

Sammendrag

Målsetningen for denne masterstudien var å få innsikt i hvordan lærere på 1.- 4. trinn samtaler om høytlesing og få et innsyn i hvordan de beskriver sin høytlesingspraksis. Studien har som mål å besvare problemstillingen: *Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med høytlesning?* Problemstillingen er belyst ved å se på hvilken didaktisk tilnærming lærere på småskolen har til høytlesing i undervisningen, hvilke kriterier som ligger til grunn for deres tekstutvalg og hvilket forhold de har til skjønnlitteratur privat.

Flere elever mangler litterær erfaringer og kompetanse. Som lærere står man ovenfor en utfordring i å formidle skjønnlitteratur til dagens elever. Det kan heller ikke tas som en selvfølge at norsklærere er lesere og litterært kompetente. Flere studier viser at lærere leser høyt for underholdning og for kosens skyld og ikke for å utvikle elevenes litterære metaspråk.

Forskningsdesignet i denne studien er fenomenologisk. Datamaterialet er samlet inn gjennom kvalitative semistrukturerte forskningsintervju med fem lærere på 1.- 4. trinn. Intervjuene er transkribert og analysert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Funnene i denne studien samsvarer på flere punkter med kjente studier på området som viser at lærerne er opptatt av opplevelseslesing og lesing for kos, mens lærerene i intervjuene ikke har like stort fokus på å utvikle elevers litterære metaspråk og deres litterære kompetanse.

En interessant funn jeg ikke har funnet i andre studier er at lærerne sitter med en opplevelse av at det kan være vanskeligere å fenge elevene med høytlesing i dag enn tidligere. Dette kan tyde på at dagens elever kan trenge mer trening i å arbeide med høytlesing. For å utvikle elevenes litterære kompetanse må også lærerene inneha litterær kompetanse. En måte å bygge lærernes litterære kompetanse kan være gjennom pedagogisk utviklingsarbeid på hver enkelt skole.

Forord

Hvordan snakker lærere om litteratur og høytlesing på småskoletrinnet? Temaet i denne masterstudien tok utgangspunkt i et ønske om å få innsyn i hvordan høytlesing blir brukt i undervisningen av de yngste elevene i skolen. Dette er et tema som vil være aktuelt for lærere og skolen som organisasjon og ha samfunnsmessig relevans. I tillegg satt jeg med et ønske om å studere noe som kunne styrke min egen kunnskap, kompetanse og praksis som lærer. Hensikten med studien var å undersøke lærernes didaktiske tilnærming til høytlesing i undervisningen. Nå som arbeidet med masterstudien er avsluttet er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg gi en stor takk til informantene for deres tid og bidrag i form av erfaringer, tanker og meninger. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Lise Helgevold, for inspirerende tanker, spørsmål og betraktninger som fikk meg til å reflektere over veien videre i prosessen. En ekstra takk skal også medstudentene mine få. Tenk å få møte så fine lærere fra alle plasser i landet gjennom tre år med videreutdanning. Spesiell takk til Rikke og Liv Marit for gode beroligende samtaler underveis i masterarbeidet. Som bakgrunn i egen interesse for litteratur skal også mine foreldre få en takk for alt dere leste for meg når jeg var barn. Det samme gjelder dagmammaen jeg hadde som leste utallige tegneserier. En takk går også til min bestemor som til tross for kort skolegang aldri glemte de «4 store» og som når jeg var liten stadig kunne snakke om og siterer dem. En stor takk skal også det lokale biblioteket få som igjennom dette året som fjernstudent har levert ut utallige fjernlån fra alle landets kanter.

Sist, men absolutt ikke minst må jeg få takke den fine og tålmodige familien min i denne tiden. Jobb og studier har tatt mye tid og nå er jeg klar for å legge datamaskinen ned og sette søkelyset på de viktigste i livet mitt; Håvard, Viljar og Thomas.

Gran 15.05.2021

Pernille P. Wien

Innhold

Sammendrag	I
Forord.....	II
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2 Oppgavens struktur.....	3
2 Teori og relatert forskning	4
2.1 Teoretisk utgangspunkt	4
2.1.1 Skjønnlitteraturens stilling i skolen og i samfunnet.....	4
2.1.2 Hva kan skjønnlitteraturen tilføre?.....	5
2.2 Læreplaner	6
2.3 Litteraturredidaktikk og litterære lese måter	8
2.4 Tekstutvalg	10
2.4.1 Læreres tekstutvalg og planlegging av høytlesingssekvenser	12
2.5 Litterær kompetanse	14
2.5.1 Elevenes litterære kompetanse	15
2.5.2 Læreres litterære kompetanse	16
2.6 Den litterære samtalen	18
2.6.1 Læreres spørsmål.....	19
3. Metode og empiri.....	19
3.1 Forskningsdesign.....	20
3.2 Utvikling av intervjuguide	20
3.3 Utvalg	22
3.4 Etske betraktninger med bruk av intervju som metode.....	23
3.5 Relabilitet (pålitelighet)	24
3.6 Validitet (Gyldighet).....	25
3.7 Metodologisk drøfting – Styrker og svakheter ved forskningsdesignet og studien	26
4. Analyse av data.....	27
4.1 Utvikling av kategorier og strukturering av data	28
4.2 Mine funn.....	30
4.2.1 Forskningsdeltagerne.....	30
4.2.2 Lærernes tanker om elevens utbytte av litteraturundervisning.....	31
4.2.3 Læreres tanker om synlig effekt på litteraturundervisningen	32
4.2.4. Læreres høytlesingspraksiser.....	32
4.2.5. Læreres litteraturredidaktiske valg – hvilke tekster velges ut	35
4.2.6 Den litterære samtalen, læreres spørsmål og elevens respons og etterarbeid	37

4.2.7	Utfordringer med å arbeide med høytlesing	39
4.2.8	Pedagogisk utviklingsarbeid og samarbeid med skole- og folkebibliotek	40
4.2.9	Lærerens eget forhold til litteratur og litterære kompetanse	40
4.3	Oppsummering av sentrale funn	42
5	Drøfting	43
5.1	Litterære opplevelser eller litterær kompetanse?	43
5.2	Læreres høytlesningspraksiser	46
5.3	Lærerens tekstutvalg og forarbeidet til høytlesing	47
5.4	Høytlesing og elevenes etterarbeid	50
5.5	Lærernes forhold til litteratur	50
5.6	Litteratur og pedagogisk utviklingsarbeid	51
6	Begrensninger, implikasjoner og avslutning	52
6.1	studiens begrensninger	52
6.2	Studiens implikasjoner	52
6.3	Avslutning	54
	Referanser	56
	Vedlegg 1 - Intervjuguide	66
	Vedlegg 2 - Samtykkeskjema	67
	Vedlegg 3 - Tabell over bokutvalg	69
	Vedlegg 4 – Meldeskjema til NSD	70

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ deskriptiv studie av læreres bruk av høytlesing i undervisningen på småskoletrinnet. Empirien er semistrukturerte forskningsintervju med lærere som underviser på 1.-4. trinn. Hensikten med intervjuene er å undersøke læreres didaktiske tilnærming til høytlesing, gjennom å snakke med lærere for å undersøke deres høytlesingspraksiser.

Min studie kan være interessant siden det finnes få studier som omhandler læreres høytlesingspraksis på småskoletrinnet (Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Det finnes derimot studier knyttet til arbeid med skjønnlitteratur, høytlesing og tekstutvalg på høyere trinn (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Rødnes, 2014; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Det er opp til hver enkelt lærer å velge ut hvilke verk de vil lese i norskundervisningen og hvordan og hvor mye de skal arbeide med skjønnlitteratur og høytlesing. Det finnes heller ikke klare instruksjoner for hvordan man skal arbeide med litterære samtaler (Fisher et al., 2004). Hver enkelt lærers litterære kompetanse ligger dermed til grunn for hvilke tekster som blir lest i klasserommet og hvordan det arbeides med disse tekstene. Dette kan føre til at skolens praksis kan være opp til lærerens egne interesser og overbevisninger og denne valgfriheten kan åpne for mange ulike praksiser.

Som lærer sitter jeg selv med egne litterære erfaringer og etter at jeg som lærer var informant i en større studie rundt lærerens planlegging og gjennomføring av norskundervisningen ønsket jeg å se videre på læreres høytlesingspraksiser blant de yngste elevene. Med dette utgangspunktet så synes det for meg å være relevant å se på læreres didaktiske praksis og hvordan de legger til rette for å utvikle elevenes litterære kompetanse gjennom metoden høytlesing. I en undersøkelse fra 2017 av 65 lærere i USA fant Megan McCaffrey og Katy Hisrich (2017) ut at 74% lærere leste høyt på daglig basis, mens de resterende 26 % leste to eller færre ganger per uke. Flertallet av lærerne brukte høytlesning for underholdning. Anne Håland et.al (2020) har sett på hvordan førsteklasselærere på 150 skoler i Norge har jobbet med litteraturundervisning gjennom et spørreskjema til 299 lærere. Her var tallene litt lavere enn hos McCaffrey og Hisrich (2017). I denne studien leste 50-55% av lærerne leste høyt hver dag. 40 % leste en til to ganger per uke, mens 5-6 % leste en til to ganger per måned.

Studien viste at høytlesing i stor grad ble lagt til matpauser og i liten grad inneholdt planlagte lesestopp eller litterære samtaler (Håland et al., 2020).

Høytlesing som metode kan med fordel brukes på alle trinn, men er særlig egnet for de minste elevene og er en naturlig del av litteraturformidlingen på 1.-4. trinn. Elever som ikke har lært å lese eller ikke leser på det nivået at de kan mestre teksten er avhengig av at læreren leser høyt for elevene (Mjør, 2009; Mjør et al., 2006). Slik kan alle elevene få tilgang til samme tekst, tema og problemstillinger og lærere kan servere elevene vanskeligere tekster enn de får tilgang til på egenhånd. Når elever har funnet meningen med teksten kan de koble teksten til egne liv og erfaringer. Gjentatt høytlesing bidrar til å utvikle elevenes fiktive mening og lærer elevene opp i hvordan man forholder seg til fiksjonstekster (Mjør, 2009). Å høre en engasjert voksen lese er med på å utvikle litterær kompetanse og en god høytleser kan bygge bro mellom tekst og leser/tilhører (Hennig, 2019; Mjør, 2009). Det finnes mange argumenter for å arbeide med høytlesing i klasserommet. Å lese sammen gir felles opplevelser og erfaringer (Hoel et al., 2011). Slik kan høytlesing stimulere til lek og åpne for samtale og refleksjon. Høytlesing kan også stimulerer elevens faglige utvikling. Elever som blir daglig lest for som treåringer starter på skolen med et forsprang på over to måneder i både språkfag og matematikk (Dearden et al., 2011). Slik er høytlesing med å utvikle elevenes literacy og lese- og skriveferdigheter.

Å bli lest for har også en merkbar og målbar effekt på hjernens utvikling. Forskning viser at barn som er vant til å bli lest for har høyere aktivitet i den delen av hjernen som lager bilder og visualiserer (Hutton et al., 2015). Dette er noe som kan være en fordel når de skal lese og skrive tekster på egenhånd. Det er også koherens mellom barns vokabular og deres lese- og skriveutvikling, men det er først når en tekst blir bearbeidet og barna bruker språket og snakker om teksten at ordforråd og leseforståelse styrkes (Håland & Ulland, 2014). Å velge ut ord fra høytlesingsbøker og arbeide med ordene i klasserommet er slik med å utvikle vokabular (Beck et al., 2013). Gjennom høytlesing kan også elevene få innsyn i skriftkulturen og tekstene kan fungere som modelltekster for videre skriving. En modelltekst er en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal bruke i egen skriving (Håland, 2018). Høytlesing er dermed med på å skape et innsyn i hvordan tekster bygges opp.

Her ser man at det varierer hvor mye og hvordan lærere arbeider med høytlesing i klasserommet og at elevene kan utvikle sin kompetanse gjennom høytlesing. Det er derfor interessant å se videre på om lærere legger opp til en undervisning som utnytter høytlesingens læringspotensial. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å se videre på læreres arbeid med høytlesing i klasserommet.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i mine tanker om bruken av høytlesing i klasserommet har jeg valgt denne problemstillingen for studien.

Problemstilling:

Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med høytlesing?

Forskningsspørsmålene jeg vil benytte for å besvare problemstillingen er:

Hvilken didaktisk tilnærming har lærere i småskolen til høytlesing i undervisningen?

Hvilke kriterier ligger til grunn for tekstutvalget lærere bruker til høytlesing?

Hvilket forhold har lærere på småskolen til skjønnlitteratur privat?

Med det første forskningsspørsmålet vil jeg undersøke hvordan lærere reflekterer rundt og forteller om sin høytlesningspraksis. Det andre forskerspørsmålet tar opp hvilke tekster lærere på 1.- 4. trinn velger å lese høyt for elevene og hvilke tanker lærerne gjør seg omkring kriterier de anvender når de velger tekster. Det tredje forskningsspørsmålet setter søkelyset på læreres litterære erfaringer og kompetanse. Da det kan være interessant å undersøke om det er sammenheng mellom læreres litterære kompetanse og hvordan de selv formidler litteratur til sine elever.

1.2 Oppgavens struktur

Litteraturfeltet er stort og på grunn av oppgavens omfang har jeg gjort noen utvalg som vil være relevante for oppgaven. Her har jeg avgrenset studien ved å se på høytlesing som metode for litteraturformidling med utgangspunkt i lesing av skjønnlitterære tekster. Videre i denne oppgaven finner vi en redegjørelse for skjønnlitteraturens stilling i skolen og teori og relatert forskning på litteraturundervisning. Deretter har jeg valgt å se på litterær kompetanse som begrep før jeg går inn på elevers og lærernes litterære kompetanse. Så vil jeg gå inn på hvilke kriterier lærere kan se etter når de velger ut tekster til høytlesing. Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg kort fremstille spørsmål lærere kan stille elevene i litterære samtaler.

Teorikapittelet etterfølges av en redegjørelse for metodiske valg i oppgaven med fokus på bruken av metoden semistrukturerte forskningsintervju. Her utdypes fremgangsmåten for datainnsamling og det redegjøres for studiens troverdighet og gyldighet og hvilke etiske hensyn som er tatt under datainnsamlingen. Deretter følger et analysekapittel før funnene belyses og drøftes og studien oppsummeres i en avslutning.

2 Teori og relatert forskning

For å kunne drøfte hvordan lærere på 1.- 4. trinn samtaler om sin didaktiske høytlesingspraksis har vi behov for et teoretisk rammeverk som kan belyse materialet. Her vil jeg først se skjønnlitteraturens stilling i dagens samfunn før jeg vil se videre på litteraturdydidaktikken og litterære lese måter. På slutten av dette kapittelet vil jeg gå inn på begrepet litterær kompetanse, tekstutvalg og den litterære samtalen.

2.1 Teoretisk utgangspunkt

For å se på teorien må man først se på skjønnlitteraturens stilling i skolen og samfunnet. Skjønnlitteraturen har tidligere stått i en særstilling i skolen og samfunnet derfor vil jeg undersøke skjønnlitteraturens plass i dagens samfunn og skole og videre i læreplaner.

2.1.1 Skjønnlitteraturens stilling i skolen og i samfunnet

Skjønnlitteratur er en fellesbetegnelse på litteratur som er oppdiktet og omfatter en bred rekke sjangere og teksttyper og inneholder tekster som oppfattes fiktive og har et visst kunstnerisk eller estetisk preg (Claudi, 2010, s. 158). Skjønnlitteratur har tradisjonelt vært en stor del av morsmålsfaget og er en del av fagspesifikk literacy. Fagspesifikk literacy handler om å bli fortrolig med tekster som er typisk for faget og i norskfaget er skjønnlitteratur regnet som en fagspesifikk tekst (Shanahan & Shanahan, 2008; Skaftun et al., 2015).

Dagens samfunn er i endring og elevenes lesing har forandret seg dramatisk de siste 20 årene (Roe, 2020). Voksne og ikke minst barn og unge leser et mangfold av tekster på ulike medier, noe som kan ha gått på bekostning av romanlesing. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at færre 15-åringene identifiserer seg som lesere enn tidligere til tross for at de leser mye på skjerm. På spørsmål om hvor mye de leste frivillig, et spørsmål som også innebar nettbasert lesing, svarte 51 % av elevene at de ikke leste noe av fri vilje. Her kan det tyde på at elevene fortsatt forbinder det å lese med lesing av romaner siden tallet er så høyt (Roe, 2020).

Det leses også få lengre tekster som bøker og romaner som fritidslesing og ifølge Tove S. Frønes og Astrid Roe leses det også sjelden lengre tekster i klasserommene på ungdomstrinnet (2020). I PISA-undersøkelsen svarte 37% av 15-åringene svarte at de aldri leste skjønnlitteratur og av 37 OECD-land er det kun Nederland som har elever med lavere engasjement for lesing enn Norge (Roe, 2020). PIRLS-undersøkelsen fra 2016 viser også at foreldres interesse for fritidslesing har gått ned de siste årene (Støle et al., 2020).

Elevene leser mange multimodale tekster i digitale medier og interessen for litteratur er dalende. Det er da interessant å se videre på begrunnelsen for å arbeide med skjønnlitterære tekster i skolen.

2.1.2 Hva kan skjønnlitteraturen tilføre?

For å bli en god litteraturlærer må man ifølge Asmund Hennig (2017, s. 29) forstå hva litteraturen kan gjør for elevene. Norsklæreren Amund Torp sier det fint i sin artikkel i *Norsklæreren*. «På sitt beste er skjønnlitteratur en kunstform som gir oss mennesker innsikt ikke bare i oss selv, men også verden vi lever i», (Torp, 2020, s. 16). Judith Langer (2017) hevder at litteraturen lærer oss å utforske muligheter og overveie alternativ, skape tilhørighet og utvikle vår fantasi. Åsmund Hennig (2017) bruker benevnelsen *som et speil og som et vindu* om litteraturen. Gjennom litteraturen kan vi se oss selv og våre egne erfaringer i speilet teksten gir og se gjennom et vindu inn i en tekst for å få et innblikk i andres liv og utfordringer. Litteraturen gir oss på denne måten tilgang på to verdener og gjennom fiksjonen kan man sette seg inn i andres verden og på denne måten utvikle empati.

Skjønnlitteraturen er også samfunnsdannende fordi den skaper forståelse for andre gjennom en narrativ forestillingsevne og man kan gjennom litteraturen øve opp evnen til å forstå seg selv og andre (Nussbaum, 2016). Møtet med fiktive karakterer er med å utvikle medfølelse og empati ved at leseren eller tilhøreren kan oppleve tilværelsen fra andre perspektiv enn sine egne. Selv om vi ikke identifiserer oss med en karakter i ei bok kan det å lese boka gi en kilde til forståelse. Slik kan man kjenne seg igjen i personer med annen etnisitet, kjønn, klasse eller legning. Litteraturen gir på denne måten en stemme til ulike livserfaringer og skolen kan være med å utvikle elevens evne til å se verden fra andres perspektiv. Dette er viktig kompetanse for å skape et samfunn som fremmer samhold og forståelse for hverandre og for å øve på å løse konflikter som kan oppstå. Forestillingsevnen kan trenes opp ved å høre på historier gjennom høytlesing (Nussbaum, 2016). Elevene kan da undre seg over innholdet i historiene og lære seg å tilegne liv, følelser og tanker til ordene i fortellingene.

Skjønnlitteraturen står også i særstilling fordi egenlesing av skjønnlitterære bøker gir elevene mengdetrening. PISA-undersøkelsen tyder på at elever som oppgir at de leser skjønnlitteratur på fritiden oppnår bedre resultater i lesing (Roe, 2020). Et ønske er derfor at høytlesing som metode kan utvikle lyst til å lese skjønnlitteratur på egenhånd (Ørjasæter & Skaret, 2019).

Her ser vi at skjønnlitteraturen har mange fordeler. Det er da interessant å se på skjønnlitteraturens stilling i dagens plandokumenter og læreplaner.

2.2 Læreplaner

Utdannelse har som mål å ruste barn og unge til å møte dagens utfordringer og læreplanene reflekterer både pedagogiske og utdanningspolitiske strømminger. Når samfunnet er i endring gjenspeiles også dette i plandokumentene for barnehage og skole. Elevenes samtid krever ulike kompetanser og en av skolens viktigste oppgaver er å gi elevene relevant tekstkompetanse som ofte omtales som literacy (NOU 2015:8, 2015).

Literacybegrepet lar seg vanskelig oversette til norsk, men ord som tekstkompetanse, skriftkompetanse og tilgangskompetanse har blitt brukt. Literacy handler om evnene til å skape mening i tekst og kunne bruke denne kompetansen til å nå sine mål, utvikle kunnskap og kunne delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016). Tekstkompetanse og literacy er viktig for å kunne sosialisere seg inn i det samfunnet man lever i og innebærer å ha kunnskap og erfaring med tekst og kunne lese og skrive og gi og motta respons på tekster. Siden dagens tekstkultur er i endring har også læreplanene vært i endring de siste tiårene for å klargjøre elevene til samfunnet de er en del av.

