

Silje Karin Rustebakke

Høytlesning i begynneropplæringa

Masteroppgave i lærerspesialist, begynneropplæring 1.-4.trinn

Veileder: Silje Neraas

August 2023

Silje Karin Rustebakke

Høytlesning i begynneropplæringa

Masteroppgave i lærerspesialist, begynneropplæring 1.-4.trinn

Veileder: Silje Neraas

August 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dialogisk høytlesning, hvor elevene deltar i læringsfremmende tolkningsfelleskap, er en avgjørende aktivitet som bidrar til småskoleelevers utvikling av evnen til å lære å oppleve og lese tekst (Lennox, 2013). Høytlesning kan derimot også opptre uten dialogiske egenskaper uten like stort læringspotensial. I denne masteroppgaven utforsker jeg hvilke forestillinger og refleksjoner lærere i begynneropplæringa uttrykker knyttet til høytlesning og høytlesningsarbeid. Oppgaven bygger på en fenomenologisk tilnærming med et formål om å gi et innblikk i hvordan fire lærere i småskolen forstår fenomenet høytlesning og arbeider med høytlesning i småskolen. Oppgavens problemstilling er: Hvilke forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis kommer frem i intervju av fire lærere på småtrinnet?

Studiens teoretiske rammeverk redegjør for en helhetlig tilnærming til leseopplæring hvor utvikling av litterær kompetanse og estetisk lesing bør vektlegges samtidig med oppøving i avkodningsferdigheter. I en helhetlig leseopplæring er didaktiske tilnærminger som dialogisk høytlesning (Lennox, 2013) og læringsfremmende tolkningsfelleskap (Nicolaysen & Aase, 2005) hvor det gjøres et aktivt litteraturarbeid viktig samtidig med oppøving i kognitive leseferdigheter (Bjerke & Johansen, 2021, s. 122). For å realisere slike tilnærminger er rollen læreren har som tilrettelegger avgjørende. Gjennom planlagte og bevisste grep gjøres elevene til likeverdige parter i lesing av litterære tekster, gjennom grepene inviteres derimot elevene til å dele tolkninger i selve tolkningsfelleskapet, lytte til andres meningsskapinger og bygge videre på hverandres tolkninger. Lærernes didaktiske kompetanse og forestillinger omkring egenskaper ved høytlesning er derfor avgjørende for om høytlesninga som gjennomføres kan karakteriseres som dialogisk høytlesning. Håland et al. (2021) forskning på emnet viser derimot at lærere leser for det meste utenfor undervisning og for underholdningens del. Ikke primært for å utvikle elevenes evne til å lese og oppleve litterære tekster.

Datamaterialet består av transkripsjon av fire kvalitative semistrukturerte forskningsintervju med småskolelærere, som er kodet i tre faser. Jeg har benyttet en analysemodell med kjerne kategorier knyttet til forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis. Funnene i denne oppgaven bekrefter det som tidligere studier har vist. Høytlesning foregår i størst grad utenfor den ordinære undervisningen, og interaksjonen underveis i høytlesninga bærer preg av å være spontan og uplanlagt (Fisher et al., 2004; Håland et al., 2021). Høytlesninga ser ut til å få en rolle som underholdning, fremfor læringsfremmende aktivitet. Når høytlesning brukes mest for opplevelsen, og det uttrykkes liten grad av forberedelser og fokus på tolkninger og perseptuelle responser drøfter jeg hvordan læringspotensialet som ligger i tolkningsfelleskap kommer i bakgrunnen. Konsekvensene jeg drøfter er om elevenes posisjonering som litterære lesere står i fare for å bli individuell og tilfeldig, og lærerne i mindre grad har innblikk og forståelse for småskoleelevenes litterære kompetanse. Samtidig uttrykker lærerne klart å være bevisst på at høytlesning får alt for lite plass med tanke på de effektene den kan gi. Jeg opplever en dissonans mellom praksisen lærerne uttrykker å ha, og forestillingene de uttrykker knyttet til bevissthet om høytlesningens mulige læringseffekt. Denne dissonansen er sentral når jeg til slutt drøfter om den kan forklares med at læreplanen ikke eksplisitt vektlegger høytlesning, og lærerne opplever at de ikke har rom for å prioritere høytlesning.

Abstract

Dialogic reading aloud, where students participate in a learning-promoting community of interpretation, is a crucial activity that contributes to primary school students' development of the ability to learn to experience and read text (Lennox, 2013). Reading aloud can also occur without dialogic features without the same great learning potential. In this master's thesis, I explore what ideas and reflections teachers in initial education express in relation to reading aloud and reading aloud work. The assignment is based on a phenomenological approach with the aim of providing an insight into how four primary school teachers understand the phenomenon of reading aloud and work with reading aloud in primary school. The thesis question is: What notions about reading aloud and reading aloud practice emerge in interviews with four teachers at the primary level?

The study's theoretical framework explains a holistic approach to reading education where the development of literary competence and aesthetic reading should be emphasized at the same time as training in decoding skills. In comprehensive reading training, didactic approaches such as dialogic reading aloud (Lennox, 2013) and learning-promoting interpretation community (Nicolaysen & Aase, 2005) where active literary work is done at the same time as training in cognitive reading skills (Bjerke & Johansen, 2021, p. 122) are important. To realize such approaches, the teacher's role as facilitator is crucial. Through planned and deliberate moves, the students are made equal partners in reading literary texts. Through the moves the students are invited to share interpretations in the interpretation community itself, listen to other people's creations of meaning and build on each other's interpretations. The teachers' didactic competence and ideas about the characteristics of reading aloud are therefore decisive for whether the reading aloud that is carried out can be characterized as dialogic reading aloud. Håland et al. (2021) research however shows that teachers mostly read outside of teaching and for entertainment. Not primarily to develop the students' ability to read and experience literary texts.

The data material consists of transcriptions of four qualitative semi-structured research interviews with primary school teachers, which are coded in three phases. I have used an analysis model with core categories linked to ideas about reading aloud and reading aloud practice. The findings in this thesis confirm what previous studies have shown. Reading aloud mostly takes place outside of regular teaching, and the interaction during the reading aloud bears the stamp of being spontaneous and unplanned (Fisher et al., 2004; Håland et al., 2021). Reading aloud seems to have a role as entertainment, rather than a learning-promoting activity. When reading aloud is mostly used for the experience, and there is little expression of preparation and focus on interpretations and perceptual responses, I discuss how the learning potential that lies in a community of interpretation comes to the background. The consequences I am discussing are whether the pupils' positioning as literary readers is in danger of becoming individual and random, and the teachers to a lesser extent have insight into and understanding of the primary school pupils' literary competence. At the same time, the teachers clearly express their awareness that reading aloud is given far too little space in view of the effects it can produce. I experience a dissonance between the practice the teachers express to have, and the notions they express linked to awareness of the possible learning effect of reading aloud. This dissonance is central when I finally discuss whether it can be explained by the fact that the curriculum does not explicitly emphasize reading aloud, and the teachers feel that they do not have room to prioritize reading aloud.

Forord

Den snart tre år lange læringsreisen som masterstudent ved masterstudiet lærerspesialist i begynneropplæring ved NTNU er snart på hell, og hvilken reise det har vært! Motivasjonen for å starte ved studiet var i stor grad min interesse for skoleutvikling og profesjonsfelleskapet, samt gleden av å tilbringe mye tid med skolens aller yngste helter. Jeg gikk inn i studien med en drøm om å utvikle meg som småskolelærer, og å bli en ressurs for egen skole. Gjennom årene har jeg tilegnet meg nyansert og aktuell kompetanse, erfaring og holdninger knyttet til både egen undervisning, men også arbeid med kollegaer og profesjonsfelleskapet. Jeg kjenner på en større trygghet og ro i rollen som lærer, som jeg ønsker å ta med meg for å bidra til et utviklende profesjonsfelleskap ved egen skole med en forskende tilnærming til eget praksisfelt. Arbeidet med denne masteren har gitt meg viktige redskaper på veien, og det har vært et lærerikt prosjekt.

Først å fremst vil jeg takke de fire flotte lærerne som stilte opp på intervju. Å ta imot en ukjent på en så hyggelig og tillitsfull måte i en travel hverdag som lærer, er jeg evig takknemlig for. At dere delte så åpenhertig og ærlig om forestillinger og tanker omkring emnet høytlesning bidro et godt datamateriale. Uten dere hadde ikke studien blitt til.

Det er også på sin plass å takke både arbeidsgiver og kolleger. Jeg er evig takknemlig for at jeg fikk muligheten av skoleeier til å ta del i denne reisen. Jeg håper jeg kan vise tilliten verdig med å bidra til å dele kompetanse og utvikle praksis ved skolen. En viktig brikke i forberedelsen til intervjuene var prøveintervjuer med egne kollegaer. Det er fantastisk å ha kollegaer som stiller opp og gir av seg selv.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Silje Neraas, for at du både har pushet og motivert. Uansett hvilken kvalitet det har vært på tekst eller spørsmål, har du hele året vært positiv, energisk og inspirerende. Samtidig har du trygt og stødig bidratt med konstruktive og tydelige tilbakemeldinger som har utfordret til videre refleksjoner og nye spor.

Til slutt vil jeg takke familien min for uvurderlig støtte gjennom hele studietiden. En takk til min kjære mor som utallige timer stiller opp slik at jeg har fått tid til å skrive og studere. Takk til min samboer som har stilt opp som korrekturleser, og bistått med stødig ro og støtte. Takk til barna mine som tålmodig har ventet, men også sett frem til den dagen mammaen ikke er like opptatt lengre. Selv om studietiden har vært både rikholdig og interessant skal det nå bli godt å ta i bruk mer tid til undring, utforskning og læring med mine små.

Sømna, våren 2023

Innhold

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabeller | ix |
| 1 Innledning..... | 10 |
| 1.1 Bakgrunn og relevans | 10 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål | 14 |
| 1.3 Oppgavens struktur | 15 |
| 2 Teori | 17 |
| 2.1 Teorier om lesing og leseopplæring | 17 |
| 2.1.1 To perspektiver på lesing..... | 17 |
| 2.1.2 Litterær kompetanse | 18 |
| 2.1.3 Rosenblatt – estetisk og efferent lesing. | 19 |
| 2.1.4 Begynnerrelevens lesekompetanse | 20 |
| 2.2 Helhetlig leseopplæring | 21 |
| 2.3 Høytlesning som metode | 22 |
| 2.3.1 Dialogisk høytlesning | 24 |
| 2.3.2 Den voksnes rolle i høytlesninga..... | 25 |
| 3 Metode | 28 |
| 3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign | 28 |
| 3.2 Utvikling av intervjuguide | 29 |
| 3.3 Valg og presentasjon av informanter. | 30 |
| 3.4 Forskerrollen i det kvalitative dybdeintervju | 30 |
| 3.5 Metodiske og etiske drøftinger | 32 |
| 3.6 Analytisk metode..... | 33 |
| 4 Analyse av datamaterialet | 36 |
| 4.1 Lærernes holdninger til lesing og høytlesning | 36 |
| 4.2 Formål og effekt ved høytlesning | 38 |
| 4.3 Utfordringer ved høytlesning | 41 |
| 4.4 Beskrivelse av egen høytlesningspraksis | 42 |
| 4.5 Sentrale funn | 49 |
| 5 Diskusjon | 50 |
| 5.1 Lav grad av bevisst elevinvolvering | 50 |
| 5.2 Høytlesning som underholdningsaktivitet fremfor tolkningsfelleskap | 53 |
| 5.3 Lærerne finner lite tid til høytlesning, men viser gode holdninger og motiver. | 56 |
| 6 Avsluttende betraktninger | 58 |
| 6.1 Studiens implikasjoner og mulighet for videre forskning..... | 58 |
| Referanser | 60 |
| Vedlegg | 62 |

Tabeller

| | |
|-------------------------------|----|
| Tabell 1: Analysemodell | 35 |
|-------------------------------|----|

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og relevans

«Gorm har fått tjukk mage. Han har spist en mus som han er glad i, og da får man en vond følelse. Vi må være snille med de man er glad i», utbryter førsteklasingen «Greta» under en høytlesningsstund fra boken *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn (2013).

Greta har ikke knekt lesekode selv, men viser i ytringen at hun har utviklet god tolkningskompetanse knyttet til tekst. Hun viser her at hun overfører kunnskap om verden og hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre inn i lesing av litterær tekst. Flere forskere (Blok Johansen, 2019; Håland & Hoel, 2016) argumenterer for at elever i småskolen, dersom de blir gitt mulighet til det, kan posisjonere seg som litterære lesere uavhengig av hvor de er i sin utvikling av avkodningsferdigheter. Å posisjonere seg som litterær leser handler om at leseren i møte med teksten bruker forestillingsevnen aktivt og er medskapende i tekstens tolkningsrom. Det kan også handle om å finne ut hva teksten handler om på et overordnet nivå og relatere det til kjente tema eller erfaringer (Hennig, 2010), og å være bevisst sine responser som leser av en tekst (Rosenblatt, 1994). En forutsetning for at Greta kan uttrykke sin tolkningskompetanse er at hun blir gitt tilgang til teksten gjennom høytlesning. Når barn presenteres for tekst gjennom høytlesning kan de få mulighet til å utforske språk, konsepter om tekst, og kunnskap om fenomener og verden som teksten beskriver, selv om de ikke har knekt lesekode og kan lese teksten selv (Duursma et al., 2008). Det foreligger mye potensiale i systematisk bruk av høytlesning, men realisering av potensialet henger sammen med hvilke forestillinger lærere har omkring høytlesning. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke forestillinger lærere i begynneropplæringa har knyttet til bruk av høytlesning i leseopplæringa.

Lesekompetanse er en forutsetning for å kunne mestre deltagelse i et samfunn som i stadig større grad inneholder mer og mer kompleksitet i tekst. Dette stiller i stor grad krav til kompetansen hos den enkelte, og leseopplæringa i skolen. Literacy har vokst frem som et begrep innenfor en sosiokulturell tilnærming til lesing (Blikstad-Balas, 2016). Begrepet viser til mer enn å knekke lesekode, og handler om hvordan en forstår, opplever og mestrer ulike former for tekst i ulike kontekster og felleskap. Utvikling av litterær kompetanse er avgjørende for å mestre de tekstene som elevene møter i norskfaget. Når barn møter litteratur utvikler de blant annet språkforståelse, evne til leserresponser og leseopplevelser, litterær leseferdighet, konsepter om tekst og holdninger til tekst selv om de ikke har knekt lesekode. Dette er sentrale aspekter innenfor litterær kompetanse (Hennig, 2010), et sentralt begrep for denne oppgaven.

Hvordan vi posisjonere oss som lesere av en litterær tekst, og hvilke responser vi som lesere får i møtet med tekst er en viktig bevissthet innenfor litterær kompetanse. Leseforskeren Rosenblatt (1994, s.25) skiller mellom hvordan lesere har ulike tilnærminger til lesing av en tekst. Hun peker på viktigheten av å rette oppmerksomheten mot lesernes opplevelser i møte med en tekst gjennom å øve på å innta en estetisk leseposisjon i teksten. Det vi opplever handler om hvilke følelser, holdninger, stemninger og assosiasjoner teksten fremkaller hos den enkelte i selve lesinga (Rosenblatt, 1994, s. 25). En slik leseposisjon mener derimot Rosenblatt ofte blir

tatt for gitt i skolen. Elevene blir lest for, men opplevelsen de har blir ikke vektlagt og snakket om. Hun mener en ikke kan ta for gitt at elevene individuelt klarer å rette oppmerksomheten på egenskapene i litteraturen som fremkaller responser hos dem. Dersom det i felleskap i lesinga f.eks. blir tematisert hvordan bruken av ord, språklige bilder og andre estetiske virkemidler i et litterært verk påvirker oss som lesere vil det imidlertid kunne øke elevenes bevissthet knyttet til egne leseresponser.

Det er store forskjeller i elevenes språklige ferdigheter ved skolestart i 1.klasse, både med tanke på teknisk leseferdighet og litterær kompetanse (Lundetre & Tønnessen, 2021, s. 37-38). Utviklinga av litterær kompetanse starter i alle situasjoner hvor en møter tekst, også før en selv kan avkode. Innenfor Rammeplanen for barnehage (*Kunnskapsdepartementet, 2017*) under kommunikasjon, språk og tekst står det at barna skal oppleve spenning og glede ved høytlesning, og erfare formidlingsmåter som skal være kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur. Her ser vi at rammeplanen eksplisitt vektlegger at barna skal oppleve høytlesning, og er tydelige på at formålet blant annet handler om å tilby leserresponser, undring over innhold og språk og innsikt i ulike meningsverdener. Det vil da si at når elevene kommer fra barnehagen skal litteratur og høytlesning allerede være en naturlig del elevenes hverdag. Aktivt arbeid med litteratur og videre stimulering av den litterære kompetansen hos elevene blir viktig i småskolen, for å gi likeverdige muligheter og minske forskjellene mellom elevene.

Å legge til rette for aktiviteter som ikke bare fokuserer på den tekniske siden ved lesing er viktig for at elevene på småtrinnet skal erfare at lesing gir opplevelser og oppdagelser, slik at de ikke mister gleden og lysten ved å lese (Bjerke & Johansen, 2021, s. 153). Det er imidlertid flere som advarer mot det de opplever som en leseopplæring med ensidig vektlegging av isolerte aktiviteter knyttet til øving av fonemisk bevissthet, avkodningsferdigheter og lesehastighet (Bjerke & Johansen, 2021; Håland & Hoel, 2016). Håland og Hoel (2016, s. 22) argumenterer for at vi også i småskolen bør arbeide med fagspesifikk lesekompetanse som handler om å bli fortrolige med tekster som er typiske i norskfaget. De understreker at dette krever at de får mulighet til å utforske og gå i dybden av litterære tekster. Å øve opp småskoleelevenes evne til å forstå, oppleve og tolke ulik litteratur gjennom bruk av tolkningsfellesskap vil gi elevene verktøy og evne til å forstå stadig mer avansert litteratur. I en helhetlig tilnærming til leseopplæring får elevene møte tekster som gir mening og opplevelser, selv om de ikke har lært å avkode tekstene selv (Bjerke & Johansen, 2021, s. 122). Jeg mener helhetlig leseopplæring handler om å vektlegge et komplekst perspektiv på lesekompetanse hvor en arbeider med den tekniske leseferdigheten samtidig med elevenes evne til å posisjonere seg som leser. Arbeid med litteratur innenfor en slik tilnærming handler om å legge til rette for at leserresponser, opplevelser og meningsskapinger blir løftet frem og utforsket av fellesskapet. Gjennom samhandling i fellesskapet utfordres og utvikles elevenes evner til å lese og oppleve litterære tekster, som også er en like avgjørende delkompetanse innenfor lesing som selve avkodningen.

Innenfor sosiokulturell læringsteori fremmes det at læring og utvikling skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre (Vygotskij & Cole, 1981). Et aktivt litteraturarbeid hvor elevene utvikler sin litterære kompetanse i sosiale kontekster er en viktig komponent innenfor helhetlig leseopplæring. Laila Aase (2005, s. 106) presiserer at litteraturundervisninga i skolen har to formål. På den ene siden skal de lese og oppleve litteratur, mens de samtidig skal lære å lese og oppleve litteratur. Dette fordrer at litteraturundervisninga handler om å gi elevene tilgang til litteratur, men må også ha

som hensikt å utvikle elevenes litterære kompetanse og evne til å posisjonere seg som leser, j.fr. Rosenblatts estetiske leseposisjon. Laila Aase (i Nicolaysen & Aase, 2005, s. 107) trekker frem tolkningsfelleskap som en arena som kan gi gode vilkår for utvikling av lesekompetanse, hvor elevene kan ta i bruk språket aktivt i interaksjon og kommunikasjon om litteratur. I tolkningsfelleskapet løftes elevenes ulike tolkninger og forståelser frem, og gir innblikk i andres lese måter og nye måter å tolke på, samt rom for å forhandle om mening. Læreren får i tolkningsfelleskapet en ekspertrolle som den som iscenesetter, og legger til rette for interaksjon om teksten. Det er avgjørende at læreren leder samtalen til en karakter som er med på å øke innsikten i teksten for de som er til stede.

I lys av perspektivene ovenfor blir det avgjørende at leseopplæringa gir elevene tilgang på litterære tekster med kompleksitet og muligheter, og disse må løftes frem og språkliggjøres (Blok Johansen, 2019). I denne oppgaven brukes litterære tekster om både skjønnlitteratur og sakprosa med et tydelig meningsinnhold. Slike litterære tekster vil derimot ikke de fleste elever på småskolen klare å avkode selv. Dersom småtrinns elever skal kunne posisjonere seg som litterære lesere av slike tekster må de få tekstene tilgjengeliggjort gjennom høytlesning. I eksemplet med Greta ovenfor ser vi at hun klarer å knytte den litterære tekstens innhold til en overordnet tematikk om følelser og relasjoner, og at hun kan kommunisere og argumentere for sin tolkning. Hun utviser leseengasjement i møte med teksten, og hun uttrykker sitt engasjement verbalt i konteksten. Formen på høytlesningsstunda Greta var en del av gjorde dette mulig, da hun kunne språkliggjøre sin opplevelse og meningsskaping av teksten. Høytlesning er en arbeidsmetode som kan gi alle elever likeverdige tilbud om leseopplevelser, å posisjonere seg som leser og litterær teksterfaring.

Det er godt dokumentert at høytlesning kan være en leseforberedende aktivitet (Duursma et al., 2008; Kraemer et al., 2012; Silverman et al., 2013). Her er det mange studier som retter oppmerksomheten mot hvilken effekt høytlesning har for elever og tolkningsfelleskap innenfor gitte rammer. Det er imidlertid slik at egenskapene ved høytlesningssituasjonen er førende for om potensialet i høytlesninga utnyttes (Duursma et al. 2008). Her kan vi skille mellom ordinær høytlesning hvor elever ofte får en passiv rolle som tilhørere som kun skal lytte, og dialogisk høytlesning hvor elevene inviteres aktivt av lærer til å dele sin meningsskaping. I dialogisk høytlesning gjør læreren bevisste og strategiske grep underveis i lesinga for å etablere samtale, engasjement og undring hos elevene i en vekselvirkning mellom tekst, leser og tilhørere (Mjør, 2009). Disse grepene handler om å gjøre elevene aktive underveis i lesinga ved å skape dialog og forhandling mellom partene i situasjonen om de opplevelsene og meningsskapinga som oppstår i møtet med teksten. Kvaliteten på dialogen blir slik sett avgjørende for læringspotensialet i høytlesningsaktiviteten. Når jeg videre i denne oppgaven bruker begrepet høytlesning vektlegger jeg en høytlesning med dialogiske egenskaper. Jeg ser på dette som en didaktisk metode som er aktuell for å systematisk legge til rette for en helhetlig leseopplæring i småskolen hvor elevene gis mulighet til å oppleve og lese litteratur samtidig som de lærer å oppleve og lese litteratur.

Forskning på læreres forestillinger om høytlesning og eksisterende høytlesningspraksis ser ut til å være lite utbredt, og jeg finner lite nyere forskning både internasjonalt og nasjonalt som sier noe konkret om formen og kvaliteten på den høytlesningspraksisen som lærere utøver i begynneropplæringa. De studiene jeg har funnet antyder imidlertid at den høytlesninga som foregår i skolen ikke nødvendigvis benyttes systematisk i

forbindelse med utvikling av lesekompetanse hos alle elever (Fisher et al., 2004; Håland et al., 2021; Kindle, 2011; Pentimonti & Justice, 2010). To studier peker på at det er store individuelle forskjeller mellom lærere. Kindle (2011) sammenligner høytlesningen av samme tekst hos fire ulike lærere. Hennes funn indikerer sentrale forskjeller fra lærer til lærer på viktige dimensjoner knyttet til læreres høytlesningspraksiser og elevers muligheter for utbytte og deltagelse. Fisher et al. (2004) har gjennomført en studie hvor de undersøkte tegn på god høytlesningspraksis hos lærere som var utpekt som eksperter. Videre brukte de disse tegnene for å observere tilfeldig utplukkede lærere. De fant to områder som skilte lærerne utpekt som eksperter fra de tilfeldig utplukkede lærerne: forberedelse av teksten og å koble høytlesningen til passende literacyaktiviteter knyttet til for- og etterarbeid med teksten. På grunn av manglende øving og forberedelser strevde mange lærere i fase to med flyten i lesinga, samt at de ikke var forberedt på aktiviteter som rettet fokus på deler ved teksten som kunne ha potensial med tanke på utvikling av literacy.

