

Ingeborg Hamsaas

# Høytlesningens uutnyttede muligheter

En teoretisk drøfting av høytlesning og dens potensial for dannelse i norskfaget

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Anne Berit Lyngstad

Mai 2022



Ingeborg Hamsaas

# Høytlesningens uutnyttede muligheter

En teoretisk drøfting av høytlesning og dens potensial for dannelse i norskfaget

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Anne Berit Lyngstad  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som student i fantastiske Trondheim. For en reise studietiden har vært. Livet har virkelig skjedd – både på godt og vondt. Mye kunnskaper har blitt tilegnet. Selv om jeg nå er ferdig utdannet, vil jeg aldri bli ferdig utlært.

God skjønnlitteratur sies å være i slekt med magien. God skjønnlitteratur er derfor det nærmeste jeg kommer til å oppleve magi. Magiske øyeblikk i litteraturformidling var derfor en stor motivasjon til å skrive denne masteroppgaven.

Å skrive en masteroppgave har vært en stor utfordring. En vis lærer sa en gang; "Happiness can be found, even in the darkest of times, if only one remembers to turn on the light". Jeg vil derfor takke mine venner for å være lyspunkt i hverdagen. De har både vært der og dukket opp gjennom disse fem årene. Alt fra å være med på tunge treningsøkter, lange telefonsamtaler, oppmuntrende meldinger, gode samtaler, svette gruppetimer, motiverende på lesesalen, i full fart og hjelpende på jobb, over en god middag eller over en drink eller to. Dere vet hvem dere er. Jeg er heldig som har dere.

Jeg vil med oppriktighet takke min veileder Anne Berit Lyngstad. Takk for engasjerte diskusjoner rundt oppgaven, formidling av litteratur, motiverende innspill og reaksjoner på memes. Ja, du leste rett.

Trondheim, 25.05.2022

Ingeborg Hamsaas



## Sammendrag

Høytlesning i klasserommet, kan på mange måter defineres som magiske øyeblikk av litteraturformidling. I disse øyeblikkene finnes det et uutnyttet potensial. Dette mener jeg er et potensial som kan knyttes opp mot dannelse. Problemstillingen i denne masteroppgaven er derfor: *Hvordan blir høytlesning legitimert i et utvalg av innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning, og hvilket potensial har høytlesning for dannelse i norskfaget?*

Opgaven som sådan er bygd opp som en teoretisk drøfting med litteraturgjennomgang som metode. Utvalget av materialet legger føringer for hvordan høytlesning legitimeres og knyttes opp mot dannelsespotensialet. Denne masteroppgaven vil derfor finne flere mulige svar, og ikke ett bestemt rett svar. Høytlesning blir utdypet med dialogisk høytlesning, et begrep som viser til mer enn høytlesning hvor læreren oppmuntrer elevene til å være aktive i dialog (Mjør, 2009). Dannelse blir knyttet opp mot skolens dannelsingsoppdrag, som en prosess elevene går gjennom. Dannelse kan oppstå når elevene får innsikt, opplevelser og kunnskap om kultur, miljø, historie, samfunn og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Teoretikerne som tas i bruk er Louise Rosenblatt og Martha Nussbaum. Her trekker jeg frem begrepene estetisk lesing og den narrative forestillingsevnen. Begrepene er litteratursyn og viser måter å forstå høytlesning på. På denne måten blir det som teoretiske briller til analysen. Analysen ser derfor på hvordan høytlesning legitimeres i et utvalg av innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning. Analysen presenterer, oppsummerer og sammenligner funnene på høytlesning.

Funnene i innføringsbøkene illustrerer at høytlesningen blir brukt som et didaktisk verktøy for å fremme leselyst (Hennig, 2017; Håland & Ulland, 2017, Solstad, 2016). Funnene i den skandinaviske forskningen viser til hvordan høytlesning blir hovedsakelig benyttet som underholdning og kos i klasserommet (Ottesen & Tysvær, 2017; Håland et al. 2020). Underholdningsaspektet ble også funnet igjen i den amerikanske forskningen (McCaffrey & Hisrich, 2017), men her blir også høytlesning legitimert gjennom flere grunner. Planlegging av dialogisk høytlesning blir en felles begrunnelse for gode dialogiske høytlesninger (Wright, 2018; McCaffrey & Hisrich, 2017; Barrentine, 1996; Sipe, 2002) Disse funnene blir drøftet opp mot hvilket potensial høytlesning kan ha for dannelse.

Konklusjonen viser til viktigheten av å utnytte høytlesningsøyeblikkene. Ved å benytte seg av dialogisk høytlesning, vil man kunne knytte høytlesning i enda større grad mot skolens dannelsingsoppdrag da elevene får være aktive i dialogen og utviklet sine tanker i dialogen. Skolens dannelsingsoppdrag er stort, og høytlesning av litteratur er en særdeles god måte å bidra i elevenes livslange dannelsingsprosess.





## Abstract

Read-alouds in the classroom can in many ways be defined as magical moments where the teacher engages the students in literature. There is an undeveloped potential in these moments. I believe this is a potential that can be linked to "dannelse". "Dannelse" is a Norwegian term used as an educational mission that shows something far beyond more than learning a task. "Dannelse" is used to show that there is a process within the students. The problem in this master thesis is therefore: How is read-alouds legitimized in a selection of introductory books, Scandinavian and American research, and what potential does read-alouds have for "dannelse"?

The thesis is structured as a theoretical discussion with literature review as a method. The selection of material provides guidelines for how read-alouds is legitimized and linked to the potential for "dannelse". This master`s thesis will therefore find several possible answers, and not one specific correct answer. Read-alouds is elaborated with interactive read-alouds, a term that refers more than just read-alouds, but here the teacher encourages students to be active in dialogue (Mjør, 2009). "Dannelse" is linked to the school`s mission of "dannelse", as a process the students go through. "Dannelse" can occur when students gain insight, experience and knowledge about culture, environment, history, society and views on life (Utdanningsdirektoratet, 2017, p.3). The theorists used are Louise Rosenblatt and Martha Nussbaum. Through them I will highlight the concepts of aesthetic reading and the narrative imagination. The concepts are views of literature and therefore show ways of understanding read-alouds.

The analysis looks at how read-alouds is legitimized in a selection of introductory books, Scandinavian and American research. The analysis presents, summarizes and compares the findings on read-alouds. The findings in the introductory books illustrate that read-alouds is used as a didactic tool to promote the desire to read (Hennig, 2017; Håland & Ulland, 2017; Solstad, 2016). The findings of Scandinavian research refer to how read-alouds is mainly used as entertainment and coziness in the classroom (Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). The entertainment aspect was also found again in the American research (McCaffrey & Hisrich, 2017), but here read-alouds was also legitimized for several reasons. Planning interactive read-alouds becomes a common justification for good read-alouds (Barrentine, 1996; McCaffrey & Hisrich, 2017; Sipe, 2002; Wright, 2018). These findings are discussed against what potential read-alouds may have for "dannelse".

The conclusion refers to the importance of utilizing the moments of read-alouds in the classroom. By using interactive read-alouds, it will be possible to link read-alouds to an even greater extent to the school`s mission of "dannelse", as the students get to be active in the dialogue and develop their thoughts in the interactive read-alouds. The school`s mission of "dannelse" is large, but reading literature in the classroom by read-alouds is a great way to contribute to the students` lifelong "danning" process.



"Anyone who has spent time in a classroom has seen the joy on children's faces when it is time for the teacher to read aloud" (Wright, 2018, s.8).

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning: Om høytlesning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Høytlesningsøyeblikket .....	10
1.2 Hva er høytlesning? .....	10
1.3 Oppgavens problemstilling og struktur .....	13
<b>2.0 Bakgrunnskapittel: Oppgavens metode, utdypende om høytlesningsbegrepet, litteratursyn og dannelse</b> .....	<b>15</b>
2.1 Metodologiske refleksjoner .....	15
2.1.1 Litteraturgjennomgang som metode .....	16
2.1.2 Fremgangsmåte .....	17
2.2 Dialogisk høytlesning som en utdypelse av høytlesningsbegrepet .....	18
2.3 Litteratursyn på høytlesning .....	20
2.3.1 Høytlesning som estetisk lesing og kunstopplevelse .....	20
2.3.2 Den narrative forestillingsevnen i høytlesningen .....	22
2.4 Høytlesning i styringsdokumentet Læreplan i norsk .....	24
2.5 Dannelsesbegrepet .....	27
2.5.1 Dannelsesbegrepet i styringsdokumentet Overordna del av læreplanen .....	28
<b>3.0 Analyse: Legitimering av høytlesning i innføringsbøker og forskning</b> .....	<b>30</b>
3.1 Høytlesning i innføringsbøkene .....	30
3.1.1 Høytlesning som en lærerens viktigste oppgaver .....	30
3.1.2 Høytlesning som opplevelse .....	31
3.1.3 Høytlesning som meningsskapning .....	32
3.2 Høytlesning i den skandinaviske forskningen .....	34
3.2.1 Høytlesning som underholdning og kos .....	34
3.2.2 Lærerens selvoppfatninger på høytlesning .....	35
3.2.3 Høytlesning som verktøy i literacy og språkutvikling .....	36
3.3 Høytlesning i den amerikanske forskningen .....	37
3.3.1 Lærerens selvoppfatninger på høytlesningen fra USA .....	38
3.3.2 Didaktiske effekter av dialogisk høytlesning .....	38
3.3.3 Utnyttet potensiale i høytlesningen og viktigheten av planleggingsfasen .....	39
3.3.4 Litterært engasjement hos elevene .....	40

<b>4.0 Drøfting: Høytlesning og dens potensial for dannelse .....</b>	<b>43</b>
4.1 <i>Fraværet av høytlesningsbegrepet og mulige konsekvenser.....</i>	43
4.1.1 Høytlesningens birolle i innføringsbøkene.....	44
4.2 <i>Dialogisk høytlesning som svaret på skolens danningsoppdrag?.....</i>	45
4.3 <i>Planlegging og litterært engasjement av høytlesning .....</i>	46
4.4 <i>Høytlesning som kunstopplevelse og et potensial for dannelse?.....</i>	47
4.5 <i>Høytlesning som en del av skolens danningsoppdrag og fremtid.....</i>	48
<b>5.0 Konklusjon: Svar og refleksjoner .....</b>	<b>51</b>
5.1 <i>Mulige svar på problemstillingen.....</i>	51
5.2 <i>Avsluttende refleksjoner.....</i>	53
<b>6.0 Litteraturliste .....</b>	<b>54</b>

# 1.0 Innledning: Om høytlesning

## 1.1 Høytlesningsøyeblikket

*Elevene sitter i klasserommet og følger spent med. De sitter med vidåpne øyne og åpne munn. Elevene har lenge gledet seg til at læreren skal fortsette å lese i Harry Potter og de vises sten (Rowling, 2015). Mange av elevene sitter på kanten av stolen sin, og venter spent på hva som skal skje videre i historien. Gygrid har akkurat funnet Harry Potter ute på den øde øya, og fortalt han at han er en trollmann. Læreren trekker pusten dypt. «INGEN-tordnet han,» leser læreren høyt med mørk stemme og stor innlevelse. «INGEN» gjentar læreren enda høyere og bruker nok en pause. Læreren skuer utover i klasserommet på elevene. Læreren trekker pusten dypt, lever seg tydelig inn i rollen med intuisjon og volum i stemmen og sier; «INGEN – FORNÆRMER – ALBUS – HUMLESNURR – MENS – JEG – HØRER – DET!». Elevene ser på hverandre og måper. Hva kommer til å skje videre? Det er stille i klasserommet. Elevene venter spent på hvor læreren med innlevelsen i stemmen skal føre dem videre i historien. Man kunne ha hørt den berømte knappenålen falle. Læreren benytter seg nok en gang godt av kunstpausen, og bruker en ny fortellerstemme. Stemmen begynner dypt i toneleiet og leser sakte; «Dermed hvirvlet paraplyen ned til den pekte mot Dudley. Det kom et blaff av fiolett lys, et smell som av en knallbonbon, et skarpt kvink, og i neste sekund...»*

*Plutselig ringer skoleklokken. Elevene sukker oppgitt og er frustrerte over hvordan de ble revet ut av et så spennende øyeblikk i høytlesningen. Læreren er like oppgitt som elevene. Oppgitt over tiden, som nok en gang ikke skulle strekke til. Elevene pakker motvillig sammen matpakken sin, og rusler ut i skolegården.*

I skolen har jeg flere ganger opplevd gode høytlesningsøyeblikk som dette. Disse høytlesningsøyeblikkene mener jeg ikke blir utnyttet godt nok. Når læreren leser høyt for alle elevene som vist over, oppstår det noe jeg vil kalle for magiske øyeblikk i litteraturformidling. Disse øyeblikkene oppstår når elevene glemmer tid og rom, og blir dratt inn i den litterære verden som det leses høyt fra. Mange av elevene i eksemplet vil kanskje ta med seg historien videre ut i leken. Enten det er karakterene, miljøet eller handlingen elevene tar med seg ut i skolegården, vil leken være en ny arena som bygger videre på høytlesningen. Elevene vil utforske karakterene på helt nye måter i leken. Elevene vil leve seg inn i karakteren og miljøet, bearbeide karakterens væremåte og gjøre den litterære opplevelsen i høytlesningen om til sin egen. Elevene har gått inn i høytlesningen med nysgjerrighet, engasjement, og innlevelse i en litterær verden. Åsmund Hennig (2017) viser at lærerens rolle i høytlesningen er en av de mest effektive og vanlige måtene å vise elevene veien inn til den litterære verden. Høytlesning som veien inn til den litterære verden, mener jeg derfor kan kalles for magiske øyeblikk i litteraturformidlingen. Disse magiske øyeblikkene, mener jeg har et potensial for dannelses. I denne masteroppgaven er derfor tematikken høytlesning og dens dannelsespotensial i norskfaget.

## 1.2 Hva er høytlesning?

Høytlesning kan defineres på flere måter og brukes i flere sammenhenger. Begrepet virker på en side å være selvsagt, et innforstått begrep ettersom høytlesning nevnes i forskningslitteratur uten å definere begrepet. Høytlesning blir i en digital ordbok definert som «Det å lese(s) høyt» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). Videre i

ordboken blir høytlesning vist med eksempelet «høytlesning i klasserommet». Stillelesing blir i samme ordbok beskrevet som en kontrast til høytlesningen. I den engelske litteraturen blir høytlesning nevnt som «read-alouds» (Lennox, 2018). Helge Ridderstrøm (2020) vender et historisk tilbakeblikk på høytlesningens kultur. Høytlesningen har røtter helt tilbake til antikkens Hellas, hvor de greske filosofene leste i offentligheten. Dette ble også gjort i middelalderen hvor Bibelen ble brukt i høytlesningen for en religiøs opplæring siden folk ikke var lesekyndige. Det blir kalt en «opplesningskultur» (Ridderstrøm, 2020, s.4-8). I dag kan vi også kjenne igjen denne opplesningskulturen. Forfattere kan arrangere høyttopplesninger av bøker de har skrevet selv, eller skuespillere kan lese høyt fra kjente litterære verk som Astrid Lindgrens bøker. Barn leses ofte høyt til på sengekanten (Ridderstrøm, 2020, s.27), men jeg mener høytlesningens kultur i dag står kanskje sterkest i klasserommet. Mange husker kanskje høytlesning som et nervepinende element fra norsktimene, hvor én og én elev leste høyt for resten av klassen. Imidlertid vil høytlesning i denne oppgaven, defineres som stundene når læreren leser høyt for alle elevene i klasserommet.

Læreren som leser i høytlesningen, har en viktig rolle som litteraturformidler. Læreren som litteraturformidler i høytlesningen, står for mange igjen som et sterkt øyeblikk etter endt skolegang. Finn Stenstad (2017) viser til hvordan mange av elevene hans ikke husker noe av det faglige innholdet 30 år senere, mens høytlesningen derimot, er øyeblikk elevene aldri kommer til å glemme. Gode høytlesningsøyeblikk er noe man sent glemmer, det er det allmenn enighet om. Selv om høytlesning står igjen som et så sterkt minneverdig element fra skolegangen, er det ingen bestemt «oppskrift» på hvordan høytlesning skal foregå. Det er derfor opp til den enkelte lærers handlingsrom til å bestemme hvordan man skal benytte seg av høytlesning.

Den læreren som er en god høytleser, kan skape stille og magiske stunder i klasserommet. Høytlesning kan stimulere forestillingsevnen, lytteevnen og opplevelsen av fellesskap. Måten høytleseren fraserer på, det bevisste valget av pauser eller vekslingen i tempo og volum, kan bidra til å åpne teksten og gi lytterne en bedre forståelse og opplevelse av teksten (Aksnes, 2016, s.30).

Sitatet over, viser til hvilken betydning læreren har som leser i høytlesningen. Dette sier på mange måter hvordan læreren har et fremføringsansvar i høytlesningen. Læreren må uttrykke et oppriktig engasjement og en indre lyst til å formidle teksten for elevene. Dette kan gjøres ved å innta høytlesningsrollen profesjonelt og respektere elevene som må lytte til høytlesningen (Bakke & Kverndokken, 2017, s.64). Dette *kan* ideelt sett føre til gode fellesskaper og tekstkultur i klasserommet. Det er derimot verdt å legge merke til hvordan høytlesningen er ofte situasjoner hvor elevene *må* lytte til høytlesningen. Tradisjonelt sett har elevene ofte ikke noe annet valg i høytlesningen, og blir sittende som passive lyttere i høytlesningssituasjoner.

Lærer, tekst og elev er alle ulike, men viktige aktører i høytlesningen. Når læreren velger tekster til å lese høyt i klasserommet, står læreren fritt til å velge hva som helst. Teksten som velges, kan også velges i felles avgjørelse sammen med elevene. Erfaringer fra egen skolegang og praksis er at tekstene som velges, har stor variasjon på lengde og tematikk. I denne masteroppgaven er det først og fremst skjønnlitteratur som blir omtalt som tekst, men sakprosa vil også nevnes. I høytlesningen fører læreren elevene sammen i en felles litteraturopplevelse. Elevene vil få tilgang til samme tekst uavhengig av de ulike forutsetningene til elevene. I høytlesningen vil det skapes et fellesskap, hvor

elevene stiger inn i en litterær verden ved hjelp av lærerens intuisjon og gode stemme i formidling av litteratur. Elevenes rolle i høytlesningssituasjoner er stort sett at de skal lytte til det som leses høyt fra.

Høytlesningsøyeblikket som ble introdusert innledningsvis illustrerer muligens til den mest brukte høytlesningssituasjonen i klasserommet; matpausen. Forskning som vi skal se, viser til at høytlesning hovedsakelig blir benyttet som kos – og pauseelement i klasserommet (Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Elevene vil i disse situasjonene innta rollen som passive lyttere, fremfor å delta aktivt i høytlesningen. Jeg mener at høytlesning kan benyttes til så mye mer enn bare pauseunderholdning og kos-element. Å se på høytlesningens potensial for dannelse, er ikke bare viktig innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet - men er også viktig for meg selv som kommende lærer. Å formidle litteratur på en god måte i klasserommet, og la elever få tilgang til litteratur og andre perspektiver på verden gjennom litteraturens karakterer, miljø og historie, er noe jeg ser på som særdeles viktig. Det er allmenkjent at dagens digitaliserte miljø vil bli mer og mer vektlagt. Med digitalisert miljø mener jeg at iPad, Chromebooks, digitale tavler, telefon etc. Konsekvensene av den digitaliserende utviklingen, gjør at elever ikke blir introdusert til litteratur og tekst på samme måte som tidligere. Mange av elevene i skolen, har rett og slett ikke opplevd å bli oppslukt i en bok, slik som de eksempelvis blir av film (Gallagher, 2009, s.61). Å la elevene bli engasjerte i høytlesningsøyeblikk, kan være en viktig del for å få gode litterære opplevelser.

Høytlesningen som gode litterære opplevelser må få mer plass i klasserommet. Dette kan være en motiverende og naturlig del av å oppøve leseferdigheten. Å kunne lese er nedfelt som en av de grunnleggende ferdighetene i både Læreplanen i norsk og Overordna del av læreplanen. Lesing kan sees på som en nødvendighet for å være deltaker i samfunnet og for å kunne føre demokratiet videre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Carsten Elbro definerer lesebegrepet i boken *Læsing og læseundervisning* med hvordan lesing handler om hvordan man forstår og lager mening ut av en tekst, ved å oppfatte ord og fortolke disse ordene med de forkunnskapene man har fra før (Elbro, 2006, s.19). Høytlesning vil derfor kunne være en didaktisk løsning for å gi alle elever muligheten til å lese. Dette vil si at elevene vil kunne oppøve leseferdighetene, uten at de bestemt må ha knekt lesekoden på egenhånd. Elevene kan lære å lese, samtidig som de blir lest høyt for. Når læreren leser høyt, vil alle elevene få lik tilgang på samme tekst. Høytlesningen kan derfor være en god måte å la elevene få innsikt i litteraturen, uten at de selv leser teksten. Når elevene får lik tilgang til samme tekst i høytlesningen, vil det danne et grunnlag for en felles erfaring og opplevelse med litteraturen (Bjerke & Johansen, 2017). Selv om elevene får tilgang til samme tekst, vil elevene sitte igjen med individuelle erfaringer og opplevelser. Dette er noe Elbro (2016) viser til ved at alle elever har ulike forkunnskaper. Høytlesningen kan legge til rette for gode litterære leseopplevelser for elevene, men også sees på som en kunstopplevelse.

