



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
VLS501-1 21H Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Anne-Sofie Bergan

Veileder: Monica Gundersen Mitchell

Tittel på masteroppgaven:
Høytlesing og estetiske leseopplevelser på 1.trinn
-en kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere legger til rette for elevenes estetiske
leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok

Emneord:
Høytlesing; estetisk leseopplevelse;
bildebok; 1.trinn; læreres tilrettelegging

Stavanger, 1.juni 2022

Forord

Først og fremst, er jeg takknemlig for å ha fått muligheten til å skrive denne masteroppgaven. Den setter punktum for en tre år med videreutdanning, først to år på lærerspesialist i begynneropplæring ved OsloMet og deretter dette siste året med erfaringsbaserte master ved Universitetet i Stavanger.

Denne oppgaven har gjort meg enda sikrere på at jeg vil fortsette å jobbe for en god begynneropplæring i skolen, der hele førsteklasingen i varetas gjennom å møte både den efferente og den estetiske lesemåten. Jeg vil fortsette å jobbe for at alle elever som begynner på skolen skal erfare møte med litteratur som en kilde til økte kunnskap og gode personlige opplevelser.

Tusen takk til min veileder Monica Gundersen Mitchell, som tålmodig har veiledet meg. Tusen takk for god samtaler og refleksjoner.

Tusen takk til lærerne og elevene som har gitt meg muligheten til å komme tett på i klasserommet, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Tusen takk til Arne, Ole, Alise og Anton, som har holdt ut med meg gjennom disse tre årene. Dere har inspirert meg på ulike måter.

Heggedal, juni 2022

Anne-Sofie Bergan

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å gjøre en kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser hos elevene på 1.trinn basert på planlegging og gjennomføring av høytlesingen av en bildebok. Gjennom observasjon og transkripsjon av tre høytlesingsøkter og intervju med de tre involverte lærere i etterkant, dannes grunnlaget for en analyse av tilretteleggingen. Funnene drøftes opp mot en helhetlig lesepraksis, estetisk lese måte (Rosenblatt, 1995) og teori om leserens forestillingsverdener (Langer, 2011). Oppgaven har som mål og være praksisnær, undersøker hva lærerne gjør, og hvilke implikasjoner dette har for elevenes estetiske leseopplevelse. Funn fra planleggingen viser at lærerne er opptatt av at elevene skal få snakke om boken underveis, men lærerne planlegger denne samtalen i liten grad. Dette fører til at samtalen blir lærerstyrt, og i mindre grad legger til rette for elevenes estetiske opplevelse av boken. I planleggingen er lærerne opptatt av tekstens lengde, og mindre opptatt av ikonotekst og litterære virkemidler som kan bidra til elevenes estetiske leseopplevelser. Det kan se ut som noe av dette skyldes en skolekultur, der ytre rammer og en efferent tanke, preger planleggingen og gjennomføringen. Det finnes spor av tilrettelegging for elevenes estetisk leseopplevelser både i planlegging og gjennomføringen. Tilretteleggingen bør videreutvikles slik at den større grad kan bidra til styrke elevenes estetiske leseopplevelser av høytlesing av bildebøker på 1.trinn.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
1. Innledning	1
1.1 Kontekst	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2 Teori og sentrale begreper	5
2.1 Høytlesing i klasserommet -en helhetlig praksis	6
2.2 Høytleserens rolle med fokus formidling og samtaler	9
2.3 Estetiske leseopplevelser	12
2.4 Forestillingsverdener	13
2.5 Bildebøker	14
3 Metode	16
3.1 En kvalitativ tilnærming	16
3.2 Ikke-deltakende observasjon og lydopptak	18
3.3 Delvis strukturerte intervjuer	19
3.4 Transkripsjon	20
3.5 Deltakere	21
3.6 Valg av bok	22
3.7 Praktisk gjennomføring	23
3.8 Bearbeiding av data	23
3.8.1 Arbeid med første forskningsspørsmål	24
3.8.2 Arbeid med andre forskningsspørsmål	24
3.9 Forskerrollen	27
3.10 Ethiske overveielser	27
3.11 Validitet og reliabilitet	28
3.12 Studiens muligheter og begrensninger	29
4 Analyse og drøfting	29
4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan planlegger lærere for å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebok for elever på 1.trinn?	30
4.1.1 Å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom valg av tekst	30

4.1.2	Å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom samtale	38
4.1.3	Å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom å engasjere elevene emosjonelt	40
4.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan gjennomfører læreren høytlesing med tanke på estetiske leseopplevelser?	42
4.2.1	Å stille spørsmål	43
4.2.2	Å aktivere førforståelse gjennom paratekst og samtale	44
4.2.3	Å gripe fatt i elevenes estetiske leseopplevelser	47
4.2.4	Å påvirke elevenes estetiske leseopplevelser	51
4.2.5	Å bygge på tidligere erfaringer og tekstopplevelser	53
4.2.6	Å avslutte leseøkten	55
5	Oppsummerende drøfting av funn	58
6	Konklusjon og avslutning	65
7	Litteraturliste	67
8	Vedlegg	70
	Vedlegg 1 Vurdering – Meldeskjema for behandling av personopplysninger	71
	Vedlegg 2 Samtykkeskjema-lærer	73
	Vedlegg 3 Samtykkeskjema-elev	76
	Vedlegg 4 Intervjuguide	79
	Vedlegg 5 Tillatelse om bruk av opplag fra «Den svarte haren»	81

1. Innledning

I denne studien vil jeg undersøke hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser hos elevene gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn. Estetiske leseopplevelser er de følelsene og tankene en tekst fremkaller hos leseren. Estetiske leseopplevelser støtter seg på Louise Rosenblatt (1995) sin estetiske lesing, der formålet er at leseren skal oppleve teksten. Dette skjer i en transaksjon mellom teksten og leseren (Rosenblatt, 1995, s.27). Estetisk lesing fokusere på den sanselige opplevelsen i øyeblikket vi leser eller hører en tekst. Fonemisk bevissthet, leseflyt og utvikling av vokabular ser ut til å ha preget begynneropplæringen i lesing ifølge en undersøkelse i svensk kontekst gjort av Fredriksson, Taube & Olofsson (2015). Det er ikke gjennomført tilsvarende undersøkelser i Norge, men det er naturlig å anta at det samme også gjelder for begynneropplæringen her. Høytlesing og samtale om tekst ser ikke lenger ut til å en selvsagt plass i begynneropplæringen, tross for at et av komtansemålene i norsk etter 2.trinn er å kunne “lytte til og samtale om skjønnlitteratur” (Kunnskapsdepartementet, 2019; Tysvær & Ottesen, 2021, s. 70). Nyere studier av Håland, Hoem og McTigue (2021) viser kun 55, 2% av spurte 1.trinnslærerne forteller at de leser høyt hver dag eller nesten hverdag, mens 39,1% forteller at de leser høyt en til to ganger i uken (Håland et al, 2021, s.5). Studien viser også at det er vanligst å lese høyt i elevenes lunsjpause (56,4%), kun 32,5 % bruker høytlesing i norsktimene (Håland et al, 2021, s. 5). Dette tyder altså på at mange lærer ikke prioriterer høytlesing (Ottesen & Tysvær, 2021, s. 70). Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å sette søkelyset på høytlesing og estetiske leseopplevelser, og bidra til at det får en tydeligere og større plass på 1.trinn. Høytlesing viser seg å ha en positiv påvirkning på utvikling hele eleven, både av elevenes språklige og litterære ferdigheter, men også en mulighet til å forstå andres følelser og situasjoner (Håland et al, 2021; Tysvær & Ottesen, 2021).

1.1 Kontekst

Denne masteroppgaven bygger på min lærerspesialistutdannelse i begynneropplæring. I den opprinnelige rollen som lærerspesialist, var en av oppgavene å tilegne seg kompetanse i å veilede kollegaer og arbeide systematisk med å utvikle sentrale fagfelt ved egen skole. Mitt perspektiv for denne masteroppgaven er derfor å få kunnskap om den eksisterende praksisen ved egen skole, slik at jeg kan bidra til å utvikle praksis ved egen arbeidsplass. Utover dette har motivasjonen for oppgaven bygget på et helhetlig elev- og læringssyn, men også et ønske om å

formidle litteratur til både hjerne og hjerte til elever på 1.trinn. I læreplanens overordnede del, under Skaperglede, engasjement og utforskertrang, står det at “kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg tolker i denne sammenheng at høytlesing av bildebøker til å være en av disse kulturelle opplevelsene. Barnehagen har lange tradisjoner for høytlesing av bildebøker (Hogsnes, 2019, s. 100). Høytlesing kan dermed også betegnes som grenseobjekt, som kan bidra til at barn erfarer sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019). I dette prosjektet har jeg valgt å bruke bildebøker, fordi mange barn er kjent med bildebøker fra barnehagen. Dette gir og rom for at barna kan dele og bruke sine erfaringer (Hogsnes, 2019, s.120). Hensikten med denne oppgaven er altså å undersøke hvordan lærere på 1.trinn legger til rette for å fremme estetiske leseopplevelser. Høytlesing av bildebøker kan gi estetiske opplevelser gjennom flere modaliteter dersom læreren legger til rette for det (Solstad, Jansen & Øines, 2018). Høytlesing av bildebøker gir elevene mulighet til å møte historier gjennom verbaltekst, illustrasjoner og lyd, og gjennom en multimodal lesepraksis (Solstad et al., 2018) som ytterligere kan styrke den estetiske leseopplevelsen til elevene. I læreplanen for norsk, fagets relevans og sentrale verdier, står det at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det i kapitlet “Tekst i kontekst”, at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». Å legge til rette for estetiske leseopplevelse handler om å gi elevene mulighet til å oppleve teksten gjennom følelsene og tankene som litteraturen skaper hos den enkelte. Jeg oppfatter dette som essensen av å lese skjønnlitteratur, og som forutsetter at elevene utvikler en fagspesifikk lesekompetanse også i norskfaget (Håland & Hoel, 2016). Jeg oppfatter at leseglede og leselyst handler om å oppleve at det vi leser berører oss som mennesker. Dette mener jeg er en sentral del av leseopplæringen i begynneropplæringen, som har fått lite fokus i skolen. Barnehagene har tradisjonelt sett vært flinkere til å involvere barna gjennom høytlesing (Øines, 2019). Dette mener jeg skolen bør lære av. Den som leser høyt på 1.trinn må bygge på elevenes erfaringer fra tidligere. Vindal sier (2018, s.34) sier «Menneskets mest direkte oppleveling og erfaring i verda skjer i kroppen sin persepsjon av det som skjer. Persepsjon er den opplevinga og informasjonen elevene får gjennom sansene og den tolkninga som skjer samstundes slik sansing». Elevene på 1.trinn har så langt i livet utnyttet denne persepsjonen til å

forstå og lære om verden. Når barna begynner på skolen og blir elever, må skolen fortsette å bygge på dette. Å legge til rette for estetiske leseopplevelser handler om å bygge videre på erfaringene elevene har. 1.trinnselevne har mye erfaring med lek. Lek og arbeid med skjønnlitteratur har mye til felles (Eik, Karlsen & Solstad, 2019, s.79). Konvensjonene som styrer lesing av skjønnlitteratur, ligner på reglene for lek. Leseren må godta fiksjonen, at teksten er på lek, hevder Eik et al. (2019). Både igjennom lek og i skjønnlitteraturen må det fylles et tomrom, der teksten byr på noe informasjon må leseren fylle ut og gjøre antakelser. Vi må altså se på 1.trinn elever som kompetente lesere, og anerkjenne og bygge videre på deres evne til å pendle mellom den fiktive verden og den virkelige verden som både lek og skjønnlitteratur bygger på (Eik et al, 2019, s.79).

Det er forsket på barn og høytlesing med ulike teoretiske og metodiske perspektiver (Håland & Hoel, 2016; Håland, Hoem & McTigue, 2020; Mitchell, 2018; Mjør, 2009; Solstad 2015; Solstad et al; 2018, Stokke, 2014; Tysvær & Ottesen, 2021). Ingeborg Mjør, skrev i 2009, doktorgradsavhandlingen, "Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst" (Mjør, 2009). Hun studerte åtte foreldre som leste for sine egne 1-2 åringer ved å analysere videoopptak av høytlesingen. Denne studien er relevant for meg fordi Mjør undersøkte den voksnes rolle under høytlesningen, og hvordan barnet og den voksne samarbeider om å forstå og fortolke boka de leste. I denne studien var det en familierelasjon mellom den som leste og barnet, som var i entall. I mitt prosjekt undersøker jeg høytlesing for en gruppe barn. Flere nyere studier har sett på høytlesing for grupper av barn (Håland & Hoel, 2016; Solstad, 2015; Solstad et al, 2018; Tysvær & Ottesen, 2021; Øines,2019). Trine Solstad sin doktoravhandling på «Snakk om bildebøkene! En studie av barnehagebarns resepsjon» (2015) er basert på casestudier fra flere barnehager. Hun undersøkte barnehagebarns resepsjon av bildebøker. Solstads hadde barneperspektivet i sine undersøkelser i barnehagen. Dette er i motsetning til mine undersøkelser, som retter seg mot lærere i en skolekontekst. Tysvær og Ottesen (2021) gjennomførte i 2020 en studie som minner som min studie. De undersøkte både på elevenes responser og hvordan lærerne ledet litterære samtaler knyttet til emosjonell literacy. I sin studie av høytlesing på 1.trinn undersøkes den litterære samtalen, bildeboken som utforskningsarena for følelser og lærerens rolle i slike samtaler. I min studie bruker jeg også bildebok som utgangspunkt, men jeg har søkelyset på læreren og hvordan læreren legger til rette for elevens estetiske opplevelse av teksten. Dette kan

minne om Håland og Hoel (2016) sin studie sin der de fokuserte på fagspesifikk lesekompetanse gjennom å studere hvordan 1.trinnselever posisjonerer seg som litterære lesere. Gjennom studien viser de at elever på 1.trinn er i stand til å posisjonere seg som litterære lesere og utforske tekst på en fagspesifikk måte. Denne studien retter seg også mot elevene, og skiller seg dermed fra min som kun ser på læreren rolle gjennom forberedelser og gjennomføring. Min studie av lærernes praksis gjennom casestudier skiller seg dermed også fra Håland, Hoem, & McTigue (2021) sine undersøkelser av lærerens påvirkning på høytlesingspraksisen. I artikkelen «The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms» presenterer de en studie basert på en spørreundersøkelse blant 299 førsteklasse lærere, om deres høytlesingspraksis, hyppighet, bokvalg og bruk av lesestopp, og konkluderer med at norske lærere har et ikke utnyttet potensiale knyttet til høytlesing.

Mitt prosjekt har vært å undersøke operasjonalisert praksis av høytlesing av en bildebok på første trinn, med søkelyset på lærernes tilrettelegging for elevenes estetiske opplevelser knyttet til boken.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å bidra med kunnskap om operasjonalisert praksis av tilrettelegging for å skape estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing på 1.trinn. Min problemstilling i dette prosjektet er:

Hvordan legger lærere til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn?

Å legge til rette for estetiske leseopplevelse undersøkes i to faser, planleggingsfasen og gjennomføringsfasen. Lærernes tilrettelegging i planleggingsfasen belyses gjennom intervjuer der lærerne selv forteller om planleggingen, dette skjer etterkant av gjennomføringen.

Gjennomføringen, slik læreren leser, formidler, samtaler, påvirker og griper fatt i det som opptar elevene undersøkes gjennom observasjon og analyse av lydopptak og observasjoner.

Problemstillingen utdypes derfor med to forskningsspørsmål:

- *Hvordan planlegger lærere for å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok for elever på 1.trinn?*

- *Hvordan gjennomfører lærere høytlesing med tanke på estetiske leseopplevelser av en bildebok på 1.trinn?*

Spørsmålene undersøkes gjennom en kvalitativ undersøkelse av etablert praksis ved å observere og gjøre lydopptak av tre høylesingsøkter på 1.trinn, samt intervjuer de tre involverte lærerne i etterkant av gjennomføringen. Dataene analyseres ved å anvende Trine Solstad sin modell (2018, s,131) av multimodale lesepraksiser utviklet for estetiske lesepraksiser i barnehage, samt Louise Rosenblatts (1995) teori om efferent og estetiske lese måter, Judith Langers teori (2011) om forestillingsverdener.

Prosjektet begrenser seg til planlegging og gjennomføring av høytlesing av bildeboken «Den svarte haren» av Philippa Leathers (2015) i tre ulike grupper på 1.trinn, ved samme skole. Prosjektet er avgrenset, strukturert og tilknyttet studiet Erfaringsbasert master for lærerspesialister ved Universitetet i Stavanger.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har 6 kapitler. Kapittel 2 gjør rede for det teoretiske grunnlag for oppgaven. De teoretiske perspektivene og modellene som ligger til grunn for prosjektet og som benyttes i analysen og drøftingen. I kapittel 3 presenterer jeg hvordan jeg har arbeidet metodisk i dette prosjektet. Her gjør jeg rede for valg jeg har tatt og beskriver gjennomføringen av prosjektet, både ved innhenting av data og analysen av disse. I Kapittel 4 analyserer jeg mine data. Dette kapittelet er strukturert gjennom de to forskningsspørsmålene. Gjennom utdrag fra intervjuene og høytlesingsøktene synliggjøres funn, som drøftet i lys av tidligere presenterte modeller og teorier. I kapittel 5 oppsummerer og drøfter jeg mine funn opp mot problemstillingen. I kapittel 6 konkluderer jeg og sier noen om hvilke implikasjoner disse har for arbeidet med elevenes estetiske leseopplevelse av høytlesing av en bildebok på 1.trinn .

2 Teori og sentrale begreper

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale begreper og teoriske perspektiver som er relevant for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Først vil jeg gjøre en avklaring knyttet bruken av begrepet modalitet, som forekommer i to ulike sammenhenger i denne oppgaven, deretter presenteres Trine Solstads modell for multimodal tekstpraksis (2018, s.131). Deretter vil jeg

belyse ulike aspekter ved høytleserens rolle med fokus på samtale og formidling, til slutt presenteres teori knyttet til estetiske leseopplevelser (Rosenblatt, 1995), forestillingsverdener (Langer, 2011) og bildebøker. Dette danner sammen grunnlaget for å undersøke og analysere hvordan lærere legger til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn.

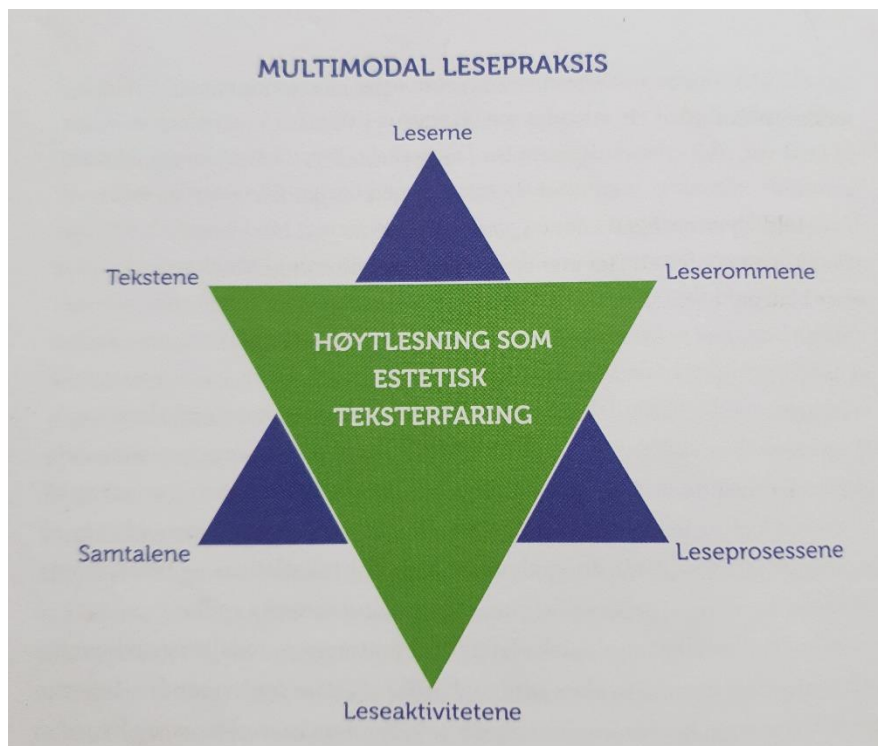
2.1 Høytlesing i klasserommet -en helhetlig praksis

En helhetlig praksis i denne sammenheng forstår jeg som en praksis der det tas hensyn til modaliteter som påvirker høytlesingen av en bildebok. Jeg forstår en helhetlig praksis som en forståelse av hvordan planlegging, gjennomføring og avslutning av høytlesingen hører sammen. Og at det innenfor dette er ulike modaliteter som til sammen påvirker den helheten av praksisen. I denne oppgaven forekommer begrepet modaliteter både i beskrivelser av tekst og lesepraksis. Begrepet modaliteter knyttes til beskrivelse av multimodale tekster, i denne oppgaven bildebøker, som benytter modalitet verbaltekst og illustrasjoner (Nikolajeva & Scott, 2000, s.225). Denne forståelsen av modaliteter må ikke blandes med bruken av modalitet som benyttes i Trine Solstad (2018) sin modell for multimodal lesepraksis, som trekker veksler på flere modaliteter. Solstad bruker begrepet modaliteter om ikke bare ord, bilde og muntlig språk, men også tre dimensjonale figurer, dramatiseringer, lek, samtaler og fysiske rom (Solstad et al, 2018, s. 131). Det er dermed viktig å skille mellom når bruken av modaliteter knyttes til teksten og når den knyttes til lesepraksisen.

Solstad (2018, s.132) hevder at «det ikke bare er tekstene som er multimodale, selve lesepraksisen i barnehagen bør være multimodal». Jeg mener at dette også gjelder på 1.trinn. Gjennom å sette søkelys på tilrettelegging for den estetiske teksterfaringen, sier Solstad at høytlesing å være noe mer enn å lese høyt fra bladet (Solstad 2018, s.132). I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser på 1.trinn. Solstad bruker begrepet estetisk teksterfaringer i sin modell (Solstad,2018, s.134). Å bygge teksterfaringer forutsetter at en lesepraksis der elevene må få mulighet til å være deltakere gjennom språklige aktive både gjennom verbalspråk og gjennom kroppslig kommunikasjon. (Solstad 2018, s.132). Estetisk teksterfaring viser at tekstene skal ligge til grunn for de estetiske erfaringene, og at lesingen ikke bare skal nyttes til nytteperspektivet, men skal handle om leseglede og leselyst (Solstad, 2018, s. 133). Å skape mening med bøker må læres gjennom

opplevelser og erfaringer med bøker og lesing. Jeg mener det må være lærerens oppgave å legge til rette for at dette er en naturlig del av leseopplæringen. Forestillinger og fantasier hos eleven som skapes gjennom møter med litteratur må verdsettes. Det er med dette perspektivet jeg ønsker å undersøke hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser på 1.trinn.

I forbindelse med sitt arbeide med høytlesing i barnehage utviklet Solstad en modell for å beskrive en lesepraksis for å skape estetiske erfaringer med tekst. Jeg vil anvende denne modellen for å beskrive den praksisen jeg ser på 1.trinn. Økologisk modell for multimodal lesepraksis (2018) bygger på en tidligere modell for lesing i barnehagen fra hennes doktoravhandling (Solstad, 2015, s.95). Modellen er økologisk, det betyr at alle modalitetene er avhengig av hverandre. Det økologiske samspillet mellom modalitetene påvirkes av miljøet rundt, energien og temperaturen iblant lærerne og elevene. Hovedfokuset er i modellens kjerne, å bidra til høytlesing som estetisk teksterfaring.



