

# Høytlesning av skjønnlitteratur

## —for glede, nytte eller danning?

En kvalitativ undersøkelse av fire læreres bruk av høytlesning i klasserommet.

SIV MAUDAL

VEILEDER

Nora Simonhjell

**Universitetet i Agder, 2019**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



## Forord

”Alle barn har en gnist i seg. Alt vi trenger er å tenne den”  
(Roald Dahl, sit. LK06, s. 15).

Gjennom min masteravhandling har jeg fått lov til å sette meg inn i et område som jeg har stor interesse for, nemlig høytlesning av skjønnlitteratur. Selv er jeg interessert i skjønnlitteratur og hva den kan bety for mine fremtidige elever i barneskolen. Samtidig interesserer jeg meg for lærernes didaktiske valg i undervisningen. Derfor ønsket jeg å bruke muligheten jeg hadde i denne avhandlingen, til å fokusere på hva læreren kan bruke skjønnlitteraturen til, hvordan høytlesingen skulle legges opp, og hvorfor en skal bruke tid på dette i undervisningen.

Å skrive en masteravhandling er ingen enkel prosess. Nå som oppgaven er ferdig er det derfor flere som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke litteraturforelesere på Universitetet i Agder, som alle på ulike måter har inspirert meg til å skrive om nettopp høytlesning av skjønnlitteratur. Dette er blant annet Elise Seip Tønnessen, Oddbjørn Johannessen, Svein Slettan, Magnus Thunes Jensen og Nora Simonhjell. Samtidig har også gjesteforeleser Fridunn Tøra Karsrud og boken hennes *Muntlig fortelling i norskfaget* vært en av de mest sentrale inspirasjonskildene til denne avhandlingen. Jeg ønsker også å takke lærerne som stilte opp til intervju, og ikke minst rektoren på den ene skolen som plukket ut lærere som han mente egnet seg godt til hva jeg ønsket svar på. Uten deres hjelp og bidrag ville ikke oppgaven blitt som den er i dag. En stor takk går også til mine medstudenter for oppmuntring, glede, støtte og faglige diskusjoner. Therese, Henriette og Selje, tusen takk for fem fantastiske år på lærerutdanninga. Uten dere hadde ikke studietiden vært den samme.

Til sist ønsker jeg å takke min veileder, Nora Simonhjell, som har lest oppgaven min gjentatte ganger og kommet med konstruktive tilbakemeldinger. Den største takken går til deg. Du har hjulpet meg med å tro på egne vurderinger, i forhold til hvordan masteren skal se ut og hva den skal inneholde. Som følge av dette har jeg blitt en lærer med større selvtillit.

Kristiansand, mai 2019

Siv Maudal

## **Sammendrag**

Denne masteravhandlingen har som formål å undersøke hva slags nytteverdi høytlesning av skjønnlitteratur på barneskolen gir, i form av literacyforskning og dannelsingsperspektivet. Avhandlingen legger vekt på elevenes pedagogiske og estetiske nytte av å få lytte til skjønnlitteratur, og da hovedsakelig i form av at læreren leser høyt for dem. Oppgaven vil derfor bære preg av lærerens rolle i alt dette. I denne avhandlingen vil ikke elevenes teoretiske nytte av høytlesning av skjønnlitteratur bli prioritert, slik som for eksempel elevenes lese og skriveutvikling. Forskningen vil heller se på elevenes utvikling av fantasi, empati, situasjonsmestring, kultur, identitet og danning ved hjelp av å lytte til tekster som for eksempel fortellinger, eventyr, barneromaner og bildebøker. Forskningsspørsmålet blir brukt til å diskutere hva og hvordan høytlesning av skjønnlitteratur kan brukes for å nå disse målene. Dette er mål som skolen står ovenfor per dags dato, og som også blir nevnt i utkastet av den kommende læreplanen i år 2020. Målene inneholder kunnskaper og ferdigheter som elevene kan ha bruk for nå, og også senere i livet.

Kapittel 1 står som en innledning til elevenes dannelsingsperspektiv, skjønnlitteratur og høytlesning, og redegjør for aktuell forskning fra sentrale teoretikere. I dette kapitlet kommer også problemstillingen til syne: *Høytlesning av skjønnlitteratur — for glede, nytte eller danning?* Kapittel 2 og 3 gir et overblikk over det aktuelle teorigrunnlaget som brukes for å binde problemstillingen sammen med intervjuobjektene i analysen. Her tar jeg for meg lærernes høytlesning til elevene og skjønnlitteraturens nytteverdi. Kapittel 4 inneholder et metodekapittel som tar for seg planleggingen av intervjuene, gjennomføringen og refleksjoner rundt dette. I kapittel 5 kommer analysen. Dette kapitlet drøfter lærernes utsagn i forhold til hva som blir sagt i teoridelene. Kapittel 6 inneholder en oppsummering, konklusjon og avrunding på oppgaven, der jeg presenterer eventuelle svar på problemstillingen.

Empirien er basert på en kvalitativ undersøkelse av fire læreres bruk av høytlesning i klasserommet på to ulike barneskoler i Kristiansand, våren 2019. Gjennom en analyse av teori og empiri blir det fremlagt at høytlesning av skjønnlitteratur kan være med på å bidra til å nå flere mål i læreplanen. Blant annet kan dette opplyse elevene på områder som fantasi, empati, situasjonsmestring og kunnskap om kulturer. Tilsammen kan disse kompetansene føre til identitetsutvikling og danning, og at elevene blir forberedt på det demokratiske samfunnet vi lever i.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to investigate what types of benefits can be gained from reading fiction aloud in primary school, in the form of literacy research and the general education perspective. The thesis emphasises the students' educational and aesthetic benefits of listening to fiction, mainly in the form of the teacher reading aloud to them. The assignment will therefore be characterised by the teacher's role in all this. Furthermore, the students' theoretical benefit of reading fiction aloud will not be a priority, such as the students' reading and writing development. The research will rather examine the pupils' development of imagination, empathy, situational mastery, culture, identity and propriety by listening to text such as stories, adventures, children's novels and picture books. The research question is applied to discuss why and how reading of fiction can be used to achieve these goals. These are goals that the school is engaging in today, and is also mentioned in a draft of the new teacher's curriculum for 2020. The goals include knowledge and skills that the students may need both today and later in life.

The first chapter is an introduction to the student's general education perspective, fiction and reading, and explains current research from central theorists. In this chapter, the research question will also be presented: *Reading aloud from fiction — for joy, utility or propriety?* Thereafter, chapter two and three provides an overview of the relevant theoretical basis used to connect the research question with the interviewees. The teachers reading aloud, and the benefits of fiction is discussed in these sections. Chapter four contains methodology and explores the planning of interviews, the conduction of said interviews, and related reflections on these subjects. Chapter five is the analysis. It discusses the teachers' statements in relation to the theories. Finally, chapter six contains a summary, conclusions and brings the thesis to a close with potential answers to the research questions.

The empiricism is based on a qualitative study of four teachers' use of reading aloud in the classroom at two different primary schools in Kristiansand during spring 2019. As a result of an analysis of theory and empirical evidence, it is disclosed that reading fiction aloud can help achieve more of the goals from the curriculum. It can enlighten students on areas such as imagination, empathy, situational management and knowledge of culture, in addition to other elements. Together, these competences can lead to further development of identity and propriety and prepares the pupils for the democratic society in which we live.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>II</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>III</b>
<b>Abstract</b>	<b>IV</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Problemstilling og metode	2
1.3 Avgrensning	3
1.4 Min posisjon	4
1.5 Danningsbegrepet i skolen og læreplanen	6
1.6 Hvorfor høytlesning av skjønnlitteratur?	7
1.7 Kritisk literacy	8
1.8 Oppgavens struktur	10
<b>2.0 Høytlesning som metode og pedagogisk prinsipp</b>	<b>13</b>
2.1 Høytlesning	13
2.2 Den tradisjonelle lesestunden i praksis	13
2.2.1 Planlegging av høytlesning	14
2.2.2 I selve lesestunden	16
2.2.3 Etterarbeid	17
2.3 Ulike lyttere	18
2.3.1 Småskoletrinnet	19
2.3.2 Mellomtrinnet	19
2.3.3 Flerspråklige elever	20
2.4 Digital høytlesning	21
<b>3.0 Litteraturens nytteverdi</b>	<b>23</b>
3.1 Nytteverdi	23
3.2 Fantasiutfoldelse	24
3.3 Empati	26
3.4 Situasjonsmestring	29
3.5 Kultur	30
3.6 Dannelse	31
3.7 Identitetsutvikling	33
<b>4.0 En metodisk tilnærming</b>	<b>35</b>
4.1 Planlegging	35
4.2 Intervjuguide	36
4.3 Utvalg av informanter til intervju	38
4.4 Gjennomføringen av intervjuene	40
4.5 Utfordringer, begrensninger og mulige feilkilder ved intervjumetoden	41
4.6 Gjennomføring av intervjuene	42
4.7 Erfaringer underveis	43
4.8 Transkribering av intervju	44
4.9 Tolkningsmetode	45
<b>5.0 Lærernes legitimering om høytlesning av skjønnlitteratur</b>	<b>47</b>
5.1 Lærernes ståsted	47
5.2 Hvordan blir høytlesningen komplett?	49

5.2.1 Planlegging av høytlesningen	49
5.2.2 Det flerkulturelle klasserommet; en ressurs for klassesamtalen	55
5.2.3 Småskoletrinnet vs. mellomtrinnet; er det noen forskjell på hva det legges vekt på?	57
5.2.4 Hvordan gjennomføre en høytlesning?	60
5.2.5 Hva kan skje etter høytlesningen?	62
5.2.6 Digital høytlesning; et supplement til den tradisjonelle høytlesningen	66
5.3 Hva slags nytte gir skjønnlitteraturen?	67
5.3.1 Fantasi	67
5.3.2 Empati	72
5.3.3 Situasjonsmestring	75
5.3.4 Kultur	78
5.3.5 Identitetsutvikling og dannelse	79
5.4 Oppsummering av kapittelet	84
<b>6.0 Høytlesning av skjønnlitteratur — for glede, nytte eller danning?</b>	<b>89</b>
6.1 Høytlesning av skjønnlitteratur; hvilken nytteverdi gir det?	90
6.2 En avrundning	92
<b>7.0 Litteraturliste</b>	<b>93</b>
<b>8.0 Vedlegg</b>	<b>98</b>
8.1 NSD bekreftelse	98
8.2 intervjuguide	101
8.3 Forespørsel til rektorene på de ulike skolene	103
8.4 Informasjonsskriv til lærerne som ble intervjuet	104
8.5 Skjønnlitterære bøker nevnt av intervjuobjektene	107
8.6 Andre skjønnlitterære bøker nevnt i analyse- og drøftingsdelen	107

## 1.0 Innledning

*Sår du en gang, høster du en gang. Planter du et tre, høster du ti ganger. Underviser du menneskene, høster du hundre ganger*  
(Ksuan Tsu, sit. LK06, s. 1).

### 1.1 Bakgrunn og tema

Høytlesning av skjønnlitteratur er viktig i alle trinn på barneskolen. Denne masteravhandlingens mål er å belyse hvorfor og hvordan. I denne oppgaven ønsker jeg å drøfte hvorfor læreren bør lese høyt for elevene, og hva slags nytteverdi skjønnlitterære tekster kan gi. Skjønnlitterære tekster i denne avhandlingen er alt fra fortellinger, eventyr, barneromaner og bildebøker. Det at fortellinger bærer en viss sannhet i seg og at dette kan utvikle våres måte å tenke på, er selve utgangspunktet for min interesse om å skrive om høytlesning av skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur kan gi mennesker innsikt og opplevelser som en muligens ikke hadde fått erfare i løpet av det virkelige livet. Dette er fordi de fleste av oss lever et ganske udramatisk liv, i forhold til hva som kan skje i en fortelling. Gjennom litteraturen kan vi få høre om andres erfaringer, synspunkter og følelser, som kan være nyttig for oss videre i livet med tanke på å utvikle oss selv som person. På grunn av dette, blir det å kunne forholde seg til en rekke ulike tekster, en av de aller viktigste ferdighetene et menneske trenger for å delta i dagens samfunn. Literacy er en fellesbetegnelse for alle disse mangfoldige tekstkompetansene som dreier seg om hvordan vi skaper mening med tekster, og hvordan vi forholder oss til andres tekster. Med dette kan en si at: "Literacy is the heart of education's promise" (Cope og Kalantzis, 2000, s. 117). Literacy eller tekskyndighet, er i dag en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse, og handler om å kunne tolke, skape, bruke og reflektere over tekster (Skjelbred og Bjørkvold, 2014, s. 52). Det vil si at literacy står for den sammensatte kompetansen som kreves for å leve, lære og utvikle seg i et komplekst samfunn. Dermed kan vi si at literacy-opplæringen er et demokratisk prosjekt, knyttet til danning, kulturforståelse, identitetsutvikling og kommunikasjon. Dette er fire områder som omtales som læreplanens formål for norskfaget (Læreplanverket, 2006, s. 30, heretter bare LK06). Derfor trekkes begrepet frem indirekte i stadig flere sammenhenger som det overordnende målet med all utdanning.



Avsnittet ovenfor viser til ansvaret lærere har som profesjonell kunnskapsformidler, veileder og oppdrager. For å forstå, tolke og reflektere over ulike tekster er en avhengig av jevnlig trening. Slike begreper blir anvendt mye i de senere utdanningsløp, som for eksempel på videregående. På barneskolen blir det satt stort fokus på lese- og skriveopplæringen, noe som er bra, men samtidig blir disse andre nevnte begrepene mindre prioritert i barneskolen, spesielt i de laveste trinnene. I den generelle delen av læreplanen står det blant annet at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (LK06, s. 4).

Det overordnede målet inneholder verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlag både for grunnskole og videregående opplæring. Målene er viktige, fordi det er nettopp det som er med på å forme elevene både som individer og som samfunnsborgere. I hovedsak handler sitatet ovenfor om å forberede elevene på livets utfordringer og det å delta i samfunnet. Derfor blir dette målet en av de viktigste overordnede målet skolen har.

Begrunnelsen for at dette målet trekkes frem, er fordi jeg ønsker å diskutere at høytlesning av skjønnlitteratur bør prioriteres i skolen, og gi grunner for at en fortsatt skal bruke tid på det. Nå som lærere står relativt fritt i valg av hvordan de skal formidle mål i læreplanen, ønsker jeg derfor få frem hvorfor det er så viktig å beholde høytlesningsstunden i undervisningen.

## 1.2 Problemstilling og metode

På barneskoler i dag brukes det en del tid i norsktimen til å lese og snakke om tekster. Både lærere, lærerstudenter og elever stiller spørsmål til hvorfor de må dette. Særlig stilles det spørsmål til høytlesning av skjønnlitterære sjangre som fortellinger, eventyr, barneromaner og bildebøker: "Hvorfor trenger vi dette?". Slike spørsmål fikk meg til å skrive om hvorfor læreren bør lese skjønnlitteratur for elevene. Som ivrig høytleser av skjønnlitteratur i praksis, har jeg ingen problem med å se nytteverdien i den, fordi jeg finner estetisk glede i den. Men jeg vet at ikke alle deler denne oppfatningen, og derfor ønsker jeg å finne ut om skjønnlitteraturen har noen nytteverdi for mine fremtidige elever.

På grunn av at jeg ønsker å undervise på barneskolen, vil oppgaven fokusere på elever på dette alderstrinnet. Ettersom det er stor forskjell på elevene fra småskoletrinnet og mellomtrinnet, ønsker jeg i oppgaven min å se om høytlesningen foregår på forskjellige måter på de ulike trinnene. Ved å studere teori og intervju fire lærere tilsammen på to ulike

barneskoler i Kristiansand, ønsker jeg å diskutere hvorfor høytlesning av skjønnlitteratur bør prioriteres i skolen. Derfor er min problemstilling:

### **Høytlesning av skjønnlitteratur — for glede, nytte eller danning?**

Med høytlesning mener jeg læreren som leser skjønnlitteratur høyt for elevene. I denne avhandlingen vil jeg forholde meg til den enkle definisjonen av skjønnlitteratur som elevene er kjent med: Skjønnlitteratur er hovedsakelig oppdikta litteratur. For å kunne diskutere problemstillingen, ser jeg på det som nødvendig å stille ett forskningsspørsmål til problemstillingen: Hvilken nytteverdi har høytlesning av skjønnlitteratur for elever på barneskolen?

Skolen har overordnede mål som blir presentert i den generelle delen av læreplanen. Dette er mål som i hovedsak handler om å forberede elevene til voksenlivet og til å bli selvstendige mennesker. Det vil være interessant å undersøke om høytlesning av skjønnlitteratur kan bidra til å nå slike mål. Dersom det viser seg å stemme, betyr det at vi bør fortsette med å lese høyt for elevene i skolen. Dette er fordi elevene trenger litteraturen for å utvikle seg for livet videre.

#### **1.3 Avgrensning**

Masteroppgaven handler om høytlesning av skjønnlitteratur på barneskolen. Målgruppen min for denne studien er lærere på barneskolen, men også lærerstudenter. Jeg ønsker å belyse hvordan læreren kan bruke høytlesning av skjønnlitteratur til å oppnå de mest sentrale målene i læreplanen. Det er viktig for meg at læreren er bevisst på hva det sosiale samspillet høytlesningen gir. Her er det snakk om fantasiutvikling, empati, kulturforståelse, situasjonsmestring, identitetsutvikling og danning. Selv om også skrive -og leseutviklingen er noe som kan utvikle seg ved bruk av høytlesning, har jeg ikke valgt å fokusere på dette, fordi jeg ønsker å konsentrere meg om elevenes personlighetsutvikling. Dermed blir disse kunnskapene satt til side, selv om jeg også syntes lese -og skriveutviklingen er viktig. For å avgrense masteravhandlingen, har jeg kun intervjuet lærernes synspunkt rundt høytlesning av skjønnlitteratur. Dette er fordi de er i direkte kontakt med elevene som skal lære, og samtidig er det de som skal tolke læreplanen og sette opp et undervisningsopplegg for elevene. Hensikten med å intervjuene lærerne, er for å få informasjon om hva de mener høytlesningsstunden gir. Jeg er spent på om de tenker over, og ser hvilken nytteverdi

høytlesning av skjønnlitteratur kan bidra med. Avhandlingen støtter seg på sentrale teoretikere innenfor feltet. Derfor ønsker jeg videre å gjøre rede for de mest fremtredende perspektivene denne avhandlingen bygger på.

#### 1.4 Min posisjon

En vesentlig inspirasjonskilde for mitt arbeid er litteraturforskeren Åsmund Hennig. Boka *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*, er en litteraturundervisning som tar vare på elevenes opplevelser, og ser på lesing som en sosial samhandling. Hennig er opptatt av hvordan en kan gjennomføre en samtale sammen med elevene. Hans utgangspunkt er at elevene skal utvikle seg som en leser. Samtidig ønsker han at elevene kan og vil ytre seg om opplevelser fra teksten i et fellesskap med andre (Hennig, 2017, s. 11). Det sistnevnte blir også prioritert i min masteravhandling, der jeg tar utgangspunkt i at høytlesningen er en estetisk opplevelse som betyr noe for både enkeltpersoner og for fellesskapet. Så snart en fortelling blir lest opp for klassen, oppstår det et nytt fellesskap som fører til at den litterære forestillingsverden blir til noe som elevene og læreren har sammen. Begrepet forestilling er noe Hennig vektlegger, og han forklarer det som noe "(...) som oppstår i hodet på oss når vi beveger oss inn i en tekst, det vil si de bildene vi danner av miljøet, menneskene og handlingen, og den forståelsen vi etablerer av tankene som blir presentert" (Hennig, 2017, s. 10). For Hennig er det forestillingsverdenen som er litteraturen. Hans tanker om forestillingsverdener, samt opplevelse og gjennomføringen av litterære samtaler i klasserommet, er noe jeg ønsker å ta med meg videre inn i min masteravhandling.

En annen person som ser på litteraturundervisningen som en sosial praksis, er Fridunn Tørå Karsrud, som er en sentral person innenfor forskningen av muntlig fortelling. Hun har gjennomført en undersøkelse der det viser seg at muntlig fortelling er med på å danne identitetsutviklingen til elevene (Karsrud, 2007). Jeg støtter meg på hennes synspunkter, men dreier oppgaven rundt høytlesningen i stedet for muntlig fortelling. Høytlesning skiller seg ut fra muntlig fortelling, slik som Karsrud legger vekt på i boken *Muntlig fortelling i norskfaget* (2010). Muntlig fortelling handler om å fortelle en fortelling muntlig, mens i høytlesning leses fortellingen opp fra for eksempel en bok. Det finnes både fordeler og ulemper med begge metodene, noe som kan diskuteres. For eksempel er muntlig fortelling en enklere måte å få øyekontakt med elevene gjennom fortellingen, ettersom fortelleren ikke trenger å lese av noe. Dette kan føre til at fortelleren har større mulighet til å bruke mer kroppsspråk og bevege seg rundt i rommet. Samtidig er denne type undervisning mer krevende da læreren må kunne

fortellingen utenat. Høytlesning derimot, gir følelsen av bokopplesning. Direkte høytlesning fra en bok er en form for skriftlig-muntlig sjanger som krever en innføring av et estetisk språk som ligner veldig på det skriftlige lesespråket. Slik har lytterne mulighet til å lære seg ”bokspråket”, altså hvordan språket er i bøker. Ofte inneholder dette ordforråd som er mindre muntlig enn den muntlige fortellingen, noe som kan bidra til å utvikle lese -og skriftspråket bedre. Dette er fordi lytterne får greie på flere ord som ikke bare brukes i muntlig samtale. Utfordringen med høytlesning blir å klare å innleve seg i like stor grad som den muntlige fortellingen. Denne avhandlingen legger vekt på hva slags nytteverdi en slik sosial praksis vil føre til. Begrepet ”nytteverdi” er et ord som gjentatte ganger vil bli brukt i masteravhandlingen, og dermed er dette noe som bør forklares grundigere.

En person som bruker begrepet ”nytteverdi”, og som har kjempet for skjønnlitteraturens plass i skolen, er litteraturredaktøren Atle Skaftun. Denne avhandlingen lener seg på hans forståelse av begrepet nytteverdi, og derfor vil boken *Litteraturens nytteverdi* (2009) spille en vesentlig rolle i arbeidet. Han har arbeidet mot å få frem hvor viktig litteratur er, og dermed har masteravhandlingen noen likhetstrekk i forhold til hva en ønsker å finne ut av. Når det er sagt, inkluderer denne besvarelsen kun skjønnlitteratur, der det er lagt vekt på høytlesning i skolen. Samtidig knytter oppgaven seg spesifikt mot barneskolen, noe som skiller seg fra Skaftuns forskning. Å knytte skjønnlitteraturens nytteverdi til elever på barneskolen, er det derimot ikke gjort så mye forskning på. Spesielt ikke i forhold til verdien av at det er læreren som leser for elevene, så det blir her arbeidet ligger. Da Skaftun ga ut boken var skjønnlitteraturens plass i skolen under press i det nye norskfaget. Internasjonale sammenlikninger av skoleprestasjoner og nye læreplaner favoriserte virkelighetsrelevans og nytte for livet utenfor skolen, og så ikke i like stor grad hva skjønnlitteraturen kunne bidra med for fremtiden. Boken til Skaftun diskuterte og presenterte måter å arbeide med skjønnlitteratur på, som skulle bevise at litteraturfaget burde bestå. Nytteverdien av litteratur i skolen var mer provoserende da Skaftun lanserte det, enn slik den er per dags dato. I dagens samfunn blir skjønnlitteraturen mer og mer legitimert. Blant annet står det i det nye læreplanutkastet, kjerneelementer i faget- tekst i kontekst, at ”elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skjønnlitteraturens nytteverdi refererer altså til samfunnsnytt som elevene trenger etter endt skolegang. Dette viser til et dannelsesperspektiv i skolen, der en ønsker å utvikle elevene som person. Ettersom dannelsesmålet står sentralt i denne oppgaven, ønsker jeg å utdype dette nærmere.

## 1.5 Danningsbegrepet i skolen og læreplanen

Å bli dannet handler om å bli en helhetlig, velutviklet menneske på alle områder.

Utdanningssystemet er pålagt å utføre oppgaver vedrørende danning. Den skal formidle holdninger, kunnskaper og verdier. Men hvordan spiller danningsbegrepet inn her? Hvilke holdninger, kunnskaper og verdier er det snakk om? Ettersom skolen har endret seg etter samfunnsutviklingen fra Mønsterplanen av 1974 til i dag, kan en anta at danningsbegrepet også har endret seg. Prinsipper for opplæringen, i Læringsplakaten, sier at skolen skal: ”Stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (LK06, s. 25). Oppsummert inneholder nåtidens læreplan fem temaer innenfor forståelsen av danning. De fem temaene er personlighetsutvikling, kultur og kunnskap, demokratisk væremåte, kritiske evner, og deltakelse og samarbeid.

I den nye overordnede delen i læreplanverket, som ble fastsatt 1. september 2017, setter rammene for skolens samfunnsmandat. Den bygger på formålsparagrafen i Opplæringsloven (Opplæringslova, 2008, §1-1), og inneholder tre hovedområder som er: prinsipp for læring, utvikling og danning, prinsipp for skolen sin praksis, og verdigrunnlaget for opplæringa. Utvikling av individet har en sentral plass i den nye overordna delen av læreplanverket, selv om den allerede hadde en tydelig formulering i læreplanverket: ”Opplæringa skal gi god allmenndannelse” (LK06, s. 16). Dette viser at elevens personlighetsutvikling er i sentrum i skolen, og kanskje enda mer tydelig i det nye læreplanutkastet for 2020: ”Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen” (NOU, 2015:8, s.10). I tillegg har også kritisk tenkning fått plass i den nye overordna delen av læreplanverket ved at elevene skal ”(...) mestre utfordringer og løse oppgaver som blant annet etiske vurderinger” (ibid., s. 10). Kritisk tenkning var også tidligere formulert i formålsparagrafen til Opplæringsloven: ”Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst” (Opplæringslova, 2008, §1-1). Kritisk tenkning og etisk bevissthet skildres i kapittelet om verdigrunnlaget for opplæringa som fire typer kompetanser som handler om å være nysgjerrig, utvikling av vitenskapelig og kritisk tenkning, evnen til å stille spørsmål og evnen til å handle hensiktsfullt. Disse kompetansene er knyttet til at elevene skal utvikle ny forståelse, og at de skal finne nye ideer på for eksempel en løsning. Men det er ikke bare den overordna delen i læreplanverket som fokuserer på dette. En kan også finne danningsperspektivet i enkelte fag.