Elever som i liten grad opplever høytlesning og møter tekst i hjemmet ser ut til å ha et særlig behov for dette på skolen for å kompensere og jevne ut ulikheter (Duursma et al., 2008). Pentimonti og Justice (2010) sin forskning antyder imidlertid at høytlesninga som foregår i skolen har størst effekt på de som allerede har høyest kompetanse og erfaringsbakgrunn fordi stillaset lærere tilbyr underveis i høytlesninga oftest karakteriseres som lav støtte. De peker også på at selv om lærere selv opplever at de bruker høystøttestrategier, bruker de i størst grad lavstøttestrategier. Elever som er i startfasen av sin leseutvikling vil ha behov for mye støtte av en signifikant andre for å oppdage og tilegne seg viktige aspekter ved litteraturen som f.eks. ords flere betydninger. Effektene av høytlesninga skjer ikke automatisk for alle elever selv om de blir utsatt for høytlesning og lærere må inn å gjøre grep som støtter elevene.

Håland et al. (2021) sin studie ser ut til å være en av få nasjonale studier som legger vekt på å undersøke høytlesningspraksisen hos lærere i småskolen. I deres studie har de gjennom spørreundersøkelse spurt 299 norske førsteklasselærere om deres høytlesningspraksis. Deres funn antyder at mange lærere leser mye for elevene, men det foreligger underutnyttet potensiale som lærere kan utnytte gjennom mer planlegging og bevissthet (Håland et al., 2021, s. 1). De løfter frem samtalen som iscenesettes og omgir høytlesningsaktivitetene som det mest verdifulle aspektet, og peker på lærernes forberedelser som viktig for å støtte samtalen. Lærerne i studien oppga at de i liten grad forberedte seg til høytlesning, høytlesning oppsto som oftest i måltidsituasjon, og samtalene underveis i lesinga handlet om å definere ord fra boka (Håland et al., 2021, s. 5-9). Når lærerne gir uttrykk for å ikke forberede høytlesninga og samtalestoppene kun omhandler orddefinering, kan vi tenke oss at dialogiske egenskaper som forhandlinger om ulike responser, meninger og tolkninger av teksten i liten grad er til stede i høytlesningssituasjonene. Håland et al. (2021, s. 10) drøfter om dette indikerer at høytlesningsaktivitetene hos småskolelærerne er spontane og uplanlagte, og ikke en integrert del av leseopplæringa. Dersom småskolelærere ikke bruker høytlesning bevisst inn i leseopplæringssammenheng kan vi stille spørsmål hvordan det ellers drives et aktivt litteraturarbeid i småskolen, og om det vektlegges en helhetlig tilnærming til leseopplæring i begynneropplæringa hos disse lærerne. De konkluderer med at funnene impliserer at det foreligger underutnyttet potensiale som lærere kan utnytte gjennom mer planlegging og bevissthet (Håland et al., 2021, s. 1).

Forskning knyttet til hvilket litteraturutvalg lærere benytter til høytlesning i skolen indikerer i stor grad at skjønnlitteratur er den sjangeren som assosieres og knyttes til

høytlesning. Skau og Blikstad-Balas (2019) peker på at mange lærere ofte velger de samme tekstene, og argumenterer for at vi i større grad burde øke variasjonen i valget av tekster. Håland et. al (2021) finner i sin studie at litteraturen som lærere oppgir at de nytter i størst grad er eldre velkjent barnelitteratur og i liten grad benytter faglitterære tekster. Lærerne signaliserer at det som er avgjørende i valg av bøker er bøkens tema knyttet til årstid, kulturarv og klassemiljø f.eks. Få av tekstene som velges er valgt på bakgrunn av mulighetene å støtte elevene i sin utvikling av litterær kompetanse. Hennig (2010) har lignende funn i sin undersøkelse hvor han finner at tekstutvalget til høytlesning ofte var skjønnlitteratur, og at sakprosa ble brukt i liten grad. I Hennigs undersøkelse skrev lærere selv inn titler de hadde lest høyt for elevene, som var nesten utelukkende av skjønnlitterær sjanger. Dersom en slik praksis er utbredt i begynneropplæringa, strider det mot de anbefalingene vi har sett flere forskere poengterer knyttet til tekstutvalg.

I læreplanen i norsk (*Kunnskapsdepartementet, 2019*) under kapitlet fagets relevans og sentrale verdier står det at: «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». Læreplanens sentrale verdier bygger slik sett på en helhetlig tilnærming til leseopplæring hvor det vektlegges å skape meningsfulle kontekster og opplevelser knyttet til litteratur. Høytlesning nevnes imidlertid ikke eksplisitt i planens ordlyd, men i kompetansemål etter 2.trinn finner vi kompetansemålene «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» og «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrivning og andre kreative aktiviteter» som kan knyttes til høytlesning. Her blir det tydelig at elevene skal lytte til opplest tekst, samtidig som omfanget og formen ikke beskrives. Det skal også legges opp til elevaktivitet knyttet til lesing, men ikke eksplisitt knyttet til høytlesning. Disse elementene i læreplanen peker implisitt mot at høytlesning skal være en integrert del av lese- og skriveopplæringa, og at dette er en viktig del å vektlegge også i begynneropplæringa for å arbeide mot kompetansemålene. I kapitlet grunnleggende ferdigheter kan vi imidlertid lese følgende: «Utviklingen av å kunne lese går fra den grunnleggende avkodningen til å lese, tolke, og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet». Her presenterer planen en utvikling som peker mot at avkodningsferdigheter må være på plass før elevene kan lese, tolke og reflektere over tekster av ulik lengde og kompleksitet. Det kan oppleves som om planen vektlegger at den leseopplæringa elevene skal møte de første årene i hovedsak skal rette seg mot innlæring av avkodningsferdigheter. Et slikt syn på utvikling av lesekompetanse står derimot som en motsetning til flere leseforskeres argumenter om at også yngre elever kan tolke og reflektere om tekst, og må stimuleres videre i sin litterære kompetanse og evne til å posisjonere seg som leser. Denne delen av læreplanen står også i diskrepans til det som beskrives i kapitlet fagets relevans og sentrale verdier, samt kompetansemålene. Planens diskrepans, sammen med at planen ikke eksplisitt nevner høytlesning, kan tenkes å gi indikasjoner om fokus på avkodningsferdigheter og at høytlesningsarbeid ikke skal vektlegges i leseopplæringa.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg startet oppgaven med å vise Gretas tolkning av *Gorm er en snill orm*. Greta er den eleven som skapte min motivasjon for arbeid med høytlesning og arbeid med litteratur i begynneropplæringa. Det var gjennom henne at jeg ble bevisst på at arbeid med leseopplæring handler om mer enn om å lære seg bokstavene og lesehastighet. Selv om

hun strevde med å automatisere bokstaver og lyder, utviste hun stor kompetanse i det å kunne tolke og reflektere over tekst som ble lest høyt for henne. Bildeboka som var utgangspunktet for høytlesningsstunda, var også slik avgjørende for at Greta var i stand til å tolke tekst slik hun gjorde fordi den opplevdes som meningsfylt for henne. Jeg opplevde at veien inn for å utvikle hennes lesekompetanse var gjennom meningsfylt arbeid med tekst i tolkningsfelleskapet, i lys av en helhetlig forståelse for leseopplæring. Når hun selv ikke måtte avkode ble motivasjonen for arbeid med tekst høyere og det ble mulig å bygge på det hun kunne, også knyttet til utvikling av bokstavkunnskap og fonologiske bevissthet. Dialogisk høytlesning, hvor tolkningsfelleskapet benyttes som et støttende stillas, kan tenkes å kunne redusere forskjellene mellom elevene. Når lærerens og andre elevers tolkninger blir tilgjengeliggjort og diskutert i tolkningsfelleskapet kan dette føre til høyere innsikt og erfaringer som elevene kan ta med seg inn i nye lesesituasjoner. Elevenes kyndighet til å tolke og oppleve tekst utvikles og bygges av å inviteres til samtale om egne meningsskapinger og opplevelser, samt å få kjennskap til andres meningsskapinger og opplevelser.

For å kunne realisere potensialet som ligger i høytlesninga er imidlertid læreres litteraturredidaktiske kompetanse og forestillinger om helhetlig leseopplæring avgjørende. Forskning på læreres høytlesningspraksis (Hisrich & McCaffrey, 2021; Håland et al., 2021) indikerer derimot at læreres forestillinger knyttet til høytlesning er at dette er noe de gjør på siden av ordinær undervisning, og bruker liten tid på å forberede. I min lærerhverdag har jeg observert høytlesningsstunder som bærer preg av at det er fokus på at elevene skal være i ro og lytte til læreren som leser. Det er lite rom for samtale underveis i lesinga og de få samtalestoppene som har vært handler i stor grad om å definere ord eller lærer som stiller et enkeltstående spørsmål. Den dialogiske karakteren, som vi har sett på tidligere, er ikke til stede i disse situasjonene. Denne forskningen peker mot en disharmoni knyttet til teoretiske perspektiver på høytlesning, og forskning på læreres høytlesningspraksis. Denne disharmonien gav meg motivasjon til å undersøke nærmere hva lærere i småskolen selv uttrykker, vektlegger og reflekterer om rundt dette med høytlesning, for å se om dette kunne gi noen innblikk i høytlesningspraksisen deres. Valget falt dermed på en fenomenologisk forskningstilnærming (Tjora, 2021, s. 30) som handler om å vektlegge forskningsdeltagernes egne forestillinger om høytlesning. I denne studien er det derfor gjennomført fire semistrukturerte intervjuer med lærere i begynneropplæringa med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis kommer frem i intervju av fire lærere på småtrinnet?

Problemstillingen belyses gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke aspekter ved høytlesning og argumenter for høytlesning vektlegger lærerne?
- Hvordan beskriver lærere å legge til rette for høytlesning?
- Hvordan forholder lærernes forestillinger om høytlesning og beskrevne høytlesningspraksis seg til læreplanens føringer, samt perspektiver på helhetlig leseopplæring og dialogisk høytlesning?

1.3 Oppgavens struktur

Denne innledninga har bygd opp formålet og bakgrunnen for studien. Det påfølgende kapitlet, teori, er tredelt. Her vil jeg først presentere ulike perspektiver på lesing og lesekompetanse, før jeg beskriver didaktiske perspektiver på høytlesning og

leseopplæring. Til slutt kommer en del om litteraturutvalg til høytlesning. Deretter kommer metode hvor jeg introduserer studiens forskningsteoretiske oppbygging. Her har jeg valgt å vektlegge etiske drøftinger knyttet til intervju som forskningsmetode og forskerrollen i et slikt studiedesign. Avslutningsvis i metode presenterer jeg veien fra forskningsspørsmål til analysekategorier ved hjelp av en tematisk analysemodell med kodekategorier.

I analysekapitlet trekker jeg frem relevante forestillinger lærere uttrykker innenfor kodekategoriene i analysemodellen, og ser på hvordan disse forestillingene relaterer seg til de teoretiske perspektivene på lesing og høytlesning i teorikapitlet. Funnene i analysen av intervjutranskripsjonene indikerer at lærerne er bevisst at høytlesning har viktige effekter og synes det bør ha stor plass i begynneropplæringa, samtidig som de uttrykker at de i liten grad bruker det som en didaktisk metode og bruker tid på forberedelser. Et annet funn indikerer at lærerne i stor grad forbinder høytlesning med skjønnlitterær sjanger. Disse funnene tar jeg med meg til drøfting hvor jeg diskuterer om høytlesning vektlegges som en underholdningsaktivitet fremfor en metode for utvikling av litterær kompetanse og estetiske leserrespons. Her stiller jeg spørsmålet om en slik vektlegging fører til at elevenes posisjonering som lesere i stor grad blir individualisert. Avslutningsvis oppsummerer jeg hvilke didaktiske implikasjoner studien vil kunne ha for videre høytlesningspraksis hos lærere i småskolen, og tenker videre på mulige veier til mer forskning i feltet.

2 Teori

I dette kapitlet redegjøres det for det teoretiske rammeverket for studien. I første del gjør jeg rede for teoretiske perspektiver for å forstå kompleksiteten som ligger i lesing, og det å lære seg å lese. Videre diskuterer jeg hvilke konsekvenser en kompleks forståelse av lesekompetanse bør ha for undervisning, gjennom begrepet helhetlig leseopplæring. Dette utleder til tredje del av kapitlet hvor vi ser på høytlesningsbegrepet. Her drøftes ulike egenskaper knyttet til høytlesning og arbeid med tekst. Sentralt her er hvordan den voksne har en sentral rolle for høytlesningens kvalitet gjennom didaktisk kunnskap, forberedelser og tekstutvalg. Til slutt ser jeg på funn fra andre studier om høytlesning. Alle perspektiver og teorier blir gjennomgående belyst med tanke på begynneropplæring og begynnerelver.

2.1 Teorier om lesing og leseopplæring

2.1.1 To perspektiver på lesing

Lesekompetanse er sammensatt, og kan belyses fra mange ulike perspektiv. På en side kan lesing ses på som en kognitiv prosess (Kulbrandstad, 2003, s. 17) hvor en lærer seg å koble lyder til skrevne bokstaver, å avkode teksten. Avkodning krever fonologisk bevissthet, alfabetkunnskap og arbeidsminne av leseren (Kulbrandstad, 2003, s. 20). Gjennom gjentatt avkodningstrening og automatisering vil etter hvert leseren oppnå stadig høyere lesehastighet og å kunne lese ord med større kompleksitet. På den andre siden av den kognitive prosessen finner vi det å oppfatte innhold av den skrevne teksten (Kulbrandstad, 2003, s. 29). Denne prosessen handler om at det avkodede ordet eller innholdet knyttes til det mentale leksikonet og mentale skjemaer leseren har. Disse skjemaene er forståelse for fenomener og gjenstander som er knyttet til erfaringer man har gjort seg. Dersom den avkodede teksten (ordet) samsvarer med leserens tidligere erfaringer, gjennom det mentale minnet, gir den skrevne teksten (ordet) mening for leseren. Vi kan ut fra dette si at leseren har forstått det han leser og viser leseforståelse. Det er et slikt kognitivt perspektiv som ofte blir kalt den tekniske siden ved lesing.

På den andre siden kan lesing ses på i lys av et sosiokulturelt perspektiv (Kulbrandstad, 2003, s. 37-41) som retter fokuset på bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner. Perspektivet vektlegger at lesing skjer i ulike kontekster og har ulik form og formål fra situasjon til situasjon. En sosiokulturell forståelse av lesing skiller seg fra den kognitive ved at den i stor grad vektlegger de sosiale og kulturelle forholdene som påvirker leseaktiviteten, fremfor ensidig å vektlegge indre og subjektive prosesser hos den enkelte. Denne oppgaven har høytlesning som tema, som er en sosial aktivitet. Det blir derfor sentralt å vektlegge det sosiokulturelle perspektivet på lesing.

Begrepet literacy er et sentralt begrep innenfor de sosiokulturelle perspektivet. Blikstad-Balas (2016) presenterer UNESCOs definisjon på literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written material associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

Literacybegrepet brukes slik som et overordnet begrep for å si noe om skriftkyndighet og subjektive evner til å beherske tekstbegrepet i ulike sammenhenger, kontekster og stadig større kompleksitet. I definisjonen Blikstad-Balas bruker fra UNESCO blir literacy trukket frem som et kontinuum. Slik sett vil en alltid kunne komme til et høyere nivå av skriftkyndighet ved nye erfaringer fra kontekster med litterære tekster. En vil fortsette å utvikle literacy gjennom hele livet (Lankshear & Knobel, 2011, s.17). Samtidig er begrepet omfattende og abstrakt, og dekker de fleste områder innenfor arbeid med tekst. I denne studien velger jeg å bruke literacybegrepet for å vise en overordnet teoretisk tilnærming til kompleksiteten i lesekompetanse. Videre bruker jeg begrepene litterær kompetanse, estetisk lesing og tolkningsfelleskap i større grad, da jeg opplever at disse er mer konkret og har direkte relasjon til arbeid med høytlesning og litteratur i skolen.

2.1.2 Litterær kompetanse

I lys av det sosiokulturelle perspektivet på lesing mener jeg litterær kompetanse er en sentral del av det å beherske lesing, også for de yngste elevene. Åsmund Hennig (2010) trekker frem at lesing er en sosial handling, og det handler om å forstå teksten, seg selv og verden rundt. Videre viser han til at litterær kompetanse kan deles inn i fire hovedområder: kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst, kunnskap om lesing og litterær leseferdighet (Hennig, 2010, s. 83). Kunnskap om tekst handler om at elevene har kunnskap om litterære konvensjoner og virkemidler, knyttet til å forstå sjangre, begreper, bildespråk og virkemidler i tekst. Kunnskap om kontekst handler mer om å forstå teksten som en del av en kultur og et samfunn. Det å sette teksten i en historisk og kulturell sammenheng, eller sammenligne tekster. Kunnskap om lesing er mer rettet mot å ha innsikt og metabevisthet knyttet til egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger, samt å ta i bruk lesestrategier. Til slutt handler leseferdighet om evnen en har som leser til å danne rike forestillingsverdener. Kunnskapene og ferdighetene som Hennig trekker frem innenfor litterær kompetanse har nær sammenheng til UNESCOs definisjon på literacy. Begge perspektivene peker på at lesing i seg selv er et komplekst samspill mellom leser, kontekst og tekst.

Barnelitteraturforskeren Nikolajeva¹ (2010) påpeker at litterær kompetanse ikke er noe som kommer av seg selv, men er en essensiell komponent i barns intellektuelle vekst og må oppøves og oppmuntres til. Elever utvikler seg som litterære lesere gjennom å delta i samtale om litteratur og få tilgang til andres tolkninger og meninger om tekst (Nikolajeva, 2010, s. 157-158). Det å inviteres til å bruke sin erfaringsbakgrunn for å danne seg en forestilling og mening av tekster, er sentralt i litterær kompetanse og utviklingen av den. For å utvikle litterær forståelse er det avgjørende at man i tekster møter ulike uttrykk og kompleksitet, samt at dette løftes eksplisitt frem. Hennig (2019, s. 74-75) som beskriver en lærer som er et godt litterært forbilde slik:

En slik lærer vil derfor oppfordre unge lesere til å se verdien og betydningen av deres egen respons på teksten. De vil få elevene til å bli oppmerksomme på det de faktisk tenker om den litteraturen de leser, hører eller ser. Et hovedaspekt for å få dette til, er å flytte fokus fra lesemåter som har som mål å finne fram til en mening i teksten, som er produktorientert så å si, til lesemåter som er fokusert på selve leseprosessen, som øker

¹ Nikolajeva er i hovedsak barnelitteraturforsker, men gjennom sin forskning på barnelitteratur trekker hun også frem perspektiver på litterær kompetanse og barn som litterære lesere. Siden hennes perspektiver er knyttet til små barn, og kan ses i lys av andre leseforskeres teorier, velger jeg derfor å bruke henne i denne studien.

leserens selvbevissthet og etablerer en form for metakognisjon om egen lesing i forhold til hvordan teksten er produsert

Nikolajeva vektlegger i større grad kognitive prosesser som går på det å skape mening av tekst, mens Hennig i større grad vektlegger prosesser knyttet til leseopplevelser. Både Nikolajeva og Hennig trekker frem at det er avgjørende at lærere løfter leseprosesser og leseopplevelser eksplisitt frem for elevene. Vi kan tenke oss at det må legges til rette for at elevene skal utvikle et språk de kan bruke for å uttrykke den meningsskapninga de opplever i tekst, og hvilke følelser og opplevelser lesing av en tekst gir dem. Hvordan lesing av litteratur iscenesettes av læreren, og hvilken litteratur som velges blir derfor avgjørende for utviklingspotensialet til utvikling av litterær kompetanse hos elevene.

2.1.3 Rosenblatt – estetisk og efferent lesing.

Rosenblatt (1994) presenterer gjennom sin transaksjonsteori begrepene «estetisk lesing» og «efferent lesing» som to ulike leseposisjoner en leser kan innta i møtet med tekster. Estetisk lesing viser til en leseposisjon hvor en leser for opplevelsen i seg selv (Rosenblatt, 1994, s. 24). I en slik posisjon rettes leserens oppmerksomhet direkte til det han opplever i lesingen sin og relasjonen til teksten, altså lever seg inn i lesingen. Viktige elementer i den estetiske lesingen er sanser, fantasi, følelser, erfaringsgrunnlag i forhold til hvordan leseren tar i bruk disse elementene i lesingen for å skape egne forestillinger og dermed skaper sin egen leseopplevelse. Estetisk lesing kan slik sett tolkes som en kunstaktivitet.

Efferent lesing er derimot en leseposisjon hvor fokuset primært ligger på å hente ut informasjon om ideer, konsepter eller aktiviteter som vi kan ta i bruk til andre aktiviteter som går utover selve leseopplevelsen (Rosenblatt, 1994, s. 23). Altså at vi henter ut noe fra teksten som kan brukes i en annen sammenheng. F.eks. å lese en oppskrift for å bygge eller lage noe, lese for å finne et svar osv. En går inn i lesinga med et mål om å hente ut informasjon som vi kan ta med oss ut fra lesinga og inn i en ny situasjon som er utenfor leseaktiviteten. I en efferent lesing vektlegges ikke lesinga i seg selv som en verdi, men en henter ut noe fra lesinga som er nyttig for oss i en annen sammenheng. F.eks. at vi har utviklet vår kunnskap om et tema.

Rosenblatt (1994, s. 36) peker imidlertid på at de to lesemåtene ikke er to isolerte posisjoner. En vil i de fleste leseaktiviteter ikke gå inn i lesinga utelukkende i den ene eller den andre leseposisjonen. Hun argumenterer derimot for at de to leseposisjonene må ses på som en skala med de to leseposisjonene på hver side i skalaen. En leser vil kunne plassere seg på ulikt sted på skalaen i ulike lesinger av tekster, og gjennom lesing av samme tekst. Plasseringen på skalaene vil gjennom lesing av samme tekst også være bevegelig. Det vil si at i en del av teksten kan en i større grad lese efferent, mens en i et annet sted i teksten har et estetisk fokus. En kan altså både lese efferent og estetisk innenfor samme lesing, men i ulik grad. En kan samtidig som en leser for å hente ut informasjon bli påvirket og grepet av forfatterens bruk av ord og virkemiddel i teksten. Det er leserens aktiviteter og opplevelser i respons på teksten som er avgjørende for å si hvilken leseposisjon lesinga har og hvor på skalaen lesinga kan plasseres. Vi kan derfor forstå det slik at det også er et subjektivt perspektiv knyttet til leserrespons. Noen vil i møtet med noen tekster innta en mer estetisk leseposisjon enn andre. Rosenblatt innfører begrepet «selective attention» når hun sier at en leser også kan være bevisst i sitt valg av leseposisjon (Rosenblatt, 1994, s. 42). Ser vi Rosenblatts leseposisjoner i lys av Hennigs hovedområder for litterær kompetanse ser vi en sterk sammenheng mellom bevissthet omkring det å innta leseposisjon, og å utvise litterær kompetanse. En må ha

erfaringer og kompetanse i litterære virkemiddel for å bli oppmerksom på og grepet av virkemidlene i en estetisk leseposisjon. Rosenblatt (1994, s.32) trekker frem at en har behov for å utvikle et språk for å gjøre estetiske leseprosesser eksplisitt og uttrykt, slik at en kan sette ord på hvilke strukturer i teksten som påvirker deg som leser.

Et problem i skolen er vektleggingen av lesemåter som har som mål å finne frem til en mening eller hente ut noe fra teksten (Hennig, 2010, s. 123). Rosenblatt er kritisk til at skolen i for stor grad dyrker lesingen som et verktøy for læring, og ikke vektlegger den estetiske leseposisjonen i leseopplæringen (Kjelen, 2015, s. 3). Rosenblatt (1994, s. 40) selv trekker frem denne problemstillingen:

But, perhaps because this distinction has tended to be taken for granted and has not been made explicit, many never learn to read aesthetically. (...) They have not been led to direct their attention to the qualitative responses going on during the reading itself. The question arises: to what extent do environmental pressures – home, school, societal – lead the child to focus attention on the efferent handling of language and to push the richly fused cognitive-affective matrix into the fringes of consciousness?

Her diskuterer Rosenblatt betydningen av påvirkningen fra miljøet rundt leseren knyttet til hvorvidt leserens oppmerksomhet blir rettet mot de kvalitative responsene de kan oppleve under lesinga, altså hvordan de blir grepet av teksten. Hun drøfter om utviklinga av en estetisk leseposisjon blir tatt for gitt som noe som skjer av seg selv, og at en slik miljøpåvirkning fører til at de estetiske prosessene blir tilsidesatt og ikke oppleves av elevene som viktige. Her peker hun på at oppmerksomhet må rettes direkte mot kvalitative responser leseren opplever gjennom lesing i seg selv. Gjennom for stor vektlegging av analytiske tilnærminger, hvor elevene skal finne og hente ut virkemidler, metaforer osv. som forfatter har brukt, kan elevens opplevelse av det å lese litteratur svekkes. All oppmerksomhet legges i de analytiske prosessene, og leseren vil i mindre grad kunne rette oppmerksomheten på sanseopplevelser hen har og følelser som oppstår i lesinga. Deres evne til å innta en estetisk leseposisjon vil ikke utvikles. Rosenblatt (1994) mener lærere i skolen bør legge opp til leseaktiviteter både underveis i lesinga og i etterkant som også vektlegger den estetiske leseposisjonen og elevens opplevelse gjennom møtet med teksten, og at dette kan være med på å bygge opp elevens leseengasjement.