Tradisjonelt har norskfaget innehatt to hoveddimensjoner, norsk som dannelsesfag eller som redskapsfag. Styrkeforholdet mellom disse dimensjonene har vært i endring fra læreplan til læreplan. Danning handler om møte mellom en elev og et bestemt innhold som kan føre til at eleven ser sammenhenger som eleven ikke har sett tidligere (Aase, 2005b). Danning er ifølge Laila Aase en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanligere oppvurderte kulturformene og innebærer å inneha en tenkemåte, handlingspotensiale og kunnskaper innen et variert felt. Å utvikle elevenes danning i norskfaget krever problematisering, refleksjon og dialog og Aase peker på at norsktimene må tilby elevens mulighet til å tenke nye tanker og utvikle en dypere innsikt i egne og andres ytringer. Læreren har derfor et særlig ansvar for å utvikle elevens danning gjennom norskfaget. Norsk som redskapsfag innebærer å utvikle elevenes kompetanse i lesing, skriving og muntlige ferdigheter og gi elevene ferdigheter og kunnskaper til å delta i utdanning og arbeidsliv (Bakken, 2020; Hamre, 2017).

De fleste elever kommer til skolen etter først å ha gått i barnehagen og barns litterære kompetanse bygges gradvis. Det er derfor naturlig å se på barnehageplanen fra 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2007). Her får en innsikt hvordan det oppfordres til å arbeide med

litteratur i barnehagen. Barnehageplanen sier at barna skal møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid. De skal møte et mangfold av eventyr, fortellinger, sagn og uttrykksformer og oppleve spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale. Opplæringsloven legger videre føringer for hvordan man skal arbeide med litteratur i skolen ved at «opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Opplæringslova, 1998, § 1-1)».

Tidligere læreplaner la tydelige føringer for hvordan skjønnlitteraturen skulle brukes og her så man bruken av litteratur som en del av vår kulturtradisjon. I L97 fant man en litterær kanon over hvilke forfattere elevene skulle møte på de ulike trinnene. Her var det stort fokus på kulturhistorien og læreplanen hadde som mål å gi elevene felles referanserammer hvor alle elever møtte på de samme forfatterne på samme klassetrinn (Hamre, 2014, s. 20). Mens L97 hadde fokus på dannelsesdimensjonen i norskfaget kom norsk som redskapsfag mer frem i Kunnskapsløftet, LK06, med lesing som grunnleggende ferdighet. Denne reformen kan kalles en literacyreform.

For å møte det nye samfunnet med etnisk, religiøs og kulturelt mangfold ble fokuset i LK06 flyttet fra kulturarv til identitetsutvikling og planen ga færre retningslinjer for hvordan litteraturen skulle brukes i klasserommet. Tekstutvalget ble nå overlatt til lærerne. Samtidig økte fokuset på målstyring i skolen noe som kan ha gått på bekostning av høytlesing siden elevenes utbytte av arbeid med skjønnlitteratur ikke er målbar på samme måte.

De siste årene har skjønnlitteraturen stått i en legitimitetskrise i skolen og det var mange diskusjoner rundt norskfaget som dannelsesfag og skjønnlitteraturens rolle før innføringen av fagfornyelsen LK 2020 (Eyde & Skovholt, 2017). Ludvigsenutvalget hadde i 2015 som oppgave å se på hvilken kompetanse elevene trengte for å mestre det nye samfunnet og la føringer for fagfornyelsen. De fremhevet viktigheten av å gi elever relevant tekstkompetanse, men foreslo også å gjøre litteratur og kulturdelene i språkfagene noe mindre (NOU 2015:8, 2015). I forbindelse med å innføre fagfornyelsen ble det også diskutert om hele begrepet skjønnlitteratur skulle skiftes ut med ordet tekst i fagfornyelsen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Slik ble det ikke.

I LK2020 er begrepet skjønnlitteratur brukt både i formålet med norskfaget og under fagets kjerneelementer. Sakprosa og skjønnlitteratur skal brukes «...for å utvikle evnene til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for

menneskeverdet og for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Fagfornyelsens nye kjerneelementer i norskfaget viser at litteraturen skal ha en stor rolle i faget gjennom kjerneelementet tekst i kontekst. Elevene skal lese tekster «...for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», og «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Fagets relevans og sentrale verdier og kjerneelementene viser at skjønnlitteraturen har en plass i norskfaget. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevene skal i læreplanen i norskfaget utforske både sakprosa og skjønnlitteratur for å utvikle evnene til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det å skape mening i en skjønnlitterær tekst er en viktig del av norskfaget (Skaftun et al., 2014). For å nå disse målene må det arbeides med skjønnlitteratur på alle trinn og arbeides med både sakprosa, skjønnlitteratur, samtidslitteratur og klassikere.

Her ser vi at norskfaget og skjønnlitteraturens stilling har vært i endring i de siste læreplanene. Norskfagets fokus som redskapsfag og dannelsesfag har endret seg noe fra læreplan til læreplan. Jonas Bakken (2020) viser til at norskfaget i dag etter fagfornyelsen LK2020 innehar dimensjonene danning, identitet, ferdigheter og opplevelse og at man ikke kan arbeide med disse ferdighetene løsrevet fra hverandre.

I LK2020 har skjønnlitteraturen fortsatt har en sentral stilling. Det er et nyttig bakteppe for å se videre på hvordan man bør arbeide med skjønnlitteraturen og høytlesing i klasserommet.

2.3 Litteraturdidaktikk og litterære lesemåter

Litteraturdidaktikken handler om litteraturfagets tenkemåter og tradisjoner og for å åpne tekster trenger elevene ulike verktøy og lesemåter (Skaftun & Michelsen, 2017). Det kan dermed være nyttig å se på noen trekk fra litteraturdidaktikken gjennom de siste hundre år da det gjennom tiden har vært ulike syn på hvordan en tekst skal leses og forstås.

Hermeneutikk er læren om tolkning eller teorien om tolkning og hvordan en tekst har blitt tolket har stadig endret seg. Tidligere var den historisk biografiske metoden sentral. Her var forfatterens liv og virke viktig for å forstå en tekst. Denne retningen ble avløst av nykritikken med nærlesing som metode. Nå så man teksten som en selvstendig tekst uten å se på

forfatterens liv. Det ble da viktig å analysere språket gjennom for eksempel se på metaforer og symboler i teksten.

Den russiske litteraturkritikeren Viktor Šklovskij kom med en mer leserbasert tilnærming og var opptatt av skjønnlitteraturen som kunstform og dens estetiske uttrykk og hva en tekst gir leseren (Šklovskij, 2008). Hans-Georg Gadamer var i 1960 opptatt av hvordan vi tolker og danner mening i tekster med utgangspunkt i leserens egne erfaringer, fordommer og forforståelse (Gadamer, 2012). I dag er den leserorienterte teorien den vanligste tilnærmingen til litteraturundervisning i skolen (Penne, 2010). En av disse teoriene er reader-response, eller leser-responsteorien (Rosenblatt, 2016).

Tidligere sto teksten i fokus som et objekt, men nå er det subjektet, leserens møte med teksten som er sentral (Borsgård & Jönsson, 2019). Vi har gått fra et tekstorientert syn hvor tolkning og analyser av teksten og forfatterens mål med teksten har vært det vesentlige, til en leserorientert litteraturredidaktikk hvor lesing er individuell og hvor ulike lesere får ulikt utbytte av teksten (Skarðhamar, 2011). Louise Rosenblatt er sentral i denne dreiningen i litteraturredidaktikken. Hun hevder at «a novel or a poem or a play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols" (Rosenblatt, 1995, s. 24). Hun viser her til at teksten oppstår først når leseren møter teksten og at det ikke finnes en fasit på hvordan en tekst skal tolkes. Rosenblatt har delt det å lese skjønnlitteratur inn i to lese måter; efferent- og estetisk lesing. En efferent lese måte er en måte å møte en tekst på hvor man er ute etter å finne informasjon i teksten. Her leter man etter faktasvar på spørsmål eller etter steg i en litterær analyse. Tekster fra lærebøker og nasjonale prøver er ofte basert på efferent lesing (Hennig, 2019). Den estetiske lesingen handler om at leseren leser en tekst og går inn i seg selv for å lete etter hvilke følelser, meninger og ideer teksten gir. Denne lese måten handler ikke om å finne en felles mening, men en mening med utgangspunkt i egen forståelse og erfaringer. Rosenblatt hevder at en tekst både leses estetisk og efferent, men at all lesing tar utgangspunkt i en estetisk lese måte. Litterære lese måter handler om ulike måter leseren går inn i en tekst og forholder seg aktivt og fortolkende til den (Sommervold, 2020). Hvilken lese måte lesere velger når de møter teksten vil få betydning for hvordan de tolker og finner mening i teksten. Lesemåten læreren fremmer kommer til uttrykk i hvilke spørsmål lærerne bruker i den litterære samtalen (Steffensen, 1993). Hvilke lese måter man velger eller veksler mellom i møte med en tekst er ifølge Sommervold (2020) avhengig av elevenes litterære kompetanse.

Studier har vist at når undervisningen legger vekt på en efferent og analytisk lese måte kan elevene oppleve at det er lite motiverende og at teksten ikke snakker til deres erfaringer, men man kan også stille seg kritisk til om det dermed er den estetiske lese måten som bør brukes alene. Bo Steffensen deler inn i to lese måter fiktiv og faktiv som kan minne om den estetiske og efferent lese måten. Å lese fiktiv vil si å lese litteratur ved å sette seg inn i andres liv og kjenne igjen sitt eget liv, mens den faktive lese måten handler om å lese for å søke informasjon i en tekst (Steffensen, 1993). Sylvi Pennes (2010) studie av elever på 10. trinn viste at mange elever leste tekster med en faktiv lese måte. Dette kan tyde på at de leste tekstene som om de var sanne. Samtidig manglet elevene et utviklet metaspråk for litteratur. Her kan man se at elever trenger å lære seg å lese med ulike lese måter med utgangspunkt i type tekst og hvilket formål lesingen har. De trenger øvelse i å lese med ulike lese måter både fiktivt og faktivt eller estetisk og efferent.

2.4 Tekstutvalg

Å velge ut tekster man skal arbeide med i undervisningen er krevende og krever kompetanse hos lærere. Det er vanskelig å finne ei bok som skal fenge alle elevene samtidig, men man må kjenne sine elever og legge opp til tekster som er gjenkjennelige for dem. Dette krever at norsklæreren er faglig oppdatert på hvilke tekster som finnes. Den første boka som blir regnet som barnebok i Norge var boka *Lommebog for børn* som ble gitt ut i 1798. Siden har det blitt gitt ut mange barnebøker. I 2017 var det 411 nyutgivelser, noe som viser at det er et stort tilfang av litteratur hvert år og at det er et mangfold av tekster å velge fra (Statistisk sentralbyrå, 2019). Det er da interessant å høre hvordan lærere velger tekster og holder seg oppdatert på samtidens barnelitteratur.

Dagens læreplan legger som tidligere nevnt ingen føring for hvilke tekster man skal arbeide med i norskundervisningen, men lærere kan finne støtte for sine valg i læreplanene når det gjelder teksttyper og innhold. For å kunne utnytte litteraturens dannelsespotensiale må læreren legge til rette for tekster som representere ulike tema og sjangere og velge tekster som engasjerer og som oppfattes som viktige for elevene (Ulland, 2016, s. 99). I tillegg skal elevene bli kjent med kulturens tekster. Her må norsklæreren skape tekstmøter mellom elever og kulturens tekster (Aase, 2005a). For at elevene skal kunne forstå en tekst, i lys av teksten og i lys av sin samtid må teksten inneha en viss kvalitet. Aase (2005a) peker på at en tekst må inneha minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng, eller gjerne alle på en gang. For å velge ut slike tekster må læreren selv inneha en tekstkompetanse og kjennskap til mange ulike tekster.

Trolig formidles en tekst læreren ser på som god på en bedre måte, men som lærer må du også ta et steg tilbake og foreta valg på bakgrunn av læreplan og som kulturformidler og ikke bare velge tekster man selv liker (Håland & Ulland, 2014). En forutsetning for tekstutvalget er at tekstene bør aktivisere elevenes forkunnskaper og være relevante og gjenkjennelige for elevene og gi dem mening (Kaspersen, 2012). Læreren må derfor velge tekster de på forhånd tror vil tilfredsstillende disse kravene og som er utviklende for elevene samtidig som elevene læres opp til å samtale om teksten. Spørsmål læreren må stille seg, hva skal elevene lære? Hvilken tekst kan jeg bruke som passer min elevgruppe og tema? Hva er målet med undervisningen? Hvilke spørsmål skal jeg stille?

Det er stadig et tema om man skal lese samtidslitteratur eller klassikere som i den litterære kanon fra L97. En litterære kanon er en del av nasjonallitteraturen og inneholder verdifulle verk som omhandler grunnleggende og allmennmenneskelige tanker og tema elevene kjenner seg igjen i, men språket og miljøet i fortellingene kan være lite tilgjengelige for yngre lesere (Hennig 2010, s.135). Lærerne må derfor tilpasse tekstene til sine tilhørere ved å samtale om miljøet disse klassiske tekstene gjenspeiler så elevene kan kjenne seg igjen i teksten. Læreren vil på denne måten finne møtepunkter fra den klassiske teksten til elevenes verden. For å få til dette må lærere ha innsikt i hva som kan være vanskelig for å elevene å forstå i teksten (Aase, 2005a).

Til tross for at kanon fra L97 er fjernet i dagens læreplaner har studier vist at lærebøker fortsatt setter mange føringer for hvilke tekster elevene møter på og at lærere likevel velger de samme tekstene. Det kan se ut til at læreboka kan være styrende for hvilke tekster lærerne velger å vektlegge og lærebøkene er preget av utdrag og få hele tekster (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Mange lærere opplever også et tidspress og kan være usikre på egen kompetanse, det kan derfor føles trygt å jobbe med tekstene fra læreboka. Bruken av utdrag har blitt kritisert av forskere. Bevisstheten om fiktive rom er ifølge Penne (2010) avhengig av å ha en helhet og høre hele handlingen, noe man mister dersom elevene kun får høre utdrag av tekster. Dette er også et tankekors siden forskning har vist at elever på ungdomstrinnet leser få hele bøker i undervisningen sammenlignet med elever i andre land (Frønes & Roe, 2020).

For å legge til rette for høytlesing i klasserommet må læreren kjenne sine elever og velge tekster som har variasjon i vanskelighetsgrad, tema og i hovedpersonenes kjønn, etnisitet, og bakgrunn (Fountas & Pinnell, 2018). Læreren må ha et variert tekstutvalg med fokus på

tekstens kvalitet, form og illustrasjoner. Her må læreren være oppmerksom på hvilke erfaringer klassens elever sitter med. I en klasse med flerspråklige elever bør litteraturutvalget være gjenkjennelig også for dem. Her bør læreren være kjent med migrasjonslitteratur som er tekster som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser (Strand, 2009).

Som lærer er det også viktig å ha innsikt i hvilken type litteratur elevene i aldersgruppen foretrekker. Her kan man se på J.A. Appleyards (1994) sin teori om hvordan vi utvikler oss til lesere inneholder ulike leseroller som inntreffer i barnas leseutvikling. I aldersgruppen på 1.-4. trinn finner vi både den lekende leseren fra 0-6 år som leser teksten konkret, mens vi i perioden fra 7-12 år finner leseren som helt og heltinne. Her kan man se at elever i barneskolealder trekker mot bøker som oppdager verden og eventyrbøker som er preget av helter og heltinner. Disse bøkene inneholder gjerne korte personkarakteristikker og korte setninger og kan oppfattes som simple av voksne, men det som lærer skal man velge bøker for elevene og ikke med utgangspunkt i det man som voksen foretrekker. Dette kan være noe å tenke på når man velger tekster til høytlesing på småskoletrinnet.

Et paradoks ved å velge ut bøker til høytlesing i klasserommet er at man bør være varsomme med å tro at tekstene er for krevende for elevene. Flere forskere har vist at dersom man våger å velge tekster som utfordrer kan det tvert imot engasjere elevene og elevene kan oppleve en tiltrekningskraft ved å møte en tekst som en problemløsningsoppgave (Gourvenec, 2017; Sønneland, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017). Krevende tekster har et ekstra stort potensiale for å utvikle estetisk sans siden de utfordrer elevenes forståelse (Ulland, 2016). Studier har vist at elever ned på 6. trinn kan finne glede over å lese Kafka (Johansen, 2015).

Her ser vi at det er mange hensyn å ta når man skal velge tekster man skal lese i klasserommet. Det er da interessant å se videre på noen studier som belyser læreres tekstutvalg.

2.4.1 Læreres tekstutvalg og planlegging av høytlesingssekvenser

En studie fra 2017 kan tyde på at læreres tekstutvalg kan være tilfeldig og lite gjennomtenkt (McCaffrey & Hisrich, 2017). Lærere i denne studien meldte at de ofte ikke hadde lest teksten/boka før den ble lest i klasserommet. Et spørsmål man da kan stille seg er hvordan kvaliteten på den litterære samtalen er dersom teksten er ukjent for læreren?

I norsk sammenheng har Håland et al. (2020) gjennomført en studie som har sett på tekstutvalget på småskoletrinnet hvor de har undersøkt hvilken litteratur som brukes i til

høytlesning. Deres studier kan tyde på at lærere i begynneropplæringen leser lite samtidsliteratur og fagbøker for elevene. Lærerne har her en tendens til å velge bøker de kjenner til fra før. En teori for det kan være at de da er kjent med bokas innhold. Studiens informanter nevnte 533 boktitler av disse var 302 utgitt før 2000, men overtall av bøker fra klassiske forfattere som Roald Dahl, Torbjørn Egner, Astrid Lindgren og Alf Prøysen. 231 av bøkene var utgitt etter år 2000, et mindretall av bøkene var utgitt i elevenes samtid, altså i de årene elevene hadde levd. Kun 10 av bøkene som ble lest høyt var faktabøker. Studien indikerte at underholdning var en viktig motivasjon for å velge bøker å lese høyt og det var få (15%) som meldte at de så etter bøker for å snakke om bokas språk, struktur eller komposisjon.

Douglas Fisher et al.(2004) undersøkte hva som skilte 120 tilfeldig utvalgte lærere med 25 lærere som rektorer utpekte som eksperter på høytlesing. Deres studie kom frem til at det var syv komponenter som er grunnleggende for en god høytlesingspraksis. De peker på at læreren har valgt en tekst basert på elevenes erfaringer og interesser. Fisher et al. (2004) viser til at læreren har øvd på teksten og er godt forberedt på for å lese teksten med flyt, for å ta pauser der det er naturlig og for å vite hvilke ord man skal arbeide med i teksten. Formålet med høytlesingen er klargjort for elevene. Teksten er øvd på forhånd for å lese den med flyt. Læreren lever seg inn i teksten med intonasjon og bevegelser. Spørsmål til teksten er forberedt på forhånd og høytlesingen er knyttet til videre lesing i skriving. Lærerne som ble utpekt som eksperter på høytlesing skilte seg fra de andre lærerne på noen av disse punktene. Ekspertlærerne valgte ut bøker som hadde høy kvalitet. Disse bøkene var gjerne prisvinnende bøker. Lærerne fortalte elevene høytlesings formål før de startet å lese teksten og hadde tydelig øvd på teksten. De var forberedt på hvor og hvilke spørsmål de skulle stille og flere hadde jukselapp med spørsmålene de skulle stille. De stilte både efferente og estetiske spørsmål som viste at de ønsket både å ha fokus på detaljer i teksten og knytte teksten til elevenes liv og erfaringer. De knyttet også teksten til etterarbeid i form av enten videre lesing eller skriveoppgaver (Fisher et al., 2004). Lærerens jobb under høytlesing er her å åpne opp teksten og forståelsen for teksten hos elevene.

Som Fisher et al. (2004) viser er ekspertlærere på høytlesing godt forberedt på aktiviteten som skal foregå og er godt kjent med teksten og vet hvilke deler av teksten som inneholder spesielle elementer eller tomme rom (Iser, 1994). Når vi ser på Fisher et. als. studie hvor ekspertlærerne bruker mye tid på forberedelser er det et tankekors å se på McCaffery og

Hisrich (2017) funn som viste at så mange som 50 – 70 % av lærerne i deres studie ofte ikke leste boka på forhånd eller brukt mye tid på planlegging av høytlesingssekvensen.