Kunnskapsløftets norskdell begynner med setningen: ”Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06, s. 30). Slik en kan forstå dette, er at elevene skal utvikle seg som gode, demokratiske borgere. Skolen har på denne måten en viktig oppgave om å utvikle elevene som person. Dette innebærer både følelsesmessig, kunnskapsmessig, moralsk, skapende og sosialt. Dermed står skolen ovenfor en identitetsskapende funksjon i den forstand at den skal støtte opp under elevenes utvikling på en positiv måte, og utvikle elevens sosiale, etiske og kulturelle kompetanse. Det er flere kompetansemål i LK06 som implisitt ønsker å utvikle elevene på dette planet. For eksempel står det etter 4. årstrinn i norsk at elevene skal ”(...) forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster” (LK06, s. 33). Dette finnes ikke kun i de norske kompetansemålene; etter 4. årstrinn i KRLE står det at elevene skal både uttrykke tanker om livet, snakke om verdier, og samtale om respekt og toleranse (LK06, s. 44). Dette viser at den norske skolens samfunnsmandat er bred, men den viser bare til hva lærere og skolen skal. Spørsmålet om hvordan lærere skal arbeide for å nå målene står der derimot lite om. Kan muligens høytlesning av skjønnlitteratur være med på å bidra til noen av disse målene?

### 1.6 Hvorfor høytlesning av skjønnlitteratur?

Hvorfor skal egentlig elever på barneskolen bli lest for, og hvorfor bør det være skjønnlitteratur? Hva er det som gjør høytlesningen så spesiell? Kan skjønnlitteraturen lære elevene noe om identitet, empati, roller og situasjonsforståelse? Er det mulig at skjønnlitteratur kan lære elevene noe om virkeligheten og voksenlivet de skal tre inn i senere? For å bevise at høytlesning av skjønnlitteratur har nytteverdi i norskfaget, mener jeg disse spørsmålene ovenfor er viktig å svare på. Dette er underspørsmål som hører til under det nevnte forskningsspørsmålet til problemstillingen: Hvilken nytteverdi har høytlesning av skjønnlitteratur for elever på barneskolen? Spesielt nå som lærere står forholdsvis fritt til å velge hva man vil bruke tid på i undervisningen, og faktisk kan velge skjønnlitteraturen bort i flere undervisningssituasjoner. En av skolens viktigste oppgaver er å gi elever relevant tekstkompetanse, ofte omtalt som literacy (NOU 2015:8, s. 28). Literacy handler kort forklart om å skape mening i egen og andres tekster ved hjelp av tegn. Dette er en kompetanse som muliggjør både samfunnsdeltakelse og kunnskapstilegnelse, og derfor blir det nødvendig å trekke frem dette videre.

## 1.7 Kritisk literacy

I Pirls skiller det mellom to formål med lesingen. Det handler om å lese for å hente ut informasjon, og å lese for opplevelse og litterær erfaring (Lesesenteret, 2018). Denne todelingen bygger på Louise Michelle Rosenblatts skille mellom to ulike måter å forholde seg til teksten på. Rosenblatt skildrer et skille mellom den indre motiverte, lystbaserte lesingen som man gjør på fritiden, og den faktaorienterte lesingen av tekster som foregår i skolen. Begrepene *efferent* og *aesthetic* blir benyttet til hvordan leseren skal forholde seg i forhold til teksten. Efferent lesing "(...) involved primarily with analysing, abstracting, and accumulating what will be retained after reading" (Rosenblatt, 1993, s. 383). Efferent lesing handler om å hente ut informasjon i teksten til noe man trenger et annet sted. Slik lesing er dermed en målrettet lesing, der den foretrekker kognitive aspekter og ikke-personlig tekstmening. Estetisk lesing derimot, er lesing for å oppleve og erfare teksten. Estetisk lesing "(...) focused primarily on experiencing what is being evoked, lived through, during the reading" (Rosenblatt, 1993, s. 383). En slik lesning er orientert mot at lesingen skal brukes for opplevelsen. Den forutsetter at en involverer personlige assosiasjoner, og hele spekteret av affektive reaksjoner. Slik lesning vil ha nytte for både den enkeltes personlighetsutvikling og den enkeltes forståelse av verden på. Dette kan begrunnes med at en kan få rik kunnskap om seg selv og generelt den verden vi lever i. Det efferente perspektivet handler altså om det faktabaserte, mens det estetiske ligger nærmere det emosjonelle. Ved å la elevene møte og oppleve ulike litterære tekster som kan bidra til vår felles kulturforståelse, vil det bidra til å bygge deres personlige og nasjonale identitet.

Ved en lesing av efferent eller estetisk lesing, er det en vektlegging på samfunnsaspektet på den ene siden, mens et individaspekt på den andre siden. Forfatterne av boken *Critical Literacy* (2004), Maureen McLaughlin og Glenn L. DeVoogd, ønsker å formidle hvordan en kan arbeide systematisk for å drive frem kritisk literacy i skolen. De tar utgangspunkt i Rosenblatts ideer om ulike nivåer på lesing. Forbindelsen mellom disse nivåene får en ved å legge til det kritiske perspektivet, eller kritisk literacy. Det er først da man kan skildre de ulike nivåene på lesing. McLaughlin og DeVoogd forstår det kritiske perspektivet som aktivisering av bakgrunnskunnskaper for å koble egne ideer og ideene som kommer frem i teksten (McLaughlin og DeVoogd, 2004, s. 52-53). De har satt opp fire prinsipper for kritisk literacy. Det første handler om at kritisk literacy alltid søker etter å fremme "reflection, transformation, and action" (op.cit., s. 54). Samtidig mener de at motivasjonen til elevene er vesentlig for å få til dette, og dermed bør lærere bruke behavioristiske tiltak for å øke engasjementet.

Eksempler på dette kan være belønning for arbeidet de har gjort, eller ros for at elevene tør å si sin mening i klassemiljøet. For det tredje mener de at kritisk literacy er dynamisk og kontekstavhengig. En kan altså ikke anvende kritisk literacy uten å gjøre en vurdering av situasjonen en er i. Til slutt forklarer de at kritisk literacy innebærer å utforske flere perspektiver. For eksempel kan dette gjøres ved å se på hva slags stemmer som mangler i en tekst, og hva slags perspektiv som taper til fordel for den andre. Dette er også et perspektiv leseforskeren Marte Blikstad-Balas tar opp: ”Er det viktige tekster jeg ikke har tilgang til?” (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Hun viser til flere aktuelle eksempler, der en av de handler om at Kina ble kritisert for å drive systematisk sensur av Google, og på denne måten begrense hva innbyggerne i landet hadde tilgang til. De fire perspektivene på kritisk literacy, i følge McLaughlin og DeVoogt, har ett fellestrekk: de bruker kritisk tenkning, *critical stance*, som en slags synonym på skepsis. Dette innebærer en dypere forståelse av teksten ved at leseren/lytterne reflekterer over innholdet i teksten. Målet til McLaughlin og DeVoogd blir dermed; ”Students who engage in critical literacy become open-minded, active, strategic readers who are capable of viewing text from a critical perspective” (McLaughlin og DeVoogd, 2004, s. 56). Disse adjektivene er også nødvendige for elevenes personlige utvikling, og det er også dette som ligger til grunn for denne avhandlingen. Dette kan også ligne litt på Blikstad-Balas definisjon av kritisk literacy.

Blikstad-Balas har utviklet en definisjon av begrepet kritisk literacy som gir rom for flere perspektiver. Hun argumenterer for at begrepet innebærer å kunne ”(...) møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier” (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30). Videre utfyller hun forklaringen sin og forklarer at kritisk literacy innebærer å kunne stille spørsmål ved hvem sin versjon av historiske, kulturelle og samtidsforhold som blir sett på som offisielle sannheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Tidligere ble kritisk literacy sett på som tilgang til tekstkulturer, men hun snur på denne metodikken og legger vekt på å avklare hva en ikke har tilgang til. I tillegg viser hun til dobbeltrollen skolen har i arbeid med kritisk literacy: På den ene siden må elevene øve opp evnen til å for eksempel ”(...) lete etter underliggende ideologier i en tekst” (op.cit., s. 31), mens på den andre siden er også skolens tekster noe elevene bør stille seg kritisk til. Med den pågående revisjonen av lærerplanene i de enkelte fagene som foregår nå, kan en se at norsk skole tydelig har posisjonert seg på linje med Blikstad-Balas: ”Kritisk literacy bør utøves og utvikles i alle fag, fordi ingen fagtekster kan formidle kunnskap på en nøytral måte” (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Norsk skole ønsker altså å danne elever som evner til å



behandle kunnskap på en kritisk og reflektert måte. Dette viser seg i utkastet til Læreplanverket som kommer ut i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den har anbefalt fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold, der den blant annet legger vekt på at elevene skal kunne utforske og skape. For å få en oversikt over innholdet i denne masteravhandlingen, blir det i de neste avsnittene presentert oppgavens struktur.

## 1.8 Oppgavens struktur

For å svare på problemstillingen vil jeg bruke læreplanen, samt teori og forskning som finnes om litteraturens og høytlesningens verdi, og hva intervjuobjektene selv har fortalt om emnet. Jeg vil forsøke å knytte teorien og forskningen til læreplanmålene som en finner for barneskolen. Avsnittet nedenfor vil forklare oppgavens gang konkret.

Kapittel 1 har dreid seg om bakgrunnen og motivasjonen for masteravhandlingen, problemstilling, samt literacyperspektivet og dannelsesbegrepet. Her har fagdidaktiske valg blir synliggjort. Kapittelet avsluttes med denne oppgavens struktur. Videre blir teoridelen presentert.

Teoridelen min er delt opp i to hoveddeler. Det første kapittelet (kap. 2) handler om høytlesning som metode og pedagogisk prinsipp. Her er det snakk om hva høytlesning er, hvordan opplesningen kan foregå, og hvordan aldersnivået og andre faktorer spiller en rolle. Denne delen har et leseorientert perspektiv og literacy-teori.

I kapittel 3, det andre teorikapittelet, vil jeg legge vekt på litteraturens nytteverdi. Det vil kort forklart handle om hva skjønnlitteraturen kan bidra med. Teoretikere som belyser empirien er i hovedsak Karsrud, Skaftun og Hennig. Samtidig blir også andre teoretikers synspunkter løftet frem.

Teoridelen vil bli etterfulgt av en metodedel (kap. 4), der jeg har intervjuet fire forskjellige lærere, på to ulike skoler, både fra småskoletrinnet og mellomtrinnet. Dette har blitt gjort for å høre hvilken verdi de mener skjønnlitteraturen har. Intervjuet ble gjort med et kvalitativ dybdeintervju, fordi jeg var interessert i gjennomtenkte meninger. Videre i masteravhandlingen blir analyse og drøfting prioritert.

I kapittel 5 dreier det seg om analyse av datamaterialet med fokus på lærernes synspunkter og forklaringer. Her vil jeg undersøke hvordan de begrunner svarene sine. Lærernes meninger

blir koplet sammen med de to teorikapitlene for å se hva slags nytte høytlesning av skjønnlitteratur gir. Etter en grundig analyse og drøfting, vil en komme til en avrunding på avhandlingen.

Det avsluttende kapittelet (kap. 6) vil være oppsummerende og konkluderende. Jeg vil løfte frem det jeg mener er sentrale funn og lærdom, slik at en senere kan dra nytte av funnene i praksis som lærer.

Til sist kommer litteraturlista (kap. 7) og vedlegg (kap. 8). I vedleggene finner man blant annet bekreftelsen om lydopptak fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)(Kap. 8.1), intervjuguide (kap. 8.2), forespørsel til rektorer (kap. 8.3), samt informasjonsskriv til lærerne som ble intervjuet (kap. 8.4). I tillegg er det en litteraturliste over skjønnlitterære bøker nevnt av intervjuobjektene (kap. 8.5), og skjønnlitterære bøker skoler og lærere, samt en liste over andre skjønnlitterære bøker som er nevnt i analyse og drøftingen (kap. 8.6).



## 2.0 Høytlesning som metode og pedagogisk prinsipp

*Noen bøker bør en smake på, andre bør en sluke og noen kan tygges og fordøyes  
(Francis Bacon, sit. LK06, s. 30).*

Teoridelen er delt opp i to kapitler. I det første kapitlet, ”Høytlesning som metode og pedagogisk prinsipp”, blir det forklart grundig hva som menes med begrepet høytlesning, hvordan en høytlesning bør foregå, og hvordan læreren kan tilpasse opplesningen til de ulike aldersnivåene og etnisitetene i klasserommet. Samtidig viser denne teoridelen til hva den tradisjonelle høytlesingen innebærer kontra den digitale høytlesningen. I det neste kapitlet, ”Litteraturens nytteverdi”, blir det forklart hva slags fordeler skjønnlitteratur kan gi individer. I dette kapitlet er høytlesningen i fokus, der svaralternativene blir diskutert med bakgrunn av forskning som viser til ulike gevinster.

### 2.1 Høytlesning

Høytlesning er, i følge Ulland og Håland, at læreren leser skjønnlitteratur høyt for elevene. Det er denne begrepsavklaringen av høytlesning jeg støtter meg på. Selve aktiviteten er ikke noe en vil gå glipp av, fordi en sitter igjen med følelser, tanker og opplevelser. Jeg støtter meg på teorien som sier at opplevelse er ”innholdet av en persons subjektive erfaring, emosjonelle tilstand, tankeprosesser, motivasjon og annet” (Teigen, 2016). Høytlesning er på denne måten en god måte å få elevene engasjert i litteratur, som i fremtiden vil motivere elevene til å lese for egen lyst. Ved felles høytlesning er det også mulighet for samtale og refleksjon om teksten, noe som kan være med på å utvikle identiteten til elevene. Dette kan skje ved at de får tenkt igjennom situasjoner og følelser, og deretter endret tankemønsteret sitt i sosial praksis (Håland og Ulland, 2014, s. 256-257). I dette tilfellet er det snakk om verdier, holdninger, kultur og moral. Når det er sagt, er det helt avgjørende hvordan læreren velger å legge til rette for en slik høytlesning.

### 2.2 Den tradisjonelle lesestunden i praksis

Den tradisjonelle høytlesningen i skolen, innebærer at læreren leser en fortelling fra en bok høyt for elevene. For at litteraturformidlingen skal være noe mer enn ”matpausefyll”, mener Håland og Ulland at læreren må planlegge litteraturformidlingen på forhånd. Med dette menes at læreren må planlegge blant annet hvilken fortelling som skal formidles, hvordan den skal

formidles, og hva slags aktivitet elevene skal gjøre etter høytlesningen. Den tradisjonelle lesestunden er altså inndelt i tre ulike deler som blir forklart i de neste avsnittene. De tre delene handler om hva læreren må tenke igjennom og legge til rette for både før, under og etter selve høytlesningen. Tilsammen vil en kombinasjon av disse delene, gjøre rede for det som beskrives som en god høytlesning, i følge Håland og Ulland (Håland og Ulland, 2014, s. 258). En kan diskutere om høytlesningen blir god ved kun å planlegge høytlesningen på forhånd. Hva med for eksempel lærernes engasjement og innlevelse i høytlesningen? Eller hva med den dialogiske høytlesningen? Har ikke dette noe å si om høytlesningen er god? Og hva menes egentlig med begrepet god? Slike spørsmål gjør at Håland og Ullands beskrivelse av hva god høytlesning er, blir redusert. Dette blir beskrevet grundigere under kapittel 2.2.2. Men før selve høytlesningen kan starte, er det en del planlegging som skal gjøres.

### 2.2.1 Planlegging av høytlesning

Læreplanen i norsk (LK06) fristiller lærernes valg av litteratur som skal leses, men dette betyr ikke at det både er krevende og utfordrende å velge en tekst til elevene. Rosenblatt argumenterer for at teksten gir mest virkning dersom den relateres til elevens liv (Rosenblatt, 1995, s. 190). Slik en kan forstå dette, er at teksten må si noe til leseren som den føler er verdt å lytte til. På en annen side syntes antakelig ikke alle elever at det er interessant å lese samtidskultur, bare fordi det ser ut til at den har relevans for livet de lever. Dermed blir det viktig at teksten utfordrer elevene på en eller annen måte, og pirrer nysgjerrigheten deres: ”Like maktpålitelig er det ved at litteraturen rører ved en nerve som gjør at leseren merker at teksten har relevans” (Larsen, 2005, s. 97). Hva er så relevante tekster å lese i klasserommet? Den litterære kanon viser til de litterære verkene som inngår i en nasjonallitteratur, eller verkene en tenker er viktige i forhold til danningen av den nasjonale identiteten. I Norge ble tanken om nasjonalbygging viktig etter løsrivelsen fra Danmark, men utviklingen fra den forrige læreplanen til nå er endret. Før sto det hvilke forfatternavn lærerne burde velge i undervisningen, mens i dag nevner ikke planen en eneste forfatter. Dette betyr at lærere står fritt i valg av tekst. Friheten til tekstvalg er mer krevende for læreren, der læreren har et større ansvar om å velge noe som passer for elevene. Skal en velge verk fra den klassiske kanon, eller finne annen litteratur? Det finnes flere diskusjoner om hva som er fordeler og ulemper med begge valg (Hennig, 2017, s. 222-226), men jeg støtter meg på Hennig, og mener at ingen bør nedprioriteres. Derimot bør en finne de mest relevante tekstene innenfor de ulike kategoriene, altså en bok eller tekst som berører elevene på en eller annen måte.

Tekstmangfoldet skal både tilpasses tilhørerne og utfordre dem. Litteraturen må derfor vise et

mangfold når det gjelder både tema og sjangrer, og også avspeile det moderne samfunnet elevene lever i. For å velge hvilken tekst som skal leses opp, er det en fordel om læreren selv har lest boken før selve lesestunden.

Teksten som velges å leses, bør være kjent for læreren (Håland og Ulland, 2014, s. 257). Dette betyr at læreren må lese den selv. Begrunnelsen for dette er for å vite for eksempel hvilke stemmer en kan ta i bruk til de ulike karakterene i boken, og for å vite på forhånd om det muligens er noen rekvisitter som kan tas med for å gjøre lesestunden mer engasjerende. Ved at læreren kjenner til boka, er det lettere å formidle stemningen og høydepunktene i fortellingen (Håland og Ulland, 2014, s. 257-258). Det er altså først når læreren er forberedt på hva som skjer, og kjenner til tematikken, høydepunktene og stemmene i teksten, at høytlesningen flyter. Når høytlesningen er ferdig planlagt gjenstår det å engasjere og skape forventninger til høytlesningsboka. Det er ulike måter å gjøre dette på. En kan for eksempel reklamere for den kommende boka med plakater, eller snakke om forsiden til boka sammen med elevene for å skape nysgjerrighet til boka som skal leses (Håland og Ulland, 2014, s. 258). På denne måten er det større sannsynlighet for at elevene oppnår en forestilling av personer og hendelser allerede før boka blir lest. Dette har litteraturteoretikeren Judith A. Langer forsøkt å bevise (1995).

Langer har forsket på hvordan ulike innfallsvinkler kan bli brukt til ulike typer utvikling hos elever (Langer, 1995). I boka *Envisioning literature. Literary understanding and literature Instruction*, beskriver hun hvordan forestillingsverdener oppstår hos leseren.

Forestillingsverden viser til den forståelsen som leseren har av teksten på et gitt tidspunkt, og det er gjennom leseprosessen denne stadig vil endres. På denne måten blir det en dynamisk prosess der ny informasjon kommer til, og andre nedprioriteres som viktig. Langer har beskrevet fire ulike faser elevene går gjennom ved oppbygging av forestillingsverden. Elevene kan når som helst veksle mellom de ulike fasene både før, under og etter høytlesningen. Den ene fasen handler om å være utenfor å stige inn i en forestillingsverden. I denne fasen begynner elevene å utvikle en forestillingsverden basert på egen erfaring og kunnskap. Dette gjør elevene for å få en oppfatning om karakterene, handlingen, miljøet og situasjonene. En annen fase handler om å bevege seg gjennom en forestillingsverden. Det er her elevene prøver å utvikle forståelse ved å bruke seg selv, livet og verden for å få et bilde av hva de tror teksten handler om grundigere. De to andre fasene handler om å stige ut og tenke over det man vet eller objektivere opplevelsen. Førstnevnte handler om å skape relevans for sitt eget liv. Den fokuserer altså på hva tekstinholdet betyr for seg selv og livet sitt. Mens i

den sistnevnte fasen skal elevene distansere seg fra forestillingsverdenen og reflekterer over den. Dette skjer ved å begrunne, analysere, og kople til andres og egne erfaringer. Elevene skal på denne måten opptre som kritikere og analytikere (Langer, 1995, s. 34-36). Resultatet ved slik førlesning førte til at elevene følte at de hadde et forhold til karakterene allerede før læreren hadde startet å lese. Den felles nysgjerrigheten gjorde det enklere å være utenfor å stige inn i en ny forestillingsverden, noe som også kan skje i selve lesestunden.

### 2.2.2 I selve lesestunden

”Det å lese en tekst høyt er å understreke den stemningen som ligger innebygd i teksten” (Håland og Ulland, 2014, s. 258). Dette betyr at læreren som leser for elevene må tenke over hvordan teksten skal leses. Det handler om å gjenskape, gi liv til og tolke en tekst. Slik må læreren gi litt av seg selv i selve høytlesningen for at det skal bli en engasjerende opplesning. Den gode høytleseren kjennetegnes ved at den er konsentrert og sensitiv i forhold til tekstens språklige kvaliteter, der oppleseren har ulikt tonefall, stemmebruk og rytme i teksten (Mjør, Birkeland og Risa, 2011, s. 234). Disse tre begrepene er med på å fremheve opplevelsen av teksten.

Samtidig som innlevelse i formidlingen av teksten er viktig, er også den litterære samtalen vesentlig for å skape forståelse og engasjement i høytlesningen. Dette blir kalt for den dialogiske høytlesningen. I den dialogiske høytlesningen foregår samtalen parallelt med høytlesningen (Håland og Ulland, 2014, s. 260). Dialogisk høytlesning innebærer at elevene kommenterer eller synliggjør hva de syntes om tekstinholdet på en eller annen måte, i en interaksjon elevene har med hverandre og/eller med læreren. Formålet med at det skal være en dialogisk høytlesning, er for å legge til rette for at elevene konstruerer egen kunnskap ved at læreren inkluderer deres personlige erfaringer og tanker. Skriveforskeren Olga Dysthe har forsket på den dialogiske undervisningen, der hun i boka *Det flerstemmige klasserommet* (1995) legger vekt på det hun kaller autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting i samtalen med elevene. Autentiske spørsmål er åpne spørsmål som ikke har et konkret svar, og dermed kan elevene selv reflektere over hva de mener. Opptak innebærer at læreren heller stiller et oppfølgingsspørsmål når en elev svarer på det autentiske spørsmålet, i stedet for å bekrefte svaret med ”flott” eller lignende. Når læreren ber eleven om å presisere synspunktene sine, viser dette at en tar svaret til eleven på alvor, og slik viser læreren også det Dysthe kaller høy verdsetting (Dysthe, 1995, s. 214-216). Det er viktig å gripe tak i tekstsamtalene når det skjer, fordi det er da elevene er mest inspirerte til å mene noe om teksten de hører. Det er nettopp slik en kan skape gyldne øyeblikk i klasserommet.

I denne sammenhengen er det naturlig å nevne begrepet ”teachable moments”, som litteraturforskeren Åsmund Hennig omtaler som gyldne øyeblikk. Det handler om at elevenes spørsmål til teksten åpner for innspill om teorier og begreper som læreren ikke hadde planlagt på forhånd (Hennig, 2010, sit. Håland og Ulland, 2014, s. 261). For eksempel kan en elev stille spørsmål til hvorfor det bare er mørke farger på bildene, og dermed kan læreren utnytte anledningen til å peke på hvordan illustratørens bevisste fargevalg legger føringer til hvordan vi tolker stemningen i boken. I klasserommet kan elevene få mulighet til å utveksle erfaringer om det som leses, og deretter tenke igjennom erfaringene sammen med de andre i klassen, og finne ut hva den betyr. ”Slik sett er klasserommet som en felles hjerne som er i stand til å innta mange forskjellige perspektiver” (Hennig, 2017, s. 161). I klasserommet får elevenes perspektiver og synspunkter kommet frem. Det viser seg også at barn liker å snakke om bøker som har blitt lest høyt for dem (McGee, 1995, s. 105). Elevene liker å få snakke om innholdet, undre seg over handlingen og personene, og leke at de er personen i fortellingen. Tilsammen får de på denne måten konstruert i fellesskap en dypere forståelse av boken, men dette skjer kun hvis samtalemiljøet i klassen er god.

”En viktig forutsetning for gode samtaler er samtalemiljøet i klassen” (Hennig, 2017, s. 161). Det må være mulig at elevene får mulighet til, og føler seg trygge på å fortelle sine meninger og spørsmål. Uten etablering av et slikt fellesskap, blir det vanskelig å fremme litterære samtaler med klassen. Læreren må vise hvordan samtalen kan foregå ved å respondere på elevenes meninger på en positiv måte, og deretter bruke svaret videre til refleksjon i klassen for å utdype samtalen videre. Det er slik elevene lærer seg å sette pris på andres perspektiver og får hjelp til ny innsikt om både teksten, andre personer og seg selv. Målet med slike samtaler er at ”(...) elevene snakker utforskende med hverandre, og hjelper hverandre til å drive den litterære refleksjonen videre til stadig nye oppdagelser og innsikter” (Hennig, 2017, s. 163). Det er slik fellesskapet spiller en vesentlig rolle i den dialogiske høytlesningen, som Dyste tidligere poengterte. Men det er ikke kun i selve høytlesningen samtalen kan brukes for å engasjere elevene, skape dypere forståelse for fortellingen, seg selv eller andre. Samtalen om fortellingen kan også anvendes etter høytlesningen.

