



Universitetet
i Stavanger

Alvilde Tobiassen

Veileder: Yvonne Wilhelmina Henriette Van Baal

"Han der professoren er sykt toxic"

En undersøkelse av Shared Reading,
engasjement og klassisk litteratur

Masteroppgave 2024

Master i nordisk og lesevitenskap

Institutt for kultur- og språkvitenskap

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora



Sammen drag

Shared Reading fremheves som en lese måte som bidrar til en dypere forståelse av tekster, andre mennesker og en selv (Bernhardsson & Törnqvist, 2022). Den kan også legge til rette for at ulike perspektiver og tolkninger kan fungere i samspill, og bidra til dialogisk samtale (Forslid et al., 2022). Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke om Shared Reading kan påvirke elevens oppfatning, forståelse av og engasjement for klassisk litteratur på videregående. Studien er en kasusstudie i en klasse på VG2 yrkesfag, hvor den moderniserte versjonen av Kiellands *Gift* leses og diskuteres med Shared Reading metoden. Målet med denne tilnærmingen er å undersøke om lesemetoden og den dialogiske samtalen rundt teksten aktualiserer det tematiske innholdet og skaper tekstlig engasjement hos elevene. Shared Reading benyttes i flere institusjonelle sammenhenger blant annet i folkebibliotek, kriminalomsorgen, eldreomsorgen, helsevesenet og i utdanningssammenheng (Billington et al. 2013), og har blant annet vist å gi økt lesemotivasjon (Mortensen, 2022). Antagelsen oppgaven bygger på er at ved å lese klassiske verk med Shared Reading metoden, vil elevene få en førstehåndserfaring med teksten hvor tekstens tematiske innhold oppleves relevant.

Primærdata består av spørreskjemaer, video og lydopptak av Shared Reading samlingene som ble gjennomført i feltarbeidet. Spørreskjemaene viser deltakernes utgangspunkt for lesing, hva de syntes om Shared Reading og hvordan de opplevde endringer i deres syn på litteratur. Opptakene og observasjonene fra feltarbeidet viser hvordan deltakerne reagerer underveis i Shared Reading samlingene, hvordan de responderer på teksten og hvordan dialogen utviklet seg.

Et av hovedfunnene i oppgaven var at elevene opplevde litteraturen på en ny måte ved å lese den med Shared Reading metode. Den åpne samtalen viste seg å være retningsgivende for den litterære opplevelsen, og elevene møtte teksten både utforskende og på en faglig relevant måte. Et nøkkelord i funnene er verdien av samtalen som hjelper deltakerne til å henge med i handlingen, som også utvider forståelsen av den historiske konteksten teksten er skrevet i. Basert på funnene søker oppgaven å bidra til diskusjonen rundt litterære tilnærminger og opplevelser i skolen.

Abstract

Shared Reading is emphasized as a reading approach that enhances a deeper understanding of texts, others, and oneself (Bernhardsson & Törnqvist, 2022). It also facilitates the interplay of diverse perspectives and interpretations, contributing to dialogic conversations (Forslid et al., 2022). The objective of this master's thesis has been to explore whether Shared Reading can influence high school students' perceptions, understanding, and engagement with classical literature. The study is a case study in a VG2 vocational class, where the modernized version of Kielland's *Gift* is read and discussed using the Shared Reading method. The goal of this approach is to determine whether the reading method and the dialogic conversations surrounding the text make its thematic content relevant and foster textual engagement among the students. Shared Reading is utilized in various institutional contexts including public libraries, the criminal justice system, elderly care, healthcare, and education (Billington et al., 2013), and has been shown to increase reading motivation (Mortensen, 2022). The underlying assumption of the thesis is that by reading classic works with the Shared Reading method, students will have a firsthand experience with the text, making its thematic content feel pertinent.

Primary data consists of questionnaires, video, and audio recordings from the Shared Reading sessions conducted during fieldwork. The questionnaires reveal the participants' reading backgrounds, their opinions on Shared Reading, and how they perceived changes in their views on literature. Recordings and observations from the fieldwork illustrate how participants react during the Shared Reading sessions, how they respond to the text, and how the dialogue evolves.

One of the main findings of the thesis was that students experienced literature in a new way through the Shared Reading method. The open conversation proved to be directive for the literary experience, allowing students to engage with the text both exploratively and in a pedagogically relevant manner. A key finding is the value of the conversation, which not only helps participants keep up with the plot but also enhances their understanding of the historical context in which the text was written. Based on these findings, the thesis seeks to contribute to the discussion on literary approaches and experiences in schools.

Forord

Til Yvonne: "I knew exactly what to do; but in a much more real sense, I had no idea what to do." (Daniels et al., 2009). Takk for et utrolig godt samarbeid, progresjonsplaner, tålmodighet og veiledning underveis. Du har vært en uvurderlig støtte og motivator i dette arbeidet.

Til deltakere og lærer på undersøkelsesskolen: Takk for tålmodighet, overbærenhet, sporty innstilling og ikke minst deltakelse. Jeg er utrolig takknemlig for tiden i feltarbeidet, og ønsker dere alle lykke til i livet (og lesingen :))

Til Hannah Skeie Ersland, leder av Kiellandsenteret: Takk for at dere har gitt meg mulighet til å utforske Kielland. Din entusiasme og engasjement er et funn. Tusen takk for alle kjekke muligheter, hjelp og støtte underveis.

Til Benedict: Takk for dine bidrag til min utdanning, du er en inspirasjonskilde for kunnskap, utvidede horisonter og tilnærminger.

Til Fryd og Otto: Denne oppgaven er skrevet og gjennomført for at dere for alltid skal minnes om at utdanning bør gjennomføres før dere får huslån og barn. Stay in school.

Til Tom: Dette er gjennomført på grunn av deg. Tusen takk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
Innholdsfortegnelse	v
1 Innledning	1
1.1 Forskningsinteresse, avgrensning og problemstilling	2
1.2 Problemet klassisk litteratur	3
1.3 Kielland og Kiellandsenteret	4
1.3.1 Kielland og Gift	5
1.4 Shared Reading - en vekkelse i den sosial-litterære verden	6
1.4.1 Shared Reading i forskning og i Skandinavia	7
2 Teori og sentrale begreper	9
2.1 Om literacy, dialog og diskurs	9
2.2 Shared Reading, en innføring	12
2.3 Shared Reading i et litteraturvitenskapelig perspektiv	13
2.4 Shared Reading i en skolekontekst?	16
2.5 Lesing i norskfaget: hva, hvorfor og hvordan	20
3 Metode	23
3.1 Utvalg og forskerposisjon	23
3.2 Didaktisk design og bakgrunn	25
3.2.1 Bakgrunn	25
3.2.2 Beskrivelse av designet for feltarbeidet	26
3.3 Metode for datainnsamling og analyse	28
3.3.1 Datamateriale	28
3.3.2 Opptak og transkribering	29
3.3.4 Spørreskjema	30
3.3.5 Refleksjonsnotater	30

3.4 Etiske overveielser	31
3.5 Validitet og generaliserbarhet	32
4 Resultat	34
4.1 Erfaringer: Forskningsspørsmål 1	35
4.1.1 Om deltakernes lesevaner	35
4.1.2 Om deltakernes leseerfaring	37
4.1.3 Hvordan kommer litteraturerfaringen frem i Shared Reading samlingene?	40
4.1.4 På hvilken måte spiller elevenes tidligere erfaring en rolle i Shared Reading samlingene?	42
4.2 Reaksjoner: Forskningsspørsmål 2	43
4.2.1 Opplevelser og reaksjoner	43
4.2.2 Tekstlig innhold	44
4.2.3 Tolkning	46
4.2.4 Assosiasjon til eget liv	48
4.2.5 Assosiasjon til andre	49
4.2.6 Assosiasjon til følelser	51
4.2.7 Spørsmål	53
4.2.8 Undring	54
4.3 Endrede oppfatninger: Forskningsspørsmål 3	56
4.3.1 Hvordan kommer endringen frem i etterskjemaet?	57
4.3.2 Hvordan kommer endringen frem i Shared Reading samlingene?	61
4.3.3 Hva som skjer med den klassiske litteraturen når den leses med Shared Reading-metoden	63
5 Drøfting	69
5.1 Shared Reading i skolesammenheng: Et avvik i Shared Reading praksis	69
5.2 Shared Reading i skolesammenheng: Et avvik i skolepraksis	72
5.3 Shared Reading: En helt ny praksis etablerer seg	74
5.4 Shared Reading: Dialog her og nå	76
5.5 Endringer og oppfatninger av litteratur	80

6 Konklusjon	84
Litteratur	viii
Vedlegg	xv
Vedlegg 1: Intervjuguide	xv
Vedlegg 2: Spørreskjema 1, Bakgrunnskjema	xvi
Vedlegg 3: Spørreskjema 2, Etterskjema	xviii
Vedlegg 4: Vurdering SIKT	xx

1 Innledning

Et viktig mål i litteraturundervisningen er å fremme positive kilder til engasjement, noe som mange ganger kan avgjøres av tekstvalg (Malmgren, 1986; Molloy, 2003; Rosenblatt, 1995, s. 69 f; Smidt, 1989). Føringer fra læreplan og begrenset tid samt ressurser, gjør at kapasiteten til å foreta disse tekstvalgene er innskrenket i lærerhverdagen. Undersøkelser viser at elever i den norske skolen møter liten tekstlig variasjon, at tekstutvalgene i stor grad bestemmes av forlag, og at lesing av lengre tekster sjeldent skjer i fellesskap i klasserommet (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). De viser også at tekstutdrag har en sentral posisjon i lærebøker, noe som muliggjør presentasjon av flere verk fra ulike epoker og sjangere, men som også utelukker deler av handlingen og sammenhengen som er avgjørende for en helhetlig forståelse av litteraturen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020).

De overnevnte utfordringene er med på å forme et slags paradoks i skolen, hvor litteraturengasjerte lærere og deres tilgang til litteratur møter tilsynelatende litterært uengasjerte elever. Molloy's forskning underbygger dette paradokset og viser at elevene synes det er "kjedelig" å lese litteratur på skolen (Molloy, 2003, s. 294). Ett av de kjedelige emnene er de gamle tekstene som omfatter litteraturhistorie og den klassiske litteraturen. I et litteraturvitenskapelig perspektiv ser man gjerne på den klassiske litteraturen som "det ultimate" for dannelse. Dette er litteraturen som gir oss tilgang til de store tankene fra fortiden, som sier noe om hvorfor vi har blitt som vi har blitt og hvordan det ble sånn. I et dannelsesperspektiv er vårt tekstlige opphav viktig for å forstå både samfunn, historie, mennesker og ikke minst annen tekst (Grepstad, 1997). Den klassiske litteraturen gir oss også tilgang til et språk om skjønnlitteraturen, og tilgang til litterær kompetanse (Skaftun, 2009).

Klassisk gresk litteratur ble undervist i skolen på slutten av 1800-tallet, den gangen kritisert av Kielland gjennom talerøret og opprøreren Fru Wenche. Og det undervises i dag, som oftest i sammenheng med et av kjerneelementene i norskfaget *test i kontekst*. Når man sitter med en tekst foran seg, kan det være vanskelig å forestille seg universet som ligger bak teksten og implikasjonene teksten representerer for leserens liv. Dette er kanskje spesielt gjeldende for elever som har fått tildelt en tekst på pulten av sin norsklærer. Norsklærere er selvfølgelig ikke døve for tilbakemeldinger og jobber utrettelig med å tilrettelegge for både lesingen, men også elevenes uttalte mismot. Jan Kjærstad beskrev i 2007 litteraturundervisning som lærerens *mission impossible*: å lede elever til litteraturen som gir

størst innsikt. Det som smaker av pensum, er ofte i utgangspunktet forbundet med ulyst, og analysekravene kan drepe litteraturinteressen (Skaftun, 2009).

1.1 Forskningsinteresse, avgrensning og problemstilling

Med utgangspunkt i de overnevnte problemstillingene fra litteraturundervisningen i norskfaget har jeg utarbeidet en oppgave som dreier seg om klassisk litteratur og mulige tilnæringsmetoder. Stikk i strid med tanken om at positive kilder til engasjement er avhengig av tekstvalg, ønsket jeg å se på muligheten for å skape engasjement med et fastsatt tekstvalg, hvor tekstvalget ble stående som en positiv kilde i seg selv. Med inspirasjon fra Sønnelands (2019) avhandling om lesing av “problematiske” tekster med elever, og erfaring med det dialogiske potensialet som lå i Shared Reading, ønsket jeg å utfordre de tekstene som elevene synes er “kjedelige”. I samarbeid med Kiellandsenteret i Stavanger, som ønsket å utarbeide en oppgave om ett av de nylig moderniserte verkene til Kielland, ble dannelsesromanen *Gift* valgt ut som den fastsatte teksten oppgaven skulle basere seg på.

Problemstillingen er utarbeidet med formål om å kunne besvare den tematiske interessen og lyder som følger:

Problemstilling: *På hvilken måte påvirker Shared Reading vgs-elevers oppfatning, erfaring og forståelse av klassisk litteratur gjennom lesing av Alexander Kiellands “Gift”?*

Til tross for at litteraturen og romanen står i sentrum av oppgaven, og en tematisk tilnærming til oppgaven kunne ha vært en adekvat rød tråd for arbeidet, fant jeg det nyttig å utarbeide en problemstilling med videre utdypende forskningsspørsmål. Denne beslutningen ble tatt både av metodiske hensyn og på grunn av feltarbeidet og datamaterialets omfang.

Forskningsspørsmålene ble utarbeidet for å konkretisere arbeidet, og har vært retningsgivende for arbeidet:

Forskningsspørsmål 1: Hvilken erfaring og oppfatning har elevene med klassisk litteratur?

Spørsmålet gir innsikt i deltakernes bakgrunn og tilnærming til arbeidet. Ved å vite mer om deltakernes bakgrunn og tidligere erfaring er man bedre rustet til å tolke hvordan deltakerne tilnærmer seg teksten og reagerer på både lesemetoden og det tekstlige innholdet.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke reaksjoner vekkes hos elevene når vi leser *Gift* med Shared Reading-metoden?

Ved å se på deltakernes responser og reaksjoner til teksten underveis, ville jeg også få et anslag av hvordan lesemetoden tilrettela for innlevelse og engasjement hos deltakerne.

Forskningsspørsmål 3: Endrer Shared Reading elevenes oppfatning av den "klassiske litteraturen"?

Forskningsspørsmål 3 er utarbeidet for å konkretisere resultatet av arbeidet ved at deltakerne selv kan rapportere deres opplevde endringer. Disse svarene sammenstilles med de andre innsamlede dataene for å danne et helhetlig bilde av deltakernes opplevde endringer.

1.2 Problemet klassisk litteratur

Uttrykket *klassisk litteratur* er en problematisk og udefinert litterær kategori, som ikke har naturlige stilistiske eller for eksempel historiske kjennetegn. Grensene for hva som regnes som klassisk litteratur er derfor flytende. Man kan definere litteraturen på ulike måter, for eksempel i et nasjonal perspektiv for å se hvilken rolle de ulike tekstene har spilt i forestillingen om et nasjonalt fellesskap. Dette har historisk sett vært viktig i for eksempel USA og Storbritannia, hvor litteraturen har bidratt og bidrar til å forme og identifisere nasjonen og befolkningen (Greenblatt & Abrams, 2006). I Skandinavia, har man derimot en mindre "hierarkisk og monolittisk kultur" enn i det britiske samfunnet, noe som også påvirker definisjonen av litteraturen (Forslid et al., 2022). Spesielt i Norge er den litterære kanonen vanskelig å definere, men i et forsøk på å avgrense hva som kreves for å delta i den norske litterære kanon mener Hagen (et al, 2010, s. 7) at disse forfatterne "fortsatt definerer hva det vil si å skrive godt i Norge". Shared Reading i Storbritannia baserer seg i stor grad på «great literature» (Heath, 1983), litterære tekster som motsetter seg enkle løsninger og entydige svar, som tilhører en mer eller mindre definert kanon (Greenblatt & Abrams, 2006). Fokuset på klassisk litteratur i Shared Reading grunner i en tanke om å tilgjengeliggjøre den store

litteraturen for alle. Selv om man i Shared Reading fastholder viktigheten av å lese den store litteraturen, har man i Skandinaviske praksiser “forholdt seg annerledes til hvilken litteratur som brukes” (Forslid et al., 2022). Alexander Kielland hører ifølge Myhre (2023) til “de fire store” i Norge, sammen med Ibsen, Bjørnson og Lie. Han blir regnet som den skarpeste samfunnskritikeren av de moderne gjennombruddsmennene i Norge, og verkene hans var omstridte i samtiden.

Til tross for den noe diffuse og flytende kategoriseringen av klassisk litteratur i Norge og Skandinavia omtales *Gift* som et klassisk verk i denne oppgaven.

1.3 Kielland og Kiellandsenteret

Kiellandsenteret er en del av Sølvberget bibliotek og kulturhus i Stavanger. De jobber med å forvalte arven til forfatteren og samfunnsdebattanten, gjennom utstillinger, arrangementer, skoleformidling, podkaster og mer. Kiellandsenteret tilbyr formidlingsopplegg som gir et innblikk Kiellands forfatterskap, hans litterære prosjekt, og den tiden han skrev i, men også om hvordan samtidslitteraturen går i dialog med eldre tekster, og det å finne mening i møtet med litterære tekst. Formidlingen på Kiellandsenteret er tilpasset læreplanverket og tar utgangspunkt i flere kompetansemål i norskfaget. Denne oppgaven er skrevet i samarbeid med dem, da de søkte etter studenter som kunne utarbeide en oppgave som baserte seg på de moderniserte utgavene av verkene til Alexander L. Kielland.

Kiellandsenteret har en av de videregående skolene i Stavanger som sin samarbeidsskole. Her tester de ut ulike opplegg, har forfatterbesøk, elevbesøk med mer. Da jeg ble valgt ut til å skrive masteroppgave i samarbeid med Kiellandsenteret ble jeg også satt i kontakt med denne skolen. Etter en presentasjon av prosjektet og dets implikasjoner, kom jeg i kontakt med en engasjert norsklærer som underviser to av klassene på VG2 yrkesfag. Hennes motivasjon grunnet i at hun dette skoleåret utelukkende underviste rene gutteklasser, og så etter interessante nye måter å inkludere litteratur i norskundervisningen. Med bakgrunn i at hun kjente til konseptet Shared Reading og selv hadde leselederkurs, ønsket hun å teste ut denne metoden med elever fra en av klassene hun skulle undervise dette skoleåret.

1.3.1 Kielland og *Gift*

I 1883 ble *Gift* utgitt for første gang, hvor Kielland rettet blikket mot autoritet og hykleri, undertrykkelse og urett i skolen og oppdragelse. Boka er omtalt som den store skoleromanen i norsk litteratur fra 1880-årene (Hagen et al., 2009). Språket i den moderniserte utgaven av *Gift* er fornyet og oppdatert av Aslak Sira Myhre, med utgangspunkt i Gyldendals utgave av Kiellands samlede verker fra 1995.

Et vanlig handlingsreferat av *Gift*, oppsummerer som oftest bokens handling frem til Marius' død. I denne typen handlingsreferat fremmes hovedsakelig kritikken av skolesystemet og Marius fremstår som en av hovedrollene i handlingen. Deltakerne i undersøkelsesgruppen har, i motsetning til det vanlige handlingsreferatet, en annen forståelse av hovedhistorien i *Gift*. Denne forståelsen påvirker hvordan deltakerne både forholder seg til teksten, tilnærmer seg historien og tolker innholdet. På grunn av at deltakernes lesning og forståelse også påvirker funnene og oppgavens oppbygning, oppsummeres tekstens handling slik de har tolket den:

Romanen *Gift* handler om sønnen og enebarnet Abraham, og hans ungdomsår i en liten vestlandsby i Norge. Abrahams foreldre, Professor Carsten Løvdahl og hans kone Fru Wenche, er et velstående og anerkjent par i byen, som har innflytelse på de fleste områder. Foreldreparet oppdrar Abraham etter beste evne, men med ulike tilnærminger, noe som skaper vedvarende konflikt gjennom hele historien. Fru Wenche kommer fra en velstående Bergensfamilie, og tilhører den radikale, nasjonale og fritenkende tradisjonen, som mener det er viktig å lese *Snorre* og å lære seg om livet slik det leves. Professor Løvdahl er Fru Wenches motpol i tankesett, han er en konservativ høyt utdannet lege, som mener at dannelsen kommer til den som pugger og innordner seg systemet. Disse motsetningene er en rød tråd i Abrahams oppveksthistorie, og de ulike aspektene og viktige hendelsene i et ungdomsliv preges av de periodiske bevegelsene og svingningene i foreldrenes følelsesliv.

Romanen preges også i stor grad av et samfunnssystem som settes under tvil, ved å sette kvinnesyn, ulike samfunnsklassers betydning, yrkesbetydning, religion og utdanning under lupen. Abrahams utdanning og dannelsen er et gjennomgangstema i teksten, og i denne sammenhengen introduseres klassekameraten Lille Marius og hans mor Fru Gottwald som viktige karakterer i handlingen. Marius og moren fungerer som et symbol på motsetningsforholdene i samfunnet og forskjellene mellom de ulike menneskene som bebor den. I sterk kontrast til ekteparet Løvdahl, eksisterer det usikkerhet og rykter basert på Fru Gottwalds liv og bakgrunn, og Marius fremstilles i den sammenhengen som et stakkarslig

barn uten noen særlige fremtidsutsikter. Dette underbygges både av hans svake prestasjoner i skolen, og morens tilsynelatende ufornuftig barmhjertige tilnærming til sønnens faglige kvalifikasjoner og liv. Til tross for lille Marius' svake faglige prestasjoner generelt, regnes han som et unikum i pugging av latin, noe som fører til at han, på rektorens nåde, får plass på Abrahams skole. Latinundervisningen og puggingen det innebærer fungerer som et ikon for den klassiske dannelsen, noe rektoren og de andre høyt utdannede i samfunnet er sterke tilhengere av. På grunn av at rektoren tar lille Marius inn i skolen og under sin vinge som en slags latin protesjè, "en underklassegutt" som på grunn av latinen kan oppnå noe i livet, blir Marius selv et slags bilde på den klassiske dannelsens fall, da han "pugger seg ihel", og dør.

Abrahams ungdomsår males inn i en ramme som kritiserer konkurranseskolen, konfirmasjonsundervisningen og alle de tingene som forfatteren mente kunne undergrave den selvstendige ånden og de frie tankene i en småbys trange forhold.

1.4 Shared Reading - en vekkelse i den sosial-litterære verden

Gjennom faget *Tekstens rolle i Kulturen* som er en del av masterprogrammet i Nordisk og Lesevitenskap fikk vi på vårsemesteret 2023 en innføring i Shared Reading som lesemetode. Shared Reading defineres hverken som norskundervisning eller litteraturstudier, men som en sosial tilnærming til litterære tekster. Lesemetoden baserer seg på høytlesing og refleksjon i grupper, hvor teksten og lesingen utvider seg etter hvert som deltakerne bidrar med sine synsvinkler. Dette skal skje uten fasit, og uten bestemte mål, annet enn å være nysgjerrig og undrende. En Shared Reading gruppe ledes av en leseleder som heller ikke skal stille krav om at gruppen skal komme frem til en tolkning eller bli enige om noen ting: Målet med gruppearbeidet er at litteraturen skal oppdages sammen (Fagerlid & Vannes, 2022).

Shared Reading har blitt forsket på, både kvalitativt og kvantitativt, og den viser seg å ha positive effekter på deltakere (Johansen, 2020). Det har blitt dokumentert flere gevinster for livskvalitet og psykisk helse av å delta i Shared Reading grupper over tid, blant annet forbedret selvtillit, sosial trygghet og styrket kognisjon (Longden et al., 2015;2016; Gray et al., 2016). Forskning har også dokumentert positive kognitive og emosjonelle prosesser som utspiller seg mellom litteraturen og deltakerne (Davies et al., 2016). Mye av litteraturen rundt Shared Reading fremstår som svært optimistisk og metoden samt effektene av denne kan fremstå som for gode til å være sanne. Flere av artiklene har et såpass positivistisk tilsnitt til metoden og resultatene at de står i fare for å fremstå som en innsalgspakat for å ordne opp i

hele verdens leseproblem. Likevel har forskningen på Shared Reading i skolen støtt på enkelte skjær i sjøen. Dette handler hovedsakelig om å innpasse en lesepraksis i et system som preges av tidspres, målbarhet, begrensede ressurser og ikke minst fastsatte strukturer.

1.4.1 Shared Reading i forskning og i Skandinavia

Det har vært gjennomført ulike forskningsprosjekter med Shared Reading i de nordiske landene, blant annet Mortensens (2022) intensive Shared Reading forløp som ble gjennomført på en barneskole i Danmark. Resultatene fra denne forskningen trekker frem skjønnlitteraturens store dannelsesmessige potensial, og at Shared Reading er et egnet sted å introdusere klassisk litteratur for elever (Mortensen, 2022). Den styrende hypotesen for prosjektet var at dersom man flytter fokus fra det læringsmessige utbyttet til opplevelsen av litteraturen, vil det styrke den enkelte elevs motivasjon og leseglede. Prosjektet fant ikke mange tegn på vedvarende lesemotivasjon hos elevene etter endt forløp, selv om dette strider mot Mangens (2023) argumentasjon for å innføre Shared Reading i skolen nettopp med dette som mål. Det ble likevel gjort andre interessante funn i løpet av prosjektet, blant annet at Shared Reading kan bidra til å utvikle elevene både personlig og demokratisk. Det var også elever som økte deres grad av muntlighet, både underveis i prosjektet, men også etter prosjektets slutt (Mortensen, 2022). Mortensen konkluderer undersøkelsene med at de oppnådde resultatene var ulike i de forskjellige forsøksgruppene. Dette skyldtes flere faktorer: blant annet tekstenes kvalitet, leselederens rolle, elevenes erfarte trygghet i læringsrommet, elevenes forutsetninger og forløpets lengde og frekvens (Mortensen, 2022). Shared Reading skiller seg fra lesedidaktiske metoder med å ha leseopplevelsen og kvaliteten av denne som mål, i stedet for å fokusere på ferdigheter som avkodning og analyse (Mangen, 2023). Mortensens forskning viser at de åpne spørsmålene og den erfaringsbaserte, demokratiske tilgangen gir elevene en mestringsopplevelse, samt en grad av autonomi som skiller seg fra den typiske danskundervisningen (Mortensen, 2023). Frivillighetsprinsippet og den demokratiske tilgangen der alle svar er like gyldige, skiller seg også fra den kjente klasseromspraksisen (Igland et al., 2019), og undervisningen i litteratur (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Kjelen (2015) argumenterer videre for at kunnskap om empiriske leseres litterære kompetanse, lesestrategier og teksterfaringer er viktig i en didaktisk sammenheng. Slike undersøkelser kan si noe om kvaliteten på den litteraturundervisningen som blir gitt, og de kan danne bakgrunn for hvordan man kan utforme litteraturundervisning på alle nivå i

utdanningsinstitusjonene på en bedre måte. Mangen (2023) underbygger dette og hevder at det trengs både mer forskning i Norge på hvordan man kan bruke Shared Reading i skolen, og at man må starte en samtale som setter en dagsorden for dem som bestemmer skolens agenda.

Av praktiske årsaker vil Shared Reading fremover i oppgaven refereres til som SR.

2 Teori og sentrale begreper

Prosjektet om SR og Kielland baserer seg på en sosiokulturell forståelse av literacy-praksiser i skolekontekst og dialogiske rom for muntlig deltakelse. I tillegg er klassisk litteratur og dannelse sentrale begrep i prosjektet. I det følgende plasseres arbeidet innenfor de teoretiske rammene og forskningen som har lagt grunnlaget for denne oppgaven.

2.1 Om literacy, dialog og diskurs

Dette prosjektet har sitt grunnlag i et forskningsfelt som omtales som *New Literacy Studies (NLS)* (Gee, 2015). Ordet literacy er et tvetydig ord i norsk oversettelse, og man har ikke funnet et norsk ord som dekker den engelske forståelsen av literacy. I utgangspunktet betyr literacy “evnen til å kunne lese og skrive”, men disse evnene befinner seg på et kontinuum av ferdigheter som å “identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using written materials” (UNESCO, 2004). Det handler også om hvordan man lærer seg å bruke disse evnene, for å kunne utvikle sine egne ferdigheter og å kunne delta i samfunnet (Skaftun, 2015). Et gjennomgående perspektiv er at literacy handler om tekstlig tilgang på flere nivå; tilgang på skrift, tekst, og tekstkultur. I norsk sammenheng har man i forskning på literacy derfor endt opp med å bruke ordet i uoversatt form.

