne, andre halvåpne og enkelte av dem er lukkede. Noen spørsmål er direkte spørsmål, mens andre er påstander som elevene blir bedt om å ta stilling til. Bakgrunnsvariablene (navn og kjønn) er unummerte, mens resten av spørsmålene er nummererte med tall.

Spørreskjemaets første del som består av ni spørsmål, ser ut som følger:

Del 1 – Lesing					
<b>1. Hvor enig eller uenig er du med denne setningen:</b> Jeg leser kun litteratur når jeg må (for eksempel i skolesammenheng). Veldig enig    Enig    Uenig    Veldig uenig <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>					
<b>2. Leste foreldrene dine eller noen andre høyt for deg da du var barn?</b> <input type="radio"/> Hver dag <input type="radio"/> Sjeldent <input type="radio"/> Svært ofte <input type="radio"/> Svært sjeldent <input type="radio"/> Ofte <input type="radio"/> Aldri <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hvis elevene svarer alt annet enn aldri</div>					
<b>3. Hvilke bøker var det foreldrene dine (eller andre) leste høyt for deg?</b> Du kan skrive det du husker av bokens tittel, forfatterens navn og/eller hva den handlet om.					
<b>4. Leser du av og til bøker på fritida?</b> <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hvis ja</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hvis nei</div>				
<b>5. Hvor ofte leser du bøker på fritida?</b> <input type="radio"/> Et par ganger i året <input type="radio"/> En gang i uka <input type="radio"/> En gang i måneden <input type="radio"/> Flere ganger i uka <input type="radio"/> Flere ganger i måneden <input type="radio"/> Hver dag eller nesten hver dag					
<b>6. Hva slags bøker liker du å lese på fritida?</b> <input type="checkbox"/> Diktsamlinger <input type="checkbox"/> Historiske bøker <input type="checkbox"/> Bøker om vennskap <input type="checkbox"/> Fantasy-bøker <input type="checkbox"/> Morsomme bøker <input type="checkbox"/> Bøker om mote <input type="checkbox"/> Krim- og spenningsbøker <input type="checkbox"/> Bøker om dyr og natur <input type="checkbox"/> Bøker om elektronikk <input type="checkbox"/> Biografer <input type="checkbox"/> Bøker om kjærlighet <input type="checkbox"/> Bøker om unges liv <input type="checkbox"/> Andre bøker					
<b>7. Er du enig eller uenig med følgende påstander om lesing?</b> <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>Jeg leser kun for å få tak i informasjon jeg trenger der og da</td></tr><tr><td>Å lese bøker er god underholdning</td></tr><tr><td>Det er viktig å lese bøker</td></tr><tr><td>Jeg foretrekker å se på film/ tv-serier framfor å lese bøker</td></tr></table>		Jeg leser kun for å få tak i informasjon jeg trenger der og da	Å lese bøker er god underholdning	Det er viktig å lese bøker	Jeg foretrekker å se på film/ tv-serier framfor å lese bøker
Jeg leser kun for å få tak i informasjon jeg trenger der og da					
Å lese bøker er god underholdning					
Det er viktig å lese bøker					
Jeg foretrekker å se på film/ tv-serier framfor å lese bøker					
<b>8. Hvilken bok har du lest (enten på skolen eller på fritida) som du husker godt?</b> Du kan skrive det du husker av bokens tittel, forfatterens navn og/eller hva den handlet om.					

Figur 3: Spørreskjema del 1

Det første spørsmålet er et direkte spørsmål, hvor elevene blir stilt overfor et valg mellom fem svaralternativer. Hensikten med spørsmålet er å få kartlagt hvor mye tid elevene bruker på lesing generelt i hverdagen. Det andre spørsmålet er en påstand som elevene blir bedt om å ta stilling til. Elevene skal her krysse av på hvor enige de er med påstanden, på skalaen: veldig enig – enig – uenig – veldig uenig. Elevene har altså fire svaralternativer, for slik å unngå at elevene kan velge et passivt midterst alternativ «hverken enig eller uenig». Dermed tvinges elevene til å ta stilling til påstanden, samtidig som de likevel kan regulere graden av (u)enighet. Det tredje spørsmålet er en operasjonalisering av begrepet leselyst, og består av et direkte ja-nej-spørsmål. Når jeg velger å begrense spørsmålet til å gjelde *bøker*, er det et forsøk på å differensiere mellom det å lese bøker og det å lese andre tekster som vi møter i hverdagen, som kan være alt fra nettaviser, til værmeldingen på mobilen, til e-poster og så videre. En annen avgrensning er «på fritida», som er et forsøk på å differensiere mellom lesing på fritida og på skolen. Hensikten med dette spørsmålet er å gjøre det mulig å undersøke gitte variabler i den større gruppen, og se etter tendenser blant elevene – er dette leseglade elever, eller ikke? De neste spørsmålene (spørsmål 4 og 5) bygger videre på det forrige spørsmålet, og søker tilleggsinformasjon om *hvor ofte* elevene leser, og ikke minst *hva* elevene leser. Dette er et forsøk på å måle visse nyanser i informantenes svar.

Spørsmål 6 er igjen et direkte spørsmål hvor elevene blir stilt overfor ulike svaralternativer som sier noe om hvorvidt de ble lest for som barn, og hvor ofte. Hensikten med spørsmålet er å få kartlagt hvorvidt de enkelte elevene har hatt et forhold til litteratur i oppveksten, eller ikke. Ved å stille et slikt spørsmål, som sier noe om elevenes bakgrunn, kan svarene fra de øvrige spørsmålene bli interessante. Dersom vi ser en tendens hvor elevene har vokst opp med å bli lest for, men ikke selv velger å lese bøker på fritida, er det grunn til å se nærmere på hvorfor elevenes engasjement og leselyst har avtatt i ungdomsalder. Det syvende spørsmålet bygger videre på spørsmål seks, og blir stilt til respondentene som svarer alt annet enn *aldri*. Det åttende spørsmålet består av en rekke påstander om lesing som elevene blir bedt om å ta stilling til. På samme måte som det første spørsmålet, skal respondentene krysse av på hvor enige de er med de gitte påstandene, på skalaen veldig enig – enig – uenig – helt uenig. Slik er også dette en variant av *rangordning* eller *ordinal*: det undersøker ikke bare om respondenten er enig eller ei, men også graden av enighet (Jacobsen, 2015, s. 256). Er svarene her sprikende med de allerede har svart, er det grunn til å tro at elevene kan ha tolket spørsmålene på uforutsette måter. Det niende og siste spørsmålet er et åpent spørsmål som forhåpentligvis kan si noe om

hva slags tekster elevene foretrekker, og hva som fører til at elevene sitter igjen med en god leseopplevelse.

Spørreskjemaets andre del inneholder syv spørsmål, og ser ut som følger:

<b>Del 2 – Skammarens dotter</b>														
<p><b>9. Hvilke av disse ordene vil du bruke for å beskrive din leseopplevelse av <i>Skammarens dotter</i>?</b></p> <p>Her kan du velge flere alternativ. Hvis ingen alternativer passer, eller hvis du vil beskrive din leseopplevelse med et annet eller flere andre ord, så kan du gjerne legge dette til i de blanke feltene.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Gripende</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Morsom</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Overraskende</td> <td><input type="checkbox"/> Spennende</td> <td><input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Skummel</td> <td><input type="checkbox"/> Kjedelig</td> <td><input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Treg</td> <td><input type="checkbox"/> Troverdige</td> <td><input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/></td> </tr> </table>			<input type="checkbox"/> Gripende	<input type="checkbox"/> Morsom	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>	<input type="checkbox"/> Overraskende	<input type="checkbox"/> Spennende	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>	<input type="checkbox"/> Skummel	<input type="checkbox"/> Kjedelig	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>	<input type="checkbox"/> Treg	<input type="checkbox"/> Troverdige	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>
<input type="checkbox"/> Gripende	<input type="checkbox"/> Morsom	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>												
<input type="checkbox"/> Overraskende	<input type="checkbox"/> Spennende	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>												
<input type="checkbox"/> Skummel	<input type="checkbox"/> Kjedelig	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>												
<input type="checkbox"/> Treg	<input type="checkbox"/> Troverdige	<input type="checkbox"/> <input style="width: 100%;" type="text"/>												
<p><b>10. Syns du det var lett å leve seg inn i historien da du leste boka? Hva gjorde at du levde deg inn i historien (eller ikke)?</b></p>														
<p><b>11. Hvilken karakter kjente du deg mest igjen i da du leste boka? Hva var det som gjorde at du kunne kjenne seg igjen i denne karakteren?</b></p> <p>De vi blir kjent med er blant annet:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Dina</td> <td style="width: 33%;">Drakan</td> <td style="width: 33%;">Rosa</td> </tr> <tr> <td>Melussina (Dinas mor)</td> <td>Mester Maunus</td> <td>Davin</td> </tr> <tr> <td>Nicodemus</td> <td>Apoteker-enka</td> <td>Melli</td> </tr> </table>			Dina	Drakan	Rosa	Melussina (Dinas mor)	Mester Maunus	Davin	Nicodemus	Apoteker-enka	Melli			
Dina	Drakan	Rosa												
Melussina (Dinas mor)	Mester Maunus	Davin												
Nicodemus	Apoteker-enka	Melli												
<p><b>12. Så du bokens handling for deg i bilder (som en indre film) mens du leste?</b></p> <p>Hvis ja, beskriv hva du så for deg (f.eks. personers utseende, spesifikke steder eller situasjoner i handlingen).</p> <p>Hvis ikke, skriv hva du tror er grunnen til at du ikke så bokens handling i bilder.</p>														
<p><b>13. Var det noe ved filmen som overrasket deg sammenlignet med hvordan du forestilte deg det da du leste boka?</b></p>														
<p><b>14. Nevn to ting du likte <i>mest</i> med boka, og to ting du likte <i>minst</i> med boka:</b></p>														
<p><b>15. Nevn to ting du likte <i>mest</i> med filmen, og to ting du likte <i>minst</i> med filmen:</b></p>														

Figur 4: Spørreskjema del 2

Det første spørsmålet (spørsmål 9) er et innledende forsøk på å få vite mer om elevenes leseopplevelse av *Skammarens dotter*. Det er i utgangspunktet et lukket spørsmål, hvor elevene kan velge et eller flere av de gitte svaralternativene. Men i denne sammenhengen kan det godt

tenkes at noen respondenter vil beskrive deres leseopplevelse med andre ord enn de som er oppgitt. Av den grunn har jeg valgt å ta med flere åpne kategorier, som kan fange opp elevenes mulige svaralternativer. De resterende spørsmålene er åpne og gir rent kvalitative data. Gjennom slike åpne tilnærminger er målet å få fram ulike variasjoner og nyanser i elevenes fortolkninger.

Spørsmål 10 blir stilt for å få innblikk i hvorvidt elevene levde seg inn i historien, og *hva* som i så fall bidro til at de gjorde det. Det neste spørsmålet omhandler elevenes gjenkjennelse i de ulike litterære karakterene. Hvorvidt elevene gir uttrykk for å identifisere seg med en av de litterære karakterene, kan si noe *mer* om elevenes innlevelse. Det neste spørsmålet undersøker elevenes mentale bilder underveis i lesingen. Det er, som vi så i teoridelen, et relevant spørsmål både i forhold til forestilling og innlevelse. Her valgte jeg å skrive «som en indre film» i parentes, velvitende om at mental billeddannelse, som blant annet Iser påpeker, ikke nødvendigvis tar form som stabile indre bilder. Formuleringen ble likevel brukt for å tydeliggjøre for informantene hva jeg mente. Det trettende spørsmålet er et forsøk på å differensiere mellom elevenes ulike forestillinger underveis i leseprosessen og fremstillinger i filmatiseringen. De to siste spørsmålene (spørsmål 14 og 15) ble stilt for å oppsummere det inntrykket elevene sitter igjen med etter å ha lest boka og sett filmen, i tillegg til at jeg også kan få vite mer om hva elevene oppfatter som det viktigste i både boka og filmen.

#### **4.2.2. Gjennomføring**

Spørreskjemaet er som nevnt elektronisk, og ble utformet og distribuert via spørreskjema-verktøyet *SurveyXact*. Spørreskjemaet ble gjort tilgjengelig for elevene via en lenke som ble lagt ut på Google Classroom. Elevene fikk i underkant av en skoletime (ca. 30 minutter) til å besvare spørreskjemaet. Her var både jeg og læreren deres til stede for å hjelpe dem og klargjøre spørsmål, om nødvendig.

Underveis stilte elevene noen *få* spørsmål. Én elev spurte blant annet om spørreskjemaets første spørsmål omfattet hjemmelekser. Dette (og et par andre lignende spørsmål) valgte jeg å klargjøre i plenum, slik at sannsynligheten for *bias* ble redusert. Flesteparten av elevene skrev forholdsvis mye og tok seg god tid til å svare på spørsmålene. Dette kan tyde på at de tok deltakelsen i studien seriøst. De som brukte kortest tid, var ferdige med spørreskjemaet etter om lag 10 minutter. Etter 25 minutter hadde de fleste levert, bortsett fra et par elever som brukte alle minuttene de fikk til rådighet og leverte etter 30 minutter.

### 4.2.3. Bearbeiding av datamaterialet

Kort tid etter at spørreundersøkelsen fant sted, satte jeg i gang med å bearbeide datamaterialet. Hensikten med dette arbeidet var i første omgang å bestemme informantutvalget til studiens intervjuer. I den innledende fasen valgte jeg å benytte meg av SurveyXact og analysefunksjonen som finnes der. Dette ble gjort for å kunne samle elevbesvarelsene på én side, slik at jeg fikk oversikt over datamaterialet. Deretter ble det foretatt en nokså *usystematisk* undersøkelse av datamaterialet, hvor jeg så etter forhold som jeg ønsket å undersøke nærmere i intervjuene. Jeg noterte og bemerket meg en rekke interessante funn. Med utgangspunkt i det, gikk jeg mer *systematisk* til verks. Det første, og kanskje det viktigste, utvalgskriteriet jeg arbeidet ut ifra var å sikre spredning i elevutvalgets lesevaner. Jeg ønsket å intervju elever som kategoriserer seg selv som *lesere*, og elever som *ikke* gjør det. Et annet kriterium i utvelgelsen var å sikre variasjon når det gjaldt elevenes opplevelse av *Skammarens dotter*. I tillegg var det et krav at begge kjønn ble representert i utvalget. Med utgangspunkt i dette, endte jeg opp med et informantutvalg bestående av 8 elever til sammen, henholdsvis 4 gutter og 4 jenter.

I tillegg til å bestemme informantutvalget til de kvalitative intervjuene, ble dataene fra spørreskjemaets første del brukt til å kartlegge informantgruppens lesevaner (jfr. forsknings-spørsmål 1). Her vendte jeg tilbake til analysefunksjonen på SurveyXact, fordi den ga meg de deskriptive beregningene og statistikken jeg trengte for å kunne fremstille svarfordelingen innen de aktuelle spørsmålene.

### 4.3. Elevintervjuer

Ettersom jeg ønsket å få vite mer om elevenes lese- og filmopplevelse, valgte jeg å benytte meg av det kvalitative forskningsintervju som metode i studiens andre innsamlingsfase. Det ble gjort fordi intervju som metode er godt egnet til å avklare den enkeltes forståelse, og hva slags mening som blir lagt i ulike forhold (Jacobsen, 2015, s. 147).

I forberedelsesfasen var det viktig å forhåndsbestemme strukturingsgraden i intervjuet. Ifølge Jacobsen (2015) er studiens intervjuer kvalitative intervjuer med *middels strukturingsgrad*. Det vil si at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 3) som sirklet inn bestemte temaer i intervjuene, men at rekkefølgen, spørsmålsformuleringer, oppfølgings-spørsmål og så videre, kan variere. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, var for å forsikre meg om at bestemte temaer ble dekket, samtidig som jeg ønsket å ha en åpen, improviserende tilnærming til det som ble sagt underveis i intervjuet.

Et annet metodisk spørsmål i forbindelse med intervju er hvorvidt det skal foregå individuelt, eller i gruppe. Det individuelle intervjuet har lenge vært den dominerende formen for intervju (Jacobsen, 2015, s. 159), likevel kan enkelte situasjoner være godt egnet for å samle intervjuobjektene i grupper. I intervjusettinger, særlig med yngre informanter, kan gruppeintervju vise seg å være en nyttig strategi ettersom det kan oppmuntre til samhandling og i noen sammenhenger oppleves som mindre skremmende (Cohen et al., 2011, s. 433). Med utgangspunkt i det valgte jeg å gjennomføre elevintervjuene *i par*, framfor enkeltvis.

#### 4.3.1. Gjennomføring

Et par uker etter spørreundersøkelsen, gjennomførte jeg fire intervjuer med til sammen åtte informanter. Hvert enkelte intervju hadde en varighet på om lag en halv time. Intervjuene ble gjennomført på skolen der elevene går til daglig. Samtalene ble tatt opp med en digital diktafon, slik at jeg kunne innta en lyttende posisjon i intervjuene.

Jeg hadde som nevnt utarbeidet en intervjuguide på forhånd som jeg forholdt meg til underveis i intervjuene. Utfallet av intervjuene ble likevel *noe* ulikt. Hvordan jeg formulerte enkelte spørsmål, hva informantene vektla og fokuserte mest på, og ikke minst oppfølgings-spørsmålene, varierte. En annen faktor som bidro til variasjon, var at jeg av og til stilte spørsmål basert på ytringer elevene allerede hadde gitt i spørreskjemaene.