FIGUR 2-1 MODELL AV MULTIMODAL TEKSTPRAKSIS (SOLSTAD ET AL, 2018, s.134)

Modellen er utviklet for å beskrive modaliteter som bidrar til at barn i barnehagen opplever høytlesing som estetisk teksterfaring. Modellen beskriver seks modaliteter som Solstad mener påvirker barnas estetiske teksterfaring. Disse seks modalitetene er tekstene, leserne,

leserommene, leseprosessene, leseaktivitetene og samtalene. Modellen er utviklet for barnehage, men jeg benytter den i denne oppgaven for å drøfte høytlesingspraksisen på 1.trinn. Gjennom å se nærmere på de seks modalitetene i modellen skapes et bilde av hvilke tilrettelegginger læreren kan bidra med. Modaliteten tekstene, handler om de tekstene som leses og det tekstutvalget elevene møter. Teksten forstås her som både verbalteksten og illustrasjonene. Tekstene selv danner premisser for hvordan de skal leses, men må sees i sammenheng med de andre modalitetene knyttet til lesepraksisen. I mitt prosjekt er det bildeboken, *Den sorte haren* (Leathers, 2015) som er teksten. Leserne, i Solstads modell (2018) og i mitt prosjekt, er de voksne som leser, men dette kan i andre sammenhenger være elevene. Dette kan dermed påvirke valg av tekstene i større grad.

Modaliteten Leserommene handler om det fysiske rommet som benyttes til lesing, tilgang til rekvisitter og organisering av rommet. Det handler også om hvordan elevene organiseres når det skal leses og muligheten til å skape imaginære rom under leseøktene. Leserommet innbefatter også hvordan bøker presenteres i rommet. Dette kan være hvordan bøkene presenteres med framsiden ut, eller om figurere og rekvisitter fra bøkene presenteres i form av bilder eller figurer. Leserommet handler også om hvordan elevene sitter når det leses, om de skjerms fra avbrytelser og støy. Solstad påpeker at kontinuitet i lesestunden er viktig for alle barn, og at noen barns oppmerksomhet og konsentrasjon kan være flyktig, og at for mange avbrytelser kan forstyrre den estetiske opplevelsen (Solstad et al, 2018, s.136).

Modaliteten Leseprosessene, beskriver Solstad som den performative siden ved høytlesingen. I denne sammenheng lærerens bevissthet rundt egen formidling, samspill mellom kroppsspråk og teksten, og sensitivitet i forhold til elevenes respons. Leseaktivitetene, er en modalitet som beskriver aktiviteter som skjer i forkant, under og etter leseøkten, for å øke forståelsen og for å forstå og gå inn i fiksjonen. Det kan være bruk av kostymer, rekvisitter og rollespill knyttet til teksten. Elevenes lek og meddiktning underveis og etter, og knyttes til leseaktiviteter. Samtalene, er en modalitet og tar for seg hvordan samtalene knyttes til teksten, bruk av ulike spørsmålstyper og fortolkninger. Boken gir samtalen et felles utgangspunkt. Samtalen er mellom teksten, læreren og elevene. Solstad trekker frem at det er viktig å la barna være utprøvende i samtalen, og at den ikke bare begrenset til kontrollerende spørsmål fra læreren. (2018, s.140). Barn kan vise kroppslig kommunikasjon og respons på bøker, særlig om det ikke har et godt utviklet

talespråk. Åpne tekster kan bidra til undring og interessante samtaler, der asymmetrien mellom elever og lærere utjevne, ved at verken elever eller lærere har fasiten (Solstad et al, 2018, s.141).

Solstad seks modalitetene kan altså benyttes i arbeidet med å se nærmere på hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker på 1.trinn. Modellen synliggjør at høytlesing er noe mer enn å lese høyt fra en bok. Modellen viser en praksis der barna må få spille med og være aktive gjennom både verbal og kroppslig kommunikasjon. De voksne utfordres til å formidle boken engasjert og med innlevelse, og de fysiske rammene rundt lesestunder, både, før under og etter er med på å påvirke barnas opplevelser og erfaringer med teksten. På skolen er det læreren som ofte har ansvaret og rollen som høytleser for eleven. Det er mange felles trekk med høytlesing i barnehage, og modellen kan bidra til å analysere praksisen i skolen. På 1.trinn er det som regel læreren som leser høyt for elevene. De empiriske undersøkelsene i denne oppgaven viser at læreren som høytleser i stor grad handler om formidling og om å lede samtalen.

2.2 Høytleserens rolle med fokus formidling og samtaler

I rollen som høytleser i skolen kan du i stor grad påvirke elevenes leseopplevelse. Høytleseren kan gjennom alle faser av lesesituasjonen bidra med å legge premisser for hvordan teksten oppleves. Marilyn Cochran-Smith (1984, s.259) tillegger høytleseren muligheten til å overvåke forholdet mellom tekstens tiltenkte leser og de virkelige leserne han leser for. Høytleseren kan balansere eventuelle uoverensstemmelser mellom de to, ved å gi eller veilede lytterne mot informasjonen som trengs for å gi teksten mening. Cochran-Smith (1984) beskriver denne rollen som en «mediator-monitor», der målet er å fylle mellomrommet mellom en konkret tekst og en konkret mottaker. I en høytlesingsituasjoner på skolen er det både språklige og kulturelle aspekter som kan påvirke forholdet mellom selve teksten og leseren. Den som leser høyt, har en sentral rolle for å legge til rette for elevenes opplevelse av teksten. Cochran-Smith (1984, s.258) beskriver tre elementer som påvirker til høytlesing og tidlig literacy: a) hva slags samtaler som omgir den, b) forholdet mellom tekst, bilder, muntlig kommentarer til bilder og tekst, og intonasjon til opplest tekst, c) samhandlingen mellom deltakeren i høytlesingsstunden. Det er viktig at høytleseren er bevisst sin rolle, og ansvaret og makten som rollen kan ha for elevenes leseopplevelse. Høytleseren kan til en viss grad tilpasse en tekst til leseren ved å kommentere, tilføre eller gjøre endringer på den verbale teksten, eller kommentere bilde eller forholdet

mellom bilde og verbalteksten, men slike grep kan bidra til å påvirke leserens opplevelse av teksten.

Høytleseren kan gjøre tekstene lettere tilgjengelig for de som skal høre på, ved å etablere en førforståelse for teksten. Dette kan gjøres gjennom å aktivere gjenkjenning og oppdaginger ved teksten som skal leses. Høytleseren kan gripe tak i elevene erfaringer med tidligere litteratur eller livserfaringer, eller ved å trekke frem konkrete titler eller sjangere som elevene kjenner fra før (Birkeland, Mjør & Teigland, 2019, s.22). Førforståelsen er et viktig grunnlag i møte med nye oppdagelser og erfaringer gjennom tekster. En høytleser kan aktivere førforståelse ved å vise framsiden, bidra til å reflektere over tittelen, baksideteksten, design eller fortelle litt om hva boka handler, selv om slike samtaler dreier seg i større grad om sjangerkunnskap, enn å kople på følelser og forventninger til opplevelser (Birkeland et al, 2019, s.22). Høytleseren kan åpne en ny verden for elevene gjennom teksten som lese. Høytlesing gir alle elevene likere tilgang til tekst, uavhengig av elevens avkodingsferdigheter. Ved å lese tekster høyt gis elevene tilgang til mer kompliserte tekster enn de er i stand til å avkode selv, og det kan være en naturlig måte å introdusere dem til mer variert litteratur (Håland, Hoem & McTigue, 2021).

Samtalebasert høytlesing kan være med på å modellere lesestrategier, men også en mulighet for elevene å uttrykke sine estetiske leseopplevelser. Gjennom samtalebasert lesing, der lesingen består av mye samtale, kan høytleseren inviterer elevene inn i en samtale om teksten og hvordan de opplever den. Den som leser bør gi rom for elevenes spontane responser og assosiasjoner i teksten, uten at teksten må lese ferdig først. Barns estetiske opplevelse av litteraturen kommer ofte frem som verbal og nonverbal respons før, under og etter lesingen (Birkeland et al, 2019, s.23). Å være sensitiv for både responser og manglende responser fra elevene kan kjennetegne en god høytleser. Samtaler om tekster i begynneropplæringen kan være mer eller mindre impulsive samtaler som oppstår på grunnlag av elevenes behov for å snakke om det de leser eller hører. Respons kan også ta form som spontane gester, lyder eller dramatisering. Elevene oversetter tekst og illustrasjoner til ekspressivt språk. Det kan være at elevene henvender seg til teksten eller personene i teksten direkte (Birkeland et al, 2019, s.23).

Å bruke barns perspektiv til teksten kan knyttes til den estetiske lese måten (Rosenblatt 1995), dersom samtalen styres slik at det er elevenes møte med teksten som kommer i fokus. Men det er ikke slik at alle samtaler i en høytlesingsøkt bidrar til å fremme den estetiske leseopplevelsen.

Høytleseren må være bevisst på at han kan påvirke både den efferente og den estetiske opplevelsen av teksten, gjennom sine tillegg, spørsmål og fortolkninger (Cochran-Smith, 1984; Rosenblatt, 1995). I løpet av observasjonen og analysen av gjennomføringene kom det tydelig frem at samtale og dialog var en betydelig del av gjennomføringen. Med fokus på lærerens tilrettelegging, oppfattet jeg at det var relevant å undersøke hvordan læreren brukte samtalen for å innblikk i elevenes estetiske opplevelser og følge opp elevinitiativene. Samtalekompetanse virket å være et sentralt element i tilretteleggingen av gjennomføringen. Det ble dermed relevant å trekke inn Olga Dysthes (1995) begreper knyttet dialogisk undervisning i analyse av samtaler i gjennomføringen. Måten høytleseren stiller spørsmål på, åpner opp for responser, og verdsetter og følger opp innspill har stor betydning for opplevelsen (Dysthe 1995, s.214; Skarðhamar, 2001). Det er viktig å gi elevene tid til å «ta inn», oppfatte og forstå teksten. Slik tid kan høytleseren legg inn ved å vente litt for han blir videre (Mitchell, 2018, s.130). Læreren kan stille spørsmål som stimulerer elevene til å engasjere seg aktivt i teksten. Gjennom å bruke autentiske spørsmål (Dysthe 1995; Skarðhamar 2001), der svarene ikke er gitt på forhånd, skaper læreren muligheter for elevene til å reflektere over det de leser. Elevene kan dermed delta i samtalen på en mer likeverdig måte. Autentiske spørsmål gir mulighet for flere til å delta i samtalen, fordi den ikke bare involverer de som er gode til å huske og reprodusere (Skarðhamar 2001, s. 80). Faktaspørsmål med autorative svar, omtales som inautentiske spørsmål. Mens dersom det finnes autorative svar som elevene ikke kjenner til, og læreren åpner opp for «tror dere» spørsmål med personlige tolkninger, omtales disse som kvasiautenstiske (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012 s.74).

Det er viktig at læreren følger opp elevenes innspill. Dette kan gjøres med å inkludere elevenes svar i påfølgende spørsmål. Dysthe (1995, s. 214) kaller dette opptak, og det er tegn som viser eleven at svaret den ga var ok. Ved manglende opptak vil kanskje elevene unngå å svare ved senere anledning og samtalen kan stoppe opp. Det ideelle er at læreren viser høy verdsetting av elevinnspill, med å bygge videre på disse. I slike samtaler oppfattes elevene som en ekte kilde til kunnskap og bidragene tas på alvor. Dersom bidrag avvises eller feilrettes oppfattes det om lav verdsetting, og dialogen vil ikke være fruktbar og levende (Dysthe et al, 2012, s.74). Det er viktig å være bevisst at læreren har en annen rolle i litterære samtaler enn det elevene har, både i form av status og i form av tekstkompetanse.

Lærerens rolle som høytleser bør være inkluderende og sensitiv for sine tilhørende. Høytleser bør formidle teksten slik at den blir tilgjengelig for elevene, og skape rom for at elevene kan få en snakke om og formidle sine estetiske opplevelser av teksten.

2.3 Estetiske leseopplevelser

Estetiske leseopplevelser relaterer seg til Louise Rosenblatt sin estetiske lese måte (Rosenblatt, 1995). Lese måten retter oppmerksomheten mot de affektive elementene av teksten, og handler om hvordan teksten berører oss som mennesker. Med estetisk lesing forstår Rosenblatt slik at opplevelsen av teksten finnes verken i teksten eller i leseren, men “in the transaction that goes between reader and text” (Rosenblatt 1995, s.27). Transaksjonen mellom leseren og teksten påvirkes av leserens erfaringer og følelsesmessig bevissthet knyttet til teksten (Rosenblatt 1995, s.33). Leserens må få opplevelser, og må leve gjennom det teksten skaper. Elevens estetiske opplevelse av teksten bygger den personlige horisonten av tanker, følelser og erfaringer. Den estetiske leseopplevelsen er personlig og kan derfor være vanskelig å få tak i, men hos elever kan den komme til syne gjennom engasjement og innlevelse i teksten, uttrykt blant annet som spontan respons og spørsmål til teksten (Birkeland et al. 2019, s.24). Hvert møte med en tekst har et potensiale for personlig opplevelse og tilknytning til et kulturelt felleskap (Hoel & Tønnessen, 2021, s.2). I et klasserom finnes det dermed utallige ulike perspektiver i møte med tekster. Denne lese måten sees i sammenheng med en efferent lese måte, som har som mål å hente ut informasjon eller finne svar i teksten (Rosenblatt 1995, s. xvii). Den estetiske tilnærmingen setter søkelys på de følelsene, tankene og opplevelsene teksten skaper hos leseren. De to lese måtene utelukker ikke hverandre. En tekst kan leses på begge måter og med ulike formål, og i ulike blandinger med tanke på private og offentlig aspekter. Rosenblatt (1995) hevder at tradisjonell undervisning - og testmetoder ofte forvirrer elever til å implisitt velge en efferent lese måte, når det faktiske formålet var en estetisk lese måte. (Rosenblatt 1995, s. xvii). De to lese måtene å tilnærme seg teksten på har betydning for hvordan lærere legger til rette for lære- og lesesituasjoner for elevene.

Håland og Hoel (2016) sin artikkel «Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse» viser de hvordan elevene på ulike måter kan være transaksjon med teksten gjennom å bruke Langer forestillingsverdener (Langer 2011) til å beskrive det som skjer. De peker på at fagspesifikk leseopplæring hos eldre elever har vært mangelfull og

fraværende, og at undervisning i litteratur i norskfaget har hovedfokus på tilfeldig utvalgte innholdselementer eller ukjente ord (Håland & Hoel, 2016, s.22). Slik jeg forstår den fagspesifikke lesekompetanse i norsk, handler dette blant annet om å ta tak i leseopplevelsen og hva som kjennetegner det å lese skjønnlitteratur. Jeg tolker at dette samsvarer i stor grad med Rosenblatt sin estetiske lese måte. Håland og Hoel (2016) trekker frem Langer sine teorier om forestillinger, for å fremme fagspesifikk lesekompetanse i begynneropplæringen. De peker på at Langers teori blant annet kan inspirere lærere til å lage ulike type spørsmål til teksten, som kan bidra til en dypere opplevelse av teksten (Håland & Hoel, 2016, s. 26). Ved at læreren varierer spørsmålene, bidrar lærerne til at samtalene kan fremme den estetiske leseopplevelse hos elevene og unngå at samtalene preges av en efferent lese måte, preget av kontrollspørsmål og handlingsreferater.

2.4 Forestillingsverdener

I møte med tekster oppstår det tekstverdener i vårt indre. Dette er hver enkeltes opplevelse og forståelse av teksten basert på kulturelle erfaringer, en relasjon til den pågående opplevelsen, hva man vet, hvordan man har det og hva man er ute etter hevder Judith Langer (2011, s.26) Hun kaller det forestillingsverdener. Forestillingsverdener handler om leserens tanker og følelser i møte med teksten. De er ikke alltid bevisste, noen ganger er det i underbevisstheten, mens leseren bygger opp forståelsen (Langer 2011, s.35). Forestillingsverdener er dynamiske ideer, bilder, spørsmål, forventninger og argumenterer som fyller tankene når vi leser, skriver, snakker eller tar del i aktiviteter der man uttrykker og deler sine tanker og tolkninger (Langer, 2011, s.28). Forestillingsverdenene er individuelle og unike, og befinner seg alltid i forandring eller en åpne for forandring. Den er ikke bare knyttet til litteraturen, men forestillingsverdener endrer seg når vi lærer mer om oss selv, andre og omverden (Langer, 2011, s.28). Judith Langer (2011) bruker fem faser som beskriver hvordan leseren forholder seg til og beveger seg inni, gjennom og ut av teksten. Fasene er ikke lineære, men beskrives av spesifikke mønstre og innhold som kommer til syne gjennom leserens erfaringer og forventninger i transaksjonen med en viss tekst. Fasene kan hjelpe læreren til å forstå og beskrive elevenes utfordringer i møte med en tekst. Modellen kan inspirere og bidra til å lage varierte spørsmål til tekster.

De fem faser er:

1. Å være utenfor og bevege inn i forestillingsverden
2. Å være i og bevege seg i forestillingsverden
3. Å stige ut og undersøke det man vet
4. Å stige ut og objektivere opplevelsen
5. Å gå ut av forestillingsverden og bygge videre på den

(Langer 2011, s.37–42)

Fasene forekommer ikke kronologisk i forhold til en tekst, men leseren kan bevege seg mellom disse i løpet av teksten. I denne oppgaven benyttes fasene til å tolke lærerens spørsmål og elevenes handlinger og ytringer knyttet til gjennom høytlesingsøkten. Både Rosenblatt og Langer er altså opptatt av transaksjonen som skjer mellom teksten og leseren.

2.5 Bildebøker

En bildebok kan enkel defineres som «en barnebok med et eller flere bilder på hvert oppslag» (Hallberg, 1982, s.164), men en bildebok må ikke knyttes til barn og kan dermed defineres litt videre som «en bok med ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen, 2018, s.151). Verbaltekst og illustrasjoner, ikonotekstensom sammen skaper litterære opplevelser hos leseren (Hallberg, 1982). Når ord og bilde forteller den sammen historien kalles dette for en symmetrisk bildebok (Nikolajeva & Scott, 2000, s.225). De to modalitetene, verbaltekst og bilde har ulik affordans. De har mulighet til å utfylle hverandre og dynamikken mellom disse kan være komplementerende, illustrasjonen og verbalteksten kan til sammen skape nye meninger utover seg selv, men de kan også fortelle kontrapunktiske fortellinger, der det ser ut til at illustrasjonen og verbalteksten forteller ulike historier (Nikolajeva & Scott, 2000, s. 225-226). Denne tvetydigheten utfordrer leseren til å undersøke forholdet mellom illustrasjonene og verbalteksten for å oppleve bildeboken fortelling. Illustrasjonene kan i stor grad bidra til å skildre hvordan personer og steder ser ut og dette kan støtte eleven i å engasjere seg i den verbale teksten. Kvaliteten på illustrasjonen kan bidra til å utvikle elevene som lesere. Kontemplativ estetikk beskriver kvalitet ved illustrasjoner i barnebøker (Solstad, 2008, s, 76). Med et hurtig blick på illustrasjoner kan vi danne oss en oppfatning av hva bildet forteller. Når dette fungerer, er det fordi illustrasjonen er enkel og utvetydig, hevder Solstad (2008). Kontemplativ estetikk krever et

mer reflekterende og analyserende blikk, hvor vi kan dvele med både helhet og detaljer. Dette krever en mer aktiv leser og forutsetter at leseren bruker tid på å tolke illustrasjonene. Å danne seg forestillinger og skape mening i en tekst, gjennom både illustrasjoner og verbal tekst er en ferdighet som kan trenes opp. Arbeid med kontemplativ estetikk kan bidra til leserens sensitivitet for tekster og kunne påvirke elevens leseutvikling (Solstad, 2008, s.76) Elevene ser gjerne på illustrasjonene i en bildebok først, i motsetning voksne lesere (Ommundsen, 2018, s.151). Bildeboka er et godt utgangspunkt for samtaler om litteratur i begynneropplæringen, fordi den kan engasjere leseren gjennom flere modaliteter. Når man leser en bildebok høyt aktiveres både syn og hørsel. Elevenes visuelle opplevelse er unik, men den auditive opplevelsen er påvirket og monitorers av den som leser. Dette ble problematisert tidligere knyttet til høytleserens rolle. Bildeboken kan sammenlignes med å være på teater. Illustratøren kan sammenlignes med både regissør, scenograf og den som har ansvaret for skuespillerne, kostymene og rekvisittene. (Birkeland et al, 2019, s.107). Å rette oppmerksomheten mot i illustrasjonen ved valg av bildebøker er derfor sentralt for å bidra til en estetisk leseopplevelse. Paratekstene som omslagsillustrasjonene, tittel, innsidepermer om format rammer inn bildeboken. Parateksten vil kunne påvirke leserens opplevelse av boka, gjennom å skape interesse for boka, bidra til førforståelse eller gi nyttige kommentarer som kan utvide leseopplevelsen (Birkeland et al, 2019, s.107). Paratekstene kan være tekstbånd som medvirker til å gjøre leseopplevelsen sammenhengende. I bildebok kan vending av sider være en fortellende drivkraft, og under høytlesing kan den som leser forsterke dette (Birkeland et al. 2019, s.112). Spenning kan motivere leseren til å følge med, men bildeboka disponerer en egen framdrift kraft i det visuelle og verbale, eller i en kombinasjon.

Utvalget av bøker som elevene har tilgang til er sentralt i forhold til høytlesing. Dette gjelder både der hvor den voksne velger bok eller om det er elevenes som velger hva som skal lese høyt. Det som berører en, berører kanskje ikke en annen, hevder Øines i sitt kapittel i boken *Lesepraksiser i barnehagen – Inni litteraturen på mange måter* (Solstad et al, 2018, s. 77). Øines sier videre at det er vanskelig å gi et svar på hva en god bok er. Hun trekker frem at bredde er viktig i arbeidet med kvalitet på bildebøker. Elevene må møte bøker med ulike tematikk, humoristiske, optimistiske, triste, rare, enkle, komplekse bøker hevder Øines. Det er bra å lese klassikere, men eleven må også møte litteratur som er skrevet etter at eleven ble født påpeker

Øines. Fordi elever trenger å møte bøker som speiler samtida de lever i (Solstad et al, 2018, s.77). Å velge bøker på vegne av barn er et stort ansvar og ansvaret medfører også ansvar for kvalitet, skriver Birkeland et al. (2019). Den som skal vurdere litteratur trenger sjanger- og tekstkunnskap og må kunne stille relevante spørsmål i møte med ulike tekster. Å være bevisst og fleksibel i valg av kriterium er en forutsetning for å gjøre gode valg av litteratur for barn. Kompetanse blir bygd gjennom lesing. Den som har lest mye, blir tryggere i sine vurderinger (Birkeland et al, 2019, s. 45). Denne oppgaven knytter seg til bildebøker. Bildeboken er unik fordi den henvender seg til leseren gjennom to modaliteter. Når vi ser på bilder og verbaltekst i en sammenheng, omtales dette som ikonotekst (Hallberg,1982). Når man skal velge bildebøker til høytlesing, bør man være bevisst bildebøkene egenart.

3 Metode

Problemstillingen i dette prosjektet er:

Hvordan legger lærere til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn?