Høytlesning blir ofte nevnt i innføringsbøkene som en av de enkleste og beste måter å presentere god litteratur og finne veien til leseglede til elevene (Birkeland & Mjør, 2012; Hennig, 2017; Håland & Ulland, 2017). Imidlertid er mine observasjoner at høytlesning nevnes lite og ikke ofte nok. Dette har vært en generell observasjon gjennom et femårig masterløp i lærerutdanningen. Dersom det først har blitt nevnt i forskningsfeltet, er det oftest i sammenheng med barn i barnehagen. Dette er en interessant observasjon jeg gjorde meg. Ut ifra dette dukket følgende spørsmål opp; betyr dette at det kun er i barnehagen man skal gjøre høytlesning? Hva med begynneropplæringen og senere i



grunnskolen også? Er ikke høytlesningen en naturlig og viktig del av skolegangen og det faglige innholdet? Ut fra dette er jeg også undrende opp mot hvordan forskningen viser til at høytlesningen først og fremst blir brukt som et pause- og koseelement i skolen (Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Dette er noe jeg selv har erfart i praksis i skolen. Hvorfor blir høytlesningen satt til matpausene? Hvorfor får ikke høytlesningen mer plass i fagtimene? Hvorfor blir ikke høytlesning forsket mer på? Hvilke muligheter gir høytlesningen for elevene – når man ser på høytlesningens potensial i skolens dannelsesoppdrag? Disse øyeblikkene gjennom høytlesningen, mener jeg har et stort potensial til gode læringssituasjoner og dannelse. Jeg mener at disse øyeblikkene med høytlesning muligens ikke blir *godt nok* utnyttet, og ikke sett på i sammenheng med skolens dannelsesoppdrag.

Skolens dannelsesoppdrag blir i styringsdokumentet Overordna del av læreplanen beskrevet som et likeverdige oppdrag til skolens utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3) Utdanningsoppdraget kan på mange måter fremstå som et misforstått begrep, da det som læres kan også testes. Dette gjelder spesielt opp til høytlesning som ikke kan testes. Å teste elevene på hva de kan lære av litteraturen er kanskje ikke det enkleste å gjøre. Derfor kan høytlesning knyttes opp mot skolens dannelsesoppdrag. Dannelsesoppdraget som blir beskrevet i Overordna del av læreplanen, kan knyttes opp til litteratur og høytlesning. Dannelsesoppdraget kan være opplevelser man får gjennom litteraturen. Høytlesning i lys av skolens dannelsesoppdrag er noe jeg senere vil trekke opp mot Martha Nussbaum og Louise Rosenblatt. Opplevelsene vil gjøre at elevene gjennom litteraturen får nye tilganger og perspektiver på natur, miljø, språk, historie og samfunn. Dette kan vise at høytlesningen kan få et potensiale for en plass i skolens dannelsesoppdrag.

### 1.3 Oppgavens problemstilling og struktur

Jeg vil derfor gå ut fra følgende problemstilling:

*Hvordan blir høytlesning legitimert i et utvalg av innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning, og hvilket potensial har høytlesning for dannelse i norskfaget?*

Med å *legitimere* mener jeg hvordan høytlesning fremstilles og kan begrunnes. Hvordan høytlesning legitimeres, kan være ulikt ut ifra de utvalgte innføringsbøkene og forskning basert på de fagfelleverderte forskningsartiklene. Problemstillingen er todelt. I første del av oppgaven vil derfor målet være å undersøke og kartlegge høytlesningsbegrepet i et utvalg av innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning. Målet er at første del av analysen skal gi et teoretisk grunnlag for å legitimere bruken av høytlesning i skolen. I andre del av oppgaven vil jeg ut fra funnene i analysedel, posisjonere meg ut fra funnene og drøfte resultatene opp mot hvilken potensial høytlesning kan ha for dannelse i norskfaget. Samtidig vil en hypotese i dette studie være at høytlesningen gir et godt eksempel på hvordan dannelsesoppdraget faller i skyggen av utdanningsoppdraget. Prosjektet vil bli verdifullt i et norskdidaktisk perspektiv, fordi lærerrollens viktighet som litteraturformidler for alle elever forsterkes fra et demokratisk perspektiv, i en stadig mer målstyrt skole hvor opplevelse og engasjement må få plass.

Oppgaven består av seks kapitler. I første kapittel har tematikken om høytlesning blitt definert kort, og problemstilling redegjort for. I andre kapittel vil bakgrunnskapitlet komme med metodologiske refleksjoner, samt utdype høytlesningsbegrepet opp mot

litteratursyn man kan knytte opp mot høytlesning. Dannelsesbegrepet vil utgjøre en stor del av det andre kapitlet. Tredje kapittel, analysen, utgjør hoveddelen av oppgaven som skal presentere, oppsummere og sammenligne høytlesning i et utvalg av innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning. Det femte kapitlet vil deretter benytte analysen for å drøfte hvilket potensial høytlesning har for dannelse i norskfaget. Det sjette kapitlet vil i konklusjonen komme med mulige svar på problemstillingen og oppsummere oppgaven i sin helhet.

## 2.0 Bakgrunnskapittel: Oppgavens metode, utdypende om høytlesningsbegrepet, litteratursyn og dannelse

Oppgaven som sådan er utformet som en teoretisk drøfting som gjør det mer naturlig med et bakgrunnskapittel enn teorikapittel. I første del av kapittelet skal jeg gjøre rede for mine metodologiske refleksjoner, og utdype litteraturgjennomgang og fremgangsmåte. Andre delkapittel vil presentere dialogisk høytlesning som en utdypning av høytlesningsbegrepet. Tredje delkapittel begrunner høytlesning ut fra litteratursyn fra teoretikere som Rosenblatt og Nussbaum. Høytlesning blir deretter i fjerde delkapittel knyttet opp mot styringsdokumentet Læreplan i norsk. I den femte og siste delen av kapittelet, blir dannelsesbegrepet definert og knyttet opp mot Overordna del av læreplanen.

### 2.1 Metodologiske refleksjoner

Denne oppgaven har som formål å belyse hvilket potensial høytlesningen kan ha for dannelse i norskfaget. Oppgaven er utformet som en teoretisk drøfting, som ikke nødvendigvis skal finne det *ene rette* svaret, men kanskje ett av mange ulike svar som legitimerer bruken av høytlesning. Dette skal etter hvert drøftes opp mot dannelse. I en teoretisk drøfting som dette, benytter jeg litteratur og teorier som allerede eksisterer om høytlesning. Teoretikerne som studeres, vil i en kombinasjon med meg som en forskers erfaringer og opplevelser, være som briller for å samle inn og analysere datamaterialet (Postholm, 2010, s.99). Mine erfaringer og opplevelser er hypotesen om at høytlesningen har et uutnyttet potensial. Høytlesningens uutnyttede potensial vil derfor være brillene jeg har brukt for å finne teoretikere og analysere materialet. Måten teoretikerne brukes i denne masteroppgaven, har et hermeneutisk utgangspunkt. Hermeneutikk som en metode viser til en interaksjon mellom en gitt tekst og tolkningen til teksten, hvor formålet har utvidet innsikt i selve innholdet (Befring, 2015, s.22). Dette vil si at jeg har tolket meg frem i materialet med en viss forforståelse, hvor jeg har vekslet i en tolkningsprosess mellom å trekke meg tilbake og se på både helheten og delene i en hermeneutisk sirkel (Kvarv, 2021, s.83). De ulike momentene som kommer frem i forskningsartikler og styringsdokumenter, vil bli utvidet til å bli tolket inn i samfunnet den norske skole tilhører i dag, samt hvilke forforståelser jeg har for høytlesning. Hvor stor del av virkeligheten som blir trukket inn i tolkningen, er avgjørende for hvilken vei drøftingen vil ta. Imidlertid er hovedoppgaven å analysere det utvalgte materialet, som vil føre til en dypere utviklet forståelse for tematikken. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2011), viser til hvordan analyse av tekst må kunne oppnå tre ting. For det første må tekstene tas ifra hverandre, deretter bindes sammen, og til slutt fortolkes og forstås. Dette skal gjøres i analysen.

«Teori gjør det kjente fremmed, slik at det kan oppdages og forstås» (Postholm, 2010, s.100). På denne måten kan derfor teorien være både til hjelp, men også en støtte i den videre analysen oppgaven baserer seg på. Teoretiske begreper som presenteres i oppgaven, vil være til hjelp for meg som forsker, men også for leseren til å analysere materialet for en økt forståelse av problematikken. Begrepene som skal bli utdypet i oppgaven er spesielt høytlesning, dannelse, estetisk lesing og den narrative forestillingsevne. Høytlesing kan som tidligere nevnt i innledning, forstås i flere sammenhenger, avhengig av hvilken kontekst det fortolkes i. Dette gjelder også dannelse, da det finnes svært mange ulike forståelser på begrepet. En teoretisk analyse vil derfor på en side bruke teori for å analysere, forstå og fordype seg i et forskningsfelt,

men på den andre siden også kunne utvikle og skape ny teori rundt høytlesning og dannelse (Postholm, 2010, s.103). Dette gjøres i oppgaven ved at jeg presenterer, analyserer og drøfter funnene opp mot dannelse. I denne oppgaven, vil ny teori være hvordan oppgavens problemstilling åpner opp for å se på høytlesningen på en annen måte enn hva tidligere forskning har vist til, altså dannelse.

### 2.1.1 Litteraturgjennomgang som metode

Denne masteroppgaven baserer seg på en litteraturgjennomgang. Hovedmaterialet som benyttes i denne oppgaven er innføringsbøker, forskningsartikler og styringsdokumenter. Begrunnelse for den valgte metoden er sett ut fra problemformuleringen og tid. Å gjøre forskning på denne måten handler mye om å posisjonere sitt eget studie innenfor et visst forskningsfelt (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.62). Et viktig element å ha som bakgrunnskunnskap i litteraturgjennomganger, er å kunne vise «hvordan avhandlingen gir et signifikant bidrag til feltet» (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.51). Man skal være særdeles forsiktig med å si «det finnes for lite forskning på dette området», da det trengs en strukturert og omfattende litteraturgjennomgang for å kunne avdekke et slikt kunnskapshull. Imidlertid var dette akkurat mine observasjoner før jeg fordypet meg i dette forskningsfeltet. En litteraturgjennomgang retter seg mot forskning som allerede eksisterer, og oppsummerer hva forskningen sier. Derfor var dette en svært godt egnet metode for meg å benytte seg av og litteraturgjennomgangen godt egnet metode for å eventuelt avdekke eventuelle kunnskapshull.

Litteraturgjennomgangen jeg gjør i denne oppgaven vil gi en grov oversikt over høytlesningens forskningsfelt. Når jeg posisjonere mitt eget studie ut fra forskningen jeg finner, vil det være naturlig å komme med egne meninger og en personlig stemme opp mot denne forskningen. Forskningen vil gi en oversikt over hvordan høytlesning legitimeres, som jeg vil posisjonere meg ut ifra. Å posisjonere seg vil si hvordan man legger til grunn sin egen forståelse ut ifra det som har blitt sagt. Masteroppgaven er derfor utformet som en teoretisk drøfting som vil forholde seg kritisk til bruken av høytlesning. Hennig Fjørtoft hevdet i en av sine forelesninger om at litteraturgjennomganger er en viktig del av innledningen til forskningen, da man setter seg inn i kunnskapen som allerede eksisterer, og hvor man i tillegg finner ut av hva man vet at man ennå ikke vet (Fjørtoft, 2021). Selve poenget med litteraturgjennomgangen er ikke hvordan man skal finne et helt nytt materiale, men hvilke eventuelle mangler litteraturen kan avdekke innenfor et visst forskningsfelt. Måten jeg går frem i denne masteroppgaven, kan grunngis som et narrativ review. Et narrativ review er ikke systematisk heldekkende, men kan beregnes som kvalitativ forskning som både undersøker, oppsummerer, vurderer og kritiserer nyere og tidligere forskning innenfor forskningsfeltet (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.58). Denne oppgaven skal samle best mulig vitenskapelig forankret informasjon om høytlesningen, for så å utfordre denne forskningen opp mot dannelsesbegrepet.

Å være kritisk er et av flere trekk ved gode litteraturgjennomganger.

Litteraturgjennomgangen skal ideelt sett skal ha en kritisk og overbevisende tilnærming, samtidig som den skal være kortfattet og presis, for å kunne gi et bidrag innenfor forskningsfeltet (Callahan, 2014, 272). «Your work will either make a contribution to the existing body of knowledge or attempt to challenge some aspect of it” (Hart, 2017, s.2). Dette er noe av det jeg skal gjøre i masteroppgaven. Jeg skal ved hjelp av litteraturgjennomgangen, samle forskning på høytlesning – som et bidrag på det

litteraturredidaktiske forskningsfeltet. Dette skal jeg gjøre i analysekapittelet ved å presentere, oppsummere og sammenligne funnene. Presentasjonene av resultatene vil være avhengig av hvordan jeg er kritisk, og at jeg samtidig kan argumentere og evaluere hvordan resultatene kan tolkes opp mot problemstillingen (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.79).

En implikasjon med denne måten å gjøre forskning på, vil være at en teoretisk metodologisk oppgave baserer seg svært mye på subjektivt skjønn. Dette gjelder både ved vurdering og ved utvelgelsesprosessen av tekst (Befring, 2015, s.86). Jeg skal ikke legge skjul på at den litteraturen som har blitt benyttet i denne oppgaven, har vært for å kunne belyse og forsterke argumenter for å kunne svare på problemstillingen. Derfor vil det være vanskelig å forholde seg nøytral og objektiv i denne problemstillingen. Det vil det være en subjektiv teori til grunne i denne masteroppgaven. Med subjektiv teori menes det en persons erfaringer, opplevelser og opparbeidet teoretiske perspektiv en person har med seg fra tidligere (Postholm & Jacobsen, 2011, s.103). Min subjektive teori vil derfor være mine erfaringer om hvordan høytlesning blir brukt i klasserommet, og som jeg posisjonerer meg ut ifra videre i studiet. Imidlertid kan det teoretiske grunnlaget, i utvalg av vitenskapelige artikler etc., bli en slags felle da teori og metode kan gjøre at jeg ikke ser alternative måter å studere problemstillingen (Maxwell, 2006, s.29). Dette var noe jeg var svært observant på i fremgangsmåten.

### 2.1.2 Fremgangsmåte

For å finne anerkjent forskning i form av vitenskapelige artikler, måtte jeg begynne med et spisset litteratursøk. Dette litteratursøket gjorde at jeg dannet et teoretisk rammeverk som grunnlag til den videre skriveprosessen. Litteratursøket begynte i søkemotorer som retter seg til vitenskapelige artikler, som *Oria* og *Google Scholar*. Disse søkemotorene er utformet slik at det blir enklere å finne relevant vitenskapelig litteratur. Mye av litteraturen i disse søkemotorene er fagfelleverdert, noe som vil si at det er flere eksperter innenfor et fagfelt som har godkjent artikkelen. Søkeord som «høytlesning» i sammenheng med «skole» og «lærer» ble flittig brukt for å orientere seg i det skandinaviske forskningsfeltet. I tillegg brukte jeg «read alouds», for å finne internasjonal forskning om høytlesning. Dette var grunnet hvordan den norske forskningen fremstod som begrenset til høytlesning i barnehage og barnehagelærerutdanningen. Det var en tidkrevende prosess å velge ut relevante vitenskapelige artikler og forskning. Mange av artiklene som dukket opp var irrelevante, og noen ytterst få fremstod som relevante. Det er også verdt å nevne at mye av det jeg tolker som relevant forskningslitteratur, er forskning rettet mot yngre eller eldre elever enn begynneropplæringen. Til tross for dette, er det elementer i flere av studiene som viser seg å ha en overføringsverdi også i skolesammenheng. Dette blir utdypet og begrunnet i den aktuelle forskningen.

Det er flere begrunnelser for utvelgelse av materialet. Det finnes uendelige mengder av informasjon og forskning som kan danne dette bakteppet i forskningsfeltet jeg bevegde meg inn i. Det var derfor en viktig del av prosessen å kunne avgrense meg i utvalg av forskningslitteratur. Elementer fra innføringsbøkene er bevisst tatt med i masteroppgaven, da lærebøkene gir en oversiktlig fremstilling av noe som kan betegnes som de mest innflytelsesrike forfatterne og professorene innenfor litteraturredidaktikkfeltet (Furseth & Everett, 2020, s.87). Den skandinaviske forskningen på høytlesning, ble trekt inn for å gi et litt bredere grunnlag om hvordan høytlesning legitimeres enn hva

innføringsbøkene kunne vise til. I oppstartsfasen startet det med en tanke om å undersøke hva som fantes av internasjonal forskning på høytlesning, men det jeg har valgt å trekke inn i oppgaven, viser seg å være amerikansk forskning. Formålet med litteraturgjennomgangen var å se på perspektiver ved høytlesning som muligens blir oversett.

## 2.2 Dialogisk høytlesning som en utdypelse av høytlesningsbegrepet

Dialogisk høytlesning utdyper høytlesningsbegrepet. Ingeborg Mjør skriver i sin doktorgradsavhandling *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til mening og tekst* (2009) om betydningen av begrepet. Dialogisk høytlesning blir definert som høytlesningen av den voksne, som gjennom dialog oppmuntrer eleven til å være aktiv i høytlesningen (Mjør, 2009, s.3). Når den voksne oppmuntrer eleven til å være aktiv, kan dette være gjennom retoriske spørsmål, spontane språklige og kroppslige reaksjoner fra barnets side (Mjør, 2009, s.3-4). Begrepet dialogisk høytlesning er ikke bare brukt for å utdype høytlesningsbegrepet, men også for å konkretisere rollen av den voksne som skal modellere en dialog, hvor elevene får ta del i dialogen ved å dele sine tanker om teksten (Birkeland & Mjør, 2012, s.171). Dialogisk høytlesning trekkes også frem som en måte å tolke høytlesning på (Birkeland et al., 2018, s.22). I denne masteroppgaven er læreren den voksne. På et internasjonalt plan, fremstår «interactive read-alouds» som et sammenlignbart begrep (Lennox, 2013; Wiseman, 2010; Wright, 2018). «Interactive read-alouds» og «dialogisk høytlesning» er begge begreper som viser til hvordan høytlesningen kan være aktiv og meningsskapende i et fellesskap i klasserommet. Begrepene illustrerer ikke bare en utdypelse av høytlesningsbegrepet, men også hvordan man kan få mer utbytte av høytlesningen.

Den dialogiske høytlesningen er avhengig av læreren som tar initiativ og leder samtalen. Læreren er tross alt leseren av teksten i høytlesningen, som formidler teksten ved å lese den høyt for alle elevene. Derfor er det også naturlig at lærerens rolle er å lede dialogen. Læreren gjør dette ved å stille undrende spørsmål opp mot det som ble lest høyt. Spørsmålene læreren stiller kan være som en utfordring når det kommer til det å tolke. Dette kan være steder i teksten som kan være spennende å høre elevenes meninger om, da det kan finnes flere måter å tolke en tekst på. Samtalen læreren og elevene får i høytlesningen, kan ha flere positive didaktiske konsekvenser. Den dialogiske høytlesningen kan bidra til en kompleks tankegang, hvor elevene lærer i en meningsfylt kontekst og øke sin litterære kompetanse (Wiseman, 2010, s.432). I disse øyeblikkene kan læreren engasjere elevene i en dialog sammen, en dialog som gjør at de snakker om det som blir lest høyt, og derfor også tenker sammen (Lennox, 2013; Wright, 2018). Dette kan begrunnes i hvordan elevene kan utvikle sine egne tanker i samspill med hva de andre elevene sier. Ved at elevene blir møtt med forskjellige situasjoner i høytlesningen, kan elevene lære ut fra disse situasjonene, dersom læreren tilrettelegger for meningsfylte samtaler. De meningsfulle samtalene kan bli konstruert sammen med elevene i klasserommet, hvor elevene får en viktig mulighet i å bidra med erfaringer fra sitt eget liv. Når elevene ser sammenheng mellom det som kommer frem i de litterære tekstene og sine egne liv, vil elevene ikke bare bygge på kjent kunnskap, men også utvide disse kunnskapene i sammenheng med historien. Ved at læreren tar tak i innspillene elevene kommer med, vil det føre til et positivt klasserommiljø og engasjement, og i det lengre løp videre akademisk skolegang (Wiseman, 2010, s.437).

Den dialogiske høytlesningen kan også være som en demokratisk deltakelse. Dette grunnlag i hvordan innspillene til elevene kan følges opp og bli respektert av læreren. Læreren gir i dialogen muligheter for at elevene kan trekke inn sine tidligere erfaringer, både fra egne liv og tidligere litterære erfaringer (Birkeland & Mjør, 2012, s.172). Læreren kan sikre en fellesforståelse underveis i lesingen (Birkeland & Mjør, 2012, s.171). Fellesforståelsen kan føre til en oppmuntring til en videre deltakelse. Et eksempel på dette er hvordan læreren skaper nysgjerrighet rundt den valgte boken til høytlesning, slik at elevene kan omstille seg og gjøre seg klar til høytlesningen ved å aktivere sine forkunnskaper om en bestemt tematikk, tidsperiode, livssituasjoner eller årstider. Forforståelsen til elevene er et viktig utgangspunkt i møtet med nye erfaringer og oppdagelser i den dialogiske høytlesningen (Mjør, 2009, s.5). Selv om læreren bidrar til en fellesforståelse, vil imidlertid dialogisk høytlesning kunne oppleves forskjellig fra elev til elev. Dette er grunnet hvordan alle elevene er forskjellige individer med forskjellige bakgrunner, interesser og liv. Derfor vil alle elevene bringe med seg ulike forforståelser inn i den dialogiske høytlesningen. Desto viktigere er det at læreren respekterer innspillene fra elevene, da de kan forstå høytlesningen ulikt.