Steffensen (1993) peker også på at danske lærere på småskoletrinnet allerede på 80-tallet meldte at de leste for opplevelsen, mens lærere på høyere skoletrinn fokuserte på tolkning og analyser fremfor opplevelsesaspektet. Steffensen peker derfor på at dersom man skal undervise i litteratur og ikke med litteratur må man også kunne arbeide med tolkning og analyser også på lavere trinn. Det er da interessant å se videre på begrepet litterær kompetanse og hvilken litterære kompetanse lærerne selv innehar.

2.5 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse i norskfaget handler blant annet om å kunne lese og skape mening i skjønnlitterære tekster. Det er da interessant å høre hvordan lærere som arbeider med de yngste elevene arbeider med høytlesing for å bygge opp elevenes litterære kompetanse. Studier kan tyde på at skjønnlitteraturen har vært på vikende front i norsk skole. Elever har manglet litterær kompetanse og flere starter på videregående uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok. Hallvard Kjølens studier av norske lærerstudenter (2014) tyder også på at norsk skole i liten grad har skapt litterær kompetente lesere. Dette er interessante funn da vi vet at elevene alt som førsteklasinger evner å posisjonere seg som litterære lesere og evner å vise fagspesifikk lesekompetanse for norskfaget (Håland & Hoel, 2016) og at 3. klassinger har gode evner til å gi hverandre analytisk respons mens de samtaler om bildebøker (Bakke & Kverndokken, 2018). Dette viser at elever innehar ferdigheter som kan føre til litterær kompetanse, men spørsmålet er dermed hvordan vi kan videreutvikle disse ferdighetene og slik bygge opp elevenes litterære kompetanse?

Begrepet litterær kompetanse ble innført av Jonathan Culler i 1975. Den litterære kompetansen handler ifølge Culler (2000) om å være litterær kompetent slik at man aktiviserer en litterær grammatikk i møte med litterære tekster. Steffensen har delt begrepet litterær kompetanse i to delkompetanser. Narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse. Å inneha narrativ kompetanse innebærer å kunne følge en histories oppbygging, mens fiksjonskompetanse innebærer å lese en tekst med fordobling. Når man leser med fordobling kan man se flere nivåer og betydning i en og samme tekst (Møller et al., 2010, s. 162). Örjan Torell videreutviklet den litterære kompetansen til å dele den i tre komponenter. Konstitusjonell kompetanse som omhandler evnen til å skape fiksjon og forstå historier. Performancekompetanse innebærer å ha evnen til å samtale om tekst og inneha et metaspråk

mens literacy transferkompetanse handler om å kunne overføre teksten til eget liv og egne erfaringer (Torell, 2001). Her finner man en balanse mellom Cullens definisjon av litterær kompetanse med bruk av regler for å lese en tekst med evnen til å knytte teksten til egne erfaringer og eget liv.

Sheridan Blau (2003) har også utviklet en modell for litterær kompetanse som innehar tre delkompetanser som må til for å oppnå litterær kompetanse. Han ser på tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy. Tekstuell literacy omhandler evnen til å lese en tekst og analysere og tolke en litterær tekst, intertekstuell literacy innebærer å ha kjennskap til sjangertrekk, til andre historiske tekster og hendelser som kan hjelpe elevene til å forstå en tekst ved å kjenne igjen intertekstualitet i litterære tekster. Den siste delkompetansen er performativ literacy som viser til å kunne møte en tekst som en engasjert og utholden leser. Dette handler ifølge Fodstad og Thomassen (2020) om å tåle og stå i en tekst over tid selv om en ikke forstår teksten på første forsøk noe som krever metakognitiv oppmerksomhet. I denne studien legger jeg Blaus definisjon til grunn når jeg bruker begrepet litterær kompetanse. For å utvikle elevenes litterære kompetanse må man her arbeide med alle delkompetansene i Blaus definisjon av litterær kompetanse og slik legge til rette for å utvikle elevens metaspråk om tekst. Gi elevene kjennskap til klassiske tekster og øve dem opp i å møte tekster med utholdenhet.

2.5.1 Elevenes litterære kompetanse

Som litteraturlærer må man også være bevisst på elevenes ulike erfaringer med litteratur og hvilken litterær kompetanse de innehar når de starter på skolen. I klasserommet finnes det elever med ulik sosial bakgrunn og lesererfaringer og arbeidet med litteratur og det litterære metaspråket skiller seg fra elevenes hverdagspråk. Vi må dermed være oppmerksomme på at elever kommer til skolen med ulike erfaringer og forutsetninger for høytlesing. Elevene starter i 1. klasse med ulik primærdiskurs (Gee, 2004). I noen hjem er elevene vant til å bli lest og fortalt for og på denne måten har de møtt skolens sekundærdiskurs og er mer kjent med skolens måte å samtale om litteratur. Disse elevene har øvelse i skolens språk og måte å formidle litteratur og forholde seg til tekst. Den leserorienterte estetiske måten å jobbe med tekster på favoriserer elever som har med seg litterær kompetanse hjemmefra (Penne, 2013). Dette siden elever som blir lest for hjemme allerede sitter med kjente forventninger til det som leses og slik kjenner igjen skolens tradisjoner for litterære samtaler og høytlesing (Appleyard, 1994).

Dette er interessant siden studier fra Sverige har vist en nedgang i antall foreldre som leser daglig for de yngste barna. Tallene viste at det i 2003 var 70 % av foreldrene med barn fra 1-3 år som leste for barna hver dag, mens tallene i 2013 var nede i 35%. Dette er tall som trolig også kan sammenlignes med norske forhold, noe som kan skape teorier om at flere barn i dag starter i 1. klasse uten at de leses for jevnlig hjemme (Johansson & Hillén, 2016). Den leserorienterte undervisningen får som nevnt kritikk for å svikte de elevene som ikke er vant til å lese og bli lest for hjemme. Denne elevgruppen trenger dermed hjelp fra skolen til å mestre den moderne tekstverden (Mossberg Schüllerqvist, 2008) og elevene trenger støtte til å utvikle et metaspråk om litteratur. Flere forskere (Penne, 2010; Skaftun, 2009) etterlyser at lærere arbeider med å utvikle metaspråket gjennom den analytiske eller efferente lese måten. Slik kan elevene utvikle kunnskap og kompetanse til å velge hvilken lese måte ulike tekster krever. Noe som er særlig viktig i en tid hvor sjangerskiller er flytende. PISA 2018 og PIRLS 2016 viser også klar sammenheng mellom elevers hjemmebakgrunn og deres leseferdigheter (Jensen et al., 2019; Støle et al., 2020). PIRLS viser til at foreldrenes interesse for lesing har innvirkning på barnas ferdigheter. Barn av foreldre som liker å lese har bedre leseferdigheter. Foreldres holdning til lesing kan også være med å utjevne sosiale forskjeller (Støle et al., 2020). Holdninger og gode lesevaner er nøkkelfaktorer for å fremme leseforståelse.

Her har norsklæreren en stor utfordring da skolen har som samfunnsmandat å utjevne sosiale forskjellen og skape leseglede. Forskere (Roe, 2020) spør seg hva vil skje når dagens 15-åringer, som viser lavere interesse for fritidslesing, får egne barn? Her må skolen arbeide for å skape leseglede og motivasjon for lesing hos elevene for å også kunne gi dem leseglede som voksne. PISA viser også at det fortsatt er kjønnsforskjeller i jentenes favør og guttenes leseferdigheter er dalende (Jensen et al., 2020, s. 32). Det er flere jenter på de høyeste mestringsnivåene og guttene oppgir at de har lavere interesse for å lese (Roe, 2020).

Allerede på 3. trinn viser guttene et lavere engasjement for lesing til tross for at de hadde lik tro på egne leseferdigheter (Marinak & Gambrell, 2010). Dette viser at lærere har en jobb for å snu elevenes litterære interesse og skape lese lyst hos elevene og særlig med tanke på guttene og videre for å utvikle elevenes litterære kompetanse.

2.5.2 Lærerens litterære kompetanse

Elevenes litterære kompetansen må ifølge Kjelen (2014) skapes i et fellesskap og i dette fellesskapet er læreren den kompetente leseren som stiller som en modell for elevenes utvikling av litterær kompetanse. Det er derfor interessant å se hvilken litterær kompetanse lærere

innehar. Perry Nodelman og Mavis Rimer sier dette tydelig, en forutsetning for å lese og forstå barnelitteraturen er at man selv leser (2003). Hvordan står det til med lesingen hos norske lærere?

Det finnes flere studier som undersøker norske barnehagelærerstudenter og lærerstudenters litterære kompetanse (Fodstad, 2020; Kjelen, 2014). Disse kan tyde på at lærere ikke innehar alle Blaus delkompetanser for litterær kompetanse. Kjelens studier av norske lærerstudenter fra 2014 viste at studentene ikke gikk i dialog med teksten og at få av studentene brukte lesemetoder som viste at de hadde erfaring med å lese litteratur. Skjønnlitteraturen har vært i press i samfunnet for øvrig og så også hos lærerstudenter. Studier av lærerstudenter kan tyde på at de som jobber med de minste barna leser minst på fritiden og har lavere engasjement rundt litteratur (Kjelen, 2014; Skaar et al., 2016; Wicklund et al., 2016). Håvard Skaar et al. (2016) studie av 163 lærerstudenter kan tyde på at dagens lærerstudenter leser lite skjønnlitteratur på fritiden. En tendens som kommer frem er at studentenes forhold til litteratur ble svekket i overgangen ungdom til voksen. Flere pekte på at å lese tekster ved tvang i skolen var med å kvele leselysten. 2/3 av studentene hadde fortsatt et forhold til litteratur som voksne, men også disse kunne medgi at lesingen hadde avtatt med årene.

Kun 3 av 163 kunne fortelle at de leste som en del av en dannelsesperspektiv. Denne studien kan tyde på at det er svak leseinteresse blant grunnskolelærere. Skaar et al. (2016) stiller spørsmålet om skjønnlitteraturen vil fortsette å tape terreng siden mange lærerstudenter ikke leser skjønnlitteratur og vil ha vansker med å formidle det til sine elever, eller vil deres positive opplevelser ved lesing som barn oppveie for manglende lesing som voksne?

Det er trolig også en sammenheng mellom hvilket forhold lærere har til litteratur og hvordan de evner å inspirere sine elever. Sharon McKool og Suzanne Gaspard (2009) fant i sin studie at lærere som leste mer enn 30 minutter daglig på fritiden også brukte flere undervisningsmetoder i sin litteraturundervisning og prioriterte i større grad lesing for sine elever. Denne studien undersøkte 65 lærere på 4.-6. trinn, av disse leste 41 % under 10 minutter hver dag mens 11% leste 45 minutter daglig. Det stilles også spørsmålsteget rundt lærerstudentenes erfaring med mer avansert litteratur og klassikere.

Berit Wicklund et al. (2016) studie av lærerstudenters lesefortellinger hvor de beskriver sine leseopplevelser fra barndom til voksen kunne tyde på at lærerne som kvalifiserer seg til å arbeide på 1.-7. leste lite på fritiden, hadde lite kjennskap til klassiskere og leste i hovedsak krim. Noe som var særlig interessant i denne studien var at disse lærerstudentene leste mindre

enn det som var landsgjennomsnittet. 1/3 oppga at de ikke leste litteratur, mens landsgjennomsnittet lå på 8 % i aldersgruppa 15-24. Her ser man at lærere som selv ikke har et sterkt forhold til litteratur og/eller lav litteraturinteresse kan ha en utfordring når de skal formidle litteratur for sine elever. Det viser også at det ikke er gitt at lærere er interessert i litteratur og leser på fritiden. Som litteraturlærer er oppdraget å utvikle kompetente litteraturlesere (Kjelen, 2014). Det er da interessant å se videre på læreres kompetanse og på hvilke spørsmål de stiller fra tekstene de leser høyt.

2.6 Den litterære samtalen

En forutsetning for å arbeide med litteratur er at man samtaler om teksten som leses. Dette kan gjøres på ulike måter, men jeg har i denne oppgaven valgt å se på en metode som er mye brukt på småskoletrinnet, nemlig den litterære samtalen.

En litterær samtale er en klassesamtale hvor deltagerne uttrykker sine lesererfaringer med utgangspunktet i en litterær tekst (Aase 2005b). Et pedagogisk syn som ligger til grunn for den litterære samtalen er at læring foregår i samhandling med andre, noe som har en teoretisk forankring hos Lev Vygotskys nærmeste utviklingszone (Vygotskij & Cole, 1981). Språket er sentralt i læreprosesser, noe vi også finner hos Neil Mercer (2000). Olga Dysthes dialogiske, eller flerstemmige klasserom (1995) bygger videre på deres teorier. Det dialogiske klasserommet bygger på tanken om at mening blir skapt i et felleskap og at læring er avhengig av et samspill eller en interaksjon. Dermed er det ikke nok å bare lytte til andre i den litterære samtalen. Elevene må oppfordres, og det må forventes at de bidrar og formulerer sine tanker.

Lærere som oppfordrer elevene til å delta i litterære samtaler kan bidra til å styrke elevenes selvoppfatning av seg selv som leser (Wiseman, 2012). I samtalen diskuteres det ulike tolkninger av teksten som leses og meningen av teksten blir konstruert i felleskapet. Her språkliggjør elevene sin tekstforståelse. Gjennom samtalen kan elevenes tekstforståelse utvikles og elevene kan utvikle sitt ordforråd gjennom å lære nye ord og begreper. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene får komme med sine tolkninger i samtalen. For å gjennomføre gode litterære samtaler må læreren laget et klima i klassen for å undre seg om tekst og utviklet elevenes metaspråk om litteratur. Klassemiljøet må være trygt slik at det oppleves som ufarlig det å ytre sine meninger i klasserommet. Slik kan alle komme med sine innspill i samtalen og sammen kan skape et tolkningsfellesskap.

2.6.1 Læreres spørsmål

Lærere er kjent for å stille mange spørsmål og med ulik kvalitet og potensiale for læring (Myhill, 2006; Svanes & Andersson-Bakken, 2018). Det er viktig å forberede den litterære samtalen og være bevisst på hvilke spørsmål som stilles. Emilia Andersson-Bakken studie av litterære samtaler på ungdomskolen kan tyde på at selv om læreren stiller like mange åpne som lukkede spørsmål, så er også noen av de åpne spørsmålene lukkede slik at læreren likevel sitter med en fasit på spørsmålene (Andersson-Bakken, 2015). Lignende funn finnes også i Svanes og Andersson-Bakkens studie av 3. klasselærere (Svanes & Andersson-Bakken, 2018). Dette er noe å være bevisst på når man gjennomfører litterære samtaler hvor lærerens spørsmål kan fungere som et stillas for elevenes fortolkning og utvikling av deres litterære kompetanse.

Anne-Kari Skarðhamar (2011) opererer med 3 ulike spørsmålskategorier, identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål.

Identifikasjonsspørsmålene binder teksten og leserens sammen og kan være som «har du vært sint noen gang?» Refleksjonsspørsmål legger opp til refleksjon rundt teksten som: «hvorfor tror du hun gikk inn i skogen?» Overføringsspørsmålene handler om å snakke om dette kunne ha skjedd i virkeligheten. Kontrollspørsmål som «hvilken farge har Pippi på håret?» legger opp til lite refleksjon hos elevene, mens åpne spørsmål kan åpne opp og bygge videre på elevenes forestillingsverdener. Læreren må forberede seg godt til den litterære samtalen og kjenne til hvilke steder i teksten man bør stoppe opp.

Det kan være lurt å bevisstgjøre elevene på hva de lærer av å høytlesing (Roe, 2014). Studier har funn som kan tyde på at det er få litterære samtaler i norske klasserom og at elevene etterlates til egen lesing. Lærere melder samtidig at de mangler gode verktøy i opplæringen når de arbeider med skjønnlitteratur (Ottesen & Tysvær, 2017). Det er dermed interessant å se videre på hvordan lærere forteller om sin høytlesingspraksis gjennom denne studien.

3. Metode og empiri

I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg hvilken metode som er anvendt og presentere hvordan jeg som forsker har gått frem for å gjennomføre denne studien. Jeg vil så redegjøre for hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet. Her vil jeg også belyse etiske utfordringer ved bruk av metoden og studiens troverdighet ved å se på studiens pålitelighet, gyldighet, studiens utvalg og overførbarhet. Deretter vil jeg se på styrker og svakheter ved forskningsdesignet.

3.1 Forskningsdesign

Ordet metode betyr veien til målet og dette kapittelet gjør rede for metoden som er anvendt for innsamling av datamaterialet til denne studien. Målet for studien er å få en dypere forståelse for hvordan lærere tenker om, og planlegger høytlesing på 1.-4. trinn. For å besvare min problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitative deskriptive forskningsintervjuer. Studien baserer seg på 5 forskningsintervju av norsklærere i småskolen og har som mål å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Min problemstilling lyder:

Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med høytlesing?

Forskningsspørsmålene jeg benytter for å besvare problemstillingen er:

Hvilken didaktisk tilnærming har lærere i småskolen til høytlesing i undervisningen?

Hvilke kriterier ligger til grunn for tekstutvalget lærere bruker til høytlesing?

Hvilket forhold har lærere på småskolen til skjønnlitteratur privat?

For å besvare disse vil det være mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode siden det kan gi meg en dybdekunnskap om emnet og få en dypere forståelse for hvordan lærere tenker om og jobber med temaet høytlesing. Kvalitative metoder innhenter informasjon gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018). Her skrives det ned hva en respondent sier eller hva forskeren observerer. Gjennom et kvalitativt beskrivende forskningsintervju kan man få frem hvordan mennesker selv konstruerer sin virkelighet eller livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019; Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg har valgt å gjennomføre et såkalt *tre og gren* intervju (Rubin & Rubin, 2012), hvor problemstillingen er delt opp i ulike tema og hvor spørsmålene i intervjuguiden er utviklet med utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål.

3.2 Utvikling av intervjuguide

Empirien i denne studien er bygget på semistrukturerte forskningsintervju. Dermed ble det utviklet en halvstrukturert intervjuguide med forhåndsdefinerte tema. Semistrukturerte intervjuer tar utgangspunkt i en intervjuguide og er en tilnærming der temaene man ønsker å snakke om er valgt ut på forhånd, men intervjuet er ikke helt skissert, så det gir rom for samtale og inneholder både meningsspørsmål og faktaspørsmål og er en blanding av åpne og lukkede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019).

Kunnskapen skapes da ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019) i skjæringspunktet mellom intervjuer og intervjupersonenes synspunkter. Intervjuguiden, vedlegg 1, er slik et hjelpemiddel for å holde fokus på temaet som utforskes og spørsmålene har som mål å belyse tema og skape en god interaksjon mellom den som intervjues og forskeren. Intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og med ønske om å snakke om fire tema. Disse temaene var lærernes forhold til litteratur, lærerens planlegging av høytlesing, kriterier for tekstutvalg og deres tanker om litteraturundervisning. Spørsmålene ble stilt i ulik rekkefølge slik det var naturlig for å følge opp hvordan intervjuobjektene responderte på spørsmålene. Dette ga en fleksibilitet i intervjuene.

For å kunne stille gode spørsmål var det relevant å ha innsikt i studier og teori på feltet. Spørsmålene var ikke knyttet til en bestemt teori, men tok utgangspunkt i studier om høytlesing og lærerens litterære kompetanse og et ønske om å få innsikt i lærernes høytlesingspraksiser. Et mål var å stille seg åpen som forsker ved å stille åpne spørsmål som ikke var ledende. En utfordring i et semistrukturert intervju er at man må være klar for å gripe inn i samtalen, og forstå det som bli sagt og det krever en årvåkenhet og forskeren må være klar til å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Derfor er det også satt stikkord og temasetninger ved spørsmålene for å kunne utdype for forskningsdeltagerne. Som forsker måtte jeg lage rom for pauser og vente ut svarene til forskningsdeltagerne (Nilssen, 2012, s. 30). Jeg var også bevisst på å stille oppklarende spørsmål så jeg var sikker på at jeg forsto deltagerens ytringer. Først i samtalen var det rom for avklaring av prosjektet og informasjon om personvern og om hvordan materiale skulle brukes. Deltagerne ble så tilbudt å gjennomlese materialet før publisering. Det informerte samtykket ble raskt gjennomgått for å forsikre at informasjonen informantene hadde mottatt før intervjuet var forstått. På slutten av intervjuene var det satt av tid til avklaring av spørsmål og innspill fra forskningsdeltagerne og for å høre hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Dette var relevant siden relasjonen og konteksten i et intervju er viktig for kunnskapen som utvikles i et forskningsintervju. Til analysearbeidet må man være oppmerksom på at små endringer i spørsmålsstillingen kan endre svarene man får (Kvale & Brinkmann, 2019). En utfordring var derfor å stille konkrete spørsmål siden variasjonen i spørsmålsstillingen er avgjørende for hvordan et samtalen forløper og for analysen i ettertid.