For å undersøke problemstillingen har jeg rettet søkelyset mot planleggingen og gjennomføringen gjennom to forskningsspørsmål:

- *Hvordan planlegger lærere for å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok for elever på 1.trinn?*
- *Hvordan gjennomfører lærere høytlesing med tanke på estetiske leseopplevelser av en bildebok på 1.trinn?*

I dette kapittelet presenterer jeg metodiske valg for studien. Først beskriver jeg metoder for innhenting av data. Deretter redegjør jeg for metode for kategorisering, analyse og drøfting. Til slutt i dette kapittelet vil jeg reflektere rundt rollen som forsker og etiske forhold som det medførte, samt diskutere kvaliteten ved denne studien gjennom reliabilitet og validitet.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Prosjektet kan kategoriseres som en kvalitativ casestudie. Prosjektets tema og vinkling har vært utgangspunktet for valg av metodisk tilnærming. Oppgavens problemstilling som handler om hvordan lærere legger til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en


bildebok på 1.trinn. Den retter oppmerksomheten mot kvaliteten ved lærernes handlinger og tanker. Det er derfor naturlig å bruke kvalitative metoder for å undersøke dette nærmere. Ved å benytte observasjon, lydopptak og intervju har jeg prøvd å fange og forstå kvaliteter i den praksisen som er. Gjennom til mitt forskningsdesign ønsket jeg å bidra til økt kunnskap om lærernes rolle ved høytlesing. Mitt forskningsdesign la derfor til rette for å undersøke den etablerte praksisen, og på bakgrunn av den kunnskapen, senere kunne videre utvikle praksis. Gjennom hele forskningsdesignet tilstrebet jeg å undersøke så praksistru gjennomføring som mulig. Prosjektet var av en slik karakter at det ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata. Prosjektet ble vurdert til å følge gjeldende retningslinjer, pr. 23.11.2021, og behandlingen av data kunne starte (Vedlegg 1).

Prosjektet hadde en metodetriangulering, analyse av transkripsjon fra lydopptak, observasjon og intervju var metodene jeg benyttet. Metodetrianguleringen ble gjort for å forstå mer av fenomenet, tilrettelegging for estetiske leseopplevelsene på 1.trinn. Trianguleringen belyste lærerens rolle fra ulike vinkler og ga innblikk i spenninger i feltet. Den ga meg også muligheten til å se det var samsvar mellom det lærere planla, og det de faktisk gjorde med elevene. Valget av metodene for innhenting av data bygget på ønske om å innhente relevant empiri på en effektiv og presis måte. Det var hensiktsmessig å benytte metoder som bidro til å beskrive kvaliteter og egenskaper ved læreres praksis av høytlesing av bildebøker på 1.trinn. Thagaard (2018) peker på at ved å bruke kvalitative metode får vi vist kvaliteter, egenskaper og karaktertrekk ved de sosiale fenomenene vi studerer. (Thagaard, 2018 s. 15). Dette prosjektet hadde et formål å fange inn og forstå omverdenen slik personene jeg studerte, oppfattet den (Thagaard, 2018, s. 34). Prosjektet rettet fokuset på fenomenet, estetisk lese måte (Rosenblatt, 1995) og hvordan lærere la til rette for dette gjennom høytlesing av bildebok på 1.trinn. Fenomenologiske studier kjennetegnes ved at de utforsker den meningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen, kjennetegnes ved at fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i prosjektet gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s.36). De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet vi studerer hevder Thagaard (2018, s. 36). For å undersøke fenomenet har jeg brukt ikke-deltakende observasjon, og transkriberte lydopptak av tre høytlesingsøkter og delvis strukturerte intervjuer med de tre lærerne. Lydopptakene og observasjonene ga innblikk i operasjonalisert praksis, men

intervjuene i etterkant ga muligheten til å få innblikk i lærernes tanker knyttet til valg som ble gjort i forberedelsene og planleggingen, samt tanker om gjennomføringen.

3.2 Ikke-deltakende observasjon og lydopptak

Thagaard (2018, s.63) definerer observasjon som en vitenskapelig metode som innebærer at man studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakerne utfører. Denne type innsyn krever at man selv er til stede i klasserommet. For å kunne observere mest mulig, inntok jeg en ikke-deltakende rolle i selve gjennomføringsøkten. Jeg plasserte meg slik at jeg kunne iaktta både lærere og elever, på den måten kunne få et innblikk i samspillet mellom lærerne og elevene, og elevene imellom. For å observere relasjonen mellom bildeboken og deltakere gjennom høytlesingsøkten, utviklet jeg et observasjonsskjema. Observasjonsskjemaet bygget på sideopplagene i boken. Dette gjorde det enklere å knytte observasjonene til konkrete punkter i boken. Observasjonen fokuserte jeg på ikke hørbare elementer, som gester, kroppsspråk og mimikk som kunne ha implikasjoner på den estetiske opplevelsen. Hensikten var å utvikle en forståelse av hvilken betydning handlingene har i en sosial situasjon (Thagaard, 2018, s. 69).

Oppslag	Tekst på oppslag	Observasjoner
	<p>Den svarte haren Phillipa Leathers Oversatt av Finn Valgermo 2015 Fortellerforlaget, Oslo, norsk utgave</p>	<p>Samler elevene på benkene. 9 elever og kontaktlærer</p> <p>Sørger for at alle sitter godt.</p> <p>Lærer viser og leser forside på boka.</p>
		<p>Lærer viser oppslaget. Lærer peker.</p> <p>Elev reiser seg opp og følger stiplede linje med fingeren.</p> <p>Alle elevene har fokuset mot eleven og oppslaget.</p>
		<p>Blar over dette oppslaget.</p>

FIGUR 3-1 UTDRAK FRA OBSERVASJONSSKJEMA

Observasjonene, sammen med lydopptakene, dannet grunnlaget for å besvare forskningsspørsmål 2. Observasjonene gav innsikt i lærerens og elevenes ikke-verbale handlinger og hvordan de forholdt seg til hverandre. Nonverbal respons på illustrasjonene, for eksempel peking, forutsatte en observasjon for at det skulle fanges opp. Observasjonen var åpen for elevene og lærer (Thagaard, 2018, s. 12), det var altså tydelig hva min rolle var i disse situasjonene. Ved å bruke lydopptak i tillegg, kunne jeg fokusere observasjonen på nonverbale hendelser og implikasjoner. Lydopptaket dokumenterte lærerens verbale formidling og høytlesingen av bildeboken. Bildebøker kjennetegnes ved at de formidler fortellingen gjennom to modaliteter, verbaltekst og illustrasjoner. Dette gjorde at formidling av den ikke bare kunne dokumentere gjennom lydopptaket. En kombinasjon av observasjon og lydopptak ga god dokumentasjon av leseøkten, både verbale og nonverbale hendelser.

Lydopptaket ga meg mulighet til senere å analysere de verbale hendelsene. Denne detaljerte informasjonen var viktig i arbeidet med å analysere gjennomføringen. Thagaard (2018) hevder at analyser av verbale uttrykksformer gir oss en forståelse av mønstre som preger måter vi kommuniserer på (Thagaard, 2018, s. 11).

De praktiske gjennomføringene ble altså dokumentert gjennom observasjon og lydopptak. Lydopptakene ble transkribert. Disse dataene dannet grunnlaget for å besvare forskningsspørsmål 2, om gjennomføringen. For å bevare forskningsspørsmål 1, og om planleggingen, intervjuet jeg de tre involverte lærerne. Det ble gjort lydopptak og feltnotater fra av intervjuene.

3.3 Delvis strukturerte intervjuer

Thagaard (2018) omtaler delvis strukturert intervju som kvalitative intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Intervju som metode gir muligheten til å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Fordi jeg i dette prosjektet ønsket å rette fokuset mot læreren, var det derfor viktig å få innsikt i læreren opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 12). Intervjuene ble gjennomført i etterkant av gjennomføringen på denne måten kunne lærerne fortelle både om sine erfaringer og tanker fra planleggingen og gjennomføringen. Dette ga lærerne mulighet til selv å reflektere over sammenhengen mellom sin egen planlegging sett i lys av gjennomføringen. Delvis-strukturerte intervjuer ga meg og lærerne muligheten til fleksibilitet. Lærerne hadde i forkant fått tilsendt en

intervjuguide (Vedlegg 4). Temaene for intervjuet var i hovedsak fastlagt på forhånd, og jeg bestemte rekkefølgen på temaene underveis, ettersom det falt naturlig i samtalen. Dette er i tråd med Thagaard (2018) sin beskrivelse av kvalitative forskningsintervjuer som en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av både de temaene vi ønsker å få kunnskap opp, og de temaene intervjupersonene tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuene dannet grunnlaget for å besvare forskningsspørsmål 1, knyttet til planleggingen. Det ble gjort lydopptak. Lydopptakene ble først transkribert og anonymisert, før de dannet grunnlag for analyse og drøfting.

3.4 Transkripsjon

Alle høytlesingsøktene og intervjuene ble manuelt transkribert av meg. Gjennom dette arbeidet ble jeg godt kjent med materiale. Samtidig var det viktig for meg som forsker å opprettholde en distanse til materiale slik at det ble transkribert etterrettelig. Jeg benyttet relevante transkripsjonsnøkler i arbeidet. Nøklerne bygger på Jefferson systemet (Jefferson Transcription System - A Guide to the Symbols, 2017). Jefferson systemet er utviklet av Gail Jefferson innenfor konversasjonsanalyse. Transkripsjonsnøklerne gav mulighet til å beskrive hvordan det uttrykkes, ikke bare hva som uttrykkes. I tabellen under presenteres det transkripsjonsnøklerne som ble benyttet i min transkripsjon. Dette er ikke en fullstendig presentasjon Jefferson systemet.

Transkripsjonsnøkler	Beskrivelse
.	fallende intonasjonskontur (såkalt «hevdende» intonasjonskontur)
?	stigende intonasjonskontur («spørrende»)
[ord], [ord] (vertikalt parallelle klammer)	overlappende tale
ord	lattermild tale
(peker)	beskrivelser av ikke verbale handlinger, og andre kommentarer

TABELL 3-1 TRANSKRIPSJONSØKLER (JEFFERSON, 2017)

Transkripsjonsnøklerne ga mulighet til å beskrive relevante elementer i høytlesingsøktene. Det viktigste med transkripsjonen av gjennomføringene var å få ta innblikk i ord og handlinger med tanke på hvordan dette påvirket elevenes estetiske opplevelse. Måten læreren formidlet teksten og stilte spørsmålene, intonasjonen som ble brukt av lærer, kunne ha påvirkning på elevenes estetiske leseopplevelse. Derfor ble dette forsøk viderefremidlet gjennom transkripsjonen. Overlappende tale ble transkribert, da dette tyder på engasjement hos flere elever samtidig. Ikke

verbale gester fra observasjonen ble notert inn i transkripsjonen ettersom de også kunne påvirke den estetiske opplevelsen og dermed grunnlag for analyse. Transkripsjonene og observasjonsnotatene fra hver enkelt gjennomføring ble sammenstilt i et notat fra hver gjennomføring. Intervjuene ble transkribert i separate notater. Alle navn på elever er fiktive, men kjønnnet samsvarer. Lærerne omtales som lærer 1, 2 og 3 og med tilhørende klasserom 1, 2, 3. Dette er gjort for å øke leservennligheten.

3.5 Deltakere

Utvalget av deltakere er tre kvinnelige lærere som jobbet som kontaktlærere i hver sin gruppe på 1.trinn. Lærerne deltok i prosjektet frivillig. De hadde ulik erfaring som kontaktlærere på 1.trinn, og utgjorde et team som til daglig planla undervisning og læringsaktiviteter i felleskap. Lærerne ble invitert inn i prosjektet gjennom en formell hevendelse på e-post. Eposten inneholdt et samtykkeskjema med prosjektbeskrivelse, godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 2). Lærerne takket dermed ja til deltakelse gjennom et informert samtykke. Lærerne ble oppfordret til å gjennomføre høytlesingen slik de selv ønsket. I prosjektbeskrivelsen sto det at innhenting av data til prosjektet hadde som hensikt å undersøke hvordan lærere la til rette for høytlesing begynneropplæringen for å fremme en gode leseopplevelser og bidra til leselyst hos elever i begynneropplæringen. Gjennom prosjektbeskrivelsen kom det fram at jeg ønsket å undersøke hva lærerne vektla når det valgte bøker til høytlesing, hvordan de forberedte seg og hvordan de gjennomførte høytlesingen. Fokuset på estetiske leseopplevelser kom fram gjennom tittelen på prosjektet, "Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen?", som også er tett opptil problemstillingen i denne oppgaven. Lærerne var allerede i et etablert team og var vant til å samarbeid, planlegge og bestemme ting i felleskap. Lærerne leste for sine respektive grupper. Elevgruppene lærerne leste for tilsvarte omtrent halvparten av en ordinær klasse. Gruppene var henholdsvis 9,12 og 7 elever. Gruppestørrelsen var mindre enn vanlig. Dette var grunnet antall samtykker innhentet blant i elevene, i kombinasjon med gjennomføring i en periode med høyt sykefravær, grunnet Covid-19 pandemien. Størrelsen på elevgruppene var mindre enn planlagt i forskningsdesignet. De små gruppene hadde helt klart implikasjoner på studien, da de tilsvarte omtrent halvparten av ordinære klasser. Samtidig mener jeg studien er relevant fordi høytlesing i mindre grupper, et

pedagogisk grep som benyttes i skolen. Jeg mener dermed at prosjektet fremdeles har relevans for praksisfeltet.

Elevgruppene besto av både jenter og gutter. Gruppene hadde representativ variasjon for skolens 1.trinnever. Alle trinnets elever fikk tilbud om å delta i studien, gjennom en skriftlig invitasjon, med informasjon om studien (Vedlegg 3). Elevenes foresatte kunne samtykke på vegne av sitt barn. Elevene som ikke deltok i studien, gjennomførte annen relevant aktivitet sammen med assistenter på trinnet.

3.6 Valg av bok

I forskningsdesignet fokuserte jeg på at lærernes valg av tekster var en sentral del av det å legge til rette for elevenes estetiske leseopplevelser. Denne delen måtte revideres grunnet ytre implikasjoner. Prosjektet ble gjennomført i en periode med høyt sykefravær både blant elever og lærere, grunnet Covid-19. Arbeids- og tidspresset var høyt for de involverte lærerne. Lærerne ga uttrykk for at arbeidet med å velge bok til prosjektet var en utfordring. Tidsaspektet ved å sette seg inn i bildebøker, kom også tydelig frem i intervjuene med lærer. Jeg skriver mer om dette i analysekapitlet. For å lette litt på arbeidsbyrden knyttet til prosjektet for lærerne, gjorde jeg et utvalg på 15 ulike bildebøker for barn, som jeg presenterte for lærerne. Bildebøkene som lærerne fikk presentert hadde ulik dynamikk mellom verbaltekst og illustrasjonene. De tok opp ulik tematikk og besto av både norske og oversatte bildebøker for barn. Utvalget representerte bredde og var gjort i samarbeid med barnebibliotekarer ved det lokale biblioteket. Felles for bildebøkene i utvalget var at de var av nyere dato og relativt korte, slik at de kunne leses innenfor en tidsramme på ca. 30 minutter. Det var lærerne i prosjektet som ønsket at jeg skulle komme med et utvalg bøker. Dette var en endring fra forskningsdesignet, som var at lærerne selv skulle finne og bli enig om en bok. Innenfor de 15 utvalgte bøkene, ble lærerne enige om en bok de skulle lese i prosjektet. Bakgrunnen for at jeg ønsket at lærerne skulle lese en felles bok, var denne oppgavens omfang. Ved å lese samme bok i tre ulike grupper ga det meg som forsker gode muligheter til å sammenligne de ulike forberedelsene og gjennomføringene. På den andre siden kan dette være en begrensning med studien, da boken i seg selv alltid har implikasjoner for de mulige estetiske leseopplevelsene hos elevene. Prosjektets hensikt var å se på lærernes tilrettelegging for estetiske leseopplevelser, den litterære teksten er kun en av implikasjonene i tilretteleggingen. Løsningen for bokvalget kan sees på som en svakhet ved oppgaven, samtidig

gir den mulighet til å gå i dybden å se på hvordan de tre lærerne løste oppgaven ulikt. Som forsker ønsket jeg at lærerne selv skulle ta de endelige valget, da jeg så på bokvalg som en sentral del av å legge til rette for estetiske leseopplevelser.

Lærerne valgte å lese bildeboken “*Den svarte haren*” av Philippa Leathers, utgitt i 2013, oversatt til norsk av Finn Valgermo i 2015. Dette er en bildebok på 19 oppslag, med kolorerte illustrasjoner. Illustrasjonene er komplementerende. Dette er en fortelling om redsel for det ukjente. Boken handler om en liten hare som en dag våkner opp og oppdager at han ikke er alene. Den svarte haren er med han overalt, og den hvite haren liker det ikke og prøver å riste han av seg. Den svarte haren forsvinner når den hvite haren går inn i den mørke skumle skogen. Der møter han en ulv. Den hvite haren løper så for han kan ut i lyset igjen, der er den svarte haren tilbake. Ulven forsvinner, og den hvite haren blir venner med den svarte haren.

I forbindelse med bruk av utdrag fra boken *Den svarte haren* (Leathers, 2015) i denne masteroppgaven, har jeg fått tillatelse fra det norske forlaget (Vedlegg 5).

3.7 Praktisk gjennomføring

Gjennomføringen av de tre høylesningsøktene ble gjort i respektive klasserom innenfor en uke. I alle gjennomføringene ble elevene samlet på kortapper foran i klasserommet og plassert slik at alle hadde muligheten til å se læreren som leste og illustrasjonene i boken. Alle gjennomføringene ble gjort tidlig på dagen og avsluttet ved at elevene gikk ut til friminutt. Det ble gjort lydopptak via små enheter knyttet til nettskjema-diktafon. Jeg var til stede som ikke-deltakende observatør. De delvis strukturerte intervjuene ble gjennomført via videomøte med lydopptak (2 av 3) og fysisk møte (1 av 3) ca. 1 uke etter høytlesingsøktene. Høytlesingsøktene var i mellomtiden da transkribert, men ikke ytterligere analysert.

3.8 Bearbeiding av data

Bearbeiding av data fra empirien ble strukturert av de to forskningsspørsmålene, hvordan planlegger lærere for elevenes estetiske opplevelser gjennom høytlesing av bildebøker? og hvordan gjennomfører lærere for elevenes estetiske opplevelser gjennom høytlesing av bildebøker? Intervjuene med lærerne lå til grunn for det første forskningsspørsmålet. Intervjuene ga innblikk i forberedelsen gjennom lærerens vurderinger, tanker og avveininger i forkant av

høytlesingen. Mens observasjonen og transkripsjon av høytlesingsøktene dannet grunnlaget å belyse det andre forskningsspørsmålet, som handlet om gjennomføringen

3.8.1 Arbeid med første forskningsspørsmål


Det første forskningsspørsmål var: *Hvordan planlegger lærere for elevenes estetiske opplevelser gjennom høytlesing av bildebøker?* For å undersøke dette gikk jeg systematisk til verks i de transkriberte intervjuene med lærerne. Jeg jaktet på utsagn som inneholdt beskrivelser som gjelder planlegging. Planlegging i denne sammenheng, forsto jeg som de forberedelsene og tilretteleggingene som skjer i forkant av høytlesingsøkten. Forberedelsene handlet om hva lærerne gjorde konkret og om hvordan og hva de tenkte om det som skal skje. Alle utsagn som var knyttet til planlegging ble i første omgang markert i tekstene og deretter flyttet ut i et eget dokument. Når alle utsagn som knyttet til var samle, begynte jeg å systematisere og kode utsagnene. Flere utsagn passet i flere kategorier. Dette var et tidkrevende arbeid. Kategorier ble revidert og forkastet. Gjennom arbeidet med kategorier var det viktig å holde fokuset på hvordan forberedelsene påvirket elevenes estetiske leseopplevelse. Jeg kom til slutt frem til tre empirisk funderte hovedkategorier for forberedelser med fokus på estetiske leseopplevelser med. De var, å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom valg av tekster, å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom samtale og å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom å engasjere elevene emosjonelt.

3.8.2 Arbeid med andre forskningsspørsmål

Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvordan gjennomfører lærere høytlesing med tanke på estetiske leseopplevelser av bildebok på 1.trinn?* Undersøkelsene knyttet til dette bygger hovedsak på transkriberte lydopptak og observasjoner fra gjennomføringene. Gjennomføringene ble også berørt i intervjuene, der lærerne uttrykket sine tanker og kommentarer til gjennomføringen i etterkant. Arbeidet med materialet til forskningsspørsmål 2 ble gjort på tilsvarende måte som med forskningsspørsmål 1. I forskningsspørsmål 2 tolket jeg “gjennomfører” som de handlinger som læreren gjorde, både verbale og nonverbale, som kunne påvirket den estetiske leseopplevelsen hos elevene. Arbeidet med materialet startet med å lese og skaffe meg en oversikt og et totalt inntrykk av transkripsjonene. Deretter begynte jeg på analysen av leseøktene og tok utgangspunkt i tekstbaserte analysestrategier (Anker, 2020, s. 42) Alle transkripsjonene ble sammenstilt i et analyseskjema. Skjemaet baserte seg på

observasjonsskjemaet og tok utgangspunkt i det ulike oppslagene i boken. Ved å sammenstille og analysere de ulike hendelsesforløpene i de ulike klasserommene med utgangspunkt i oppslagene i boken, ble det enklere å se og analysere hvilke handlinger lærerne hadde gjort for å bidra til estetiske leseopplevelser.

Koding 1

	Klasserom 1	Klasserom 2	Klasserom 3	Kommentarer
	<p>Lærer 1: [Okey, i dag så tenkte jeg at jeg skulle lese en bok for dere.] [Lærer viser forside på boka]</p> <p>Lærer 1: Vi har ikke lest den, ja hva den heter? Vi har ikke lest den sammen før. Du lurte på hva den heter?</p> <p>Lærer 1: [Den svarte haren]</p> <p>Lærer 1: Ja, haren er jo hvit, ja. Også heter boka den svarte haren. Det var litt rart.</p> <p>Lærer 1: Den er svart bak der ja. [høytviser illustrasjon]</p> <p>Adrian: Det er skyggen til haren... også er den veldig stor. Lærer 1: Tror du det? Eli: Skyggen skal bli veldig store. Lærer 1: At skyggene er veldig store. Hvorfor er skyggen store da? Eli: Ehhh... Lærer 1: Men det er helt riktig Eli. Skyggen blir veldig store. [Vet du hvorfor de blir store, eller?] Eli: (Rister på hodet)</p> <p>Lærer 1: Nei, dere da skal vi altså lese om den svarte haren. Tror dere det er en skummel bok, eller?</p> <p>Lærer 1: Noen tror det er en litt skummel bok. Tror dere den er morsom?</p> <p>Lærer 1: Okey, skal vi se her da? (Blir til neste oppslag)</p>	<p>Lærer 2: Vi skal lese denne boka her. Eller jeg skal lese den for dere. Den heter Den Svarte haren. [Viser forside]</p>	<p>Lærer 3: Dere i dag så skal vi lese en bok. Boka den heter: Den svarte haren.</p> <p>Lærer 3: Hva tror dere denne boka handler om når dere ser på bildet og dere hører tittelen på boka? ... Den svarte haren. Se litt på bildet, hva tror dere at den handler om?</p> <p>[Viser forside]</p> <p>... Jon, hva tenker du? Jon: Om bare take som blir til skyggen. Lærer 3: om taके, om skygge, ja Ida: Det er jo den skyggen Lærer 3: ja. Ida: ...sss skygge, det er egentlig sol som lager sånn at det blir skygge. Ida: sånn at det blir på en måte skygge.</p> <p>Lærer 3: Erika? Erika: Det handler om en hare som ikke visste hva en skygge var? Lærer 3: Har du lest den før? Erika: Nei, men jeg tror det er det den handler om. Lærer: ja... Ida? Ida: aaaaaa... Det er haren selv sin skygge.</p>	<p>Alle viser forside av boken.</p> <p>Lærer 1 følger opp elevene observasjon fra illustrasjonen. Læreren bekrefter elevenes observasjon og kommer med et undrende utsagn. Snakker videre om skyggen.</p> <p>Spør om forventninger til boka skummel/morsom.</p> <p>Lærer 2:</p> <p>Lærer 3: Spør om forventninger knyttet til tittel og illustrasjon.</p> <p>Går inn i en samtale med elevene</p> <p>Tar tak i elevs observasjon av skyggen... Går videre på den for å få eleven til å utdype.</p>

FIGUR 3-2 UTDRAG FRA TIDLIG ANALYSE AV GJENNOMFØRING

Gjennom en møysommelig induktiv tilnærming utviklet jeg empirisk funderte kategorier som ga et konsentrert uttrykk for deltakernes handlinger (Thagaard, 2018, s. 153). Kategorier ble testet, vurdert og revidert i dette arbeidet. Jeg hadde hele tiden fokus på hvordan lærernes handlinger påvirket elevenes estetiske opplevelser. Det ble naturlig å benytte verb for å benevne kategoriene som beskrev handlingene lærerne gjorde. Verbene å stille, å aktivere, å gripe fatt i, å påvirke, å bygge på og å avslutte ble benyttet til å kategorisere. Dette skapte en systematikk gjennom i analyseprosessen.