Utvalg av litteratur som skal brukes i den dialogiske høytlesningen er det ofte læreren som gjør i forkant. Barnelitteratur har et godt utgangspunkt for å fange leselysten til elevene, men også for å få et enda større utbytte av dialogisk høytlesning. Barnelitteraturen er laget for barn og handler ofte om barna, ofte med tematikk som er til interesse for barna (Stokke & Tønnessen, 2019, s.19).

Children´s literature can be a platform for discussions about how the world is, how it should be, how we want it to be; quality children`s literature provides a wonderfully powerful way of to connect with their lives while modeling skillfull strategies (Wiseman, 2010, s.438).

Ut ifra hvordan barnelitteraturen omtales vil derfor den dialogiske høytlesningen gjøre at elevene får like muligheter til å danne seg forståelser av hvordan verden er satt sammen, eller hvordan man helst skulle ønsket at den hadde vært. Selv om alle elevene er i et fellesskap i høytlesningen, har imidlertid ikke alle elever like muligheter til å bli lest høyt for hjemme, og kan derfor bli lest høyt for på skolen. Dette viser til den viktige rollen læreren har som litteraturformidler for *alle* elevene – også de elevene som ikke blir lest høyt for hjemme.

Dialogisk høytlesning skjer underveis i lesingen, og må ikke forveksles med litterære samtaler. Litterære samtaler er en grundig diskusjon mellom lærer og en gruppe elever etter man har ferdiglest et litterært verk. Hensikten med litterære samtaler «vil alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte» (Hennig, 2012, s.27). Likhetene mellom litterære samtaler og dialogisk høytlesning er slående, ettersom det er *dialogen* som er hovedfokus. Imidlertid er mine observasjoner er at den interaktive lesingen blir mindre nevnt i forskningen, enn litterære samtaler som hovedsakelig foregår etter lesing. Forskning rundt dialogisk høytlesning er ikke tilgjengelig i lik grad som litterære samtaler. Dette kan det være flere grunner til. På en side kan elevene ha flere tanker etter lesingen litterært verk er ferdigstilt enn hva de får mulighet til i dialogisk høytlesning. På en annen side kan den dialogiske lesingen virke som et forstyrrende element hvor læreren midt i høytlesningen stiller retoriske spørsmål som måtte dukke opp ut fra det som har blitt lest. For å oppsummere er dialogisk høytlesning er en måte å tolke høytlesning på, en slags

didaktisk løsning på litteraturformidling. Det finnes flere måter å tolke høytlesning på. Høytlesning kan være mye mer enn en didaktisk løsning på litteraturformidling. Dette kan utdypes mer ved hjelp av å se på ulike litteratursyn.

## 2.3 Litteratursyn på høytlesning

Litteratursyn og leseforståelser spiller en viktig faktor for å kunne få flere perspektiver på å forstå høytlesning. Leseforståelser er essensielle for hvordan man ser på lesing, hvordan man ser på litteraturen, hvordan man kan tolke den, og hvordan man benytter seg av litteraturen. I forskningen som retter seg mot lesing, blir det framhevet flere ganger at målet for leseprosessen er *forståelsen* for det man leser (Kulbrandstad, 2003, s.20). Litteratursyn er derfor viktig da det ikke bare spiller inn en rolle på hvordan man forstår litteraturen, men også preger måten man benytter litteraturen på. Høytlesning kan forstås som en måte å benytte litteraturen på, og derfor vil litteratursyn være viktig for høytlesning også. Teoretikerne som retter seg mot leseforståelsen danner på den måten et viktig bidrag for å kunne forstå høytlesning.

### 2.3.1 Høytlesning som estetisk lesing og kunstopplevelse

Louise Rosenblatt står i dag som en av de mest innflytelsesrike litteraturteoretikerne de siste syv tiårene og har påvirket flere litteraturforskere i litteraturredidaktikken i dag. Rosenblatt introduserte begrepene efferent og estetisk lesing som essensielle litteratursyn. *Literature as Exploration* (1995), første gang produsert i 1938, er en av bøkene som står igjen som et minneverdig verk som fremdeles kan sees på som dagsaktuelle. Til tross for at Rosenblatt sine begreper og teorier ble introdusert i USA i 1938, er begrepene fremdeles særdeles aktuelle for hvordan litteraturundervisning i Norge blir prioritert den dag i dag. Begrepene efferent og estetisk lesing presenteres som litteratursyn, og blir benyttet i den forstand hvordan man på forskjellige måter kan se på litteraturen.

Begrepene illustrerer ulikheten mellom å lese et litterært verk som kunst, og å lese litteratur av praktiske grunner (Rosenblatt, 2015, s.32). Begrepet efferent lesing, fokuserer mer på de praktiske og analytiske delene av litteraturen. Efferent lesing er lese måten når man velger ut analytisk informasjon, hvor fokuset ligger på informasjonen teksten gir. «Our attention is primarily focused on selecting out and analytically abstracting the information or ideas or directions for action that will remain when the reading is over» (Rosenblatt, 1995, s.32). Eksempler på dette kan være å lese en oppskrift, lese for å finne svar på et spørsmål, eller ved å lese en avis. Begrepet estetisk lesing setter søkelys på selve kunstopplevelsen av litteraturen. Imidlertid fremstår begrepet estetisk lesing som lese måten hvor man er mest opptatt av det kognitive som skjer under leseprosessen (Hennig, 2017, s.112). Sanser, fantasi, følelser, livserfaring, egne erfaringer og ikke minst egen fantasi kan sees på som viktige elementer i den estetiske lesingen. I estetisk lesing skaper man forestillinger, og det man selv bidrar med gjennom minner og fantasi er det viktigste (Hennig, 2019, s.10). Dette vil ikke dermed si at det er to adskilte måter å forstå litteraturen og tolke høytlesningen på. Begrepene vil man finne elementer av i all lesing og kan ikke skilles fra hverandre konsekvent. Jeg mener at spørsmålet er på en annen side om én av disse lese måtene og leseforståelsene dominerer mer enn den andre, og hvilke konsekvenser dette kan få på litteratursynet.

Det er særlig et interessant punkt ved den estetiske lesingen Rosenblatt fremhever. «Definitions of the aesthetic experience often postulate that art provides more complete



fulfillment of human impulses and needs than does ordinary life with its frustrations and irrelevancies» (Rosenblatt, 1995, s.33). Man kan på den måten si at estetisk lesing er som en kunstform. Kunstformen kan åpne opp for å gi en enda bedre forståelse for andre mennesker, og samtidig kunne gå lengre enn sitt eget liv. For at den estetiske lesingen skal kunne være som en kunstopplevelse, poengterer Rosenblatt viktigheten av at leseren må vende sin fulle oppmerksomhet mot transaksjonen mellom teksten og seg selv (Rosenblatt, 1994, s.28). Lesing som transaksjon vil i høytlesningen være mellom teksten som blir lest høyt av læreren, og elevene som lytter.

Ut fra teori om estetisk lesing, vil høytlesning som transaksjon på mange måter kunne tolkes som en kunstform. Estetisk lesing som kunstform kan på mange måter tolkes som et godt grunnlag for høytlesningen. Å tolke høytlesning som en direkte kunstopplevelse vil ha flere konsekvenser.

Kunstopplevelse kan inntreffe ved konsentrasjon om litterære verk på den måten at leseren låner ut sine sanser til teksten i korte øyeblikk. (...) Det er en fornemmelse av overskridelse mellom tekst og leseren som oppstår når leseren er i sanseposisjon på terskelen mellom fiksjon og virkelighet, fysisk plantet for eksempel i klasserommet, men med alle sanser vendt mot det hen leser. I det øyeblikket oppstår en fornemmelse hos mottakeren av at fiksjonen får liv i dem selv. Når teksten er lest, blir sanseintrykkene fra kunstverket omdannet til individuell erfaring. Slike opplevelser er det voksne ønsker at litteraturmøtene skal etterlate seg hos elevene (Ørjasæter & Skaret, 2019, s.231).

Slik vises det hva som er ønskelig at den estetiske lesingen – og derfor også høytlesningen, skal gjøre med elevene. Med dette synet på litteratur, vil høytlesningen kunne åpne for at elevene får trukket inn sine egne opplevelser, sanser, følelser og fantasi. Høytlesning som kunstopplevelse kan være en stor grunn til at elevene får leselyst og motivasjon til å kunne fordype seg i litteratur på egenhånd senere. Som tidligere nevnt, er spørsmålet om efferent lesing eller estetisk lesing tar mer plass i klasserommet. Estetisk lesing er et perspektiv på litteraturformidling som ut fra de didaktiske virkningene absolutt burde vektlegges i klasserommet, gjerne i form som høytlesning.

Rosenblatt hevder at den estetiske lesingen blir for lite vektlagt i litteraturundervisningen (Hennig, 2019; Kjelen, 2015). Dersom efferent lesing blir vektlagt i for stor grad, kan konsekvensene være at den estetiske lesingen bli tilsidesatt. Dette kan føre til at elevene ikke får mulighetene til å glede seg over de estetiske sidene ved lesingen, ettersom undervisningen retter seg for mye mot det analytiske (Kjelen, 2015, s.3). Halvard Kjelen skriver videre hvordan barn i skolen lærer seg å lese for mye analytisk. Eksempel på dette kan være når en litterær tekst legges frem for elevene, og elevene blir oppfordret til å se på virkemidler forfatteren har brukt, hvilke metaforer og sammenligninger som blir trukket frem. Dette kan sees på som en tendens som har oppstått med hvordan den efferente lesingen blir prioritert i skolen.

Det kan virke som at den efferente lesingen går på bekostning av den estetiske lesingen, og underforstått høytlesingen også. Begrepene estetisk og efferent lesing er tross alt ikke adskilte begreper, men ved at den efferente lesingen blir mer vektlagt, vil det kunne påvirke litteratursynet, og derfor litteraturbruken og litteraturformidlingen i skolen. Dette er ofte i sammenheng med hvordan det er efferent lesing vektlegges å samle

informasjon, noe som er som er viktig forutsetning for å kunne prestere best mulig på ulike tester. Å analysere tekst og litteratur er en viktig del av norskfaget, men dersom det kun vektlegges dette perspektivet, er sjansen for at den estetiske lesingen blir tilsidesatt ettersom tiden ikke strekker til. Testkulturen som har oppstått i skolen kan nærmest begrunnes i hvordan den efferente lesingen har overkjørt den estetiske lesingen. Imidlertid vil jeg også påpeke en viktig ulikhet som skiller begrepene. Den efferente lesingen kan det muligens finnes et korrekt svar for alle leserne. På den andre siden er den estetiske lesingen ulik fra person til person, da alle har ulike personlige utgangspunkt med tanke på sanser, følelser og livserfaringer. På dette grunnlaget, er derfor ikke den estetiske lesingen «testbar» til samme grad som den efferente lesingen er. Begrepene viser til hvordan forskjellige lese måter kan prege litteratursynet og hvor viktig det er for læreren å ha kunnskaper om ulike litteratursyn. Det finnes flere teorier rundt viktighet av litteratursyn som kan trekkes opp mot høytlesningen.

### 2.3.2 Den narrative forestillingsevnen i høytlesningen

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum, fremhever viktigheten av at barn danner seg en narrativ forestillingsevne gjennom litteraturen. Den narrative forestillingsevnen, kan defineres som evnen til å bruke sin egen fantasi for å forestille seg og leve seg inn i ulike situasjoner, ulikt fra sine egne erfaringer og egen livssituasjon (Nussbaum, 2016). Nussbaum har filosofi som sitt forskningsfelt, men mye av hun skriver om kan tolkes opp mot skolesammenheng og litteraturundervisning. Nussbaum poengterer litteraturens betydning, og dette mener jeg kan gi gode svar på hvorfor det er så viktig at barn skal møte litteratur i skolen gjennom høytlesningen. Når litteraturens betydning poengteres, går tolkningen mye dypere enn kun lesing som avkoding. Den narrative forestillingsevnen gjør så mye mer enn bare å avkode skriften gjennom lesing. Forestillingsevnen som mennesker (og spesielt barn) kan være med på å danne en mye dypere forståelse for andre menneskers livssituasjoner. Litteraturens muligheter for å kunne oppøve forestillingsevner ved å lese skjønnlitteratur, er store. «Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se.» (Nussbaum, 2016, s.29). Dette viser til hvilket innsyn elevene i skolen kan få i andres liv, og dermed utvikle forestillingsevnen gjennom høytlesningen.

I de øyeblikkene hvor læreren benytter seg av høytlesning, vil alle elevene være til stede og få lik tilgang på samme tekst. Nussbaum poengterer hvor viktig skolegangen er for å kunne gi *alle* like muligheter til å kunne oppøve den narrative forestillingsevnen. Nussbaum hevder at litteraturformidling, å øke bevisstheten rundt litteraturen på så mange forskjellige måter, er en sentral rolle for utdannelsen på veien mot å bli samfunnsborgere (Nussbaum, 2016, s.57). Dette blir begrunnet i hvordan den narrative forestillingsevnen kan gi det enkelte individ en bedre forståelse av andre mennesker. Høytlesningen vil dermed ut fra Nussbaum sine teorier om narrativ forestillingsevne, utvide elevenes forståelser av andre mennesker.

Noen fiksjonskarakterer føler som oss, og noen er det vanskelig å identifisere seg med uten videre. Men selv når vi ikke greier å identifisere oss med en karakter, kan dette være en kilde til bedre forståelse. Både identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker (Nussbaum, 2016, s.34).

Elevene vil i høytlesningen kunne få en bedre forståelse av andre mennesker. Denne forståelsen kan komme til uttrykk på flere måter. På en side vil den narrative forestillingsevnen gjøre at man får levd seg dypere inn i en fiksjonskarakter. Elevene kan komme tett på et annet menneskes liv, håp, frykter og drømmer. Dette kan gjøre at elevene får en dypere forståelse for hvordan omstendighetene til denne karakteren påvirkes av livssituasjonen den litterære karakteren lever i. Dette vil også si at man kan komme så tett på denne fiksjonskarakteren og se hvilke konsekvenser det kan ha ved å eksempelvis ha en annen hudfarge eller seksuell legning enn hva man selv har (Nussbaum, 2016, s.34). Dette er forestillinger og innlevelse i situasjoner man selv kan ha i egne liv. Følelser, livsvilkår og tanker er noe av det litteraturen kan berike forestillingsevnene med, en utvidelse av innlevelse og sympati som ikke virkeligheten kan gi leserne til samme grad som litteraturen har mulighet til å gjøre (Nussbaum, 2016, s.56-57). En forenkling av den narrative forestillingsevne kan vises med eksempel fra det allmennkjente «problembarnet» Emil i Lønneberget. Noen elever vil kanskje kjenne seg igjen, de synes også er vanskelig å sitte i ro. Andre elever vil ikke kjenne seg igjen i det hele tatt, men kan få en bedre forståelse av andre elever som synes det er vanskelig å sitte i ro.

Elevene vil i høytlesningen på den måten kunne få en bedre forståelse for andre mennesker, men slik som den estetiske lesingen, kan også den narrative forestillingsevnen sees på som en kunstform. «Kunst bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar» (Nussbaum, 2016, s.26). Lærerens rolle i å formidle litteratur i høytlesningen blir flere ganger slående i mye av det Nussbaum poengterer. Høytlesningen kan på dette grunnlaget være en kunstform som bidrar til hvordan elevene bruker vurderinger og narrativ forestillingsevne, i senere valg i egne liv. Dette er noe man også kan knytte tilbake mot den estetiske lesingen, hvor lesingen blir som en kunstopplevelse hvor man vender sin oppmerksomhet mot transaksjonen mellom teksten og seg selv (Rosenblatt, 1994, s.28).

Læreren har en stor rolle i å velge ut litterære verk som skal brukes i høytlesningen. «Hvis litteraturen er en fremstilling av menneskers muligheter, vil de litterære verkene vi velger ut, uunngåelig være et svar på, og videreutvikle, vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne være» (Nussbaum, 2016, s.51). Dette viser til hvilken viktig rolle læreren har som litteraturformidler, og i utvelgelse av litteratur elevene i skolen skal møte. Læreren må derfor velge litteratur som er variert og som skal utfordre elevene. «For at litteraturen skal kunne spille sin samfunnsrolle, må vi la den forstyrre oss – ja, vi må til og med oppfordre den til å gjøre det» (Nussbaum, 2016, s.41). Dette er noe også danske Martin Blok Johansen argumenterer for i sin bok *Litteratur og dannelse* (2019).

Pointen er her, at elevene også skal møte litteratur i undervisningen, som ikke ufortøvet imøtekommer deres egne interesser og umiddelbare lyst, fordi der er en risiko for, at de dermed kommer til at udarbejde identifaktoriske læsninger og analyser, hvor litteraturen så blot bliver en bekræftelse af deres allerede eksisterende verdensbillede (Johansen, 2019, s.18).

Litteraturen skal utfordre, forstyrre og gjøre at elevene får utfordret seg selv. At elevene får møte forskjellig litteratur i høytlesningen, er også et viktig kulturelt aspekt. Dette kan vises i hvordan elevene kan bli utfordret i tankegang i sitt verdensbilde, og går ut av høytlesningen med nye tanker og forståelser.

Både Rosenblatt og Nussbaum bidrar med viktige perspektiver på hvordan høytlesningen kan være en essensiell og en viktig måte å gjøre litteraturformidling på i klasserommet. Rosenblatt og Nussbaum, nevnes i de fleste tekstene jeg kunne finne om høytlesning. Rosenblatt og Nussbaum virker til å ha blitt brukt til å legitimere høytlesningen fra et teoretisk perspektiv. Litteratursyn og leseforståelser i form av begrepene estetisk lesing, efferent lesing og den narrative forestillingsevnen har blitt gjort rede for i dette kapitlet. Disse begrepene viser til mer enn bare lesing som avkodning, og kan på flere måter konkretisere flere viktige aspekt for å forstå høytlesningen. Et annet spørsmål er derimot hvordan høytlesningen kan komme til syne i styringsdokumentene.

## 2.4 Høytlesning i styringsdokumentet Læreplan i norsk

Styringsdokumenter er noe som kan fortolkes som bindende rammer for hvordan «skole skal skje». Alt arbeid som blir gjort i skolen, er styrt på et ideologisk plan av regjeringen gjennom styringsdokumenter. Når man sier et ideologisk plan, er dette grunnet hvordan læreplaner og styringsdokumenter representerer tiden man lever i, og hvordan det viser til hvordan regjeringen vil at skolen ideologisk sett skal være, og som skolen skal leve opp til. Om disse forventningene blir levd opp til, er derimot en annen sak. «Læreplaner er del av et større utdanningspolitisk og ideologisk system. For å forstå læreplanen må vi forstå samfunnet som skolen er en del av» (Andreassen & Tiller, 2021, s.22). I dag kan man si at skolen lever i et såkalt kunnskapssamfunn. Kunnskapssamfunn defineres som et samfunn hvor kunnskapen blir verdsatt høyest. Dette ble enda mer stadfestet i en av nyttårstalene til den daværende statsministeren. «*Det er kunnskap som er fremtidens olje i Norge. Du som er lærer, skal vite at du gjør kanskje Norges viktigste jobb.*» (Regjeringen, 2014). Implikasjonene dette har for hvordan læreplaner utformes, kan vises i form av målstyring. Målbar kunnskap har satt sine spor. I målstyringen er målet å forbedre resultatene, hvor kunnskapsprosesser i skolen skal måles gjennom pedagogiske praksiser som vurdering og undervisning i klasserommene (Dale, Gilje & Lillejord, 2011, s.79). Dette viser seg også i Læreplanen i norsk.

Læreplanen i norsk nevner ikke høytlesning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Av observasjoner og egen erfaring gjennom praksis i grunnskolen, er Læreplanen i norsk det desidert mest brukte styringsdokumentet norsk læreren forholder seg til. Praksis er en integrert del av lærerutdanningen, hvor man til sammen i løpet av studieløpet er i skolen 110 dager. Læreplanen i norsk viser til hva elevene skal kunne og hvordan norskfaget har et særskilt ansvar for lesing i skolen. Imidlertid er min observasjon at begrepet høytlesning så godt som ikke-eksisterende i læreplanen. Dette er en observasjon ikke bare jeg har gjort meg, men som også poengteres i forskningslitteraturen. Håland, Hoem og McTiuge (2020) viser nemlig til gjennom sitt forskningsprosjekt at det er ingen spesifikt fokus på høytlesning i lærerplanene. Høytlesning kan på en annen side komme inn som et naturlig tolkningselement, ettersom det er ikke en selvfølge at alle elevene kan å lese enda i begynneropplæringen. Selv om høytlesning ikke blir eksplisitt nevnt, er det flere momenter i Læreplanen i norsk man kan knytte opp mot høytlesningen. Høytlesning som en didaktisk form for litteraturformidling, er som sagt ikke nevnt eksplisitt i læreplanen. Imidlertid er det viktig å ha som bakgrunnskunnskap hvordan Læreplanen i norsk tross alt et tolkningsdokument, hvor læreren må benytte seg av handlings- og tolkningsrommet man har i styringsdokument som dette. Dette vil si at det er opp til den enkelte læreren hvordan man skal tolke det som står i læreplanen, og

hvordan man skal gjøre undervisningen. Elementer som kan knyttes opp til høytlesningen, er noe jeg mener man kan finne flere eksempler av.

Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

Læreren må derfor tolke hva som kan ligge i definisjonen av eksempelvis «litterære opplevelser», samt hva som innebærer i å kunne uttrykke seg på både «kreative og skapende måter». Det er her jeg mener høytlesingen kan komme inn som et naturlig element i norskfaget. Dialogisk høytlesning av læreren og med elevene, har som vist til tidligere i bakgrunnskapittel, et stort potensial til å gi gode litterære opplevelser på kreative måter. Høytlesningen kan gi litterære opplevelser som gjør at elevene blir engasjerte og dratt inn i den litterære verdenen. Den dialogiske høytlesningen kan føre til meningsfulle dialoger. Dialogene kan utvikle seg til diskusjoner, hvor man diskuterer seg frem til eksempelvis hva en fiktiv person tenker i bestemte øyeblikk. Eksempel på dette kan være hvordan det er for Emil å leve i snekkerboden, eller hvordan føler Emil seg når han låser seg eller blir låst inne? Hvordan føler Emil sin far seg når Emil finner på nye rampestreker? Å leve seg inn i en litterær verden og oppøve den narrative forestillingsevnen er en glede alle elevene burde få oppleve. Med kunnskaper om estetisk lesing og den narrative forestillingsevne, kan den dialogiske høytlesningen gjøre mye av det sitatet over fra læreplanen viser til. Til tross for at det kan tolkes ut fra Læreplanen i norsk, må læreren bruke handlingsrommet i tillegg for å kunne oppnå dette. Ikke bare har høytlesningen en ren underholdningsverdi, men også svært stor nytteverdi. Dette kan begrunnes gjennom elevenes muligheter for utløp av kreativitet i dialogisk høytlesning.

Elevenes utløp av kreativitet kan også vise seg igjen flere steder i Læreplanen i norsk. Kreativiteten kan få utløp ved at elevene får i den dialogiske høytlesningen sette ord på sine egne tanker rundt hva som ble lest, og i tillegg ordlegge seg for hva som kommer til å skje videre i teksten. «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Slik viser læreplanen til at hvordan man kan oppnå dette i den dialogiske høytlesning og fremstår for meg nærmest som en definisjon av den narrative forestillingsevnen. Dialogisk høytlesning vil oppøve den narrative forestillingsevnen ved at man får innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, og derfor også seg selv og dermed føre til identitetsutvikling. I dialogisk høytlesning kan man i et fellesskap undre seg over kampen mot det gode og onde i Harry Potter, og finne et eller flere mulige svar i fellesskap. Den dialogiske høytlesningen vil derfor også gjøre at elevene kan få større innsikt i hva andre litterære karakterer kan tenke, men i tillegg også hva medelever tenker rundt teksten. Sitatet i det utformet under norskfagets *kjerneelementer*, noe jeg derfor vil si er enda et sterkere argument på hvorfor høytlesning burde være en sentral del av norskfaget.

Sentrale deler av norskfaget blir utdypet i kapitlet Tverrfaglige temaer- og folkehelse og livsmestring. I dette kapitlet av læreplanen skrives det gjentatte ganger om hva lesing

kan gjøre i norskfaget. Her skrives det at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal på en side bekrefte og utfordre selvbildet til elevene – noe som skal føre til og bidra med en større identitetsutvikling og livsmestring. Denne lesingen skal også gjøre at elevene får innblikk i livssituasjoner til andre mennesker og utfordringer som måtte prege disse menneskene. Dette skal bidra til at elevene ikke bare utvikler en dypere forståelse, men også respekt og toleranse for annerledes perspektiver og synspunkter andre mennesker kan ha (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3-4). Læreplanen i norsk viser her til et særdeles viktig poeng litteraturen bringer med seg. Her mener jeg at man tydelig kan merke det ideologiske perspektivet som ligger til grunn i læreplanen. Dette er et ideelt bilde av hva man helst vil at lesingen skal føre til. Det er derimot opp til læreren om elevene skal få tilgang til å kunne utvikle dypere forståelse for andre mennesker og å kunne respektere andres meninger og holdninger annerledes enn sine egne. Hvordan kan læreren gjøre alt dette spør du kanskje deg selv? Jo, læreren må benytte seg av potensialet som ligger i høytlesningen. Læreren må ta initiativ til en dialogisk høytlesning sammen med elevene, hvor man i fellesskap snakker og lytter om tematikk, perspektiver eller synspunkt litteraturen bringer med seg. Dette kan argumenteres opp mot estetisk lesing og den narrative forestillingsevne som tidligere nevnt i kapittel 2.3.1 og 2.3.2.

Spørsmålet mitt er derfor om teorier om estetisk lesing og den narrative forestillingsevne knyttes opp mot dialogisk høytlesningen *godt nok*? Finnes det et uutnyttet potensial i hvordan man benytter litteraturen i høytlesningssituasjoner til å kunne utvikle elevenes perspektiver og kunnskaper? Læreren tolker i de ulike delene av Læreplanen i norsk, men høytlesningen kan også tolkes inn under spesifikke kompetansemål sortert etter årstrinn.

Når man ser på kompetansemålene i Læreplanen i norsk, er det et bestemt begrep som utmerker seg. «Lytt til» virker til å være sentrale stikkord som flere ganger går igjen under kompetansemål elevene skal lære seg etter de forskjellige trinnene. Lese og lytte til skjønnlitteratur er nevnt som kompetansemål både for 2.trinn og 4. trinn. Under 2.trinn blir det satt i sammenheng med skjønnlitteratur og sakprosa hvor elevene skal både *lytte* og *samtale til*. I 4.trinn blir det satt i sammenheng med skjønnlitteratur og sakprosa også, men det er utdypet i en større grad opp mot spesifikke sjangre innenfor skjønnlitteraturen og sakprosaen. Her blir det også utdypet at samtalene skal rette seg mot hva tekstene betyr for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.5-6). Dette gjør derfor dialogisk høytlesning svært aktuelt. I 2. og 4. trinn kan man derfor tolke at dialogisk høytlesning kommer inn som et naturlig didaktisk hjelpemiddel for å formidle litteratur. På en annen side, stiller jeg meg svært kritisk til hvordan stikkordene «lytte til» i sammenheng med skjønnlitteratur og sakprosa, ser ut til å være ikke-eksisterende begrep i læreplanen som kompetansemål etter 7.trinn. På en side kan man forstå at elevene gjennom sju års skoleløp skal ha opparbeidet en såpass god leseferdighet, slik at elevene skal lese flytende på egen hånd og ikke «trenger» høytlesningen. På en annen side, kan man argumentere for at høytlesningen vil gi litterære opplevelser de ikke vil få selv av å benytte seg av stillelesing. Høytlesningen kan utenfor begynneropplæringen også være med på å skape en god litteraturopplevelse for alle elevene – også de med ulike vansker knyttet for å lese tekster.

Det er viktig å påpeke at Læreplanen i norsk legger føringer for hvordan norskfaget skal arte seg, på den andre siden må man ikke glemme at læreren har et stort handlings- og tolkningsrom i styringsdokumentet. Dette blir påpekt til å kanskje være den mest opplagte grunnen til at hva som skjer i timene og hvordan undervisning skjer i de norske

klasserommene er såpass ulikt (Aase, 2005a). Noen lærere vil kanskje se på hvilke måter man kan knytte inn høytlesning ut fra styringsdokumentet, men andre lærere vil på en annen side ikke kunne se hvordan man kan knytte høytlesningen opp til undervisningen. Å kunne tolke og forstå en læreplan, er en sentral kompetanse for lærerprofesjonen. Dersom lærerne misforstår, tolker feil eller ikke ser intensjonene i læreplanen, kan det få store konsekvenser for elevene i skolen (Andreassen & Tiller, 2021, s.14). Dette kan være spesielt gjeldende for dannelsesbegrepet.

## 2.5 Dannelsesbegrepet

Et omstridt begrep innenfor norskfaget (og skolen for så vidt) er «dannelse». Dette begrepet har preget skolen i flere hundre år, og har fremdeles dype spor i skolen. Dannelsesbegrepet kan virke stort og diffust, og det kan sees på som en viktig del av lærerens kompetanse i å kunne forstå og definere begrepet. Dette er en viktig kompetanse grunnet at begrepet brukes mye i styringsdokumenter, og trenger derfor lærerens tolkninger og perspektiver. Dannelse kan sees på som et eget vitenskapsfelt, med flere filosofiske grunnlag til å tyde begrepet. Dannelsesbegrepet skal derfor i dette delkapitlet defineres og diskuteres opp mot Overordna del av læreplanen og norskfaget. Begrepet skal brukes for å se på hvordan høytlesningens potensiale kan bli utnyttet for å kunne utdype potensialet det kan ha i norskfaget.

«Dannelse» er et begrep som ofte har blitt forvekslet med «oppdragelse», et element foresatte i mer grad enn skolen (som oftest) har kontroll over. Andre knytter begrepet opp mot hvordan man tilegner seg kunnskaper. Laila Aase definerer dannelse som en sosialiseringsprosess. Denne sosialiseringsprosessen skal føre til at man får bedre forståelse, et rom for beherskelse og kan gjennom prosessen få muligheten til å delta i vanlige kulturformer, gjennom måter man tenker på, hvordan man handler og kunnskaper man har innenfor et felt (Aase, 2005b, s.37). Danning er derimot ikke det samme som å kunne lærestoffet, men handler mer om hvordan elevene blir preget av kunnskapen og at den nye kunnskapen blir videreført med i senere handlinger (Aase, 2005b, s.38). Dette vil si at selv om man får kunnskaper om et bestemt tema og oppnådd et kompetansemål fra læreplanen, vil ikke det si at det automatisk har bidratt til danning. Eksempler på dette kan være hvordan man kan ta med seg situasjoner fra fortellinger inn i situasjoner som oppstår senere i livet. Dannelse vil derfor videre i denne oppgaven defineres som en sosialiseringsprosess elevene kontinuerlig går gjennom.

Å huske og reprodusere lærestoffet er ikke danning. Dannelsingsprosessen krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av beredskapen de har for å samhandle med andre. (...) Men skal kunnskapsstoffet fungere dannende, må elevene bli utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet. Det fordrer kommunikasjonssituasjoner i norskklasserom der eleven får komme til orde, får møte motforestillinger og nye perspektiver, ikke minst gjennom stemmer fra fortid og fra ulike kulturer, og der læreren våger å tilføre alternative tanker og kunnskaper (Aase, 2005b, s.38-39).

Slik viser sitatet til hvilken viktig rolle norskfaget har for dannelsingsprosessen. Norsktime har spesielt et ansvar for at elevene skal få muligheter og tilganger til nye tanker, gjerne med en dypere innsikt i konsekvenser av andres og egne ytringer (Aase, 2015a, s.69). Norskfaget kan på den måten ha en hovedoppgave i å kunne tilby elevene dannelsingsprosesser gjennom tenkemåter og skrivemåter elevene ikke ville møtt andre

plasser (Aase, 2015a, s.71). Det har seg ikke slik at norskfaget alltid har hatt en hovedoppgave for elevenes dannelsesprosess. Dannelsesbegrepet har utviklet seg i store historiske linjer i norskfaget. Sveinung Nordstoga poengterer og diskuterer flere viktige flere perspektiv på begrepet. Danning er ikke som et læringsmål man oppnår og har fullført når man tilegner seg kunnskaper, men derimot noe man må bearbeide som et tenkende menneske (Nordstoga, 2014, s.76). En av Nordstogas påstander er at måten skolen fokuserer på målstyring, gjør at dannelsesbegrepet blir et overflødig begrep i forhold til de grunnleggende ferdighetene samfunnet velger å vektlegge (Nordstoga, 2014, s.110). De grunnleggende ferdighetene som nevnes, er i dag nedfelt i Overordna del av læreplanen som; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse ferdighetene er målbare, i en helt annen skala enn hva dannelse er. Nordstoga viser til hvordan skolen, og underforstått norskfaget også, har blitt mer fiksert på hvordan alt skal gjennomføres og oppnås av læringsmål, som gjør at dannelse blir et begrep stående i skyggen. Dannelse kan ikke måles i samme skala, da dannelsesprosessen er en indre prosess og individuell fra person til person.

Ser man tilbake til tidligere dannelsesperspektiver, finner man igjen flere ideologiske tankeganger rundt begrepet som også kan vise til begrepets betydning den dag i dag. Humbolts sine refleksjoner rundt dannelsesbegrepet var noe jeg spesielt merket meg. «Dannelse er også en organisk prosess: Den er en blomstring av menneskets indre muligheter» (Stensholt, 2011, s.71). Dette sitatet kan vise til hvordan dannelse som en organisk prosess er en del av å forme identiteten. Stensholt skriver videre hvordan et menneske kan forme sin identitet gjennom dannelsesprosessen, slik som en kunstner skaper kunst og til slutt står igjen med et kunstverk (Stensholt, 2011, s.72). Dette kan knyttes opp mot estetisk dannelse.

Kallestad og Røskeland (2020) skriver om *estetisk dannelse*. Dette begrepet fordyper seg i hva det estetiske kan ha å si for dannelse. Estetikk er en retning som på et filosofisk plan som «undersøker grunnlaget og lovene for det skjønne i kunsten og naturen» (Tjønneland, 2021). Estetisk dannelse illustrerer betydningen skjønnlitteraturen kan få for blant annet holdningene, forestillingene, virkelighetsforståelse og leserens liv og identitet, samt dannelse i bred betydning. Estetisk dannelse er derfor et begrep som åpner opp for en videre betydning av hva skjønnlitteraturen kan gjøre med leserens indre (Kallestad & Røskeland, 2020). Videre skrives det hvordan norskfaget har et spesifikt mål innenfor litteraturredidaktikken, å kunne oppøve den litterære forestillingsevnen gjennom lesing av litteraturen.

Dannelse er som vist i dette kapittelet ganske stort. Selve begrepet dannelse har et dårlig rykte på seg. Begrepet har blitt analysert i grunnskolens læreplaner fra 1940 til 2006, hvor det ble konkludert med at begrepet «dannelse» er svært vagt, da det heller ikke defineres eller gis et klart innhold i den politiske, pedagogiske og skolepolitiske tenkningen (Telhaug, 2011, s. 251). Til tross for dette har Overordna del av læreplanen, nesten 10 år senere, prøvd og definert begrepet.

### 2.5.1 Dannelsesbegrepet i styringsdokumentet Overordna del av læreplanen

Overordna del av læreplanen er en vesentlig del av læreplanverket, og viser til alle fagene i skolen. «Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens



formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). Dette vil si at alt som har blitt skrevet i Overordna del av læreplanen, kan tolkes på et ideologisk plan. Det er ikke bare verdigrunnlaget i undervisning som blir nevnt her, men også hvordan man vil elevene skal bli formet som kommende samfunnsborgere. Læreplanverk er en stor del av skolepolitikken, men selv om formålet og verdiene i skolen blir styrt av politiske makter, er det fremdeles opp til læreren hvordan dokumentet skal tolkes og ikke minst anvendes i skolen. Lærerens rolle i å tolke Overordna del av læreplanen, består i å tolke dette ideologiske planet og gjøre det anvendbart til klasseromssituasjoner. Når det kommer til dannelsesbegrepet, er det nevnt flere ganger i Overordna del av læreplanen.

Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. (...) Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3)

I Overordna del av læreplanen, blir dannelsesoppdraget beskrevet som et likeverdig oppdrag som utdanningsoppdraget. Imidlertid kan dette dannelsesoppdraget være svært vanskelig for læreren å tolke, ettersom det finnes flere og nokså store tolkninger på hva dannelse er og skal være. Dette ble utdypet i teoridel hvor norskfaget ble legitimert som en viktig rolle ovenfor dannelsesprosessen. Sitatet fra Overordna del av læreplanen, viser til at dannelse kan på en side forstås som en konstant prosess om elevene får kunnskap, innsikt, opplevelser og praktiske utfordringer. Kunnskapsdepartementet (2017) viser til at disse prosessene oppstår gjennom alt fra natur, miljø, språk, historie, samfunn, arbeidsliv, kunst, kultur, religion og livssyn. Det står ikke noe om hvordan dette skal foregå, og man kan derfor spørre seg om hvordan læreren skal gjøre dette. Dannelsesoppdraget fremstår som et ufattelig stort oppdrag, og kanskje til og med litt uhåndterbart ettersom det er så stort.

Tidligere i bakgrunnskapittel, ble dannelsesbegrepet fastslått som en sosial prosess elevene går i møte. Det Overordna del av læreplanen sier, virker til å gi en god innsikt på hvilke situasjoner dannelse kan oppstå i. Dannelse er også i Overordna del av læreplanen knyttet opp som et prosess-begrep. «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.9). Dette viser til hvordan danning tolkes som en prosess, fremfor et spesifikt mål i opplæringen. Dannelsesprosessen kan derfor tolkes som en prosess som starter allerede fra oppveksten, og som skolen skal bygge videre på. Skolens dannelsesoppdrag er på den måten å bidra i denne dannelsesprosessen på hensiktsmessige måter. Det nevnes ikke noe om hvordan dette eksplisitt skal gjøres. Eksemplene gitt i Overordna del av læreplanen, kan være anvendbare i flere sammenhenger. Jeg vil tolke dannelsesprosessen opp mot litteraturen og høytlesning. Jeg mener dannelsesoppdraget kan vise til hvilken viktig rolle litteraturen kan ha, og derfor høytlesning også. Gjennom litteraturen kan man både få kunnskaper og innsikt i natur, miljø, språk, historie, samfunn, arbeidsliv, kunst, kultur, religion og livssyn. Dersom dette knyttes opp mot begrepene som estetisk lesing og den narrative forestillingsevne, utdypet i kapittel 2.3, kan det skapes gode svar på mye av det dannelsesoppdraget i skolen vil bidra med.

### 3.0 Analyse: Legitimering av høytlesning i innføringsbøker og forskning

Dette kapittelet utgjør hoveddelen av masteroppgaven. Oppgaven har en todelt problemstilling, hvor jeg i dette kapittelet ser på første del av problemstillingen. I dette kapittelet skal jeg se på hvordan høytlesning kan og blir legitimert for i lærebøker, skandinavisk og amerikansk forskning. Kapittelet består derfor av tre delkapittel, ett for innføringsbøkene, ett for skandinavisk forskning, og ett for amerikansk forskning. Analysen skal dermed presentere, oppsummere og sammenligne hvordan høytlesning legitimeres for i det utvalgte materialet.

#### 3.1 Høytlesning i innføringsbøkene

Høytlesning i innføringsbøkene er et viktig perspektiv å benytte seg av i denne masteroppgaven. Dette begrunner jeg i hvordan innføringsbøkene (også kalt lærebøker) blir hyppig brukt av ferdigutdannede lærere i skolen, forelesere i lærerutdanningen, og ikke minst; fremtidens lærere – studentene. Hva innføringsbøkene sier om høytlesning vil derfor være et viktig perspektiv for hvordan høytlesning brukes og hvordan høytlesning blir legitimert for i skolen, ettersom innføringsbøkene blir såpass flittig brukt av ulike og viktige aktører i skolevirksomheten. Jeg har gjort dette utvalget av innføringsbøker på grunnlag av hvilke bøker som blir satt på pensum på lærerutdanningene i Norge. Flere av innføringsbøkene (Hennig, 2017; Ulland & Håland, 2017) har jeg selv hatt som pensum gjennom utdanningen ved NTNU. Dette gjør også lærerutdanningene i Oslo Met og Universitetet i Stavanger. Dette kan gi et grunnlag for å si at det som kommer frem i innføringsbøkene om høytlesning, også vil vise hva nyutdannede lærere går ut av med kompetanse innenfor høytlesning i 2022.

##### 3.1.1 Høytlesning som en lærerens viktigste oppgaver

Åsmund Hennig poengterer hvor viktig høytlesningen kan være i klasserommet i boken *Litterær forståelse* (2017). Hennig er førsteamanuensis ved lærerutdanningen i Stavanger med en ekspertise innenfor litteraturdidaktikken. «Høytlesning er en av de viktigste oppgavene til læreren på småskoletrinnet» (Hennig, 2017, s.115). Ikke bare kan høytlesningen være motiverende for den videre leselysten for elevene, men den kan også skape et fellesskap og en nærhetssituasjon mellom læreren og elevene (Hennig, 2017, s.115). Nærhetssituasjonen kan styrke relasjonen mellom lærer og elev. Ikke nok med dette, men høytlesning kan også ha flere gode didaktiske effekter. Høytlesningen kan gjøre at elevene får en utvidelse av ordforrådet, bedre litterær kompetanse, bedre forståelse for språklig variasjon og andre måter å uttrykke seg på (Hennig, 2017, s.159). Litterær forståelse blir definert som kunnskaper man har, og ferdigheter man benytter seg av i møte med litteraturen. Dette er noe elevene utvikler gjennom hele skolealderen, en konstant utvikling gjennom å lese, reflektere og erfare ulike litterære tekster (Hennig, 2017, s.75-77). Den litterære kompetansen til elevene kan heves i høytlesningen, dette finnes det flere begrunnelser for. Hennig trekker også frem muligheten av å heve den litterære kompetansen ved å lese høyt på mellom- og ungdomstrinnet. «Det gjør det mulig å lese tekster som kanskje ikke alle elevene er i stand til å lese på egen hånd, samtidig som klassen får oppleve en fortelling sammen.» (Hennig, 2017 s.115). Videre skriver Hennig at høytlesningen kan danne gode fundament for litterære samtaler etter høytlesningen, men påpeker også at opplevelsen av høytlesningen kan være nok i seg selv.