2.1.4 Begynnerelevens lesekompetanse

Ved skolestart har allerede de aller fleste begynnerlevne med seg mye erfaring og kompetanse knyttet til lesing og møter med tekst. Det er likevel store forskjeller mellom elever, og i en 1.klasse vil det være stor spredning i faglig nivå (Bjerke & Johansen, 2021, s. 145). Forskjellene er både knyttet til det kognitive perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet på lesing. En elev kan for eksempel ha med seg mye eller lite fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, samt kunnskap om tekstkonvensjoner og holdninger til lesing. Forskning innenfor literacyfeltet peker på at barn i førskolealder også kan utvise «tidlig literacy» (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Denne tidlige literacy er et resultat av de erfaringene med språk og tekst elevene har i sin bakgrunn og peker på at barn kan forstå og ta del i literacyaktiviteter, situasjoner med lesing og skriving av tekst, uavhengig av om de har knekt lesekode eller ikke, dersom de blir gitt mulighet til det. I innledningen møtte vi Greta som viste høy tolkningskompetanse i møte med bildeboka *Gorm er en snill orm*. Greta hadde ikke tilegnet seg nok avkodningsferdigheter til å lese boka på egenhånd. Likevel viser eksemplet at Greta kunne ta del i lesekonteksten ved å vise og kommunisere egen tolkningskompetanse. Hun evnet å koble innholdet i teksten

til et overordnet tema utenfor teksten, samtidig som hun uttrykte dette hensiktsmessig i et lesefelleskap.

Eksemplet med Greta viser at unge elever kan vise blant annet litterær forståelse på et mye høyere nivå enn avkodningsferdighetene sine. Nikolajeva (2010, s.147) er tydelig på at utviklingen av litterær kompetanse er en naturlig del av et barns intellektuelle utvikling og bør bli trent og oppmuntret til. Hun presenterer sofistikerte og usofistikerte lesere², og fremmer med dette at det å være en usofistikert leser ikke er knyttet til alder, men heller ses i sammenheng med leseerfaringen. Førsteklasselærere kan møte sofistikerte lesere blant våre elever, som er lest mye for hjemme. Samtidig vet lærerne at de også møter elever har blitt lest lite for og har lite litteraturerfaring. Når forskjellene i elevmassen er så store indikerer dette at det krever systematisk arbeid med litteratur i skolen for å minske disse forskjellene, i lys av verdiene om likeverdige muligheter og tilpasset opplæring. Et naturlig svar i de store forskjellene er å gi de elevene som har lite erfaring med tekst hjemmefra, mye erfaringer på skolen. En slik forståelse blir understøttet av Lennox (2013) som trekker frem: «implementation of high quality literacy instruction has the potential to improve literacy outcomes for all children, especially those at risk». Flere er derimot kritisk til at begynneropplæringa i lesing ofte kan ha en ensidig vektlegging av tekster for å trene opp den tekniske siden ved lesing (Bjerke & Johansen, 2021; Håland & Hoel, 2016). I innledningen presenterte jeg at arbeid med litteratur er noe som skal ha vært en naturlig del av skolestarternes hverdag, og det er viktig at vi ikke stopper opp å stimulere denne kompetansen selv om vi samtidig skal lære elevene å avkode.

2.2 Helhetlig leseopplæring

Lesing er komplekst, og leseopplæringa må også gjenspeile denne kompleksiteten. Nikolajeva (2010, s. 145) påpeker at vi lærere ofte vektlegger kognitive leseferdigheter og har en misoppfatning om at forståelse og leseopplevelse av tekster kommer naturlig og ikke trenger større fokus i opplæringen. Å avkode en tekst er selvsagt en nødvendig ferdighet for å skape mening av tekst og utvise lesekompetanse. Samtidig løfter definisjonen på literacy også frem lesing som en sosial aktivitet ved å fremme at lesing av litterære tekster skjer i sosiale kontekster og felleskap. Det er viktig at også den tidlige leseopplæringa anerkjenner at det er viktig at de yngste elevene gis meningsfylte møter med litterære tekster i sosiale kontekster. I innledninga viste jeg til Aase (2005) som er tydelig på at litteraturundervisning må gi opplevelser, men også lære de å lese og oppleve litteratur. Leseopplæringa må derfor ha som mål å lære barn å lese teknisk, men også gi elevene leseopplevelser som utvikler deres evne til å lese litteratur og posisjonere seg som litterære lesere. Det bør derfor arbeides for at det skal være et aktivt litteraturarbeid også i småskolen.

For å gjøre elevene i stand til å posisjonere seg som litterære lesere, og evne til å ta del i slike sosiale kontekster, lesefelleskap og innta ulike leseposisjoner blir formen på

² Begrepene usofistikert og sofistikert opplever er i noen grad problematisk med tanke på hva som skal legges til grunn for å vurdere i hvilken grad en elev eller et elevinnspill er usofistikert eller sofistikert. En slik begrepsbruk tegner at det finnes en riktig måte å tolke, oppleve og forstå tekst på. Læreren blir da den definerende på hva som er riktig meningsskaping og ikke, og de subjektive transaksjonene opplever jeg derimot tones ned i denne begrepsbruken. Det er naturlig å tenke at elever kan tolke en tekst annerledes enn læreren, og det er derimot ikke sagt at en elev kan karakteriseres som usofistikert selv om han ikke tolker teksten i harmoni med lærer. Jeg velger likevel å bruke begrepene for å synliggjøre forskjell mellom elever som har hatt lite erfaring med lesing og samtale om litteratur, og elever med mye slik erfaring.

leseopplæringen avgjørende. Lundberg og Herrlin (i Bjerke & Johansen, 2021, s. 122) peker på at det i begynneropplæring er avgjørende at elevene fra første dag opplever at arbeid med lesing også dreier seg om mening, glede, betydning, budskap og forståelse. Liberg (1990, s.25) fremmer at «reading and writing should be taught within a functional setting based on each and every child's world of meaning, where languaging is the prime mover». Å skape meningsfulle, funksjonelle og autentiske møter med tekst hvor den enkelte kan møte teksten ut fra sine forutsetninger er viktig. Ved bruk av gode kontekster til arbeid av tekst vil en kunne skape en kultur i elevgruppen og skolen hvor en samtaler om tekst på en utfordrende, kritisk og interessert måte. Slike kontekster kaller Aase (Nicolaysen & Aase, 2005) tolkningsfelleskap. Begrepet beskriver hvordan felleskapet i en klasse blir en arena hvor en løfter frem ulike tolkninger og forståelser av litterære tekster, og at disse møtes og blir gjenstand for forhandling. Gjennom at elevene får innblikk i medelevers eller læreres tanker og forestillinger til teksten kan de utfordre sin egen forståelse. Når deltagerne forhandler om sine meninger og forestillinger vil de få innsikt i nye måter å tolke og oppleve teksten på. Dette kan føre til en forhandling om gyldigheten ved egen tolkning, hvor en må argumentere for bakgrunnen til egen forståelse og opplevelse, som kan føre til en ny innsikt og kyndighet innenfor litterær kompetanse. Elevenes bevissthet om tekst utvides, og de vil ha nye erfaringer til å ta med seg inn i nye kontekster og tolkningsfelleskap. Gjennom dette blir det sterke sammenhenger mellom utvikling av litterær kompetanse og tolkningsfelleskap. I et tolkningsfelleskap gis elevene mulighet til å påvirke tolkningsfelleskapet ved uttrykke egne litterære opplevelser og meningsskapinger, samtidig påvirkes de ved å få tilgjengeliggjort andres meningsskapinger og opplevelser.

Målet med leseopplæringa er at elevene skal utvikle leseengasjement. Engasjert lesing handler ifølge Hennig (2019, s. 17) om «det vi gjør, det vi føler og det vi tenker, og det er et resultat av motivasjon, begrepsmessig kunnskap og kunnskap om lesing». Å jobbe med leseengasjement kan relateres til Bjerke og Johansens (2021) forståelse av helhetlig leseopplæring. Det handler om at mening, innhold og opplevelse går hånd i hånd med selve ferdigheten (avkodningen), og bør vektlegges. De fremmer at samtidig som elevene møter arbeidsmåter knyttet til leseferdighetstrening er det også avgjørende at de møter tekster som gir mening og opplevelser. Begrepet helhetlig leseopplæring ligger nært opp til å utøve lesing i meningsfylte og funksjonelle lesekontekster, slik at lesinga oppleves som verdifull. For at lesing skal oppleves verdifull er leserresponser, opplevelser og følelser viktige aspekter, slik som Rosenblatt fremmer gjennom leseposisjonen estetisk lesing. Bjerke og Johansen (2021) understreker at motivasjon er særlig viktig knyttet til lesekompetanse. Å ha lyst til å lese er avgjørende for å bli en flink leser. Hvis ikke elevene erfarer at lesing gir opplevelser, følelser og oppdagelser i begynneropplæring står de i fare for å miste motivasjonen, lysten og gleden ved å lese (Bjerke & Johansen, 2021, s. 153). Å fremheve og språkliggjøre meningsskaping, opplevelser og leserresponser i tolkningsfelleskap av litterære tekster er derfor en viktig komponent i helhetlig leseopplæring.

2.3 Høytlesning som metode

Høytlesning trekkes frem som en effektiv metode for å introdusere elever til å oppleve glede ved lesing og fremme utvikling av språk, alfabetkunnskap, konsepter ved tekst, tidlig literacy og lesing som sosial praksis og samfunnsdeltagelse (Duursma et al., 2008 Fisher et al., 2004). Tidligere trakk jeg frem hvordan et rikt tolkningsfelleskap kan bidra til å støtte deltagerne til utvikling av litterær kompetanse, og slike felleskap er direkte knyttet til høytlesning. Høytlesning bygger på et sosiokulturelt perspektiv, hvor en

voksen gjennom sin høytlesning og tilrettelegging av tolkningsfelleskap støtter og engasjerer elevene til høyere forståelser knyttet til lesing og konsepter om tekst (Kindle, 2011, s. 99). Implementasjon av kvalitative høytlesningsaktiviteter i undervisningen har potensial til å utvikle elevers evner som litterære lesere, med særlig vekt på de som står i fare for mangelfull utvikling ved for lite eksponering (Pentimonti & Justice, 2010).

Det er nærliggende å fremme at deltagelse i høytlesningssituasjoner utvikler elevenes evne til å ta del i og forstå sosiale kontekster hvor litteratur inngår, nemlig tolkningsfelleskap. Nelson (sitert i Fisher et al., 2004) argumenterer for at erfaringer fra høytlesning utvikler elevenes evne til å uttrykke seg som individer, samhandle med andre og gi mening til verden. Tolkningsfelleskapet blir derfor en viktig faktor som er avgjørende for erobringen av nye forståelser og kompetanser. Begreper som *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering* viser hvordan felleskap som omgir høytlesning av bildebøker støtter barna i å oppdage sammenhenger

. Kvalifisering viser til at barna tilegner seg ferdigheter til å kunne delta i lesefelleskap og handler om å gi elever erfaringer og kompetanse i å lese ulike sjangre slik at de kan utvise f.eks. litterær forståelse på en adekvat måte. Sosialisering handler om å bli en aktiv del i et lese miljø gjennom å lære seg normer, verdier og handlingsmønstre for slike lesefelleskap. Til slutt handler subjektivering om at barna gis muligheter til å være aktive og påvirke miljøet med sine tidligere erfaringer. Begreperne peker mot en prosess hos elevene som vi kan se i lys av dannelsesbegrepet. Gjennom deltagelse i lesefelleskap utvikler elevene seg ved å få erfaringer og kompetanse til å ta aktivt del i og påvirke disse lesefelleskapene, og dannes til sofistikerte lesere.

Et dekontekstualisert språk, altså evne til å bruke språk om noe utenfor her-og-nå situasjonen er mer kognitivt krevende enn å samtale om noe knyttet til den faktiske situasjonen (Høigård, 2006, s.160). Samtaler under høytlesningsaktiviteter kan bidra til øving i dekontekstualisert tale. Pentimonti & Justice (2010) presenterer det slik:

Reading aloud provides a context through which adults and children share a joint topic focus, which affords an opportunity for children to participate in increasingly sophisticated conversations that move beyond a perceptual focus to encompass conceptually oriented discussions.

Når samtaler rundt ord, fenomener og temaer oppstår i lesinga vil det skje en språkliggjøring av disse og elevenes evne til å dekontekstualisere trenes (Duursma et al., 2008, s. 555). Elevene istandsettes til å bruke språk om noe som ligger utenfor den aktuelle situasjonen siden det er snakk om noe delvis abstrakt. Samtidig blir teksten en støtte i seg selv fordi denne er et eksempel hvor ordet eller fenomenet oppstår og gir eleven en erfaring/opplevelse. Teksten utgjør dermed en støtte for elevene i dekontekstualiseringen. I møte med stadig mer komplekse ord og fenomener i tekstene vil elevenes nivå av dekontekstualisering økes. Dekontekstualisert tale har mye å si for leseforståelse og elevenes forståelse av ulike konsepter ved at de utvikler kunnskap om konsepter de ikke har direkte erfaring med. I noen tilfeller kan det være vanskelig å få tak i og bygge videre på den kompetansen et småskolebarn har siden de ikke har øvd opp det dekontekstualiserte språket (Hogsnes, 2019). Arbeid med bildebøker i både skjønnlitterær sjanger og sakprosa kan være en fin inngangsport for å utvikle denne evnen. Gjennom å samles i et tolkningsfelleskap hvor barna gis mulighet for å beskrive, fantasere og reflektere med utgangspunkt i bilder kan det bidra til at barn i større grad forstår sammenhenger og utvikler kunnskap om fenomener og verden ved at de språkliggjøres og gis flere perspektiver. Denne språkliggjøringen gir også læreren innblikk i elevenes tanker og erfaringsbakgrunn, som læreren igjen kan bruke til å

vurdere videre undervisning og aktiviteter som stimulerer elevene videre i sin utvikling. Bildebøker gir noe konkret å samtale om og kan skape en bro mellom det konkrete og det abstrakte for elevene. Bildene kan utgjøre en støtte for språket ved at de også kan være bilder på det samtalen dreier seg om. Det blir også lettere for læreren å forstå hva elevene mener dersom elevene har bildene som støtte. Samtidig er bildebok en sjanger de ofte har størst erfaringer med, og har utviklet forståelse for. Høytlesningsaktiviteter kan slik ikke bare bli en arena for utvikling av kompetanse, men også en arena for å kartlegge og forstå elevene.

2.3.1 Dialogisk høytlesning

Mjør (2009, s. 2-3) beskriver metoden dialogisk høytlesning, og fremmer at denne har noen særegne trekk ved seg hvor en voksen samtidig med lesing leder en dialog med tilhørerne, barna.³ Sentralt for denne utvidelsen av fenomenet høytlesning er strategier den voksne høytleseren benytter underveis i lesinga for å presse barnet til å språkliggjøre egne tanker, refleksjoner og kunnskaper f.eks. gjennom spørsmål, utvidelser eller modellering (Mjør, 2009). I denne formen for høytlesning gis barna mulighet til å være aktiv ved at de får ta sine «turer» med kroppsspråk eller talespråk underveis i lesinga. Barnet blir aktivt med inn i lesinga, og blir en deltager i større grad enn en passiv tilhører. Barnet får dermed brukt språket som medierende verktøy i lesinga og satt ord på tanker, kunnskap og assosiasjoner som dukker opp underveis i lesinga. Samtalene som oppstår, overskrider teksten og inkluderer egne relevante erfaringer. Vi kan tenke oss at dialogen blir en form for dekontekstualisert språk. Whitehurst (i Silverman et al., 2013) trekker også frem «dialogic reading» som en metode som handler om at lærere oppmuntrer og støtter elevene til å utvikle seg som leseren av teksten gjennom bruk av spørsmål, utvidelse av barnas innspill og anerkjennelse av barns forsøk på å foregripe og skape forståelse av innholdet i teksten. Whitehurst viser videre til studier hvor elever som har hatt lærere som har deltatt i trening i dialogisk høytlesning, har et høyere ordforråd enn kontrollgrupper.

Dialogisk høytlesning kan også tenkes å relateres til det internasjonale begrepet «interactive read-alouds» (Lennox, 2013; Wiseman, 2011). Lennox (2013, s. 382) presenterer termen slik: “describe the context in which a teacher genuinely shares, not abandons, authority with the children”. Denne beskrivelsen peker mot å skape et samarbeid om lesinga hvor både lærer og elever gjøres til likeverdige parter i lesinga. Under slike høytlesningsaktiviteter må alle elevene få mulighet og rom, men også oppmuntres til å slippe til med sine responser, assosiasjoner og tolkninger. Nettopp det å aktivt gå inn for å bruke grep som engasjerer elevene til å bli aktive i sin posisjonering av tekst ved å språkliggjøre og eksternalisere det de opplever. Lærer kan også bruke grep hvor elevene blir utfordret til å utvide sine innspill eller ta inn over seg andres innspill. Høytlesning av dialogisk art er altså ikke bare en underholdende og engasjerende aktivitet, men også en aktivitet som utfordrer og forbedrer språkkompetansen og evnen til å delta i samtale om tekst, argumentere og forhandle om mening i tekst ved at elevene utfordres til aktive leseparter underveis i leseaktiviteten (Lennox, 2013, s. 382).

³ Mjør ser i sin doktorgradsavhandling på samspillet mellom små barn og foreldre. Situasjonene hun viser til er derfor ofte en en-til-en situasjon mellom voksne og små barn, mens i skolen vil det være større grupper det er snakk om. Det er derimot store likheter mellom Mjørs strategier og internasjonale presentasjoner av karakteristikker av «interactive read-alouds». Derfor har jeg valgt å presentere formen gjennom Mjør.

2.3.2 Den voksnes rolle i høytlesninga.

Kvaliteten på høytlesning har mye å si for om de mulighetene som ligger i teksten eller kommunikasjonssituasjonen blir realisert (Duursma et al., 2008; Fisher et al., 2004; Kindle, 2011; Silverman et al., 2013). Hisrich og McCaffrey (2021) understreker at «*Research shows that «good read-alouds do not just happen by chance» but, rather «are created through conscientious planning» to optimize its full potential*». De påpeker at det ikke er nok for læreren å finne en bok å lese høyt for elevene. Det må også gjøres didaktiske valg og refleksjoner i forkant av situasjonen. Fisher et al. (2004, s. 15) trekker frem at læreren har en sentral rolle for mulighetene i ulike leseaktiviteter i sin drøfting:

The way books are shared may open or close learning opportunities and possibilities to use language for an increasingly wider range of purposes. Skillful teachers can play a significant role in building, refining and extending literacy knowledge, skills and dispositions.

Didaktisk kompetanse, tekstvalg og kvaliteten på interaksjonen i høytlesninga er faktorer ved lærerens forberedelser som trekkes frem som avgjørende for kvalitativ høytlesning (Lennox, 2013). Disse perspektivene gir et tydelig bilde på at den planleggingen og forberedelsen læreren har gjort er avgjørende for om høytlesninga har egenskaper som et tolkningsfelleskap hvor meningsskapning, opplevelser og leserresponser blir løftet frem og språkliggjort.

Dialogisk høytlesning handler om hvordan læreren gjør grep for å la elevene innta en posisjon som lesere gjennom å gå i dialog om teksten. I sosiokulturelle læringsteorier er deltagelse et viktig aspekt for læring og utvikling, og dersom det er fraværende påvirker det læringsmulighetene. Hisrich & McCaffrey (2021, s. 12) stadfester at «the quality and quantity of teacher dialogic interactions during the shared reading affect the children's language participation outcomes». Læreren tilrettelegger for kvaliteten på dialogen og hvorvidt elevene gjøres aktive av den voksne underveis i høytlesninga er en avgjørende faktor for kvaliteten og læringsutbyttet som ligger i en gitt høytlesningsaktivitet (Fisher et al., 2004; Lennox, 2013; Silverman et al., 2013). Grepene kan ikke være tilfeldige, men bevisste, og en slik bevissthet krever at det gjøres en forberedelse av læreren på mulighetene som kan oppstå i lesinga av boka. I forberedelsen kan lærer se på hvilke muligheter som ligger i den aktuelle teksten, og se det i lys av den kunnskapen lærer har om sine elever og deres evner. Forberedelsene gjør lærer trygg til å kunne lede samtalen som oppstår underveis i samtalen, fordi han er godt kjent med tekstens innhold og gjort seg opp noen forestillinger om hvordan elevene kan respondere. Dersom grepene blir fraværende underveis i høytlesninga vil elevene i mindre grad inviteres for å aktivt ta del i lesinga, og læringspotensialet i aktiviteten blir lavere. Innsikt i egenskaper ved dialogisk høytlesning, solid litteraturredidaktisk kunnskap og systematiske forberedelser er avgjørende for at det skal foreligge et høyt læringsfremmende potensiale i høytlesninga.

Valg av tekst til høytlesning er toneangivende for hvilke utviklingsmuligheter som ligger i den aktuelle høytlesningsstunden. Litteratur og sjangre er bygd opp ulikt og har ulike konvensjoner knyttet til seg. Litteraturen tilbyr og åpner for variable muligheter for utvikling av lesekompetanse. Kompleksiteten i litteraturen som velges er også sentralt innenfor litteraturutvalget. Martin Blok Johansen (Blok Johansen, 2019) argumenterer for at vi bør utvide tekstutvalget i undervisningen slik at elevene blir introdusert for tekster som utfordrer de forestillingsverdenene og forståelser elevene har med seg, og dermed åpner for å se ting fra et annet perspektiv. Blok Johansen (2019, s.148) presenterer at «modstand kan have en positiv og produktiv betydning, fordi det er den, der tvinger os til at søge nye veje og tænke i nye baner, og dermed netop modstanden, der skaber nye

erkendelses-, tanke- og handlemønstre». Her mener han altså at vi ikke må undervurdere elevene og unnlate å velge tekster som er krevende. Han trekker også frem at utvikling og oppøving i evne til å innta mer nyanserte forestillingsverdener skjer gjennom motstand i litteraturen elevene møter. Valget av tekster bør gjøres med tanke på elevenes erfaringer, kunnskaper og interesser, og ses i lys av de aspektene ved lesekompetanse en ønsker å vektlegge gjennom lesinga (Fisher et al., 2004).

En variert tilnærming til sjangerutvalg og kompleksitet gjør at det kan vektlegges ulike aspekter ved litterære tekster egenskaper og utvikling av ulike områder innen litterær kompetanse hos elevene. Litteraturen må slik sett ha som mening å utvide, bygge videre og støtte elevenes tidligere litterære erfaringer, kunnskaper, interesser og motivasjon. Skjønnlitterære tekster gir elevene muligheter for å være aktivt medskapende ved å danne seg forestillinger om det de leser. De danner forestillingsverdener ved å se sammenhenger mellom litteraturen og eget liv, litteraturen og andre tekster, og litteraturen og viten om verden (Håland & Hoel, 2016). Pentimonti et al. (2011) mener samtidig at det er avgjørende at barn utsettes for sakprosa også i småskolen. Høytlesning av sakprosa kan gi unike fordeler som f.eks. eksponering for informative tekststrukturer, konseptuell kunnskap og utvikling av fagspesifikt vokabular. Å eksponere barn for varierte sjangre er viktig med tanke på at barn skal få erfaring med å skape konsepter knyttet til strukturer og konvensjoner knyttet til de ulike tekstsjangre. En slik variasjon krever imidlertid at lærer i stor grad har kjennskap til mye litteratur, og de mulighetene som foreligger i dem. Kjennskap til litteratur har nær sammenheng med lærerens forberedelser, som vi har sett er avgjørende for potensialet i høytlesninga.

En viktig faktor for å legge til rette for dialogiske høytlesningssituasjoner er den intime kjennskapet den voksne har til barnet i høytlesningsstunda (Mjør, 2009, s. 12). Kunnskap om elevenes individuelle behov og ståsted trekkes frem som avgjørende for om lærer lykkes som støttende stillas for elevene i høytlesningssituasjoner (Pentimonti & Justice, 2010). Relasjonen og kjennskapet den voksne har til barna som deltar er derfor viktig og at dette trekkes inn i lærernes planlegging av høytlesningsaktiviteter. Å se en teksts potensiale i lys av sine elever står frem som viktig for å se hvor det er muligheter for å støtte eleven videre i sin utvikling av litterær kompetanse. Greta, eleven som jeg har vist til i eksemplet i innledninga, var en elev som var opptatt av hvordan vi skulle oppføre oss mot andre. Dersom det hadde vært en annen bok som ble valgt ut i den aktuelle situasjonen kan en tenke seg at det hadde lagt andre premisser for Gretas muligheter for tolkninger. En lærer må altså se sine egne elever opp mot potensialet som ligger i den litterære teksten, og selve konteksten høytlesninga foregår, slik at de i størst mulig grad har mulighet for å være aktive i leseprosessen.

