



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret 2022

Forfattere: Marita Haugerøy og Gunn Sørfonn

Veileder: Monica Gundersen Mitchell

Tittel på
masteroppgaven: Høytlesing i ungdomsskolen

En studie av ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing

Engelsk tittel: Reading aloud in middle school

A study on middle school students' relationship to reading aloud

Ringsaker, 2. juni 2022

.....
dato/år

Sammendrag

Temaet i studien vår er ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing. Formålet har vært å belyse høytlesingens verdi for elevene og se hvilken plass denne undervisningsmetoden kan ha i ungdomsskolen. LISA-undersøkelsen har vist at det er få ungdomsskolelærere som leser en hel roman i norskundervisningen, og ifølge PISA-undersøkelsen er det mange ungdommer som ikke leser skjønnlitteratur på fritiden. Vår bekymring når det gjelder ungdommers lesing, gjorde at vi ønsket å gi elevene våre en litteraturopplevelse, for å finne ut hvordan de opplever høytlesing av og litterære samtaler om ungdomsromanen *Gutten i mørket* av Harald Rosenløw Eeg. Undervisningsopplegget ble gjennomført i seks klasser på to ungdomsskoler.

Vi benyttet en multimetodisk tilnærming, med en spørreundersøkelse hvor vi kartla 132 elevers tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing, samt to fokusgruppeintervju med til sammen åtte elever om hvordan de opplevde å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen. Resultatene av analysen viser at mange av våre informanter ble lest for i barndommen, og at de har positive opplevelser knyttet til dette. Likevel oppgir over halvparten av dem at de bare leser hvis de må og at de aldri leser skjønnlitteratur på fritiden for fornøydelsens skyld. Vi finner også at samtlige elever som deltok i fokusgruppeintervjuene ønsker at vi skal bruke tid på høytlesing i ungdomsskolen, uavhengig av hvordan de opplevde romanen og undervisningsopplegget. Studien indikerer et behov for videre forskning på høytlesing i ungdomsskolen i et lengre perspektiv, og om det kan ha en positiv effekt på ungdomsskoleelevers lesemotivasjon.

Forord

Å skrive en masteroppgave er hardt arbeid og består av mange oppofrelser. Nå gleder vi oss til å senke skuldrene, få tilbake ferier og lese skjønnlitterære bøker med god samvittighet! Det er mange som har hjulpet oss på veien, både bevisst og ubevisst, og de skal få sin takk her.

Aller først sender vi en stor takk til Monica Gundersen Mitchell som har veiledet oss. Du har støttet og motivert, vært tydelig og oppmuntrende, og gitt oss akkurat den dytten vi har hatt behov for, slik at vi kunne komme oss videre i prosjektet. Det har vært helt uvurderlig for oss! Dessuten har ditt engasjement for temaet høytlesing, og din interesse for akkurat vår studie, gjort at vi aldri har mistet troen på skrivingen vår. Tusen takk!

Vi vil takke Ringsaker kommune som har satset på videreutdanning og gitt oss muligheten til å utvikle oss gjennom de tre siste årene. Forhåpentligvis vil dere også kunne dra nytte av denne utviklingen! En takk også til våre kollegaer og ikke minst elevene som svarte på spørreundersøkelsen og deltok i fokusgruppeintervjuene.

Personlig takk fra Marita: Aller først vil jeg takke deg, Gunn, for at du foreslo å skrive en masteroppgave sammen. Der tok vi begge to en sjanse, men traff samtidig blink, og jeg kan nå i ettertid si at jeg ikke kunne drømt om at det skulle bli så fint og utviklende å jobbe med deg. Du er en person som oser av energi, gir rikt av deg selv og har en helt ufattelig arbeidskapasitet. Tusen takk for at du gjorde det så lett å bli kjent med deg og bli glad i deg. Sammen har vi trosset korona og prolaps, og sjonglert masterjobbing med det vanlige livet etter beste evne. Jeg er evig takknemlig for deg!

Takk til mamma og pappa for at dere lot meg vokse opp i et hjem der bøker er viktig.

Tusen takk til mine aller kjæreste Jan Erik, Kristin og Hanne for at dere har oppmuntret meg og holdt ut med meg i denne perioden, spesielt de siste ukene. Jeg gleder meg til å ha tid med dere igjen!

Personlig takk fra Gunn: Den største takken går til Marita. Jeg virket kanskje gal da jeg for 2,5 år siden sa at jeg hadde lyst til å skrive masteroppgave med deg, uten at vi kjente hverandre. Heldigvis viste utstrålingen din og magefølelsen min seg å stemme! Jeg er så glad for å alltid ha hatt noen å diskutere og utforske sammen med, men også å le høyt med når vi har lagd kallenavn på teoretikere (Blatta, Vygga og Nussi), eller når en av oss skriver en feil

(«høylesing» er jo en klassiker), eller når vi ikke lenger er sikker på om vi kan kommareglene. Takk også for at du løftet meg de gangene jeg gjemte hodet i genseren. Du er full av kunnskap og dyktig til å skrive, men enda viktigere er du et fantastisk menneske og forbilde som lærer. Jeg har lært så mye både med og av deg!

En spesiell takk til familien min. Dag, du har båret husholdningen de siste årene, og ikke én gang har du klaget på at jeg har prioritert tid med pc-en, at spisestuebordet er fullt av bøker og papirer, eller at avisbunken stadig hoper seg opp. I stedet har du fjernet all dårlig samvittighet jeg måtte ha og erstattet den med at jeg skal få gjøre det jeg føler jeg bør - du fikser det andre. Det er stor kjærlighet! Jeg skylder deg klesvask, middagslaging og oppvaskmaskintømming i mange år fremover. Og til barna våre, Solveig, Gustav, Edvard og Brede: Tusen takk for at dere alltid heier på meg. Jeg gleder meg til å bruke mer av fritiden min sammen med dere!

Til slutt vil jeg rette en takk til mamma som alltid leste for meg på senga da jeg var liten og ofte var å finne med en bok i hendene. Det har vært med på å starte min litteraturinteresse. Jeg er dypt takknemlig!

Siden vi har skrevet denne masteren sammen, må vi beskrive den enkeltes bidrag. Tidlig i prosjektet fordelte vi det slik at Marita hadde hovedansvaret for innledningen og tidligere forskning, mens Gunn hadde hovedansvaret for metodekapittelet. I teorikapittelet har Marita satt seg mest inn i Rosenblatt, Dewey og Vygotskij, mens Gunn har sett nærmere på Langer, Iser, Nussbaum og Mercer. Samtidig er det viktig for oss å understreke at etter hvert som arbeidet med studien skred frem, har vi lest hverandres tekstutkast, gitt tilbakemeldinger og skrevet i hverandres tekster, og det er ingen av kapitlene som helt er den ene eller den andres. På den måten er det *vår* tekst som et felles prosjekt som foreligger, og det er ikke lenger mulig å skille hvem som har skrevet hva.

Ringsaker, 2. juni 2022

Marita Haugerøy og Gunn Sørfonn

“We have an obligation to read aloud to our children. To read them things they enjoy. To read to them stories we are already tired of. To do the voices, to make it interesting and not to stop reading to them just because they learn to read themselves.

We have an obligation to use reading-aloud time as bonding time, as time when no phones are being checked, when the distractions of the world are put aside.”

(Gaiman, 2016, s. 17)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Forord	iii
1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Tematikk og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Tidligere forskning	8
1.4 Vitenskapsteoretiske perspektiv	11
1.5 Oppgavens disposisjon	12
2 Teorigrunnlag	13
2.1 Arbeid med skjønnlitteratur i skolen	13
2.2 Høytlesing som estetisk praksis.....	14
2.2.1 Estetisk lesing.....	15
2.3 Høytlesing som sosial praksis.....	21
2.3.1 Dialog og litterære samtaler	21
3 Metode.....	26
3.1 Forskningsdesign	26
3.2 Kvantitativ del - spørreundersøkelse	27
3.2.1 Datainnsamling.....	27
3.2.2 Utvalg	27
3.3 Kvalitativ del - fokusgruppeintervju.....	28
3.3.1 Datainnsamling.....	28
3.3.2 Utvalg	29
3.3.3 Transkripsjon.....	31
3.4 Dataanalyse.....	31
3.4.1 Elevenes lesing og tidligere høytlesingserfaringer.....	31
3.4.2 Elevenes opplevelse av høytlesingsopplegget.....	32
3.5 Forskningsetiske refleksjoner	36
3.5.1 Reliabilitet	36
3.5.2 Validitet.....	37
3.5.3 Etske refleksjoner.....	38
3.6 Høytlesingsopplegget	39
3.6.1 Høytlesingsboka	39

3.6.2	Undervisningsopplegget.....	40
4	Analyse og resultat	43
4.1	Hva forteller ungdomsskoleelever om tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing?	43
4.1.1	Elevenes tidligere høytlesingserfaringer	43
4.1.2	Elevenes forhold til lesing.....	46
4.2	Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen?	52
4.2.1	Teksten	52
4.2.2	Leseprosessene	57
4.2.3	Leseaktivitetene.....	60
5	Konklusjon og avsluttende refleksjoner	65
5.1	Lesing og høytlesing før og nå	65
5.2	Ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing	66
5.3	Implikasjoner	68
	Referanser.....	71
	Vedlegg	77
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse om høytlesing.....	77
	Vedlegg 2: Intervjuguide til fokusgruppeintervju	80
	Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel.....	82
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	83
	Vedlegg 5: Samtykkeskjema	85
	Vedlegg 6: Undervisningsopplegg	88

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om høytlesing i ungdomsskolen. Gjennom en multimedietilnærming vil vi få frem elevperspektivet i det å bli lest for. Vi har gjennomført et undervisningsopplegg med høytlesing av ungdomsromanen *Gutten i mørket* av Harald Rosenløw Eeg, med innlagte lesestopp og litterære samtaler. Sentralt i studien er også hva elevene forteller om sine tidligere erfaringer med høytlesing og nåværende forhold til lesing. I den forbindelse er det naturlig å starte med PISA-undersøkelsen fra 2018.

1.1 Bakgrunn

Siden den første PISA-undersøkelsen i 2000, har norske elever hatt en negativ utvikling når det kommer til lesing og lesevaner. PISA 2018 viste at nær halvparten av norske 15-åringer ikke leser på fritiden, og 37 % svarer at de aldri leser skjønnlitteratur på fritiden for fornøynsens skyld (Roe, 2020, s. 112, 122). Dette er i tråd med Åse Kristin Tveit og Anne Mangen (2014, s. 181) sin forskning på norske 10. klassingers lesepreferanser, der de finner at kun 32 % av elevene i studien er enige i påstanden «Jeg liker å lese på fritiden». Omtrent halvparten av elevene i samme studie oppgir at de verken liker å lese på fritiden, eller at de leser bøker. Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen (2020, s. 243, 248) hevder at siden ungdommers lesevaner er i stor endring, vil dette få konsekvenser for skolen, fordi selve jobben for å utvikle leselyst og leseforståelse må gjøres i hver enkelt klasse. Høytlesing er en av mange metoder å jobbe på når lesingen i større grad må flyttes inn i skolen. «Å lese er en av portnøklene til å kunne delta i samfunnet; hver eneste ungdom som får lov til å lese bedre, får større leseglede, mestrer skolen bedre og kan friere bestemme over fremtiden sin», uttrykker Frønes og Jensen (2020, s. 248). Flere studier bekrefter hvor viktig det er med gode leseferdigheter.

Resultatene fra PISA og annen forskning viser at en positiv holdning til lesing og gode lesevaner er de viktigste nøkkelfaktorene for leseforståelse, og at det er viktigere enn elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Guthrie, 2008, s. 3; Roe, 2020, s. 108). Vi finner støtte til dette også i en finsk longitudinell studie, som har fulgt 2525 elever i årene fra de var 7 til 16 år. De har undersøkt relasjonen mellom fritidslesing og leseferdigheter, og ser positive relasjoner mellom leseforståelse og fritidslesing for elevene i 6. til 9. klasse, og at lesing på fritiden, spesielt bøker på papir, kan påvirke leseforståelsen, men ikke i like stor grad motsatt (Torppa et al., 2020, s. 886). Kanskje kan høytlesing i skolen være en måte å påvirke elevenes forhold til lesing, fordi det gir dem mulighet til å oppleve litteratur uten å møte eventuelle utfordringer

ved å lese selv. Slik kan høytlesingen bygge opp elevenes leseutholdenhet og leseforståelse, på en måte som kan føre til at elevene selv ønsker å lese. Hildegunn Støle et al. (2020) har forsket på hvilken betydning foreldres lesing har for leseforståelsen til 10-åringer i nordiske land. Dette kan knyttes til høytlesing, fordi det er sannsynlig at foreldre som liker å lese vil dele denne gleden ved å lese høyt for barna sine (Støle et al., 2020, s. 378), og kanskje på den måten få dem til å lese selv. Skolen kan også være en bidragsyter, både ved å gi elevene tilgang til et rikt utvalg bøker, samt lese høyt for dem. Støle et al. (2020, s. 368) har analysert nordiske data fra PIRLS fra 2001 til 2016 blant annet innenfor foreldres lesevaner, og finner at barn av foreldre som liker å lese skårer bedre på leseferdigheter. Hvor ofte foreldre leser, er mindre betydningsfullt enn faktoren at foreldre liker å lese, og ga til sammenlikning ikke utslag på elevenes poengskår (Støle et al., 2020, s. 372–373). Antall bøker i hjemmet derimot, har stor betydning for leseferdighetene. For de norske barna i undersøkelsen ga dette økt poengskår på 31.6 poeng i 2016, noe som tilsvarer godt over et halvt års skolegang (Støle et al., 2020, s. 375). Også Frances Hultgren (2017, s. 2) påpeker at verdsettelse av lesing i familien kan føre til at barn viser større interesse for lesing på skolen. Han viser til forskning av Fredriksson og Taube (2012) når han skriver at familie og skole er de faktorene som lettest kan påvirke elevene, og et samarbeid mellom dem kan være positivt med tanke på elevenes forhold til lesing (Hultgren, 2017, s. 1–2). Så hvordan står det til med litteraturundervisningen i norsk skole?

Marianne Røskeland (2014) observerer at det kan se ut som litteraturens plass i skolen er svekket, og trekker frem tre utfordringer. Den første er at lærerne jobber med skjønnlitteratur for å hjelpe elevene til å bli bedre lesere, men nedvurderer litterær kompetanse (Røskeland, 2014, s. 199). Den andre utfordringen er at det leses lite skjønnlitteratur i skolen, noe hun (2014, s. 203) hevder henger sammen med emnetrengselen i norskfaget – det er ikke nok tid til å lese tekster. Hun argumenterer for at leseopplæringen må foregå på fagets premisser i norsk. Den tredje utfordringen er at det kan virke som det er en oppfatning av at det viktigste er at elevene leser, ikke hva som leses eller hvordan (Røskeland, 2014, s. 204). Røskeland (2014, s. 204) har observert at det i ungdomsskolen snakkes lite om tekstene, i stedet er litteraturlæsingen preget av instrumentalisme og tekster som leses uten motstand. Dersom elevene skal bli motivert til å lese bøker på egen hånd, må skolen legge til rette for lesing av lengre tekster (Frønes & Roe, 2020, s. 218). PISA-undersøkelsen fant at færre norske elever leste lengre tekster i morsmålsfaget sammenliknet med de andre nordiske landene. Mens 29 % av de norske elevene svarte at den lengste teksten de hadde blitt bedt om å lese, var på over 100 sider, svarte 41 % av svenske elever tilsvarende, og hele 79 % i Danmark (Frønes & Roe, 2020, s. 210).

Tilsvarende funn er gjort i LISA-studien, som ga et innblikk i litteraturundervisningen i norske klasserom, da 178 undervisningstimer i norsk på 8. trinn ble studert, hovedsakelig gjennom videoopptak. Undersøkelsen viser at felles lesing av hele romaner så godt som aldri finner sted - muligens fordi lærerne i stor grad bruker lærebøker, og der finner man stort sett bare utdrag fra romaner (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Lesing av hele romaner ble nesten utelukkende benyttet ved individuell stillelesing, og i 16 av 19 klasser ble ikke bøkene anvendt videre i undervisningen (Gabrielsen et al., 2019, s. 17, 24). Den eneste muligheten elevene fikk til å snakke om og diskutere større litterære verk, var gjennom relativt overfladiske bokpresentasjoner, og forfatterne uttrykker at det er en oversett mulighet til å la elevene dele en litterær opplevelse og oppmuntre elevene til å snakke om litteratur (Gabrielsen et al., 2019, s. 25). Videre finner LISA-studien at høytlesing gjennomført av elever eller lærere stort sett blir brukt i forbindelse med noveller, og til tross for innslag av litterære samtaler mellom lærer og elever, var fokuset oftest på å identifisere sjangertrekk eller at de skulle bli inspirert til egen skriving (Gabrielsen et al., 2019, s. 19).

Vi tenker at måten skolen og læreren lar elevene møte litteraturen på, kan være utslagsgivende for hvordan de forholder seg til lesing. I Pål Brekke Indregard (2016, s. 82) sine fortellinger etter møter med elever fra ungdomsskole og videregående skole, refererer han til at mange av elevene hater å lese og synes bøkene i skolen er uinteressante. Han trekker frem to årsaker, lærernes bokvalg og samtaleklimaet i klasserommet. Lærerne velger bøker som ofte er skrevet med gammelt språk, har innhold som ikke er aktuelt eller engasjerende for elevene, og som gjerne er skrevet for voksne. Samtaleklimaet i klasserommet gjør at elevene er redde for å fremstå som dumme, og en utfordring er lærernes utbredte bruk av spørsmål der det finnes et riktig svar (Indregard, 2016, s. 82–83).

Etter PISA 2018 og LISA-studien er læreplanen revidert, og at elevene skal lese romaner er nå inkludert i ett av kompetansemålene på ungdomstrinnet: Elevene skal «sammenlikne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid». Det står derimot ikke noe om høytlesing på ungdomstrinnet i læreplanen. Siste gang det eksplisitt står at elevene skal kunne «lytte til» tekster, er i kompetansemålene for norsk etter 4. trinn. Både under *Fagets relevans og sentrale verdier*, kjerneelementet *Tekst i kontekst* og de tverrfaglige emnene i norskfaget, finnes det likevel runde formuleringer som «Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster», elevene skal «oppleve tekster», «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene ...», eller «Gjennom å møte fagets tekstmangfold [...] kan elevene ...», noe som

kan tolkes dithen at høytlesing er en mulig metode også for høyere årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.2 Tematikk og forskningsspørsmål

Et viktig formål med vårt prosjekt er å forstå om høytlesing i ungdomsskolen har en verdi for elevene. Ordet høytlesing kan assosieres med ulike situasjoner i ulike sammenhenger, men i denne studien er begrepet gjennomgående brukt i betydningen at en lærer leser høyt fra en bok for elever. Tematikken vår er som følger: *Ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing*

Relevante data som belyser dette temaet fikk vi ved å gjennomføre en spørreundersøkelse som kartla elevenes erfaring med høytlesing i barndommen, og deres forhold til lesing i dag. I tillegg gjennomførte vi to fokusgruppeintervju der vi gikk i dybden på elevenes opplevelse av et høytlesingsopplegg. For å undersøke den overordnede tematikken nærmere, har vi formulert følgende to forskningsspørsmål:

Hva forteller ungdomsskoleelever om tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing?

Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen?

Det første forskningsspørsmålet gir oss viktig bakgrunnsinformasjon om elevenes tidligere høytlesingserfaringer og deres forhold til lesing nå, og kan bidra til en mer helhetlig forståelse av deres opplevelse av å ta del i et høytlesingsopplegg nå. Hovedvekten i vårt prosjekt ligger likevel på det siste forskningsspørsmålet, hvor formålet er å avdekke hvordan informantene har opplevd høytlesingsopplegget vi har gjennomført. Verbet *opplever* viser til at det er ungdomsskoleelevenes subjektive erfaringer vi er interessert i. Resultatet vårt vil kunne gi oss kunnskap som har betydning for praksis for skolene i vår kommune.

1.3 Tidligere forskning

Vår studie er knyttet til ungdomstrinnet, og tar for seg elevenes opplevelse av høytlesing. Det er gjort en rekke studier som omhandler lesing, litteraturarbeid og høytlesing i Norden. Vi finner likevel lite forskning rundt høytlesing som spesifikt tar for seg både ungdomstrinnet og elevperspektivet. Noen av studiene som omhandler høytlesing innebærer at denne inngår som en del av litteraturarbeidet som undersøkes. Hilde Dehnæs Hogsnes et al. (2020) har forsket på likheter og forskjeller mellom retningslinjene for litteratur og lesing i førskoledokumenter i

Danmark, Finland, Norge og Sverige, og høytlesingens plass er en del av det som undersøkes. Karin Jönsson (2007) studerte lesing av skjønnlitteratur og litteraturarbeid knyttet til blant annet høytlesing, i en klasse fra de gikk på 1. trinn til og med 3. trinn. 10. klassinger har lest bildebøker for 1. klassinger i Monica Mitchell (2018) sin doktorgradsavhandling, og hun har undersøkt hvordan et slikt leseemøte kan utvikle 10. trinns elevenes litterære lesekompetanse, blant annet gjennom elevenes refleksjonslogger og samtaler med forskeren. Maritha Johansson (2015) har gjort en komparativ studie av hvordan 223 svenske og franske elever i videregående skole responderer skriftlig på en novelle som har blitt lest høyt for dem. I andre studier er det selve høytlesingssituasjonen og samspillet mellom den som leser og de som lytter som studeres. Ved hjelp av videoopptak har Ingeborg Mjør (2009) studert de meningsskapende prosessene som utspiller seg i høytlesingssituasjoner mellom foreldre og barn på ett og to år. Også Liisa Tainio og Anna Slotte (2017) har tatt i bruk videoopptak, da de undersøkte interaksjonen mellom finske 6. klassinger i forbindelse med høytlesingsaktiviteter. Mange studier som omhandler høytlesing er knyttet til barnehagen eller barnetrinnet, og da gjerne fra begynneropplæringen. Ulla Damber (2015) har beskrevet og analysert observasjonsskjemaer og narrative beskrivelser for å finne ut hvordan høytlesing for 4-5-åringer ble utført i 39 barnehager i Sverige. Også Trine Solstad (2015) sin avhandling handler om høytlesing i barnehagen, men hun har videoobservasjoner som sitt empiriske materiale, og hun har undersøkt barnas resepsjon av bildebøker. Til tross for at hennes prosjekt finner sted i barnehagen er diskusjonen om lesing og barns medskapning så allmenngyldige at de fungerer uavhengig av barns alder. Solstads studie er derfor på flere måter relevant i vårt arbeid, selv om vi har ungdommer som våre informanter, noe vi vil komme tilbake til blant annet i kapittel 3. Ved å studere den litterære samtalen mellom læreren og elevene har Aasfrid Tysvær og Siri Hovda Ottesen (2020) undersøkt om og hvordan høytlesing av bildebøker i 1. klasse kan være en måte å utforske elevenes emosjonelle literacy.

Kari Anne Rødnes (2014) oppsummerer skandinavisk forskning rundt litteraturredidaktikk og gir med det et bidrag til en oversikt over forskningen på feltet. Denne forskningsoversikten tar for seg kvalitative empiriske undersøkelser av elevers arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskole og videregående skole. Hun finner at skolene primært har to tradisjoner for litteraturarbeid, i form av erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litterære tekster (Rødnes, 2014, s. 1). Erfaringsbasert eller leserorientert inngang innebærer at leseren settes i forgrunnen, mens analytisk eller tekstorientert inngang setter teksten i forgrunnen (Rødnes, 2014, s. 2). Erfaringsbasert og analytisk tilnærming er begreper som kan knyttes til henholdsvis estetisk og efferent lesing, noe vi vil forklare nærmere i kapittel 2. Rødnes viser blant annet til en studie av

Christina Olin-Scheller (2006), som finner at litteraturundervisningen ikke engasjerer, fordi lesingen blir upersonlig, og den estetiske dimensjonen holdes tilbake. Også i LISA-studien finner de at opplevelsesperspektivet er nedtonet i norske klasserom, samt at å oppleve litteratur først og fremst forekommer under stillelesing av selvvalgte bøker (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94–95).

Anne Håland et al. (2021) har søkt å finne ut av hva som kjennetegner norske læreres høytlesingspraksis i begynneropplæringen gjennom en spørreundersøkelse med svar fra nesten 300 førsteklasse lærere. Studien viser at de fleste førsteklasse lærerne leste minst én gang i uka, oftest i elevenes lunsjpause - hvilket gjorde at det var få planlagte lesestopp, og ikke noe klart formål knyttet til elevenes literacy-utvikling (Håland et al., 2021, s. 5, 8). Lærerne var opptatt av at bøkene skulle underholde elevene, men leste i liten grad faglitteratur, og de hadde en tendens til å favorisere eldre litteratur heller enn nyere (Håland et al., 2021, s. 5–6). Selv om denne forskningen er i samme felt som vi plasserer oss i, med høytlesing i fokus, dreier funnene seg om læreres praksis, ikke om elevenes opplevelse av høytlesing.