Gjennom arbeidet med materialet fra gjennomføringene ble det synlig at det ble stilt mange spørsmål gjennom leseøktene. Jeg valgte derfor å gjøre en telling av antall spørsmål i de ulike klasserommene. Telling skilte mellom antall spørsmål stilt fra læreren og fra elevene.

Resultatene fra telling presenteres i en tabell (Tabell 4-1) i analysedelen dannet grunnlaget for et interessant kvantitativt funn i mitt materiale, presentert som kategorien Å stille spørsmål.

Det var likevel den kvalitative analysen som er hovedanalysen til forskningsspørsmål. Den kvantitative tellingen sammen med fem empirisk funderte kategorier dannet grunnlaget for å beskrive de aktiviteter som lærerne gjorde under leseøkten. De fem kvalitative kategoriene var: Å aktiverer førforståelse gjennom paratekst og samtale, Å gripe fatt i elevenes estetiske leseopplevelsen, Å påvirke elevenes estetiske leseopplevelsen, Å bygge på tidligere erfaringer og og tekstopplevelser, og Å avslutte leseøkten. De totalt seks kategoriene var med på å strukturere analysen av de tre høytlesingsøktene, samtidig som de aktivt beskrev de handlingene som læreren gjorde i gjennomføringen for å legge til rette for elevenes estetiske leseopplevelse.

Å aktivere førforståelse	Å gripe fatt i estetiske opplevelser	Å påvirke den estetiske	Å bygge på tidligere opplevelser	Å avslutte lesehendelsen
<ol style="list-style-type: none"> Eli: Oii! Lærer 1: Her, ligner det på et kart synes jeg. Eli: Det er et kart. Lærer 1: Er det et kart? Hanne: Ja!! Lærer 1: Hva viser det kartet her da? Hanne? Hanne: Kaninen skal gå et sted. Lærer 1: Du tror kaninen skal ut å gå. Den lille haren skal ut på tur. Adrian: [ja] Lærer 1: Så skal han gå her den røde streker viser. (Læreren peker på illustrasjonen) Eli: [ja] Lærer 1: Der skal han gå 	<ol style="list-style-type: none"> Lærer 1: Det står her: Han ble redd. Eli: * Han ble redd av sin egen skygge* (lette leende) Lærer 1: * Han ble redd av sin egen skygge* ler Hanne: (latter) Lærer 1: Ohh, lille hare ... (medfolende) Eli: Jeg tror det er en <u>babyhare</u>. Lærer 1: At det er en <u>babyhare</u> og at det er derfor den blir redd av skyggen sin. Så det er en <u>babyhare</u>. ohh? Hanne: Også er den veldig svær.. (henviser til skyggen på illustrasjonen) 	<ol style="list-style-type: none"> Lærer 1: Hare begynte å løpe igjen, fortore enn han noen gang hadde løpt- rett i Den store skumle skogen. (leser med lett innlevelse.) Eli: ohh.. *litt redd Lærer 1: Her ser dere til og med at det står et skilt. (peker) Velkommen til den store skumle skogen. (læreren leser) Eli: Oii.. Lærer 1: Er det noen som har lyst til å gå inn dit, eller? [Jaa [Jaa][Jaa][Jaa] Adrian: Jeg tør i hvert fall ikke å se. 	<ol style="list-style-type: none"> Lærer 1: Men ingenting hendte. Men hva skjedde her? Sander, hva skjedde her? Sander: Han spiste ikke kaninen. Lærer 1: Hvorfor ikke det da? Normann: Grunn av han har aldri sett sola. Se på hans kinn. Den er så rød fordi han synes det var så kult å se endelig sola. For å være i det stedet i sånn mange år. Lærer 1: også når han endelig kommer ut, også ser sola så blir han forskrekka? Sander: Jeg tror at han ikke tåler sola. 	<ol style="list-style-type: none"> Lærer 1: Hva synes dere om boka da? Var den fin? Eli: Ja Normann: tipp topp tommel opp. (viser tommel opp) Lærer 1: Du synes den var tipp topp tommel opp (...) Lærer 1: Men Adrian, hva synes du om den boka? Adrian: Den var ikke så skummel som jeg trodde. Lærer 1: Nei, den var ikke så skummel som man skulle tro Hadde den noe moral, denne fortellingen her?

TABELL 3-1 UTDRAK FRA ANALYSESKJEMA BASERT PÅ EMPIRISK FUNDERTE KATEGORIER

Eksempler fra transkripsjonen ble trukket frem i alle kategoriene i begge forskningsspørsmålene for å belyse mine funn. Disse eksemplene ble utgangspunkt for drøfting i lys av teori og tidligere forskning på feltet.

3.9 Forskerrollen

Å forske på egen arbeidsplass kan være utfordrende, særlig knyttet til det å være kollega og forske på kollegaer sin praksis. I denne oppgaven har det vært viktig for meg å prøve å forstå hva lærer gjør og hvorfor de gjør som de gjør. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det vært viktig å beskrive hva jeg har sett og analysert dette i lys av tidligere forskning og teori. Målet med oppgaven er å forstå fenomenet slik det opptrer i feltet. Samtidig har det vært viktig for meg å behandle lærerne som deltok, med respekt og verdighet. Thagaard (2018) peker på at kjennskap til kulturen kan føre til at vi ikke stiller spørsmål ved ting vi tar for gitt (Thagaard, 2018, s.80). Jeg har hatt som mål å heve perspektivet, slik at jeg kunne se kulturen med andres øyne. Dette bidro til at jeg har stilt kritiske spørsmål til knyttet til mine kollegaer arbeid. Det har vært et viktig etisk prinsipp at de kritiske blikk har vært teoretisk fundert. Min hensikt har vært å forstå og tolke den praksisen jeg observerte. Prosjektet har en et kvalitative karakter. Kvalitetene jeg beskriver, påvirkes av de menneskene som bidrar. Dette betyr at enkeltindividets tilstedeværelse har betydning og må behandles med respekt. Det er likevel min rolle som forsker og rette et kritisk blikk på de funn jeg gjorde og prøve å forstå disse i lys av annen forskning og teori. Ettersom jeg til vanlig arbeider på trinnet, og dermed er jeg en kjent voksen, ga dette meg en mer naturlig innpass i situasjonen. Det er likevel vanskelig å si noe om min tilstedeværelse påvirket lærere og elever i tydelig grad. Jeg var bevisst min plassering gjennom de ikke deltakende observasjonene av høytlesingsøktene. Jeg plasserte meg slik at jeg kunne se både lærer og elever, men på en slik måte at jeg fremdeles var en naturlig del av gruppen. Jeg opplevde i liten grad at min tilstedeværelses påvirket elevenes atferd.

3.10 Etiske overveielser

Jeg har tilstrebet og arbeidet etter god forskningsetikk i samsvar med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) forskningsetiske retningslinjer (2021). Jeg har gjennom hele mitt arbeid tilstrebet å opptre sannferdig. Jeg har behandlet mine informanter, medstudenter og veileder med respekt og anerkjennelse. Alle deltakerne i prosjektet har gitt et informert samtykke, og forskningen har vært åpen og synlig for alle deltakere. Jeg har kjent på et spesielt ansvar for å ivareta og beskytte elevene som har bidratt i dette prosjektet. Dette er blant annet gjort gjennom godkjente innhenting og lagring av data via, lydopptak via Nettskjema: diktafon. Anonymisering gjennom transkripsjonen har ivaretatt

elevens personvern, og gitt muligheten til å formidle barns stemme på en trygg måte. Denne oppgaven bygger på tillit og åpenhet fra den involverte skolen, lærere og foresatte. Resultatene fra dette prosjekt presenteres i denne masteroppgaven knyttet til studiet Erfaringsbasert master for lærerspesialister ved Universitetet i Stavanger, våren 2022.

Deltakelsen i prosjektet var frivilling fra både elever og lærere. Alle var informert gjennom godkjente skjemaer fra Norsk senter for forskningsdata. Det var de foresatte som samtykket for elevene deltakelse. De involverte elevene hadde ikke samtykket direkte, men dere integritet i er varetatt. Deltakelsen i høytlesingsøkten ble håndtert i henhold til vanlig undervisning. Det vil si at elever som eventuelt forlot aktiviteten ble håndtert på vanlig måte. Elevaktiviteten som ble gjennomført i prosjektet var tilsvarende karakter som ordinære aktiviteter på 1.trinn. Jeg ser derfor ikke aktiviteten i seg selv som etisk utfordrende.

3.11 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om å sikre at forskerens tolkninger av data på en gyldig og pålitelig måte, både med hensyn til framgangsmåte og resultater (Thagaard, 2018). Mitt prosjekt baserer seg på et beskrivende og tolkende grunnlag, som vil si at analysene og resultatene kan preges av min subjektive førforståelse gjennom egne erfaringer og teorier som jeg bringer inn i prosjektet. Dette kan true forskningsarbeidets validitet og reliabilitet. Det er derfor viktig at forskningen er transparent, da dette har en avgjørende betydning for å styrke studiens kvalitet og troverdighet.

Jeg har i denne studien innhentet data på en oversiktlig og ryddig måte. Analysekategoriene er empirisk funderte og gjort rede for i metodekapittelet. Jeg har gjennom analysen forsøkt være tydelig på hva som er primærdata, utdrag fra leseøktene, og hva som er min tolkning og analyse av utdragene. Dette bidrar til å gjøre oppgaven mer transparent. Det er likevel jeg som forsker som har gjort utvalgene av utdrag fra primærdataene og utarbeidet kategoriene. Dette er med på å svekke validiteten i denne studien. Validitet handler om resultatene av forskningen og hvordan jeg tolker data (Thagaard, 2018, s.189). Til tross for de empirisk funderte kategoriene, styrkes gyldigheten av studien ved at funn fra annen forskning samsvarer med denne studien. Min hensikt med dette prosjektet var å utvikle en forståelse av fenomenet jeg studerer, tilrettelegging av estiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebok på 1.trinn. Forskningsdesignet med valg av bok, gjennomføring og forskerens førforståelse har

implikasjoner på dette prosjektet. Involverte lærers forforståelse og erfaring har også klare implikasjoner på mine funn. Dette påvirker validiteten i dette prosjektet. På den andre siden samsvarer funn i prosjektet med funn fra annen forskning innen feltet. Det er dermed naturlig å tro at dette prosjektet belyser deler av feltet på en valid måte og at denne oppgaven kan bidra til å rette fokus mot og kunnskap rundt tilrettelegging for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebok på 1.trinn.

Jeg har gjennom dette kapitlet og i denne oppgaven prøvd å gjøre rede for de metoder og valg som jeg har gjort i arbeidet med prosjektet. Mine primærdata er observasjoner og lydopptak fra tre høytlesingsøkter og intervju med de tre involverte lærerne. Alle kategorier for analyse av mitt materiale er empirisk fundert. Thagaard (2018, s. 154) peker på at kategorisering av data representere både et analytisk hjelpemiddel, men også en begrensning. Dette gjelder også for mitt arbeid. Ved å dele opp materiale i kategorier spisses fokus mot mønster som fremhever sentrale perspektiver i analysen, men bidrar også til at vi reduserer oppmerksomheten overfor data som ikke er inkluderte kategoriene. Jeg håper likevel at transparensen i mitt arbeid bidrar til gyldighet og økt kunnskap om lærernes rolle som tilrettelegger for elevenes estetiske leseopplevelse gjennom høytlesing av bildebøker på 1.trinn.

3.12 Studiens muligheter og begrensninger

Datamaterialet representere et begrenset utvalg på tre høytlesingsøkter av en bildebok.

Bildeboken i seg selv kan være begrensende, bokens tema og ikonotekst kan være førende lærerens mulighet for tilrettelegging for elevenes estetiske leseopplevelse. Samtidig er det en styrke ved studien, at den synliggjør hvordan læreren kan påvirke høytlesingsøktene i rollen som høytleser. Alle gjennomføringene på samme skole og samme trinn. Dette er en begrensning for studiens da skolens kultur, ytre rammer og organisering kan ha påvirke tilretteleggingen.

4 Analyse og drøfting

I dette prosjektet ser jeg på hvordan lærernes forbereder seg gjennom valg av tekster og planlegging av gjennomføring knyttet opp mot hvordan dette påvirker elevenes estetiske leseopplevelse.

Formålet med analysen er å undersøke hvordan lærere til rettelegger for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn. Analysen er strukturert gjennom

de to forskningsspørsmål *Hvordan planlegger lærere for å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok for elever på 1.trinn?* og *Hvordan gjennomfører lærere høytlesing med tanke på estetiske leseopplevelser av en bildebok på 1.trinn?* Hensikten med det første forskningsspørsmålet er å undersøke hvordan lærerne planlegger for estetiske leseopplevelser. Dette synliggjøres gjennom analyse av utdrag av intervjuene med tre lærerne gjort i etterkant av gjennomføringene. Det andre spørsmålet setter søkelyset på gjennomføringen og belyses gjennom analyse av observasjonen og de transkriberte lydopptakene av tre høytlesingsøkter. Hensikten var å få innsikt i hva lærerne gjør for å legge til rette for elevenes estetiske leseopplevelser.

Hvert enkelt forskningsspørsmål presenteres for seg. Analysen er strukturert i empirisk baserte kategorier og drøfte opp mot relevant teori. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte mine funn og drøftinger fra forskningsspørsmålene opp mot problemstillingen.

4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan planlegger lærere for å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebok for elever på 1.trinn?

I den tidlige analysen knyttet til det første forskningsspørsmålet identifiserte jeg tre områder som viste spor av å legge til rette for elevenes estetiske leseopplevelse gjennom planleggingen. Disse områdene valgte jeg å undersøke nærmere. Lærernes planlegging for elevenes estetiske leseopplevelse kom til syne når de fortalte om valg av tekst, om planlegging av samtalen med elevene og om det å engasjere elevene emosjonelt. Den videre analysen av disse tre områdene danner strukturen for dette kapitlet.

4.1.1 Å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom valg av tekst

Teksten har en sentral plass når læreren skal lese høyt for elever, og læreren må ta stilling hvilke bøker hun ønsker å lese høyt for elevene. To grunnleggende momenter som kommer frem i mitt materiale, er lærernes personlige kjennskap til tekstene og fysisk tilgang til gode tekster.

Gjennom intervjuene kommer det frem at alle lærerne i mitt prosjekt ofte velger bøker som de kjenner fra før. To av lærerne nevner spesielt at de bruker bøker i undervisningen, som de har lest for egne barn i omtrent lik alder. Å ha personlig kjennskap til teksten kan være en styrke når du skal legge til rette for estetiske leseopplevelser, men er ikke forutsetning. Lærer 3 sier dette om å velge bøker:

«Ofte har jeg valgt bøker seg, som jeg har lest selv for barna, som jeg har sett har interessert de. ... Jeg bruker ofte bøker jeg har lest selv, som jeg opplever at barn synes er spennende. Jeg savner det å ha en bank med høylesingsbøker sånn som nå. Det er en økt på en måte. Korte bøker, en bank som man bare kan gå og hente seg fra. For det blir jo til at man ikke gjør det, når man egentlig ikke har det liggende rett foran seg. Det er klart at vi har et helt bibliotek å velge fra, men hvor begynner man?»

(Lærer 3)

Jeg forstår dette som at Lærer 3 bevisst velger tekster som hun tidligere har erfart av hadde skapt estetiske leseopplevelser hos andre barn. Jeg tolker utsagnet « at barn synes det var spennende.» til at Lærer 3 har erfaring med, gjenkjenner og anerkjenner estetisk leseopplevelse hos barn, og at hun bygger sine valg av tekster på disse erfaringene. Lærer 2 er mer opptatt av tilgang til bøker for høytlesing:

«Det varierer litt, det er jo noe med hva som er tilgjengelig. Jeg kunne ønske det var mer som var tilgjengelig, at vi hadde litt mer en bank med gode bøker som var valgt ut. Jeg merker jo at tiden strekker ikke helt til med å gjøre god research.»

(Lærer 2)

Lærer 2 trekker frem at tilgang til bøker er viktig når det gjelder å velge bøker til høytlesing. Hun ønsker å bli presentert for et utvalg gode bøker, da hun er opptatt av at det tok tid til å sette seg inn i bøker. Hun ser på mangel på tid som begrensende i forhold til muligheten for å legge til rette for estetiske leseopplevelser hos elevene. Lærer 2 virker i denne sammenhengen å være mer opptatt av hva som er tilgjengelig, fremfor å fokusere på hvilke tekster og kvaliteter som kan skape gode estetiske leseopplevelser hos elevene. Dette kan tyde på at Lærer 2 har mindre erfaring med å gjøre reelle valg av tekster som skaper estetiske leseopplevelser hos elever på 1.trinn. Allerede etablert kjennskap til teksten som skal leses høyt, i kombinasjon med tilgjengelighet, ser ut til å være generelt for valg av bøker til høytlesing. En undersøkelse gjort av Håland et al (2021) viser at over 80 % av lærerne sier at det er veldig viktig eller viktig at de hadde lest boka for andre elever tidligere. Dette samsvarer altså med mine funn i dette prosjektet. Lærerne i mitt prosjekt uttaler at de ønsker å utvide sitt høytlesings repertoar, men at manglende tid og kunnskap setter begrensninger. Dette samsvarer med funn fra Øines (2019) sitt utviklingsprosjekt og forskningsprosjektet til Håland et al. (2021). Begge prosjektene peker på økt kompetanse og fokus på den estetiske opplevelsen bidrar til å endre tekstvalget som lærerne gjør. Lærerne i min empiri ser ut til å være i en slags endringsprosess, ettersom de ønsker å

utvide sitt repertoar. Øines (2019) påpekte spesifikt at økt kompetanse om bildebøker hos de ansatte i barnehagene bidro til at de valgte nyere bøker. Dette er naturlig å tro gjelder for ansatte i skolen også. I mitt prosjekt er det noe uklart hva som gjør at lærerens ønsket å utvide sitt repertoar, men det kan virke som prosjektets fokus på elevenes estetiske leseopplevelse var en inspirasjon til å utforske dette ytterligere.

Utover generell tilgang til tekster og personlig etablert kjennskap til tekster, kommer det fram at de ytre rammene for teksten har betydning når lærerne skal velge bok i dette prosjektet.

Bokvalget i dette prosjektet begrunner lærerne ut ifra de ytre rammene for teksten, som tekstens lengde, paratekster og illustrasjonene i boken. Lærer 1 og Lærer 2 pekte på lærernes ønske og “behov” for komme igjennom hele boken. Dette ser jeg i sammenheng med begrepet «skolsk» som Vibeke Hetmar (2004) bruker når hun omtaler skolen som et sted som sted for mer enn undervisning. Hun hevder skolen har sin egen kulturform, gjennom sin innredning, organisering i klasser, timer og fag, og gjennom kommunikasjonsformer som utfolder seg i skolen. Denne kulturformen omtaler hun som skolsk. Videre sier hun at klasserommet kan sees på et kulturfelt hvor flere kulturformer møtes og brytes (Hetmar, 2004, s.31). Jeg tolker lærernes ønske om å komme igjennom boken innenfor en gitt tidsramme, som et tegn på en slik «skolsk» tilnærming til teksten, der skolens kultur for organisering av dagen, ser ut til å være viktigere enn å til rette legge for elevenes estetiske opplevelser. Lærer 2 virker likevel å ha et større fokus på elevenes estetiske leseopplevelse når hun også knytter tekstens lengde til muligheten for å undersøke spenningen mellom teksten og illustrasjonene, altså ikonoteksten. Lærer 2 vektlegger tekstens lengde og samspillet med illustrasjonene slik:

“Det var litt det at det ikke var så mye tekst, som var litt av grunnen. Da er det på en måte lettere, det lå mye i den, til at det ikke var så mye som sto helt eksplisitt. Og at det da er lettere å undre seg og faktisk ta seg tid til å stoppe opp. Jeg synes ofte at når det er bøker med mye tekst, så er det lett å få følelsen, nå må vi bare komme igjennom da, og at det ikke er så lett å ta seg tid til de lesestoppene.”

(Lærer 2)

Lærer 2 trekker frem spenningsfeltet mellom verbalteksten og illustrasjonen som en mulighet til å stoppe opp og undre seg. Jeg tolker dette til at Lærer 2 ser at ikonoteksten kan skape muligheter for elevene til å være utenfor og bevege inn i forestillingsverden (Langer, 2011),

gjennom å utforske illustrasjonene, men også gjennom å stige ut og objektivere opplevelsen opplevelsene boken gir. I denne boken kan det å stige ut og objektivere opplevelsen for eksempel knyttes å undersøke skyggenes egenskaper. Jeg tolker det slik at Lærer 2 ser at teksten kan skape rom i leseprosessen, slik Solstad beskriver i sin modell (2018). Videre uttrykker Lærer 2 at hun oppfatter ikonoteksten i den valgte boken som komplementerende (Nikolajeva & Scott, 200, s.225), og at dette er interessant å undersøke gjennom samtaler med eleven, for å få innblikk i elevenes estetiske opplevelse av boken. Dette kan tyde på at Lærer 2 har en forståelse for bildeboken og ikonotekstens affordans som utgangspunkt for å skape estetiske leseopplevelser for elevene. På den andre siden trekker Lærer 2 også frem følelsen av behovet for å bli ferdig med en bok. Hun sier “ta seg tid til lesestopp”. Dette kan tyde på lærerens usikker verdsetting av elevenes mulighet undring og til å gå i samtale med teksten, og dermed en svakere estetisk tilnærming. Denne ambivalensen er det usikkert hva skyldes. Men det kan være et tegn på en efferent undertone som preger skolen (Rosenblatt, 1995, s.xvii) og en skolsk tilnærming til boken (Hetmar, 2004). Lærer 1 og lærer 2 sine skolske argumentasjon om teksten lengde skiller seg fra Lærer 3 sitt perspektiv. Hun kommenterer også lengden på tekster som velges for 1.trinn, men i motsetning til de to andre argumenterer hun med barneperspektivet. Hun påpekte variasjonen av interesser og modenhet hos 1.trinnselever. Hun trekker også inn utholdentsspenntet til aldersgruppen, som et argument for å velge kortere tekster. Dette kan tyde på at Lærer 3 oppfatter høytlesing av litteraturen mer som performativ hendelse, med en tydelig start og slutt, en slags forestilling som ikke bør være for lang. Solstad beskriver dette som modaliteten leseprosessen i sin modell (Solstad et al, 2018). Jeg tolker det slik at lærer 3 er opptatt av elevenes estetiske opplevelser av en tekst og at til hun har erfart at utholdenhetsspenntet til elever på 1.trinn er varierende og at dette kan påvirke den opplevelsen.

Lærer 3 uttrykker seg slik:

«Det er noe som fenger dem, men samtidig skal det ikke være for barnslig. I første klasse så er de i begge ender av skalaen, så det må favne alle der. Den må ikke være for lang. Det er klart at man kan fortsette over flere økter, men akkurat med første trinn, er det greit å starte en bok, lese en bok og bli ferdig med en bok. Ikke for mye tekst, fine bilder.»

(Lærer 3)

Lærer 3 tar hensyn til modalitetene leseren (Solstad et al, 2018), når hun beskriver variasjonen over førsteklasinger, og peker hvordan teksten påvirker, leseprosessen fra Solstads modell (2018). Jeg forstår det slik at Lærer 3 legger til for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom å velge en tekst som kan leses som en enhet.