Formålet med intervjuene var å oppnå åpne og reflekterte samtaler om elevenes tanker og erfaringer med å lese, lytte til og se *Skammarens dotter*. Jeg innledet intervjuene med en *briefing* (Kvale et al., 2015). Dette innebar at jeg gjentok formålet med intervjuet, hva og hvordan lydopptakene blir brukt, i tillegg til at jeg spurte elevene om de hadde noen spørsmål før vi startet lydopptakeren. Gjennom en åpen inngang til intervjuet, håpet jeg at elevene ville åpne seg i samtalen om *Skammarens dotter*. Det opplevde jeg at de gjorde. Flere av dem svarte utførlig på spørsmålene jeg stilte dem. Dette kan tyde på at elevene var forholdsvis trygge og komfortable med intervjusettingen. Grunnen til det kan være at temaet ble oppfattet som saklig, faglig og uproblematisk å snakke åpent om. Jeg tror også at å gjennomføre intervjuene parvis var en god idé. Elevene fant trygghet i hverandre, og var flinke til å avløse hverandre hvis den ene stod fast; det den ene begynte på, spant den andre videre på eller utdypet ytterligere. Intervjuene ble avrundet med en *debriefing* (Kvale et al., 2015). Før intervjuene ble avsluttet, spurte jeg informantene om de ville legge til noe mer. Etter intervjuene, og da lydopptakeren var slått av, ble elevene spurt om sin opplevelse av intervjuet. Ut ifra tilbakemeldingene jeg fikk virket det som at elevene hadde en positiv opplevelse av intervjusituasjonen.



### 4.3.2. Transkripsjon

Vi går nå videre fra den direkte interaksjonen i intervjuene til fasene etter intervjuet, der vi starter arbeidet med intervjumaterialet. I den første fasen er hovedoppgaven å transkribere intervjuene, som vil si å overføre fra tale til skrift (Jacobsen, 2015, s. 201). Dette er en prosedyre som er nødvendig for å gjøre intervjusamtalene mer tilgjengelige for videre analyse. Ifølge Kvale et al. (2015) kan transkriberingen være problematisk, ettersom det kort sagt er dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Et intervju er et direkte sosialt samspill der utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men ikke for dem som leser utskriften utenfor denne konteksten (s. 205). Det er altså ikke et ukomplisert arbeid å transkribere, men snarere et fortolkningsarbeid der forskjellene mellom verbalt og ikke-verbalt språk kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer.

De kvalitative intervjuene ble transkribert *manuelt* kort tid etter at de fant sted, slik at jeg også kunne støtte meg på mitt eget minne av intervjuene – i tillegg til notater og lydopptaket – i transkriberingen. Innledningsvis startet jeg med å gjennomgå det innsamlede materialet i rå form. Intervjuet ble deretter transkribert mer eller mindre ordrett, bortsett fra enkelte mindre relevante passasjer som ble parafrasert (eksempelvis når én av informantene snakket detaljert om sin egen mobilbruk i hverdagen). Jeg valgte å overføre dialogen til normert bokmål, med markeringer for pauser, latter og andre regibemerkninger. Informantene snakket sjeldent i setninger som følger skriftspråksnormen. Av den grunn måtte jeg ta noen valg underveis for at transkriberingen skulle følge normene for tegnsetting og setningsoppbygging, slik at det ville gi mening i skreven form. Flere forklaringer av transkripsjonene finnes i transkripsjonsnøkkelen (se vedlegg 4).

### 4.3.3. Innholdsanalyse

Det neste steget i arbeidet med intervjumaterialet er en *innholdsanalyse*. Denne formen for analyse er basert på en antakelse om at det som blir sagt i et intervju, kan deles inn i mer overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2015, s. 207). Av den grunn er intervjumaterialet *kategorisert* (en oversikt blir gitt i tabell 7 på s. 64) i lys av intervjuenes innhold og forløp. Denne prosedyren har i oppgave å redusere de lange intervjuuttalelser til noen få, enkle kategorier. Etter at jeg har sortert intervjumaterialet, står jeg ovenfor et fortolkningsarbeid. Fortolkningen innebærer en dekonstruksjon av elevenes uttalelser, slik *jeg* forstår dem. Jeg forsøker riktignok å legge frem resultatene så åpent som mulig, og har en metodisk

mistenksomhet ovenfor mine egne tolkninger. Det er likevel hensiktsmessig å understreke at et fortolkningsarbeid består av nettopp tolkninger, ikke objektive realiteter.

En del av min forståelsesramme i møte med intervjumaterialet, er de teoretiske perspektivene jeg redegjorde for i kapittel 2. De hjalp meg med å strukturere det jeg fant i intervjumaterialet, og har dermed en innvirkning på tolkningsarbeidet. En av farene med teoretisk forståelse, er teoretisk ensidighet. Man finner det man leter etter, og *bare* det. Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer dette (s. 244), en måte å motvirke dette på er å utvikle analysekategorier ut fra det som viser seg i intervjumaterialet. Det har jeg gjort. Det betyr at det oppstod behov for nye analysekategorier underveis i analysen.

Kort oppsummert består innholdsanalysen i å redusere informantenes ytringer i mindre bestanddeler, så binde elementene sammen, for så å forsøke å forstå elementene i lys av den helheten som blir dannet.

#### **4.4. Studiens kvalitetskriterier**

Et spørsmål som stadig blir stilt om kasstudier, er hvorvidt funnene er *generaliserbare* (Yin, 2014, s. 20). Dette fordi man i slike studier ofte ønsker å bidra til å gi generelle innsikter. Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer kravet om at samfunnsvitenskapelige forskningsresultater bør være generaliserbare: «Hvis vi er interessert i generalisering, må vi imidlertid spørre, ikke om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner» (s. 290). Spørsmålet om generalisering virker å være upresist, man må heller stille spørsmål om *hvordan* man kan generalisere. Med bakgrunn i det vil jeg si at jeg legger en *analytisk generalisering* til grunn. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra studien kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene (2015, s. 291). Ut ifra dette kan forskeren argumentere for generalisering, eller så kan man overlate til leseren å vurdere om funnene kan generaliseres til en annen situasjon.

I tillegg til studiens generaliserbarhet, er det ytterligere to kriterier som påvirker studiens samlede kvalitet: *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet har med forskningens pålitelighet å gjøre (Kvale et al., 2015, s. 276). For å styrke studiens reliabilitet vil jeg gi fylldige beskrivelser av konteksten og være åpen om de valgene og tolkningene jeg har gjort underveis i arbeidet med studien. I forbindelse med studiens reliabilitet, kan man problematisere om intervjueffekten gjør seg gjeldende (Jacobsen, 2015). I så fall, innebærer det at informantenes svar blir påvirket av intervjuerens tilstedeværelse og svarer det en *tror* intervjueren vil høre. Dermed kan man

oppnå overrapportering av et fenomen. Dette er viktig å være klar over, slik at man kan forsøke å redusere dette i den grad det er mulig. Når det gjelder validitet dreier det seg om hvorvidt en undersøkelse er egnet til å måle det den sier den skal måle (Kvale et al., 2015, s. 276). I denne studien har jeg benyttet meg av valideringsteknikker som jeg vil hevde at styrker studiens validering. Gjennom metodetriangulering har jeg hatt muligheten til å kontrollere hvorvidt mine funn støtter opp om hverandre.

#### **4.5. Ethiske betraktninger**

Ethiske valg og overveielser har blitt tatt gjennom hele undersøkelsesprosessen. Siden studien innebærer behandling av personopplysninger, har jeg vært pliktig til å melde og søke til Norsk senter for forskningsdata om å få studien godkjent. Da søknaden ble godkjent (se vedlegg 1), dro jeg til den aktuelle skolen for å dele ut informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette ble gitt for å sikre *informert og fritt* samtykke, som innebærer at de det forskes på ikke skal være under noen form for press idet de gir sitt samtykke, og at de gir samtykket på grunnlag av viten om den forskningen som skal gjennomføres (Fossheim, 2009). Siden informantene på dette tidspunktet var under 16 år, måtte også elevenes foresatte godkjenne og skrive under på samtykkeskjemaet. Gjennom det dokumenterte samtykket, ble mitt ansvar som forsker tydeliggjort, i tillegg til at forskningsdeltakernes rettigheter ble sikret.

Et annet krav som jeg har etterstrebet i arbeidet med studien er *konfidensialitet*. Konfidensialitet referer til en enighet med forskningsdeltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Det innebærer ofte at datamaterialet som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale et al., 2015, s. 106). Informantene og deres foresatte ble gjort oppmerksomme på at det kun var jeg som ville ha tilgang på personlige opplysninger, og at dette ville bli slettet når forskningen ble avsluttet. For å hindre at enkeltpersoner kan bli identifisert, har informantene fått fiktive navn i presentasjonen av studiens resultater. Informantenes skole- og klassetilhørighet er også anonymisert.

## 5. Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg analysere og diskutere studiens empiri. Kapittelet består av tre overordnede deler. Den første delen av kapittelet beskriver informantenes lesevaner. Dette er som nevnt nødvendig bakgrunnsinformasjon – hvorvidt elevene er *leseglade*, eller ikke, kan være avgjørende for elevenes opplevelse av *Skammarens dotter*. Beskrivelsen består i første omgang av en overordnet karakteristikkk av den samlede informantgruppens lesevaner. Her tar jeg utgangspunkt i elevenes besvarelser i spørreundersøkelsen. Videre følger en presentasjon av studiens fokuselever, og deres lesevaner. Denne fremstillingen er i første omgang basert på datamaterialet fra spørreskjemaene, men intervjumaterialet inntar en triangulerende funksjon og gir i noen tilfeller ytterligere opplysninger om fokuselevens lesevaner. Det første delkapittelet besvarer med det studiens første forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner elevenes lesevaner og lesepraksis?

Videre i analyse- og diskusjonskapittelet er formålet å avdekke fokuselevens opplevelse av *Skammarens dotter*, i henholdsvis bok- og filmformat. For å gjøre det vil jeg primært ta utgangspunkt i intervjumaterialet, som har blitt kategorisert i tre overordnede analysekategorier. En oversikt og nærmere beskrivelse av de analytiske kategoriene blir gitt innledningsvis i delkapittelet. Det andre delkapittelet skal gi svar på studiens andre forskningsspørsmål:

2. Hvordan rapporterer elevene at de lever seg inn i fiksjonsuniverset, etter å ha lest boka og sett filmen?

Med utgangspunkt i det intervjumaterialet viser, vil jeg i den tredje og *siste* delen av dette kapittelet diskutere hvordan de tre mediene på ulike måter synes å skape innlevelse i møte med fiksjon. Det tredje delkapittelet skal med det svare på studiens tredje forskningsspørsmål:

3. Hvordan legger de ulike mediene – bok, lydbok og film – til rette for innlevelse?

Mens forskningsspørsmål 1 og 2 fremstiller studiens empiri, innleder altså forskningsspørsmål 3 til en mer overordnet diskusjon om de ulike mediene innvirker på elevers innlevelse i fiksjon. En slik diskusjon er hensiktsmessig da en økende digitalisering forutsetter at vi undersøker hvordan, og i hvor stor grad, de presumptivt unike kvalitetene ved litterær boklesing kan bli påvirket dersom bokmediet byttes ut med andre medier.

## 5.1. Informantgruppens lesevaner

Studiens innsamlingsfase ble som kjent innledet med en spørreundersøkelse til elevene. Alle elevene (N = 22) svarte på alle spørsmålene, hvilket gir en svarprosent på 100%. Hensikten med spørreundersøkelsen var som nevnt å bestemme informantutvalget til studiens intervjuer, samt å kartlegge informantsgruppens lesevaner (jfr. forskningsspørsmål 1).

På spørsmål om hvor mye tid elevene brukte på å lese i hverdagen (bøker, tegneserier, blader, papir- og nettaviser og så videre, med unntak av sosiale medier) var det kun tre elever som valgte svaralternativet «Ingenting». Resten av elevene (dvs. 19 elever som utgjør 87% av informantgruppen) ga med det uttrykk for at lesing er en del av deres hverdag. Da spørsmålet om elevenes lesevaner ble spesifisert til det å lese bøker på fritida, svarte den samlede informantgruppen slik:

Tabell 2: Resultater spørsmål 3

<b>3. Leser du av og til bøker på fritida (utenom skolearbeid)?</b>	<b>Antall elever</b>	<b>Prosentandel</b>
Ja	6	27%
Nei	16	73%

Her ser vi at elever som praktiserer opplevelseslesing (skjønnlitteratur eller sakprosa i bøker) utenom skolearbeidet, og som på bakgrunn av det kan karakteriseres som *leseglade* elever, er i et betydelig mindretall. Selv om tallene ikke nødvendigvis speiler realitetene til det fulle<sup>11</sup>, indikerer dette at en stor andel av elevgruppen ikke velger å oppsøke litteraturen på egen hånd. Dette peker i samme retning som resultatet fra PISA 2018, der over halvparten av norske 15-åringer oppgir at de ikke leser for fornøynsens skyld (Roe, 2020, s. 112).

---

<sup>11</sup> I de kvalitative intervjuene, hvor jeg ofte stilte spørsmål med utgangspunkt i elevenes besvarelser i spørreskjemaet, viste det seg ved et par anledninger at elever som ga uttrykk for å lese bøker på fritida i spørreskjemaet, ikke gjorde det, eller omvendt. Dette er med på å tydeliggjøre verdien av *datatriangulering*.

Lesevaner henger som regel tett sammen med holdninger til lesing. I spørreskjemaet er noen påstander i spørsmål 8 med på å kartlegge elevenes holdninger til lesing, deriblant påstanden «Jeg leser kun for å få tak i informasjon jeg trenger der og da». Når jeg i det følgende skriver om hvor stor andel som enige med påstanden, viser jeg til summen av elevene som har svart både «Veldig enig» og «Enig».

Tabell 3: Resultater påstand spørsmål 8

<b>8. Er du enig eller uenig med følgende påstand om lesing: Jeg leser kun for å få tak i informasjon jeg trenger der og da.</b>	<b>Antall elever</b>	<b>Prosentandel</b>
<b>Veldig enig</b>	4	18%
<b>Enig</b>	12	54%
<b>Uenig</b>	5	23%
<b>Veldig uenig</b>	1	5%

Tabell 5 viser at 16 elever (som utgjør ca. 72% av informantene) er enige i at de kun leser for å få tak i informasjonen de trenger der og da. Det vitner om at elevenes holdninger til lesing peker i negativ retning, i takt med lesevanene. Dette samsvarer igjen med resultatene fra den seneste PISA-undersøkelsen, hvor en økning i tilslutning til utsagnene «Jeg leser bare hvis jeg må» og «Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger» ble funnet (Roe, 2020, s. 129).

Det som imidlertid er verdt å bemerke seg, er at en stor andel av studiens informanter oppgir at de ble lest høyt for som barn:

Tabell 4: Resultater spørsmål 6

6. Leste foreldrene dine eller noen andre høyt for deg da du var barn?	Antall elever	Prosentandel
Hver dag	8	36%
Svært ofte	8	36%
Ofte	4	18%
Sjeldent	1	5%
Svært sjeldent		
Aldri	1	5%

Som vi ser er det kun én informant som svarer «Aldri». Nesten alle (dvs. 20 elever som utgjør 90% av informantutvalget) svarer enten «Ofte», «Svært ofte» eller «Hver dag». Hva kan være grunnen til at lesingen har avtatt i ungdomsalder? Astrid Roe forklarer som nevnt de unges manglende leselest ved å peke på digitalisering (2020, s. 115). Dette er også en plausibel forklaring i denne sammenhengen, ettersom *alle*<sup>12</sup> (inkludert dem som oppgir at de leser bøker på fritida) svarer at de foretrekker å se på film, framfor å lese bøker. Argumentasjonen er som nevnt ofte at tekstlig lesing oppleves som mindre oppslukende og at det krever mer bevisst innsats for konsentrasjon, enn å se, lytte eller spille (Mangen og Weel, 2016, s. 118). Den digitale utviklingen er unngåelig, og den har utvilsomt ført mye positivt med seg. Men på en annen side er det oppsiktsvekkende at samtlige elever – til og med elevene som i utgangspunktet har et lystbetont forhold til lesing – i stor grad prioriterer skjermen, framfor boka.

<sup>12</sup> Basert på resultatene fra én av påstandene i spørsmål 8. Elevene ble bedt om å ta stilling til påstanden «Jeg foretrekker å se på film/tv-serier framfor å lese bøker». Elevene skulle krysse av på hvor (u)enige de er med påstanden, på skalaen: Veldig enig – Enig – Uenig – Veldig uenig. 15 elever (dvs. 68%) svarte «Veldig enig» og 7 elever (dvs. 32 %) svarte «Enig».

På spørsmålet om hvor *ofte* informantene som oppgir at de leser bøker på fritida faktisk leser bøker, viser spørreundersøkelsen følgende:

Tabell 5: Resultater spørsmål 4

<b>4. Hvor ofte leser du bøker fordi du har lyst på fritida?</b>	<b>Antall elever</b>	<b>Prosentandel</b>
Hver dag eller nesten hver dag	1	17%
3-4 dager i uka		
1-2 dager i uka	3	50%
1-3 ganger i måneden	2	33%
Sjeldnere		

Her er det én informant som utpeker seg og oppgir å lese forholdsvis ofte: «Hver dag eller nesten hver dag». De andre informantene som oppgir at de av og til leser bøker for fornøynsens skyld, ser vi at leser et par ganger i uka, eller noen ganger i måneden.

Med utgangspunkt i det ovennevnte, ser vi at det er et betydelig mindretall (6 elever som utgjør 27%) som oppgir at de leser bøker utenom skolearbeidet og for fornøynsens skyld. Likevel er dette en informantgruppe hvor *nesten* alle (dvs. 19 elever som utgjør 87%) oppgir at de praktiserer lesing i hverdagen. Det gir et belegg for å hevde at informantgruppen i stor grad leser av praktiske årsaker. Dette avspeiler at lesing ikke blir ansett som en opplevelse, men snarere som en nødvendighet. Dette samsvarer med funnene i PISA 2018 (Roe, 2020, s. 129). En slik tendens peker i retning mot det som leseforskere – deriblant Mangen og van der Weel (2016) – påpeker: problemet er ikke at ungdom ikke leser, for det gjør de åpenbart, men at lesingen deres i stor grad skjer på en *helt* annen måte enn den lineære, sammenhengende og potensielt kontemplative måten, som kan følge av den tradisjonelle romanlesingen (Mangen & Weel, 2016, s. 117).