### 2.2.3 Etterarbeid

En av de som viser frem en rekke ulike typer etterarbeid, er Karsrud i boka *Muntlig fortelling i norskfaget*. Her beskriver hun hvordan læreren kan legge til rette for at elevene tar i bruk ulike omformningsteknikker, både språklig bearbeiding og estetiske arbeidsmåter. Dette er aktiviteter som for eksempel dramatisering, tegning, skrive fortellingen på vrangen, eller ved



estetiske samtaler. Samtidig presiserer hun at elever også i blant bør få lytte til fortellinger uten at det kreves noe av dem etterpå (Karsrud, 2010, s. 107). Dette er fordi det er like viktig å ta vare på gleden ved fortellingene, som ren opplevelse. Det er ulike arbeidsmåter etter hva en ønsker at elevene skal kunne, men i denne avhandlingen vil jeg kun fokusere på selve samtalen etter høytlesningen av fortellingen, fordi jeg mener denne er mest relevant i forhold til masteravhandlingens mål om å utvikle elevene som person.

Styrken ved den aktive samtalen etter fortellingen, er at alle elevene blir trukket inn i arbeidet, og samtidig blir de lettere engasjerte. Dette er fordi temaene som behandles står i en sammenheng hvor man kan drøfte dem ut fra hendelsene i historien (Karsrud, 2010, s. 127). På denne måten får elevene fortalt sine synspunkter, og tilsammen kan de lære hverandre å kjenne og tolerere andres meninger. Hennig viser til tre faser i samtalen med elevene. Disse fasene er i en bestemt rekkefølge: først innledningsfasen, deretter mellomfasen og til sist slutfasen. I innledningsfasen skal læreren stille spørsmål etter hva slags erfaringer og meninger elevene har om teksten. Elevenes umiddelbare respons står sentralt i denne fasen. Her blir elevenes følelser, tanker og meninger om fortellingen prioritert. Etter hvert som samtalen utvikler seg, blir spørsmålene til elevene mer rettet mot innholdet i teksten. Da har man kommet til mellomfasen. For eksempel kan en bok i Harry- Potter serien knyttes til moralske spørsmål som betyr noe for elevene. Slike spørsmål kan blant annet være: ”hva er lojalitet for deg?”. Til slutt vil en komme frem til en forståelse av teksten som en foreløpig er fornøyd med, men dette betyr ikke at en er ferdig med teksten. Det er her slutfasen kommer inn. I siste fase skal elevene sammen med læreren forsøke å relatere teksten til virkeligheten og til andre tekster. Her vil elevene lære seg hvordan de tenker over hva de har lest, og på denne måten gjøre slutninger om teksten sier noe om den virkelige verden og om en selv (Hennig, 2017, s.166-173).

Slike litterære samtaler tilbyr elevene muligheter når det gjelder å nå sentrale mål for litteraturundervisningen: ”Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale (...)” (LK06, s. 31). Men både samtalen og andre typer arbeid etter høytlesning, bør justeres etter aldersnivået elevene er i.

### 2.3 Ulike lyttere

Barn med ulik bakgrunn, leseerfaring og språkmestring får en felles leseopplevelse og referanseramme gjennom høytlesingen. Dessuten får barn gode mønstre for språkbruk både i høytlesningen og i samtaler i forbindelse med lesingen. I de neste avsnittene vil jeg se på

forskjellene av høytlesningen på de ulike aldersnivåene, og også hvordan minoritets elever forholder seg til dette.

### 2.3.1 Småskoletrinnet

Før barna begynner på skolen, har de allerede i barnehagen tatt del i en høytlesningsstund. I Rammeplanen står det at tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). En slik vektlegging allerede i barnehagen vil gi barna et jevnere utgangspunkt ved skolestart. I Stortingsmelding nr. 41, kvalitet i barnehagen hevdes det at alle barn bør beherske norsk språk før de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Barnehagen er i den sammenheng sett på som en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena allerede før skolen starter.

Når elevene starter på skolen blir det satt høyere krav til deres utvikling. I LK06 er det skrevet opp en rekke kompetansemål etter for eksempel 2. årstrinn som inneholder å lytte og samtale om innhold og form til ulike tekster. For eksempel skal elevene samtale om hvordan ord og bilder virker sammen i bildebøker (LK06, s. 33). Kompetansemålet viser at læreren skal prioritere bildebøker de første skoleårene. Samtidig krever kompetansemålene at elevene skal lære mer om sjangertypiske trekk som vi blant annet finner i eventyr. På denne måten blir elevene mer kjent med fortellingenes struktur. Slike mål veileder læreren til å ta i bruk høytlesning til elevene på småskoletrinnet. Et annet eksempel for målet med opplæringen, er at elevene blant annet skal ”lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem” (ibid., s. 33). Kompetansemålet forteller ikke etter 2. årstrinn noe om måten elevene skal arbeide på for å oppnå den kompetansen som er beskrevet. Lærerne står dermed friere til å velge hvordan de ønsker å arbeide mot å nå målet. Læreplanverket nevner ingen forfatter eller tekst ved navn, og det gjør at planen er mulig å tilpasse lokale forhold. Slik kan lærere velge relativt fritt i forhold til forfattere og tekster som skal gjennomgås i klasserommet. Men friheten er ikke helt ubegrenset. For eksempel nevner kompetansemålet ovenfor at elevene skal lytte til tekster. Det vil si at de skal få høre på flere enn en tekst, enten om det er lærer som leser høyt for dem eller gjennom lydbok. I tillegg står det at tekstene skal være på bokmål og nynorsk. På denne måten legges det derimot noen føringer for lærere. Men er det slik at høytlesning er viktig bare for småskoletrinnet, eller får også elever på mellomtrinnet noe ut av høytlesningen?

### 2.3.2 Mellomtrinnet

Det er ikke bare på de laveste trinnene høytlesning er essensielt, fordi i tillegg til

språkutvikling er ”høytlesning er en sosial aktivitet” (Håland og Ulland, 2014, s. 258). Dette innebærer at høytlesningen er mer enn bare det å oppleve en historie. Det handler altså om fellesskapet mellom barn, og mellom barn og voksne rundt teksten. Dette vil skape en stemning i rommet, og vil gi tilgang til ulike problemstillinger som en sammen kan reflektere rundt. Slike problemstillinger kan virke sosialt samlende på elevgruppa (ibid., s. 258). Dermed blir også høytlesning i klasserommet også en aktivitet som binder elevene sammen, der elevene får muligheten til en felles referanseramme. Høytlesning åpner med dette opp for samtale og refleksjon. Samtidig er høytlesning en måte å introdusere elevene for bøker de muligens ikke ville valg på egenhånd.

Gjennom høytlesning kan elevene også møte et større mangfold av tekster som de kanskje ikke hadde blitt inspirert av på egenhånd. Noen bøker har en slags iboende motstand og trenger aktiv formidling (Håland og Ulland, 2014, s. 258). En slik motstand kan for eksempel være knyttet til et fremmed miljø, en spesiell komposisjon, eller et eldre norskspråk enn det som blir brukt per dags dato. Her har læreren et ansvar med å veilede elevene inn i fortellingen. Hvilke tekster som leses opp står lærer valgfritt til. Varierte tekster blir dermed mest vesentlig på mellomtrinnet, der både fiksjonstekster, humor eller et personlig ømt tema kan leses opp for klassen. Men er høytlesningen likt for alle uansett etnisitet og språkferdigheter?

### 2.3.3 Flerspråklige elever

I denne avhandlingen er hovedfokuset generelt på alle elevene i en klasse, og ikke spesifikt rettet mot minoritetsspråklige elever. Fokuset forholder seg til en generell metodikk, men ettersom de fleste klasserom er mangfoldige og inneholder flerspråklige elever, vil det derfor bli sagt noe om dette. Høytlesning i skolen er spesielt nødvendig for minoritetsspråklige elever som for eksempel ikke har lært språket så godt enda, og som har familie hjemme som ikke kan lese norsk språk. Dermed vil høytlesning i skolen gi barna den samme tekstopplevelsen. Dette gjelder, i følge Håland og Ulland, både for de som til daglig blir lest høyt for hjemme, og de som sjeldent møter norsk tekst opplest i hjemmet (Håland og Ulland, 2014, s. 260-261). Dette blir ikke helt riktig. Hvilke forkunnskaper man har er også styrende for hvor mye informasjon man får ut av teksten. Minoritetsspråklige elever vil ofte ha andre forkunnskaper enn majoritetsspråklige elever, og motsatt. Siden majoritetsspråklige elever allerede innehar forkunnskapene om det norske samfunnet og kulturen, gjør det at denne elevgruppen kan forstå kulturelle og samfunnsmessige referanser i teksten som muligens ikke minoritetsspråklige elever ville forstått. Dette er fordi de har en annen kulturell

referanseramme enn teksten som blir lest opp (Palm, 2006, s. 30). Dette kan føre til at de minoritetsspråklige elevene misforstår, eller ikke forstår meningen i teksten som læreren leser. Derfor blir førlesningsaktiviteter avgjørende for denne elevgruppa. Samtidig er det viktig å få frem hvilken ressurs det flerkulturelle klasserommet gir.

Litteraturen kan gi kunnskap om andre kulturer, noe som kan bidra til at menneskets respekt for enkeltindivider økes og at en anerkjenner minoritetskulturer. Dette vektlegger også LK06 i den generelle delen, og påpeker at elevene også skal lære om menneskeverd og verdier (LK06, s. 5). Hennig diskuterer litteraturen i det flerkulturelle klasserommet. Han mener at litteratur kan brukes til å se likheter og forskjeller mellom ulike kulturer (Hennig, 2017, s. 102). På denne måten kan elevene se at deres kultur har flere likhetstrekk med andes, og også skape større toleranse for ulikhetene kulturene har. I stedet for å lese om ulike kulturer i fagbøker, gir litteraturen muligheten til at elevene kan oppleve en kultur gjennom for eksempel en annen person som lever i kulturen. Hennig mener at det er slik andre kulturers fremmedartede aspekter, slik som bekledning, tro og språk, fremstår som mindre fremmede når man leser om de i en fortelling (ibid., s. 102). Dette støtter jeg meg på, siden vi gjennom skjønnlitteraturen får ta del i fortellingen ved å identifisere oss med hovedkarakteren og kjenne på personens følelser, tanker og synspunkt. Det handler ikke bare om å lese litteratur som inneholder andre kulturer, verdier, tro og språk, men like viktig er det å snakke om teksten. Vi kan utforske og reflektere over hva det vil si å leve deres liv, og sammenligne det med våres egne erfaringer. Slik kan minoritetsgruppa være til nytte med at de kommer med andre synspunkter enn majoritets elevene. Slike bidrag til elevgruppa kan skje både i den tradisjonelle høytlesningen og den digitale høytlesningen.

## 2. 4 Digital høytlesning

Barn stifter bekjentskap med ulike digitale plattformer stadig tidligere i livet. Digitale teknologier tas i økende grad i skoler, der det forventes at IKT blir en naturlig del av det pedagogiske arbeidet (St. Meld. 19). Fokuset er på bruk av nettbrett i meningsskapende aktiviteter, der for eksempel barna lager ulike fortellinger om seg selv, altså en digital fortelling. I digital fortelling brukes det ofte bilder, tegninger, filmer, lyder, musikk, tekst og kommentarer (Knutsen, 2007). Slik får elevene et innblikk i hvordan modaliteter kan virke sammen. Men det er lite forskning på bruk av nettbrett i andre sentrale pedagogiske aktiviteter. I dette tilfellet er det snakk om høytlesning eller felleslesing. Et eksempel på dette er lydbøker, som er en bok som er lest opp høyt og lagret på et lydbærende medium. Slik digital opplesning gir elevene en annen måte å bevege seg inn i teksten, der elevene også kan

få tilgang på skrift og bilde på skjerm samtidig. I dag blir lydbøker fordelt på flere plattformer som blant annet apper til smarttelefoner, nettbrett eller datamaskiner. Her finnes det mange utvalg å velge mellom, blant annet finnes det apper som *Storytel* eller *Fabel* som er lydbøker du kan ha lett tilgjengelig for eksempel på mobilen.

Anne Mangen og Trude Hoel gir en oversikt over internasjonal, empirisk forskning på bruk av bildebok-apper i leseaktiviteter med yngre barn, særlig for de i barnehagen. De viser blant annet til Lauricella mfl. (2014) som undersøkte samspillet mellom foreldre og barn på fire år som leste fortellinger for barna sine som var presentert digitalt (på Ipad eller PC), eller i papirbaserte bildebøker. Resultatene viste at barnas forståelse var ganske lik etter høytlesningen, men at mediet styrte barnas oppmerksomhet over en lengre tidsperiode (Lauricella, 2014, sit. Mangen og Hoel, 2017, s. 8). Forklaringen på dette kan ha sammenheng med digitale affordanser som animasjon og interaktivitet, som engasjerer elevene i større grad med at de får se på, og trykke på ulike lyder o.l. Studien til Lauricella mfl. samsvarer med en metastudie som stilte spørsmål om hvor mye barn forsto av en fortelling og lærte nye ord, både via digital fortelling og gjennom å lese trykte bildebøker sammen med en voksen. Metastudien konkluderte med at digitale fortellinger gir cirka lik støtte for narrativ forståelse og ordlæring, som at den voksne leser en bok for barnet (Takacs, Swart & Bus, 2014). Andre studier derimot finner ut at mediet gjør en forskjell.

Studiene som fant ut at mediet gjør en forskjell, viste at interaktive affordanser forstyrrer mer enn de utdyper forståelse. Dette førte til at barnets forståelse av fortellingen ble svekket. For eksempel sammenlignet Parish-Morris mfl. (2013) høytlesning med trykte bildebøker og digitale fortellinger, der man kunne trykke på knapper for å høre ulike lyder. I studien fant de ut at dialogen rundt fortellingen, og barnas forståelse av fortellingen ble endret på grunn av teknologien. Samtalen rundt den tekstbaserte bokformen var fokusert på hva som skjedde i fortellingen, altså innholdet i teksten. I den digitale teksten derimot, ble det mer fokusert mot affordansene å hva de kunne brukes til. Samtidig fant forskerne ut at barna som leste den tekstbaserte bildeboka hadde bedre forståelse for fortellingen etter lesinga, enn det de barna som tok del i den digitale varianten hadde (Parish- Morris mfl, 2013). Forskningen viser på denne måten at forståelsen til elevene er bedre med den tradisjonelle høytlesningen. Dette betyr likevel ikke at lydbøker skal avskrives. En lydbok er et godt supplement når en ikke har tid til å lese for elevene selv.

## 3.0 Litteraturens nytteverdi

*Vi lærer ikke for skolen, men for livet  
(Seneca, sit. LK06, s. 6)*

Dette kapittelet inngår som den andre delen av teoridelen. Den handler om litteraturens nytteverdi, og forsøker å begrunne for hva skjønnlitteraturen kan bidra med ved hjelp av forskningsbaserte teorier som viser til ulike gevinster.

### 3.1 Nyttverdi

Skjønnlitteraturens nytteverdi refererer til samfunnsnyttene som elevene trenger etter endt skolegang. Skaftun forklarer at nasjonalt og internasjonalt er det en tendens til å framholde nytteverdi som pedagogisk og utdanningspolitisk vurderingsgrunnlag (Skaftun, 2009, s. 12). Litteraturens nytteverdi hviler altså på disse to perspektivene. Innholdet i skjønnlitterære tekster kan omhandle et helhetlig univers, og på denne måten kan de ha stor pedagogisk nytteverdi i skolens arbeid mot å øve elevene opp mot livet. Elevene kan få kjennskap til andres erfaringer, følelser, og løsninger på problemer som på et eller annet tidspunkt kan være til nytte i sitt eget virkelige liv. Skjønnlitteratur fremstår primært som en kilde til personlig opplevelse og nytelse, men det kan også brukes til kritisk bevissthet som vil hjelpe elevene på vei mot det langsiktige dannelsesmålet som skolen har. Det langsiktige dannelsesmålet ble presentert i kapittel 1.5, som handler om å bli et velutviklet menneske på alle områder. Poenget her er at opplevelsen av det skjønne ikke er den eneste grunnen til å lese litteratur, i alle fall ikke i skolen. Skaftun refererer til Paolo Freire, som er en sentral foregangsmann for dem som tydeliggjør verdien av å fremme *critical literacy*, som også ble gjort rede for i innledningen (kap. 1.7). Han mener det ikke bare handler om å forstå det man leser, men også forstå hvordan det man leser rommer ideologiske perspektiver på verden (Freire, 1991, sit. Skaftun, 2009, s. 17-18). På denne måten kan en si at skjønnlitteratur er viktig av minst to årsaker. Det ene handler om at litteraturfaget har utviklet metoder og tankemåter som er nyttige også utenfor studiet, og at skjønnlitterære tekster egner seg som eksempler når en vil diskutere menneskelivet utenfor den litterære representasjonen. Slik bidrar skjønnlitteratur til utvikling av dannelse av individet.

Danning er, i følge Skaftun, noe som foregår mellom individet og kulturen og som fremkommer via skjønnlitteraturen. Danning er forming av menneskets personlighet,

holdninger og oppførsel. Dannelse kan foregå gjennom blant annet oppdragelsen, miljøet og utdanningen. Skaftun kommer med en definisjon av skjønnlitteraturens nytteverdi som strekker seg ut over dannelsesaspektet og argumentet om tradisjonsformidling. Han beskriver tekster som en representasjon av virkeligheten. Litteraturen er altså bindeleddet mellom verden og individet. Skjønnlitteraturen hjelper på denne måten elevene til å innta en forstående posisjon til verden rundt oss, der de blir rustet til å løse eventuelle problemstillinger både i dagens og fremtidens samfunn (Skaftun, 2009, s. 89-90). En annen som også er opptatt av selve leseprosessen og hva som skjer når en forholder seg til en litterær tekst, er resepsjonsteoretiker Wolfgang Iser.

Iser forklarer at det litterære har to motsetninger. Den ene er knyttet til forfatteren som skriver teksten, mens den andre er knyttet til leseren som realiserer teksten til noe meningsfullt gjennom leseprosessen (Iser, 1980, s. 50). Når vi leser skjønnlitteratur vil vi bygge oss opp en forståelse av teksten og den verden som presenteres i teksten. På denne måten vil vi få mulighet til å justere de oppfatningene vi kanskje tidligere hadde om temaene som blir presentert. Det er slik elevene utvikles som individer, og skolen har et stort ansvar mot å utvikle elevene som person. Minstemålet av dannelse blir sett på som noe som burde vært felles for alle i et samfunn. Her kommer begrepet allmenndannelse inn.

Opplæringen i skolen skal gi god allmenndannelse. I kunnskapsløftets generelle del beskrives god allmenndannelse som tilegnelse av:

Konkret kunnskap om mennesket, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv.  
Kyndighet og modenhet for å møte livet- praktisk, sosialt og personlig.  
Egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (LK06, s. 16).

Disse tre punktene er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling, og for de mangfoldige relasjonene en har med hverandre. Samtidig er det en forutsetning for å kunne velge utdanning, og senere starte i arbeid med bred kompetanse og ansvar. De foregående delkapitlene vil derfor handle om hva skjønnlitteratur bidrar med for å nå disse tre punktene fra Kunnskapsløftet.

### 3.2 Fantasiutfoldelse

De mest brukte definisjonene for fantasi er forestillingsevne, kombinasjonsevne og original skaperevne til forklaringer som dagdrømming og fri fantasi (Teigen, 2018). Det er også slike oppfatninger av fantasi vi bruker i vårt daglige språk. En kan se at læreplanverket ønsker å

bruke tid på å utvikle elevenes fantasi:

Opplæringen må gi rom elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andre ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst (LK06, s. 4).

Et mål i den generelle læreplanen er at elevene skal fantasere. Ved at læreren leser skjønnlitteratur for elevene, kan de forestille seg en annen verden og se for seg menneskene i fortellingen. Som følge av dette, jobber fantasien aktivt med å lage bilder av hvordan det man lytter til ser ut. Dette gir øvelse i fantasiutfoldelse. Fantasi handler ikke bare om å se for seg ting, en trenger også fantasi og forestillingsevne på andre områder. For eksempel trenger vi imaginasjonsevne for å kunne se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen. Ifølge Per Thomas Andersen, som blant annet er professor i nordisk litteratur, mener det trengs trening for å mestre dette. Han mener at litteratur er nødvendig for treningen av imaginasjonsevnen (Andersen, 2011, s. 22). Når vi blir kjent med karakteren i teksten vil vi føle med dem, både på godt og vondt. Men en kan også bli rasende på karakteren fordi meningene og tankene ikke samsvarer med sine egne:

På samme måte som det trengs trening for å kunne føle andres følelser, trengs det øvelse for å bli i stand til å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen. Det faktum at verden ser annerledes ut fra et annet perspektiv gjør alle fellesskap og alt samliv komplisert. Foreldre-og-barn-relasjoner, kjønnsforskjeller og kulturforskjeller skaper spenninger- og gjør livet spennende. Imaginasjonsevnen er grunnleggende for evnen til å leve i enhver form for fellesskap. Igjen kan vi si at litteratur og film gir fremragende treningsmuligheter (Andersen, 2011, s. 20).

Andersen forklarer at fantasi og imaginasjonsevnen er nødvendig for samfunnet i fremtiden for å leve sammen i fellesskap (Andersen, 2011, s. 20). Uansett reaksjon, forestiller vi oss verden karakteren er i og de situasjonene som oppstår i teksten. Deretter gjør vi oss opp meninger om dem. Høytlesning av skjønnlitteratur gir oss nettopp tilgang til andres erfaringer ved hjelp av fantasiutfoldelse, fordi det er her en kan se for oss andres perspektiv og synsvinkel enn sin egen. Dette kan føre til en bedre forståelse for andres valg og meninger videre i livet.

Samtidig som høytlesning av skjønnlitteratur gir oss et bredere syn på andres perspektiv, hjelper høytlesningen elevene med å finne gleden med å lese bøker selv. Begrunnelsen til dette, i følge Karsrud, er fordi engasjementet rundt høytlesning gir et grunnlag for menneskets skapende tanke, evne til å skape noe nytt eller utvikling av nye hypoteser, basert på indre bilder (Karsrud, 2010, s. 20). En kan si at fantasien blir grunnlagt på erfaringer fra virkeligheten, men den stopper ikke der: ”Evnen til å skape indre bilder som overskrider egen erfaring er en forutsetning for menneskets skapende handlinger” (Karsrud, 2010, s. 24). Dette



viser hvor viktig det er å legge vekt på for eksempel høytlesning av skjønnlitteratur, som stimulerer barnets evne til bildeskaping. Hvis en tenker seg om, så er all utvikling bygd på evnen til å se resultatet for seg.

Karsrud begrunner blant annet engasjementet rundt høytlesningen hos elevene med at det gir et grunnlag for deres evne til å skape noe nytt basert på indre bilder (Karsrud, 2010, s. 24). Hun bygger sine antakelser på Lev Vygotskij, som allerede på 1930-tallet i boka *Fantasi og kreativitet i barndommen* (1995) legger vekt på hvor nært den indre bildeskapingen er knyttet til følelser. Han forklarer at fantasi er en kreativ aktivitet ved hjelp av ”(...) vår hjernens evne til å kombinere” (Vygotskij, 1995, s. 13), mens i hverdagspråket betegner man alt som ikke kunne skjedd i virkeligheten, for fantasi. Den indre bildeskapingen er altså nært knyttet til erfarte følelser. Han hevder at fantasiens bilder er et indre uttrykk for våre følelser, og at det er følelsene som velger ut elementer fra virkeligheten og kombinerer dem til indre bilder (ibid., s. 13). Gjennom andres fortellinger, er det altså mulig at mennesket kan overskride sin egen erfaring ved hjelp av fantasien. Ved å for eksempel forestille seg andres følelser i ulike situasjoner, gir dette en mulighet til å utvikle individets empati. Dette er noe som blir grundigere forklart i neste delkapittel (kap. 3.3). Samtidig er empati en av mange grunner til at høytlesningen bør prioriteres. Karsrud viser til at høytlesningen fortsatt bør prioriteres, og mener at den visuelle påvirkningen ikke har svekket elevenes evne til å danne indre bilder:

Det er lett å glemme vår evne til å skape unike indre bilder ved hjelp av ord. Samtidig er det fascinerende å registrere at til tross for den sterke visuelle påvirkningen barn flest opplever gjennom ulike bildemedier, ser det ikke ut til at evnen til å danne indre bilder er svekket (Karsrud, 2010, s. 25).

I følge Karsrud uttalelse, kan det tenkes at høytlesing er en måte å bidra til å skape evnen til indre bilder. Men en kan stille spørsmål om den visuelle påvirkningen fortsatt ikke har svekket elevenes fantasiutfoldelse, etter at Karsrud ga ut boken sin for snart ti år siden. Den digitale utviklingen er stadig i utvikling, og dette har ført til at skolen mer og mer har tatt i bruk digitale hjelpemidler inn i skolen.

### 3.3 Empati

I følge ”Store norske leksikon”, blir empati forklart som ”innlevelse, evnen til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner” (Malt, 2018). Den amerikanske litteraturprofessoren Harold Bloom er skeptisk til at lesing i det hele tatt kan føre til noe godt for samfunnet, og mener at en leser kun av egoistiske grunner. Han skriver i boken sin *How to read and why?* at:

The pleasure of reading indeed are selfish rather than social. You can not directly improve anyone else's life by reading better or more deeply. I remain sceptical of the traditional social hope that care for others may be stimulated by the growth of individual imagination, and I am ware of any arguments whatsoever that connect the pleasures of solitary reading to the public good (Bloom, 2000, s. 22).

Bloom mener at en leser for sin egen del, og dermed blir selve leseprosessen egoistisk. Dette er mulig å forstå seg på, da man ikke er særlig sosial hvis en leser en bok for seg selv. Her er det ikke snakk om høytlesning, som er en mer sosial praksis der elevene får lytte til samme fortelling. Bloom mener at man ikke blir et bedre menneske av å lese, og sier seg uenig mot argumenter som mener at lesing kan være til alles beste (Bloom, 2000, s. 22-23). Hans tanker kan en trekke inn i diskusjonen om skjønnlitteratur vil bidra til et demokratisk samfunn eller ikke. Lignende perspektiv er også drøftet av Kornelia Dyrseth, som mener at lesing antakelig er en egoistisk prosess, men likevel kan bidra til å gjøre mennesker mer empatiske ved å lese om hvordan andre har det (Dyrseth, 2016, s. 15). Men i følge Bloom vil ikke lesing påvirke andre menneskers liv. Derfor kan en heller ikke gå ut i fra at en belest folkemasse vil føre til et demokratisk samfunn. Når det er sagt, har både Andersen (2011), Nussbaum (1995), Bal og Veltkamp (2013), samt Keen (2007) motbevist dette med at litteratur faktisk bidrar til utvikling av empati.