Gjennom observasjon av tjudefem lærere utpekt som eksperter i høytlesning, utarbeidet Fisher et al., (2004) et rammeverk med sju komponenter som avgjørende for god høytlesningspraksis: tekstvalg, forberedelser, tydelig formål, lesekvaliteten, lese måte, samtale- og spørsmålsbruk og å knytte høytlesninga til andre lese- og skriveaktiviteter før, under eller etter høytlesninga. Valget av tekster må gjenspeiles i elevenes kunnskaper, erfaringer og interesser. Formålet med den aktuelle teksten må gjøres eksplisitt for elevene, slik at de ser hvorfor de skal arbeide med en tekst. Når en tekst er valgt er det avgjørende at læreren forbereder seg på teksten slik at de er godt kjent med teksten og de mulighetene som foreligger i den. De lærerne som i studien hadde forberedt seg godt hadde større sjanse til å være gode lesemodeller som leser stødig med flyt og intonasjon (Fisher et al., 2004, s. 10-13). Med gode forberedelser vil det også være enklere for de å finne passende lesestopp eller plukke opp og fremme

passende elevinnspill underveis i selve lesinga. Hvordan teksten kan brukes i relasjon til andre lese- og skriveaktiviteter blir også lettere å få til dersom en har god kjennskap til teksten og klarer å se mulighetene med den. Vi kan på bakgrunn av dette trekke slutninger med at lærerens planlegging og forberedelser er avgjørende for om potensialet i en tekst og blir gjort tilgjengelig for elevene gjennom høytlesningsaktiviteten. Dette peker mot at lærerne må være aktive i sitt forberedende litteraturarbeid i småskolen.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg i første del beskrive forskningsprosjektets metodiske tilnærming og forskningsdesign. Her vil jeg løfte frem prosessen med å designe en intervjustudie, gjennom utarbeiding av intervjuguide og bakgrunn for valg av informanter. Videre kommer jeg inn på etiske refleksjoner knyttet til forskerrollen og metodiske drøftinger for å drøfte studiens pålitelighet og gyldighet. Til sist beskriver jeg studiens analysetilnærming med transkribering og koding, med støtte i en konstruert analysemodell basert på problemstilling og forskningsspørsmål.

3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

Forskningsprosjektet er en kvalitativ kriterieutvalgsstudie. Kvalitativ forskningsmetode dreier seg om å forsøke å utvikle en forståelse for personer og hvordan de opplever egen virkelighet (Dalen, 2004, s. 16). Studien bygger på et fenomenologisk perspektiv hvor det primære studieobjektet er hvordan et fenomen fremtrer for deltagerne (Tjora, 2021, s. 27). Denne studiens formål har vært å undersøke hvilke forestillinger et utvalg lærere på småtrinnet har om arbeid med høytlesning. Sentralt her er hvilke fagdidaktiske begrunnelser og refleksjoner de gjør seg om høytlesning som et didaktisk verktøy i småskolen.

En kvalitativ tilnærming med fokus på å forsøke å forstå hvordan forskningsdeltagerne *opplever* og *reflekterer* over høytlesning som metode ble en naturlig innfallsvinkel. For å besvare problemstillinga «Hvilke forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis kommer frem i intervju av fire lærere på småtrinnet?» var dybdeintervjuer en naturlig metodisk tilnærming (Tjora, 2021, s. 113-114). I slike kvalitative forskningsintervju kan en få frem hvordan mennesker konstruerer sin virkelighet eller livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse intervjuene åpner for at informanter kan komme med aspekter og temaer som ikke nødvendigvis var tenkt på i utarbeidelsen av intervjuguiden, men som kan være viktige og relevante innspill med tanke på problemstillinga (Tjora, 2021, s. 129). Empirien i denne studien baserer seg derfor på fire dybdeintervjuer av lærere som arbeider med leseopplæring i småskolen, hvor de reflekterer over kunnskaper, erfaringer og holdninger knyttet til høytlesning.

Et tiltak for å øve meg opp til å iscenesette gode intervjusituasjoner var å benytte meg av to prøveintervjuer med noen fra egen skole. Dalen (2004, s. 34) presiserer at i kvalitative intervjustudier er det avgjørende å gjennomføre prøveintervju for å prøve ut intervjuguiden, og også øve seg opp som intervjuer.. Et poeng for meg var å transkribere prøveintervjuene raskt slik at jeg kunne vurdere hvordan jeg selv virket under intervjusituasjonen, og være mer bevisst meg selv som intervjuer i de kommende intervjuene. I etterkant av prøveintervjuet valgte jeg å beholde spørsmålene fra intervjuguiden, men ble bevisst flere steder jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål for å komme mer til kjernen av lærernes forestillinger. Som forsker ønsket jeg at intervjusituasjonen skulle være preget av forutsigbarhet, flyt og ro. Å få være på egen arbeidsplass, hvor de er kjent og trygg, kan bidra til at situasjonen oppleves mer avslappende og skape en mer positiv situasjon (Tjora, 2021, s. 135).

Forskningsdeltagerne fikk også tilsendt intervjuguide i god tid slik at spørsmålene slik at de hadde mulighet til å reflektere noe i forkant omkring temaet. Jeg ønsket å være

fullstendig tilstede uten å være tvunget til å notere underveis og derfor ble lydopptak et viktig hjelpemiddel. Gjennom lydopptak kan man gå tilbake å lytte til det som ble sagt og fremstille et mest mulig realistisk bilde av det som ble utvekslet (Tjora, 2021, s. 166). Jeg valgte derfor å bruke lydopptak i intervjuene gjennom appen «Nettskjema-diktafon» og fikk informert samtykke (vedlegg 2) hos samtlige informanter før intervjuene startet. Gjennom disse forberedelsene ble intervjusituasjonene godt organisert, forutsigbar og avslappende for både informanter og meg selv som forsker.

3.2 Utvikling av intervjuguide

I intervjustudier er det forskningsdeltagerne forteller deg det som utgjør datamaterialet for hele studiet (Dalen, 2004, s. 30). Gode forberedelser til intervjusituasjonene er viktig for at datamaterialet skulle være så fyldig og relevant som mulig. Jeg valgte å lage en intervjuguide for å skape en god struktur, forutsigbarhet og flyt i intervjusituasjonen. Dette ble gjort for å skape en trygg og åpen ramme rundt intervjusituasjonen, som ofte kan oppleves som en sårbar situasjon hvor forskningsdeltagerne ikke selv har «kontroll» (Tjora, 2021, s.121). Utarbeidinga av ei intervjuguide handler om å sette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2004, s. 30). Denne studiens intervjuguide (vedlegg 1) ble utformet med fire deltemaer: bakgrunn og eget forhold til lesing og litteratur, planlegging og gjennomføring av høytlesning, valg av litteratur og høytlesningens plass i begynneropplæringa.

Tjora (2021, s.145-147) argumenterer for at det er formålstjenlig å bygge opp et intervju i tre faser, hvor graden av refleksjon er høyest i intervjuets midterste del. Han beskriver at en bør åpne intervjuet med spørsmål som er enkle og konkrete for forskningsdeltagerne å svare på. Avslutningsvis runder en av og normaliserer situasjonen mellom forsker og informant ved å snakke om veien videre. For å starte med noe som for forskningsdeltagerne oppleves nært og konkret valgte jeg å snakke om deres subjektive holdninger til lesing og litteratur, som ikke krever fagdidaktiske refleksjoner. Etter hvert bevegde vi oss mer til fagdidaktiske perspektiver og refleksjoner hvor lærerne skulle gjøre seg didaktiske refleksjoner knyttet til bruk av høytlesning i undervisning og litteraturvalg. Spørsmålene krever i større grad at forskningsdeltagerne begrunner og gjør rede for sine forestillinger om høytlesning i begynneropplæringa, og egenskaper de mener bør være til stede i høytlesning brukt til undervisning. Intervjuguidens siste del var ment for å løfte samtalen opp på et metaperspektiv og overordnet nivå om hvilken plass de mener høytlesning bør ha i begynneropplæringa, for så å avslutte og snakke litt om veien videre i arbeidet med studien. Dybdeintervju består ofte av åpne spørsmål som gir forskningsdeltagerne mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle (Tjora, 2021, s.114). Åpne spørsmål var et kjernepunkt for å få frem særegne forestillinger hos den enkelte forskningsdeltager hvor deres intuitive forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis, slik som kvalitativ forskning handler om.

En intervjuguide og ferdigplanlagte spørsmål er en fin støtte og struktur for både informant og forsker (Tjora, 2021, s.153). I intervjuene bør det samtidig være rom for å forfølge refleksjoner som oppleves relevante, men som ikke er en del av intervjuguiden (Tjora, 2021, s.158). Det er et overordnet mål i forskning å komme godt i dybden og finne viktige og sentrale aspekter ved det aktuelle temaet, og gjennom oppfølgingsspørsmål kan en oppnå dybde, detaljrikdom og mer nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I utarbeidelsen jobbet jeg derfor mye med hvordan jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Jeg så for meg mulige svar på de ulike

spørsmålene, og forberedte meg på hvordan jeg kunne stille spørsmål for å utfordre forskningsdeltagerne til å utdype mer omkring refleksjonene.

3.3 Valg og presentasjon av informanter.

I studier som bygger på kvalitative forskningsintervju (Dalen, 2004, s. 51) er utvalget av informanter sentralt med tanke på kvalitet. Tjora (2021) legger til at det er avgjørende å rekruttere informanter som kan uttale seg på en reflektert måte knyttet til det aktuelle temaet. Temaet for denne studien er høytlesning i begynneropplæringa, og i valget av informanter ble det derfor avgjørende at forskningsdeltagerne hadde forutsetninger til å svare ut temaet på en reflektert, informativ og utfyllende måte. Jeg ønsket derfor lærere som i hovedsak underviser i norskfaget på småtrinnet. Høytlesning i seg selv er ikke nødvendigvis knyttet til norskfaget, men jeg ønsket å se det i sammenheng med hvordan høytlesning brukes i leseopplæringssammenheng. Erfaringsvis er det også slik at lærere i småskolen underviser i de aller fleste fag. Da ble det naturlig å rekruttere lærere som har erfaring med leseopplæring på de aller laveste trinnene.

Det kan i noen tilfeller være utfordrende å rekruttere informanter til intervju, og det kan derfor være vanskelig å få informanter som oppfyller de kriteriene en har satt seg i utgangspunktet (Tjora, 2021, s. 132). Det var noe krevende å rekruttere informanter og jeg ønsket gjerne minst 4 forskningsdeltagere. Til slutt var jeg heldig og fikk informanter som hadde lang erfaring med begynneropplæring i lesing, som var målet. Lærerne kommer fra en relativt stor skole med omtrent seksti elever på hvert trinn. Det er da omtrent 3 kontaktlærere på hvert trinn. Lærerne utgjør da et lite utvalg av lærerne ved småtrinnet på skolen. Ikke alle underviser på de to minste trinnene i inneværende år, men ved den aktuelle skolen har de tradisjon med at de som starter med 1.trinn følger klassen ut 4.trinn og begynner på nytt på 1.trinn. Slik vil alle som underviser på 3. og 4. trinn ha erfaringer fra de to laveste trinnene. «Anette» jobber i inneværende år på 1.trinn. Hun har 32 års erfaring som lærer, hvor alle disse er i småskolen. «Lillian» jobber på 3.trinn, og har 33 års erfaring hovedsakelig med undervisning i småskolen. «Trym» jobber på 3.trinn. Han har jobbet 5 år i barnehage før han nå har jobbet 7 år i småskolen. «Hanne» jobber nå på 4.trinn og har 17 års erfaring som lærer, mest fra småskolen. Samlet sett har alle har relevant bakgrunn og erfaring til å kunne uttale seg nyansert og reflektert knyttet temaet høytlesning på småtrinnet.

3.4 Forskerrollen i det kvalitative dybdeintervju

Forskeren har en sentral rolle i kvalitativ forskning. Forskeren er det viktige instrumentet som samler inn datamateriale, og som konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med forskningsdeltagerne, før hen gjennomfører analyse og tolking av det samme materialet (Nilssen, 2012 s. 29). Forskeren preger altså studiens kunnskapsproduksjon i alle faser, noe som er avgjørende å ha et bevisst forhold til. Som forsker har en med seg en egen forforståelse inn i eget forskningsprosjekt som preger prosessen. Jeg valgte å skrive ned mine forutantagelser i en forskerlogg i forkant av denne studien. Bakgrunnen var å bevisstgjøre for meg selv om hvor mine holdninger var knyttet til problemstilling og tema. Jeg har i innledningen presentert at jeg i stor grad opplever høytlesning som en arena hvor elevene i liten grad gjøres til aktive deltagere, og ofte benyttes i måltidsituasjoner.

Disse er preget av de erfaringene og kunnskapen om læreres forestillinger som jeg har med meg fra egen skole og andre skoler jeg har vært på. Det ble derfor naturlig for meg å forsøke å rekruttere informanter på skoler jeg ikke kjenner til. På denne måten hadde

jeg færre forutantagelser knyttet til den praksisen som er etablert ved deltagernes skole. Når jeg som forsker ikke kjente til praksisen og kulturen hos lærerne opplevde jeg at jeg i større grad kunne ha et åpent blikk på datamaterialet.

Som forsker har jeg også med meg noen kunnskaper, erfaringer og holdninger som påvirker min forståelse og opplevelse av høytlesningsbegrepet, og er med på å prege kunnskapsproduksjonen. I dybdeintervju skapes kunnskap i møtet mellom forskeren og den intervjuedes synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018). Tjora (2021, s.114) trekker frem at intervju er en intersubjektiv situasjon. Spørsmålene i denne studien er valgt på bakgrunn av mine forståelser knyttet til høytlesning. I forskningsintervjuet hvor en ønsker å få en større forståelse for informantens livsverden blir det imidlertid viktig at forsker holder egne meninger og holdninger utenfor (Dalen, 2004, s.37). Da ble det viktig for meg å forankre spørsmålene i lys av fagdidaktiske perspektiver og teorier på temaet høytlesning for å lage en nær sammenheng mellom teori og praksis. For eksempel ble spørsmålene om forberedelser og valg av litteratur valgt på bakgrunn av det forskere har trukket frem som sentrale egenskaper i god høytlesningspraksis. Selv om spørsmålene er åpne, var de avgjørende for hvilke muligheter forskningsdeltagerne hadde til å beskrive forestillinger og opplevelser. Det teoretiske bakteppet jeg som forsker har med meg inn i utformingen påvirker, og er med på å skape det utfallet og den empirien som stiger ut fra intervjusituasjonene. Forskningsdeltagernes forforståelser og fortolkninger påvirker hvordan de forstår og opplever spørsmålene. I analysen er også forskers forforståelser igjen med å påvirke ved at jeg fortolker empirien med utgangspunkt i mine kunnskaper, holdninger og erfaringer. Studien blir slikt en hermeneutisk sirkel hvor det er flere parter som er med på å påvirke og fortolke studiens utfall (Dalen, 2004, s.19).

Kvaliteten på et dybdeintervju avhenger mye av i hvilken grad det skapes tillit mellom informanter og forsker (Tjora, s.130). Denne tilliten har forsker ansvaret for å legge til rette for. Å vise anerkjennelse ved å lytte og vise en genuin interesse er viktig i møtet med forskningsdeltagerne. Bruken av oppfølgingsspørsmål og nonverbal kommunikasjon var her viktig å reflektere over. Her opplevde jeg bruken av prøveintervju som avgjørende. Ved å høre gjennom prøveintervjuene fikk jeg tenkt over hvordan spørsmålsstillingen opplevdes og hvordan jeg som forsker opptrådte i intervjusituasjonen. Å prøve ut intervjuet i forkant var en viktig prosess før de andre intervjusituasjonene for å skape trygg ramme rundt intervjuet og gode relasjoner mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne.

Nilssen (2012) peker på at den viktigste etiske oppgaven for en forsker er å verne om forskningsdeltagerne sine. Gjennom bruken av lydopptak er imidlertid aspektene knyttet til personvern viktig å forholde seg til, siden en i studien skal behandle personopplysninger. Jeg sendte inn meldeskjema (vedlegg 3) til Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør, og planen for behandling av datamateriale og personopplysninger ble godkjent med forbehold om gjennomføring slik som beskrevet. Gjennom bruk av appen «diktafon» ble krypterte opptaksfiler av intervjuene sendt til et sikkert domene med krav om autentisering. Opptaksfilene og transkriberinga er lagret på NTNUs interne server, og slettes etter endt studie. Intervjuene er transkribert og anonymisert slik at forskningsdeltagerne ikke skal kunne gjenkjennes. I oppgaven har alle fått fiktive navn, som gjør at det ikke er mulig å gjenkjenne dem.

Anonymisering og transparens er avgjørende etiske betraktninger. Forskningsdeltagerne i denne studien har skrevet under på et informert samtykke. Her er de opplyst om at de

selv har mulighet til å trekke seg fra studien dersom de måtte ønske det. De vil også få mulighet til å lese igjennom studien og gi tilbakemeldinger. Samtidig er intervju en situert handling hvor personen som intervjues er mindre viktig enn den teksten som produseres (Tjora, 2021, s. 179). Man må anerkjenne at intervjuet hører til den situasjonen det ble gjort i. Samtidig er det viktig å være ryddig og bevisst på å se på om en har gått glipp av muligheter eller misforstått konkrete saksforhold. I denne studien sikres transparens ved å gi forskningsdeltagerne innsyn underveis i prosessen og mulighet for å kommentere fremstillingen. Som forsker har man samtidig et viktig ansvar med å ikke stille forskningsdeltagerne i dårlig lys. Å presentere datamaterialet så tydelig og klart som mulig blir da viktig for å gi et mest mulig reelt bilde av forskningsdeltagerens meningsutveksling.

3.5 Metodiske og etiske drøftinger

Forskeren i kvalitativ forskning må innta et kritisk blikk på gyldigheten og påliteligheten av kunnskapsproduksjonen som er gjort i studien. Postholm & Jacobsen (2018, s. 219-220) presiserer at dette handler om at «forskeren på en kritisk måte kan beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruert». De presiserer videre at kunnskapen som skapes i forskningen er kontekstuell og kan derfor ikke presenteres som en objektiv, universell kunnskap.

Pålitelighet blir definert som forskningsresultatenes konsistens og handler om at resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Forskerens sensitivitet underveis i studien blir slik sett avgjørende for studiens pålitelighet. Under delkapitlet «forskerrollen i det kvalitative dybdeintervju» reflekterte jeg over viktigheten i å skape en god relasjon mellom meg som forsker og informanter. Innenfor intervjustudier er det også et kjent fenomen at informanter kan tenkes å tilpasse det de sier til det de tror forskeren ønsker å høre. Jeg opplever imidlertid at det forarbeidet jeg hadde gjort i forkant av intervjusituasjonene skapte intervjusituasjoner der forskningsdeltagerne i stor grad var komfortable. I intervjusituasjonene opplevde jeg at de i størst grad var opptatt av å presentere et mest mulig reelt bilde av sine forestillinger omkring høytlesning og deres høytlesningspraksis. I intervjusituasjonen opplevde jeg at det krevde lite tiltak av meg som forsker i å holde samtalen i gang, og mye av svarene er fylldige og utfyllende. Jeg opplevde at dette var et tema som engasjerte lærerne og de følte å ha noe å bidra med. Det forskningsmaterialet jeg fikk ut av intervjustundene med lærerne ble derfor fylldig og har mange gode utsagn å trekke frem.

Datainnsamlingsmetoden er også sentralt å diskutere med tanke på hva studiens kunnskapsproduksjon svarer på. I en ren intervjustudie rettes oppmerksomheten mot det forskningsdeltagerne uttrykker. Et slikt studiedesign gir gode premisser for å få tak i lærernes kunnskaper, holdninger og refleksjoner knyttet til høytlesning. Vi kan med bakgrunn i dette si at de forestillingene og beskrivelsene småskolelærerne kom med i intervjuet kan gi indikasjoner på den høytlesningspraksisen de har, men om indikasjonene er et bilde av virkeligheten blir det imidlertid vanskelig å si noe om siden det ikke foreligger noe observasjon av lærernes praksis i klasserommet. I ettertid ser jeg at en studie hvor en har kombinert intervju med observasjon i større grad kunne gitt et mer nyansert bilde på høytlesningspraksisen småskolelærerne har og i større grad kunne gitt et bilde på hvilken posisjon og karakteristikk høytlesning har i småskolen.

Et aspekt innenfor studiens gyldighet som bør løftes frem er informantutvalget. Forskningsdeltagerne i denne studien meldte seg selv ved forespørsel til skolen, og da er

det naturlig å drøfte hva dette har å si for studiens kunnskapsproduksjon. Tjora (2021, s. 138) mener det kan være viktig å reflektere hvorfor forskningsdeltagere melder seg frivillig til deltagelse. Det kan være at forskningsdeltagerne mine er lærere som er opptatt av høytlesning og leseopplæring, og dermed så på det som en mulighet for å få snakket om et tema de mener er viktig. Samtidig må en reflektere over hva som kunne blitt sagt av personer som ikke selv har meldt seg frivillig. Ville da forestillingene hos lærerne som ikke selv meldte seg frivillig til intervju kunne være annerledes enn hos lærere som var motiverte for å stille. Dersom jeg da skulle studert alle småskolelærerne ved skolen sine forestillinger om høytlesning kunne det derfor gitt andre funn enn denne studien.

Utvalget av informanter er rekruttert fra samme skole. Dette må en ha med seg i bakhodet når en skal innta et metaperspektiv og generalisering knyttet til høytlesningspraksis i småskolen. Dette utvalget på kun fire småskolelærere fra samme skole vil ikke kunne si noe på generelt grunnlag, men kunne gi et bilde av den høytlesningspraksisen som gjennomføres av de enkelte lærerne på denne aktuelle skolen. Studiens funn kan altså ikke generaliseres til å gjelde alle småskolelæreres forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis. Samtidig kan funn i studien kunne ses på i relasjon med funn fra andre studier, og være interessante funn å forfølge videre i et bredere perspektiv.

3.6 Analytisk metode

I etterkant av intervjuene startet arbeidet med analysen av transkripsjonene fra intervjuene. Kodeprosessen jeg har gjennomført er inspirert av Glaser og Strauss (i Nilssen, 2012, s. 78-79) sin «Grounded Theory» med fasene åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I startfasen gjennomførte jeg en åpen koding av alle utsagnene til forskningsdeltagerne. Dette innebar å sette minst en kode på hvert utsagn i intervjuene. Åpen koding handler om å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2012, s. 78). Kodene ble utformet slik at de var mest mulig empirinær og kunne knyttes direkte til de ordvalgene forskningsdeltagerne benyttet. Dette var særlig viktig for meg for å ikke sette empirien i «bås» for tidlig, men være åpen for nyanser og muligheter i empirien og lærernes forestillinger. Det var en krevende jobb å ikke ta i bruk fagdidaktiske termer som for eksempel leserespons, posisjonering som leser for å kategorisere, men heller benytte meg av lærernes egne ordvalg. Samtidig ble det enklere å oppdage koder som ikke var så enkle å plassere bestemt innenfor en kategori, og dermed var aktuelt å reflektere over knyttet til hva den aktuelle koden var et uttrykk for. Eksempel på en kode var: «leser i en økt vi har noe å gå på», «leser for å gjøre elevene opplagt til videre arbeid». Disse kodene har elementer i seg som direkte knyttes til de ordvalgene hos lærerne, som «noe å gå på» og «opplagt til videre arbeid».