### 5.1.1. Fokuselevenenes lesevaner

Mens vi i det foregående har skissert et overordnet bilde av informantgruppens lesevaner, skal vi nå bli bedre kjent med et mindre utvalg av informantgruppen, og deres lesevaner. Jeg har som nevnt valgt å omtale dette informantutvalget som studiens fokuselever. Her skal vi bli kjent med leseglade informanter som praktiserer opplevelseslesing på fritiden forholdsvis ofte. Vi skal også møte informanter som av ulike årsaker ikke leser bøker utenom skolearbeidet og for fornøynsens skyld. En overordnet presentasjon av fokuselevenenes lesevaner – med utgangspunkt i elevenes besvarelser i spørreskjemaet – blir gitt i tabellen nedenfor:

Tabell 6: Fokuselevener og deres lesevaner

Informant:	Noah	Natalie	Kasper	Andrea	Isak	Ylva	Nicolai	Emilie
Leser bøker på fritida:	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja
Hvis ja, hvor ofte:		1-3 dager i måneden	1-2 dager i uka	1-2 dager i uka			1-2 dager i uka	Hver dag eller nesten hver dag

I det første intervjuet møter vi **Noah**, sammen med **Natalie**. I spørreundersøkelsen oppgir Noah at han ikke leser bøker på fritida. I intervjuet kan han likevel fortelle om en rekke tidligere leseopplevelser: Harry Potter, Ringenes Herre og Hunger Games. Det viser seg at han leste mye bøker da han gikk på barneskolen. Han synes fremdeles at det kan være gøy å lese bøker, men i ungdomsårene har han fått større interesse for film og dataspill. Dermed opptar dette mer av fritida hans. Intervjupartneren hans, Natalie, svarte i spørreundersøkelsen at hun leser bøker på fritida. I intervjuet viser det seg at hun kun leser i skolebøkene sine i forbindelse med skolearbeid. Hun spesifiserer i intervjuet at hun *aldri* leser bøker for fornøynsens skyld.

I det andre intervjuet møter vi **Kasper** og **Andrea**. Kasper oppgir at han leser bøker på fritida, som oftest et par ganger i løpet av uka. Han har lite erfaring med fantastisk litteratur fra før, da han stort sett holder seg til krimsjangeren. Andrea er også blant dem som oppgir å lese bøker utenom skolearbeidet, omtrent et par ganger i uka. Hun forteller at hun har lest Hunger Games-trilogien og *Divergent*, og at hun har sansen for slike dystopiske romaner.

I studiens tredje intervju, blir vi bedre kjent med **Isak** og **Ylva**. Isak beskriver seg selv som en forholdsvis erfaren leser når det gjelder fantasy. I spørreundersøkelsen oppgir han riktignok at han ikke leser bøker utenom skolearbeidet, men i intervjuet forteller han at han pleide å lese mye bøker da han gikk på barneskolen. Han stoppet å lese mot slutten av barneskolen fordi han

da var lei av å lese bøker. Hvis han i dag skal lese bøker, for eksempel på ferie, er det uten tvil en bok innenfor fantasysjangeren han da velger å lese. Intervjupartneren til Isak, Ylva, svarte i spørreundersøkelsen at hun ikke leser bøker utenom skolearbeidet. I intervjuet forteller hun at dette var fordi hun ikke holdt på å lese bok på fritida på tidspunktet da spørreundersøkelsen ble gjennomført. I intervjuet forteller hun at hun leser bøker i perioder. På tidspunktet da intervjuet ble gjennomført, holdt hun på å lese en roman (hun husket ikke romanens tittel), som hun foreløpig ville gi en god anmeldelse. I motsetning til Isak, har ikke Ylva erfaring med fantasysjangeren fra før. Hun forteller i intervjuet at hun ble positivt overrasket over hvor spennende denne sjangeren var.

I det fjerde og siste intervjuet snakket jeg med **Nicolai** og **Emilie**. Begge svarte ja på spørsmålet om de leser bøker for fornøyselsens skyld. I spørreskjemaet oppgir Nicolai at han leser et par ganger i uka. I intervjuet forteller han at han stort sett leser hver dag, fordi han har inngått en «deal» med sin mor om å lese flere bøker. Nicolai foretrekker å lese historiske bøker, men han er også glad i å lese fantasy. Intervjupartneren hans, Emilie, leser også bøker opp imot hver dag og ga uttrykk for det i spørreskjemaet. Hun er den eneste jenta i utvalget som oppgir at hun har et forhold til fantasy i bokformat fra før. Hun har blant annet lest *Ringenes Herre*, og på intervjutidspunktet var hun snart ferdig med å lese *Harry Potter og dødstalismanene*, den siste boka i serien om Harry Potter.

Med utgangspunkt i dette, kan man si at fokuselevene samlet sett utgjør en forholdsvis leseglad elevgruppe, i hvert fall sammenlignet med tendensen i den samlede informantgruppen. Dette fordi over halvparten av fokuselevene (Andrea, Emilie, Kasper, Nicolai og Ylva) gir uttrykk for at de har et lystbetont forhold til lesing og praktiserer boklesing i hverdagen. Blant disse finner vi i tillegg to storlesere (Emilie og Nicolai) som leser bøker opp imot hver dag. De resterende fokuselevene (Isak, Natalie og Noah) viser derimot mindre interesse for boklesing. De praktiserer i *liten* grad eller *aldri*, frivillig boklesing. To av dem (Isak og Noah) hadde riktignok et lystbetont forhold til boklesing da de var yngre. Men i dag har tiden som før ble brukt til å lese bøker, blitt fortrent til fordel for blant annet dataspill. Natalie understreker i intervjuet at hun aldri leser bøker utenom skolearbeidet og for fornøyselsens skyld. For de tre er lesing noe de gjør for praktiske formål.

## 5.2. Innlevelsen i fiksjonsuniverset

I dette delkapittelet skal jeg analysere studiens intervjumateriale. Formålet er som nevnt å avdekke hvorvidt elevene har levd seg inn i fiksjonsuniverset, eller ikke (jfr. forskningsspørsmål 2). Analysen er delt inn i tre overordnede analysekategorier:

(1) *Oppmerksomhet* (2) *Mentale bilder* og (3) *Emosjonell innlevelse*

De analytiske kategoriene har blitt dannet med utgangspunkt i intervjuguiden og intervjuenes forløp. Noen av analysekategoriene har vært hensiktsmessig å dele inn i underkategorier. En skjematisk oversikt over studiens analysekategorier, i tillegg til teori og relevante begreper, blir gitt i tabellen nedenfor:

Tabell 7: Analysekategorier med tilhørende teori og relevante begreper

Analysekategorier:	Teori:	Relevante begreper:
<b>1. Oppmerksomhet</b> 2.1. Det auditive formatet 2.2. <i>Hvor leser du best?</i>	Kuijpers et al. (2014, 2017); Csikszentmihalyi (2014); Baron (2021); Kuzmičová (2016)	Oppmerksomhet, flow, det auditive formatet
<b>2. Mentale bilder</b> 3.1. Krevende bildedannelse	Iser (1974, 1978); Kuijpers et al. (2014, 2017)	Forestillingsevne (imagery), mentale bilder, ubestemtheter, tomme felt, selvreferensialitet, visuelle/filmatiske bilder
<b>3. Emosjonell involvering</b>	Rosenblatt (1994, 1995); Kuijpers et al. (2014, 2017); Mar & Oatley (2008); Cohen (2001)	Estetisk og efferent lesing, absorption, emosjonell innlevelse (emotional engagement), empati, sympati, identifikasjon

Den første analysekategorien – (1) *Oppmerksomhet* – skal bidra med informasjon om elevenes oppmerksomhet i møte med fiksjonsuniverset. Fanget *Skammarens dotter* elevenes oppmerksomhet? Og hvordan stod det til med elevenes konsentrasjon underveis? Som det fremgår av navnet på den neste analysekategorien – (2) *Mentale bilder* – har den i oppgave å avdekke hvorvidt elevene har konstruert mentale bilder i møte med fiksjonsuniverset. Til slutt ser den siste analytiske kategorien – (3) *Emosjonell involvering* – på elevenes innlevelse i, forståelse for, og følelser for eller med karakterene i *Skammarens dotter*.

Som det fremgår av tabell 7, gir ikke dataene om filmen *Skammerens datter* grunnlag for en egen analysekategori. Det er lite i datamaterialet som gjelder elevenes filmopplevelse spesifikt. Men filmen blir sammenlignet med (lyd)boka, for eksempel idet elevene forteller om konstruksjonen av mentale bilder (analysekategori 2). I tillegg til det, blir filmopplevelsen

kommentert implisitt mot slutten i intervjuene, da elevene forteller at de ønsker å se oppfølgerfilmen, mens kun et fåtall sier at de vil lese den neste boka i bokserien.

### 5.2.1. Oppmerksomhet

Vi starter med å se nærmere på hvorvidt, og i hvilken grad, det fiktive universet i *Skammarens dotter* fanget elevenes oppmerksomhet. Flesteparten av informantene sier at de ikke hadde store vansker med å følge med underveis i lesingen og lyttingen. Her er det Ylva som svarer, og svaret hennes blir støttet av intervjupartneren Isak:

**I<sup>13</sup>:** Hvordan syntes dere selve lesingen gikk da? Greide dere å konsentrere dere om handlingen i boka, eller hendte det at dere begynte å tenke på andre ting underveis?

**Ylva:** Jeg synes det gikk veldig bra. Jeg synes det var ganske interessant så da ... altså hvis det hadde vært en kjedelig bok så hadde jeg nok begynt å tenke på andre ting, men jeg gjorde ikke det her.

**Isak:** Ja, samme her [nikker].

Som vi ser gir Ylva, og Isak for så vidt, uttrykk for at *Skammarens dotter* fanget oppmerksomheten deres. At Ylva beskriver romanen som interessant kan sies å betone et reflektert perspektiv på det leste. Man kan spekulere i om romanens innhold, og da kanskje særlig det etiske budskapet i fortellingen (kampen mellom det gode og onde, skillet mellom rett og galt), har fungert som et utgangspunkt for en dypere refleksjon hos Ylva. Videre i uttalelsen ser vi at Ylva utøver en slags metabevissthet om at hennes konsentrasjon under lesing kan variere. Konsentrasjonen hennes i møte med tekster avhenger av at det tekstlige innholdet ikke er «kjedelig». Lignende oppfatninger finner vi hos Andrea og Kasper:

**Andrea:** Jeg følte at jeg satt meg veldig godt inn i boka og så for meg hvordan alt utspilte seg. Jeg fulgte godt med, og syntes at det var spennende.

**Kasper:** Ja samme her, det var ikke sånn at jeg syntes det var kjedelig.

I likhet med Ylva og Isak, synes de oppmerksomhetsmessige aspektene å være i spill i Andrea og Kasper sine møter med *Skammarens dotter*. Dette har å gjøre med at fiksjonsteksten byr på spenning. Følelsen av spenning (eng. *felt suspense*) innebærer en «prospect-based emotion, experienced in relation to foreseen events that have not happened yet» (Bálint et al., 2017, s. 180). Det kan på flere måter ses som en indikator på absorption. Først og fremst er det plausibelt spenningen øker leserens engasjement. I tillegg involverer følelsen av spenning at leserens

---

<sup>13</sup> I. = Intervjuer.

oppmerksomhet er rettet mot det som utspiller seg i fiksjonsuniverset (Bálint et al., 2017, s. 180).

Ei som derimot opplevde oppmerksomhetsmessige utfordringer under lesingen og lyttingen, var Natalie:

**Natalie:** Jeg prøvde å følge med, men jeg synes det var vanskelig. Så jeg tror jeg begynte å tenke mer på litt andre ting. [latter]

Natalie forklarer at hun sleit med å følge med og det å holde et vedvarende fokus underveis i lesingen og lyttingen. Grunnen til det er at hun syntes romanen var *for vanskelig*. Som vi så i teorikapittelet i forbindelse med Csikszentmihalyis konseptualisering av *flow*, er det en forutsetning at utfordringen man ovenfor oppleves som tilstrekkelig. Hvis ikke, hvis utfordringen blir oppfattet som for stor, er det lite tenkelig at flow oppstår. I stedet for flow, oppstår heller utilfredshet eller uro (Csikszentmihalyi, 2014). Slik som det fremgår av Natalies utsagn, er det ikke sannsynlig at flow har oppstått i hennes møte med *Skammarens dotter*. Utilfredshet, eller eventuelt uro, er et langt mer sannsynlig utfall.

### **5.2.1.1. Det auditive formatet**

I intervjuet ble informantene spurt konkret om hvordan de opplevde det auditive formatet som et supplement til den skrevne teksten. Dette kan helt klart være avgjørende for hvorvidt elevene levde seg inn i fiksjonsuniverset, eller ikke. Noe av det som kjennetegner lytting til lydbøker er at lytterne sånn sett bare skal «være» i situasjonen, da det er lite de kan gjøre for å påvirke hastigheten, eller fremgangen, i teksten. Lydboka kan med dette skape en situasjon i klasserommet, hvor elevene lytter og er stille. Dette etablerer tydelige og rolige rammer i klasserommet som kan ha en virkningsfull effekt, og muligens legge til rette for innlevelse. Informantene gjør *ulike* vurderinger av det å lytte til lydbok. Blant dem som har en tilsynelatende positiv innstilling til det å lytte, finner vi Ylva. Hun sier følgende i intervjuet:

**I:** Dere satt jo og hørte på lydbok i klasserommet, samtidig som dere leste på egen hånd. Syntes dere det var greit?

**Ylva:** Ja, jeg syntes det. Det var veldig greit å kunne følge med i boken samtidig som vi hørte, også synes jeg det var veldig avslappende å høre på lydbok egentlig.

Ut ifra dette utsagnet, virker Ylva å være tilfreds med det å lytte til lydbok. Det som likevel er verdt å bemerke seg, er at hun påpeker at det var greit å kunne følge med i teksten underveis. Dette fordi det da var enklere for henne å gå tilbake i teksten, hvis det var noe hun ikke forstod eller fikk med seg. Det å kunne navigere seg frem og tilbake i det tekstlige innholdet, så vi i

teorikapittelet at både Baron (2021) og Kuzmičová (2016) løfter fram som én av fordelene med lesing. Noe annet jeg bemerker meg ved Ylvas uttalelse, er at hun beskriver lyttingen som «avslappende». Dette signaliserer at innleseren har støttet henne under lesingen, og at innleseren har inntatt rollen som Ylvas assistent, slik Baron (2021) påpeker at den kan gjøre. Det *kan* lede til at hun i større grad kunne fokusere på tekstens handling, ettersom lyttingen ikke stille de samme kravene til avkoding. Det kan samtidig peke i retning mot at lyttingen var avslappende, fordi hun rett og slett slapp å lese teksten selv. Vil dette da kunne tilsi en passiv kommunikasjon med teksten?

Nicolai og Emilie har en annen oppfatning enn Ylva når det gjelder bruken av lydbok. Nicolai svarer først:

**Nicolai:** Jeg leste boken ferdig ganske fort egentlig. Jeg leste bare videre i mitt tempo. [latter]

Som vi ser, så ikke Nicolai helt poenget med å lytte til lydbok, og bestemte seg for å lese videre i sitt eget tempo. Nicolai sier i utgangspunktet *lite* om lytteopplevelsen sin. Men ved at han lot være med å lytte til lydboka, og bare leste videre på egen hånd, er det tenkelig at lyttingen ikke var det helt store for hans del. Ut ifra utsagnet hans kan vi samtidig se at lesingen hans virker å være formålsoverorientert; her forstått som det formål simpelthen å bli ferdig med lesingen. Slik formålsoverorientert lesing som Nicolai antyder i møte med *Skammarens dotter*, og det at han må ha lest fiksjonsteksten forholdvis fort, vil ifølge Rosenblatt (1994) begrense tilgangen til den estetiske lesingen. Dersom teksten blir lest i høy hastighet, er det nemlig lite sannsynlig at leseren lykkes med å etablere den nødvendige oppmerksomheten på opplevelsen. Det vil ikke være fri flyt av fantasi og følelser, men heller en dyp oppmerksomhet rettet mot ordene i seg selv. En slik type lesing som Nicolai gir uttrykk for, kan derfor vitne om det Rosenblatt karakteriserer som en ekstrem efferent holdning til tekst:

At the end of the spectrum, the reader disengages his attention as much as possible from the personal and qualitative elements in his response to the verbal symbols; he concentrates on what the symbols designate, what they may be contributing to the end result that he seeks – the information, the concepts, the guides to action, that will be left with him when the reading is over (1994, s. 27).

På den efferente enden av kontinuumet, hvor Nicolai muligens befinner seg, kobler altså leseren ut så mye som mulig av oppmerksomheten som er rettet mot personlige elementer i sin respons det tekstlige innholdet.

På samme spørsmål, om hvordan det var å *lytte* til fiksjonsteksten, svarer Emilie følgende:

**Emilie:** Jeg synes det var greit, men jeg føler at jeg på en måte ... at jeg hadde fått mer ut av det om jeg hadde lest helt på egen hånd, fordi da kan man lese i sitt eget tempo og kan gå tilbake i boka dersom det er noe man ikke forstår.

Her kan vi se at Emilie hadde foretrukket å lese teksten *helt* på egen hånd, fordi hun da kan lese i sitt eget tempo og enklere navigere seg frem og tilbake i teksten. Slik ville hun fått mer ut av det, ifølge henne selv. Slik som det fremgår her, har altså innleseren verken inntatt rollen som assistent eller motivator underveis i lesingen. Innleseren har snarere vært et forstyrrende element for Emilie i hennes møte med fiksjonsuniverset.

### **5.2.1.2. Hvor leser du best?**

Et annet samtaleemne i intervjuene, var andre kontekstuelle forhold som kan påvirke leseopplevelsen. Her spurte jeg elevene konkret om opplevelsen ville vært annerledes dersom de hadde lest *Skammarens dotter* hjemme. Elevene er enige i at det hadde gjort leseforløpet annerledes, men på hvilken måte, varierer. Emilie og Nicolai svarer først:

**I:** Tror dere at leseforløpet hadde vært annerledes om dere hadde sittet hjemme og lest på egen hånd, i stedet for å lese på den måten dere har gjort i klasserommet?

**Emilie:** Ja, jeg tror det.

**Nicolai:** Ja, samme her.

**I:** Ja, på hvilken måte tenker dere?

**Nicolai:** Tror kanskje at jeg hadde fått et annet bilde ... kanskje fått med meg flere detaljer.

**Emilie:** Ja, kanskje det samme for min del. Og når vi hørte på lydbok så gikk den jo ganske sakte, i tillegg til at det ble mange pauser i lesingen. Nå gikk det jo av og til en uke mellom hver gang vi leste. Så det er jo litt ... man kan jo glemme en del detaljer og sånn. Så det hadde kanskje vært lettere å lese den selv.