Andersen tar for seg skjønnlitteraturens rolle når det gjelder utvikling og øving i empati hos menneske i artikkelen "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?" (Andersen, 2011). Han hevder at empatisk innlevelse i andre menneskers situasjon, er en forutsetning for et velfungerende demokrati. Med dette menes at skjønnlitteratur kan brukes som et middel for å utvikle empatiske evner hos barna; "Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov" (Andersen, 2011, s. 20). Dette er en viktig egenskap i livet, som gir grunnlag for å utvikle empatien hos mennesket. Hvis en ikke kan leve seg inn i hvordan andre har det, kan man verken være en velfungerende forelder, en god partner eller et gagnlig samfunnsmenneske, i følge Andersen. Her kan litteraturen fortelle andres historier og skjebne, som vil gi oss øvelse i å forstå andre mennesker (Andersen, 2011, s. 19). Dette er gode poeng. Litteraturen inviterer mennesket til å forestille seg hvordan andre har det, hvordan andres følelser er, og gir oss mulighet til å være med inn i deres opplevelser. Dette ligner på den amerikanske filosofen Martha Nussbaums poeng. Hun forklarer at vi blir bedre til å kunne reflektere og forstå vårt eget liv ved å forestille oss hvordan det er å leve andres liv (Nussbaum, 1995, s. 5). For henne handler altså møtet med personene i litteraturen om evnen til selvrefleksjon. Av den grunn får vi en dypere forståelse av vårt eget liv og identitet, samt

andres liv og tanker. Det kan godt tenkes at en slik forståelse vil føre til et mer empatisk menneske.

I følge en studie publisert i det vitenskapelige tidsskriftet *Plos One* i 2013, viser Matthijs Bal og Martijn Veltkamp til at skjønnlitteratur, og da spesielt fiksjonstekster, gjør deg mer empatisk ved å måle hjerneaktiviteten ved hjelp av elektriske målinger. Undersøkelsen viste at lesing om fiktive karakterer og innlevelse i deres perspektiv, førte til at empatien deres ble påvirket over tid. Undersøkelsen besto av to studier, hvor en gruppe mennesker leste skjønnlitterære tekster, mens en annen del leste ikke-fiktive tekster. Tilsammen var det 163 tyske studenter med i studien. Det ble rapportert en endring i studien der studentene leste skjønnlitterære tekster. De utviklet empati allerede etter en uke med lesing om fiktive karakterer. Ved å se på hjerneaktiviteten til personene i begge grupper, viste det seg at når mennesker leser bøker, så aktiveres deler i hjernen som viser at personen som leser føler det samme som karakterene i boka. Dette viste seg på elektriske målinger av hjerneaktiviteten som lyser opp i områder som viser at vi er glade (Bal og Veltkamp, 2013). Men det er ikke nødvendig å skanne hjernen for å bevise at dette er sant. Suzanne Keen, forklarer hva som skal til for vekke følelser hos leseren. Dette blir forklart grundigere i neste avsnitt. Når man leser skjønnlitteratur vil hjernen prøve å forstå følelsene til karakteren. På denne måten vil det bli lettere for elevene å sette seg inn i andres situasjoner i virkeligheten, og dermed gjøre deg til et mer empatisk medmenneske. Det er blant annet slik en kan øve seg på å ta riktige etiske valg i det virkelige livet. Slike etiske valgmuligheter er viktig å ta med seg, fordi det går ikke en dag uten muligheter til å foreta valg (Keen, 2007, s. 70-72). Det å ta riktige valg vil kreve en opparbeidet refleksjonsevne, og denne får en blant annet ved å lese empatiskapende litteratur.

Hva er egentlig empatiskapende tekster? Keen har tatt for seg empati i romaner, der hun blant annet har prøvd å finne ut hvordan lesere blir vekket til empati av romaner, og hva empatien fører til. Hun påpeker hva som gjør at en tekst kan vekke empati med noen punkter. Noen av disse punktene er at karakteren må ha et navn, karakteren må ha en grad av implisitte følelser for at empatien skal være til stedet, og karakteren må være i en situasjon som er gjenkjennbar (Keen, 2007, s. 71-72). I tillegg kommer empatien sterkere frem hvis en får vite noe om art, alder, rase, kjønn og andre aspekter av karakterens liv. Det overraskende med funnene var at de fleste leserne omtalte empati som negative følelser, altså at de føler med karakteren i triste situasjoner. Glade følelser derimot, blir det sagt lite om leseren relaterer seg til. Noe annet

uventet i forskningsområdet var at utviklingen av empati ikke lettest oppsto ved at leseren identifiserer seg med karakteren. Det viste seg at når leseren hadde fått fatt i noen av de nevnte punktene, kunne det være nok til at personen kunne føle med karakterene i fortellingen. Et sitat fra funnene hennes, viser et godt poeng når det gjelder dette: "Isn't the point of empathy to find it in ourselves to feel for others what we wouldn't ordinarily identify with? (Keen, 2007, s. 74). Empati handler om mer enn å føle det en selv også har følt. Derfor trenger ikke læreren velge skjønnlitteratur der situasjonen og følelsene rundt dem bare er kjente. Det er kanskje mer nyttig å vise elevene ukjente følelser og reaksjoner på hendelser, slik at elevene møter nye etiske problemstillinger og vekker følelser som en får bruk for senere i hverdagslivet. Noe av det leserne Keen intervjuet fortalte, var at de følte sterkt med karakterene som ble undertrykt, opplevde urettferdighet eller var offer for andre vonde hendelser. Disse følelsene oppsto selv om leserne selv ikke hadde opplevd noe lignende som karakterene i tekstene (Keen, 2007, s. 70). Læreren kan derfor velge en mengde tekster til høytlesning, både litteratur elevene kan relatere seg til, men også tekster som utfordrer elevene følelsesmessig. Fortellinger som utfordrer elevene følelsesmessig, kan også få elevene til å se for seg andres situasjon, og lære av den. Her kommer situasjonsmestring inn.

### 3.4 Situasjonsmestring

I følge Skaftun er arbeid med skjønnlitteratur ikke nødvendigvis nyttig i og for seg, men med tanke på at skolen skal forberede elevene på livet videre, gjør at vi har behov for skjønnlitteratur i skolen (Skaftun, 2009, s. 17). Innholdsmessig inneholder skjønnlitterære tekster erfaringer fra livet og perspektiver på ulike temaer. Disse erfaringene og perspektivene kan være viktige for samfunnet og individet på ett eller annet tidspunkt. På denne måten kan elevene lære om gode og dårlige måter å hanske med situasjoner på, og de kan lære gjennom karakterens liv at egne handlinger kan føre til konsekvenser for andre. Dette samsvarer med Erling Aadland som har arbeidet med litteraturvitenskap. Han skriver i artikkelen "Hvorfor bry seg om litteratur" at vi leser fordi litteraturen gir oss noe. Med dette mener han at litteraturen gir leseren både følelser og tanker om innholdet, som igjen senere muligens kan føre til en handling fra leserens side, enten det er oppførsel eller om det er å løse et spesifikt problem. Dette er erfaringer som vi får gjennom litteraturen. Aadland mener at å erfare noe gjennom litteraturen er ulikt fra hvordan vi erfarer noe i livet. Ofte er det vi erfarer gjennom litteraturen mer dramatisk enn det vi erfarer i livet. Dessuten lever vi ikke et langt nok liv til å erfare alt det et lesende menneske kan erfare (Aadland, 2012, s. 109-110). Skjønnlitteratur kan altså bidra til mer enn det mennesker som oftest opplever igjennom livet, både når det

gjelder dramatikk, følelser, hendelser og roller. Selv om ikke skjønnlitteratur gir oss samme erfaringer som livet, kan den gi oss langt flere. Her blir dannelsesperspektivet synliggjort igjen.

Sylvi Penne, professor i norsk, har skrevet om norsk som identitetsfag. Der tar hun opp hvordan tekstene i norskfaget bidrar til utvikling og dannelse av individet. Her nevner hun boka *Why reading the Classics?* av italieneren Italo Calvino. Klassiske tekster kjennetegnes ved at de er bøker som aldri uttømmes. Ofte får vi en følelse om at vi har hørt den før, selv om det er første gang vi leser den. Dette er fordi den har vært, og er fortsatt i virksomhet i kulturen. Calvino mener at det vi leser som barn, kan gi form til hva slags erfaringer vi sitter med i fremtiden. Selv om vi muligens ikke husker teksten like godt, fortsetter det å virke i oss (Calvino, sit. Penne, 2001, s. 174-175). Teksten kan på denne måten gi oss modeller til hjelp i livet. Modellene vil dermed være nyttig for elevene når de møter ulike situasjoner personlig. På denne måten kan litteraturen gi elevene mulighet til å ta riktige valg, og deretter handle ut i fra refleksjonene de har gjort i samhandling med en tekst som har blitt lest tidligere.

### 3.5 Kultur

Ved å se tilbake på situasjonsmestring (kap. 3.4), kan en se at erfaringene skjønnlitteraturen gir oss også kan kobles til å lære om andre kulturer. Dette er et overordnet mål i den generelle læreplanen, som viser seg under ”Kulturarv og identitet”:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir (LK06, s. 6).

Skolens oppgave er å lære elevene, både minoritets elever og majoritets elever, om hverandre slik at de kan forstå hverandre for å leve sammen i demokratiet. Sidsel Lied foretok en undersøkelse i 2004, der hun ønsket å se hva bruk av religiøse fortellinger i det flerkulturelle klasserommet kunne føre til. Hennes undersøkelse foregikk i KRLE undervisningen. Læreren skulle lese fortellingene høyt for elevene, og deretter skulle elevene gi uttrykk for egne meninger og tanker i ulike ytringer, slik som for eksempel verbaltekster og tegninger. Selve undersøkelsen varte i underkant av to år, og elevtekstene ble analysert med fokus på verdier, identitetsarbeid og sosialiseringsspross. Funnene viste at alle elevene hadde fått større forståelse for både egen og andres posisjon etter å ha arbeidet med fortellingene (Lied, 2004). I dette tilfellet hadde læreplanens intensjon blitt oppfylt. Mangfoldet hadde skapt toleranse. Dette er viktige forutsetninger for at mennesker skal kunne leve sammen.

Karsrud mener ”(...) det er åpenbart at alle mennesker har et eksistensielt behov for å være en del av en større sammenheng, og at identiteten også handler om å tilhøre et kulturelt fellesskap” (Karsrud, 2010, s. 67). En av skolens oppgaver er dermed å hjelpe elevene med å finne sin identitet i kulturen. Da må lærerne gi elevene tilgang til den felles arven, også til elevene med annen kulturell bakgrunn enn majoriteten. For det er gjennom fortellinger elevene kan få innblikk i hverandres forestillingsverden, samt og erfare at det finnes mange likhetstrekk i forhold til menneskelig problematikk og etiske normer (Karsrud, 2010, s. 70). Kulturell identitet er for mange knyttet til deres religiøse tro, slik som Lied har belyst i forrige avsnitt, og denne vil ha en naturlig plass i deres utvikling av danning.

### 3.6 Dannelse

Judith Langer har forsket på hvordan litteraturarbeidet kan brukes for ulike typer utvikling hos elever. Hun mener at dannelse handler om en måte å tenke på. Litteratur gjør slik at vi bygger opp en forestillingsverden for å skape sammenheng og mening, noe som er beskrevet tidligere, både fra henne selv (kap. 2.2.1), og også Hennig (kap.1.4). I Langers studie viser hun at litteraturarbeid kan brukes for å fremme sosial, kritisk, personlig og kognitiv utvikling. Slik mener hun litteraturen utvikler oss til bedre mennesker og får oss til å definere hvem vi er, hvem vi ønsker å være og hvordan verden bør være (Langer, 1995, s. 5). I følge Langer er altså dannelse mer enn det å være høflig, ha kompetanse i litteratur, eller ha gode kulturkunnskaper. Dette kan en si seg enig i. Samtidig kan en tilføye at dannelse også handler om allmenndannelse. Med dette begrepet menes at en skal ha kunnskaper om seg selv, kunnskaper om andre mennesker, og samfunnet som vi lever i og som er rundt oss. Dette er viktig for å fungere i det samfunnet vi lever i.

Dannelse er ikke like mye vektlagt i læreplanen nå som det var tidligere, likevel er dannelse en stor del av det man kaller den ”skjulte læreplanen”. Slike prinsipper virker styrende inn på undervisning og former for pedagogikk og disiplin, uten at de er nedfelt i noen plan. Dessuten er allmenndannelse representert i den generelle delen av læreplanen, som beviser at den er viktig for alle skoletrinn. God allmenndannelse viser, i følge læreplanverket, ”(...) hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen- historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden” (LK06, s. 19). Ved bruk av skjønnlitteratur i høytlesningen kan elevene få fatt på en rekke konkrete kunnskaper om både mennesker og samfunn, som igjen vil utvikle elevenes kunnskaper. Her er det snakk om både tankegang ved hjelp av ulike perspektiver, oppførsel, ulikheter/likheter av mennesker, og situasjonsmestring. Disse

punktene er godt representert innenfor skjønnlitteraturen, og de kan bidra til allmenndannelse for elevene.

Jon Smidt har skrevet om dannelsesaspektet i skolen med utgangspunkt i litteratur gjennom tiden. Han viser til at skjønnlitteratur i nyere tid handler om å vise elevene ytringer om verden som barna kan gå i dialog med. De litterære tekstene tilbyr måter å forstå verden på, både med ”tankemåter, uttrykksmåter og forståelsesformer” (Smidt, 2005, s. 47). Ved at læreren lar elevene møte slike ytringer, kan de sammen undersøke og prøve dem ut. I en slik samtale kan elevene komme med ulike synspunkter etter egen tolkning av den oppleste litterære teksten. Her vil det antakelig komme ulike oppfatninger fordi elevene har forskjellig syn på verden etter sine erfaringer. Slik en kan forstå det, er det slik Smidt mener at mening skapes sammen med andre i et sosialt rom, som i dette tilfellet er et klasserom (Smidt, 2005, s. 48-50).

Danning handler ikke lenger bare om hva som er rett og galt i teksttolkning, men like viktig er de ulike synspunktene som elevene har fra teksten som ble opplest. Begrepet danning er knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden, og til en form for opplysningside om kunnskap som noe verdifullt. Samtidig er begrepet knyttet til det å utvikle egen identitet, reflektere over andres og egne verdier, og å delta i et kulturell fellesskap. Et slikt synspunkt har noen likheter med hvordan Hennig ser på begrepet danning.

Hennig reflekterer om norsk fortsatt er et dannelsesfag. Han stiller spørsmål til hva danning er, og henviser til Laila Aases definisjon av dannelsesbegrepet: Danning er en ”(...) sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt” (Aase, 2005, s. 37. sit. Hennig, 2017, s. 127). En slik definisjon er mulig å diskutere. Hvem vurderer for eksempel disse kulturformene som det er snakk om? Er det en liten gruppe som bestemmer dette, eller bestemmer alle det? Kulturformen det er snakk om i dette tilfellet, mener Hennig er den kanoniserte litteraturen som alltid har hatt høy status i skolen. Dette vil si at norskfaget som dannelsesfag skulle lære elevene om klassikerne (Hennig, 2017, s. 127). Dette samsvarer med Aases synspunkter, som drøfter dannelsesbegrepet i sammenheng med den kompetansestyrt læreplanen. Hun mener at ikke alt kan måles etter kompetansemålene. Her er det snakk om blant annet oppdragelse, kulturer og verdier. Hovedpoenget hennes er at ”dannelsesperspektivet på norskfagets kunnskap krever forståelse for at kunnskap er avhengig av kulturbestemte verdier som den enkelte utvikler i møtet med kunnskapen” (Aase, 2005, s. 36). Siden danning ikke eksplisitt er formulert i læreplanen, må læreren altså vite hva danning er. I løpet av årene har utviklingen

av danningsbegrepet mistet noe av sin status, og norskfaget har like mye blitt et identitetsfag. Dette kan komme av at individet har fått stadig mer fokus, og det allmenne blir mindre prioritert. Skolens danning av elevene må nå begrunnes for både elever og foreldre, om at teksten en velger å lese og arbeide med kan være nyttig for elevene. Konklusjonen til Hennig, er at norskfaget skal fortsette å være et danningsfag, og samtidig skal norskfaget få være et identitetsfag (Hennig, 2017, s. 128). Elevene bør derfor få mulighet til å få tekster som betyr noe for dem, og som de kan vokse på, både emosjonelt, intellektuelt og kulturelt. Det er slik identitetsutviklingen vil vokse.

### 3.7 Identitetsutvikling

Det har blitt forsket mye på identitet innenfor det didaktiske og pedagogiske. En sentral person innenfor slik forskning i Norge, er Gunn Imsen. Hun mener at skolens viktigste oppgave "(...) er å utvikle eleven som person, både kunnskapsmessig, moralsk, følelsesmessig, skapende og sosialt" (Imsen, 2015, s. 361). Med dette mener hun at skolen skal utvikle elevenes etiske, kulturelle og sosiale kompetanse. Dette betyr at skolen skal medvirke til en allsidig personlighetsutvikling hos elevene, der ikke bare formidling av kunnskap blir prioritert, men at skolen også skal utvikle både "hode, hjertet og hender" (ibid., s. 361). I følge Imsen blir begrepet identitet brukt som personens forestilling om hvem en er, men også hvilken kulturell og sosiale gruppe en hører til i. Menneskes identitet er på denne måten summen av mange ulike identiteter som overlapper og påvirker hverandre (Imsen, 2015, s. 361). Identiteten vår er dermed ikke medfødt, men noe som formes av inntrykkene vi mottar daglig fra miljøet vårt. Dette står i kontrast med Karsruds meninger om menneskets identitet.

I motsetning til Imsen, mener Karsrud at siden identiteten er knyttet til de verdiene et menneske har, er identiteten et mye mer individuelt prosjekt, isolert fra kollektivet. På grunn av dette mener hun at mennesker lettere kan forme sin egen identitet, både på godt og vondt. Dette kan en gjøre ved å "(...) tenke seg identiteten som en vev sammensatt av de individuelle fortellingene og slektens og kulturens fortellinger" (Karsrud, 2010, s. 50). Hvordan en tekst blir tolket og forstått, kan få stor betydning for elevenes selvforståelse. Samtidig forklarer Karsrud at når barnet kan identifisere seg med ulike objekter eller mennesker som har heroiske kvaliteter, vil barnet tilegne seg tillit til å takle og møte den virkelige verden (Karsrud, 2010, s. 26). Dette synet er i samsvar med det Bettelheim hevder om heltens rolle som identifikasjonsfigur for barnet (Bettelheim 1991, s. 19). Han påstår blant annet at det er selve identifikasjonen med helten som er viktigst for barnet. Både Karsrud og Bettelheim



mener det er de menneskelige kvalitetene helten presenterer som engasjerer følelsene våre på en eller annen måte og i ulik grad. Ved å identifisere seg med hovedpersonen i fortellingen, vil elevene forestille seg at det sammen med helten gjennomgår trengsler og prøvelser, og at de til slutt kan triumfere sammen når det gode seirer. Identitetsutviklingen til elevene skjer med andre ord underveis gjennom fortellingen, og derfor spiller fortellingen en viktig rolle.

Sylvi Penne mener at alle mennesker har et behov for å skape mening og sammenheng. Hun mener derfor at narrative fortellinger spiller en viktig rolle her:

Våre liv ligner en fortelling. (...). Vi ordner vår hverdag som en fortelling med begynnelse, midtdel og slutt. På samme måte formidler vi våre erfaringer. Derfor er det både logisk og naturlig at fortellinger har en magnetisk kraft i alle kulturer (...). De narrative formene er helt sentrale for hvordan vi forstår verden, for hvem vi er, og hvordan vi framstiller oss selv (Penne, 2001, s. 90).

Skjønnlitteraturen inneholder en rekke av narrative fortellinger. Dette finner vi igjen i livet vårt også. Derfor kan slike tekster være viktig for utviklingen av individet. Identiteten vår handler om hvem vi selv tror at vi er, hvem vi ønsker å være og hvordan vi velger å se på verden. Skjønnlitteraturen kan få elevene til å endre syn på seg selv og den verden som vi lever i ved at de får høre historier om mennesker, følelser og hendelser. Det er på denne måten litteraturen kan være med på å endre den vi er og hvordan vi tenker. Skolen har fått i oppdrag om å stimulere elevene i deres ”personlige utvikling og identitet” (LK06, 2006, s. 25). Det er ikke noe fasitsvar for hvordan skolen skal utvikle elevenes identitet. Utviklingen vil heller ikke vises etter en høytlesning, men høytlesning av skjønnlitteratur kan være en bidragsyter til elevenes identitetsutvikling. Skjønnlitteraturen kan utvikle elevene til å bli kritiske, tenkende mennesker med egne holdninger og verdier.

## 4.0 En metodisk tilnærming

### Svar på metode og materiale

*Det finnes ingen kunnskap som ikke er verdifull  
(Edmund Burke, sit. LK06, s. 109).*

I metodedelen vil jeg gjøre rede for empirien, drøfte metoden som er valgt, samt diskutere styrker og svakheter ved metoden. Jeg har benyttet kvalitativ intervju med fire lærere på to ulike barneskoler i Kristiansand.

Følgende presentasjon i metodedelen bygger på både Postholm og Jacobsens bok *Læreren med forskerblick* (2011), og boka *InterView- Introduktion til et håndværk* (2009) av Kvale og Brinkmann.

#### 4.1 Planlegging

Hittil har jeg forsøkt å besvare problemstillingen min ved hjelp av teori. For å få et nøyaktig og helhetlig svar på problemstillingen min, hadde det vært en mulighet å observere i tillegg til å intervju. Dette kunne blitt gjort for å kartlegge hva som faktisk skjer i undervisningen. Derimot er metoden relativ svak da det er vanskelig å observere hva mennesker tenker og føler, og derfor er det nødvendig å prate med folk for å høre hvordan de opplever situasjonen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 61). Dessuten hadde det vært vanskelig å observere elevenes identitetsutvikling innenfor så kort tid som masteravhandlingen foregår i. Derfor ble intervju et godt supplement til denne avhandlingen.

I tillegg til en teoridel ønsket jeg et mer konkret aspekt til oppgaven, slik at besvarelsen min ble mer gjennomført og nøyaktig ved hjelp av ulike synspunkt. Derfor er intervju et godt tilskudd til masteravhandlingen. For å kunne drøfte hva slags nytteverdi høytlesning av skjønnlitteratur i barneskolen gir, er det mest nyttig å gå direkte til lærerne som faktisk bruker det i undervisningen sin. Ved å bruke intervju ønsker jeg å få frem hva lærerne selv mener elevene får ut av høytlesningen, og hvordan de ønsker å jobbe med tekstene for å få mest mulig utbytte av dem. Siden både perioden og tekstoffanget er begrenset i min masteravhandling, har jeg kun valgt å intervju fire lærere på to ulike skoler i Kristiansand. Grunnen til at jeg prioriterte å intervju lærere fremfor andre personer, er fordi de er direkte kontakt med elevene som skal lære, og dermed kan trekke konklusjoner om hva som er nyttig for elevene og hva som ikke fungerer like godt. Det kunne også vært interessant å intervjuet

elever eller lærerstudenter, og hørt om de mener det samme som lærerne, og om de ser nytten av å bli lest høyt for. Et slikt omfang av intervjuobjekter har jeg dessverre ikke hatt plass eller tid til i løpet av masteravhandlingen min. Når det er sagt, er det er heller ikke meningen å sammenligne hva elever, studenter og lærere mener, men heller å få innsikt i problemstillingen min: Høytlesning av skjønnlitteratur — for glede, nytte eller danning? Jeg mener selv at intervjuobjektene i denne masteravhandlingen har gjort at problemstillingen har blitt besvart. Samtidig mener jeg at lærere vil svare mer utfyllende på de konkrete læringsmålene jeg legger vekt på i forhold til literacy -og dannelsesperspektivet, enn svarene jeg hadde fått fra elever som mest trolig aldri har lest i LK06. I en forskningssammenheng skal dialogen først og fremst bidra til å belyse problemstillingen, altså indre validitet. Dette betyr at samtaler vil være målrettede, siktet inn mot å få en spesiell type informasjon (opcit. s. 62). For å få til dette har jeg blant annet brukt mye tid på å finne ut av hva slags spørsmål som skulle stilles i intervjuguiden min.

#### 4.2 Intervjuguide

Intervjuguide er en fleksibel plan for de mest vesentlige spørsmålene som skal stilles i et intervju. I min intervjuguide har jeg stilt spørsmål som vil føre til eventuelle svar på min problemstilling. Intervjuguiden er lagt som vedlegg under kap. 8.2 i avhandlingen.

Intervjuguiden er lagt opp som et halvstrukturert intervju. Det vil si at intervjueren lager en liste på forhånd over temaer som skal tas opp i løpet av intervjuet, og samtidig er åpen for at det kan tas opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Et slikt intervju er på denne måten mer åpent og induktivt, enn for eksempel et strukturert intervju der intervjueren ikke er åpen for de situasjonelle betingelsene som kan forekomme i intervjuet. Den halvstrukturerte intervjuguiden er som regel ikke en liste med klart spesifiserte spørsmål som stilles i klart definert rekkefølge, men heller en oversikt over temaene som en bør komme inn på i løpet av samtalen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 78). Det beste er om deltakerne selv tar opp temaene spontant og uoppfordret, men det er ikke alltid dette skjer. Derfor er det viktig å ha en huskeliste, slik at man kommer inn på temaene som er viktige for problemstillingen. Hvis dette skjer må jeg ta en mer aktiv rolle for å få frem informasjonen, både for å få frem oppklarende spørsmål, og samtidig oppfølgingsspørsmål for å få det så detaljert som mulig. På denne måten vil en få frem bredden i svaret, men også klare å holde seg innenfor rammene for prosjektet.