Jeg brukte tid på å utvikle spørsmålene for å komme frem til spørsmål som kunne belyse problemstillingen på en god måte uten at spørsmålene lukket samtalen eller stilte respondenten i et dårlig lys ved at spørsmålene ble for kritiske. Samtidig har man som

intervjuer en agenda som respondenten ikke kjenner til. Man ønsker å finne svar på spørsmål man undrer seg over. Dermed må man også kunne stille spørsmål som er kritiske og undrende. For å få øvelse på å gjennomføre forskningsintervju var det viktig at jeg testet ut spørsmålene før de skulle brukes. Det ble derfor gjennomført et testintervju av spørsmålene i intervjuguiden. Her kunne jeg se om spørsmålene åpnet for dialog og fikk øvelse på å stille- og følge opp spørsmålene. Basert på testintervjuet var tiden på et intervju estimert til 20 minutter med et tillegg på 10 minutter til avklaringer og utdyping ved oppstart og avslutning. Etter testintervjuene ble intervjuguiden så evaluert og redigert. Deretter ble det gjennomført et nytt testintervju. Dette ble transkribert for å se hvilken respons jeg fikk ut fra spørsmålene og for å få mer trening i å gjennomføre intervju og transkribere. Dette intervjuet ble i ettertid brukt som en av intervjuene i denne studien. Intervjuguiden inneholdt både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. Det var også mulig å gjøre oppfølgingsintervju dersom noe kom frem i et intervju som vi ikke hadde snakket om i et annet. Intervjuobjektene ble informert og samtykket til at jeg kunne ta kontakt ved behov for oppklaringer og tilleggsspørsmål.

3.3 Utvalg

Jeg valgte å gjennomføre et kvalitative forskningsintervju ved å utføre semistrukturerte intervjuer med fem lærere på småskoletrinnet. Det ble gjort forsøk på å rekruttere lærere ved å kontakte rektorer på åtte ulike barneskoler og ved å rekruttere åpent på nettverk for norsklærere uten hell. Derfor ble informantene rekruttert fra eget nettverk. Utvalget av respondenter ble rekruttert ved å kontakte lærere på to ulike barneskoler i januar 2021.

Skole 1 er en mindre skole med en klasse på hvert trinn, mens skole 2 er en mellomstor skole med to-parallell. Begge skolene brukte samme læreverk. Dette læreverket innehar få utdrag av tekster og lærerne fant tekster å arbeide med utenfor læreverket. Dette er noe man også må være bevisst på når en skal analysere lærernes svar omkring brukt av utdrag fra tekster siden andre læreverk er preget av mange utdrag. Her kan derfor mine resultat skille seg fra andre studier. Ved rekrutering ble intervjudeltagerne informert om prosjektet. Videre ble det punktene for informert samtykke og om hvordan materialet ble behandlet gjennomgått. Det lå ingen føringer for kjønn, alder eller antall års erfaring, da spørsmålene ikke skulle brukes til å sammenligne lærere på bakgrunn av yrkeserfaring og kjønn.

Flere lærere ble forespurt, men takket nei. Dette kan føre til at mine informanter er lærere som allerede er interessert i skjønnlitteratur og høytlesing og slik ikke er representative for

alle lærere. Dette er tanker en som forsker må ha med seg når man skal analysere materiale. Forskningsprosjektet er basert på et lite utvalg og et utsnitt av norsklærere på 1.- 4. trinn som ønsket å delta i studien. Noe som er interessant for studien er hvilke som ikke deltok. Informanter som selv har liten interesse for skjønnlitteratur og som bruker det lite i undervisningen vil trolig ikke delta på frivillig basis i en studie om skjønnlitteratur. Flere av informantene ytret på forhånd at de trodde de hadde lite å bidra med, men ønsket å stille opp siden det var vanskelig å rekruttere informanter. Dette kan tyde på at det ikke bare er informanter som har en særskilt interesse for feltet som bidrar i studien. Det viste seg at alle informantene kom med gode refleksjoner og i høyeste grad hadde noe å bidra med inn i studien.

Teoretisk sett kunne man intervjuet flere, men med tanke på vanskeligheten med å rekruttere forskningsdeltagere og studiens omfang og ressursbruk og et opplevd metningspunkt for samtalen opplevde jeg det som nok å intervju fem.

3.4 Etske betraktninger med bruk av intervju som metode

Et overordnet mål ved all forskning er at man skal avveie mulig nytte i forskningen mot mulig skade hos informantene. Et forskningsintervju har noen etiske utfordringer og det er generelt et etisk dilemma å intervjuet informanter og så legge disse beskrivelsene offentlig (Kvale & Brinkmann, 2019). Formålet med intervjuene var å få frem læreres eget perspektiv på skjønnlitteratur og høytlesing.

I et forskningsintervju vil relasjonen mellom intervjuer og informant ha innvirkning på resultatet. Det er i utgangspunktet et asymmetrisk maktforhold i intervjuet som intervjueren må være klar over. Det er også den som intervjuer som fortolker det som blir sagt og som styrer intervjuet og som har en agenda med intervjuet. Det er dermed viktig å tenke på om intervjuobjektet kan bli krenket i prosessen. Den sosial relasjonen mellom intervjuer og den som intervjues er også avgjørende og et mål er å skape en samtale der den som intervjuer føler seg trygg. Man må være bevisst på hvordan bruken av en lydopptaker og informantens bevissthet om at intervjuene skal publiseres er med på å forme intervjuene. Som forsker har en heller ikke et ønske som forsker å stille informantene i et dårlig lys. Ved rekrutering ble respondentene informert om prosjektet. De har gitt et informert samtykke og var klar over at dette samtykket når som helst kunne trekkes tilbake. På denne måten kunne de trekke seg fra studien. De ble opplyst om at dataene var anonyme og ble behandlet konfidensielt. Dataene ble anonymisert og private data som kunne være med å indentifisere informantene ble fjernet

og materialet kodet. Intervjuobjektene fikk tilbud om å se igjennom materialet før det ble publisert for å få mulighet til å uttale seg og eventuelt rette dersom de følte det de mente ikke hadde kommet riktig frem. Forskningsprosjektet ble forelagt og godkjent av NSD og all informasjon ble konfidensielt behandlet. Lydopptak ble slettet etter transkripsjon og transkripsjonene ble kodet anonymt og slettet før studien ble publisert.

3.5 Relabilitet (pålitelighet)

Relabilitet handler om hvor troverdig en studie er og om den er så transparent at den kan gjennomføres av andre for å etterprøve resultatet. I kvalitativ forskning brukes benevnelsen pålitelighet for relabilitet. Nøytralitet er et ideal i all forskning. Et mål er at forskerens stemme ikke skal påvirke forskningen og at forskningen kan reproduseres av andre forskere. Det er da sentralt å reflektere over egen rolle, hvorfor man velger temaet og forsøke å legge fra seg noen av sine forutantagelser. Det er likevel umulig å unngå at egne fortolkninger før undersøkelsen settes i gang eller som en del av analyse og tolkningen av den vil kunne påvirke resultatet. Enhver forsker har derfor en forskningseffekt ved at deres egne tanker vil påvirke resultatet, men målet er da at denne forskningseffekten skal være så lav som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg er selv lærer og har selv egne tanker på temaet og i denne studien har jeg som forsker forsøkt å være bevisst på eget forestillinger og at mine tanker kan være med å påvirke studien. Her må jeg som forsker være bevisst min dobbeltrolle som lærer som forsker på min egen kontekst. Samtidig kan det være en fordel at jeg er norsklærer og snakker med andre norsklærere om et tema jeg selv har kjent på utfordringer rundt. Jeg valgte å ikke intervju mine nærmeste kollegaer da det kunne være vanskelig å balansere en profesjonell distanse og et personlig vennskap underveis i intervjuene og i analysen. Det viste seg likevel å være vanskelig å rekruttere forskningsdeltagere. De som takket ja er derfor rekruttert fra eget nettverk. Dette er noe som jeg må være bevisst på når materialet skal tolkes siden forskningsdeltagerne kan tilpasse sine svar til hva de tror jeg som intervjuer vil høre. For å styrke objektivitet har jeg forsøkt å la intervjuobjektets stemme komme frem og deres utsagn er transkribert nøyaktig. Jeg har også brukt loggbok underveis i intervjuprosessen. Den fungerte som et metablikk på egen rolle og her noterte jeg ned hvordan jeg forsto intervjuene rett etter de ble gjennomført. Mitt mål var å bevisstgjøre meg selv og reflektere over egne holdninger og loggboka kunne på denne måten styrke forskerrefleksiviteten da forskerlogg kan være med å gjøre forskningen transparent og sørger for at detaljer ikke blir overlatt til hukommelse eller blir utelatt. Her noterte jeg hvordan jeg opplevde at intervjuene foregikk og

hvilken stemning det var i intervjuene. Dette var nyttig å se tilbake på når jeg startet arbeide med analysen.

Enhver undersøkelse gir en liten flik av virkeligheten der og da og kvalitative studier gir kontekstuell kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskningen er et møte mellom forsker og forskningsfelt og selv om det er et mål at jeg beskriver forskningsprosessen slik at studien kan gjennomføres også av andre så vil funnene i studien være avhengig av samspillet mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne. For å styrke påliteligheten brukte jeg tid på å utvikle spørsmålene for å la informantens stemme komme frem (Kvale & Brinkmann, 2019).

3.6 Validitet (Gyldighet)

Validiteten handler om gyldighet og om forskerens tolkning er gyldig i forhold til virkeligheten. I kvalitative studier brukes gjerne begrepet gyldighet for validitet. Gyldighet handler også om at metoden som er anvendt er egnet for å undersøke det som undersøkes. Et mål var at intervjuene ble gjennomført tilnærmet likt og informasjonen forskningsdeltagerne fikk på forhånd var lik. Alle deltagerne ble stilt de samme spørsmålene og intervjupersonenes utsagn opplevdes troverdig. Lærerne var lite forberedt på tema på forhånd noe man må være oppmerksom på i analyse og drøftingsarbeidet. De kan også sitte med en annen virkelighet og oppfatning av tema enn forskeren som har satt seg nøyte inn i tema og faglige begreper på forhånd. Derfor var jeg bevisst på å utdype begreper og spørsmål dersom informantene var usikre underveis og avklare informantens svar slik at råmaterialet er en troverdig gjengivelse av intervjuene.

Transkriberingene er forsøkt fremstilt nøyaktig og ordrett. Dette var mulig siden lydopptakene var av god kvalitet. Transkribering ble gjennomført kort tid etter intervjuet og før et nytt intervju ble gjennomført. Dette er med på å styrke studiens gyldighet.

Transkribering gir en begrenset rekonstruksjon av en intervjusituasjon. Her får man ikke frem hvordan atmosfæren i intervjusituasjoner eller deltagerens ansiktsmimikk derfor brukte jeg også her loggbok for å dokumentere dette og for å gjenskape det sosiale samspillet.

Underveis i intervjuene, rett i etterkant og i transkripsjonsprosessen av hvert intervju loggførte jeg dermed mine refleksjoner. Jeg lagde meg en enkel transkripsjonsnøkkel med en konsekvent merking av pauser og utheving av ord med trykk. Pauser er registrert med ... og trykksterke ord er uthevet med fet skrift. Jeg valgte å transkribere fra dialekt til bokmål siden

språket ikke var det som skulle analyseres og for å anonymisere forskningsdeltagerne da dialekt kan stride mot prinsippene om anonymitet (Thagaard, 2019).

I analysearbeidet har jeg forsøkt å stille meg kritisk til mine funn og mine fortolkninger og gått inn og sett i teorien om mine funn samsvarer med tidligere forskning. Det er også relevant å se på om mine funn er overførbare og om de kan generaliseres. I en kvalitativ liten studie som denne så er resultatet ikke mulig å generalisere, noe som heller ikke er et mål i kvalitative studier.

I kvalitative studier brukes begrepet overførbarhet fremfor generalisering og dreier som om studiens funn kan gi meningen og innsikt for andre og at funnene kan være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2019). For å vise til studiens overførbarhet har jeg forsøkt å beskrive forskningsdeltagernes, studiens utvalg og kontekst. Slik har jeg forsøkt å skape en gjennomsiktighet i studien som gjør at andre skal kunne forstå studiens fremgangsmåte, forskningsdesign og mine betraktninger rundt studiens design og gjennomføring.

3.7 Metodologisk drøfting – Styrker og svakheter ved forskningsdesignet og studien

Mitt materialet stammer fra forskningsintervju. Det er derfor viktig å se hvilke styrker og svakheter denne studien har for å vurdere mine funn opp mot andre studier. Kvale og Brinkmann (2019) sammenligner forskningsintervjuet med en kunstform siden det finnes få standardregler for forskningsintervjuet og det krever god kompetanse hos intervjuer før, underveis og under analysene i etterkant. En utfordring ved å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie er at det kreves trening for å gjennomføre gode intervjuer hvor man stiller spørsmål som kan skape ny kunnskap. Det er viktig å kunne stille spørsmål som gir svar som man kan bruke for å analysere. Det finnes heller ingen klare prosedyrer for analysearbeidet (Nilssen, 2012). Det er dermed ingen oppskrift man bare kan følge.

Forskningsintervjuet har blant annet blitt kritisert for å ikke være vitenskapelig, objektivt eller pålitelig siden det er avhengig av subjektive meninger. Det er forskeren som stiller spørsmål, har et mål som kan være ukjent for intervjuobjektene og som transkriberer og analyserer intervjuene. Dette er noe man må være oppmerksom på når man velger denne metoden. Forskeren påvirker og blir påvirket og innehar egne forventninger, slutninger og fordommer eller forutantagelser og man må være bevisst sin rolle som forsker (Nilssen, 2012).

Selv om mange har vært kritiske til forskningsintervjuet som metode spiller denne metoden en viktig rolle i samfunnsvitenskapen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det foregår nå et paradigmeskifte i kvalitative forskningsmetoder som viser til at det resultatet man sitter igjen med i kvalitativ forskning er utviklet i en kontakt mellom forsker og deltaker og studien vil derfor ikke være like enkel å reprodusere (Postholm & Jacobsen, 2018).

Målet med intervjuene var å innhente empirisk kunnskap om intervjupersonens opplevelser av temaet høytlesing. En forutsetning for å få til dette er at den som blir intervjuet tørr å åpne seg i intervjuet. Det opplevde jeg at informantene gjorde. En utfordring når man velger denne metoden er også at forskningsintervju er tidkrevende arbeid og man får ikke ut en statistikk slik som ved en surveyundersøkelse. Loven om fallende utbytte sier likevel at selv om utvalget ikke er så stort så vil du etter hvert få nok informasjon at du ikke trenger å ha flere intervjuobjekter for at du vil få ut samme resultat.

Metoden er tidkrevende da det tar tid å rekruttere, gjennomføre og transkribere alle intervjuene. Fordelen med å velge et kvalitativt forskningsintervju for å få frem svar på problemstillingen er at man her kan få frem lærernes praksis, erfaringer og perspektiv gjennom samtale, noe som hadde vært vanskelig å få frem i en surveyundersøkelse.

4. Analyse av data

I dette kapittelet presenteres fremgangsmåten jeg benytter meg av for å organisere og analysere datamaterialet. Målet med en analyse er å skape en mening i materiale og i et forskningsintervju vil man i analysen sammenligne uttalelser for å oppdage mønstre og eventuelle likheter og forskjeller. Slik kan en få tak i lærerens tanker, erfaringer og holdninger til høytlesing i klasserommet og bringe frem forskningsdeltagernes stemme og se hvordan enkeltindividene opplever samme fenomen. I kvalitative studier er det ingen klare regler for hvordan en analyse skal gjennomføres. Datamaterialet ble analysert og kodet med utgangspunkt i innhold og tema, fortettet og fortolket i ulike kategorier og subkategorier. Koding er ifølge Joseph Maxwell og Margaret Chmiel (2013), en vanlig analysemetode i kvalitative studier. Analysen i denne studien er basert på Maxwell og Barbara Millers (2008) kategoriserings strategier.

4.1 Utvikling av kategorier og strukturering av data

Denne studien har en deduktiv tilnærming hvor analysen av datamaterialet tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver. De tar dermed ikke sikte på å utvikle egne teorier (Thagaard, 2019). Studien er en del av et fenomenologisk vitenskapssyn som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og har som mål å finne informantenes opplevelser og erfaringer om fenomenet høytlesing. Her tolkes intervjudeltagernes utsagn. Tolkning og analyse er tett knyttet sammen og analysearbeidet startet allerede når intervjuene ble gjennomført gjennom mine tanker og refleksjoner rundt det forskningsdeltagerne fortalte (Thagaard, 2013). Som tidligere nevnt ble det brukt loggbok underveis i intervjuene, der ble det også skrevet ned momenter som kunne være interessante til analysearbeidet etter intervjuene.

Metoden forskningsintervju er kjent for å kunne gi et stort datamateriale og i denne studien ga de fem forskningsintervjuene tretti sider med transkripsjoner. Etter intervjuene satt jeg med et stort ustrukturert datamateriale og loggboknotater som også inneholdt tolkninger og notater fra intervjuene. I denne studien blir Maxwell og Millers (2008) categorizing strategies brukt for å kode lærenes utsagn med utgangspunkt i hvilken sammenheng utsagnene har ovenfor hverandre. Første steg i analysearbeidet var å lese de transkriberte intervjuene. Her var transkripsjonen et verktøy for å analysere forskningsdeltagernes utsagn. Neste steg i analysearbeidet var å ta utgangspunkt i spørsmålene fra den halvstruktureerte intervjuguiden med forhåndsdefinerte tema. Intervjuene ble strukturert og utsagnene kategorisert etter spørsmålene i guiden. Slik dannet jeg meg et overordnet bilde og så etter mønstre i materialet. Intervjuene ble slik skjematisert og utsagn som var spesielt interessante ble markert. Den videre analysen besto i å sette lærernes utsagn inn i kategorier og subkategorier. Kategoriene ble utviklet før intervjuene ble gjennomført, men ble også endret ettersom det kom nye momenter frem i intervjuene.

Dataene ble igjen nøye lest igjennom for å få et inntrykk av hvilke fenomener dataene kunne gi oss en forståelse av. Analysekategoriene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og teorier om læreres forhold til litteratur, planlegging og tekstutvalg og tanker om litteraturundervisning. I tillegg ble det lagt til en kategori som omhandlet lærernes tanker om elevenes utbytte av litteratur og et punkt for «læreres tanker om litteraturundervisning». Kategorien «lærernes utfordringer knyttet til høytlesing» ble lagt til etter at analysearbeidet ble satt i gang. Utsagnene ble kodet med fem fargekoder etter hvilken kategori jeg fortolket dem til å høre inn under. Her foregikk det en meningsfortolkning og en dekontekstualisering

av utsagnene. Dette er noe man som forsker må være bevisst på da utsagnene blir tatt ut fra en kontekst eller sammenheng og satt inn i en annen og sørge for å skape sammenheng i utsagnene. Dette ble så lagt i en matrise for å sammenligne og se om det var noe som var gjentakende eller om noe skilte seg ut.

Tabell 1 Analysekategorier og subkategorier

Analysekategorier	Subkategorier	Teori hentet fra blant annet
Læreres tanker om litteraturundervisning	-Utsagn om litteraturundervisning og hva elever lærer av å arbeide med litteratur og litterære lese måter. -Norskfaget delkompetanser, danning, opplevelse, identitet og ferdigheter.	(Nussbaum, 2016) (Bakken, 2020) (Aase, 2005a)
Lærernes høytlesingspraksis	-Utsagn om egen praksis, tidspunkt og omfang av høytlesing. Illustrasjoner -Formålet med høytlesing -Hvordan elevene aktiviseres i litterære samtaler.	(Håland et.al. 2020) (McCaffrey & Hisrich, 2017) (Bakke & Kverndokken, 2018) (Dysthe. 1995) (Fisher et.al. 2004)
Læreres tekstutvalg	-Kriterier til tekstutvalg -Klassiske tekster og samtidslitteratur. -Krevende tekster	(Penne, (Gourvenec, 2017) (Johansen, 2015)
Utfordringer – hva opplever lærerene som utfordrende med sin høytlesingspraksis	-Tekstutvalg -Elevers utholdenhet og engasjement i høytlesingssekvenser.	(Håland et.al, 2020) (Aase, 2005)
Læreres eget forhold til litteratur og deres litterære kompetanse	-Læreres forhold til litteratur fra barndom, skole og i voksen alder. -Fritidslesing. -Litterær kompetanse.	(Kjelen, 2014) (McKool & Gespass, 2009) (Blau, 2003)

Noen av utsagnene ble plassert i flere kategorier siden de overlappet i innhold. Slik foregikk det en datareduksjon ved at de relevante utsagnene fra transkripsjonen ble valgt ut og tatt med videre for å sammenfatte teksten. Det ble også utviklet en matrise for å få et overblikk over tekstene og boktitlene som ble nevnt under intervjuene for å få en innsikt i andelen klassiske tekster og samtids tekster som ble brukt i undervisningen.