Nicolai gir uttrykk for at han er mer oppmerksom på detaljer dersom han leser hjemme på egen hånd. Det kan tolkes dit hen at han tar seg bedre tid i lesingen når han leser hjemme. Sånn sett kan det være større sjanse for at Nicolai leser på den *estetiske* måten når han er hjemme (jfr. Rosenblatt, 1995). Emilie sier lite om hvordan lesingen hjemme hadde foregått for hennes del, men er opptatt av at praktiske omstendigheter rundt lesingen og lyttingen på skolen satte en stopper for kontinuitet i lesingen hennes. Med utgangspunkt i det, kan vi anta at lesing hjemme for Emilies del hadde resultert i oftere og mindre avbrutte leseøkter. Det er dermed tenkelig at *leseflow* er et mer sannsynlig resultat dersom hun leser på egen hånd.

Andrea og Kasper mener derimot at å lese hjemme og på egen hånd hadde resultert i sjeldnere, kortere og mindre uavbrutte leseøkter:

**Andrea:** Hvis jeg hadde lest hjemme hadde jeg ikke fått lest like lenge og uavbrutt. Da ville jeg lest litt, lagt fra meg boka, og lest litt igjen. Lesingen hadde blitt hakkete, og det kunne blitt hull i historien.

**Kasper:** Ja, på skolen fikk jeg lest lengre enn det jeg hadde gjort hjemme på senga.

Mens Nicolai og Emilie antyder at lesingen hjemme hadde resultert i en mer sammenhengende lesing, mener altså Andrea og Kasper det motsatte. Dette er et tydelig tegn på at Nicolai og Emilie leser mer utenom skolearbeidet, enn det Andrea og Kasper gjør.

En lignende oppfatning som hos Andrea og Kasper, finner vi hos Isak. Han trekker i tillegg fram mobilen som en potensiell distraksjon dersom han hadde lest romanen hjemme:

**Isak:** Jeg tror den hadde vært dårligere, fordi når du hører på det samtidig som du leser så føler jeg at jeg fulgte bedre med. Mens hvis jeg leser alene, så kan det hende at jeg blir distraheret og tar opp telefonen.

Her gir Isak tydelig uttrykk for at hans lesing er mer konsentrert i klasserommet, enn hjemme. Hvis han leser alene, er sjansen for å bli distraheret langt større. Dette indikerer at Isak har forholdsvis liten utholdenhet i møte med lengre tekster. Ylva er enig med Isak i at konsentrasjonen oppstår lettere i klasserommet, enn hjemme. I forlengelsen av det, sier hun også noe om *hvorfor* hun følger med idet hun møter et tekstlig innhold i undervisnings-sammenheng:

**Ylva:** Når vi leser på skolen, så må vi jo følge med. Det kan jo være at vi får oppgaver etterpå.

Med dette utsagnet poengterer Ylva det faktum at litterære tekster *ofte* blir brukt som et utgangspunkt for elevenes egen skriving, eller for å eksemplifisere og arbeide videre med analytiske virkemidler, sjangertrekk eller lignende (se Blikstad-Balas & Roe, 2020). Ut ifra intervjuene (med både elevene og læreren) vet vi at elevene arbeidet med forskjellige skriveoppgaver i etterkant av lesingen og lyttingen. I hvilken grad påvirker en slik innramming av teksten elevenes innlevelse? Det er plausibelt at dette kan føre til at elevene forholder seg til teksten på andre premisser. Som Rosenblatt påpeker kan undervisningen, for eksempel ved testspørsmål rettet mot forståelse eller i form av skriveoppgaver i etterkant av lesingen, forvirre eleven(e) ved å implisitt fremstille en efferent tilnærming til teksten, selv om den egentlige hensikten kanskje er estetisk lesing (1995, s. 17).

Noah og Natalie mener i likhet med de andre at lesingen hadde vært annerledes hjemme, og sier samtidig at de ikke nødvendigvis hadde lest, eller lest ferdig, *Skammarens dotter*, hvis ikke de hadde vært på skolen:



**Noah:** Ja. Fordi, sånn på skolen, ikke at vi blir tvunget, men hjemme har vi jo andre ting vi gjerne vil gjøre.

**I:** Hva med deg, Natalie?

**Natalie:** Jeg tror jeg hadde lagt fra meg boka litt tidligere.

**I:** Så det er ikke sikkert at du hadde lest den ferdig?

**Natalie:** Nei.

Mens medelevene hevder at lesing hjemme hadde resultert i sjeldnere, kortere og mindre uavbrutte og konsentrerte leseøkter, sier Natalie i klartekst at hun ikke hadde lest romanen etter skoletid. Ved at hun i tillegg sier at hun hadde lagt fra seg romanen litt tidligere, indikerer Natalie at hun på et tidspunkt faktisk ga opp å lese fiksjonsteksten. Uttalelsen til Noah kan heller ikke sies å fronte et sterkt leseengasjement i møte med *Skammarens dotter*. Han antyder at det er andre ting han heller vil prioritere fremfor å lese når han er hjemme. Med det gir han et klart signal om at lesingen av *Skammarens dotter*, eller lesing generelt, anses som et pliktløp.

Som vi har sett så langt, er det kun Nicolai og Emilie som gir uttrykk for at de hadde lest oftere enn det de gjorde på skolen, og fått «mer ut av det», dersom de hadde lest fiksjonsteksten på egen hånd. Dette indikerer at de andre informantene i stor grad forholder seg til teksten fordi de *må*, ikke fordi de *vil*. Denne observasjonen styrker i tillegg inntrykket av at Nicolai og Emilie leser mer utenom skoletiden enn det de andre informantene, og at de dermed kan ha et mer lystbetont forhold til det å lese. Det kan være verdt å bemerke seg, ettersom empirisk forskning har dokumentert at hvor ofte man leser (eng. reading frequency) kan påvirke i hvor stor grad man lever seg inn i det man leser. Mar et al. (2006) fant at «the self-reported tendency to become highly engaged in stories was positively correlated with fiction print exposure» (s. 705). Forskningen antyder altså at de som leser ofte, lever seg mer inn i et tekstlig innhold. Om det er tilfellet i denne sammenhengen, gjenstår å se.

### **5.2.2. Mentale bilder**

Et sentralt aspekt i møte med fiksjon – og da særlig i bokformat – er leserens konstruksjon av mentale bilder (jfr. Iser, 1974; 1978, Rosenblatt, 1995, Kuijpers et al., 2014; 2017). Dette var av den grunn et sentralt tema i samtlige intervjuer. Samtlige informanter (med unntak av Natalie) forteller i intervjuene at forestillingsevnen deres ble aktivert under lesingen og lyttingen. Ylva er én av dem. Hun beskriver, til Isak sin store overraskelse, at hun så for seg at Drakans drager gikk oppreist på *to* bein. Isak så derimot for seg dragene med store vinger, og at de krøyp på *fire* bein. Ylva forklarer deres forskjellige mentale bilder på følgende måte:

**Ylva:** Jeg føler liksom ... siden de ikke beskrev sånn alt for mye, så kunne man bruke fantasien sin i tillegg. Det synes jeg var bra ... akkurat passe mengde med beskrivelser. Sånn som med dragene, så får man litt beskrivelser, men man kan bruke fantasien sin og.

Ylvas forklaring deler mange likheter med Iser (1978) teori om teksters *tomme felt*. Slik som Iser påpeker, er det flere forbindelser i en fiksjonstekst som ikke blir oppgitt eksplisitt i teksten. Det samme gjelder Kaaberbøls roman, ifølge Ylva. Hvor mange bein dragene har, er et konkret eksempel. I romanen blir fabeldyret riktignok presentert med både direkte, detaljerte og metaforiske beskrivelser. La oss se på et eksempel fra *Skammarens dotter*. Da Dina ankommer Dunark for første gang, og ser en av dragene i dragegården, kan vi lese:

Han var ikkje så stor som eg hadde frykta, for i dei vonde draumane mine var drakar stor som hus. [...] Lågare enn ein hest, men nesten tre gonger så lang. Skjeldekt som ein slange. Tjukke, krumme bein med lange klør. Gule auge og eit langt, flatt hovud. Og frå munnen dingla ein blodig kjøtklump som ein gong hadde vore bakbeinet på ein kalv.  
(Kaaberbøl, 2003, s. 36)

Selv om dette i utgangspunktet er en svært innholdsrik beskrivelse, gir det likevel bare et fragment av dragens ytre. Det er mye leseren kan tenke seg til på egen hånd ved å ta i bruk sin egen fantasi. Og det har både Ylva og Isak gjort. Det har blant annet resultert i forskjellige *realiseringer* (jfr. Iser, 1978) av romanens tekstlige presentasjon av dragene. Åpenheten og tolkningsrommet i teksten, som kan lede til en subjektiv konstruksjon av mentale bilder, virker å være det som gjør lesingen (og lyttingen) til en særegen opplevelse. Isak sier følgende:

**Isak:** Det er det [tekstens *ubestemtheter*] jeg synes er bedre med en bok. At man liksom må skape bildene selv, istedenfor å bare se film.

Den subjektive konstruksjonen av mentale bilder er også sentral for Noah. Han antyder, i likhet med Isak, at de mentale bildene som kan oppstå i møte med den verbale fiksjonen, er med på å gjøre lesing (og lytting) til en annen opplevelse enn det å se bestemte bilder på en skjerm:

**Noah:** [...] i boken er det mer innhold. Jeg så for meg flere ting, og opplevde alt på en annen måte enn i filmen. [...]

Det som er relevant å påminne om, er at både Isak og Noah er blant dem som foretrekker audiovisuelle medier fremfor bokmediet. De leser sjeldent, og bruker heller tiden sin på å se film eller tv-serier eller å spille dataspill. På tross av det antyder de begge her at litterær lesing er en annen form for opplevelse, med en egen verdi, og at dette knytter seg til tekstens åpenhet og *tomme felt*.

Spørsmålene om mentale bilder ble ofte knyttet til en sammenligning mellom boka og filmen. Flere av elevene var særlig opptatt av hvordan deres mentale bilde av de fiktive karakterene noen ganger var *helt* annerledes enn hvordan de ble fremstilt på skjermen. Dette gjaldt blant annet utseendet til karakteren Drakan. Vi skal tilbake til Isak og Ylva. De sier følgende om hvordan de så for seg Drakan:

**I:** Hvordan var det dere forestilte dere at han [Drakan] så ut?

**Isak:** Jeg så for meg at han var skikkelig sånn mørk ... sånn alt, både håret og øynene var sorte ... Men i filmen var han jo rødhåret. Det hadde jeg ikke sett for meg.

**Ylva:** Det jeg reagerte mest på var at jeg trodde at han var en gammel mann. Litt sånn stor, og sånn ... Men så var han jo helt annerledes. Også det oransje håret var et veldig sjokk. Jeg skjønnte ikke at det var han først.

**I:** Ja [latter].

**Ylva:** Ja, også tenkte jeg bare ... Ja, at han skulle gå i mørke klær og sånn, at han var ganske gammel og rund.

Med utgangspunkt i dette, ser vi at både Isak og Ylva har konstruert et relativt detaljert bilde av karakteren Drakan. Deres mentale bilde var på mange måter helt forskjellig fra det bildet filmskaperne har konstruert. Andrea forteller om en lignende opplevelse, men da med moren til Drakan:

**Andrea:** Ja, og hun moren til Drakan. Hun var mye skumlere i filmen enn det jeg så for meg da vi leste. Da vi leste så jeg for meg en søt, liten bestemor med en rullator eller krykker, men i filmen var hun kjempenifs og skummel. Hun var helt annerledes enn det jeg så for meg.

[latter]

Dette utsagnet viser at Andrea, i likhet med Ylva og Isak, har hatt et relativt detaljert bilde av hvordan hun så for seg de litterære karakterene, blant annet av Drakans mor. Disse utsagnene er i tillegg med på å antyde at de har konstruert subjektive bilder underveis i lesingen og lyttingen, som eksisterer helt uavhengig bildene som blir presentert i filmen<sup>14</sup>.

Nicolai forteller også at han har konstruert mentale bilder i møte med det tekstlige innholdet:

**Nicolai:** Jeg så ikke for meg personer, de var ... jeg så liksom for meg skygger. Det jeg så for meg var den borgen i Dunark. Så har jeg tidligere sett et fjell i Sri-Lanka, der jeg kommer fra,

---

<sup>14</sup> Som nevnt i kapittel 3 (under overskriften 3.4 Elevenes møte med *Skammarens dotter*) ble det besluttet av læreren at klassen skulle se filmen *før* de hadde lest og lyttet ferdig. Det betyr at elevene leste og lyttet til de siste kapitlene i romanen *etter* at de hadde sett filmen.

som går rett opp sånn [lager trekant med hendene], så jeg bygde på en måte borgen opp på der i hodet mitt.

Med utgangspunkt i det Nicolai sier, kan vi hente informasjon om *hva* som har stimulert hans mentale bilder av landskapet, mer spesifikt informasjon om hvordan han ser for seg borgen i Dunark. Som vi ser, er det mentale bildet av borgen, og dens plassering, basert på et av hans episodiske minner fra Sri-Lanka. Dette indikerer det samme som studiene til Seilman og Larsen (1989), Conway (1990) og Mar og Oatley (2008): leserens egne minner og erfaringer er ofte en viktig referanse i konstruksjonen av mentale bilder. Det at Nicolai har knyttet teksten til sin *egen* horisont gjennom sine personlige minner, er for øvrig noe som kan indikere innlevelse.

### **5.2.2.2. Krevende bildedannelse**

Som vi har sett hittil, er det flere elever som har konstruert detaljerte og nyanserte bilder underveis i lese- og lytteforløpet. Ei som derimot hadde vansker med å konstruere mentale bilder, var Natalie:

**I:** Hva tenker du Natalie? I spørreskjemaet har du svart at du syntes det var litt vanskelig å se for deg det som skjedde.

**Natalie:** Ja, men jeg syns egentlig at det ble lettere etter at vi så filmen. Alt ga litt mer mening.

**I:** Hvorfor syns du det? At det ble lettere etter at du så filmen?

**Natalie:** Hm, vet ikke helt. Som sagt så skjønnte jeg ikke helt boka, og da er det jo litt vanskelig å lage bilder i hodet.

**Noah:** Etter å ha sett filmen er det jo litt enklere å huske historien, fordi man har konkrete bilder å forholde seg til.

Som det fremgår her, syntes Natalie at lesingen og lyttingen ble enklere *etter* at de hadde sett filmatiseringen. Dette tyder på at hun anser det å konstruere mentale bilder underveis i et leseforløp som krevende. Det er langt ifra bare Natalie som mener at det er krevende å konstruere sine egne bilder. Som vi ser, mener Noah at det er enklere å huske og forholde seg til filmens konkrete bilder. Natalie og Noah er ikke alene om å ha en slik oppfatning. Selv om Ylva har konstruert nyanserte bilder i møte med fiksjonsteksten, mener hun at det er en fordel å kunne supplere med filmatiseringen av et tekstlig innhold, slik at man kan danne seg klare bilder:

**Ylva:** Ja, jeg er veldig glad i å lese bøker og se filmen i tillegg. Da husker jeg litt av begge deler, også får jeg helt klare bilder med hjelp av filmen.

En lignende oppfatning finner vi hos Emilie, som sier:

**Emilie:** Jeg føler mine bilder stemte med filmen, fordi jeg søkte på boka og filmen på nettet i starten, så da så jeg jo skuespillerne og hvordan landskapet og sånn så ut. Jeg var ikke på skolen den dagen de startet å lese boka, så jeg fikk ikke helt med meg forklaringen av hvordan de så ut og sånn. Så da var det jo litt ... ja, men da fikk jeg i hvert fall et innblikk i hvordan alt ble fremstilt i filmen og det hjalp jo med å skape bilder som ble litt mer like med det som faktisk stemte på en måte.

**I:** Så dine bilder ble preget av filmen da?

**Emilie:** Ja, litt. Og så klart leste jeg jo, for alt var ikke med i filmen heller. Men det ble ... jeg føler det var litt lignende på en måte.

Som vi ser, har Emilie konstruert mentale bilder i møte med den verbale fiksjonen. Men det at hun på forhånd fikk et innblikk i filmens fremstilling, ved å søke opp og se bilder av skuespillerne, landskapet og så videre, gjorde ifølge henne lesingen enklere fordi hun da fikk støtte i sin bildedannelse. Med det antyder også Emilie, som leser bøker opp imot hver dag, at det å konstruere mentale bilder er et kognitivt krevende arbeid. Det er også bemerkelsesverdig at Emilie anser filmatiseringen som en slags «fasit». At hun har en oppfatning om at hun burde se for seg romanen på den samme tydelige og «bestemte» måten som en film, i stedet for ha en forståelse for at den mentale bildedannelsen, når man leser, er en annen form for opplevelse, slik som blant annet Iser (1978) betoner det; at man som leser utfører et arbeid med å fylle tekstens *ubestemtheter*.

Med utgangspunkt i det ovennevnte ser vi klare tendenser til at den yngre generasjonen vokser opp i en audiovisuell kultur, dominert av «bestemte», filmatiske bilder. Kan man dermed anta at det er mer fremmed og kognitivt krevende for dem – enn for tidligere generasjoner – å danne seg nyanserte og innholdsrike forestillinger, kun basert på et tekstlig innhold?

### 5.2.3. Emosjonell involvering

Et annet vesentlig aspekt ved å leve seg inn i et fiktivt univers er å involvere seg følelsesmessig i det som utspiller seg. Det kan blant annet knyttes til *emotional engagement* (jfr. Kuijpers et al., 2014, 2017) og *estetisk lesing* (jfr. Rosenblatt, 1995). Det er imidlertid ikke flere enn to informanter som gir uttrykk for en emosjonell respons på det utspilte i *Skammarens dotter*.

En emosjonell respons finner vi til en viss grad hos Andrea:

**I:** Kjente dere på noen følelser underveis?

**Andrea:** Ja, jeg ble litt bekymret på hennes vegne. Og kanskje litt skuffa da hun etter hvert ble tatt og endte opp i den fangekjelleren.