I tillegg til studien om høytlesing av bildebøker i 1. klasse har Ottesen og Tysvær (2017) forsket på læreres opplevde erfaringer med skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet. De finner at lærerne setter leseopplevelsen og «kosen» i sentrum ved høytlesing, i håp om at det skal motivere elevene til å lese mer. Det er også grunnen til at det arbeides lite med tekstene, og hvis det samtales om dem, skjer det gjerne spontant (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61–62). Samtidig er lærerne opptatt av at teksten som leses høyt skal treffe elevene og ha en «leseoppdragende karakter» - det kan være bøker av forfattere de mener elevene bør kjenne til, eller handle om viktige eller aktuelle temaer, som for eksempel mobbing (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Studien sier noe om lærernes valg av tekster og arbeidsmetode i forbindelse med høytlesing, men ikke noe om hvordan elevene opplever høytlesingen. Der er her, innenfor elevens opplevelse av høytlesing, vi finner vår plass i forskningen.

En studie som har funnet sted i ungdomsskolen, med data samlet inn fra både lærere, foreldre og elever fra tre 8. klasser på samme skole, er doktorgradsavhandlingen til Kristiane Hauer (2020). Selv om hennes studie har hatt et overordnet fokus på fordypet lesing av romaner i danskundervisningen, har læreren lest høyt fra deler av en roman for klassen, og flere av elevene har i intervjuene uttalt seg positivt om høytlesingen. Blant annet gir de uttrykk for at når læreren leser for dem, er det lettere å være oppmerksom på teksten, og forskeren hevder det ser ut til at

metoden støtter elevenes dannelse av forestillinger og innlevelse (Hauer, 2020, s. 146). Selv om det i denne forskningen både er elevstemme og ungdomstrinnet, utgjør delen om høytlesing en svært begrenset del av forskningen, mens det er hovedvekten i vårt prosjekt.

Vi finner den tidligere forskningen interessant, fordi den sier noe om høytlesingspraksis i nordiske barnehager og klasserom. Det viser seg imidlertid at det er sjelden at barn og unge selv er informanter i denne forskningen, og vi ønsket derfor å gjøre en studie der ungdommenes egne stemmer skulle høres, og at deres opplevelser og erfaringer ble formidlet av dem selv. Vi trenger nettopp elevstemmen for å få kunnskap om hvordan vi kan tilrettelegge for en undervisning som gir gode litterære opplevelser i ungdomsskolen. PISA-resultatene taler for seg, og kan tolkes som et signal om at noe må gjøres for å snu den negative utviklingen i ungdommers holdning til lesing. På grunnlag av dette er vi i vår studie opptatt av om elevene har likt høytlesing i barndommen, og om det er en metode som oppleves positiv på ungdomsskolen, og dermed bør prioriteres.

1.4 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Det vitenskapsteoretiske perspektivet vårt er relevant for å forstå hvordan forskningsprosjektet er forankret, og vi plasserer oss innenfor pragmatisme og konstruktivisme. Vi har blant annet en pragmatisk tilnærming i metodevalget, fordi vi har valgt metodene vi mener ville utfylle hverandre og gi oss en mer komplett forståelse av forskningsspørsmålene, uavhengig av om metoden var kvantitativ eller kvalitativ. Det er grunnen til at vi har samlet data både fra en spørreundersøkelse og to fokusgruppeintervju. Mer om dette i kapittel 3.1. Ifølge pragmatismen er det det som fungerer i den virkelige verden som er interessant, og derfor er pragmatikere opptatt av konsekvensene av forskningen (Creswell & Clark, 2018, s. 37), noe vi vil vise i de didaktiske implikasjonene av vår studie (kapittel 5.2). Ytterligere er vi i arbeidet med de kvalitative fokusgruppeintervjuene preget av konstruktivistiske perspektiver, at kunnskap og forståelse skapes i sosial interaksjon. Vi er av den oppfatning at nærhet og empati er hensiktsmessig for å kunne sette seg inn i elevenes forståelse og meninger, og det har preget datainnsamlingen under intervjuene. For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener uttaler forskere innenfor en konstruktivistisk tilnærming at vi bør la de det forskes på få snakke med sine egne ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 96), og derfor er elevstemmene også en essensiell del av funnene og analysen vår i kapittel 4. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at en forståelse

av virkeligheten er en fortolkning av virkeligheten, derfor er det ikke virkeligheten i seg selv vi beskriver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven vår består av fem kapitler, inkludert dette innledningskapittelet. Først følger et teorikapittel, der vi blant annet introduserer og beskriver teori som danner grunnlag for høytlesing som estetisk og sosial praksis. I kapittel tre tar vi for oss metodene vi har anvendt i studien, og presenterer forskningsdesign, gjennomføring, utvalg og analysemetode. I tillegg vil vi redegjøre for reliabilitet, validitet og etiske overveielser, samt presentere høytlesingsboka og undervisningsopplegget. Videre, i kapittel fire, presenterer vi våre funn og diskuterer disse i lys av aktuell teori. Kapittel fem inneholder en oppsummering og diskusjon av funnene våre ut fra forskningsspørsmålene og tematikk, i tillegg til at vi beskriver didaktiske implikasjoner. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teorigrunnlag

I denne studien er det ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing som er det sentrale temaet. Dette kapittelet har tre hoveddeler: Arbeid med skjønnlitteratur i skolen, Høytlesing som estetisk praksis og Høytlesing som sosial praksis. De tre delene utgjør teorigrunnlaget for analysene og diskusjonene som kommer senere i avhandlingen.

2.1 Arbeid med skjønnlitteratur i skolen

LISA-studien viser at 8. klassinger leser få tekster i fellesskap, og at elevene i liten grad blir bedt om å fortelle om sine opplevelser og erfaringer med tekstene (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95–96). Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, s. 235) stiller spørsmålet «Hvorfor skal vi arbeide med litteratur i skolen?». De trekker frem danning som en del av den helhetlige utdanningen i skolen, og peker på at dette er et langsiktig prosjekt som ikke er målbart, men likevel har høy verdi. De ser litteraturundervisningen som et sted der det beste fra danningstradisjonen kan holdes levende og fornyes på måter som er forenlige med mer moderne utdanningsidealer, der undervisningen skal gi elevene målbart læringsutbytte (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Litteraturen kan også bidra til å utvikle elevenes dømmekraft, ved at de gjennom litteraturen møter og erfarer litterære stedfortredere og deres vanskelige situasjoner, valg og dilemma. Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) hevder litteraturens store dannelsesverdi ligger i at eleven lar seg berøre, og at litteraturen da kan forme ham som sosialt og tenkende menneske. Ifølge Martha Nussbaum (2016, s. 31) kan litteratur være med på å utvikle den narrative forestillingsevnen som hun ytrer er «en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling». Vår evne til å forestille oss og engasjere oss i litterære karakterer gir et unikt innblikk i deres indre liv; vi øver empatien og øker forståelsen gjennom å leve oss inn i hvordan det er å være en annen (Nussbaum, 2016, s. 33–34). I tillegg påpeker hun at litteratur er viktig fra et verdensborgerperspektiv, fordi ved å lese utvider vi sympatien og innlevelsen, på en måte som virkeligheten ikke kan (Nussbaum, 2016, s. 56). Gjennom litteratur kan verden bli enklere å forstå, og ved å forstå mer av verden, forstår vi også mer av oss selv, og vi utvikler empati og selvinnsett. Dette finner vi spor av også i læreplanens overordnede del, som forteller at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vises til at danning blant annet skjer gjennom opplevelse og estetisk utfoldelse. Dette finner vi også igjen i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene

Folkehelse og livsmestring, samt Demokrati og medborgerskap i norskfaget, der det står at lesing av skjønnlitteratur «kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring ...» og «... gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sitatene viser noe av hva Kunnskapsløftet 2020 trekker frem som begrunnelse for å lese skjønnlitteratur.

Læreplanene er også orientert mot grunnleggende ferdigheter. Fokuset på lesing som grunnleggende ferdighet har blitt styrket i Fagfornyelsen, og begrepet «skjønnlitteratur» er tilbake i norskfagets kompetansemål – med roman som eksplisitt sjanger på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter Per Thomas Andersens (2011, s. 19) skjønn er det én grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre: å føle det andre føler. Dersom man ikke kan leve seg inn i hvordan andre har det, og uten evnen til å føle andres følelser, sier han at vi heller ikke kan ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Imaginasjonsevnen er grunnleggende for alle former for fellesskap. Men det trengs øvelse for å bli i stand til å se verden fra andres synsvinkel, og skjønnlitteraturen kan spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av empati. Litteraturen kan både skape grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, men også hjelpe elevene til å utvikle grunnleggende ferdigheter i kosmopolitisk empati og demokratisk samfunnsansvar (Andersen, 2011, s. 22).

Åsmund Hennig (2010, s. 122) hevder at den estetiske lesingen er lite synlig i norske klasserom. Til tross for at det er litteraturen som kunst og lesingen som estetisk erfaring som er den primære lystbetonte motivasjonen for lesing, dominerer informasjonshenting og efferent lesing litteraturundervisningen i altfor stor grad. Også Jeffrey Wilhelm (2008) er opptatt av at undervisningstradisjonen har vært dominert av efferent lesing. Han påpeker at en leserorientert tilnærming til litteraturen kan hjelpe elevene til å bli mer positive lesere, og gjør dem mer villige til å utforske lesing på egen hånd (Wilhelm, 2008, s. 26).

2.2 Høytlesing som estetisk praksis

Et viktig element i litterær kompetanse er estetisk erfaring, og slik vi forstår John Dewey (1980, s. 46) påstår han at det estetiske ikke kommer utenfra, men er en del av egenskapene i enhver fullbyrdet erfaring. Den betinger en indre aktivitet, hvor følelser er integrert. Han peker videre på at vi lever i et travelt og utålmodig miljø, der mange av opplevelsene våre forblir på overflaten, noe som kanskje ikke åpner for estetiske opplevelser, da disse krever en balanse

mellom handling og tanker (Dewey, 1980, s. 45). Vekt på estetisk erfaring finner vi igjen i Kunnskapsløftet 2020, der den estetiske praksisen tydeliggjøres når det står at «Elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2.1 Estetisk lesing

Louise M. Rosenblatt, en av pionerene innenfor leserorientert litteraturteori, har utviklet begrepene efferent og estetisk lesing. Den efferente lesingen har søkelys på å hente ut informasjon fra teksten, og tar for seg de referensielle sidene av lesing, mens den estetiske lesingen krever at leseren har fokus på de affektive sidene, blant annet følelser, egne erfaringer og assosiasjoner. Rosenblatt sammenlikner leseopplevelsen med hverdagslivet, der vi ofte overser kvaliteten i flyktige detaljer til fordel for praktiske gjøremål. Dette kan også skje i møtet med litteratur, og viser at det er et skille mellom å lese et litterært verk og å lese til et praktisk formål, henholdsvis *estetisk* og *efferent* lesing (Rosenblatt, 1995/2002, s. 41).

Rosenblatt ser på møtet mellom leser og tekst som en transaksjon. Denne transaksjonen kan berøre både referensielle og affektive aspekter av bevisstheten, men hvor lesingen hovedsakelig dreier i et kontinuum fra det efferente eller det estetiske, avhenger av hva oppmerksomheten trekkes mot (Rosenblatt, 1995/2002, s. 41). Hun beskriver det slik at relasjonen mellom leser og tekst foregår i en spiralformet bevegelse, der partene hele tiden påvirkes av hverandre ut fra hva som er målet med lesingen og hva man som person tar med seg i møtet med teksten (Rosenblatt, 1995/2002, s. 36). Leserne kommer til teksten fra livet sitt, og mens de leser er det som skjer i deres egne liv de styrende faktorene for opplevelsen av teksten, og vil derfor forme deres reaksjon på denne (Rosenblatt, 1995/2002, s. 42–43). I undervisningen de siste tiårene har man brydd seg mindre om de affektive sidene ved litterære verk (Rosenblatt, 1995/2002, s. 39), og arbeid med analyse har hatt hovedfokus fremfor hvilken verdi eller relevans litteraturen har for leseren. Fordi undervisning som overser de estetiske eller sosiale elementene i elevene sin litteraturopplevelse, hindrer dem i å få en fullstendig innsikt i hva litteraturen kan tilby, er det viktig at litteraturlæreren har kunnskap om hvor kompleks litteraturen er (Rosenblatt, 1995/2002, s. 39).

Hvis læreren lar unge lesere få venne seg til å fremkalle estetiske erfaringer fra tekster, vil den efferente leseferdigheten komme naturlig på grunn av vitebegjær, hevder Hennig (2010, s. 124). Ren estetisk lesing vil trolig gjøre både lesingen og litteraturundervisningen mer lystbetont, og

i tillegg øke elevenes selvtillit som lesere fordi deres opplevelser og erfaringer er betydningsfulle i seg selv. Samtidig er det viktig å være ærlig med elevene, man kan ikke late som det leses for den estetiske opplevelsen hvis det i etterkant kommer krav om gjenfortelling og analyse (Hennig, 2010, s. 123–124).

Rosenblatt uttaler at litteraturlæreren må gjøre mer enn bare å utsette eleven for litteraturen. Hun påpeker viktigheten av at skolen gjør elevene rustet til å møte problemer som er umulige å forutse og som kanskje er nye for dem, og dermed står litteraturlæreren i en særstilling når det gjelder å bidra til disse kravene gjennom sin litteraturundervisning (Rosenblatt, 1995/2002, s. 19). Ved å lese litteratur møter elevene emner og problemer som vanligvis hører hjemme i sosiologens, psykologens, filosofens eller historikerens område, i en form som gjør det lett å ta dem til seg (Rosenblatt, 1995/2002, s. 20). For at elevene skal forstå forfatterens fremstilling av karakterer, må de lære generelle begrep som omhandler hvordan menneskers karakter formes og motiveres. Videre må elevene opparbeide seg redskaper for å kritisk kunne relatere denne kunnskapen til andre fremstillinger av menneskers natur og oppførsel (Rosenblatt, 1995/2002, s. 26). Litteraturen kan tilby opplevelser som ikke ville være mulige i egne liv, ved at man får gjennomleve dem, ikke bare få kunnskap om dem, og dermed bidrar den til å gi utvidet erfaring (Rosenblatt, 1995/2002, s. 44–45). Litteraturen lar leseren delta i imaginære situasjoner, betrakte karakterer som gjennomgår kriser og utforske seg selv og verden rundt. Evnen til å leve seg inn i andres erfaringer er en høyst verdifull menneskelig egenskap som trenes gjennom arbeid med litteratur (Rosenblatt, 1995/2002, s. 45). Å oppleve litteratur handler ikke bare om å leve seg inn i den, men også å bruke den til å fjerne seg fra verden og krav i egne liv. Studenter ved en førsteklasse ved New England Women's College så litteraturen blant annet som en virkelighetsflukt. De snakket særlig om befrielsen fra omstendighetene og presset i hverdagslivet (Rosenblatt, 1995/2002, s. 46). Rosenblatts utgangspunkt er at forståelsen av et litterært verk forutsetter at man blir grepet av teksten. Først da finnes viljen til å fullstendig forstå alle følelser og forestillinger som forfatteren bevisst eller ubevisst har forsøkt å overføre til teksten (Rosenblatt, 1995/2002, s. 8). En annen viktig tilfredsstillelse litteraturen kan tilby, er muligheten til kompensasjon for egne feil eller mangler gjennom å identifisere seg med karakterer som enten har andre egenskaper enn oss selv, eller som bruker ferdigheter som likner våre egne på en mer fullstendig måte. Ved hjelp av litteraturen kan man oppleve egne problemer fremstilt gjennom en fiktiv karakter, og ved at problemet plasseres utenfor en selv, kan man se objektivt på problemene og oppfatte egen situasjon og motivasjon på en ny måte. Uten at vi innser relevansen den litterære opplevelsen har for vår egen praktiske situasjon, kan vi bli

bevisst våre egne holdninger enten ved å reagere på det vi har lest, eller innlemme det i egne liv (Rosenblatt, 1995/2002, s. 47).

Vi finner en videreutvikling av Rosenblatts syn på litteratur blant andre i litteraturteoretikeren Judith Langer. Det Rosenblatt kaller *transaksjon*, omtaler Langer som *interaksjon*. Hun påpeker at det hele tiden skjer en interaksjon mellom leseren og teksten, og de oppfatningene som oppstår representerer et unikt møte mellom dem (Langer, 1995/2005, s. 29). Langer er kjent for begrepet *forestillingsverdener*, som omfatter det leseren tenker, føler og aner, noen ganger bevisst, ofte ubevisst, mens han eller hun utvikler en forståelse av teksten. Forståelsen er derfor et dynamisk resultat av leserens personlige og kulturelle erfaringer, eget forhold til den pågående opplevelsen, det man vet, hvordan man føler seg og hva man er ute etter (Langer, 1995/2005, s. 23). Leserens vil oppleve mange forandringer i forestillingsverdenen i løpet av lesingen, ved at tolkninger byttes ut, og nye problemer, følelser eller hendelser skaper nye tanker og antakelser (Langer, 1995/2005, s. 28), og derfor ser Langer for seg fire ulike faser i leseprosessen:

1. Å være utenfor på vei inn i en forestillingsverden.
2. Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden.
3. Å stige ut og tenke over det man vet.
4. Å stige ut av forestillingsverdenen og objektivere opplevelsen.

Disse fasene følger ikke hverandre lineært, men oppstår i interaksjonen mellom den aktuelle leseren og den aktuelle teksten. I den første fasen vil leseren jobbe med å skape en forestilling av hva teksten skal handle om ut fra alle ledetrådene teksten gir. Fasen er vanligst når man akkurat har startet å lese en tekst, men kan brukes gjennom hele teksten dersom man mister tråden, for eksempel dersom noe overraskende skjer (Langer, 1995/2005, s. 32). I den andre fasen blir forståelsen dypere. Her vil leseren bruke kunnskap om teksten, seg selv, livet og verden for å utforme og koble sammen tankene, erstatte oppfatninger og danne seg et mer utfyllende bilde av hva han tror verket handler om (Langer, 1995/2005, s. 33). Den tredje fasen dreier seg om at leseren stopper opp, stiger ut av forestillingsverdenen og tenker over det han vet så langt. I denne fasen bruker leseren sine utviklede oppfatninger for å øke egen kunnskap og erfaring: Hva betyr disse ideene for mitt liv? (Langer, 1995/2005, s. 33–34). På den måten kan forestillingsverdenen belyse livet, men livet kan også belyse forestillingsverdenen, og man

kan se noe man trodde man visste i et nytt lys (Langer, 2011, s. 19). I den fjerde fasen distanserer leseren seg fra forestillingsverdenen som han har skapt og objektiverer opplevelsen. Med utgangspunkt i forståelsen, leseopplevelsen og selve teksten, kan leseren analysere, bedømme, koble til andre verk og andre opplevelser (Langer, 1995/2005, s. 34). Hvilke faser en leser befinner seg i og i hvilken grad, varierer med for eksempel hvor godt han kjenner igjen innholdet, strukturen og språket i en tekst, selve miljøet der han leser, og hvor kjent han er med ulike valgmuligheter (Langer, 1995/2005, s. 38). Til og med når leseren er ferdig med teksten, fortsetter han å tenke over tolkningene sine og bruker forestillingsverdenen for å reflektere over eget og andres liv (Langer, 1995/2005, s. 48). Langer har i tillegg lagt til en femte fase, som forekommer sjeldnere enn de andre: Å forlate forestillingen og bevege seg videre. Fasen innebærer at leseren bearbeider kunnskap fra en forestillingsverden og skaper noe nytt utover den, for eksempel omskape leseopplevelsen til en annen uttrykksform, som en dramatisering eller et dikt (Langer, 2011, s. 21).

Wolfgang Iser er også opptatt av samspillet mellom tekst og leser. Han hevder at litteraturen har to poler: en artistisk og en estetisk. Den artistiske er forfatterens tekst, mens den estetiske er realiseringen av teksten som gjøres av den som leser den (Iser, 1978, s. 21). Det er det komplekse og dynamiske samspillet mellom tekst og leser som virkeliggjør tekstens betydning (Iser, 1978, s. 107). Iser forteller gjennom sin leser-respons-teori at det er leserens møte med teksten som er det viktige. Hva legger leserne merke til? Hvilke tanker har de om teksten? Læreren er likevel ikke uten betydning, men må fungere mer som en tilrettelegger enn som en fasit. Det unike med litteratur, påpeker Iser (1978, s. 109), er at leseren er til stede *i* teksten, den er ikke et objekt man betrakter fra utsiden. I lesingen løsrives vi fra den virkelige verden og selv om løsrivelsen bare er midlertidig, tillater den oss å se verden på en ny måte gjennom kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom teksten. Som deltaker i teksten får leseren ta del i forfatterens tanker, og han kan få følelsen av å leve et annet liv som han ikke kunne tatt del i selv gjennom personlig opplevelse (Iser, 1978, s. 127, 155). Iser ser for seg at forfatter og leser spiller et forestillingsspill, «game of imagination», hvor leserens fornøyelse begynner når han selv blir deltakende, og teksten tillater ham å ta med sine egne evner inn i spillet (Iser, 1978, s. 108). Det er likevel grenser for hvor mye leseren ønsker å delta, og sjansen er stor for at han har lyst til å velge bort spillet dersom teksten virker for tydelig og opplagt, eller uklart og kjedelig. Gjennom leseprosessen sendes stimuli til leserens minne, og på den måten lages uendelige koblinger i leserens sinn mellom fortid og fremtid, som smelter sammen i nåtid (Iser,

1978, s. 115–116). I hvilken grad leseren gjør disse koblingene, er avhengig av en rekke faktorer, som minne, interesse, oppmerksomhet og mental kapasitet (Iser, 1978, s. 118).

Skjønnlitterære tekster kan ikke fortelle alt, men inneholder utelatelser som leseren må fylle ut. Dette kaller Iser for *tomme rom*. Kommunikasjonen mellom tekst og leser starter ved at de tomme rommene - det skjulte - leder leseren til handling. For å lage mening av verket, må han «lukke» de tomme rommene med sine egne mentale bilder ut fra tekstmønstrene, og ta stilling til teksten (Iser, 1978, s. 169). Det skapes kontinuitet i teksten når bildene henger sammen, og tekstens mening blir levende i leserens fantasi (Iser, 1978, s. 203). Jamfør Langers forestillingsverdener påpeker Iser at det estetiske spiller en viktig rolle i bildebyggingen, fordi leseren lager bilder som hele veien modifiseres eller erstattes av andre bilder. Ifølge Iser (1978, s. 158) er lesingen bare suksessfull dersom den hjelper oss til å utvikle noe i oss, og på den måten oppdager en indre verden vi så langt ikke har vært bevisst. Han skiller nemlig mellom tekstens mening og tekstens betydning, hvor sistnevnte er når leseren absorberer meningen inn i sitt eget liv, ikke ulikt Langers beskrivelse av hvordan leseren stiger ut av forestillingsverdenen og tenker over det han vet så langt. Sammen kan det gi en opplevelse som medfører at leseren lager en virkelighet som hittil ikke har vært kjent for ham (Iser, 1978, s. 151). Det er først når litteraturen påvirker leseren at litteraturen oppfyller sin funksjon.

2.2.1.1 Estetiske aspekt ved høytlesing

I tråd med blant andre Nussbaum, ser Rosenblatt (1995/2002, s. 45) evnen til å leve seg inn i andres erfaringer som en høyst verdifull menneskelig egenskap som trenes gjennom arbeid med litteratur. Dersom elevene skal engasjere seg og skape litterære forestillingsverdener i møte med litteraturen, må de kunne kjenne seg igjen i det som står i teksten og samtidig møte noe ukjent eller utfordrende (Fredwall et al., 2022, s. 15–17). Høytlesing i skolen kan være en anledning til å opparbeide seg denne erfaringen, og læreren kan fungere som en litteraturformidler og et mellomledd mellom teksten og tilhørernes møte med et litterært univers og en litterær opplevelse (Skaret & Ørjasæter, 2019, s. 184). Dermed kan læreren hjelpe elevene med å trekke oppmerksomheten mot den estetiske siden av lesingen. Han kan også være en voksen rollemodell for hvordan en god leser er, og har muligheten til å dra elevene inn i flyten til en vellaget tekst gjennom å velge relevante tekster og presentere dem med oppmerksomhet på stemme, intensitet, tempo og stemning (Laminack, 2017, s. 33; Press et al., 2009, s. 37). Mange elever opplever at det vanskeligste med å lese bøker er å komme i gang med lesingen, men dersom de får god erfaring med lærerens høytlesing og forstår at det kan ta litt tid før de

fanges av boka, kan utholdenheten øke også i egen lesing (Tønnessen, 2007b, s. 189). På denne måten kan høytlesing bidra til at elevene leser mer. Samtidig medfører høytlesing fra en felles roman også en ulempe da elevene ikke får velge bok selv. Det kan selvfølgelig være med på å påvirke leseopplevelsen i negativ retning, dersom boka ikke fenger. Når vi leser inni oss, gjør vi det vi kan for å forstå det vi leser. Vi stiller for eksempel spørsmål underveis, lager hypoteser og relaterer til det vi leser ut fra våre personlige erfaringer. Læreren kan ta elevene med inn i denne prosessen i en høytlesingssituasjon, for eksempel gjennom lesestopp, og vil kunne hjelpe dem både med den aktuelle teksten, men også til å lese mer ettertenksomt når de leser selv (Ivey, 2003, s. 813). Lesestopp kan også gjøre elevene bevisst sine tanker og gjennom samtaler med andre opplevelser (Moe, 2014, s. 195). Slik kan høytlesing være en metode som kan bidra til økt leseforståelse av skjønnlitterære tekster, som igjen kan åpne muligheten for at elevene får en estetisk opplevelse av det som leses.