Tabell 2 Matrise over tekstutvalg

Klassiske tekster	Tekster utgitt etter 2000	Tekster utgitt i elevenes samtid – etter 2010.
-------------------	---------------------------	--

4.2 Mine funn

Jeg har valgt å presentere mine funn ved å sammenligne informantenes utsagn med utgangspunkt i analysekategoriene. Jeg sitter igjen med mange utsagn fra disse fem lærerne og har gjennomført et utvalg av utsagnene. Dette utvalget er utsagn jeg opplevde mest relevante for problemstillingen og forskerspørsmålene. Jeg vil her presentere og oppsummere mine funn. Jeg har valgt å ta med flere sitat fra lærerne. Deretter blir utsagnene drøftet opp mot det teoretiske rammeverket som er vist til i teorikapittelet. Teoriene omhandler læreres didaktiske valg for høytlesing, tekstutvalg og læreres forhold til litteratur og litterær kompetanse. Til slutt vil jeg belyse utfordringer rundt høytlesing som lærerne belyste gjennom intervjuene.

4.2.1 Forskningsdeltagerne

Felles for forskningsdeltagerne er at de alle har over 10 års erfaring som lærere på 1.- 4. trinn. Alle er kvinner og informantene fikk fiktive navn i alfabetisk rekkefølge; Anne, Berit, Camilla, Dina og Eva. Alle er norsklærere og to av informantene, Berit og Eva har også videreutdanning i norsk, henholdsvis videreutdanning i bibliotekfag og som leseveileder. Inneværende år arbeider Camilla på 2. trinn, Anne, Berit og Dina på 3. trinn, mens Eva arbeider på 4. trinn. Siden det siste året har vært preget av en annerledes skolehverdag med coronarestriksjoner handler spørsmålene om hvordan de har arbeidet de siste 2 årene når det gjelder spørsmål som omhandler pedagogisk utviklingsarbeid og samarbeid med skole- og folkebibliotek. Det kunne vært fint for utvalget og hatt med en lærer som arbeider på 1. trinn, men samtlige lærere har også erfaring fra 1.trinn.

Først vil jeg se på lærernes didaktiske tanker omkring skjønnlitteratur og høytlesing, før jeg vil se videre på lærernes tekstutvalg. Lærerne kom frem til utfordringer med egen didaktisk praksis og med høytlesing generelt som jeg så vil sette søkelyset på. Til slutt i kapittelet vil jeg belyse lærernes forhold til litteratur for å se nærmere på læreres litterære kompetanse. Intervjudeltagerne fikk vite at temaet for studien var høytlesing og for at de skulle få tid til å tenke tilbake på egen barndom så fikk de på forhånd vite at jeg skulle snakke om deres forhold til høytlesing som barn. Ellers var de informert om problemstillingen for oppgaven, men kjente ikke til forskningsspørsmålene.

Flere av informantene var usikre på om de hadde noe å bidra med og fortalte at de gjerne skulle lest mer for elevene, men de ønsket å delta fordi de ville bidra i prosjektet og så en mulighet for å utvikle egen praksis gjennom å bli intervjuet og reflektere over tema.

4.2.2 Lærernes tanker om elevens utbytte av litteraturundervisning

For å få innsikt i lærernes høytlesingspraksis var det avgjørende å høre hvordan lærerne tenkte om elevers utbytte av skjønnlitteratur og høytlesing for å få et innblikk i hvordan de verdsatte litteratur og litteraturarbeid. På spørsmålet «hva tror dere elevene lærer av å arbeide med skjønnlitteratur?» svarer mine informanter ulikt.

Anne – «Jeg tenker de lærer mye av litteratur. Det handler om at du lærer mye fakta av å lese skjønnlitterære bøker, men så handler det om sjelens oppbygging også... det er moralske dilemma. Du lærer språk og jeg tenker det er dannelse for kropp og sinn.»

Berit pekte på lesing som opplevelse og at høytlesing kan utvikle språk og vokabular og skape felles opplevelser, som igjen kan føre til økt leselyst. Camilla la vekt på lesing som en ferdighet som utvikler skrivekompetanse og som en estetisk opplevelse som kan utvikle både fantasi og vokabular.

Camilla – «Jeg ser elevene som blir lest mye for de sitter igjen med mye kunnskap om å bygge tekster selv, men aller viktigst tror jeg den fantasien som mange barn ikke får i dag ved at alt kommer på skjerm. De må danne seg bilder selv og på en måte få i sving fantasien sin selv. Det er noe de får når noen leser høyt for dem. De får igjen ord og ordforråd og bøkene bruker helt andre formuleringer enn de eller er vant til.»

Dina og Eva forteller om lesing som et verktøy for å utvikle identitet og empati.

Dina – «Håpet mitt er at de sitter igjen med en god følelse og får til å drømme seg inn i bøker og få lyst til å lese mer og kan bruke det som avslapping eller som en flukt eller for å bli nysgjerrige, men spesielt når det gjelder skjønnlitteratur tenker jeg at det er viktig det å sette seg inn i andre situasjon, få noen tanker om andres situasjoner og kjenne seg igjen.»

Eva – «Jeg tror elevene kan sitte igjen med gode opplevelser av bøker og håper de får lyst til å lese mer... jeg tror skjønnlitteratur kan føre til at elevene kan sette seg inn i hvordan andre har det, utvikle empati og utvikle språket sitt så håper jeg de får til å leve seg inn i fortellingene og bruke fantasien. Så er det noe med å utjevne forskjeller for de elevene som ikke har blitt lest for hjemme.»

Her ser man at lærerne trekker frem at elevene utvikler sin kunnskap og dannelse, lærer språk, utvikler kjennskap til bøker og utvikler fantasi og kan leve seg inn i egne og andres følelser.

4.2.3 Læreres tanker om synlig effekt på litteraturundervisningen

Etter at intervjudeltagerne kom med tanker om hva elevene lærer av skjønnlitteratur og høytlesing, var det relevant å høre om lærerne har sett noen effekt etter høytlesing og arbeid med tekster med elevene. Spørsmålet som derfor ble stilt var: «ser du noen synlig effekt av at du leser høyt for elevene?» Dette er noe flere av lærerne syntes var vanskelig å svare konkret på, men flere trekker frem at elevene i ettertid av høytlesing og litterære samtaler kan referere til bøkene som er lest om hva de har opplevd der.

Eva – «Noen av bøkene jeg har lest har ført til synlig leselyst, som med Harry Potter prosjekt på 4. trinn, det fenget og inspirerte til lek også. Ellers tar ofte de yngste med seg bokopplevelser med i leken. Så hender det også at jeg hører igjen kommentarer og bøkene lenge etter vi leste som med Garmanns sommer hvor Garmann gruet seg til å starte på skolen, det snakket elevene om en stund etterpå.»

Dina trekker også inn at elevene får felles opplevelser gjennom høytlesing som også blir omsatt til lek hos de yngste elevene. Camilla og Dina ser også at noen av elevene lar seg inspirere av høytlesingstekstene og bruker dem som modelltekster. Når skriveoppgaver brukes som etterarbeid til høytlesingen så finner de ofte intertekstualitet i tekstene til elevene. Dina forteller at noen elever skriver historier som er svært like modeltekstene og at man kan gjenkjenne bøkene som er lest som inspirasjon for tekstene som blir skrevet. Her ser man at flere av lærerne etter tenketid kan fortelle at elever kan ta med inspirasjon fra bøkene både inn i lek og som inspirasjon inn i egen skriving og kan fortelle om bøker som er lest og relatere seg til handlingen i disse.

4.2.4. Læreres høytlesingspraksiser

Lærerne ytrer alle at de tror elevene lærer mye av skjønnlitteraturen og etter litt betenknings tid kunne alle se effekt hos elevene etter at de har jobbet med høytlesing. Det er da interessant å høre hvordan lærerne arbeider med høytlesing i klasserommet. Her har jeg ikke fått direkte svar på hvor mye de leser høyt for elevene, men mer om hvordan de arbeider med høytlesing. Spørsmålet som ble stilt intervjudeltagerne var: «Hva tenker du om høytlesing?» Som oppfølgingsspørsmål ble lærerne spurt om de kunne fortelle om hvordan du arbeider med høytlesing i sin klasse. Her var det interessant å høre hvilke tanker lærerne hadde om høytlesing og hvordan de arbeidet med det i sin undervisningspraksis.

Eva – «Jeg leser nok litt i rykk og napp. Jeg leser i perioder på morgenen. Da leser vi mest for kosen eller hører på lydbok. Vi har prøvd å ha en lesetime med høytlesing med litterær samtale i uka, men det har lett for å skli litt ut. Når vi skal ha en litterær

samtale så bruker vi norsktimene. Jeg leser lite i matpauser, jeg leste nok mer i matpausene før. Smartboard har tatt mer over.»

Anne peker på det samme med lesing i matpausene.

Anne – «Jeg leser ikke for dem i matpauser, da har de pause. Jeg leser i timer, det er ikke fast, men som regel kan det være i oppstarten av dagen for å få en felles oppstart og en god oppstart som gir samlende ro. Det liker jeg veldig godt og så hender det noen ganger at vi har noen lange økter så er det ofte i slutten av økta, noen ganger litt på sparket og andre ganger planlagt.»

Flere av lærerne sier at de leste en del i matpausene tidligere, men at det ikke lenger er like mye rom til dette.

Camilla – «Jeg leser i matpausa og det skal man vel egentlig ikke gjøre sikkert, men det har ikke blitt så mye i det siste, men ellers så er det nok i norsktimene ja. Elevene starter dagen med lesekvarter, men da er det elevene som leser så jeg har ikke noe sånn fast tid.»

Dina peker også på at det leses i tematimer som samfunnsfag og i naturfag.

Dina – «Det varierer litt på tema da vi ofte leser i tematimer når vi finner bøker som passer. Nå leser vi ikke i matpausa siden vi skal både skjære opp frukt å passe på at alle spiser maten sin.»

Samtlige nevner at de leser mye i adventstiden og at det i den perioden også ligger en forventning til at det skal leses høyt fra elevene og hvor samtlige lærere setter av tid hver morgen for en lesestund.

Camilla mimrer tilbake til gode minner med høytlesing i egen skolegang og føler at lesingen for kosens skyld blir nedprioritert i alt annet man skal rekke.

Camilla - «Jeg husker at min egen lærer ofte leste på slutten av skoledagen og det var egentlig veldig koselig. Hun leste det siste kvarteret og det var veldig deilig for da roet vi oss litt ned, men vi har så mye vi skal igjennom og det er så stress og jag med alt vi skal rekke, så i alle fall lesingen for kosen sin skyld blir litt borte da.»

Camilla peker videre på dette med tid og prioritering av elevenes lesing fremfor høytlesing, noe også Eva er inne på.

Camilla: «Vi er opptatt av at elevene skal lese hver gang det er en ledig stund.. De skal testes i lesing og testes i hvor raskt de leser, så da blir det ikke til at jeg står og leser, men det blir lest noe hver dag, vi leser leselekser og faktatekster... Det blir kanskje lest mer faktatekster enn skjønnlitteratur?»

Eva – «Jeg skulle alltid ha lest mer, men føler det er mye jeg skulle ha gjort mer. I en periode ble det lite lesing og stort fokus på alt elevene skulle lære og testes i... Jeg måtte sette litt fokus på lesing igjen, kanskje bruken av smartboard også har tatt litt over?»

Her peker Camilla og Eva på noe som mange kan ha følt på med de yngste elevene. De skal kartlegges i egen lesing. Prøveformene som brukes på 1.- 4. trinn måler ikke kompetanse man tradisjonelt oppnår gjennom høytlesing og litterære samtaler som danning, empati og identitet, men fonologisk bevissthet, leseforståelse og hastighet.

På 1.-4. trinn leses det en del bildebøker. I bildebøkene spiller verbalteksten og bildene sammen for å fortelle en historie (Bakke & Kverndokken, 2018). Det er derfor interessant å høre hvordan det arbeides med bildene siden en også får informasjon gjennom illustrasjonene når det leses høyt. Berit var opptatt av bildebruk og illustrasjoner og brukte også illustrasjoner som skrivestartere. Hun kunne fortelle at dersom elevene var vant til å bli lest mye for trengte det ikke å kreve mye tid til organisering når elevene var vant til formen.

Berit – «Det kommer litt an på formålet, for jeg liker å lese litt for kosen og hvis man gjør det jevnlig så krever det lite tid til organisering så leser jeg med elevene i en halvsirkel rundt meg... Da er det for kosen og så liker jeg å ha fokus på bildene så kan vi bruke illustrasjonene som skrivestartere. Jeg skanner ikke inn bildene, men viser de rundt.»

Flere av de andre informantene viste også bildene rundt i lyttekrok eller gikk rundt mens de leste og viste frem bildene. Det finnes i dag flere digitale læringsplattformer som lærerne også bruker som en del av litteraturformidlingen. En av lærerne fortalte at hun bruker mye tid på å ta bilde av bildene og legge dem inn så vi ser bildene på smartboard og satt med en opplevelse av økt engasjement når elevene så bildene på smartboard, men at det også var tidkrevende å gjøre det på denne måten. Lærerne fortalte at de i tillegg brukte det digitale biblioteket på salaby eller på skolenmin.cdu.no. Der finnes det mange digitale bøker, noen av dem også med lydfil. En informant forteller også at hun bruker bildeboka.no fra nasjonalbiblioteket. Her er mange bøker som er utgitt før 2000 scannet inn.

Her ser vi at alle forteller at de bruker høytlesing som metode, noen av lærerne trekker frem at de leser som kos, men også at de savner å ha mer tid til å lese for kosens skyld. Tidspunkt for høytlesing og mengde, formålet og hvordan høytlesingen foregår varierer fra lærer til lærer. Forskningsdeltagerne forteller at de leser lite i matpausene, men bruker norsktimer og tematimer til høytlesing. De er også bevisste og opptatt av illustrasjonene og kan fortelle at de vises på ulike måter.

4.2.5. Lærerens litteraturredidaktiske valg – hvilke tekster velges ut

Det var interessant å høre mer om tekstutvalget lærerne arbeider med i klasserommet.

Spørsmålene som ble stilt var blant annet. «Hvilke tekster har du arbeidet med det siste året?» og «Hva ser du etter når du velger tekster som du bruker når du leser høyt?»

Lærerne forteller om bøkene de har anvendt som høytlesingen den siste tiden. Mine informanter viser til et mangfold av bøker de har brukte det siste året. Av klassiske tekster er det tekster fra kjente barnebokforfattere som Anne Cath Vestly, Astrid Lindgren, Alf Prøysen og Roald Dahl. Som en moderne klassiker er også J.K. Rowlings Harry Potter nevnt. Informantene kan også fortelle om flere tekster fra etter år 2000 og med unntak av boka *Bukkene bruse på badeland* (2009) er alle bøkene utgitt de siste 10 årene. Eva og Dina nevner bildebøker som *Da verden sa ja*, *Sølvmånen*, *Blekkspruten*, *Garmanns sommer* og *Pølsetjuven*. Informantene har også arbeidet med bøker som *Kokopedia*, *Gutten som ble julenissen* og i materialet er det en faktaboka *Samer* nevnt. Samtidig opplever lærerne utfordringer med å finne bøker som fenger og det å holde seg oppdatert på nyere litteratur og det oppleves som viktig å arbeide med klassiske tekster.

Anne er opptatt av at elevene skal kjenne til sin egen kultur.

Anne – «Før var det en sjekklister, så kunne vi se at vi hadde hatt Astrid Lindgren, Torbjørn Egner, sånn er det ikke lenger så jeg prøver å finne å lese de store barnelitteraturbøkene for dem slik at vi kan snakke om dem og bli kjent med dem som Roald Dahl blant annet. Den siste jeg leste var *Den grønne votten* av Alf Prøysen. Det er viktig at de kjenner til de store. Jeg tenker det har litt med allmennkunnskapen og kulturhistorien ikke minst, man skal være bærer av sin egen kultur.»

Eva peker på at hun føler det kan være utfordrende med klassikere.

«Med klassikerne må man gjerne jobbe mer med å hjelpe elevene å kjenne seg igjen i og må forklare konteksten. Jeg likte godt *Knerten* når jeg var liten, men det er ikke så lett å få det til å fenge for elevene nå, men jeg burde nok vært flinkere til å bruke flere klassikere.»

Berit forteller at hun forsøker å holde seg oppdatert på nyere barne- og ungdomslitteratur og forteller at hun stort sett leser bøkene hun velger til høytlesing på forhånd. Hun er opptatt av variasjon i type tekster og hvordan språket er i bøkene. Hun forteller også at hun er opptatt av gode illustrasjoner og av å bygge illustrasjoner og teksten sammen. Når Camilla skal velge bøker så ser hun etter bøker som kan underholde og engasjere.

Camilla – «Først og fremst prøver jeg å finne bøker som kan fenge dem. Nå legger jeg vekt på å finne bøker som kan særlig fenge gutta siden de har vært vanskeligst å fenge ellers prøver jeg å finne noen bøker som passer til tema, noen ganger blir det sånn at nå skal vi ha en ny høytlesingsbok så går vi på biblioteket og tar en bok og så leser vi

den, så kan ikke si vi er så gode på å gjøre det med så store baktanker alltid. Elevene kan også komme med bøker som de ikke klarer å lese selv så kan vi da lesere dem høyt. Da er ofte ungene mer interessert også, men da blir det helt uforberedt fra vår side.»

Her peker Camilla på at det både kan være planlagte tekster, men at det også kan være tilfeldig hvordan hun velger ut tekstene hun leser høyt, men hun peker også på at hun velger å lese bøker elevene kommer med. Hun setter også ord på det flere av informantene nevner, at de er bevisste på å velge bøker som fenger guttene. Berit tar setter ord på det å velge bøker man er trygge på og som man selv liker.

Berit – «som nyutdannet falt jeg nok litt for fristelsen for å velge bøker jeg likte selv, jeg har vel lest *Heksene* for samtlige klasser. Men nå kan jeg bevege meg ut fra det jeg selv er helt trygg på som jeg gjorde når jeg var nyutdannet og jeg har lært meg litt andre måter å lese på.»

To av lærerne forteller at de bruker tid på å holde seg oppdatert på nyere barnelitteratur. Berit leser mye på eget initiativ, mens Eva forteller at hun ofte er på biblioteket og at hun liker godt å kikke i nyhetshylla og ellers sjekke ut tips fra barnebokinstituttet.

Alle lærerne forteller om godt samarbeid med både skolebibliotek og folkebiblioteket. Klassen til Dina har hatt jevnlig besøk av bibliotekar fra folkebiblioteket hvor bibliotekaren har hatt med bokkasse og lest bøker for elevene i klasserommet.

Dina – «Jeg støtter meg på folkebiblioteket på nyere litteratur. Barne- og ungdomsbibliotekaren bruker jeg for å få inn bøker med nyere litteratur og for å ha bokbad med elevene. Så har vi tatt opp igjen de bøkene hun har lest for å se på forfatter illustratør og med litt eldre elever har vi også jobbet med språklige virkemidler.»

På spørsmål om lærerne leser hele tekster eller utdrag kan lærerne fortelle at de i hovedsak leser bøker fra perm til perm, men også utdrag som noveller, spøkelseshistorier og sagn og eventyr. To informanter forteller også om at de har lest noen lengre tekster av filmatiserte bøker som *Mathilda* og *Harry Potter*. Da har de lest utdrag og sett utdrag av filmen før de har lest videre.

Begrepet krevende tekster var noe fremmed for mine forskningsdeltagerne, men etter å ha forklart Martin Blok Johansens arbeid med Kafka på 6. trinn (Johansen, 2015) kunne lærerne fortelle at de hadde arbeidet med tekster som i utgangspunktet kunne vurderes som for vanskelige for alderstrinnet.

Anne – «Ja det har jeg gjort, blant annet *Den fantastiske mikkellrev* leste jeg når de gikk i 2. klasse. Det er noen parallellhistorier som de ikke helt får med seg, det er jo

en barnebok, men for andreklassinger så den er litt vanskelig... Det hender jeg forenkler litt når jeg leser for å få dem med meg, men så har jeg også kjørt på og så får de litt å tenke på...»

Berit har valgt å arbeide med en bok som i utgangspunktet ikke er beregnet på barn.

Berit – «Vi leste *Livet mitt illustrert* av Lisa Aisato – ei bok basert for voksne i en mitt valg time, elevene hadde en helt annet forståelse for det som sto der enn jeg som voksen... selv om det ikke helt går under krevende litteratur så var det litteratur som i utgangspunktet ikke var beregnet på barn.»

Flere av informantene hadde ikke erfaring med å ta utgangspunkt i krevende tekster, men har arbeidet med tekster som har vært vanskelige for elevene og at elevene kan forstå mer enn de har tenkt på forhånd.