Hennig viser også til i en annen innføringsbok *Leselyst i klasserommet* (2019), hvordan høytlesningen kan utvikle elevenes litterære kompetanse. Her skrives det om øyeblikkene når læreren leser med innlevelse og bidrar med innspill fra elevene. Dette er noe jeg tolker opp mot dialogisk høytlesning, som ble utdypet i kapittel 2.2. Høytlesningen blir som en dialog mellom læreren og elevene. Dialogen blir utdypet ved at elevene får muligheter til å reagere og snakke sammen om hva som kommer frem i teksten læreren leser høyt. Litteraturen kan fortelle mange ulike situasjoner som oppstår i livet. Dette kan være alt fra det som var spennende, det triste, det morsomme, det glade, det merkelige og det avskyelige (Hennig, 2019, s.122). Høytlesning blir presentert som en av flere mulige redningsaksjoner for å fremme leselyst hos elevene (Hennig, 2019).

For å oppsummere Hennig sine perspektiver på høytlesning, påpekes det flere viktige sider ved høytlesningen. Mine observasjoner er at Hennig sine innføringsbøker ikke går dypt inn på høytlesning, men kun nevner høytlesning i forbifarten som et delmål i å presentere litteratur og bedre den litterære kompetansen. På en annen side virker det som at man får et overblikk på høytlesningen og nærmest overfladisk blikk. Til tross for dette viser Hennig til høytlesningens flere sider. Med dette mener jeg hvordan han skriver at høytlesningen kan være et godt fundament for litterære samtaler i etterkant av høytlesninger, men også der og da som gode litterære opplevelser (Hennig, 2017). Det poengteres derfor at det er et godt fundament for litterære samtaler og gode opplevelser, men høytlesningen i seg selv blir ikke poengtert nok i hva jeg tenker er ønskelig grad. For å være kritisk til mine egne refleksjoner, er det tross alt innføringsbøker som skal presentere mer enn bare høytlesning. Det er kanskje dermed naturlig at ikke høytlesning utdypes i en større grad. Høytlesning som opplevelse blir derimot utdypet i enda større grad i den neste innføringsboken som skal presenteres.

### 3.1.2 Høytlesning som opplevelse

Anne Håland og Gro Ulland går i kapitlet *Litteraturdidaktikk på barnetrinnet* (2019), inn på flere effekter når man ser på høytlesning som en *opplevelse* i klasserommet.

Høytlesning kan i gode stunder være å dele en kunstopplevelse på en slik måte at en kjenner tida stopper litt opp. Det å høre en tekst bli opplest er å kunne gå inn i en annen verden, å bli der en stund og å leve med og gjennom hovedpersoner og handling i en fiktiv verden. Gode høytlesningsstunder får en til å tro på fiksjonen, til å le og lide og ha det nervepirrende skummelt sammen med personene i handlingen (Håland & Ulland, 2019, s.255).

Håland og Ulland hevder at høytlesningen kan blant annet gi elevene en litteraturformidling hvor elevene kan få tilgang til problemstillinger og tematikk som de mest sannsynlig ikke ville møtt utenfor litteraturen i eget liv (Ulland & Håland, 2017, s.256). Høytlesning er ikke bare et didaktisk hjelpemiddel for å formidle litteratur, men kan også regnes som en direkte kunstopplevelse. Kunstopplevelsen oppstår i øyeblikk hvor det virker som tiden stopper opp, og man drømmer seg vekk fra virkeligheten og inn i en litterær verden, fylt av magi og sterke karakterer – kanskje til og med karakterer man kan kjenne seg igjen i. På grunnlag av dette, kan høytlesningen sees på som en gløtt til andre verdener, og kan også skape litterære bånd mellom mennesker i formidlingen (Ulland & Håland, 2017, s.256). Høytlesning er ikke på det viset en sammenheng av verdensforståelser, men kan åpne for mulighetene den litterære verden

høytlesningen bringer med seg. Høytlesning presenteres her som en kunstopplevelse for å åpne teksten for *alle* elevene. «Lærerens oppgave er å formidle teksten og å hjelpe elevene inn i teksten» (Ulland & Håland, 2017, s.259). I tillegg blir det påpekt hvordan høytlesningen kan utvikle selve språket, men kun dersom elevene aktivt er deltakere i høytlesningen som elevene er i dialogisk høytlesning (Ulland & Håland, 2017, s.258). Avslutningsvis om høytlesning skrives det «Litteraturformidling skal dessuten være planlagt. Slik må litteraturformidling være langt mer enn matpausefyll» (Ulland & Håland, 2017, s.258).

I dette kapitlet kan det på en side virke som at det estetiske perspektivet blir vektlagt. Dette mener jeg er noe som kan knyttes opp mot Nussbaum og den narrative forestillingsevnen. Nussbaum legitimerte nemlig også for hvordan litteraturen kunne være som en direkte kunstopplevelse. Kunstopplevelsen gjør at lesingen kan føre til en innlevelse i den litterære verden, karakterene og miljøet som kommer frem. Dersom man tolker høytlesningen som en estetisk opplevelse, kan man også få en dypere narrativ forestillingsevne ved innlevelsen man opplever i høytlesningen. Rosenblatt teoretiserer hvordan estetisk lesing er en del av kunstopplevelsen. Rosenblatt nevnes ikke eksplisitt, men jeg velger å se på mye av det som fremmes om høytlesning i dette kapitlet opp mot estetisk lesing. Høytlesning ser ut til å bli mer satt i perspektiv med opplevelse, enn hva Hennig i kapittel 3.1.1 viste til. Det er også interessant når Håland & Ulland påpeker hvordan litteraturformidlingen må være mer enn matpausefyll. Dette viser også til at det ikke bare er jeg som mener høytlesningen har et uutnyttet potensial. Dialogisk høytlesning nevnes også som en faktor dersom man vil at høytlesningen skal være mer meningsskapende. Dette utgjør hovedfokuset i den neste innføringsboken.

### 3.1.3 Høytlesning som meningsskapning

Høytlesingen som meningsskapende samtaler er fokusområdet i Trine Solstads bok *Samtaler om bildebøker i barnehagen* (2016). Boken er en utvidelse av Solstads doktorgrad, omskrevet til en fagbok, som fordyper seg i hvordan meningsskapning skjer gjennom noe jeg oppfatter som dialogisk høytlesning. På denne måten skiller denne innføringsboken seg ut fra de tidligere presenterte, da denne går dypt inn på ett spesifikt tema. Den skiller seg også ut ettersom dette er arbeid rettet mot barnehagen, er det flere viktige moment som kan knyttes opp mot grunnskolen. «I utgangspunktet er det kun barnet selv som har tilgang til sin egen opplevelse av den litteraturen som blir lest» (Solstad, 2016, s.16). Med utgangspunkt i elevenes egen opplevelse av teksten som blir lest for dem, er det derfor viktig at de får ta del i samtalene som oppstår underveis i høytlesingen for en dypere meningsforståelse. Solstad fremmer interessante funn i studiet og viser til at det pedagogiske arbeidet med høytlesning og meningsskapning i barnehagen gjør at det kan fremme demokrati og dannelsesaspekt.

Lesefellesskapene som utvikles i studien, oppstår og utvikler seg fordi barna tar ordet og forteller om de tankene og følelsene bøkene vekker i dem, men kommunikasjonen holdes også sammen av at barna samarbeider om utvikling av mening. De lytter til hverandre og gleder seg over andres opplevelser, eller er uenige og gir uttrykk for det. (...) Fordi barna lever seg inn i litteraturen og med de hendelsene som utspiller seg der, utvikler de også i noen grad muligheter til å forestille seg situasjoner og dilemmaer de selv ikke hadde opplevd. Dessuten får de mulighet til å samtale med hverandre om disse forestillingene. Dette kan oppfattes som kimen til den dannende effekten barnelitteratur kan ha for lesere.

Høytlesningshendelser kan derfor representere et dannelsingspotensial og et viktig fundament for utvikling av demokratiske holdninger hos leserne (Solstad, 2016, s.157-158).

Slik viser Solstad (2016) med sine resultater hvordan høytlesning legitimeres som opplevelse. Dette utdypes ved at elevene får benytte seg av dialogisk høytlesning som fører til at elevene i et fellesskap utvikler meninger og forståelse for andres meninger. Solstad skriver at dette kan vise til hvilket dannelsingspotensial høytlesningen kan gi. Dannelse ble tidligere i teoridel tross alt definert som blant annet en sosialiseringssprosess. Aase (2015b) hevder tross alt til at dersom det skal foregå dannelse, må det tross alt foregå en prosess hvor elevene får bearbeidet tanker i klasseromssituasjoner hvor elevene får lyttet til andres elevers innspill, og lytte til dette selv om man både er uenig og enig. Ved utgangspunkt i resultatene Solstad kommer frem til, har den dialogiske høytlesningen et svært godt utgangspunkt til å kunne bidra til dannelse.

I og med at alle elever er forskjellige individer, skulle det vært en selvfølge at høytlesningen oppfattes ulikt fra elev til elev. Dette er noe av det som gjør *høytlesning som opplevelse* ekstra spennende. Imidlertid skapes denne opplevelsen i et fellesskap sammen med elevene, men selv om samme tekst leses av læreren til elevene, kan elevene tolke det de lytter til individuelt. Rosenblatt drøftet hvordan den estetiske lesingen kom til å være ulik fra person til person, grunnet hvordan den enkelte personens minner og fantasi kom til å bli brukt i tolkningsfasen av lesingen. Med tolkningsfase mener jeg hvordan man opplever og tolker det som blir lest. Det er derfor et svært sentralt poeng Solstad (2016) har i sin innføringsbok. Boken har tross alt tatt utgangspunkt i barnehagebarn, men har gode elementer som har overføringsverdi til elever i grunnskolealder. Det har seg jo ikke slik at når elevene kommer i skolealder at de vil ha helt like forståelser av en tekst selv om de har knekt lesekode.

Jeg tolker at det er flere positive didaktiske effekter som fremmes i de utvalgte innføringsbøkene. For det første er det en fellesnevner hvordan høytlesningen kan være motiverende for elevenes leselyst. Den dialogiske høytlesningen, med innspill fra både lærer og elever, vil gjøre at får en litterær opplevelse i et fellesskap. Høytlesningen kan blant annet utvide ordforrådet, styrke den litterære kompetansen, men også gi gode estetiske opplevelser for klassen. Solstad (2016) kritiserer derfor dette hvor hun skriver om hvordan den litterære opplevelsen er individuell og varierer fra elev til elev med tanke på at alle har ulike bakgrunner og forforståelse. Imidlertid er det ingen av innføringsbøkene som går spesifikt inn på hvordan man kan planlegge dette på best mulig måte, eller fremmer den dialogiske høytlesningen. En annen observasjon jeg også gjorde meg, er hvordan høytlesningen fremstår som en relativ liten del av det totale innholdet i innføringsbøkene. Det som kommer frem i innføringsbøkene og fremmes der, kan vise til hvordan *potensialet* i høytlesningen blir utnyttet i skolen; altså relativt lite. Det er tross alt informasjonen i innføringsbøkene som møter både student i utdanningsløpet og den interesserte læreren. For hvordan benytter læreren høytlesningen? Er det en selvsagt del av høytlesningens definisjon, leser man bare høyt? Dette skal bli utdypet ved å se på den skandinaviske forskningen.

## 3.2 Høytlesning i den skandinaviske forskningen

Den skandinaviske forskningen kan bidra med et viktig perspektiv på høytlesning. Den skandinaviske forskningen kan vise til et bredere kunnskapsfelt på høytlesning enn hva de utvalgte innføringsbøkene fra Norge kan gjøre. Dette gjør skandinavisk forskning til et interessant perspektiv å trekke inn i oppgaven. I de representerte forskningene, har jeg valgt ut tre forskningsartikler som har lærere og fokusgrupper som intervjuobjekter. Forskningen viser til hvordan høytlesning blir benyttet i klasserommet. De to første forskningsartiklene er fra norske klasserom i begynneropplæring og mellomtrinnet, og den tredje er fra Sverige i førskolealder. Felles for artiklene er at det er lærernes perspektiver på høytlesning som kommer frem. Dette er et viktig moment å merke seg. Den skandinaviske forskningen som jeg knytter opp mot høytlesningen, vil danne et grunnlag for å få en dypere innsikt i hvordan forskningen fordyper seg i høytlesning, og hvordan høytlesning legitimeres i den skandinaviske forskningen.

### 3.2.1 Høytlesning som underholdning og kos

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær viser gjennom sin studie *Skjønnlitteratur for kosen* (2017), hva lærerne faktisk sier om utførelsen av tekstpraksiser i klasserommet med skjønnlitterære tekster. Skjønnlitterære praksiser i denne forskningen var knyttet opp til hvilke tanker og holdninger lærerne hadde, og lærerens opplevde erfaringer rundt skjønnlitteraturen som ble brukt i klasserommet. Forskningen som eksisterte fra før, var begrenset til videregående skole og ungdomstrinnet. Derfor bidro denne studien med et nødvendig syn på hvordan læreren opplevde erfaringer med skjønnlitterære praksiser på barnetrinnet (Ottesen & Tysvær, 2017, s.54). Den gjennomførte studien, viste til hvordan nærmere 70 % av intervjuobjektene nevnte leselyst som en hovedbegrunnelse for litteraturformidling (Ottesen & Tysvær, 2017, s.60). Høytlesning ble i dette studiet løftet frem som et didaktisk hjelpemiddel hvor leselysten kunne bli fremmet som en av de viktigste elementene i lærerens skjønnlitterære praksiser.

Lærerne som ble intervjuet, viste til at bøkene måtte være tilpasset elevenes leseferdigheter og interesser. En av lærerne nevner at det er viktig i barneskolen å finne bøker elevene kan bli engasjerte i, for å heve leselysten. De elevene som var svakere i lesing, og guttene spesielt, ble fremhevet som enda viktigere moment å kunne tilpasse lesingen (Ottesen & Tysvær, 2017, s.61). Å tilpasse leseferdighetene ble derimot ikke like viktig når teksten ble formidlet i høytlesingen, da alle elevene fikk tilgang på samme tekst, uavhengig av lesenivå. Hovedbegrunnelsen til lærerne er lesing for «kosens del», hvor det også blir understreket at uforstyrret litteraturlesing er positivt, ettersom «skjønnlitteraturen blir stående i skyggen av ALT det andre vi må gjøre» (Ottesen & Tysvær, 2017, s.61). Lesing for kosens del fremstår som et gjennomgående funn i studiet. Når lærerne sier at skjønnlitteraturen blir satt i skyggen, kan det virke som det er grunnet tidsperspektivet – en kjent problematikk i alle klasserom. Tiden strekker ikke til for gode øyeblikk med høytlesning i skolen, og jeg tolker at det fremstår som at «kosens» element eliminerer læringsutbyttet og potensialet skjønnlitteraturen bringer med seg. Høytlesning for kosens del er et element alle som har vært i skolen kan kjenne igjen – gjerne som underholdning i matpauser.

Funnene i studiet viser til at litteraturens potensial ikke blir utnyttet (Ottesen & Tysvær, 2017, s.63). «Når vi les skjønnlitterære bøker, er det (...) ofte vi berre les teksten utan å arbeide meir med den og dette gjør vi for å kose oss, ikkje for å lære noe» (Ottesen & Tysvær, 2017, s.62). Ut fra dette undrer jeg meg på hvorfor ikke høytlesningen kan ha

en større plass i norskfaget, og lære noe av høytlesningen. «Elevene mangler altså ikke litterære lesererfaringer, men disse blir ikke benyttet, verken i et dannelsesperspektiv eller i et leseopplæringsperspektiv med målsetning om å utvikle kritisk literacy.» (Ottesen & Tysvær, 2017, s.63). Jeg vil derfor hevde at det kan fremstå som et kunnskapshull til lærerne, hvor læreren ikke ser potensialet for læring i de gode leseopplevelsene som vil inkludere og engasjere elevene. Hvordan læreren leser styringsdokumentene med et *overveidende* fokus på tilpasset opplæring og kompetansemål som skal nås, begrunnes som en forklaring på hvorfor skjønnlitteratur og høytlesning brukes for kosen, da faglitteraturen brukes for å lære noe (Ottesen & Tysvær, 2017, s.64).

Jeg vil si at det virker som lærerne i dette studiet viser at høytlesning som litteraturformidling enten skal ha et faglig innhold, eller bare som et kos-element. Jeg vil påstå at det må finnes en mellomting med faglig innhold og kos i høytlesningen. Potensialet i høytlesningen må bli bedre utnyttet. Slik som innføringsbøkene viser til, kan det være mye læring av å bedre den narrative forestillingsevnen og se på høytlesning som meningsskapende. I dette studiet ble det derimot ikke nevnt, verken av forskerne eller intervjuobjektene i studien. Denne forskningen rettet seg mot hva lærerne sa om sine praksiser med skjønnlitteratur, som kan vise hvordan høytlesning brukes som litteraturformidling. I den videre forskningen skal lærerens selvoppfatninger på høytlesning analyseres fra et annet studie.

### 3.2.2 Lærerens selvoppfatninger på høytlesning

I en studie fra Anne Håland, Toril Frafjord Hoem og Erin Margaret McTiuge ser de på hvilke selvoppfatninger 299 lærere i begynneropplæringen på 1.trinn hadde på sine egne praksiser på høytlesning i klasserommet. Studiet *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms* (2020) viser til hvordan potensialet av høytlesning er avhengig av hvordan læreren benytter seg av øyeblikket, og spesielt hvordan man bruker høytlesningen (Håland et al., 2020, s.1). Funnene viser til at høytlesningen ikke ble brukt som en integrert del av norskundervisningen, men mest som et pauseelement. Til tross for dette viser statistikken av svarene lærerne gir, at 56,4% av høytlesningen foregikk i lunsjpausene, og 32,6% av høytlesningen foregikk i norsktimene (Håland et al., 2020, s.5). Høytlesning som pauseunderholdning ble brukt for at elevene skulle finne ro, og samtidig spise maten sin. Når det kommer til underholdningsverdien i høytlesningen, fortalte 57,4% at det var *veldig viktig*, samt 42,5% av lærerne fortalte at det var *nokså viktig* (Håland et al., 2020, s.5). Dette er noe som diskuteres i studien, hvor det kan virke som underholdningsverdien går på bekostning av at lærerne neglisjerer faktabøker og sakprosa (Håland et al., 2020, s.11). Sakprosaen ser dermed ikke ut til å verken få plass eller å bli tatt i bruk i høytlesningen.

Høytlesningen blir ikke utnyttet til sitt fulle potensiale (Håland et al., 2020, s.10). Dette hevdes grunnet høytlesningen som pauseunderholdning gjør at elevene ikke kan utvikle sin literacy. Elevene får ikke utviklet seg da fokuset i høytlesningen blir å høre nøye etter, fremfor å bli engasjert i høytlesningen gjennom dialog og interaktive samtaler (Håland et al., 2020, s.10). Dette bygger opp under at lærerne som deltok i studien ikke hadde et klart mål med høytlesningen, kun begrenset til spontane forklaringer på ord som dukket opp i teksten. For å få et klarere mål med høytlesning, fremheves betydningen av at høytlesningen må få en større del i norskfaget, siden prosentandelen

viste til at høytlesningen ble mest brukt i lunsjpauser. Funnene i studien kan tyde på at lærerne muligens ikke inviterer elevene til tolkninger på et dypere nivå, men kun på overflaten som ikke vil kunne utvikle elevenes literacy (Håland et al., 2020, s.11).

Studien konkluderer med noe jeg tolker som et spennende og fremtidsrettet kunnskapsløft av høytlesningens potensial. Høytlesningen er allerede en stor del av hverdagen i skolen som en del av daglige rutiner i lunsjpausene, og derfor påstås det at det derfor ikke vil kreve for mye å utvikle en praksis for å utnytte høytlesningens fulle potensiale (Håland et al., 2020, s.12). Spørsmålet er derimot på hvilken måte det kan utnytte høytlesningens fulle potensial. Håland, Hoem & McTiuge viser til at dialogisk høytlesning må fremmes slik at elevene kan utvikle *sine refleksjoner i teksten, dypere enn selve teksten, og om teksten* (Håland et al., 2020, s.12). Disse tre sidene fremstår som en viktig del av å utvikle sin kompetanse rundt teksten, og kan være et viktig element for å få et fremtidsrettet kunnskapsløft av høytlesning.

Et annet kritisk aspekt ved dette studiet jeg vil vektlegge, er i hvor stor grad denne forskningen vil være reliabel til å gjelde alle norske klasserom. Det er tross alt kun 299 lærere i begynneropplæringen som har svart på spørreundersøkelsen, og i tillegg påpekte forskerne selv at informantene kan ha mistolket flere spørsmål. Hvor reliabel studiet er i den skandinaviske forskningen til å gjelde for alle norske klasserom, er derfor en diskusjonssak. Et aspekt vil være at dette er en hypotese jeg selv har hatt, hvor jeg mener at høytlesning ikke blir utnyttet godt nok. Dette er en hypotese jeg har hatt fra egne praksiserfaringer. Det kan også påpekes hvordan studiet glemmer aspekt som eksempelvis elevenes opplevelser i høytlesningen. Derimot nevner studiet hvordan man kan utnytte høytlesningen mer, noe som også kan vises i svensk forskning.