Det har personlig verdi å lytte til en bok som leses høyt, og opplevelsen man får tilknyttet historien kan skape klare minner man assosierer med en person, tid eller sted i lang tid (Trelease, 2019, s. 1). Mem Fox leste høyt for lærerstudentene hun underviste, og opplevde at de satt stille som mus og lot seg rive med av historien, og når hun traff disse studentene senere, var det ofte høytlesingen de husket best, og hvor morsomt og betydningsfullt det var (Fox, 2008, s. 27). Sjetteklassingene i Gay Ivey og Karen Broaddus' (2001, s. 360) studie, trekker også frem betydningen av lærerens høytlesing, der 62 % krysset av for at lærers høytlesing var den beste leseopplevelsen de hadde fra skolen. Jamfør Iser (1978, s. 118) er det vanskelig å vite hvilke koblinger elevene gjør i leseprosessen, men når mange elever husker opplevelsen i ettertid, kan det tyde på at oppmerksomheten deres under høytlesingen i stor grad har dreid mot den estetiske siden av lesingen. Daniel Pennac (1992/1999, s. 45) påstår at gleden barn og unge har til litteratur ødelegges av voksnes krav til at de skal lære noe av og om denne litteraturen, altså efferent lesing. Han forteller om en lærer som vekket til live gleden ved litteratur og motiverte elevene til egen lesing ved å lese høyt for dem fra en bok som ikke var pensum, og der det eneste kravet var at de skulle sitte stille og lytte (Pennac, 1992/1999, s. 63–64). Dette viser at skolen kan benytte høytlesing som en metode for å vekke lesegleden hos elever, men at det kanskje er en forutsetning at det ikke alltid stilles krav til annet enn at de skal oppleve litteraturen.

2.3 Høytlesing som sosial praksis

Høytlesing og samtalene om det som leses, utgjør en sosial praksis. Det samler klassen omkring en felles lytte-, språk- og litteraturopplevelse. På den måten kan litteratur gi en fellesskapsfølelse for klassen, som kan være med på å styrke samholdet og tilhørigheten (Tveit, 2019, s. 38). Det gir også en felles referanseramme, noe som er viktig både litterært og sosialt. Solstad (2016, s. 27) er i sin studie opptatt av barns meningsskapning i møte med bildebøker, og understreker at meningen ikke bare innebærer den umiddelbare opplevelsen, men også den meningen som blir skapt i samtalene barna imellom. På samme måte kan vi forstå at både høytlesingen og samtalene elevene imellom bidrar til økt forståelse av meningsinnholdet i romanen vi har lest.

2.3.1 Dialog og litterære samtaler

Lev Vygotskij ser undervisning som et middel til endring av elevens kognitive muligheter, og har skapt en utviklingsteori som handler om både utvikling og undervisning. Generelt inntar han en positiv holdning til det enkelte barns mulighet til å lære, og han understreker at sosialt skapte læringsbetingelser, som interaksjon og aktivitet, har en avgjørende betydning. Barns læring vil bære frukter først når pedagogikken orienterer seg mot den nærmeste utviklingssonen, altså mellom barnets aktuelle utviklingsnivå og mulige utviklingsnivå (Vygotskij, 1934/2001, s. 290–291). Et barn kan bare lære det det evner å lære, og det er den avgjørende faktoren i forholdet mellom læring og utvikling (Vygotskij, 1934/1971, s. 289). Samspill er den viktigste kilden til læring, og barnet kan få til mer og løse vanskeligere oppgaver i samarbeid med andre, under veiledning eller med hjelp enn det kan på egen hånd (Vygotskij, 1934/1971, s. 286). Vygotskij påpeker at potensialet for videre læring og utvikling er viktigere enn selve samarbeidet, fordi det er i selve samhandlingen at læringen skjer. I en felles oppgavesituasjon vil strategier for læring overføres fra den andre, og eleven vil styres mot høyere trinn i sin egen utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125, 127). En annen essensiell utvikling er elevenes evne til å fungere på abstrakt nivå. Denne evnen henger, ifølge Vygotskij, sammen med skolens begrepsundervisning, som han beskriver som en vitenskapeliggjøring av barnets hverdagsbegreper (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 127–128). Han hevder at undervisning er en av de viktigste kildene for at barn skal utvikle begrepsforståelse, og at det er en prosess som påvirkes av indre og ytre betingelser (Vygotskij, 1934/2001, s. 143). Selv om det er et gjensidig påvirkningsforhold i utviklingen av spontane og akademiske begrep, forklarer Vygotskij (1934/2001, s. 171) at de mentale prosessene som skal

til for å lære abstrakte begreper, må utvikles og formidles ovenfra og ned, fra det abstrakte til et mer elementært og konkret dagligdags språk.

Sammenliknet med Vygotskij er Neil Mercer (2000, s. 15) mindre interessert i individuell intellektuell utvikling, og mer opptatt av hvordan språk kan være et middel for å tenke sammen, for å danne felles kunnskap og forståelse. Han introduserer begrepet intermental utviklingszone («intermental development zone»), som han forklarer som en prosess der lærer og elever bruker samtale og felles aktivitet, og hvor kvaliteten er avhengig av den eksisterende kunnskapen, og ferdighetene og motivasjonen både til den som lærer og den som skal lære bort (Mercer, 2000, s. 141). Dersom kvaliteten i utviklingssonen er god, har lærerne bygd et stillas som setter elevene i stand til å gå forbi sitt eget nivå, og befeste denne opplevelsen som ny evne og forståelse, og på den måten er det en felles oppnåelse og resultatet av «interthinking» (Mercer, 2000, s. 141). Elever kan også lære seg ferdigheten å tenke kollektivt gjennom å samhandle og snakke med hverandre, men da må skolen hjelpe dem til å bruke språk mer effektivt som en måte å lære på og utvikle felles forståelse (Mercer, 2000, s. 149). Mercer deler samtaler inn i tre hovedtyper: disputtpregede, kumulative og eksplorerende samtaler. De disputtpregede samtalerne kjennetegnes ved at deltakerne er uvillige til å ta den andres perspektiv, og at man fortsetter å stå på sitt (Mercer, 2000, s. 97). I kumulative samtaler bygger deltakerne på hverandres bidrag, legger til ny informasjon og utvikler kunnskap og forståelse på en gjensidig støttende, ukritisk måte (Mercer, 2000, s. 97). Utforskende samtaler innebærer en felles vurdering der deltakerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt i hverandres tanker og ideer, og hvor de støtter hverandre, samtidig som det er rom for å utfordre det som sies (Mercer, 2000, s. 98). Grunnen til at utforskende samtaler er hensiktsmessig i gruppeaktiviteter er at elevene deler kunnskap, vurderer bevis og alternativer på en fornuftig og rettferdig måte (Mercer, 2000, s. 153). En slik samtale tillater deltakerne å gjøre kritiske vurderinger og komme til felles enighet. Mercer (2000, s. 153) mener at det er lite av de utforskende samtalerne i skolen, og at det er en tendens til at samtalerne heller er disputtpregede eller kumulative, der noen få av elevene deltar og de kun vurderer emnet kort og overfladisk. Derfor argumenterer han for at lærere bør undervise elevene i grunnleggende regler for funksjonell bruk av språk. Sammen med andre forskere har Mercer (2000, s. 149) utviklet et undervisningsopplegg hvor læreren leder aktiviteter for å øke elevenes bevissthet om hvordan de snakker sammen og hvordan språk kan brukes ved resonnering og problemløsning i grupper. Gjennom å sammenlikne hvordan elever samtalte i grupper før og etter et slikt undervisningsopplegg, samt bruke kontrollgrupper, fant de ut at kvaliteten på elevenes felles resonnering ble bedre og mer utforskende etter å ha

lært om utforskende samtaler. Men i tillegg ble disse elevene signifikant bedre på den individuelle ettertesten, sammenliknet med elever i kontrollgruppene, og slik støtter funnene Vygotskij og hans hypotese om sammenheng mellom sosial aktivitet og individuell utvikling (Mercer, 2000, s. 158).

Samtidig som Langer (1995/2005) fremhever den enkeltes forståelse og den estetiske opplevelsen av litteratur, forteller hun også at forståelse er sosialt betinget, og derfor vil forestillingsverdenene hele tiden påvirkes av interaksjon og erfaringer både i og utenfor klasserommet. Når elevene leser en tekst, har alle sine egne midlertidige inntrykk, men ved å snakke med og lytte til hverandre oppstår et litterært fellesskap i klasserommet, hvor elevene både deltar og interagerer med hverandre for å utforske mulige tolkninger, veksle ideer og utvikle sin forståelse av teksten (Langer, 1995/2005, s. 30, 67). I en sosial situasjon der elevene skal samarbeide, lærer de seg å lytte til og reflektere over nye ideer, men også å ignorere eller avvise det som ikke fungerer (Langer, 1995/2005, s. 118). Langer påstår at autentiske litterære samtaler med emner som berører elevenes liv, er en god forberedelse på livet, og litteraturen kan spille en viktig rolle både for deres menneskelige og kognitive utvikling, og at på sikt kan det å ta ulike perspektiv, skape en bedre forståelse for andre mennesker (Langer, 1995/2005, s. 63, 81). Ved at elevene lærer seg å lytte til og konfrontere hverandre, innleder de dialoger og lærer å utvikle sine evner til å tenke og delta i komplekse sosiale relasjoner i klassen og samfunnet (Langer, 1995/2005, s. 74). Ifølge Langer er lærerens rolle å lytte til elevene, forsøke å forstå hva de tenker og hjelpe dem å finne tankesett når de bygger forestillingsverdener (Langer, 1995/2005, s. 78). I tillegg må læreren skape det støttende fellesskapet hvor elevene føler seg trygge til å stille spørsmål og si hva de mener, og hvor ingen stenges ute fra samtalen (Langer, 1995/2005, s. 72). Rosenblatt vil at læreren skal ta en mer aktiv rolle. Hun sier at læreren må være «en i gruppa» som hjelper elevene til å bli bevisst alternative tolkninger og reaksjoner, og sørge for at gruppa sammen stimulerer hverandre til å undersøke både egen reaksjon og teksten (Rosenblatt, 1995/2002, s. 177). På den måten ledes eleven frem til adekvate reaksjoner på fremtidige tekster.

Litterære samtaler er en undervisningsform som kan brukes når det jobbes med litteratur utover lesingen for å hjelpe elevene inn i teksten og gjøre leseopplevelsen bedre. I de litterære samtalene bør det stilles åpne og autentiske spørsmål, som for eksempel «Hvis du var hovedpersonen, hva ville du gjort i samme situasjon?», «Hva tror du ville skjedd hvis ...», eller «Hvordan tror du det går med karakterene videre?». Slik får elevene utvekslet synspunkter og vist hvordan de forstår litteraturen, samtidig som de tolker og bearbeider inntrykkene fra teksten

og kan oppdage nye sammenhenger (Lillesvangstu, 2007, s. 25). Det fine med slike autentiske spørsmål er at læreren ikke sitter på det ene korrekte svaret, men i stedet kan følge opp innspillene og gå i dialog med elevene. Åsmund Hennig og Kristin Eriksen (2021, s. 214) har gjennom et forskningsprosjekt over tre år studert systematisk bruk av litterære samtaler i litteraturundervisningen på mellom- og ungdomstrinnet. De har observert at elevene er mer engasjerte og villige til arbeide med teksten når de får formidle sine egne opplevelser, og påpeker at det er et gunstig utgangspunkt for litterære samtaler. Videre ser de at det å visualisere tolkningene sine kan skape nye opplevelser for elevene, og at det tilbyr dem et bredere spekter av uttrykksformer som også kan være positivt for mer tause elever (Hennig & Eriksen, 2021, s. 215). Mot slutten av prosjektet gjennomførte elevene evalueringssamtaler, og på spørsmål om hvordan de opplevde det å samtale om tekst svarte et flertall at det var positivt sammenliknet med tradisjonelle arbeidsmåter som skriving, og at det var lærerikt å tenke sammen med andre (Hennig & Eriksen, 2021, s. 234).

2.3.1.1 Sosiale aspekt ved høytlesing

Høytlesing er en fin anledning til å invitere elevene inn i samtaler rundt det som skjer i en tekst, og hvis elevene får dele sine følelser, forestillinger og forståelse, kan det skape et sosialt rom i klasserommet. Vygotskij (1934/1971, s. 286) trekker frem samspill som den viktigste kilden til læring, og Langer (1995/2005, s. 118) fremhever også hvordan elevene kan utvikle sin forståelse av litteratur i en sosial situasjon der de snakker med og lytter til hverandre. I vår studie kan dette bety at samtalene mellom elevene i forbindelse med høytlesingen kan gjøre at de forstår mer av romanen fordi de jobber sammen. Når man leser høyt, har man en perfekt mulighet til å komme inn på ulike samtaleemner og hjelpe elevene med utvikling av logisk tankegang og å uttrykke seg lettere og klarere – de lærer nye uttrykk, formuleringer og ord (Fox, 2008, s. 15-16). Dette gjør at man ved å bygge bakgrunnsinformasjon og et fagspesifikt ordforråd kan gi klassen et felles referansepunkt, for eksempel kan det å lese en roman om holocaust gjøre at elevene med større suksess leser fagtekster om samme tema senere (Laminack, 2017, s. 33–34; Press et al., 2009, s. 39). På den måten kan høytlesing være en investering i fremtidig undervisning for klassen, og det kan hjelpe elevene til å uttrykke seg og delta i samfunnet.

Høytlesing er en god måte å skape en lesekultur på, fordi elevenes evne eller vilje til å lese selv ikke er avgjørende – alle får tilgang til samme tekst og blir ferdig med lesingen samtidig. Uavhengig av leseferdigheter kan dermed alle elevene også delta i litterære samtaler på samme

grunnlag. Særlig er det viktig for elever som har problemer med avkoding, fordi de kan få konsentrere seg om teksten, i stedet for de ukjente ordene (Press et al., 2009, s. 38). Dessuten gir høytlesing svake lesere en mulighet til å møte mer krevende tekster enn de vanligvis velger å lese, mens for sterke lesere kan det å utveksle leseopplevelser med andre som leser samme roman, men som har ulik tolkning av den, være berikende (Tønnessen, 2007a, s. 49–50). Fox (2008, s. 10) hevder at den største fordelen med å bli lest for som barn, er opplevelsene som oppstår mellom barnet, den som leser og boka. Dette kan ikke oppnås av barnet, leseren eller boka alene, men oppstår i samspillet mellom dem alle. Man knyttes sammen i hode og hjerte gjennom usynlige bånd fra bøkene man har delt. Selv om høytlesing i utgangspunktet er monologisk, kan det åpnes opp for dialog og deltakelse gjennom vekslingen mellom opplesing og samtale. Solstad (2016, s. 25) vektlegger at poenget med slike samtaler i barnehagen er at barna får muligheten til å utforske bildeboka sammen og utveksle litterær forståelse, og slik trekke slutninger, danne seg hypoteser og skape inferenser når det gjelder tekstens meningspotensial. På samme måte kan også den litterære opplevelsen bli større for våre elever, ved at de i fellesskap reflekterer og undrer seg over romanen etter høytlesingen, og for eksempel danner hypoteser om hovedpersonens mange valg. Høytlesingen kan slik legge til rette for diskusjon når uklarheter oppstår, økt forståelse av litteraturen, samt bidra til det sosiale samspillet som er viktig blant annet for å styrke fellesskapet i klassen.

3 Metode

Den overordnede tematikken i denne studien er: Ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing. Vi ønsket rike og nyanserte beskrivelser av faktorer som kunne bidra til å belyse denne tematikken, og valgte derfor en multimetodisk tilnærming. I dette kapitlet presenteres og begrunnes studiens forskningsdesign, valgene vi har gjort for planleggingen og gjennomføringen av prosjektet. Videre ser vi på forskningens reliabilitet og validitet, og gjør rede for forskningsetiske overveielser. Til slutt vil vi gjøre greie for valg av høytlesingsbok og undervisningsopplegg.

3.1 Forskningsdesign

For å finne svar på forskningsspørsmålet vårt, har vi valgt et multimetodisk forskningsdesign, med kvantitative data fra en spørreundersøkelse, og kvalitative data fra to fokusgruppeintervju. Ofte kalles dette «mixed methods», og vi har hentet definisjonen fra Creswell og Clark (2018, s. 5) og oversatt den til norsk: forskeren samler og analyserer både kvantitative og kvalitative data for å svare på forskningsspørsmålene, innlemmer de to datasettene og resultatene, organiserer metodene i et spesifikt og hensiktsmessig forskningsdesign, og bruker teori og filosofi for å ramme inn metodene.

Formålet med å velge et multimetodisk design var at vi ønsket at dataene kunne komplementere hverandre, slik at funn fra én metode kunne styrkes av funn fra den andre metoden (Brevik & Mathé, 2021, s. 55), altså en pragmatisk tilnærming. På den ene siden ville vi gjennom en spørreundersøkelse for to hele trinn, få rik informasjon fra et større utvalg elevers tidligere erfaring med høytlesing, og deres nåværende forhold til lesing. På den annen side ønsket vi gjennom fokusgruppeintervju å gå mer i dybden på noen elevers refleksjoner og opplevelser rundt høytlesing i barndommen, samt til det aktuelle undervisningsopplegget vi hadde gjennomført. Ved å integrere numeriske data og narrativer mente vi at vi kunne få tak i viktige nyanser, slik at vi kunne få en dypere forståelse av fenomenet høytlesing enn hva som ville vært mulig med bare én metode. På den måten har metoden styrket validiteten i resultatene våre.

I datainnsamlingen brukte vi derfor et parallelt design. Det innebærer at de kvantitative og kvalitative dataene ble samlet inn mer eller mindre i samme fase, deretter analysert hver for seg, før resultatene ble innlemmet underveis i tolkningen (Brevik & Mathé, 2021, s. 56;

Creswell & Creswell, 2018, s. 217). For å besvare de to forskningsspørsmålene våre har vi tillagt resultatene fra fokusgruppeintervjuene mest vekt, fordi det er her vi får dybdeinformasjon knyttet til vårt høytlesingsopplegg.

Vi vil nå følge designet ved å først gå inn på kvantitativ og kvalitativ datainnsamling, utvalg og dataanalyse hver for seg, før vi gjør rede for metoden i den integrerte delen sammen.

3.2 Kvantitativ del - spørreundersøkelse

3.2.1 Datainnsamling

Den kvantitative delen av undersøkelsen hadde som mål å gi et systematisk innblikk i elevenes erfaring med høytlesing fra barndommen og holdning til lesing i dag. Vi valgte derfor å gjennomføre en spørreundersøkelse på papir for alle elevene. Dette ble gjennomført i forkant av undervisningsopplegget, som beskrives i kapittel 3.6.2. Fordelen med en slik spørreundersøkelse er at den kan si noe om utbredelsen av et fenomen som høytlesing og lesing, og at den mulig kan si noe om store grupper mennesker, dersom utvalget er representativt (Frønes & Pettersen, 2021, s. 174). En begrensning ved å benytte spørreundersøkelse, er at man må forenkle komplekse fenomener for å tilpasse det til kategorier, og siden dette gjøres i forkant, kreves god forhåndskunnskap om det som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Spørreskjemaet vårt omfattet ti spørsmål (vedlegg 1). Seks av spørsmålene var lukkede med forhåndsdefinerte svarkategorier, der elevene blant annet ble spurt om hvor ofte de ble lest for som barn, og når de sluttet å bli lest for. Dessuten ble de bedt om å ta stilling til ulike påstander om lesing med formuleringer hentet fra PISA-undersøkelsen 2018. Disse avkrysnings-spørsmålene ble kombinert med fire spørsmål som hadde åpne svarmuligheter, hvor elevene blant annet skulle beskrive hvordan de likte å bli lest for som barn, og fylle ut hvor mange bøker de trodde de hadde lest det siste året.

3.2.2 Utvalg

Datainnsamlingen av spørreundersøkelsen er gjort ved skolene vi arbeider på, derfor må det sies at det er et bekvemmelighetsutvalg. Til sammen deltok 132 elever i spørreundersøkelsen; 42 elever fra 9. trinn og 90 elever fra 10. trinn. Det manglet data på noen spørsmål fra

enkeltelever, fordi de enten ikke responderte, eller fordi de hadde krysset av mellom to kategorier. Likevel utgjør aldri de manglende svarene mer enn cirka 6 %.

3.3 Kvalitativ del - fokusgruppeintervju

3.3.1 Datainnsamling

Vi valgte å benytte fokusgruppeintervju for å få fyldige kunnskaper om elevenes tanker, holdninger og erfaringer med høytlesing. Fokusgruppeintervju innebærer at temaet for prosjektet presenteres for en nøyte sammensatt gruppe, som gir respons på hverandres synspunkter, slik at man får kjennskap til variasjoner innenfor et miljø. Selve gjennomføringen av de to fokusgruppeintervjuene fant sted på henholdsvis et kontor og et grupperom på den respektive skolen. Det korteste fokusgruppeintervjuet var på 47 minutter, mens det lengste var bortimot en time.

En innvending mot å bruke fokusgruppeintervju, er at man ikke kan være sikker på om intervjupersonene svarer oppriktig (Frønes & Pettersen, 2021, s. 92), og at det er vanskelig å vite i hvilken grad elevene påvirker hverandre, for eksempel dersom de mest dominerende synspunktene fremmes fordi personer med avvikende synspunkter vegrer seg for å presentere dem i gruppen (Thagaard, 2018, s. 92). Til tross for at vi i forkant presiserte for elevene at vi ønsket et samspill og en samtale dem imellom, viste det seg å være utfordrende. Det kan virke som elevene følte det var mer naturlig å svare direkte på spørsmålene våre enn å samtale seg imellom, dermed fikk vi en mer aktiv rolle som intervjuere enn vi hadde ønsket. Likevel opplevde vi at elevene var trygge på hverandre, og selv om noen sa mer enn andre, var det rom for å være uenige.

Utformingen av fokusgruppeintervjuet var semistrukturert, det vil si at vi på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) med fastlagte temaer, hovedspørsmål og underspørsmål, men at rekkefølgen ble bestemt underveis i intervjusituasjonen. Det var rom for å tilpasse spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål, noe som kan bidra til å validere intervjuet gjennom å kontrollere meningsinnholdet eller oppklare eventuelle uklarheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Oppfølgingsspørsmål ble viktig fordi elevene ofte hadde korte svar, og vi ønsket at de skulle komme med eksempler eller utdype svarene, slik at vi fikk en bedre forståelse for deres erfaring og opplevelse av høytlesing i skolesammenheng. Når det gjaldt intervjuguidens

dramaturgi, fulgte vi organiseringen av tema som blant annet Tove Thagaard (2018, s. 100–101) anbefaler: Vi startet med spørsmål om tidligere erfaring med høytlesing, noe vi tenkte ville være greit for elevene å fortelle om, også fordi de hadde svart på dette i spørreundersøkelsen. Videre gikk vi inn på deres opplevelser med høytlesingen ukene i forveien, som var det mest sentrale temaet, før vi avsluttet med et mer nøytralt tema: hva de tenkte om det å bli lest høyt for på ungdomsskolen, og hvordan det i så fall burde gjøres.

En uke før første fokusgruppeintervju gjennomførte vi en pilotering med fem elever fra 9. trinn for å teste ut spørsmålene, tidsbruken og vår rolle i en intervjusituasjon. Erfaringene gjorde at vi endret og la til noen formuleringer i intervjuguiden, slik at spørsmålene ble mer presise og dekket det vi ville undersøke. Noe annet vi erfarte da vi lyttet til opptaket av pilotintervjuet, var at vi ved flere anledninger burde stilt oppfølgingsspørsmål slik at elevene kunne utdype eller uttrykke seg mer presist. Dette tok vi lærdom av inn i de to andre fokusgruppeintervjuene. Svarene i piloteringen blir ikke presentert i resultatdelen av prosjektet, men vi opplevde at disse elevene stort sett svarte det samme som de to fokusgruppene. Det var særlig ett viktig poeng som ble brakt på banen som ikke elevene i de to gjeldende intervjuene gjorde: En jente fortalte at hun synes skolen hadde for mye søkelys på for eksempel hvor mange ord elevene leste i minuttet, og at det kunne gjøre at lesing på skolen ikke ble så gøy. Hun mente at det kunne føre til at det ikke ble så mye lesing hjemme heller, fordi det ble morsommere å for eksempel spille.

Begge forskerne deltok på intervjuene og rollen vår var å styre samtalen. Det virket å være en fordel at vi var to som lyttet til det intervjupersonen sa, slik at begge kunne avgjøre når vi skulle stille oppfølgingsspørsmål og når vi skulle gå videre med andre spørsmål.

3.3.2 Utvalg

Datamaterialet i den kvalitative undersøkelsen bygget på to fokusgruppeintervjuer med til sammen åtte elever, fire 9. trinnselever på den ene skolen, og fire 10. trinnselever på den andre skolen. Vi ønsket elever med ulik erfaring med høytlesing og forhold til det å lese i dag, derfor ble gruppene satt sammen på bakgrunn av svar fra spørreundersøkelsen. Samtidig ønsket vi elever som var «ordrike», for å tilrettelegge for god flyt i samtalen mellom elevene. En slik utvalgsmetode kalles strategisk utvalg, og innebærer at det er en strategi og hensikt bak å velge disse informantene (Thagaard, 2018, s. 54). En utfordring vi fikk, var at selv om vi hadde fått godkjenning fra foreldrene, var det et par utplukkede elever som ikke selv ønsket å delta, og da

respekterte vi dette. En annen utfordring som viste seg på begge gjennomføringsdagene, var sykefravær. Vi endte derfor med fire elever i begge fokusgruppeintervjuene, i stedet for fem som vi hadde planlagt.