At NLS anses som litt vanskelig å oversette til norsk, samstemmer med en litt vanskelig oppfatning av NLS som helhet. Frem til rundt 1980 hadde man i stor grad et lineært syn på hva literacy var. Literacy ble sett på som målbare ferdigheter man enten hadde eller ikke hadde, man var enten *literate* eller *illiterate*. Å være lese- eller skrivekyndig ble før NLS sett på som et kognitivt og psykologisk fenomen, hvor lesing og skriving var noe individer gjorde individuelt, og ble studert deretter (Bloom & Green, 2015. s. 19). Forskningen som la grunnlaget for denne “nye” måten å forstå literacy på kom fra ulike forskningsfelt (som lingvistikk, historie, antropologi, retorikk) og ulike teoretiske ståsted (Gee, 2015. s. 35). Selv om disse arbeidene ble skrevet innen ulike felt og i ulike teoretiske rammer, hadde de likevel et konvergerende syn på literacy. NLS motarbeidet den tradisjonelle lineære tilnærmingen til lesing og skriving, hvor man ofte målte ulike gruppers lese- og skriveferdigheter basert på opplæring. NLS argumenterer derimot for at literacy er noe som foregår *mellom* individer både i verden og i samfunnet, og ikke bare på *innsiden* av enkeltindivider. Denne nye måten å

se literacy på handler om at literacy er noe som blir oppnådd i sosiale og kulturelle praksiser, og derfor må studeres som et sosiokulturelt heller enn et psykologisk fenomen (Gee, 2015). Noen av navnene som skiller seg ut i denne måten å tenke på literacy er Scribner og Cole (1981), Street (1984) og Heath (1983). Alle disse akademiske studiene undersøkte spesifikke samfunn i detalj, hvor de gransket utvalgte gruppers bruk av literacy innenfor det gitte samfunnet. Deres undersøkelser og arbeid har også hatt innflytelse på måten man tilnærmer seg forskning som undersøker individer i sin sosiale kontekst (Barton, 2007).

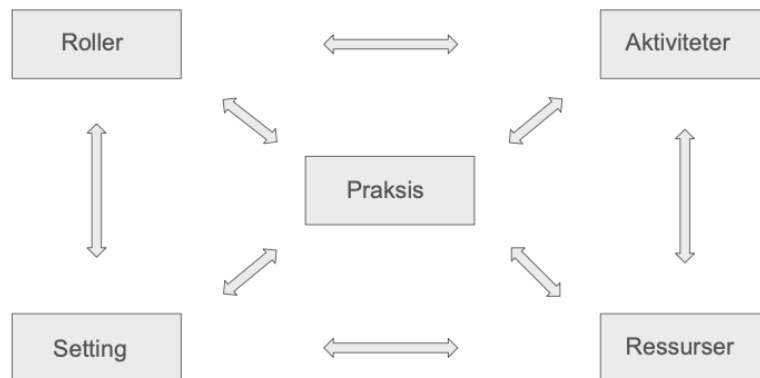
Scribner og Coles arbeid førte til en start på en endring i literacyfeltet da de endret oppfatningen av literacy som målbare ferdigheter med gjenkjennelige konsekvenser. I boken *The Psychology of Literacy* (1981) nærmet de seg en tilnærming til literacy som sirklet rundt praksisrelaterte og sosiale hendelser:

Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use. The nature of these practices, including, of course, their technological aspects, will determine the kinds of skills associated with literacy. (Scribner & Cole, 1981, s. 236)

Praksis i denne sammenhengen brukes for å definere noe man gjør, altså konkrete handlinger. I takt med skolehverdagen utgjør ulike literacy hendelser det man kan gjenkjenne som ulike literacy praksiser, som for eksempel når man henter, leser eller snakker om bøker (Barton, 2007). Man kan se en hendelse og gjenkjenne den som en del av en praksis. Når man for eksempel leser om god pedagogisk praksis i den overordnede delen av dagens læreplan (LK20), kan man knytte praksis til lærerens handlinger og valg i klasserommet (Igland & Skaftun, 2019). Man kan også tre ut av klasserommet og snakke om en mer abstrakt forståelse av praksis. Da er det snakk om praksis som et sosialt felt som regulerer hvem som gjør hva, når, hvor og hvordan. Dette kan hjelpe oss til å forstå hvordan sosiale institusjoner strukturerer vår bruk av literacy (Barton, 2007), og retter oppmerksomheten mot hvordan skrift og tekst er med på å forme sosiale praksiser (Street, 1984) (Igland & Skaftun, 2019).

Det finnes mange ulike teorier om sosial praksis. Igland og Skaftun (2019) har utviklet en *praksismodell* hvor fire komponenter utgjør kjerneelementene i en sosial praksis (se figur 1). Praksismodellen viser samspillet mellom de fire komponentene og samspillet av faktorene som bidrar til å forme og opprettholde den sosiale strukturen som utgjør praksisen. Som man kan se i figuren er det snakk om *setting* som tid og rom, de praktiserende

deltakernes *roller*, *aktivitetene* de utfører og *ressursene* de tar i bruk (Igland & Skaftun, 2019).



Figur 1: Praksismodellen.

Vekselvirkningen mellom de fire praksiselementene er illustrert med tosidige piler. Praksisen som helhet formes av samspillet mellom elementene, og gjensidigheten tilsier at endring i ett av dem vil kunne påvirke flere av de andre (Igland & Skaftun, 2019). Som et eksempel kan man si at utformingen til et klasserom er en setting som har betydning for hvilke aktiviteter det er mulig å gjennomføre, noe som også legger føringer for hvilke roller som er tilgjengelige for elevene og lærerne.

De siste ti årene har det vært en forskyvning i det internasjonale forskningsfeltet fra fokus på lesing og skriving, via studier av de praksisene lesing og skriving inngår i, til en interesse for mangfoldet i literacy praksisene som oppstår, for eksempel i klasserom (Gee, 2015). Utover 2000-tallet har interessen i forskningsfeltet også flyttet seg mot de literacy praksisene vi finner i skolen, og gjerne kombinert med en tradisjon for studier av klasseromsdiskurs og dialogisk undervisning. Dialogisk undervisning baserer seg på grunntanken om at muntlighet er tankens redskap som kun kan tilegnes gjennom sosial samhandling (Vygotskij, 2001). Selv om forskningen på kultur og praksis har skiftet fokus, har de kulturelle og praksisrelaterte rammene rundt disse menneskelige aktivitetene i sin natur et innebygget forsvar mot endring (Igland et al., 2019). Å endre undervisningen fra å være rettet mot kunnskapsformidling til i større grad å ha preg av praksisfellesskap, hvor lærerens oppgave er å gi elevene tilgang til fagenes arbeids- og tenkemåter, er en omfattende prosess.

Vygotskij har vært en inspirasjonskilde for utdanningsforskning og undervisningspraksis, og spesielt hans teorier om språket som redskap for tanken. Disse

teoriene har vært en viktig forutsetning for tanken om at man kan lære elever strategier både for å lære og å lese (Vygotskij, 2001). Ideen om sosial mediering har utviklet seg til en forståelse av tanketeknologi som elevene bør få øving i å bruke, fordi det å snakke sammen innebærer også at man *tenker sammen*. Denne forståelsen av muntlighet ser på elevene som deltagende meningsprodusenter i læringsprosesser, noe Skaftun kaller *dialogiske mulighetsrom* (Skaftun, 2019). Slike mulighetsrom er avgjørende for praksisfellesskapet man kan skape i klasserommet.

Bakhtin bruker ordene *dialog* og *dialogisk* med ulik betydning på ulike nivåer (Morson & Emerson, 1990). Man kan se den konkrete dialogen slik den utspiller seg mellom to eller flere personer, som en modell for menneskers liv i samfunnet. Her er dialogen mellom mennesker en metafor for å forstå verden. En dialogisk tilnærming til andres stemmer innebærer å gi de andre rom til å tenke og mene for så å aktivt forholde seg til dem (Skaftun, 2019). Man kan være enig eller uenig, og begge deler kan komme til uttrykk i ytringer av dialogisk karakter. Dialogiske mulighetsrom slik Skaftun beskriver dem, oppstår i spenningsfeltet mellom åpne hendelser og den didaktiske rammen som omgir skoleaktiviteter (Skaftun, 2019). Literacy kan i denne diskursen sees på som en del av kommunikasjonen om hvordan man formidler verden til andre. På denne måten kan man derfor se på literacy som en kommunikasjonsteknologi som handler om produksjon og reproduksjon av delte meninger og kunnskap.

2.2 Shared Reading, en innføring

SR som lesepraksis ble utviklet av Jane Davis i Liverpool mellom 1997 og 2002. Utgangspunktet for lesepraksisen var et dannelsesideal, hvor alle mennesker, har rett på tilgang til skjønnlitteratur fordi “skjønnlitteraturen har en vesentlig plass i menneskers liv fordi vi trenger å oppleve mening” (Read to Lead: Course handbook, 2019. s. 4 - min oversettelse). Davis opplevde gjennom litteraturstudier ved universitetet i Liverpool at analytiske og tolkende lesemetoder hadde en tendens til å forsømme viktige deler av lesingen: at litteratur kan gi næring til både tanker og følelser, og samtidig gi mulighet til personlig vekst og utvikling (Forslid, et. al., 2022). SR har gjennom organisasjonen *The Reader* blitt et internasjonalt fenomen. I de nordiske landene arrangeres ukentlige lesegrupper på bibliotek, i fengsler, på psykiatriske institusjoner og sykehus, på aldershjem og kulturhus.

Man kan si at SR også har etablert seg i Skandinavia som en sosiologisk institusjon, en gjenkjennelig sosial praksis med fastsatte normer og handlingsmønstre (Forslid et. al., 2022).

SR betyr *å lese sammen*: man opplever og snakker sammen om skjønnlitteratur i et “her og nå rom” (Gee & Hayes, 2011). SR beskrives som både en lesepraksis, men også som en måte å samles sosialt rundt litteraturen. Lesegruppen møtes vanligvis rundt et bord, og helst i en hyggelig atmosfære. Leselederen ønsker velkommen og tar frem en kopi av en novelle som deles ut til alle deltakerne, og leser teksten høyt. De som er til stede kan velge å bare lytte til leselederens stemme, eller de kan følge med i teksten de har fått utdelt. Leselederen holder pauser underveis og åpner opp for samtale om passasjen som har blitt lest; hen spør om noe stikker seg ut, om det vekker noen tanker, om noen har assosiasjoner. Leselederen kan gjerne lese enkelte setninger som skiller seg ut om igjen, og stille prøvende spørsmål for å få samtalen i gang. Spørsmål er et viktig aspekt i gruppedynamikken: En SR samling er et rom for spørsmål, men også et rom uten krav om å finne “riktige” svar.

Selv om det finnes ulike måter å utøve en slik lesepraksis på, er det etablert en norm hvor det først leses en novelle og så et dikt (Forslid, et. al., 2022). Diktet leses ofte flere ganger, hvor samtalen også skal være sentrert rundt teksten, og hvor litteraturen belyses fra flere hold, og gjerne med novellen som en felles erfaringsbakgrunn. Til sammen er det normalt å bruke en og en halv time på en SR samling. Dersom det er en fast gruppe som møtes over tid, kan man også lese en roman sammen (Read to Lead: Course handbook, 2019).

2.3 Shared Reading i et litteraturvitenskapelig perspektiv

SR-metoden har de siste årene spredd seg i de skandinaviske landene, først i Danmark og senere også i Sverige og Norge. Til tross for at høytlesning har vært den dominerende praksisen i et historisk perspektiv, bryter SRs høytlesningspraksis på mange måter med det lenge ledende synet på lesing som ensbetydende med stillelesing (Forslid, 2022).

Selv om stillelesing i dag er den dominerende lesepraksisen i samfunnet, leser vi fortsatt høyt for barn og unge, da de kanskje ikke kan lese selv, eller har vanskeligheter med å lese lengre tekster alene. Høytlesing for barn henger ofte sammen med en viss dramatisering, eller tilgjøring av stemmer for å skille ulike karakterer, eller pauser for å oppklare tekstens handling. Dette handler ofte om å gi barna tilgang til teksten (Forslid, 2022). I SR oppfordres man til - på noe lignende måte som ved høytlesing for barn - å anvende såkalt *auditiv*

nærlesing (Ohlsson, 2021); hvor man senker lesetempoet, understreker enkelte ord, eller bruker gjentakelser. På denne måten knytter SR seg til den tidligere muntlige kulturen, hvor høytlesing av skjønnlitterære verk og andre typer tekster var den selvfølgelige fremføringsmåten.

Fra et litteraturvitenskapelig perspektiv er det en tydelig kobling mellom SR og den nykritiske teoritradisjonen (1920-1960-tallet), spesielt med tanke på å sette teksten i fokus. Roland Barthes kjente polemikk om “forfatterens død” (1967) bygger på *autonomitanken* (Jensen, 1962) - hvor tekstene står som selvstendige og avsluttende enheter. Denne tanken sto sterkt i nykritikken og var i kontrast til den historiske, kontekstualiserende og biografiske tolkningen av tekster som tidligere hadde vært førende (Forslid, 2022). Den nykritiske teoritradisjonen la vekt på at det litterære verket i seg selv skulle stå i fokus, og at analysen av teksten i praksis ble et mål i seg selv. Metodisk ledet dette til at *nærlesing* ble en etablert arbeidsform. SR fokuserer på det arbeidet man gjør sammen i en gruppe for å forstå innholdet i teksten og for å skape mening sammen. På denne måten er det teksten selv som står i sentrum av tolkningen, og ikke ulike historiske eller litterære kontekster. Dette ligner på mange måter den nykritiske teoritradisjonen.

SR-metoden baserer verdigrunnlaget sitt på fem pilarer:

1. Be kind (Vær snill)
2. Care about what you read (Bry deg om det du leser)
3. Keep it real (Vær ærlig)
4. Get in and stay in (Stå i det)
5. Be bold (Vær modig)

(Read to Lead: Course handbook, 2019. s. 4, mine oversettelser).

Disse grunnpilarene skal fungere veiledende for leselederen av en SR gruppe i arbeidet med lesemetoden og menneskene som deltar i den. Den femte grunnpilaren, *be bold*, handler om at leselederen på mange måter er tekstens budbringer, og at tekstene hele tiden skal utfordre både gruppen og leselederen selv. Dette gjelder spesielt utvalget av tekstene som blir lest. Disse tekstene bør holde en viss grad av kompleksitet, som kan gjelde både språk, form eller tema. Samtidig som man oppfordres til å være modige i tekstutvalget, bes man også om å ikke finne frem bartevoksen og hornbrillene i tolkningen av de kompliserte tekstene. Det er altså ikke et poeng å prestere analytisk eller med tolkninger.

SR isn't about what you might already know about literature nor is it "literary criticism" of a work of art. It's live thinking and feeling in response to shared and immediate experience ... (Read to Lead: Course handbook, 2019. s. 10)

SR-metoden legger altså vekt på å ta avstand fra en analytisk og distansert akademisk lesing av verket. Tvert imot fokuserer denne lesemetoden på den teksterfaringen man kan skape sammen med gruppen.

The Reader Foundation er ikke alene om å kritisere den akademiske og litteraturvitenskapelige måten å lese skjønnlitteratur på. Dette resonerer også med Louise Rosenblatts (1978) kritikk av skjønnlitterær lesing i skolen, som ifølge henne heller mot problemløsning med mål om å nå visse kunnskapsresultater. Følgene av dette er at elevene tillærer seg en distansert og analytisk lese måte som berøver dem fra den estetiske opplevelsen som skjønnlitteratur kan gi. På linje med Rosenblatts resonnement løfter man i grunnpilaren "keep it real" frem den personlige koblingen til litteraturen som en av de sentrale delene av SR. På denne måten handler SR om tanker og følelser som oppstår *her og nå*, hvor deltakerne kan la seg gripe av teksten og den tekstuelle opplevelsen, og ikke kjenner på at de blir utspurt om sine respektive svar. Dette underbygges videre i leseheftet for leseledere, hvor det oppfordres til å stille åpne og uspesifikke spørsmål i forbindelse med teksten, for å åpne teksten opp, heller enn å lede deltakerne inn i en spesifikk tolkning eller analyseretning (Read to Lead: Course handbook, 2019. s. 4). Denne måten å stille spørsmål på står i sterk kontrast til spesifiserte spørsmål om for eksempel litterære virkemidler som man gjerne finner i skolen. Gjennom SR-metoden skal man jobbe med åpne og indirekte spørsmål som leder deltakerne til å formidle spontane tanker, følelser eller innsikter, og på denne måten befinner man seg med SR på mange måter langt fra både skolen og akademien.

Et sentralt spørsmål i SR er hvilken litteratur som fungerer best og som bør brukes i den felles lesepraksisen. Litteratur og lesing har gjennom alle tider vært forbundet med utvalg og vurdering. For leselederen handler tekstvalget om å avveie tekstutvalget til å passe både gruppesammensetningen og også hensikten med lesingen (kreftpasienter og ungdomsskoleelever har for eksempel behov for ulike tekstvalg). Da SR konseptet ble utviklet var utgangspunktet å nå lesere som ikke var litteraturvante (Read to Lead: Course handbook, 2019). I den konteksten er det betimelig å tenke at man må tilpasse tekstene til et lite erfarent litteraturpublikum, og forenkler tekstutvalget. Tvert imot oppfordres leseledere gjennom The Reader til å velge utfordrende litteratur, da SR "was developed to open up great literature to all" (Read to Lead: Course handbook, 2019. s. 19). Baktanken med dette er å

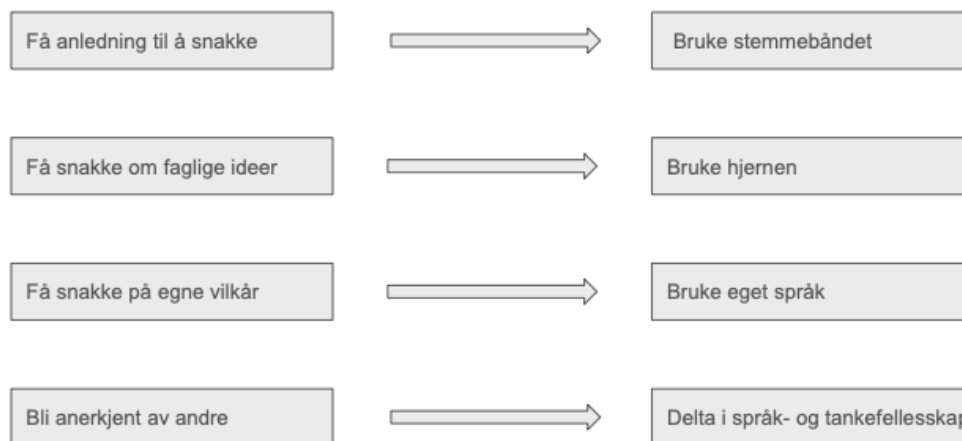
tilgjengeliggjøre kvalitetslitteraturen for alle og dermed muliggjøre en slags litterær klassereise. The Reader bestreber seg med å inkludere dem som tidligere har vært ekskludert fra den litterære kanonen, derfor gjennomføres SR i offentlige biblioteker, i fengsel, på sykehus osv. (Read to Lead: Course handbook, 2019). Den “store litteraturen” besitter særskilte og tidløse kvaliteter (Hagen et al., 2009), som på en grunnleggende måte kan hjelpe oss som mennesker. Dette er også en sentral grunn til at man mener at den store litteraturen også skal deles med de som ikke har, eller har hatt tilgang til den tidligere. I flere land, spesielt i Storbritannia og USA, er man samstemte om en felles litterær kanon som samler den store klassiske litteraturen (Greenblatt et al. 2006). I Norge har det vært gjort forsøk på å samle og enes om det samme (Hagen et al., 2009), men med en viss uenighet og tvetydighet i hvem som skal stå som bærerne av den norske litteraturarven. Det er likevel en slags felles enighet om hvilke navn og tekster som tilhører den klassiske litterære kanonen i Norge. Hagen (2009) har i boken *Den Norske Litterære kanon* samlet tretten forfattere og deres verk inn i et slags definisjonsmal for klassisk norsk litteratur. Hovedargumentet for utvalget var de utvalgte forfatternes evne til å “skyve såvel datidens som nåtidens forfattere i skyggen” (Hagen et al., 2009). Det vil si at de i sterk grad fortsatt definerer hva det vil si å skrive godt i Norge, og at de stort sett har styrket seg på at senere forfattere har forsøkt å overgå dem.

Den klassiske litteraturen eksisterer i kulturen ikke bare som en samling tekster, men som levende, dynamiske virkningshistorier, fordi de stadig blir lest og oppført og diskutert på nye måter. Litterær kvalitet er i følge Hagen (et al, 2010) noe uåndgripelig og aldri helt definerbart. Likevel er forestillingen om kvalitetslitteraturens iboende potensiale til å utvikle menneskers liv er ikke spesiell for SR som konsept, den er også aktuell i skolediskursen og gjennomsyrrer læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre gir klassiske tekster grunnlag for meningsfulle diskusjoner om universelle temaer og menneskelige erfaringer, noe som fremmer kritisk tenkning og utforskning av filosofiske, etiske og samfunnsmessige spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til sist gir kjennskap til klassisk litteratur elever innsikt i kulturelle referanser og fellesskap, ettersom mange av disse verkene har hatt en betydelig innvirkning på litteraturen, kunsten og kulturen som helhet.

2.4 Shared Reading i en skolekontekst?

SR innebærer flere elementer som kan benyttes som argumenter for å innpasse lesemetoden i en skolekontekst. Disse elementene inkluderer blant annet dialog,

praksisfellesskap, personlig dannelse og demokratisk utvikling. I del 2.1 ble dialogisk undervisning, som baserer seg på tanken om at muntlighet er tankeutveksling i sosial samhandling, presentert. I den sammenhengen nevnte jeg kort at dialogisk undervisning er tett forbundet med praksisfellesskap, noe som står kontrast til kunnskapsformidlende eller kunnskapsovergivende praksis. Det har vært gjennomført en god del forskning på dialogisk undervisning og praksis i den norske skolen de siste årene (Igland et al., 2019, Nygard et al., 2019, Skaftun 2019), noe som også har fått fokus i den siste læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Segal og Lefstein (2016) har i sin forskning på dialogisk undervisning utviklet fire kriterier for dialogisk deltakelse og realisering av elevens stemme i klasserommet. Som figuren under viser (figur 2) må elevene for det første få mulighet til å snakke, altså få mulighet til å aktivere sin egen stemme. For det andre må elevene få mulighet til å koble tanke til tale, ved å snakke om faglige ideer. Elevene må for det tredje få anledning til å snakke på egne vilkår, ved å bygge bro mellom sitt hverdagspråk og fagspråk. Sist men ikke minst, er et viktig kriterium at deltakerne anerkjennes som tenkende og talende personer, at de opplever seg som deltakere i et faglig praksisfellesskap.



Figur 2: Dialogisk deltakelse i klasserommet basert på Segal & Lefsteins (2016) kriterier for dialogisk deltagelse og som er illustrert i modell av Igland & Skaftun (2019).

Skolepraksis er tradisjonelt sett basert på det trykte ord: den som har tekstkompetanse i skolen er formidleren, og den som skal bygge kompetanse er mottakeren. Denne praksisen har et monologisk preg og står i sterk motsetning til dialogen (Igland et al., 2019). Utdanningsforskning peker på at skolesystemet ikke har klart å tilpasse seg den nye utforskende, dialogiske og digitale måten å undervise (Wegerif, 2013). Mye av kritikken grunner i at klasseromsdiskursen i for stor grad er preget av lærerens stemme og en

tradisjonell forståelse av muntlighet (Nygard et al., 2021). Muntlighet som bærer preg av dialogisk potensial er, slik vi så i modellen over, en undersøkende praksis hvor elevene bruker språket i felles utforskning, og hvor de blir stilt til ansvar for sine ytringer (Nygard et al., 2021). Nicolaysen ser for seg en vei mellom kulturvern-moralisering og opplevelse-estetikk, der man ser teksten som *tredje part i kommunikasjonen*. Det er et universelt vilkår for kulturopplevelsen, skriver Nicolaysen, at «tredje- personen nødvendigvis må finnast der for dialogen mellom første- og andreperson» (Nicolaysen, 2005, s. 17). Nicolaysen mener at det er helt nødvendig framover å anerkjenne at litteraturen representerer «det tredje». For at jeg- og du-personene skal kunne ha noe å referere til i det hele tatt i en dialog, må det nødvendigvis eksistere noe som kan anerkjennes som et felles samtaleemne – et tredje. Han skriver at det er i den ulike og likevel felles erkjennelsen mellom jeg-personen og du-personen av det tredje – og tredjepersonens rett til særegen og uavhengig eksistens – at det oppstår dialoger som fremmer læring om felles muligheter for oppdagelse av verden (Nicolaysen, 2005, s. 18). Dette samstemmer med Utdanningsdirektoratets føringer for muntlighet og dialog i videregående opplæring hvor elevene skal kunne reflektere over ulike områder av undervisningen. Her skal de kunne prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevens stemme er et gjennomgangstema i skolen, ofte i sammenhenger der man er opptatt av elevens måte å oppfatte sine omgivelser og følelser (Igland et al., 2019). Dette tankesettet anerkjenner hvordan elevene oppfatter verden rundt seg, noe som er viktig for deres forståelsesgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Store deler av skolehverdagen består av gjenkjennelige literacy praksiser: mye av skoleringen består av tekstsnakk (Barton, 2007). En kjent form for “tradisjonell” skolepraksis er at læreren innehar kompetanse og skal overføre denne til elevene. Barton beskriver at skolering handler om tekstbasert mening, og at dette fremkommer gjennom muntlighet (2007). Flanders (1963) beskrev denne tekstbaserte muntligheten med en “to-tredjedels regel”: det “snakkes” to tredjedeler av tiden i et klasserom - disse to tredjedelene består av at læreren foreleser eller stiller spørsmål. Mye av spørsmålsstillingen i skolen handler om at læreren stiller spørsmål til en læreboktekst og forventer svar fra den samme teksten. Dette kan defineres som en *IRE-struktur* - initiation, response, evaluation (Barton, 2007, s. 179). I IRE-struktur oppfordrer læreren til muntlighet, elevene responderer spesifikt på oppfordringen, og læreren avslutter med å evaluere svaret i forhold til oppfordringen (Barton, 2007). I en slik literacy hendelse finnes det dialogiske muligheter, men mulighetene avhenger i stor grad av elevenes eget initiativ til å trenge igjennom “en fastsatt” struktur.

Utvalget av tekstene elevene i den norske skolen leser er omfattende undersøkt i Blikstad-Balas og Gabrielsen forskning fra 2020. Sammen med Bartons (2007) funn om tekstlig muntlighet i skolen vet vi også hvilke typer tekster det snakkes om i den norske skolen. Lærernes begrunnelser for valg av tekster er først og fremst pragmatiske: lærerne velger tekster basert på hva som er gjennomførbart i et klasserom (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Tre funn står tydelig frem i Blikstad-Balas og Gabrielsens undersøkelser: (1) det er lite variasjon i tekstene elevene møter, (2) en overveldende andel av tekstene hentes fra lærebøkene, og (3) lengre tekster leses sjeldent som del av den felles undervisningen. Lærernes tekstvalg henger sammen med tilgjengelighet og med mulighetene tekstene gir for opplevelse. Valgene bestemmes også av muligheter tekstene gir for analyse og tolkning, og muligheter for å kombinere lesing med andre medier. De norske skolebibliotekene varierer både i utvalg og omfang, og man kan anta at lærerne i stor grad støtter seg på tekstutvalget som presenteres i lærebøkene og tekstsamlinger (Mangen, 2023). Tekstutdrag har en sentral posisjon i lærebøker og tekstsamlinger: på denne måten kan man presentere flere verk fra ulike epoker og sjangere, men man utelukker deler av handlingen og sammenhengen som er avgjørende for en helhetlig forståelse av litteraturen (Blikstad-Balas, Gabrielsen, 2020). Et aktuelt eksempel å trekke frem i denne sammenhengen er fremstillingen av *Gift* i lærebøker, hvor utdragene hovedsakelig består av handlingen frem til Marius død. Lesing av tekstutdrag kan kritiseres fordi det reduserer lesingen til eksemplifisering av forfatterskap, stil, sjanger, begrep eller periode - fremfor å gi elevene tilgang til faktiske litteraturopplevelser ved å lese *hele* tekster (Penne, 2012).

En sentral oppgave for litteraturdidaktikken er ifølge Nicolaysen (2005) å bringe godt stoff til en god personlighetsutvikling for unge. Dette betyr å gi elevene tilgang til den litteraturen som innvier dem i den litterære kulturen, som innebærer både dannelse og individuell utvikling. Denne tanken er i tråd med både Utdanningsdirektoratets mål med læreplanen og The Reader Foundations mål med Shared Reading. Et tydelig funn i Blikstad-Balas og Gabrielsens studie (2020) er at i den grad det faktisk finnes en litterær kanon i norske skoler, er denne bestemt av lærebokforfatterne og ikke lærerne. Det ser ut til at utvelgelsen av skjønnlitterære tekster i skolen fullt og helt er overlatt til de store forlagene, eller til elevene selv. Kjelen (2015) argumenterer for at litterær kompetanse ikke kan forstås som noe man kan tilegne seg på egen hånd, det må læres i et fellesskap og i samhandling med andre. Nicolaysen (2005) legger vekt på konseptet *tilgangskompetanse* og betydningen av å utvikle tekstlig kompetanse for å forstå, anvende og delta i ulike typer tekster som en måte å fremme kulturdeltakelse. Både Kjelen og Nicolaysen fremsetter at man ikke kan forstå

litteratur som litteratur uten å være sosialisert inn i den kulturelle institusjonen som skjønnlitteratur er. Litteratur lar seg ikke forstå som litteratur med mindre man har et minimum av kunnskap om hva som blir regnet som litteratur og hva som blir regnet som gyldige lese måter i en gitt kulturell kontekst (Nicolaysen, 2005, Kjelen, 2015). Skjønnlitterære tekster kan forstås som helhetlige og avsluttede meningsunivers og derfor har de en eksemplarisk funksjon i «skolens arbeid med kommunikasjon og tilhørende ferdigheter» (Skaftun, 2009, s. 12). Å lese skjønnlitteratur innebærer å engasjere seg i en verden av stemmer, synspunkter, verdier og holdninger, og fra et slikt perspektiv legges det til rette for myndiggjøring og forberedelse til deltakelse i demokratiet, ifølge Skaftun (2009).