På grunn av nye regler innenfor Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), har

intervjuene mine blitt meldt og godkjent til dem før forespørsel og intervjuguide ble sendt ut til ulike skoler i Kristiansand. Bekreftelsen fra NSD blir lagt som vedlegg i kap 8.1. Grunnen til at jeg søkte til NSD, er fordi stemme og dialekt kunne ha ført til gjenkjennelse i lydopptaket (NSD, 2018).

Etter godkjennelse fra NSD ble forespørsel og intervjuguide sendt på mail til hver enkelt rektor på skolene. Dette ble gjort allerede i desember 2018. Dette var fordi lærerne kunne få mulighet til å forbedre seg litt før selve intervjuet, og på denne måten komme med mer innspill på hvert spørsmål som ble stilt. Spørsmålene handlet om hva slags fordel lærerne selv mente høytlesning av skjønnlitteratur har for elever, og om de selv prioriterte høytlesning i skolen. Her ønsket jeg å få innspill av hva de la vekt på, og hvorfor de la det opp på denne måten. Slik kunne jeg få innblikk i hvilke holdninger de har til å selv lese skjønnlitteratur for klassen. Det var et ønske om at intervjuobjektene kunne svare så deskriptivt og grundig som mulig, derfor valgte jeg å trekke inn Harold Blooms mening fra teoridelen (kap. 3.3) inn i intervjuguiden min. Begrunnelsen for dette er fordi jeg kunne lese nøyaktig hva han har uttalt seg om for lærerne, slik at det kunne bli en god diskusjon rundt høytlesning av skjønnlitteratur. Dette viste seg å være nyttig for å engasjere lærerne, og for å få en grundigere besvarelse.

Spørsmålene jeg stilte var i stor grad åpne spørsmål, slik at lærerne hadde mulighet til å forklare og gjengi så mye som mulig. Oppfølgingsspørsmål ble mere relevant i de individuelle intervjuene, ettersom intervjuobjektet ikke hadde noen andre å forholde seg til. Spesielt brukte jeg oppfølgingsspørsmål i intervjuet med en av lærerne siden hun ikke kunne svare så detaljert og grundig som jeg ønsket. Dermed måtte jeg prøve å få ut det hun i hvert fall tenkte rundt emnet. Oppfølgingsspørsmål var av typen: ”hva mener du med det?”, ”på hvilken måte da?”, eller ”hvorfor/ hvorfor ikke?”. Slike oppfølgingsspørsmål hjalp meg til å få mer utfylte svar.

I etterkant av intervjuene mine ser jeg at jeg kunne stilt mer eksplisitte spørsmål til lærerne. Spesielt de spørsmålene i intervjuguiden som går under spørsmål 1 (spm. 1a-1e) kunne jeg stilt mer direkte spørsmål angående fantasi, empati, situasjonsmestring, kultur, identitet og danning. For eksempel kunne jeg spurt etter hvordan høytlesning av skjønnlitteratur kunne ført til situasjonsmestring, empati, fantasi, osv. Da ville det antakelig blitt mer utfylte og direkte svar på nettopp hva skjønnlitteratur kan føre til. Dette ble kun tatt opp i et av intervjuene mine fordi læreren ikke hadde noe vesentlig å komme med, og dermed måtte jeg

utspørre mer detaljert. Hvis slike detaljerte spørsmål hadde blitt stilt til de tre andre lærerne, hadde intervjuvarene mine blitt mer utfylte, og samtidig svart konkret på hva jeg selv har skrevet ned i teoridelen (kap. 2 og 3). Samtidig er det viktig å få frem at de åpne spørsmålene jeg har stilt, gir veldig godt innblikk om lærerne vet hva høytlesning av skjønnlitteratur kan gi. Dette var også det poenget var med intervjuene, og dermed syntes jeg selv at jeg har stilt de riktige spørsmålene i intervjuguiden for å få svar og finne ut det jeg ønsket. Hvis jeg hadde stilt eksplisitte spørsmål rettet mot emnene som ble tatt opp i teoridelen (kap. 3), hadde lærerne antakelig svar mer hva de trodde jeg ville de skulle si, enn hva de selv tenkte høytlesning var bra for. Jeg lagde intervjuguiden min på bakgrunn av hva jeg ønsket svar på allerede i starten av desember 2018, så spørsmålene bærer preg av kunnskapsnivået og oversikten jeg selv hadde på den tiden. Likevel mener jeg disse spørsmålene svarer på min problemstilling. Samtidig mener jeg at spørsmålene som er stilt, ikke leder lærerne med å svare hva de tror jeg vil at de skal si.

Noe annet jeg også ser i ettertid på intervjuguiden min, er at så åpne spørsmål i intervjuguiden fører til at lærerne svarer på spørsmål som skulle stilles senere i intervjuet. Dette er ikke noe problem, men dette har ført til at noen spørsmål i intervjuguiden min ikke er besvart under. Dette er fordi lærerne har svart på spørsmålet et annet sted i intervjuet. Ved å stille så åpne spørsmål som jeg valgte, fikk jeg utfylte svar, både av det jeg tenkte de skulle svare på og av andre ting. Dette førte til at jeg kunne utnytte situasjonen som oppsto, og kunne ta opp andre spørsmål som jeg ikke hadde tenkt på eller planlagt på forhånd. Grunnen til så utfylte svar, er fordi valget av informanter til intervjuet passet godt med det jeg ønsket svar på. Videre ønsker jeg å begrunne valget av informanter til intervjuet.

#### 4.3 Utvalg av informanter til intervju

Til intervjuene har jeg tre lærere som brenner for litteratur selv, der to av lærerne også var bibliotekar på sin skole. I tillegg har jeg intervjuet en lærer som stiller seg utenfor engasjementet for høytlesning og skjønnlitteratur generelt. Disse lærerne har fått de fiktive navnene Geir, Trude, Pernille og Sara. Da jeg sendte mail til rektorene på skolene, svarte den ene rektoren at lærerne selv tok kontakt med meg hvis de ønsker dette. Slik kom jeg i kontakt med Geir, som hadde mye å fortelle om emnet. Den andre rektoren valgte selv ut to lærere jeg kunne intervju; Trude og Pernille. Begge lærerne var spesielt engasjert for skjønnlitteratur, og dermed fikk jeg intervju til sammen tre engasjerte og motiverte lærere innenfor høytlesning av skjønnlitteratur. Dette ga meg gode svar og forklaringer på hvorfor

høytlesning av skjønnlitteratur er nyttig for elever på barneskolen. Lærerne på samme skole intervjuet jeg samtidig i et gruppeintervju, mens det andre intervjuet ble individuelt på en annen skole i Kristiansand. Grunnen til at jeg først og fremst ønsket gruppeintervju var fordi jeg ønsket mye refleksjon og diskusjon rundt spørsmålene, slik at jeg ikke trengte å stille mange underspørsmål eller oppfølgingsspørsmål for å få en detaljert forklaring. I tillegg hadde jeg planer om å intervju flere lærere enn fire ( gjerne 4-6 lærere), og dermed ville gruppeintervju være det beste for å få gjennomført alle intervjuene. Dessverre var det vanskeligere å få lærere til å stille til intervju enn det jeg trodde, og det var bare Geir på den ene skolen som ønsket å bli intervjuet om emnet.

To måneder senere syntes jeg at oppgaven min kunne trengt en lærer som for eksempel ikke underviste i norsk, og sett om denne læreren likevel så nytten av å lese høyt for elevene i sitt undervisningsfag. Det hadde vært interessant å snakke om lesing i alle fag, noe som er viktig i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015), og høre om hvordan lesing blir praktisert i andre fag enn norsk. Da hadde jeg klart å fått med mer av bredden av lærerne. Dette var vanskelig å få til, da ingen lærere i denne kategorien ønsket å la seg intervju. Tilslutt kontaktet jeg rektoren på den skolen jeg allerede hadde intervjuet to lærere, og spurte om han kunne spørre en lærer som ikke var like norskinteressert som de to andre lærerne jeg tidligere intervjuet. Dermed valgte rektoren på denne skolen ut en person som sa seg villig til å bli intervjuet. Det kan tenkes at Sara svarte ja til å bli intervjuet ettersom rektoren kom personlig å spurte om hun kunne bidra til intervjuet (Sara, spm. 4a). Det skal sies at jeg også jobber som vikarlærer på denne skolen, og på denne måten kjenner litt til rektoren og lærerne på skolen. Dette har sannsynligvis gjort det lettere å få tilgang til lærere til intervju. Samtidig er det viktig å få frem at jeg ellers ikke har noe personlig kjennskap til rektoren eller lærerne på skolen. Ved at Sara også lot seg intervju, fikk jeg på denne måten en større bredde av lærere og deres meninger. I etterkant er jeg i dag fornøyd med at det siste intervjuet mitt ikke ble slått i sammen med de to andre lærerne fra samme skole, fordi da hadde ikke hennes meninger kommet like synlig frem. Begrunnelsen for dette er fordi hun mest sannsynlig hadde blitt overkjørt av to litteraturelskere som hadde mye å si om emnet, og fordi hun bare kunne ha støttet seg på de to andre lærerne. Alt i alt, syntes jeg selv at jeg fikk veldig mye ut av de intervjuene jeg gjorde, både i gruppe og individuelt, og det var en god erfaring å prøve ut begge to.

Det kunne vært spennende å intervju flere lærere også, og sett på hva flertallet tenkte om emnet. Samtidig er det vesentlig å få frem at i en kvalitativ metode er det ikke nødvendigvis bedre med flere representanter i intervjuet. Det avgjørende er derimot at representantene som blir brukt er egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). Dette mener jeg selv at jeg har fått. Dessuten bør ikke utvalget være større enn at en kan gjennomføre de omfattende analysene av materialet, og dermed passet fire lærere seg i denne sammenhengen.

Skolene holdes hemmelig på grunn av personvernet (NSD, 2018), og lærerne vil bli anonymisert av samme grunn. Lærerne blir heller ikke spurt om noe som kan føre til at de gjenkjennes, verken direkte eller indirekte.

#### 4.4 Gjennomføringen av intervjuene

Jeg mener at et semi-strukturert/ halvstrukturert intervju er en god måte å hente informasjonen jeg trenger. Steinar Kvale og Svend Brinkmann har skrevet om kvalitative intervjuer i praksis. I boka *InterView* skriver de at:

Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill. Mennesker taler med hinanden; de interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gennem samtaler lærer vi folk at kende, får noget at vide om deres oplevelser, følelser, holdninger og den verden, de lever i (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 15).

Samtalen med lærerne vil på denne måten finne ut hvilke holdninger de har til høytlesning av skjønnlitteratur, og hva slags personlig nytteverdi de mener den gir. Et slikt forskningsintervju er en samtale med et formål. Dette er en god metode når man ønsker å forstå lærernes egne perspektiver fra den opplevde hverdagen på skolen. Intervju gir kvalitative svar på spørsmål som stilles, mens et semi-strukturert intervju løfter opp det som sies i samtalen slik at intervjuet holder seg relevant. Selv om spørsmålene er laget på forhånd, vil det samtidig være muligheter til så stille oppfølgingsspørsmål der en tenker det er mer informasjon å hente (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 40-41). Ved å være åpen for at det kan tas opp temaer som ikke var planlagt på forhånd, blir det et mer utfyllt og detaljert intervju. Slik blir intervjuet mer åpent og induktivt enn et strukturert intervju, som kan betegnes som mer lukket og deduktiv. Ved å ha muligheten til å omformulere spørsmål eller å stille oppfølgingsspørsmål er til stor nytte dersom lærerne ikke forstår spørsmål, eller ikke utdyper svarene sine så mye som ønsket. I følge Kvale og Brinkmann brukes semi-strukturert forskningsintervju når fokuset er intervjupersonenes meninger og opplevelser av et emne. Spørsmålene er på denne måten siktet mot en kognitiv forklaring av intervjupersonenes meninger og opplevelser av læring (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 43). Etersom jeg ønsker at intervjuet skal gå i dybden, valgte

jeg ut fire lærere på to ulike skoler til undersøkelsen. Selv om fire lærere ikke er nok til å fastslå noen generaliserbare tanker, mener jeg likevel at disse fire lærerne vil kunne gi interessante og nyttige svar på problemstillingen. Fire lærere passet også med tanke på oppgavens omfang.

Intervjuet gir kvalitativ data som hjelper meg med å finne meninger og holdninger, og grunner for disse. Jeg er mindre interessert i talldata, store sammenhenger og årsaksforklaringer, slik som den kvantitative metoden ofte interesserer seg for.

#### 4.5 Utfordringer, begrensninger og mulige feilkilder ved intervjumetoden

Ved bruk av kvalitativ intervju har også noen ulemper. En av begrensningene med et slikt intervju er at andre forskere muligens ikke ville kunne gjenta prosessen og fått like resultater. Dette er fordi lærerne er anonymiserte, og derfor vil det ikke være mulig å finne tilbake til dem. Men dersom det hadde vært mulig, er det ikke sikkert at lærerne ville svart det samme på et annet tidspunkt. På grunn av dette blir metodens reliabilitet svekket. I tillegg er det for få lærere til å komme med synspunkter som skal gjelde for alle lærere i barneskolen. Det kan for eksempel ikke garanteres at resultatene hadde vært det samme ved intervju av lærere på to andre skoler. En slik dårlig generaliserbarhet i intervjuforskning er en vanlig innvendig mot metoden. Kvale og Brinkmann svarer på dette med at:

Hvorfor generalisere? Konsekvente krav om, at samfundsvidenskapene skal producere viden, som kan generaliseres, kan innebære en antagelse om, at vitenskapelig viden nødvendigvis må være universell og gyldig alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker fra evighet og til evighet. Pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilgange oppfatter derimot sosial viden som sosialt og historisk kontekstualiserende måder at forstå og handle i verden på (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 288).

Dette er et godt poeng. Når en skal forstå et spesifikt tema, slik som i denne anledningen, blir det ikke avgjort ved å bare gå ut i fra resultater fra noen mennesker for å kunne forstå dette på et dypere plan. Men reliabilitet i kvalitativ forskning er ikke alltid et relevant kriterium, slik som i denne oppgaven. Dette er et større mål innenfor den kvantitative forskningen, og ikke like viktig når man undersøker et spesifikt tema på et dypere nivå. Her er en ikke like opptatt av hva som kan generaliseres.

Det som heller derfor har vært viktig for meg, er at spørsmålene i intervjuguiden min får svar på det den ønsker. Feilkilde er derfor noe en kan ta i betraktning i et intervju. Det kan være at noen av lærerne har forskjønna sin praksis, altså at de har pyntet på sannheten. Dette er så og si umulig å vurdere. Det å reflektere over egen praksis er vanskelig, og dette kan være en potensiell feilkilde, uten å mistenke noen på grunn av det. På grunn av dette har jeg lagt mye



tid på hva slags spørsmål som skulle stilles i intervjuguiden. Dette ble vellykket, da jeg fikk frem lærernes meninger i den retningen jeg ønsket. Samtidig kom noen temaer opp som jeg ikke hadde planlagt, men som likevel er relevant for analysen min. I de neste avsnittene vil jeg vise til hvordan gjennomføringene av intervjuene har foregått.

#### 4.6 Gjennomføring av intervjuene

De tre første intervjuene ble gjennomført på en onsdag i desember mellom klokka 14:00 og 17:00. Grunnen til disse tidspunktene var fordi undervisningen var ferdig, og dermed kunne lærerne ta seg tid til å svare uten stress eller forstyrrelser. Det siste intervjuet foregikk nesten to måneder senere. Dette intervjuet foregikk også etter endt undervisning en tirsdag i februar. Hvert intervju var beregnet til å vare på cirka tretti minutter, men det viste seg at i gruppeintervjuet var det mer behov for å diskutere for meningene sine, og derfor varte i cirka førti minutter. Grunnen til diskusjonen var fordi de måtte støtte opp begrunnelsen sin for den andre læreren som var til stede i intervjuet samtidig. Intervjuene ble gjennomført på et rolig grupperom, litt vekk fra andre forstyrrelser. Dette ble gjort for at lærerne og meg selv klarte å fokusere på det som ble sagt.

Siden målet mitt er å få informasjon om hva som skjer i en gruppe eller en større kollektiv enhet (klasse, klassetrinn, skole), er valget mellom gruppeintervju og individuelt intervju i liten grad gitt. Dermed er det viktig å være klar over hva slags fordeler og ulemper som er knyttet til et individuelt intervju og et gruppeintervju. Ved et individuelt intervju trenger ikke den som intervjues å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår ovenfor andre. På denne måten kan en få åpne og ærlige svar. Problemet med et slikt intervju er at det er ressurskrevende å gjennomføre slike individuelle intervjuer. Det tar tid. Gruppeintervju derimot vil ta kortere tid. Den sterkeste siden ved et gruppeintervju er at man får frem personenes meninger og oppfatninger, og i tillegg blir meningene og oppfatningene utdypet og diskutert sammen med de andre i gruppa. Slik tvinges det frem en refleksjon hos den enkelte. Det som legges fram i gruppa må ofte forklares og begrunnes mer, og dermed får forskeren også mer informasjon ut av samtalen. På denne måten blir det en åpen dialog i intervjugruppa. En slik samtale har også en svak side. Det kan for eksempel være at enkeltpersoner dominerer fullstendig, og at resten av gruppen dermed ikke tørr å komme frem med sine synspunkter (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65-66). Videre ønsker jeg å vise til hvordan intervjuene fungerte.

I gruppeintervjuet var lærerne gode kollegaer der de respekterte hverandres meninger og

støttet opp det den andre fortalte. I dette tilfellet ble altså ingen overkjørt av den andre. Det som var vanskelig i denne settingen var heller at lærerne i gruppeintervjuet var så engasjerte at de avbrøt hverandre for å si noe om det den andre sa. Derfor måtte jeg selv avbryte i blant for å ta opp igjen det lærerne sa, slik at de var mer konkret i meningene sine, og utdypet hva de mente. Læreren Geir på en annen skole, delte også de samme meningene som Trude og Pernille i gruppeintervjuet. Lærerne som var med i intervjuet var norsklærere, litteraturentusiaster, og to av dem var også bibliotekar i tillegg på skolen. Dette viste seg å være nyttig med tanke på utfyllende svar innenfor min masteravhandling, men samtidig følte jeg det manglet bredden på lærersynspunktet. Derfor var det nødvendig å få et synspunkt fra en annen lærer som ikke var noe særlig engasjert i høytlesning og skjønnlitteratur. Det viste seg å være interessant å høre hva en ikke-litteraturentusiast hadde å si om dette emnet.

Jeg valgte å intervju lærerne ansikt-til-ansikt først og fremst fordi det øker muligheten for å etablere en personlig relasjon til læreren/lærerne. Dette kan føre til en mer åpen samtale. For eksempel viser studier at intervjuede føler det er vanskeligere å snakke usant når man sitter rett ovenfor et annet menneske (intervjueren) (Frey & Oishi, 1995). I tillegg åpner fysisk nærhet muligheten til at en også kan observere den som intervjues. Det er slik intervjueren kan få en dypere forståelse av intervjuobjektet ved å studere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende. Ulempen med slikt intervju, ifølge Postholm og Jacobsen, er at den kan være kostnadskrevende hvis intervjuobjektene ligger langt geografisk spredt (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 68). I dette tilfellet er ikke dette noe problem da alle intervjuobjektene befinner seg i Kristiansand. Det som heller kunne vært en utfordring ved slikt intervju er å oppnå et tillitsforhold med lærerne, slik at de føler seg trygg på å oppgi sine egne meninger. I disse intervjuene følte jeg vi fikk et godt bånd til hverandre. Noe av årsaken til dette er fordi jeg har møtt alle fire tidligere, enten i praksis eller når jeg har jobbet som vikarlærer.

Det ble brukt båndopptaker som jeg samme dag leverte på min egen onedrive på innsia, der den ligger trygt uten at andre kan lytte til de. Her leverte jeg også transkriberingen fra intervjuene. Siden NSD nylig hadde oppdatert reglementet sitt angående lydopptak (NSD, 2018), fikk masterstudenter låne lydopptaker på skolen. I tillegg fikk masterstudenter en forklaring på hvor lydfilene kunne lagres lovlig frem til prosjektet er ferdig. Slik ble det dermed ordnet etter NSDs reglement.

#### 4.7 Erfaringer underveis

Det første jeg la merke til var at tre av lærerne hadde mange meninger og erfaringer om

emnet. Ofte var meningene ganske like, noe som tyder på at flere lærere ser på de samme nytteverdiene med høytlesning av skjønnlitteratur. Dette er et godt tegn for å bevise at høytlesning av skjønnlitteratur bidrar til noe positivt for elevenes utvikling videre. Noe annet som jeg noterte meg var at lærerne likte veldig godt å få lese igjennom spørsmålene før selve intervjuet. De kommenterte at de følte seg mer trygg på hva de skulle snakke om, og mer engasjert når de så hva slags emne selve masteravhandlingen min handlet om. Samtidig kunne det muligens vært en fordel å ikke si noe om hva emnet var, slik at variasjonsbredden mest sannsynlig hadde blitt større. Likevel så konkluderer jeg med at jeg ikke skal finne variasjonsbredden spesifikt i denne avhandlingen, men snarere hvilken nytteverdi høytlesning av skjønnlitteratur gir. Dette føler jeg besvarelsene til lærerne gir. I selve intervjuet følte jeg at det var en god stemning mellom intervjuer og intervjuobjekt/intervjuobjekter, noe som førte til at lærerne ikke holdt noe informasjon tilbake. Grunnen til dette kan antakeligvis være, som tidligere fortalt, fordi jeg tidligere har møtt alle fire lærerne før, enten i praksis eller når jeg har jobbet som vikarlærer. Bekjentskapet er også det som gjorde at jeg fikk intervjuet den fjerde lærer, der rektoren sa seg villig til å hjelpe meg med å finne en person til som ikke underviste i norsk.

Det som var interessant, var at Sara ikke så nytteverdien med høytlesning og skjønnlitteratur i like stor grad som de andre lærerne. Jeg hadde håpet på å bevise i min masteravhandling at alle lærere ser hvilke fordeler høytlesning av skjønnlitteratur gir, uansett hvilket fag du underviser i. Dette viste seg å ikke stemme. Når det er sagt har jeg bare intervjuet fire lærere, noe som ikke kan bevise at alle lærere i andre fag ikke ser hvilke bidrag høytlesning av skjønnlitteratur kan gi.

#### 4.8 Transkribering av intervju

Å transkribere intervjuene tok lenger tid enn antatt. Hovedgrunnen til dette var fordi gruppeintervjuet ble litt lenger enn planlagt, og fordi det var vanskeligere å transkribere hva lærerne sa i en gruppe. Grunnen til dette er fordi de plutselig kunne snakke samtidig, eller hoppe inn med noen vesentlige setninger mens den andre læreren snakket. Under transkriberingen ga jeg lærerne de fiktive navnene Trude, Pernille, Geir og Sara, og kuttet bort navnet på skolen der det ble nevnt i samtalen. Dette har blitt erstattet med det mer generelle "barneskolen". Dette ble gjort for anonymiteten sin del. Transkriberingen bærer preg av et muntlig språk, og derfor blir det også iblant kronglete og ufullstendige setninger. Jeg har valgt å beholde det muntlige preget, fordi jeg mener dette får frem der lærerne måtte tenke, ble usikre eller slet med å omformulere seg.

#### 4.9 Tolkningsmetode

Tolkningen av materialet bærer preg av to metoder. Den første metoden vil handle om å tolke lærernes synspunkter gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). En slik tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men heller at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Jeg vil undersøke hva som blir sagt og ikke sagt, for så å prøve å finne den dypere meningen bak det som sies eller ikke sies. Er det sammenhenger i det lærerne sier, eller motsetninger? For å være sikker på at jeg forstår hva lærerne mente, vil det være nyttig å komme med oppklarings spørsmål mens intervjuet pågår. Dette er spørsmål som: ”mente du det slik som dette (...)?”. Det samme gjelder den andre veien, der jeg utdyper spørsmålet mitt hvis ønskelig. I den andre metoden vil det handle om å knytte resultatene til teoridelen i oppgaven. Her vil jeg se om lærernes meninger samsvarer med det som er sagt i teoridelen. Jeg ønsker å finne ut hvor bevisste lærerne er rundt temaet, og hvilke kunnskaper de har om å lese høyt for elevene.

Jeg har i dette kapittelet tatt opp prosessen med å intervju lærerne, der jeg har kommet inn på både planleggingen, gjennomføringen og ettertanke. Videre skal jeg vise til resultatene og diskutere svarene fra intervjuene i analysedelen (kap. 5).



## 5.0 Lærernes legitimering om høytlesning av skjønnlitteratur

### Drøfting av resultater

*Hva vi ønsker å se, er barnet på jakt etter kunnskap, og ikke kunnskapen på jakt etter barnet (Pestalozzi, sit. LK06, s. 4).*

I denne delen vil jeg først introdusere lærerne og forholdet de har til høytlesning av skjønnlitteratur i skolen. Lærerne går under de fiktive navnene: Trude, Pernille, Geir og Sara. Deretter diskuterer jeg hva lærerne fortalte om høytlesning av skjønnlitteratur, og knytter svarene opp mot teorien fra teorikapitlene (kap. 2. og 3.). Temaene som ble drøftet i teoridelen, vil på denne måten få et ekstra aspekt gjennom svarene fra intervjuobjektene. I analysedelen har jeg valgt å ta for meg tema for tema, i stedet for lærer for lærer. Begrunnelsen for dette er fordi det blir en mer ryddig måte å samle meningene om de samme temaene på. Det kunne også vært en mulighet å ta for seg spørsmål for spørsmål fra intervjuguiden, men på grunn av at det er så mange spørsmål og fordi lærerne noen ganger svarte på spørsmålet et annet sted i intervjuet, er det derfor mer gunstig å gå ut i fra ulike temaer. Helt til slutt vil det komme en oppsummering og konklusjon av resultatene.

### 5.1 Lærernes ståsted

Før drøftingen av resultatene blir presentert, blir lærerne introdusert. Begrunnelsen for dette er fordi deres perspektiv skal knyttes til teoridelen, og derfor utgjør personene en viktig del av analysen. Av den grunn er det nødvendig å vite deres holdning til høytlesning og skjønnlitteratur generelt, før en kan diskutere deres perspektiver angående problemstillingen til denne masteravhandlingen.