For å ivareta deltakernes anonymitet har vi gitt elever navn på A på den skolen der vi har datainnsamling fra 10. trinn, mens navn på B er gitt personer fra datainnsamlingen på 9. trinn.

Pseudonym	Trinn	Hvor ofte ble du lest for som barn?	«Jeg er en god leser»	«Jeg leser bare hvis jeg må»	Hvor ofte leser du skjønnlitteratur for fornøynsens skyld på fritida?	Hvor mange bøker tror du at du har lest det siste året?
Anders	10. trinn	Av og til	Enig	Enig	Aldri eller nesten aldri	0
Adam	10. trinn	Flere dager i uka	Svært enig	Uenig	Noen få ganger i året	3
Amalie	10. trinn	Flere dager i uka	Svært enig	Uenig	Omtrent en gang i måneden	5
Anna	10. trinn	Av og til	Enig	Enig	Aldri eller nesten aldri	1
Bea	9. trinn	Av og til	Svært enig	Svært uenig	Flere ganger i uka	Flere enn 10
Birgitte	9. trinn	Hver dag	Svært enig	Uenig	Flere ganger i måneden	13
Brage	9. trinn	Av og til	Svært enig	Enig	Aldri eller nesten aldri	4
Bård	9. trinn	Flere dager i uka	Enig	Svært enig	Aldri eller nesten aldri	4

Tabell 1. Kort presentasjon av deltakerne og deres forhold til høytlesing og lesing.

3.3.3 Transkripsjon

Det første vi gjorde etter lydopptakene av fokusgruppeintervjuene, var å transkribere materialet. Å transkribere innebærer at talespråk transformeres til skriftspråk, slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205–206). Av hensyn til elevenes anonymitet og for å gjøre uttalelsene deres mer lettleste, gjorde vi om dialektord og spesielle uttrykk til standardisert bokmål. Vi mener likevel at den redigeringen vi gjorde, ivaretok innholdet i deltakernes utsagn. Vi valgte også å inkludere muntlige tilleggsord som «eh», «m-m» og «likksom» for i størst mulig grad å være tro mot elevenes måte å formulere seg på. Flere forklaringer av transkripsjonene finnes i transkripsjonsnøkkelen (vedlegg 3).

3.4 Dataanalyse

Datamaterialet i denne studien består av svar på én spørreundersøkelse og to fokusgruppeintervju. En utfordring med denne miksen av metoder, er at det er stor forskjell i ferdighetene vi har hatt behov for i analysen av dataene, og det har vært krevende å integrere resultatene på en meningsfull måte (Robson & McCartan, 2016, s. 178–180). For å svare på forskningsspørsmålet om hva elevene forteller om sitt forhold til lesing og sine tidligere høytlesingserfaringer, har vi tatt utgangspunkt i svarene fra spørreundersøkelsen og supplert med utsagn fra fokusgruppeintervjuene. Fokusgruppeintervjuene er datagrunnlaget for å svare på det andre forskningsspørsmålet, om elevenes opplevelse av det gjennomførte høytlesingsopplegget. Vi har benyttet en abduktiv tilnærming til datamaterialet, hvilket betyr at vi har pendlet mellom teori og empiri for å finne sannsynlige beskrivelser og forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

3.4.1 Elevenes lesing og tidligere høytlesingserfaringer

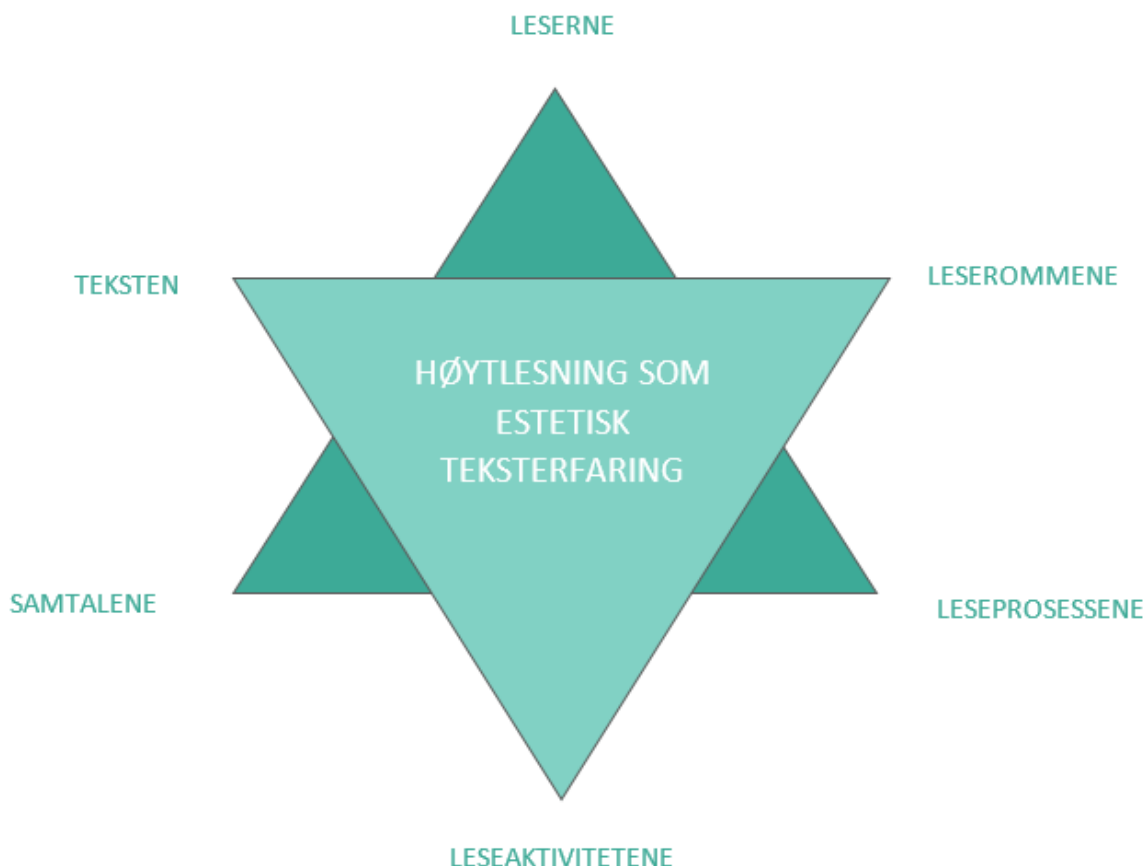
Datamaterialet fra spørreundersøkelsen ble analysert ved at vi først telte opp besvarelsene fra spørreundersøkelsen ved hjelp av frekvens, og deretter aggregerte tallene til deskriptiv statistikk med svarfordeling i prosent i tabeller. Dette ga oss kvantitative data på elevenes forhold til lesing og opplevelse av høytlesing i barndommen. Videre analyserte vi dataene og satte dem inn i ulike diagram. En slik visuell form hjalp oss å fremheve tendenser og fordeling av dataene (Creswell & Clark, 2018, s. 215). Til slutt så vi materialet fra spørreundersøkelsen opp mot datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene, for å få et mer helhetlig bilde av elevenes forhold til lesing og høytlesing. Vi så etter fellesnevnerne, og om resultatene kunne bekrefte, avkrefte eller

bygge på hverandre (Creswell & Clark, 2018, s. 222). Deretter begynte vi å lage utkast til drøftingen.

3.4.2 Elevenes opplevelse av høytlesingsopplegget

Fokusgruppeintervjuene åpnet for narrative uttrykk for elevenes stemmer og utgjorde grunnlaget for en tematisk innholdsanalyse. Først leste vi de to transkripsjonene hver for seg, og kodet materialet ved å markere aktuelle sitater som dataene kunne gi en forståelse av. Deretter leste vi tekstene parallelt, for å sammenlikne data, og på den måten utvikle en dypere forståelse av meningsinnholdet. Først da vi tok i bruk Solstads modell, *Økologisk modell for multimodal lesepraksis*, som støtte for å kategorisere våre funn i analysen, fikk vi et tydelig bilde av denne delen av empirien (se modell 1). Selv om modellen er utviklet i forbindelse med høytlesing av bildebøker i barnehagen, opplever vi at den har overføringsverdi til høytlesing i ungdomsskolen, fordi faktorene i modellen er gyldige uavhengige av alder, og fordi den tar for seg alle sidene ved lesing med mål om at elevene skal oppleve lesingen som estetisk teksterfaring. Elevene vi intervjuet tok for seg mange ulike temaer i samtalene, og modellen til Solstad hjalp oss dermed å fange den helhetlige responsen fra elevene. Videre vil vi presentere de seks ulike elementene i modellen: teksten, leserne, leserommene, leseprosessene, leseaktivitetene og samtalene.

MULTIMODAL LESEPRAKSIS



Modell 1. Solstads modell for multimodal lesepraksis.

I boka: *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter.* T. Solstad, T. T. Jansen og A.M. Øines (2018).

Teksten handler om at litteraturen barna presenteres for må være av et rikt utvalg innenfor både skjønnlitteratur og fagbøker. Personalet må ta stilling til hvilke bøker barna skal ha tilgang til og hva god litteratur er (Solstad, 2018, s. 135). *Leserne* handler om lesekyndige voksne og barna som mottakere av tekst (Solstad, 2018, s. 136). Teksten representerer en bro over til en oppdiktet verden, som barnet ikke er en del av. Tekstopplevelsen endres derfor ut fra hvilke barn og voksne som leser sammen. *Leserommene* dreier seg om de fysiske rommene vi bruker til lesingen, hvordan disse er innredet og hvordan vi legger til rette for en opplevelse der barna kan delta uten forstyrrelser (Solstad, 2018, s. 135). *Leseprosessene* handler om selve høytlesingen, å fremføre teksten på en engasjerende måte (Solstad, 2018, s. 138). Den voksnes formidling må tilpasses den utvalgte litteraturen, og stemmebruk, innlevelse og bruk av pauser er viktig for hvordan barna opplever lesesituasjonen. Gjennom *leseaktivitetene* vektlegges at

barna skal møte varierte formidlingsformer og mange typer leseaktiviteter. I tillegg til utforskning, skal de få muligheten til fordypning og progresjon. Litteraturen skal utfordre og bekrefte både kognitivt og estetisk (Solstad, 2018, s. 139). Aktivitetene før, under og etter kan hjelpe barna til å skape sammenheng i og forståelse av det boka formidler, og ikke minst forme interesse for litteratur. Å lese en bok sammen gir et felles konkret utgangspunkt for å invitere barna inn i de utforskende *samtalene*. Utforskende spørsmål eller åpne tekster med stort tolkningspotensial åpner opp for at barna selv kan trekke slutninger. Når verken barna eller de voksne har fasitsvar, blir samtalene gjerne mer interessante (Solstad, 2018, s. 140–141).

Ved hjelp av Solstads modell for multimodal lesepraksis, plasserte vi utsagnene fra fokusgruppeintervjuene der vi fant det mest formålstjenlig innenfor hver kategori, som vist i tabellen under.

Teksten	Leserommene	Leserne	Leseprosessen	Lese-aktivitetene	Samtalene
Selve høytlesingsboka, Gutten i mørket.	Det fysiske rommet høytlesingen finner sted i.	Læreren som leser og elevene som mottakere av tekst.	Selve høytlesingen og elevens opplevelse av denne.	Aktivitetene før, under og etter lesing.	Utforskende samtaler med utgangspunkt i høytlesingsboka.
«Nei, jeg likte ikke den boka. Den var kjedelig». «Jeg husker ikke helt, men jeg tror ikke det var så mye som skjedde i starten. Og da var ... Da	«Ja, det har noe å si. For hvis du for eksempel er på auditoriet, så sitter du ganske godt og får lyst til å sove». «Du tok jo med tepper og sånn. Og de stolene er ikke sånn kjempegode å	«Det var så mye sånn derre bare beskrivelser av hva det var som, hva man kunne se, men det var jo ikke noen som faktisk skjedde i starten. Da	«Jeg syns lærerne hadde veldig sånn fin stemme på en måte til å lese, da, og den var litt sånn, ja fin å høre på og passa». «Nei, jeg ble litt trøtt når jeg ble lest for».	«Det var kjempefint det ... Fordi skriftlige oppgaver det har jeg blitt litt lei». «Når man først har lest en bok, så er det ikke akkurat sånn	«Det var veldig fint at vi delte med andre og fikk delt tankene våre med andre». «Da så vi jo mye mer enn det <i>jeg</i> hadde gjort, da. Alene».

fulgte jeg ikke så mye med».	sitte på, men det ble jo litt bedre, da».	skjønte jeg ikke». «Du får tak i sånne detaljer, du hører sånne detaljer noen ganger».	«For hvis man ikke leser det med innlevelse når man leser høyt, så blir det utrolig kjedelig å høre på».	at man har lyst til å sitte og skrive om den boka rett etterpå». «Den 'enig'-tingen, den var veldig gøy».	«Da får jeg liksom andre tips på en måte til hva ting betyr».
------------------------------	---	--	--	---	---

Tabell 2. Eksempel på kategoriserte utsagn.

En modell er alltid en forenkling av virkeligheten, mens i praksis må den tilpasses den aktuelle situasjonen. Solstads modell er dynamisk, og de enkelte elementene er avhengige av og går inn i hverandre. I arbeidet med kategoriseringen møtte vi noen utfordringer med å identifisere og plassere utsagnene i formålstjenlig kategori, for eksempel kunne noen utsagn plasseres i flere kategorier, og særlig opplevde vi det i arbeidet med kategoriene *leserne* og *leseprosessene*, som begge handler om høytlesingssituasjonen. I vårt arbeid handler *leseprosessene* både om hvordan elevene opplever lesingen, om elevene som deltakere og medlesere, og om læreren som fremfører. Derfor så vi det som hensiktsmessig å slå sammen elevutsagn innenfor *leserne* med utsagn i kategorien *leseprosessene* i analysearbeidet, og disse kategoriene ble dermed samlet under *leseprosessen*. Siden vi i vårt arbeid brukte samtale som en aktivitet før, under og etter lesingen, var det naturlig å bruke *leseaktivitetene* som en felles kategori for *leseaktivitetene* og *samtalene* i det videre arbeidet med å analysere resultatene. Vi utelot kategorien *leserommet* i analysen da elevene i liten grad snakket om dette, og materialet derfor ikke opplevdes som omfattende nok med tanke på forskningsspørsmålene våre. I den endelige analysen sto vi derfor igjen med tre hovedkategorier: teksten, leseprosessene og leseaktivitetene, som til sammen gir oss god informasjon om hvordan ungdomsskoleelever opplever å ta del i et høytlesingsopplegg.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

I denne delen vil vi foreta en metodologisk drøfting, der vi beskriver våre refleksjoner knyttet til reliabilitet og validitet, samt gjør rede for sentrale etiske overveielser i forskningsprosjektet vårt.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan resultatet kan ha vært påvirket av oss som forskere, eller måten vi har foretatt undersøkelsene på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I dette metodekapittelet har vi søkt å styrke studiens reliabilitet gjennom å gi grundige og detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen, for at leserne selv kan vurdere forskningen. Elevene i vår studie har en direkte relasjon til oss, og vi kan dermed ikke se bort fra at vi kan ha påvirket resultatene av spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene. Samtidig er det, i en slik mellommenneskelig prosess som møte med informanter er, en fordel at det allerede er et etablert tillitsforhold mellom oss, fordi det kan gjøre det lettere å komme tett på informantene og få dem til å åpne seg, og dermed øker muligheten for fylldige data.

Med tanke på forskningsprosessen var vi i forkant av spørreundersøkelsen opptatt av å klargjøre eventuelle misforståelser for elevene, og leste derfor spørsmålene høyt. Like fullt vil svarene elevene ga, være preget av spørsmålsformuleringene og svarkategoriene vi hadde laget (Thagaard, 2018, s. 16). I og med at det kunne være vanskelig for elevene å huske hendelser langt tilbake i tid når de skulle besvare spørreundersøkelsen, understreket vi i forkant at elevene likevel skulle gi så korrekte svar som de kunne.

Den asymmetriske relasjonen i fokusgruppeintervjuene kan også ha påvirket situasjonene, fordi det var vi som forskere som hadde kontroll over fremdriften i intervjuene. Til tross for at vi fremhevet at vi var opptatt av elevenes oppriktige meninger, kan vår dobbeltrolle som forskere og lærere ha påvirket intervjuet dersom elevene svarte det de trodde vi ønsket å høre, eller dersom de ønsket å gjøre et godt inntrykk på oss (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Reliabiliteten i kunnskapen fra fokusgruppeintervjuene må sies å være usikker, fordi vi ikke kan være helt sikre på at elevene ga en korrekt fremstilling av sine opplevelser (Kjelaas, 2020, s. 35), eller at resultatene ville blitt de samme ved å «reprodusere» prosjektet (Thagaard, 2018, s. 187). I tillegg til vår påvirkning, kan elevene ha påvirket hverandre. Når det gjelder reliabiliteten i transkripsjonen av de to fokusgruppeintervjuene, transkriberte vi i første omgang

hvert vårt, men etterpå hørte vi lydopptakene sammen og rettet opp i fortolkningene der det var nødvendig.

Vanskeligheten med å generalisere funnene på grunn av det begrensede antallet deltakere i fokusgruppeintervjuene, kan i noen grad elimineres og styrkes av funnene fra den kvantitative forskningen vår, altså spørreundersøkelsen (Creswell & Clark, 2018, s. 12). En annen faktor som er med på å styrke reliabiliteten i prosjektet er at vi har vært to forskere, og på den måten har vi kunnet samarbeide og diskutere avgjørende beslutninger i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

3.5.2 Validitet

I denne delen argumenterer vi for gyldigheten av tolkningene vi har kommet frem til ved å redegjøre for begrensninger knyttet til studien. Validitet deles gjerne i to typer: indre og ytre. Indre validitet handler om at konklusjonene vi trekker er gyldige ut fra hva vi har studert, mens ytre validitet forteller om resultatene våre kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Fordelen ved å benytte multimetodisk tilnærming er at nettopp validiteten i funnene våre styrkes, fordi de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen og de kvalitative dataene fra fokusgruppeintervjuene sammen kan gi et mer helhetlig bilde og en bedre forståelse av forskningstemaet, og i større grad forklare funnene enn det hver metode kan alene (Robson & McCartan, 2016, s. 179). Dette kalles ofte for metodetriangulering, hvor man kan se om data fra én metode støttes av data fra en annen (Brevik & Mathé, 2021, s. 50). Noe som utfordrer den indre validiteten i spørreundersøkelsen, er delen om tidligere opplevelser med høytlesing, altså hendelser som for de fleste ligger et stykke tilbake i tid. Dette kan gjøre at elevene ikke husker om de ble lest for, eller hvor ofte de ble lest for. Blant annet opplevde vi at en niendeklassing kom dagen etter spørreundersøkelsen og lurte på om hun kunne endre besvarelsen sin, for hun hadde svart at hun ikke hadde blitt lest for, men funnet ut hjemme at det hadde hun. Det kan også være at elever har misforstått spørsmålene, eller at de har blitt påvirket av hva de trodde var «riktige» svar.

En mulig trussel for den ytre validiteten i prosjektet er at elevene som er med tilhører ungdomsskoler i samme kommune. Denne trusselen utjevnes noe ved at den ene skolen

kategoriseres som en bygdeskole, mens deler av elevmassen til den andre kommer fra et byområde. Resultatene fra spørreundersøkelsen kan skyldes tilfeldigheter i utvalget og derfor ikke være statistisk representative for alle ungdomsskoleelever, men antallet respondenter (132) er likevel såpass høyt at resultatene kan ha fellestrekk med andre sammenliknbare skoler enn de vi studerte i vårt prosjekt. Dermed kan det gi et viktig signal om elevers tidligere høytlesingserfaringer, samt hvilken plass lesing har i ungdomsskoleelevers hverdag. I fokusgruppeintervjuene deltok åtte strategisk utvalgte elever, og ekstern validitet av disse resultatene kan i mindre grad sies å være generaliserbare (Krumsvik, 2019, s. 193). Selv om utvalget er lite kan likevel forståelsen som analysen av dataene gir, belyse et felt innenfor litteraturarbeidet i ungdomsskolen som er lite forsket på. Slik håper vi at resultatene kan være gyldige for flere og bidra til verdifull innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer og opplevelser i forbindelse med høytlesing.

3.5.3 Ethiske refleksjoner

I dette kapitlet vil vi redegjøre for de forskningsetiske overveielsene vi har gjort i forbindelse med studien. Vi tar utgangspunkt i de to forskningsetiske retningslinjene som er aktuelle for oss: forskerfellesskapet og hensyn til personer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Forskerfellesskapet handler om vårt kollegiale ansvar overfor andre forskere. God henvisningsskikk handler om at vi har søkt å føre nøyaktige kildehenvisninger til alle kildene vi har brukt, og satt dem opp på en måte som gjør at innholdet vårt kan etterprøves. Vi har vært opptatt av riktig presentasjon, og har verken fabrikkert eller forfalsket datamaterialet og resultatene våre, eller fordreid eller holdt tilbake relevante tolkninger og analyser.

Hensyn til personer handler om ansvaret vi har for alle elevene som har deltatt i studien vår. Vi meldte prosjektet vårt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) av to grunner. Til tross for at spørreundersøkelsen var papirbasert og ikke inneholdt sensitive opplysninger, skulle elevene oppgi navn. Dessuten forutsatte fokusgruppeintervjuene lydopptak og var dermed meldepliktig. NSD godkjente prosjektet (vedlegg 4) så lenge vi innhentet samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna, at personopplysningene kun ble brukt til prosjektets formål, at vi utelukkende behandlet relevante opplysninger, og at personopplysningene ikke ble lagret lenger enn nødvendig. Siden elevene var under 16 år, ble foresatte til alle aktuelle elever informert om prosjektet, og de foretok en vurdering av om de

ønsket å samtykke til sitt barns deltakelse både i spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuet (vedlegg 5). Elevene var også kjent med hensikten med spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuet, og selv om de foresatte hadde godkjent deltakelse, lot vi det være opp til de elevene som ble spurt om de ønsket å være med i selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet.

For å dokumentere fokusgruppeintervjuene brukte vi digitalt lydopptak gjennom Diktafonappen, som sendte dataene videre kryptert til Nettskjema.no. Dette er et verktøy som anbefales av Universitetet i Stavanger for sikker datainnsamling via nett ved bruk av intervju (Universitetet i Stavanger, 2021). For å forsikre oss om at lydopptakene ble lagret, gjorde vi opptak på hver vår mobile enhet. I tillegg hadde vi eksterne mikrofoner som kunne kobles til den ene mobilen, for på den måten å sikre god lyd kvalitet. Vi var opptatt av å skape en trygg intervjusituasjon for deltakerne i fokusgruppeintervjuene, og det gjorde vi blant annet gjennom å understreke at det de sa ikke ville få konsekvenser verken for forholdet mellom oss og dem, eller vår senere vurdering av dem. De ble gjort kjent med at de som deltakere i gruppeintervjuet ville bli anonymisert, både i transkripsjonen og i presentasjonen av resultater.

Resultatene i prosjektet er preget av vår forståelse av dataene og vår utvikling av teorier fra fokusgruppeintervjuet, dermed kan elevene oppleve at det de har gitt uttrykk for, har blitt satt i en annen sammenheng, noe som kan virke fremmedgjørende (Thagaard, 2018, s. 196). Samtidig er det vanskeligere å bli gjenkjent av andre når elevenes opplevelse ikke presenteres som helhet, og det at flere elever også uttrykker seg på samme måte om et tema, er også med å bidra til anonymisering i resultatene (Thagaard, 2018, s. 180).

3.6 Høytlesingsopplegget

Dette delkapittelet inneholder informasjon om romanen og bakgrunn for valget av denne, samt en deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget. Målet vårt er å gjøre forskningsgrunnlaget så transparent som mulig, og dermed øke forskningens reliabilitet.

3.6.1 Høytlesingsboka

Utgangspunktet for undervisningsopplegget vi har gjennomført er høytlesing av *Gutten i mørket*, en spenningsbok for ungdom skrevet av Harald Rosenløw Eeg, utgitt i 2021. Handlingen er lagt til andre verdenskrig i Oslo, og vi følger 15-årige Johan som en natt oppdager at moren hjelper en skadet mann i stua. Etter hvert finner han ut at mannen, som heter Konrad,

er aktiv i motstandsbevegelsen og en mester i forklodninger. Johan vil gjerne vise at han er modig og blir med Konrad på ulike sabotasjeoppdrag. Samtidig forelsker han seg i Emma, men krigen gjør det vanskelig å vite hvem man kan stole på, og det viser seg at faren hennes er en angiver som er ute etter Konrad. Boka ender med at Johan og Konrad tar livet av Emmas far, og Johan må rømme fra byen.