2.5 Lesing i norskfaget: hva, hvorfor og hvordan

En essensiell del av norskfagets oppgave er å gi elever tilgang til skjønnlitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom møter med ulike noveller, romaner, dikt eller skuespill, skal elevene få tilgang til et språk om skjønnlitteraturen og analytiske redskaper til den litterære verktøykassen. I norskdidaktikken er det en grunnleggende tanke at norsk er et skolefag med to særs viktige dimensjoner, det som gjerne omtales som *redskapsfaget norsk* og *danningsfaget norsk* (Hamre, 2017). Som dannelsesfag, skal norskundervisningen formidle den norske kulturarven og la elevene bli kjent med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, og spesielt skjønnlitteraturen. Redskapsfaget norsk, som handler om å gi elevene den kunnskapen de trenger for å ta del i utdanning og arbeidsliv, har stått og står fortsatt sterkest på de laveste klassetrinnene. Selv om dannelsesfaget norsk står sterkest på de høyeste klassetrinnene, har de to dimensjonene vært integrerte deler av faget på alle trinn helt siden norsk ble etablert som skolefag under andre halvdel av 1800-tallet (Hamre, 2017; Steinfeld, 1986).

Det finnes mange argumenter for at skoleelever forventes å lese en hel del skjønnlitteratur i skolen (Blikstad-Balas, Gabrielsen, 2020). Skolefag finner sin relevans gjennom elevenes skolegang enten som dannelse eller nytte, og norskfaget har gjentatte ganger blitt definert som et fag hvor begge disse aspektene utpreger seg. Dannelsesaspektet av faget er sammensatt, da det dreier seg om en sosialiseringsprosess som inkluderer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskap. Dette gjør at elevene kan forstå, beherske og delta i kulturen og samfunnet (Blikstad-Balas, Gabrielsen, 2020). Man kan gjennom læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019) tolke at elevenes dannelse er for viktig til å

overlates kun til hjemmet og den kulturelle kapitalen man ellers tilfeldigvis får tilgang til. Utover at litteraturen kan være dannende, og at den kan gi tilgang til felles referanserammer, skaper litteraturen også muligheter for elevene å reflektere over sin tilværelse og å utvide sin forståelseshorisont (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Til tross for at lærere både i den siste læreplanen og også tidligere har undervist i norsk uten en konkret, kanonisert liste med forfattere, er det nettopp her mange debatter om norskfaget havner. Norskfaget, slik det formuleres i læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK 20) og kjerneelementet *Tekst i kontekst*, fokuserer på “et utvidet tekstbegrep”, som “innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer” (Utdanningsdirektoratet, 2019). En kompetansebasert læreplan som LK 20 spesifiserer ikke innholdet i undervisningen, men legger likevel føringer for hvilke typer tekster som skal leses i skolen. I kompetansemålene for norsk i videregående opplæring spesifiseres det for eksempel hvilke perioder (fra norrøn tid til nasjonalromantikken) og tradisjoner (fra kvad til samtidslitteratur) fra teksthistorien som tekstene skal hentes fra. Lesing i dannelsesfaget norsk involverer ikke bare å lese bestemte tekster, men også å lese disse tekstene på bestemte måter. I kjerneelementet *Tekst i kontekst* understrekes viktigheten av å kunne tolke tekst i lys av ulike kontekster, både tekstens kulturhistoriske kontekst og “elevens egen samtid” (Utdanningsdirektoratet, 2019). På videregående klassetrinn skal tekstene for eksempel tolkes i lys av de litteraturhistoriske periodene (for eksempel fra 1890-1970) og tradisjonene (for eksempel modernisme), og tolkningene skal særlig fokusere på hvordan “menneske, natur og samfunn” er fremstilt i tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En elev med gjennomført yrkesfaglig utdanningsprogram har til sammen hatt 1882 timer norskundervisning i løpet av sine 12 år på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). På grunn av at norskfaget legger beslag på så stor del av elevenes tid, har læreplanene også lagt vekt på at faget skal oppleves meningsfullt og givende. At norsk skal være et såkalt opplevelsesfag, og en arena hvor barn og unge får litterære og kulturelle opplevelser, var en bærende idé i skolereformene på slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet (Moslet, 1981). I LK20 har opplevelsesdimensjonen av lesingen igjen blitt styrket. Denne formen for lesing, hvor selve leseopplevelsen står i sentrum, blir ofte forklart med Rosenblatts (1978) begrep *estetisk lesing*. Rosenblatt skiller den estetiske lesingen fra det hun kaller *effert lesing*, hvor man ikke fokuserer på lesingen og leseopplevelsen, men på hva man kan få ut av lesingen. Rosenblatt argumenterer for at det oppstår mening når tekst og leser møtes gjennom en gjensidig overføringsprosess, en transaksjon (Rosenblatt, 1978, s. 11). Denne meningen er en tredje instans som ikke er identisk med verken leseren eller

teksten, hun kaller den *the poem* (Rosenblatt, 1978). I estetisk lesing er leserens primære formål fullendt under lesehandlingen når oppmerksomheten rettes mot det som oppleves mens vi leser; det vi føler, tenker, ser for oss og det vi lur på.

Norskfaget er til slutt også et identitetsfag, altså et fag som bidrar til å forme elevenes identitet (Penne, 2001, Bakken, 2020). Identitet forstås ikke entydig, og i læreplanen finnes det tanker om at norskfaget skal utvikle både en nasjonal identitet og en personlig identitet (Bakken, 2008; Aase, 2005). At norskfaget også kan bidra til at elevene utvikler sin personlige identitet, er en sentral idé i Smidts toneangivende litteraturredidaktiske arbeider (1989). I avhandlingen viser Smidt (ibid) hvordan elever i videregående skole bruker tekster til å forstå seg selv og det samfunnet de lever i, og gjennom dette former identiteter som selvstendige, voksne individer. I LK20 har tekstutvalget på videregående trinn igjen blitt orientert mot tekster om og for ungdom: “utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan knyttes til det Nussbaum (1997) kaller “the narrative imagination” (narrativ forestillingsevne) evnen til å relatere seg til andres liv og erfaringer. Det dreier seg om å kunne innta roller i fiktive karakterers liv, se verden gjennom deres perspektiver og ikke minst om å utvikle forståelse for og innsikt i karakterenes opplevelser. På grunn av at litteraturen kan gi innsikt i andres opplevelser og perspektiver, vil den kunne gi leseren mulighet til å erfare andres perspektiver på nært hold og identifisere seg med disse gjennom empatisk lesing.

Som Rosenblatt (1978) skriver, har den estetiske lesingen fokus på det som skjer der og da i lesingen. Læreplanen inneholder et overordnet mål om at elevene skal “lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Identitetsdimensjonen av den norskfaglige lesingen, passer dermed godt inn i forståelsesrammen til SR. Litterære tolkninger gir rom for flere sannheter og perspektiver, det utvider horisonten til leseren, og gjennom skjønnlitteraturen kan elever også få tilgang til *andres* erfaringer og perspektiver, og har potensial til å utvide sin empatiske og sosiale vurderingsevne.

3 Metode

På overordnet og underordnet nivå har dette prosjektet handlet om lesing av klassisk litteratur i videregående skole. I skolesammenheng står den klassiske litteraturen og dannelsespotensialet denne sjangeren innehar sterkt. Sølvberget bibliotek i Stavanger arbeider tett med litteraturformidling mot de videregående skolene i Stavanger og Rogaland. Kiellandsenteret som er organisert under Sølvberget, Stavanger kommune og Rogaland Fylkeskommune ønsket å gjennomføre et leseprosjekt med ett eller flere av Kiellands moderniserte verk sammen med en elevgruppe. Fra min side har prosjektet sin opprinnelse i en problematisering rundt temaet klassisk litteratur i skolen. Problematiseringen stammer fra opplevelser og erfaring fra skolen, hvor formålet med undervisningen i enkelte tilfeller uttrykkes som irrelevant fra elevenes side, eller som Wenche formulerer det i *Gift*: “... når vi sender våre barn til skolen, så er det selvfølgelig i den hensikt at de i tide skal begynne å tilegne seg de kunnskapene som vi nå av egen dyr erfaring vet at livet krever” (Kielland, 2023). Det at sitatet og den samme problematiseringen også tematiseres i *Gift* er et ypperlig utgangspunkt for undersøkelsene og litteraturmateriale til feltarbeidet.

Dette prosjektet baserer seg på en sosiokulturell forståelse av literacy-praksiser som beskrevet i kapittel 2.4, og det er nærliggende å derfor søke mot antropologien og utforskningen av mennesket i samspill med litteraturen i utviklingen av metode (Street, 1984). Forskningen i oppgaven har et eksperimentelt tilsnitt etter inspirasjon både fra SR-metode og Maxwells metodedesign (Maxwell, 2009), som innebærer et visst tilsnitt av “her og nå vurderinger” og reviderende tilnærming til forskning på praksis (Barton, 2007).

3.1 Utvalg og forskerposisjon

Dette prosjektet har i all hovedsak vært et kvalitativt orientert kasusstudie. Undersøkelsene har vært fokusert på *én gruppe* av et utvalg som kan representere elever i videregående skole i dag. Kvalitativ metode tilsier ofte at man har et individuelt fokus på forskningsobjektene i en større sosial sammenheng (Sønneland, 2019). Dette prosjektet har derimot hatt en kvalitativ gruppetilnærming, hvor enkeltindividenes holdninger, ytringer og praksis har blitt sett på i utvidet gruppeforstand, heller enn bare representativt for enkeltindividene. Det vil si at deltakernes ytringer, tilbakemeldinger og praksis blir ikke

analysert individuelt, men heller som indikasjoner på gruppas praksis, tilbakemeldinger og ytringer. Formålet med dette er å kunne gi et samlet anslag over gruppas holdninger til klassisk litteratur generelt, med *Gift* som kasus.

Utvalget av gruppa er gjort i samarbeid med Kiellandsenteret som har en av de yrkesfaglige skolene i Stavanger som samarbeidsskole. Prosjektdetaljene ble lyst ut til alle norsklærere ved skolen som viste interesse for å delta i undersøkelsene. Flere interesserte lærere møtte opp til informasjonsmøtet hvor både prosjektet og sammenhengen med Kiellandsenteret ble presentert. Norsklæreren som ble valgt ut til prosjektet har selv erfaring med Shared Reading, og var veldig positivt innstilt til å prøve dette ut med sine elever. Læreren underviser to klasser på VG2 i norsk, og er kontaktlærer for en av disse klassene.

Undersøkelsesgruppen består av 13 gutter i en klasse på 15 elever, på en linje som ofte assosieres med faglig motiverte elever. Skoleåret 23/24 er første året skolen tilbyr denne linjen, som både på utvelgelsestidspunktet og fra tidligere tilbyr få elever studieplasser i et begrenset utvalg i Norge. Dette tilsier at elevene som søker seg inn på denne yrkesretningen gjerne søker seg inn med et høyere snitt enn andre yrkesfaglige linjer i landet. Elevene er satt sammen til en ny klasse den høsten undersøkelsene starter opp, og kommer alle fra ulike skoler og linjer fra VG1. Studieløpet er lagt opp slik at all norskundervisning gjennomføres i løpet av VG2, og elevene virker i oppstarten av prosjektet svært positivt innstilte til å bruke mye av norskundervisningen i høstsemesteret på å delta i det vurderingsfrie og lite arbeidskrevende forskningsprosjektet. Selv om elevene nylig er satt sammen fra ulike klasser og skoler på VG1, er det allerede ved oppstart av feltarbeidet etablert et godt klassemiljø. Tillit og komfort i undersøkelsesgruppen var nøkkelord i planleggingsfasen da antagelsen var at dette ville hjelpe samtaleflyten i SR øktene og i denne nylig sammensatte gruppen.

Gift-prosjektet var fra utgangspunktet et samarbeid mellom Kiellandsenteret, deres samarbeidsskole, og meg selv, med en felles interesse for den klassiske litteraturundervisningen. Prosjektet ble innrettet for å kunne hente ut erfaringsbasert kunnskap om SR-metoden, med relevans for norskfaget. Etter å ha gjennomført informasjonsmøte ved skolen, og valgt ut undersøkelsesgruppe, ble det opprettet et samarbeid for å tilrettelegge undervisningen og legge en plan for undersøkelsene. Det ble avtalt at faglærer skulle være tilstedeværende i all undervisningstid som undersøkelsene skulle gjennomføres i, mens jeg gjennomførte SR samlingene. I så måte var de tradisjonelle rollene for klasseromsforskning snudd, da jeg inntok en utøvende og inngripende rolle, mens kontaktlærer fungerte som en fasilitator for både elevene og meg som undersøker. Ved å tre inn i en skolediskurs med en “forskerposisjon” gjør at man må være aktsom med tanke på

rollefordeling både i forhold til elevene men også ovenfor elevene. Det er også viktig å kunne møte elevene som en leseleder, og ikke en lærer (Forslid et.al., 2022). Som en tidligere lærer og kunnskapsformidler er man formet i rollen som nettopp dette: en autoritetsperson som opprettholder en kunnskapsovergivende posisjon heller enn en kunnskapssamhandler, eller en med-undrer som en leseleder skal legge til rette for (Igland., et. al., 2019). Derfor var det viktig for meg å møte deltakerne og feltarbeidet som en leseleder, og ikke som en lærer for klassen. Ved å la faglærer ha ansvar for oppsett og organisering både før og under samlingene, hadde jeg mulighet til å utøve rollen som en “utenforstående” i klasseromssammenheng, altså en som utelukkende la til rette for lesing og samtale.

3.2 Didaktisk design og bakgrunn

3.2.1 Bakgrunn

Mortensen stiller i artikkelen *Litteraturens præstationsfrie rum* spørsmål om SR kan blir en slags fremtidens analoge sosiale medie i skolekontekst: et sted som både gir skoleelever gode leseopplevelser, og som trener og gir dem lyst til fordypning og konsentrasjon (Mortensen, 2022). SR er en sosial lesepraksis som gir enkeltmennesker ulike ting i ulike sammenhenger. Selv om SR kan ha flere ulike uttrykk, står alltid litteraturen i sentrum: konseptet springer ut fra litteraturen og leseopplevelser. Disse aspektene gir grunnlag til å danne en hypotese om at SR tilgjengeliggjør litterære opplevelser, og også klassiske litterære opplevelser for elever i skolen. Forskning viser dessuten at SR gir en felles og dialogisk tilgang til skjønnlitteratur som har vist seg å ha positive effekter på unge og voksne deltakernes livskvalitet, sunnhet og generelle trivsel (Longden et al., 2015). Dette gjør at deltakernes positive opplevelser og assosiasjoner ved lesingen kan endre elevenes syn på og oppfatning av den klassiske litteraturen. Antagelsen er at den litteraturen som oppleves relevant for livet, vil bli fortsatt å lest.

Shared Reading er en lese måte på linje med andre måter å lese på, men det er også en metode - de metodiske prinsippene kan man finne igjen både i og utenfor praksiser som kaller seg SR. Målet er å lese *med hverandre* heller enn *for hverandre*, og at de erfaringene og tankene som teksten vekker hos den enkelte kan fordøyes sammen i gruppa, hvor det er rom

for at alle kan si noe. Samtidig er det også lov å lene seg tilbake uten å delta annet enn ved å være til stede (Forslid et al., 2022).

Oppsettet for undersøkelsene i feltarbeidet preges i stor grad av praksisnormen for SR, og undervisningsopplegget i undersøkelsesklassen ble derfor lagt opp deretter (Forslid et al., 2022). SRs praksisnorm avviker som nevnt tidligere en del fra den klassiske skolekonteksten (Mortensen, 2022). Det krevdes derfor en god del forberedelse for å implementere denne metoden på en så organisk måte som mulig med undersøkelsesgruppen. Et aspekt i forberedelsene var å gjennomføre leselederkurs i forkant av feltarbeidet. Kiellandsenteret hadde gjennom Fylkeskommunen ordnet med Shared Reading kurs som jeg gjennomførte våren 2023, samt Shared-Reading samlinger på Sølvberget for øving før feltarbeidets oppstart. Det er leselederens ansvar å dele *god* litteratur med lesegruppen (Mortensen, 2022). Hva som anses som god litteratur avhenger i Shared Reading av kontekst og gruppesammensetning. Leselederen skal etter tekstutvalget både legge til rette for gruppemedlemmenes personlige tekstopplevelser og de forskjellige lesninger og tolkninger som fremkommer i gruppen ved å stille åpne spørsmål. Samtidig skal deltakerne få delta på sine egne premisser.

3.2.2 Beskrivelse av designet for feltarbeidet

Elevene i undersøkelsesgruppen har norskundervisning 2*90 minutter i uken. Undersøkelsene til prosjektet ble lagt opp til å vare i ti uker, hvor man brukte den ene av norsktimene hver uke til Shared Reading. Utgangspunktet for det omfattende feltarbeidet var delvis fordi det var ønskelig å lese hele romanen med gruppen, samtidig som det var ønskelig å få tid nok til å etablere denne nye praksisen for å kunne hente ut så valide resultater som mulig. Den moderniserte versjonen av Gift er både skrevet og lest inn på lydbok av Aslak Sira Myhre. Lydbokversjonen av Gift tar ca ti timer å høre igjennom, noe som ble førende for oppsettet og anslaget av tidsbruk i feltarbeidet. På denne måten ville man på én 90 minutters undervisningstime få tid til både den sakte lesningen som SR krever, samt innlagte samtaler underveis. På grunn av praktiske omstendigheter ble det bestemt at vi skulle bruke undervisningstiden fra 10.00 til 11.30 på fredager til feltarbeidet. Elevene har full timeplan med teoretisk yrkesfaglig materie denne dagen, og dette ville være å anse som et “pusterom” i en ellers fagtung skoledag.

I forkant av feltarbeidet skulle elevene svare på et bakgrunnsskjema (se vedlegg 2). Skjemaet tok for seg deltakernes lesevaner og leseerfaringer både i nåtid og fortid. I tråd med problemstilling og forskningsspørsmål var bakgrunnsskjemaet særlig relevant for å finne ut om deltakernes lesevaner endret seg etter å ha deltatt i prosjektet. I tillegg til å kunne spore eventuelle endrede holdninger til klassisk litteratur, litterære samtaler og lesing av skjønnlitteratur ble det også spurt om deltakernes erfaring med å bli lest for hjemmefra og deres erfaring med å diskutere litteratur.

For å kunne besvare store deler av problemstillingen og også forskningsspørsmålet om hvilke reaksjoner lesingen vekker hos elevene, var SR samlingene naturligvis en essensiell del av feltarbeidet. Samlingene ville også kunne legge grunnlaget for å kunne undersøke *om*, og eventuelt også *hvordan* deltakernes holdninger til lesingen og den litterære samtalen endret seg. SRs format, ved å lese litteratur sammen, og å snakke om ulike aspekter ved teksten, vil legge basen for en eventuell ny erfaring med klassisk litteratur. Den litterære samtalen, som har et dialogisk format, åpner opp for å assosiere både til det andre i gruppa har sagt, men også til opplevelser man får av å lese teksten. Leselederen skal gjennom SR samlingene veilede og fasilitere den litterære samtalen, med hovedformålet å manøvrere deltakernes delinger til å handle om den litterære opplevelsen. Leselederen stiller spørsmål som åpner teksten opp, men som også leder deltakerne tilbake til teksten, samtidig som det tydeliggjøres overfor deltakerne at det ikke finnes riktige eller feil svar i forhold til hva man assosierer til teksten. I forberedelsen til feltarbeidet lagde jeg en intervjuguide med mulige spørsmål som leselederen kunne stille. Disse baserte seg på standardiserte åpne spørsmål som er vanlige å bruke i SR sammenheng. De følgende spørsmålene var inkludert (se også vedlegg 1):

1. Hva tenker dere om det vi har lest til nå?
2. Er det noe spesielt ved teksten dere har lagt merke til?
3. Hva tenker dere om hendelsen vi akkurat leste om?
4. Hvorfor tror dere personen blir beskrevet på denne måten?
5. Hvorfor tror dere at dette blir forklart på denne måten?
6. Hva tenker dere om at dette blir lagt frem/sagt på denne måten?
7. Hva tror dere at det betyr?
8. Er dette gjenkjennelig?
9. Hvordan kan man relatere seg til dette?
10. Hvilken del av teksten fikk deg til å tenke på dette?

Erfaringen fra SR samlingene ville gi grunnlag for å kunne besvare det tredje forskningsspørsmålet som handlet om deltakernes endrede holdning til klassisk litteratur. Gjennom både tilbakemeldinger i samlingene, hva deltakerne uttrykte og hvordan de forholdt seg til teksten, ville man kunne få informasjon om potensielle endringer. I tillegg fylte deltakerne ut et spørreskjema i etterkant av feltarbeidet, der de selv kunne uttrykke deres oppfatning av endring eller stillstand. Spørreskjemaene ble utarbeidet i Nettskjema.no, en tjeneste utviklet av Universitetet i Oslo. Da det i feltarbeidet var ønskelig å få den samlede oppfatningen fra deltakerne, ble skjemaene utarbeidet anonymt slik at man fikk et anslag av gruppens holdninger og erfaringer, uten at det ble koblet til enkelte deltakere.

3.3 Metode for datainnsamling og analyse

3.3.1 Datamateriale

Feltarbeidet har utgangspunkt i et ønske om å gjøre den klassiske litteraturen relevant for elevene i dette alderstrinnet. Hypotesen er at dialogisk tilnærming til materialet vil tilgjengeliggjøre og aktualisere den viktige litteraturen som formidles i skolen. Samtidig er oppgaven utformet med et håp om at flere av elevene som uteksamineres fra videregående skole skal ha et personlig forhold til litteratur, hvor de har nok lesererfaring til å forstå at skjønnlitteraturen kan være relevant i livet.

Ti uker med feltarbeid resulterte i store mengder datamateriale (se tabell 1). Spørreskjemaene i forkant og etterkant av feltarbeidet skulle behandles og analyseres. Samlingene ble tatt opp med lyd for å kunne hente ut så korrekt informasjon som mulig, samtidig som samlingene også ble videofilmet for å kunne skille de ulike deltakerne fra hverandre. I etterkant av hver Shared Reading samling skrev jeg et refleksjonsnotat som sammenfattet de praktiske omstendighetene samt beskrev praksisnormen for feltarbeidet ettersom den utviklet seg. Lydfilene ble transkribert og sammen med resultatene fra spørreskjemaene utgjør disse funnene analysen. All personsensitiv informasjon om deltakerne ble anonymisert i henhold til lovverk om personvern hensyn, og prosjektdetaljene var i forkant av feltarbeidets oppstart varslet SIKT.

Tabell 1: Oversikt over feltarbeidet

Refleksjonsnotater: Notater fra samlinger samt utfylling i skjema i etterkant av samlingene.	Uke 38-48
Lydfiler , 10 stk	Uke 38-48
Videofiler , 10 stk	Uke 38-48
Spørreskjema , <i>Bakgrunnsskjema</i>	Uke 37
Spørreskjema , <i>Etter</i>	Uke 49
Transkripsjoner , 10 stk	

3.3.2 Opptak og transkribering

Det ble gjort lydopptak som tok opp hver SR samling fra begynnelse til slutt. Dette innebar både lesingen og samtalen underveis og i etterkant. Elevene ble nummerert, og bar under samlingene nummeret de hadde fått tildelt på brystet, slik at det var mulig å notere hvem som snakket og i hvilken rekkefølge. For å videre kunne skille deltakerne fra hverandre underveis i samtalen ble det også gjort videoopptak.

Lydopptakene fra samlingene ble transkriberte på en generell måte, noe som tilsier at transkripsjonen ikke er en direkte, ordrett gjengivelse av det deltakerne har sagt. Det interessante for undersøkelsene er *at* deltakerne deler noe, uten å spesifisere hva de deler, utover i hvilken tematisk kategori ytringen gjelder. Den generelle transkripsjonen ser i transkripsjonsskjemaet slik ut: “Elev 8: Deler personlig erfaring om at et skolefag var vanskelig”.

Overholdelse av personvern ble viktig underveis i samlingene: SR fungerer i et “her og nå” rom. Derfor ble heller ingen sensitive opplysninger transkribert, og det ble redigert inn “bleep-sensor” i de delene av opptakene som inneholdt sensitive opplysninger. Sensitive opplysninger kunne i denne sammenhengen være for eksempel om deltakerne nevnte hverandre med navn, at de nevnte skolen, lærere eller om de delte informasjon som kunne være direkte personidentifiserende i noen grad.

3.3.4 Spørreskjema

Bakgrunnskjemaet som ble delt ut før feltarbeidets oppstart søkte å kartlegge deltakernes erfaringer med lesing og lesevaner, og på denne måten hjelpe med å besvare det forskningsspørsmål 1. Spørsmålene berørte deltakernes erfaringer med skjønnlitteratur generelt, klassisk litteratur, høytlesing og leseoppfølging både fra oppveksten og fra tidligere skolegang. Enkelte av spørsmålene i bakgrunnskjemaet handlet om deltakernes leseerfaring fra skolen. I disse spørsmålene tok jeg utgangspunkt i de gjeldende læreplanene i norsk de årene deltakerne har vært i skolen (LK06 og LK20). Basert på utviklingen av norskfaget som ble presentert i teoridelen, er det anerkjent at det kan fremkomme ulikheter i hvilke litterære verk og forfattere deltakerne har vært eksponert for. Ved å stille spørsmål om deres erfaringer med litteratur i skolen kunne jeg kartlegge hvilken litteratur de kan huske å ha hatt erfaring med, samt ulike sjangre og forfattere. Spørsmålene i skjemaet ble presentert i to deler for at de skulle få en tydelig forståelse av forskjellen mellom hva de har lest, og hvordan de leser nå.

Spørreskjemaet som ble delt ut etter SR samlingene, skulle både svare på deltakernes opplevelse av lesing med SR-metoden og eventuelle endrede oppfatninger av den klassiske litteraturen. Dette skjemaet - som jeg vil referere til som *etterskjemaet* gjennom oppgaven - søkte også å finne svar på deltakernes endrede holdninger til lesing av skjønnlitteratur, og kanskje spesielt klassisk litteratur.

Begge skjemaene ble utformet i nettskjema, og ble distribuert til deltakerne gjennom QR kode fra nettskjemas hjemmeside. Svarene fra spørreskjemaene samles digitalt inn i systemet og systematiseres etter ønsket resultatlesing. Da undersøkelsene til denne oppgaven forsøkte å hente ut resultater som indikerer om lesemetoden vekker interesse, eller engasjement for klassisk litteratur, ble også svarene fra spørreskjemaene kategorisert etter tekstlige og metodiske implikasjoner. På denne måten får man god oversikt over både de samlede og individuelle svarene.

3.3.5 Refleksjonsnotater

Underveis i feltarbeidet ble det skrevet refleksjonsnotater fra SR samlingene, både for å holde styr på de praktiske detaljene, men også for å kunne gjøre en oppsummering av lesingen, samtalen og praksisen i gruppa. Refleksjonsnotatene baserte seg både på notater fra samlingene, men også på refleksjoner i etterkant. Refleksjonsnotatet ble kategorisert etter: (1)

Dato, (2) hvem som var til stede, (3) lesing, (4) respons, (5) annet, og (6) praksis. Refleksjonsnotatene tok for seg utviklingen i gruppa uke for uke sett fra en forskerposisjon, og opplevdes nødvendig for å kunne reflektere over eventuelle utfordringer og forbedringspotensialer underveis. Notatene var også en god kilde for å kunne spore utvikling i praksisnorm hos deltakergruppen etterhvert som prosjektet skred fremover.

3.4 Ethiske overveielser

Da lyd og videoopptak er direkte personidentifiserende, var det som tidligere nevnt nødvendig å melde prosjektet inn til SIKT. Elevene i undersøkelsesgruppen var alle over 16 år, noe som gjorde at de selv kunne samtykke til deltakelse i prosjektet. SR-prosjektet ble gjort rede for i et informasjonsskriv, hvor elevene også ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen og at de skulle behandles fortrolig og anonymt.