Lærerne trekker i liten grad frem spesifikke estetiske virkemidler i teksten for å legge til rette for elevenes leseopplevelser. De virker å være mest opptatt av organisatoriske rammer for leseøkten, og dette kan sees i sammenheng med skolske kulturformen (Hetmar, 2004, s.31). Dette gjelder også når de beskriver sammenhengen mellom bilde og tekst i høytlesingsboken. Illustrasjonen i boken ser likevel ut til å ha en betydning når lærerne planlegger for elevenes estetiske opplevelser. Lærer 3 er klar på at det var viktig for elevene å se bildene godt. Hun sier:

“Ja, jeg synes det er veldig viktig. For da kan de se på bilde mens jeg leser. Noen klarer ikke å lytte og ta til seg all informasjonen de får muntlig, så det å ha et bilde som støtter opp under, er kjempeviktig.”

(Lærer 3)

Lærer 3 gir uttrykk for at hun synes illustrasjoner er viktig som støtte for elevene. Hun trekker frem at det er viktig at alle elevene så illustrasjonen og at dette er en viktig del av elevenes opplevelse av en bildebok. Dette kan knyttes til modaliteten, leserommet i Solstads (2018) modell, som viser hvordan økologien og samspillet mellom illustrasjonene i boken og det fysiske rommet påvirker elevenes opplevelse av boken. Lærer 3 trekker ikke frem spenningen mellom verbaltekst og bilde som et estetisk element, men uttrykker at de to modalitetene i bildeboken, kan ha ulik påvirkning på elevene. Hun viser i denne sammenheng til at bildeboken ulike modaliteter, kan være en styrke for elevene som en del av tilpasset opplæring. Lærer 3 refererer til at bildene i boken støttet opp under teksten, altså er komplementerende (Nikolajeva & Scott, 2000). Dette tyder på at Lærer 3 har undersøkt ikonoteksten, selv om det ikke ser ut til å ha en sentral plass i hennes tilrettelegging for elevenes estetiske leseopplevelse. Både lærer 2 og lærer 3 nevner muligheten for å vise bokoppslagene på digitale tavler, slik at alle elevene får likere tilgang. Dette handler om valg av virkemidler i performativ tilrettelegging av boken. De to lærerne har ulike meninger om denne løsningen. Lærer 3 mener at dette er en god løsning, og argumenterer med et demokratisk og barnevennlig perspektiv, ved at alle får lik tilgang til illustrasjonen. Lærer 3 argumenterer med at dette kan bidra en bedre opplevelse av boken, altså en måte å styrke den estetiske leseopplevelsen på.

Lærer 3 sier følgende om tilrettelegging:

«Vi hadde en bibliotekar på en skole jeg jobbet tidligere som hadde høylesingsøker hver gang vi var på biblioteket. og hun skannet jo inn alle bildene til boka, så hun viste jo PowerPoint mens hun leste hver gang. Det syns jeg var et kjempegodt tips. Jeg skulle ønske at man kunne hatt en sånn, nå har man jo selvfølgelig en del digitale bøker, men og hatt en sånn høytlesnings bank. Bilder som var scanna inn til en spesiell bok, så hvis du hadde den boka så hadde du en PowerPoint du bare kunne tatt opp underveis. Spesielt når du sitter i stor klasse, så får de bilde mye synligere. men det er jo en jobb å gjøre. Jeg tror det er viktig at alle ser bildene. I hvert fall med de små, så har de noe å feste blikket på, mens man leser.»

(Lærer 3)

Mens lærer 2 er mer skeptisk til å ha oppslagene på storskjerm. Hun er opptatt av at elevene skal samle seg rundt den fysiske boken, og ser vending av sider i en bildebok som en fortellende drivkraft (Birkeland et al., 2019; Mjør, 2009). Lærer 2 vurderer det slik:

«Det går jo an å ha det på skjerm, men jeg synes ikke det blir helt det samme. Jeg synes det er hyggeligere om alle er rettet mot en bok, at det faktisk er den fysiske boka, der det skjer.. at man faktisk blar ...»

(Lærer 2)

Lærer 2 gir uttrykk for at hun personlig liker bildebøker, og at hun er opptatt av at bildene skal samarbeide godt med teksten. Dette tolker jeg som at lærer 2 har en videre forståelse av forholdet mellom illustrasjon og verbaltekst. Samtidig er hun opptatt av at komposisjonene ikke må være for kompleks, fordi hun mener at elevene da mister interessen. Dette skiller seg fra det Solstadsbeskrivelser om kontemplativ estetikk (Solstad, 2008, s.76). Solstad peker all lesing av både bilde og tekst bygger på leserens evne til å skape en sammenheng i teksten. Dette er en ferdighet som må trenes opp. Elevene må derfor øve opp oppmerksomheten, skape sammenhenger og koble assosiasjoner mener Solstad (2008, s.76). Kontemplativ estetikk kan bidra til leserens sensitivitet og har overføring til elevens leseutvikling. (Solstad, 2008, s.76)

Lærer 2 sier: «Jeg synes det er veldig gøy med bildebøker, der bildene samarbeider godt med teksten, og noe som fanger elevene. Ikke for avansert, for da merker jeg at de faller fort ut.»

Lærer 2 presiserte at det å sette seg inn i ikonotekst er en krevende prosess. Dette samsvarer med arbeidet med kontemplativ estetikk. Det krever tid, vilje og innsats for å gå bli bedre kjent med bildebøker. Lærer 2 gir uttrykk for at denne prosessen kan være krevende tidkrevende og kompleks. Lærer 2 viser at hun hadde et bevisst forhold til hvordan tekst og bilde spiller

sammen i høytlesingsbøker. Hun uttrykker det å lese ikonotekst slik:” Ja, men jeg synes det er vanskelig med å raskt bla igjennom en bok, så kan det være litt vanskelig å se det. Man må gå litt dypere i det, før man faktisk får et ordentlig inntrykk av det.” “Det” i denne sammenhengen er kontemplativ estetikk, og når hun beskriver “å gå dypere idet”, tolker jeg dette som å undersøke den kontemplative estetikken, og samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonene. Lærer 2 viser altså her en forståelse for kompleksitet som en bildebok kan romme, og at dette ikke nødvendigvis kan oppfattes umiddelbart. Jeg tolker det som at estetiske leseopplevelser og kontemplativ estetikk ikke verdsettes og dermed ikke settes av tid til, verken ved valg av bøker eller i høytlesingsøkten. Dette i er i motsetning til Lærer 1 som erkjenner at hun ikke har vært så bevisst i forhold til spenningen mellom tekst og illustrasjon. Men hun gir samtidig uttrykk for at det hun kaller «morsomme bilder som fenger elevene». Videre sier hun: «Nei, jeg har nok ikke vært så god på å se på forholdet mellom tekst og bilde. Det er mer utfra tema, hva handler det om.» Spennet mellom Lærer 2 og Lærer 1 viser hvordan lærerens bevissthet og kompetanse om modalitetene i bildeboken kan påvirke tilretteleggingen for elevenes estetiske opplevelser.

Felles for alle Lærerne er at de trekker frem at tematikken i bøkene har betydning for valg av bok, men de har ulike begrunnelser på hvorfor det oppfatte det som viktig. Lærer 1 trekker frem aktualiteten i temaet som boken handler om. Hun påpeker at det er lettere for elevene å engasjere seg i teksten, dersom den er knyttet til noe det er opptatt av eller holder på med. Dette kan ses i sammenheng med til Langers (2011) første fase, å bevege seg uten fra og inn i forestillingsverden. Når temaet i boken berører kjente områder, kan dette påvirke forutsetningen for å bevege seg inn i forestillingsverden (Langer, 2011). Samtidig trekker Lærer 1 frem overbyggende sosiale temaer som vennskap, som sentralt for valg av bøker. Lærer 1 omtaler betydningen av bøkens tema slik:

«Også noen ganger hvis man kan skal skynde seg å finne en bok, da ser jeg på tittelen. Hva handler dette om? Er dette noe som vi kan relatere til det vi holder på med i klassen, eller noe tema med vennskap.»

(Lærer 1)

Lærer 1 planlegger for å gi elevene gode estetiske opplevelser gjennom å lesebøker hun mener de kan relatere seg til. Lærer 3 er også opptatt av å velge bøker med temaer som elevene kan kjenne seg i igjen i. Hun knytter tematikken mer til elevenes erfaringer, og knyttet til boken i

dette prosjektet knytter hun det til følelsen redsel. Hun argumentere for valg av boken basert på egne erfaringer med hva elever på 1.trinn ofte er opptatt av:

«...tematikken. Det å være redd. Sånn ting som jeg tenker at barn på denne alderen ikke burde være redde for. Så det å snakke om hva er redsel? Er det logisk? Er det uvisshet? Er det et at man ikke vet hva som er der? Bare man skrur av lyset. Mange er mørkredde. Er det det samme som en ser når lyset er av og lyset er på? Så redsel synes jeg det er viktig å snakke med dem om.»

(Lærer3)

Alle lærerne så ut til å være opptatt av bildebokens modalitet i ulik grad og på ulike måter. Samtidig var alle opptatt av at illustrasjonen bidrar til bedre leseropplevelse for elevene. Dette begrunnes som en del av tilpasset opplæring, der bildene sees på som en visuell støtte til teksten. Det ser ikke ut til at lærerne er i stand til å utnytte det fulle potensialet som kan ligge i ikonoteksten, ettersom som de kun så på illustrasjonen som støtte til verbalteksten.

Oppsummert kan man si at lærerne vektlegger fysisk tilgang til gode bøker, personlig erfaring med boken, i kombinasjon med vurderinger av tekstens lengde, modalitet og tematikk når de velger bok. Tekstens lengde ser hos Lærer 1 og Lærer 3 ut til å ha en praktisk betydning. Hos lærer 1 virket målet om å komme igjennom teksten av hensyn til ytre omstendigheter og et eventuelt efferent sluttresultat. Lærer 3 trekker frem barneperspektivet, som handlet mer om fysiologisk uro og variasjon i elevgrupper på 1.trinn. Dette kan sees i sammenheng med Gro Ullands (2018, s. 267) beskrivelse av en god høytlesingstekst for elever i begynneropplæringen. Hun hevder den enten bør være handlingsorientert med et spenningspunkt som avslutter kapitlet eller økten, slik at interessen og spenningen kan vare til neste lesestund, eller at hver høytlesingsstund formidler en helhetlig historie. Jeg tolker lærerne i dette prosjektet til å dele denne forståelsen av den god høytlesingstekst. Når Ulland (2018, s.270) videre peker på at elever i denne alderen ønsker seg handling, innlevelse og identifikasjon, så tolker jeg at lærerne i noe mindre grad er opptatt av dette ved valg av bok. De ser i varierende grad at tekst og bilde utgjør en estetisk helhet i den estetiske leseopplevelsen. Det ser ut til at lærerne har ulik erfaringer og kompetanse i å vurdere ulike modaliteter i bildebøker. Alle gir uttrykk for at illustrasjoner er viktig for opplevelsen av bøkene. De trekker i hovedsak verdien av illustrasjonene fram, som støtte til verbalteksten. Dette kan tyde på at illustrasjonene blir sett på som en hjelp til å hente ut informasjon fra teksten, altså en efferent tilnærming, mer enn en modalitet for å vekke følelser

eller undring for å bidra til en estetisk opplevelse. Nyere bildebøker krever at også bildene blir lest og at disse settes inn i hermeneutisk sammenheng. Kompetanse om ikonotekst ser ut til å være avgjørende når man skal velge nyere bildebøker (Øines, 2019). Det kan virke som den redundante bildeboken som er førende for valget hos gjeldende lærere. Samtidig viser forskning (Nikolajeva & Scott, 2000) på bildebøker at ulike samspill mellom verbaltekst og bilder kan gi gode estetiske opplevelser som kan være utgangspunkt for viktige og vanskelig samtaler mellom barn og voksne. I denne studien kan de se ut til å praktiske hensyn og relevant tematikk er førende i valg av bøker. Dette samsvarer med funn Håland et al. (2021) viser til i sin forskning. Lærerne ser ut til å være påvirket av den skolske kulturen (Hetmar, 2004) Bevissthet rundt å skape estetiske leseopplevelser gjennom tekstutvalg, bruk av ikonotekst, eller andre litterære virkemidler ser ikke ut til å fremtredende hos lærerne. Lærerne gir likevel et uttrykk for et ønske om teksten de velger skal berøre elevene og skape engasjement. Det ser ut til at lærerne har en forståelse av at elevene estetisk opplevelse av teksten skal knyttes samtaler om teksten.

4.1.2 Å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom samtale

Når lærerne argumenterer for valg av boken knytter alle lærerne dette direkte til muligheter for samtaler knyttet til teksten. Et interessant funn er at lærerne i liten grad går inn for å planlegge denne samtalen. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan lærerne i dette prosjektet ser for seg samtaler for å legge til rette for elevene estetiske opplevelser av en bildebok.

Lærer 1 kobler umiddelbart høytlesingen i dette prosjektet til at elevene også skal samtale om boken. Hun begrunner valget av bok med tekstens lengde, som hun mener bidrar til muligheter for samtale:

«I og med at vi skulle lese den og ha en samtale om den, så tenkte jeg at det var en fordel å ha en med lite tekst, for da skapte vi et rom for at flere kunne være med å snakke. Jeg kjenner ofte på det at hvis bøkene er veldig lange, og har veldig mye tekst, så har ikke jeg så mye tid til at de skal komme med alle sine gode ideer. Da må jeg liksom få lest den boka, fordi det er min plan. Men den boka her hadde lite tekst, så det var en av grunnen til at jeg gjerne ville ha den.»

(Lærer 1)

Lærer 1 uttrykker her forventninger om at flere elever skal delta i samtalen, og at elevene skal få kunne uttrykke sine "ideer". I denne sammenheng oppfatter jeg "ideer" som elevenes tanker og følelser knyttet til teksten, altså et uttrykk for elevenes estetisk opplevelser av teksten. Lærer 1

vurderer altså teksten ut fra mengde verbaltekst, samtaler fordi hun da skaper rom for samtaler innenfor den en gitte tidsrammen. Hun uttrykker ikke litterære kvaliteter i teksten, som utgangspunkt for den planlagte samtalen. Hun er ikke direkte opptatt av på hvilken måte teksten kan berøre elevene, men på samme tid er hun opptatt av at elevene skal få stor mulighet til å samtale om teksten. Denne forståelsen samsvarer med Cochran-Smith (1984) som hevder at samtaler om tekster er en måte å få tilgang til elevenes estetiske leseopplevelser og tanker om det de leser. Samtaler med elevene om teksten, basert på spørsmål fra en lærer, spontane kommentarer fra elevene før, under eller etter leseøkta kan gi mulighet til å dele opplevelsene og tankene (Birkeland et al, 2019, s.23) Jeg tolker det til at Lærer 1 antok at teksten ville berøre elevene, og at dette ville komme til uttrykk gjennom spørsmål og respons til teksten. Lærer 1 åpner altså opp og legger til rette for at elevene skal få mulighet og tid til å uttrykke sine opplevelser med teksten. Dette indikerer at læreren teknisk sett tilrettelegger for estetiske leseopplevelser gjennom å legge inn tid for tekstsamtaler underveis. Vektlegging av samtalen peker på fokuset mot estetisk leseopplevelser som samsvarer med modaliteten, samtale, i Solstads modell (Solstad et al. 2018). Lærer 1 sier “rom for at flere kunne være med å snakke”. Dette tyder på at Lærer 1 åpner for at det er mulighet for ulike tolkninger av boken og at det er flere elevstemmer som kan utfordre hverandre i forståelsen av boken. I tillegg sier hun “komme med alle gode ideer”. Dette tyder på alle Lærer 1 anerkjenner elevens opplevelser av teksten og at hun har erfaring med at elever kan gå i transaksjon med teksten, slik Rosenblatt (1995) beskriver den estetiske lese måten.

Når elevene kommer med sine opplevelser av teksten, er det viktig at læreren følger opp elevenes innspill. En måte å gjøre dette på er å inkludere elevenes svar i påfølgende spørsmål, dette omtales som opptak (Dysthe, 1995, s. 214) Dette er en metode som anerkjenner eleven. Ved manglende opptak vil kanskje elevene unngå å svare ved senere anledning og samtalen kan stoppe opp. Det ideelle er at læreren viser høy verdsetting av elevinnspill, med å bygge videre på disse. Når Lærer 1 omtaler elevenes ideer om gode, tolker jeg dette til at hun i utgangspunktet oppfatter elevenes innspill som relevante og ønskelige. Til tross for at Lærer 1 er opptatt at elevene skal få snakke, så planlegger hun ikke for noen samtalestrategier, spørsmål eller lesestopp. Lærer 1 sier: «... jeg hadde ikke planlagt noen spørsmål, ellers bestemt med for om sånn eller sånn.. Det var mer sånn, vi leser en bok og så ser vi hva som skjer.» Dette viser en

åpenhet til å gå inn i boken på elevenes premisser. Det åpner opp for spontanitet, samtidig kan denne tilnærmingen bidra til at læreren ikke får benyttet bokens muligheter og potensiale for å legge til rette for elevenes estetiske opplevelser. Den begrensede planleggingen av samtale hos Lærer 1, får et nytt lys når hun forteller om hvordan hun mener samtaler påvirker leseopplevelsen:

«Man mister jo litt av det leseprinsippet. Det blir jo ikke så mye tid for dem slik at jeg skal lese og lage noen opplevelser av det som forfatteren kanskje har tenkt da, fordi de tar styringa selv, og lager på en måte fortellingene selv. Når det er mer tekst så blir det mer styrende»

(Lærer 1)

Lærer 1 viser her at hun har forståelse for tekstens implisitte lesere og at ved å la elevene i stor grad styre samtalen, kan fjerne seg fra den opprinnelige fortellingen. Jeg tolker dette til at Lærer 1 er usikker på samtalen form og hensikt knyttet til å legge til rette for elevenes estetiske leseopplevelse. I denne sammenheng kommer rollen som høytleser inn. Ved å balansere mellom fortellingen og samtalen kan læreren bidra til å styrke elevenes estetiske leseopplevelse. Lærer 3 kommer med en interessant betraktning og beskrivelse av praksis. Hun knytter sine valg om svakere detaljplanlegging til verdsetting av elevenes spørsmål og innspill. Lærer 3 sa:

«Jeg hadde ikke forberedt noen spesielle spørsmål, for ofte så komme barna med så gode spørsmål. Også føler jeg når jeg detaljplanlegger for mye, så blir det ikke den gode økta. At man tør å ta det litt som det kommer, bruke tid, stoppe opp, lytte til barna. Og det kunne jeg sikkert gjort enda mer av. Det å være tålmodig der.»

(Lærer 3)

Oppsummert så gir alle lærerne uttrykk for at vil bruke stor grad av samtale forbindelse med leseøkten. Likevel har de i liten grad tenkt igjennom hva som kan være aktuelle spørsmål og hvor det kan være relevant å stoppe opp. Dette tyder på at lærerne ikke benytter seg av teksten fulle potensiale.

4.1.3 Å planlegge for estetiske leseopplevelser gjennom å engasjere elevene emosjonelt

Alle lærerne gir uttrykk for at de trodde boka ville berøre elevene på en estetisk måte, gjennom å berøre følelser hos elevene. Alle lærerne gjør seg opp tanker og formeninge om hvor og hva det tror elevene vil reagere emosjonelt i forkant. De forventer at denne boken ville vekke følelser knyttet til redsel og usikkerhet. Dette viser seg å ikke være tilfelle. Boken vekker i liten grad

disse følelsene hos elevene. Lærerne bli dermed nødt til spontant å endre måten å engasjere elevene emosjonelt. Lærer 1 beskriver det slik:

«Bortsett fra at jeg hadde sett at det skulle bli litt skummelt i den skogen. Så jeg hadde tenkt at den kaninen var litt skummel fordi den var stor og svart i forhold til den hvite, også kunne det bli litt skummelt inn i skogen. Så de prøvde jo jeg da, men barna synes bare det var gøy.»

(Lærer 1)

Lærer 1 sin planlagte strategi virker ikke. Hun blir brått nødt til å endre tilnærming til boken, på bakgrunn av elevene spontane reaksjon. Lærer 3 beskriver sine forventinger hvorfor hun tror den aktuelle boken vil berøre elevene emosjonelt og dermed kunne gi dem en estetisk leseopplevelse. Hun sier: «så tenkte jeg gjennom tematikken. Det var jo også litt valg av bok, grunnen til det. Den aldersgruppa er jo redde for ting. Det er redde for mørket. Denne haren som er redd for skyggen sin.»

Alle lærerne peker på at det er viktig at bøker generelt fenger elevene. Lærer 1 beskriver at boken bør være morsom. Hun trekker frem at både teksten og illustrasjonene kan skape engasjement. Alle lærerne trekker spesielt fram at høytlesingen skal fremme gode følelser hos elevene. De bruker ord som koselig, morsomt og hyggelig når de beskriver høytlesingsøktene. Hun beskriver det slik:

«Da har jeg valgt bøker som jeg har tenkt at de skal synes er morsomme. Som for eksempel den “Bukkene Bruse-serien”. De har vi lest. Der er det morsomme tegninger og morsomme historier, og de kjenner seg litt igjen. Når jeg velger, så er det bøker jeg tenker det er hyggelig å lese»

(Lærer 1)

Lærer 3 omtalte bokutvalget sitt slik:

«Det er som regel i spisingen. Det hender, nå har vi om eventyr. Da leser vi disse korte eventyrene for de, men da sitter de på pultene sine. Så det blir en helt annen setting og i spisingen, hvor de også sitter på plassene sine. Det fungerer helt greit, jeg synes det er hyggelig når man skal ha en sånn høytlesingsøkt at man gjør en koselig greie ut av det. Jeg tenker at det er koselig, det er ikke sikkert at de synes det i det hele tatt. Det er bare den følelsen jeg har hatt fra tidligere at de er hyggelig å få de tett på.»

(Lærer 3)

Det kan se ut som at lærerne er mest opptatt av å stimulere de positive følelsene hos elevene.

Observasjonene og intervjuene med lærerne gav et innblikk i hvordan lærere planlegger for å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebok for elever på 1.trinn.

Lærerne gjør få forberedelser knyttet til høytlesingen. De forberedelsene som gjøres handler om å bli kjent med teksten ved gjennomlesning. Tilnærmingen til teksten gjennom forberedelse av samtaler, kan peke mot en efferent tilnærming. Det kan virke som at det å tolke og forstå teksten er viktigere enn en estetisk opplevelse av teksten. Gjennom observasjonen kommer det frem at alle lærerne legger til rette for at alle elevene skal se boken. Elevene organiseres i kortrapper og samles fysisk rundt boken. Utover dette gjøres det ingen forberedelser for å bygge opp under leseøkten.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan gjennomfører læreren høytlesing med tanke på estetiske leseopplevelser?

Når høytlesing skal være en estetisk aktivitet, bør det legges til rette for sanselige opplevelser knyttet til boka (Solstad et al, 2018, s.31), altså i opplevelser som påvirkes gjennom sansene, syn, hørsel, lukt, smak eller følesansen. Som høytleser kan læreren påvirke den estetiske opplevelsen av boken gjennom å tilføre sanselige elementer som for eksempel lys, lyd eller konkrete bilder. Elevene i høytlesings situasjonen må selv få skape mening i tekster og bilder. Den litterære opplevelsen skaper de gjennom egne tanker og følelser i møte med skriften og bildene i samspill med de tilretteleggingene som læreren gjør. På den måten blir det litterære verket konstruert på nytt i hver leser gjennom hver lesing (Rosenblatt, 1995, s.xvii). Lærerens jobb blir dermed å legge til rette for at slike opplevelser kan oppstå hos elevene og å være bevisst på hvordan den uttrykkes hos elevene.