Bakgrunnen for å velge denne romanen er sammensatt. For det første ønsket vi at alle skulle lese den samme romanen, slik at elevene i fokusgruppeintervjuet skulle ha lik inngang til intervjusituasjonen. For det andre ville vi velge en samtidsroman, både fordi ungdomskulturen endrer seg raskt, men også fordi boka ville være såpass ny at få eller ingen kjente den fra før (Tønnessen, 2007a, s. 50). For det tredje var det viktig for oss at elevene skulle kunne la seg berøre og engasjere av romanen, derfor er hovedpersonen Johan omtrent på samme alder som elevene, slik at de kunne gjenkjenne og identifisere seg med ham (Appleyard, 1991, s. 107–108; Moe, 2014, s. 199). Det å identifisere seg med karakterene eller situasjonen er spesielt viktig for ungdommer, som er i en periode av livet hvor de «oppdager seg selv» (Appleyard, 1991, s. 106–107). Den fjerde grunnen til at vi valgte *Gutten i mørket* var at den er realistisk. Ungdom liker at bøker speiler deres egne opplevelser, eller at de kan gjenkjenne liknende situasjoner (Appleyard, 1991, s. 108). I realistiske ungdomsromaner opplever hovedpersonen gjerne eksistensielle kriser eller mørk tematikk (Nes, 2014, s. 29). Selv om Johan lever i en annen tid, kan elevene engasjeres av og gjenkjenne valgene han må ta, og spørsmålet om hvem man kan stole på eller hva som er riktig å gjøre, er aktuell tematikk uavhengig av tidsepoke.

En utfordring med at det var vi som valgte høytlesningsbok, er at vi er to kvinnelige lærere i en aldersgruppe langt fra elevene, og det er ikke nødvendigvis overensstemmelse mellom hva vi opplever som en god roman for elevene, og hva elevene selv opplever som en god roman. Dessuten er det et stort mangfold også blant elevene, både når det gjelder litterære preferanser, leseerfaring, leselyst og intellektuell modenhet (Tveit, 2019, s. 35, 38), noe som kan vanskeliggjøre arbeidet med å finne passende litteratur.

3.6.2 Undervisningsopplegget

Selve høytlesingen ble gjennomført i seks klasser, to klasser på 9. trinn og fire klasser på 10. trinn. Til sammen var fem norsklærere involvert, inkludert oss selv. Alle norsklærerne gjorde seg kjent med romanen på forhånd, slik at de kunne forberede seg på høytlesingen. I tillegg ga

vi dem en kort innføring i hvordan man leser høyt. Fox (2008, s. 41) skriver at det er vanskelig å si akkurat hvordan man leser bra, men det er viktig at man leser med så stor innlevelse som mulig, er bevisst kroppsholdning og uttrykk i øynene, at man har øyekontakt med de som lytter, at man ikke leser monotont og at det som leses skal speiles i mimikken. Tilhørerne skal fanges og ikke slippes taket på. Stemmebruken avgjøres av ordene i boka; man veksler mellom å gjøre stemmen lav og høy, rask og langsom, lys og mørk ut fra stemningen og personene i fortellingen – det fremhever om det er skummelt, trist, dramatisk, morsomt eller skremmende. Dessuten er pauser en viktig effekt, enten som en dramatisk stemningsforandring, eller når det er klart at en person i boka gjør en pause. Ut over dette ble det ikke gjort felles forberedelser til gjennomføringen.

Vi fant det hensiktsmessig at undervisningen ble gjennomført så likt som mulig, uavhengig av lærer, klasse eller skole. Med utgangspunkt i *Gutten i mørket* laget vi derfor et undervisningsopplegg (vedlegg 6) som utgjorde åtte undervisningsøkter på 60-65 minutter og strakte seg over 2-3 uker. Det var viktig for oss at lesingen skjedde såpass sammenhengende at det var mulig for elevene å komme inn i boka og utvikle et engasjert forhold til den (Tønnessen, 2007a, s. 50). I undervisningsopplegget ga vi lærerne føringer for hvilke sider de skulle lese fra boka om gangen, og det var lagt inn lesestopp og spørsmål som utgangspunkt for litterære samtaler elevene imellom og i plenum. Vi hadde oppgitt en tidsramme for de ulike aktivitetene, men det var viktig for oss å understreke at læreren kunne tilpasse dette selv, ut fra dynamikk og aktivitet i klasserommet.

Litteraturlærerens oppgave er å utvikle en god transaksjon mellom elev og tekst, og forsøke å hjelpe elevene til å oppdage litteraturens nytelse, understreker Rosenblatt (1995/2002, s. 36). Det var store forskjeller mellom klassene og hvordan lærernes opplevelse av undervisningssituasjonen var. I noen klasser var det helt stille og læreren møtte mange elevers blikk, mens i andre klasser var en del av elevene urolige og mest opptatt av å få kontakt med medelever, og læreren måtte flere ganger stoppe lesingen for å få elevenes oppmerksomhet. I noen timer opplevde vi også elever som sovnet. Elevene kunne selv velge om de ville ha boka foran seg og følge med i teksten, eller bare lytte til lærerens opplesing. Det store flertallet valgte å bare lytte.

Lesestopp kan virke forstyrrende på den litterære opplevelsen, så vi valgte derfor å ikke legge inn for mange spørsmål, slik at romanen fikk være i fokus. De fungerte heller ikke som kontrollspørsmål, men åpne spørsmål om innholdet i romanen, som oppmuntret til refleksjon

og deltakelse. Et av spørsmålene underveis i lesingen var for eksempel: Hva tenker du om Johan etter det han har gjort? Vi ønsket å gi elevene erfaring med at egne tolkninger kan settes sammen med andres, og at de på den måten kan få en dypere forståelse enn om de skulle reflektert hver for seg. Lærerne måtte, slik Skaftun og Michelsen (2017, s. 163) beskriver det, risikere det trygge og vante i møtet med teksten, for på den måten å skape muligheter for autentiske samtaler og uforutsette handlinger og hendelser. En slik dialogisk undervisning ga elevene muligheten til å være produsenter av mening, og kunne bidra til at de ble deltakere i et faglig praksisfellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 171, 173).

Vi ønsket en estetisk tilnærming til litteraturen, noe vi mener ble forsterket ved at elevene verken skulle vurderes eller produsere noe skriftlig, men delta i samtaler elevene imellom, der deres egen opplevelse av romanen og utforskende spørsmål og problemstillinger sto i sentrum. Dette gjorde vi på oppfordring fra veileder, for at hele leseopplevelsen skulle tre bort fra den tradisjonelle litteraturundervisningen med for eksempel analysearbeid og lærers jakt etter et riktig svar. En annen årsak var at vi ville være et motsvar til LISA-studiens funn om at høytlesing oftest ble brukt som utgangspunkt for å lære om sjangertrekk, eller som inspirasjon til egen skriving (Gabrielsen et al., 2019, s. 19). Det kan virke som det skjedde noe med elevene da de fikk beskjed om at de bare skulle ha muntlige oppgaver knyttet til romanen. Noen elever la hodet på pulten, kanskje for å markere at de kunne slappe av eller koble helt ut. Andre uttrykte lettelse over at de ikke skulle skrive. Vi observerte at selv om høytlesingen var utfordrende for noen elever, deltok alle i de muntlige oppgavene, både innad i gruppene og i plenum.

4 Analyse og resultat

Det bearbejdede datamaterialet fra spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene ligger til grunn for analyse og resultat i dette kapitlet. Vi behandler funnene innenfor de to forskningsspørsmålene hver for seg og ser disse i lys av aktuell teori. Avsluttende diskusjon er behandlet i neste kapittel.

4.1 Hva forteller ungdomsskoleelever om tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing?

For å finne svar på det første forskningsspørsmålet, *Hva forteller ungdomsskoleelever om tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing?* har vi resultatene fra PISA (2018) som bakteppe. Når nær halvparten av norske 15-åringer ikke leser på fritiden, og 37% aldri leser skjønnlitteratur for fornøyselsens skyld på fritiden (Roe, 2020, s. 112, 122), ønsket vi å finne ut om tilsvarende tall var gjeldende for våre elever, og i hvilken grad det kunne henge sammen med tidligere høytlesingserfaringer. I dette kapitlet presenteres funnene fra våre elevers tidligere høytlesingserfaringer først, deretter funnene om deres forhold til lesing. I hovedsak er datamaterialet hentet fra spørreundersøkelsen, men vi underbygger med elevsitat fra fokusgruppeintervjuene. Slik får vi tak i viktige nyanser som kan åpne for en dypere forståelse enn hva som ville vært mulig ved å bare ha numeriske data eller narrativer.

4.1.1 Elevenes tidligere høytlesingserfaringer

Vi ønsket å undersøke hvilke erfaringer våre elever fra 9. og 10. trinn hadde med høytlesing i barndommen. Ved å kartlegge elevenes tidligere høytlesingserfaringer, kunne vi se om dette samsvarte med deres opplevelse av vårt undervisningsopplegg. Derfor vil vi nå se nærmere på hvor ofte elevene oppgir at de ble lest for, hvordan de likte det og når de sluttet å bli lest for, gjennom tabell 3-5, samt elevutsagn fra intervjuet om tidligere høytlesingserfaringer.

Hvor ofte ble du lest for?			
Hver dag	Flere dager i uka	Av og til	Aldri
6,3 %	38,6 %	51,2 %	3,9 %

Tabell 3. Prosentvis fordeling av elevenes tidligere høytlesingserfaringer - hyppighet (n=127).

Hvordan likte du det å bli lest for?			
Positivt	Nøytralt	Negativt	Misforstått/husker ikke
64,6 %	13,4 %	3,9 %	18,1 %

Tabell 4. Prosentvis fordeling av elevenes tidligere høytlesingserfaringer - opplevelse (n=127).

Når sluttet du å bli lest for?				
Har aldri blitt lest for	Før jeg begynte på skolen	Før jeg fylte 9 år	Før jeg fylte 12 år	Det hender jeg blir lest for fortsatt
3,8 %	35,4 %	43 %	12,3 %	5,4 %

Tabell 5. Prosentvis fordeling av elevenes tidligere høytlesingserfaringer - sluttalder (n=130).

Det hevdes at høytlesing er den viktigste enkeltstående aktiviteten for barns leseutvikling, særlig i løpet av førskoleårene, hvor foreldre eller andre lesere på en uformell måte lærer barna om lesing og skriving (Anderson et al., 1985, s. 23, 57). Resultatene fra vår spørreundersøkelse viser at mer enn 96 % av elevene ble lest for da de var barn (se tabell 3). Ved første øyekast fremstår denne prosentandelen som svært positiv, men samtidig er det stor forskjell på å bli lest for ukentlig (ca. 45 %) og å bli lest for «av og til» (ca. 51 %). Dette er med på å nyansere bildet, og vi finner tilsvarende tall i intervjuene. Tre av informantene fra fokusgruppeintervjuene har i spørreundersøkelsen svart at de ble lest for flere ganger i uka som barn, mens kun én elev har blitt lest for hver dag. De resterende fire informantene ble lest for av og til. I intervjuene forteller elevene mer om høytlesingen i barndommen. Som en kontrast til de andre finner vi Anders og Brage, som forteller at foreldrene deres aldri leste for dem, slik at de eneste høytlesingserfaringene de kan huske, er henholdsvis fra bestemor og barneskolen. Noen av elevene som har blitt lest for av foreldrene sine, ser tilbake på dette som et viktig eller hyggelig kveldsrituale. Amalie sier: «Jeg ble ganske mye lest for da jeg var barn, liksom alltid før vi skulle sove. Og det var på en måte noe, ja, da ble jeg trøtt og litt sånn, fikk bedre søvn og sånn». Bård går bort fra svaret «flere dager i uka» som han svarte i spørreundersøkelsen, og sier i intervjuet at han ble lest for hver kveld da han var liten, og han setter enda tydeligere ord på hvor viktig det var for ham sammenliknet med Amalie: «Hvis ikke, så klarte jeg ikke å sove».

Bea på sin side sier at hun ikke ble lest for så veldig ofte, men at det skjedde «litt sånn innimellom», og at det gjorde at hun begynte å slappe litt mer av: «Og så kunne jeg sove, da». Det ser ut til at elevene har hatt en god indre opplevelse som gjør at de faller til ro, en opplevelse vi kan kjenne igjen i Rosenblatts (1995/2002, s. 41) beskrivelse av den estetiske lesingens affektive sider.

Det åpne spørsmålet som danner grunnlaget for tabell 4, *Hvordan likte du det å bli lest for?*, ga oss en mer presis forståelse av elevenes tidligere høytlesingsopplevelser gjennom deres egne formuleringer. I oppsummeringen i tabellform ble elevsvarene samlet i kategorier for å skape bedre oversikt over dataene: **positivt** (for eksempel «fantastisk», «morsomt», «avslappende»), **nøytralt** (for eksempel «helt greit», «sånn passe», «ok»), **negativt** (for eksempel «likte det ikke», «litt kjedelig», «hatet det») og **misforstått/husker ikke**. Det kan virke som at det krever mye av elevene å huske opplevelser flere år tilbake i tid, da det var 23 elever som misforsto eller svarte at de ikke husker. Av våre elever som ble lest for som barn, oppgir ca. 65 % at dette var en positiv opplevelse (se tabell 4). Flertallet av informantene i intervjuene trekker også frem at høytlesingen i barndommen var noe de likte. Kanskje kan grunnen til at de likte det så godt, være at det er en spesiell stund for foreldre og barn sammen, slik Fox (2008, s. 10) også beskrev som en av de viktigste årsakene til hvorfor man skal lese for barn. Den spesielle stunden setter særlig Adam ord på. I spørreundersøkelsen skriver han at han syntes høytlesingen i barndommen var stas, og i intervjuet forteller han om stemningen og sier at det «vekket noen følelser inni meg». En som har klare minner om høytlesingsopplevelser i barndommen, slik Trelease (2019, s. 1) påstår kan være med oss i lang tid, er Amalie. Hun beskriver høytlesingsstundene som gøy og spennende, og ble fascinert da «foreldrene bare tok på sånne stemmer og sånt når de leste». Slik ble hun fanget av innlevelsen i foreldrenes lese måte, noe Fox (2008, s. 41) beskriver som viktig hos den som leser. Det finnes likevel de som forteller om høytlesingen i mer nøytrale ordelag. Både Anders og Brage oppgir at høytlesing i barndommen har vært «helt greit». Kanskje kan dette ha sammenheng med at ingen av dem ble lest for av foreldrene, og at det var en aktivitet som skjedde av og til.

En amerikansk rapport, «Kids & Family Reading Report» fra 2016, viser at mens flertallet av femåringer ble lest for 5-7 dager i uka, sank denne prosenten dramatisk etter at barna fylte seks år (Scholastic Inc, 2019, s. 8). Når foreldrene ble spurt om hvorfor høytlesingen avtok eller tok slutt, begrunnet de det oftest med at barna kunne lese selv. Det er et samsvar mellom når de fleste barna ble uavhengige lesere og når foreldrene helt eller delvis sluttet å lese for dem (6-8

årsalderen). Våre tall fra spørreundersøkelsen viser samme trend. Det er i underkant av 18 % av elevene som oppgir at de ble lest for etter fylte 9 år (se tabell 5). Over en tredel av elevene angir at de ikke har blitt lest for siden de startet på skolen, mens 43 % krysser av for at høytlesingen opphørte etter at de startet på skolen, men før de fylte 9 år. Det virker som våre tall støtter funnene fra rapporten: Det er en sammenheng mellom når egen lesing tar til og foreldrene slutter å lese for barna.

4.1.2 Elevenes forhold til lesing

Resultatene fra PISA-undersøkelsene, som viser en synkende interesse for lesing hos norske 15-åringer, gjorde oss nysgjerrige på våre elevers forhold til lesing, noe svarene fra spørreundersøkelsen ga oss informasjon om. Vi ønsket senere å se elevenes forhold til lesing opp mot opplevelsen deres av høytlesingsopplegget vårt. I dette delkapittelet vil vi se nærmere på hvor ofte elevene oppgir at de leser skjønnlitteratur for fornøynsens skyld, hvor mange bøker de tror de har lest det siste året, samt hvordan de stiller seg til påstandene «Jeg leser bare hvis jeg må» og «Å lese er bortkastet tid», gjennom diagram 1-4. Deretter knyttes de numeriske dataene fra diagrammene til elevutsagn fra fokusgruppeintervjuene om deres eget forhold til lesing.



Diagram 1. Prosentvis fordeling av elevenes forhold til lesing - hyppighet (n=130)

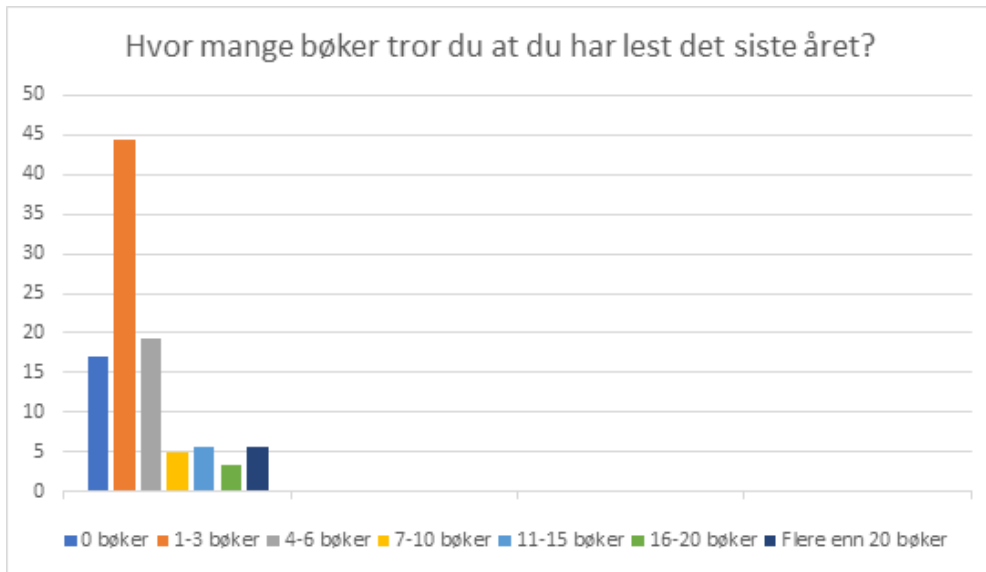


Diagram 2. Prosentvis fordeling av elevenes forhold til lesing - antall bøker (n=124)



Diagram 3. Prosentvis fordeling av elevenes forhold til lesing - holdning 1 (n=129).

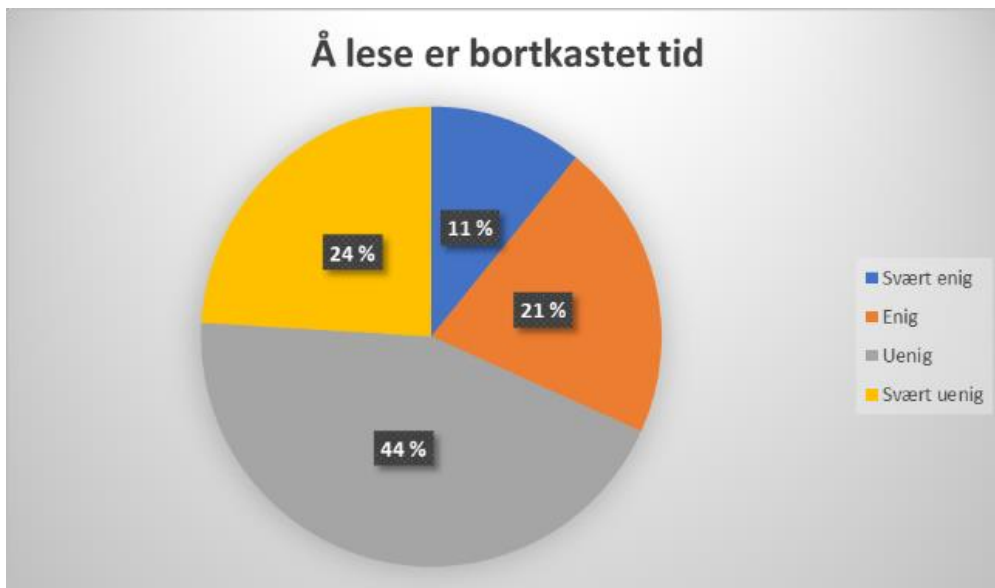


Diagram 4. Prosentvis fordeling av elevenes forhold til lesing - holdning 2 (n=129)

Den negative trenden fra PISA-undersøkelsene siden 2000 støttes av våre tall, både når det gjelder elevenes lesevaner og holdning til lesing. Mens 37 % av elevene i PISA-undersøkelsen (2018) svarte at de aldri leser skjønnlitteratur på fritiden for fornøydelsens skyld, er det 56 % av våre informanter som rapporterer tilsvarende (se diagram 1). Det kan dermed se ut til at det ikke er noen etablert lesekultur blant elevene i studien vår. Tall fra spørreundersøkelsen viser oss at 58 % av elevene er svært enig (26 %) eller enig (32 %) i påstanden: «Jeg leser bare hvis jeg må» (se diagram 3). Denne prosentandelen er nøyaktig den samme som den siste PISA-undersøkelsen viser på samme spørsmål (Roe, 2020, s. 115), og kan tyde på at over halvparten av elevene hovedsakelig leser efferent. I intervjuene forteller flere av elevene at det skal mye til før de ønsker å lese en bok, og seks av informantene hevder at spenning er en avgjørende faktor for at de skal fortsette lesingen når de har startet. Langer (1995/2005, s. 32) peker på at lesere søker etter oppklaringer i teksten for å komme inn i en forestillingsverden, altså det hun omtaler som første fase. Kanskje kan spenning fungere som en oppklaring for elevene og lettere gi dem en inngang til å skape de første forestillingene om teksten. Adam er en av elevene som vektlegger at det må være spennende fra start: «For meg må det være mye spenning hele tida [...] og bygge seg oppover». Om boka ikke innfrir dette kravet, sier han at han bare legger den fra seg og gjør noe annet: «Da ser jeg bort på telefonen eller noe». Astrid Roe (2020, s. 115, 117–118) ser den nedadgående utviklingen av elevenes lesevaner fra PISA-undersøkelsen i sammenheng med økt digitalisering, og påpeker at når elevene har tilgang til mobiler med sine underholdnings- og kommunikasjonsmuligheter, vil det stjele mye tid og oppmerksomhet. Det kan tyde på at underholdningen som en roman kan gi ikke er nok for Adam. Jonas Bakken

(2020, s. 269) stiller spørsmål om elevene har fått for lite trening i utholdenhet og konsentrasjon i norskfaget og i skolen generelt. Dette støttes av PISA-undersøkelsen i 2009 hvor de norske elevene skåret under gjennomsnittet på oppgaver som «stiller krav til å lese gjennom en 'kjedelig' tekst nøye og kanskje flere ganger» (Roe & Vagle, 2010, s. 80). Og selv om det gjaldt saktekster, kan det se ut til at også våre elever, i tillegg til å ha svært høye krav til bøkene, har liten utholdenhet og lite tålmodighet. Dette kan vi også knytte til Isers (1978) forestillingsspill, som han fremstiller at starter når leseren selv deltar, men når flere av elevene våre velger bort teksten fordi den er for kjedelig, rekker de i dette tilfellet aldri å bli deltakere i spillet. Selv Bea, som leser mange forskjellige sjangre og er veldig glad i fantasy, uttaler at «hvis det ikke er noe spennende innen 20 sider, så gir jeg opp». For Amalie er ikke spenning så viktig, hun ønsker seg bøker der hun blir godt kjent med karakterene, og der beskrivelsene er gode, «sånn at jeg på en måte nesten kan lage en film om det i hodet». Hun ønsker seg litteratur som åpner for at hun kan bygge forestillingsverdener, slik Langer (1995/2005) beskriver.

Svarene fra spørreundersøkelsen vår viser at omtrent hver sjettede elev (17 %) ikke har lest en eneste bok det siste året (se diagram 2). Vi antar at tallet også kan være høyere, blant annet fordi to av elevene i intervjuene forteller oss at de har oppgitt høyere tall enn det som er riktig. Bård har for eksempel oppgitt at han har lest fire bøker det siste året, men sier senere at det nok egentlig er null. Resultater fra den finske studien som undersøker sammenhengen mellom fritidslesing og leseferdigheter, finner at fritidslesing av bøker har stor effekt på elevenes leseforståelse, mens det å lese aviser, tegneserier eller magasiner ikke har samme effekt (Torppa et al., 2020, s. 887). Hovedvekten av elevene våre (44 %) har lest mellom en og tre bøker. Vi har ikke opplysninger som viser om disse bøkene har blitt lest på fritiden, men uavhengig av dette opplever vi tallet som lavt. Andelen elever vi vil karakterisere som *lesere*, de som har lest mer enn ti bøker de siste 12 månedene, utgjør 14,5 %. Dette tilsvarer den prosentene elever som har krysset av for at de leser flere ganger i uka (5 %) og flere ganger i måneden (9 %).

I intervjuene gir flere av elevene våre uttrykk for at de gjerne skulle ha lest mer enn det de gjør. Bea og Birgitte leser mye i dag, men sier at de leste mer på barneskolen, og begrunner dette henholdsvis med tid og tilgang til bøker. «Nå så har jeg litt mer å drive med. [...] Da har jeg ikke alltid tid til å sette meg ned og lese en bok. Så det ... Det er mest det det går på», er Bea sin forklaring. Birgitte har gått litt vekk fra det å lese hver kveld, mest fordi hun har lest alle bøkene de har hjemme. Hun sier også at hun likte biblioteket mye mer på barneskolen, fordi hun var bibliotekassistent og derfor kjente det bedre. Også Anna liker å lese, men hun har lest

bare én bok det siste året. Hun forteller at hun leste mye mer på barneskolen, og forklarer dette blant annet med at de hadde lesekonkurranser og leselekser. Anders forteller at han ble tvunget til å lese på barneskolen fordi han strevde med å lese, og mener det er en forklaring på hvorfor han ikke leser i det hele tatt nå: «Da leste jeg veldig mye hver dag for å øve, fordi pappa trodde at det ville hjelpe meg å bli bedre på å lese. Så det er sikkert på grunn av den perioden at jeg ikke liker bøker så veldig mye mer». På spørsmål om øvingen hjalp ham, svarer han: «Jeg ble jo flinkere til å lese, men det økte ikke akkurat leselysten». Dette kan ses i sammenheng med funnene fra den finske studien av Torppa et al. (2020, s. 886), om at det er positive relasjoner mellom leseforståelse og fritidslesing for elevene, og at lesing på fritiden kan påvirke leseforståelsen, men ikke i like stor grad motsatt.