### 3.2.3 Høytlesning som verktøy i literacy og språkutvikling

Et nyere svensk studie av Tarja Alatalo og Barbro Westlund *Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development* (2021), ser i sin studie på hvordan tre fokusgrupper av lærere benyttet seg av høytlesning som et verktøy for å kunne støtte språk- og literacyutvikling til barn i førskolealder. Selv om dette er en studie på yngre barn enn skolealder, mener jeg at mange av elementene vil fremdeles være viktig og overførbare til elever i skolealder. Studien introduseres med at skandinavisk forskning viser til hvordan høytlesning ofte resulterer i at læreren ofte leser *til* elevene, fremfor *med* elevene (Alatalo & Westlund, 2021, s.414) Elever har mulighet til å lære og ikke minst utvikle seg fra erfaringene de gjør seg i interaksjon med andre elever og lærere, noe som kan resultere i en bedre verdensforståelse (Alatalo & Westlund, 2021, s.415). Dette kan virke som et tilbakevendende tema i flere av forskningsartiklene og innføringsbøkene som er sett på så langt. Imidlertid er funnene i studien spennende, med en innslående faktor av hvor viktig det er med lærerens holdninger til høytlesning som påvirker hva som leses, når det leses, og hvor ofte det leses (Alatalo & Westlund, 2021, s.423) Det ble også fremstilt i studiet at høytlesning ble brukt som en didaktisk løsning på organisatoriske problem, som bemanningsmangel og mangel av tid (Alatalo & Westlund, 2021, s.424-425). Dette er bedre kjent som «tidsklemma», et allmenkjent problem – også nevnt tidligere i analyse og bakgrunnskapittel.

I studiet ble det også fastslått at høytlesning ble brukt som mer enn bare en didaktisk løsning i organisatoriske problem, men kunne også brukes som en modell i å kunne løse



sosiale konflikter og utvikle barns språkutvikling (Altalo & Westlund, 2021, s.426-427). Høytlesningen kunne dekke tematikk som blant annet demokrati, likeverd, familieverdier, ulikhet etc. Dette kunne føre til at læreren kunne sammen med elevene få gode samtaler rundt de forskjellige tematiske bøkene underveis i høytlesningen. Informantene nevnte at høytlesningen kunne både være et bidrag til å løse problemer mellom elever, men også gjøre elevene roligere i situasjoner med utagerende barn. I høytlesningen ville elevene lære seg å lytte, danne indre bilder, forbedre ordforrådet og språket, forbedre den fonologiske bevisstheten, samt å få brukt sin egen fantasi (Altalo & Westlund, 2021, s.427). Når det kommer til å forbedre ordforrådet, mente noen lærere at de *ikke kunne* stoppe opp underveis i lesingen da det ville ødelegge *opplevelsen* av høytlesningen. En annen lærer endret vanskelige ord slik at elevene skulle forstå ordene, og en annen sa at hen stoppet gladelig opp i høytlesningen for å forklare betydningen av ordene (Altalo & Westlund, 2021, s.428). Dette ble deretter knyttet opp til språkutviklingen til andrespråklige elever. Det virker som det var en felles forståelse i fokusgruppene om at elevene som snakket svensk, ikke trengte høytlesningen til samme grad som andrespråklige elever, da høytlesningen for de svenske elevene handlet mest om hvordan man skulle lytte og konsentrere seg (Altalo & Westlund, 2021, s.428). Til forskjell fra de to tidligere nevnte forskningsartiklene, blir også sakprosa trukket inn i Altalos og Westlunds (2021) studie. Her ble det trukket frem interessante begrunnelser på hvorfor den ikke ble brukt like mye som skjønnlitteraturen. Funnene viste til at det krever mer av læreren å lese sakprosa. Dette ble fra informantene begrunnet i tiden som måtte settes av i planleggingsfasen, at det krevde mer av læreren, og at det var «mer morsomt» å lese skjønnlitteratur (Altalo & Westlund, 2021, s.430).

Den skandinaviske forskningen har flere fellestrekk. Fellestrekket er så langt hvordan høytlesningen først og fremst blir benyttet som pause – og koselement i skolen (Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Studiet fra Altalo og Westlund (2021) viste derimot flere aspekt ved høytlesningen og rettet seg mer mot potensialet høytlesningen kan bringe med seg. Jeg bemerket meg at den skandinaviske forskningen rettet seg mot lærerens perspektiv – så hva med elevenes perspektiv? Dersom læreren har den holdningen om at sakprosa ikke skal brukes i høytlesning da det ikke har underholdningsverdi, vil dette resultere i at det smitter over på elevene, og elevene vil ikke bli introdusert til sakprosa gjennom høytlesning. Sakprosa kan og må også få være en del tekster som blir formidlet i høytlesning. Et interessant moment jeg merket meg er å se tilbake til Solstad (2016), hvor hun skriver hvordan det er barnet som har utgangspunktet i den litterære opplevelsen. Til tross for at det kun er barnet som har tilgang til de litterære opplevelsene, er det kun lærerens perspektiv som fremmes så langt. Selv om det kun er lærerens perspektiver på høytlesning som kommer frem, synes jeg det er flere interessante måter høytlesning brukes i. Høytlesning som løsning på organisatoriske problem og sosiale konflikter mellom elever, blir ikke nevnt i den tidligere forskningen. Dette viser hvordan høytlesning kan legitimeres på flere måter når jeg utvider søket i forskningen som allerede eksisterer. Derfor retter jeg meg også til den amerikanske forskningen.

### 3.3 Høytlesning i den amerikanske forskningen

Man kan på en annen side spørre seg hvorfor jeg velger å benytte denne forskningen, når Norge «gjør skole» helt annerledes enn USA. Jeg mener det er mange elementer som man også kan se igjen i den norske skolen, og kanskje derfor legitimerer og forsterker enda mer rundt høytlesning. Flere av perspektivene som trekkes frem, er noe som også kan se i den skandinaviske forskningen.

### 3.3.1 Lærerens selvoppfatninger på høytlesningen fra USA

Megan McCaffrey og Katy E. Hisrich skriver i artikkelen *Read-Alouds in the Classroom: A Pilot Study of Teachers' Self-Reporting Practices* (2017), hvordan 63 lærere fra USA svarte på spørsmål knyttet opp til hvordan høytlesning ble brukt i begynneropplæringen. Undersøkelsen ble brukt i den forbindelsen med en utvikling av en undersøkelse i større skala, men også i utvikling av videreutdanning som seminar i høytlesning. McCaffrey og Hisrich er professorer i det som kan tilsvare lærerutdanningen i Norge, med base ved Governors State University i USA. Flere av resultatene som kom frem i undersøkelsen, er interessante og relevant å trekke opp mot høytlesningens utnyttede muligheter.

I resultatene hvor informantene svarte på hva hensikten med høytlesning kunne være, rettet flertallet av informantene seg mot underholdningsverdien høytlesningen kunne bringe med seg (McCaffrey & Hisrich, 2017, s.95). Deretter var det språkstimuleringen som kom som et andre punkt av høytlesningens hensikt. Teknikken flertallet av informantene benyttet seg av i høytlesningen, var ansiktsuttrykk og intonasjon, etterfulgt av tempo, lydeffekter, posisjon til boken og volum på stemmen (McCaffrey & Hisrich, 2017, s.96). I utvalg av bøker, svarte 60% av lærerne bøker som var rettet mot aldersgruppen til elevene. Informantene valgte først ut bøker etter aldersgruppe, deretter bøker som rettet seg mot læreplanen, og til slutt bøker etter tema og lengde (McCaffrey & Hisrich, 2017, s.97). I artikkelen indikerer de også i resultatdelen, hvordan det er essensielt å stille spørsmål underveis i høytlesningen, for å være med i et bidrag for å utvikle kritiske tenkere (McCaffrey & Hisrich, 2017, s.99). Dette kan være noe man kjenner igjen som dialogisk høytlesning fra den skandinaviske forskningen.

McCaffrey og Hisrich (2017) retter seg også mot hvilken viktig rolle læreren har i planleggingsfasen. "Creating powerful read-alouds do not simply happen. Planning is an essential practice for quality instruction, and read-alouds are no exception. Planning ensures time spent reading aloud is most beneficial for supporting early literacy skills." (McCaffrey & Hisrich, 2017, s.98). Med dette sitatet viser McCaffrey og Hisrich til viktigheten av hvordan læreren planlegger høytlesningen godt, slik at høytlesningen kan både ha en underholdningsverdi og en språkstimulerende effekt.

Jeg vil være kritisk til utvalget av denne vitenskapelige artikkelen, da den kan være svært lite reliabel ettersom det er en «pilot study» med kun 63 lærere i undersøkelsen. Til tross for dette, er det flere elementer som er funn også fra den skandinaviske forskningen. Dette kan begrunnes i hvordan informantene svarer at underholdningsfaktoren settes som første og viktigste hensikt med høytlesningen. Underholdningsverdien var imidlertid et tilbakevendende tema hos flere av de norske forskningsartiklene (Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Dette kan derfor indikere at høytlesningen som underholdningselement i skolen er gjennomgående på et internasjonalt plan. Spørsmålet derimot, er hvordan dialogisk høytlesning kan utnytte høytlesningens fulle potensial.

### 3.3.2 Didaktiske effekter av dialogisk høytlesning

Tanya S. Wright skriver i artikkelen *Reading to Learn from the Start – The Power of Interactive Read-Alouds* (2018) om hvor mye elevene kan få ut av dialogisk høytlesning. Wright er professor ved Universitetet i Michigan med sin fordypning innenfor begynneropplæringen og språkutvikling. I artikkelen fokuserer og fremhever Wright på

hvilken effekt dialogisk høytlesning kan gi i klasserommet. «In particular, studies demonstrate that certain ways of reading aloud optimize children`s learning (...) In other words, interactive read-alouds have the power to help children read to learn as they learn to read.” (Wright, 2018, s.4). Dette viser til hvordan høytlesning kan stå som et sterkt didaktisk hjelpemiddel som har kraften til å gjøre at barn kan lese og lære, samtidig som de lærer seg leseavkodningen. Videre skrives det hvordan språkutviklingen og spesielt vokabularet til barna kan bli utviklet gjennom høytlesningen (Wright, 2018, s.5). Å forstå hva man leser er en grunnleggende faktor for å kunne lese, og i den dialogiske høytlesningen kan læreren stoppe opp og forklare begrepene til elevene. «Studies demonstrate that this practice alone can support children`s word learning, with estimates that children learn about 22 percent of new vocabulary from this type of brief, onetime explanation” (Wright, 2018, s.6). Dette gjør at læreren kan trekke frem og lese tekster som er mer utfordrende enn tekstene elevene kan lese på egenhånd. Imidlertid er det også et essensielt poeng som kommer frem i sammenheng med språkutvikling i dialogisk høytlesning. Wright skriver at selve målet med dialogisk høytlesning er å skape engasjerende muligheter gjennom høytlesning for elevene, slik at de kan tenke og bruke begreper på nye måter og meningsfulle måter (Wright, 2018, s.6).

Dialogisk høytlesning blir fremhevet som en engasjerende situasjon mellom leser og tekst, hvor læreren og elevene er aktiv involvert i både tenking, og i dialogene som oppstår etter og under teksten leses høyt (Wright, 2018, s.4). Imidlertid er det et annet aspekt ved den dialogiske høytlesningen som kommer frem i artikkelen. «So, we should start early by reading aloud to young children from a range of texts and genres to build their knowledge of the world” (Wright, 2018, s.5). Å presentere elevene for et bredt spekter av tekster, kan gjøre at elevene får utvidet sin forståelseshorisont for verden. Den dialogiske høytlesningen fremheves med én viktig forutsetning. Forutsetningen er at læreren planlegger høytlesningen til å være en meningsfull økt ved å ha planlagt hvordan teksten skal leses, og hvilke spørsmål, ideer og ord som kan diskuteres sammen med elevene. Dersom læreren har lagt ned et godt grunnarbeid i planleggingsfasen, kan høytlesningen støtte elevene i å kunne lære seg om verden. På en annen side, viser mye av den skandinaviske forskningen til at det blir mest brukt som underholdning og pauseelementer (noe forså vidt den amerikanske forskningen også har vist til). Konsekvensene av at det blir mest brukt som underholdning, er at denne viktige planleggingsfasen kan bli et vagt og nærmest fraværende element. Dette kan også knyttes opp mot den berømte «tidsklemma» kan er kjent med fra skolesystemet, som kan forklares i hvordan læreren rett og slett ikke har nok tid til å gjør alt det man skal gjennom. Dette er også mye grunnet styringsdokumentene som viser til alt det som skal gjøres og som elevene skal arbeide seg gjennom.

### 3.3.3 Uutnyttet potensiale i høytlesningen og viktigheten av planleggingsfasen

Shelby Barrentine hevder i artikkelen *Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds* (1996), at potensialet i høytlesningen er utforsket. “Interactive read-aloud lessons have been less thoroughly documented in the literature that after-reading discussions, so their potential for facilitating discovers about literature and literacy is largely unexplored” (Barrentine, 1996, s.37). Dette er en interessant påstand, med tanke på at dette er samme observasjoner jeg selv har gjort meg. Litterære samtaler har vært et gjennomgående tema i hele lærerutdanningen, men høytlesningen har på en annen side blitt svært lite nevnt. Selv om denne forskningsartikkelen er 25 år gammel, har den

gode argument som fremdeles viser seg å være gjeldende i klasserommet. Imidlertid trekkes det frem viktige elementer i den dialogiske høytlesningen (Barrentine, 1996, s.40). Planleggingsfasen utdypes her også som en avgjørende faktor, og lesingen er avhengig av hvordan læreren tolker situasjonen. Når jeg skriver hvordan læreren tolker situasjonen, er dette grunnet hvordan eller om læreren ser potensialet i høytlesning.

Barrentine (1996) skriver videre at dersom læreren selv setter pris på bøker og gjennom å formidle gode høytlesningsopplevelser, kan virkningene være at elevene tilegner seg flere aspekt ved lesing som kan føre til meningsskaping. Dette indikerer at holdningene til læreren er en viktig faktor for at høytlesningen skal bli meningsskapende. Barrentine fastslår at nøkkelen til gode høytlesningsopplevelser ikke er sikret med en god bok. Læreren må lese gjennom boken flere ganger. «Take the time that is necessary to thoroughly understand and appreciate the book. Many children's books that appear simplistic on the surface are often quite complex” (Barrentine, 1996, s.41). Det kan virke som at et grunnleggende steg i planleggingsfasen, hvor læreren må sette seg inn i boken – uansett hvor «enkel» den kan fremstå, for å virkelig forstå og sette pris på de ulike momentene i boken. De ulike momentene læreren må fordype seg i, kan være mange og komplekse. «Think about the characters in the story; the structure of the text; the plot conflicts and resolutions; and the language the author has used to create the characters, the story, and the images” (Barrentine, 1996, s.41). Det er ikke det eneste læreren skal tenke på i en god planleggingsfase. Selve utgangspunktet i boken er én side, på en annen side viser artikkelen til hele seks punkt i tillegg som ideelt sett skal føre til en god dialogisk høytlesning. Felles for punktene, er hvordan læreren må tenke gjennom de ulike momentene i planleggingsfasen, men også opp til spørsmålene som kan stilles i den dialogiske delen av høytlesningen. Spørsmålene som kan stilles til elevene, kan være godt planlagte og gjennomtenkte. Imidlertid er det viktig å også kunne legge fra seg planene, og være forberedt på at spørsmålene og kommentarene fra elevene kan ta en annen retning enn hva læreren selv hadde sett for seg.

Barrentine skriver videre hvordan målet i høytlesningen er å engasjere elevene til å lære og se dypere i fortellingen, gjerne ved å bruke uplanlagte og naturlige interaksjoner med historier, medelever og læreren (Barrentine, 1996, s.40). Fra en annen side blir det også kritisert at den dialogiske høytlesningen kan ha sine negative sider, dersom det blir for mye dialog, kan det forstyrre de estetiske aspektene ved å lese god litteratur (Barrentine, 1996, s.40). Barrentine konkluderer i denne vitenskapelige artikkelen at tid og gode avgjørelser er essensielle for at den interaktive høytlesningen skal kunne få et godt utbytte. Imidlertid vil jeg påpeke hvordan begrepet «gode avgjørelser» fremstår som et muligens vagt begrep – og som vil variere fra lærer til lærer.

### 3.3.4 Litterært engasjement hos elevene

Lawrence R. Sipe med artikkelen *Talking back and talking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds* (2002) skriver om hvilke reaksjoner og hvilke virkinger som oppstår i elevene, når læreren benytter seg av høytlesning i klasserommet. Sipe har sitt forskningsfelt innenfor litterært engasjement hos barn, og bidrar i denne forskningsartikkelen med gode argument om hvorfor høytlesningen må fremmes i klasserommet. Denne vitenskapelige artikkelen er relevant da hvordan elevene reagerer litterært, kan bidra i forståelsen for hvordan barn forstår og reagerer på høytlesningen. Sipe legitimerer hvordan barn blir aktive deltakere i høytlesningen gjennom flere typer eksplisitt engasjement fra elevene sin side.

Dramatisering, snakke til historien, kritisere og spekulere i historien, plassere seg selv eller venner i fortellingen, og til slutt å ta over fortellingen er typer eksplisitt engasjement Sipe fremhever. Disse fem forskjellige dimensjonene av reaksjoner barn har, viser til hvilket sprudlende engasjement høytlesningen kan gi elevene. Dette engasjementet kan trekke elevene ut av den virkelige verden og inn den fantastiske litterære verdenen.

*Dramatisering* er kategorisert som den første typen litterært ekspressive engasjement. Dette oppstår når elevene tar del i fortellingen ved å imitere og ved å tolke i sitt indre hva som foregår. Sipe illustrerer dette når læreren leser høyt i en bok, og beskriver hvordan noen monstre ser ut med sine store tenner og brøl, da elevene dramatiserer med lyder og ved å bruke fingrene sine som tenner for å illustrere tennene som læreren beskrev høyt (Sipe, 2002, s.477). *Snakke til historien* er når elevene snakker til historien som blir lest opp, eller noen av karakterene. «(...) talking back to the story and addressing characters directly begins to blur the distinction between the story world and the children's world.” (Sipe, 2002, s.477). Når elevene *kritiserer og spekulerer i fortellingen*, går elevene i en slags dialog med fortellingen. Dialogen vil være når elevene spekulerer i hva som skjer videre i fortellingen med tanke på handlingsforløpet, eller med karakterene i fortellingen. Dette kan gjøre at elevene ser på seg selv som forfattere når de får kontrollere fortellingen videre (Sipe, 2002, s.478). Å *plassere seg selv eller venner i fortellingen*, er hvor elevene plasserer seg selv eller venner inn i fortellingen med bruk av fantasien sin. Sipe skriver at dette kan være en del av prosessen hvor elevene blir en del av fortellingen, og visker ut skillet mellom den ekte og den litterære verdenen (Sipe, 2002, s.478). Den siste dimensjonen er å *ta over fortellingen*. Når elevene tar over fortellingen, gjør elevene den til sin helt egen, uavhengig av hva fortellingen sier. Sipe viser med eksempler hvordan dette kan inneholde svært humoristiske innspill fra elevene. Da det ble lest fra Petter Pan, står læreren frem med engasjerende stemme hvordan elevene må klappe i hendene dersom de tror på feer – for feer dør dersom barn ikke tror på dem, fortelles det i historien. «Most of the kids in our little audience dutifully began to clap their hands. All except Chris who shouted “No, No, No, No! I don't believe in 'em, I just killed four” (Sipe, 2002, s.479). Dimensjonene viser hvordan elevene reagerer, men også hvilken viktig rolle læreren har i denne formidlingen.

Læreren som formidler poengterer Sipe flere ganger. Det skrives blant annet om hvordan læreren bruker intonasjon, volum og variasjon i stemmebruken, kan få virkninger i måten elevene tolker fortellingen på.

When teachers read stories to the children, they translate, as it were, the visual illustrations and the written language to expressive spoken language. For example, teachers may read dialogue by changing the tone and volume of their voices to interpret those of the characters in the story. By acting out the story, children extend this performance to include themselves – their actions, gestures, and expressive language. (Sipe, 2002, s.477).

Dette kan illustrere hvordan elevene får ta del i en litterær verden ved at læreren leser høyt *for* og *med* elevene. På bakgrunn av dette, kan konsekvensene være at elevene inkluderer seg selv i fortellingen ved å bruke én eller flere av de fem dimensjonene av reaksjoner barn har på den litterære verdenen. De fem dimensjonene på litterært engasjement kan knyttes opp mot den narrative forestillingsevnen. Forestillingsevnen har vist i kapittel 2.3.2, vil elevene leve seg inn i en litterær verden.