SR-metoden legger til rette for at deltakerne skal assosiere fritt til det de tenker, føler og/eller opplever når skjønnlitteratur leses sammen. I den sammenhengen er det fare for at deltakerne deler personlige eller private opplevelser. Leselederens oppgave i denne sammenhengen er å lede samtalen tilbake til teksten, og ikke oppfordre til å videre dele privat eller sensitiv informasjon. Leselederen må i de tilfeller hvor det deles privat informasjon, ikke stille oppfølgingsspørsmål til personlige opplevelser eller tanker som blir delt. Alle personlige eller private opplevelser som deles under SR-samlingene skal behandles fortrolig. Innholdet av det deltakerne deler er *ikke* et tema i dette prosjektet, men *om* denne metoden fører til at deltakerne deler personlige opplevelser eller knytter den klassiske litteraturen til sitt eget liv. *The Reader Association*, som er leseledernes fagorganisasjon, har gode retningslinjer og veiledninger for hvordan man skal forholde seg til og håndtere deltakere som deler for personlige eller private opplevelser.

I forkant av prosjektet ble det også informert om at alle sensitive opplysninger skulle holdes innad i gruppen. En svakhet i oppsettet, og kanskje spesielt med SRs metode er at gruppen på mange måter oppfordres til å koble sine egne følelser og assosiasjoner til teksten, samtidig som man i forskningssammenheng står i klem mellom personvern hensyn og disse personlige koblingene. Å informere deltakerne om å holde delte personlige opplysninger innad i gruppen ble en løsning som søkte å løse denne problemstillingen, men som likevel ikke kunne garantere at deltakerne tok med seg informasjon om meddeltakere ut av gruppen.

Til tross for at tilbakemeldingene i samlingene var å regne som åpne og ærlige, ble det ikke delt sensitiv informasjon som kunne true konfidensialiteten i gruppen.

3.5 Validitet og generaliserbarhet

I et kvalitativt forskningsprosjekt handler validitet og pålitelighet i stor grad om hvorvidt det teoretiske perspektivet og de metodiske valgene kan belyse problemstillingen (Maxwell, 2009, s. 246). Det er sentralt å vise frem de valgene som er gjort på en transparent måte og å reflektere over hvordan perspektiv og metode har påvirket hvilket resultat man kan finne, og hva man kan utelukke. Særlig viktig er spørsmålet om *bias* og forskers påvirkning på både situasjonen og gruppen (Maxwell, 2009, s. 243).

En av mine hovedutfordringer som både utfører og observatør i prosjektet var at jeg gjennom omfattende lesing av forskning og resultater, samt personlige erfaringer med SR, skulle føre ledende spørsmål for å få gruppesamtalen i gang og potensielt “coache” resultatene. En annen trussel for forskningen var min påvirkning på ulike situasjoner og på individene jeg undersøkte. Min tilstedeværelse i observasjonene, mitt tekstvalg, og min leseledelse påvirket både situasjonene, praksisen og deltakerne. En annen utfordring var mine forventninger og antagelser om elevgruppa. Til tross for at deltakerne i prosjektet kom fra ulike skoler, ulike erfaringer, og ulike deler av Stavangerregionen og Norge, var de samlet i en klasse med snevert interessefelt og relativt høyt inntakssnitt. Sammen med min tidligere erfaring fra undervisning i skolen og statistikk om høytpresterende elever, ga dette meg i forkant av undersøkelsene grunnlag for å anslå at deltakerne hadde god litterær erfaring, og at de dessuten hadde fått god oppfølging på dette området hjemmefra. Et utgangspunkt hvor jeg som forsker anser deltakerne som høytpresterende kan være forstyrrende for avlesningen av resultatene. Disse bias farger både observasjonene, forskningsdesignet og tolkningen av materialet og gjør at jeg fokuserer mer på situasjoner som understøtter dette biaset. Ikke desto mindre har det vært viktig for meg å undersøke om det faktisk er slik jeg antar: at SR kan revolusjonere og kanskje til og med være løsningen på denne veien mellom litteraturen og leserne i skolen (ref. Nicolaysen, 2005). Likevel kunne disse bias og antagelsene om gruppa holdes i sjakk gjennom vurderingene jeg gjorde i refleksjonsnotatene og gjennom samtaler med faglærer.

En svakhet i forskningen var sammensetningen av deltakere i undersøkelsesklassen. Utvalgsgruppen var relativt homogen i den forstand at alle elevene utenom 1 hadde fullført

norsk ungdomsskole og forkurset (VG1) som krevdes for dette utdanningsløpet mens undersøkelsene pågikk. Alle elevene utenom to hadde fullført ungdomsskolen innad i fylket, og alle elevene utenom 1 hadde samme alder. Studieretningen til elevene i utvalgsgruppen har et høyt inntakssnitt, og studietilbudet er begrenset i Norge. Dette vil si at elevene i utvalgsgruppen på generell basis har et faglig høyt snitt, og man kan anta at de også har vært faglig sterkere (og kanskje også mer faglig motivert) enn det generelle gjennomsnittet på yrkesfaglig utdanning. På grunn av kjønnsdominansen, homogeniteten i gruppen og forholdene på det gitte studieløpet kan man ikke si at utvalget er representativt for alle videregående elever i norsk skole. Samtidig er det begrensning i studien at den omfatter én klasse, og at jeg dermed står i fare for å si mer om en klasses kultur enn å gi et rikt bilde av lesemetodens potensiale med klassisk litteratur i skolesammenheng. Disse forholdene må anses som en svakhet i forskningen. En mer omfattende undersøkelse kunne ha søkt deltakere fra forskjellige skoler og forskjellige klassetrinn for å få bedre variasjon i gruppa. Gruppen behandles også derfor som et kasus, en omfattende undersøkelse i en elevgruppe på videregående skole, som ikke er teoretisk generaliserbar, og hvor resultatene må forstås i en større kontekst og i sammenligning med andre lignende studier. Likevel må man i denne sammenhengen også utfordre spørsmålet om generaliserbarhet med tanke på gruppesammenheng og gruppesammensetning. Undersøkelsene som ble gjort i denne klassen lar spørsmålet om generaliserbarhet stå åpent, fordi klassen behandles som et kasus, kan vi heller ikke definitivt si at resultatene ikke er gyldige for andre klasser og valgfagslinjer i videregående skole. Resultatene fra disse undersøkelsene er valide for denne gruppen, men det åpner også opp for andre spennende muligheter innen forskningsfeltet for å eventuelt avgjøre om denne studien kan regnes som valid eller ikke.

4 Resultat

For å besvare problemstillingene og forskningsspørsmålene har jeg brukt tre typer data: skjemaer i for- og etterkant av feltarbeidet, transkripsjoner fra lyd- og videoopptak i SR-samlingene og refleksjonsnotater. Mesteparten av innsikten i deltakernes tidligere leseerfaring kom frem gjennom bakgrunnskjemaet. Men, det kom også frem mye nyttig informasjon om deltakernes leseerfaring gjennom SR samlingene. Derfor har jeg brukt både informasjonen i bakgrunnskjemaet og transkripsjoner fra samlingene for å besvare forskningsspørsmål 1.

For å kunne analysere deltakernes reaksjoner i SR samlingene (forskningsspørsmål 2), observerte jeg både kroppsspråk og deltakernes tilbakemeldinger underveis, da samlingene ble både lyd- og videodokumentert. Lyd- og videofiler ble transkribert i etterkant og gjengis eksempelvis og med dato for SR samlingen i resultatdelen. Transkripsjonene er ikke ordrette sitater, men heller oppsummeringene og beskrivelser av det som skjedde, f.eks. at en elev delte sin egen erfaring eller stilte et spørsmål. Eksempelutdragene fra transkripsjonene er skrevet i kursiv og markert med tall og dato. Enkelte av eksemplene inneholder også direkte sitater som er markert med klammetegn foran og bak sitatet. Samtidig som SR samlingene ble dokumentert med lyd og video, gjorde jeg også oppsummeringsnotater i refleksjonsdokument etter samlingene. Refleksjonsnotatene gir en subjektiv oppsummering av praksisen som etablerte seg i gruppa, og gir et bilde av hvilke faktorer som spiller inn i praksisen som påvirker deltakernes responser. Disse ga meg grunnlag for å vurdere hvordan elevene responderte på lesingen og forskningsspørsmål 2.

Deltakerne kom underveis i samlingene med flere tilbakemeldinger på SR, klassisk litteratur, skjønnlitteratur generelt, meg som leseleder, og generelle oppfatninger om lesing i skolen. Dette ble fremprovosert både av teksten som ble lest, men også av settingen samt den nye oppfatningen deltakerne hadde av praksisen. Transkripsjonene kombineres med svarene fra *etterskjema* for å kunne besvare forskningsspørsmål 3 om endringer i synet på klassisk litteratur.

4.1 Erfaringer: Forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1 er utarbeidet for å innhente kunnskap om deltakernes leseerfaring og oppfatning til lesing og lyder som følger: Hvilken erfaring og oppfatning har elevene med klassisk litteratur? I det følgende presenterer jeg resultatene fra spørsmålene i bakgrunnskjemaset som handlet om deltakernes lesevaner og leseerfaring. Skjemaet er delt i to: den første delen handlet som lesevaner, og den andre handlet om leseerfaring.

4.1.1 Om deltakernes lesevaner

Den første delen av bakgrunnskjemaset inneholder spørsmål om deltakernes lesevaner (se vedlegg 2). Av svarene fremkommer det at deltakerne leser svært lite skjønnlitteratur.

På spørsmålet om lesefrekvens (se tabell 2) oppgir 69% (n=9) av de 13 deltakerne at de ikke leser. 15% (n=2) av deltakerne svarer at de leser noen ganger i måneden. Bare to deltakere leser oftere, og én av dem rapporterer å lese daglig.

Tabell 2: Bakgrunnskjema, spørsmål 1; Hvor ofte leser du skjønnlitteratur?

Svar	Antall	% av svar
Jeg leser ikke	9	69,2%
Jeg leser noen ganger i måneden	2	15,4%
Jeg leser noen ganger i uken	1	7,7%
Jeg leser daglig	1	7,7%
Total	13	100%

Oppfølgingsspørsmålet til lesefrekvens er med på å utdype lesevanene og søker å finne svar på hvor mye tid de bruker på å lese skjønnlitteratur daglig (se tabell 3). Den store majoriteten (n=11, 84%) sier at de ikke bruker tid på å lese. De resterende deltakerne rapporterer at de leser 30 minutter eller mindre (n=1, 7%) eller at det varierer hvor mye de leser daglig (n=1, 7%).

Tabell 3: Bakgrunsskjema, spørsmål 2; Omtrent hvor mye tid bruker du på å lese skjønnlitteratur hver dag?

Svar	Antall	% av svar
Jeg bruker ikke tid på å lese	11	84,6%
30 minutter eller mindre	1	7,7%
Mellom 30 minutter og én time	0	0%
Mellom én til to timer	0	0%
Mer enn to timer	0	0%
Det varierer	1	7,7%
Total	13	100%

De siste spørsmålene som handler om elevenes lesevaner fremstilles som utsagn som skal besvares på en skala fra “helt enig” til “helt uenig” (se tabell 4). Spørsmålene handler om følelser knyttet til lesing og om deres oppfatning av lesing og litteratur. På spørsmålet om deltakerne “liker å lese skjønnlitteratur” er det god spredning i svarene fra delvis enig til helt uenig. Ingen av deltakerne oppgir at de er helt enige i at de liker å lese skjønnlitteratur, mens tre (23,1%) oppgir at de er delvis enige. Størsteparten av deltakerne, 38,5% (n=5), stiller seg nøytrale til spørsmålet og oppgir at de verken er enige eller uenige i utsagnet. Fire (30,8%) deltakere svarer at de er delvis uenige, mens en (7,7%) deltaker er helt uenige i at de liker å lese skjønnlitteratur.

Tabell 4: Bakgrunsskjema, spørsmål 3 og 4.

Hvor enig eller uenig er du i det følgende utsagnet:	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
“Jeg liker å lese skjønnlitteratur”	0 (0%)	3 (23,1%)	5 (38,5%)	4 (30,8%)	1 (7,7%)

“Jeg liker å snakke om bøker med andre”	0 (0%)	2 (15,4%)	3 (23,1%)	7 (53,8%)	1 (7,7%)
--	--------	-----------	-----------	-----------	----------

På spørsmålet om de “liker å snakke om bøker med andre” er det også relativt god spredning i svarene, med betydelig flere svar i kategorien “delvis uenig” (se tabell 4). Over halvparten av deltakerne, 53,8 % (n=7), svarer at de er delvis uenige, mens en (7,7%) deltaker oppgir at han er helt uenig. 23,1% (n=3) stiller seg nøytrale og er verken enige eller uenige, mens kun to deltakere (15,4%) er delvis enige i utsagnet. På dette spørsmålet er det heller ingen svar i kategorien “helt enig”. Til sammen maler resultatene fra den første delen av spørreskjemaet et bilde av en gruppe som leser lite og viser lite engasjement for lesing og litteratur generelt.

4.1.2 Om deltakernes leseerfaring

Den andre delen av spørreskjemaet handler om deltakernes erfaring med lesing frem til feltarbeidets start. Spørsmålene handler både om erfaringer fra oppveksten og om hvilken leseerfaring de har fra skolesammenheng. Det første spørsmålet i denne delen handler om leseerfaring med foreldre eller foresatte i hjemmet (se tabell 5). Her oppgir 46% (n=6) av deltakerne at de ble lest for i barnehagealder. 38% (n=5) av deltakerne svarer at de ble lest for frem til 4-klasse, mens 15% (n=2) svarer at de ble lest for frem til 7-klasse.

Tabell 5: Bakgrunnskjema, spørsmål 5; Har du blitt lest for hjemme av foreldre eller andre voksne?

Svar	Antall	% av svar
Ja, i barnehagealder	6	46,2%
Ja, frem til jeg gikk i 4-klasse	5	38,5%
Ja, frem til jeg gikk i 7-klasse	2	15,4%
Ja, men jeg husker ikke hvor gammel jeg var da vi	0	0%

avsluttet		
Total	13	100%

Oppfølgingen til spørsmålet om deltakerne har blitt lest for handler om hvilke følelser de hadde, eller hvordan de hadde opplevd å bli lest for hjemme (se tabell 6). Svarene varierte fra “Jeg likte det godt” til “Jeg likte det ikke i det hele tatt”, hvor flertallet av deltakerne svarte “jeg likte det godt”, 30,8% (n=4), eller “Jeg likte det litt”, 38,5% (n=5). 30,8% (n=4) av deltakerne oppga at de ikke vet om det likte det eller ikke, mens ingen deltakere svarer at de “ikke likte det så veldig” eller “ikke likte det i det hele tatt”. Resultatene viser generelt at deltakerne var positive (eller ihvertfall ikke negative) til å bli lest for av foreldre eller andre voksne.

Tabell 6: Bakgrunsskjema, spørsmål 6; Hva syns du om å bli lest for av foreldre eller andre voksne?

Svar	Antall	% av svar
Jeg likte det godt	4	30,8%
Jeg likte det litt	5	38,5%
Vet ikke	4	30,8%
Jeg likte det ikke veldig	0	0%
Jeg likte det ikke i det hele tatt	0	0%
Total	13	100%

Den neste bolken av spørsmål handler om deltakernes erfaringer med litteratur i skolesammenheng. På spørsmål om de har lest skjønnlitteratur på skolen svarer alle deltakerne bekreftende (se tabell 7). Over halvparten av deltakerne, 53,8% (n=7) svarer at de leste skjønnlitteratur i løpet av hele grunnskolen, mens 23,1% (n=3) oppga at de hadde lest skjønnlitteratur både på grunnskolen og på videregående. Én (7,7%) av deltakerne svarer at de ikke vet om de har lest skjønnlitteratur på skolen, mens ingen av deltakerne oppgir negativt svar.

Tabell 7: Bakgrunnskjema, spørsmål 7 og 8

Svar	Ja, men bare på barne-skolen (1-7)	Ja, men bare på ungdoms-skolen (8-10)	Ja, hele grunn-skolen (1-10)	Ja, på grunnskolen og videre-gående	Vet ikke	Nei
Har du lest skjønn-litteratur på skolen?	1 (7,7%)	1 (7,7%)	7 (53,8%)	3 (23,1%)	1 (7,7%)	0 (0%)
Har du lest klassisk litteratur på skolen?	1 (7,7%)	3 (23,1%)	6 (46,2%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)

Når det gjelder erfaring med å lese klassisk litteratur på skolen, svarer alle deltakerne utenom to at de har lest klassisk litteratur i løpet av skolegangen (tabell 7). 46,2% (n=6) oppgir at de har lest klassisk litteratur i løpet av grunnskolen (1-10). 23,1% (n=3) av deltakerne svarer at de kun har lest klassisk litteratur på ungdomsskolen, mens 7,7% (n=1) oppgir at de kun har lest klassisk litteratur i løpet av barneskolen. 7,7% (n=1) svarer at de har hatt erfaring med klassisk litteratur både gjennom grunnskolen og på videregående. De to som ikke svarer bekræftende svarer enten “vet ikke” eller “nei”.

Det siste spørsmålet i bakgrunnskjemaet handler om elevenes erfaring med forfatteren Kielland (se tabell 8). I SR sammenheng blir det sett på som en fordel om deltakerne ikke har lest teksten på forhånd, da det kan legge føringer for både tolkningen av teksten og samtalen rundt teksten. Som man kan se i tabellen fremkommer det at elevene generelt sett har liten erfaring med Kiellands verk fra tidligere. Over 76% (n=10) av deltakerne vet ikke om de har erfaring eller har ingen erfaring med Kiellands litteratur fra før. 2 av deltagerne (15,4%) oppgir at de har lest ett verk tidligere, mens 1 deltaker (7,7%) oppgir at de har lest Kielland men at de ikke vet hvor mange verk. Om man baserer seg på spørreskjemaet og informasjon om hva elever i grunnskolen generelt leser, kan man ta utgangspunkt i at de positive svarene betyr at deltakerne har lest ett eller potensielt flere *utdrag* av Kiellands litteratur.

Tabell 8: Bakgrunnskjema, spørsmål 9; Har du lest noe av Kielland før?

Svar	Antall	% av svar
Ja, flere verk	0	0%
Ja, ett verk	2	15,4%
Ja, men vet ikke hvor mange	1	7,7%
Vet ikke	3	23,1%
Nei	7	53,8%
Total	13	100%

4.1.3 Hvordan kommer litteraturerfaringen frem i Shared Reading samlingene?

Til tross for at deltakernes leseerfaring fremkommer rimelig eksplisitt gjennom spørreskjemaet, fremkommer det også en del nyttig informasjon om deres tidligere leseerfaring gjennom samtalene i SR gruppene. På ulike samlinger hender det at elevene kommenterer teksten på en måte som gjør at man enten kan knytte det til leseerfaring, eller at man kan tolke det til å handle om leseerfaring. Fra både refleksjonsnotatene og transkripsjonene fremkommer det at gruppa og deltakerne har en utvikling over tid i forhold til å snakke om teksten, og å snakke om “seg selv” i forhold til teksten. Enkelte ganger brukes leseerfaring til å unnskyldde tolkninger, som for eksempel ved å si “jeg vet ikke helt fordi jeg aldri leser, men...” eller “jeg vet ikke om det er vanlig å skrive det sånn i sånne typer bøker, men ...”. Disse typene utsagn kan tolkes til å både henvise til leseerfaring og mangel på leseerfaring. Utsagnene kan selvfølgelig også tolkes til å fungere som en unnskyldning for at deltakerne føler at de ikke gir det riktige svaret. De eksemplifiserte utsagnene over, avtok i hyppighet underveis i samlingene, og var påfallende mer fremtredende i de første samlingene. Etterhvert som deltakerne satte seg inn i metoden og absorberte praksisen rundt SR, ble de sjeldnere uttalt, noe som støtter teorien om at de bruker leseerfaring eller mangel på leseerfaring som et skjold i den litterære samtalen.

En tilbakevendende kommentar i samlingene er at teksten inneholder mange og vanskelige ord. Dette blir synlig i transkripsjonene og kommentert på ulike måter, se eksempel 1 og 2 fra samling nr. 3:

1. *deltaker 6 skyter inn at han er enig og at teksten inneholder mange “store og tunge ord som vi ikke er vant til” (samling nr. 3 - 06.10.23)*
2. *deltaker 4 sier at han synes det er vanskelig å henge med i teksten fordi den er skrevet på en “kjedelig måte” (samling nr. 3 - 06.10.23)*

Også gjennom disse kommentarene fremkommer deltakernes leseerfaring, eller man kan tolke dem til å kunne handle om deres leseerfaring. Spesielt synlig for leseerfaringen er kommentaren om at teksten inneholder ord som deltakerne ikke er vant til. I sammenheng med denne kommentaren fremkom det at teksten som ble lest var en modernisert versjon som var revidert og modernisert nettopp for å tilgjengeliggjøre språket. Likevel synes deltakerne at tekstens mangfoldige ordbruk og forklaringer var uvante, noe som kan være en indikasjon på at de ikke har mye erfaring med tilsvarende typer tekster. Den andre kommentaren som handler om at teksten er skrevet på en kjedelig måte, kan tolkes til å handle om leseerfaring, da ordrike forklaringer, tett synonymbruk, og detaljerte beskrivelser avslører at teksten er mindre tilgjengelig for dem, eller at den fremkommer uvant. En annen kommentar fra samlingene underbygger denne tolkningen, hvor en av deltakerne antyder at det er uvant å lese tekster med lange og mange beskrivelser, se eksempel 3:

3. *deltaker 3 sier at de er mer vant til å lese “kortere tekster som er mer rett på sak ...” (samling nr. 2 - 29.09.23)*

Deltakernes leseerfaring fremkommer også på andre måter gjennom SR samlingene. Ved enkelte anledninger gjør deltakerne observasjoner eller sammenkoblinger til andre litterære verk eller andre erfaringer de har med lesing, som viser leseerfaring på en positiv måte. Ved en anledning sammenkobler en av deltakerne handlingens fremdrift og motivasjon i teksten med en krimroman han leste i påsken. Ved en annen anledning kommenterer en deltaker at det å bli lest for minner han om da han ble lest for på barneskolen, se eksempel 4:

4. *deltaker 1 sier at da “kunne man bare drømme seg vekk i boka” (samling nr. 6 - 03.11.23)*

Disse eksemplene kan tolkes til å bety at denne nye leseopplevelsen er med på å aktualisere lesingen for deltakerne når de knytter denne nye leseerfaringen til sin tidligere leseerfaring.

4.1.4 På hvilken måte spiller elevenes tidligere erfaring en rolle i Shared Reading samlingene?

I løpet av SR samlingene blir deltakernes litteraturerfaring tidvis synlig i samtale. Som tidligere nevnt knytter de erfaringen til teksten hyppigere i de tidlige samlingene. I løpet av de første samlingene kommer litteraturerfaringen til deltakerne opp som en del av samtaleemnene henholdsvis 12 (29.09.23), 10 (06.10.23) og 8 (27.10.23) ganger. I transkripsjonen registreres hvert enkelt utsagn så godt det lar seg gjøre, med mindre det er flere som snakker samtidig. I tilfeller hvor flere snakker samtidig noteres det i transkripsjonen som “flere” og eventuelt også hva som er mest fremtredende i den overlappende samtalen.

I tilfeller hvor deltakerne snakker overlappende har det som oftest oppstått et engasjement i gruppen. Mange av disse tilfellene med overlappende samtale oppstår etter utsagn som enten direkte kan kobles til litteraturerfaring eller som kan tolkes til å handle om litteraturerfaring. Utsagn som handler om leseerfaring, problematisering av tekstens innhold, språk eller oppbygning skaper engasjement i gruppen, og gir seg utslag i at flere kommenterer tilsvarende, sier at de er enige, eller kommer med lignende kommentarer. Dette gjør at antallet registrerte utsagn i samme kategori ofte kommer samlet. Et registrert utsagn som for eksempel det følgende (nr. 5) fra den 4. samlingen skaper engasjement i gruppen og gir flere tilsvarende utsagn:

5. *deltaker 6 kommenterer at han synes historien er veldig annerledes nå; føler ikke at han skjønner så mye denne gangen (samling nr. 4 - 20.10.23)*

På mange måter kan man si at utsagn som handler om leseerfaring skaper fellesskap i gruppen, da det ser ut til at det senker terskelen for å bidra i samtalen, spesielt i de første samlingene. Underveis i samlingene og spesielt mot slutten av feltarbeidet, fungerer den *felles* leseerfaringen også samlende, da deltakerne bruker erfaring fra tidligere samlinger i samtalen.

4.2 Reaksjoner: Forskningsspørsmål 2

For å forstå hvordan SR påvirker deltakerne var det viktig å observere hva som skjedde i SR samlingene, og hvordan deltakerne tilnærmet seg teksten med denne metoden. Dette står også sentralt i forskningsspørsmål 2 som lyder som følger: Hvilke reaksjoner vekkes hos elevene når vi leser *Gift* med Shared Reading-metoden?

Med reaksjoner menes både hva deltakerne sier og hvordan de sier det, for å gi en indikasjon på hvordan deltakerne reagerer eller tilnærmer både teksten og lesemetoden. Det er generelt sett mye god stemning i gruppa. Samtalene preges til tider mye av kameratslig småprat hvor deltakerne “disser” hverandre, eller oppfordrer hverandre til å snakke om de ser at en annen deltaker har koblet litt ut. Samtalene preges til tider også av mye latter, enten fordi deltakerne kobler tekstlig innhold til eget liv og karikerer innholdet opp mot sin virkelighet, eller fordi de har morsomme kommentarer til det vi leser eller andres utsagn. Samtalene preges også av alvor, når vi snakker om alvorlige deler av tekstens innhold, og spesielt om deltakerne kobler alvorstynget innhold til sitt eget liv. Enkelte av samtaleemnene skaper mye debatt, og særlig når teksten gir mulighet for å diskutere ‘assosiasjon til eget liv’ og flere av deltakerne kobler seg på. Mye av engasjementet oppstår når enkelte stiller spørsmål eller undrer seg åpent i gruppa. Flere deltakere er aktive i å svare på spørsmål som er rettet til gruppa, og det gir ofte grobunn for lengre samtaler, enten om assosiasjoner til eget liv eller assosiasjoner til følelser.

Utsagn fra deltakerne som fører til at flere deltakere henger seg på og ønsker å bidra på samme tema registreres som engasjement. I disse tilfellene blir det ofte opphetet stemning enten i form av enighet, uenighet, flere som snakker samtidig, latter, eller uttrykk av misnøye. Utsagn som gir andre deltakere aha-opplevelser, gjennombrudd i samtalene, eller oppklaringer fører ofte til anerkjennende utsagn eller tilbakemeldinger. Disse typene utsagn registreres som anerkjennelse.

I det følgende presenterer jeg resultater fra SR samlingene både ved å vise til refleksjonsnotater fra samlingene og med transkripsjoner. Resultatene presenteres etter ulike kategorier som jeg brukte til å sortere ulike reaksjoner deltakerne hadde underveis.

4.2.1 Opplevelser og reaksjoner

For å kunne definere hvordan deltakerne opplever den tekstlige erfaringen har jeg etter hver SR samling gjort meg notater om hvordan deltakerne samhandler i gruppa. Disse

opplevelsene underbygges av transkripsjonene fra samlingene som har blitt kategorisert etter hva deltakerne snakker om, hvordan de snakker og hvordan de reagerer. Som man kan se i tabell 9 beskriver de ulike kategoriene ulike reaksjoner og utsagn.

Tabell 9: Oversikt over utsagn og reaksjoner

Type utsagn	Kort definisjon
Tekstlig innhold	Deltakerne kommenterer teksten generelt, innhold fra teksten, beskrivelser fra teksten, eller personer i teksten
Tolkning	Deltakerne tolker innholdet i teksten eller karakterenes handlinger
Assosiasjon til eget liv	Deltageren kobler innhold fra teksten eller samtalen til sitt eget liv og erfaringer
Assosiasjon til andre	Deltageren kobler innhold fra teksten eller samtalen til erfaringer fra andre
Assosiasjon til følelser	Deltakerne kobler innhold fra teksten eller samtalen til sine egne følelser
Spørsmål	Konkrete spørsmål som oppklarer informasjon, handling, eller omstendigheter
Undring	Spørsmål som leder til utforskning blant deltakerne i gruppa

4.2.2 Tekstlig innhold

De fleste samtalene i SR samlingene starter med utsagn som har med kategorien *tekstlig innhold* å gjøre. Disse typene utsagn er også gjennomgående for temaendring underveis i samtalene. Deltakerne er kjappe med å kommentere teksten, og spesielt i de første samlingene oppleves det som en enkel samtalestarter. Eksempel 6, fra samling nr. 2 viser det første utsagnet fra deltakerne i denne samlingen etter at vi har lest et stykke om et selskap hjemme hos Professor Løvdahl og Fru Wenche.

6. *Deltaker 6 kommenterer den nye karakteren som introduseres i boka. Deltaker 6 synes at den nye karakteren virker kul fordi han snakker på en annen måte enn de andre og oppfører seg annerledes enn de andre (samling nr. 2 -*

06.10.23)

Disse typene utsagn skaper ofte engasjement i gruppa i og med at kommentarer med tekstlig innhold mange ganger repeterer innhold som deltakerne nylig har lest. Som man kan se i eksempelutdraget fra den femte samlingen fungerer utsagnet i kategorien tekstlig innhold som en inngangsport til en samlende oppfatning av det som er lest.