Videre i prosessen prøvde jeg å gruppere de kodede utsagnene i kategorier, i form av aksial koding. Aksial koding handler om å gruppere kodene i kategorier for å gjøre datamaterialet mer håndterlig (Nilssen, 2012, s. 79). Kategoriene jeg satt igjen med etter denne kodingen var følgende: Eget forhold til lesing, forestillinger om høytlesning, høytlesningspraksis, lesedidaktiske perspektiver og litteratutvalg. I siste fase, den selektive kodingen, skal forskeren prøve å finne kjernekategoriene og relatere den til andre kategorier (Nilssen, 2012, s. 79). Her prøvde jeg å se om noen kategorier kunne slås sammen. Her begynte jeg også å se på empirien i lys av studiens problemstilling og

forsknings spørsmål. Jeg laget en analysemodell (tabell 1) for å organisere og systematisere den kodede empirien inn i kategorier på en oversiktlig måte.

| | | |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis | Holdninger til lesing og høytlesning i skolen | Ser på seg selv som lesere – i ferier og lydbok |
| | | Høytlesning i skolen er viktig, men blitt en salderingspost |
| | | Opplever å lese for lite – rekker ikke, andre ting som skal gjøres. |
| | | Foreligger potensiale i høytlesning ved bevisst organisering |
| | | Ikke vært fornøyd med egen høytlesning – for lite engasjering av elevene |
| | | Har ikke laget undervisningsopplegg knyttet til høytlesning. |
| | Formål og effekt ved høytlesning | Opplevelse - leve seg inn i |
| | | Å bli grepet |
| | | Innsikt i andres liv og tankemåter |
| | | Felles opplevelse – alle mulighet til å oppleve |
| | | Pause fra undervisning |
| | | Språk- og leseutvikling - begrep, |
| | | Sosial handlingskompetanse – lytte, fokusere, |
| | | Glad i å lese |
| | Utfordringer ved høytlesning | Læring av litteratur |
| | | Uro |
| | | Elevmangfold – elever som er lest lite for, fenge alle |
| | | Organisering – mange elever |
| | | Kollegasamarbeid – ulike interesser |

| | | |
|--|------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| | Beskrivelse av egen høytlesningspraksis | Lesestil – stemme, intonasjon, kroppsspråk og pauser |
| | | Organisering – rammer, samtale og illustrasjoner |
| | | Anledning – måltider, pauser |
| | | Omfang |
| | | Elevinvolvering – gjenfortelling |
| | | Litteraturutvalg – bildebok, barneroman. |
| | | |

Tabell 1: Analysemodell

Temaet «Forestillinger om høytlesning» er direkte ledet ut fra oppgavens problemstilling, som handler om hvilke forestillinger småskolelærere har om høytlesning.

For å danne kategorier tok jeg utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene:

- Hvilke formål, effekter, holdninger og utfordringer knyttet til høytlesning vektlegger lærerne?
- Hvordan beskriver lærere egen høytlesningspraksis?

Ut fra disse forskningsspørsmålene dannet jeg fire kategorier; «holdninger til lesing og høytlesning», «formål og effekt ved høytlesning», «utfordringer ved høytlesning», «beskrivelse av egen høytlesningspraksis». Under disse kategoriene har jeg plassert inn kodede utsagn fra empirien. I arbeide med å plassere de kodede utsagnene i kategorier så jeg at det i flere tilfeller var utsagn som kunne plasseres i flere kategorier. Blant annet når viser lærerne holdninger til høytlesning samtidig som de snakker om egen høytlesningspraksis. Når de om egen praksis sier at de finner lite tid til høytlesning i undervisninga fordi de har så mye de skal igjennom, uttrykker de samtidig en holdning om at høytlesning er noe som kan droppes dersom det blir travelt.

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på eksempler som gir grunnlag for å diskutere hvilke forestillinger fire lærere på småtrinnet har om bruk av høytlesning i skolen. Gjennom analysen bruker jeg både forskningsdeltagere og lærerne som benevnelse for deltagerne av studien. Kapitlet er strukturert med utgangspunkt i analysemodellen, presentert i det foregående kapitlet, ved at de fire kategoriene utgjør delkapitlene. De ulike eksemplene fra empirien som kan plasseres innenfor disse kategoriene i analysemodellen gjøres rede for i kategoriens delkapittel. Jeg knytter disse eksemplene til de teoretiske perspektivene på lesing og høytlesning. Jeg har derfor valgt å sammenligne lærerutsagnene innenfor de ulike kategoriene fremfor å presentere hver informant for seg. Dette gjør det mulig å løfte frem likheter og ulikheter mellom de ulike forskningsdeltagerne. Til slutt oppsummerer jeg, i siste delkapittel, sentrale funn knyttet til problemstillinga.

4.1 Lærernes holdninger til lesing og høytlesning

I den første analysekategorien, holdninger til lesing og høytlesning, plasseres utsagn hvor forskningsdeltagerne uttrykker holdninger til egen lesing av litteratur og litteraturarbeid i klasserommet. Hennig (2010) beskriver at forholdet lærere selv har til litteratur og lesing, gjenspeiles ofte i hvordan det blir arbeidet med litteratur og lesing i klasserommet. Forskningsdeltagerne ble spurt: «Leser du selv litteratur og hvilket forhold har du til det?» slik at vi kunne få innsikt i deres holdninger til lesing. Oppsummert svarer alle forskningsdeltagerne å ha mye glede av å lese, og at de har med seg mange gode minner og holdninger om lesing fra egen barndom. Flere snakker om at de har lest mye fra barndommen av. Her skapes et inntrykk av forskningsdeltagere som har en positiv holdning til å lese litteratur, og dermed kan være gode rollemodeller med tanke på å bygge slike holdninger hos elevene sine i klasserommet. Samtidig legger forskningsdeltagerne til at det nå er vanskelig å finne tid til lesing i sin egen hverdag. Noen forklarer å vente til ferier og ledig tid eller hører lydbok, slik som Anette, kontaktlærer på 1.trinn, som forklarer at hun ikke leser så mye selv, men «hører lydbok døgnet på tamp når jeg gjør ting der jeg ikke trenger å tenke». De gir eksplisitt uttrykk for at de leser mindre litteratur enn hva de har gjort tidligere. Med tanke på sammenhengen mellom egne holdninger til lesing av litteratur og arbeid med litteratur i klasserommet kan lite tid til egen lesing av litteratur tenkes å bidra til at det mindre prioriteres tid til lesing av litteratur i klasserommet hos disse lærerne.

De mulige effektene på elevers språk, lese- og skrivekompetanse som deltagelse i kvalitative høytlesningssituasjoner kan ha har vi i teorikapitlet sett er godt dokumentert. Når det er så tydelig at høytlesningsaktiviteter kan være så verdifulle pekes det frem at den bør ha en essensiell posisjon i leseopplæringa på småtrinnet. Hvilke holdninger forskningsdeltagerne viser i sitt svar på spørsmålet: «Er høytlesning noe som du vært interessert i som lærer?» vil gi inntrykk av hvilken posisjon høytlesning har i lærernes praksis. Anette svarer: «Ja, men jeg synes egentlig jeg har tapt meg litt. Og så har jeg tatt meg veldig opp i år. For det har blitt litt en slik.. en slik salderingspost i småskolen og i 1.klassen hos meg hvertfall. Det har vært sånn.. nei vi rakk ikke lese høyt, nei vi rakk ikke det i dag, nei vi rakk det ikke. Altså det er så mye som skal gjøres...». Når

Anette i dette utsagnet bruker ordet «salderingspost» viser det til at høytlesninga ofte har blitt nedprioritert til fordel for andre aktiviteter. Hun legger til at det er så mye som gjøres, og gir ett inntrykk av at det er andre aktiviteter som har blitt prioritert av Anette på 1.trinn. Anette gir imidlertid uttrykk for at hun har blitt bevisst dette, og gjort noen aktive grep for å få til hyppigere høytlesning i inneværende skoleår. Videre i intervjuet forteller hun å ha bestemt seg for å lese litt høyt hver dag. Dette indikerer at Anette har gjort noen refleksjoner på egen holdning om høytlesning og høytlesningspraksis, og har funnet at hun i større grad skal prioritere høytlesning og arbeid med litteratur enn hun har gjort tidligere. Anette ser slik sett ut til å ha forestillinger om at høytlesning bør få en mer sentral posisjon, og foregå mer hyppigere enn hva det tidligere har gjort.

Lærerens rolle som tilrettelegger er et kjerneaspekt i kvaliteten på høytlesningsaktiviteter. Kindle (2011) understreker at hvorvidt en enkelt høytlesningsaktivitet er læringsfremmende undervisning eller behagelig tidsfordriv, avhenger av læreren. På spørsmål om hun er opptatt av høytlesning i klasserommet svarer Lillian, lærer på 3.trinn: «Ja, jeg liker godt å lese for ungene, men jeg har på en måte aldri vært veldig fornøyd med sånn som jeg har gjort det da». Lillian problematiserer at kvaliteten på høytlesninga hun har gjennomført ikke har vært slik hun hadde ønsket. Når Lillian uttrykker at hun ikke har vært tilfreds med tidligere praksis oppleves dette å handle om at de egenskapene som kjennetegner høytlesning av høy læringsfremmende karakter ikke har vært tilstrekkelig til stede. Videre i intervjuet trekker hun frem at hun ikke opplever å ha fått til dialogen hun ønsker med elevene. Kindle (2011) finner i sin forskning store forskjeller på om læreres høytlesning har de egenskapene som fører til at det er en aktivitet som stimulerer til utvikling av lesekompetanse, og Håland (2021) presiserer at et kjernepunkt innenfor læringsfremmende høytlesning er kvaliteten på interaksjonen underveis i høytlesninga. Når Lillian sier hun ikke har vært fornøyd på grunn av manglende dialog peker det mot at den har hatt egenskaper som det Kindle ovenfor betegner som et behagelig tidsfordriv. Jeg opplever imidlertid at Lillian i sitt utsagn har en holdning og metarefleksjon knyttet til egenskapene ved høytlesning. Gjennom sin ytring kan vi tenke at Lillian i sine forestillinger om høytlesning er bevisst hvordan egenskaper ved høytlesning er avgjørende for utviklingspotensialet, og det kan da være muligheter for å bygge videre på disse forestillingene for å utvikle praksisen for bruk av høytlesning.

Elever i småskolen er avhengig av å bli gitt tilgang til litteratur gjennom høytlesning dersom de skal få oppleve litteratur og lære seg å oppleve litteratur (Nicolaysen & Aase, 2005). Dersom en skal kunne si at litteratur brukes for å lære småtrinns elever å oppleve litteratur må høytlesning gjøres til en aktivitet som opptre i en viss hyppighet. Trym, som er kontaktlærer på 3.trinn, svarer «Nei, det blir for lite. Fordi at det er et ganske stort trykk på hva vi skal igjennom» når han blir spurt om han leser mye for elevene. Han bruker ordene «for lite» og gir her et inntrykk av at han burde lest mer for elevene enn han gjør. Når også Trym, som Anette i tidligere avsnitt, gir uttrykk for at han har brukt lite tid til høytlesning peker det på at det er så mye andre ting som skal gjøres og når det blir travelt blir ikke høytlesning prioritert. En kan derfor problematisere om det gjøres et aktivt litteraturarbeid hvor elevene i disse klassene gis muligheter til å posisjonere seg som litterære lesere, når det er lite tid som vies til å lese litterære tekster. Når undervisningstiden ikke benyttes til litteraturarbeid, blir det naturlig å spørre seg om de aktivitetene som prioriteres handler om å oppøve tekniske leseferdigheter slik som flere forskere har advart om en for stor vektlegging av (Bjerke & Johansen, 2021; Håland & Hoel, 2016). Selv om både Anette og Trym har uttalte positive holdninger knyttet til å arbeid med høytlesning, beskriver begge å ha latt andre aktiviteter bli

prioritert foran. Dette opplever jeg som en dissonans i Anettes og Tryms forestillinger omkring høytlesning ved at de uttrykker høytlesning som en betydningsfull aktivitet, men de bruker den for lite.

Oppsummert kan vi si at samtlige av forskningsdeltagerne har positive forestillinger knyttet til det å lese selv, høytlesning og bruk av høytlesning i skolen. Alle fire lærerne gir uttrykk for en holdning om at de liker å bruke høytlesning og ser det som en relevant aktivitet inn på småskoletrinnet. Samtidig legger flere av lærerne umiddelbart til at de på tross av dette bruker høytlesning for lite, har mye annet de må gjøre fortrinnsvis eller ikke har vært fornøyd med egenskapene ved egen høytlesning. Dette skaper en dissonans i lærernes forestillinger: høytlesning er viktig, men er imidlertid det som nedprioriteres dersom det blir travelt. Samtidig må det tas med at både Anette og Lillian viser en vilje til å ta et metaperspektiv på egne holdninger og høytlesningspraksis. Anette har allerede beskrevet at hun har gjort noen grep inneværende år, og Lillian reflekterer mye over at hun er bevisst hvordan egenskaper ved høytlesningssituasjonen er viktig for utbyttet hos elevene. Å ta et skritt tilbake å se med et overordnet blikk på egen praksis er avgjørende for utvikling av egen undervisning. Metarefleksjonen som disse to lærerne gjør opplever jeg som fordelaktig knyttet til å gi høytlesning en større plass i disse lærernes arbeid med leseopplæring.

4.2 Formål og effekt ved høytlesning

Litteraturundervisning i skolen bør ha to formål, å la elevene lese og oppleve litteratur, samtidig som det også er viktig at de lærer seg å lese og å oppleve litteratur (Nicolaysen & Aase, 2005). Lærerne ble også stilt spørsmålet «Hva ønsker du at elevene sitter igjen med etter høytlesning?» Lærerne er samstemte i sine forestillinger knyttet til hvordan et viktig formål ved høytlesning handler om å gi elevene litterære opplevelser. Trym beskriver sin forståelse av å gi en opplevelse slik: «Det viktige er å gi ungene den opplevelsen som jeg har selv når jeg leser. At de skal leve seg inn i historien og universet som forfatteren prøver å formidle. Og stimulere til fantasien til ungene. (..) Så det er et stort poeng for meg og vise dem det universet for at dem selv skal bli glad i å lese..... For å sikre at alle ungene får den der litterære opplevelsen for det er ikke alle ungene som blir lest for hjemme». Trym identifiserer seg selv som leser, og inntrykket vi har fra forrige analysekategori, en positiv holdning til å lese litteratur, blir styrket. Denne ytringen sier eksplisitt at det å gå inn i og oppleve et nytt univers er det han trekker frem som det utslagsgivende motivet som leser. I helhetlig leseopplæring har vi sett at leseengasjement er et viktig aspekt å jobbe med ved å vektlegge det vi gjør, føler og tenker når vi leser (Hennig, 2010, s. 17). Dette har en nær sammenheng med at en som leser aktivt skaper en forestilling av de tomme rommene. Ut ifra det Trym sier, kan en tenke at han opplever høytlesning som et verktøy for å jobbe med leseengasjement, gjennom å gi elevene leseopplevelser hvor de kan skape forestillinger. Trym uttrykker eksplisitt at han ønsker elever som blir glade i å lese og lesere som opplever litteratur og aktivt lever seg inn i fortellinga, som er i tråd med det vi ovenfor ser Aase fremmer som et av litteraturundervisningens formål.

Aspektet kunnskap om lesing, innenfor litterær kompetanse, handler om bevissthet og innsikt i egne lese måter og innsikt i leseopplevelser. Her er evnen til estetisk lesing, hvor leseren bevisst retter oppmerksomheten mot det han opplever i lesinga av teksten, sentralt. Lillian uttrykker ønsket formål med høytlesing slik: «Nei, egentlig det som jeg sitter igjen med. Jeg vil jo at de skal oppleve og at de skal bli grepet av noe..». Lillian er her i likhet med Trym opptatt av å gi elevene mulighetene til å oppleve å glede seg over

litteratur slik som hun selv gjør. Lillian bruker i utsagnet ovenfor uttrykket «å bli grepet», som kan ses i relasjon til Rosenblatts (1994) estetiske leseposisjon. Denne handler om å gå inn i en leseposisjon hvor en som leser retter oppmerksomheten direkte mot de subjektive responsene en opplever i møte med teksten. Rosenblatt (1994, s. 32) diskuterer sammenhengen mellom kapasiteten til å fremkalle estetiske responser og språk. Her fremmer hun at språket gjør oss i stand til å sette ord på det vi opplever, og hun fremmer at en aktivt bør arbeide med evnen til å språkliggjøre de responsene som vekkes i lesinga av litterære tekster. Jeg opplever Lillian slik at hun ønsker at elevene skal gis mulighet til å oppleve å få leserresponser i møtet med litterær tekst, men hun er samtidig ikke eksplisitt på at hun gjør noen grep for å løfte frem og sette fokus på slike responser ved å språkliggjøre de.

Anette tar et annet perspektiv på dette med opplevelse: «Jeg ønsker jo at de skal føle seg opplagt til videre arbeid også ønsker jeg at de skal få seg en god opplevelse. Noe de synes var spennende eller morsomt». Når Anette her trekker frem at de skal føle seg opplagt til videre arbeid, og bruker ord som spennende og morsomt, opplever jeg dette lager et inntrykk av at høytlesning skal være en pauseaktivitet som bidrar til at elevene har en behagelig stund før de skal gå i gang med annet arbeid som skal utvikle de som lesere. Perspektivet til Anette ligger primært i den aktuelle situasjonen og mot at det skal være en spennende og morsom aktivitet, og ikke på hvordan bruk av høytlesningsaktiviteter kan være brikker på veien for å danne elever til litterære lesere og deltagere i et tolkningsfelleskap. I en slik forestilling vil høytlesning primært handle om å være underholdning fremfor at det er en aktivitet som har til hensikt å utvikle elevene som litterære lesere som gjør de i stand til å løfte evnen til respons, tolkning og analyse av tekst til et høyere nivå.

Bruken av høytlesningsaktiviteter kan være en viktig arena for småtrinns elevene til å gi alle elever en likeverdig mulighet til å ta del i et tolkningsfelleskap og mulighet for å posisjonere seg som litterær leser. Dette vektlegger Hanne, når hun presenterer sin vinkling på opplevelse: «Ja, det er litt det her med en felles opplevelse og at vi.. (..) Det er mange som har dysleksi og sånn sant. At vi da har likevel laget en positiv arena for lesing. At de blir dratt med i den verden der og at vi stopper opp og reflekterer og tolker litt sånn hva er det som står her». Elever i småskolealderen har ofte en større kompetanse i litterær kompetanse enn selve leseferdigheten, og det er ofte store forskjeller i hvor raskt de opparbeider seg en teknisk leseferdighet hvor de selv kan lese tekster av en viss kompleksitet. Høytlesningssituasjoner er viktig for å ivareta elever som står i fare for mangelfull utvikling som litterære lesere (Pentimonti & Justice, 2010). Tolkningsfelleskapet som kan oppstå i det kollektive møtet med tekst kan være et viktig støttende stillas for slike elevers evne til å posisjonere seg som leser. Hanne bruker ikke begrepet tolkningsfelleskap eksplisitt, men det hun sier i siste setning kan direkte relateres til tolkningsfelleskap. Her snakker hun om hvordan «vi» sammen stopper og tolker og reflekterer over innholdet i teksten. I gode tolkningsfelleskap gis alle elevene, uavhengig av faglig nivå, mulighet til å utvikle sin forståelse av teksten. De må språkliggjøre egen forståelse, og denne utfordres når de møter andres tolkninger og responser (Nicolaysen & Aase, 2005). Hanne viser implisitt en forestilling om at høytlesning kan bidra til at alle elever kan delta i tolkningsfelleskap hvor de gis mulighet til å løfte frem meningsskaping i møte med teksten, uavhengig av tekniske leseferdigheter.

Å få tilgang til litterær tekst gjennom høytlesning kan bidra til stimulering av mange områder innenfor lesekompetanse. Når Lillian som vi tidligere har sett snakker om at hun

ønsker at elevene skal bli grepet av noe beskriver hun slik: «at de skal få innsikt i andre måter å tenke på og andres liv. At de kan kjenne seg igjen i noe eller at de ser at det der er helt annerledes enn det jeg tenker. Undring og alle de der tingene». Innenfor litterær kompetanse og kunnskap om kontekst finner vi evne til å sette en tekst inn i en kulturell sammenheng. Dette handler om å relatere innholdet i en tekst til kunnskaper en har om samfunn eller kulturer som litteraturen skildrer, kunnskap om intertekstualitet og litteraturhistorie (Hennig, 2010, s.83). I utsagnet trekker hun frem at elevene kan kjenne seg igjen eller undre seg over innholdet og hvordan det som uttrykkes i teksten og kommer inn på hvordan høytlesning kan bidra til å utvikle et aspekt innenfor litterær kompetanse. Dette peker mot at hun ønsker at elevene går inn i dialog med den litterære teksten og undrer seg over hvordan innholdet står i relasjon til hvordan de selv opplever verden og de kunnskaper og erfaringer de måtte ha med seg.

Anette trekker inn hvordan høytlesning kan bidra til å utvikle elevenes forståelse for ord og begreper: «Jeg ønsker jo dette her med begrep. Vi stopper jo opp og snakker om ord vi lurer på». Økt ordforråd er en godt uttrykt effekt av høytlesning (Duursma et al., 2008). Kunnskaper om ord og begreper er en del av å utvise kunnskap om tekst innenfor litterær kompetanse (Hennig, 2010, s. 83). Elevene lærer nye ord og begreper ved at de møter disse i teksten og får erfaringer med dem. De tilegner seg flere erfaringer hvor begrepene brukes og kan derfor få en rikere forståelse for dem. Høytlesning bidrar også til at elevene øver opp evnen til å dekontekstualisere og utvikle et språk som kan snakke om noe utenfor den aktuelle konteksten ved at ordene brukes utenfor her- og nåsituasjonen. Anette forteller videre «og lære seg å lytte, lære seg å gjenfortelle, lære seg å fokusere (...) Det å lytte, det å konsentrere seg, det å ta hensyn, alle de tingene de trenger når de i neste trinn skal lære ting i fag.». På bakgrunn av de tingene hun her ramser opp får jeg et inntrykk av at hun mener høytlesning kan bidra til øving i sosial kompetanse. Dette går ikke direkte opp mot utvikling av lesekompetanse, men mer knyttet til hvordan elevene skal formes til å utvikle seg til å bli elever når de senere skal lære ting i fag. Jeg opplever at hun uttrykker en forestilling om at høytlesningsaktiviteter kan bidra til å trene elevene i sosiale ferdigheter som det forventes av en elev i klasserommet, som f.eks. konsentrasjon og evne til å lytte.

Aase (Nicolaysen & Aase, 2005) er tydelige hvordan litteraturundervisningen i skolen skal ha to formål: å gi elevene muligheter til å lese og oppleve litteratur og å lære de til å oppleve og lese litteratur. De forestillingene forskningsdeltagerne har uttrykt knyttet til formål med høytlesning kan oppsummeres å handle i stor grad om å gi elevene mulighet til å oppleve. Det første av Aases formål kommer derfor tydelig frem i lærernes forestillinger. Her vektlegger de ulike aspekter ved det å oppleve, men flere trekker frem det å gi elevene tilgang til et litterært univers eller verden, hvor de opplever spenning, humor og å bli grepet. Samtidig som det å gi elevene opplevelse vektlegges sterkt i lærernes forestillinger, kommer de ikke inn på at de gjør noen spesifikke grep for å løfte frem og oppøve elevenes evne til å legge merke til eller uttrykke egne responser på tekster. Den andre delen av litteraturundervisningen, å lære å oppleve og lese litteratur, kommer derfor i bakgrunnen. Rosenblatt (1994) beskriver hvordan hun mener at skolen ofte tar for gitt å trene elevenes ferdigheter i å innta en estetisk leseposisjon hvor det perseptuelle og emosjonelle en opplever i lesesituasjonen blir fremhevet. En del av litteraturundervisningens andre formål om å lære å oppleve og lese litteratur handler om å oppøve egen bevissthet om lesersvar, opplevelser og leseposisjoner. Dette aspektet står sentralt innenfor kunnskap om lesing i litterær kompetanse (Hennig, 2010, s. 83). Lærerne i denne studien vektlegger at elevene skal bli grepet og få litterære opplevelser, men uttrykker ikke forestillinger om å gjøre strategiske og bevisste grep

underveis i høytlesning for å rette elevenes og tolkningsfelleskapets bevissthet og oppmerksomhet mot deres responser i deres møte med de litterære tekstene. Når lærerne ikke beskriver å gjøre noen grep for å oppøve evnen til estetisk lesing oppleves det som et tegn på at lærerne ikke har forestillinger om at oppøving av slike evner trenges å vektlegges i småskolen. Lærernes bruk av begrepet leseopplevelse, får derfor en annen betydning enn de teoretiske tilnærmingene hvor språkliggjøring av leseopplevelser er sentralt.

Evnen til å lære å oppleve og lese litteratur har en nær sammenheng med utvikling av litterær kompetanse. Høytlesning er en arena som kan gi mange mulige situasjoner som er formålstjenlig til å benytte med tanke på å utvikle litterær kompetanse hos småskoleelever (Duursma et al., 2008). Foruten å vektlegge opplevelse kom Lillian og Anette med hvert sitt utsagn hvor de beskrev et formål med høytlesning som jeg implisitt har beskrevet å oppleve kan relateres til litterær kompetanse, i tillegg til at Anette vektlegger et formål knyttet til sosial kompetanse. I datamaterialet er det få eksempler på at lærerne trekker frem en forestilling om at høytlesning kan være en arena for å presentere verktøy og erfaringer knyttet til litterær kompetanse som elevene kan ta med seg inn i lesing av tekster når de selv leser eller inn i nye tolkningsfelleskap. Når forskningsdeltagerne ikke gir uttrykk for at de bruker høytlesning bevisst til å utvikle småskoleelevenes evne til å lære og oppleve litteratur, og elever i denne aldersgruppen ikke selv har ferdigheter til å kunne avkode litterære tekster, tyder dette på at denne delen av litteraturundervisningens formål enten skal vektlegges senere i opplæringsløpet eller blir tatt for gitt av disse lærerne.