Det kan se ut til at det er stor forskjell på hvordan barne- og ungdomsskolen prioriterer lesing, og at lærerne i ungdomsskolen må jobbe for å opprettholde lesetrykket fra barneskolen, uten at det oppleves som tvang. En enkel innfallsvinkel kan være å gi elevene tilgang til bøker og tid til å lese på skolen. Jamfør det Adam sier om at han lett tyr til telefonen eller andre aktiviteter, må lesing oppleves som lystbetont og attraktivt. Elevene må være motiverte for lesingen. Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon, selv om elevene ofte er preget av begge deler (Hennig, 2019, s. 15). Lesemotivasjon blir gjerne definert som det som gjør at elever leser, og fortsetter å lese selv om lesinga blir utfordrende eller kjedelig (Jang et al., 2015, s. 240). Ved å aktivere motivasjonens affektive dimensjoner, blant annet hvor interessert elevene er i det de leser om eller hvilken verdi lesingen har for dem, kan elevenes lesemotivasjon øke (Jang et al., 2015, s. 240–241). En som har oppdaget lesingens verdi, er Brage, som leser mer nå enn han gjorde på barneskolen. «Fordi på barneskolen så tror jeg at jeg trodde at lesing var bare dumt. Jeg trodde det bare var rare folk som leste. Nå tenker jeg at det er en fin måte å koble fra verden på, på en måte, da. Noen ganger, når det blir litt mye ... Hvis det skjer litt mye, så ... Pleier jeg å ligge i senga og lese». Dette er i tråd med Isers (1978, s. 109) forklaring om at når man leser, løsrives man fra den virkelige verden og er til stede i teksten.

Våre tall viser at elevene i liten grad leser frivillig, og at hver tredje elev er enig eller svært enig i at å lese er bortkastet tid (se diagram 4). Derfor må skolen blant annet øve opp leseutholdenheten deres og legge til rette for at de kan få gode leseopplevelser, slik at de kan oppleve lesing som meningsfullt. Dette kan for eksempel gjøres gjennom høytlesing, noe alle elevene i fokusgruppeintervjuene ønsker at vi skal bruke tid på. Videre i intervjuene har elevene satt ord på hva de tenker at skolen kan gjøre for at de skal lese mer. Brage ytrer at han «må gå

inn for det selv rett og slett». Andre elever trekker frem at de vil lese spennende bøker, men ikke ha lange skriveoppgaver, og de ønsker å velge bøker selv iblant. Skolebiblioteket må være oppdatert med et rikt utvalg bøker som er populære blant unge, sier de. I perioden 2018 til 2019 fikk 52 kommuner i Norge tilskudd fra Utdanningsdirektoratet for å bidra til å utvikle skolebibliotek og styrke arbeid med lesestimulering. Oxford Research har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført prosjektet «Evaluering av tilskudd til skolebibliotek». Rapporten forteller at flere elever enn tidligere leser, samt at elevene leser mer etter oppstart med prosjektet og at flere av dem bruker skolebiblioteket (Hauge et al., 2021, s. 2). Kommunene viser også til at lærere, både i norsk og andre fag benytter biblioteket mer i undervisningen. Til sammen bidrar dette til en styrking av skolebibliotekene som arena for lesing og læring.

Elevene våre ønsker at lærere eller medelever anbefaler litteratur, fordi det kan være vanskelig å finne noe passende selv. Brage mener det er viktig at han kan stole på at den som anbefaler bøker kjenner ham, og derfor vet litt hva han liker. Noen av elevene foreslår at det å se filmatisering av bøker kan motivere for lesing. For Adam handler det om å se etter detaljer fra boka, og Anna forteller at «ofte når du leser en bok da, så forestiller du deg mye i hodet, og da kan du se det på film, og plutselig er det helt annerledes enn du har sett for deg». Kanskje kan høytlesing av filmatiserte bøker være en inngangsport som kan knytte ungdom og bøker sammen?

Vi finner undersøkelser, både internasjonale og nordiske, som viser foreldrenes rolle i barnas leseutvikling. Støle et al. (2020, s. 377) fant at foreldres leseglede bidrar betydelig til 10-åringenes leseprestasjoner målt i alle de fire PIRLS-undersøkelsene i de nordiske landene. PIRLS-studien i 2001 viser at elever som «ofte» ble lest for hjemme før de startet på skolen, hadde høyere leseferdigheter enn de som ble lest for «noen ganger» (Mullis et al., 2003, s. 99). I PISA-undersøkelsen fra 2009 finner vi tall som støtter PIRLS-studien. Denne samlet blant annet inn data fra foreldrene til elever i 14 land, og det viste seg at 15-åringenes leseprestasjoner hadde stor sammenheng med foreldrenes involvering og barnas engasjement i leserelaterte aktiviteter i løpet av deres første skoleår (OECD, 2010, s. 97). For eksempel presterte elevene bedre dersom foreldrene rapporterte at de hadde lest en bok med barnet sitt «hver dag eller nesten hver dag», eller «en eller to ganger i uken» i løpet av det første året på skolen, enn foreldre som rapporterte at de leste for barna «aldri eller nesten aldri», eller «en eller to ganger i måneden» (OECD, 2010, s. 97). Vi kan også ane lignende tendenser i vår studie når vi setter tallene for tidligere høytlesingserfaringer sammen med elevsvar til påstanden «Jeg leser bare

hvis jeg må». Av elevene som ble lest for av og til i barndommen oppgir ca. 74 % at de er svært enig (33 %) eller enig (41 %) i at de leser bare hvis de må. Tilsvarende tall for elevene som ble lest for ukentlig er ca. 40 % - hvorav 16 % er svært enig og 25 % er enig i påstanden. Dette kan signalisere at høytlesing som fast rutine kan være en fordel, og at foreldrene er viktige som rollemodeller for at barna skal lese frivillig, jamfør det Støle et al. (2020, s. 372) har kommet frem til, nemlig at barn av foreldre som liker å lese skårer bedre på leseferdigheter i PIRLS. Vi har ikke undersøkt foreldres leseglede eller elevenes leseprestasjoner, men funnene kan antyde en mulig sammenheng mellom hyppighet av høytlesing i barndommen og elevenes forhold til lesing nå. Vi kan dermed ikke si noe om hvor gode lesere elevene i vår studie er, men vi ser hvordan de forholder seg til lesing i dag. Det er verdifullt å lese for barn uansett alder, fordi høytlesing gjør at barn assosierer bøker med fornøyelse, og jo oftere et barn blir lest for, jo større er sjansen for at det vil assosiere lesing med en fornøyeelig opplevelse (Trelease, 2019, s. 13–14). Lærere bør derfor lese jevnlig for elevene og ha fokus på deres opplevelse, slik Rosenblatt (1995/2002, s. 39) hevder er viktig for at elevene skal få en fullstendig innsikt i hva litteratur kan være.

4.2 Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen?

For å finne svar på det andre forskningsspørsmålet, *Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen?*, har vi gjennom Solstads (2018) økologiske modell for multimodal lesepraksis, bearbeidet materialet fra fokusgruppeintervjuene. I dette kapittelet presenteres en analyse av materialet ved bruk av følgende tre kategorier fra modellen: teksten, leseprosessene og leseaktivitetene.

4.2.1 Teksten

Den første kategorien vi vil fremstille fra vårt materiale er *teksten*, noe Solstad (2019) beskriver som bøkene barna skal bli kjent med. Hun peker på at det er personalets ansvar å ta stilling til hvor og hvordan bøkene skal eksponeres for barna. For vår del handler denne kategorien om hvilke opplevelser elevene våre har hatt av ungdomsromanen *Gutten i mørket*. Vi ser at som med alle andre bøker, er det svært ulikt hva elevene foretrekker. Anders, som ikke liker å lese, er en av to som uttrykker at boka var kjedelig. Både han og Anna forklarer dette med at det var mange beskrivelser og detaljer som krevde mye av dem. Det kan virke som de opplever

romanen som uklar og kjedelig, slik at de i dette tilfellet ikke blir fullstendige deltakere i det Iser (1978, s. 108) kaller forestillingsspill, og at den estetiske opplevelsen derfor uteblir. Til tross for at Anna i intervjuet sier at hun liker å lese, kan det se ut som om *Gutten i mørket* gjør det vanskelig for henne å entre en forestillingsverden, og at hun ikke er på vei inn i den, men fortsetter å være utenfor, slik Langer (1995/2005, s. 32) beskriver. «Men jeg bare, jeg skjønnte ikke boka ... fordi jeg mista så mange av de detaljene, så jeg skjønnte ikke hvem alle personene var og sånn», forteller Anna. Bea derimot synes boka var «ganske grei hele tida», men uttaler at hun antakelig ikke ville lest den på egenhånd, fordi hun ikke er så interessert i andre verdenskrig. Bård og Brage tror heller ikke de ville ha lest denne romanen på egenhånd, og begrunner det blant annet med at den er omfattende: «Og så virker det som det er mye tekst, og da kan man fort bli litt oppgitt. Hvis man bare ser gjennom boka sånn kjapt, og så er det masse masse masse tekst», sier Brage. Vi får inntrykk av at elevene opplever at det tar lang tid å lese en bok og at det derfor kan hindre dem i å lese, slik Pennac (1992/1999, s. 70–71) beskriver når han forteller om hva som kan stå i veien for tenåringers leseglede. Kanskje er det slik at elevene ikke har den utholdenheten som bøker krever og derfor lett gir opp når de leser selv. «Men nå som den ble lest høyt, så skjønner jeg jo at de fleste bøker kanskje er litt spennende. Det bare ... Det går litt på tålmodighet òg», sier Brage. Dette understreker at høytlesing kan åpne en dør til en litterær verden elevene ellers ikke ville hatt adgang til, og jamfør det Tønnessen (2007b) skriver, kan det bidra til økt utholdenhet også i egen lesing. Videre har vi delt materialet fra kategorien *teksten* inn i to underkategorier som elevene trekker frem i sin opplevelse av romanen: opplevelsen av spenning og opplevelsen av gjenkjennelse.

4.2.1.1 Opplevelsen av spenning

Elevene i studien har klare oppfatninger av hva *Gutten i mørket* inneholder av styrker og svakheter. De peker blant annet på viktigheten av spenning fra første stund, og de opplever ikke at romanen innfrir på dette. Brage sier: «Nei, det var bare liksom en helt vanlig innledning. Vi ble litt kjent med karakterene og sånn. Det skjedde ... Jeg husker ikke helt, da. Men jeg tror ikke det skjedde så mye i starten. [...] Men når det kom til det spennende, da var jeg «på» med en gang. Da så jeg for meg og hele pakka». Alle elevene snakker om spenningspartier i boka som de har lagt spesielt merke til eller likt godt. Adam fenges når hovedpersonen blir med på sabotasje mot tyskerne og synes det er veldig spennende å få et innblikk i hva disse aksjonene dreier seg om, noe som minner om det Rosenblatt (1995/2002, s. 44–45) skriver om at man gjennom litteraturen kan få utvidet erfaring og opplevelser som ikke er mulig i eget liv. Det er

også en slåsskamp som står frem som en hendelse de har likt spesielt godt. Brage beveger seg over i det Langer kaller å stige ut av forestillingsverdenen og objektivere opplevelsen, når han snakker om hvor spennende han synes slåsskampen mellom Johan og faren til Emma er: «Skal Johan faktisk dø nå?» tenkte jeg flere ganger. Men altså, som vanlig så snur jo det der. [...] Ja, i de fleste bøker så dør jo ikke hovedpersonen så fort». Det ser ut til at Brage har beveget seg over i en analyse av situasjonen, og han bruker sin litterære erfaring til å gjøre antakelser om utfallet. Anders, som synes romanen er kjedelig, snakker også om denne hendelsen: «Det var litt ... spill på liv og død. [...] Ja, for eksempel da de var i den der, eh, skyteepisoden med faren til Emma og Johan og sånn». Elevene kan nøye gjengi detaljer fra dette partiet, for eksempel sier Bård: «Og så likte jeg hvordan det ble skrevet når han hadde slått med hammeren. Den der soppen av blod. Den soppformede blodgreia». Gjennom assosiasjoner de får under lesingen, trenes evnen til å leve seg inn i andres situasjon (Rosenblatt, 1995/2002, s. 45). Denne episoden nevner blant andre Amalie som en styrke ved romanen, fordi da skjer det mest. På det tidspunktet er hun opptatt av hvordan historien ender: «Å, nå vil jeg lese slutten, hva skjer nå?». Selve slutten derimot synes samtlige elever er en svakhet ved romanen. Brage får ikke den avrundingen av historien som han hadde håpet på: «Når del tre sluttet ... Jeg synes det kunne ha sluttet der. Mens på del fire så sluttet det bare brått på en måte. Altså, det hadde roet seg og alt sånn, men jeg trodde liksom ikke at det skulle slutte der. Da ble jeg litt irritert. [...] Det var litt *for* åpen slutt». Elevene er tydelig skuffet og irritert, og mener romanen lar dem sitte igjen med for mange ubesvarte spørsmål. Vi har inntrykk av at elevene gjerne tolker videre selv, men at det i dette tilfellet ble utfordrende på grunn av mange forbindelser som ikke eksplisitt ble oppgitt i avslutningen.

4.2.1.2 Opplevelsen av gjenkjennelse og innlevelse

I læreplanens del om grunnleggende ferdigheter i norsk står det at: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det gjelder gjenkjennelse, er det et relativt komplekst trekk ved litteraturlæsning (Slettan, 2022, s. 57). Det er klart at våre elever ikke kan kjenne seg igjen i hvordan det er å leve under andre verdenskrig, slik Johan i *Gutten i mørket* gjør, men flere elever forteller at de kjenner seg igjen i følelseslivet hans. For 10. klassingene handler gjenkjennelsen blant annet om valg, noe som kan skyldes at de selv står overfor avgjørende valg i denne perioden, blant annet i forbindelse med søking til videregående skole. Slik har kanskje litteraturen bidratt til å utvikle elevenes dømmekraft, jamfør Skaftun og Michelsen (2017, s. 236). Amalie sier: «Jeg tror man kan på en måte kjenne seg igjen i at man

skal ta store valg [...] og finne ut hva man skal gjøre og hva som, hva som er best å gjøre». Anna kan kjenne seg igjen i hovedpersonens frykt og vanskelige avgjørelser: «Vi er jo redde for ting vi òg, så det er noen ganger vi må velge om vi tør å prøve eller ikke». 9. klassingene kjenner seg igjen i presset hovedpersonen opplever, men knytter dette til familie, skole og fritidsaktiviteter. «Jeg tror nesten alle ungdommer i dag opplever press fra et eller annet. [...] ... liksom at du *føler* det, at du bare har noe som du må bevise, uten at du egentlig har det», sier Brage. En som tydelig har trukket paralleller fra romanen til virkeligheten er Bea. Hun snakker om en episode i romanen som hun har tenkt på også etter lesingen var over, hvor noen jenter regelrett mobber en av birollene, Emma: «Nei, jeg bare tenker at jenter *da* var like stygge som de er nå. I oppførsel». Birgitte på sin side opplever gjenkjennelse, og beveger seg mellom det Langer (1995/2005, s. 33–34) fremstiller som andre og fjerde fase, når hun beskriver hvordan det var å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden, for deretter å stige ut av den i intervjuet og koble opplevelsen til en film. Hun har en konkret skildring som har brent seg fast: «Jeg likte da han liksom beskrev at det var så magisk med de hvite husene og sånn. Jeg bare mener å huske at han sa noe om sånne trær som var liksom Eller så bare forestilte jeg det ... Men jeg fikk et veldig sånn godt bilde, da, av alle de hvite husene og trær som var fulle av snø og var hvite og ... Jeg blander den litt med den *Istid* faktisk. For der var det sånne trær som hang sånne iskrystaller ned sånn. Så liksom sånn veldig pent og ...».

Innlevelse handler blant annet om hva som skjer med elevene i møte med romanen i høytlesingen. Vi valgte å lese *Gutten i mørket* fordi vi mente romanen ville gi elevene en mulighet til å identifisere seg med hovedpersonen, og videre sette seg inn i hans opplevelser og la seg engasjere. Det Langer beskriver som at leseren stiger ut av forestillingsverdenen og tenker over hva dette betyr for sitt eget liv, blir synlig når elevene snakker om hva de ville ha gjort dersom de var i hovedpersonens sted. Anna filosoferer over at Johan er jevnaldrende med henne: «Tenk om vi skulle ha opplevd de tingene ... og vært der og opplevd, sett det som han gjorde, da». Ifølge Rosenblatt (1995/2002, s. 45) er evnen til å leve seg inn i andres erfaringer en egenskap som trenes gjennom arbeid med litteratur. Våre elever har engasjert seg i hovedpersonen, settingen og det som skjer i handlingen. Anders har hatt tanker om hva han ville ha gjort annerledes om han var i Johan sitt sted: «Nei, jeg tenkte at jeg sikkert hadde tatt noen andre valg enn det han hadde gjort. [...] Ja, altså hvis jeg hadde vært sulten, da hadde jeg drept en kanin». Adam har blant annet satt seg inn i ett av mange valg for hovedpersonen Johan, der Johan ender med å ta livet av en mann: «Det er jo for Norges beste, så jeg hadde sikkert gjort det. [...] Det sto jo om liv og død. Det var enten han eller han andre mannen, så, ja. Jeg

hadde kanskje ikke turt å gjøre det. Jeg hadde kanskje gjort det der og da, men ikke turt det på forhånd, eller tenke det, da». Langer (1995/2005, s. 63, 81) forteller at å ta ulike perspektiv gjennom litteratur kan skape en bedre forståelse for andre mennesker, slik spesielt Adam viser når han tydelig setter seg selv inn denne konkrete situasjonen fra romanen. Flere elever gir inntrykk av at de har levd seg inn i situasjonene Johan opplever, engasjert seg i hans valg, og reflektert over hva de selv ville ha gjort i samme situasjon. Dermed utvider de sympatien og innlevelsen, på en måte som virkeligheten ikke kan (Nussbaum, 2016, s. 56). Birgitte viser empati når hun snakker om årsaken til at Johan handler som han gjør. Hun tror han føler på et press fra moren om å være modig: «Så han ville bevise at han kan være med og er like tøff som dem». Læreplanens tverrfaglige emne Demokrati og medborgerskap trekker frem nettopp dette, at lesing av skjønnlitteratur i norskfaget kan gi innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) beskriver at hvis elevene blir berørt av litteraturen, kan den også ha en dannelsesverdi, og det virker som at romanen har berørt elevene, til tross for at handlingen er lagt til en annen tid. Bea og Brage har gjort en oppdagelse angående de tyske soldatene, og Bea sier: «Men kanskje det at de soldatene også er mennesker på en måte, da. Og at de har en familie hjemme i Tyskland, eller hvilket land de hører til. Eller ... At det ... At det liksom gikk an å ha det fredelig mellom seg og tyskerne, selv om det var krig på en måte, da. Altså, det med fotball. Det viser jo også det at man kan være venner selv om det er krig liksom». Brage følger opp: «Det var det jeg fikk inntrykk av fra den boka i hvert fall. At de er jo bare mennesker, de òg. At når de ikke er på jobb som soldater, så kan de også være snille». Det kan se ut til at Bea og Brage har fått forståelse for tyske soldaters liv, og øvd empatien, slik Nussbaum (2016, s. 33–34) beskriver. Kanskje har de hatt et bilde av tyskerne kun som soldater, ikke mennesker, under andre verdenskrig, og at romanen har bidratt til en utvidet forståelse, jamfør den tredje forestillingsverdenen til Langer (2011, s. 19). Engasjementet og nærheten til teksten kommer frem flere ganger i intervjuene. Elevene gir tydelig uttrykk for at de mangler svar på hvordan det vil gå med Johan. Selv om de vet at han er en oppdiktet person, lever noen av dem seg så inn i fiksjonen at den nesten kan fremstå som virkelig for dem. Det er interessant at Brage ser fremover i hovedpersonens liv, som om han er en ekte person, ikke en karakter forfatteren har skapt. «Ja, vi snakket om det i går òg, at opplevelsen han hadde, kunne gi dramatiske og [...] Ja, prege ham resten av livet. For eksempel ... Ja. Den slåsskampen, da, med faren til Emma ... Jeg tror ikke han kommer til å glemme det med det første».

4.2.2 Leseprosessene

Den andre kategorien vi vil fremstille fra materialet vårt er *leseprosessene*, som vi har slått sammen med kategorien *leserne* fra Solstads modell. Dette er hensiktsmessig for oss fordi da elevene i fokusgruppeintervjuene uttalte seg om sin opplevelse av høytlesingen, snakket de både om prosessene som skjedde i dem selv og i klasserommet underveis, samt lærers måte å fremføre teksten på. Derfor var flere utsagn vanskelige å skille fra hverandre og ble plassert i begge kategorier. *Leseprosessene* har vi delt inn i to underkategorier som elevene trekker frem: opplevelsen av å bli lest for og opplevelsen av distraksjoner.

4.2.2.1 Opplevelsen av å bli lest for

Høytlesing er ikke avhengig av evnen eller viljen elevene har til å lese, særlig er dette viktig for de som har problemer med å avkode, hevder Press et al. (2009, s. 38), siden det gir elevene muligheten til å utelukkende konsentrere seg om innholdet i teksten når andre leser for dem. Bård bekrefter dette: «Har alltid vært en dårlig leser, så det var bedre å bli lest for». Videre forteller han om de mentale bildene han dannet seg i møte med romanen, og at han så for seg det meste av historien underveis i høytlesingen. Dermed åpner høytlesingen for en mulighet til å forestille seg og leve seg inn i romanen, slik Langer (1995/2005) og Rosenblatt (1995/2002) fremhever at den estetiske lesingen krever, også for de som sliter med å lese. Elever vi kan karakterisere som gode lesere ytrer også at høytlesingen gir dem tilgang til romanen på en annen måte enn ved egen lesing, for eksempel mener Amalie at det er lettere å få tak i innholdet når noen leser høyt enn om man leser selv. I forlengelse av dette sier Adam: «Du får tak i sånne detaljer, du hører sånne detaljer noen ganger. [...] Og så husker du de detaljene, noe du kanskje ikke normalt ville gjort selv ... På en annen måte enn om du hadde lest selv». Både Amalie og Adams uttalelser likner det de danske 8. klassingene uttrykte i Hauer (2020, s. 145) sin studie, om at høytlesingen hjalp dem til å forstå romanen bedre og leve seg mer inn i den. Siden vi hadde planlagte lesestopp, kan det også ha medvirket til at elevene i større grad ble gjort oppmerksom på hendelser eller episoder, som var viktige for å følge handlingen videre (Moe, 2014, s. 195).

Sarah K. Clark og Lindi Andreasen (2014) har studert hvordan amerikanske 6. klassinger med ulik holdning til lesing, beskrev høytlesingsopplevelsen da læreren leste for dem. De fant at alle de fem elevene de intervjuet likte lærerens høytlesing, men av ulike grunner. Mens to elever med høy skår på leseholdning likte høytlesingen blant annet på grunn av lærerens måte å lese

på, virket elevene med lavere skår på leseholdning å begrunne det med den mer avslappede settingen i klasserommet, samt at det var en pause fra å måtte gjøre skolearbeid og mindre press på å prestere (Clark & Andreasen, 2014, s. 170–171). I likhet med denne studien oppgir alle de åtte elevene vi intervjuet at de likte høytlesingen, og de mener at vi bør bruke tid på høytlesing i ungdomsskolen. Uavhengig av deres holdning til å lese, beskrev flere av elevene det som «deilig» å høre på at læreren leste. De syntes det var avslappende å slippe å lese selv og positivt å bare høre på, altså ikke gjøre noe annet enn å lytte. «Noen ganger har jeg liksom sittet og gledet meg til norsktime, bare fordi jeg skal slappe av og høre på deg lese», sier Brage. Det kan virke som at læreren har fått til å skape en stemning i klasserommet, og at måten hun leser teksten på klarer å dra Brage med inn i flyten til romanen (Laminack, 2017, s. 33; Press et al., 2009, s. 37). Birgitte har også gledet seg til høytlesingen: «for da er det ikke noe du trenger å prestere». Dette samsvarer både med 6. klassingene i studien til Clark og Andreasen (2014), samt uttalelsene fra studentene Rosenblatt (1995/2002, s. 46) viser til, som snakket om litteratur som en befrielse fra omstendighetene og presset i hverdagslivet. Det ser ut til at elever i flere aldersgrupper føler at de har behov for det pusterommet de opplever at høytlesingen kan bidra til, som et avbrekk fra skolens arbeidspress.