I arbeidet med analysen knyttet til det andre forskningsspørsmålet ble det tydelig for meg at lærerne la til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom ulike handlinger i gjennomføringen. Disse handlingene ble kategorisert. Kategoriene er empirisk fundert og bygger på trekk som er felles for lærerne i de tre gjennomføringene. De seks kategoriene er: å stille spørsmål, å aktivere forforståelse gjennom paratekster og samtale, å gripe fatt i elevenes estetiske leseopplevelser, å påvirke elevenes estetiske leseopplevelser, å bygge på tidligere erfaringer og tekstopplevelser, å avslutte leseøkten. Disse kategoriene danner strukturen analysen av det andre forskningsspørsmålet som handler om gjennomføringen av høytlesingen.

4.2.1 Å stille spørsmål

I løpet av det tre gjennomføringene stilles det mange spørsmål til teksten. Dette oppfatter jeg som interessant se i sammenheng med at lærerne i liten grad planla noen spørsmål i forkant. (Se mer om dette i kapittel 4.1.2) Jeg valgte å gjøre en kvalitativ telling av spørsmålene for å kunne analysere dette nærmere. Funnen er presentert i Tabell 1 under.

	Klasserom 1	Klasserom 2	Klasserom 3
Antall spørsmål Totalt (Lærer / Elev)	99 (93/6)	27 (26/1)	45 (35/10)

TABELL 4-1 KVANTITATIV TELLING AV SPØRSMÅL I LESEØKTENE

Tabell 1 viser en telling av antall spørsmål som stilles i løpet av leseøktene. Hensikten med den kvantitative telling var å synlig det store antall spørsmål som ble stilt i løpet av høytlesingsøkten og fordeling mellom elevene og lærerne. Det er store variasjoner i antall spørsmål som i de ulike klasserommene. I klasserom 1 stilles totalt 99 spørsmål, mot kun 27 spørsmål i klasserom 2. På den ene siden kan dette tyde på at elevene i klasserom 1 større grad får mulighet til å gi uttrykk for sine opplevelser av teksten gjennom samtale. På den andre siden kan færre spørsmål, slik som i klasserom 2 bidra til å skape en mer sammenhengende leseopplevelse, så den i mindre grad blir avbrutt av spørsmål. I klasserommene med flest (93) og færrest (26) spørsmål, er det kun henholdsvis 6 og 1 spørsmål fra elevene, resterende er fra lærer. Dette viser at det er lærerne som styrer samtalen gjennom et stort antall spørsmål. Det er dermed naturlig å anta at det er også i stor grad lærerens opplevelse og tanker knyttet til teksten som legger grunnlaget for samtalen. Hvis man trekker inn det asymmetriske maktforholdet mellom lærere og elever i en slik samtale, kan det se ut som elevenes estetiske leseopplevelse styres gjennom lærerens spørsmål. I klasserom 3 stilles det totalt 35 spørsmål, hvorav 10 av disse stilles av elevene. Dette er det mest balanserte forholdet mellom lærer- og elevspørsmål, til tross for hovedvekt hos læreren.

Valg av boken *Den svarte haren* av Philippa Leathers, (2015) kan ha en betydning på antall og type spørsmål. Boken har en enkel historie om en hare som er redd sin egen skygge, og illustrasjonen er komplementerende. I planleggingen antar læreren at elevene vil oppleve boken som skummel. Dette er ikke tilfelle, elevene tar poenget allerede på side en, og jeg antar at dette har en betydning for hvordan læreren gjennomfører høytlesingen videre. Den på lærerne «uventet» retning høytlesingsøkten tar, ser ut til å stresse dem, og at dette kommer til uttrykk

gjennom et økt antall ikke planlagte spørsmål. Lærerne gir elevene liten tid til å tenke. Dette kan også skyldes bokens enkle form, som elevene tolker relativt raskt. Lærerne virker ikke forberedte på å gå inne denne tolkningen av teksten.

I de neste delkapitlene undersøker og går jeg nærmere inn på utdrag fra dialogene. Og i den sammenheng ser på hvordan spørsmål og respons påvirker elevenes estetiske opplevelse av boken.

4.2.2 Å aktivere førforståelse gjennom paratekst og samtale

Jeg skal nå se nærmere på hvordan to av lærerne aktiverer førforståelse hos elevene gjennom samtale knyttet til et kart i parateksten. Jeg skal se på og sammenligne samtalene som forekommer i klasserom 1 og 2. I Klasserom 3 så de ikke på dette oppslaget, og drøftes derfor ikke i denne sammenhengen, men vil nevnes senere, da fravær av bruk av paratekster også kan ha en påvirkning på leseopplevelsen.



FIGUR 4-1 UTDRAG FRA *DEN SVARTE HAREN* (LEATHERS, 2015), OPPSLAG 1

Utdrag fra samtalen i klasserom 1:

1. Eli: Oii!
2. Lærer 1: Her, ligner det på et kart synes jeg.
3. Eli: Det er et kart.
4. Lærer 1: Er det et kart?
5. Hanne: Ja!!
6. Lærer 1: Hva viser det kartet her da? Hanne?

7. Hanne: Kaninen skal gå et sted.
8. Lærer 1: Du tror kaninen skal ut å gå. Den lille haren skal ut på tur.
9. Adrian: [ja]
10. Lærer 1: Så skal han gå her den røde streker viser. (Læreren peker på illustrasjonen)
11. Eli: [ja]
12. Lærer 1: Der skal han gå
13. Eli: Og der ved pilen skal den stoppe (henviser til illustrasjonen)
14. Lærer 1: Den skal stoppe her?
15. Eli: mm
16. Lærer 1: Okey.
17. Hanne: Også her er hjemmet hans. (henviser til illustrasjonen)
18. Lærer 1: det er her han bor ja. Sier du det fordi at her var det en liten hule?
19. Eli: [oi, jeg tror han kan ...]
20. Lærer 1: [Og harene bruker å bo i huler?]
21. Eli: Jeg tror der bor kaninen ...

I dette samtaleutdraget ser vi at en elev umiddelbart responderer på oppslaget, men i stedet for å ta tak i elevens opplevelse, uttrykker læreren umiddelbart sin fortolkning av illustrasjonen i det hun sier at det ligner på et kart (1 og 2). Deretter stiller læreren spørsmål til klassen, men dette blir ikke autentisk (Dysthe, 1995), da allerede læreren har konkludert. Læreren stiller så et nytt spørsmål om kartet: “Hva viser det kartet her da? Hanne?” (6) Hanne svarer: “Kaninen skal gå et sted.” (7) og læreren verdsetter svaret “Du tror kaninen skal ut å gå. Den lille haren skal ut på tur.” (8) gjennom opptak, men i stedet for å utvide og utdype elevenes opplevelse, så legger lærerne til mer av sin informasjon ved å si “Så skal han gå her den røde streker viser.” (10). Eli responderer også spontant på kartet ved å si: “Og der ved pilen skal den stoppe” (13). Læreren verdsetter ved opptak av utsagnet, men heller ikke her benytter læreren mulighet til å utvide gjennom nye spørsmål. Responsen til eleven blir liggende død, og læreren viser gjennom dette lav verdsetting (Dysthe, 1995) av elevens responser. Igjen kommentere Hanne oppslaget “Også her er hjemmet hans.” (17), læreren verdsetter gjennom opptak og her prøver læreren seg på å utvide gjennom et nytt spørsmål og dermed en høy verdsetting (Dysthe, 1995) ved å si: “Det er her han bor ja. Sier du det fordi at her var det en liten hule?” (18) Men elevene ser ikke ut til å respondere på spørsmålet, noe som gjør at læreren raskt kommer med et svar formet som et nytt retoriskspørsmål (20). Dette samtaleutdraget kan tyde på at læreren har en efferent (Rosenblatt, 1995) tilnærming til oppslaget. Læreren stiller spørsmål med hensikten om at elevene skal hente ut spesifikk informasjon fra oppslaget. Ved å ha brukt mer tid på å bidra til samtale med flere

elever rundt dette oppslaget, kunnet skapte det en mulighet til å etablere en førforståelse av teksten som kom slik at elevene enklere kunne komme inn i teksten (Langer, 2011).

I klasserom 2 ser samtalen til oppslaget slik ut:

1. Lærer 2: Er det noen som har sett noe som ligner dette før eller?
2. ja[ja][ja][ja][nei]
3. Lærer 2: Hva tror dere det er?
4. Nils: Et skattekart?
5. Bo: Et skattekart?
6. Lærer 2: Anne?
7. Anne: Skattekart
8. Erik: Skattekart
9. Lærer 2: Skattekart, kanskje det? Hva er det som får dere til å tro at det er et skattekart? Truls?
10. Truls: Siden det er jo et merke sånn (peker på illustrasjonen. rød stippet linje.)
11. Lærer 2: Det er jo sånne rød merker, prikker på en måte.
12. Yngvar: Det er en pil der nede (peker på illustrasjonen)
13. Lærer 2: Ser dere noe annet på bilde, eller?
14. Erik: Trær
15. Lærer 2: Nils, er det noe mer du ser?
16. Nils: Jeg ser vann og en hule.
17. Lærer 2: En hule ja, og vann.
18. Noe mer?

(...)

19. Lærer 2: Ser du noe, Heidi?
20. Heidi: (Peker på en illustrasjon av en kompassnål i boka)
21. Lærer 2: Det er et slags kompass, heter det. Den viser retningen. (...)
22. Anne?
23. Anne: En bokstav. (Peker på illustrasjonen)
24. Lærer 2: en bokstav, N. Det er for nord.
25. Knut?
26. Knut: Se der ja, ser dere det. Der er det en liten hare. (Viser oppslaget til alle elevene.)
27. Lærer 2: Nå skal jeg gå videre ...

(Blar)

I dette utdraget ser vi at læreren åpnet samtalen ved så stille et lukket spørsmål, men som likevel kan bidra til å hjelpe leseren inn i teksten (Langer,2011). Dette gjør læreren ved å koble inn mulig identifikasjon i oppslaget gjennom spørsmålet:” Er det noen som har sett noe som ligner dette før eller?” (1) Deretter følger lærerne opp med et kvasiautentisk spørsmål “Hva tror dere det er?” (3). Kvasiautenstiske spørsmål, er spørsmål der det er et autorativt svar, men hvor

læreren likevel åpner opp for at elevene kan komme med personlige svar (Dysthe et al., 2012, s.74) Dette bidrar i liten grad til å styrke den estetiske leseopplevelsen, men forstås mer som en efferent tilnærming, der læreren undersøker om elevene har forstått oppslaget. Læreren åpner videre opp for at mange elever kan uttrykke sine tanker, og læreren verdsetter elevenes innspill, og utvider samtalen ved å be elevene begrunne sine antakelser gjennom å si: “Skattekart, kanskje det? Hva er det få dere til å tro at det er et skattekart?” (9). Dette mener jeg var et godt grep og ga elevene mulighet til å uttrykke sine opplevelser av oppslaget, og pekte mot en mer estetisk tilnærming og en mer demokratisk tilnærming til teksten. Videre i utdraget kommer ulike elever med utsagn (16, 20, 23). Disse blir i liten eller ingen grad verdsatt av læreren, og blir bare en slags oppramsing av gjenstander i bilde, som drar leseopplevelsen i en mer efferent retning, som bærer preg av benevnelse av objekter i illustrasjonen.

Likevel har samtalen i dette klasserommet en mer estetisk tilnærming, men Lærer 2 ser ikke ut til å følge opp elevinnspillene slik at de bidrar til å øke den estetisk opplevelse ytterligere.

Intensjonen med å bruke kartet for å aktivere førforståelse, faller hen, når læreren blir videre, uten å bekrefte eller avkrefte om dette er et skattekart. I dette tilfellet bidrar ikke samtalen om parateksten til å hjelpe elevene inn i teksten (Langer, 2011)

Utdragene over fra de to klasserommene viser at lærerne i liten grad stiller autentiske spørsmål, eller verdsette svarene til elevene i særlig grad (Dysthe,1995) knyttet til parateksten. Det kan se ut som læreren har utfordringer med å gripe fatt i elevenes responser på parateksten, og dette gjør at samtalen rundt denne i begrenset grad bidrar til å fremme elevenes estetiske opplevelse av boken. Skal formålet med høytlesing være å skape estetiske leseopplevelser, bør elevene få mulighet til å uttrykke sine opplevelser av teksten på egne premisser og komme til ordet med sin egen respons (Tysvær og Ottesen, 2021, s.72). I neste kapittel skal vi ser nærmere på hvordan lærerne griper fatt i de estetiske leseopplevelsene som oppstår gjennom leseøktene.

4.2.3 Å gripe fatt i elevenes estetiske leseopplevelser

For at læreren skal kunne legge til rette for elevenes estetiske leseopplevelser må læreren må ta deres innspill på alvor. Judith Langers (2011) bygger sin teori forestillingsverdener på forståelsen av at litteratur påvirker tankene og at elever er kompetente tenkende individer (Langer, 2011, s,105). Og ved å bruke Langer (2011) sine forestillingsverdener som modell, kan lærerne analysere og overvåke elevenes forståelse og forhold til teksten. Gjennom dette kan

Langers modell også benyttes til å beskrive hvordan lærerne kan gripe fatt i elevenes estetiske opplevelser i lys av deres forestillingsverdener. I utdraget under samtaler elevene og lærerne i klasserom 1 i om det første doble oppslaget i boken. Det er første gang den svarte haren synes på illustrasjonene, sett bort fra på bokens forside. I klasserom 1 har læreren lest verbalteksten, og jeg undersøker nærmere hva elever og lærer samtaler om, og hvordan de samhandler med teksten videre.



FIGUR 4-2 UTDRAK FRA *DEN SVARTE HAREN* (LEATHERS, 2015), OPPSLAG 4

1. Lærer 1: Det står her: Han ble redd.
2. Eli: * Han ble redd av sin egen skygge* (lette leende)
3. Lærer 1: * Han ble redd av sin egen skygge* ler
4. Hanne: (latter)
5. Lærer 1: Åh, lille hare ... (medfølende)
6. Eli: Jeg tror det er en babyhare.
7. Lærer 1: At det er en babyhare og at det er derfor den blir redd av skyggen sin. Så det er en babyhare, åh?

Eli kommenterer oppslaget "Han ble redd av sin egen skygge." "(2). Hun leser tydelig ikonoteksten. Eli stiger ut boken og undersøker det hun vet (Langer, 2011). Slik jeg tolker det har Eli forstått at den svarte haren er skyggen. Hun viser å identifisere seg med haren, men viser også litt undring over at haren er redd sin egen skygge. Læreren gjentar Elis respons med lav verdsetting (Dysthe, 1995) (3), men læreren møter Elis opplevelse av haren som liten ved å si "Åh, lille hare ..." (5), med dette viste lærernes sensitivitet med elevenes opplevelse av teksten

(Cochran-Smith, 1984). Når Eli tolker haren til en babyhare, møter læreren utsagnet med å legge sin fortolkning inn. Samtalen fortsetter så omkring skyggen.

8. Hanne: Også er den veldig svær.. (henviser til skyggen på illustrasjonen)
9. Lærer 1: Også er den veldig svær, helt enig. Har dere også hatt sånn skygge noen gang, eller?
10. Hanne: Ja.
11. Eli: Jeg blir aldri redd av skyggen min.
12. Lærer 1: Du har aldri blitt redd for den?
13. Adrian: Ikke jeg heller.
14. Lærer 1: Men har alle hatt skygge, eller er det noen som ikke har hatt?
15. Adrian: [mm, jeg har hatt.]
16. Hanne: [Jeg har ikke. Jo, jeg har hatt]
17. Lærer 1: Har du hatt skygge, Nikko?
18. Nikko: ... nei, jeg har ikke hatt noe skygge
19. Lærer 1: [Litt usikker]
20. Nikko: Jeg prøver å huske første gang jeg hadde skygge
21. Lærer 1: Du greier ikke å huske første gang du så en skygge?
22. Nikko: Nei, jeg har en skygge.. bare at ... jeg glemte også ... jeg husker ikke at jeg hadde en skygge, jeg husker bare en gang jeg hadde ...
23. Lærer 1: ja, sånn er det..

Læreren stiller et spørsmål “Også er den veldig svær, helt enig. Har dere også hatt sånn skygge noen gang, eller?” (9) Dette bidrar til at elevene stiger i ut og objektiverer leseopplevelsen (Langer,2011). Eli, som er opptatt av at haren er redd for skyggen sin, trekker inn egne opplevelser av skygge “Jeg blir aldri redd av skyggen min.” (11). Læreren gjør opptak, men verdsetter i liten grad innspillet. Adrian sier “Ikke jeg heller.” (13) og støtter Eli i beskrivelse av opplevelse av egen skygge. Læreren velger å følge opp med et kvasiautentisk spørsmål “Men har alle hatt skygge, eller er det noen som ikke har hatt?” (14) Spørsmålet handler om erfaringer med skygger. Samtalen dreier seg om hvorvidt elevene har, eller husker om de har sett sin egen skygge. Elevene og læreren beveger seg ut av teksten. Det ser det ut til at ikonoteksten har berørt elevene og satt i gang tanker og erfaringer hos elevene. Jeg tolker dette til at boken har gitt elevene estetisk opplevelse.

Eleven Adrian sitter og leker med hendene. Han utforsker mulighetene for å lage skygger ved hjelp av taklyset. Dette tolker jeg på som et bevis på at elevens respons også kan komme gjennom kroppslig engasjement (Birkeland et al, 2019), og at teksten bygger på og motiverer til estetisk teksterfaring gjennom at eleven blir inspirert til å bruke kroppen sin for å gjenspeile

elementer fra boken. I lys av Solstads modell (Solstad et al., 2018, s.134) tolker jeg dette som en elevinitiert leseaktivitet, som er med på å bygge en bro og få sammenheng og forståelse av det boken formidler. Med Langers perspektiv tolker jeg at dette er et uttrykk for at Adrian går ut av forestillingsverden og bygge videre på den i en enkel forstand (Langer, 2011).

24. Adrian: [Oi, se jeg. en skygge.] (Lager skygge av taklyset med bruk av hendene)

25. Lærer 1: Du lager en skygge nå, du ja..

26. Hanne: Det gjør jeg også (lager skygge med føttene mot gulvet)

27. Lærer 1: Har dere hørt om skyggeteater eller?

28. Nikko: Ja..

29. Lærer 1: Det er kult ...

30. Eli: [Se, en] (lager skygge med hundene)

31. Lærer 1: Ja, der lager du skygge ja.

32. Eli: Skyggen vil ikke gå vekke fra meg..

33. Lærer 1: Hvordan lager man skygge da?

34. Eli: [Sånn se ... *ler* (lager skygge med beinet)]

35. Adrian: [Du har beinet utenfor også ...] (viser med beinet)

(Mye fysisk uro. eleven småprater og tester ut skygger. Vanskelig å fange opp alle detaljene)

36. Nikko: Han løper fra skyggen sin (henviser til illustrasjonen i boka)

37. Hanne: Man må ha lys og litte grann skygge

38. Lærer 1: Man må ha lys og litte grann mørkt. Da kan man lage skygge?

39. Hanne: Man gjør sånn da blir den mindre. (viser med hånden) og så større..

40. Lærer 1: Åja, ettersom hvordan lyset treffer?

(blar i boka)

41. Skal vi lese litt videre da?

Flere elever blir engasjert av Adrian sin skyggelek. De blir sittende å utforske skygger ved bruk av taklyset og kroppsdeler. Læreren stiller noen lukkede spørsmål “Har dere hørt om skyggeteater eller? Har dere hørt om skyggeteater eller?” (27,33) Spørsmålene peker mot den efferent tilnærming til teksten. Elevene virker i liten grad opptatt av disse spørsmålene. De er mer opptatt av å utforske sine egne skygger. Det virker som læreren oppfatter elevenes utforsking av skyggene som et sidespor, ikke som uttrykk for en estetisk opplevelse av teksten. Læreren griper altså ikke muligheten til å benytte den spontane skyggeleken, og leseaktiviteten (Solstad, 2018) blant elevene til å utforske elevenes estetiske opplevelse ytterligere.

4.2.4 Å påvirke elevenes estetiske leseopplevelser

Marilyn Cochran-Smith (1984, s.259) tillegger høytleseren muligheten til å overvåke forholdet mellom tekstens tiltenkte leser og de virkelige leserne han leser for. Høytleseren kan balansere eventuelle uoverensstemmelser mellom de to, ved å gi eller veilede lytterne mot informasjonen som trengs for å gi teksten mening. Som en «mediator-monitor», er målet er å fylle mellomrommet mellom en konkret tekst og en konkret mottaker. I en høytlesingsituasjoner på skolen er det både språklig og kulturelle aspekter som kan påvirke forholdet mellom selve teksten og leseren. Den som leser høyt, har en sentral rolle for å legge til rette for elevenes opplevelse av teksten.



FIGUR 4-3 UTDRAK FRA *DEN SVARTE HAREN* (LEATHERS, 2015), OPPSLAG 11

Oppslaget er hentet omtrent midt i handlingen, og spenningskurven er økende.

I klasserom 1 foregår det slik:

1. Lærer 1: Hare begynte å løpe igjen, fortere enn han noen gang hadde løpt- rett i Den store skumle skogen. (leser med lett innlevelse.)
2. Eli: åh.. *litt redd
3. Lærer 1: Her ser dere til og med at det står et skilt. (peker)
4. Velkommen til den store skumle skogen. (læreren leser)
5. Eli: Oii..
6. Lærer 1: Er det noen som har lyst til å gå inn dit, eller?
7. [Jaa [Jaa][Jaa][Jaa]
8. Adrian: Jeg tør i hvert fall ikke å se.
9. Lærer 1: Tørr du ikke å se, nei ... Men har dere lyst å gå inn???

10. [Jaa][Jaa][Jaa][Jaa]

På dette tidspunktet i leseøkten i klasserom 1 leser læreren med innlevelse i stemmen.

Spenningskurven er økende. Eli kommer med spontane uttrykk ”åh.. og Oii.. (2, 5) som jeg tolker som et uttrykk for at hun synes er spennende og har en estetisk leseopplevelse av boken. Læreren inviterer elevene til “å være i og bevege seg gjennom” teksten (Langer,2011), ved å spørre om de vil være med inn i skogen (6). Flertallet av elevene bekrefter at de ønsker dette, men Adrian gir uttrykk for at han er redd og ikke tør å se (8). Dette kan være et tegn på at eleven er i teksten, og er følelsesmessig engasjert av teksten på dette tidspunktet. Læreren bekrefter ved opptak, men viser lav verdsetting gjennom å si: “Tørr du ikke å se, nei ... Men har dere lyst å gå inn ???” Læreren viser en performativ tilnærming til teksten, når hun spør om de vil gå inn i skogen? På dette tidspunktet oppfatter jeg at flertallet av elevene er i teksten (Langer,2011).

Når jeg nå ser nærmere på det som skjer videre ser det ut til at læreren velger å stige ut av den opplevelsen elevene er en del av og fokusere på illustrasjonen.

11. Lærer 1: Hvorfor tror dere at det heter den store skumle skogen, da?
12. Hanne: fordi den er stor
13. Eli: [fordi den er skummel]
14. Torstein: [også er det en bjørn der]
15. Lærer 1: den er stor og skummel også tror du at der er en bjørn der ...
16. *latter blant elevene*
17. Eli: Hvis bjørnen spiser haren ... * ler*
18. Lærer 1: Hvis bjørnen kommer og spiser haren ...oooohhh... (som om det er skummelt)

Læreren stiller et reflekterende kvasiautentisk spørsmål (Dysthe et al, 2012)(11) og stemningen blir en annen og den estetiske opplevelsen brytes ved at elevene trekker ut av teksten. Ulike elever (12,13,14) kommer med svar, som læreren sammenfatter med lav verdsetting. Fokuset trekkes vekk fra boken gjennom humoristisk dramatisering av læreren, det performative kommer i fokuset og narrative endres. I klasserom 3 forløper oppslaget annerledes:

1. Lærer 3: Hare begynte å løpe igjen, fortere enn han noen gang hadde løpt- rett i Den store skumle skogen. Her står det et skilt også står det: Velkommen til den store skumle skogen. Rett inn der løp haren.
2. Arian: Hva skjer nå?
3. (blar)

Læreren leser verbalteksten, deretter kommenterer hun kort skiltet i illustrasjonen, og tilfører en utvidende og forklarende kommentar om hvor haren løper. Arian er tydelig i teksten, og

respondere spontant med et spørsmål. Arian sin spontane respons, kan tyde på at han relaterer seg til teksten og på daværende tidspunkt har en estetisk leseopplevelse (Rosenblatt, 1995) og er i. Læreren velger å ikke avbryte det performative, men blir videre for å imøtekomme ønske om å bevege seg gjennom teksten. (Langer, 2011). Dette kan tyde på at lærerne her er sensitiv for at elevene har en estetisk leseopplevelse og er i teksten og ønsker å bidra til at de fortsetter å være i teksten (Lange,2011).