7. Engasjement rundt tekstlig innhold (samling nr. 5 - 27.10.23)

- a. *deltaker 5 kommenterer at Fru Wenche har oppklart Abrahams side av historien, og hvorfor han kalte læreren en djevel. Fortsetter med å si at det er en helt annen historie enn den hun har fått presentert av professor Løvdahl*
- b. *deltaker 1 er enig og sier at det virker som om det er en maktkamp mellom faren og moren til Abraham, og at faren jobber hardt for å få Abraham "på sin side"*
- c. *deltaker 4 er enig og nevner at faren fortsatt er sur for det som har skjedd*
- d. *flere er enige*

Selv om utsagn i denne kategorien ofte gjør det lett for deltakerne å hive seg med i samtalen, skaper de likevel ikke alltid engasjement som vi kan se i eksempelutdraget fra den tredje samlingen. Her går samtalen mer trått: flere deltakere bidrar med utsagn i kategorien tekstlig innhold, men utsagnene har ikke noe med hverandre å gjøre.

8. Utsagn i kategorien tekstlig innhold som ikke skaper engasjement (samling nr. 3 - 06.10.23)

- a. *deltaker 6 kommenterer at Fru Wenche bruker et halvt avsnitt på å forklare noe enkelt, eller for å komme frem til et poeng*
- b. *deltaker 4 fortsetter i et annet spor og kommenterer at gjestene bruker Gud mye når de snakker*
- c. *deltaker 9 uttrykker at det er mange forskjellige typer mennesker som er samlet til festen*

Kategorien tekstlig innhold starter også ofte med et konkret utsagn som refererer til handlingen eller karakterene og leder derfra videre til at andre bidrar med nye tanker om tekstlig innhold. I eksempelutdraget under fra samling nr. 3 ser vi at deltakerne kobler ulike deler av det tekstlige innholdet sammen i en større kontekst:

9. Utsagn i kategorien tekstlig innhold som leder til nye og samlende tanker om teksten (samling nr. 3 - 20.10.23)
 - a. *deltaker 3 uttrykker at det virket som det var mye prestasjonspress blant lærerne på skolen*
 - b. *deltaker 4 er enig, sier at det virket som om Lektor Aalbom egentlig bare ville imponere rektoren og ikke brydde seg om elevene i det hele tatt*
 - c. *flere er enige og uttrykker at de også syns det er urettferdig at Abraham "straffes" for å "gjøre det rette"*

Når deltakerne bidrar med utsagn som kategoriseres som *tekstlig innhold* ser vi altså at det ofte skaper engasjement i gruppen, fordi disse typene utsagn ofte repeterer handling og gir rom for at flere deltakere kan bidra med elementer fra teksten som de selv har bitt seg merke i. Dette gjør at flere kobler seg på det tekstlige innholdet, og ofte bidrar dette også til at deltakerne får en samlet oppfatning av teksten. Enkelte ganger står utsagn i kategorien *tekstlig innhold* også alene uten å skape nevneverdig engasjement, men fungerer som en slags inngangsport til samtalen.

4.2.3 Tolkning

Når deltakerne fører samtalen fra tekstlig innhold ut i en deriverende retning hvor de enten antar hva som skal skje videre, eller leser mellom linjene, registreres utsagnene som *tolkning*. Samtalene i de ulike samlingene bærer ofte preg av disse typene utsagn, og de er gjennomgående gjennom alle SR samlingene. Som man kan se i eksempelet under registreres utsagn i kategorien *tolkning* spesielt når det oppstår utfordringer i teksten, eller når deltakerne mener at "det mangler informasjon".

10. *deltaker 5 sier at Marius sin far kanskje ikke er død og foreslår at faren*

kanskje har forlatt dem (samling nr. 5 - 27.10.23)

Kategorien tolkning forekommer også ofte når deltakerne diskuterer de mellommenneskelige relasjonene til karakterene i handlingen. Disse registreringene skjer også når det oppstår mellomrom i teksten, som gir rom for fortolkning.

11. deltaker 6 følger opp dette og sier at Fru Gottwald hadde fortalt en "historie" til de andre i byen der hun sa at hun hadde vært med Fru Wenche som hadde følt seg dårlig - som en slags dekkhistorie, fordi hun må ha skjont hva som egentlig hadde skjedd (samling nr. 8 - 17.11.23)

Utsagn i kategorien *tolkning* forekommer også i mellommenneskelige relasjoner hvor tekstlige forklaringer om hva som skjer eller hva karakterene tenker kommer til kort. Som man kan se i eksempelet fra den femte samlingen (eksempel 12), bruker deltaker 5 sine egne tanker til å skape fornuft i det som for han oppleves som en ufornuftig situasjon i teksten.

12. deltaker 5 sier at moren må ha skjont at det var alvorlig da Marius ikke kunne kjenne igjen hverken henne eller rektoren (samling nr. 5 - 27.10.23)

Andre ganger forekommer det registreringer i kategorien *tolkning* når det er rom for å videreføre karakterenes handlinger eller tanker. I eksempelet under er deltakerne midt i en engasjert debatt om foreldre som lyver for barna sine og om det er moralsk riktig eller ikke. Deltaker 4 er ikke enig i Professor Løvdahls valg om å lyve for sønnen, og tolker Professor Løvdahls handlinger ut over tekstens innhold (eksempel 13).

13. deltaker 4 følger opp med å si at om Professor Løvdahl holder det hemmelig, blir det enten noe han tar med seg i graven, eller noe han sier rett før han dør selv (samling nr. 7 - 10.11.23)

Deltakerne er aktive i tolkningen av handlingen både når det gjelder det tekstlige innholdet, men også ut i fra samtalene rundt det tekstlige innholdet. Det er spesielt i engasjerte samtaler rundt karakterene og deres relasjoner med hverandre at deltakerne tolker handlingen videre.

4.2.4 Assosiasjon til eget liv

I tillegg til at deltakerne diskuterer og tolker tekstens innhold, knytter de tekstens innhold til sitt eget liv. Utsagn ble kategorisert som *assosiasjon til eget liv* når deltakerne trakk enkeltdeler av innholdet i teksten til selvopplevde hendelser som i eksempel 14, eller knyttet større drag av handling til sitt eget liv som i eksempel 15.

14. deltaker 9 er enig og sier at han også ble hengt ut på skolen, men at han ikke hadde brydd seg så mye om det ... tenker litt og sier at det kanskje også var derfor han ble hengt ut, fordi det ikke virket som han brydde seg (samling nr. 5 - 27.10.23)

15. deltaker 8 reflekterer rundt hvor "vanskelig" konfirmasjonsundervisningen til Abraham virker og følger opp med å si at han selv hadde "corona-konfirmasjon", og at det hadde vært veldig "chill" (samling nr. 6 - 03.11.23)

I de første samlingene registreres som oftest utsagn i denne kategorien når deltakerne knytter konkrete hendelser eller steder til sine egne omgivelser eller opplevelser. På dette tidspunktet er deltakerne fortsatt prøvende i forhold til SR-metodikken, og som vi kan se i eksempelet under fra den fjerde samlingen, er deltakerne i ferd med å åpne seg opp til å knytte teksten til eget liv.

16. deltaker 9 sier at skolen det er snakk om minner han om Kongsgård, den nevnes jo i sammenheng med Domkirken (samling nr. 4 - 20.10.23)

Utover i SR samlingene knytter deltakerne oftere denne kategorien utelukkende til selvopplevde handlinger, eller gjenkjennelige opplevelser fra eget liv, i en mer inngående grad enn i de første samlingene. Som vi kan se i eksempelet under fra den sjettede samlingen assosierer også deltakerne ofte sitt eget liv til karakterenes situasjoner (eksempel 17).

17. deltaker 13 uttrykker at han syns Abrahams situasjon virker veldig vanskelig, han syns til sammenligning at hans eget valg rundt konfirmasjon var lett og at det ikke hadde blitt problematisert hjemme (samling nr. 6 - 03.11.23)

Å knytte det tekstlige innholdet til sitt eget liv er en essensiell del av SR-metoden, og resultatene viser at deltakerne kobler seg til det tekstlige innholdet ved å assosiere handlingen til sitt eget liv. I begynnelsen av samlingene er deltakerne mer beskjedne med å koble det tekstlige innholdet, mens de i de siste samlingene er mer frie i å assosiere det tekstlige innholdet til sitt eget liv og erfaringer.

4.2.5 Assosiasjon til andre

På samme måte som at deltakerne kobler det tekstlige innholdet til sitt eget liv, hender det også at deltakerne kobler tekstlige elementer eller det andre sier til tredjepersoner. Når deltakerne kobler det tekstlige innholdet eller karakterenes handlinger og tanker til sitt eget liv eller hverdag knyttes ofte historier deltakerne selv kjenner til inn i samtalene. Dette kan gjelde historier fra venner, familie, bekjente eller andre nære relasjoner. Disse typene utsagn registreres som assosiasjon til andre, og gjelder også når deltakerne knytter seg til det andre deltakere har sagt og assosierer videre. Eksemplene under viser tilfeller hvor deltakerne kommer med utsagn som registreres i kategorien *assosiasjon til andre*, både ved å knytte det tekstlige innholdet til nære relasjoner (som i eksempel 18) og ved å knytte seg til det andre deltakere i gruppen har sagt (som i eksempel 19).

18. deltaker 6 sier at hans egen farfar hadde reist til sjøs etter at han hadde konfirmert seg, fortsetter med å si at han selv ikke veide mer enn 20 kg da han konfirmerte seg og aldri kunne ha reist til sjøs i den alderen (samling nr. 6 - 03.11.23)

19. deltaker 2 følger opp dette og sier at han også kjenner flere som har tatt studiespes og som har gått over i lære etterpå (samling nr. 4 - 20.10.23)

Denne kategorien skaper ofte engasjement i gruppen i form av gjenkjennelighet. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor teksten tar opp felles erfaringer som for eksempel skolegang, konfirmasjon, eller familierelasjoner. Eksempel 20, kaster lys over et tilfelle hvor flere deltakere kobler seg på det en enkelt deltaker sier for å underbygge samme eller lignende erfaring.

20. flere sier at de har samme eller lignende erfaringer med bekjente (samling nr. 4 - 20.10.23)

Deltakerne virker til å stå friere til å dele assosiasjoner til andre enn for eksempel til seg selv, og uttrykker oftere følelser gjennom erfarte opplevelser i denne kategorien. Eksempelet under viser et tilfelle hvor en deltaker problematiserer påvirkningskraft fra enkeltpersoner og tyngden fra "alle andre" med medfølelse.

21. deltaker 4 uttrykker at han skjønner at Abraham syns det er vanskelig; han problematiserer det å gjøre det Abraham vet at moren egentlig vil og det "alle andre" vil (samling nr. 6 - 03.11.23)

Kategorien *assosiasjon til andre* gir også stort rom for anerkjennelse i gruppa, da terskelen for å dele andres erfaringer og opplevelser virker til å ligge lavere og lettere å koble seg på. Denne kategorien gir deltakerne mulighet til å koble seg til teksten gjennom assosiasjoner til både andre deltakers utsagn og erfaringer, og skaper et slags fellesskap i gruppa gjennom anerkjennelse. Deltakerne er raske med å anerkjenne utsagn som gir 'et større' eller 'utvidet perspektiv', og som åpner opp for bredere innsikt i det tekstlige innholdet og eventuelt tolkningen av teksten. Eksempel 22 viser et tilfelle hvor en deltaker har kommet med et utsagn som gir de andre deltakerne en ny og utvidet oppfatning av teksten.

22. flere anerkjenner det deltaker 9 sa og sier "ahaa" (samling nr. 8 - 17.11.23)

Deltakerne assosierer både erfaringer fra sitt eget liv og fra andres liv fritt i samlingene, noe som bidrar til både fellesskap og utvidet tekstforståelse i gruppa. Som vi har sett i resultatene kan det virke som om kategorien *assosiasjon til andre* er mer tilgjengelig for deltakerne både i bruk av eksempler og i å koble seg til. Dette kan forklares med at denne kategorien åpner opp for at deltakerne kan dele 'relativt' personlige erfaringer uten at de hverken deler noe privat, eller blir for upersonlige. Samtidig bidrar kategorien *assosiasjon til andre* ofte til at flere deltakere både kobler seg til andres opplevelser og til anerkjennelse.

4.2.6 Assosiasjon til følelser

Kategorien *assosiasjon til følelser* er en relativt gjennomgående kategori hvor deltakerne uttrykker egne meninger basert både på det tekstlige innholdet og det andre har sagt. Disse meningene tolkes til å bety at deltakerne føler noe om emnet, og kategorien må derfor tolkes i vid forstand. Dette er den forskningsmessig minst valide kategorien da uttrykk for følelser er en relativ oppfatning, men den underbygges både av videoopptak og av refleksjonsnotatene. Videoopptakene viser deltakernes kroppsspråk underveis i samtale, mens refleksjonsnotatene gir et bilde av min oppfatning av deltakernes reaksjoner fra hver samling. Utdraget under er fra refleksjonsnotatene etter den andre samlingen, og viser hvordan jeg har oppsummert deltakernes følelsesmessige reaksjoner når vi diskuterer ulike elevers behov i skolen og hvorvidt diagnostisering spiller en rolle i hvordan elever blir behandlet i skolen:

Flere elever er svært engasjerte i denne delen av samtalen, og kommer med flere personlige erfaringer/assosiasjoner. Dette leder andre elever (også flere som ikke har bidratt til samtalen før) til å dele egne assosiasjoner og erfaringer, tanker og følelser rundt temaet.

Refleksjonsnotat etter samling, 29.09.23

Utsagn som kategoriseres som assosiasjon til egne følelser kan gjelde uttrykk for sterke følelser. I eksemplene under fra den femte samlingen, har deltakerne akkurat lest stykket i boken som handler om Marius sykdomsleie og plutselige død. Dette fører til store reaksjoner i gruppa generelt, og enkelte av deltakerne reagerer sterkere enn andre (eksempel 23 og 24).

23. deltaker 5 sier høyt "hæ, døde han?" (samling nr. 5 - 27.10.23)

24. deltaker 9 (har vært ute på toalettet og på er vei inn døren) uttrykker høylytt at han ikke kan fatte at Marius bare er død sånn "med to ord liksom" (samling nr. 5 - 27.10.23)

Kategorien *assosiasjon til følelser* gjelder også uttrykk for sterke meninger, hvor man må anta at det er følelser knyttet til utsagnet. Subjektive meninger kommer ofte til uttrykk i samlingene. Mange av disse meningene er følelsesbaserte (eller delvis følelsesbaserte), og

derfor kategoriseres de som assosiasjon til følelser.

25. deltaker 4 går tilbake til temaet selvmord og sier at det er “den feige manns utvei” (samling nr. 7 - 10.11.23)

Utsagn som har blitt plassert i denne kategorien gjelder også medfølelse eller uttrykk for sympati. Eksempelet under, fra samling nummer syv, viser et utsagn som er hentet ut fra en lengre debatt mellom deltakerne om temaet selvmord. Dette er naturligvis et ladet samtaleemne, og deltakerne gir uttrykk for et bredt spekter av meninger. Flere ulike syn har blitt fremmet i løpet av samtalen, noen mer bastante enn andre, men fordi teksten presenterer et innsideblikk på tankene som rasjonaliserer et selvmord, fremprovoserer det flere utsagn av medfølelse.

26. deltaker 1 ønsker å klarere at han har forståelse for at de som vurderer det, eller gjennomfører det, sikkert har det helt grusomt (samling nr. 7 - 10.11.23)

Denne kategorien registreres også ofte når deltakerne reagerer med engasjement og anerkjennelse. Når deltakerne blir engasjerte er de raske til å anerkjenne hverandre for nye tanker og ideer rundt det tekstlige innholdet eller tanker og ideer som fungerer samlende for forståelsen eller tolkningen av teksten. Eksempelutdraget under (eksempel 27) fra den syvende samlingen viser et tilfelle hvor deltakerne diskuterer kommunikasjon mellom foreldre og barn, og hvorvidt barn bør skånes for sannhet, og om hva det vil si for barna når foreldre lyver. Deltakerne har diskutert med stort engasjement, med flere ulike meninger og utsagn som kategoriseres som *assosiasjon til følelser*. Deltakerne viser ulike følelser rundt ulike deler av innholdet, blant annet om å ‘skåne’ barn for sannheten, og hva det er ‘lov’ å lyve om. Utover i samtalen finner de likevel en felles plattform av enighet.

27. Engasjement og assosiasjon til følelser (samling nr. 7 - 10.11.23)

- a. deltaker 4 sier at han synes det er bra at Abraham kan få minnes moren på en god måte*
- b. deltaker 9 er enig*
- c. deltaker 6 følger opp dette og sier faren enten må si sannheten med en gang, eller så må han aldri si sannheten til noen. Fortsetter med å si at det hadde virket som om han hadde bestemt seg for å lyve om det helt*

fra starten
d. flere er enige

Å uttrykke følelser i sammenheng med tekstlesing på videregående er kanskje ikke det deltakerne selv hevder skjer. Likevel ser vi av resultatene at deltakerne uttrykker seg med både engasjement og følelser rundt det tekstlige innholdet og samtalen rundt teksten. Lesemetoden legger til rette for å koble sitt eget liv til innholdet i teksten, noe som også kan fremprovosere følelsesmessige utsagn. Dette har også sammenheng med det tekstlige innholdet og tematikk.

4.2.7 Spørsmål

Kategorien *spørsmål* dekker spesifikke spørsmål til teksten, karakterer, handling og andre deltakere. Det blir stilt *mange* spørsmål i løpet av SR samlingene. Spørsmålene er som oftest oppklarende, enten for å få gjentatt innhold eller for å få gjentatt det noen har sagt. Ofte gjelder spørsmålene også historiske fakta, spørsmål til tekstens innhold eller samfunnsforhold. Deltakerne er nysgjerrige og holder ikke igjen på det de lurer på. Underveis i samlingene går deltakerne fra å stille oppklarende spørsmål som henvender seg til meg som leseleder til å nesten utelukkende stille disse typene spørsmål til andre deltakere. Dette skjer både fordi jeg som leseleder unngår å svare konkret på spørsmål og gjentatte ganger oppfordrer deltakerne til å søke svar innad i gruppen. Dette gjør at deltakerne utover i samlingene får en mer utforskende tilnærming til både tekstens innhold, samtalen, og de potensielle svarene. I eksemplene under (32, 33 og 34) ser vi ulike typer konkrete spørsmål som er stilt i ulike samlinger. Det første eksempelet (32) er hentet fra den andre samlingen, det andre eksempelet (33) er tatt ut fra den tredje samlingen, mens det siste eksempelet (34) er hentet fra den åttende samlingen.

28. deltaker 1 spør hva boka heter (samling nr. 2 - 29.09.23)

29. deltaker 4 spør hvem "han der Løvdahl" var nå igjen (samling nr. 3 - 06.10.23)

30. deltaker 2 spør de andre i gruppen om de måtte gjennomføre en prøve for å få bestått konfirmasjonen (samling nr. 8 - 17.11.23)

Konkrete spørsmål hjelper deltakerne både med å henge med i teksten og i samtalene. De hjelper også med å utvide forståelsen av kontekst, tid og rom, og er en ypperlig samtalestarter. Deltakerne har lav terskel på å stille spørsmål både til gruppa som helhet men også til enkeltdeltakere. Spørsmålene er også ofte inkluderende, da deltakerne henvender seg til spesifikke deltakere for å få svar på spesifikke spørsmål. Som vi har sett i resultatene skjer det også en slags utvikling i strukturen eller praksisen rundt spørsmållstillingen i gruppa over tid, hvor deltakerne går fra å søke svar hos leseleder til å søke svar åpent i gruppa.

4.2.8 Undring

Deltakerne stiller flere spørsmål i løpet av SR samlingene. I registreringen av utsagn er det skilt mellom spesifikke spørsmål (se mer om dette i underkapittel 4.2.9) og undrende spørsmål. Utsagnene som er registrert i kategorien *undring* er åpne og utforskende spørsmål som starter en dialog blant deltakerne. Denne kategorien er også tett forbundet med kategorien *tolkning* som ble diskutert i kapittel 4.2.4. I eksempelet under (eksempel 28) ser vi et utdrag fra en samtale hvor deltakerne snakker om en “ny karakter i byen”. Her benytter de en utforskende tilnærming til det tekstlige innholdet for å finne mulige tolkninger eller løsninger.

31. Utsagn i kategorien *undring* (samling nr. 3 - 06.10.23)

- a. *deltaker 4 lurer på om Mordtmann kanskje fremstår som kjedelig for Fru Wenche fordi han opptrer “kald og forsiktig”*
- b. *deltaker 1 knytter seg på dette, og lurer på om det kan være fordi Herr Mordtmann bare vil snakke om business og ikke er interessert i fru Wenches liv og interesser*
- c. *deltaker 6 fortsetter og sier at det virker som at Herr Mordtmann ikke er interessert i å bli kjent med menneskene i byen, lurer på om han egentlig bare er interessert i pengene deres*
- d. *deltaker 5 lurer på om det kanskje også er derfor Professoren ikke ønsker å investere i fabrikken*

Denne kategorien dekker også utsagn som handler om de delene av det tekstlige innholdet som skaper undring i gruppen. Dette kan gjelde underkommunisert informasjon, eller tanker og handlinger fra karakterene som deltakerne ikke får tak i. Dette gjelder også ofte virkemidler og forfatterens formidlingsmetode. Under (eksempel 29) ser vi et eksempel hvor en deltaker undrer seg over hvorfor forfatteren har valgt å formidle Marius død på den måten det er gjort.

32. deltaker 6 stiller spørsmål til gruppen om de tror den korte setningen som beskriver hans død er et virkemiddel, og lurere på hvorfor det beskrives på den måten (samling nr. 5 - 27.10.23)

Undring som ikke er spesifikke spørsmål eller oppklaringer er ofte fortolkende eller analyserende spørsmål som skaper engasjement i gruppen. Disse typene utsagn søker også svar på informasjon som underkommuniseres i teksten og som skaper rom for fortolkning. I eksempel 30 ser vi et utdrag fra en samtale rundt Fru Wenches graviditet. Denne informasjonen har kommet overraskende på deltakerne, og skaper rom for mye undring og spekulasjoner. Eksempel 31 viser et lignende tilfelle der undring fører til fortolkning og viderediktning, hvor deltakerne spekulerer rundt hva som skal skje senere i romanen.

33. Undring som leder til fortolkning (samling nr. 7 - 10.11.23)

- a. deltaker 5 repeterer noe av handlingen fra sist gang og undrer seg over hvem som kan være faren til barnet som Fru Wenche er gravid med*
- b. deltaker 4 henger seg på og lurere på det samme, nevner at han tror det er Herr Mordtmann*
- c. deltaker 2 lurere på om det kommer frem i teksten*
- d. deltaker 4 svarer at det ikke kommer frem i teksten, teksten presenterer at barnet er Professoren og Fru Wenches*
- e. deltaker 5 sier at han håper det er professoren sitt barn*

34. Undring som leder til fortolkning og viderediktning blant deltakerne (samling nr. 6 - 03.11.23)

- a. deltaker 6 lurere på om de andre i gruppen har noen teorier om hva som kan skje videre i boken*

- b. deltaker 4 hiver seg på dette og sier at han tror barnet i magen kommer til å dø
- c. deltaker 1 lurte på om deltaker 4 mener at barnet kommer til å dø etter at det er født, eller om han mener abort
- d. deltaker 4 sier at han mener abort
- e. deltaker 5 sier at det ikke akkurat fantes angrepiller på 1800-tallet
- f. deltaker 12 spør de andre om det ikke fantes måter for å ordne opp i graviditeter på den tiden
- g. flere bekrefter at det må det jo ha gjort
- h. deltaker 12 følger opp dette og sier at han tror det er det som kommer til å skje
- i. deltaker 9 sier at han ikke tror Fru Wenche tar abort, men at hun får barnet og at det blir masse intriger på grunn av det
- j. deltaker 4 sier at uansett hva som skjer så tror han at det kommer til å bli trist
- k. deltaker 5 sier at han tror at det kommer en "plot twist" vi ikke hadde sett for oss

Utsagn som registreres i kategorien undring leder som oftest til engasjert samtale og dialog i gruppen. Den påfølgende samtalen etter utsagn som er registrert som undring registreres i flere ulike kategorier. Undrende spørsmål leder til utforskning i gruppen, noe som kan defineres som en dialogisk tilnærming til det tekstlige innholdet, hvor konkrete svar ikke nødvendigvis er målet.

4.3 Endrede oppfatninger: Forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3 er utarbeidet for å innhente informasjon om deltakernes eventuelle endrede oppfatning av klassisk litteratur og lyder som følger: Endrer Shared Reading elevenes oppfatning av den "klassiske litteraturen"? Både underveis i samtalen og gjennom *etterskjemaet* kommer det frem flere opplysninger som avslører positive endringer med tanke på lesing og leseopplevelse. Til tross for at disse positive endringene er fine tilbakemeldinger og oppløftende med tanke på lesemetoden, gir de dessverre liten innsikt i om deltakerne har endret oppfatning av den klassiske litteraturen generelt sett.

I det følgende presenterer jeg resultatene fra spørsmålene i *etterskjemaet* og eksempler fra SR-samlingene. Skjemaet består både av flervalgssvar og langsvars tilbakemeldinger, for å få et mest mulig representativt bilde av deltakernes endrede oppfatninger. Enkelte av spørsmålene handler om lesemetoden, mens andre spørsmål handler eksplisitt om oppfattede endringer i forhold til teksten. Flere av langsvars tilbakemeldingene handler også delvis om metode og delvis om endret oppfatning av tekst, alt ettersom hvordan deltakerne har tolket spørsmålet.

4.3.1 Hvordan kommer endringen frem i *etterskjemaet*?

Denne delen handler om hvordan deltakerne forholder seg til teksten, og de eventuelle endrede oppfatninger relatert til teksten deltakerne opplever. Det første spørsmålet i *etterskjemaet* som handler om tekstlig vurdering og opplevelse lød som følger: “Hva syns du om boka *Gift*?”, og hadde fritekstsvar. Enkelte av deltakerne vurderer teksten kortfattet med det de selv vurderer som positive og negative sider (eksempel 34), mens andre gjør en mer helhetlig vurdering der både teksten og tolkningen er tatt med i vurderingen (eksempel 35 og 36). En av deltakerne gir tilbakemelding i form av en slags bokanmeldelse hvor han gir *Gift* 5/10 etter en relativt lang utgreiing om inntrykket og opplevelsen av boken (eksempel 37). Den generelle oppfatningen blant elevene er blandet.

35. Jeg synes boka diskuterte interessante temaer, men det merkes at det er en gammel bok, som er treg og kjedelig.

36. ... Litt vanskelig å forstå deler av teksten fordi dette er en gammel bok som beskriver om samfunnet og skolesystemet for over 100 år siden. Starten var litt treg men slutten var mer spennende. Jeg syntes noen av skildringene var litt for lange.

37. Veldig bra bok for å være så gammel. Likte karakterene og hvordan boken forandret seg.

38. Boka var ganske kjedelig. Det var gode beskrivelser i boken, og jeg følte jeg dannet et godt bilde på handlingen i hodet. Det var også kult at vi fulgte noen

sitt perspektiv i starten, og så fikk vi noen andres perspektiv på slutten. Lange setninger i boken, noen vanskelige ord. For lange beskrivelser noen plasser, spesielt i starten. Noen spennende deler der jeg ville fortsette å lese. Hadde ikke lest boken for meg selv. 5/10.

Det neste tekstrelaterte spørsmålet handlet om hvor relevant deltakerne opplevde at det tematiske innholdet i boka “Gift” var for dem og deres liv (se resultater i tabell 10). Over halvparten av deltakerne (53,9%, n=7) oppga at det tematiske innholdet ikke var relevant, eller ikke var veldig relevant for dem og deres liv. 3 deltakere (23,1%) svarte at de ikke visste om innholdet var relevant, mens 5 deltakere (38,5%) mente at innholdet i boken var litt relevant. Én deltaker (7,7%) mente at det tematiske innholdet var veldig relevant for dem og deres liv. For å oppsummere mener den ene halvparten av deltakergruppen at det tematiske innholdet ikke er relevant, mens den andre halvparten enten mener innholdet er relevant eller ikke vet om det er relevant. Disse resultatene står delvis i kontrast med det som skjedde i SR-samlingene, der deltakerne ofte knyttet innholdet i boken til sitt eget og andres liv (som vi så i kapittel 4.2.4 og 4.2.5).

Tabell 10: *Etterskjema*, spørsmål 7; Hvor relevant var det tematiske innholdet i boka “Gift” for deg og ditt liv?

Svar	Antall	% av svar
Veldig	1	7,7%
Litt	5	38,5%
Vet ikke	3	23,1%
Ikke veldig	6	46,2%
Ikke i det hele tatt	1	7,7%
Total	13	100%

To av de mest eksplisitt søkende spørsmålene om opplevd endring som deltakerne møtte i *etterskjemaet* handlet om deres oppfatning av klassisk litteratur og Kielland etter å ha gjennomført leseprosjektet. Spørsmål 8 i spørreskjemaet spurte om deltakerne opplevde at leserfaringen hadde endret deres oppfatning av klassisk litteratur (tabell 11). I svarene ser vi

at 46,2% (n=6) av deltakerne oppgir at de ble litt mer positive. 30,8% (n=4) av deltakerne mener at de ikke har opplevd et endret syn. To deltakere (15,4%) mener at de ble litt mer negative, mens én deltaker (7,7%) svarer at han ble mye mer negativ. Ingen deltakere oppgir at de fikk et mye mer positivt syn på klassisk litteratur.