Den emosjonelle responsen som det her er snakk om, kan karakteriseres som sympati (jfr. Mar & Oatley, 2018). I dette utsagnet er det tydelig at Andrea føler *med* Dina, men fra en observerende posisjon eller perspektiv. Med utgangspunkt i dette utsagnet, og i resten av intervjuet, virker det ikke som at Andrea har gjenopplevd eller delt Dinas følelsesmessige tilstand i de ulike situasjonene, slik en empatisk leser ville gjort.

Den andre informanten som gir uttrykk for at *Skammarens dotter* frembrakte følelser, er Ylva. Hun forteller at om da Dina og de andre reddet Melussina, beseiret Drakan og til slutt flyktet fra Dunark, gjorde henne glad:

**Ylva:** Ja, sånn glede. På en måte. Jeg ble glad på de sine vegner, selv om de ikke er ekte personer. Men, likevel ... Jeg så for meg hvor glade de var, og ble selv glad.

Som vi ser, påpeker Ylva at Dina og de andre karakterene ikke er «ekte personer». Hun forteller likevel at hun har vært i stand til å se for seg gleden som Dina og de andre må ha kjent i situasjonen. Dette resulterte i at Ylva selv ble glad. Dette er trolig et resultat av identifikasjon (jfr. Cohen, 2001). I spørreskjemaet skriver Ylva at hun kan gjenkjenne seg i det å gjøre ting man i utgangspunkt syns er skummelt, men som man likevel må gjøre. Dermed er det tenkelig at dette er et eksempel på emosjonell innlevelse i handlingen som berører hennes erfaringer indirekte, og som hun derfor har et visst følelsesmessig forhold til. Det at hun har identifisert seg med Dina og forestilt seg hennes følelsesmessige tilstand – i hvert fall i forbindelse med denne konkrete hendelsen – og at dette påvirket hennes egne følelser, *kan* peke i retning mot empatisk lesing.

Empatisk, eller eventuelt sympatisk, lesing vil som kjent innebære en estetisk lese måte, fremfor den efferente lese måten (jfr. Rosenblatt, 1995). I intervjumaterialet finnes det imidlertid en tredje posisjon, som verken kan karakteriseres som estetisk eller efferent. Rosenblatt nevner en slik posisjon, som hun beskriver på følgende vis: «When the images and ideas are presented by the work have no relevance to the past experiences or emotional needs of the reader, only a vague, feeble, or negative response will occur» (Rosenblatt, 1995, s. 56). En slik tredje holdning som Rosenblatt beskriver, kommer til syne hos Natalie:

**Natalie:** Man vet jo at det ikke er ekte, så man føler jo ikke så altfor mye.

Dette utsagnet fra Natalie er kort, men sier likevel mye om hennes leseopplevelse. Natalie er i likhet med Ylva opptatt av at *Skammarens dotter* ikke er «ekte», men hos henne kan det se ut som at bevisstheten omkring tekstens avstand til virkeligheten har blokkert hennes emosjonelle responsmønster. Selv om *Skammarens dotter* er fiksjon, og på mange måter åpenbart ikke ligner virkeligheten, skildrer og problematiserer Kaaberbøl det familiære, vennskap, rett og galt,

lojalitet, ensomhet og så videre, temaer som både er realistiske, gjenkjennbare og tankevekkende. Temaer som i utgangspunktet kan fungere som et tilknytningspunkt mellom teksten og leseren, og på den måten relatere til sider ved leserens egne erfaringer. Som det fremgår her, har ikke Natalie lett etter et slikt tilknytningspunkt, eller en slik relevans i teksten. En opplevelse av fremmedhet, som Natalie gir uttrykk for her, kan ifølge Smidt (1989) resultere i at leseren/eleven avviser teksten (og/eller situasjonen rundt den) som meningsløs, uinteressant og «kjedelig» (s. 226). Det synes å være en passende beskrivelse for Natalies møte med fiksjonsteksten *Skammarens dotter*.

Emilie og Nicolai sine leseopplevelser var heller ikke kjennetegnet av spesielt sterke følelser. Emilie svarer først:

**Emilie:** Kanskje ... jeg husker egentlig ikke så godt hva jeg faktisk følte da jeg leste liksom. Men, altså, man føler jo alltid et eller annet. Det er jo alltid noe du sitter og tenker på eller føler ... så jeg følte nok noe.

Som det fremgår her, antyder Emilie at hun har respondert emosjonelt underveis i møte med fiksjonen. Det som er interessant å bemerke seg, er at hun har problemer med å huske *hva* hun følte under lesingen og lyttingen, selv om intervjuet fant sted relativt kort tid etter at de var ferdig med å lese og lytte til romanen. Den manglende erindringen anser jeg som et tegn på at hun ikke har levd seg nevneverdig inn i Dinas, eller de andre karakterenes, emosjonelle tilstand.

Nicolai demonstrerte derimot helt tydelig på at han ikke investerte sine følelser i møtet med *Skammarens dotter*:

**I:** Hva med deg, Nicolai?

**Nicolai:** Nei [latter].

Nicolai sitt svar er kortfattet, men utmerker seg likevel ved mangel på empatisk, eller sympatisk, involvering i teksten. I forlengelsen av dette, spurte jeg Nicolai om en konkret hendelse i boka og filmen som jeg antar at kan lede til en følelsesmessig reaksjon hos leseren (og tilskueren), og om han eventuelt følte noe i forbindelse med det som skjedde. Hendelsen jeg siktet til var da Drakan satt fyr på et hus hvor Nicodemus gjemte seg. Nicolai svarte på følgende vis:

**Nicolai:** Nei ... ikke i boken, men kanskje *litt* i filmen ... da var det litt annerledes. I boken fikk du vite nesten med en gang ... at han fortsatt levde.

Slik som det fremgår her, oppfylte filmen i dette tilfellet Nicolai sine krav om vendepunkt og det uventede i større grad enn det (lyd)boka gjorde. På bakgrunn av det kan det se ut som at filmen på denne måten appellerte mer til Nicolais følelser enn det den verbale fiksjonen gjorde.

Det kan muligens være en årsak til at Nicolai ville se oppfølgerfilmen, men ikke lese oppfølgeren i bokserien. Det var for øvrig ikke Nicolai alene om. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg fokuselevne om de ville lese de neste bøkene i bokserien. Det var det kun Kasper som svarte ja til. De andre informantene hadde altså ingen planer om det. Emilie, Nicolai og Ylva skulle riktignok lese andre bøker. Og Isak var positiv til å lese resten av bokserien i skoletiden. Det som er påfallende, er at alle ville se oppfølgerfilmen. Med utgangspunkt i det, er det belegg for å si at Kaaberbøls fortelling falt i smak, men at mediet fiksjonen formidles gjennom virker å ha en avgjørende rolle.

### **5.3. Hvordan de ulike mediene fremmer innlevelse**

Med utgangspunkt i de tre analysekategoriene, presenterte og analyserte det forrige delkapittelet studiens intervjumateriale. Delkapittelet analyserte *lokale* funn knyttet til hver enkelt informant. Gjennomgangen av studiens datamateriale avdekket også noen mer *generelle* tendenser når det gjelder innlevelse i fiksjon. Med utgangspunkt i det, skal jeg i dette delkapittelet drøfte hvordan de tre mediene bok, lydbok og film på ulike måter synes å legge til rette for innlevelse (jfr. forskningsspørsmål 3).

#### **5.3.1. Hva med bok?**

Denne studien viser at det å tilegne seg opplevelsen av et fiksjonsunivers gjennom *verbal* fiksjon synes å ha noen dimensjoner som ikke ivaretas i møte med *audiovisuell* fiksjon. Dette knytter seg i stor grad til tekstens åpenhet og innebygde tolkningsrom, som vi med Iseres språkdrakt kan kalle *tomme felt* (jfr. 1978). Disse har vi sett at appellerer til leseren(e)s fantasi og leder til konstruksjon av mentale bilder. I gjennomgangen av studiens intervjumateriale så vi flere tilfeller hvor bokas tekstlige presentasjoner (eksempelvis av karakteren Drakan, eller av dragene hans) har aktivert elevenes forestillingsevne. Underveis i møte med fiksjonsteksten har elevene konstruert innholdsrike bilder av de litterære karakterene, landskapet og så videre, på grunnlag av sine *disposisjoner* (jfr. Iser, 1978). Tekstens åpenhet og innebygde tolkningsrom gir leseren/eleven frihet til å kunne danne seg egne, nyanserte og detaljrike bilder av det leste. Det synes å være det som gjør at flere av elevene betrakter lesing (og lytting for så vidt) som en annen opplevelse enn det å se film.

Det at flesteparten av studiens fokuselever (med unntak av Natalie) forteller at de har konstruert innholdsrike mentale bilder i møte med tekstlige innholdet, vil samtidig kan tilsi at de har lest og lyttet til fiksjonen med oppmerksomhet (jfr. Kuijpers, 2020). Det er likevel snakk om en *distansert* innlevelse i den verbale fiksjonen. Det er ingen indikasjoner i datamaterialet



på selvforglemmelse, eller følelsen av å glemme tid og sted (jfr. *flow*). Elevenes opplevelser av den verbale fiksjonen kan ikke sies å være kjennetegnet av følelser (jfr. *emotional engagement/estetisk lesing*), da det kun er to informanter som i det hele tatt gir uttrykk for en emosjonell respons på det som utspiller seg i fiksjonen. Disse emosjonelle responsene var riktignok ikke preget av spesielt sterke følelser. Det er heller ingen av fokuselevne som gir uttrykk for en følelse av å ha vært til stede i det fiksjonsuniverset Kaaberbøl har konstruert (jfr. *transportation*). Det avgjørende spørsmålet er nå; *hvorfor?* For Hauer (2020) er en del av forklaringen om hvorfor elevene fordyper seg i lesing eller ikke, sammenhengen teksten blir satt inn i<sup>15</sup> (s. 236). Det er plausibelt at de «skolske» rammene, at lesingen skal brukes *til* noe, virker inn på elevenes innlevelse i den verbale fiksjonen. I denne sammenhengen kan det se ut som at de er med på å etablere en avstand mellom elevene og fiksjonsuniverset. Med utgangspunkt i den foregående analysen, og noen supplerende kvalitative data, vil jeg i det følgende peke på to faktorer som virker å spille en avgjørende rolle dersom elever skal leve seg dypere inn i bokmediet. Disse faktorene er henholdsvis: elevens medbestemmelse i forhold til tekstvalget og didaktiske grep i litteraturundervisningen.

#### **5.3.1.1.    *Tekstvalg og didaktiske rammer***

Det var som kjent læreren som tok valget om at elevene skulle lese (og lytte til) *Skammarens dotter*. På bakgrunn av det er dette en tekst elevene er pålagt å lese og lytte til. Det i seg selv hevder blant annet Green og Brock at kan være med på å begrense, og potensielt hindre, elevens *transportation* i litteratur:

[...] literature may fail to be transporting when persons are reading **it against their will** [min utheving]; high school students, for example, often describe their reading assignments as boring, even though if students had encountered the same reading without prompting, they may have found them transporting» (2000, s. 705)

Å si at elevene leser og lytter til *Skammarens dotter* imot sin vilje, er kanskje litt i overkant. Eller er det? Det er kun to av studiens fokuselever som sier at de hadde lest boka utenom skoletiden. Det er dermed en sjans for at lesingen (og lyttingen) for flere av dem, har blitt betraktet som et pliktløp. Som noe de *må*, ikke nødvendigvis *vil*. Det vil naturligvis kunne ha implikasjoner for hvorvidt elevene/leserne lever seg inn i bokmediet. En leser *må*, enkelt sagt, like teksten og ha en indre motivasjon for å lese det tekstlige innholdet med glede og innlevelse.

---

<sup>15</sup> I Hauer sin studie består denne sammenhengen av *fire* overordnede faktorer: 1. Tekstvalg, 2. Oppmerksomhet (metareflektivt arbeid), 3. Rammesetning (*hvor* lesingen skjer) og 4. Litteraturredidaktikk (erfaringsbasert kontra analytisk tilnærming til tekstene) (Hauer, 2020, s. 236).

Ytre motivasjon, som skolearbeid eller karakterer kan bidra til å gi, kan føre til at lesingen gjennomføres, men antakelig uten reell refleksjon og en særlig *aktiv* leser. Innlevelse vil, slik jeg ser det, være avhengig av en aktiv leser. Kan det derfor være et poeng å la elevene få velge lesestoffet sitt selv? I Hauer sin studie (2020) var det å la elevene ta sine egne tekstvalg betydningsfullt for konstitueringen av fordypet lesing. Viktigheten av å la elevene velge tekst på egen hånd, blir også vektlagt av leseforskeren Stephen Krashen. Dette siden forskningen hans, ikke uventet, finner at frivillighet, engasjement og læring henger nært sammen i lesing (Krashen, 2004).

Å la elevene få velge tekst selv vil utvilsomt være motiverende for dem der og da. Kanskje særlig for de mindre leseglade elevene, slik som for eksempel Natalie. Ved å lese tekster som man i utgangspunktet synes virker interessante, og som passer leserens preferanser, øker sjansen for en positiv og engasjerende leseopplevelse. I forlengelsen av det, kan leseglede og leselysten øke. Men det er likevel et iboende dilemma ved å la elever velge bok på egen hånd. Dersom målet er å utvikle et mer langvarig leseengasjement hos elever, innebærer det mer enn å skape kortsiktig motivasjon. Det handler om hjelpe elevene til å se at de har kapasitet til å lese ulike tekster på innsiktsfulle måter, og å utvikle og bruke verktøy som kan gjøre det enklere for dem å konstruere en mening i det de leser (Hennig, 2017, s. 130). Det er i tillegg mange elever som har en tendens til å velge teksttyper eller sjangre som de allerede kjenner godt og liker, og som de vet hvordan de skal lese (Hennig, 2017, s. 130). Derfor vil det være behov for at læreren introduserer dem for og veileder dem til å lese nye og uvante tekster. I denne sammenhengen var det i tillegg et bevisst valg fra lærerens side at elevene skulle lese den samme teksten for å kunne skape en felles leseopplevelse i klasserommet, og på denne måten unngå den individuelle stillelesingen. Kan en likevel gi elevene en følelse av medbestemmelse i forhold til tekstvalget? Nå er det riktignok noen praktiske hensyn å ta (blant annet om bøkene er tilgjengelige som klassesett), men læreren kan da for enkelhetens skyld legge frem noen aktuelle tekstalternativer. Deretter kan klassen velge tekst på et demokratisk vis i fellesskap. Dersom uenigheten blant elevene er stor, kan elevene deles inn i grupper etter hvilken bok de ønsker å lese. Det finnes mange måter å gjøre dette på. Poenget er at en viss grad av medbestemmelse, i forhold til tekstens sjanger, tematikk og så videre, kan ha en hensikt for å tilrettelegge for motivasjon, og derav innlevelse, i møte med bokmediet. Kanskje kan en konklusjon være at man iblant bør la elevene få velge helt på egen hånd. Dette for å fremme og styrke elevenes lystbetonte lesing. Andre ganger kan det være hensiktsmessig å veilede elevene i tekstvalget (for eksempel ved å legge frem et bestemt tekstutvalg, hvor man samtidig passer

på å gi dem en viss valgfrihet) for å sikre at elevene møter og får erfaringer med et bredt spekter av litterære tekster.

I tillegg til valg av tekst, anser jeg – i likhet med Hauer (2020) – elevers innlevelse i bokmediet å være didaktisk anliggende. Det har blitt belyst fra flere hold at den efferente lesingen dominerer i skolen (se for eksempel Rosenblatt, 2005; Hennig, 2017; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hauer, 2020<sup>16</sup>). Funn i denne studien er også med på å indikere dette. Som vi så i den foregående analysen, var bevisstheten og forventningene om arbeidsoppgaver i etterkant av lesingen en årsak til at Ylva følger med idet hun møter tekster i skolen. Et annet funn i datamaterialet som peker i retning mot den efferente lesingens hegemoni i skolen, er elevenes uttalelser da vi nærmet oss slutten i intervjuene. Da stilte jeg informantene følgende spørsmål:

**I:** Hvorfor tror dere at dere leser skjønnlitteratur på skolen?

En stor andel av elevene svarte da at lesingen skulle ha en funksjon i å forbedre ordforrådet/skrivingen deres:

**Emilie:** Ja, i tillegg var jo denne boken på nynorsk og, så da blir det jo ekstra ... det passer jo bra at vi får øvd oss på nynorsk og, siden vi må jo det. Så dette var jo en fin måte å øve på å lese og skrive nynorsk, siden vi skrev jo litt om hva vi hadde lest hver gang.

**Isak:** Hm. Kanskje for å få bedre ordforråd.

**Kasper:** Hm, for å forbedre ordforrådet.

**Nicolai:** Jeg tror det er for å forbedre skrivingen vår.

**Noah:** Vet ikke helt. Kanskje det er for å bli flinkere til å skrive.

**Ylva:** Ja, du blir jo bedre til å skrive av å lese. Og denne boka var jo i tillegg på nynorsk, og vi lærer jo nynorsk av å lese nynorsk.

Ifølge elevene, er den litterære lesingens formål å styrke skrivingen deres. Det har elevene for så vidt helt rett i. At det er en uløselig sammenheng mellom (litterær) lesing og skriving, er det flere litteraturdidaktikere og forskere som påpeker (se for eksempel Blau, 2003; Krashen, 2004). Det er likevel et tankekors at elevene umiddelbart gir den litterære boklesingen en instrumentell funksjon. Det sier i mine øyne mye om skolens tekstpraksis. Dette viser, i likhet med funnene i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020), at det er en tendens i skolen at den litterære lesingen ofte blir betraktet som et springbrett for elevenes skriving. I forlengelsen av det, kan man si at dette er med på å tydeliggjøre at litteraturen ofte blir redusert til et verktøy for å oppnå målbare læringsmål.

---

<sup>16</sup> I Blikstad-Balas & Roe (2020) og Hauer (2020) er det riktignok begrepene *analytisk* og *erfaringsbasert* tilnærming til tekst som blir brukt.