4.3 utfordringer ved høytlesning

Mangelfull stimulering og erfaring medfører at noen elever er usofistikert som lesere. Trym oppgir umodenhet hos elever som en mulig utfordring ved høytlesning når han blir spurt om det: «Kanskje i starten av 1. klassen når ungene er veldig umodne. Og hvis det er unger som ikke har blitt lest så mye for». Trym sier ikke eksplisitt hva det er hos disse elevene som oppleves som utfordrende, men jeg vurderer at det handler utfordringer med å fenge elevene og at de lager uro. Uro er noe alle forskningsdeltagerne fremmer som en mulig utfordring ved høytlesning. Jeg ser lærernes beskrivelser av uro hos elever i sammenheng med at elevene som er urolige oppleves som det Nikolajeva (2010) betegner som usofistikerte lesere. Evnen til å bli grepet av litteratur oppøves gjennom erfaring med å lese litteratur og deltagelse i utfordrende tolkningsfelleskap, slik at en i økende grad sofistikeres som leser (Nikolajeva, 2010). Elever som er sofistikerte har i større grad erfaringer fra tolkningsfelleskap hvor litterære lese måter og virkemidler har blitt løftet frem og diskutert. Høytlesningskonteksten med den litterære konteksten og deltagerens forklaringer, beskrivelser og argumentasjon støtter elevene til å bygge videre på sin meningsskapning og litterære kompetanse.

Kunnskap om ulikheten i modenhet hos elevene indikerer et behov for å være bevisst hvordan høytlesningsaktiviteter iscenesettes. Lillian har også forestillinger knyttet til forskjellen på elevene, og organisering av høytlesning: «Jeg merker at ungene er forskjellige på det her med høytlesning og det her hvis at vi har ressurser nok i klasserommet til å lese i mindre grupper så liker jeg det veldig godt. For at jeg liker den her dialogen med ungene mens jeg leser, og det er litt vanskelig i hel klasse». Hun opplever å ikke få til dialog i høytlesning med store grupper. Lillians beskrivelse samsvarer med Håland et al. (2021) funn om at lærere leser en del, men potensialet høytlesningsaktiviteter har for å utvikle elevene som litterære lesere blir ikke realisert.

Lillian trekker frem dialogen som en viktig egenskap ved høytlesning. Kvaliteten ved interaksjonen under høytlesninga trekkes frem av flere forskere som det viktigste for at høytlesninga skal utvikle elevenes evne til å lære å oppleve og lese litterære tekster. Lillian viser innsikt i hva som kjennetegner kvalitative tegn ved høytlesning, men reflekterer at det er krevende i skolehverdagen. Ut ifra det Lillian sier, kan en trekke ut at hun mener at det foreligger et potensiale i hvordan man organiserer det slik at man i større grad kan gjøre elevene mer aktive under selve høytlesninga.

Etablering av tolkningsfelleskap i forbindelse med litteraturarbeid bidrar til å støtte barna i å oppdage sammenhenger, nye meningsforståelser og evne til å bruke dekontekstualisert tale. Biestas begrep "sosialisering" som handler om å gradvis bli istandsatt til å ta del i lese miljø, ved at de gis erfaringer fra ulike tolkningsfelleskap som de tar med seg inn i nye (Hogsnes, 2019). De sosialiseres altså gradvis til å i større grad ta del i mer komplekse tolkningsfelleskap. Når Lillian i utsagnet ovenfor peker på organisering har noe å si for å få til potensialet i høytlesning opplever jeg at hun ser dette i sammenheng elevenes evne til deltagelse i et tolkningsfelleskap. De elevene som trekkes frem som urolige trenger støtte for å mestre å ta del i felleskapene, og da må en kanskje organisere annerledes enn i store grupper for å klare å få disse til å innta en aktiv leserolle i høytlesningssituasjoner. Dersom de får støtte i mindre grupper kan elevene tenkes å utvikle seg til å kunne ta del i større tolkningsfelleskap, f.eks. hel klasse. Å utvikle tolkningsfelleskap i høytlesning hvor alle elever deltar som aktive lesere kan derfor tenkes å kreve en hensiktsmessig organisering hvor en bevisst bruker grep for å engasjere elevene til å posisjonere seg som lesere i tolkningsfelleskapet.

Det å skape og etablere gode tolkningsfelleskap er sentralt innenfor dette med helhetlig leseopplæring (Nicolaysen & Aase, 2005). For å få til en hensiktsmessig organisering og egenskaper på tolkningsfelleskap i høytlesninga er jeg av den oppfatning at det implisitt fordrer at det vies tid til høytlesningsaktiviteter for å gradvis skape, etablere og utvikle et tolkningsfelleskap i småskolen. Anette trekker derimot frem å ha tid som en utfordring: «Og så er det jo ei utfordring å få tid da, men det er jo en prioritering man må ta. (..) Det er alltid så mye du skulle ha gjort som du ikke rekker». Anette uttrykker også i et utsagn under analysekategorien «holdninger til høytlesning» at det hadde vært litt for lite tid til høytlesning og at høytlesning for henne frem til i år har vært en salderingspost. Dette skaper inntrykk av at høytlesning blir nedprioritert til fordel for andre aktiviteter dersom det blir travelt. Håland & Hoel (2016) redegjør for en opplevelse av at småskolen i stor grad har vektlagt aktiviteter for å oppøve tekniske leseferdigheter, og ikke utvikling av fagspesifikk lesekompetanse som evnen til å lese litterære tekster. Når høytlesning oppleves av flere forskningsdeltagere å være vanskelig å vie tid til i undervisningstid, peker dette mot at andre didaktiske aktiviteter blir prioritert i undervisningstida. Ut ifra tidligere forskning blir det naturlig å reflektere om det da er aktiviteter med opptrening i leseferdigheter som prioriteres fremfor høytlesning og etablering av læringsfremmende tolkningsfelleskap.

4.4 Beskrivelse av egen høytlesningspraksis

Høytlesning pekes frem som egenhendig den aktiviteten som i størst grad åpner for muligheter til å påvirke språk-, lese- og skriveutvikling hos elevene (Kindle, 2011, s.14), og det blir naturlig å tenke at en så signifikant aktivitet må vies mye tid til i undervisninga. Utsagn innenfor analysekategorien «beskrivelse av egen høytlesningspraksis vil derfor gi innblikk i hvilke forestillinger lærere har om hvordan de bruker høytlesning. På spørsmålet «Hvor ofte leser du for elevene i løpet av ei uke?» og

«til hvilke anledninger leser du?» varierer svarene til lærerne. Trym, Lillian og Hanne beskriver at høytlesning stort sett skjer i måltidsituasjon fra 3-5 ganger i uka. Anette bruker derimot ikke måltider, men ledige tidspunkt i undervisningstid: «Ja, hver dag (...) ei økt der jeg ser at denne her økta har vi litt å gå på (...) Og da er det alt fra sånn 10 minutter til et kvarter og opp til 20 minutter av og til». Selv om hun bruker undervisningstid kommer det ikke frem at høytlesninga står i relasjon til noe av det andre de arbeider med innenfor leseopplæringa. Hun benevner det også som «ledig tid», noe som gir inntrykk av at høytlesninga står isolert for seg selv. Forskningsdeltagernes utsagn knyttet til anledning og omfang indikerer at høytlesninga blir en aktivitet som foregår på siden av undervisning og ikke er en integrert del av leseopplæringa ved skolen. Dette er i tråd med Håland et al. (2021) sine funn, som peker på at norske lærere leser mye, men høytlesninga brukes ikke aktivt som aktivitet for å utvikle litterær kompetanse hos elevene. Ut ifra det forskningsdeltagerne sier leser de regelmessig for elevene, men det fremstår som de har en forestilling om at høytlesning er en aktivitet som gjennomføres isolert fra den planlagte undervisningstiden. På den måten fremstår høytlesning som en aktivitet benyttes for å fylle tiden i måltidssituasjon eller ledig tid, og dermed blir tilfeldig.

Høytlesning av kvalitet skjer ikke automatisk, men skapes av systematisk og gjennomtenkt planlegging hvor implementering av spesifikke egenskaper og grep gjør aktiviteten til et læringsfremmende verktøy (Hisrich & McCaffrey, 2021, s.12). Det å se en litterær teksts muligheter i lys av elevene sine forutsetninger og kompetanse, samt hvor en kan sette inn grep for å gjøre hensiktsmessige tolkninger, opplevelser og meningsskapning tilgjengeliggjort for forklaring og forhandling er viktige overveielser for lærere i forkant av høytlesninga. For å få innblikk i hvordan lærerne tenker om det å planlegge for høytlesning ble forskningsdeltagerne spurt spørsmålet: «Gjør du noen forberedelser i forkant av høytlesning?» Hanne svarer «Ja, jeg liker jo å se i den først (..) Slik at jeg setter meg litt inn i hva den handler om da og tema. Eller og så blar jeg og så ser jeg på bilder og så bruker jeg nå å ta bilder av bildene.». Her forteller hun at det er viktig for henne å kjenne til boka hun skal lese slik at hun kjenner til handlingen og temaet som er i boka. Når Hanne bruker ord som «blar i» opplever jeg derimot at forberedelsene i størst grad handler om å kjenne til, og ikke i utstrakt grad bli fortrolig med de didaktiske mulighetene som ligger i den aktuelle teksten. I henhold til å gjennomføre høytlesning av dialogisk karakter trekker Lennox (2013, s.383) frem at lærernes forberedelser er viktig for å identifisere muligheter som foreligger i den enkelte teksten eller forutse hva som kan oppstå i tolkningsfellesskapet i høytlesninga. Elevene bør gjøres til aktive deltagere i høytlesninga, og dermed må lærerne forberede seg på grep de kan bruke for å engasjere elevene til å språkliggjøre opplevelse, tolkninger og meningsskapning. Dette for å se muligheter for å skape interaksjon, forhandling og dialog, som ved flere ganger er stadfestet viktigste egenskapen for potensialet i høytlesning (Håland et al., 2021). Hanne trekker for eksempel ikke frem at hun i disse forberedelsene ser på hvor hun som lærer kan gjøre grep for å engasjere elevene eller hvor hun identifiserer muligheter for å trekke frem ulike tolkninger og meninger til forhandling.

Videre i forbindelse med forberedelser er det ingen av forskningsdeltagerne som kommer med noen aspekter som peker mot at de i stor grad forbereder seg på innholdet i de litterære tekstene. Tre av lærerne forteller imidlertid at de tar bilder av illustrasjonene for å vise frem. Anette begrunner det slik: «Fordi at jeg vil ha bildebøker som jeg synes har fine illustrasjoner (..) så jeg har tatt bilder av bøkene» og flere av de andre trekker også frem at det er viktig å vise frem illustrasjonene for de er viktig del av det narrative

innholdet i teksten. I analysekategorien «formål og effekt ved høytlesning» trakk lærerne frem å gi elevene leseopplevelser som et viktig formål. På måten forskningsdeltagerne vektlegger illustrasjonene oppleves de som et verktøy for å skape leseopplevelser til elevene og til å «fenge» de. Ingen av lærerne uttrykker derimot hvordan illustrasjonene kan være et verktøy for å belyse elevenes perseptuelle eller emosjonelle responser, og litterære virkemiddel som f.eks. ikonotekst. Bevissthet om egne responser og fortolkninger knyttet til sammenhengen mellom tekst og bilde og kunnskap om litterære virkemidler og bildespråk er sentrale elementer innenfor litterær kompetanse (Hennig, 2010, s.83). Forberedelsene lærerne beskriver handler i størst grad handler om å ha sett gjennom teksten og tatt bilder av teksten for å gi opplevelse, og ikke identifisere hvor det foreligger muligheter for å lære elevene å oppleve, forstå og lese litterære tekster. Pentimonti & Justice (2010) trekker frem det å se elevenes behov og ståsted i lys av litteraturens muligheter som viktig for å lage en høytlesningssituasjon som fungerer som et støttende stillas i elevenes utvikling, og dette kommer ikke frem i det forskningsdeltagerne i denne studien uttrykker. Lærernes forestillinger knyttet til forberedelser til høytlesning styrker opplevelsen av at høytlesning blir en tilfeldig aktivitet som foregår utenfor leseopplæringa. Inntrykket blir at høytlesning brukes for å gi en opplevelse der og da, og da kan kategoriseres mer som en underholdningsaktivitet enn en didaktisk metode for læringsfremmende undervisning.

Å relatere høytlesning til andre lese- og skriveaktiviteter i opplæringa som f.eks. å la elevene produsere tekst i relasjon til leseopplevelsen eller velge bøker i samme sjanger som kan sammenlignes bidrar til at høytlesninga ikke fremstår som en isolert aktivitet, men som en del av en helhetlig tilnærming til leseopplæring (Fisher et al., 2004, s.13). Forskningsdeltagerne ble spurt om de hadde knyttet høytlesning opp mot noe de hadde arbeidet med i fagene og Lillian svarer: «Det har ikke vært mye det nei, men det er noe som jeg tenker som.. Ja, et forbedringspotensiale hos meg». Lillians ytring viser at Lillian helt eksplisitt forteller at høytlesninga i liten grad har vært en del av det som er arbeidet med i fagene. Når høytlesninga ikke benyttes som et faglig tilskudd er det jo naturlig at aktiviteten ikke forberedes på samme måte av lærerne som innholdet de benytter i leseopplæringa. Samtidig ser vi hun har en refleksjon på at det her foreligger et forbedringspotensiale i egen praksis. Dette indikerer at hun er bevisst at bruk av høytlesning knyttet til faglig læring kan gi god effekter knyttet til elevenes læringsutbytte og leseutvikling. Også Hanne forteller å i liten grad å ha brukt høytlesninga inn i andre aktiviteter: «Jeg ser jo at veldig mange på en måte har et stort opplegg i forhold til ei bok da. Kanskje litt.. Både det kreative og ja.. Både før og etter lesing og sånn på en måte. Det har jeg ikke gjort så mye. Jeg har prøvd meg på det. Det har jeg gjort. Innimellom. Men det har liksom vært litt sånn sporadisk. Jeg skulle kanskje ønske at jeg var flinkere til det». Hanne er også som de andre opptatt av at hun skulle ønske hun tok i bruk høytlesninga i større grad enn det hun gjør. Samtidig reflekterer hun at det kan foreligge potensiale i det å gjennomføre for- eller etterarbeid knyttet til høytlesninga for å innlemme det mer i undervisning. Fisher et al. (2004) trekker også frem dette som et av sju komponenter som er avgjørende for god høytlesningspraksis hos lærere. Slik både Lillian og Hanne beskriver det ser det ut til at det i liten grad gjennomføres lese- og skriveoppgaver i relasjon til den høytlesninga som lærer har gjort for elevene. Begge to har imidlertid forestillinger om å i større grad ha mulighet for å ta i bruk høytlesning i relasjon med andre aktivitet.

Gjennom høytlesning kan høytleseren være en god lesemodell for tilhørerne. Flere av lærernes utsagn om hvordan de leser har jeg plassert i underkategorien «lesestil». Blant annet beskriver Anette «Å bruke stemmen litt (..) Så i dag så sto jeg faktisk midt på

gulvet og gikk litt rundt. Jeg tror at jeg har de litt mer i grepet mitt da enn hvis jeg hadde satt meg der fremme ved tavla og lest». Anette beskriver å bruke både stemme, posisjonering og kroppsspråk som virkemidler for å ha elevene i et grep mens hun leser. Utsagnet peker mot at hun opplever det enklere å gripe elevene dersom hun gjør grep, enn om hun ikke hadde gjort noe. Trym viser også til lesestil: «Ja, det er vel kanskje først og fremst måten jeg leser det på. At de skjønner at jeg er helt inne i historia og lever meg inn i de rollene». Når Trym her beskriver at elevene skal skjønne at han lever seg inn tolker jeg dette til at han ønsker å vise elevene hvordan han selv stiger inn i den verden som litteraturen, slik at de selv vil bli motivert til å ønske å ta en del i denne verden. Å være bevisst egen lesestil er også noe Fisher et al. (2004, s. 12) peker på som viktig for at lærere skal være gode lesemodeller. De beskriver det slik at dersom høytleseren har øvd på teksten vil fremførelsen av den i større grad appellere til tilhørerne. Siden to av forskningsdeltagerne trekker frem lesestil kan det se ut til at de er bevisst hvordan lesestil kan være et middel for bedre lykket å gripe elevene eller som et grep for å gjøre det enklere for elevene å leve seg inn i teksten. Grepene lærerne forklarer omkring lesestil står også i stil med de forestillingene de har beskrevet om å gi elevene tilgang på litterære opplevelser som et viktig formål ved høytlesning og de bruker grepene som verktøy for å tilby elevene engasjerende leseopplevelser

I planleggingen av intervjuene hadde jeg ikke vurdert å spørre lærerne om hvilke forestillinger de har om rammene rundt høytlesningssituasjonene, men i kodingen av materialet kom det frem flere ganger at forskningsdeltagerne var opptatt av dette med rammer. Hanne presenterer sin forestilling av hvilke rammer hun ønsker under en høytlesningsstund: «Altså når vi skal spise under et måltid da så er det noen rammer for at du får ikke gå til vasken og søpla att og frem. Det skal være litt rolig, sitt bare i ro til jeg er ferdig å lese da. Slik at du får konsentrert seg og lyttet og slik». Også Anette beskriver å ha rammer: «Jeg slår av lyset og setter på.. Og så sier jeg at nå må dere finne dere en god plass for nå begynner jeg å lese snart og da skal det være helt stille. Jeg tror det er det jeg sier». Et tydelig fellestrekk mellom både Hannes og Anettes trekk er hvordan begge uttrykker «det skal være rolig eller helt stille» mens de leser. En klart uttalt egenskap ved dialogisk høytlesning handler derimot om å skape interaksjon som aktiviserer alle partene i høytlesninga til likeverdige leseparter. Når både Hanne og Anette beskriver forestillinger om ønske om ro og stillhet står dette i motsetning til disse dialogiske egenskapene. I en dialog kreves det rom for samtale, men med rammer som peker mot at det ikke er lov å snakke underveis i høytlesninga, vil det gi signaler om at barna kun skal være lyttende. En kan derfor tenke seg at lærerne i liten grad nytter seg av strategier underveis i lesinga for å engasjere elevene aktivt inn i leseprosessen. Dette gir indikasjoner på at høytlesninga forskningsdeltagerne gjennomfører ikke har en stor dialogisk karakter.

Å legge til rette for dialogisk høytlesning handler om å gjøre elever til likeverdige parter i lesinga, og det er interessant å se på hvilke forestillinger forskningsdeltagerne i denne studien har omkring elevinvolvering. På spørsmålet «Planlegger du for noen elevaktiviteter før, underveis eller i etterkant av lesinga?» svarer Anette slik: «Nei vet du, der tror jeg at jeg har sviktet litt (..) Jeg tror kanskje vi har skrevet noe slike små gjenfortellinger (..) Og at vi brukte boken som ide-starter for å skrive sine egne fantastiske fortellinger, men jeg har ikke vært veldig flink og laget egne opplegg til bøker jeg har lest nei». Her svarer Anette helt klart at hun i liten grad har benyttet seg av planlagte aktiviteter som elevene engasjeres i relatert til høytlesninga. Hun nevner noen eksempler, men bruker også her ord som «jeg tror». Ordvalgene bidrar til et inntrykk av at det å legge opp til aktiviteter som engasjerer elevene ikke er noe som hun har hatt et

stort fokus på i arbeidet med høytlesning. Ingen av de andre lærerne beskriver å gjøre mye elevaktiviteter. Lillian er i utsagnet under tydelig på at hun opplever å ha vært for dårlig til å bruke elevaktiviteter, men reflekterer over mulighetene ved det: «Jeg tenker jo om meg selv at jeg har vært for dårlig på arbeidet rundt høytlesinga da.. Men jeg tror nok at man kan gjøre mye mer. Både kanskje bruke musikk. Kanskje ta ut bilder fra en bok, ut av sammenhengen og snakke om bildene på forhånd som hva er det her bildet, hva betyr det her bildet, hva kan det være. At man kan gjør sånne ting for å få ungene engasjert da». I siste setning relaterer Lillian at bruken av elevaktiviteter i større grad kan gjøre elevene engasjert. Lillian har også tidligere snakket frem å skape dialog mellom partene i høytlesninga som noe hun kunne tenkt seg å få til mer av. Bruken av hensiktsmessige elevaktiviteter kan i større grad engasjere elevene inn i lesinga om kan føre til utbytte knyttet til litterær kompetanse. Å benytte seg av aktiviteter før, underveis og i etterkant av lesing kan invitere til å engasjeres i sanselige responser, meningsskapinger og tolkninger i større grad enn dersom høytlesninga foregår som monolog opplesning uten bruk av elevinvolvering. Når lærerne forteller om lite bruk av elevaktiviteter og elevengasjering peker det mot forestillinger om en høytlesning hvor lærer i stor grad er den utøvende i høytlesningsaktiviteten, og dermed en monolog opplesning.

Selv om lærerne ikke konkret nevner det som elevaktivitet kommer vi flere ganger gjennom intervjuene innom hvordan samtale er noe alle forskningsdeltagerne relaterer til høytlesning. Pentimonti & Justice (2010) beskriver den skapte sosiale konteksten og kvaliteten på samtalen underveis i høytlesninga som avgjørende faktorer for innvirkningen høytlesninga har på elevenes utvikling av litterær kompetanse. Trym forteller: «Jeg har veldig stort rom for å stoppe opp å prate om hvis det er et eller annet som har skjedd i historien eller noe sånt. At vi tar med deres egne erfaringer. Eller at jeg selv kommer på en ting fra jeg selv var liten eller noe sånn.» Jeg opplever at Trym beskriver en forestilling om at han godt kan la det utspille seg samtaler om teksten, hvis det er aktuelt å koble på noen assosiasjoner eller erfaringer elevene eller han synes er relevante. Evnen lærere har til å trekke elever inn i samtaler om tekst som utfordrer deres språklige og konseptuelle evner som f.eks. dekontekstualisert språk er kjernen i det som gjør dialogisk høytlesning til en signifikant læringsfremmende aktivitet (Lennox, 2013, s.384). Tryms forestillinger om samtale under høytlesninga peker mot at det i høytlesningsaktiviteter tilrettelagt av han kan oppstå en språkliggjøring av tekstens innhold som kan invitere til utvidede samtaler om konsepter og tema som er læringsfremmede og som støtter elevene til å utvikle seg som aktive lesere.

Lærere som er bevisst på at elever som stilles åpne spørsmål knyttet til tekstens innhold, oppmuntres til å utvide språket og får tilbakemelding på egne innspill med utgangspunkt i eget ståsted har større sjanse for å også internalisere slike egenskaper når de selv leser (Kindle, 2011). Lærers grep for å aktivisere elevene i høytlesning vil dermed fungere som modellering og et støttende stillas som istandsetter elevene gradvis til selv å bli aktive lesere. På spørsmål om hvordan hun arbeider med samtaler svarer Lillian: «Det jeg gjør da er at jeg stopper ofte underveis. Så spør jeg ungene «hva sa han her?» eller «hvorfor sa han det» eller «hva var det som skjedde nå?» eller «hva betyr det ordet?». Vi ser her at Lillian presenterer at hun kan gjøre grep som f.eks. spørsmål underveis i høytlesninga for å støtte og oppmuntre elever til å bli aktive i meningsskapinga og tolkninga av teksten. Noen av spørsmålene Lillian beskriver har åpen form som inviterer til at elevene kan beskrive hvordan de forstår meningsinnholdet eller reflektere ut fra sin forståelse og nivå. Jeg spør også Anette om hvordan hun driver med samtale og hun svarer: «Det hender seg jo at noen sier «Hva betyr det?». Og da stopper jeg jo automatisk. Og så

hender det seg at jeg leser ord som jeg tenker «vet dere egentlig hva dette betyr?» og så spør jeg dem om de vet hva det betyr, og da får vi ofte fine samtaler rundt det da». Også Anette viser at hun bruker spørsmål som grep underveis i lesinga. Det som skiller Anettes fra Lillians utsagn, er derimot at spørsmålene hun presenterer i stor grad handler om å definere ord og blir slik mer snevrere enn de spørsmålene Lillian tidligere har presentert. Alle forskningsdeltagerne har vist positive forestillinger om bruk av samtaler i høytlesningsaktiviteter, og kan dermed gi indikasjoner på at det kan oppstå læringsfremmede samtaler underveis i høytlesninga som skjer i deres klasserom.