Tabell 11: *Etterskjema*, spørsmål 8 og 9

Svar	Jeg ble mye mer positiv	Jeg ble litt mer positiv	Ingen endring	Jeg ble litt mer negativ	Jeg ble mye mer negativ
Har denne leseerfaringen endret synet ditt på klassisk litteratur?	0 (0%)	6 (46,2%)	4 (30,8%)	2 (15,4%)	1 (7,7%)
Har denne leseerfaringen endret synet ditt til Kielland?	0 (0%)	4 (30,8%)	8 (61,5%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)

Når deltakerne bes svare på om de har opplevd endret syn på Kielland etter å ha gjennomført leseprosjektet (tabell 11), oppgir 4 deltakere (30,8%) at de har fått et litt mer positivt syn. 8 deltakere (61,5%) mener at de ikke har endret synet på Kielland, mens 1 deltaker (7,7%) mener at de har fått et litt mer negativt syn. 1 deltaker (7,7%) oppga at de hadde fått et mye mer negativt syn. Ingen deltakere svarer at de fikk et mye mer positivt syn. Om man sammenligner de to spørsmålene ser man at det er større andel deltakere som ikke opplever endring i synet på Kielland enn i synet på klassisk litteratur generelt.

Som oppfølging til spørsmålene om endret syn på klassisk litteratur og Kielland, måtte deltakerne også svare på om de hadde opplevd å få endret syn på *lesing* av klassisk litteratur (tabell 12). På dette spørsmålet svarer over halvparten av deltakerne, 53,9% (n=7), at de har fått et litt mer eller mye mer positivt syn på lesing av klassisk litteratur. Tre deltakere (23,1%) mener at de ikke har opplevd endring, mens 3 deltakere (23,1%) mener at de har fått et litt mer negativt syn. For å oppsummere disse tre spørsmålene ser jeg en svakt

mer positiv holdning til *lesingen* av klassisk litteratur og Kielland, enn til *konseptet* klassisk litteratur og Kielland.

Tabell 12: *Etterskjema*, spørsmål 10; Har prosjektet endret synet ditt på lesing av klassisk litteratur?

Svar	Antall	% av svar
Jeg har fått et mye mer positivt syn	1	7,7%
Jeg har fått et litt mer positivt syn	6	46,2%
Ingen endring	3	23,1%
Jeg har fått et litt mer negativt syn	3	23,1%
Jeg har fått et mye mer negativt syn	0	0%
Total	13	100%

Spørsmålene som handlet om deltakernes endrede syn på klassisk litteratur, Kielland og lesing av klassisk litteratur er på mange måter passive. Svarene gir et bilde av hvordan deltakerne oppfatter synet sitt, men gir ingen indikasjon på om det endrede synet også er aktiverende for fremtidig eksponering eller erfaring med klassisk litteratur og Kielland. Derfor ble deltakerne også spurt om de trodde at de kom til å lese andre klassiske tekster eller tekster av Kielland etter å ha hatt denne leseerfaringen (tabell 13). Når det gjelder lesing av andre tekster av Kielland svarte 4 deltakere (30,8%) at de ikke visste, mens hele 8 deltakere (61,5%) oppga at de ikke kom til å lese andre tekster. Kun én deltaker (7,7%) svarte positivt på dette spørsmålet. I motsetning svarte 4 deltakere (30,8%) positivt på spørsmålet om de trodde at de kom til å lese *andre* klassiske tekster etter å ha hatt denne leseopplevelsen. På dette spørsmålet svarte også en ganske stor andel (n=7, 53,8%) negativt, mens 3 deltakere (23,1%) svarte at de ikke visste.

Tabell 13: *Etterskjema*, spørsmål 12 og 13

Svar	Ja	Nei	Vet ikke
------	----	-----	----------

Tror du at du kommer til å lese andre tekster av Kielland etter å ha hatt denne leseerfaringen?	1 (7,7%)	8 (61,5%)	4 (30,8%)
Tror du at du kommer til å lese andre klassiske tekster etter å ha hatt denne leseerfaringen?	4 (30,8%)	7 (53,8%)	3 (23,1%)

For å oppsummere har leseprosjektet og den tekstlige erfaringen gitt deltakerne et svakt positivt syn på lesing av klassisk litteratur og Kielland generelt, mens størsteparten er usikre på hva de syns eller har ikke opplevd endring i oppfatningen sin. Tilbakemeldingene i fritekstspørsmålene viser også at flere av deltakerne synes at boka er “gammel” og omstendelig i beskrivelsene, noe som virker å påvirke synet på den tekstlige erfaringen.

4.3.2 Hvordan kommer endringen frem i Shared Reading samlingene?

Ved enkelte anledninger og i forskjellige SR samlinger kommer det frem antydninger til hvordan deltakerne opplever å få endret syn på den tekstlige erfaringen. Dette forekommer for eksempel når vi diskuterer tekstlige aspekter eller elementer i SR samlingene, og er mer fremtredende i de siste samlingene. Man kan gå ut i fra at dess mer erfaring deltakerne får med teksten, dess mer uttrykker de sine vurderinger. Deltakerne virker også å sammenligne enkelte aspekter av teksten med andre erfarte deler av teksten, og dette gir seg utslag i transkripsjonene spesielt mot slutten av feltarbeidet og SR-samlingene. Enkelte ganger kommer opplevd endring frem i større drag som vi kan se i eksempelutdraget under (eksempel 38), hvor deltakerne diskuterer at man egentlig kan dele boken inn i to deler:

39. Eksempel på tekstlig erfaring som er i endring (samling nr. 8 - 17.11.23)

- a. *deltaker 5 sier at det har vært to ganske ulike deler i boken, at det i den første delen handlet mye om skole, mens i den andre delen handlet det mye mer om relasjoner*

- b. *deltaker 9 er enig i dette, sier at han likte bedre den andre delen av boken*
- c. *flere deltakere er enige i det deltaker 9 sa*

Ved andre anledninger kommer den opplevde endringen frem i mer subtile former som også gjerne handler om forventninger til både teksten og fremdriften i handlingen. Et godt eksempel på forventninger til teksten er fra den syvende samlingen (eksempel 41), hvor en deltaker vurderer det tekstlige innholdet med utgangspunkt i både tekstens form og forfatterens fremstilling fra tidligere i teksten:

40. deltaker 4 er enig og sier at det egentlig er rart at boken ikke har fremstilt at professoren har skjønt noe før nå (samling nr. 7 - 10.11.23)

Dette eksempelutdraget er hentet fra en samling hvor det også diskuteres at enkelte karakterers tanker formidles mer inngående enn andres, noe som gjør at noen karakterer oppleves mer tilgjengelige enn andre. Disse typene uttalelser står i kontrast til både svarene og de skriftlige tilbakemeldingene deltakerne gir i *etterskjemaet*. Ved flere anledninger “stønner” deltakerne over lange tankerekker og beskrivelser. Samtidig gis det ofte uttrykk for at deltakerne opplever sterkest “relasjon” til de karakterene som tidligere i boken som har blitt beskrevet mest inngående. Eksempelutdraget under (eksempel 41) fra den syvende samlingen viser dette:

41. Eksempel på tekstlig erfaring som er i endring gjennom deltakernes “relasjon” til karakterene (samling nr. syv - 10.11.23)

- a. *deltaker 6 er enig, synes det er rart at fru Wenche har fremstått som en “som gjorde det hun ville” og ikke brydde seg om hva andre mente, men så endte hun likevel opp med å ta en så drastisk beslutning som må ha vært basert på det motsatte av det hun sto for*
- b. *flere er enige og reagerer bekreftende på det deltaker 6 sa*
- c. *deltaker 9 følger opp dette og sier at hun kanskje har lurt seg selv, at hun har prøvd å leve opp til en forventning hun ikke klarte å leve opp til*

Det generelle engasjementet som registreres i samtalene rundt det tekstlige innholdet er også en indikasjon på endrede oppfatninger. Som poengtert tidligere, ble det kommentert at boken var “bra til å være så gammel” i *etterskjemaet*. Dette kan indikere at deltakerne heller ikke forventet at teksten skulle være engasjerende. Dette motbevises til stadighet gjennom transkripsjonene hvor det er registrert utsagn som knytter kategoriene “tekstlig innhold” og “engasjement” sammen. Ved flere anledninger, og spesielt i de siste samlingene, diskuteres det tekstlige innholdet og karakterene inngående og med engasjement.

4.3.3 Hva som skjer med den klassiske litteraturen når den leses med Shared Reading-metoden

Denne delen handler om de metodiske aspektene ved lesingen, som kan tolkes til å være bidragsytende til å løfte leseopplevelsen og derfor også endre oppfatningen.

Hovedmålet til denne oppgaven er å finne ut om SR kan være med på å påvirke hvordan deltakerne oppfatter, erfarer og forstår den klassiske litteraturen. Derfor er det også viktig å stille deltakerne spørsmål som handler om hvordan metoden har påvirket leseopplevelsen, leseerfaringen og leseforståelsen.

Tilbakemeldingene til SR-metoden var overveldende positive (se tabell 14), hvor 11 (84,6%) av deltakerne svarte at de likte det. De to gjenværende deltakerne (15,4%) svarte at de ikke visste om de hadde likt det eller ikke. Ingen uttalte seg negativt.

Tabell 14: *Etterskjema*, spørsmål 1; Hva synes du om å lese en hel bok sammen i en Shared Reading gruppe?

Svar	Antall	% av svar
Jeg likte det	11	84,6%
Jeg likte det ikke	0	0%
Jeg vet ikke	2	15,4%
Total	13	100%

Svaralternativene i det første spørsmålet ga liten indikasjon på hva deltakerne likte eller ikke likte med metoden, derfor ble det fulgt opp av to fritekst spørsmål som kunne utdype fordeler og ulemper med leseopplevelsen. Spørsmålet “Hva likte du spesielt godt med

lesingen?” gav mange utfyllende svar om metodens positive sider (eksempel 45, 46, 47 og 48).

42. Jeg likte atmosfæren som var med Shared Reading. Det var en koselig opplevelse som vi aldri har hatt før. Det var også spennende å diskutere historie, tema og handling i pausene.

43. Det var lettere å bli lest for enn å lese selv. Fikk med meg mer av fortellingen enn det jeg selv hadde hvis jeg hadde lest selv.

44. Hørte andre sine tanker og fikk en litt annen forståelse av det som var skrevet. Fikk reflektert mer. Det var spennende.

45. Jeg synes det var gøy, det ble mye god diskusjon i timene som førte til at jeg fikk med meg mer innhold. Folk husket forskjellig deler og når vi snakket om det fikk jeg med meg mer.

Et gjennomgangstema i de fleste tilbakemeldingene er at høytlesingen og samtalene rundt teksten underveis i samlingene er det mest positive med lesemetoden.

For å forstå hva deltakerne mente var ulemper ved leseerfaringen, ble de også stilt spørsmålet “Hva likte du ikke så godt med lesingen?”. Her er tilbakemeldingene ikke like utfyllende, men fanger likevel noen negative sider deltakerne mente leseerfaringen og metoden hadde (eksempel 49, 50, 51 og 52).

46. Vanskelig å konsentrere seg når du sitter med klassekamerater.

47. Eneste var at noen ganger var det vanskelig å sitte og konsentrere seg om hva som skjedde over lengre tid.

48. Boken var litt gammel, det er fort å miste konsentrasjonen.

49. Litt kjedelig bok.

Til tross for at spørsmålet søker å få svar på negative sider med lesemetoden, ble hovedmengden av “skylden” for de negative erfaringene lagt på teksten som vi så i eksempel 48 og 49. Åtte av svarene inneholder negative tilbakemeldinger om teksten, mens tre av tilbakemeldingene handler om at det er vanskelig å konsentrere seg over tid som vi så i eksempel 47. De resterende to tilbakemeldingene handlet om at deltakerne ikke hadde fått med seg så mye og ikke hadde følt at de hadde så mye å bidra med i samtalene.

For å kunne sammenligne denne nye leseerfaringen med tidligere registrert leseerfaring fra bakgrunnskjemat ble deltakerne bedt om å rangere utsagnet “Jeg har likt å bli lest for i dette prosjektet” fra “helt enig” til “helt uenig” (tabell 15). 3 av deltakerne (23,1%) er helt enige i utsagnet, mens 1 deltaker (7,7%) er hverken enig eller uenig. 10 av deltakerne (76,9%) svarer at de er delvis enige i at de har likt å bli lest for. Totalt sett gir dette resultatet et bilde av at deltakerne i stor grad har hatt god erfaring med å bli lest for. Resultatene fra bakgrunnskjemat (se tabell 2 og 3 i delkapittel 4.1.1) viste at denne gruppen leser lite og var lite positiv til lesing. Samtidig uttrykker de positive erfaringer med å bli lest for under dette prosjektet.

Med tanke på at metoden også legger stor vekt på samtalen om og rundt teksten underveis i lesingen, ble deltakerne bedt om å rangere utsagnet “Jeg har syntes det har vært interessant å diskutere det vi leser underveis” fra “helt enig” til “helt uenig” (tabell 15). Her svarer 3 deltakere (23,1%) at de er helt enige, og 3 deltakere (23,1%) at de er hverken enige eller uenige. 7 av deltakerne (53,8%) rapporterer at de er delvis enige i at de har likt å diskutere det vi leser underveis, mens 1 deltaker (7,7%) er delvis uenig i dette. Generelt sett kan man si at deltakerne er litt mer positive til å bli lest for enn å diskutere, selv om forskjellene ikke er så store.

Tabell 15: *Etterskjema*, spørsmål 4 og 5.

Hvor enig eller uenig er du i det følgende utsagnet:	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
“Jeg har likt å bli lest for i dette prosjektet”	3 (23,1%)	10 (76,9%)	1 (7,7%)	0 (0%)	0 (0%)

“Jeg har syntes det har vært interessant å diskutere det vi leser underveis”	3 (23,1%)	7 (53,8%)	3 (23,1%)	1 (7,7%)	0 (0%)
---	-----------	-----------	-----------	----------	--------

Det neste spørsmålet som vurderer endring i oppfatning basert på lesemetoden var i utgangspunktet tiltenkt den tekstlige delen av skjemaet og lød: Hva synes du om boka *Gift*? Dette spørsmålet var ment til å få innsikt i elevens oppfatning av teksten, men mange av besvarelsene gikk over i (eller inkluderte også) en vurdering av hvordan lesemetoden hadde spilt inn i oppfatningen eller vurderingen av boken (eksempel 53, 54 og 55).

50. *Boken er kul fordi vi får info om hvordan samfunnet virket i Norge før i tiden. Jeg likte også at lesingen gjør at man får en slags innlevelse.*

51. *Jeg synes boken var litt treig men følte at vi fikk reflektert godt over hvordan samfunnet var på den tiden.*

52. *... vanskelig å forstå boken, men siden den var vanskelig var det kult at man forstår mer gjennom samtalen.*

Tabell 16 viser hvordan deltakerne vurderte sin egen deltakelse i samtalerne. 5 deltakere (38,5%) svarer at de har deltatt i samtalerne mange ganger, mens 4 deltakere (30,8%) oppgir at de har deltatt noen ganger. 2 deltakere (15,4%) svarer at de har deltatt en gang og 2 deltakere (15,4%) svarer at de ikke husker om de har deltatt eller ikke. Tilbakemeldingene viser en gruppe som på generell basis oppfatter at de har deltatt i samtalerne, noe som også stemmer overens med transkripsjoner og refleksjonsnotatene.

Tabell 16: *Etterskjema*, spørsmål 11; Har du deltatt i samtalerne i SR samlingene?

Svar	Antall	% av svar
Ja, mange ganger	5	38,5%

Ja, noen ganger	4	30,8%
Ja, en gang	2	15,4%
Nei	0	0%
Jeg husker ikke	2	15,4%
Total	13	100%

Basert på den nye leseerfaringen prosjektet gav deltakerne, var det interessant å også spørre deltakerne om de var positive eller negative til å ha flere lignende leseopplevelser i skolesammenheng. Derfor ble de bedt om å svare på spørsmålet: Synes du at SR bør være en av lesemetodene i norskfaget? (Tabell 17). Tilbakemeldingene var overveldende positive og samtlige deltakere (100%, n=13) oppga at de syntes at SR burde inkluderes som en lesemetode i norskfaget.

Tabell 17: *Etterskjema*, spørsmål 14; Synes du at Shared Reading bør være en av lesemetodene i norskfaget?

Svar	Antall	% av svar
Ja	13	100%
Nei	0	0%
Vet ikke	0	0%
Total	13	100%

Avslutningsvis ble deltakerne oppfordret til å gi respons på eventuelle andre tilbakemeldinger de ønsket å gi om prosjektet som de ikke hadde opplevd at de hadde fått mulighet til å si i de andre svarene. Flere av deltakernes besvarelser på spørsmålet “Har du noe annet du ønsker å si om prosjektet?” berørte SRs metode som innvirkende på en endret oppfatning hos deltakerne (eksempel 56, 57 og 58).

53. Jeg synes det var kult å prøve Shared Reading. Jeg fikk også en bedre forståelse for hvordan og hva skjønnlitteratur er.

54. *Jeg synes Shared Reading var en veldig god måte å komme seg igjennom klassisk skjønnlitteratur.*

55. *Jeg er litt overrasket over at jeg synes det var så gøy.*

Både svarene i *etterskjemaet* og informasjonen som kan hentes ut fra SR-samlingene viser et bilde av deltakere som på generell basis har hatt en positiv opplevelse og endret oppfatning til leseerfaringen og den klassiske litteraturen. Resultatene viser en deltakergruppe som reflekterer over erfaringen etter endt feltarbeid, noe de også oppsummerer i *etterskjemaet*. Dette underbygges også i transkripsjonene som viser at deltakerne både får en felles endret teksterfaring og endrer synet sitt på den klassiske litteraturen.

5 Drøfting

Fra resultatene ser vi at deltakerne ikke er unisone i responsen på spørsmålene i spørreskjemaene. Dette er en naturlig følge av at deltakerne fungerer som individer i en gruppe og gir tilbakemeldinger individuelt. Samtidig er resultatene som er samlet inn under SR-samlingene en avbildning av gruppas felles tilbakemelding, fordi disse tilbakemeldingene er et utslag som fremkommer gjennom dialog og formidling i fellesskap. Resultatene viste at praksisen som etablerte seg underveis i feltarbeidet ble en viktig katalysator for leseopplevelsen. Dette kapittelet vil diskutere ulike sider ved sosiale praksiser, og hvordan man kan sammenstille resultatene med disse praksisene. Resultatene viser også at dialog er et relevant tema for drøftingen, både fordi deltakerne tilnærmer seg teksten på en utforskende måte, men også fordi de underveis i feltarbeidet tilnærmer seg teksten og samtalen rundt teksten basert på dialogiske prinsipper. I det følgende presenteres en tolkning av resultatene.

5.1 Shared Reading i skolesammenheng: Et avvik i Shared Reading praksis

Vi kan snakke om SR som en særegen lesepraksis, fordi det er etablert en rekke metodiske grep og instruksjoner for hvordan en SR samling skal gjennomføres. For å bli leseleder må man kurses i hvordan man utøver leseledelse og hvordan en samtale i en SR gruppe normativt bør forløpe (Forslid et al, 2023). Som vi så i delkapittel 2.3 har SR, til tross for sin tilpasningsdyktige metodikk, en etablert norm for praksis, med novellelesing, samtale og diktlesing. Selv om SR er fleksibelt i forhold til setting - at det er like lett å gjennomføre det på et bibliotek, på et pauserom, som i et fengsel - er likevel samlesingen av litteratur og samtalen rundt litteraturen bærebjelkene i praksisen.

SR er en praksis med fire kjerneelementer: litteratur, lesere, leseleder og gruppedeltakere. Praksisen guides også av disse kjerneelementene. Litteraturen skal være i sentrum av praksisen, samtalen skal være utforskende og forankret i litteraturen, og leselederen skal føre gruppen gjennom teksten samt deltakernes tanker, reaksjoner og opplevelser (Forslid et al, 2023). Basert på praksismodellen som ble illustrert i kapittel 2.1, er ikke settingen avgjørende for SR som sosial praksis. Dette betyr ikke at praksisen ikke kan gjenkjennes av setting, for eksempel kan man, om man har deltatt i en SR gruppe, gjenkjenne

praksisen når man ser den pågå i et bibliotek eller i en annen setting. Likevel er ikke settingen avgjørende for praksisen som helhet. Så lenge man opprettholder teksten som ressurs, leseleder og deltakere som rolleinnhavere, og lesing samt samtale som aktiviteter, er ikke SR som sosial praksis avhengig av å gjennomføres i et bibliotek eller en annen konkret setting.

Som vi så i delkapittel 2.2 baserer SR seg vanligvis på et lavterskel og frivillig tilbud, hvor deltakere som er interesserte eller er inviterte kommer for første gang, og om de har interesse for det de opplever under SR samlingene er de selvfølgelig hjertelig velkomne tilbake. I dette prosjektet avvek det frivillige premisset, fordi SR samlingene ble gjennomført på deltakernes skole, i deltakernes klasserom, og i deltakernes norsktimer. Til tross for at deltakelsen i selve prosjektet var helt frivillig, hvilte det likevel en viss “tvang” over at prosjektet ble gjennomført med en skoleklasse. For å delta i prosjektet ble elevene fritatt fra vurdering, og det krevdes heller ingen aktiv deltakelse, men på grunn av at feltarbeidet ble gjennomført i de vanlige norsktimene, var deltakelsen kun et alternativ til sedvanlig undervisning. På denne måten deltok ikke elevene i utvalgsgruppa slik for eksempel deltakere i en SR gruppe på et bibliotek ville ha gjort. I dette prosjektet, ble SR brukt som en strategisk metode for å undersøke litteratur som elevene skulle eksponeres for uavhengig av prosjektets gjennomføring.

En stor fordel med å gjennomføre et såpass omfattende og tidkrevende feltarbeid med en klasse var kontinuiteten i gruppa. Da SR samlingene ble gjennomført med de samme deltakerne over lengre tid, fikk gruppa mulighet til å etablere en ny praksis i skolesammenheng. De fikk mulighet til å lese og utforske litteratur på en ny måte. Denne nye praksisen påvirket både lesningen og tolkningen av teksten, samt samtalen rundt teksten. I et vanlig SR opplegg, vil man ikke kunne stole på en fastsatt gruppe, da den frivillige og noe tilfeldige deltakelsen fører til både frafall og eventuelle tillegg i gruppesammensetningen fra gang til gang. Dette kan ha innvirkning på hvor åpen man “tør” å være i møte med teksten, avhengig om man føler seg trygg på de andre deltakerne for eksempel. Dette vil naturligvis også påvirke samtalen og tolkningen. Kontinuiteten i undersøkelsesgruppen og klassefelleskapet generelt la til rette for at deltakerne både ble godt kjent med hverandre, med tanke på hvordan de ulike deltakerne møtte teksten. Dette påvirket både hvordan de responderte på det som var lest, men også hvordan de responderte på hverandre i løpet av samtalen. Kontinuiteten i gruppemedlemmene og klassefelleskapet som var etablert også utenom SR samlingene påvirket hvordan deltakerne forholdt seg til hverandre. Deltakerne småsnakket gjerne sammen om helt andre ting enn lesing og tekst i det vi skulle til å starte opp samlingene. Det at deltakerne kjenner hverandre og utenomtekstlig småprat deltakere

imellom, er ifølge Fagerlid og Vannes (2022) med på å skape et dypere sosialt rom, som kan knytte deltakerne nærmere hverandre. Dette kan også senke terskelen for å delta i den tekstlige samtalen når SR samlingen begynner (Fagerlid & Vannes, 2022). Da denne nye praksisen ble etablert i gruppa, ble etterhvert deltakerne også vant til hverandres måter å respondere på, noe som uten tvil la til rette for at de for eksempel turde å være mer åpne og ærlige med både seg selv og andre gruppe-medlemmer. Som vi så i kapittel 2.1 ble det også på grunn av denne nye praksisen etablert ulike mønstre for hvordan deltakerne tok tak i teksten. Den etablerte praksisen påvirket i sin tur hvilke premisser deltakerne koblet de ulike delene av tekstene til de ulike utsagnskategoriene.

Som nevnt tidligere i kapittelet er et av de fire sentrale elementene i SR-metoden teksten som blir lest i samlingene. Teksten som et element i en praksis innebærer flere ting: som å komme uforberedt til en ukjent tekst, lesing av kvalitetslitteratur, sakte høytlesning av den nevnte litteraturen og avbrudd i lesingen av en åpen og undrende samtale (Fagerlid & Vannes, 2022). Utviklingen av SR har i Storbritannia betydd at man har lagt stor vekt på den klassiske litteraturen. Å ha lest Shakespeare i Storbritannia regnes som en klassemærke som gir bredere sosial inngang, noe Forslid et al. (2023) mener ikke er tilfelle med tilsvarende klassiske forfattere fra Norden. Til tross for den noe avvikende tilnærmingen SR-metode i Norden har til klassisk litteratur, har dette prosjektet som kjent fokusert lesingen på et klassisk “dannelsesverk”. Hva kvalitetslitteratur er vil alltid debatteres, men ved å betrakte teksten som et “mikrounivers som hører hjemme i og sammen med det samfunnet den springer ut av”, kan teksten sette oss i forbindelse med andre tider og andre mennesker (Skaftun, 2009, s.21-22). Dette ser vi at deltakerne gjør gjennom lesningen av *Gift*, når de diskuterer miljøskildringer og karakterene i gjenkjennelige omgivelser. Skaftun foreslår at skjønnlitteraturen må trekkes ned i den språklige virkeligheten som omgir elevene, hvor den kan fungere som en eksempefunksjon i en analysepraksis som er innrettet mot å forstå språklig kommunikasjon (Skaftun, 2009, s.24). På denne måten kan teksten åpne opp for, og muliggjøre at man kan snakke meningsfullt om skjønnlitteratur og om tekster slik de oppfattes. Resultatene fra dette prosjektet viser at deltakerne oppnår nettopp dette ved å lese et klassisk verk med SR-metoden. Fagerlid og Vannes (2022) mener at kjennetegn på god litteratur er nyansert språk og en innholdsmessig kompleksitet og dybde, noe deltakerne til tider både stønner over og undrer seg over. Den gode litteraturens evne til å inngi kroppslige erfaringer og inspirere til refleksjon passer godt inn i prinsippene til SR.

Et annet aspekt ved feltarbeidet som gjør at SR samlingene avviker, er tekstutvalget. Som nevnt ble det i løpet av SR samlingene til sammen lest en hel roman, noe som ikke er

helt fremmed i SR sammenheng om man for eksempel har en fast gruppe som leser jevnlig sammen (Forslid et al, 2023). Med tanke på at oppgaven er skrevet i samarbeid med Kiellandsenteret, ble teksten valgt ut med bakgrunn i innholdet og dens potensielle relevans for deltakerne. Tekstens beskrivelser av skolen, til tross for at den beskriver elever i et lavere klassetrinn enn deltakerne selv, og disse elevenes hverdag i et system, var et av ankerpunktene for tekstutvalget. Tangerås (2022) argumenterer for at tekstens relevans og relasjonen til både gruppemedlemmer og tekstens karakterer muliggjør en frigjøring for deltakerne i en SR gruppe. Selv om deler av *Gift* innholdsmessig handler om en diskurs deltakerne selv befinner seg i, viser resultatene at deltakerne vurderer teksten til både å ha en annen målgruppe enn seg selv, og til å handle om noe mye større og *annet* enn skole. En av deltakerne uttrykte på et tidspunkt i handlingen etter Marius' død at “det var kjedelig å lese om skole når de selv var på skolen”. Deltakerne virker generelt sett mye mer interesserte i og er opptatt av de relasjonelle aspektene i teksten, og spesielt forholdet mellom Abraham og foreldrene, og foreldrenes forhold til andre. Dette resultatet kan forstås i lys av Tangerås (2022) sin observasjon at deltakere kan oppleve det som lettere å kunne snakke om karakterer i en fortelling enn å snakke om seg selv og sitt egne biografiske materiale.

5.2 Shared Reading i skolesammenheng: Et avvik i skolepraksis

Samtidig som SR er en sosial praksis som bygger videre på andre sosiale og individuelle praksiser, og samtidig som det finnes en institusjon som vedlikeholder og utvikler en bestemt lesepraksis, er SR også et mangfold av ulike praksiser (Forslid et. al, 2023). SR som praksis står, slik vi så det i kapittel 2.4, i sterk kontrast til etablerte skolepraksiser. Elevenes oppfatning og tilbakemeldinger tilsa at SR samlingene fungerte som et “friminutt” i norskundervisningen. SR skiller seg fra de tradisjonelle tilnæringsmetodene man har til litterære tekster som er etablert i norsk skole og på videregående skoletrinn. Her dominerer en mer fokusert, distansert, teoretisk og historisk orientert lesepraksis hvor personlige innfallsvinkler og tilnæringer til tekst ikke prioriteres spesielt gjennom målbare lesemetoder og fokuset på tekst i kontekst (Bernhardsson & Törnqvist, 2022).