Camilla – «Jeg nok prøvd å holde meg til nivået deres og aldersspennet deres, men når vi leser nå på andre trinn så er ofte bøkene litt vanskeligere enn det de ville håndtert selv og så forstår de mer av bøkene fordi at vi snakker om de, men ikke så vanskelig at de virkelig må jobbe med det, nei det har jeg ikke vært noe flink til...»

Camilla viser til at elevene får servert vanskeligere bøker gjennom høytlesing enn de selv ville ha fått tilgang på og Dina setter ord på at hun ikke kan sette hindringer i hva elevene kan mestre og forstå.

Dina – «Jeg vet ikke om unger er mer modne enn før, på mange måter er de ikke det, men samtidig er de langt fremme på andre fronter, det er en del ting unger er nysgjerrige på nå enn før, så jeg kan ikke tenke ut fra mitt hode at dette får de ikke til, men så kan de ta tak i noe av det likevel.»

Eva har ikke brukt krevende bøker bevisst men kan fortelle at hun har brukt bildebøker:

«Noen av bildebøkene jeg bruker har filosofisk språk og nærmer seg poesi og kan passe like godt for barn som for voksne og kan være krevende, men tror med god bildestøtte at alle kan få noe ut av det.» Her kan vi se at lærerne velger tekster av forfattere de mener det er viktig å vite om eller tekster som er aktuelle for de temaene de arbeider med i klassen eller for aktuelle problemstillinger som konflikter eller følelser. Flere av lærerne har også arbeidet med krevende tekster selv om de ikke har vært bevisste på begrepet fra tidligere.

4.2.6 Den litterære samtalen, lærerens spørsmål og elevens respons og etterarbeid

For å utnytte høytlesingens læringspotensialer er det essensielt at man snakker om det som leses. På spørsmålet «hvilke spørsmål stiller dere når dere arbeider med tekster?» svarer forskningsdeltagerne at formålet for lesingen avgjør spørsmålene som blir brukt.

Gjennomgående forteller de at de bruker spørsmål for å koble elevene på teksten. Flere forteller at de bruker å spørre om elevene husker hva som skjedde i forrige kapittel. Dina

stiller spørsmål underveis for å holde elevene på tråden. Berit snakker også om førlesingsstrategier og det å koble elevene på teksten. «Vi snakker litt om hva vi tror boka kommer til å handle om og hver gang vi går på boka på nytt kobler vi på og snakker om hva som skjedde i boka sist for å koble på igjen».

Videre peker både Dina, Berit og Anne på å stille etiske spørsmål for å få elevene til å reflektere og om de får med seg essensen i teksten. Berit viser til etiske spørsmål som «hva synes du egentlig om at hovedpersonen gjorde det? Hvordan synes dere den andre kunne ha løst det, er det andre måter det kunne vært løst på?» Lærerne forteller også om at de forsøker å stille spørsmål som lar elevene lage egne hypoteser om hva som skjer videre i fortellingen. «hva tror du vil skje videre her, eller hvis det er denne løsningen han tar hva skjer da?». Eva forteller om hvordan hennes spørsmål har endret seg ettersom hun har lært mer og økt fokuset på litteraturundervisningen.

Eva – «Før var jeg nok ofte sånn at jeg spurte for å se om de fulgte med og hadde lite fokus på hva jeg spurte om som hvilken farge har katten eller hvor bor jenta og sånn. Nå er jeg nok flinkere til å spørre spørsmål hvor elevene må tenke mer.. hva tror du skjer videre og hvordan hadde du følt det om...?»

Her forteller informantene at de stiller spørsmål for å koble på elevene, etiske spørsmål og spørsmål for å få elevene til å reflektere over hva som skjer videre i boka eller filosofere over etiske spørsmål. Det er kjent at ikke alle elever er aktivt muntlig. Dermed kunne det vært interessant å høre hvordan forskningsdeltagerne aktiviserte alle elevene til å delta i litterære samtaler. Spørsmålet som ble stilt da omhandlet å få frem alles stemme i dialogen.

«I de fleste klasser er det noen elever som ikke aktivt rekker opp hånda i fellesundervisning slik som under litterære samtaler. Hva gjør du for å få frem deres stemme i samtalen?» Dette var noe alle informantene kunne kjenne igjen.

Anne – «Det er jo en utfordring, jeg prøver jo å ha litt øyekontakt mens jeg leser så jeg er sikker på at de er med når jeg leser, så prøver jeg å bruke litt mimikk og kroppsspråk slik at det blir interessant å høre på. I samtalen etterpå så prøver jeg å få dem med oss og gi dem tid nok til å tenke og sette ord på det, noen har svaret sånn og vil svare med en gang, mens andre trenger litt tid. Noen ganger må de gjenfortelle til læringspartner.»

Anne forteller at hun har fokus på å gjøre det trygt gjennom å la elevene snakke med læringspartner i samtalen og slik også blir tryggere i å si det høyt når de først har snakket to og to. Camilla forteller at hun ofte har brukt tegning som fremgangsmåte for å aktivisere alle elevene. «Jeg har jobbet med å stoppe opp og la dem fantasere over hva som skjer videre ved å tegne hva som skjer videre eller skrive hva de tror skjer videre og lese det som faktisk skjer

videre for da trigger det litt.» Slik er det tryggere å fortelle om tegningen sin til læringspartner eller klassen enn å fortelle høyt hva man tror skal skje videre. Spørsmålene varierer utfra høytlesingsens formål, men alle lærerne er opptatt av å stille spørsmål som får elevene til å undre seg over handlingen. De er også bevisste på å få frem elevenes stemmer og tanker om det som leses og aktivisere dem til å svare på spørsmål som stilles. Alle lærerne forteller også at de ofte har etterarbeid som tegning eller skriveoppgaver hvor elevene slik kan komme frem med sine tanker uten at de er muntlig aktive.

4.2.7 Utfordringer med å arbeide med høytlesing

Flere av lærerne peker gjennom intervjuene på at de opplever ulike utfordringer med sin høytlesingspraksis. Spørsmålet som ble stilt var da, «opplever du noen utfordringer med høytlesing i klasserommet?»

Som oppfølgingsspørsmål ble lærerne spurt om de opplevde noen forskjell på den tiden de hadde arbeidet som lærere. Flere peker på at de gjerne skulle lest mer for elevene sine og ønsket å være mer oppdatert på nyere litteratur. Et interessant funn er at flere av lærerne ser ut til å sitte med et inntrykk av at flere elever har lavere utholdenhet enn tidligere når det leses høyt. Anne forteller at «de koser seg veldig når de blir lest for, men de har lav utholdenhet...» På spørsmål om hun opplever forskjell i elevenes interesse og utholdenhet for høytlesing fra hun startet som lærer til nå svarer Anne – «Veldig, de er veldig utålmodige jeg ser at blikket flakker og de faller ut, men ikke alle. Du ser veldig godt hvem som er vant til å bli lest for og hvem som ikke er vant til å bli lest for.»

Camilla og Dina sitter med samme erfaring.

Camilla – «Det er vanskelig å få til å fenge, kanskje elevene var flinkere til å få med seg ting før? De er det nå også når du treffer, men dersom det ikke er så mye som skjer i teksten og det ikke er så spennende så merker jeg at de ikke klarer å følge med lenger. I dag skal det skje noe hele tiden. De er vant til at alt går på skjerm og at det er action.»

Dina - «Elevene var mer vant til å bli lest før da jeg begynte som lærer enn jeg synes nå. De har mindre ro i kroppen til å sitte å nyte og høre. Det skal gjerne skje noe og det skal gjerne være mange ting på en gang, det skal være bilder og lyd og det skal være mye action, og du skal kunne scrolle deg videre.»

Eva kommer med samme erfaring. Berit kom ikke inn på det som en utfordring, men kunne heller peke på at hun i dag er mer bevisst på ulike måter å lese på og kan nå mer om litteratur enn som nyutdannet og kunne ikke peke på at elevene var vanskeligere å fenge nå enn tidligere. Hun har også videreutdanning i bibliotekfag og har opparbeidet seg mer

kompetanse gjennom dette og bruker tid på å sette seg inn i nyere barne- og ungdomslitteratur.

4.2.8 Pedagogisk utviklingsarbeid og samarbeid med skole- og folkebibliotek

Ingen av lærerne opplevde at det var noen tradisjon for å samtale om litteraturundervisning på sin skole. De forteller at det skjer i forbindelse med verdens bokdag og andre happeninger, men ellers var det satt lite tid til pedagogisk utviklingsarbeid som omhandlet litteraturundervisningen.

Noen av lærerne fortalte at bokutvalg ble snakket om på trinnet, mens andre opplevde at det var mer tilfeldig. En av lærerne var ærlig på at hun opplevde at bokutvalget for høytlesing var svært vilkårlig. Alle informantene ytret at det var nyttig med skolebibliotek og opplevde at skolebibliotekene var oppdatert og brukte det jevnlig. Flere hadde et ønske om at det kunne vært midler til å ha betjent skolebibliotek. Både for å hjelpe elevene til å finne litteratur til egenlesing, men også for å holde seg selv oppdatert på barne- og ungdomslitteraturen og få tips til nye bøker av noen som satt med god kjennskap til nyere litteratur. Informantene hadde alle god erfaring med samarbeid med folkebiblioteket og benyttet seg av jevnlig bokkasser fra dem til elevenes egenlesing. En av lærerne fortalte også at barne- og ungdomsbibliotekaren jevnlig holdt bokbad i klassen og kom for å lese og samtale om bøker med elevene og leverte samtidig ut bokkasse med fengende litteratur til klassen.

Her ser man at til tross for at lærerne arbeidet på to ulike skoler og skoler av ulik størrelse satt de på de samme erfaringene og opplevelsen av manglende pedagogisk utviklingsarbeid når det gjelder litteraturundervisning. Alle kunne vise til gode erfaringer med skolebibliotek og folkebibliotek, mens flere satt med et ønske om at skolebiblioteket var bemannet.

4.2.9 Lærerens eget forhold til litteratur og litterære kompetanse

På spørsmålet om de kunne huske tilbake på litteraturopplevelser i sin egen barndom kunne alle informantene huske tilbake til en barndom hvor de ble lest for av sine foresatte. De kunne fortelle om ulike tekster fra 70- og 80- tallet som *Bobsybarna*, *Nancy Drew*, *Femgjengen* og tekster fra nordiske forfattere som Alf Prøysen, Anne Cath Vestly, Astrid Lindgren, rim og regler og folkeeventyr. Anne og Dina kunne fortelle om at de var spesielt glade i eventyr og rim og regler.

Berit har mange minner om tid med sin mor på biblioteket og trekker frem at hun tidlig var glad i bildebøker og kunne bruke mye tid på å studere bilder før hun selv lærte å lese. Camilla

hørte mange klassiske tekster fra Anne Cath Vestly og Astrid Lindgren, mens Dina husker godt boka *Huset på prærien*. Hjemme hos Eva ble det lest mye tegneserier og hun kan fortelle om gode minner med *Lucky Luke* og *Asterix* og at boka *Veien til Agra* ble lest gang på gang. Her kan man se at alle vokste opp i et hjem der foreldrene leste barnelitteratur av ulikt slag og at de var omgitt med ulike teksttyper.

Det er da interessant å se hva de likte å lese da de lærte å lese selv og hva de leser i dag som voksne. Alle informantene kunne huske tilbake til en barndom fylt av litterære opplevelser. Slik som når Anne forteller med glede i stemmen om noen av hennes bokopplevelser.

Anne – «Jeg var nok veldig lesehest som barn og satt heller inne og leste enn å gå ut. Jeg var i en periode innom alle *Brita* og *Silver* bøkene.. Det sitter sånn hos meg... det er sånn ååå... ellers så har jeg i tur og orden lest alt av Astrid Lindgren, Anne Cath Vestly, Alf Prøysen og så videre, *Bobsybarna*, *Fem på eventyr*.»

Berit husker også godt noen bøker hun leste selv.

Berit – «Jeg har noen jeg husker godt.. og en som heter *Hokus Pokus med Hildur Heks*. Så kunne jeg lese opp igjen og opp igjen og en sånn prinsesse vil ikke bok. Det husker jeg fortsatt godt.»

Eva, sitter med noen av de samme opplevelsene som «lesehest».

Eva – «Jeg husker jeg leste mye, og var en lesehest, jeg husker læreren min lagde lesehestdiplomer og det likte jeg så godt at til slutt lagde hun egne bare til meg. Noen bøker fra barndommen husker jeg godt, sånn som *Annas barn* som gjorde stort inntrykk.»

Her ser man at litterære opplevelser sitter nært selv flere tiår etter at man hørte historiene eller leste dem selv som barn. Så er det interessant om denne litterære interessen fortsatte videre inn i ungdoms- og voksenårene. Camilla forteller om en opplevelse av å falle fra som leser når hun kom i ungdomsårene og en tanke om at lesing som tvang ødela for leselysten.

Camilla – «Når jeg ble eldre var det ei bok jeg likte godt å lese, det er *Jørgen + Anne = Sant*. Den husker jeg at jeg leste flere ganger. Jeg leste mer når jeg ble eldre, men lesingen falt igjen på ungdomskolen og på videregående hvor vi måtte lese en del kjedelig litteratur. Jeg tror kanskje det er noe vi er mer oppmerksomme på nå så vi ikke velger den kjedeligste litteraturen heller for å fremme leseleden.»

Siden Camilla peker på at engasjementet for lesing falt, er det relevant å se hvilket forhold lærerne har til fritidslesing i dag. Spørsmålet som ble stilt var: «Kan du fortelle om hvilket forhold du har til bøker og lydbøker privat?» og «leser du noe på fritiden?» Her spriker svarene hos informantene. Flere av informantene kommer med utsagn hvor de forteller at de skulle ønske de leste mer, mens flere forteller også at de leser mye. Som voksen leser Anne

fortsatt mye. «Personlig leser jeg mye og har mange hyllemeter med bøker, både skjønnlitteratur og faglitteratur av ulike slag... jeg har på en måte et positivt grunnsyn på litteratur.» Berit leser variert litteratur og leser også barne- og ungdomslitteratur

Berit – «Som voksen er jeg en periodeleser, jeg leser bøker når jeg skal legge meg, jeg kan lese et par tre bøker og ha en periode på noen uker pause og så lese igjen...Jeg leser krim og litt forskjellig og er glad i å lese barnelitteratur for sønnen min, men også for meg selv for å være litt oppdatert og jeg synes det er morsomt at det har kommet så mye bra ungdomslitteratur og av de kan jeg lese ut ei bok på en kveld.»

Flere av informantene opplyser at de har lite tid til å lese, men ytrer ønske om å lese mer.

Dina – «Jeg har opp igjennom vært veldig glad i å lese som slektsromaner, historiske romaner og psykologirelatert, så kom tiden med barn og mindre tid så har ikke lest så mye skjønnlitteratur, men jeg prøver å få med meg faglitteratur siden jeg har studert en del ved siden av full jobb så er det faglitteratur det har gått i, men nå har jeg tatt opp tråden med lydbøker.»

Evas utsagn om lesing kan være i tråd med at samfunnet også har utviklet seg de siste årene.

Eva – «Nå leser jeg en del i perioder, men jeg merker at jeg har mindre ro til å lese nå. Det tar lengre tid å komme inn i ei bok så den må være spennende fra første side... Jeg tror kanskje det kan det ha noe med scrolling og tiden jeg bruker på sosiale medier hvor det er raske overganger hele tiden at jeg ikke helt faller til ro på samme måte som før.»

Her ser man at alle lærerne satt med minner fra høytlesing med egen foresatte, flere trekker også frem bøker de leste selv i barne- og ungdomstid og snakker om bøkene med engasjement og glede. Flere av lærerne leser også mye som voksne. Begrunnelser for dem som leser mindre handler om mangel på tid. Eva peker også på en generell utfordring i samfunnet at ting skal skje så fort og at hun mangler roen hun trenger for å komme inn i bøkens verden.

4.3 Oppsummering av sentrale funn

Lærerne i denne studien trekker frem flere ferdigheter som elevene kan utvikle gjennom å bli lest for, som fantasi, empati, dannelses og skriveferdigheter og hvordan felles møte med tekster fører til at elevene tar med seg bøker og eventyrs handlingen inn i leken.

Lærerne leser for det meste i timer fremfor i matpausene og alle lærerne bruker høytlesing daglig i adventstiden. Mengden og formålet med høytlesingen varierer fra lesing for kosen til lesing for litterære samtaler med etterarbeid. Begrunnelser for tekstutvalg er blant annet kulturarv og dannelses, underholdning, språk, tema og innhold, men bokutvalget kan også oppleves tilfeldig. Fire av fem lærere fortalte om opplevelser av en endring i elevenes

utholdenhet når de leste høyt. Informantene kunne fortelle om at det var lite pedagogiske utviklingsarbeidet som omhandlet litteraturundervisning på skolene og flere av lærere kunne ikke huske når de sist hadde snakket om det i personalet. Alle lærerne i studien hadde et forhold til litteratur som barn og opplevde å bli lest høyt for hjemme. De satt med minner fra bøker og fortalte med stort engasjement. Lærerne fortalte om leselyst som barn, men også om følelsen av å falle av som leser i ungdomstiden. Flere av lærerne leser mye som voksne, og to av lærerne ønsket å lese mer.

5 Drøfting

Denne oppgaven undersøker lærernes høytlesingspraksis. Som tidligere nevnt har jeg brukt tre forskningsspørsmål for å operasjonalisere problemstillingen. Her vil jeg drøfte mine funn med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene opp mot substansielle teorier og annen forskning på området.

Problemstillingen er: *Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med høytlesing?*

For å besvare dette ville jeg se på hva lærerne forteller om litteratur og sin høytlesingspraksis, hvilke kriterier som ligger til grunn for deres tekstutvalg og på hvilke forhold lærerne har til litteratur privat. I tillegg har jeg sett på hvilke utfordringer lærerne melder om i sin høytlesingspraksis.

5.1 Litterære opplevelser eller litterær kompetanse?

Et spørsmål man må stille seg er hva vil man med litteraturen vi bruker i klasserommet. Er målet med høytlesingen å gi elevene litterære opplevelser eller utvikle elevenes litterære kompetanse?

For å bli en god litteraturlærer må vi ifølge Hennig (2017, s.29) forstå hva litteraturen kan gjøre for elevene. På spørsmål om hva lærerne tror elevene sitter igjen med etter arbeid med skjønnlitteratur svarer lærerne ulikt, men sammen trekker de frem de ulike delkompetansene Bakken peker på finnes i fagfornyelsens norskfag; danning, opplevelse, identitet og ferdigheter (Bakken, 2020). Likevel nevner mange at de leser for opplevelsen. Her er Anne et unntak. I Skaar et al. sine studier nevnte kun 3 av 163 lærerstudenter at de leste litteratur fordi det førte til dannelse (Skaar et al., 2016). Informanten Anne snakket om litteratur i et dannelsesperspektiv og var opptatt av å undervise på en slik måte at elevene ble kjent med egen kulturarv, kjente nordiske forfattere og klassiske tekster. Her finner vi igjen tankene til Aase om danning (Aase, 2005a).

Forskningsdeltagerne forøverig var opptatt av skjønnlitteraturen som en estetisk opplevelse gjennom illustrasjoner og hvordan elevene utviklet sin fantasi og sine forestillingsverdener (Langer, 2017). Her samsvarer mine funn med tidligere forskning hvor lærere leste for opplevelsen. Steffensen (1993, s.31) peker også på at opplevelse er en sentral begrunnelse for litterært arbeid på småskoletrinnet. Studiens informantene var opptatt av å lese for kosens skyld og for litterære opplevelser, mens lesing av litteratur som et grep for å utvikle elevenes litterære kompetanse ble ikke nevnt i noen av intervjuene. Dette kan tyde på at litterær kompetanse kan være et begrep som er lite kjent hos lærere, noe som samsvarer med Kjelen (2013a) sine funn blant 19 lærere i 2013. Samtidig kan det tenkes at litterær kompetanse som begrep kan være mer innarbeidet i dag og i dagens lærerutdanninger. Lærerne i studien kan også ha ønsket å trekke frem andre dimensjoner av høytlesing enn at det skulle utvikle elevenes litterære kompetanse.