De to lærerne velger altså ulike måter å møte elevenes spontane respons og estetisk opplevelse av teksten. Lærer 1 velger å gjøre et brudd i den performative opplevelsen, til tross for at elevene virker å befinne seg i teksten. Jeg oppfatter dette som å ta et steg bort fra den estetiske leseopplevelsen og bevegelse seg over mot den efferente. Lærer 3 holder fast ved det performative ved å ikke ta tak i elevens spørsmål, fortsette lesingen. Disse to eksemplene tror jeg er representative for utfordringer som lærere kjenner seg igjen i. Å være sensitiv for respons eller manglende respons fra elevene kan være kjennetegn en god høytleser.

4.2.5 Å bygge på tidligere erfaringer og tekstopplevelser

Når boken har nådd sitt høydepunkt virker det som ikke alle elevene har forstått hva som hendte. Ikonoteksten åpner for tolkninger. Jeg ser litt nærmere på hvordan elevene gir uttrykk for sine estetiske opplevelser av teksten ved å knytte den til tidligere leseopplevelser. Elevene stiger ut av teksten og tenker over det de vet (Langer,2011).



FIGUR 4-4 UTDRAK FRA *DEN SVARTE HAREN*(LEATHERS,2015) OPPSLAG 16

I klasserom 1 er samtalen som følgende:

1. Lærer 1: Men ingenting hendte. Men hva skjedde her? Sander, hva skjedde her?
2. Sander: Han spiste ikke kaninen.
3. Lærer 1: Hvorfor ikke det da?
4. Normann: Grunn av han har aldri sett sola. Se på hans kinn. Den er så rød fordi han synes det var så kult å se endelig sola. For å være i det stedet i sånn mange år.
5. Lærer 1: også når han endelig kommer ut, også ser sola så blir han forskrekka?
6. Sander: Jeg tror at han ikke tåler sola.
7. Lærer 1: Ikke tåler, hva skjer med han når det blir sol da?
8. Sander: At han bare blir til støv.
9. Lærer 1: Han blir til støv.
10. Normann: eller stein..
11. Sander: Siden han
12. Hanne: ... blir jo bare til støv når han treffer sola.

Læreren virker å være sensitiv for at elevene i varierende grad skjønner hva som skjer. Hun åpner opp for at elevene skal dele sine tanker (1,3). Det kan virke som Normann trekker paralleller til troll. Han bygger sine argumenter på detaljer fra illustrasjonene (4). Sander bygger videre på dette, når han sier at han ikke tåler sola (6) Læreren ser ut til å være sensitiv for forbindelsen, og ber Sander utdype (7). Hanne ser også ut til å støtte denne forståelsen av teksten. Dette viser at elevenes opplevelser av teksten farges av deres tidligere tekst erfaringer. På dette tidspunktet velger læreren å bla om og tre inn i historien igjen. Elevenes tolkninger og forventninger innfris ikke. Når læreren velger å la elevenes referanser til eventyr og troll bli stående, kan dette bidra til å styrke den estetiske opplevelsen av denne teksten fordi den bryter med forventede mønstre hos elevene.

I klasserom 3 virker det også som elevene stiller seg undrende til handlingsforløpet i boken.

Lærer 3 velger å rette fokuset mot illustrasjonen. Spørsmålet hun stiller er efferent og peker mot detaljer i illustrasjonen (3).

1. Lærer 3: Men ingenting hendte.
2. Arian: Hva var det som skjedde?
3. Lærer 3: Hvordan synes dere ulven ser ut her da?
4. Jon: Redd
5. Lærer 3: Litt redd
6. Jon: Han ser opp.
(latter)
7. Mette: Jeg vet ulver liker å være i mørke skoger eller noe sånt, der ute.. han kom akkurat ut fra den mørke skogen, så det kan hende at han løper inn igjen fordi han ikke liker sola.

8. Lærer 3: Kanskje?
9. Mette: For ulver pleier ...
10. Arian: Kanskje han blir blind ...

Lærer 3 følger ikke opp svarene til elevene. De blir stående uten noen verdsetting. Mette kommer med en kommentar (7). Kommentarer tyder på at eleven har en efferent tilnærming til teksten, da hun sier: Jeg vet at. Det kan tyde på at hun søker leser med efferent tilnærming til teksten og søker i teksten etter mening. Læreren verken bekrefter eller avkrefter. Men blar om og leser videre.

Lærerne virker i liten å være beviste på hvordan tidligere erfaringer og tekstopplevelser bidrar til å legge til rette for elevenes estetiske opplevelse av denne boken. Det ser ut til at lærerne lar være å ta tak i elevens erfaringer, hva dette skyldes er usikkert. Det kan skyldes tidsperspektivet og de «skolske» rammene (Hetmar, 2004) da timen nærmer seg slutten. Eller det kan skyldes elevens utholdenhetspenn, som nå nærmer seg slutten. Dette er uvisst. Å avslutte en høytlesing økt på en god måte vil bidra til opplevelsen av boken. I siste delkapittel av denne analysen skal jeg se nærmere på hvordan lærerne avslutter leseøkten.

4.2.6 Å avslutte leseøkten

Å oppleve gode leseopplevelser handler om å være til stede i leseopplevelsen. Når læreren skal avslutte en leseøkt, bør hun derfor være bevisst. Den efferente tilnærmingen til tekster har en tendens til å styre læreren. Det blir fort en skolsk tilnærming til litteraturen (Hetmar, 2004), den skolekulturen med timer, møter det litterære, hvor tid og sted er mindre avgjørende. Den efferente tilnærmingen, kommer til synes tydelig til syne avslutningsvis i gjennomføringen i klasserom 1:

1. Lærer 1: Hva synes dere om boka da? Var den fin?
2. Eli: Ja
3. Normann: tipp topp tommel opp. (viser tommel opp)
4. Lærer 1: Du synes den var tipp topp tommel opp (...)
5. Lærer 1: Men Adrian, hva synes du om den boka?
6. Adrian: Den var ikke så skummel som jeg trodde.
7. Lærer 1: Nei, den var ikke så skummel som man skulle tro
8. Hadde den noe moral, denne fortellingen her?

(...)

9. Var det noe vi skulle lære av denne boka her?
10. Eli:...eeehhh (Eleven er taus, og vrir seg på benkene)
11. Lærer 1: Hva kan vi lære av denne boka her, Hanne?
12. Hanne: At man, der foten, så kommer en hit også ser man en skygge ...
13. Lærer 1: Så hvis du ser et sånt bilde så vet du at det alltid er en skygge.
14. Kan vi lære noe annet av boka?
15. Hadde den noe moral, denne fortellingen her?
16. (taushet)
17. Normann: eeehhh, kanskje ...

Læreren oppsummerer høytlesingsøkten med å spørre: Hva elevene synes om boka? (1) Dette er et spørsmål som henviser til elevenes opplevelse og følelse knyttet til boka, altså deres estetiske leseopplevelse. Spørsmålet åpner opp for at elevene kan fortelle om sin opplevelser. Deretter kommer flere efferente spørsmål til teksten (8,9,11,14,15). Var det noe vi skulle lære av denne boka her? Hva kan vi lære av denne boka her, Hanne? Hadde den noe moral, denne fortellingen her? Her mener jeg lærerens tilnærming til teksten kommer klart til syne. I tråd med Rosenblatt (1995) som hevder at tradisjonell undervisning - og testmetoder ofte forvirrer elever til å implisitt velge en efferent lesemetode, når det faktiske formålet var en estetisk lese måte. (Rosenblatt, 1995, s. xvii).

I klasserom 3 fortøner avslutningen av leseøkten seg litt ulikt. I dette klasserommet ble ikke paratekstens kart benyttet for å aktivere førforståelsen. Kartet får derimot en sentral plass i avslutningen av leseøkten.



FIGUR 4-5 UTDRAG FRA *DEN SVARTE HAREN*(LEATHERS,2015), OPPSLAG 19

1. Her en et kart. Hva tror dere dette er et kart over da?
2. Erika: Der er nord.
3. Lærer 3: ja, der er nord. Hva tror dere det er kart over da?
4. Mette: En hule
5. Lærer 3: Ja, det var hula til haren. og så løp haren.. Husker dere at han hoppa ut i elva da?
6. Arian: Ja..
7. Lærer 3: Svømte over elva.. og så løp han dit. Tror dere det er en store
8. Erika: ja, også havnet han her, også løp han
9. Jon: Hva skal vi gjøre nå?
10. Erika: Her står han
11. Jon: Ha frilek
12. Lærer 3: Der er kaninen. Det er kart over hvor kaninen gikk hen. Den gikk fra huset sitt..
13. Mette: Skal vi følge det?
14. Lærer 3: Så gikk han bortover og rundt også svømte han, hoppa ut i elva for å se om den svarte haren forsvant ...
15. Erika: Skal vi prøve å følge dette?
16. [ja][ja][ja]
17. Lærer 3: Om vi skal følge kartet på ordentlig?
18. ja] [ja][ja]Lærer 3: men vet vi hvor dette kartet er hun
19. Jon: Her er skolen.
(latter)
20. Erika: ja, også løper vi sånn.. også må vi finne en elv å svømme i
21. Mette: ja (ivrig), men da må vi lekesvømme
22. Lærer 3: Det blir litt vanskelig nå på vinteren
23. Ole: Nei, vi kan gå over..
24. Mette: Så går vi gjennom den store skogen sånn ... og så kommer vi hit
25. Arian: også møter vi kaninen som er så søt

26. Mette: ja
27. Lærer 3: Men da endte det jo godt da
28. [ja][ja][ja]

Lærer 3 benytter kartet til en slag oppsummering av boken. Lærerens kvasiautentiske spørsmål (1,3) virker overflødig. Elevens ser ut til å kjenne seg igjen steder fra historien. Mette og Erika virker til å bevege seg inn i teksten igjen (13,15). De virker til å utforske sine estetiske opplevelser av boken gjennom videre lek.

Her ser vi altså to ulike måter å avslutte leseøkten på. Der de første preges av en efferent, og «skolsk» måte å avslutte på, mens i klasserom 3 tolker jeg avslutning å ha en mer barneperspektiv, den elevenes leseopplevelse lager et utgangspunkt for videre lek.

5 Oppsummerende drøfting av funn

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn. Dette er belyst gjennom å analysere planleggingen og gjennomføringen av høytlesingen av en bildebok på 1.trinn. Dataene er innhentet gjennom observasjon og lydopptak av tre høylesingsøkter og intervju med de tre involverte lærerne i etterkant av gjennomføringen.

Gjennom analysen av planleggingen kommer det frem tre elementer som er sentralt for lærerne i planlegging av høytlesingen. Dette er valg av tekst, planlegging for samtale og planlegging for å engasjere elevene emosjonelt. Analysen av gjennomføringen bygger på handlinger av i seks kategorier som på ulike måter påvirker elevenes estetiske leseopplevelser. De seks kategoriene er: å stille spørsmål, å aktivere førforståelse gjennom paratekster og samtale, å gripe fatt i elevenes estetiske leseopplevelser, å påvirke elevenes estetiske leseopplevelser, å bygge på tidligere erfaringer og tekstopplevelser, å avslutte leseøkten. I dette kapitlet vil jeg gjøre noen oppsummerende drøftinger av funnene jeg har gjort.

Analysen av funn fra intervjuene om planlegging kommer det frem at tekstens lengde er styrende for bøkene som lærerne velger generelt til høytlesing. Dette gjelder også for boken som ble valgt i dette prosjektet. Verbaltekstens lengde er et gjennomgående argument hos lærerne, til tross for at det har noe ulik argumentasjon for dette. Dette fokuset på teksten lengde kan peke mot at den

skolske (Hetmar,2004) kulturen og en efferent undertone (Rosenblatt,1995) styrer lærerens valg når de skal tilrettelegge for elevenes estetiske leseopplevelser. Å lese ferdig boken virker å være viktig for lærerne når de skal velge bildebøker til høytlesing, og dette ser ut til å overskygge fokuset på elevenes estetiske opplevelser. Lærerne trekker også frem at personlig erfaring med teksten har betydning for valg av tekster. Dette samsvarer med Håland et al. (2021) sine undersøkelser. At lærerne velger kjente bøker, kan bidra til å begrense elevenes tilgang til ulik litteratur, og dermed elevenes muligheter til estetiske leseopplevelser, fordi dette kan favorisere klassikere (Håland et al, 2021, s.6). Det er viktig å påpeke at klassikere også vil kunne gi elevene gode estetiske leseopplevelser. Men nyere bildebøker ser ut til komme dårligere ut når lærerne velger bøker. Øines (2019) trekker i sin artikkel *De viktige bildebok valgene – lesing av bildebøker som estetiske aktivitet i barnehagen*, frem at mange nyere norske bildebøker er nyskapende og gode, og med høy kvalitet og mange ulike uttrykk. Likevel ser det ut til at kvaliteten på bildebøker er noe som i liten grad blir diskutert blant personalet barnehager (Øines, 2019, s.27). Det er naturlig å tro at det samme gjelder for lærere i begynneropplæringen. Bøker som skaper estetiske aktivitet taler nødvendigvis ikke til fornuften, men til sansene (Øines, 2019, s.28).

Lærerne i dette prosjektet gir uttrykk for at de ofte valgte tekster som de kjente fra før når de skulle velge bøker. Dette samsvarer med Håland et al. (2021) funn om læreres tekstvalg for høytlesing på 1.trinn. På den ene siden kan kjent litteratur for læreren fremme tilretteleggingen for estetiske leseopplevelser hos eleven fordi læreren har erfaringer med tekstens tematikk, ikonotekst og handlingen og dermed har muligheten tilrettelegge for estetiske opplevelser. På den andre siden kan lærernes forhåndskjennskap til teksten skape en distanse mellom læreren og elevene. Når den som leser høyt kjenner teksten på forhånd, oppstår en ubalanse. Det er dermed ekstra viktig at den som leser høyt er sensitiv på elevenes opplevelse av tekst. Cochran-Smith beskriver dette som en "mediator- monitor" (Cochran-Smith, 1984, s. 259). Den som leser høyt må være sensitiv for elevene, slik at den både kan tilrettelegge for estetiske opplevelser gjennom modifisering av teksten, uten å overskygge lytterens opplevelse. Når den som leser høyt kjenner teksten fra før, kan altså dette bidra til å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser for elevene, men det forutsetter at elevene får oppleve teksten på sin måte. Lærer 3 sier i intervjuet i etterkant at hun ikke hadde forbedret noen spørsmål, fordi hun hadde erfaring med at elevene hadde så

gode spørsmål. Dette tyder på at denne læreren ønsker å åpne opp for å fremme elevenes estetiske opplevelser. Lærer 3 sier videre at hun erfarer at den gode økta kommer når hun bruker tid, stopper opp og lytter til barna.

Valget av boken *Den svarte haren* (Leathers,2015) begrunnes ut fra tekstens lengde, tematikk og enkle illustrasjoner. Den bygger ikke på kontemplativ estetikk (Solstad 2008, s.76), der bildeboken har illustrasjoner som leseren kan fordype seg i og som det tar tid å avkode. Når planleggingen av lesingen av boken og planleggingen av samtalene knyttet til boken stopper litt opp og kan dette kanskje rett og slett knyttes til bokvalget. Boken *Den svarte haren* (Leathers, 2015) åpner opp i mindre grad opp av undring og fortolkning, da historien er enkel og med komplementerende illustrasjoner. Jeg ser i liten grad spor av helhetlig tilnærming av leseøkten i tråd med Solstads modell for en multimodal lesepraksis (Solstad et al, 2018). Lærerne planlegger verken noen leseaktiviteter knyttet til boken, eller planlegger samtalene og leseprosessen i særlig grad. Dette blir synlig i gjennomføringen som i stor grad blir en veksling mellom at læreren leser og læreren stiller spørsmålene. Lærerne viser likevel forståelse for at høytlesingen skal være noe mer enn språkstimulering. Øines (2019) peker på at barnehagen har en lang tradisjon på å plassere barnelitteratur mellom kunst og pedagogikk. Og at det er vanligere for voksne å snakke om opplevelsen boken gav dem, men barn i større grad må vise tilhva de har lært av boka (Øines, 2019, s.31) Rosenblatt (1995) peker også på elevenes underforståtte efferente tilnærming til tekster. I intervjuene forteller lærerne om planleggingen og de uttrykker at det er viktig å sette av tid til samtale underveis. Dette er et interessant funn ettersom at de verken planlegger konkrete lesestopp eller spørsmål. Dette kan tyde på en manglende erfaring i å lede samtaler om tekst med elevene og det kan tyde på lærerne ikke har noen verktøy eller modeller for styre samtalen mot fagspesifikk lesekompetanse eller estetiske leseopplevelser (Håland &Hoel, 2016; Rosenblatt, 1995). Lærerne ser ikke ut til å benytte mulighetene for å øke elevenes estetiske opplevelser gjennom mer konkret planlegging og forberedelser. Dette kan for eksempel være en mer helhetlig planlegging ved å ta i bruk konkreter, skape stemning med musikk, bruke lys og skyggeeffekter for å sette elevene i stemning, som alle kan ses på som elementer som inngår i Solstads modell for multimodale tekstpraksis (Solstad et al,2018) eller ved å forberede spørsmål som kan bidra til forestillingsverdener (Langer,2011.) Dette peker på et uutnyttede potensiale for å skape estetiske leseopplevelser hos elevene gjennom å endre på måten å planlegge på.

Utnyttet potensiale i knyttet til høytlesing og samtaler om litteratur grunnet manglende planlegging, samsvarer med funnene til Håland, Hoem & McTigue (2021).

Analyse av gjennomføringene struktureres gjennom seks kategorier av handlinger lærer gjør: å stille spørsmål, å aktivere førforståelse gjennom paratekster og samtale, å gripe fatt i elevenes estetiske leseopplevelser, å påvirke elevenes estetiske leseopplevelser, å bygge på tidligere erfaringer og tekstopplevelser, å avslutte leseøkten.

Analysen viser at lærerne i betydelig grad styrer samtalene gjennom et stort antall spørsmål til elevene. Antall spørsmål er overveldende med henholdsvis 99, 27 og 45 spørsmål fra lærer. Når vi vet at disse spørsmålene i liten grad er planlagte, hevder jeg at de i liten grad bidrar til å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser hos elevene. Spørsmålene kommer tett, og med liten tid for elevene til å tenke eller reflektere. Lærers verbale dominans i arbeidet med boken er interessant se i sammenheng med Skaftun & Wagners (2019) funn fra studien om elevers muntlighet på 1.trinn, «*Oracy in year on: A blind spot in Norwegian language and literacy education?*» Skaftun & Wagner (2019) konkluderer med at det er begrensede muligheter for elever på 1.trinn til å være muntlig aktive og at de har observert at elevenes samtaler i stor grad er dominert og regulert av lærerne. Elevene får dermed få muligheter til å utvikle sine muntlige ferdigheter eller til å utvikle fagspesifikke ferdigheter på med sitt eget språk (Skaftun & Wagner, 2019, s. 17). I denne sammenheng er det viktig å påpeke at Skaftun og Wagner sin undersøkelse (2019) ikke omhandler høytlesing direkte, men generell muntlighet på 1.trinn. I tillegg til å svare på spørsmålene, kommer elevene med replikker og ytringer underveis i øktene. Elevene gir altså respons og uttrykk for sine estetiske leseopplevelser underveis. Men elevenes replikker er kortere enn lærernes, ofte bekræftelser, utrop eller enkelt ord. Jeg tror lærerne oppfatter dette som deltakelse, til tross for at kvaliteten på deltakelsen i liten grad er vurdert. Jeg vil hevde at det store antall spørsmål i liten grad bidrar til å styrke elevenes estetiske opplevelse av teksten, men heller imot å svekke den estetiske opplevelsen av teksten gjennom et stort antall avbrytelser. Dette trekker Lærer 1 frem i intervjuet, men dette overføres ikke til operasjonalisert praksis. Lærerne tar tydelig rolle som samtaleleder i alle øktene. De har som mål å aktivisere elevenes gjennom samtaler i leseprosessen, men lærerne gir lite rom og tid for å dvele ved spørsmålene som stilles. Lærerne åpner opp for elevenes innspill og tanker, det kan virke som boken har litt lite å tilby. Ettersom elevene forstår «problemet» i boken umiddelbart, kan det virke som at

lærerne blir stresset. De få spørsmålstillingene som de muligens har tenkt ut, faller hen. Dermed kommer en rekke spørsmål, som i liten grad åpner for undring hos elevene. Det kan også være at lærerne har liten erfaring med å stille elevene spørsmål som krever denne type tenking, og at de er usikre på stillenhet det kan medføre. Det kan også være at lærerne er redd for at elevene skal falle av, og at de derfor kontrollerer og styrer lesingen gjennom å bruke mange spørsmål.

Tidsperspektivet kan også være med på å begrense tiden lærerne gir elevene til å undre og tenke over teksten. I intervjuene kom det frem at to av læreren var opptatt av å «komme igjennom» boken. Dette kan peke mot at lærerne har en efferent tilnærming til boken, og har mindre opptatt av elevenes estetiske opplevelser underveis, og dermed ikke skaper rom for å undre i frykt for å ikke komme i mål med boken. Denne måten å tenke på kan han sammenheng med den skolske kulturen (Hetmar, 2004), som nettopp peker på at klasserommet er et kulturfelt der flere kulturformer møtes og brytes (Hetmar, 2004, s.32).

Det er likevel viktig å se på hvilke grep som lærerne gjør for å legge til rette for den estetiske leseopplevelsen hos elevene, og drøfter disse opp mot i etablert teori og metode.

Gjennom å aktivere førforståelse, gjennom bruk av parateksten viser Lærer 1 og 2 vilje til å utforske bildeboken muligheter til å være utenfor og bevege inn i forestillingsverden (Langer, 2011), men manglende planlegging gjør at samtalene ikke når sitt fulle potensiale. I klasserom 2 vil jeg påstå at bruken av kartet i parateksten virker mot sin hensikt, da eleven ender opp med å bevege seg ut av boka, når de tror kartet er et sjørøverkart, uten at læreren korrigerer dette.

Lærerens rolle som høytleser må ha en tydelig stemme i samtalen når det trengs, slik at samtalen bidrar til å styrke den estetiske opplevelsen av boken og ikke begrense den. Dette handler om å gripe fatt i elevenes estetiske opplevelser slik Marilyn Cochran-Smith (1984, s.259) tillegger høytleseren muligheten til å overvåke forholdet mellom tekstens tiltenkte leser og de virkelige leserne han leser for. Høytleseren kan balansere eventuelle uoverensstemmelser mellom de to, ved å gi eller veilede lytterne mot informasjonen som trengs for å gi teksten mening. I en høytlesings situasjoner på skolen er det både språklig og kulturelle aspekter som kan påvirke forholdet mellom selve teksten og leseren. Den som leser høyt, har en sentral rolle for å legge til rette for elevenes opplevelse av teksten, og må benytte denne rolle for å styrke elevenes estetiske opplevelse.