Kjerneelementet *tekst i kontekst* fra læreplanen i norsk er i denne sammenhengen svært relevant, fordi litteraturen skal gi elevene tilgang til et språk om skjønnlitteraturen med et fokus på et utvidet tekstbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvorvidt teksten eventuelt kan brukes til refleksjon blir det i skolekontekst ikke gitt særlig rom for. Til tross for at

deltakerne oppfatter lesingen som en “pause” i den vanlige norskundervisningen, så vi likevel at deltakerne brukte mye samtaleid på å arbeide analytisk med teksten. Både *tekstlig innhold* og *tolkning* er hyppig registrerte kategorier som igangsetter samtaler og som skaper engasjement til videre utforskning i gruppen. Begge disse kategoriene er med på å utvide teksten, og gir deltakerne tilgang til et felles språk om skjønnlitteraturen. Alle deltakerne registreres med utsagn i kategorien tekstlig innhold. Dette er ikke overraskende da disse typene utsagn både oppsummerer og gjenforteller det tekstlige innholdet eller elementer fra teksten. Dette er noe deltakerne har trent på hele skolegangen, og fungerer både som samlende, at alle deltakerne henger med i hva som diskuteres, og som retningsgivende for dialogen. Nærliggende til det tekstlige innholdet er kategorien tolkning som også ofte ble registrert i feltarbeidet. Samtalene begynner som oftest med et utsagn i kategorien tekstlig innhold, og ledes videre til tolkning. Deltakerne er tilsvarende trente på å tolke innholdet i teksten som å kommentere det tekstlige innholdet. Tolkning innebærer blant annet å lese mellom linjer, komme med forslag til tanker, følelser og handlinger til karakterene, men også mulige frempek eller løsninger på problemstillinger som oppstår i teksten. Ved flere anledninger benytter deltakerne seg av tolking der det oppstår mellomrom i teksten, noe som gir rom for en dialogisk tilnærming til potensiell fremdrift eller handling. Ved andre anledninger og i enkelte samlinger, fører enkelte utsagn registrert i denne kategorien til en lengre fortolkende utforskning eller utbrodering av teksten mellom flere deltakere.

I sammenheng med praksismodellen, slik den ble illustrert i teoridelen (2.1), så vi at forholdet mellom de ulike elementene i en praksis påvirker mulighetene og potensialet i en sosial praksis. På samme måte kan man si at aktivitetene som gjennomføres i en gitt setting vil påvirke praksisen som gjennomføres i en helhet. En SR samling gjennomføres vanligvis på et bibliotek, for eksempel i en sofagruppe, med frivillige deltakere, med kaffe og te på bordet, og kanskje til og med noe godt å bite i. Når man overfører de ulike elementene av praksisen og setter dem inn i en ny setting, for eksempel et klasserom, vil dette påvirke praksisen i en helhet, hvor settingen, aktivitetene, rollene og ressursene er fastsatte.

Utfordringen med å gjennomføre SR i en skoleklasse er motsetningsforholdet mellom SR praksis og skolepraksis. Skolepraksisen er vanskelig å bryte fordi den sitter i veggene på skolen (Igland & Skaftun, 2019). Dette preger også deltakerne i oppstarten av feltarbeidet, hvor de heller enn å søke forståelse søker anerkjennelse. Samtalene styres av en forventning om at jeg som leseleder enten skal lede dem til rett svar eller anerkjenne deres riktige svar. Dette samsvarer med *IRE-struktur*, slik det ble beskrevet i kapittel 2.4, hvor elevene responderer spesifikt på oppfordring og forventer en evaluering basert på oppfordringen

(Barton, 2007). Denne forventningen om kunnskapsoverføring står i sterk kontrast til å *bare lytte til* litteratur, og å *bare snakke om den* fordi det er verdifullt i seg selv. I stedet for å lese en tekst for å skrive en oppgave om den i etterkant, er fokuset heller på selve leseopplevelsen slik den skjer i et “her og nå” rom slik Gee og Hayes beskriver det (2011).

Undersøkelsesgruppen som ble valgt ut til denne oppgaven virket, til tross for sin nylige sammensetning i ny klasse og på ny skole, en sammensveiset og positiv gjeng, med lite frykt for å uttale seg og delta i opplegget som ble presentert for dem. Til tross for deres noe negative innstilling til litteratur og lesing, forholdt de seg profesjonelt og respektfullt til arbeidet som skulle gjennomføres i klassen. Gruppensammensetningen bar preg av kameratslig stemning, hvor deltakerne, kanskje fordi de var i en relativt liten klasse i antall, inkluderte hverandre, både i humor og samtaler. Gruppen bar sterkt preg av profesjonsutdanningen de tok del i, noe som preget samtalene og gruppa generelt. Dette var en slags identitet i gruppa, til tross for at gruppa besto av svært ulike individer, som hadde søkt seg inn i faget på ulike grunnlag.

5.3 Shared Reading: En helt ny praksis etablerer seg

Ved å ta SR inn i skolen skaper man både en forstyrrelse i den vanlige skolepraksisen, men man skaper også rom for å etablere en ny praksis. SR tilfører kanskje noe mer i skolesammenheng, fordi det muliggjør frivillig deltakelse hvor “høytlesing og samtale om teksten og erfaringsdeling står i sentrum” (Bernhardsson og Törnqvist, 2022). Praksisen endrer seg fra å være en utprøvende tilnærming til ‘riktige svar’ til å være en utprøvende tilnærming til samtale, som er forankret i litteraturen som er lest. Samtalen veiledes av leselederen som hjelper leserne gjennom både egne og andres tanker, følelser og refleksjoner (Forslid et al., 2022). Refleksjonsnotatene som ble skrevet etter hver SR samling oppsummerte utviklingen av praksisen som etablerte seg i klasserommet etterhvert som feltarbeidet skred frem, og viste at deltakerne ble en del av lesepraksisen de tok del i. Til tross for at praksisen og de ulike elementene fremsto noe uvante i oppstarten av arbeidet, var det flere aspekter av praksisen slik Forslid et al. (2023) beskriver dem, som tidlig etablerte seg i gruppen. Å samles rundt et bord, med tilhørende varm drikke og noe godt å spise, etablerte raskt at “nå er det lesing og ikke skole”, slik en av deltakerne uttrykte det i forkant av den ene samlingen. At praksisen etablerte seg viste seg best gjennom transkripsjonene og hvordan deltakerne gikk fra å ha teksten på avstand, til å virkelig snakke med og om teksten som en

førstehåndserfaring. De fysiske elementene som var med på å plassere praksisen var selvfølgelig bidragsytende til den endrede praksisen som etablerer seg i klasserommet. Selve leseopplevelsen er det som etterhvert definerer det som skjer i klasserommet. Dette skjer fordi deltakerne underveis vet hvilke *aktiviteter* som skjer innenfor praksisen, og hva praksisen forventer eller tillater. Dette beskrev også norsklæreren som var til stede under alle samlingene og som også gjennomførte et tilsvarende opplegg i en annen klasse på skolen. Hun beskrev det som om at deltakerne i undersøkelsesklassen gikk inn i en boble, mens elevene i hennes klasse “bare gjorde et litt annerledes norskopplegg” med norsklæreren sin.

Ved å introdusere SR som praksis i skolesammenheng, kan man gjøre forsøk på å simulere en setting som gjør at klasserommet ligner mer på andre SR settinger enn et vanlig klasserom. I forkant av feltarbeidet diskuterte faglærer og jeg en del hvordan vi kunne sette opp klasserommet, slik at SR samlingen kunne legge til rette for gode leseopplevelser og samtaler. Vi avgjorde at klasserommet skulle settes opp med et stort felles bord med stoler rundt, i midten av klasserommet, slik at alle deltakerne både kunne se og høre hverandre like godt. På denne måten ville samtalen være fokusert rundt bordet, noe deltakerne også kommenterte underveis i feltarbeidet. Mortensen understreker at denne typen oppsett bidrar til å vise deltakerne at de “har autonomi til at mene og tenke noget selvstendig om teksten og i samtalen” (2022). Ved et tilfelle da samtalen dreide seg om Marius død, ble det diskutert hva uttrykket “Mensa Rotunda” betydde og samtalen dreide mot Kong Arthur og ridderne som satt ved det runde bord. På dette tidspunktet kommenterte en av deltakerne at samtalen opplevdes mer likestilt da den ble ført over et bord. Dette oppsettet sto også i kontrast til den vanlige utformingen av klasserommet, hvor deltakerne vanligvis satt på hver sin pult og stol, vendt mot smarttavle og whiteboard.

Til tross for at de praktiske omstendighetene ikke egentlig avviker mye fra noe som er gjenkjennelig i en skoleklasse, en tekst som leses høyt for elever som følger med i teksten, er det likevel de *små* detaljene ved lesemetoden som gjør at deltakerne er med å etablere en helt ny praksis i klasserommet. Det at *hele* teksten leses høyt, er uvant for deltakerne, noe de også kommenterer på ulike måter. Den helhetlige tekstlesingen gjør at deltakerne blir en del av et sosialt fellesskap som skaper sosiale relasjoner rundt et *tredje*, teksten som alle tar del i (Ryan & Deci, 2017) Høytlesningen av teksten gjør at deltakerne synes det er lettere å følge med, teksten oppleves som mer forståelig, og deltakerne trenger ikke å anstrenge seg for å få med seg innholdet. Samtidig tar det tid for deltakerne å venne seg til at teksten leses sakte. I de første samlingene kommenteres dette ved flere anledninger, både som fordel fordi det gjør vanskelige ord og beskrivelser lettere å forstå, og som ulempe fordi lange beskrivelser blir

“lengre” og at man kan miste fokus på handlingen for øvrig. Dette tar seg likevel opp, og etter hvert lærer deltakerne seg til flyten i lesingen. Ved enkelte anledninger ber deltakerne også om å få lest enkelte utdrag om igjen når vi tar pause, for å få understreket innhold de snakker om, eller for å få repetert en stemning i teksten.

Deltakerne tar selv tak i de ulike elementene fra teksten for å starte og opprettholde samtalene, enten det gjelder detaljer, hendelser eller karakterer i teksten. Etterhvert som SR praksisen ble etablert i gruppa, ble det også etablert en sosiokulturell og dialogisk kultur blant deltakerne. I et sosiokulturelt læringssyn kan kunnskap og mening utvikles gjennom “stadig pågående utforskning i fellesskapet” (Igland & Skaftun, 2019). Når noen starter en samtale, skaper det som oftest engasjement i gruppen, og flere hiver seg på med innspill som de har tenkt på, eller som de kommer på når andre poengterer noe. På denne måten fungerer samtalen som en dialog både i “tanke og meningsutveksling” (Skaftun, 2019). På grunn av at samtalen baserer seg på en delt leseropplevelse, skaper det i utgangspunktet et fellesskap i både gruppa og samtalen. Når noen ikke henger med i teksten, eller har fått med seg deler av handlingen, blir denne oppsummert i fellesskap, og muliggjør en felles tolkning og oppfatning av teksten. Dette gjør også at deltakerne kan diskutere utover det tekstlige innholdet i fellesskap. På denne måten fungerer Shared Reading også samlende for fellesskapet i gruppen og bygger klassemiljøet.

5.4 Shared Reading: Dialog her og nå

Et av de viktigste aspektene ved SR-metoden er samtalen, hvor den dialogiske tilnærmingen til det tekstlige innholdet er det som avviker mest fra deltakernes vanlige litteraturopplevelser. Flere av deltakerne spurte på ulike tidspunkt i feltarbeidet om hvilken type undervisning jeg testet ut, og hva undersøkelsene skulle brukes til. Dette er interessant fordi det sier noe om at deltakerne oppfattet at opplegget avvek fra det de anså som ‘vanlig’ undervisning. Som vi så i teoridelen (kapittel 2.4) er dialogisk undervisning tett forbundet med praksisfellesskap, noe som står kontrast til kunnskapsformidlende eller kunnskapsovergivende praksis (Igland & Skaftun, 2019). Den dialogiske tilnærmingen til teksten var også noe som tok tid i å etablere praksisen. Som tidligere nevnt var deltakerne utprøvende i forhold til hva som var forventet av dem i samtalen, men i løpet av de første samlingene skjønnte de at samtalen fungerte som et assosiasjonsrom. I dette rommet var det lov å diskutere fritt det man tenkte og følte rundt det som var lest. Min rolle som leseleder var

ikke å besvare spørsmål, men som en tilrettelegger for samtalen. Forskjellen som ble understreket underveis i feltarbeidet og i tilbakemeldingene var at samtalen rundt teksten ikke søkte konkrete svar, men tilrettela for at deltakerne kunne si det de tenkte. Denne friheten i samtalen gav deltakerne rom for produksjon og reproduksjon av delte meninger og kunnskap slik Skaftun beskriver dem (2019). Underveis ble denne dialogiske tilnærmingen til samtalen en integrert del av praksisen, dette førte til at flere deltakere bidro til å videre oppfordre til samtale ved å spørre andre deltakere om for eksempel hva de trodde ville skje videre, eller hva de trodde en karakter tenke om sine egne handlinger osv. Disse funnene samsvarer med Segal og Lefsteins (2016) modell for dialogisk deltakelse (se delkapittel 2.4) som holder frem fire vilkår for at elevens stemme skal kunne realiseres: eleven må gis mulighet til å uttrykke seg, få uttrykke egne tanker og ideer, få uttrykke seg med egne ord og få anerkjennelse for sine utsagn. Gjennom feltarbeidet og resultatene så vi hvordan deltakerne gikk fra å få anledning til å snakke til å delta i språk- og tankefellesskap.

I skolesammenheng er spørsmål, enten retoriske eller utforskende, og svar en velkjent praksis for å komme fram til løsninger. En velkjent klassestruktur hvor lærer overfører kunnskap til elever er IRE-struktur slik Barton (2007) beskriver det, noe som gjenspeiler seg i deltakernes tilnærming til spørsmålene i oppstarten av feltarbeidet. Dialogisk undervisning bidrar derimot til at elevene utvikler forståelse og engasjement fordi deres egne ideer og ulike perspektiver blir utforsket i fellesskap. Tanken bak dette er at mening og forståelse ikke overføres, men oppstår i et samarbeid mellom deltakerne i dialogen. Dialogen består da ikke bare av de stemmene som er å høre i klasserommet, men også av klangen av andre og tidligere stemmer - både det som er sagt før i verden, og det som den enkelte har med seg inn i samtalen (Bakhtin, 1981). Wegerif (2013) foreslo begrepet *dialogisk rom* som en term som rommer møteplasser hvor ideer kan flettes sammen, utfordres og utvikles til nye ideer. Da jeg som leseleder innledet samtalen med; "hva tenker dere om det vi har lest til nå", ble deltakerne i de første samlingene ganske perplekse, både fordi spørsmålet var såpass åpent og åpenbart ikke retorisk, men også fordi det ikke fantes noen åpenbare riktige svar. I de første samlingene kommenterte deltakerne som oftest tekstlig innhold eller konkrete detaljer fra teksten som svar, og også gjerne med en kommentar om hva de syntes om disse delene eller elementene. Dette kan tolkes som et slags forsøk på å besvare det åpne spørsmålet. Disse typene åpne spørsmål henvender seg heller ikke til en konkret deltaker, men til gruppa som helhet, noe som førte til at flere deltakere som innledet samtalen, svarte noe, og samtidig henvendte seg videre til gruppa for å få bekreftelse. Dette innledet en slags spørrende tilnærming i gruppa, hvor deltakerne hyppig stilte hverandre konkrete spørsmål som enten

oppklarte samtaleelementer, tolkninger eller utsagn. Samtaler og tolkninger i SR foregår ofte som en stafett, eller en slags dugnad, hvor deltakerne bidrar med ulike løsninger på å føre samtalen fremover (Tangerås, 2019). Konkrete spørsmål var også drivende for samtalen i gruppa, og praksisen rundt å stille spørsmål til gruppa var allmenn for alle deltakerne. Potensialet for dialog slik Nygard (et al, 2019) beskriver det kan forstås som tilløp til utforskning i et jevnbyrdig fellesskap, og kan for eksempel ha form av åpne eller utforskende spørsmål og utvekslinger der elevene bygger på hverandres utsagn. Dette samstemmer med det som oppsto i gruppen da deltakerne stilte hverandre konkrete spørsmål. De konkrete spørsmålene la grunnlag for lengre utforskinger i gruppa, hvor samtalen ofte førte inn i kategorier som tolkning, assosiasjon til eget liv, assosiasjon til andre, assosiasjon til følelser og undring.

Kategorien *assosiasjon til eget liv* sier noe om at deltakerne kobler teksten og leseopplevelsen direkte til seg selv, og gjør det tekstlige innholdet relevant for seg selv og sine omgivelser. På denne måten knyttes teksten, som kunne ha blitt lest i et tredjehåndsperspektiv (analytisk og akademisk) til leserens eget liv, og leses i et førstehåndsperspektiv, hvor teksten angår leseren. Som vi så i kapittel 2.5 gjør deltakerne dette i ulik grad. I de første samlingene kobler deltakerne konkrete deler og informasjon fra teksten til steder og ting de gjenkjenner. Andre ganger kobler deltakerne karakterenes problemstillinger, tanker eller følelser til seg eller sitt liv. Ved å gjøre disse koblingene gjør deltakerne teksten og innholdet relevant for seg selv, og ved å ytre dette i samtale muliggjør det samtidig at andre deltakere kan gjøre de samme koblingene. Historier og erfaringer fra andre kan være svært påvirkende og vise at deltakerne knytter sitt eget liv til andres erfaringer og opplevelser. Dette gjør at de også er åpne for å knytte den tekstlige erfaringen som i tilfellet fungerer som et slags *andre*, og gjør den relevant for sin livserfaring. Erfaringer gjennom andre gjør også at deltakerne kobler seg til samtalen og er med på å utvide teksten og forståelsen av denne.

Når man leser nesten 150 år gammel litteratur med en gruppe elever på videregående har man kanskje ikke store forventninger til følelsesladde ytringer eller samtaler hvor deltakerne kobler eller viser sine egne følelser i sammenheng med det tekstlige innholdet. Kategorien *assosiasjon til følelser* ble som vi så i resultatdelen registrert når deltakerne kom med ytringer som hovedsakelig viste deltakernes meninger. Grunnlaget for dette er at meninger kommer fra et standpunkt som er relatert til følelser. Når deltakerne føler noe om et emne, uttrykkes det ofte som medfølelse for det karakterene i teksten gjennomgår, både følelsesmessig, i tanker eller i handling. Det kommer også til uttrykk når de sammen i gruppa

reflekterer over ulike hendelser og situasjoner i teksten. Enkelte ganger uttrykker også deltakerne utsagn som viser sterke følelser, som sjokk, vantro og sinne. Disse følelsesutbruddene ble spesielt fremtredende etter Marius' død, men også da vi leste og snakket om fru Wenches selvmord. Til tross for dens begrensede benevnelse i teksten, ble selvmordstematikken gjentatte ganger en del av samtalen i ettertid. Dette var et tema det virket som om deltakerne både hadde behov for å snakke om, men hvor de også viste flere ulike følelser. Her ble det tydelig at deltakerne gjennom høytlesingen opplevde litteraturens evne til å følelsmessig berøre og å sette ord på menneskers vilkår gjennom å tolke en tekst og løse en gåte sammen. Disse resultatene samstemmer med Fagerlid og Vannes (2022) beskrivelse av at undring og respons kan skape felles meningsfulle opplevelser. Utsagn i kategorien assosiasjon til følelser ble også registrert da abort var et tema i teksten og i samtalen. I denne sammenhengen viste også deltakerne flere uttrykk for følelser, både medfølelse, sinne, rettferdighet og sorg. Flere positive følelser ble også registrert underveis i samtalen, da for eksempel deltakerne kom med forslag til løsninger på det gruppen anså som problemer i teksten, eller når en deltaker kom med noe som ble ansett som en god refleksjon. Deltakerne brakte med sine ytringer inn stemmer fra ulike posisjoner slik at kunnskap ble rekonstruert og nyskapt fordi man kontinuerlig stilte spørsmål (Nygard et al, 2019).

En ikke like hyppig registrert kategori som spørsmål er kategorien undring, hvor deltakerne utforsker ulike teorier, utsagn eller generelle uklare elementer og mulige løsninger i fellesskap. Likevel finner vi i resultatene noen registreringer i kategorien *undring* fra feltarbeidet. Registreringer i denne kategorien ble gjort når deltakerne kom med uklare eller åpne spørsmål som åpenbart krevde uklare eller åpne svar. Disse typene spørsmål skapte engasjement i gruppen og underbygger SRs metodiske åpne tilnærming til mulige svar og løsninger. Ofte opplevdes samtalen som å løse en gåte i fellesskap (Fagerlid & Vannes, 2022), noe vi så at deltakerne også gjorde gjentatte ganger i kategorien undring. Denne kategorien ble heller ikke registrert før lesepraksisen var relativt godt etablert i gruppa, og deltakerne var vant med en utforskende tilnærming til det tekstlige innholdet.

Ved å gjøre feltarbeidet i en skoleklasse sto jeg i fare for at etablerte praksiser slik Skaftun presenterer dem (kap. 2.1) sto i veien for at deltakerne kunne fungere som selvstyrte og autonome individer i en gruppesammenheng (Forslid et al., 2022). Deltakernes tidligere leseerfaring ble som vi så i kapittel 4.1.2 synlig i starten av feltarbeidet. Spesielt i de første samlingene var det en utvikling i forhold til å snakke om teksten, og å snakke om "seg selv" i forhold til teksten. I de første SR samlingene, når deltakerne fortsatt gjør seg kjent med praksisen og den "frie" tilnærmingen til lesingen, fungerer også den tidligere leseerfaringen

samlende, da den manglende erfaringen med klassisk litteratur gir fellesskapsfølelse i gruppa. Å lese *Gift* sammen med denne gruppa, gav deltakerne også en slags intern identitet. Dette var et ekstraordinært prosjekt som ble gjennomført i én av fire klasser, og som gav deltakerne som de uttrykte det selv “fri to timer hver fredag”. Til tross for at deltakerne oppfattet dette som et slags friminutt i norskundervisningen for øvrig, ble det lagt ned et stort stykke arbeid fra deltakerne gjennom hele feltarbeidet. Selv om enkelte av deltakerne i *etterskjemaet* rapporterte at de ikke visste om de hadde deltatt i samtalen, ble det registrert flere utsagn på alle deltakerne i transkripsjonene. Det var selvsagt enkelte deltakere som skilte seg ut som mer bidragsytende til samtalen enn andre, og som både ledet og dro i gang samtaler ved flere anledninger. Andre deltakere lot vente på seg med å bidra, men når de først kom inn i å bidra til samtalen, ble de ledende for samtalen etterpå. Enkelte av deltakerne formet også en slags identitet i gruppa på denne måten, hvor deltakere forventet, og ofte ventet på at de som bidro mest skulle sette i gang samtalen. Likevel var dette ikke et hinder for at andre kunne bidra, og gruppa generelt oppfordret ofte hverandre til å delta i samtalen, både ved å spørre hverandre om hva enkelte tenkte, eller å stille konkrete deltakere om deres mening. Det å henvende seg videre til andre deltakere gir rom for anerkjennelse i fellesskapet, noe som ansees som avgjørende for utvikling av dialogiske kvaliteter (Segal og Lefstein, 2016) I dette praksisfellesskapet er deltakernes ytringer i utgangspunktet ønsket. En følge av dette ønsket er at det først og fremst *er det å ytre seg* som verdsettes. Elevene oppfordres til å snakke, og det er rom for deres hverdagsfortellinger og erfaringer. Slike samtaler gir først og fremst næring til det sosiale og relasjonelle, noe som selvsagt har verdi, og som kan sies å underbygge et anerkjennende fellesskap (Nygard et al., 2019).

5.5 Endringer og oppfatninger av litteratur

På mange måter kan man si at det er et ambisiøst prosjekt å igangsette lesing av en klassisk roman med en gruppe elever som er i en praktisk og yrkesmessig målrettet utdanning. Disse elevene sto i tillegg på tampen av sitt teoretiske utdanningsløp, på vei inn i arbeidslivet. Som vi så i kapittel 4.1.1, leser deltakerne i utgangspunktet lite. Da deltakerne i oppstarten av prosjektet ble spurt om de liker skjønnlitteratur så vi at svarene varierte fra delvis enig til helt uenig. Størsteparten av deltakerne oppga at de stiller seg relativt negative til om de liker å lese skjønnlitteratur. Med bakgrunn i dette kan man fremsette en teori om hvordan deltakerne vil tilnærme seg prosjektet basert på et generaliserende syn: det man

allerede har erfaring med, mestrer, eller til og med liker, har man større sjanse til å også like eller være mer positivt innstilt til. I dette synet vil deltakerne oppleve at SR har en positiv virkning på deres leseopplevelse. Man kan også snu denne antagelsen: de som i utgangspunktet har et negativt forhold til lesing og lite leseerfaring, har også potensielt et dårligere utgangspunkt for å få en positiv opplevelse med SR. Ryan og Deci (2017) definerer lesemotivasjon som en tilstand hvor individet som ikke verdsetter lesing, heller ikke føler seg lesekompetente, og forventer ikke at lesing som aktivitet vil understøtte hen sosialt. Deltakerne oppga at de heller ikke hverken diskuterte litteratur, eller likte å diskutere litteratur på lik linje med for eksempel filmer, sosiale medier eller mellommenneskelige relasjoner. På den ene siden kan det forventes at det er mye potensial for å like lesning bedre, på den andre sida kan det forventes at de ikke liker SR fordi de ikke liker lesing generelt. Denne informasjonen legger grunnlag for å argumentere for at deltakerne, basert på tidligere leseerfaring og deres labre interesse og engasjement for litteratur, inspireres til å tenke nytt og annerledes om litteratur når de opplever den gjennom SR (Forslid et al, 2022). Med bakgrunn i dette hadde SR potensial til å endre deltakernes oppfatning av klassisk litteratur. SR beskrives ofte som en lesepraksis som står i motsetning til skoleverkets kognitive og analyse-orienterte tilnærming til litteratur (Forslid et al, 2022). Som vi så i resultatdelen bidro deltakernes tidligere leseerfaring positivt inn i gruppa. Ettersom vi beveget oss fremover i teksten, bygde deltakerne forventninger til hva som skulle skje videre i teksten, og foregrep det som ennå ikke var lest. Omvendt ble det nye vi leste, justert av de oppfatningene som var konkludert med underveis i lesingen. Deltakernes leseforståelse ble samlet sett formet gjennom en dynamisk veksling mellom foregripelse og tilbakeblikk i felleskap slik Skaftun beskriver det (2009, s.77) Utsagn som viste til tidligere leseerfaring, fremmedgjøring av teksten, eller uerfarenhet med teksten, skapte ofte mye engasjement i gruppa og bidro til en aktiv samtale. På denne måten gav SR deltakerne et *nytt syn* på klassisk litteratur, men også på lesing i seg selv. Det at deltakerne var relativt negativ innstilte til lesing generelt var i denne sammenhengen positivt i det henseende at lesemetoden avviker sterkt fra lesing og litteratur slik de kjente den fra tidligere eller fra skolesammenheng.

Transkripsjonene og refleksjonsnotatene la grunnlaget for besvarelsen av hvordan deltakerne reagerte på, eller opplevde SR-metoden, men også hvordan de reagerte på teksten ved å lese den på denne måten. Transkripsjonene ble ordnet i kategorier som både sa noe om hvordan deltakerne reagerte og også hva det sier når deltakerne reagerer på denne måten. Kategoriene *spørsmål* og *tekstlig innhold* fra transkripsjonene underbygde deltakernes oppfatning av samtalen rundt teksten, som viste at de aktivt forsto og samkjørte tekstens

handling når de diskuterte teksten underveis. Her både oppklarte de og vurderte teksten fortløpende med fritt spillerom. Samtalen la også til rette for innspill uten tekstlig relevans, noe som kan ha vært bidragsytende for at deltakerne opplevde at teksten fikk lettet inntrykk, og var lettere å forstå. Dette samstemmer med den *estetiske* formen for lesing med fokus på det som skjer “her og nå” slik Rosenblatt (1978) beskriver den. Fra *etterskjemaet*, som ikke tydelig skilte mellom spørsmål som handlet om teksten og metoden, kom det tydelig frem at lesemetoden var med på å løfte leseopplevelsen for deltakerne. På flere av spørsmålene som handlet om det tekstlige innholdet, benytter deltakerne lesemetoden som støtte til å underbygge hvorfor de opplever teksten som positiv.