Press et al. (2009, s. 38) påpeker at høytlesing er en god måte å skape en lesekultur på, fordi alle hører den samme teksten og derfor blir ferdig med den samtidig. Det er akkurat dette Anna påpeker når hun sier: «Det er godt at alle ligger likt». Hun argumenterer med at da kan ingen røpe den videre handlingen. En annen fordel hun ser, er at lesingen går litt fortere når læreren leser høyt, noe vi tolker at handler om elevenes utålmodighet ved egen lesing, at de lett kan gi opp når litteraturen yter dem motstand. Også Bea nevner tempo, men med negativt fortegn, når hun begrunner hvorfor hun liker bedre å lese selv nå som hun er ungdom, for i en høytlesingssituasjon synes hun ofte lesingen «kan gå litt sakte». Likevel er hun rask med å understreke at hun fortsatt synes høytlesing er «koselig». Noe annet som trekkes frem som positivt er å sitte sammen med en venn mens det leses, og Birgitte setter ord på en sosialt betinget interaksjon: «Da kan man liksom dele blikk når det skjer noe, da, sånn at du ser at alle ... Eller at vennen din også er interessert, det er sånn ... (Lager overrasket lyd)». Her viser hun til at høytlesingen er en fellesskapsopplevelse som styrker samholdet og tilhørigheten mellom elevene i klassen, en form for ordløs kommunikasjon eller dialog underveis i høytlesingen, slik det blir hevdet av Åse Kristin Tveit (2019, s. 38).

Ifølge Rosenblatt (1995/2002, s. 45) er evnen til å leve seg inn i andres erfaringer en egenskap som trenes gjennom arbeid med litteratur. Lærerens måte å lese på er viktig for å fange tilhørerne og viktig for elevenes opplevelse, noe vi har beskrevet i metodekapittelet, under 3.6.2. Bea synes det var veldig fint å høre på sine lærere og begrunner det med innlevelsen: «For hvis man ikke leser det med innlevelse når man leser høyt, så blir det utrolig kjedelig å høre på». Stemmebruk er også noe elevene har merket seg, og Brage forklarer at det blir mye morsommere å høre på når læreren gjenskaper for eksempel et skrik i boka, i stedet for om «noen holder samme tone hele tiden». Elevene påstår også at de vil kunne avsløre om læreren ikke er engasjert i lesingen. Brage sier: «Nei, hvis læreren ikke hadde orket å lese boka egentlig, og bare gjør det for at hun *må*, så hadde jeg vel lagt merke til det på innlevelsen hennes og alt sammen». Han forklarer at han blir påvirket av lærerens leseglede: «Ja, fordi det ser ut som du *liker* å lese. Du går rundt i klasserommet og smiler nærmest når du leser. Og det ... Det liker jeg!». Det viser at engasjement hos læreren smitter over på elevene og spiller en stor rolle under høytlesingen. Hennig (2010, s. 125) fremhever at en god litteraturformidler selv må være en leser, og synliggjøre sin leseglede for elevene fordi leseglede er smittsomt. Det er større sannsynlighet for at lærere som selv er engasjerte og entusiastiske lesere klarer å oppmuntre elevene til å bli det samme, og da vil elevene være mer tilbøyelige til å ta til seg læringsstrategier som åpner for leseglede og høyt leseengasjement (Applegate & Applegate, 2004, s. 555). På den måten kan Brages utsagn også tolkes som at det er personen som leser som er viktig i formidlingen, og at det derfor ikke ville vært det samme om læreren hadde brukt for eksempel lydbok i stedet for å lese selv.

4.2.2.2 Opplevelsen av distraksjoner

For mange elever er høytlesing synonymt med avkobling, men for å få grep om handlingen i romanen krever det også at de holder konsentrasjonen, og det kan være utfordrende for elevene å følge med, blant annet fordi de skal sitte stille og høre på, at det skjer mye på en gang i romanen og at omgivelsene rundt kan forstyrre. Anna problematiserer at man ikke kan gå tilbake og lese noe om igjen: «Man må på en måte følge med hele tiden». Dette er også problematisk fordi man kan falle ut av konsentrasjonen når det ikke er spenningspartier: «Det var jo egentlig litt deilig å høre på. Man ble jo litt, kanskje litt trøtt da, og det gjør jo kanskje at man faller litt ut», sier Amalie. Dette samsvarer med det Hauer (2020, s. 146) skriver om at høytlesing krever konsentrasjon når elevene må fokusere på innholdet, slik at de ikke glir inn i det hun kaller «stemningsmodus», altså at de tenker på andre ting. Flere elever opplever at

tankene deres kan vandre i leseprosessen. Noen ganger skyldes det egen konsentrasjon, for eksempel beskriver Adam at tankene hans kan være litt av og på: «Plutselig er jeg i boka og så er jeg i en annen verden. Så, det er litt mye tanker». Også Clark og Andreassen (2014, s. 172) finner at elevene de intervjuet rapporterte at de ikke alltid var like påkoblet lærerens høytlesing. Elevene i vår studie forklarer at det er mye informasjon å ta inn om gangen og at tankene lett kan vandre over på andre ting, som Anna som sier at hun kan glede seg til noe som skal skje i helga, eller Anders som synes det ble for mye som skjedde i boka og for mange navn å holde styr på. Det kan virke som det er utfordrende for dem å engasjere seg i lesingen og utvikle en estetisk interaksjon med romanen, jamfør Langer (1995/2005). Videre er faktorer utenfor elevene selv også med på å forstyrre konsentrasjonen. «Hvis det er noen som sovner ved siden av deg, så legger du på en måte merke til det, for at du fokuserer mer på at han har sovnet enn boka, liksom. Så jeg tror man kan bli lett forstyrret av andre rundt», forklarer Amalie. Birgitte mener at bråk i klasserommet kan forstyrre, spesielt når man ikke leser den mest spennende delen av boka: «Da begynner man å henge seg opp i hva de andre driver med». Det er ikke bare inne i klasserommet forstyrrende elementer kan forekomme, Bea sier hun kan la seg forstyrre av fugler og annet som skjer ute.

Å tegne mens læreren leser, som noen av elevene gjorde, blir trukket frem som positivt for å holde konsentrasjonen under høytlesingen. Bea og Brage synes det hjalp dem å holde fokus på romanen, og Brage forklarer: «Når jeg har tegnet, så har jeg jo fått med meg hva du har lest også. Og så har jeg kanskje tegnet litt om det jeg tror skjer i boka. Fordi da du leste om en ting, så begynte jeg automatisk å tegne den tingen, sånn jeg så for meg». Elevene forteller også at det er lettere å konsentrere seg hvis det er spenning i boka. Bård sier: «Når det skjer noe spennende [...], så kobler jeg på igjen». Bea er enig i dette: «Der lå det et lik! Da er jeg med igjen.» Hvis det er bråk og det er årsaken til at elevene har falt ut, forteller en elev at når læreren stopper å lese og «setter blikket i ham», da er han raskt tilbake til lesesituasjonen. Lesestoppene, der de får snakket om det som har skjedd, opplever elevene som fine. Da kan de gjennom å snakke med andre, få med seg det de har mistet og få oppsummert innholdet.

4.2.3 Leseaktivitetene

Den tredje kategorien handler om *leseaktivitetene* og hvordan disse kan hjelpe elevene å skape sammenheng i og forståelse av det romanen formidler. Vi har slått denne kategorien sammen med den kategorien Solstad (2018) kaller *samtalene*, fordi samtaler utgjorde majoriteten av

leseaktivitetene både før, under og etter lesingen. Det var derfor naturlig å se disse to kategoriene under ett. Vi ønsket et hovedfokus på den estetiske siden ved litteratur og valgte å gjøre undervisningsopplegget til et rent muntlig arbeid, fordi vi mente begge deler kunne oppmuntre til at flest mulig av elevene kunne delta.

LISA-studien viser at det i liten grad legges opp til samtaler der åttendeklassinger får sette ord på sine litterære opplevelser og erfaringer med tekster (Gabrielsen et al., 2019, s. 25), og Røskeland (2014, s. 204) hevder litteraturlesingen i ungdomsskolen er preget av instrumentalisme og at det snakkes lite om tekstene som leses. Det kan virke som den estetiske lese måten blir oversett i ungdomsskolen, til fordel for den efferente. Indregard (2016, s. 85) fremhever at læreren har et stort ansvar for å skape en samtalesituasjon som stimulerer deltakerne til å være aktive og dele sine egne tanker. Dette forutsetter imidlertid at spørsmålene er autentiske. Gjennom vårt undervisningsopplegg tok elevene del i litterære samtaler, der de oftest reflekterte individuelt, før de diskuterte med læringspartner og i plenum. Ved å diskutere og samhandle med andre kunne elevene kritisk vurdere hverandres tanker og ideer, for deretter å komme frem til felles enighet, jamfør Mercer (2000, s. 149, 153). Eksempler på spørsmål elevene jobbet med var: Hva tenker du om romanen når du ser omslaget og tittelen? Med bakgrunn i at Johan ikke alltid fortalte hele sannheten om faren sin, hva kan være grunner til at vi ikke alltid forteller sannheten? Hva tenker du om Johan etter det han har gjort? Hva kan være grunner til at noen klarer å drepe? Tanken bak spørsmålene var at de ikke skulle oppleves som kontrollspørsmål, men heller sette i gang refleksjon hos elevene, slik at deres egen mening og estetiske opplevelser var i fokus og de kunne entre forestillingsverdener.

4.2.3.1 Opplevelsen av litterære samtaler

Solstad (2016, s. 31) hevder at en utfordring med samtaler om bildebøker i barnehagen, er at det ikke er automatikk i at barna ønsker å snakke om det som leses. På samme måte viser dette seg i spørreundersøkelsen vår, der 86 % av elevene har krysset av for at de er uenig eller svært uenig i påstanden «Jeg liker å snakke med andre om bøker». Likevel har samtlige av elevene i fokusgruppeintervjuene satt pris på å snakke om romanen. Dette samsvarer med resultatene fra Hennig og Eriksens (2021, s. 234) forskningsprosjekt, som viste at et flertall av elevene på mellom- og ungdomstrinnet opplevde at det var lærerikt å tenke og positivt å samtale med andre om tekst, sammenlignet med tradisjonelle arbeidsmåter som skriving. Anders sier det hjalp at noen andre kunne fortelle ham hva de hadde tenkt, før han formidlet egne refleksjoner. Også Adam likte det: «Det var veldig fint at vi delte med andre og fikk delt tankene våre med andre,

da. Hva vi tenkte og sånn». Gjennom en gjensidig interaksjon kan det oppstå et litterært fellesskap, slik Langer (1995/2005) beskriver som utviklende for elevenes forståelse av tekst. Og siden høytlesingen gjorde at klassene opplevde teksten sammen og samtidig, ga det dem et godt utgangspunkt for de litterære samtaler. Nyttene av felles samtaler kom også til uttrykk i forbindelse med at vi brukte tid på å studere omslaget på romanen før vi leste: «Da så vi jo mye mer enn det *jeg* hadde gjort, da. Alene. Så vi så jo masse sånn ... Vi jo så en sånn soldat i mørket der. Og da skjønnte vi jo at det var noe med krig. Det hadde jo ikke jeg fått med meg, hvis jeg hadde vært alene», forteller Brage. Langer kaller dette å være utenfor på vei inn i en forestillingsverden. Brage er på dette tidspunktet utenfor teksten, men samtalen med medelever om hva de ser på omslaget, hjelper ham med å danne seg de aller første forestillingene om hva romanen kommer til å handle om. Dette er også i tråd med de utforskende samtaler som Mercer (2000, s. 15) beskriver som viktige, der elevene bruker språk som et middel for å tenke sammen og danne felles kunnskap og forståelse.

Tønnessen (2007a, s. 49–50) hevder høytlesing kan være berikende for sterke lesere, når de får utveksle leseopplevelser med andre tolkninger, og Birgitte har opplevd å få innspill til hendelser hun ikke hadde lagt merke til selv: «Når vi leser høyt, så går vi jo gjennom mye av det sammen, og da får jeg liksom andre tips på en måte til hva ting betyr. [...] Bjørn kom jo med veldig mye sånn som bare var sånn ‘Oi, det tenkte ikke jeg over!’». Uttalelsen kan forstås som at det er et stort læringspotensial i samtaler mellom elever dersom bidragene utvikler den andres tenkning, og hjelper dem til å nå det Vygotskij kaller den nærmeste utviklingssonen og Mercer (2000, s. 141) beskriver som «interthinking». Vygotskij peker også på lærers betydning for elevens utvikling, når han ytrer at læreren gjennom begrepsundervisning kan hjelpe elevene til en konkret forståelse av abstrakte begreper (Vygotskij, 1934/2001, s. 171). Å bygge bakgrunnsinformasjon og lære fagspesifikke ord kan være en god investering i fremtidig undervisning (Laminack, 2017, s. 33–34; Press et al., 2009, s. 39). I undervisningsopplegget vårt stoppet vi opp for å klargjøre begreper vi antok var ukjente for en del av elevene, som for eksempel horden, sabotasje og likvidere. Birgitte har lagt merke til lærerens begrepsforklaringer, og mener det kan være en fordel å for eksempel ha lest en roman om andre verdenskrig før de har om emnet i samfunnsfag: «Fordi man får jo for eksempel de forskjellige uttrykkene, da, som du stoppet og forklarte. Da lærer man det på en litt annen måte. Og man får liksom visst hvordan de brukes og hva det er, da. Fordi man får med seg hele sammenhengen». Det kan virke som Birgitte ser verdien av at begrep fra romanen både forklares og får en kontekst.

Undervisningsopplegget åpnet for utforskende samtaler, hvor ikke alle spørsmålene var direkte knyttet til bokas handling. Dette har flere av elevene merket seg og hatt fordel av: «Jeg synes egentlig det var bra, at det ikke var bare konkret om boka, fordi hvis det var en hendelse man ikke hadde fått med seg, så var det på en måte ikke akkurat det spørsmålet handlet om, så hadde man på en måte fortsatt noe man kunne si, da. Og så gikk det på et litt dypere nivå enn bare handling», uttrykker Amalie. Anna, som flere ganger opplevde å ikke få med seg handlingen, ser disse samtalene som en måte å inkludere alle på: «Ja, for da kunne også vi få vært med i samtalen». Hun ser nytten av å snakke med andre, i motsetning til andre leseaktiviteter: «Det var jo fint, for da fikk jeg høre de andre, noe de andre hadde fått med seg. [...] Når du skriver en tekst da, så skal alt du skriver være så veldig sånn bra, men hvis du bare kan si hva du tenker, så er det mye lettere å kunne forklare». Utsagnet kan knyttes til observasjonene Hennig og Eriksen (2021, s. 215) har gjort seg, om at når elevene får formidlet sine egne opplevelser, blir de mer engasjerte og villige til å arbeide med tekster. På spørsmål om hva som hadde skjedd dersom oppgavene hadde vært skriftlige, svarer Anna: «Nei, da hadde jeg ikke kunne skrevet noe». Det kan virke som hun mener at en skriftliggjøring av tanker og opplevelser henter frem den efferente siden ved litteraturen og krever mer av henne, mens muntlig arbeid i større grad trekker oppmerksomheten hennes mot den estetiske siden. En annen elev som uttrykker at hun ikke ønsker skriftlig arbeid er Bea: «Når man først har lest en bok, så er det ikke akkurat sånn at man har lyst til å sitte og skrive om den boka rett etterpå. Fordi når man allerede har sittet og fokusert på en bok, og hører på noen lese høyt, så tror jeg man mister fokuset veldig lett når man skal sitte og skrive om den boka etterpå». Kanskje tenker hun at det er ødeleggende å møte krav som tilhører efferent lesing, etter å ha vært gjennom det hun opplever som en estetisk leseopplevelse. Hennig (2010, s. 123–124) påpeker at det er viktig å være ærlig med elevene og forberede dem på hva som er hensikten med lesingen. Læreren kan derfor ikke late som det leses for estetiske opplevelser hvis det stilles krav om gjenfortelling og analyse etterpå (Hennig, 2010, s. 123–124).

En aktivitet flere av elevene uttrykker begeistring for, er «Fire hjørner», der de skulle ta stilling til påstander og bevege seg til ett av fire hjørner i klasserommet merket med enig, litt enig, litt uenig, uenig. «Og det var litt morsomt, da. I stedet for å sitte og skrive om du var enig og sånn. Fordi da forklarte vi muntlig og alt», sier Brage. Gjennom intervjuene gir elevene tydelig uttrykk for at det er mye skriftlig arbeid på skolen, de synes det er kjedelig å skrive og har blitt lei av det. Elevene foreslår at vi heller jobber muntlig gjennom å ha for eksempel fagsamtale om boka i etterkant, slik at de kan dele sine meninger. Det kan se ut til at de, i likhet med

studentene ved New England Women's College (Rosenblatt, 1995/2002, s. 46), ser litteraturen som en befrielse fra omstendighetene og presset i hverdagen.

5 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Den overordnede tematikken denne studien har undersøkt har vært: *Ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing*. En multimetodisk tilnærming med én spørreundersøkelse og to fokusgruppeintervju med elever har vært grunnlaget for å finne svar på de to forskningsspørsmålene *Hva forteller ungdomsskoleelever om tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing?* og *Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen?* Formålet har vært å gi et innblikk i elevenes tidligere og nåværende forhold til lesing, for på den måten å belyse høytlesingens verdi for elevene og dennes plass i ungdomsskolen. Teorigrunnlaget i studien tar utgangspunkt i blant andre Rosenblatt (1995/2002) og Vygotskij (1934/1971, 1934/2001), fordi vi har hatt elevenes opplevelse i sentrum, i form av både et estetisk og et sosialt aspekt.

Med utgangspunkt i analysen og resultatene vi har presentert i kapittel 4, vil vi i dette avsluttende kapittelet oppsummere funnene i studien, samt presentere hva svarene vi har kommet frem til kan fortelle om den overordnede tematikken. Vi avslutter med å peke på mulige didaktiske implikasjoner og videre forskning.

5.1 Lesing og høytlesing før og nå

Funnene knyttet til det første forskningsspørsmålet *Hva forteller ungdomsskoleelever om tidligere høytlesingserfaringer og nåværende forhold til lesing?* viser at et flertall av elevene har blitt lest for og var positive til høytlesing da de var barn, men at de ikke liker å lese nå. Tallene våre viser at 17 % av elevene ikke har lest en eneste bok det siste året, og at 58 % bare leser hvis de må. En tendens er at voksne slutter å lese for dem tidlig - kanskje i sammenheng med at barna har lært seg å lese selv - og at elevene nå velger bort litteratur fremfor andre aktiviteter på fritiden.

Andre forskningsspørsmål er følgende: *Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ta del i et høytlesingsopplegg på skolen?* Analysen viser tydelig at elevene har likt å bli lest for og at flere av dem har sett høytlesingsopplegget som et kjærkomment avbrekk fra presset i den vanlige skolehverdagen, og ønsker at vi bruker tid på høytlesing i ungdomsskolen. Til tross for at elevene uttrykker at romanen *Gutten i mørket* ikke fenget nevneverdig, har de latt seg engasjere av spenningstoppene og satt seg inn i hovedpersonens situasjon på en måte som viser innlevelse

og empati. De peker på at distraksjoner i eller utenfor klasserommet kan utfordre konsentrasjonen under lesingen, men at de kobler seg på igjen blant annet gjennom leseaktivitetene. Videre har elevene satt pris på høytlesingen som en fellesskapsopplevelse, både gjennom selve lesingen, lærerens rolle som høytleser og de litterære samtalene underveis.

5.2 Ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing

Den overordnede tematikken i studien vår er *Ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing*. Samlet viser analysene at et stort flertall av våre elever i spørreundersøkelsen oppgir at de ble lest for som barn, og de har minner om høytlesing som noe positivt fra barndommen, gjerne som en hyggelig kveldsstund sammen med en voksen. Skolen kan vanskelig gjenskape situasjonen fra barndommen, men kan tilrettelegge for gode leseopplevelser. Til tross for at elevene våre snakker positivt om tidligere høytlesingsopplevelser, har mange av dem en negativ holdning til egen lesing nå, blant annet synlig ved at 56 % av elevene oppgir at de ikke leser skjønnlitteratur på fritiden for fornøyelsens skyld. Disse funnene signaliserer at noe har gått tapt på veien fra barndommen til ungdomsårene, og vi mener det er viktig å la elevene gjenoppdage gleden ved litteratur. Når mange av våre elever oppgir at de ikke leser skjønnlitteratur på fritiden, kan dette muligens føre til at de heller ikke får anledning til å øve opp utholdenhet i lesing, og at det blant annet derfor kan være fornuftig at romanen får en tydeligere plass i skolen. Vi vet at lesing av skjønnlitteratur gir god leseforståelse (Torppa et al., 2020, s. 886), noe som er avgjørende for elevenes videre skolegang og fremtid. Samtidig er lesing en måte å fjerne seg fra hverdagens stress og krav, slik Brage forteller at han har behov for når han føler det skjer litt mye.

Vi ser flere grunner til at mange ungdommer ikke finner litteraturen attraktiv. På den ene siden kan lite vektlegging av estetisk lesing i litteraturundervisningen i norske klasserom, slik Hennig (2010, s. 122) og funn fra LISA-studien (Gabrielsen et al., 2019, s. 19) antyder, gjøre at mange av elevene i løpet av skolegangen ender opp med et dårlig forhold til lesing. På den andre siden er litteraturen utsatt for konkurranse fra flere hold, blant annet fra andre fritidsaktiviteter. Det betyr at valgene av bøker til høytlesing i skolen er viktige, i tillegg til utvalg av bøker på skolebiblioteket og hvordan de presenteres for elevene. Våre elever ønsker et oppdatert skolebibliotek, og at lærere og medelever anbefaler litteratur for dem. I tillegg taper litteraturen konkurransen om elevenes oppmerksomhet i en hverdag som i stor grad er digital, og der de vennes til hurtige skifter og overfladisk lesing. En slik type lesing er kanskje et hinder for den gode balansen mellom handling og tanker, som Dewey (1980, s. 45) påpeker er viktig for å

åpne opp for den estetiske opplevelsen. Ved å sette av tid til høytlesing av romaner i undervisningen og fokusere på den estetiske siden ved lesingen, kan elevene få erfaring med å bli fanget i et litterært univers, og få en mer fullstendig innsikt i hva litteraturen kan tilby nettopp dem, slik Rosenblatt (1995/2002, s. 39) beskriver. Kanskje kan slike erfaringer på sikt gjøre at de ønsker å lese på fritiden.

Selv om leseinteressen er lav, forteller alle elevene i fokusgruppeintervjuene at de mener det bør brukes tid på høytlesing i ungdomsskolen. For det første har elevene våre, til tross for at de vektlegger at romanen *Gutten i mørket* ikke var spennende nok, hatt en positiv opplevelse av høytlesingsopplegget de har deltatt i. De trekker blant annet frem at de har levd seg inn i spenningspartiene mot slutten av romanen, at de kjenner seg igjen i følelsene til hovedpersonen, og at de har satt pris på de litterære samtalene med medelever underveis. Jamfør det som står i et av kjerneelementene i norsk, at elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019), ser vi hvor viktig det er både å legge til rette for estetiske opplevelser av litteratur, og å gi elevene mulighet til å dele tanker om litteraturen de har lest, fordi det kan gi innsikt og utvikle empati.

For det andre forteller elevene våre hvordan høytlesingen gir dem tilgang til litteratur på en annen måte enn om de hadde lest selv. Det er blant annet lettere å få tak i innhold og detaljer når læreren stopper opp, forklarer ukjente begrep og lar elevene snakke sammen om innholdet. Høytlesing kan skape et lesefellesskap og er en måte å utforske og dele opplevelser og erfaringer med hverandre, som også er med på å bygge relasjoner mellom lærer og elever. Studien viser at fordi vi benyttet oss av autentiske spørsmål i de litterære samtalene, opplevde elevene å kunne delta i stor grad. De utvekslet leseopplevelser og oppklarte eventuelle hendelser i romanen de hadde gått glipp av eller ikke forstått. Høytlesing er derfor svært godt egnet for å gi alle elever tilgang til litteratur, uavhengig av leseferdigheter og leseholdning. Ved at lærer leser bøker som elevene kanskje ikke hadde klart å lese på egenhånd, kan deres interesse for skjønnlitteratur vekkes. Elevene våre synes det er viktig med en lærer som viser leseengasjement og innlevelse, og sier at en uengasjert lærer gjør litteraturopplevelsen kjedelig. Vi mener det er viktig at læreren er et leseforbilde, som selv er engasjert og entusiastisk, fordi det smitter over på elevene. Vi må kunne forvente at litteraturlærere er bevisst sin rolle som formidlere, at de er glade i litteratur og at de ønsker å synliggjøre sin leseglede for elevene gjennom høytlesing.

Sist, men ikke minst, opplever elevene våre høytlesingsopplegget som avslappende og koselig, og arbeidsoppgavene knyttet til det som en kontrast til de vante prestasjonskravene med skriving og vurdering de ellers møter i skolen. Det kan virke som det ikke gjør noe om litteraturen ikke alltid treffer, eller at elevene ikke hele tiden klarer å konsentrere seg, fordi følelsen av å kunne lene seg tilbake og oppleve litteraturen uten skriftlige krav, appellerer til dem og gir dem viktige erfaringer. Hauer (2020, s. 180) finner at 8. klasseelevene i hennes doktorgradsavhandling etter hvert faller til ro når læreren leser, og lurte på om dette skyldes at høytlesingen er fri for annen mediebruk. Kanskje kan det i vårt tilfelle også være høytlesingen i seg selv, samtidig som at prestasjonskravet er fjernet, som gjør at elevene blir rolige.