For å oppsummere den amerikanske forskningen, vil jeg oppsummere hva funnene i viser til. De amerikanske forskningsartiklene ser ut til å ha en felles forståelse for viktigheten av planlegging for at høytlesningen kan bli engasjerende. Til forskjell fra den skandinaviske forskningen, retter den amerikanske forskningen seg til flere ulike aspekter ved høytlesningen. Dette gjelder eksempelvis Sipe (2002) med dimensjonene av litterært engasjement og dialogisk høytlesning hvor man lærer å lese samtidig som man leser (Wright, 2018). Som tidligere skrevet i kapittel 3.3.1, nevnte jeg at høytlesningens underholdningsverdi er noe som jeg vil påstå er en felles internasjonal oppfatning. Høytlesning som kunstopplevelse blir legitimert for flere ganger, men samtidig blir det sagt at høytlesning har et uutnyttet potensial (Barrentine, 1996). Dette potensialet som nevnes, mener jeg man kan utdype i drøftingskapittelet ved hjelp av perspektiver på høytlesning og dannelse.

## 4.0 Drøfting: Høytlesning og dens potensial for dannelse

Det hevdes at høytlesning har et uutnyttet potensial (Barrentine, 1996). Dette er en hypotese jeg har hatt som bakgrunn for denne masteroppgaven. Så langt i dette oppgaven har jeg undersøkt hvordan høytlesningen legitimeres og omtales i et utvalg innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning. Jeg har vært kritisk til hvordan høytlesning blir brukt i skolen, noe som jeg vil drøfte opp mot skolens dannelsesoppdrag. Dette drøftingskapittelet er et litt kortere kapittel og består av to deler. Første del av analysen peker på årsaker på hvorfor høytlesning i mange er tilfeller et daglig element i klasserommet som ikke blir utnyttet godt nok. Andre del av drøftingen vil diskutere hvilket potensial høytlesning kan ha for dannelse i norskfaget.

### 4.1 Fraværet av høytlesningsbegrepet og mulige konsekvenser

Skolens dannelsesoppdrag faller ofte i skyggen av de mange kompetansemålene elevene skal oppnå i skolen (Nordstoga, 2014). I bakgrunnskapittel 2.4 viste styringsdokumentet Læreplanen i norsk til at høytlesning ikke blir nevnt eksplisitt. Jeg har derfor undret meg på hva virkningene blir av at det står ingenting eksplisitt om høytlesning i styringsdokumentet – som kan betraktes som norsklærerens kompass i undervisningen. Det kan derfor argumenteres for hvordan konsekvensene av dette vises i hvordan høytlesning blir brukt i klasserommet. Andreassen og Tiller (2021) hevder at dersom læreren feiltolker styringsdokumenter, kan det få store konsekvenser for elevene. Jeg vil påstå at en naturlig konsekvens av at det ikke nevnes eksplisitt i styringsdokumentene, gjør at høytlesningen hovedsakelig blir brukt som underholdning i klasserommet og at mulighetene i høytlesningen ikke utnyttes.

Man kan finne flere argumenter og mål i styringsdokumentene som kan gjøre at man bruker høytlesning for å oppnå kompetansemålene. Selv om det ikke nevnes eksplisitt, er det som tidligere omdiskutert i bakgrunnskapittel 2.4, hvordan høytlesning må tolkes inn i både Læreplanen i norsk og Overordna del av læreplanen. Høytlesning kan tolkes ut av kompetansemålene som retter seg mot det å lytte. Det kan derfor argumenteres at måten høytlesning ikke blir brukt nok i faglige sammenhenger på skolen, er grunnet at det ikke blir nevnt i styringsdokumentene at det skal gjøres. Dannelsesoppdraget blir i Overordna del av læreplanen beskrevet som et likestilt oppdrag som skolens utdanningsoppdrag. I bakgrunnskapittelet ble det begrunnet og utdypet hvordan dannelsesbegrepet gjør seg gjeldende i norskfaget. Det kan derfor på en side sies at det ikke er lærerens «feil» at høytlesning ikke blir nok prioritert, men springer ut lenger opp i systemet fra skolepolitikken og styringsdokumenter. Imidlertid er det lærerens handlingsrom som må tolke hva som står mellom linjene i styringsdokumentene. Det er også interessant å se hvordan høytlesning blir nevnt eksplisitt i styringsdokumentene til barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.48). Observasjonen jeg har gjort av hvordan det er skrevet mye om høytlesning i barnehagen er derfor ikke så underlig. Dette kan derfor være grunnen til at mye jeg fant i utvelgelsesprosessen var rettet mot barnehagen, barnehagelærere og små barn.

Målstyringen i dagens klasserom (Dale et al., 2011) viser at læreren ikke har nok tid til å utdype og være hverdagsforsker på høytlesningen. Dette kan være nok et argument på hvorfor funnene i den skandinaviske forskningen viser til hvordan høytlesning blir benyttet som et kos- og underholdningsmoment i skolen (Hoem et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Funnene i denne forskningen, viser hvilke konsekvenser det kan ha for elevenes rolle i høytlesningen. Elevene blir i disse høytlesningsøyeblikkene gitt rollen som

passive lyttere, hvor elevene ikke får muligheten til å delta i høytlesningen på samme måte som dialogisk høytlesning vil gjøre. Dette viser også til et allmenkjent problem i skolen – tidsklemma. Funnene viser til at læreren benytter seg av høytlesning når det først er tid til å gjøre det. Ifølge funnene blir det ikke satt av nok tid i fagtimene, da det er særdeles mange kompetansemål som skal følges opp til hver enkelt elev med tanke på prinsippet om tilpasset opplæring. Mye av konsekvensene for hvordan høytlesning blir brukt gjelder ikke kun styringsdokumentene, men kan også skyldes innføringsbøkene.

#### 4.1.1 Høytlesningens birolle i innføringsbøkene

Det er påfallende hvordan funnene viser at høytlesning blir lite nevnt i innføringsbøkene. Dette kan begrunnes ut ifra hvordan høytlesning ikke har egne kapitler, men blir introdusert som en birolle i innføringsbøkene. Når man ser på helheten av de utvalgte innføringsbøkene, tar høytlesningen maks én-to sider av flere hundretalls sider. Det som blir fremmet av høytlesning i innføringsbøkene kan vise til hvordan *potensialet* i høytlesning blir benyttet i skolen - noe som er relativt lite. Dette mener jeg er kritikkverdig og oppsiktsvekkende. Høytlesning blir tross alt introdusert som en av lærerens viktigste oppgaver (Hennig, 2017). Høytlesning blir også poengtert at det må brukes til mer enn pauseunderholdning (Håland & Ulland, 2017). Konsekvensene av at høytlesning blir lite nevnt kan være mange. Det er tross alt innføringsbøkene studentene vender seg til gjennom studieløpet. Dette gjelder også lærere som er interesserte i et bestemt forskningsfelt eller som tar etterutdanning i norskfaget. Man kan derfor spørre seg om hvorfor og hvordan høytlesning blir introdusert som en birolle i innføringsbøkene, og hvilke konsekvenser dette igjen kan vise seg i form av høytlesning i klasserommet. Imidlertid er inntrykket mitt at det nevnes mye mer om hva som skjer etter høytlesningen, eksempelvis litterære samtaler. Dette er noe som jeg vil trekke frem som en internasjonal enighet, ettersom dette også blir påpekt i den amerikanske forskningen (Barrentine, 1996). Innføringsbøker er på en annen side bøker som skal vise en oversikt over et bestemt fagfelt. Litteraturdidaktikkfeltet er stort, men høytlesning virker til å bli tilsidesatt av større begrep som litterær kompetanse, litterære samtaler etc.

I innføringsbøkene blir høytlesning legitimert som opplevelse og meningsskapende element. Høytlesning som opplevelse blir utdypet i flere av innføringsbøkene (Hennig, 2019; Hennig, 2017; Håland & Ulland, 2019; Solstad, 2016). Jeg tenker derfor at en naturlig følge av denne fremstillingen av høytlesning i innføringsbøkene, gjør at det blir mest brukt som underholdning. Dette kan utdypes videre gjennom hvordan høytlesningen ikke sees i sammenheng med skolens dannelsesoppdrag. På en annen side, velger Solstad (2016) å trekke inn hvordan resultatene fra hennes studie viser til dannelse. Til tross for hvordan dannelse blir satt i sammenheng med denne fremstillingen, er innføringsboken fra Solstad ikke på pensum i lærerutdanningen som jeg kan se. Dette er mest sannsynligvis grunnet hvordan prosjektet er rettet mot barn i barnehagen. Selv om det faglige innholdet er rettet mot barn i førskolealder, viser flere av elementene overføringsverdi til skolesammenheng.

Høytlesningen trenger å bli en større del av litteraturundervisningen og få mer plass i norskfaget. «Høytlesning bær være mer enn pauseunderholdning mens elevene tygger på brunostskivene sine. Den bør være sakens kjerne, slik at elevene opplever at den er viktig nok til å få et slik eget rom – gjerne opptil en time om dagen» (Hennig, 2017, s.159). Spørsmålet er snarere hvordan elevene skal elevene få oppleve høytlesningen som viktig nok til å få et eget rom. Mitt svar på dette er å utnytte potensialet i



høytlesningen i mye større grad enn kun som underholdning. Høytlesningen må få en større rolle enn som birolle i innføringsbøkene, og få plass i klasserommet som sakens kjerne. Dette er noe jeg mener den dialogiske høytlesningen kan legge til rette for.

## 4.2 Dialogisk høytlesning som svaret på skolens dannelsingsoppdrag?

Dialogisk høytlesning har flere fordeler enn høytlesning som underholdning, og kan knyttes i enda større grad mot dannelse. Essensen i dialogisk høytlesning er *dialogen* mellom den som leser og den som lytter. Den som leser er læreren, og den som lytter er eleven. Dialogen er som bakgrunnskapittelet 2.2 viste til, avhengig av at læreren tar initiativ og leder dialogen. Eleven får da en aktiv rolle i dialogen, fremfor en passiv rolle slik høytlesning som underholdning innebærer. Imidlertid er den dialogiske høytlesningen så mye mer enn hva høytlesning som underholdning er. Mjør (2009) viste tross alt til hvordan dialogisk høytlesning kan oppstå *både* gjennom leserens retoriske spørsmål, men også barnas spontane og kroppslige reaksjoner. Dette er noe Sipe (2002) fremhever viktigheten av. Barnas spontane og kroppslige reaksjoner er derfor på den måten en del av hvordan elevene uttrykker sitt litterære engasjement, men kan også være en del av den dialogiske høytlesningen. Dersom læreren er observant på dette, kan det føre til at det blir et bidrag dannelsesprosessen. Dannelse kan gjøre seg gjeldende i de øyeblikkene hvor elevene må prosessere høytlesningen.

Jeg hevder at elevene prosesserer høytlesningen når lærerens retoriske spørsmål stilles underveis i lesingen, men også når elevenes spontane og kroppslige reaksjoner oppstår. Dannelse er noe man i den dialogiske høytlesningen kan se opp mot hvordan elevene kan bli preget av det som leses – alt fra tematikk, miljø, litterære karakterer etc. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Elevene kan på denne måten ikke bare bli preget, men de kan også ta med seg denne måten de ble preget over i egne livssituasjoner (Aase, 2005a, 2005b). Eksempler på dette kan være hvordan dialogen kan utdype handlingen i litteraturen som blir lest. I dialogen, i de retoriske spørsmålene læreren stiller underveis i høytlesningen, kan elevene få en dypere innsikt i både tekst og andre elevs tanker og holdninger rundt en tekst. Spørsmålene læreren stiller underveis i høytlesningen kan gjøre at enkelteleven utvider sine tankeganger. De andre elevene som ikke er aktive i dialogen, kan fremdeles være aktive selv om de fremstår som passive lyttere. Kanskje de elevene som fremstår som passive i dialogen får flere element å trekke inn i sine egne tanker, eller elevene hører flere perspektiver på samme konflikt.

Klasserommet som arena for den dialogiske høytlesningen kan ha flere aspekt ved seg. Dialogisk høytlesning kan være på en side være vanskelig å gjennomføre i klasserommet. Mjør (2002) introduserte tross alt dialogisk høytlesning med høytlesning med foresatt og barn som deltakere. I sammenheng med klasserommet, er det et mye større areal, og ikke én voksen per barn slik Mjør introduserte begrepet med. Virkningene av dette kan være at elevene ikke slipper til på samme måte i dialogen som om det var én leser per barn i høytlesningen. På en annen side, kan klasserommet i den dialogiske høytlesningen ha flere positive didaktiske muligheter ved seg. Klasserommet kan på mange måter fremstå som en unik mulighet hvor klasserommet blir som én felles hjerne som kan innta flere perspektiver fra elevenes side (Hennig, 2017, s.161). Ved at elevene får innta flere perspektiver, kan dialogisk høytlesning være et bidrag til dannelse. For at høytlesningen skal kunne sees på som et bidrag i elevenes dannelsingsprosess, må teori om estetisk lesing og den narrative forestillingsevnen benyttes. Det er derfor viktig å planlegge hvordan dette kan gjøres.

### 4.3 Planlegging og litterært engasjement av høytlesning

Planleggingsfasen fremstår flere steder i den amerikanske forskningen som et viktig element i å kunne få en god dialogisk høytlesning (Barrentine, 1996; McCaffrey & Hisrich, 2017; Sipe, 2002). På en side er planlegging viktig for å kunne finne gode elementer som tematikk eller spørsmål teksten som skal brukes i høytlesningen. Sipe (2002) viser til flere viktige faktorer knyttet opp mot planleggingen. Imidlertid kan det bli vanskelig å la elevene slippe til med naturlig innspill ettersom læreren selv kanskje har sett for seg en bestemt gang samtalen skal arte seg, hvor elevene skal være stille, eller hvor de skal vise engasjement. Dersom planleggingen er gjort grundig, kan det være vanskelig for læreren å la elevene komme med naturlige innspill. På en annen side er det derfor viktig å ikke ha for mye kontroll over høytlesningen fra lærerens perspektiv. Kontrollen læreren så gjerne vil ha i høytlesningen, må justeres. Jeg vil derfor fremme viktigheten av å fremme det som ikke er planlagt. Dette vil jeg begrunne i hvordan det som ikke er nøye planlagt av læreren, kan komme frem som et mer naturlig element i klasserommet. Eksempler på dette kan være når elevene i den dialogiske høytlesningen stiller undrende motspørsmål, som fører til at samtalen går i andre retninger enn hva læreren hadde sett for seg i utgangspunktet.

Læreren kan ikke lenger forvente av alle elevene å være stille, heller ikke å sitte på en bestemt måte, når elevene sitter og hopper på stolen av engasjement i høytlesningen. Høytlesningen er flere ganger definert som en estetisk opplevelse, en opplevelse læreren ikke kan legge lokk over. Selve målet i høytlesningen kan være opplevelsen – som er ulikt fra barn til barn. Det er også verdt å se tilbake på hvordan det er eksplisitt nedfelt i styringsdokumentene at elevene skal få opplevelsen av å bli engasjerte. Her står det blant annet at et av de overordna målene i norskfaget er at elevene skal lese tekstene for å oppleve og bli engasjerte (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Ut fra dette og Sipe (2002) sine teorier om de ulike dimensjonene av litterært engasjement, kan høytlesningen sees på som en estetisk opplevelse hvor elevene ikke bare skal lytte, men bruke alle sansene.

Funnene fra analysen, viser til hvordan Sipe (2002) bidrar med flere moment hvor viktig det er med innsikt i de ulike reaksjonene elevene kan ha på høytlesningen. Imidlertid er det en essensiell oppgave for læreren å ha innsikt i disse momentene, i bunn og grunn for å forstå hvordan elevene kan uttrykke lidenskap ovenfor den litterære teksten. Dersom læreren ikke har kunnskap om disse aspektene, er det en stor sannsynlighet for at læreren reagerer på utspillene til elevene som om det er innspill som forårsaker uro. Utspillene til elevene vil derimot ikke være et tegn på uro dersom læreren har forståelse for at elevene har et litterært engasjement ovenfor høytlesningen. Tatt i betraktning at mye av forskningen jeg har sett på viser til at høytlesningen blir brukt som underholdning i klasserommet – gjerne i matpauser, er det enda viktigere at det er en grunnleggende forståelse for disse forskjellige aspektene ved litterært engasjement. Når høytlesning blir brukt som underholdning i klasserommet, er det trolig at læreren reagerer på innspillene til elevene med «hysj». Dette er også en egen erfaring jeg har fra klasserommet gjennom praksis. Elever reagerer med stort engasjement på flere elementer i høytlesningen, men blir rett og slett «avvist» med et prikk på skulderen av læreren, «hysj», eller pekefingeren fremfor munnen for å illustrere et lydløst «hysj». Sipe hevder at disse dimensjonene rundt ekspressivt engasjement skal være til hjelp for læreren i å *oppmuntre* elevene til å ha responser som dette. Dette kan gjøres ved å

slippe fra seg litt av kontrollen læreren så gjerne vil ha i høytlesningssituasjoner (Sipe, 2002, s.481).

#### 4.4 Høytlesning som kunstopplevelse og et potensial for dannelse?

Et annet synspunkt på funnene i den skandinaviske forskningen kan være at høytlesning som kos- og pauseelement også har positive virkninger for skolens dannelsesoppdrag. Jeg har gjennomgående i denne masteroppgaven vært kritisk til høytlesning som kos- og pauseelement. Jeg har kritisert dette aspektet ved høytlesning da jeg mener at det er et uutnyttet potensial i disse høytlesningssituasjonene. Dette har hovedsakelig vært grunnet hvordan høytlesning som kos- og pauseelement virker til å ha tilsidesatt de mange gode didaktiske fordelene ved høytlesning – og spesielt dialogisk høytlesning. Høytlesning fra et perspektiv med underholdning som hovedbegrunnelse, kan derimot også ha et potensial for dannelse.

Selv om elevene i disse kontekstene blir passive lyttere, hvor hovedoppgaven til elevene blir å lytte til hva læreren leser høyt og spise maten sin i pausen, kan elevene fremdeles sitte igjen med gode kunstopplevelser. Dette betyr heller ikke at elevene er passive lesere dersom de sitter i ro. Noen uttrykker kanskje også engasjement som nevnt i forrige delkapittel. Dette kan vise til at det er en prosess som skjer kognitivt i hver elev. Når elevene bruker alle sansene, kan høytlesning oppleves som en estetisk opplevelse. kan det være en del av dannelsesprosessen. Den narrative forestillingsevnen til elevene kan være i «full galopp» i hver av elevenes hoder. Nussbaum (2016) argumenterer tross alt for de mange gode effektene av å kunne leve seg inn i litteraturen, noe jeg mener høytlesning fra et underholdningsperspektiv kan gjøre. Den narrative forestillingsevnen kan blant annet utfordre elevene til en dypere forståelse gjennom opplevelsene de får i høytlesningen. Opplevelsene de har i litteraturen, kan på mange måter tolkes som en kunstopplevelse. Høytlesning som kunstopplevelse kan knyttes sterkt opp mot estetisk dannelse. Høytlesningen kan føre til at elevene får opplevd andre perspektiver i litteraturens magiske verden gjennom ulike karakterer, andre miljø og handlinger enn hva de selv er vant med. Dannelse er tross alt som en sosialiseringssprosess, som handler om hvordan man viderefører kunnskaper i andre situasjoner. Dersom elevene tar med seg erfaringer eller tanker de har gjort seg gjennom den estetiske lesingen, og dermed høytlesningen, vil jeg på dette grunnlaget påstå at høytlesning som kunstopplevelse også har et potensial for dannelse.

Dersom formålet med litteraturformidlingen er estetiske opplevelser, også kalt kunstopplevelse, kan det være en del av dannelsesprosessen. I boken *Litteraturformidling og kunstopplevelse* (2017), skriver Kristin Ørjasæter og Anne Skaret gjennom en studie av den kulturelle skolesekken, om hvordan litteraturformidling kan sees på som en kunstopplevelse. Funnene viser til at målet med litteraturmøtene til elevene «er å bidra til dannelse og kunstopplevelse samt stimulere til interesse for litteratur og skape leselyst. Dette er det allmenn enighet om» (Ørjasæter & Skaret, 2017, s.230). Høytlesningen kan på den måten sees på som et bidrag i dannelsesprosessen. Imidlertid er dannelse et ambisiøst mål. Det må være et langsiktig mål. Høytlesningen og opplevelsene elevene får i disse øyeblikkene av magisk litteraturformidling, kan forme elevene. Ørjasæter & Skaret (2019) argumenterer for hvordan elevene bruker alle sansene sine i høytlesningen. Dette kan begrunnes ut fra hvordan høytlesning i underholdningsperspektiv, kan gjøre at elevene fremdeles har muligheter til å utvikle den narrative forestillingsevnen. Høytlesning som en direkte

kunstopplevelse kan gjøre at elevene får utviklet den estetiske lesingen. Rosenblatt hevdet tross alt at den estetiske opplevelsen ble for lite vektlagt i litteraturundervisningen, noe jeg mener høytlesningen på mange måter kan bidra med et løft i litteraturundervisning i norskfaget.