Trude:

Trude har jobbet i skolen i snart tretti år. Hun underviser per dags dato i norsk på femte trinn, og samtidig er skolens bibliotekar. Hun elsker å lese skjønnlitteratur selv på fritiden, og prøver også å lese så mye som mulig (der det passer inn) for elevene i undervisningen. Trude innrømmer at det blir alt for liten tid til høytlesning enn det hun selv ønsker (spm. 1b). Noe som er viktig for Trude er å være oppdatert på bøker for både lærere og elever på skolen. Hun bruker mye tid på å oppdatere biblioteket etter hva som er nytt og populært for elevene å lese. I tillegg pleier andre lærere å komme til henne for å få inspirasjon og hjelp til hva slags bok de bør lese for elevene. Bøkene hun finner til lærerne, er ofte knyttet til et spesielt tema til hva

elevene skal lære om, eller bøker der elevene bare skal få lov til å kose seg med å lytte til en fortelling (spm. 2d).

Pernille:

Pernille har jobbet som lærer i litt over ti år, der hun alltid har hatt elever på småskoletrinnet. Dette er noe hun trives godt med. Per dags dato er hun kontaktlærer på andre trinn. Hun forteller at hun selv er en litteraturelsker. Pernille liker spesielt romantiske romaner, og hun må alltid lese på senga før hun legger seg. Ofte er romanen så spennende at hun ikke klarer å legge den fra seg om natten. Dette fører til at hun blir trøtt dagen etter når hun skal tidlig på jobb (spm. 1e). For henne er det viktig å lese for elevene i skolen, fordi det er slik de oppdager ”bøkens magi”, og uten denne magien mener hun at man ”mister en viktig dimensjon” (spm. 1e). Høytlesningen blir ofte nedprioritert likevel, fordi det er så mye annet en også skal rekke i løpet av en skolehverdag. Dermed blir den eneste tiden for høytlesning brukt når elevene spiser maten sin på skolen (spm. 1a).

Geir:

Geir har arbeidet som lærer i snart førti år. Han har som oftest hatt mellomtrinnet, men det siste tiåret har han startet med elevene fra første trinn og hatt de helt opp til syvende klasse. I dag er han kontaktlærer for fjerde trinn og trives veldig godt med det. Samtidig er han bibliotekar på skolen har arbeider på. Han bruker høytlesning daglig for elevene, og mener sin entusiasme for bøker smitter over til elevene (spm. 1a). Ofte pleier han å dra til biblioteket i Kristiansand sentrum, der han pleier å få en del tips av valg av bøker. I tillegg følger han med på foreningen *!les*, som gir gode forslag og tips til høytlesningen (spm. 1e). Geir mener enhver lærer må prioritere høytlesning for elevene, slik som han selv gjør, enten om det er i spisestunden eller i en annen time (spm. 1a).

Sara:

Sara har arbeidet i skolen i snart ti år, og trives godt i jobben som lærer. Hun har bare vært lærer på mellomtrinnet hittil (dette er selv ønskelig fra hennes side), der hun per dags dato er lærer på syvende trinn. Hun er ingen litteraturelsker, og heller ingen forkjemper for skjønnlitteratur i skolen, selv om hun er bevisst på at høytlesning styrker lese- og skriveutviklingen (spm. 1c). Sara forklarer selv at skjønnlitteratur blir anvendt mest i form av en leselekse på trinnet, der elevene får oppgaver om teksten som de må svare på hjemme

(spm. 1a). Hun sier selv at hun underviser i stor sett alle fag, men liker best fag som samfunnsfag, engelsk og naturfag.

## 5.2 Hvordan blir høytlesningen komplett?

Innledningsvis i kapittel 2 forklarer Håland og Ulland at høytlesningen avhenger av læreren, og dens engasjement rundt boka som skal leses. Lærerens planlegging og formidling er dermed avgjørende faktorer for hvordan høytlesningen blir. Det viser seg i intervjuene at lærernes engasjement rundt selve høytlesningen, bidrar til at det blir satt av tid til høytlesning. Det er også dette som er den avgjørende faktoren for at den er godt planlagt på forhånd, og for at formidlingen er engasjerende med ulikt stemmebruk, tonefall o.l. (Pernille, Geir og Trude, spm. 2a). At høytlesningen er planlagt, menes at læreren må planlegge blant annet hvilken fortelling som skal formidles, hvordan den skal formidles og hva slags aktiviteter elevene skal gjøre etter formidlingen (Håland og Ulland, 2014, s. 258). Det er dette Håland og Ulland påpekte som nødvendig for å oppnå en god høytlesning. Dette støtter jeg meg på, og mener at en kombinasjon av disse tre delene i planleggingen er vesentlig for at høytlesningen skal bli vellykket. Begrunnelsen for dette er mange: Det blir vanskelig å lese opp en tekst med innlevelse og ulikt stemmebruk uten å ha lest boka på forhånd. Da er man ikke bevisst på hva som kommer til å skje i boka, og får liten tid til å velge hvilken stemme karakterene skal ha. For det andre er det lettere å vite hvor man skal ha eventuelle lesestopp i fortellingen hvis den er lest på forhånd. Samtidig kan den dialogiske samtalen styrkes hvis du vet hva slags tema og situasjoner som oppstår i boka (Håland og Ulland, 2014, s. 260). I tillegg kan aktivitetene etter høytlesningen styrke fortellingen, ved at den for eksempel blir snakket om og det blir en dypere forståelse for situasjoner og karakterer i boka (Hennig, 2017, s.166-173). I de neste delkapitlene vil jeg vise til hvordan lærerne som ble intervjuet planlegger sin høytlesning av skjønnlitteratur, og koble dette opp mot teorikapittelet ”Høytlesning som metode og pedagogisk prinsipp” (kap. 2).

### 5.2.1 Planlegging av høytlesningen

For å gi elevene en godt planlagt og tilrettelagt høytlesning, handler det om å finne en bok som vil passe til elevene. For å vite om boken egner seg, hvilke stemmer en kan ta i bruk til de ulike karakterene, eller for å se om det muligens er noen rekvisitter som hadde gjort opplesningen mer engasjerende, må læreren lese boken selv. Jeg skriver ”må” bevisst, for å tydeliggjøre at dette ikke er noe som lærer burde gjøre eller kan gjøre, men heller at dette er nødvendig for at læreren skal vite noe om stemmebruk, rekvisitter, innlevelse, lesestopp, o.l.



slik som Håland og Ulland tidligere poengterte (Håland og Ulland, 2014, s. 257-258). De poengterer at dette må tas med for at høytlesningen skal bli mer engasjerende, og for at læreren lettere skal kunne formidle stemningen og høydepunktene i fortellingen. Det er dette som beregnes som en optimal formidling av fortellingen. For at høytlesningen skal fungere optimalt, må derfor læreren være forberedt på hva som skjer i fortellingen, og samtidig kjenne til tematikken, høydepunktene og stemmene i teksten. På denne måten blir læreren kjent med hvordan boka skal formidles. Er stemningen nifs eller humoristisk? Hvor er høydepunktene? Hva er spennende? Det er først når læreren kjenner teksten at en kan formidle fortellingen på best mulig måte, og "(...) man får mer lyttende barn når man kjenner boka godt. De følger mer med når du kan boka fra bøy av" (Pernille, spm. 2b). Det viser seg at alle intervjuobjektene mener at hvis du kan fortellingen på forhånd, blir formidlingen, samtalen rundt boka, og etterarbeidet mer gjennomført enn hvis en ikke har lest boka (spm. 2ab). Lærerne hadde samme begrunnelse for hvorfor boka skulle leses før en leste den for elevene. Blant annet sier Sara og Pernille at:

Ja altså vi må øye på det vi skal lese. (...). Ja, for du må jo vite når du skal, ja, det skal mye til for å ta det på sparket. Å så må du på en måte vite at det er en bok som kan leses, ehm, også er det bøker du tenker er viktig for de, om det er en god bok eller temaet inni der som på en måte tas opp.. ja, ting må jo gjennomgås, diskuteres på kryss og tvers. Av og til er det personer som kanskje ikke vil føle seg igjen i den type fortelling (Sara, spm. 2a).

Jeg leser gjerne boka først hvis jeg skal gjøre det jeg syntes er best. Slik kan jeg vite hva jeg bør vektlegge. Er noe annet å lese en bok du ikke har lest før, du kommer til ting underveis som du ikke er forberedt til (Pernille, spm. 2a).

Både Sara og Pernille ser fordelene med å lese fortellingen først. Fordelene de beskriver er at det er slik de får oversikt over tekstinnholdet. Dette er noe som gjør dem mer forberedt på hvordan selve formidlingen skal foregå, og hva som kan oppstå i teksten av både tema, hendelser og personer. Det kan tenkes at dette gir en større mulighet til å ta opp eventuelle spørsmål og undringer som elevene sitter med i løpet av fortellingen. Dette er fordi læreren er klar over hvor det lønner seg å for eksempel stoppe i teksten for å samtale om den, eller fordi læreren har skaffet seg mere kunnskap enn tidligere om emnet som ble lest om i klassen. Men slik førlesning har også noen svake sider.

Det oppstår et problem ved planlegging av høytlesning som lærerne legger til; tiden strekker ikke til. Selve "planleggingen må gjøres på fritiden" (Pernille, spm. 2e). Med dette menes at boka må leses på fritiden. "Vi som lærere har jo aldri nok tid. Det blir liten tid til egen forberedelse, vi har så mye annet vi må gjøre som å svare på mail, og ting og tang" (Geir, spm. 2f). Tiden gjør at det ikke er nok tid til å sitte å lese igjennom en hel bok i arbeidstiden.

Det kan tenkes at lærere som ikke er like interessert i litteratur eller ser nytten med å anvende høytlesning i klasserommet, heller ikke vil bruke tid på dette i fritiden. Dermed blir også høytlesningen dårligere enn hva det hadde blitt hvis læreren leste boka på forhånd. Noe annet som kan redusere litteraturformidlingen er hvis den blir undervurdert:

Vi får nok ikke nok tid, altså tid er jo et dilemma for lærere uansett.. Vi kunne alltid hatt mer tid. Ehm, men jeg tror nok vi undervurderer høytlesningen, altså, det er nok ikke den vi bruker mest tid på akkurat. (...). Jeg tror kanskje vi er litt sånn, ja eh, vi er kanskje litt sånn: ”Ja lesing det kan vi jo liksom..”. Jeg bruker heller tid på de temaene som jeg ikke kan. Temaer som jeg kan, bruker jeg ikke noe særlig tid på, i hvert fall mye mindre (Sara, spm. 2e).

Sara reflekterer over begrunnelsen for at hun selv ikke prioriterer å lese boka før hun leser den for elevene. Tidligere fortalte hun at den beste måten å forberede seg som lærer var å lese boka, men sier nå at hun selv ikke prioriterer det i like stor grad. Hun legger først og fremst skylden på tidsbruken. Deretter kommenterer hun at lærere kan lese, og dermed blir lesingen av boka før høytlesningen nedprioritert. Grunnen til dette er fordi det er andre temaer i fortellingen som tar mer fokus, der læreren må lære seg mer om temaet. Det er bra at Sara leser seg opp på temaene som kan forekomme i teksten. Dette gjør den dialogiske høytlesningen mer innholdsrik. Dette er fordi hun kan svare på spørsmål og guide elevene inn i de ulike temaene, slik som Dysthe påpeker med den dialogiske høytlesningen (Dysthe, 1995, s. 214-216). Den dialogiske høytlesningen vil jeg diskutere nærmere senere i analysen. Jeg støtter meg på Håland og Ulland, som mener at teksten som velges bør være kjent for læreren (Håland og Ulland, 2014, s. 257). Det er forskjell på å kunne lese for seg selv, og å lese høyt foran en klasse med innlevelse og stemmebruk. Det krever for eksempel mer å vite når man skal brøle fordi noen er sinte i fortellingen, eller hviske når det er noe spennende som skjer. Kun slik er læreren godt forberedt på hva som skjer i fortellingen, og får mulighet til å forberede seg best mulig. Men hvilke tekster skal læreren velge?

Ettersom læreplanen i norsk fristiller lærernes valg av litteratur som skal leses, må læreren selv finne tekster å lese for elevene. Rosenblatt argumenterte for at teksten gir mest virkning dersom den relateres til elevenes liv (Rosenblatt, 1995, s. 190). Dette betyr at elevene skal føle at teksten har relevans for dem. Det er ingen lærere som nevner dette konkret, men likevel blir det sagt at man ”bare må finne en bok som passer det temaet vi skal ha det til” (Trude, spm. 2c). I dette tilfellet er det snakk om å lese om et spesifikt tema som hun mener elevene per dags dato trenger å høre på. Dette kan være i form av et spesifikt tema som skal læres om, eller om det er noe spesifikt i klassen som trengs å snakke om. For eksempel nevner Sara at når elevene skal lære om puberteten leser de en bok om dette, og når det er

jentetrøbbel i klassen anbefaler hun bøker som inneholder dette (Sara, spm. 1c). Slik bruker blant annet Trude og Sara bøker som har relevans for livet elevene lever. Men som Larsen påpeker (Larsen, 2005, s. 97), er det ikke sikkert at alle elever syntes det er like interessant å lese samtidskultur bare fordi den har nytte for elevene videre i livet. Like viktig er spenningen og nysgjerrigheten teksten gir oss. En sammenkopling mellom relevans og at teksten ”rører ved en nerve” (ibid., s. 97) gjør at fortellingen er verdt å lese. Men hvilke tekster er det da snakk om? Hvilke tekster går under kategorien ”relevante”, og hvilke tekster pirrer nysgjerrigheten til elevene? Kan det være at elever og lærere har ulik mening om hva de ser på som relevante tekster, og hva som er interessant å lese om?

Viktig at du velger bøker med omhu. Jeg har valgt bøker fra biblioteket i Kristiansand sentrum mye og fått tips av de, i tillegg følger jeg med på Foreningen !les. Elever har godt av å lese litt forskjellig, ikke bare eksempel bokserien *Amuletten* som elevene her er veldig hektet på, *Gutta i trehuset* og så videre, det liker de veldig godt på 4. trinn, men når de kommer opp på 7. trinnet så tåler de å lese litt mer utfordrende bøker (Geir, spm. 1e).

Svaret til Geir samsvarer med Hennigs besvarelse. Hennig mener at barn har godt av å lese forskjellige tekster, både fra den litterære kanon og fra samtidskulturen (Hennig, 2017, s. 222-226). En relevant tekst blir ikke forbundet etter hvilket årstall den kom ut, men snarere en som berører elevene på en eller annen måte. Tekstmangfoldet skal på denne måten tilpasses elevene, men samtidig utfordre dem. Geir viser også til hvordan han får tilgang på bøker, og forslag til hvilke bøker han kan lese for klassen. For han er Foreningen !les og biblioteket i Kristiansand sentrum et godt hjelpemiddel for inspirasjon for bøker som kan leses. Pernille nevner også at biblioteket gir god hjelp til valg av tekst, men hun viser også til biblioteket til skolen som hun arbeider på:

Er det et spesifikt tema finner vi bok til det. Vi kan bare kontakte biblioteket å si at vi vil ha det temaet. Vi har veldig store muligheter til å finne det vil ha. Vi kan nesten velge hva som helst, bare bestille. Trude er veldig flink på vårt bibliotek og oversikt på hva vi har. Har hun ikke det vi ønsker kan hun bare bestille inn det eller vi kan gjøre det selv. Vi kan ringe til biblioteket i sentrum å si at vi vil ha 50 bøker om kjærlighet om det feks, eller noe om overgrep. Vi kan bestille på tema. Eks rasisme. Kommer an på temaet rett og slett. Veldig greit at det er en på skolen som har kontroll på hva vi har, fordi det gjør det mye lettere. Så jeg spør bare Trude hvis jeg lurer på om vi har noe (Pernille, spm. 2d).

Både Geirs og Pernilles forklaringer, viser at de er bevisste på hvor de kan få tak i, og hvor de kan få inspirasjon til ulike typer litteratur. Når det er sagt, mener jeg at lærernes samtale om valg av bøker er litt for løst. Den eneste begrunnelsen det ser ut til at lærerne har for sitt litteraturvalg, er for å bruke skjønnlitteraturen til å belyse et tema. Det er ingen som nevnte noe om å velge estetiske bøker bare for å oppnå glede med bøker generelt. Det er heller ingen som nevnte noen leseaksjoner, slik som for eksempel bokslukerprisen eller leseslange som er leselystaksjoner for barneskolen. Det er ikke slik at skjønnlitteraturen bare må brukes til å ta

opp eventuelle temaer. Dette er noe Karsrud forklarer (Karsrud, 2010, s. 107). Hun understreker at elever også i blant må få lytte til fortellinger uten at den skal brukes til noe, eller lære om et spesielt tema. Læreren må også sette av tid til høytlesning for at elevene skal finne gleden med det å bli lest for, og for skjønnlitteratur generelt. Dette vil bli nevnt grundigere senere i kapitlet. Men hvordan kan læreren engasjere og skape gleden til boka allerede før lesingen har begynt?

Forsiden av boka kan gi et innblikk i hva slags sjanger og tema den handler om. I tillegg er det også en god mulighet å bruke denne samtalen til å engasjere elevene for fortellingen. Dette har blant annet blitt fortalt av Håland og Ulland (Håland og Ulland, 2014, s. 258). Noe av det som de påpeker, er hvordan læreren skal få elevene engasjerte i boka som skal leses allerede før lesingen har startet. De kommer med noen eksempler på hvordan dette gjøres, blant annet med å sette opp plakater av boka eller å snakke om forsiden av boka før lesingen settes i gang. Annet som kunne skapt interesse er å ta med noen rekvisitter som hører med til fortellingen. For eksempel hvis en leser opp et eventyr om Askeladden, kan en ta med skreppe, ost eller ett fingerbøl for at elevene kan se, kjenne og lukte. Dette vil skape en større interesse for fortellingen videre. Dette er noen eksempler på å skape nysgjerrighet rundt boka som skal leses, men det er ikke noen fasitsvar på hva en kan gjøre i denne startfasen. Målet er heller å skape nysgjerrighet og engasjement rundt boka på en eller annen måte. Det ser ut til at lærernes oppfinnsomhet spiller en viktig rolle her:

(...) for eksempel sier jeg sånn: ”Nå har neste serie av den og den boka kommet ut, sykt kult, så jeg skal gå å låne den på biblioteket til oss, hurra!”. Så kommer jeg etter helgen med den boka i posen inn, og da blir elevene helt sånn: ”ææææjjeee, veldig stas”. Dette gjør jeg for å gjøre et nummer ut av det. Eller så putter jeg den inn i sånn eske med lokk på som det ikke går an å kikke inn i, og når jeg kommer med den så vet de at det er ny bok, noe spennende som de gleder seg til. Dette syntes de er veldig spennende. Gjør et nummer ut av det! (Geir, spm. 1a).

Slik jeg ser det, er dette en god måte å skape nysgjerrighet for den kommende boka som skal leses. Geir har brukt fantasien til å finne ut hva som fungerer for å skape engasjement rundt boka. Han startet allerede før helgen med å engasjere elevene i neste utgave av en bokserie som de tidligere har lest. Han viser dette med glede og entusiasme ovenfor elevene, og dette bidrar til at flere elever gleder seg mer enn tidligere til å lese neste utgave av serien. Neste steg for å skape engasjement og spenning rundt boka, bruker Geir blant annet å legge boka inn i en eske eller en pose, slik at boka får elevenes fulle oppmerksomhet. På denne måten blir elevene nysgjerrige og spente på hvordan den ser ut på forsiden, eller hva den heter denne gangen. Ved å skape et ”nummer ut av det” (Geir, spm. 1a), slik som Geir gjør, blir forventningene til boka og gleden med å få lese den i fellesskap, større enn hva den hadde

blitt hvis læreren bare startet rett på boka uten noen annen introduksjon. En del av leseopplevelsen er hvilke forventninger elevene har til boken, og dette starter allerede før selve lesingen har begynt. En slik oppbygging av forventninger til boken skaper en stemning som er med på å forberede elevene på hva som vil skje videre. Langer viser til at slik førlesning fører til at elevene fikk et forhold til karakterene allerede før lesingen hadde startet. Den felles nysgjerrigheten bidro til at det var enklere for elevene å tre inn i en ny forestillingsverden (Langer, 1995, s. 36).

Langer beskriver hvordan forestillingsverdener oppstår hos leseren (Langer, 1995, s. 34-36). Hun viser til fire faser som kan oppstå også før selve lesingen, og som kan endres underveis. Disse handler om å; utvikle en forestillingsverdenen basert på egne erfaringer og kunnskaper, å bruke seg selv og livet til å få et bilde av hva de tror teksten handler om, å se om tekstinholdet har relevans for eget liv, og å reflektere over den. Dette har også Trude kommentert:

Jeg syntes det er viktig at ikke bare jeg vet hva boka handler om, men at også ungene får en oppfatning om hva slags tema eller sjanger eller what ever det måtte være. De må liksom få kommet med sine oppfatninger og snakke om dem. Kanskje liksom noen har samme erfaring som karakteren på forsiden av boka, ja, kanskje noen kjenner seg igjen. Kanskje det er en likhet mellom karakteren på bokomslaget og elevene. For eksempel ble det den diskusjonen når vi snakket om en bok som heter *Frans blir syk i utide* eller noe, alle ungene hadde noe på hjertet om hva det vil si å være syk og om de selv har vært det. Det er så spennende å la elevene få tre inn i liksomverdenen å bare tenke på hva den handler om, og hva den kan bety for seg selv og sitt eget liv (Trude, spm. 2a).

Trude snakker om flere av innfallsvinklene som Langer har beskrevet, uten å nevne henne eller den didaktiske fremgangsmåten ved navn. Ved å se på bokomslaget får man en viss oppfatning av hva boka handler om. Dette kan vises med bildet på forsiden og hva boka heter. Når elevene får komme med innspill om hva de tror boka handler om, får de muligheten til å fantasere og reflektere over hva som kommer til å skje. En slik samtale vil bidra til at engasjementet for boken blir større, fordi de er spente på å høre om de har tenkt riktig i forhold til hva de tror. For eksempel kan *Frans blir syk i utide* (2007) av Christine Nöstlinger, som Trude snakket om (spm. 2a), være en inngang til å snakke om hva de tror har skjedd



(forside bok)

med Frans, og hvordan de tror han har det nå som han er syk. Spørsmål som dette kan være med på at elevene får en oppfatning av Frans og hans situasjon i boka. Samtidig kan læreren spørre om det har hendt noe lignende med dem, hvordan de selv følte seg da, og hva som gjorde dagen bedre. Her kan elevene bruke Langers innfallsvinkel om å stige inn i en forestillingsverden ved at de utvikler en forestillingsverden basert på egen erfaring og kunnskap (Langer, 1995, s. 34-36). Det er slik elevene kan bli engasjert i boka og samtidig bruke sitt eget liv som referanse til refleksjon og kunnskap. Samtidig kan navnet på boka snakkes om. Hva vil det si å være syk? Hvordan syk kan man være? Det er ikke slik at feber er den eneste måten å være syk på. Å være syk kan både være fysisk og psykisk. Det er her en annen fase til Langer dukker opp, nemlig å bevege seg gjennom en forestillingsverden (ibid., s. 36). Her prøver elevene å utvikle en forståelse ved å bruke hverandre og seg selv, slik at de kan få et bilde av hva de tror boka handler grundigere om. Hva for eksempel skjedde egentlig med Frans, og hva kommer til å skje med Frans videre? Gjennom Trudes samtale om forsiden av boka med elevene, fører dette til at barnas forståelse av teksten stadig endres. I tillegg tror jeg ikke alle elever vet hva ordet ”utide” betyr, noe som læreren bør snakke om både for å få en dypere forståelse av boka, men også at vokabularet deres blir rikere. Et annet begrep jeg tenker det kunne være nyttig å snakke om i denne settingen, er ordet ”leseløve”. Ordet har en annen betydning, noe som kan være spesielt nyttig å lære for elevene uansett om de er minoritetslev eller majoritetslev.

### 5.2.2 Det flerkulturelle klasserommet; en ressurs for klassesamtalen

I denne avhandlingen er det ikke blitt lagt noe særlig vekt på minoritetsspråklige elever, men samtidig inngår disse en del av fellesskapet i klassen. Det som vekker oppsikt fra intervjuene med intervjuobjektene, var at ingen av lærerne nevnte noe om det flerkulturelle klasserommet. Dette syntes jeg er spesielt, da de fleste klasser inneholder elever med ulike kulturer. Har lærerne glemt å trekke inn disse elevene? Vet ikke lærerne at minoritetsspråklige elever trenger samtalen for å forstå fortellingen bedre? Har de ikke tenkt over hvilken ressurs de kan gi til klassesamtalen? Håland og Ulland nevner at høytlesning er viktig for å gi alle barn den samme tekstopplevelsen (Håland og Ulland, 2014, s. 260-261). Dette er jeg enig i. Den felles høytlesingen er med på å samle fellesskapet ved at alle får være med på å lytte til samme oppleste tekst, og samtale om den. Samtidig kan det tenkes at det å lytte til en tekst, kombinert med dialog, også gir elevene muligheter for å styrke deres ordkunnskaper. Her er det snakk om setningsoppbygging, grammatikk og fonetikk. Det som derimot ikke stemmer, er at elevene får den samme tekstopplevelsen høytlesingen gir, uansett hvilke kulturell gruppe en

hører til i, eller hvor sterk faglig en er (ibid., s. 261). Ettersom minoritetselvene kan ha andre forkunnskaper enn majoritetselvene, avgjør det hvor mye informasjon de får ut av den samme oppleste teksten. Blant annet nevner Palm at minoritetspråklige elever kan misforstå teksten eller føle at teksten er uklar når læreren leser den høyt (Palm, 2006, s. 30). Begrunnelsen for dette er fordi de ikke har de samme forkunnskapene om det norske samfunnet og kulturen, slik som de fleste majoritets elever har. Dette trenger ikke være noe negativt, snarere en mulighet for å bli kjent og forstå flere kulturer.