5.3 Implikasjoner

PISA-resultatene peker i negativ retning med tanke på ungdommers lesing og lesevaner. Laminack (2017, s. 33) trekker frem høytlesing som en metode som kan brukes for å *inspirere* elevene til å fordype seg i lesing på egenhånd, ved å skape interesse og motivasjon for lesing. Med utgangspunkt i uttalelsene til våre elever, tør vi påstå at lærere i større grad bør prioritere tid til høytlesing av romaner i ungdomsskolen. Skolen kan gi ungdommer muligheten til å oppdage lesing som en behagelig opplevelse for seg selv, blant annet ved at lærerne er leseforbilder og leser høyt for dem. Både Røskeland (2014, s. 203) og resultatene fra LISA-studien (Gabrielsen et al., 2019, s. 13) viser til at det leses lite skjønnlitteratur i skolen, spesielt hele romaner. En forklaring kan være at lærere opplever et press på at elevene skal oppnå målbare resultater på kartlegginger og eksamener, og dermed prioriterer den efferente lesingen.

Vi tror høytlesing med vektlegging av den estetiske opplevelsen kan gjøre både lesingen og litteraturundervisningen mer lystbetont for elevene, og i tillegg øke deres selvtillit som lesere dersom de får erfare at å snakke sammen om litterære opplevelser har en verdi i seg selv. Kanskje skal vi tørre å gå bort fra noe av det vi kan anta er undervisning hvor læreren har svaret på hvordan litteraturen skal forstås og tolkes, og heller åpne opp for elevenes egne tanker og tolkninger. Ved å la unge lesere få venne seg til å fremkalle estetiske erfaringer fra tekster, vil den efferente leseferdigheten komme naturlig på grunn av vitebegjær, hevder Hennig (2010, s. 124). Man vinner kanskje elevenes lyst til å lese, heller enn taper, på å la elevenes egne opplevelser være nok, og grunnlag i seg selv for litterære samtaler.

Litteraturen har, i kraft av den estetiske utformingen, også et tydelig potensial for å bidra til dannelse (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) hevder at

litteraturens danningsverdi ligger i at elevene lar seg berøre av teksten. Også læreplanens overordnede del viser til danning og at dette blant annet skjer gjennom opplevelser og estetisk utfoldelse, noe vi finner igjen i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring, samt Demokrati og medborgerskap. Lærerne kan legge til rette for danning gjennom høytlesing av skjønnlitteratur, og slik bidra til å forme eleven som sosialt og tenkende menneske.

Avslutningsvis er det verdt å trekke frem noen områder for videre forskning. Vi mener det trengs å forskes mer på ungdomsskoleelever og høytlesing, for eksempel studier med kvantitativ innretning som kan fortelle noe om utbredelse, for å finne ut i hvilken grad høytlesing i ungdomsskolen forekommer. Det kan også gjennomføres kvalitative studier med for eksempel observasjoner av høytlesingssituasjoner, eller intervju med både elever og lærere. Utvalget vårt til fokusgruppeintervjuene var fire elever fra 9. trinn og fire elever fra 10. trinn, alle representanter for skoler i samme kommune. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre en tilsvarende studie med informanter fra andre skoler i andre deler av landet.

I vår studie hadde de litterære samtaler en sideordnet funksjon, og ble derfor ikke en del av datamaterialet i annen form enn elevutsagn om opplevelsen av dem. Et annet interessant felt for videre forskning er derfor observasjon av de litterære samtaler i forbindelse med høytlesing, både med tanke på hvordan samspillet mellom elevene foregår og hvordan samtaler gir rom for elevenes estetiske opplevelser av litteratur. Sammenhengen mellom hvor ofte elevene ble lest høyt for i barndommen og deres forhold til lesing i ungdomsskolealder er nok et aktuelt tema for videre forskning. Vi kan i vår studie se samsvar mellom hvor ofte lesing fant sted i barndommen og forholdet elevene har til lesing i dag. Et siste område der vi ser et behov for videre forskning er forholdet mellom høytlesing på ungdomsskolen og utvikling av elevenes lesemotivasjon i ungdomsskolen. Forskning, deriblant PISA-undersøkelsene, viser at ungdomsskoleelevenes motivasjon for lesing er lav. Ser vi dette i kombinasjon med våre funn som viser at elevene har gode opplevelser fra høytlesing både i barndommen og nå, hadde det vært interessant å undersøke om høytlesing på ungdomsskolen i et lengre perspektiv kan påvirke elevenes lesing på fritiden.

Vi har gjennomført et høytlesingsopplegg for elever i ungdomsskolen uten å knytte skriftlige krav til høytlesingen, og der elevenes opplevelser og erfaringer sto i sentrum. Leseaktivitetene knyttet til opplegget var hovedsakelig utforskende litterære samtaler med utgangspunkt i autentiske spørsmål. Fordi vi har vært opptatt av elevenes forhold til høytlesing, har naturlig

nok lærerens rolle i liten grad blitt beskrevet. Læreren er likevel sentral i høytlesingspraksisen i ungdomsskolen, fordi det er han som velger litteratur, lese måte, arbeidsformer og gir rom for de litterære samtalene. Gjennom høytlesing er læreren med på å gi ungdomsskoleelever verdifulle møter med litteratur, og ved å ta del i undervisning der læreren leser høyt, kan elevene oppleve at høytlesing prioriteres i en hektisk hverdag og være med på å utvikle en kultur for lesing.

Referanser

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 2, 15–22.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. National Institute of Education.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527609>
- Bakken, J. (2020). 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?: 20 år med lesing i PISA* (s. 250–274). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Brevik, L. M., & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakke & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47–70). Universitetsforlaget.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123–143). Cappelen Akademisk Forlag.
- Clark, S. K., & Andreasen, L. (2014). Examining Sixth Grade Students' Reading Attitudes and Perceptions of Teacher Read Aloud: Are All Students on the Same Page? *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 162–182. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.870262>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE Publications.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool: A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Perigree Books.
- Fox, M. (2008). *Reading magic: Why Reading Aloud to Our Children Will Change Their Lives Forever* (2. utg.). Harcourt.
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A., & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i*

- PISA (s. 242–248). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakke & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167–208). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene?: Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 196–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gaiman, N. (2016). *The View from the Cheap Seats*. Headline Publishing Group.
- Guthrie, J. T. (2008). Reading Motivation and Engagement in Middle and High School: Appraisal and Intervention. I J. T. Guthrie, *Engaging Adolescents in Reading* (s. 1-16). SAGE Publications.
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk* [Doktorgradsavhandling]. Københavns Universitet.
- Hauge, E. S., Boysen, K. R., & Knutsen, V. S. (2021). *Evaluering av tilskudd til skolebibliotek* (s. 1–63). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2021/evaluering_tilskudd_skolebibliotek_oxford_2021.pdf
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å., & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hogsnes, H. D., Svensson, A.-K., Larsen, M. E., & Damber, U. (2020). Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 15–33. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3992>
- Hultgren, F. (2017). *Läsande förebilder*. Skolverket. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173301/FULLTEXT01.pdf>
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Indregard, P. B. (2016). Samtaler om litteratur. I N. Aalstad (Red.), *Les meg: Håndbok i litteraturformidling* (s. 78–103). Ena forlag. <https://barnebokinstituttet.no/faglitteratur-om-barnelitteratur/les-meg-handbok-i-litteraturformidling/>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins University Press.

- Ivey, G. (2003). «The teacher makes it more explainable» and other reasons to read aloud in the intermediate grades. *Reading Teacher*, 56(8), 812–814.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). «Just plain reading»: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350–377.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). MOTIVATION: Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading Teacher*, 69(2), 239–247.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Doktorgradsavhandling]. Linköpings Universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-121555>
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola]. Malmö University Electronic Publishing. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4089/Avhandling.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26–49). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191–204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laminack, L. L. (2017). Read Aloud Often and Well. *Voices from the Middle*, 24(4), 33–35.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (A. Sörmark, Overs.). Bokförlaget Daidalos AB. (Opprinnelig utgitt 1995).
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse: Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14–36). Fagbokforlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mitchell, M. G. (2018). *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til mening og tekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: - Ei innføring* (s. 191–204). Cappelen Damm Akademisk.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Reading Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. International Study Center.
- Nes, S. T. (2014). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: -Ei innføring* (s. 29–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Pax Forlag.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen»: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsk læreren*, 4, 53–67.
- Pennac, D. (1999). *Som en roman: Om gleden ved å lese* (I. Østenstad, Overs.). Tano Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Press, M., Henenberg, E., & Getman, D. (2009). Read Alouds Move to the Middle Level. *Educator's Voice*, 11, 36–43.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4. utg.). John Wiley & Sons Ltd.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor—Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59–92). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (S.-E. Torhell, Overs.). Studentlitteratur. (Opprinnelig utgitt 1995).
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste?: Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195–211). Det Norske Samlaget.
- Røskeland, M., & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon: Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 13–26). Universitetsforlaget.
- Scholastic Inc. (2019). *Kids & Family Reading Report: The Rise of Read-Aloud. 7th edition* (s. 16). Scholastic Inc; YouGov. https://www.scholastic.com/content/dam/KFRR/TheRiseOfReadAloud/KFRR_The%20Rise%20of%20Read%20Aloud.pdf
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaret, A., & Ørjasæter, K. (2019). Litteraturformidling for barn og unge finner sted: Bidrag til en teoriutvikling. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 173–186). Cappelen Damm Akademisk.

- Slettan, S. (2022). Hjarsteknuserende lesing. Elevar vurderer litteratur. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 52–68). Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker!/: En studie av barnehagebarns resepsjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen—En vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018). Multimodal lesepraksis. I T. Solstad, T. T. Jansen, & A. M. Øines (Red.), *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (s. 131–142). Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2019, mai 11). *Høytlesning som estetisk tekstfering*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/hoytlesning-som-estetisk-teksterfering/>
- Støle, H., Wagner, Å. K. H., & Schwippert, K. (2020). The Importance of Parents' Own Reading for 10-Year Old Students' Reading Achievement in the Nordic Countries. I T. S. Frønes, A. Pettersen, J. Radišić, & N. Buchholtz (Red.), *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (s. 363–384). Springer.
- Tainio, L., & Slotte, A. (2017). Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.469>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Trelease, J. (2019). *Jim Trelease's Read-Aloud Handbook* (C. Giorgis, Red.; 8. utg.). Penguin Books.
- Tveit, Å. K. (2019). Fristed og forvandlingsrom: Folkebiblioteket som formidlingsarena. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 32–49). Cappelen Damm Akademisk.
- Tveit, Å. K., & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36, 179–184.
- Tysvær, A., & Ottesen, S. H. (2020). Bildeboken «Fy katte!» – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 68–84. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Tønnessen, E. S. (2007a). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37–59). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007b). Litterær kompetanse—For elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177–189). Fagbokforlaget.

- Universitetet i Stavanger. (2021). *Nettskjema*. Undervisning og oppgaveskriving.
<https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>
- Vygotskij, L. S. (1971). *Tenkning og sprog 2* (S. O. Larsen, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
(Opprinnelig utgitt 1934).
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.).
Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Wilhelm, J. D. (2008). «*You Gotta BE the Book*»: *Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents* (2. utg.). Teachers College Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse om høytlesing

Spørreundersøkelse om høytlesing

1) Hvor ofte ble du lest for da du var barn?

- Hver dag
- Flere dager i uka
- Av og til
- Aldri

2) Hvem leste for deg?

- Foreldre
- Besteforeldre
- Barnevakt
- Eldre søsken
- Voksne i barnehagen
- Andre
- Ingen

3) Hvordan likte du det å bli lest for?

4) Når sluttet du å bli lest for?

- Har aldri blitt lest for
- Før jeg begynte på skolen
- Før jeg fylte 9 år
- Før jeg fylte 12 år
- Det hender jeg blir lest for fortsatt

5) Kan du nevne en bok de voksne leste for deg da du var barn?

6) Hvorfor husker du denne boka?

7) Hvor enig er du i følgende utsagn?

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
Jeg er en god leser				
Jeg synes det er vanskelig å lese				
Jeg må lese en tekst flere ganger før jeg forstår den helt				
Jeg leser bare hvis jeg må				
Å lese er en av mine favoritt hobbyer				
Jeg liker å snakke med andre om bøker				
Å lese er bortkastet tid				
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger				

8) Hvor ofte har lærere lest skjønnlitteratur for klassen på ungdomsskolen?

- Aldri eller nesten aldri
- Noen få ganger i året
- Omtrent en gang i måneden
- Flere ganger i måneden
- Flere ganger i uka

9) Hvor ofte leser du skjønnlitteratur for fornøydelsens skyld på fritida?

- Aldri eller nesten aldri
- Noen få ganger i året
- Omtrent en gang i måneden
- Flere ganger i måneden
- Flere ganger i uka

10) Hvor mange bøker tror du at du har lest det siste året?

Vedlegg 2: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

- **Tidligere erfaring med høytlesing og lesing**
 - Hva slags erfaringer har du med å bli lest for?
 - Hjemme og i barnehagen eller på barneskolen.
 - Hvordan var det for deg å bli lest for da du var barn?
 - Hvorfor?
 - Mange har i spørreundersøkelsen svart at de likte å bli lest for som barn – hvorfor er det sånn, tror du?
 - Hvis du sammenlikner det å bli lest for som barn med det å bli lest for nå som ungdom, hva vil du si er forskjellen?
 - Noen av dere husker en bok som de voksne leste for dere. Kan du fortelle noe om hva slags bøker du likte som barn?
 - Hvorfor likte du akkurat disse bøkene?

 - Hva skal til nå for at du skal like en bok?
 - Hva foretrekker du å lese?
 - Leste du mer som barneskoleelev enn du gjør nå på ungdomsskolen?
 - Hvorfor tror du det er sånn?

- **Opplevelser knyttet til de siste ukenes høytlesing**
 - Hvordan var det for deg da vi leste *Gutten i mørket* høyt?
 - Hva tenker du er fint med å bli lest for?
 - I hvilke tilfeller kan det være utfordrende å bli lest for?
 - Hvordan var det å høre på læreren da han/hun leste?
 - Har det noe å si hvem som leser og hvordan det leses?
 - Stemmebruk, dynamikk, innlevelse.
 - Tror du leseopplevelsen hadde vært annerledes dersom du hadde lest boka på egenhånd?
 - Hvor vandrer tankene dine når læreren leser?
 - Går du inn i boka, fokuserer på læreren, ser på det som skjer utenfor vinduet, tenker på helt andre ting ...?
 - Hvorfor faller du ut?
 - Hvordan kobler du på igjen?
 - Har stedet noe å si? Klasserom/utsikt/andre forstyrrende elementer i eller utenfor rommet.
 - Hvordan opplever du de andre elevene i klasserommet under høytlesing?
 - Er noe forstyrrende?
 - Er det samlende for klassen?

 - Hva tenker du om at oppgavene til boka var muntlige?
 - Hva tenker du om at spørsmålene ikke bare handlet om innholdet i boka, men var generelle spørsmål, som «Hva kan være grunner til at vi ikke alltid forteller hele sannheten?»

- **Opplevelser knyttet til bokas innhold**
 - Var det deler av boka du likte spesielt godt?
 - Var det deler av boka du likte mindre godt?
 - Hva tenker du om valget Johan tar om å bli med Konrad på oppdragene?
 - Hvorfor?
 - På hvilken måte kan innholdet i boka være aktuelt i dag?
 - Synes du boka forteller noe om å være ung i dag?
 - Kan du kjenne deg igjen i det Johan opplevde? Hvordan?
 - Føler du at boka ga deg noe å tenke på?

- **Generelt om lesing og høytlesing i ungdomsskolen**
 - Hva tenker du skolen kan gjøre for at ungdom skal få lyst til å lese?

 - Hva tenker du om å bruke tid på høytlesing på ungdomsskolen?
 - Hva lærer du av det?
 - Hvordan vil du helst jobbe med litteratur i forbindelse med høytlesing?

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

TRANSKRIPSJONSNØKKEL

- Informantene angis med fiktive navn, og intervjuerne med Forsker 1 og Forsker 2.
- Dialektord eller uttrykk gjøres om til standardisert bokmål.
- Tilleggsord som «eh», «m-m» og «liksom» inkluderes.
- Tegnsetting som gjør transkripsjonen mer leservennlig.
- Ufullstendige setninger angis med: ...
- Utydelige utsagn markeres med: [utydelig]
- Utsagn der informantene ler eller henvender seg til de andre, markeres med parentes: (Ler), (Henvender seg til ...)

Utdrag fra transkripsjon:

Forsker 1: *Hva skal til nå, da, for at du skal like en bok? Å lese selv.*

Brage: Det skal mye til! (Ler).

Forsker 2: *Da må du fortelle litt.*

Brage: Eh. Nei, altså... Jeg kan ikke ha en bok som det er for lite tekst eller for mye tekst i. Og så må jeg syns at innholdet er spennende. Og det er.. Det er det jo for alle óg – de fleste liker jo en bok som de syns er spennende. Så...

Forsker 2: *Men må det være sann... Må det være spennende fra starten?*

Brage: Ja, jeg blir fort... Jeg gir opp bøker litt fort. Så det burde være litt action i starten, ja.

Forsker 1: *Er det noen typer bøker du da foretrekker?*

Brage: Actionbøker, da! Når det skjer litt.

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

231257

Prosjektittel

Ungdomsskoleelevers opplevelse av høytlesing

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

18.10.2021 - 01.09.2022

Dato

21.10.2021

Type

Standard

Kommentar

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 21.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Universitet i Oslo 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.

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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjekt om ungdomsskoleelevers opplevelse av høytlesing?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ungdomsskoleelevers opplevelse av å bli lest høyt for. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan elever på ungdomsskolen opplever det å bli lest høyt for, slik at skolene kan videreutvikle praksisen med læreres høytlesing. I løpet av to uker vil det gjennomføres et undervisningsopplegg i norsktimene der læreren leser høyt for elevene. Vi vil forske på elevenes tidligere og nåværende erfaring med høytlesing, samt deres opplevelse av å bli lest for.

Prosjektet er en del av en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev ved 9. trinn på [redacted] ungdomsskole, eller elev ved 10. trinn på [redacted] ungdomsskole. Det er gjort en avtale med klassens norsklærere om å få gjennomføre undervisningsopplegget.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema på papir. Det vil ta deg ca. fem minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine tidligere erfaringer med høytlesing og dine holdninger til lesing. Foresatte kan se spørsmål på forhånd ved å ta kontakt.
- Hvis du godkjenner å delta i intervju, *kan* du bli en del av en fokusgruppe bestående av fire-fem elever, hvor det vil gjøres lydopptak av samtalen. Samtalen vil ta inntil 45 minutter og dreie seg om dine opplevelser knyttet til høytlesing. Foresatte kan se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren. Både de som deltar og de som ikke deltar i prosjektet, vil følge det samme undervisningsopplegget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Skriftlige arbeid skal ikke inneholde sporbare navn. Navnet ditt vil vi erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydfile vil oppbevares i en ekstern tjeneste av fortrolige data (TSD, Tjenester for Sensitive Data) og slettes når informasjonen er transkribert. Transkripsjonen vil ikke inneholde sporbare navn til noen av deltakerne.

Det er kun studentene Marita Haugerøy og Gunn Sørfonn, samt deres veileder og prosjektansvarlige, Monica Gundersen Mitchell, som vil ha tilgang til og bearbeide dataene som samles inn.

Dersom du blir plukket ut til å delta, vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysningene og lydopptaket slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. september 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Monica Gundersen Mitchell (monica.g.mitchell@uis.no)
- Marita Haugerøy ved Furnes ungdomsskole (Imarhaug@skole.ringsaker.kommune.no)

- Gunn Sørfohn ved Nes ungdomsskole (lgunsorf@skole.ringsaker.kommune.no)
- Vårt personvernombud kan kontaktes på epost (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 (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marita Haugerøy
Student

Gunn Sørfohn
Student

Monica Gundersen Mitchell
Prosjektansvarlig/veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Ungdomsskoleelevers opplevelse av høytlesing», og har fått anledning til å stille spørsmål. På vegne av min ungdom samtykker jeg til at

_____ (navn på eleven) sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet. Dette innebærer at eleven:

- svarer på spørreskjema
- deltar i fokusgruppeintervju med lydopptak – hvis aktuelt

(Signatur av foresatte, dato)

Vedlegg 6: Undervisningsopplegg

GUTTEN I MØRKET – Harald Rosenløw Eeg

I forkant	Ordne klart en PowerPoint med forsiden av boka og oppgavene under.
Første økt	<p>10 minutter: Vise omslaget på PowerPoint. Muntlig. Hver for seg først, deretter med læringspartner.</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du om romanen når du ser omslaget og tittelen?• Hva kan du si om bruken av farger?• Hva tror du romanen kan handle om?• Hvem kan være hovedperson? <p>30-35 minutter: Lese frem til side 29.</p> <p>10 minutter: Muntlig: Elevene tenker først litt alene, før de deler med læringspartner.</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva tror du har skjedd med mannen i stua?• Hva tenker du så langt om hovedpersonen (Johan)?
Andre økt	<p>30-35 minutter: Lese frem til stjerne side 45. Stopp ved Hirten s. 40 og sabotasje s. 45 for å forklare.</p> <p>5 minutter: Muntlig. Tenke alene og dele med læringspartner muntlig:</p> <ul style="list-style-type: none">• Når folk spør om faren til Johan, sier han først at faren er på sjøen. Les nest siste avsnitt s. 43 igjen. Hva kan være grunner til at vi ikke alltid forteller hele sannheten? <p>15 minutter: Lese frem til s. 55.</p>
Tredje økt	<p>15 minutter: Lese frem til s. 67.</p> <p>10-15 minutter: Muntlig med læringspartner</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva har du lagt merke til så langt i boka?• Hva lurer du på?• Hva tror eller håper du skjer videre? <p>15 minutter: Lese frem til s. 80.</p> <p>10 minutter: Muntlig i par, så felles</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • S. 72: Johan prøver å forstå hvorfor det er så vanskelig å drepe kaninen. Han sier at det er noe med den lille kroppen. Det er et liv. Det er en pust. Det er blod og et hjerte som banker. • Hva kan være grunner til at noen klarer å drepe? • Hvis tid: Noe rundt hvem du kan stole på. Fugler som kvitrer overalt. s.79. Møllergata og Victoria Terrasse.
Fjerde økt	<p>20 minutter: Lese frem til midt på s. 95.</p> <p>15 minutter: Muntlig. Tenke alene først, så i par før diskusjon i plenum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nå har Johan sagt ja til å bli med Konrad, selv om han ikke vet hva han skal bli med på. Diskuter ulike forklaringer på hvem han gjør dette for/hvorfor han tar dette valget. Mora? Faren? Seg selv? Konrad? Norge? <p>15-20 minutter: Lese frem til s. 106.</p>
Femte økt	<p>20 minutter: Lese frem til s. 119.</p> <p>15 minutter: Muntlig. Lag et felles biodikt om Johan. Velg de igangsetterne som er aktuelle. Lag flere biodikt muntlig sammen med læringspartner (mor, Konrad, Johnsen, Calle).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Navn • Kjønn • Alder • Savner... • Er redd for... • Tre karaktertrekk • Setter pris på... • Liker ikke... • Pleier å... • Er ofte sammen med... • Ønsker... • Tror... • Er glad for... • Er i konflikt med... • Trenger... • Vil gjerne <p>20 minutter: Lese frem til s. 129.</p>
Sjette økt	<p>15 minutter: Lese frem til s. 140.</p>

	<p>5 minutter: Muntlig.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva kan være grunner til at Johan klarer å drepe kaninen? <p>25 minutter: Lese til s. 159. NB! Stoppe s. 151, for å forklare <i>likvideres</i>.</p> <p>10 minutter: Muntlig.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konrad forteller at man må spørre den som skal likvideres om navnet først, for å være helt sikre på at de har rett mann. Ellers kan de få problemer med de som gir dem oppdrag. • Hva tenker du om det han sier? • Hvordan kan oppdragene til Konrad måles opp mot hverandre hvis du tenker på hvor viktige/skumle/vanskelige de er å gjennomføre: Sprenginga på Østbanen, stjelingen fra det tyske lageret og å skulle drepe en angiver?
Sjuende økt	<p>25 minutter: Lese frem til s.175.</p> <p>5 minutter: Muntlig.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva skjedde i huset til Emma? • Hva tenker du nå? Del med læringspartner. • Hva tenker du om Johan etter det han har gjort? • Hva lurere du på? • Hva er du redd for eller spent på? • Hva tror eller håper du skjer videre? <p>10 minutter: Muntlig i plenum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tror eller håper du skjer videre?
Åttende økt	<p>20 minutter: Lese resten av romanen.</p> <p>5 minutter: Muntlig med læringspartner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du nå? • Hvordan har det som skjer i romanen påvirket hovedpersonen? Tenk på hva vi skrev om Johan i biodiktet. <p>20 minutter: Muntlig felles. Fire hjørner: Enig, uenig, litt enig, litt uenig. Elevene skal stille seg i det hjørnet de selv mener. Lærer leder samtale med noen fra hvert hjørne for å høre litt om hvorfor de mener dette.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moren til Johan er stolt over at han har bidratt i motstandsarbeidet. • Calle ser antakelig Johan der ute i baktrappa.

	<ul style="list-style-type: none">• Johan er modig.• Oppdragene Johan gjorde for Konrad vil prege resten av livet hans.• Konrad overlevde ikke krigen.• Forholdet mellom Johan og Emma er ødelagt for alltid.• Jeg likte hvordan boka slutta.• Det må ha vært vanskelig å vite hvilken side man skulle velge under krigen.• Ungdom i dag og ungdom under krigen er svært ulike.
--	---