Spørsmålet er om høytlesningen bidrar i dannelsesprosessen når elevene deltar i høytlesningen som passive lyttere? Dersom elevene blir sittende som passive lyttere med hovedmål å spise matpakken sin, fremfor å leve seg inn i teksten det leses høyt fra, kan dannelsesprosessen være fraværende. På en side er det mange av elevene som ta med seg gode høytlesningsøyeblikk ut i leken, og derfor vil kunne ha et potensial for dannelse. Dette begrunner jeg i hvordan man lever seg inn i den litterære verden, hvordan man kan utvikle forståelse for andre situasjoner, karakterer og miljø man ikke har tilgang på i sitt eget liv. Dette gjør at elevene kan oppøve den narrative forestillingsevnen. På en annen side kan dette kanskje ikke tolkes som dannelse, da det kreves at elevene får bearbeidet og utfordret sin egen tenking for at det skal kunne kalles dannelse (Aase, 2005b). Høytlesning som underholdning blir snevret inn til å bare kunne omhandle hvordan man arbeider med tekst for å kose seg. Et av funnene til Ottesen & Tysvær (2017) var at lærerne ikke ser på høytlesning i et dannelsesperspektiv. Dersom ikke læreren ser på høytlesning i et dannelsesperspektiv, kan man heller ikke forvente at det skal bidra i dannelsesprosessen. Dette kan også tolkes opp mot viktigheten av at elevene får ordlegge seg om opplevelsen. Solstad (2016) skriver tross alt rundt viktigheten om at barna skal sette ord på og fortelle hva de føler i høytlesningsøyeblikkene. Dette er viktig for å oppøve forestillingsevnen, for å kunne sette seg inn i andre hendelser og karakterer de er langt unna selv. Dersom elevene kun blir passive lyttere, vil de ikke kunne sette ord på tankene sine. Dermed vil den dialogiske høytlesningen kunne utnytte potensialet for dannelse enn hva høytlesning som underholdning vil gjøre.

#### 4.5 Høytlesning som en del av skolens dannelsesoppdrag og fremtid

Et godt poeng jeg vil fremme, er hvordan Håland, Hoem og McTiuge (2020) konkluderer i forskningsartikkelen med at høytlesning er en stor del av hverdagen i skolen. De fastslår at høytlesning er i mange klasserom en del av de daglige rutinene, og det skal derfor ikke så mye til å utvikle en praksis som fokuserer mer på hva elevene kan lære (Håland et al., 2020, s.12). Hva elevene kan lære av høytlesning, mener jeg kan vises i form av dannelsesprosessen. Jeg vil derfor hevde at det ikke kommer til å kreve for mye av læreren å knytte høytlesning mer opp til skolens dannelsesoppdrag. Dette kan legges til rette for i høytlesningen. Med bakgrunnskunnskaper om den narrative forestillingsevnen og den estetiske lesingen vil gjøre at elevene får et enda større utbytte av den dialogiske høytlesningen. Kunnskapene rundt disse teoretiske perspektivene på litteratursyn, vil gjøre at læreren har større grunnlag for å kunne knytte høytlesningen opp mot skolens dannelsesoppdrag. Estetisk lesing og forestillingsevnen er noe jeg tolker som en forståelse for hva som skjer kognitivt hos elevene i høytlesningen. Dialogisk høytlesning gjør at elevene kan få utdypet en enda bedre forståelse ved å kunne videreutvikle sine egne tanker i *dialogen* som er så essensiell i dialogisk høytlesning. Elevene kan også få utviklet sine egne tanker i dialogen – enten de selv er aktivt med i dialogen, men også dersom de er passive i dialogen med å lytte til de andre som tar del i den. Elevene får som nevnt i kapittel 2.2 en mulighet til å bidra med innspill fra sine egne liv. Dette vil gjøre at elevene prosesserer og utarbeider flere tanker fra det litterære verket som blir lest høyt, som derfor kan bidra i dannelsesprosessen i det lengre løp.

Laila Aase hevder at dersom skjønnlitteraturen ikke blir sett på som et potensial for danning, kan man faktisk ha sett vekk fra det overordnede formålet med norskfaget – og utdanningen for så vidt, og kan derfor undergrave dannelsingsoppdraget skolen har (Aase, 2015, s.38.) Norskfaget er tross alt et fag med dype røtter i skolen, og utvikler seg stadig, da skolen skal ha en sammenheng med samfunnet – som er i stadig endring. Norskfaget skal derfor gjøre at elevene er medskapere av kulturen, noe de gjør gjennom dannelsingsprosessen. Målstyringen i skolen kan gjøre at elevene ikke ser poenget med undervisningen, ved å bare akseptere hva som er læringsstoffet, uten at elevene finner noen videre nytteverdi i hva de lærer. Det er her dannelse kommer inn. Når det kommer til litteratur, kan det være en stor fare for at elevene bare lærer *om* litteraturen, og ikke *gjennom* eller *av* litteraturen (Aase, 2005a, s.77). Det skal være overføringsverdi i det som blir lært, noe elevene kan ta med seg inn i andre situasjoner, og ikke minst det livet videre slik at elevene kan bli samfunnsverdige borgere.

Hvordan elevene får oppøvd den narrative forestillingsevnen i høytlesningen, kan ha en stor konsekvens for at vi skal fortsette å ha et demokratisk samfunn i generasjonene fremover. Dette begrunner Andersen (2011) ut fra hvor viktig den narrative forestillingsevnen er for å kunne leve seg inn i andres følelser. «Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» (Andersen, 2011, s.19). Andersen hevder at dette er en utvikling som samfunnsutviklingen ikke ser på lenger. Dette er noe jeg også selv har knyttet opp til hvordan målstyringen gjør at skolen ser mer vekk fra dette perspektivet, som Andersen hevder burde vært nedfelt som en av de grunnleggende ferdighetene. Jeg hevder derfor at høytlesning og dannelsingsoppdraget har falt i skyggen av skolens utdanningsoppdrag. «Fantasi og forestillingsevne er et avgjørende element for hvert fremtidshåp» (Andersen, 2011, s.22). Dette kan beregnes som en stor del av dannelsesprosessen, og på den måten vil derfor viktigheten av dannelse og derfor også fremtidshåpet med de kommende samfunnsborgerne. Elevene i klasserommet er de kommende samfunnsborgerne. På denne måten vil derfor elevene være fremtidshåpet. Dersom læreren legger til rette for at elevene får oppøvd sin forestillingsevne i den dialogiske høytlesningen, vil det også kunne knyttes opp mot skolens dannelsingsoppdrag. Skolens dannelsingsoppdrag kan innføres gjennom høytlesningen. Kapittel 2.5.1 viste tross alt til hvordan Overordna del av læreplanen viste hvordan dannelse kan skje når elevene får kunnskap og innsikt i kultur, religion, livssyn, språk og historie (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Jeg tenker derfor som så, hvor skjer alt dette andre steder enn litteraturen? Høytlesningens muligheter åpner for alle disse aspektene ved dannelsesoppdraget.

Høytlesningen har uutnyttede muligheter. Disse mulighetene har læreren et ansvar i å ta tak i og utnytte. Høytlesningen kan gi elevene tilgang på kultur. Dette vil ikke dermed si at det oppstår umiddelbart læring, men det kan gi indikatorer på at dannelsesperspektivet er stort. Dette betyr ikke at høytlesningen ikke kan styrke dannelsesoppdraget i skolen. Læreren er i den dialogiske høytlesningen ikke bare en litteraturformidler, men også en kulturformidler (Ulland & Håland, 2017, s.258). «Readicide» er et begrep som har oppstått for å beskrive hvordan lesing og leseglede blir systematisk drept i skolen gjennom prosesser og testkulturen som har oppstått (Gallagher, 2009, s.2). Teorien Kelly Gallagher presenterer, er fra USA, men kan være svært sammenlignbar med situasjonen i norske klasserom ut fra funn i analysedel. Gallagher kritiserer hvordan unge lesere mister lesemotivasjon som følger av at skolen

fokuserer for mye på å heve kompetansenivået på lesingen til elevene. Dette fører til at praksisene rundt leseferdighetene blir et problem. «You don` t have to burn books to destroy culture. Just get people stop reading them» (Gallagher, 2009, s.5). Dette er et urovekkende sitat, som også gir et inntrykk av hvor viktig lærerrollen kan være i å introdusere elevene for kultur gjennom leseglede og høytlesningens magiske øyeblikk. Dersom de kommende generasjonene, som underforstått er elevene i skolen, ikke vil fortsette å lese bøker, hvordan skal det da gå med kulturen? Høytlesningen kan gjøre at flere elever får øynene opp for de magiske øyeblikkene i litteraturformidlingen – både fra skjønnlitteratur og sakprosa.

## 5.0 Konklusjon: Svar og refleksjoner

### 5.1 Mulige svar på problemstillingen

I denne masteroppgaven ble følgende problemstilling belyst;

*Hvordan blir høytlesning legitimert i et utvalg av innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning, og hvilket potensial har høytlesning for dannelse i norskfaget?*

Jeg begynte denne masteroppgaven med en hypotese om at det finnes et større potensial i høytlesningen. Dette mener jeg kan belyses med hjelp av dannelse. Høytlesning ble avgrenset til det jeg kalte for magiske øyeblikk i litteraturformidling, hvor læreren leser høyt og formidler litteratur for alle elevene i klasserommet. Høytlesning ble utdypet gjennom begrepet dialogisk høytlesning, hvor dialog og aktivisering med elevene er essensen (Mjør, 2009). Litteraturgjennomgangen gjorde at flere perspektiver, og derfor mulige svar på hvordan høytlesning legitimeres, kom frem. Utvalget av materiale hadde mye og si, da et annet utvalg av materiale kan ha gitt andre svar på hvordan høytlesning legitimeres og knyttes opp mot dannelse i norskfaget.

Innføringsbøkene viste blant annet hvordan høytlesning ble introdusert som en av de viktigste oppgavene til læreren (Hennig, 2017). Høytlesning ble også nevnt som et godt verktøy for å øke leselysten til elevene (Hennig, 2019). I tillegg ble høytlesning nevnt som en kunstopplevelse hvor elevene får tilgang på problemstillinger de ikke ville møtt utenfor litteraturen (Håland & Ulland, 2017). Høytlesning blir på en annen side legitimert som et meningsskapende element, som gjennom dialogisk høytlesning vil gjøre at elevene får snakke sammen med hverandre om litteraturen (Solstad, 2016). Fellesnevneren fremstår som hvordan høytlesning legitimeres for leseglede og leselyst. I den skandinaviske forskningen blir det ofte understreket at høytlesning blir benyttet som et underholdnings- og kos-element i skolen (Ottesen & Tysvær, 2017; Håland et al. 2020). Når høytlesning hovedsakelig blir brukt som pauseelement, blir hovedoppgaven til elevene å være stille, lytte, og spise maten sin, fremfor å bli engasjerte i høytlesningen i dialogen (Håland et al. 2020). Høytlesning blir også brukt som en didaktisk løsning på organisatoriske problemer, som en konsekvens av for lite tid og bemanning i skolen (Altalo & Westlund, 2021). Til tross for dette, vises det også at høytlesningen kan brukes som en modell i å kunne løse sosiale konflikter, og utvikle barns språkutvikling (Altalo & Westlund, 2021). Den skandinaviske forskningen legitimerer ikke bare bruken av høytlesning som underholdning og kos, men også flere didaktiske konsekvenser av hvordan høytlesning blir benyttet i klasserommet.

Underholdningsaspektet blir også stort vektlagt i den amerikanske forskningen (McCaffrey & Hisrich, 2017). Imidlertid ser jeg hvordan funnene i den amerikanske forskningen ser på mer enn bare underholdningsaspektet ved høytlesningen. De vitenskapelige artiklene legitimerer høytlesningen på flere måter. Lærers planleggingsfase fremstår som en felles begrunnelse som en forutsetning og grunnlag til gode dialogiske høytlesninger (Barrentine, 1996; McCaffrey & Hisrich 2017; Sipe, 2002; Wright, 2018). Det blir også påpekt hvordan lærers egne holdninger til høytlesning og litteratur kan påvirke elevene (Barrentine, 1996). I høytlesningen kan elevene også oppleve å bli engasjerte. Engasjementet fra elevenes side, kan vises på flere ekspressive måter (Sipe, 2002). Ut fra resultatene i analysekapittel om hvordan høytlesning blir legitimert, mener jeg det kan være et grunnlag for å si at det er en internasjonal enighet om at høytlesning har uutnyttede muligheter (Altalo & Westlund, 2021; Barrentine,

1996; Håland & Ulland, 2017, Håland et al., 2020; Ottesen & Tysvær, 2017; Wright, 2018). Jeg mener at høytlesningens uutnyttede muligheter viser seg tydelig i form av skolens dannelsingsoppdrag.

Skolens dannelsingsoppdrag består i å kunne bidra i elevens dannelsingsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Danning skjer tross alt når elevene får kunnskaper, innsikt, opplevelser og praktiske utfordringer i alt fra kultur, historie, samfunn, religion og miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Med Nussbaum og Rosenblatt som teoretisk grunnlag på hvordan man kan forstå høytlesning, vil høytlesningen kunne gi et sterkt bidrag i dannelsingsprosessen. Litteraturen som blir formidlet i høytlesningen gjør at alle elevene får tilgang på samme tekst. Gjennom teksten blir elevene utfordret med andre perspektiver, holdninger og meninger enn hva de selv kanskje hadde fra før, og bli utfordret i tankemåten som dermed vil oppøve den narrative forestillingsevnen (Nussbaum, 2016, s.56-57). Dette har jeg drøftet kan skje i høytlesning som estetisk lesing, hvor elevene får oppøvd den narrative forestillingsevnen. Dialogisk høytlesning har et stort potensial for dannelse. Potensialet oppstår i øyeblikkene hvor elevene får utviklet sine kunnskapshorisonter i den estetiske lesingen, og utøvet den narrative forestillingsevnen. Underholdningsaspektet ved høytlesning kan også ha et potensial for dannelse. Dette er til tross for at jeg har forholdt meg kritisk til hvordan det har blitt brukt som underholdning, men kan være et mulig svar på hvordan høytlesningens potensial for dannelse kommer frem. Høytlesning blir hovedsakelig benyttet som kos – og pauseelement i klasserommet (Håland et al. 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). Høytlesning som underholdning kan være dannende, men kun dersom læreren ikke legger lokk på elevenes litterære engasjement (Sipe, 2002). Dette skjer ofte i situasjoner hvor høytlesning blir brukt som kos og underholdning ettersom elevene får beskjed om å sitte stille og spise matpakken sin.

Det er lærerens ansvar å la høytlesningen bli kjernen i undervisningen. Høytlesningen kan styre undervisningen, dialogene som oppstår kan bli læringsmålene, la elevene slippe til med litterært engasjement, og gå dypere inn i dialogen og følge opp innspillene slik at det blir meningsfulle samtaler. Løsningen på å knytte høytlesningen i klasserommet opp mot dannelsesoppdraget i skolen vil være en balansegang. Balansegangen står mellom utdanningsoppdraget og dannelsingsoppdraget. Høytlesning kan være som et didaktisk hjelpemiddel i å nå flere kompetansemål i Læreplanen i norsk, men også som et særdeles viktig hjelpemiddel i elevenes dannelsingsprosess. Høytlesning må sees i sammenheng med skolens dannelsingsoppdrag. Dersom læreren ikke ser høytlesningen opp mot skolens dannelsingsoppdrag, kan læreren ha sett bort fra det overordnede målet i norskfaget med tanke på dannelsesaspektet. Dette er noe Laila Aase (2015) hevder opp mot skjønnlitteraturen som det ble skrevet om i kapittel 2.5. Med den dialogiske høytlesningen mener jeg målet med høytlesningen skal være at elevene lærer *noe av og gjennom teksten*, fremfor å lære om teksten i et analytisk perspektiv.

Ut ifra svaret på problemstillingen, kan man derfor spørre seg om hvordan høytlesningsøyeblikket som presentert innledningsvis hadde endret seg med bakgrunnskunnskaper om teoretikere og perspektiver som har gjennomsyret denne masteroppgaven. Høytlesningen hadde blitt sakens kjerne i norsktimen, elevene hadde ikke blitt avbrutt av ringeklokken, det hadde vært en aktiv dialog mellom lærer og elevene som en dialogisk høytlesning, og høytlesningen hadde utviklet seg til så mye mer enn bare pauseunderholdning og kos. Harry Potter hadde gitt et bidrag i dannelsesprosessen til elevene. På grunnlag av denne masteroppgaven kan man derfor si



at forbedringspotensialet av høytlesningens er stort, og at høytlesningen har uutnyttede muligheter.

## 5.2 Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hva den allerede eksisterende forskningslitteraturen hadde å si om høytlesning, noe jeg syntes var særdeles vanskelig å orientere meg rundt selv. Denne masteroppgaven mener jeg har bidratt i forskningsfeltet ved å undersøke og samle litteratur på hvordan høytlesningen har blitt legitimert for i ulike innføringsbøker, skandinavisk og amerikansk forskning. Ut fra denne masteroppgaven, mener jeg det må bli mer forskning på hvordan elevene opplever høytlesningen. Elevenes perspektiver på høytlesning har i denne masteroppgaven vært fraværende. Dette er et perspektiv som trengs i skolen, da det kun er elevene selv som har tilgang til sine opplevelser. Håpet er derfor at fremtidens studenter finner nytteverdi i noe av denne masteroppgaven, med et ønske å fordype seg i høytlesningens uutnyttede muligheter.

## 6.0 Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (s.15-30). Fagbokforlaget.
- Alatalo, T. & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413–435.  
<https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren* 2(11), (15-20).
- Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2017). Muntlig bruk av språket. I Jansson, B. K. & Traavik, H. (Red). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Barrentine, S., T. (1996). *Engaging with Reading through Interactive Read – Alouds*. International Literacy Association. The Reading Teacher.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland A-S. (2018). *Barnelitteratur – Sjangrar og teksttyper*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – Sjangrar og teksttyper*. Cappelen Damm AS.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Callahan. (2014). Writing Literature Reviews. *Human Resource Development Review*, 13(3), 271–275. <https://doi.org/10.1177/1534484314536705>
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2022, 13.mai). *Høytlesning*. Det Norske Akademis Ordbok. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/h%C3%B8ytlesning>
- Elbro, C. (2006). *Læsing og læseundervisning*. Gyldendal.
- Fjørtoft, H. (2021). *På kjempens skuldre: å skrive litteraturreview*. (Lysbildearkpresentasjon) NTNU Institutt for læringutdanning.

- Furseth, I. & Everett, E., L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide. How schools Are Killing Reading and What You Can Do About It*. Stenhouse Publishers.
- Hart, C. (2017). *Doing a literature review: Releasing the Social Science Research imagination* (2<sup>nd</sup> edition) SAGE Publications.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Håland, A., & Ulland, G. (2017). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I (Red.) Jansson, B, K. & Traavik, H. (Red). *Norsk boka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2020). *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms*. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk forlag.
- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). Introduksjon. Om estetisk dannelse gjennom litteratur og litteraturredidaktikk. I Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (Red). *Sans for dannelse. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesere. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Krumsvik, R, J. & Røkenes, F, M. (2016). Litteraturreview i ph.d.- avhandlingen. I Krumsvik, R, J. (Red). *En doktorgradsutdanning i endring. Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L., I. (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.

- Lennox, S. (2013). *Interactive Read-Alouds – An Avenue for Enriching Children’s Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research*. *Early Childhood Educ J.*
- Maxwell, J.A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile’s “Scholars before researches”. *Educational Researcher*, 35 (9), 28-31.
- McCaffrey, M. & Hisrich, K. E. (2017). Read-Alouds in the Classroom: A Pilot Study of Teacher’s Self-Reporting Practices. *Reading Improvement*, 54(3), 93-100.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. [Doktoravhandling, Universitetet i Agder]. Nasjonalbiblioteket.
- Nordstoga, S. (2014). Danning – omdanning for utdanning? I Nordstoga, S., & Kruse, K, L. (Red). *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningfag*. Abstrakt forlag.
- Nussbaum, M, C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Ottesen, S, H., & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen» - Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren* (nr.4). s.53-67.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2014). Statsministerens nyttårstale 2014. Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-nyttarstale/id748426/>  
Lastet ned: 20.04.2022
- Ridderstrøm, H. (2020). Høytlesning. I *Bibliotekarsstudentenes nettleksikon om litteratur og medier*. Hentet fra: <https://www.litteraturogmedieleksikon.no/gallery/hoytlesing.pdf>
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. (5.utg). The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (2005). Literature--S.O.S. *Voices from the Middle*, 12(3), 34.
- Rosenblatt. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (Paperback edition.). Southern Illinois University Press.
- Rowling, J. K. (2015). *Harry Potter og de vises sten*. Cappelen Damm AS.

- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children`s expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Universitetsforlaget.
- Stensholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I Stensholt, K. & Dobson, S. (Red). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget.
- Stenstad, F. (2017). *Litteraturformidling. Teori og praksis. Litterære kommentarer*. LIV Forlag AS.
- Stokke, S. R., & Tønnessen, S. E. (2019). Barnet og litteraturen. I Stokke, S. R., & Tønnessen, S. E. (Red). *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner – fra 1939 til 2006. i Stensholt, K. & Dobson, S. (Red). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget.
- Tjønneland, E. (2021). *Estetikk*. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/estetikk> Lastet ned: 28.04.2022.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Wiseman, A. (2010). *Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together*. *Early Childhood Educ J.*
- Wright, T., S. (2018-2019). *Reading to Learn from the Start. The Power of Interactive Read Alouds*. *American Educator*.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidling og kunstopplevelse. En studie av Den kulturelle skolesekken*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, K., Fenner, A-B., & Aase, L. (Red). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I Aasen, A, J. & Nome, S. (Red). *Det Nye Norskfaget*. Fagbokforlaget.

Aase, L. (2015). Noen diskurser i Norskfaget 1970-2010. *Norsklæreraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. 39. 33-38.