Høytlesning av dialogisk karakter handler om å gjøre elever til en likeverdig part i lesingene, og deres intuitive responser og tolkninger underveis i lesinga er viktig å vektlegge og utnytte potensialet i (Lennox, 2013, s.382). Både i Lillians og Anettes utsagn ovenfor er de eksplisitt på at det er de som i størst grad definerer hvor det skal stoppes underveis i lesinga. Dette peker mot at det er de som avgjør hvor i teksten det foreligger gode muligheter for språkliggjøring av konsepter og ulik tematikk. I en slik tilnærming, hvor lærerne bestemmer stoppene, vil derimot ikke elevenes spontane responser og refleksjoner ikke få like store muligheter for å utspille seg og potensialet som ligger i dette kan bli borte. I innledningen trakk jeg frem Gretas intuitive respons på en litterær tekst. I denne lå det store muligheter for å diskutere konseptet om det å være glad i noen og hvordan vi behandler de. I en tilnærming hvor det kun er lærer som bestemmer hvor det er hensiktsmessig å snakke om innholdet ville det vært fare for at Gretas respons ikke ble anerkjent og bygget videre på. Anette beskriver imidlertid at noen ganger kommer det innspill fra elevene. Når hun bruker ordet «hender» kan det tenkes at dette ikke skjer så ofte. Det kommer lite frem gjennom intervjuene at lærerne gjør eksplisitte grep for å engasjere elevene inn i lesinga. Gjennom det lærerne uttrykker er det i stor grad de som definerer hvor det er hensiktsmessig å ta små samtalestopper. Dette peker mot at det er lærerne som fører premissene for når og hvor mye det skal gis rom for samtale gjennom høytlesninga.

Skal høytlesning ha vellykket bruk av samtale som stillasbygging krever det solid didaktisk kompetanse og kjennskap til egne elever. Systematiske forberedelser hvor lærerne skaper et tydelig formål med lesinga, identifiserer muligheter i teksten for samtale og forutser mulige opplevelser, tolkninger og meningsskapinger knyttet til sine elever for å se for seg bruk av mulige støttestrategier er avgjørende (Fisher et al., 2004, s. 12-13). Alle forskningsdeltagerne har imidlertid tidligere beskrevet at de ikke gjør noen spesifikke forberedelser i forkant av lesinga, annet enn å ta bilde av illustrasjoner og se gjennom boka. Med tanke på å skape samtaler kommer ingen av de inn på at de forbereder egnede steder i teksten for å vektlegge og løfte frem enten egneskaper ved den litterære teksten eller ulike måter å oppleve, tolke og respondere på tekst. Mangelen på forberedelser skaper en antagelse om at samtalestoppene bestemmes intuitivt underveis i lesinga og dermed ikke er en del av et eksplisitt formål knyttet til høytlesninga. Disiplinert planlegging av høytlesningsaktiviteter er avgjørende for at høytlesning skal fungere som et godt didaktisk verktøy og høytlesning blir en literacyutviklende aktivitet (Hisrich & McCaffrey, 2021, 12). Forskningsdeltagernes forestillinger peker mot bruk av spontane samtaler som er en del av her- og nåsituasjonen, og ikke satt i sammenheng med et didaktisk formål eller med tanke på utvikling av lesekompetanse. Det gir et større potensial hos forskningsdeltagerne til å bruke forberedelser til å i større grad være bevisst det å bruke samtale under høytlesning som støttende stillas for alle elevers leseutvikling.

Tekstene som leses under høytlesning legger føringer for mulighetene som skapes i situasjonen, og det er interessant å se hvilken praksis lærerne beskriver når de skal velge ut litteratur til høytlesning. Hanne forteller «jeg vet ikke om det er noe sånn spesielt, men jeg tenker jo at om det er noe som kan passe til klassen. Hvis vi har for eksempel om klassemiljø, kunne det ha passet noe der så kunne jeg jo ha funnet en bok som er fin å lese i forhold til det da. Men hvis det er bare en koseboklesing som ikke er en bok som skal henge på noe så er det nå kanskje litt om hva ungene er interessert i og hva som er populært som de kanskje kunne tenke seg til å høre på og litt sånt og». Hanne presenterer her en forestilling om valg av tekst som i størst grad er motivert av de som skal høre på, og de andre forskningsdeltagerne gir uttrykk for lignende forestillinger. Hun ønsker å velge tekster som kan passe til elevenes interessert eller til å bygge klassemiljøet. Ingen av forskningsdeltagerne presenterer forestillinger om at det er faglige tilnærminger til tekstutvalget. Litteraturens mangfoldige muligheter kommer derfor ikke frem i lærernes forestillinger. Ulik sjangre påvirker hva som blir vektlagt i interaksjonen som oppstår underveis i høytlesninga og eksponeringa av ulike sjangre kan dermed ha stor effekt til å drive frem ulik utvikling av lesekompetanse (Pentimonti et al., 2011, s.200). Det er viktig å velge ut litteratur som har til hensikt å bygge videre på elevenes litterære kompetanse, men også utvide og utfordre elevenes forestillinger (Blok Johansen, 2019). Lærernes forestillinger om tekstutvalg vektlegger derimot at litteraturen skal ha underholdningsverdi, og står i motsetning til de teoretiske perspektivene som viser til at litteraturen også bør velges ut fra sine egenskaper og muligheter.

Kvaliteten på høytlesninga blir avgjort av egenskapene som er tilstede, og de forestillingene forskningsdeltagerne har gitt kan dermed gi en indikasjon på de egenskapene som er tilstede ved deres høytlesningssituasjoner.

Når tre av lærerne uttrykker forestillinger om at høytlesning i aller størst grad skjer utenfor undervisningstid, og Anette beskriver at hun benytter det i ledig tid gir det et inntrykk av at mye av høytlesninga foregår i annen tid enn undervisning og leseopplæring. Lærerne er opptatt av å ha tydelige ramme rundt høytlesningssituasjonene, da i form av at det skal være stille, og elevene skal innta lytterposisjon. Slike forestillinger er derimot en motsetning til egenskaper som trekkes frem i prinsipper for dialogisk høytlesning og indikerer en høytlesningsaktivitet med mye monolog. Lærerne beskriver i liten grad å forberede seg til høytlesningssituasjonene og lite bruk av utvidede elevaktiviteter knyttet til høytlesninga. De trekker derimot frem at de kan legge inn noen samtalestopp underveis dersom de opplever det som relevant. Siden de forteller at de ikke forbereder seg kan vi anta at disse stoppene velges spontant og er uplanlagte. Kriteriene for tekstutvalg som de presenterer handler i størst grad om at litteraturen skal ha underholdningsverdi for elevene og dem selv, og ikke med bakgrunn i elevenes kompetanse eller litteraturens didaktiske muligheter. For at høytlesning skal brukes for å støtte litterær kompetanse har vi i teorikapitlet sett at et avgjørende moment er bevisst forberedelse og gjennomføring av aktiviteten, hvor også bevisst tekstutvalg er en sentral del av det. Lærernes forestillinger gir en fornemmelse om at høytlesning i størst grad vektlegges som underholdningsaktivitet for å skape opplevelser, fremfor en undervisningsaktivitet for å systematisk bygge og videreutvikle elevenes litterære kompetanse.

4.5 Sentrale funn

Denne studien undersøker fire småskolelæreres forestillinger om høytlesning og bruk av høytlesning. I analysen av transkripsjonene finner jeg tre sentrale og viktige funn omkring lærernes som er viktige å nevne om lærernes forestillinger. Det første funnet handler om at lærernes forestillinger indikerer liten grad av bevisste grep for elevinvolvering i høytlesninga. Lærerne beskriver få forestillinger som viser til å gjøre grep for dialog og å engasjere elevene til likeverdige parter i lesinga. De beskriver i liten grad å forberede samtaler hvor det vektlegges at elevene gis rom for å vise egen meningsskaping. De er imidlertid stor grad opptatt av tydelige rammer og stillhet som står i direkte motpol til dialog og gjør det umulig å ta i bruk dialogisk høytlesning.

Studiens andre funn er at forskningsdeltagerne uttrykker forestillinger om høytlesning som underholdningsaktivitet fremfor tolkningsfelleskap. Alle forskningsdeltagerne presenterer leseopplevelse som et avgjørende formål, samtidig vektlegger de i liten grad hvordan høytlesning med dialogiske egenskaper både kan bidra til å utvikle litterær kompetanse og evnen til å innta en estetisk leseposisjon. Forskningsdeltagerne beskriver at høytlesninga skal være en behagelig stund og en pause fra arbeid, og dermed mer som en underholdning. Ingen av forskningsdeltagerne beskriver å være bevisst hvordan deltagerne i høytlesningsaktiviteter både kan utfordre og støtte hverandres litterære kompetanse gjennom samtale og argumentasjon av ulike tolkninger og perseptuelle responser i møte med teksten. Tolkningsfelleskapet står dermed ikke sentralt i forskningsdeltagernes forestillinger. Samtidig peker flere av forskningsdeltagerne på at det foreligger et større potensial i dette i deres praksis, noe som peker mot det tredje funnet. Dette funnet viser at forskningsdeltagerne i denne studien har gode holdninger og motiver knyttet til bruk av høytlesning. Flere av de peker på at de ser et stort potensial i høytlesning, og at aktiviteten skulle fått mer plass og bli gjort mer ut av. Lærerne liker å lese for elevene og gir uttrykk for at høytlesning er en arena som har mange positive egenskaper ved seg.

5 Diskusjon

Gjennom denne studien har formålet vært å se på hvilke forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis fire lærere på småtrinnet uttrykker gjennom dybdeintervjuer. I analysen kom det frem tre sentrale funn omkring lærernes høytlesning: lav grad av bevisst elevinvolvering, høytlesning beskrives som underholdning fremfor tolkningsfelleskap og lærerne vier lite tid til høytlesning, men viser gode holdninger og motiver. Videre vil jeg drøfte disse tre funnene opp mot studiens siste forskningsspørsmål: Hvordan forholder lærernes forestillinger om høytlesning og beskrevne høytlesningspraksis seg til perspektiver på dialogisk høytlesning, helhetlig leseopplæring og læreplanens føringer? Dette kapitlet er derfor utformet med et delkapittel til hvert funn, hvor funnene drøftes.

5.1 Lav grad av bevisst elevinvolvering

En avgjørende egenskap ved dialogisk høytlesning er hvordan elevene underveis i høytlesningsaktiviteten gjøres til en likeverdig part i lesinga, gjennom interaksjon underveis i aktiviteten (Lennox, 2013, s.282). Å bli en slik likeverdig part krever at elevene engasjeres aktivt. Grepene lærere tar i bruk grep for å engasjere elever til å dele og språkliggjøre sine intuitive sansemessige opplevelser, meningsskaping og tolkninger er viktig (Mjør, 2009). Forskningsdeltagerne har alle forestillinger hvor de ønsker at elevene deres skal bli «grepet» og oppleve litteratur, noe som viser at de ønsker at elevene deres skal engasjeres inn i litteraturen som blir tilbudt. Samtidig kommer det i datamaterialet frem få forestillinger hvor de eksplisitt beskriver hvordan elevene skal engasjeres og beskrive sine leseopplevelser for læreren eller andre elever. De beskriver i liten grad plass i høytlesninga si til samtale om de opplevelsene som oppstår hos elevene og hva med teksten som skaper disse. Dersom lærere i høytlesning tar i bruk grep som modellering, undring, spørsmål og dialog om responser og opplevelse av litterære virkemidler og egenskaper ved tekst gjøres elevene i større grad mer engasjert i hvilke strukturer i en litterær tekst som gir leseopplevelser (Lennox, 2013, s.383). De blir mer bevisst hvordan bruk av ord, språklige bilder, illustrasjoner o.l. påvirker dem emosjonelt og estetisk gjennom lesingen, og gjennom samtalestopp kan også andre elever bli bevisstgjort på det samme. Lærernes forestillinger beskriver derimot en høytlesningspraksis hvor elevene gis leseopplevelser gjennom lærerens formidling av teksten, fremfor språkliggjøring og vektlegging av transaksjonen som skjer mellom leser og tekst. De estetiske leseoplevelsene elever opplever kan derfor ofte tenkes å bli usagt og ikke bli gjort tilgjengelig for andre. Konsekvenser av slike signaler kan bli det Rosenblatt, (1994) beskriver som en kultur i felleskapet omkring at estetiske responser på tekst ikke er relevante å snakke om under lesing av litteratur. Elevene kan stå i fare for å velge å ikke vektlegge sine transaksjoner i møte med litterære tekster, fordi de opplever de som irrelevant.

Egenskaper som vektlegging av intuitive elevresponser i møte med tekst, stillasbygging under lesing eller andre tydelige grep for å skape dialog gjennom høytlesninga er lite vektlagt i lærernes forestillinger gjennom intervjuene. Læreres bruk av grep er et sentralt moment innenfor dialogisk høytlesning, og bevisst bruk av slike grep er det som skaper engasjement hos elevene (Lennox, 2013, s. 382). Grepene brukes for å engasjere

elevene til å holde oppmerksomheten på teksten, skape og uttrykke forestillingsverdener og utvide tekstens innhold ved dekontekstualisert tale. De engasjeres til å utvikle sine redskaper som er viktig for å kunne ta del i tolkningsfelleskap (Nicolaysen & Aase, 2005). Lærerne i denne studien beskriver i lav grad å gjøre grep for å engasjere elevene muntlig i selve situasjonen, og det kan se ut til at det gjøres lite forberedelser knyttet til å gjøre alle elevene til likestilte deltagere i lesinga av tekster. Mangelen på forestillinger om grep for å engasjere og utvikle elevenes redskaper peker mot at det er fare for at det blir tilfeldig hvilke elever som kobler seg på, og hvem som ikke gjør det. Lærerne beskriver også elever som ikke engasjeres inn i høytlesninga som en utfordring, men viser ikke til at de planlegger noen grep for å engasjere disse elevene.

Forskningsdeltagerne kommer imidlertid frem med at de i noen grad bruker spørsmål om orddefinisjoner og innholdet i teksten som grep noen ganger. De beskriver å av og til bruke samtale underveis i høytlesninga. Rommene for samtale er derimot lærerdefinert, og i liten grad ut ifra elevinnspill. I intervjuene kommer det også frem forestillinger hvor lærerne i stor grad vektlegger tydelige rammer i høytlesningssituasjonene, som at elevene skal være stille og i ro på plassen sin. Rammene opplever jeg står i motsetning til idealet om at elever i dialogisk høytlesning skal gjøres til likeverdige parter. I dialogisk høytlesning er det viktig at lærer er lydhør for elevinnspill og improviserer ut fra dem, samtidig med å ha et mål og en retning for høytlesninga (Nicolaysen & Aase, 2005, s. 117). Dette krever inngående kunnskap om egenskaper ved den enkelte teksten og hvordan barn tilegner seg litterær kompetanse, og krever forarbeid fra læreren.

Fisher et al. (2004, s.11) presenterer hvordan lærere som forbereder seg til høytlesning ofte stopper ved hensiktsmessige steder i teksten, og kan identifisere muligheter som foreligger i elevinnspill knyttet til teksten. Forskningsdeltagerne i denne studien nevner i liten grad forestillinger om å forberede seg på de ulike litterære tekster egenskaper og muligheter, sett i lys av sine egne elever. De gir ikke uttrykk for at de på forhånd har identifisert steder i tekstene hvor elever kan tenkes å oppleve glede, spenning, sorg, o.l., eller meningsskaping. De få samtalestoppepunktene de beskriver å bruke oppleves derfor spontane og de aktive grepene forskningsdeltagerne presenterer for å engasjere elevene gjennom høytlesninga blir derfor tilfeldig. Det blir derfor vanskelig å se for seg at forskningsdeltagerne har forestillinger om at elevene skal gjøres til en likeverdig part i lesinga gjennom bruk av dialog og litterære samtaler.

Læreres forberedelser har nær sammenheng med kvaliteten på stillasbygginga som tilbys underveis i høytlesningsaktiviteter og elevinvolveringa. Stillasbygging underveis i høytlesning er avgjørende for elevenes deltagelse, og for det litterære læringspotensialet (Pentimonti & Justice, 2010, s. 241). Forskningsdeltagernes utsagn om forberedelser kan peke mot liten grad av bevisst bruk av stillasbygging i høytlesningssituasjoner hos forskningsdeltagerne. De uttrykker ikke å være bevisst på å forberede seg på og ta i bruk støttestrategier som spørsmål, samtale og modellering som kan sikre meningsskaping og mulighet for engasjement hos alle elevene. Pentimonti og Justice (2010, s. 243) beskriver at effektiv stillasbygging krever at lærere har en solid kunnskap om de litterære konvensjonene og strukturene i litterære tekster, samt elevenes individuelle ståsted som litterære lesere. Denne kunnskapen påvirker lærerens evne til å være responsiv til elevene underveis i lesinga, og identifisere avgjørende elevinnspill. Litteraturdidaktisk kunnskap og kunnskap om elevers utvikling som litterære lesere påvirker i hvor stor grad lærerne er i stand til bruke stillasbygging til å støtte elevene til nye litterære oppdagelser i høytlesningssituasjonene. Slik som forskningsdeltagerne beskriver det, gjør de ikke didaktiske forberedelser og vurderinger, annet enn å ta bilde

av boken for visning. De beskriver derfor ikke å forberede interaksjon hvor effektiv stillasbygging er en vektlagt egenskap. Dette mener jeg peker mot at læringspotensialet i den høytlesningspraksisen forskningsdeltagerne presenterer er lavere enn dersom de i større grad har brukt tid på å gjøre didaktiske vurderinger og refleksjoner.

Den nære sammenhengen mellom effektiv stillasbygging og læringspotensial er også viktig å ta med seg med tanke på tilpasset opplæring. De elevene som betegnes som usofistikerte lesere har ofte mer behov for tilpasninger gjennom modellering av lesestrategier og deltagelse i litterære samtaler for å skape en rik forståelse av teksten, enn sofistikerte lesere (Nikolajeva, 2010). Hanne er den eneste forskningsdeltageren som nevner overordnet hvordan høytlesning kan bidra til at alle kan delta i et felleskap. Hun går derimot ikke nærmere inn på om hun gjør noe aktivt for å tilpasse, f.eks. gjennom stillasbygging. Evnen til å tilpasse har nær sammenheng mellom lærers didaktiske kompetanse. Dersom læreren derimot har lav tekstkunnskap og lite forståelse for flere måter å oppleve og forstå tekst på har det direkte konsekvenser for opptaket og evnen til å lede den litterære samtalen på en læringsfremmende måte (Nicolaysen & Aase, 2005, s.117). Det er nærliggende å tro at en lærer med lav litterær referanseramme i stor grad vil løfte frem og vektlegge elevinnspill som har likheter til sin egen opplevelse og tolkning av teksten, og gir lite rom en rik tilnærming. Elever som av læreren oppleves som sofistikert vil derfor oppleve verdsetting av sine initiativ. Elevinnspill som ikke sammenfaller med lærernes opplevelse og tolkning av tekst står da i fare for å bli plassert som usofistikert. En slik bevissthet om egen rolle som leder av høytlesninga og den litterære samtalen, for å engasjere alle elever, kommer ikke frem gjennom forskningsdeltagernes forestillinger.

Gjennom samtale underveis i høytlesning kan elevenes opplevelser, meningsskaping og forståelser blir språkliggjort og eksplisitt. Gjennom å være lydhør for innspillene påpeker Aase (Nicolaysen & Aase, 2005) at læreren kan gjøre seg viktige oppdagelser knyttet til elevenes strategier og meningsskaping i lesing av litterære tekster. Dersom samtale i liten grad er utbredt kan det derimot være krevende for læreren å følge elevene i sin utvikling av litterær kompetanse. I innledningen beskrev jeg en høytlesningsstund hvor eleven Greta relaterte innholdet i en litterær tekst til temaet å være glad i noen, og samtidig gjorde kompetansen eksplisitt tilgjengelig for meg som lærer. Oppdagelser om elevers litterære kompetanse, som eksempelet med Greta, gir lærere viktig innsikt med tanke på å bruke høytlesning av litterære tekster til tilpasset opplæring. F.eks. kunne jeg som lærer gjennom dialog med Greta utfordret henne på hvilke virkemidler i den litterære teksten som gjorde at hun trakk de slutningene som hun gjorde eller få henne til å reflektere videre på hvorfor vi noen ganger er slemme mot de vi er glade i.

Hadde derimot ikke Greta hatt rom for å språkliggjøre sin meningsskaping ville det ikke vært mulig for lærer å vite om Gretas evner, og heller ikke utfordre henne til å videre utvide hva hun mente med å få en vond følelse av å være slem med de man er glad i. Skal læreren få innblikk i elevenes litterære kompetanse og evne til å ta del i tolkningsfellesskap, er språkliggjøring og dialog avgjørende (Hisrich & McCaffrey, 2021, s.). I språkliggjøringen gis det rom for å vise litterære leseferdighet, og gå i forhandling med lærer eller andre elever om egen forståelse. Denne forhandlingen kan utfordre til nye perspektiver og måter å oppleve og tolke tekst. Ingen av forskningsdeltagerne i denne studien peker mot hvordan dialogen underveis i høytlesning kan bidra til en forståelse og innsikt i elevenes evne til å oppleve og tolke tekst. Det naturlig å tenke at noen elever er aktive uten at læreren gjør bevisste grep for å engasjere, og læreren kan dermed få innblikk i deres kompetanse. De elevene som ikke engasjeres inn i lesinga

naturlig havner derimot i bakgrunnen. Få forestillinger om høytlesningas potensial for å identifisere og støtte utviklinga av elevenes litterære kompetanse under høytlesning gjør at en kan tenke seg at forskningsdeltagerne står i fare for å ha en manglende oversikt over den litterære kompetansen hos elevene sine.

Forskningsdeltagerne oppleves i liten grad å være bevisst og ta i bruk litteraturdidaktiske prinsipper som dialogisk høytlesning og litterær samtale, hvor samtlige elever inviteres til å være aktive lesere underveis i selve høytlesningsaktiviteten. Forskningsdeltagernes forestillinger beskriver i stor grad høytlesning som en stund hvor elever blir tilbudt en litterær tekst uten at det vektlegges og brukes tid på ulike måter å oppleve og tolke tekst på, litterære konvensjoner og strukturer i litterære tekster. Forskning har også lignende funn ved at stillasbygging under høytlesning er lite utbredt og tilpasset for alle elever (Pentimonti & Justice, 2010, s. 246). Disse sammenfallende funnene antyder at elevenes utvikling som litterære lesere i stor grad blir individualisert og tilfeldig. Høytlesninga kan i verste fall gagne de som allerede har bredest litterær erfaring fra tidligere. For at forskningsdeltagerne i større grad skal bli bevisst læringspotensialet og viktige egenskaper ved dialogisk høytlesning peker forberedelser seg som et viktig tiltak. De uttrykker nå i liten grad å forberede seg. Skal de i større grad legge til rette for en høytlesning som er engasjerende og dialogisk, må de i større grad forberede høytlesningsstunder. Lignende funn finner også Hisrich og McCaffrey (2021, s. 17) som argumenterer for at lærere må oppdage behovet for planlegging for å legge til rette for effektive høytlesninger.

5.2 Høytlesning som underholdningsaktivitet fremfor tolkningsfelleskap

Å ha et tydelig formål for lesingen knyttet til utvikling av litterær leseferdighet er viktig og avgjørende for læringspotensialet. I analysekategorien «formål og effekt ved høytlesning» så vi hvordan alle lærerne løftet frem opplevelse som et avgjørende formål, hvor elevene skal gis mulighet for å bli grepet, leve seg inn i tekst og ta del i en felles opplevelse. Når forskningsdeltagerne nevner litterære opplevelser som et formål opplever jeg derimot ikke dette som synonymt med at de jobber med elevenes evne til å oppleve og lese tekst, samt estetiske leseprosesser. Jeg tolker at det slik at en kan se på leseopplevelse på to måter. Den ene handler om å se på opplevelse generelt som noe en positiv stund som gjør at en har lyst til å gjøre det mer, altså i dette tilfelle får større motivasjon for å lese. Dette velger jeg å kalle høytlesning som underholdning. Den andre måten å se på opplevelse handler om å rette oppmerksomheten mot de virkemidlene som forfatteren har benyttet i de litterære tekstene og hvordan disse påvirker de responsene vi har på lesinga. I begge måtene er perseptuelle responser en har underveis i lesinga sentralt, men det er graden av bevissthet og oppmerksomhet rundt disse responsene som er ulik.

Den sistnevnte måten å se på leseopplevelse kan vi se i sammenheng med Rosenblatts teori om estetiske leseprosesser (Rosenblatt, 1994). Rosenblatt (1994, s. 29) er opptatt av hvordan bevissthet omkring det å innta en estetisk leseposisjon i møte med tekster ikke handler om å tilfeldige assosiasjoner og sidespor, men heller er bevissthet om egen transaksjon i møte med tekstens virkemidler, språk og innhold. Estetisk leseposisjon handler derfor ikke bare om å assosiere tekstens innhold til noe morsomt og underholdene. Det er en bevissthet hos leseren om hvordan litterære virkemidler som for eksempel spesifikke ordvalg, rim og språklige bilder skaper perseptuelle og emosjonelle responser.