En efferent holdning til lesing kommer også til uttrykk hos læreren. Jeg vil imidlertid si at motivasjonen og holdningen hennes i forkant av lesingen på et vis kan tolkes som estetisk. I intervjuet jeg hadde med læreren, fortalte hun at Kaaberbøls roman ble valgt blant annet på grunn av sjangerens potensial til å fenge elevene. På denne måten vektla læreren opplevelsesaspektet ved å lese litteratur. Til tross for det, kan det virke som at lesingen i praksis har vært efferent. Det inntrykket beror blant annet på det skrivearbeidet læreren la opp til i etterkant av lesingen og lyttingen. Da tenker jeg imidlertid ikke på leseloggen som elevene skrev for sin egen del. Å skrive leselogger, eller journaler, kan ha en positiv effekt<sup>17</sup>. Jeg sikter til de analytiske skriveoppgavene som læreren la opp til i etterkant av lesingen, med instruksjoner om å foreta person- og miljøskildring. En slik innramming av teksten, er det plausibelt at kan begrense eller redusere elevenes innlevelse i fiksjonen. Det skyldes imidlertid ikke et umiddelbart motsetningsforhold mellom elevers innlevelse og arbeidsoppgaver. Det vil helt klart være hensiktsmessig å stille elevene spørsmål til det de har lest. Som Rosenblatt påpeker er en privatisering av lesingen – så vel som en for analytisk tilnærming til teksten – ytterpunkt man bør unngå (Rosenblatt, 2005). Siden alle opplever og tolker tekster ulikt, ut ifra sine egne disposisjoner, kan det å stille spørsmål være med på å utfordre og konkretisere elevers forståelse av teksten. Ved å snakke med de andre i klasserommet – både lærer og medelever – kan ulikhetene i elevers lesing komme frem, og dermed fungere som en åpning til å reflektere over egen lesing, samt hva teksten formidler og hvordan. På denne måten kan spørsmål altså bidra til å *åpne* teksten, og fremme det sanselige, assosiative og følelsesmessige ved elevers lesing. Som vi husker fra kapittel 2.2.1., skyldes jo ofte fraværet til den estetiske lesingen i skolen en misforståelse om at den skjer av seg selv (Rosenblatt, 2005, s. 99). Noen ganger vil den kanskje gjøre det, men ikke alltid. Dermed vil det ikke bare være hensiktsmessig, men også helt nødvendig, å stille elevene spørsmål i tilknytning til det leste.

Som jeg har nevnt tidligere, påpeker Rosenblatt en fare for at spørsmål rettet mot elevers tekstforståelse kan bli mistolket og at de implisitt formidler en efferent lesing (1995, s. 17). For å unngå en slik situasjon, og i stedet lede elevene inn i den estetiske lesingen, er det viktig å være bevisst hvilke, og på hvilken måte, en stiller elevene spørsmål. For å ivareta elevers leseopplevelse, samtidig som man stiller spørsmål til det tekstlige innholdet, poengterer

---

<sup>17</sup> Hennig (2017) viser at det å skrive leselogg kan ha mange fordeler. Én av dem er at det å skrive leselogg kan hjelpe elevene med å formulere sin egen respons på teksten, slik at den blir klarere og lettere å forstå for dem selv. Det er da viktig at elevene opplever at leseloggen tilbyr dem et skriverom med forholdsvis lav terskel (s. 180–183).

Drangeid (2014) at rekkefølgen i tekstarbeidet er viktig. Han illustrerer dette ved å vise til egen undervisning. Innledningsvis i et tekstarbeid, setter han av mye tid til å få innsikt i lesernes opplevelse av det leste. Han spør dem om hva de legger merke til i teksten, hva de synes er interessant i og med teksten, og så videre. Denne informasjonen tar han med seg videre, og bruker dette aktivt, når han etter hvert innleder til en analytisk og faglig orientert samtale rundt teksten (s. 16–24).

Jeg vil understreke at jeg ser viktigheten av at elever lærer seg fagspråk og blir kjent med de litterære konvensjonene. I lys av det skal begreper, virkemidler, sjangertrekk og så videre, spille en rolle i litteraturundervisningen. Det jeg imidlertid problematiserer er om opplevelsesperspektivet er så nedtonet eller helt fraværende. I denne sammenhengen ble det, så vidt jeg vet, ikke satt et eksplisitt fokus på elevenes leseopplevelser gjennom spørsmål eller arbeidsoppgaver. Elevene fikk i stedet instruksjoner om å skildre noen forholdsvis konkrete momenter i fiksjonsteksten. Spørsmålet er om det i forlengelsen av skriveoppgavene, ble gitt anledning til at elevene skal se hva slags betydning det har i den store sammenhengen. Hvis ikke, har slike analytiske oppgaver liten funksjon, annet enn å eksemplifisere fagbegreper. Men det var kanskje hensikten? I så fall, taper man en god mulighet til å få innsikt i det elevene bemerker seg i teksten som blir lest. Og, vel så viktig; sannsynligheten for at den litterære lesingen resulterer i en jakt på det rette svaret, øker. I tillegg til det, er det en tendens at slike analyseoppgaver blir gitt fordi man alltid gjør det. Dersom det er tilfellet, er faren stor for at elevene i liten grad møter og opplever *variasjon* i tekstarbeidet. Og variasjon blir et viktig stikkord dersom tekstpraksisen skal vekke elevers engasjement (Hennig, 2017, s. 70).

Et annet aspekt som peker i retning mot en efferent tekstpraksis, er at læreren valgte *Skammarens dotter* med en tanke om at romanen skulle innta en funksjon i sidemålsundervisningen<sup>18</sup>. At elever skal lese lengre fiksjonstekster på nynorsk er jeg på *ingen* måte negativ til. Det er helt klart et grep som kan hjelpe elevene i en viktig opplæring. Derfor mener jeg ikke at man som norsklærer skal gjøre mindre av det. Men i denne sammenhengen indikerer det likevel at man i skolen sjeldent lar elevene lese litteratur kun for opplevelsens skyld. Den

---

<sup>18</sup> Det at *Skammarens dotter* er oversatt til nynorsk var for øvrig noe halvparten av fokuselevne, og flere av informantene i spørreundersøkelsen, var negative til. Fokuselevne ga uttrykk for at målformen gjorde det vanskeligere å følge med. Dermed ingen indikasjoner på *artifact absorption* (jfr. Kuijpers et al., 2014), snarere tvert imot. Denne observasjonen er med på å belyse en kjent utfordring i norskfaget, nemlig at mange elever har en negativ innstilling til nynorsk. Det er definitivt et potensial i å gå videre med en slik problematikk, men det ligger utenfor denne studiens rammer.

litterære lesingen i klasserommet skal som regel gis en funksjon som ligger utenfor selve leseopplevelsen.

Med utgangspunkt i det ovenstående, ser vi tydelige tegn på at den efferente lesingen har preget elevene i møte med den verbale fiksjonen *Skammarens dotter*. Det denne studien argumenterer for er et større, og et mer bevisst, fokus på å fremme den estetiske lesingen i klasserommet. Det virker i mine øyne å være avgjørende dersom bokmediet skal legge til rette for en kontemplativ lesing og innlevelse. Det betyr ikke at man må slutte å stille elevene spørsmål eller å gi dem arbeidsoppgaver i tilknytning til de litterære tekstene, men at spørsmålene man stiller skal ta utgangspunkt i den teksten som blir lest, og i det som elevene bemerker seg i eller ved teksten.

### 5.3.2. Hva med lydbok?

Studien viser at det er klare forskjeller på det å *lese* kontra det å *lytte* til verbal fiksjon. At det skriftbaserte og auditive formatet har vesensforskjellige affordanser er det i størst grad storleserne Emilie og Nicolai som påpeker. Det er kanskje ikke *så* overraskende, ettersom mottakerens disposisjoner (deriblant lesevaner) ofte vil være avgjørende for lydbokmediets utslag (jfr. Baron, 2021). Som vi så i gjennomgangen av intervjumaterialet antydte Emilie og Nicolai at lydbokas fikserte tempo bød på utfordringer. Ifølge Nicolai leste innleseren for sakte. Emilie påpekte at innleseren begrenset hennes muligheter til å stoppe opp, tenke seg om og lese på nytt. Mottakerens manglende kontroll under lyttingen, som Emilie påpeker, kan gi store utslag ved å redusere mottakerens oppmerksomhet, forståelse og minne av det tekstlige innholdet. Det som «suser forbi» kan rett og slett være vanskeligere å få tak på, enn den skrevne teksten, som «står stille» og vedvarer i tid og rom. Den håndgripelige dimensjonen ved det trykte mediet gjør det også lettere å navigere seg frem og tilbake i fortellingen, hvis man skulle gå glipp av noen opplysninger eller detaljer. Man kan også ta seg pauser underveis for å reflektere, og la det man har lest synke inn. Slike affordanser ved det trykte mediet virker dermed å være betydningsfulle når det gjelder mottakerens innlevelse i fiksjonen. Mens man lytter er det riktignok mulighet for å trykke på pauseknappen, og eventuelt spole tilbake. Det vil jeg likevel påstå at er en mer tungvint og bevisst handling, som trolig skjer langt sjeldnere, enn de naturlige pausene og «hoppene» man kan ta i en skreven tekst. Som vi så i det foregående påpekte også Ylva, som i utgangspunktet var positiv til det å lytte, at det var en fordel, og tidvis en nødvendighet, å kunne lese teksten samtidig som hun lyttet. Det er dermed ingen indikasjoner i studiens datamateriale som tilsier at lydboka var med på fremme eller å styrke elevenes innlevelse i fiksjonsteksten, snarere tvert imot.

Jeg vil likevel ikke påstå at boka vil være mer egnet enn lydboka i alle situasjoner, til alle formål, med alle typer tekster og for alle elever. For eksempel så kan lydboka ha en funksjon i en didaktisk sammenheng. Å lytte til lydbok gjør det blant annet mulig å la en hel klasse få oppleve lengre tekster og fortellinger sammen. Og gjennom en felles tekstopplevelse vil man jo i utgangspunktet ha et mer solid fundament for litterære samtaler og utveksling av perspektiver og meninger i klasserommet, fordi elevene vil ha kommet like langt i teksten. Men det er da viktig å være klar over at tekstlesing og lytting har forskjellige affordanser og derav *ulikt* potensiale, slik som jeg har påpekt i det ovenstående. Det er i denne forbindelse også vesentlig å påpeke at lydboka kan være formålstjenlig dersom elever har vansker med å lese, eller hvis de uttrykker sterk misnøye og mangler motivasjon til å lese. Her støtter jeg meg på Baron (2021) som påpeker at innleseren i slike situasjoner vil kunne innta rollen som elevens assistent og/eller motivator i møte med et tekstlig innhold. På den måten kan lydboka lede til at elever som tidligere har avvist litteraturen av nevnte årsaker, får positive opplevelser med litteratur gjennom å lytte. Ved at lydboka kan åpne en dør som tidligere har vært lukket, kan lydbok utvilsomt være et nyttig medium.

### 5.3.3. Hva med film?

Som jeg nevnte i det foregående delkapittelet, har jeg relativt *få* data som beskriver elevenes spesifikke filmopplevelse. Det er likevel funn i studien som styrker inntrykket av at unge i dag anser filmmediet som iboende mer oppslukende enn (lyd)bokmediet. Avslutningsvis i intervjuene, da jeg spurte fokuselevne om de vil lese de neste bøkene i bokserien, var det som nevnt bare én informant som svarte ja til det. Flesteparten svarte altså nei (Emilie, Nicolai og Ylva skulle riktignok lese andre bøker). Det som er påfallende, er at samtlige fokuselever ville se oppfølgerfilmen. Resultatene fra spørreundersøkelsen peker i samme retning, da alle informantene svarer at de heller vil se på film, framfor å lese bok. Hva er det som gjør at filmmediet anses som så enkelt å leve seg inn i?

I første omgang har det trolig å gjøre med det jeg har påpekt tidligere; at det å *se* film ikke fordrer det samme kognitive arbeidet som det å *lese* en bok gjør. I møte med et tekstlig innhold må leseren som kjent avkode og hente mening ut av tekstens bokstaver og ord (jfr. leseformelen, i Oakhill et al., 2015, s. 12). I møte med filmen utspilles handlingen *for* oss på skjermen. Heri ligger også filmens teknologiske affordanser. Sammenlignet med den litterære teksten, er filmen et medium som byr på rike sansestimuli. Filmens levende bilder og lydspor er en sansemettet opplevelse som sansestimuliene i en trykt tekst i en bok vanskelig kan konkurrere mot. Sammenlignet med bokas svarte bokstaver på hvitt papir fortøner de audiovisuelle

effektene i filmverden seg nærmest som en sensorisk maktdemonstrasjon, hvor vi blir møtt av sansemessige stimuli, mens teksten i boka «bare står der», livløs og ubevegelig. I møte med den skrevne teksten, er det opp til leseren selv å bringe den til liv; en oppgave som blir gitt til forestillingsevnen. Opplevelsen av bokmediet er på denne måten avhengig av leserens evne til å konstruere mentale bilder av det leste. Samtidig som flere av elevene hevder at dette gjør lesing til en helt annen opplevelse enn det å se film, er det *flere* informanter (Emilie, Natalie, Noah og Ylva) som påpeker at det er et krevende arbeid. Til og med storleseren Emilie, som leser bøker opp imot hver eneste dag, gir uttrykk for dette. Dette er med på å styrke inntrykket av at elevene er preget av den audiovisuelle kulturen vi befinner oss i.

Et annet aspekt som det er tenkelig at bidrar til innlevelse i filmmediet, er at film stort sett blir konsumert i en enkeltstående og helhetlig omgang. Lesing (og lytting), derimot, skjer stort sett i flere omganger. Dette gjør at man i møte med verbal fiksjon må bruke tid og krefter på å sette seg inn i handlingen opptil flere ganger. Dette er sjeldent en utfordring når man ser film. En film varer i *om lag* nitti minutter, og blir av den grunn som oftest sett sammenhengende. Denne kontrasten mellom mediene blir ytterligere forsterket i skolesammenheng, hvor det fort kan gå flere dager, og i verste fall uker, mellom hver leseøkt. Dette pekte blant annet Emilie på som en utfordring i lesingen og lyttingen til *Skammarens dotter*. Det er ikke overraskende at det kan hindre innlevelsen i den verbale fiksjonen, at man stadig opplever brudd i fortellingen som blir fortalt. Det gjør det, som Emilie sier, langt mer komplisert å få med seg, og ikke minst huske, opplysninger og detaljer som er sentrale i og for handlingen i boka. Med det i betraktning, kan filmen være enklere å leve seg inn i fordi man setter seg inn i filmens univers én gang, og blir værende der fram til rulleteksten løper over skjermen.

Disse omstendighetene, og forskjellene mellom mediene, virker altså å gå i filmmediets favør. En opplevelse av en fiksjonsfortelling formidlet via en skjerm vil imidlertid ikke gi samme effekt som å *lese* den – selv om man i en forstand kan hevde at det mentale «utbyttet» er det samme, nemlig det å ta del i et fiksjonsunivers som er presentert i ulike modaliteter (dvs. tekst, bilder, lyd, grafikk) (Mangen, 2013, s. 370). Ved at lesing er en mer kognitiv krevende aktivitet, vil det samtidig tilsi at det å tilegne seg en opplevelse av fiksjonen ved å *lese* har noen kognitive og sosiopsykologiske dimensjoner, som ikke ivaretas når man ser film. Hvilke dimensjoner er det snakk om? Og hvilke implikasjoner har det at bokmediet taper terreng?

En av dem som svarer på disse spørsmålene, er psykologen og leseforskeren Maryanne Wolf. Ifølge Wolf, kan overgangen fra papirbaserte til skjermbaserte plattformer ha vidtrekkende implikasjoner for oss som mennesker. Dette fordi en stadig økende audio-



visualisering og digitalisering utfordrer evnen vår til å lese i dybden (eng. *deep reading*<sup>19</sup>), og til å fordype oss i det hele tatt. Som et resultat av den økende digitaliseringen av samfunnet, leser vi som kjent i *mye* mindre grad, og den lesingen vi gjør, skjer stort sett på skjerm. Dette har på sikt påvirket utholdenheten i lesing, da digitale tekster – med sine multimediale, interaktive og hypertekstlige egenskaper – inviterer til en mer usammenhengende og *skummende* lesing. Etter hvert som vi blir mer vant med å skumlese på digitale plattformer, har det blitt vanskeligere å holde et vedvarende fokus i lesingen av de lengre, sammenhengende tekstene (og kanskje særlig av *litterære* tekster<sup>20</sup>, da dette i særlig grad forutsetter fokus og konsentrasjon over tid). Wolf frykter dermed for at dybdelesingens krav til mentalt fokus, kontemplasjon og utholdenhet er inkompatibelt med den stadig økende bruken av, og tilhørende mental tilvenning til, slike digitale tekster. Hvis utviklingen går så langt som Wolf frykter, vil framtidens mennesker – på grunn av teknologier som stadig forandres og utvikles – kunne ha store utfordringer med å lære seg og praktisere dybdelesing (2016, s. 142). Disse kognitive implikasjonene vil etter hvert ha innvirkning på samfunnet som helhet, ifølge Wolf. En manglende evne til dybdelesing, vil blant annet kunne resultere i en manglende tilgang til samfunnets kollektive viten og kultur for samfunnets borgere (2018, s. 197–201). Det vil også kunne ha sosiale og emosjonelle implikasjoner. Wolf slår nemlig følge med en rekke andre leseforskere (deriblant Mar, Oatley, Hakemulder) og vektlegger sammenhengen mellom dybdelesing og psykososiale ferdigheter (empati, sympati) gjennom perspektivtaking og simulering (2018, s. 42–53).

I denne forbindelsen er det nærliggende å nevne at et engasjement for å styrke viktigheten av å lese, er det en lang rekke leseforskere som deler. I det europeiske nettverket E-READ har en forholdsvis stor gruppe forskere innen fagfelt som lesevitenskap, litteratur- og medievitenskap, nevrovitenskap og psykologi forsket på lesing i den digitale tidsalderen. I den oppsummerende Stavanger-deklarasjonen, skriver de:

Forskning viser at papir fortsatt er det foretrukne mediet for lesing av lengre tekster, særlig når man leser for å oppnå dypere forståelse og for å huske det man leser, og at papir best støtter lesing av lengre informasjonstekster. Lesing av lange tekster er uvurderlig for en rekke kognitive

---

<sup>19</sup> Om begrepet «deep reading» skriver Wolf: «By deep reading, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight» (Wolf & Barzillai, 2009, s. 32).