Det er da interessant å se videre på hvilken lese måte lærerne legger opp til i undervisningen. Lese måten lærerne velger vil få betydning for hvordan teksten tolkes og hvordan elevene finner mening i teksten og kommer til uttrykk i hvilke spørsmål lærerne bruker i den litterære samtalen (Steffensen, 1993). Lærerne er også her opptatt av opplevelsen elevene sitter igjen med etter høytlesing og ser ut til å støtte seg på Rosenblatts (2016) reader – response teori og hennes estetiske lese måte hvor møtet med teksten og å koble teksten til eget liv og erfaringer hvor læreren ikke sitter på en fasit i tolkningsarbeidet. Her ser man at lærerne i denne studien tok den estetiske lesingen på alvor og er opptatt av å stille refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål istedenfor kontrollspørsmål og spørsmål knyttet til tekstens innhold, komposisjon og virkemidler. Dette samsvarer med en estetisk lese måte. Lærerne var opptatt av å stille spørsmål som var med på å fylle tekstens tomme rom, ved å la elevene undre seg og bygge hypoteser om handlingen i teksten. Slik er elevene med som medskapere av teksten og kan bidra med å skape sine forestillinger, men kun Dina nevnte ordet virkemiddel: «med litt eldre elever har vi også jobbet med språklige virkemidler» Dette kan tyde på at hun ikke arbeider med virkemidler på lavere trinn. Dette til tross for at vi vet at elever ned på 1. trinn kan lese tekster analytisk (Anne Håland & Hoel, 2016).

En fagspesifikk del av norskfaget er å nærlese og tolke teksten og noe man da må være oppmerksom på er at elevenes litterære kompetanse også innebærer å utvikle et metaspråk om litteratur. Metaspråket utvikles gjennom en mer instrumentell tilnærming til litteraturen og gjennom en efferent lese måte. Her må lærerne utvikle elevenes tekstuelle literacy og lære dem å analysere og tolke tekster (Blau, 2003).

Den estetiske lesemåten gagnar de elevene som sitter med litterære erfaringer hjemmefra (Penne 2013). Det betyr at for elever som sitter med få litterære opplevelser ved skolestart må læres opp i skolens litteraturarbeid og må lære seg den estetiske måten å arbeide med tekster. Elevene trenger samtidig hjelp for å utvikle metaspråket og utvikle en litterær grammatikk gjennom den efferente lesemåte. Elevene trenger også øvelse i å lese tekster med et estetisk utgangspunkt eller fiktivt som Steffensen (1993) bruker som begrep. Det er som vist tidligere ikke selvsagt at elevene forstår hvordan de skal lese skjønnlitterære tekster og mange elever leser tekstene faktivt som om teksten er sann (Penne, 2013). Den fiktive lesemåten kan utvikles ved å arbeide med lesestrategier for skjønnlitterære tekster (Penne, 2013). Her kan det også arbeides med å utvikle elevenes evner til å lese med fordobling slik at de mestrer å tolke teksten ved å finne meninger bak ordene som konkret står i teksten. Som lærer må en arbeide med både erfaringsbaserte lesemåter som den estetiske og analytiske lesemåter altså en efferent lesemåte (Rosenblatt, 1995).

Flere av lærerne nevner implisitt at skjønnlitteratur er med å utvikle elevenes identitet. Dina trekker frem at man kan bruke litteratur som en dør inn til å forstå andres følelser og seg selv. Her finner man igjen Nussbaums narrativ (2016) og Andersens (2011) tanker om at skjønnlitteratur utvikler empati. Camilla peker også på at høytlesing kan være med å styrke elevenes skriveferdigheter. Her kan elevene bli inspirert av innholdet i høytlesingen og bruke denne som modelltekst og bruke intertekstualitet i egne tekster (Håland, 2018). Flere av lærerne forteller at de arbeider med sjangertrekk med utgangspunkt i folkeeventyr. De forteller at de har brukt Rørviks Bukkene bruse serie som modelltekst for hvordan man kan bruke en tekst inn i egen skriving. Her ser vi at Blaus modell for litterære kompetanse hvor lærerne arbeider med intertekstuell literacy ved at elevene får kjennskap til ulike kjente tekster og sjangere som kjente eventyr og kan bruke dem til å forstå en gitt tekst.

Flere av lærerne kan fortelle at de har ubevisst arbeidet med krevende tekster. Her er de inne i Blaus (2003) tredje delkompetanse for litterær kompetanse, performativ literacy. Her er de opptatt av at elevene kan forstå vanskelige tekster og at lærere ikke må sette grenser for hva elevene kan mestre og forstå. Det er likevel ingen tegn til at de bruker mye tid til å øve opp elevene i å stå i vanskelige tekster over tid. Utholdenhet i tekster over tid er en kompetanse som vil være avgjørende i dagens tekstbaserte samfunn (Roe, 2020). Det er derfor viktig å øve opp elevene til å bli utholdende lesere som ikke gir opp selv om teksten ikke umiddelbart gir mening.

Informantene var opptatt av litteratur for opplevelse og kos og hva det kunne gi elevene. Ingen av lærerne brukte begrepet litterær kompetanse, men likevel kan vi se tegn av Blaus tre delkompetanser for litterær kompetanse i deres praksis. Ingen av dem var innom alle delkompetansene. Flere av intervjuene var også preget av at lærerne brukte få litterærfaglige begreper noe som kunne tyde på at lærerne brukte hverdagsteorier som begrunnelse for sin litteraturundervisning. Forskning har også vist at læreres litteraturdidaktiske begrunnelser sjelden har vært godt faglig forankret (Kjelen, 2013b; Rødnes, 2014; Torell, 2001). Samtidig ser man også at lærerne i studien peker på gode begrunnelser for å arbeide med litteratur som kan knyttes til kjent teori på området, selv om det i liten grad brukes litterære begreper i intervjuene eller henvises til teorier og kjente teoretikere.

5.2. Læreres høytlesningspraksiser

Et funn fra studien av førsteklasselæreres høytlesningspraksis viste at det leses for å engasjere og skape leselyst i matpausene (Håland et al., 2020). Mine informanter forteller imidlertid at ikke alle leser i matpausene, men heller mer i timene. Dina forteller at hun leser i norsktimer eller i tematimer. «Jeg leser ikke for dem i matpausa, da har de pause,» sier Anne. Jeg velger å tolke dette utsagnet dit hen at Anne verdsetter litteratur som noe mer enn til bruk i matpausene og at de ikke skal aktiviseres gjennom spørsmålsstilling for å følge med på en lest tekst under pausene. Slik at høytlesing ikke skal brukes som fyll i matpausen og at elevene selv skal oppleve å ha pause. En mulig forklaring kan være at man ikke kan gjennomføre en litterær samtale på samme måte i matpausene og at høytlesing verdsettes som en egen del av norsktimene og at man har et større rom for å utnytte høytlesningens læringspotensialet dersom det gjennomføres som en del av timene. Flere av de andre lærerne forteller også at de tidligere leste mer i matpausen, men at det nå har avtatt. Eva peker også på at bruken av smartboard kan ha tatt over for høytlesing i matpausene. Med tanke på at de fleste klasserom i dag har smartboard kan en hypotese være at de istedenfor å lese høyt heller ser på underholdning på den i matpausene, mens lærere skal organisere og passe på at alle spiser. Håland et al. (2020) peker på at høytlesing i matpausene også har et annet formål enn bare lesing for kosen, men også å aktivisere elevene så alle sitter stille og spiser. Her blir da ikke formålet for høytlesingen at elevene skal lære noe av det som leses på samme måte.

Til tross for at studier viser at det leses for kos og opplevelse i klasserommene, føler Camilla at lesing for kosen har mindre rom enn tidligere og skulle ønske hun brukte mer tid til å lese høyt for elevene, men problematiserer balansegangen mellom elevens egenlesing og høytlesing og hvordan tiden prioriteres til elevenes eget arbeid og egenlesing. Dette er funn

som man også finner i studien til Ottesen og Tysvær (2017), som viser at elever overlates til mye egenlesing hvor de ikke blir forstyrret av læreren. Mange har også innarbeidet lesekvart som er tilfelle hos flere av informantene i min studie.

Camilla og Eva peker videre på all kartlegging som foregår på småskoletrinnet og er inne på fenomenet «teaching to the test» hvor man underviser i det elevene skal testes i under standardiserte tester som ikke måler alle delkompetansene i norskfaget. Aase (2005b, s. 26) viser til at prøver som bare måler deler av kunnskapsområdene i et fag samtidig signaliserer hva som er viktig i faget. Elever på småskoletrinnet kartlegges jevnlig i bokstavninnlæring, avkoding og lesehastighet, mens kompetansene som oppnås når de blir lest for eller er med i en litterær samtale måles i mindre grad. Tysvær og Ottesen (2017) uttrykker i sin artikkel at norskfaget som redskapsfag har hatt ansvar for lese- og skriveopplæringen, og at å lære elevene å lese og skrive kan ha gått på bekostning skjønnlitteraturens plass i faget. Det er mulig at dette kan være enda mer tydelig i begynneropplæringen hvor elevene skal knekke lesekode.

5.3 Lærers tekstutvalg og forarbeidet til høytlesing

Håland et al. (2020) studie kom frem til at tekstutvalget på 1. trinn besto mye av eldre klassiske tekster som lærerne kjente fra egen skolegang. Her gikk det igjen mange klassiske forfattere som Roald Dahl, Alf Prøysen og Astrid Lindgren. Dette samsvarer med tekstene intervjudeltagerne selv tok frem som tekster de hadde hørt eller selv lest som barn. Flere av informantene fortalte at de hadde brukt tekster av disse forfatterne det siste året. Anne var opptatt av norskfagets dannelsespotensiale og bruken av klassiske tekster som tidligere var kanoniserte i læreplanene. Hennes begrunnelse for å arbeide med disse tekstene var å gi elevene tilgang og kjennskap til kulturarven og få kunnskap om kjente tekster og kjente norske og nordiske forfattere. Hun drar frem mange klassiske tekster og er opptatt av at elevene skal kjenne til norsk kulturarv og skape tekstmøter mellom elevene og kulturens tekster. Dina peker på at hun ofte ender med å arbeide med klassiske tekster, mens Eva nevner at hun skulle ønske hun var bedre på klassiske tekster, men opplever at det er krevende å fenge elevene. En utfordring ved å legge opp til klassiske tekster er å tilpasse teksten til elevene og sette elevene inn i tekstens kontekst (Hennig, 2017). Lærere må derfor inneha en innsikt i hva som er vanskelig for elevene å forstå i en klassisk tekst. Dette samsvarer med Aases (2005) tanker om at elevene trenger hjelp for å åpne opp klassiske tekster og at læreren trenger innsikt for å vite hva som kan være vanskelig for elevene å forstå og gjøre teksten forståelig for elevene.

Flere av lærerne fortalte at de valgte bøker som engasjerte elevene og var opptatt av å finne tekster som var gjenkjennelige for elevene. Håland et al.s studie (2020) viste at det var mindre utvalg av tekster fra elevenes samtid og at underholdningsverdien og tema var viktige faktorer når førsteklasse lærere valgte tekster. Dette fant jeg ikke i mitt materiale. Lærerne brukte både klassiske og nyere tekster. Berit og Eva forsøker å holde seg oppdatert på samtidslitteratur og var opptatt av å bruke både samtidslitteratur og klassikere. Flere av lærerne var ute etter bøker for underholdning, men samtidig var både Anne, Dina og Eva opptatt av å finne bøker som passet til tema elevene ellers arbeidet med. Flere av lærerne kunne fortelle at de utviklet periodeplaner i tråd med fagfornyelsen hvor året ble delt i lengre perioder med samme tema. De så da etter bøker som kunne knyttes til det elevene arbeidet med i andre fag. Her kan mine funn skille seg fra Håland et.al. studie hvor deres tall ble innhentet etter LK06 og ikke LK2020. Deres funn tydet på at lærerne ikke arbeidet med bøker knyttet til klassens tema, mens mine informanter kunne fortelle at de var ute etter bøker som passet til tema som bøker om bærekraft, samer eller følelser når de arbeidet med disse temaene.

Camilla er også inne på at det leses mye faktatekster eller sakprosa med de yngste elevene. Sakprosa leser gjerne på en efferent lesemåte (Rosenblatt, 2016). Samtidig legger Håland et al. vekt (2020) på at det leses lite sakprosabøker i deres studie fra 2020. De etterlyste bruk av flere sakprosabøker også til høytlesing. I mitt materiale ble sakprosaboka *samer* nevnt. Her var også faktabøker i mindretall. Studiens utvalg kan tyde på at det leses ulike sjangere og både eldre tekster og tekster fra elevenes samtid.

Camilla peker på at det kan være tilfeldig hvordan hun velger ut tekstene hun leser høyt, noe som samsvarer med McCaffrey og Hisrichs studie (2017) som viste at tekstutvalget ofte kan være tilfeldig og at elevene ofte kommer med forslag til høytlesingsbøker. Nussbaum (2010) hevder at det er viktig å velge bøker som elevene anbefaler da det å velge tekster elevene er interesserte i kan hjelpe elevene til å forstå seg selv og er slik med å utvikle empati. Her får også elevene være med å påvirke lærerens valg og kan på denne måten ha større motivasjon for det som skal leses (Gambrell, 2011). Tekster elevene velger vil trolig også oppleves relevante og gjenkjennelige for elevene (Ulland, 2016). Samtidig så kan man stille spørsmålsteget om elevene velger tekster fra populærlitteraturen. Trolig vil mange tekster som Aase trekker frem som tekster som innehar estetiske poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng (2005a, s.77) bli utelatt dersom alt

tekstutvalget blir opp til elevene selv. Samtidig er det vanskelig å planlegge og gjennomføre litterære samtaler med tekster som på forhånd er ukjente for læreren.

Informantene Berit var opptatt av å velge tekster med vakre illustrasjoner og språk og var ute etter tekster med estetiske poeng. Flere av lærerne nevnte at teksten burde handle om tema som elevene var opptatt av noe som gjerne er allmennmenneskelige poeng. Ingen av lærerne melder om at de velger tekster grunnet tekstteoretiske poeng, som også kan samsvare med lite fokus på analyse og litterært metaspråk. Fisher et. al. (2004) pekte på at det er viktig å velge bøker med tanke på elevenes erfaringer. De lærerne som arbeidet på skole B hadde en større andel av minoritetsspråklige elever og det var derfor interessant å høre om de arbeidet med migrasjonslitteratur i disse klassene. Begrepet migrasjonslitteratur var ukjent for flere av lærerne, men de tok med seg begrepet videre og ønsket å lære mer om hvilke bøker som kunne passe til deres klassetrinn.

Mine funn samsvarer med funnene hos Håland et al. (2020) der ofte underholdning og tema som er gjennomgående for bokutvalget. Informantene er bevisste på utfordringen med å engasjere særlig guttene og har som mål og både Camilla og Dina forteller at de velger bøker for å fenge dem spesielt. Dette er særlig viktig da vi vet at det er kjønnsforskjeller i leseferdigheter i PIRLS og PISA (Jensen et al., 2020) og at det allerede på 3. trinn er kjønnsforskjeller i lesemotivasjon (Marinak & Gambrell, 2010).

Noen av informantene leste bøkene på forhånd, og flere valgte tekster de kjente godt til fra før. Noen valgte også samme tekster som de hadde brukt tidligere og dermed kjente til.

Mine funn viser at det varierte hvor forberedt lærerne var på tekstene de brukte i høytlesing. Dette samsvarer med McCaffrey & Hisrich (2017) som viste at mellom 50 – 70 % av hans informanter som oftest ikke brukte tid på å forberede høytlesing eller leste bøkene de brukte på forhånd. Noen av lærerne fortalte derimot at de leste hele, eller deler av tekstene på forhånd for å være forberedt, mens hos andre var det mer tilfeldig. Her kan det finnes en forklaring på at samtidslitteraturen ikke er så mye i bruk i andre studier, da lærerne allerede kjenner til de klassiske tekstene og det ikke krever samme forarbeidet med å lese boka på forhånd for å bli kjent med teksten. Det kan føles trygt å velge kjente tekster hvor man i mindre grad trenger å øve på teksten. En kjenner til handlingen og kan på denne måten lettere leve seg inn i teksten og uttale vanskelige ord. Samtidig mister man muligheten til å utnytte tekstens tomme rom dersom man ikke er forberedt på det på forhånd. Det som kjennetegnet ekspertlærerne hos Fisher et.al (2004) er nettopp at lærerne bruker tid på å øve på tekstene på

forhånd for å planlegge lesestopp, velge ut vanskelige ord, øve på å lese teksten med flyt og leve seg inn i teksten og knytter teksten til videre lesing og skriving.

På ungdomstrinnet leses det mye utdrag (Frønes & Roe, 2020; Penne, 2010).

Forskningsdeltagerne i denne studien forteller alle at de leser mest bøker fra perm til perm. Jeg tror en forklaring på dette er at du med de yngste elevene finner mange korte tekster som det ikke tar så lang tid å lese. Samtidig finnes det mye utdrag i lærebøkene på småskoletrinnet, men læreboka mine informanter brukte inneholder ikke så mange utdrag fra skjønnlitterære tekster. Her kan da resultatet ha vært ulikt dersom informantene brukte et annet læreverk.

5.4. Høytlesing og elevenes etterarbeid

Mange lærere i tidligere studier leser uten å tenke på etterarbeidet eller leser for kosen (Fisher et al., 2004; Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Mine informanter var opptatt av etterarbeid gjerne som tegning eller skriving etter høytlesing. Camilla etterlyste lesing bare for kosen og ikke for at det alltid skulle være etterarbeid. På denne måten belyste hun at det kan trenge både å lese for opplevelsen, men også for å arbeide med elevenes ferdigheter. Hun og flere av de andre lærerne var opptatt av å bruke høytlesing som modelltekst for elevenes skrivearbeid og for å utvikle skriveferdigheter.

5.5. Lærernes forhold til litteratur

Målet med litteraturundervisningen er at elevene skal sitte igjen med en litterær kompetanse. For å undervise i litteratur er det dermed relevant, som tidligere vist, at lærere er lesende og har en interesse for litteratur (Kjelen, 2014; Nodelman & Reimer, 2003). Her ser vi at alle informantene vokste opp i hjem der foreldrene leste barnelitteratur. Dette kan tyde på at informantene selv kan ha startet i skoleløpet med en litterær kompetanse og en litterær diskurs hjemmefra. Lærerne var engasjerte og hadde mye å fortelle om høytlesingssituasjoner hjemmefra noe som kunne vise at lærerne alle satte pris på litteraturformidlingen og det å lese skjønnlitteratur i barneårene (Skaar et al., 2016). Studier av lærerstudenter og grunnskolelærere (Kjelen, 2014; Skaar et al. 2016) har vist at de fleste har positive opplevelser med lesing som barn slik som også mine informanter hadde. Camilla problematiserer det som Skaar et al. (2016) fant i sin studie. En opplevelse av å falle fra som leser når hun kom i ungdomsårene og en tanke om at lesing som tvang ødela for leselysten.

Tidligere forskning på lærerstudenter og lærere gir oss en rekke eksempler på at det ikke er en selvfølge at lærere leser på fritiden eller har en genuin interesse for litteratur (Kjelen, 2014; Skaar et al., 2016; Wicklund et al., 2016). Derfor kan vi ikke forvente at alle lærere leser og innehar mye kompetanse på litteratur. Disse lærerne vil kunne ha en ekstra utfordring når de skal legge til rette for litteraturundervisningen for egne elever. Vi ser av McKool og Gasparr (2009) studie at det kan være en sammenheng mellom litteraturundervisningen og læreres fritidslesing. Deres funn tyder på at de lærerne som leser lite også bruker færre metoder når de underviser i litteratur. Flere av lærerne i min studie problematiserer selv at de føler de leser for lite og flere ønsker mer ro og tid til lesing i en ellers hektisk hverdag, dette samsvarer med hva andre lærere har sagt i andre studier (Skaar et al., 2016).

5.6. Litteratur og pedagogisk utviklingsarbeid

Lærere melder om at de mangler gode verktøy i opplæringen rundt skjønnlitterære tekster og elevene blir i stor grad overlatt til seg selv mens de leser (Ottesen & Tysvær, 2017, Skarstein, 2013). Det er da interessant at mine informanter melder om at det foregår lite pedagogisk utviklingsarbeid på tema og at de også opplever at det snakkes lite om tekstutvalg på arbeidsplassen. Forskning kan også tyde på at lærere som er kvalifisert til å arbeide med de yngste elevene innehar mindre litterær kompetanse og leser mindre enn gjennomsnittet (Kjelen, 2014; Skaar et al., 2016; Wicklund et al., 2016). Da kan ikke skoleledelse ta det som en selvfølge at norsklærere er interesserte i litteratur og er litterære kompetente. Særlig da vi vet at det er en forutsetning at læreren er litterær kompetent for å kunne lære elevene litterær kompetanse (Nodelman & Reimer, 2003) bør høytlesing opp i lyset og inn på lærerværelsene og inn som et tema i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Flere av lærerne jeg snakket med ønsket også tips for å oppdatere seg på samtidslitteraturen for å velge gode nyere bøker å lese for elevene. Her burde ledelsen og norsklærere sette av tid til diskusjon og deling av erfaringer og boktips. For videre forskning ville det vært interessant å observere flere læreres høytlesingspraksis for å få et innblikk i hvordan de arbeider med høytlesing i klasserommet. Det kunne også gitt mer kunnskap til området å undersøke videre hvordan lærernes litterære kompetanse påvirker litteraturundervisningen. En mulighet for videre studier kunne vært å iverksette kompetanseheving på området og slik se hvordan lærernes praksis eventuelt endrer seg med kompetanseheving.