En må stille seg spørsmålet om estetisk oppmerksomhet og bevissthet er noe som kommer av seg selv, eller om det bør gjøres noe bevisst underveis i lesinga for å rette oppmerksomheten mot dette. Rosenblatt (1994, s. 32) er tydelig på at dette evnen til estetisk leseposisjon har sterk sammenheng med språk. For å utvikle evnen til estetisk lesing er det avgjørende å lære seg å ta i bruk et begrepsapparat i å uttrykke slik lesing. Dette skapes gjennom deltagelse tolkningsfelleskap. Gjennom samtale om perseptuelle responser og modellering av estetisk leseposisjon, gjøres elevene bevisst på hvordan en f.eks. legger oppmerksomheten på innholdet i språklige bilder. En språkkliggjøring av slike responser kan føre til at søkelyset rettes mot egenskaper i litteraturen som førte responser frem, f.eks. bruken av et spesifikt ord. Interaksjonen som oppstår, kan derfra bidra til å gi elevene redskaper for forståelse for estetisk lesing som gjør det lettere å oppdage og språkkliggjøre responser i møte med litteratur ved en senere anledning.

Når forskningsdeltagerne i sine forestillinger ikke nevner hvordan estetiske responser kan oppstå hos elevene underveis i leseprosessen og at disse er viktige å ta tak i der-og-da tolker jeg dette slik at det ikke er et avgjørende moment i deres bruk av begrepet leseopplevelse. En må derfor spørre seg om forskningsdeltagernes forestillinger fører til at en estetisk innfallsvinkel til å oppleve og lese litteratur ikke blir vektlagt og anerkjent. Rosenblatt (1994, s. 37) etterlyser også en større vektlegging av slike estetiske leseprosesser i undervisning for å oppøve evnen til å legge merke til forfatterens grep, og respondere på tekst. Jeg forstår det slik at forskningsdeltagerne beskriver en forestilling om at det å få en leseopplevelse, og bli grepet av noe, kommer av seg selv hos elevene når de blir lest høyt for. Jeg vil derfor si at lærerne har en forestilling om høytlesning som et middel for underholdningsopplevelse som kan gi elevene motivasjon til videre lesing. Det handler i stor grad om å skape en positiv stund og ramme for å lytte til litteratur. Å lære seg å håndtere, språkkliggjøre og systematisere perseptuelle responser som i en estetisk leseposisjon faller derimot i bakgrunnen. Utfordringen med denne måten å se på opplevelse blir tydelig når lærerne sier at de har utfordringer med å engasjere elevene, og samtidig ikke beskriver noen grep for å gjøre elevene aktive og engasjert i leseprosessen.

Forskningsdeltagerne er gjennom intervjuene lite presise på hvordan de gjennom høytlesning kan fokusere på spesifikke områder innenfor litterær kompetanse. Som et eksempel kan en i lesinga av bildebok velge å fokusere på hvordan bruk av farger i bildene kan påvirke stemningen det gir leseren, eller hvordan bruken av språklige bilder kan gi ulike responser hos ulike lesere. En kan ikke ta for gitt at en leser har evner til å legge merke til eller å sette ord på hva det er med en tekst som fører til tolkning og sansemessige opplevelser underveis i lesinga eller hvordan bruk av litterære virkemidler påvirker vår opplevelse og tolkning. Gjennom høytlesning kan en vektlegge og løfte frem hvordan forfatterens valg av ord påvirker de følelsene, spenningene vi som lesere har, og hvordan det kan være individuelle forskjeller i de responsene vi har på en tekst.

Skolen tilbyr en mulighet for at lesing kan være en aktivitet som skjer i kollektive situasjoner, der det blir mulig at tolkningsfelleskapet kan bli en arena hvor ulik tolkning, responser og forestillinger om tekst kan møtes ved språkkliggjøring (Nicolaysen & Aase, 2005). Det andre formålet med litteraturundervisning, å lære å oppleve og lese tekst, henger sammen med at elevene gjennom å få innblikk i og delta i forhandlinger om egen og andres forestillinger, tolkninger og lesemåte utvikler ny forståelse og redskaper til å møte tekst med. I teoridelen brukte jeg Lennox (2013) for å vise til dialogiske

egenskaper som avgjørende for om høytlesninga er en læringsfremmende aktivitet. Å gi rom å gå i dialog rundt mange ulike tolkninger er en egenskap som er avgjørende for læringspotensialet. Forskningsdeltagerne presenterer få forestillinger hvor de snakker om ønskelige egenskaper ved høytlesningsstundene de gjennomfører for å utnytte høytlesningskontekstens potensial for læring, og å etablere og utvikle tolkningsfelleskap. De beskriver at de bruker samtale underveis, men er i liten grad opptatt av egenskapene ved samtalene som oppstår i lesinga. Det kan derfor se ut til at de ikke vektlegger den rikdommen som kan ligge i samtaler om ulike tolkninger og perseptuelle responser på tekst, og tar det for gitt.

I en monolog lesing, som lærernes forestillinger peker mot, vil det naturlig nok også skje prosesser internt i tilhørernes tanker. Interne prosesser i høytlesning med monologe egenskaper blir derimot ikke utfordret eller beriket med andre tankemåter, og står i fare for å ikke løftes videre. En hovedtanke i sosiokulturell læringsteori er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre (Vygotskij & Cole, 1981). Å utvikle kunnskap om tekst, kontekst, lesing og litterær leseferdighet favner at en som leser er aktiv i møtet med teksten. Det krever at elevene slippes til gjennom dialog, hvor de får språkliggjøre og vise sin tolkning og forståelse av teksten (Nicolaysen & Aase, 2005, s. 107). Samtidig er det også viktig at elevene også utfordres av andres meningsforståelser slik at de blir nødt til å ta stilling til og vurdere sin egen forståelse, og da blir tolkningsfelleskapet viktig. I dialogen vil andres forståelser og tolkninger kunne bli tilgjengelig for medelevene. Lignende og motstridende forståelser har slik mulighet til å bli gjenstand for forhandling. I denne forhandlingen foreligger det tydelige potentialet for læring som tolkningsfelleskap som omgir høytlesning kan bidra med.

Forskningsdeltagerne beskriver derimot i liten grad forestillinger om at høytlesninga hos dem er en sosial kontekst hvor hensikten er å føre frem en forhandling om tekst, kontekst eller litterær lesing, hvor elevene må forholde seg til og ta inn over seg andres meningsforståelser. Når de ikke er opptatt av den sosiale konteksten blir det naturlig å spørre seg om konteksten i det hele tatt kan karakteriseres som et læringsfremmende tolkningsfelleskap. Når tolkningsfelleskap krever dialog og forhandling, og dette ikke blir vektlagt av forskningsdeltagerne, oppleves det at de beskriver en annen karakteristikk på konteksten som omgir høytlesninga enn det vi kan beskrive som tolkningsfelleskap. Egenskapene som beskrives gjennom lærernes forestillinger møter slik ikke de egenskapene som kjennetegner positive tolkningsfelleskap.

Forskningsdeltagernes mangel på forestillinger om den læringsfremmende sosiale konteksten i høytlesning, samt uttrykk for at de leser for lite, gir grunnlag for å diskutere hvilken posisjon litteraturarbeid har i forskningsdeltagernes undervisning. Det kan se ut til at forskningsdeltagerne i liten grad tar i bruk høytlesning og litterære samtaler med et formål om utvikling av litterær kompetanse hos elevene. Et betimelig spørsmål blir da hvorfor høytlesninga blir nedprioritert av lærerne. Handler det om mangel på fagdidaktisk kompetanse eller om at det er et press utenfra om at andre aktiviteter bør prioriteres. Læreplanen skal være førende for innholdet i skoleverket og vi har i innledningen sett at høytlesning ikke kommer frem eksplisitt i denne. Den beskriver et mål om en helhetlig leseopplæring, men er ikke eksplisitt til hvordan lærere skal arbeide for å oppfylle dette idealet. Samtidig så vi hvordan den kan tenkes å bygge opp under det inntrykket mange har om en vektlegging av tekniske leseferdigheter gjennom denne setningen: «Utviklingen av å kunne lese går fra den grunnleggende avkodningen til å lese, tolke, og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.» Det vil da kunne være relevant å spørre seg om en større vektlegging fra styringsdokumenter knyttet til dette med å se paralleller knyttet til helhetlig

leseopplæring og høytlesning kunne ført til at lærere i større grad føler de har større rom for å ta i bruk slike aktiviteter. Dersom det hadde kommet eksplisitt frem at en bør anerkjenne elevenes evne til å posisjonere seg som lesere, ville det kanskje kommet tydeligere frem at en bør arbeide med meningsfulle møter med tekst også i småskolen. Lærerne vil da kunne oppleve å ha større rom for å ta i bruk høytlesning i undervisningstiden.

5.3 Lærerne finner lite tid til høytlesning, men viser gode holdninger og motiver.

Lærerne sier alle at de leser for lite, og både Trym og Anette sier at det er andre ting som prioriteres foran dersom det blir travelt. De anerkjenner det som en viktig aktivitet knyttet til leseglede. Samtidig uttrykker de imidlertid at det er et press på hvor mye de skal igjennom og de gir uttrykk for at det vies lite tid til høytlesning i deres undervisning. Dette tolker jeg som en dissonans i de holdningene lærerne uttrykker, og den praksisen de beskriver. De beskriver høytlesning som signifikant viktig, men prioriterer andre aktiviteter foran.

Denne dissonansen blir tydelig når vi ser på lærernes vektlegging av forberedelser i forkant av høytlesning. Å ha et tydelig formål og en plan knyttet til gjennomføringa har flere trukket frem som avgjørende for kvaliteten ved høytlesning (Fisher et al., 2004; Håland et al., 2021). Dersom høytlesning skal være en læringsfremmende aktivitet er det viktig å forberede seg på de prosessene en ønsker i forkant slik at momenter innenfor litterær kompetanse kan vektlegges. Dersom en ønsker at elevene skal utøve ferdigheter knyttet til å danne seg forestillinger er det relevant å forberede seg på hvor i teksten det foreligger muligheter for å danne slike forestillinger og hvordan elevene skal gir mulighet til å uttrykke disse. Når mine forskningsdeltagere gir uttrykk for å i liten grad forberede seg til høytlesning kan det tenkes at det kan føre til konsekvenser for kvaliteten ved høytlesninga og de effektene som kan hentes ut.

Utsagnene i analysekategorien «holdninger til lesing og høytlesning» peker derimot mot at lærerne i denne studien har uttrykt positive holdninger både knyttet til seg selv som lesere av litteratur og knyttet til bruken av høytlesning opp mot elevene. Jeg opplever at lærerne i denne studien i stor grad har et ønske om å prioritere høytlesning og har mange forestillinger knyttet til fordelene og effektene ved den. Blant annet nevner Lillian at hun gjennom å organisere annerledes kanskje kan få til mer dialogiske egenskaper ved høytlesninga. Hanne og Anette beskriver også at de mener de kunne knyttet høytlesninga i større grad mot det de arbeidet mot i fag. De er også samstemte på at de i større grad kunne gjort grep for å gjøre elevene mer aktive. Jeg opplever derfor at det er et potensial i lærernes holdninger knyttet til å utvikle høytlesningspraksisen for å heve kvaliteten og gjøre aktiviteten mer læringsfremmende. Dersom lærerne utvikler didaktiske verktøy og kunnskaper om avgjørende egenskaper til tolkningsfelleskapet som omgir høytlesninga kan det føre til at de i større grad blir bevisst sin egen rolle som tilrettelegger. Dersom de tar i bruk mer forberedelser der de gjør seg vurderinger om muligheter i aktuelle tekster.

For at en endring av tilnærming til høytlesning hos lærerne skal skje, kan det være at det krever en større vektlegging av høytlesning fra styringsdokumenter som f.eks. læreplanen eller i utdanningsløpene for å bli lærere. Den helhetlige tilnærmingen til leseopplæring har fått større plass i de senere år. En etablert praksis tar ofte litt tid for å

endres, og det er naturlig å tenke at det vil ta tid for at småskolelærere har snudd den vektlegginga av teknisk leseferdighet som har dominert leseopplæringa tidligere.

6 Avsluttende betraktninger

Helhetlig leseopplæring handler om et aktivt litteraturarbeid hvor elevene blir gitt tilgang til å posisjonere seg som litterære lesere i meningsfulle kontekster. For å få dette til i småskolen må elevene bli gitt muligheten til å posisjonere seg som litterære lesere i et tolkningsfelleskap rundt høytlesningssituasjoner, siden de ikke selv har adekvate leseferdigheter enda. De dialogiske egenskapene i slike tolkningsfelleskapet er avgjørende egenskaper i høytlesningssituasjonene. I denne studien peker lærernes forestillinger mot at de ikke bruker høytlesning som et didaktisk verktøy for å utvikle elevenes litterære kompetanse eller evne til å delta i læringsfremmende tolkningsfelleskap. De beskriver i størst grad en høytlesningspraksis som oppleves som underholdningsaktiviteter og preget av monolog, hvor det i liten grad er vektlagt elevinvolvering underveis i aktiviteten. Konsekvensene av slike forestillinger er at målet om en helhetlig tilnærming til leseopplæring ikke blir realisert fordi det i større grad blir tilfeldig hvilke elever som er aktive i sin meningsskaping gjennom lesinga av teksten. Det vektlegges ikke en opplæring som skal lære alle elever å oppleve og lese litteratur, og det blir nærliggende å spørre seg om det foregår et aktivt litteraturarbeid i forskningsdeltagernes praksis.

Siden studien er en intervjustudie, sier den kun noe om de forestillingene forskningsdeltagerne uttrykker. Forestillingene gir viktige innblikk i hvordan lærerne tenker og opplever bruken av og posisjonen til høytlesning i eget klasserom. Samtidig gir den derimot ikke noe reelt bilde av den høytlesningspraksisen som foregår i klasserommene hos forskningsdeltagerne. Som forsker har jeg jo også en oppfatning knyttet til fenomenet høytlesning som er med å påvirke den tolkingen jeg gjør av lærernes utspill underveis i intervjuet, og i analysen av datamaterialet. Min oppfattelse er derfor med å prege funnene i studien og hvordan jeg tolker lærernes forestillinger om høytlesning og høytlesningspraksis. For å kunne si om hva som faktisk foregår i høytlesningssituasjonene måtte en gått inn med observasjon i slike situasjoner, og prøvd å avdekke hvilke egenskaper som er til stede. Dette hadde styrket studiens validitet og gyldighet til å kunne konkludere i større grad omkring den høytlesningspraksisen som omgir lærerne i studien.

6.1 Studiens implikasjoner og mulighet for videre forskning

Samtidig som denne studien har sine begrensninger har den sammenfallende funn med den norske studien Håland et al. (2021) knyttet til at høytlesning i størst grad foregår i måltidsituasjoner og samtale oppstår oftest for å definere ord. I både min og denne studien omgir lærerne å i liten grad forberede samtale knyttet til tekst og fokusere på et formål om å utvikle litterær kompetanse hos elevene. En slik praksis peker frem at det foreligger et større potensiale hos lærere i studiene til å bruke høytlesning mer aktivt som et didaktisk verktøy for å støtte småskoleelevers utvikling som litterære lesere i større grad. Høytlesninga ser ut til å ha en mer signifikant rolle som underholdning, enn som læringsfremmende aktivitet som en del av et aktivt litteraturarbeid. Et funn som kommer mer eksplisitt frem i denne studien er de positive holdningene og refleksjonene som lærerne gjør seg, som jeg mener er viktige med tanke på å snu

Det er naturlig å drøfte om disse sammenfallende funnene kan sier å gi noen indikasjoner høytlesning i størst grad fungerer som underholdning i småskolen i Norge. I forhold til Rammeplanens føringer skal litteratur og høytlesning allerede være en naturlig del elevenes hverdag når de begynner på skolen. Dersom det er en utbredt praksis hvor et aktivt litteraturarbeid i småskolen blir satt på vent til fordel for oppøving i tekniske leseferdigheter, står det motsetning til prinsippet om helhetlig leseopplæring. Dette kan føre til tilfeldig utvikling av litterær kompetanse, leseengasjement og lesemotivasjon hos elevene. Spørsmålet blir da om dette peker frem mot et behov for å øke vektleggingen av høytlesning i sentrale styringsdokumenter som læreplanen, og å utvikle småskolelæreres didaktiske kompetanse innenfor arbeid med litteratur?

Til videre forskning tenker jeg det ville vært relevant å gjennomføre studier som går inn i aktuelle høytlesningssituasjoner i småskoleklasser for å se på hvilke egenskaper som er til stede ved situasjonene og i de tolkningsfelleskapene som oppstår. Her ville en kunne se på læringspotensialet som oppstår i ulike situasjoner og sammenligne om det er ulik praksis hos ulike lærere og på ulike skoler.

Referanser

- Bjerke, C., & Johansen, R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave 2. opplag). Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Blok Johansen, M. (2019). *Litteratur og dannelse: At lade sig berige af noget andet end sig selv* (1. udgave). Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554–557. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (1. utg., 1. oppl). Gyldendal akademisk.
- Henning, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave, 1. opplag). Gyldendal.
- Hisrich, K. E., & McCaffrey, M. (2021). Planning and Preparing for Read-Alouds. *Illinois Reading Council Journal*, 49(2), 12–20. <https://doi.org/10.33600/IRCJ.49.2.2021.12>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2. utg). Univ.-Forl.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Kindle, K. J. (2011). Same Book, Different Experience: A Comparison of Shared Reading in Preschool Classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 13–34.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse—Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kraemer, L., McCabe, P., & Sinatra, R. (2012). The Effects of Read-Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/19388071.2011.557471>
- Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Cappelen Damm.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta fra <https://www.udir.no>. (u.å.).
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Henta fra <https://www.udir.no>. (u.å.).
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies* (Third edition). McGraw-Hill Open University Press.

- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds—An Avenue for Enhancing Children’s Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Liberg, C. (1990). *Learning how to read and write*. Dept. of Linguistics.
- Lundetre, K., & Tønnessen, F. E. (2021). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. Universitetet i Agder.
- Nicolaysen, B. K., & Aase, L. (Red.). (2005). *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv*. Samlaget.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers’ Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Justice, L. M. (2011). What are Preschool Teachers Reading in Their Classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197–236. <https://doi.org/10.1080/02702711003604484>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (Paperback ed). Southern Illinois University Press.
- Silverman, R., Crandell, J. D., & Carlis, L. (2013). Read Alouds and Beyond: The Effects of Read Aloud Extension Activities on Vocabulary in Head Start Classrooms. *Early Education & Development*, 24(2), 98–122. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.649679>
- Skau, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431–438. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informert samtykke - skjema

Vedlegg 3: Meldeskjema Sikt

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn og eget forhold til litteratur:

Hvilken bakgrunn har du som lærer frem til i dag?

Leser du selv litteratur og hvilket forhold har du til det?

Hvilken type litteratur leser du selv, og hvorfor liker du den?

Husker du selv noen leseopplevelser fra da du var elev?

Er høytlesing noe som har interessert deg i ditt arbeid som lærer?

- Hva er viktig for deg med høytlesinga?
- Hva vil du elevene sitter igjen med etter høytlesninga?

Planlegging og gjennomføring av høytlesning

Hvor ofte leser du høyt i klassen i løpet av en uke?

Hvilke anledninger bruker du å lese høyt i klassen? Måltider, norsktimer, oppstart, osv.

Gjør du noen forberedelser i klasserommet før du leser høyt i klassen?

Har du planlagt for noen elevaktiviteter i forkant av en høytlesnings økt?

Har du planlagt for elevaktiviteter i etterkant av høytlesningsøkter?

Vektlegger du gledeslesing eller lesing for læringsutbyttet?

- Opplever du dette som to motsetninger?

Gjør du noe for å aktivere og motivere i forkant av lesinga? Hva med underveis i lesinga?

Kan du beskrive en typisk høytlesningsstund du gjennomfører?

Valg av litteratur:

Har dere god tilgang til litteratur ved biblioteket på skolen?

Hvilke kriterier går du etter når du velger litteratur til høytlesning blant de minste?

- Enkle ord og begreper /vanskelige ord og begreper?
- Enkel å avkode / vanskelig å avkode ?
- Sjangre eller tema?
- Mye tolkningsrom / lite tolkningsrom?

Ta med deg de to siste bøkene du leste høyt i en klasse (evnt to bøker du kunne tenkt deg å lese høyt).

- Hva gjorde at du valgte å lese disse bøkene høyt for elevene?
- Er dette tekster som representerer de sjangrene du vanligvis bruker å lese høyt for elevene, eller bruker du også andre tekstsjangre?
- Kan du beskrive kort hvordan du arbeidet med disse bøkene?

Høytlesningens plass i begynneropplæringa:

Hvilken plass tenker du høytlesning har/skulle hatt i begynneropplæringa?

Har du noen eksempler på utbytte hos elevene du har observert ved høytlesning eller aktiviteter knyttet til dette?

Hvilken effekt/respons hos elevene har du observert ved bruk av høytlesning aktivt i klassen?

Har du reflektert noe over elevdeltagelse knyttet til høytlesning?

Opplever du noen utfordringer knyttet til bruk av høytlesning?

Har du noen andre tanker knyttet til dette med høytlesning og bruken av den?

Arbeider ledelsen ved skolen aktivt for å utvikle kompetanse innenfor området?

Vedlegg 2: Informert samtykke - skjema

Samtykke om deltakelse i intervju i forbindelse med forskningsprosjektet «Høytlesning i begynneropplæringa».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av høytlesning i begynneropplæringa. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er del av en masteroppgave som skal leveres september 2022. Oppgaven har til formål å kunne besvare forskningsspørsmålet: «Hvordan bruker lærere på småtrinnet høytlesning i klasserommet, og hva legges til grunn for valg av litteratur til denne høytlesningen?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare forskningsspørsmålet: «Hvordan bruker lærere på småtrinnet høytlesning i klasserommet, og hva legges til grunn for valg av litteratur til denne høytlesningen?» er det ønskelig å intervju fire barneskolelærere om deres høytlesningspraksis og refleksjoner knyttet til høytlesning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til å delta i masterprosjektet innebærer dette et personlig intervju med en tidsramme på ca. 30-40 minutter. I intervjuet benyttes lydopptak for å registrere opplysningene som blir gitt underveis. Du vil bli spurt spørsmål innenfor følgende temaer i intervjuet:

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opptakene vil bli tatt opp i diktafonapp som overfører krypterte opptak direkte til et sikkert domene hos nettskjema.no. Videre lagres disse i NTNUs egne lagringsserver. Ditt navn og opplysninger vil bli erstattet med en kode til bruk i masteroppgaven, og vil ikke gjenkjennes i publikasjon. Kodingen og analysen vil kun gjennomføres av meg og min veileder på NTNU.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes høsten 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter:

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

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

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

- Masterstudent Silje Rustebakke, tlf: 48 29 50 97, e-post:
- NTNU ved veileder Silje Neraas, tlf: 95 76 54 20, e-post: silje.neraas@ntnu.no
- Vårt personvernombud: NSD, epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Silje Karin Rustebakke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Høytlesning i begynneropplæringa* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Meldeskjema

[Meldeskjema](#) / [Høytlesning i begynneropplæringa](#) / Eksport

Meldeskjema

[Skriv ut](#)

Referansenummer
626383

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Høytlesning i begynneropplæringa

Prosjektbeskrivelse

Et masterprosjekt for å undersøke hvordan lærere på småtrinnet arbeider med høytlesning.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

For å kunne transkribere og kode et intervju av forskningsdeltagere, samt forske med utgangspunkt i dette, er det behov for å gjøre lydopptak underveis slik at det er mulig å lytte til opptaket / intervjuet gjentatte ganger.

Prosjektbeskrivelse

[prosjektskisse til levering.docx](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Rustebakke, silje.rustebakke@somna.kommune.no, tlf: 48295097

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Neraas, silje.neraas@ntnu.no, tlf: 95765420

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Beskriv utvalget

Utvalget er lærere som underviser på småtrinnet ved en skole. Dette er et lite utvalg av skolens totale ansatte på disse trinnene.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Utvalget er basert på at de underviser i norskfaget på småtrinnet og har noe erfaring. Det er skolen selv som har gjort utvalget med utgangspunkt i prosjektets kriterier.

Alder

25 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[221003 intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Samtykke om deltakelse i intervju i forbindelse med forskningsprosjektet.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Muntlig

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Dersom de registrerte ber om det gis de en kopi av opplysningene knyttet til seg selv. Dersom de ønsker at noen opplysninger er feil eller mangelfulle korrigeres de eller slettes.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene krypteres under lagring
- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.12.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