<sup>20</sup> I Wolfs konseptualisering av «deep reading» blir det ikke etablert et tydelig skille mellom lesingen av litteratur og fagtekster, men hun bruker ofte litterære tekster som eksempler.

funksjoner og ferdigheter, som konsentrasjon, utvikling av ordforråd og hukommelse (Mangen et al., 2019).

Den kognitive leseforskningen gir altså kunnskap om hvorfor det først og fremst er viktig å lese, men også at lesing på skjerm er forskjellig fra lesing på papir, med tanke på en del grunnleggende kognitive og perseptuelle prosesser.

### **5.3.3.1. En krisetid for (bok)lesing?**

Selv om vi i det ovenstående har sett at denne studien kan gi belegg for å hevde at unge i dag ofte prioriterer skjermen framfor boka, er dette likevel ikke en elegi hvor jeg påstår at boklesingens tid er forbi. I denne studien finner vi tross alt fem elever som praktiserer boklesing i hverdagen. Boka klarer altså fortsatt å trekke til seg unge lesere, men i mindre omfang enn før. Det vil derfor være et behov for å *styrke* den litterære lesingen. Slik jeg ser det, vil elevers forståelse for verdien av litterær lesing – både som fritidsaktivitet og kilde til personlig refleksjon – kunne styrkes og heves betraktelig dersom man i norskfaget vektlegger og viser en større interesse for elevers leseopplevelser. En nysgjerrighet etter å forstå elevers prosesser og opplevelser som kan knyttes til det spesifikt litterære forekommer for meg å være relevant. Og desto viktigere dersom en skal sikte på å snu den nedadgående trenden for den litterære lesingens del. Som Hennig skriver,

Spørsmålet er om vi ødelegger leselysten når vi alltid stiller krav til lesingen, krav om å lese så og så mange sider, krav om å lese bøker elevene selv ikke har valgt, krav om å svare på spørsmål om forfatter, tekst, virkemidler osv. Dette er krav vi sjeldent stiller til vår egen lesing (2017, s. 66).

Her syns jeg Hennig treffer spikeren på hodet. Når vi oppsøker litteratur, gjør vi som regel det med et ønske om å få en opplevelse, og i langt mindre grad for å tolke tekster med vekt på virkemidler, eller for å lese litteratur i lys teoretiske paradigmer. Dermed bør den estetiske gleden som litteraturen kan gi elever, være den *første* og viktigste veien inn i litteraturens landskap. I forlengelsen av at litteraturen er moro, vil elevene samtidig kunne være mottakelige for nye oppdagelser på den lange veien mot en stadig mer nyansert, kompleks og etter hvert faglig forståelse av hva fenomenet litteratur er. En større nysgjerrighet for leseopplevelsen vil kunne fungere som en vitamininnsprøytning i elevers lesepraksis.



## 6. Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Denne studien har undersøkt ungdomsskoleelevers innlevelse i fiksjonen *Skammarens dotter*. Formålet har vært å få et innblikk i hvordan ulike medier legger ulike premisser for, og innvirker på, elevers innlevelse i fiksjonen, samt å belyse leseopplevelsens posisjon i klasserommet. Dette har blitt undersøkt gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner elevenes lesevaner og lesepraksis?
2. Hvordan rapporterer elevene at de lever seg inn i fiksjonsuniverset, etter å ha lest boka og sett filmen?
3. Hvordan legger de ulike mediene – bok, lydbok og film – til rette for innlevelse?

Gjennom én spørreundersøkelse i den samlede klassen og fire intervjuer med et mindre elevutvalg (bestående av åtte fokuselever), har jeg forsøkt å finne svar på disse forskningsspørsmålene. I dette avsluttende kapittelet skal jeg samle trådene, og presentere svarene jeg har kommet frem til. Deretter vil jeg kommentere begrensninger ved studien, før jeg avrunder med å dele noen tanker rundt studiens didaktiske implikasjoner.

### 6.1. Svar på forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål 1 dreier seg om informantenes lesevaner. Elevenes lesevaner blir i hovedsak avdekket gjennom datamaterialet fra spørreskjemaet. Disse viser at *nesten* alle (dvs. 19 elever som utgjør 87%) leser i hverdagen. Når spørsmålet om elevenes lesing blir spesifisert til å kun gjelde lesing i bøker, ser vi en betydelig nedgang. Dataene viser at det er et overveiende mindretall (6 elever som utgjør 27%<sup>21</sup>) av elevene som oppgir at de praktiserer boklesing på fritida. Dette gir belegg for å hevde at en stor andel av informantgruppen leser for praktiske formål. Når det gjelder studiens fokuselever utgjør de samlet sett en forholdsvis leseglad elevgruppe (i hvert fall sammenlignet med den samlede informantgruppen), da intervju-materialet viser at over halvparten (tilsvarende 5 av 8 elever) av studiens fokuselever praktiserer boklesing på fritida. Det som likevel vekker oppsikt, er at *samtlig*e elever – inkludert elevene som har et lystbetont forhold til boklesing – oppgir at de heller vil se på film eller tv-serier, framfor å lese bøker. Dette gir et inntrykk av at digitale og skjermbaserte modaliteter opptar

---

<sup>21</sup> Som jeg har påpekt tidligere er det ikke nødvendigvis slik at dataene fra spørreskjemaet speiler realitetene til det fulle. Gjennom datatriangulering har jeg belyst at Natalie, som ga uttrykk for å lese bøker på fritida i spørreskjemaet, ikke gjør det. Det motsatte gjaldt Ylva, som i spørreskjemaet ga uttrykk for å ikke lese bøker på fritida, gjør det. Basert på det – og med forbehold om at den *siste* informanten som oppgir å lese bøker på fritida i spørreskjemaet har svart ærlig – er antallet elever som praktiserer boklesing på fritida altså 6 elever som utgjør 27%.

mye av elevenes oppmerksomhet, og at dette kan være med på å gjøre boklesingen mindre attraktiv<sup>22</sup>.

Forskningsspørsmål 2 fremstiller hvorvidt, og i hvilken grad, fokuselevne har levd seg inn i fiksjonsuniverset. Gjennomgangen av intervjumaterialet og de tre analysekategoriene (1. *Oppmerksomhet*, 2. *Mentale bilder* og 3. *Emosjonell innlevelse*) viser at flere elever har opplevd fiksjonen som spennende. Det er likevel snakk om en *distansert* innlevelse i fiksjonsuniverset. I møte med (lyd)boka har riktignok flere av elevene (med unntak av én informant) konstruert subjektive, detaljrike mentale bilder av det leste. Dermed er en viktig forutsetning for innlevelse på plass, som samtidig kan tilsi at de har lest og lyttet oppmerksomt. Det er likevel ingen indikasjoner i datamaterialet på selvforگlemmelse, eller følelsen av å glemme tid/sted (jfr. *flow*). Det er i tillegg ikke flere enn to fokuselever som forteller om en emosjonell respons på det som utspiller seg (jfr. *emotional engagement/estetisk lesing*). Disse var strengt talt heller ikke preget av spesielt sterke følelser. Det var heller ingen uttalelser fra elevene som antydte en følelse av å være til stede i fiksjonsuniverset (jfr. *transportation*). Selv om vi må ta høyde for at elevens innlevelse i fiksjon vil kunne variere – som følge av leserens personlighet, sjangerpreferanser og så videre – så er det funn i denne studien som indikerer at de «skolske» rammene og den efferente tilnærmingen til lesing i stor grad underminerer elevenes innlevelse i fiksjonen.

Forskningsspørsmål 3 innledet til en diskusjon om hvordan de tre mediene – bok, lydbok og film – legger ulike premisser for, og innvirker på, elevens innlevelse i fiksjon. Når det gjelder bokmediet finner jeg flere indikasjoner på innlevelse. Flere elever forteller at de syntes fiksjonen var spennende, og at de tilsynelatende har lest oppmerksomt og fulgt godt med i handlingen. Et annet aspekt som er verdt å bemerke seg, er at flere fokuselever forteller at de har konstruert nyanserte og detaljerte bilder av de tekstlige presentasjonene. Tekstens åpenhet og innebygde tolkningsrom – som vi med Isers språkdrakt kaller *tomme felt* (1978) – som leder til subjektive realiseringer, er ifølge flere elever bokmediets fremste styrke. Dette antyder de at gjør lesing til en særegen opplevelse. Bokmediets egenskaper som tillater leseren å konstruere mentale bilder, et *egget* tekstlig univers, er altså et avgjørende premiss for at bokmediet skal legge til rette for innlevelse. Som jeg allerede har påpekt i det ovenstående, er det imidlertid ingen eller svært få indikasjoner i datamaterialet i henhold til de andre aspektene i SWAS (jfr. *flow, emotional engagement, transportation*, i Kuijpers et al., 2014). For at bokmediet skal kunne tilrettelegge for en dypere innlevelse, peker jeg på to faktorer som virker å være

---

<sup>22</sup> Disse funnene når det gjelder elevens lesevaner og holdninger til lesing samsvarer med flere funn i PISA 2018 (Roe, 2020).

avgjørende. Disse er elevers medbestemmelse i tekstvalget og litteraturundervisningens didaktiske rammer. At elevene får medbestemmelse i forhold til tekstvalget (iblant helt fritt, men også innenfor et begrenset tekstutvalg) kan være med på å løfte elevers indre motivasjon, og derav innlevelse, i lesingen. Med didaktiske grep, sikter jeg til et større, og mer bevisst, fokus på å fremme og styrke elevers estetiske lesing i klasserommet.

Når det gjelder lydbokmediet, er det ingen indikasjoner i datamaterialet som tilsier at det å lytte til den verbale fiksjonen er med på å styrke elevers innlevelse. Ifølge to informanter er innleseren snarere et forstyrrende element i deres møte med fiksjonsuniverset. De påpeker at det er enklere å lese selv, fordi de da har muligheten til å bestemme og styre tempoet, samt muligheten til å kunne navigere seg fram og tilbake i teksten. En annen informant, som ga uttrykk for å være tilfreds med å lytte til lydbok, påpeker også at hun var avhengig av å ha den trykte teksten tilgjengelig for å få med seg alt. Dette vitner om at lydbokmediets manglende fysikalitet og permanens kan gjøre det mer krevende å opprettholde fokus i møtet med verbal fiksjon. Det er likevel misvisende å utlede *helt* sikre tendenser, ettersom lydbokas utslag vil kunne variere i lys av mange faktorer – eksempelvis situasjonen teksten inngår i, hva som er formålet, tekstens sjanger og mottakerens disposisjoner.

Når det gjelder filmmediet, har jeg relativt *få* data som omhandler elevenes filmopplevelse eksplisitt. Men de få dataene jeg har, vil jeg si at er forholdvis sterke. Alle fokuselevne ytret i intervjuene at de ville se oppfølgerfilmen. Samtidig var det bare én elev som ville lese den neste boka. I spørreskjemaet svarte alle i den samlede informantgruppa at de heller ville se på film eller tv-serier, framfor å lese bok. Dette tilsier at filmen er et attraktivt medium. Dette har trolig å gjøre med at filmmediet krever mindre kognitiv kapasitet, og at filmens teknologiske og audiovisuelle egenskaper gir en sansemessig stimuli (vi både *ser* og *hører* filmen). Det er også indikasjoner i datamaterialet som tilsier at filmen er enklere å leve seg inn i, fordi man stort sett ser film i en enkeltstående omgang, mens lesing og lytting stort sett skjer i flere omganger. Denne kontrasten mellom mediene blir ofte merkbar i en skolekontekst, da det av praktiske årsaker kan gå dager, til og med kanskje uker, mellom hver leseøkt.

Med utgangspunkt i det ovennevnte, virker filmmediet å ha noen affordanser som gjør det enklere å leve seg inn i den audiovisuelle fiksjonen. Det er imidlertid ikke et problem at filmtilskuere lever seg inn i det filmatiske fiksjonsuniverset. Det som derimot tenner varsel-lampen, er at elevene i stor grad avviser bokmediet til fordel for filmmediet. Som jeg har belyst ved å peke på leseforskningen til Wolf (2009, 2016, 2018) og Mangen et. al (2019), gir (bok)lesing noen unike gevinster som det er verdt å ta godt vare på. En relevant måte å ivareta

dem på, vil være at norskfaget og litteraturundervisningen ivaretar den estetiske gleden som finnes i litteraturen.

## 6.2. Begrensninger ved studien

På tidspunktene for studiens datainnsamling (både spørreundersøkelsen og intervjuene) hadde elevene lest (og lyttet til) boka og sett filmen. En innvending til studien er at det ville vært enklere å si mer om hvordan de tre mediene legger forskjellige premisser for, og innvirker på, elevers innlevelse i fiksjon dersom datainnsamlingen hadde blitt gjennomført *før* og *etter* at elevene så filmatiseringen. Det var imidlertid praktiske årsaker som gjorde at dette ikke ble mulig.

En annen begrensning ved studien, som jeg har blitt oppmerksom på i ettertid, er at måten jeg stilte et av spørsmålene på kan ha virket *ledende*. Da sikter jeg til spørsmålet:

I: Dere satt jo og hørte på lydbok i klasserommet, samtidig som dere leste på egen hånd.  
Syntes dere det var greit?

En liten omformulering av spørsmålet – eksempelvis «Hvordan var det?» – kunne muligens gitt andre svar. Det er imidlertid vanskelig å si sikkert. I forlengelsen av dette, vil jeg *igjen* løfte fram diskusjonen om intervjueffekten. Den kan naturlig nok ha gjort utslag i denne studien, for eksempel ved at elevene fremstilte sine egne lesevaner og forhold til å lese bøker som mer positivt enn det i realiteten er. Dette er riktignok ikke mer enn spekulasjoner, men det kan likevel være hensiktsmessig å ha i mente. Denne muligheten for feil- eller overrapportering, er imidlertid én årsak til at jeg i metodekapittelet (i delkapittelet 4.4 Studiens kvalitetskriterier) påpekte at jeg ikke uten videre gir studien generaliserbarhet, men i stedet legger en *analytisk* generalisering til grunn.

## 6.3. Didaktiske implikasjoner

Funn i denne studien viser et behov for å styrke elevers engasjement for litterær lesing, både i klasserommet og i fritida. Studiens funn indikerer også et behov for å styrke den kontemplative og estetiske lesingen i klasserommet. Med en økende digitalisering, som utfordrer elevers konsentrasjon og utholdenhet i lesing, vil behovene sannsynligvis bli enda sterkere. Fagfornyelsen legger et visst grunnlag ved å framheve viktigheten av å lese lengre tekster, og ved å styrke opplevelsedsdimensjonen i litteraturundervisningen gjennom kjerneelementet *Tekst i kontekst*, samt de tverrfaglige emnene *Demokrati og medborgerskap* og *Folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil imidlertid være avgjørende *hvordan* lærere

realiserer dette når de underviser i litteratur. I arbeidet med denne studien har jeg merket meg faktorer, som det er tenkelig at kan bidra til at norskfaget blir en arena som fremmer elevers leseopplevelser.

Med utgangspunkt i det denne studien viser, kan det være formålstjenlig å gi elever anledning til å bestemme hvilke tekster de skal lese. Det er plausibelt at kan føre til en mer lystbetont lesepraksis. Her kan man iblant gi elever full valgfrihet, men det vil også være hensiktsmessig å tilby dem ulike valg og alternativer innenfor et bestemt tekstutvalg. På den måten kan man sikre at elever leser og får erfaringer med et bredt spekter av litterære tekster. En viss medbestemmelse vil likevel kunne fremme den indre motivasjonen, ettersom at sjansen for at teksten passer leserens preferanser og interessefelt, øker. Dette vil også kunne åpne for nivåddifferensiering, samt at eleven blir en mer *aktiv* leser.

Flere funn i studien viser tegn til en efferent dominans i lesepraksisen, og at den er med på å underminere elevers kontemplative lesing og en *dypere* innlevelse i fiksjonen. Dette impliserer en større bevissthet rundt hvordan litteraturundervisningen legges opp, og om spørsmålene og arbeidsoppgavene i tilknytning til det leste. En viktig oppfordring blir å unngå en litteraturundervisning der litteraturen til enhver tid skal tjene andre formål. For eksempel som en illustrasjon i formidling av virkemidler, sjangertrekk og så videre, eller til et eksempel i skriveundervisningen. En litteraturundervisning som setter de målbare læringsmålene i hovedfokus, vil kunne stå i veien for å styrke elevers leseglede. I tillegg til det, blir det viktig å ikke ta elevers estetiske lesing for gitt. Det vil være viktig å stille elever spørsmål, men spørsmålene bør i første omgang knyttes til det assosiative, affektive og andre viktige momenter i teksten som blir lest. Da er det plausibelt at elevers opplevelse av litteraturen blir styrket. Og i forlengelsen av det, vil også elevers utbytte av litteraturen kunne bli styrket.





## 7. Litteratur

- Adler, S. E. & Foster, P. (1997) A Literature-Based Approach to Teaching Values to Adolescents. Does it Work? *Adolescence*, 32(126), 275–287.
- Bakken, J. (2020). Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250–274). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas, M. & Solbu, R. K. (Red). *Det nye (nye) norskfaget*. (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Bálint, K., Kuijpers, M. M., & Doicaru, M. M. (2017). Chapter 9. The effect of suspense structure on felt suspense and narrative absorption in literature and film. I F. Hakemulder, M. M. Kuijpers, E. S. Tan, K. Bálint & M. M. Doicaru (Red.), *Narrative absorption* (s. 177–197). John Benjamins Publishing Company.
- Baron, N. S. (2021). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. (2. utgave). Blackwell Publishing.
- Beentjes, J. W. J., & van der Voort, T. H. A. (1993). Television viewing versus reading: Mental effort, retention, and inferential learning. *Communication Education*, 42(3), 191–205. <https://doi.org/10.1080/03634529309378927>
- Blau, S. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321–347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Bilandzic, H. & Buselle, R. (2017). Chapter 1. Beyond metaphors and traditions: Exploring the conceptual boundaries of narrative engagement. I F. Hakemulder, M. M. Kuijpers, E. S. Tan, K. Bálint & M. M. Doicaru (Red.), *Narrative absorption* (s. 29–47). John Benjamins Publishing Company.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Faber and Faber.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Burke, M. (2011). *Literary reading, cognition and emotion: An exploration of the oceanic mind*. Routledge.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.

- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245–264.  
[https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. utgave). Routledge.
- Conway, M. A. (1990). Conceptual representation of emotions: The role of autobiographical memories. I K. J. Gilhooly, M. T. G. Keane, R. H. Logie, & G. Erdos (Red.), *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought, Vol. 2. Skills, emotion, creative processes, individual differences and teaching thinking* (s. 133–143). John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Eco, U. (1994). *Six Walks in the Fictional Woods*. Harvard University Press.
- Espevik, T. & Robinson, S. K. (2019, 16. september). Barn orker ikke å lese langt. *Klassekampen*. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20190916/ARTICLE/190919974>
- Esteves., K. J. & Whitten., E. (2011). Assisted Reading with Digital Audiobooks for Students with Reading Disabilities. *Reading Horizons*, 51(2), 21–40.  
[https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol51/iss1/4/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss1/4/)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fossheim, H. J. (2015, 17. juni). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Furnham, A, & Gunter, B. (1989). The Primacy of Print: Immediate Cued Recall of News as a Function of the Channel of Communication. *Journal of General Psychology* 116(3), 305–310. <https://doi.org/10.1080/00221309.1989.9917764>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 2020(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gjelsvik, A. (2013). *Hva er film*. Universitetsforlaget.
- Green, M. C. (2004). Transportation Into Narrative Worlds: The Role of Prior Knowledge and

- Perceived Realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247–266.  
[https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_5)
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2002). In the Mind's Eye. Transportation-Imagery Model of Narrative Persuasion. I *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah: Taylor & Francis Group.
- Green, M. C., Brock, T. C. & Kaufman, G. F. (2004). Understanding Media Enjoyment: The Role of Transportation Into Narrative World. *Communication Theory*, 14(4), 311–327.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x>
- Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Bálint, K. & Doicaru, M. M. (Red.) (2017). *Narrative Absorption*. John Benjamins Publishing Company.
- Halász, L. (1991). Emotional effect and reminding in literary processing. *Poetics*, 20(3), 247–272. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(91\)90009-E](https://doi.org/10.1016/0304-422X(91)90009-E)
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse. En teoretisk og empirisk undersøgelse av fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unges læsers romanlæsning i faget dansk* (Doktoravhandling). København universitet.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Iser, W. (1974). *The implied reader. Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M. & Kelstrup, G. (Red), & G. Kelstrup (Overs). *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s.102–133). Borgen.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Universitetsforlaget.
- Kainz, K. (Regissør). (2015). *Skammarens datter* [spillefilm]. Nordisk film.
- Kidd, D. D. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>

- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S. & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89–122.  
<https://doi.org/10.1075/ssol.4.1.05kui>
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Bálint, K., Doicaru, M. M. & Tan, E. S. (2017). Chapter 2. Towards a new understanding of absorbing reading experiences. I F. Hakemulder, M. M. Kuijpers, E. S. Tan, K. Bálint & M. M. Doicaru (Red.), *Narrative absorption* (s. 29–47). John Benjamins Publishing Company.
- Kuijpers, M.M. (2020). The dimensions of Story World Absorption and their Relationships to one Another. *OSF Preprint*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/xabsz>
- Kuzmičová, A. (2014). Literary Narrative and Mental Imagery: A View from Embodied Cognition. *Penn State University Press*, 48, 275–293.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/10.5325/style.48.3.275.pdf?refreqid=excelsior%3A72d839d0aa1159a694382135cc298df3>
- Kuzmičová, A. (2016). Audiobooks and Print Narrative: Similarities in Text Experience. I Mildorf, J. & Kinzel, T (Red). *Audionarratology: Interfaces of Sound and Narrative* (s. 217–237). De Gruyter.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave) (Anderssen, T. M. & Rygge, J., Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Kaaberbøl, L. (2003). *Skammarens dotter*. (Rosse, Ø., Overs.). Samlaget.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: insights from the research*. Libraries Unlimited.
- Lillejord, S. (2015). Lærerens profesjonsutdanning. *Bedre skole*, 3, 85–87.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.  
<https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Malo-Juvera, V. (2014). Speak: The Effect of Literary Instruction on Adolescents' Rape Myth Acceptance. *Research in the Teaching of English*, 48(4), 407–427.
- Malo-Juvera, V. (2016). The Effect of an LGBTQ Themed Literary Instructional Unit on Adolescents' Homophobia. *Study and Scrutiny*, 2(1), 1–34.  
<https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.1-34>

- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseopplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnæringer tilføre litteraturforskningen? I Smidt, K. J., Vold, T. & Otherholm, K. (Red). *Litteratursosiologiske perspektiv* (s. 361–386). Universitetsforlaget.
- Mangen, A., & van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: An integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116–124.  
<https://doi.org/10.1111/lit.12086>
- Mangen, A. et al. (22.01.19) *COST E-READ Stavanger-deklarasjonen om lesingens fremtid*.  
[https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration\\_NO\\_AM.pdf](https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration_NO_AM.pdf)
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.  
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694–712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407–428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818–833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>
- Milani, A., Lorusso, M. L. & Molteni, M. (2010) The Effects of Audiobooks on the Psychosocial Adjustment of Pre-Adolescents and Adolescents with Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 87–97. <https://doi.org/10.1002/dys.397>
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Free Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse: Indsigt og undervisning*. Hans Reitzel.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Roe, A. (2020). Kapittel 5. Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F.

- Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107–134).  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utgave). Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected Essays*. Heineman.
- Rubery, M. (2011). *Audiobooks, literature, and sound studies*. Routledge.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3–45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Seilman, U. & Larsen, F. S. (1989). Personal Resonance to Literature: A Study of Reminders While Reading. *Poetics*, 18, 165–177.
- Senter for leseforskning. (2003). *Slik Leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pirls\\_norsk\\_del\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pirls_norsk_del_rapport.pdf)
- Smidt, Jon. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Stevahn, L., Johnson, W. D., Johnson, T. R. & Real, D. (1996). The Impact of a Cooperative or Individualistic Context on the Effectiveness of Conflict Resolution Training. *American Educational Research Journal*, 33(4), 801–823.
- Stevahn, L., Johnson, W. D., Johnson, T., R., Green, K. & Laginski, A., M. (1997). Effects on High School Students of Conflict Resolution Training Integrated Into English Literature. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 302–315.
- Tan, E., Doicaru, M. M., Hakemulder, F., Balint, K., & Kuijpers, M. M. (2017). Chapter 5. Into film: Does absorption in a movie's story world pose a paradox? I F. Hakemulder, M. M. Kuijpers, E. S. Tan, K. Bálint & M. M. Doicaru (Red.), *Narrative absorption* (s. 97–118). John Benjamins Publishing Company.
- Tønnessen, E. S. (2007). *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *PIRLS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b) *PISA*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Vaage, M. B. (2007). Levende bilder: Hvorfor empati er viktig for vellykket innlevelse i fiksjonsfilm. *Norsk medietidsskrift*, 14(1), 27–48. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2007-01-03>
- Vezzali, L., Stathi, S. & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading. Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools*, 49 (2), 148–162. <https://doi.org/10.1002/pits.20621>
- Wood, S., Moxley., J. H., Tighe, E. L. & Wagner, R. K. (2018). Does use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students with Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities* 51(1), 73–84. <https://doi.org/10.1177%2F0022219416688170>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. What will it take for the next generation to read thoughtfully – both in print and online? *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.
- Wolf, M. & Gottwald, S. (2016). *Tales of literacy for the 21st century*. Oxford University Press.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5. utgave). SAGE.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Ohio State University Press.





## 8. Vedlegg

### 8.1. Godkjenning fra NSD

4/22/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Litterær lesing og relevans på ungdomstrinnet

##### Referansenummer

797681

##### Registrert

08.10.2020 av Anne Mangen - anne.mangen@uis.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mangen, anne.mangen@uis.no, tlf: 90291022

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Rikke Torsøy Jenssen, 239450@uis.no, tlf: 97520373

##### Prosjektperiode

15.10.2020 - 31.08.2021

##### Status

02.11.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 02.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også informeres og samtykke til å delta.

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## 8.2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Til elever i klasse 9x ved xxx ungdomsskole

Jeg er lærerstudent på Universitet i Stavanger, og er i gang med å skrive masteroppgave. Masteroppgaven handler om lesing på ungdomstrinnet, og i den forbindelse trenger jeg en elevgruppe som kan delta i undersøkelsen min. Jeg lurder derfor på om du og din klasse ønsker å bidra til forskning ved å delta i undersøkelsen min?

I dette skrevet kan du finne informasjon om forskningsprosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å takke ja til å delta, innebærer det at du i første omgang fyller ut et spørreskjema på pc. Det vil ta ca. 15-30 minutter. Første del av spørreskjemaet spør deg om ditt forhold til lesing, om du liker å lese på fritida, hva du foretrekker å lese, og så videre. Andre del av spørreskjemaet handler om fantasyromanen *Skammarens dotter*, som dere har lest i norsktimene.

Når det gjelder personlige opplysninger blir du bedt om å oppgi navn og kjønn, men dette blir anonymisert i masteroppgaven. Andre opplysninger (slik som hvilken skole og klasse du tilhører) blir også anonymisert.

Etter at du og resten av klassen har svart på spørreundersøkelsen, vil en gruppe på 8 elever bli spurt om å delta i intervju. Utvalget til intervjuet er basert på det dere har svart i spørreskjemaet. Dere vil bli intervjuet to og to sammen. I intervjuet vil dere få *flere* spørsmål knyttet til hvordan det var å lese fantasyromanen *Skammarens dotter*. Jeg vil ta lydopptak og notater underveis.

#### Det er frivillig å delta

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

De som velger å ikke delta vil følge et alternativt opplegg i dette tidsrommet.

#### Praktisk informasjon

For at du skal kunne delta i forskningsprosjektet trenger jeg samtykke fra en av dine foresatte. Vennligst lever det andre informasjonsskrivet hjemme og be dem om å lese dette.

Dersom din(e) foresatt(e) velger å gi tillatelse til at du kan delta i undersøkelsen, må du huske å få samtykke og underskrift på siste side. Samtykkeerklæringen tar du med deg igjen på skolen, og leverer den til xxx.

**Leveringsfristen for samtykkeerklæringen er fredag 20. november 2020.**

Jeg håper at du har lyst til å bidra til masterprosjektet mitt ved å delta i studien.

Jeg ser fram til samarbeidet. På forhånd, tusen takk!

Med vennlig hilsen

Rikke Torsøy Jenssen

## **Til foresatte for elever i klasse 9x ved xxx ungdomsskole**

Jeg er masterstudent på lektorstudiet på Universitet i Stavanger. I løpet av høst- og vårsemesteret skal jeg skrive masteravhandling om litterær lesing på ungdomstrinnet. I den forbindelse trenger jeg en elevgruppe som kan delta i studien som informanter. I dette informasjonsskrivet skal jeg informere om målene for forskningsprosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære.

### **Formål**

Forskning på læring viser at skjønnlitteratur kan spille en avgjørende rolle for å hjelpe mennesker å få innsikt i den menneskelige naturen, når det gjelder sosial og emosjonell læring, medborgerskap, moral, karakter og verdi. Ved å lese skjønnlitterære tekster blir leseren kjent med litterære karakterer og deres livshistorier, moralske dilemmaer og vanskelige situasjoner, som tvinger leseren til å reflektere over seg selv, andre mennesker og hvordan verden fungerer. Forskning indikerer at slik læring er særlig avgjørende i ungdomsalder. Dette er en periode hvor menneskers selvoppfatning og oppfatning av andre er i et viktig utviklingsstadium. I løpet av ungdomsårene blir man mer bevisst over sitt indre jeg, og oppfatter at andre har et indre jeg, og anerkjenner realiteten av deres oppfatning, tanker og følelser. Dette er en fase i livet som dreier seg om å finne mening i livet og i verden – på godt og vondt. Med dette kan altså litteraturen spille en viktig rolle.

Med det i betraktning vil dette forskningsprosjektet se nærmere på elevenes forestillingsevne i møte med litteraturen, hva slags relasjon elevene opplever og etablerer med litterære karakterer, og hvilke meningsbyggende strategier elevene gir uttrykk for i møte med litterære tekster. Hva sier elevenes ytringer om litteraturens potensial for å styrke leserens innsikt og forståelse for andre mennesker og deres tanker og livsbetingelser?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterstudent Rikke Torsøy Jensen er ansvarlig for prosjektet. Anne Mangel, Professor på Lesesenteret ved Universitet i Stavanger, er studentens veileder.

### **Hvorfor får elevene spørsmål om å delta?**

Elevene får spørsmål om deltakelse fordi de er elever på ungdomstrinnet. I tillegg er klasse 9x en av få klasser på xxx ungdomsskole hvor klassen leser samme bok i norsktimene denne høsten. Av den grunn er det kun klasse 9x som får henvendelsen.

## **Hva vil deltakelsen innebære?**

I første omgang skal elevene svare på et spørreskjema på pc. Spørreundersøkelsen tar ca. 15-30 minutter. Første del av spørreskjemaet spør elevene om deres forhold til lesing, om de liker å lese på fritida, hva de foretrekker å lese, og så videre. Den andre delen av spørreundersøkelsen handler om romanen *Skammarens dotter*, som klassen har lest i norsktimene. Svarene fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Når det gjelder personlige opplysninger registrerer spørreskjemaet elevens navn og kjønn, men elevenes navn blir anonymisert i avhandlingen. Andre opplysninger (slik som skole og klasse) blir også anonymisert i avhandlingen.

I tillegg til spørreskjemaet, vil en gruppe på 8 elever bli spurt om å delta i intervju. Utvalget til intervjuene er basert på svarene deres i spørreskjemaet. Elevene blir intervjuet to og to sammen. Her vil de få flere spørsmål om hvordan de opplevde å lese romanen og se filmen *Skammarens dotter*. Her vil jeg ta lydopptak og notater underveis.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. De som velger å ikke delta vil følge et alternativt opplegg i dette tidsrommet.

## **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene**

Vi vil bare bruke opplysningene om elevene til formålene vi har fortalt om i dette informasjonsskrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

Spørreskjemaet hvor opplysningene samles inn, bearbeides og lagres er laget i SurveyXact. Dette er et ledende verktøy som de fleste norske universiteter har samarbeid med.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navn med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, ettersom navn, skole og klasse vil bli anonymisert.

## **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes og makuleres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen august 2021. Dette vil si at opplysningene ikke blir oppbevart eller lagret etter prosjektslutt.



## **Rettigheter**

Dersom eleven kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?**

Vi behandler opplysningene basert på elevenes og foresattes samtykke. På oppdrag fra Universitet i Stavanger 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:

- Rikke Torsøy Jenssen

Mobil: 975 20 373

E-post: [rikketorsoy@outlook.com](mailto:rikketorsoy@outlook.com)

- Lesesenteret, ved Anne Mangen.

E-post: [anne.mangen@uis.no](mailto:anne.mangen@uis.no)

- Vårt personvernombud: Personvernombud (Data Protection Officer / DPO) på Universitet i Stavanger.

E-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper at dette høres interessant ut, og at du er villig til å la ditt barn delta i studien. Jeg ber foresatte om å fylle ut svarslippen på neste side dersom det gis tillatelse til deltakelse.

På forhånd, tusen takk!

Med vennlig hilsen

Rikke Torsøy Jenssen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet. Jeg samtykker i at mitt barn kan bli benyttet som informant i denne studien, og vet at han/hun når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Jeg er klar over at alt innsamlet materiale blir anonymisert og behandlet frem til prosjektet er avsluttet, og at prosjektet følger gjeldende retningslinjer for etikk og personvern.

Jeg samtykker til (sett kryss):

- deltakelse ved å svare på *spørreskjemaet*
- deltakelse ved å stille til *intervju*

-----  
(Elevens fornavn og etternavn)

-----  
(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

**Leveres til xxx innen fredag 20. november 2020.**

### 8.3. Intervjuguide

---

#### Lesevaner

- Utdypende spørsmål om elevenes lesevaner (med utgangspunkt i besvarelsene i spørreskjemaet)
- Hva foretrekker dere å lese?
- Hvilket forhold har dere til fantasysjangeren?

---

#### Lese- og lytteforløpet

- Innledende spørsmål:
  - Likte dere romanen? Hvorfor/ hvorfor ikke?
  - Er *Skammarens dotter* en roman dere kunne valgt å lese selv?
- Hvordan var det å lese og lytte til boka? Hvordan var det å konsentrere seg underveis? Hendte det at dere begynte å tenke på andre ting, eller tenkte dere stort sett på handlingen i boka?
- Tror dere at leseopplevelsen hadde vært annerledes dersom dere leste boka hjemme, og ikke på skolen?

---

#### Mentale bilder og følelser

- Hvordan var det å leve seg inn i fortellingen da dere leste og lyttet? Så dere bilder i hodet som en indre film?
- Var det noe ved filmen som overrasket dere sammenlignet med hvordan dere forestilte det da dere leste boka?
- Kjente dere på egne følelser underveis i lesingen? Er det eventuelt noen konkrete hendelser som fremkalte følelser?
- Spør i tillegg om informantene kan utdype bestemte ting de har ytret om forestillinger og innlevelse i spørreskjemaet.

---

#### Avsluttende spørsmål

- Hvorfor tror dere at dere av og til leser litteratur på skolen?
  - Har dere lyst til å lese oppfølgerne i bokserien? Eller se de andre filmene?
  - Noe mer dere ønsker å legge til?
-

#### 8.4. Transkripsjonsnøkkel

- Intervjueren angis med «I», informantene angis med fiktive navn.
- Alminnelig rettskriving.
- Ord eller uttrykk, som kjennetegner informantgruppens talespråk, beholdes der det er mulig.
- Tegnsetting som bidrar til forståelse og leservennlighet.
- Ufullstendige setninger angis med: ...
- Utydelige fraser markeres i klammer: [uforståelig]
- Regibemerkninger angis i klammer: [latter]
- Trykk på ord eller deler av setningen markeres i kursiv: «Ja, det skjedde *altfor* tidlig.»
- Mindre relevante opplysninger som blir utelatt markeres i klammer: [...]
- Romantitler angis i kursiv: *Skammarens dotter*.