6. Begrensninger, implikasjoner og avslutning

Avslutningsvis vil jeg se på studiens begrensninger og hvilke teoretiske og praktiske implikasjoner funnene i studien kan føre til. Før jeg avslutter i med en konklusjon.

6.1 studiens begrensninger

Spørsmål som fortsatt står ubesvart etter studien er hvordan lærerne balanserer høytlesing for kosen mot høytlesing som et middel for å bygge litterær kompetanse hos elevene. Studien har slik sett noen begrensninger siden den ikke sier noe om mengden høytlesing eller kvaliteten av undervisningen som foregår. Med tanke på forskningseffekten er det også en begrensning at man i en liten studie ikke vet om lærerne svarer reelt eller om de pynter på egen praksis. Det er kun lærerens tanker og stemme rundt høytlesing som kommer frem. Det man da kan spørre seg er om det er søndagsteorier som blir fremstilt hvor lærerne forteller om hvordan de ønsker å arbeide, fremfor hvordan de faktisk arbeider med høytlesing. Derfor kunne det vært interessant å observere lærernes undervisning over tid for å få et innsyn i deres praksis for å se om denne samsvarer med det de har fortalt i intervjuene.

Funnene i studien gjelder for lærerne i dette utvalget og kan derfor ikke generaliseres. Det må også tas hensyn til konteksten studien er gjennomført. Lærerne er rekruttert fra eget nettverk og det er kun to skoler som er representert. Et annet utvalg kan slik sett gi andre funn. Til tross for et lite utvalg og at lærerne arbeidet på to ulike skoler satt de med flere felles opplevelser. Noe som kan tyde på at deres praksis, erfaringer og utfordringer kan være gjenkjennelig for andre lærere og det er nyttig å se videre på hvilke implikasjoner studien kan gi.

6.2 Studiens implikasjoner

Studiens teoretiske implikasjoner handler om studiens funn i forhold til annen forskning på området. Informantene kunne melde om at de leste mest i timene. Her skiller mine funn seg fra Håland et.al. studie (2020) hvor høytlesing på 1. trinn i stor grad foregikk i matpausene. Når det gjelder tekstutvalg skiller også informantenes tekstutvalg seg ut fra deres funn. I studien var over halvparten av bøkene som ble nevnt utgitt etter år 2000 og flere bøker var utgitt de siste 10 årene som for eksempel boka *Da verden sa ja* av Kaia Dahle Nyhus fra 2018 og *Pølsetjuven* av Marianne Gretteberg Engedal fra 2019. Her ser man at studien skilte seg ut på to punkter. På flere punkter samsvarte funnene med funn i tidligere studier. Lærerne leste for å gi elevene opplevelser, bokutvalget kunne være tilfeldig utvalgt og høytlesingen var tidvis lite planlagt (Fisher et al., 2004; McCaffrey & Hisrich, 2017).

Et bidrag til forskningen er funn som kan tyde på at flere lærere opplevde en endring i elevenes utholdenhet i høytlesingssituasjoner. Jeg finner ikke støtte for disse funnene i andre studier. Fire av fem forskningsdeltakere kunne fortelle om en opplevelse av at dagens elever var vanskeligere å fenge i høytlesing enn tidligere. Flere av lærerne undret seg over om en årsak kunne være at færre elever enn tidligere ble lest for hjemme. Dina pekte på samfunnsutviklingen som en årsak hvor alt skal skje raskt og at elevene ikke har samme ro som tidligere. Den siste informanten sier tvert imot at hun har utviklet sin måte å lese på og er nå mer erfaren som høytleser. Siden hun har utviklet sine lesemåter føler hun at elevene er like engasjert som tidligere siden hun selv er mer erfaren og innehar mer kompetanse på måten hun leser høyt og på tekstutvalget hun velger. Noe som kan indikere at dersom læreren utvikler sin kompetanse på høytlesing kan engasjementet hos elevene øke. Dette kan være viktig for å øke elevens engasjement over litteratur siden PISA-undersøkelsen fra 2016 viste at elever i Norge hadde nest lavest engasjement for lesing i undersøkelsen (Roe, 2020). Dette funnet kunne det vært interessant å undersøke videre i andre studier.

Studiens praktiske implikasjoner omhandler hva studien kan bidra med i praksis og hvordan funnene kan ha noe å si for læreres hverdag. Et håp er at studien kan være med på å sette høytlesing på lærernes dagsordenen og slik skape interesse for å videreutvikle praksis både hos mine informanter og på egen arbeidsplass. Et spørsmål jeg stilte meg etter å ha snakket med intervjudeltagerne er hvordan skolens ledelse stiller seg til temaet høytlesing og hvordan det pedagogiske utviklingsarbeidet er rettet mot litteraturundervisningen i norskfaget. Informantene opplevde at det brukes lite tid på å diskutere temaet i personalet og at det er mer tilfeldig eller som en happening når det snakkes om litteratur. Flere etterlyser mer kompetanse. Dette samsvarer med andre studier som sier at lærere mangler verktøy i litteraturundervisningen (Tysvær og Ottesen, 2017). Det er ingen selvfølge at norsklærere leser bøker på fritiden eller er genuint interesserte i litteratur og lærerne i studien brukte få fagbegreper når de snakket om litteratur. Dette kan tyde på at lærerne trenger flere verktøy og et språk for litteraturen. Begrepene litterær kompetanse eller utvikling av elevenes litterære metaspråk ble ikke nevnt av intervjudeltagerne. Det betyr ikke at det ikke blir arbeidet med, men begrepene ligger heller ikke helt oppe deres bevissthet når de snakker om høytlesing. Studien tyder på at det i liten grad blir arbeidet med analytiske innfallsvinkler til tekstene som leses. For å utvikle tekstkompetanse må elevene forholde seg til tekster med ulike lese måter også lese måter som innehar analyse utover hvilke erfaringer elevene sitter med. En mulighet er å ta i bruk analytiske verktøy alt fra 1. trinn og utvikle lærernes kompetanse om

lesestrategier som omhandler skjønnlitterære tekster. Lærere kan være redde for å ødelegge litteraturens magi ved å bruke analyser (Kjelen, 2013b, s. 190). Samtidig vil bruken av lesing for opplevelsen og med en efferent lese måte komme de som har et forhold til litteratur før skolestart til gode. For å utvikle tekstkompetanse må det arbeides med begge innfallsvinkler.

6.3 Avslutning

Denne studien har forsøkt å besvare problemstillingen: *hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med høytlesing?* Datamaterialet kommer fra forskningsintervju med fem norsklærere på 1.-4. trinn. Det er forsøkt å svare på problemstillingen gjennom å analysere datamaterialet, presentere og drøfte funnene. Lærerne i denne studien var alle opptatt av hva skjønnlitteraturen kan gi elevene av opplevelse, kunnskaper og ferdigheter. De var opptatt av om litterære opplevelser og litteratur for kosen, men også av å gjennomføre etterarbeid og stille gode refleksjonsspørsmål underveis i høytlesingssekvensene. Ingen av lærerne kom inn på tema litterær kompetanse eller var i stor grad opptatt av å utvikle elevenes metaspråk omkring litteratur i intervjuene. Slik jeg ser det er ikke spørsmålet enten litterær opplevelse eller fokus på litterær kompetanse, men høytlesing som en metode for å utvikle begge deler.

I studien kom det frem et punkt jeg ikke har funnet i andre studier. Fire av de fem informantene satt med en opplevelse av at elevenes utholdenhet i høytlesingssituasjonen har endret seg de siste årene. Dette kan ha sammenheng med at foreldrene også melder at de har lavere interesse for lesing (Støle et al., 2020) og leser mindre for elevene hjemme. Dette kunne vært interessant å sett videre på i en annen studie. Flere av informantene viser likevel til at med rett og fengende bokvalget så viser elevene fortsatt stor glede under høytlesing. Dette kan tyde på at dagens elever trenger mer trening i å høre på høytlesing og at deres utholdenhet kan økes ved å trene på høytlesingssekvenser. En kan derfor ikke legge høytlesingen på hylla selv om det er krevende å fenge elevene, men tvert imot trene elevene i situasjonen ved å lese mer. Samtidig må lærere være bevisst på hvordan man bør arbeide med høytlesing for å utnytte høytlesingens læringspotensialet ved å planlegge høytlesingssekvensene godt, snakke om tekstens vokabular og aktivisere elevenes forestillingsverdener og samtidig utvikle elevenes metaspråk.

Når vi vet at lesing og generell lesehyppighet er fallende i elevenes fritid er det særdeles viktig å utvikle elevenes litterære kompetanse på skolen og slik kan bidra med å gi elevene en vei inn i litteraturens verden. Ikke all læring kan måles, det kan ikke være slik at aspekter ved utdanning som ikke kan måles ikke gjennomføres. Gjennom litteratur lærer man å være et

menneske i verden. Å lese litteratur er å lære å være en del av samfunnet, sette seg inn i andres tanker og følelser og lære seg å forstå sine egne. Læreren selv må være klar over egen påvirkningskraft og legge opp til undervisning som kombinerer ulike lese måter.

Høytlesningen må planlegges slik at man kan utnytte de tomme plassene der teksten inviterer leseren til å undre seg og slik bygge opp elevenes litterære kompetanse.

Læreres høytlesingspraksis kan ikke overlates til hver enkelt lærer slik informant Anne belyser «de lærerne som har forkjærlighet for skjønnlitteratur og kan se hva litteraturen kan tilføre ungene bruker det og de som ikke er så glad i å lese bøker bruker det mye mindre». Lærerne trenger derfor støtte inn i litteraturarbeid for å få verktøy de etterlyser og det må settes på dagsorden så litteraturundervisningen ikke blir opp til hvilken lærer man har og deres interesser for litteratur. Når vi vet at norske elever og lærerstudenter/lærere ikke innehar alle delkompetansene for litterær kompetanse, samtidig som vi ser elevens engasjement for litteratur og fritidslesing faller må vi se på måten litteraturundervisningen foregår. Vi må utvikle elevenes metaspråk om litteratur gjennom analyser og arbeide med både den estetiske og efferente lese måten. Dersom litteraturens potensiale skal utløses må lærere legge til rette for en litteraturundervisning som bygger på samtaler om litteratur og få frem elevens stemmer og samtidig utvikler deres litterære språk.

Referanser

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2, 15–22.

Andersson-Bakken. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 3–04, 280–298.

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge Univ. Press.

Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2018). «Det står jo ikke det som jeg ser»—Om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep—Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*.

Bakken, J. (2020). Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250–274). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*. Guilford Press.

Blau, S. (2003). Performative Literacy: The Habits of Mind of Highly Literate Readers. *Series from the middle*, 10(3), 18–22.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.

Borsgård, G., & Jönsson, M. (2019). Från litteraturförståelse till literacy: Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 4. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-168092>

Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fakkbokforlaget.

- Culler, J. D. (2000). *Literary theory: A very short introduction* (Reissued). Oxford Univ. Press.
- Dearden, L., Sibieta, L., & Sylva, K. (2011). *The socio-economic gradient in early child outcomes: Evidence from the Millennium Cohort Study*. 88.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Eyde, B., & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget—en oppsummering. *Norsklæreren*. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk. *Norsklæreren*, 41, 10–14.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *The Reading Teacher*, 1(58), 8–17.
- Fodstad, C. D. (2020). Litterærkompetanse i barnehagelærerutdanningen. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 44–58.
- Fodstad, L. A., & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), Article 1.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2018). Every Child, Every Classroom, Every Day: From Vision to Action in Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 72(1), 7–19.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Kapittel 8. Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. 9788215040059, 196–221.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-08>
- 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>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.

- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gee, J. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Taylor & Francis Group.
- Gourvennec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1789-2013*. PhD Universitetet i Bergen.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfa. I P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave.). Gyldendal.
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H., & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & Consortium, the C.-M. A. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478.
<https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Håland, A., & Ulland, G. (2014). *I Norsk boka 2 norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7 Hilde Traavik (red)*. Universitetsforl.

- Håland, Anne, & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0), 21–36. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2020). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Iser, W. (1994). *The act of reading: A theory of aesthetic response* (6. print). John Hopkins University Press.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Kapittel 2. Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 21–45). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-02>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*.
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 6–20. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johansson, B., & Hillén, S. (2016). *Läsa med de yngsta: Följeforskning av Läsrörelsens projekt BERÄTTA, LEKA, LÄSA* (s. 112). Föreningen Läsrörelsen och Regionbiblioteket i Örebro län.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt, fag*, 47–75.
- Kjelen, H. (2013a). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.

- Kjelen, H. (2013b). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren*, 38(2014)(2), 56–66.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Rammeplan for barnehagen, Kommunikasjon, språk og tekst. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/kommunikasjon-sprak-tekst/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Maxwell, J., & Chmiel, M. (2013). Notes toward a theory of qualitative data analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 21–34). SAGE.
- McCaffrey, M., & Hisrich, K. E. (2017). Read-Alouds in the Classroom: A Pilot Study of Teachers' Self-Reporting Practices. *Reading Improvement*, 54(3), 93–100.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>

- Mercer, N. (2000). *Words and minds—How we use language to think together*. Routledge.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. Universitetet i Agder.
- Mjør, I. (2012). Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie—Perspektiv på forskning og kritikk. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3(1), 20084.
<https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.20084>
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). Läsa texten eller verkligheten—Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro. *PhD*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7515>
- Myhill, D. (2006). *Full article: Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse* (1. utg., Bd. 21, s. 19–41).
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671520500445425?casa_token=WhrKMlIBQ84AAAAA%3A5V8xgXaSnrUA0k1IT8lOaFPrt4l8qUMbCyq_jvTNbcsSVx5LUYCOKEklJQJQBpRtY6NBvodRjXVb
- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning: Mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3. utg.). Allyn and Bacon.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdirektoratet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 4, 53–67.

- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). *Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet*. Akademika. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1668>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforl.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed). Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2016). *Literature as Exploration*. Modern Language Association.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed). SAGE.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40–59.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm akademisk.

- Skaftun, A., Aasen, A., & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i framtidens skole—En besøkelsestid for norskfaget. *Norsklæreren*, 2, 50–60.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Šklovskij, V. (2008). Kunsten som grep. I A. Kittang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (2. utg., 2. oppl). Universitetsforl.
- Skaar, H., Elvebakk, L., & Nilssen, J. H. (2016). Lærerstudenten som frafallen leser—Om litteraturens fremtid i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 12-sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.3848>
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning*. 281. PhD, Høgskolen i Innlandet.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Flere utgitte boktitler, men færre solgte bøker*.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/flere-utgitte-boktitler-men-faerre-solgte-boker>
- Steffensen, B. (1993). *Når barn læser fiktion: Grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: Mangfold*. Universitetsforl.
- 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 *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (s. 363–384). Springer, Cham.

- Svanes, I. K., & Andersson-Bakken, E. (2018). Bruk av spørsmål som stillasbygging i lese- og skriveopplæringen. I K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 163–183). Universitetsforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Stavanger University Library. <https://doi.org/10.31265/usps.34>
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, *11*(2), 8-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Torp, A. (2020). Litteraturens plass i norskfaget. *Norsklæreren*, *1*, 16–20.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *2*, 1–12. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06 utg.)*.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Wicklund, B., Larsen, A. S., & Vikbrant, G. (2016). Lærerstudenten som leser: En undersøkelse av litterære erfaringer hos en gruppe norske og svenske lærerstudenter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *2*(1), 119–132.
- Wiseman, A. M. (2012). Resistance, Engagement, and Understanding: A Profile of a Struggling Emergent Reader Responding to Read-Alouds in a Kindergarten

Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 28(3), 255–278.

<https://doi.org/10.1080/10573569.2012.676407>

Ørjasæter, K., & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidling og kunstopplevelse. En studie av Den kulturelle skolesekken*. Cappelen Damm akademisk.

Aase, L. (2005a). Norskfaget—Skolens fremste danningsfag? I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål—Danning og nytte. I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. fagbokforlaget.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Vedlegg 1 Tabell 1- Intervjuguide

Eget forhold til litteratur	Planlegging og gjennomføring av høytlesing	Kriterier for tekstutvalg	Tanker om litteraturundervisning
Hva leser du akkurat nå?	Kan du fortelle om hvordan du planlegger høytlesing i din klasse. Er det samarbeid på team, tilfeldig, tips fra bibliotek, nettforum, lærebok el.l.?	Hvilke bøker har du lest for elevene dine det siste året? Hva het den siste boka du leste for klassen din? Når ble den utgitt og hva handlet den om? Hvorfor valgte du denne boka? Hva visste du om boka før du leste den for klassen?	Hvilket utbytte tror du elevene dine har av bruken av skjønnlitteratur? Har du sett noe effekt av litteraturarbeidet hos elevene?
Kan du huske noen opplevelser med litteratur fra din egen barndom eller skolegang? Noen bøker du likte godt? Hva gjør at du husker de bøkene så godt? Husker du om læreren leste på skolen eller ble du lest for hjemme?	Hvilken tid bruker du når du arbeider med høytlesing, timer, matpause, norsktimer eller andre timer. Nytelseslesing eller litterære samtaler Utdrag av bøker eller hele bøker. Hvordan samtaler du med elevene om litteratur? Hvordan arbeider dere med skjønnlitterære bøker? Hvordan legger ledelsen til rette for faglig kompetanseutvikling på tema?	Hvilke kriterier har du når du skal velge bøker til høytlesing i klasserommet? Eks, sakprosa, samtidslitteratur, migrasjonslitteratur, tema, tips fra kollega eller skolebibliotekar, utgangspunkt i elevgruppa. Hvordan oppdatere du deg på nyere litteratur? Hvordan er skolebiblioteket der du jobber? Får du noen tips fra dem? Bruker dere bokkasse fra lokalt bibliotek i klasserommet? Krevende eller enkel litteratur.	Hvordan stimuleres elevene til å delta i litterære samtaler når dere leser høyt? Hva slags type spørsmål stiller du? Hva gjør du før du begynner å lese boka Underveis Førlesing Åpne spørsmål Lesestopp Illustrasjoner Etterarbeid. Hvordan er responsen hos elevene? Opplever du noen utfordringer med høytlesing i klasserommet?

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Deltagelse i forskningsprosjektet ”Høytlesing på småskoletrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med høytlesing på småskoletrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som skal leveres i mai 2021.

Formålet med prosjektet er å besvare problemstillingen:

«Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med høytlesing ?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å intervjuere norsklærere om deres erfaringer og refleksjoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i masterprosjektet, innebærer det et personlig intervju. Det vil ta deg mellom 20-30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilken litteratur du velger å bruke i undervisningen på småskoletrinnet, og hvilke kriterier du vektlegger når du velger ut tekstene. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Bearbeidingen og transkripsjonen av lydopptaket skal kun utføres av meg med hjelp fra veileder.

Prosjektet avsluttes våren 2021, da vil lydopptaket og dine opplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Jeg behandler opplysningene 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.

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

- Masterstudent: Pernille Wien. Mobil: 41613681. E-post: pernille.wien@gmail.com
- Prosjektansvarlig/veileder: Lise Helgevoll. Mobil: 93094132
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Pernille Wien

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skjønnlitteratur på småskoletrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, våren 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Tabell over bokutvalg

Vedlegg 3 Tabell 2- Oversikt over bøker informantene har arbeidet med det siste året.

Klassiske tekster – tekster utgitt før 2000	Tekster utgitt etter 2000	Tekster utgitt i elevenes samtid – etter 2010.
<p>Alf Prøysen <i>Den grønne votten (1964)</i></p> <p>Roald Dahl <i>Mathilda (1988)</i> <i>Den fantastiske Mikkel Rev (1978)</i></p> <p>J.K Rowling <i>Harry Potter og de vises stein (1999)</i></p>	<p>Stian Hole <i>Garmanns sommer (2006)</i></p> <p>Bjørn Rørvik <i>Bukkene bruse på badeland (2009)</i></p>	<p>Lisa Aisato <i>Livet illustrert</i></p> <p>Simon Stranger <i>Kokotopia (2018)</i></p> <p>Matt Haig <i>Gutten som ble julenissen (2016)</i></p> <p>Sigbjørn Skåden <i>Samer (2020)</i></p> <p>Sissel Horndal <i>Sølvmånen (2019)</i></p> <p>Kaja Dahle Nyhus <i>Da verden sa ja (2018)</i></p> <p>Marianne Gretteberg Engedal <i>Pølsetjuven (2019)</i></p>

Vedlegg 4 – Meldeskjema til NSD

Melding

02.12.2020 15:03

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 184177 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 med vedlegg den 02.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.