Ved å bruke litteraturen kan en få tak på både ulikheter og likheter mellom ulike kulturer. Hennig diskuterer litteraturen i det flerkulturelle klasserommet (Hennig, 2017, s. 102). Han mener at når elevene ser likhetstrekk i hverandres kultur, er dette også med på å skape toleranse for ulikhetene som er mellom kulturene. Skjønnlitteratur er, ifølge Hennig, den beste måten å fremstille de ulike kulturene på. Dette er jeg enig i. Grunnen til dette er fordi den gir oss muligheten til å oppleve en kultur gjennom en karakter som lever i kulturen. Dermed blir ikke kulturens fremmedartede aspekter, slik som bekledding, språk og tro i like stor grad lagt vekt på, ettersom vi heller identifiserer oss med hovedkarakteren. Ved å identifiserer seg med hovedkarakteren i fortellingen, blir karakterens følelser, tanker og synspunkt i større grad prioritert. Dette kan føre til at forståelsen for de fremmede aspektene også blir mer tolerert. Grunnen til dette er fordi en har satt seg inn i livet til hovedkarakteren, og har sett hvordan det kan være å leve det livet som karakteren gjør. Her blir det vesentlig å kunne snakke om fortellingen, slik at alle forstår den. Samtidig gjør samtalen det mulig å reflektere, diskutere, og utforske ved hjelp av egne og andres erfaringer, og sin forståelse av verden på. Det er viktig å anerkjenne slike innspill, kanskje spesielt fra minoritetspråklige elever. Grunnen til dette er fordi de muligens har andre synspunkt og forståelser av samme tekst som majoritetskulturen.

Her kommer de behavioristiske tiltakene til DeVogt og McLaughlin som gode måter å frembringe en god refleksjon i klassen (McLaughlin og DeVogd, 2004, s. 52-56). Dette viser læreren ved å rose elevene for hva de forteller i klasserommet, eller ved å belønne de på en eller annen måte. Når læreren viser at alles tanker er gode bidrag og støtter opp under hva elevene har å si, gjør dette at elevene føler at deres refleksjon og bidrag i klassen er verdsatt. Dette kan være et utgangspunkt for det DeVogt og McLaughlin kaller for kritisk literacy. Begrepet innebærer i dette tilfellet å utforske flere perspektiver i fortellingen. For eksempel kunne en diskutert hvilke perspektiver som kommer frem i forhold til andre, og hva dette har å si for fortellingen og våres forståelse av fortellingen. Dette samsvarer med Blikstad-Balas.

Hun diskuterer begrepet kritisk literacy, og forklarer at det innebærer å kunne stille spørsmål til hvem sin versjon av historiske, kulturelle og samtidsforhold som blir sett på som offisielle sannheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Når elevene stiller seg selv og hverandre spørsmål som dette, får de mulighet til å endre sitt synspunkt, reflektere over situasjoner i fortellingen, og utforske sannheter. Dette er også noe som læreplanutkastet til læreplanen i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018) også vil legge vekt på. I utredningen blir fagenes metoder og tenkemåter spesielt viktig for å kunne tenke kritisk og løse problemer i både praktiske, teoretiske, faglige og hverdagsproblemer. Til slutt sitter elevene igjen med en annen tanke, og ser for seg hendelser i fortellingen annerledes enn det som er startet med før fortellingen ble fortalt. Her kommer en inn på Langers forestillingsverden.

Ved å arbeide med fortellinger i klasserommet kan elevene, uansett etnisitet, møte ulike kulturer som de ellers ikke ville møtt, og forstå å snakke om de. Dette beriker elevenes oppfatning av andre. Dette er nødvendig for å klare å samhandle med de ulike personlighetene og etnisitetene som samfunnet består av. På denne måten styrker minoritetsspråklige elever klassesamtalen, der de kan komme med andre synspunkter og refleksjoner som majoritets elevene ikke hadde tenkt på. Det er dette som bidrar til en ny forestillingsverden som Langer snakket om (Langer, 1995, s. 34-36). Men det er ikke bare dette læreren må tenke på ved planlegging av en høytlesning. Høytlesningen må også forberedes etter hvilket alderstrinn elevene er i.

**5.2.3 Småskoletrinnet vs. mellomtrinnet; er det noen forskjell på hva det legges vekt på?**  
I følge Geir er det ikke stor forskjell på høytlesningen på småskoletrinnet og mellomtrinnet, men han påpeker at den bør starte så tidlig som mulig: ”Jo tidligere du begynner, jo bedre er det egentlig” (Geir, spm. 1d). Dette samsvarer med både det som står i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23) og i Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2009) fra kapittel 2.3.1. De vektlegger en tidlig språkstimulering allerede i barnehagen for å blant annet kunne beherske det norske språket før de begynner på skolen. Høytlesningen blir derfor en viktig ressurs for språkopplæring. Samtidig er høytlesning en inkluderingsarena for barna der de får undret seg sammen, snakket sammen og brukt fantasien sin. Når det er sagt, er det litt ulik vektlegging på de ulike alderstrinnene.

Høytlesning er en naturlig del av litteraturformidlingen på de laveste trinnene. Grunnen til dette, er fordi det er her elevene får tilgang til andre typer tekster enn det som er mulig for dem å tilegne selv. Dette er fordi det er stor forskjell på teksttilfanget elevene er i stand til å



lese selv, og det teksttilfanget de har interesse og glede av. Elever på 2. trinn kan for eksempel ha stor glede av historien om de oppfinnsomme 9-åringene Trille og Lena i Maria Parrs bok *Vaffelhjarte* (2005), men med 195 sider vil en anta at det er alt for mye tekst til at elevene greier å lese boken selv. Derfor blir høytlesning av slike tekster helt vesentlig, der elevene på skolen får lik tilgang til teksten, selv om en er en god eller uerfaren leser. På grunn av dette skal høytlesning på småskoletrinnet bli prioritert. Dette vises flere steder i læreplanverket (LK06, s. 33). Kompetansemålene styrer læreren i retning mot høytlesning på ulike måter. Dette kommer frem både i hvilken sjanger og målform som skal brukes, og at høytlesningen skal være både via den tradisjonelle høytlesningen og den digitale høytlesningen. Samtidig blir ofte bildebøker brukt i høytlesningen til de yngste barna på skolen. Pernille er en av lærerne som legger vekt på bildene i bøkene hun leser for de yngste elevene på skolen: ” I 2. klasse går det veldig fort og lett å lese. Da ville jeg tatt mer utgangspunkt i bildene, spørre om hva tror du og litt sånn” (Pernille spm, 2b). Dette er gode poeng. Ofte er bildeboka mindre omfattende. Dette gjør at det ikke er like mye å lese, og dermed er det en mulighet til å stoppe opp og samtale om innholdet. Ved planlegging av høytlesning av en bildebok er det også lettere å forberede stemmebruk og tonefall. Begrunnelsen for dette, er fordi det ikke er like mange karakterer og hendelser i fortellingen.

Greit å vite også hvor mange personer som er med i teksten. Skal jeg endre tonefall, dramatisere. Eksempel er det Pippi så kommer de som nettopp henne. Det er ikke jeg så veldig flink til. Jeg syntes kanskje det er litt mer sånn show, men det er sikkert motiverende for mange, spesielt for de minste, og så er det nok mye lettere å lage sånn dramatisering ut av fortellingen når det ikke er så omfattende (Pernille, spm, 2b)

Jeg støtter meg på dette. Man får mye mer lyttende elever hvis læreren kjenner boka godt og klarer å tre inn i rollen som forteller. Samtidig er bildestøtte og dramatisering en måte å få elevene til å følge med i en viss tid. Sara forklarer at selv om hun ikke har vært på småskoletrinnet, mener hun at de yngste barna trenger dette for å klare å følge med:

(...) jeg vil jo tro at de kommer igjennom mye mindre enn det vi gjør. Eh.. litt fordi de små ikke kan sitte så lenge stille, men de større er jo flinkere til det... eh og litt fordi du skal få med deg alt som blir lest også, så teksten må jo være tilpassa, pluss at jeg vil tro at småskolen er flinkere til å bruke flere hjelpemidler. Ikke bare sitte å høre, de er nok flinkere til å bruke bilder og se ting og gjøre ting sånt, ja. Mens på mellomtrinnet skal elevene egentlig bare være stille å lytte (Sara, spm. 2b).

Dette er antakelig sant. Bildebøker blir brukt mye mer på småskolen enn på mellomtrinnet. Grunnen til at de yngste barna bør få møte bildebøker, er fordi det skal bidra til at de får et positivt forhold til tekst og bilde, der barna både kan se, høre og snakke om innholdet. Det er dette som utvikler barnas språklige sensitivitet, ordforråd, sjangerkunnskap og skriftspråk. Barnets første møte med tekster bør derfor bygge på det muntlige språket. Manglende

begreper og forståelse for disse, kan gi elevene en vanskelig start inn i tekstkulturen. Derfor er det viktig at læreren leser høyt for elevene, slik at de får greie på den muntlige talen som er viktig for at begrepene både får dybde og blir forståelig gjennom fortellingen. Bildebøker representerer det første og også det viktigste møtet med bilde -og skrivekunst, og de blir viktig for barns forhold til litteratur og lesing. Begrunnelsen for dette er for at de skal få et positivt forhold til tekst og bilde så tidlig som mulig.

Men hva med bruk av bildebøker på mellomtrinnet? Er det slik at bildebøker skal være helt avskrevet i mellomtrinnet? Sara kommenterer at bruken av bildebøker på mellomtrinnet ikke er nødvendig i like stor grad, fordi bildebøker er ofte for ”små barn” (Sara, spm. 2b). Her vil jeg si meg uenig. Spesielt innenfor bildeboksjangeren blir det behandlet vanskelige temaer på en innsiktsfull og direkte måte. For eksempel tar bildebøkene *Badedrakten* (2004), *Skylapperjenta* (2009) og *Sitronlimonaden* (2010), for seg det å komme inn i en ny kultur med andre verdier og synspunkter. Den felles høytlesningen for mellomtrinnet viser seg å kunne gi like gode opplevelser som på småskoletrinnet. Trude for eksempel svarer at bildebøker er like viktig på mellomtrinnet, men at hun selv bruker bildebøkene på en annen måte enn hva hun ville gjort på småskoletrinnet (Trude, spm. 2f). Selv om bildebøker er mindre prioritert på mellomtrinnet, er den stadig en ressurs for individet. En kan for eksempel bruke bildeboka som inspirasjon for undring, skape nysgjerrighet, utforske, og inspirere før selve høytlesningen er satt i gang. Men nå er det ikke slik at bare bildebøker skal prioriteres på disse alderstrinnene. Elever på mellomtrinnet har også nytte av høytlesning uten bilder. Grunnen til dette er fordi læreren kan velge et mangfold av tekster som elevene selv muligens ikke ville valgt, enten fordi boka er vanskelig å lese eller fordi den ikke med første øyekast appellerer til elevene. Høytlesningen handler på denne måten om å finne et spredt utvalg av tekster som elevene kan forholde seg til. Ved at lærer også på mellomtrinnet prioriterer høytlesningen, får elevene møte et større mangfold tekster (Håland og Ulland, 2014, s. 258). På denne måten kan læreren finne bøker som elevene ikke hadde valgt på egenhånd. Men det er også andre grunner for at mellomtrinnet skal bli lest for. For eksempel påpeker Sara at høytlesningen skal handle om å lytte (Sara, spm. 2b).

Saras innspill om at høytlesningen skal handle om å lytte (Sara, spm, 2b), ønsker jeg å diskutere nærmere. Håland og Ulland understreker at høytlesningen på mellomtrinnet er vesentlig for fellesskapet i klassen. Her blir det lagt vekt på opplevelse, samtale og refleksjon (Håland og Ulland, 2014, s. 258). Dette er også noe Hennig vektlegger med samtalen med elevene, og er noe som jeg vil kommentere nærmere senere. Med høytlesning i klasserommet

blir lesing også sosialt. Ved at læreren leser høyt for elevene blir det en felles opplevelse de kan samtale om. Dette kan styrke fellesskapet i klassen. Ved å kommunisere med andre om lesingen utvikler elevene seg som lesere, og samtidig får de gjennom samtaler satt ord på sin egen forståelse. På denne måten kan elevene møte andre lese måter, tanker og refleksjoner rundt samme tekst. Her kan en trekke inn den estetiske lesingen som Rosenblatt snakker om (Rosenblatt, 1993, s. 383). For henne er lesing det å få oppleve og erfare teksten. Lesingen forutsetter at en involverer personlige assosiasjoner, og hele spekteret av affektive reaksjoner. Ved at klassen får felles høytlesing er det mulig å bruke dette som en vei inn til refleksjon, undring og spørsmål. Siden den estetiske lesingen ligger nærmere det emosjonelle, er det mulig å nyttiggjøre seg av elevenes følelser. Dette kan brukes til en samtale som bidrar til elevenes forståelse av seg selv og verden på. Det er dette som utvikler elevene som person. Høytlesningen handler altså ikke bare om å lytte, slik som Sara poengterte (Sara, spm. 2b). Høytlesningen handler om å delta i fellesskapet ved å oppleve fortellingen sammen, samtale om den, og reflektere rundt den.

#### 5.2.4 Hvordan gjennomføre en høytlesning?

For å understreke stemningen som ligger innebygd teksten, må læreren gi teksten liv. Men hva menes med å gi teksten liv? Går en ut i fra Mjør, Birkeland og Risas uttalelser, innebærer det å gjenskape øyeblikkene som skjer i teksten (Mjør, Birkeland og Risa, 2011, s. 234). Dette gjøres ved at leseren er konsentrert og sensitiv i forhold til hva slags tonefall, stemmebruk og rytme som skal brukes for å fremheve opplevelsen av fortellingen. Det er også dette lærerne fremhever som det viktigste å prioritere for å engasjere elevene inn i fortellingen (Pernille, Trude og Geir, spm. 2c). Blant annet forteller Trude at "(...) du må ha ulike stemmer, lese lavt der en kan og høyt andre steder. Hvis det er en rampete så lager du rampete stemme, og hvis det er en søt jente lager du liksom stemmen til denne jenta. Slik at du leser med fortellerstemme" (Trude, spm, 2c). Med fortellerstemme menes altså innlevelse med ulikt tonefall og stemmer. Det kan tenkes at en monoton høytlesning ikke er like fengende å høre på. Høytlesningens mål blir å vekke interessen til elevene, og gi glede ved selve lesestunden, både for den som hører på og den som leser.

Tonefall, jeg brøler hvis det står i boka, og har de hes stemme lager jeg en overdrevent hes stemme. Men jeg vet at flere lærere på skolen her syntes det er litt vanskelig. Jeg er opptatt av å lese med innlevelse. Men jeg har en veldig sterk stemme så den når veldig lett ut. Sånt sett er jeg heldig. Har ikke mye rekvisitter, men hadde det i dag faktisk. Brukte en stor perle som liksom viste at den svevde og rista når det skjedde i boka. (Geir, spm. 2c).

Geirs kombinasjon av tonefall, stemmebruk og rekvisitter i klasserommet gjør lesestunden

engasjerende. Samtidig mener jeg at lesestunden skal være hyggelig. Sett på levende lys og la elevene sitte mer komfortabelt. Dette gir en god stemning gjennom hele lesestunden:

Det er jo også viktig når man har en lesestund, at man sitter litt bedre med kanskje en pute og koser seg, og at man skaper en atmosfære rundt det da, at det liksom ikke bare er sånn: ”sitt muse stille nå skal lærer lese”. Når vi skal lese nå så får dem sette seg behagelig inntil veggen i lyttekroken for eksempel og kanskje en pute også, noe de ikke får ellers. Dette syntes de er stas (Pernille, spm. 2f).

Vektleggingen til Pernille mener jeg er viktig for at lesestunden skal bli komplett, sammen med Geirs meninger om innlevelse i høytlesningen (Geir, spm. 2c). Ved at elevene får sitte mer komfortabelt, viser dette til elevene at høytlesningen er noe vi koser oss med, en aktivitet som er hyggelig. Dette er viktig for at barna skal finne gleden med å bli lest for. Samtidig som dette er viktig i høytlesningen, blir også den litterære samtalen vesentlig for å opprettholde engasjementet for fortellingen, og for å skape forståelse for teksten. Her spiller læreren en sentral rolle.

God høytlesning er preget av en voksens nærvær. I tillegg til å være språkmodell, er læreren en lesemodell for elevene fordi vi viser gjennom våre handlinger hva en erfaren leser gjør. Vi velger en bok, viser gleden av å lese den, stiller spørsmål underveis og undrer oss hva som kommer til å skje. Her kommer den dialogiske høytlesningen inn (Håland og Ulland, 2014, s. 260). Læreren må først og fremst legge til rette for at samtalemiljøet i klassen er trygt, der alle kan uttrykke egne meninger, blir tatt seriøst og anerkjent for innspill. Dette er nødvendig for at elevene sammen skal drive den litterære refleksjonen til nyere oppdagelser og innsikter. Men det er også andre ting som må tas i betraktning:

Det er mye mer ord som er vanskelige enn det vi tenker igjennom. Jeg pleier ofte å ta ordene før vi starter, men noen ganger kan jeg stoppe opp eller ta de ordene som fortsatt ikke var så lett for elevene å forstå på slutten av opplesningen (Sara, spm. 2c).

Saras måte å føre en høytlesning på er rettet konkret mot et mål; gjennomgå leseleksa. Selv om hun ikke vektlegger høytlesning av skjønnlitteratur på lik linje med de andre lærerne, mener jeg forklaringen hennes viser at hun har tenkt over andre ting enn det de andre lærerne har tenkt over. Hun har tenkt på vanskelige ord som muligens er vanskelig å forstå. Dysthe har et godt bidrag til hvordan den litterære samtalen bør foregå. Her snakker hun om autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting. Ved å samtale om disse ordene og begrepene, slik som Sara gjør, kan hun ta tak i Dysthes nevnte begreper (Dysthe, 1995, s. 214-216). For eksempel kunne hun spurt hva elevene tror ordet i teksten betyr. Elevene kunne kommet med ulike forklaringer, og til slutt kommet frem til hva ordet betyr. Deretter kunne læreren spurt om elevene kunne gitt eksempler på når ordet skal brukes, og om ordet har ulike betydninger

eller lignende. Om Sara arbeidet etter Dysthes begreper, ble det ikke sagt noe om. I dette tilfellet kan en kun vise til at ordforklaringer også inngår i Dysthes litterære samtale. Men det er ikke bare slike konkrete ord som kan brukes i en dialogisk høytlesning. En kan også snakke om karakterene i fortellingen; spørre om hvordan elevene tror karakteren føler seg, om hvordan de hadde følt seg i samme situasjon, og om de for eksempel har en mulig løsning. Slike måter bidrar til autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting. Ved en samtale på denne måten, kan det også bidra til det Hennig omtaler som gyldne øyeblikk (Hennig, 2017, s. 161). Dette betyr at elevene får mulighet til å stille spørsmål til teksten, og å undre seg over ord og bilde. Spørsmålene kan snakkes om i fellesskap i klasserommet slik at elevene sammen får svart på spørsmålet. For meg er disse gyldne øyeblikkene ting som ikke læreren har tenkt om på forhånd, men som likevel er nyttig å få innsikt i, ettersom elevene er interessert i det som skjer i øyeblikket. Slik har elevene mulighet til å få en bredere kompetanse innenfor det som de lurer på.

Å stille spørsmål til teksten, lytte og reflektere, slik som både Dysthe og Hennig har lagt vekt på (kap. 2.2.2), og også Blikstad-Balas har kommentert (kap. 1.7), er et kompetanseområde som er med i utkastet til den nye læreplanen som kommer ut i 2020. Den inkluderer kritisk tenkning og problemløsning. Dette vil si å kunne analysere, reflektere, diskutere og identifisere relevante spørsmål, samt å bruke aktuelle strategier for å løse problemet. For meg ser det ut til at kritisk tenkning og problemløsning henger sammen med kreativitet og innovasjon. Dette innebærer at en skal være nysgjerrig, fantasifull i problemløsningen, utholdende både alene og med andre, samt å kunne ta initiativer og omsette ideene til handling.

#### 5.2.5 Hva kan skje etter høytlesningen?

I følge Karsrud er det en rekke ulike måter å arbeide på etter høytlesningen (Karsrud, 2010, s. 107). Hun viste til både språklig bearbeiding og estetiske arbeidsmåter som omformingsteknikker etter lesningen. Slik som Karsrud har vist, forklarer Trude at arbeidsoppgavene varierer etter hva en skal bruke boka til (Trude, spm. 2b).

Er det til skrivning etterpå, eller er det til tegning eller refleksjon som jeg ønsker å få frem.. ja, det spør hva jeg skal bruke den til. Må jo planlegge hva intensjonen er liksom, om det bare er for gøy, eller om de skal bruke fortellingen videre til noe. Nå leser jeg Roald Dahl, og her skal de lage en tegneserie etterpå (Trude, spm, 2b).

Er det samtalen som er i fokus har hun blant annet latt barna få reflektere over innholdet sammen:

For når vi skulle jobbe med å reflektere over hva som skjer i teksten, så brukte vi en spesiell bok i fjor. Den boka er det masse å reflektere over, så da får de reflektere litt etter og mellom lesinga om hva slags tanker de har. De skal jo i norsk reflektere over ting, og av tekster som de hører... Jeg pleier å spørre om hva de tenker om teksten, ofte kan det være de har erfaringer selv om emnet. Det blir alltid så mye snakk da, alle har noe å knytte fortellingen til. Så pleier vi ofte å sammenligne teksten med oss selv og se hva vi kan gjøre liksom for å ordne opp i en spesiell situasjon, eller hvordan vi kan oppføre oss mot andre eller noe (Trude, spm, 1a).

Trude henviser til et kompetansemål etter 4. årstinn (LK06, s. 31). Hennes uttalelser viser at hun er bevisst på målene i læreplanen når hun velger ut arbeidsoppgaver. Det er slik hun kan begrunne hva og hvorfor hun gjør nettopp det hun velger å gjøre i undervisningen. Samtalen Trude har med elevene kan ligne på Hennigs faser i samtalen med elevene (Hennig, 2017, s.166-173). Hun starter med Hennigs innledningsfase, der hun spør elevene om hva slags meninger og tanker de selv har om fortellingen. Dette er også et autentisk spørsmål som stryker elevenes tanker, meninger og følelser. Ved å starte med innledningsfasen slik som Trude gjør, får hun tak i elevenes umiddelbare respons om fortellingen. Det kan tenkes at det også er her elevene har fortellingen friskt i minnet. Dette kan bidra til et større engasjement for samtalen, ettersom elevene liker å snakke om bøker som har blitt lest høyt for dem (McGee, 1995, s. 105). Elevenes perspektiver og synspunkter får kommet frem, og en dypere forståelse av fortellingen kan oppstå. Begrunnelsen for dette er fordi flere hoder tenker bedre enn ett. Trudes spørsmål til klassen fører også til slutfasen, der elevene kan undre seg over handlingen og personene, og leke at de er personen i fortellingen. Tilsammen kan de trekke slutninger om hva dette har å si for eget liv. Det er vanlig i skolen å ha felles lesesituasjoner der høytlesningen skjer innenfor et tolkingsfelleskap. Når dette skjer, blir klasserommet en arena for ulike tolkninger og forståelser. At dette kan gi gode vilkår for læring, slik som både Hennig og Aase beskriver i samtalen med elevene (kap. 2.2.3), er synspunkt som kan koples opp til sosiokulturelle læringsteorier fra for eksempel Vygotsky (Vygotskij, 1995) eller Dysthe (Dysthe, 1995), som er nevnt i teoridelen (kap. 3.2. og 2.2.2). Hovedtanken er at læringen skjer i en interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling. Det er først når elevene presenterer sine tanker de har om karakterene, eller om teksten generelt, de gir læreren og medelevene et innblikk i en tankemåte som kan gi grunnlag for forhandling. Dette kan gi ny forståelse. Ved at elevene får snakket om og får lyttet til andres forståelse av samme fortelling, utfordrer dette individenes forståelse. Gjennom ulike teksttolkningserfaringer utvikler elevene et repertoar for å selv å kunne reflektere over og tolke fortellinger på en mer kvalifiser måte senere i livet. I tillegg gir dette rom for å diskutere hva teksten har å si for dem. Derimot sier ikke Trude noe som kan kobles til Hennigs mellomfase i samtalen. Sara derimot, er den læreren som har mellomfasen som sin

hovedprioritet når hun skal lese høyt for klassen. Hun pleier å ”(...) ta de ordene som fortsatt ikke var så lett for elevene på slutten av opplesningen” (Sara, spm. 2c). Om Sara bare fortalte hva ordene betyr eller om hun spurte hva for eksempel ”rik” betyr eller er for dem, er det ikke sagt noe om. Det er stor forskjell på om læreren svarer kort og konkret hva det betyr, enn om elevene får oppgi sine tanker og refleksjoner om hva det vil si å være rik. Slike samtaler kan også bidra til kritisk literacy.

McLaughlin og DeVoogd tanker om kritisk literacy har noen likheter med Hennigs faser i samtalen med elevene. De formidler hvordan en kan arbeide for å drive frem kritisk literacy i skolen (McLaughlin og DeVoogd, 2004, s. 56). Slik de forstår det kritiske perspektivet, er som aktivering av bakgrunnskunnskaper for å koble egne ideer, og ideene som kommer frem i teksten. Deres fire prinsipper for kritisk literacy handler om at elevene skal få reflektere, utforske og vurdere tekstinnholdet. Her kan en stille spørsmål til de ulike modalitetene i bildeboka og se hvordan de er koblet sammen, eller en kan samtale om hvilke stemmer som kommer frem mest i boka. I tillegg kan elevene diskutere om forfatterens valg av perspektiv på karakterene i boka, har noe å si for hvordan vi oppfatter situasjonen og tankemønsteret. Det sist nevnte kan kobles til Blikstad-Balas (Blikstad-Balas, 2016, s. 30), som viser skepsis til tekster og skrivemåter en har tilgang til. Grunnen til dette er fordi teksten eller forfatteren kan velge ut noe og ta inn noe annet. Slik kan forfatteren av teksten styre menneskenes tankemåter hvis de ikke ha lært å forholde seg kritisk til hva de leser. På grunn av dette, er det viktig å snakke om forfatterens valg av for eksempel perspektiv i boka. Det er slik elevene lærer å bli kritisk tenkende individer. Når det er sagt er det ikke bare lagt vekt på at fortellingen skal brukes til noe etterarbeid.