Funn i dette prosjektet tyder på at lærerne i mindre grad er bevisste på de ulike modalitetene som Solstad beskriver i sin modell (Solstad et al, 2018, s.132-141). Lærerne i dette prosjektet er opptatt av teksten. De ønsker å skape en god leseopplevelse ved at leseren får presentert et helt historieførløp. Ulland (2018, s. 267) peker på at en god høytlesingstekst for elever i begynneropplæringen enten er handlingsorientert med et spenningspunkt som avslutter og at hver høytlesingsstund formidler en helhetlig historie. På den andre siden begrenser dette tekstutvalget og leserens mulighet til å bevege seg mellom forestillingsverdener over et lengere tidsspenn. Gjennom å bli kjent med karakterer og miljøer over lengere tid utvikles elevenes mulighet til å identifisere seg med karakterene i teksten. En begrensende faktor for elevens estetiske opplevelser av bildebok er lærernes kunnskap om ikonotekst og bildebokens modaliteter. Lærers manglende erfaringer med å gå i dialog med ikonotekster, begrenser elevenes mulighet til å oppleve ikonoteksten i sin helhet. Det ser ut til å at lærerne fokuserer på verbalteksten i boken, bildene kommer i andre rekke. Dette vises gjennom samtalene gjennom leseøkten. Elevene retter i stor grad sitt fokus mot illustrasjonene. Bildene bidrar til at elevene forstår, lever seg inn og deltar (Mitchell, 2018, s.266). Bildene i boken kan elevene fortolke umiddelbart uten fortolkende mellomledd. Selv om helheten først oppstår når ordene blir lest høyt for elevene samtidig som de betrakter illustrasjonene hevder Solstad(2008, s.51). Ved å lese en bildebok kan bildene, som ikke krever et fortolkende mellomledd bidrar til å minske asymmetrien mellom læreren og elevene ved høytlesing (Solstad, 2008, s.51).

En annen ting som kommer frem gjennom analysen av gjennomføringene er at lærerne reagerer på ulike måter når elevene uttrykker sine estetiske leseopplevelser med teksten. Lærers reaksjoner i forbindelse med disse uttrykkene kan påvirke elevenes estetiske opplevelse med teksten i videre. Dette kommer tydelig frem i klasserom 1 når elevene begynner å snakke om og undersøke faktiske skygger. Det kan virke som om Lærer 1 ikke oppfatter eller tar elevenes erfaringer med skygger som del av elevenes estetiske leseopplevelser. Jeg tolker elevens lek med skygger som at elevene beveger seg ut og undersøker det de vet og objektiverer opplevelsen (Langer, 2011). Samtidig tolker jeg det slik at læreren ikke griper fatt i elevenes opplevelse og bygger videre på den, men at den oppfattes som "litt på siden" aktivitet blant elevene. På den ene siden kommenterer læreren elevenes respons med skygger, og på den måten verdsetter elevenes innspill. På den andre siden stiller hun lukkede og kvasiautenstiske spørsmål knyttet til

skyggeleken, som ikke bidrar til å stryke den estetiske leseopplevelsen. Jeg tolker dette til at Lærer 1 ikke griper fatt i de elevinitierte leseaktivitetene (Solstad et al, 2018), som jeg tolker som spontan kroppslig respons på teksten. Ved å ikke vie denne leken mer oppmerksomhet, mener jeg Lærer 1 begrenser elevenes estetiske opplevelser av teksten.

Høytleseren kan gjennom alle faser av lesesituasjonen bidra med å legge premisser for hvordan teksten oppleves. Solstad knytter i stor grad til dette til leseprosessene (Solstad et al.,2018). Læreren mulighet til å bruke seg selv i formidling av teksten. I klasserom 1 bygger læreren opp spenningen gjennom intensitet og stemmebruk. Slik jeg tolker det er eleven i inn historien og læreren får et enstemmig “Ja!” fra elevene når hun spør om de skal gå inn i skogen. Læreren benytter seg av dramaturgien som ligger i å bla om til et nytt oppslag. Jeg tolker det til at Lærer 1 bidrar til at elevene er i boka og spenningen knyttet til hva som skjer er stor, men brått snur stemningen når læreren stiller et efferent spørsmål knyttet til illustrasjonen. Om dette skyldes liten bevissthet hvordan egne handlinger påvirker elevenes estetiske opplevelser, eller er et resultat av den skolske (Hetmar, 2004) kulturen er uvisst. Dette bruddet fører til at lærenes handling avbryter elevenes opplevelser istedenfor å legge til rette for dem.

Analyse av intervjuene med lærerne viser at de planlegger for elevene estetiske leseopplevelser gjennom å velge tekster som de tenker kan skape rom for samtaler og som de tror kan engasjere elevene emosjonelt. Det kan virke som lærerne preges av en skolsk kultur (Hetmar, 2004), som hinder dem i å ha fullt fokus på den estetiske leseopplevelsen til elevene. En efferent undertone preger planleggingen, med lærerens behov for å komme i mål med boken og ønske om relevans i bokens tema. Lærerne ser ikke ut til å benytte mulighetene for å øke elevenes estetiske opplevelser å bruke konkrete, skape stemning med musikk, bruke lys og skyggevirkinger for å sette elevene i stemning, som alle kan ses på som elementer som inngår i Solstads modell for multimodale tekstpraksis (Solstad et al,2018) eller ved å forberede spørsmål som kan bidra til forestillingsverdener (Langer,2011.) Dette peker på et uutnyttede potensiale for å skape estetiske leseopplevelser hos elevene gjennom å endre på måten planlegge på.

I analysen av gjennomføringen viser det at samtalen har en stor plass særlig i klasserom 1 og klasserom 3. Samtalene styres og preges av at stort antall spørsmål fra lærerne. Spørsmålene åpner i begrenset grad å ut utforske og undre seg over boken. Dette kan også skyldes bokens natur og at eleven skjønner plottet umiddelbart. Det finnes spor av at lærerne legger til rette for

elevenes estetiske leseopplevelser gjennom forsøke å aktivere, gripe fatt i, påvirke elevenes estetiske leseopplevelser.

6 Konklusjon og avslutning

I denne oppgaven har mitt arbeid og mine funn vært knyttet til problemstillingen:

Hvordan legger lærere til rette for elevenes estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av en bildebok på 1.trinn?

Oppgaven bygger på innblikk, gjennom intervju av lærerne, i planleggingen av høytlesing av bildeboken *Den svarte haren* (Leathers, 2015), samt observasjon og lydopptak av gjennomføringene. Materialet i oppgaven er analysert og drøftet i lys av min forståelse av estetiske leseomåte (Rosenblatt, 1995), en helt multimodal modell for helhetlig praksis (Solstad, 2018) og teori om forestillingsverdener (Langer, 2011).

Mine funn viser at lærerne i planleggingsfasen i stor grad knytter elevenes estetiske opplevelser til elevenes mulighet til å snakke om teksten underveis. På den andre siden planlegger de i liten grad hvordan denne samtale skal gjennomføres. I planleggingsfasen er lærerne opptatt av at elevenes stemme må bli hørt, men de benytter seg i liten grad av verktøy, som modeller for en helhetlig tekstpraksis (Solstad, 2018) eller spørsmål som kan bidra til å få innblikk i elevenes forestillingsverdener (Langer, 2011). Lærerne er opptatt av egen kjennskap til teksten. De er mer opptatt av teksten lengde, enn den estetiske opplevelsen boken kan gi gjennom ikonotekst og litterære virkemidler. Dette kan skyldes den skolske kulturen. (Hetmar, 2004). Lærernes planlegging og rammene for høytlesingen fører til høytlesingsøkter som i stor grad er preget av lærerstyrt samtale og som i begrenset grad legger til rette for estetiske leseopplevelser hos elevene. Dette kan også skyldes manglende erfaring med arbeid med estetisk leseopplevelser og tekstarbeid på denne måten. Det kan virke som lærerne har mer erfaring med en efferent tilnærming til tekster med elever (Rosenblatt, 1995).

Nyere forskning (Håland et al., 2021; Øines, 2019) viser at ved å sette søkelys på estetisk leseopplevelser og øke kunnskapen hos lærerne, endrer fokuset hos lærerne seg til i større grad å finne bøker som berører og som bidrar til undring og samtale. Lærerne i dette prosjektet viser et potensiale og ønske om å endre tekstutvalget. De sa selv at de ønsket å bli bedre kjent med

sjangeren bildebok, gjennom å øke kunnskapen om ikonotekst og bildeteori, men at tilgang til bøker og tid var en begrensende faktor. I løpet av intervjuene uttrykte lærerne ingen entydig tilnærming eller strategi for å fremme den estetiske leseopplevelser hos elevene. Det de sa viste likevel at de gjorde mer eller mindre funderte valg knyttet til grep som kunne påvirke elevenes estetiske leseopplevelser.

Oppgaven har en begrenset gyldighet da den knytter seg til tre leseøkter av samme bok gjennomført på et trinn på en skole. En annen bok, eller andre lærere hadde muligens gitt et annet resultat. Det er variasjoner i tilretteleggingen blant lærerne i dette prosjektet. Min hensikt var å undersøke ordinær praksis. Dette har gitt meg kunnskap og erfaringer som kan være nyttige for videre utvikling av praksis knyttet til å tilrettelegge for estetiske leseopplevelser for elever på 1.trinn. Det ser ut til at en av utfordring i prosjektet er samtalen som arbeidsform. Samtalene er i stor grad preget av spørsmål-svar mønster. Det er en rekke eksempler på læreren stiller spørsmål, eleven (e) svarer, men læreren viderefører ikke elevenes innspill, dermed begrenses muligheten til å gå i dybden i elevenes estetiske leseopplevelse. Dette samsvarer med funn fra Håland & Hoel (2016) som peker mot det de kaller intervju-pregete samtale. De trekker frem at slike samtalemønstre kan bidra til at elevene fortolker deres bidrag i samtalene til å skulle være “knappe beskrivelser heller enn utforskende bidrag” (Håland & Hoel, 2016, s. 34).

Jeg hadde forventet at lærerne i større grad hadde en bredere og mer helhetlig tilnærming til teksten, som var mer i samsvar med Solstads multimodale tekstpraksis. Og gjennom å være mer sensitive for elevenes responser, som for eksempel lek med skygge, og å bygge på denne gjennom en leseaktivitet knyttet til skyggespill, som er sentralt i *Den svarte haren* (Leathers, 2015). Øines (2019) peker på at det trolig er “mer motiverende for barn å lese for å få gode opplevelser enn for å få et godt språk, det viser seg altså at en slik inngang til lesing også motivere de ansatte i barnehagen” (Øines, 2019, s.31). Dette er det naturlig å tro at gjelder på 1.trinn også. Mitt ønske med denne oppgaven er å bidra med kunnskap og fokus på elevenes estetiske leseopplevelser. Og gjennom mitt prosjekt bidra til at det i fremtiden blir lagt til rette for, og lest flere bøker høyt på 1.trinn. Bøker og høytlesing som taler mer til sansene og ikke nødvendigvis fornuften, og dermed bidrar til å gi elevene gode estetiske leseopplevelser.

7 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk. <https://play.google.com/store/books/details?id=bag6zQEACAAJ>
- Birkeland, I., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2019). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (4. utgave, 2.opplag). Cappelen Damm Akademiske.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader. Language and Learning for Human Service Professions Monograph Series*. <https://eric.ed.gov/?id=ED265507>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget
- Eik, L. L., Karlsen, L., Solstad, T., (2019). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin & Olofsson, Åke. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. 10.13140/RG.2.1.3007.8883.
- Hallberg, K. (1982). *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. *Tidsskrift for litteraturvetenskap*, 3-4, 163–168.
- Hetmar, V. (2004). *Klasserummet som kulturelt felt*. I R. Heilä-Ylikaillo & A.-L. Østern (Red.), *Språk som kultur: Brytningar i tid och rum*. (Bd. 1, s. 31–50). Åbo Akademi.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.

- Hoel, T., & Tønnessen, E. S. (2021). Litterært engasjement og innlevelse i bildebokapper. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12(01), 1–12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-02>
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21–26. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Jefferson Transcription System - A guide to the symbols. (2017, februar 13). University Transcription Services. <https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Langer, J. A. (2011). Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse 2. utg, 2.opplag (A. Sörmark & Nils Sjøden; overs.). Bokförlaget Daidalos.
- Leathers, P. (2015). Den svarte haren (F.Valgermo; overs.) Fortellerforlaget. (Opprinnelig utgitt i 2013)
- Mitchell, M. G. (2018). Lesemøte som arena for utvikling av litterær kompetanse. Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn. Universitet i Stavanger
- Mjør, I. (2009). Høgtlesar, barn, bildebok: vegar til meining og tekst. Univ. i Agder. <https://play.google.com/store/books/details?id=AZA2twAACAAJ>
- Nikolajeva, Maria & Scott, Carole. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children s Literature in Education*. 31. 225-239. 10.1023/A:1026426902123.

- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. S. & Tønnessen (Red.), Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere (s. 151–170). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as exploration(5th ed). Modern Language Association of America.
- Skaftun, A & Wagner, Å. K. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 19, Running Issue. 1-20. 10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09.
- Skarðhamar, A.-K. (2001). Litteraturundervisning: teori og praksis. Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2014). 'Men han har forskjellig farge på øynene.'Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. , *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 38(4), s. 42–56.
- Solstad, T. (2008). Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2015). Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon. Universitetet i Agder
- Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. M. (2018). Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (5.utgave, 1.opplag). Fagbokforlaget Bergen.
- Tysvær, Aa. & Ottesen, S. (2021). Bildeboken "Fy katte!" – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*. 38. 68-84. 10.5324/barn.v38i4.3995.
- Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. S. & Tønnessen (Red.), Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere (s. 151–170). Universitetsforlaget.

Øines, A. M. (2019). De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 37(2), 25–38.

<https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3093>

8 Vedlegg

Totalt 5 vedlegg

Vurdering

Referansenummer

338330

Prosjekttittel

Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing i begynneropplæringen?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.10.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

23.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er knyttet til min, Anne-Sofie Bergan, masteroppgave på studiet, Erfaringsbasert master for lærerspesialister, ved Universitet i Stavanger. Jeg er utdannet lærerspesialist i begynneropplæring, og har inneværende år permisjon fra min stilling som lærer i Asker kommune, for å gjennomføre prosjektet og skrive min masteroppgave.

Prosjektet har som hensikt å undersøke hvordan lærere legger til rette for høytlesing begynneropplæringen for å fremme en gode leseopplevelser og bidra til leselyst hos elever i begynneropplæringen.

I prosjektet søker jeg å undersøke blant annet: Hva vektlegger lærer når det velger bøker til høytlesing? Hvordan forbedrer læreren seg til høytlesing? Hvordan gjennomfører læreren høytlesing?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student med veileder fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i begynneropplæringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du bidrar på to ulike måter.

- 1. Gjennomføre ei høytlesingsøkt i egen gruppe, der jeg gjør lydopptak og observerer. Alle lydopptak gjøres via nettskjema - diktafon. Nettskjema.no er et sikker og mye brukte datainnsamlingsverktøy utviklet og driftet av UiO. Lydopptaket vil transkriberes og anonymiseres. Transkripsjonen og vil sammen med anonymt feltnotat fra observasjonen, være grunnlag for analyse.*
- 2. Deltar i et dybdeintervju om høytlesing i begynneropplæringen. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din bruk av høytlesing med elever, kriterier for utvalg av*

bøker og tanker rundt bruk av høytlesing i begynneropplæringen, og tanker rundt gjennomført høytlesingsøkt. Jeg tar lydopptak og skriver feltnotater fra intervjuet. Lydopptaket vil transkriberes og anonymiseres. Transkripsjonen og vil sammen med anonymt feltnotat fra observasjonen, være grunnlag for analyse.

Det er frivillig å delta

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

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. *Student og veileder ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til feltnotater og transkripsjon av lydopptakene. Gjennom transkripsjon blir dataene anonymisert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.oktober. *Alle lydopptak slettes.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Stavanger ved student Anne-Sofie Bergan, as.bergan@student.uis.no eller veileder Monica G. Mitchell, monica.g.mitchell@uis.no*

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

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

Med vennlig hilsen

Monica Gundersen Mitchell
Prosjektansvarlig
Veileder

Anne-Sofie Bergan
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å gjennomføre i en høytlesingsøkt med lydopptak og observasjon.
- å delta i intervju om mitt forhold til høytlesing i begynneropplæringen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er knyttet til min, Anne-Sofie Bergan, masteroppgave på studiet, Erfaringsbasert master for lærerspesialister, ved Universitet i Stavanger. Jeg er utdannet lærerspesialist i begynneropplæring, og har inneværende år permisjon fra min stilling som lærer i Asker kommune, for å gjennomføre prosjektet og skrive min masteroppgave.

Prosjektet har som hensikt å undersøke hvordan lærere legger til rette for høytlesing i begynneropplæringen for å fremme gode leseopplevelser og bidra til leselyst hos elever i begynneropplæringen.

I prosjektet søker jeg å undersøke blant annet: Hva vektlegger lærer når det velger bøker til høytlesing? Hvordan forbedrer læreren seg til høytlesing? Hvordan gjennomfører læreren høytlesing?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi læreren til ditt barn har sagt seg villig til å delta i prosjektet, og ditt barn er elev i begynneropplæringen. Høytlesing av lærer en del av ordinær undervisning. Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet, vil det få tilbud om tilsvarende undervisning utenfor prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger at ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det at eleven er til stede under en høytlesingsøkt, der læreren leser høyt og samtaler med elevene om teksten de leser. Det vil bli gjort lydopptak av høytlesningskvensen, samt at økten observeres av meg. Lydopptaket blir gjort via Nettskjema-Diktafon. Nettskjema.no er et sikker og mye brukte datainnsamlingsverktøy utviklet og driftet av UiO. Lydopptaket vil transkriberes og anonymiseres. Transkripsjonen og vil

sammen med anonymt feltnotat fra observasjonen, være grunnlag for analyse av lærerens tilrettelegging høytlesingen.

Det er frivillig å delta

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

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.

- *Studenten vil ha tilgang til lydopptaket for transkripsjon. Veileder vil ha tilgang til transkripsjon og anonymisert notater.*
- *deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er [1.oktober]. *Lydopptak slettes ved prosjektslutt 3.juni.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Stavanger ved student Anne-Sofie Bergan, as.bergan@student.uis.no, eller veileder Monica G. Mitchell, monica.g.mitchell@uis.no*

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

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

Med vennlig hilsen

Monica G. Mitchell

Anne-Sofie Bergan

Prosjektansvarlig Student
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen?”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i en høytlesingsøkt med lydopptak og observasjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Elevens navn: _____

(Foresattes signatur, dato)

” Hvordan legger lærere til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker i begynneropplæringen?”

Spørsmål til intervjuguide (Lærer)

Intervjuene gjennomføres ansikt til ansikt på lærernes arbeidsplass i etterkant av gjennomført høytlesing i gruppe. Det gjøres lydopptak av intervjuet via nettskjema.no, samt skrives et feltnotat i etterkant. Den transkriberte versjonen av intervjuet anonymiseres og er utgangspunktet for en del av datagrunnlaget i prosjektet.

Mitt prosjekt handler om høytlesing i begynneropplæringen, og hvordan lærere bruker eller ikke bruker dette for å legge til rette for å gi elevene estetiske leseopplevelser. I den anledning ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om ditt forhold til bruk av høytlesing i begynneropplæringen.

Hvor og når?

- Hvor ofte leser du høyt for elevene?
- Når leser du? (I forbindelse med måltider/ norktimer/ annen tid)
- Hvem tar initiativet til lesingen?

Hva leses/ Utvalg

- Fortell litt om bøkene du vanligvis leser høyt for elevene.
 - Hvem velger bøkene?
 - Hvilke kriterier ligger til grunn når ... velger bøker?
 - Hvor finner du/der bøker som dere leser?
 - Hva slags forhold har du til tekst og bilder i bildebøker?
 - Hva legger du mest vekt på? (tekst/ bilder/ samspillet)

Forberedelser

- Når du har valgt en bok som skal leses høyt, hva gjør du da?
 - Hvilke forberedelser gjør du?
- Hender det at du planlegger spørsmål/lesestopp i boka?
 - Hvorfor evt. hvorfor ikke?
- Hvordan kommer evt. forberedelsene dine frem?
- Hva er viktig for deg når du leser høyt i klasserommet?
- Pleier du å bruke lesestopp? Fortell (planlagte /spontane)
- Hva er viktig for deg når du leser høyt i klasserommet?
-

Spørsmål om gjennomføringen

- Fortell litt om boka du leste høyt for elevene.
 - Hvem valgte boka?
 - Hvilke kriterier lå til grunn for at du leste denne boka?

- Når du valgte bok, hvor viktig er følgende kriterier?
 - at den er underholdende
 - noe du har lest for elever tidligere
 - passer til temaet dere holder på med
 er et godt utgangspunkt for diskusjon eller samtale
 - er en nyere bok
 - er om noe elevene er opptatt av
 - at boka gir elevene en god leseopplevelse
 - at boka vekker følelser hos elevene
 - Hvilke forberedelser hadde du gjort i forkant?
 - Hvordan synes du det fungerte?
 - Kan du si noe om lesestoppene?
 - planlagt/ spontane/ oppfølging
 - Beskriv rommet i aktuell økt
 - Hvordan klasserommet pleier å se ut når du leser? (organisering, lyssetting og rekvisitter)
 - Hvordan opplevde du at det fungerte?
 - Hvordan opplevde du elevene i løpet av høytlesingsøkten?
 - Hva ønsket du at eleven skulle sitte igjen med etter høytlesingsøkten?
 - Har du sett eller hørt at eleven har blitt inspirert av boka du leste? evt. hvordan?
-
- Hvordan opplevde du høytlesingsøkten?
 - Mener du den representativ for slik du pleier å gjennomføre, hva pleier eventuelt å være annerledes?

Vedlegg 5 Tillatelse om bruk av oppslag fra «Den svarte haren»

25.05.2022, 11:26

Gmail - Tillatelse til å bruk oppslag fra "Den svarte hare"



Anne-Sofie Bergan <anne.sofie.bergan@gmail.com>

Tillatelse til å bruk oppslag fra "Den svarte hare"

3 e-poster

Anne-Sofie Bergan <anne.sofie.bergan@gmail.com>
Til: finn@fortellerforlaget.no

19. mai 2022 kl. 13:15

Hei,
Jeg tar kontakt med dere for å be om en tillatelse til å benytte oppslag fra boka " Den svarte haren" skrevet av Philippa Leathers oversatt av Finn Valgermo, utgitt hos dere i 2015.
Jeg har gjennomført et forskningsprosjekt for å undersøke hvordan lærere legger til rette for estetiske leseopplevelser gjennom høytlesing av bildebøker på 1.trinn.I dette prosjektet valgte lærerne å lese " Den svarte haren". Prosjektet er utgangspunktet for min masteroppgave, på studie Erfaringsbasert master for lærerspesialister ved Lesesenteret, Universitet i Stavanger. I masteroppgaven ønsker jeg å benytte oppslag fra boken, for å illustrere analysen av hvordan lærerne tilrettelegger boka for elevene.
Oppgaven er kun knyttet til akademisk studentarbeid, og skal ikke publiseres utover dette.
Håper dere har mulighet til gi meg tillatelse til dette.

Med vennlig hilsen
Anne-Sofie Bergan

Finn Valgermo <finn@fortellerforlaget.no>
Til: Anne-Sofie Bergan <anne.sofie.bergan@gmail.com>

19. mai 2022 kl. 13:19

Tillatelse innvilger.

Mvh
Finn Valgermo
Fortellerforlaget

Sendt fra min iPhone

> 19. mai 2022 kl. 13:15 skrev Anne-Sofie Bergan <anne.sofie.bergan@gmail.com>:
>
>
[Slettet tekst skjult]

Anne-Sofie Bergan <anne.sofie.bergan@gmail.com>
Til: Finn Valgermo <finn@fortellerforlaget.no>

19. mai 2022 kl. 15:48

Tusen takk!

Mvh
Anne-Sofie Bergan
[Slettet tekst skjult]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=65aa662bd&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3A838128990983631255&siml=msg-a%3A833171...> 1/1