Et annet interessant funn er hvordan deltakerne formidler en opplevd endring underveis i samlingene, spesielt mye fokus legges på tekstens oppbygning. Deltakerne kommer stadig tilbake til at teksten på mange måter kan deles i to, samtidig som den har en overordnet historie som er gjennomgående for hele teksten. Gjennom ulike tolkninger og samarbeid i gruppen kommer deltakerne frem til at teksten handler mest om Abraham som går fra å være barn/ungdom til å bli voksen, og alt det innebærer. Det fremkommer at deltakerne knytter bånd til de ulike karakterene som er mest tilgjengelige i boken. Dette knytter seg til Nussbaums (1997) teori om den narrative forestillingsevnen, som i denne sammenhengen handler om at lesemetoden legger til rette for deltakernes evne til å relatere seg til andres liv og erfaringer. Når deltakerne strukturerer og inndeler teksten i deler og ulike nivåer, viser de at de bruker teksten til å bygge identitet basert på det tekstlige innholdet slik Smidt (1989) beskriver det. For enkelte av deltakerne blir den gjennomgående historien i teksten (Abrahams oppvekst) forstyrret av historien om Marius. Dette skaper mye uenighet i gruppen, fordi flere andre deltakere mener at den første delen legger grunnlaget for historien om Abraham. Man kan tolke disse samtalene om tekstens to deler og forholdet de får til de ulike karakterene i lys av Smidts (1989) teori om at teksten oppleves relevant for deltakerne fordi den brukes til å forstå seg selv og det samfunnet de lever i.

Deltakerne gir blandede tilbakemeldinger på hva de syns om romanen i sin helhet. Den mest fremtredende tilbakemeldingen var at deltakerne syntes at teksten virket gammel. Tekstens alder kom også opp som et samtaleemne i flere av samlingene, både fordi teksten tar i bruk andre virkemidler enn de er vant med fra samtidslitteraturen, men også på grunn av fremmede ord og vendinger. I en av samlingene ble det også sendt rundt et eksemplar fra den originale utgivelsen slik at deltakerne kunne få se forskjellen på denne og den moderniserte versjonen vi leste i SR samlingene. Man kan tolke denne tilbakemeldingen som en slags måte å distansere seg fra innholdet eller teksten i sin helhet; altså at deltakerne tenker at teksten

ikke er relevant utelukkende fordi den er gammel. Deltakerne var bevisste både på at det ble lest en klassisk tekst og at forskningsprosjektet hadde dette som grunnlag. Flere av tilbakemeldingene som nevnte tekstens alder, satte dette som en kontrast til hva eller hvorfor de også likte teksten. Dette så vi også i virkning da deltakerne skulle oppgi om de syntes det tematiske innholdet i boka var relevant for deres liv. Her ga deltakerne relativt lunkne tilbakemeldinger generelt sett, samtidig som de ulike temaene i boken ble diskutert både med innlevelse, engasjement og følelser i samlingene. På denne måten ble teksten og lesemetoden satt i et slags motsetningsforhold: til tross for at teksten vekket klassiske analytiske og fortolkende kvaliteter som deltakerne gjenkjente fra litteraturundervisning, ga lesemetoden og samtalen næring til både tanker og følelser og åpnet opp for muligheter for personlig vekst og utvikling slik Forslid et al. også beskriver det (2022). Hovedfunnet fra *etterskjemaet* understreker også oppdelingen deltakerne gjør av teksten og lesingen. Resultatene viste at deltakerne var mer positive til lesing av klassisk litteratur enn de var til klassiske tekster og Kielland som forfatter etter å ha gjennomført prosjektet. Deltakerne var generelt sett også mer positive til klassisk litteratur og mer åpne for å lese andre klassisk tekster i fremtiden enn de er til å lese andre tekster av Kielland. Disse funnene kan tolkes til å bety at deltakerne gjennom leseprosjektet har oppdaget litteraturens potensiale til dialog og felles utforskning slik Sæbø et al. (2021) beskriver det, uten at interessen for forfatteren og selve verket får anerkjennelsen. På denne måten får den dialogiske tilnærmingen som SR-metoden legger til rette for mer verdi enn teksten i seg selv.

Tilbakemeldingene på lesemetoden var totalt sett overveldende positive. Dette skyldes at lesemetoden oppleves som ny og annerledes enn andre litteraturopplevelser de har hatt i skolesammenheng. Jeg skriver *opplevelser* i denne sammenheng fordi det dekker litteraturundervisning og andre typer erfaringer de har hatt med litteratur i skolesammenheng. Deltakerne utdyper også lesemetodens positive sider, hvor det mest fremtredende er samtalen rundt det vi har lest. Leseopplevelsen henger sammen med oppfatningen av det som er lest, noe som igjen påvirker leseerfaringen. Deltakerne opplever teksten gjennom lesepraksisen som etableres i SR-samlingene, her leses teksten for dem, i et prestasjonsfritt rom slik også Mortensen (2022) beskriver det, og teksten utdypes, utforskes og forstås i gruppen. Opplevelsen de har i SR samlingen påvirker deltakernes oppfatning av det som er lest: deltakerne knytter positive opplevelser til en generelt positiv oppfatning til både det som er lest, og lesemetoden, hvordan de har opplevd lesingen. Leseopplevelsen og leseoppfatningen legger grunnlaget for det som blir leseerfaringen.

6 Konklusjon

Denne oppgaven har hatt som mål å undersøke om Shared Reading kan påvirke elever i videregående skoles oppfatning, erfaring med og forståelse av klassisk litteratur. SR er en lesepraksis som fokuserer på lesing “her og nå”, hvor deltakerne kommer uforberedte, og får teksten lest for seg i sakte tempo. Lesingen består også av pauser med åpne og assosiasjonsbaserte samtaler rundt det som er lest. Denne formen for litteraturopplevelser står i kontrast til “vanlig” skolepraksis og baserer seg på en dialogbasert tilnærming til tekst og litterære opplevelser. Sammen med 13 deltakere fra utvalgsskolen ble feltarbeidet utført over 10 uker, hvor vi leste den moderniserte versjonen av Kiellands *Gift*. Denne oppgaven er utformet i samarbeid med Kiellandsenteret i Stavanger.

Oppgavens problemstilling lød som følger: *På hvilken måte påvirker Shared Reading vgs-elevens oppfatning, erfaring og forståelse av klassisk litteratur gjennom lesing av Alexander Kiellands “Gift”?* Med utgangspunkt i problemstillingen ble det også utformet tre forskningsspørsmål som fungerte retningsgivende for arbeidet. Forskningsspørsmålene var: (1) Hvilken erfaring og oppfatning har elevene med klassisk litteratur?, (2) Hvilke reaksjoner vekkes hos elevene når vi leser *Gift* med shared reading-metoden?, og (3) Endrer shared reading elevenes oppfatning av den “klassiske litteraturen”?

Dette prosjektet har sitt grunnlag i et forskningsfelt som omtales som *New Literacy Studies (NLS)* (Gee, 2015). NLS argumenterer for at literacy er noe som foregår mellom individer både i verden og i samfunnet, og ikke bare på *innsiden* av enkeltindivider. Denne måten å se literacy på handler om at literacy er noe som oppnås i sosiale og kulturelle praksiser, og derfor må det studeres som et sosiokulturelt heller enn et psykologisk fenomen (Gee, 2015). Utover 2000-tallet har interessen i forskningsfeltet også flyttet seg mot de literacy praksisene vi finner i skolen, og gjerne kombinert med en tradisjon for studier av klasseromsdiskurs og dialogisk undervisning. Dialogisk undervisning baserer seg på grunntanken om at muntlighet er tankens redskap som kun kan tilegnes gjennom sosial samhandling (Vygotskij, 2001). Bakhtin bruker ordene *dialog* og *dialogisk* med ulike betydning på ulike nivåer (Morson & Emerson, 1990). Man kan se den konkrete dialogen slik den utspiller seg mellom to eller flere personer, som en modell for menneskers liv i samfunnet. Her er dialogen mellom mennesker en metafor for å forstå verden. SR beskrives som både en lesepraksis, men også som en måte å samles sosialt rundt litteraturen, med en dialogisk tilnærming til å sammen utforske tekster. I SR er man ikke på jakt etter rette svar

eller tolkninger, noe som legger til rette for at deltakerne får mulighet til å oppleve litteratur gjennom en form for estetisk lesing slik Rosenblatt (1978) beskriver den.

Masterprosjektet har vært gjennomført som et kvalitativt orientert kasusstudie. Undersøkelsene i prosjektet har vært fokusert på én gruppe av et utvalg som kan være representative for elever i videregående skole. Utvalget besto av 13 gutter i en yrkesrettet klasse på en videregående skole i Stavanger. Prosjektet har hatt en kvalitativ gruppetilnærming, hvor enkeltindividenes holdninger, ytringer og praksis har blitt sett på i utvidet gruppeforstand, der deltakernes ytringer, tilbakemeldinger og praksis har blitt vurdert som indikasjoner på gruppas praksis, tilbakemeldinger og ytringer. Formålet med dette er å kunne gi et samlet anslag over gruppas holdninger til klassisk litteratur generelt, med *Gift* som kasus.

Oppsettet for feltarbeidet var preget av praksisnormen for Shared Reading, og undervisningsopplegget i undersøkelsesklassen ble derfor lagt opp deretter (Forslid et.al., 2022). SR samlingene ble gjennomført med meg selv som leseleder, og feltarbeidet gikk over 10 uker. De litterære samtaler i denne studien preges av deltakernes samtale og teksten i forgrunnen, det var ingen krav til dem om vurdering eller produksjon i etterkant. Deltakerne ble i forkant av prosjektet nummerert med hensyn til personvern, og SR samlingene ble både videodokumentert og tatt opp på lyd. Lydopptak ble transkribert på en generell måte i etterkant, hvor deltakernummeret og en gjengivelse av deltakerens utsagn ble notert i kronologisk rekkefølge. Den generelle transkripsjonen gjenga hva den gitte deltakeren tematisk hadde snakket om, og hvilken type respons det var. Transkripsjonene ble også kategorisert etter typer utsagn basert på hva utsagnet handlet om. Disse kategoriene omhandlet: (1) tekstlig innhold, (2) tolkning, (3) assosiasjon til eget liv, (4) assosiasjon til andre, (5) assosiasjon til følelser, (6) spørsmål og (7) undring. Jeg skrev refleksjonsnotater etter hver samling som oppsummerte samlingene, og som gjenga observerte følelser, stemning og praksisen som etablerte seg i gruppa. I tillegg til det innsamlede materialet fra feltarbeidet ble det også samlet inn tilbakemeldinger fra deltakerne gjennom spørreskjema både i forkant og etterkant av feltarbeidet. Spørreskjemaet i forkant dreide seg om å kartlegge deltakernes holdninger til lesing, og tidligere leseerfaring. Spørreskjemaet i etterkant hadde som mål å innhente informasjon om deltakernes erfaringer med lesemetoden, og oppfattede endringer til den klassiske litteraturen. Ved å sammenstille de ulike dataene fra feltarbeidet hadde jeg en mulighet til å konkludere basert på flere ulike perspektiver.

Et overskridende funn i oppgaven er at elevene opplever litteraturen på en ny måte ved å lese den med Shared Reading metode. Deltakerne diskuterer litteraturen med innlevelse

og engasjement. De rapporterer både at de er positivt overrasket over teksten de har møtt, men også at de er svært positive til SR som lesemetode i skolen. Den åpne samtalen er retningsgivende for den litterære opplevelsen. Deltakerne rapporterer at de ikke opplever leseerfaringen som et tekstarbeid, og synes det heller minner om et friminutt i norskundervisningen. SR legger til rette for utforskning av teksten, tilsynelatende “uten mål og mening”, men også uten eventuelle skjulte agendaer eller vurderinger i etterkant, noe som gjør at det klassiske verket avmystifiseres og utforskes på deltakernes nivå. Samtalen hjelper deltakerne til å henge med i handlingen, og utvider også forståelsen av den historiske konteksten som teksten er skrevet i. Den dialogiske tilnærmingen til den tekstlige opplevelsen legger til rette for at deltakerne får ny *forståelse* av det tekstlige innholdet, noe som også påvirker *erfaringen* med den klassiske litteraturen. Resultatene viser dessuten at deltakerne til tross for opplevelsen av ‘friminutt’ bruker mye av samtaletiden på å både diskutere det tekstlige innholdet, analysere detaljene og å tolke handlingen. Deltakerne gir ikke overveldende positive tilbakemeldinger i spørreskjemaet i etterkant av feltarbeidet. Som gruppe rapporteres det at deltakerne ikke har opplevd stor endring i hvordan de *oppfatter* klassisk litteratur, men de stiller seg svakt positive til flere leseerfaringer med klassisk litteratur i fremtiden.

Resultatene fra oppgaven kan være et argument for at man i norskundervisningen kan orientere tilnærmingen til klassiske tekster mot en dialogisk og opplevelsesbasert lesing av tekster, hvor tekstene og elevenes samtale står i forgrunnen. Selv om oppgaven argumenterer for at SR har et særlig potensial i møtet med klassiske tekster i skolesammenheng, betyr dette ikke at SR bør utelukke alle andre tilnæringsformer til litteratur i skolen. Dette bør heller ikke tolkes som at SR er den beste formen for lesing av klassiske tekster, eller at tekster utelukkende bør leses med denne metoden. SR skaper derimot et mulighetsrom i de områdene av undervisningen som elevene mener er ‘kjedelige’. I motsetning til å møte disse kjedelige tekstene med standardiserte fortolkende og analytiske lesemetoder, åpner SR opp for en assosiasjonsbasert og lystbetont tilnærming til teksten. På denne måten kan elevene oppleve god litteratur med en metode som tilrettelegger for gode litteraturopplevelser.

Etter å ha fullført dette prosjektet ser jeg flere ulike og spennende muligheter for fremtidig forskning, spesielt i skolesammenheng. Faglærer på undersøkelsesskolen var svært positiv til prosjektet, og basert på planleggingen av tekst og oppsett gjennomførte hun et tilsvarende opplegg i den andre klassen hun underviste. I etterkant rapporterte hun en vesentlig forskjell i hvordan elevene i hennes gruppe responderte på lesingen og også hvordan samtalen skred frem. Hennes oppfatning, til tross for at hun selv også har

leselederkurs, var at en viktig suksessfaktor for gjennomføringen var fremmedagenten ved å innføre en utenforstående leseleder. Slik hun så det, gav en utenforstående leseleder bedre til rette for etableringen av SR som en sosial praksis i klassen, som igjen påvirket deltakernes evne til å omfavne den dialogiske tilnærmingen til tekst. Med dette i bakhodet mener jeg at det finnes flere spennende muligheter for videre forskning både på utdanning av lærere som leseledere, og hvilke implikasjoner “lærere som leseledere” har. Andre interessante undersøkelser kunne også inkludere videre utforskning av den åpne, prestasjonsfrie litterære samtalen i skolesammenheng.

Litteratur

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. A. Nicolaysen (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-274). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Barthes, R. (1967). *Kritiska essäer*. Arkiv Förlag.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Bernhardsson, K., & Törnqvist, A. C. (2022). Obduktion och mjuka texter: Shared Reading som metod på universitetet. I T. Forslid et al. (Red.), *Shared Reading i Skandinavia - Forskning og praksis* (s. 257-290). ABM-media AS.
- Billington, J., Davis, P., & Farrington, G. (2013). *Reading as participatory art: An alternative mental health therapy*. *Journal of Arts & Community*, 5 (1), 25-40.
https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25_1
- Blikstad-Balas, M., & Gabrielsen, I. L. (2020). *Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?* *Norsklæreren*, 2020(02), (s. 85-99).
<https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Bloom, D., & Green, J. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. I K. Pahl & J. Rowsell (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*

(s. 19-34). Routledge.

Daniels, G., Gervais, R., & Lieberstein, P. (2009). "Stress Relief." I *The Office U.S.* (Sesong 5, Episode 15). Deedle-Dee Productions.

Dysthe, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet - Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.

Fagerlid, C., & Vannes, M. (2022). Livskvalitet og lavterskel litteratursamtale i året som ikke telte: Digital Shared Reading under pandemien. I T. Forslid et al. (Red.), *Shared Reading i Skandinavia - Forskning og praksis* (s. 339-371). ABM-media AS.

Flanders, N. A. (1963). Intent, Action and Feedback: A Preparation for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 14 (3), 251–260.

<https://doi.org/10.1177/002248716301400305>

Forslid, T. (2022). Shared Reading i ett litteraturvetenskaplig perspektiv. I *Shared Reading i Skandinavia* (s. 33-61). ABM-Media AS.

Forslid, T., Ohlsson, A., Rydbeck, K., Skjerdingsstad, K. I., Steenberg, M., & Tangerås, T. M. (2022). Shared Reading i Skandinavia. I T. Forslid et al. (Red.), *Shared Reading i Skandinavia - Forskning og praksis* (s. 13-30). ABM-media AS.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. I K. Pahl & J. Rowsell (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 35-47). Routledge.

Gee, J. P., & Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.

Greenblatt, S., & Abrams, M. H. (2006). *The Norton Anthology of English Literature* (8th ed.). W.W. Norton.

Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer*. Det Norske Samlaget.

Hagen, E. B., Haarberg, J., Sejersted, J. M., Selboe, T., Aaslestad, P. (2009). *Den norske*

litterære kanon. 1700-1900. H. Aschehoug & Co.

Hamre, P. (2017). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013.* Ph. D. Avhandling. Universitetet i Bergen.

Hoel, T., & Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri - men jeg leser alltid! Gutter som lesere og som bibliotekbrukere.* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Heath, S. B. (1980). *The Functions and Uses of Literacy.* Journal of Communication, 30 (1), 123–133.

<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01778.x>

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms.* Cambridge University Press.

Husebø, D., Igland, M. A., & Skaftun, A. (2022). *Ny Hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet.* Universitetsforlaget.

Igland, M. A., & Skaftun, A. (2019). Dialog og deltakelse i den digitale skolehverdagen. I *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet.* Universitetsforlaget.

Johansen. (2020). *Les deg litt lykkeligere.* Samtiden.

Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse.* Ph.d. Avhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Kjærstad, J. (2007). *Lesingens evangelium - eller den gråtende læreren.* Norsk læreren, 5, 2007.

Kielland, A. (2023). *Gift.* Gyldendal Norsk Forlag.

Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). *Shared Reading: assessing the intrinsic value of a*

literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2).

<http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>

Malmgren, L. G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*.

Lund: Studentlitteratur.

Mangen, A. (2023). Shared Reading in schools - a way to halt the decline in reading

engagement? Foredrag. 31.10.2023. Inspirasjonsdag for leseledere. Rogaland

Fylkeskommune og Sølvberget bibliotek Stavanger.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I *The SAGE Handbook of Applied*

Social Research Methods, kap. 7, s. 214-256.

<https://dx.doi.org/10.4135/9781483348858>

Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur AB, Lund.

Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. Stanford

University Press.

Mortensen, L. M. (2022). Litteraturens præstationsfrie rum: Potentialer for Shared Reading i

skolen. I T. Forslid et al. (Red.), *Shared Reading i Skandinavia - Forskning og praksis*

(s. 229-255). ABM- media AS.

Myhre, A. S. (2023). Alexander Kiellands tidsmaskin. I A. Kielland, *Gift* (s. 7-11). Gyldendal

Norsk Forlag.

Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B.

K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*

(s. 9-32). Det norske Samlaget.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>

Nygaard, A. O., Skaftun, A., & Sæbø, J. U. (2021). *Villkår for muntlig deltakelse på*

mellomtrinnet. Acta Didactica Norden, 15 (2), Art. 11.

<http://doi.org/10.5617/adno.8311>

- Ohlsson, A. (2021). Högläsningens funktioner i Shared Reading. I J. Pennlert & L. Ilshammar (Red.), *Från Strindberg till Storytel: korskopplingar mellan ljud och litteratur* (s. 327-352). Daidalos.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstattes av helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Kapittel 5. Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). The Modern Language Association of America.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Segal, A., & Lefstein, A. (2016). *Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities?* International Association for Research in L1 Education.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.

- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. (2019). Respons: En kasusstudie av digitalisering av ungdomsskolen. I D. Husebø, M. A. Igland & A. Skaftun, *Ny Hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 15-50). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Cappelen forlag/LNU.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
<http://www.loc.gov/catdir/toc/cam022/83023938.html>
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems in literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(running issue), 1–28.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Sørbø, J. I. (2013). *Til Trøyst: Å gje språk til psykiske kriser*. Samlaget.
- Tangerås, T. M. (2022). Samhørighet i Shared Reading: En sosial-hermeneutisk modell for de sentrale affektive og kognitive komponentene i deltakernes opplevelser. I T. Forslid et al. (Red.), *Shared Reading i Skandinavia - Forskning og praksis* (s. 117-206). ABM-media AS.
- The Reader Organisation. (2019). *Read to Lead: Course handbook* (2nd ed.). [Kursmaterieill til intern bruk].
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelement i norskfaget*.

UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper, Paris 2004.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (A. Kozulin, Red. Bilenberg, T-J. & Rosten, M.T. Overs.). Gyldendal akademisk.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.

Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet Age. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-21.

<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.16.02.07>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide opptak lyd/bilde

Prosjektet baserer seg på datainnsamling over flere økter hvor det leses og diskuteres i en gruppe med en leseleder og 8-12 elever. Gruppen skal lese romanen Gift av Alexander Kielland med Shared-reading metoden.

Shared reading baserer seg i hovedsak på å lese litteratur sammen, med innlagte pauser hvor man snakker om ulike aspekter ved teksten. Samtalen har et dialogisk format, hvor man gjerne assosierer både til det andre i gruppa har sagt, men også til opplevelser man får av å lese teksten. Den som leser for de andre, *leselederen* (i dette prosjektet er det masterstudenten), veileder samtalen, med hovedformålet å veilede deltakernes delinger til å handle om den litterære opplevelsen. Leselederen stiller spørsmål som åpner opp teksten, men som også leder deltakerne tilbake til teksten. Leselederen vil legge til rette for at det er klart for deltakerne at det ikke finnes riktige eller feil svar i forhold til hva man assosierer til teksten.

Spørsmål som vil stilles av leseleder under Shared-Reading øktene:

1. Hva tenker dere om det vi har lest til nå?
2. Er det noe spesielt ved teksten dere har lagt merke til?
3. Hva tenker dere om hendelsen vi akkurat leste om?
4. Hvorfor tror dere personen blir beskrevet på denne måten?
5. Hvorfor tror dere at dette blir forklart på denne måten?
6. Hva tenker dere om at dette blir lagt frem/sagt på denne måten?
7. Hva tror dere at det betyr?
8. Er dette gjenkjennelig?
9. Hvordan kan man relatere seg til dette?
10. Hvilken del av teksten fikk deg til å tenke på dette?

Personlige eller sensitive assosiasjoner eller opplevelser

Shared-reading metoden legger til rette for at deltakerne skal assosiere fritt til det de tenker, føler og/eller opplever når vi leser teksten sammen. I denne sammenhengen er det fare for at deltakerne deler personlige eller private opplevelser. Leselederens oppgave i denne sammenhengen er å lede samtalen tilbake til teksten, og ikke oppfordre til å videre dele privat eller sensitiv informasjon. Leselederen vil ikke stille oppfølgingsspørsmål til personlige opplevelser eller tanker som blir delt.

Alle personlige eller private opplevelser som deles under shared-reading samlingene skal behandles fortrolig. Innholdet av det deltakerne deler er *ikke* et tema i dette prosjektet. . Oppgaven fokuserer heller på spørsmålet om denne metoden fører til at deltakerne deler personlige opplevelser eller knytter den klassiske romanen til sitt eget liv.

Vedlegg 2: Spørreskjema 1, Bakgrunnskjema



Bakgrunnskjema Klassisk litteratur

Spørreskjema til elever før Shared-Reading samlingene

Dette spørreskjemaet er en del av prosjektet *Shared-Reading og Kielland*. Spørsmålene handler om dine lesevaner og ditt forhold til lesing og klassisk litteratur.

Spørsmål om dine lesevaner:

Hvor ofte leser du skjønnlitteratur?

(skjønnlitteratur = romaner, noveller, fiksjonstekster, dikt, osv.)

- Jeg leser ikke
- Jeg leser noen ganger i måneden
- Jeg leser noen ganger i uken
- Jeg leser daglig

Omtrent hvor mye tid bruker du på å lese skjønnlitteratur hver dag?

(skjønnlitteratur = romaner, noveller, fiksjonstekster, dikt, osv.)

- Jeg bruker ikke tid på å lese
- 30 minutter eller mindre
- Mellom 30 minutter og én time
- Mellom én til to timer
- Mer enn to timer
- Det varierer

Hvor enig eller uenig er du i det følgende utsagnet: "Jeg liker å lese skjønnlitteratur"

- Helt enig
- Delvis enig
- Hverken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

Hvor enig eller uenig er du i det følgende utsagnet: "Jeg liker å snakke om bøker med andre"

- Helt enig
- Delvis enig
- Hverken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

Spørsmål om din leseerfaring:

Har du blitt lest for hjemme av foreldre eller andre voksne?

- Ja, i barnehage alder
- Ja, frem til jeg gikk i 4-klasse
- Ja, frem til jeg gikk i 7-klasse
- Ja, men jeg husker ikke hvor gammel jeg var da vi avsluttet
- Nei

Hva syns du om å bli lest for av foreldre eller andre voksne?

- Jeg likte det godt
- Jeg likte det litt
- Vet ikke
- Jeg likte det ikke veldig
- Jeg likte det ikke i det hele tatt

Har du lest skjønnlitteratur på skolen?

(feks. bibliotek, leseprosjekt, høytlesing osv.)

- Ja, men bare på barneskolen (1-7)
- Ja, men bare på ungdomsskolen (8-10)
- Ja, hele grunnskolen (1-10)
- Ja, på grunnskolen og videregående
- Vet ikke
- Nei

Har du lest klassisk litteratur på skolen?

(feks. bibliotek, leseprosjekt, høytlesing osv.)

(klassisk litteratur = alle tekster som ikke er skrevet i vår tid og som ansees å ha høy litterær kvalitet)

- Ja, men bare på barneskolen (1-7)
- Ja, men bare på ungdomsskolen (8-10)
- Ja, hele grunnskolen (1-10)
- Ja, på grunnskolen og videregående
- Vet ikke
- Nei

Har du lest noe av Kielland før?

- Ja, flere verk
- Ja, ett verk
- Ja, men vet ikke hvor mange
- Vet ikke
- Nei

Vedlegg 3: Spørreskjema 2, Etterskjema



Spørreskjema etter Shared Reading

Spørreskjema til elever etter Shared Reading

Dette spørreskjemaet er utformet for å kartlegge hvordan du oppfattet å lese "Gift" med Shared Reading-metoden.

Hva synes du om å lese en hel bok sammen i en Shared Reading gruppe?

- Jeg likte det
- Jeg likte det ikke
- Jeg vet ikke

Hva likte du spesielt godt med lesingen?

Her kan du beskrive kort ulike ting du likte, svar gjerne i stikkordsform.

Hva likte du ikke så godt med lesingen?

Her kan du beskrive kort ulike ting du ikke likte, svar gjerne i stikkordsform.

Hvor enig eller uenig er du i det følgende utsagnet: "Jeg har likt å bli lest for i dette prosjektet"

- Helt enig
- Delvis enig
- Hverken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

Hvor enig eller uenig er du i det følgende utsagnet: "Jeg har syntes det har vært interessant å diskutere det vi leser underveis"

- Helt enig
- Delvis enig
- Hverken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

Hva synes du om boka "Gift"?

Her kan du beskrive både det du likte eller ikke likte med boka, prøv å beskrive flere aspekter og begrunn gjerne. Svar gjerne i stikkordsform.

Hvor relevant var det tematiske innholdet i boka "Gift" for deg og ditt liv?

- Veldig
- Litt
- Vet ikke
- Ikke veldig
- Ikke i det hele tatt

Har denne leseerfaringen endret synet ditt på klassisk litteratur?

- Jeg ble mye mer positiv

- Jeg ble litt mer positiv
- Ingen endring
- Jeg ble litt mer negativ
- Jeg ble mye mer negativ

Har denne leseerfaringen endret synet ditt til Kielland?

- Jeg ble mye mer positiv
- Jeg ble litt mer positiv
- Ingen endring
- Jeg ble litt mer negativ
- Jeg ble mye mer negativ

Har prosjektet endret synet ditt på lesing av skjønnlitteratur?

(Skjønnlitteratur = romaner, noveller, fiksjonstekster, dikt osv.)

- Jeg har fått et mye mer positivt syn
- Jeg har fått et litt mer positivt syn
- Ingen endring
- Jeg har fått et litt mer negativt syn
- Jeg har fått et mye mer negativt syn

Har du deltatt i samtalene i Shared Reading samlingene?

- Ja, mange ganger
- Ja, noen ganger
- Ja, en gang
- Nei
- Jeg husker ikke

Tror du at du kommer til å lese andre tekster av Kielland etter å ha hatt denne leseerfaringen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Tror du at du kommer til å lese andre klassiske tekster etter å ha hatt denne leseerfaringen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Synes du at Shared Reading bør være en av lesemetodene i norskfaget?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Har du noe annet du ønsker å si om dette prosjektet?

Generert: 2024-05-07 15:09:16.

Vedlegg 4: Vurdering SIKT

06.05.2024, 10:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

389777

Vurderingstype

Standard

Dato

01.09.2023

Tittel

Shared Reading og Kielland

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig

Yvonne Van Baal

Student

Alvilde Tobiassen

Prosjektperiode

29.09.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Meldeskjema [↗](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!