Kasrud har vist til en rekke etterarbeid i forhold til hva du kan gjøre etter høytlesningen. Samtidig understreker hun at elever også i blant må få lytte til fortellinger uten at det kreves noe av dem etterpå (Karsrud, 2010, s. 107). Dette vil si at elevene ikke skal arbeide med noen arbeidsoppgaver etter høytlesningen, men heller bare finne gleden med å bli lest for. Tidligere ble det forklart at lærerne ikke nevnte at de brukte høytlesning for kun opplevelse og glede (kap. 5.2.1), men dette stemmer ikke helt. Grunnen til dette er fordi alle lærerne ofte leser for elevene i spisingen (Trude, Pernille, Geir og Sara, spm. 1a). Dette viser at gleden og opplevelsen med skjønnlitteratur blir prioritert i klasserommet, men at lærerne muligens ikke tenker over dette når de leser for elevene i spisingen. I tillegg bruker lærerne høytlesning for å skape glede og opplevelse i andre sammenhenger: Trude forteller at desember er en tid der det blir brukt mye tid til høytlesning. I desember blir det lest julebøker vær dag, i noe som de

kaller for en adventstund (Trude, spm. 2f). En slik høytlesning er viktig å prioritere, fordi den har som hensikt å ta vare på gleden ved fortellingen. Denne tradisjonen tar de vare på i begge skolene som lærerne arbeider i (Trude og Geir, spm. 4b). Andre prosjekter som foregår på lærernes skole er leseuke eller høytlesningsuke. Disse har også som prioritet å engasjere elevene inn i fortellingsverdenen. Prosjektet går ut på det samme i begge skolene; læreren skal lese høyt for elevene i en viss periode. På Geirs skole foregår høytlesningsuka hvert år i februar og påpeker at dette er ”fantastisk gøy” (Geir, spm. 4b). Prosjektet foregår på den måten at skolen blir:

(...) tipset om bøker fra biblioteket i byen, eller av egen erfaring, og så får vi bestilt opp disse bøkene. Så skal elevene stemme på hvilken de vil bli lest for, og så kan det være at for få elever velger en bok, da dropper vi de, og de blir plassert på en annen bok de kunne tenke seg. Hvis det er en hel hau som vil på samme bok må vi skaffe flere bøker av denne, slik at vi får delt opp høytlesningsstimen, fordi det kan ikke være for stor gruppe. Så er det fra klokka halv 10 til 10 vær dag. Alle elevene møtes i det rommet de skal gå til. Så leser lærer boka å så går de rett til friminutt etter det. Dette er veldig hyggelig, og da sitter de å blander elever fra 5, 6 og 7. Trinn (Geir, spm. 4b).

Slik jeg tolker Geir, er høytlesningsuka til for gleden og opplevelsen en fortelling kan gi, og samtidig blir også samholdet prioritert. Geir forklarer ikke at samholdet er noe som de legger vekt på i høytlesningsuka, men det kan tenkes at det likevel er det ettersom de har delt inn elevene fra ulike trinn og klasser til høytlesningen. På den andre skolen som Trude, Pernille og Sara arbeider på, foregår det samme konseptet som de kaller leseuke. Trude forklarer at grunnen til at de legger vekt på en leseuke er fordi:

Leseuke er for at elevene skal bli kjent med nye elever og lærere, og nye bøker også. Det er det sosiale aspektet også. Å de voksne må sette seg inn i en ny bok også, for de er like trege de også skjønner du. De må motiveres, og snakke kanskje med meg å spørre; ”hva syntes du jeg skal lese?” For det er ikke alle lærere som liker å lese og som har så mye peiling på hva slags bøker som fenger elevene for tiden (Trude, spm. 4b).

Dette er gode poeng som jeg støtter meg på. Ved å blande klassetrinn blir flere elever kjent med hverandre. Kanskje til og med noen får en ny venn i friminuttet, siden de kan snakke om opplevelsen og ulike tolkninger av boka som ble lest. Samtidig tvinger også leseuka lærerne til å snakke sammen og få innspill til bøker som kan leses. Dette er viktig av minst to grunner. Den første er å skape et bedre samhold blant lærerne, og den andre handler om at leseuka tvinger lærerne til å bli mer oppdatert på bøker som kan leses for elevene. For eksempel blir lærere som Sara tvunget til å oppdatere seg på bøker, og se nytteverdien av å bli lest for. Da jeg spurte henne om hvorfor skolen deres hadde leseuke, svarte hun at de hadde det antakelig bare fordi Trude ”(...) brenner veldig for lesing, så den har liksom vært her på skolen på grunn av henne tror jeg... Er nok fordi barna skal få kose seg littegranne” (Sara, spm. 1b). Saras forklaringer viser tydelig at hun trenger leseuker for å klare å se nytteverdien av prosjektet de



har på skolen. Det ser ut til at hun ikke har forstått hvorfor høytlesningen skal prioriteres i like stor grad som de andre lærerne. På den andre siden er hun den eneste som nevner noe om høytlesning fra et lydbærende medium: ”(...) men jeg leser nok ikke så mye for elevene sånn egentlig, eller, men jeg bruker å sette på en lydbok i spisingen” (Sara, spm. 1b). Selv om jeg ikke har noen oppfølgingsperspektiv angående den digitale høytlesningen, ønsker jeg likevel å drøfte dette.

#### 5.2.6 Digital høytlesning; et supplement til den tradisjonelle høytlesningen

I det moderne mediasamfunnet som vi lever i nå, kan en tenke at den tradisjonelle muntlige formidlingen fra bøker har tapt i forhold til den visuelle og den teknologiske formidlinga. Disney og andre internasjonale barnefilmkanaler er vår tids viktigste eventyrfortellere, fordi dette er lett tilgjengelig for barn hele døgnet. Det kan se ut som den moderne mediefortelleren har utkonkurrert den tradisjonelle formidleren, men det er bevist fra lærerne at den tradisjonelle høytlesningen ikke er helt forsvunnet. Med dette menes at de selv anvender høytlesning i skolen (Trude, Pernille og Geir, spm. 1a). Men med digitale teknologier får vi andre muligheter for formidling av multimodale fortellinger, for eksempel i form av apper (Mangen og Hoel, 2017, s. 8). Noen av de som gir en oversikt over bruk av apper, er Mangen og Hoel.

For å komme til en konklusjon av det som ble sagt av Mangen og Hoel (Mangen og Hoel, 2017, s. 6-10), er at forskjellen på digital høytlesning og den tradisjonelle høytlesningen viser ingen store forskjeller. Når det er sagt, er de små ulikhetene likevel signifikante. Det viser seg at barn forstår mer av fortellingen som blir lest fra bøker, men at mediet styrte oppmerksomheten over en lengre periode. Dette er funn som vi faktisk må forholde oss til, og som myndighetene og utdanningsinstitusjonen må tenke over før de tar avgjørelser om digitalisering i skolen. Jeg mener ikke at vi skal snu utviklingen og slutte å lese på skjerm eller lytte til lydbøker. Digitalisering gir også store muligheter, også i skolen. For eksempel er det et godt supplement når læreren selv ikke har mulighet for å lese for elevene, og samtidig gir mobilen, nettbrettet eller datamaskinen midlertidig lett tilgang på ulike fortellinger nesten når som helst. Samtidig kan en bruke skjermttekster for å motivere elevene til å lære om fortellingen og dens ulike virkemidler. Ved å for eksempel lese boka og høre på fortellingen eller se filmen, kan elevene få en bredere kompetanse ved bruk av affordanser som ellers brukes mye i reklamer, filmer, etc. Men vi må ikke kun fokusere på digital høytlesning, ettersom den ikke gir oss i like stor grad mulighet til å gå i dybden i fortellingen. Med dette mener jeg at den tradisjonelle høytlesningen gir større fordeler til å stoppe opp for å ta opp

vanskelige ord, spørsmål, undring og refleksjon. Slik jeg ser det, trengs det mer forskning som undersøker effekten mediet har på oss. Vi trenger å vite mer om til hvilke formål og til hva slags type tekster det er mest hensiktsmessig å bruke til høytlesning på skjerm og papir.

### 5.3 Hva slags nytte gir skjønnlitteraturen?

I denne delen kobles lærernes svar til kapittel 3, som legger vekt på skjønnlitteraturens nytteverdi. Her ønsker jeg å svare elever på spørsmålet som ble stilt innledningsvis; hva skal vi med dette? (kap. 1.2). I denne analysen vil svarene lærerne og teoretikerne gir, vise til hva skjønnlitteraturen kan bidra med. På denne måten vil den belyse flere av spørsmålene som ble stilt i kapittel 1.6: Kan det tenkes at det å lese skjønnlitteratur kan bidra til måloppnåelser i andre deler av læreplanen enn i norsk? Kan skjønnlitteraturen lære elevene noe om identitet, roller, empati og situasjonsforståelse? Er det mulig at skjønnlitteratur kan lære elevene noe om virkeligheten og voksenlivet de skal tre inn i senere?

#### 5.3.1 Fantasi

Målet som beskrevet i LK06, forklarer mellom linjene at høytlesning er en måte å stimulere elevene til å utfolde fantasi og opplevelse. Dette vises med at fantasien skal stimuleres gjennom "(...) bilde og form, tone og ord" (LK06, s. 4). Disse fire begrepene er vanlig å anvende i høytlesningen, der læreren kan vise bilder, bruke kroppsspråk, og bruke ulike tonefall i fortellingen der det passer seg. Det er på denne måten læreren kan vekke elevenes glede med fortellinger, fordi det er spennende å lytte til det som blir fortalt. Samtidig kan høytlesningen gi rom for elevenes fantasiutfoldelse, ved at de får mulighet til å ta seg tid til å se for seg hva som skjer. Andersen forklarte tidligere at elevene kan forestille seg en annen verden og se for seg menneskene i fortellingen når læreren leser høyt for dem (Andersen, 2011, s. 22). Det er nettopp slik fantasien aktivt jobber med å lage bilder av hvordan ting ser ut. Men slik fantasiutfoldelse trengs det trening i, og skjønnlitteraturen blir derfor nødvendig for å øve opp imaginasjonsevnen. Pernilles uttalelser har noen likheter med Andersens refleksjon. Hun påpeker at høytlesningen i skolen må prioriteres, fordi:

Mange foreldre har ikke tid eller overskudd til å lese for barna sine om kvelden, og hvordan i alle dager skal da elevene få fatt i høytlesninga hvis ikke vi på skolen prioriterer det? Jeg opplever at flere barn er dårligere å skape ting i hode fordi de får alt inn visuelt. For i gamle dager syntes jeg barn var mer reflekterte, og hadde bedre fantasi med å sette bilder i hodet der de kunne fortelle deg hvordan personene jeg leste om så ut til den minste detalj, for de lager jo bildene i hodet... Alt fra øyenfarge til hva de har på seg... altså, de er så mye dårligere til å skape bildene. Jeg er sikker på det har noe å gjøre med digitaliseringen som barn alltid har tilgang til hjemme (Pernille, spm. 1b).

Dette er gode poeng. Pernille viser til bekymring over at høytlesningen blir nedgradert i hjemmet av andre visuelle elementer. Dette kan for eksempel være filmer, dataspill og

lignende. Hun påstår at slike elementer har ført til at imaginasjonsevnen er svekket. Kontrasten til dette er Karsruds meninger. Hun forteller at selv om vi har ulike visuelle bildemedier, er ikke barnas evne til å danne indre bilder svekket (Karsrud, 2010, s. 25). Det kan tenkes at Karsruds uttalelser er svekket, ettersom dette ble sagt for nesten ti år siden. Pernille derimot, befinner seg rundt elevene nesten vær dag, der hun også anvender høytlesning. Jeg sier ikke at Karsruds standpunkt er feil. Det er godt mulig dette var riktig i 2010, da hun selv ga ut boken *Muntlig fortelling i norskfaget*. Men på grunn av den digitale utviklingen som fortsatt skjer forløpende, så er det mulig at Pernilles mening stemmer mer i dagens samfunn. Dette betyr at læreren må lese skjønnlitteratur for elevene, slik at de kan trene opp imaginasjonsevnen.

I likhet med Andersen, mener Pernille at skjønnlitteraturen hjelper elevene med å trene opp imaginasjonsevnen. Hun poengterer at det er viktig å bruke tid på høytlesning i skolen, fordi de fleste foreldre ikke alltid har tid eller mulighet til å lese for barnet sitt (Pernille, spm. 1b). Det er vanlig at barn ofte heller får se på for eksempel filmer eller serier på blant annet DVD eller streamingselskapet Netflix i stedet. Når barn ser på animerte tegneserier blir de overøst med mye informasjon på samme tid, men samtidig trenger de ikke konsentrere seg for å forstå fortellingen. Barna får se hvordan alle personer ser ut, og også hvordan miljøet personene befinner seg i er. På en film bestemmer lyden og bildene sammen ofte hvordan en skal føle seg, og hvem det er synd på med å skape en stemning. På denne måten gjør filmen det vanskelig for barna å se for seg handlingen på en annen måte, eller opparbeide seg sin egen mening om karakterene. Dette kan føre til at elevene blir dårligere på å skape indre bilder basert på det som blir lest. Samtidig kan de få problemer med å reflektere over bokens innhold, ettersom de kjemper med å forstå historien. Derfor blir høytlesning noe som en bør legge vekt på for å engasjere elevene inn i noe annet enn alt som foregår på skjermen. Dette understreker også Geir med å forklare at han bruker høytlesning for å:

(...) engasjere de inn i noe annet enn eksempel skjerm som jeg føler veldig mange barn er opptatt av. (...) Det å kunne gå inn i en bok, det er jo en dør inn i en annen verden. "Så deilig å kunne gå inn i et annet type univers", pleier jeg å si til elevene mine. Det er forskjellige ulike univers, noen liker hestebøker, noen liker krim, fotball bøker... Det er liksom en bok for alle (Geir, spm. 1a).

Høytlesningen skaper mye aktivitet og samspill i hjernen, og aktiviteten bidrar til at barnet utvikler seg kognitivt og tilegner seg evnen til å reflektere over fortellingen som blir fortalt. Begrunnelsen for dette er fordi elevene kan snakke sammen muntlig, både med hverandre og sammen med læreren, for å forstå fortellingen bedre. Det er godt mulig noen andre i klassen har et annet synspunkt enn en selv. Dette kan være med på å påvirke ens egen oppfatning av

fortellingen. Samtidig er elevene tvunget til å se for seg hva som skjer, altså indre bildeskaping, ettersom bildene ikke er tilgjengelig på en skjerm. Høytlesingen krever på denne måten at elevene må se for seg personer og miljø, og hvordan de tror personene har det i miljøet. Det er slik den indre bildeskapingen blir knyttet til følelser.

Vygotskij legger vekt på hvor nært den indre bildeskapingen er knyttet til følelser, både av erfarte og uerfarte følelser (Vygotskij, 1995, s. 13). Jeg støtter hans tanker om at fantasiens bilder gir uttrykk for følelsene våre. Det er for eksempel følelsene våre som velger ut elementer fra vår egen verden, og deretter anvender elementene til indre bilder. For eksempel så kan følelsen av kjærlighet føre til at en ser for seg fargen rød, fordi det er denne som gir assosiasjonen for kjærlighet. Sara forklarer at vi rett og slett ikke kan unngå å kjenne på ulike følelser når vi leser:

Det er ofte når du leser, at ja, altså du griner hvis det er en trist bok. Det setter jo følelser inn. Du forstår jo hvordan mennesker kan ha det. Ehh, du får jo, eh, ja du får jo mange følelser inni deg når du leser en bok (Sara. Spm. 1f).

For eksempel kan en ta i bruk imaginasjonsevnen for å sette seg inn i andres synsvinkel, i følge Andersen (Andersen, 2011, s. 22). Her må en kunne sette seg inn i andres følelser, og inn i en annen synsvinkel enn ens egen. Andersen mener at skjønnlitteraturen gir oss tilgang til andres erfaringer ved at en kan se for oss andres perspektiv og synsvinkel (ibid., s. 22). Jeg er enig i hans meninger, men mener at høytlesning av skjønnlitteratur vil være en enda bedre måte for å kunne føle andres følelser, og sette seg inn i andres synsvinkel. Dette er fordi elevene får et større utbytte av den felles høytlesningen, ved å samtale og reflektere fortløpende om fortellingen. Dette bidrar til at elevene får mulighet til å forstå andres tanker og meninger om samme oppleste tekst. Det er slik en kan hjelpe elevene inn i en verden, der følelser og fantasi kombineres sammen. Slik kan en også snakke om andres problemer på en mer innsiktsfull måte.

Ved bruk av høytlesning, er dette en god måte å snakke om andres problemer. Grunnen til dette er fordi en nettopp har satt seg inn i følelsene til personen i fortellingen. Skjønnlitteraturen gir oss altså tilgang til andres erfaringer ved hjelp av fantasiutfoldelse. For meg, er den indre bildeskapingen helt avgjørende for å føle med personene i fortellingen. Fantasien gir oss innsyn til hva slags tanker og følelser karakteren opplever i fortellingen. Geir har selv en del erfaring med dette. Han forklarer at han ofte leser bøker der elevene kan sette seg inn i andre folks liv, fordi "(...) vi har godt av det" (Geir, spm. 1f). Han kommer med eksempler på bøker som *Mirakel* (2015) av Palacio og *Lars er LOL* (2016) av Akerlie som

han tidligere har lest for elevene. Dette er bøker som handler om personer som er annerledes enn vanlige mennesker. Slik vil elevene få en dybde i mangfoldet i samfunnet, og en større forståelse for hvordan mennesker er og har det: ”Sanne ting er viktig, ikke bare at det skal være gøy og mysterier, og moro, men at det også kan være å sette seg inn i andres menneskers liv og å snakke om det” (Geir, spm. 1f). Dette støtter jeg meg på. Ved hjelp av høytlesning av skjønnlitteratur får barn tilgang til situasjoner, emner og følelser som de ellers ikke hadde fått i det virkelige livet. Dette er fordi de ikke får like stor mulighet til å snakke om hva som skjer, og mulighet til å tenke igjennom hva de selv hadde følt hvis de var i samme situasjon. Slik som Andersen forklarer, så er imaginasjonsevnen dermed grunnleggende for evnen til å leve i enhver form for fellesskap (Andersen, 2011, s. 20). Dette betyr at mennesker er avhengig av å kunne sette seg inn i andres perspektiv for å kunne leve sammen og forstå hverandre. Dette gjelder både foreldre-barn relasjoner, kjønnsforskjeller og kulturforskjeller. Samtidig hadde kanskje ikke alle elever valgt en bok med slike problemstillinger selv, og dermed er det spesielt viktig at læreren lar elevene oppleve mening og opplevelse fra andre typer bøker enn det de selv hadde valgt.

For at elever skal bli selvstendige lesere selv, så må de kunne oppleve mening og opplevelse ut fra tekstene. Ved at opplesningen engasjerer og vekker interesse, sitter en igjen med en god følelse, og da gjerne en følelse av glede. Det positive med glede er at den lett kan smitte, som igjen kan føre til at man leser mer. Fantasi kan altså bidra til å motivere elevene inn i leserverden. Ved at læreren velger skjønnlitteratur som vekker fantasien og skaper indre bilder, kan høytlesningen hjelpe elevene med å finne gleden med å lese bøker selv. Det er flere av lærerne som nettopp påpeker dette, og forklarer blant annet at de selv ”bruker høytlesning som en kjempe okei måte for elevene å bli glad i bøker” (Geir, spm. 1a), eller at intensjonen med høytlesning er ” (...) å finne glede med bøker” (Sara, spm. 1c). Karsrud begrunner engasjementet rundt høytlesning hos elever. Hun mener det gir et grunnlag for menneskenes skapende tanker, og evner til å skape noe nytt basert på antakelser og indre bilder (Karsrud, 2010, s. 20). Muligens får en på denne måten øvelse i å tolke, kritisere og reflektere over innholdet. Denne erfaringen kan en igjen bruke i andre tekster. Det er nettopp det Sara gjør i sin klasse. Hun bruker nesten bare å lese leseleksa høyt for elevene. Det foregår på den måten at hun leser leseleksa tidlig mandag morgen for elevene. Hun går igjennom vanskelige ord i teksten, samt forteller hva slags spørsmål de får om teksten som de skal svare på til lekse. Deretter må elevene ta med seg teksten (som hun poengterer bare er et lite utdrag fra en bok), og lese den hjemme, for så å skrive oppgavesvarene i lekseboka (Sara,

spm. 1a og 3a). Nå mener jeg ikke at læreren sammen med elevene skal analysere hver enkelt tekst som blir lest opp. En kan diskutere om opplevelsen av skjønnlitteratur vil oppstå dersom en ikke setter noe fokus på opplevelsen av teksten og hva den betyr for dem. Hvis hver enkelt fortelling hadde blitt analysert, ser jeg for meg at litteraturen blir forbundet med et skolefag mer enn ett opplevelsesfag. Man kan ikke forlange at elevene opplever opplevelse og glede klokka 09:00 en mandag morgen hvis hovedprioriteringen fra læreren alltid er analyse og arbeidsoppgaver etter endt lesestund. For Sara er fantasi knyttet til faglige formål, men det ser ut til at de andre norsklærerne ser fordelene med å også bruke skjønnlitteraturen som en felles opplevelsesramme, der elevene skal lytte til fortellinger for opplevelsens skyld. Geir forklarer at det skaper en felles opplevelse for alle som deltar i klasserommet (Geir, underspm. 1a). Det samme mener Trude på 5. trinn, der hun bruker høytlesning som ”(...) motivasjon, inspirasjon, og som inngang til en skriftlig oppgave” (Ulla, spm. 1a). Etter min mening kan en få litterære opplevelser også i skolesammenheng, kanskje særlig fordi man gjerne får veiledning til å forstå tekstens dypere mening. Disse dyptliggende meningene hadde muligens ikke elevene fått dersom de bare leste stille alene for underholdningens skyld. Analyse er viktig, men det må også være mulig å arbeide med tekster på en annen måte. Så da kan en stille spørsmål til hvorfor vi ikke bruker mer tid på det som fungerer?

Det er så mye fokus på at de skal løpe rundt en time om dagen i gym, men da bør de jaggu høre på bok en gang om dagen også. Det burde være krav om høytlesning, fordi det er ikke alle lærere som er såpass interesserte i skjønnlitteratur som det vi er, og heller ikke kan se hva slags nytte fantasien og opplevelsen og følelsene, og dette med å få andres perspektiv gir (Pernille spm. 1b).

Pernille forstår hva skjønnlitteraturen kan gi, og hun henviser til blant annet fantasiens nytte i livet som utvikles blant annet ved bruk av høytlesning. Det som er vanskelig å forstå er hvorfor samfunnet blir bedt om å realitetsorientere seg, når fantasien er med på å gi blant annet hjelp til å overleve. Er ikke fantasien den som gir oss løsninger når vi trenger det i virkeligheten? Skoler skal utvikle elevene til å bli selvstendige dannede mennesker, og dette må trenes opp akkurat som alt annet en skal lære. Gjennom skjønnlitteratur oppøver elevene mulige løsninger ved hjelp av fantasien, som de muligens får bruk for senere i livet. ”Er det ikke han Albert Einstein som sa engang at fantasi er viktigere enn kunnskaper?” (Spm. 1a, Geir). I følge Geir, løftet en av verdens mest betydningsfulle vitenskapsmenn frem fantasien fremfor kunnskapen. Man kan stille spørsmål til hva han ønsker å fortelle oss med dette, og svaret går bare an å reflektere og diskutere. Det kan tenkes at alt som skjer i verden, først og fremst skjer i et eller annet menneskes fantasi. Mennesker fantaserer om mulige løsninger. Jeg selv fantaserte om en robotmaskin som kunne rydde rommet mitt da jeg var yngre (kanskje

fortsatt enda), og biler som kunne fly. Dette er fantasi. Senere er det muligens noen som også oppfinner dette (hvis det ikke allerede er oppfunnet). Men først kom fantasien. All utvikling er bygd på evnen til å se resultatet for seg. Samtidig er fantasi grunnleggende for å sette seg inn i andres perspektiv, føle med andre og forstå andres følelser. Her kommer empati inn.

### 5.3.2 Empati

Bloom mener selve leseprosessen er egoistisk, og dermed tror han ikke at man blir et bedre menneske av å lese. Han påpeker dette med å si at ”The pleasure of reading indeed are selfish rather than social. You can not directly improve anyone elses life by reading better or more deeply” (Bloom, 2000, s. 22). I følge han kan en derfor ikke gå ut ifra at en belest folkemasse vil føre til et demokratisk samfunn (op.cit., s. 23). Noe av dette er Pernille enig i:

Men jo jeg skjønner jo hva han mener, eksempel hvis man sitter på et fly å bare ser rett ned i boka hele flyturen, så er man jo ikke så veldig sosial. (...). Lesing er en aktivitet man setter av med andre felles, eller hvis man er for seg selv, eller kjeder seg. Uansett, alene eller med andre, boka vil jo vekke følelser og hygge mest sannsynlig når du leser den (Pernille, spm. 1f).

Lesing er antakelig en egoistisk prosess, men jeg må si meg uenig i noen av Blooms tanker. Blant annet mener jeg at skjønnlitteratur kan bidra til å gjøre et menneske mer empatisk. Slik vil det også gagne hele samfunnet ved at personer har forståelse og respekt for hverandre. Selv om grunnene til å lese muligens er egoistiske, ved at en vil kose seg stille med en bok alene, kan likevel tekstene og innholdet påvirke hvordan man selv tenker og handler. Det er på denne måten skjønnlitteraturen kan resultere i at den påvirker hvordan en selv oppfører seg i samfunnet. Dersom alle mennesker skulle handle kun etter sine egne interesser og ønsker, ville ikke samfunnet vært det samme som i dag. Det er nødvendig at elevene forberedes på å leve i det norske, demokratiske samfunnet ved å bli empatiske mennesker. I den generelle delen av læreplanen står det blant annet at elever skal få kompetanse innen det å ville hjelpe andre mennesker, og det står at de skal lære å respektere andre i forhold til religion, kjønn, kultur, bakgrunn og evner (LK06, s. 16). Dette kan en oppnå ved å lære dem om empati. For å ønske å hjelpe andre kreves det samtidig å sette seg inn i andres følelsesliv og oppleve medfølelse. Dette forklarer Geir er spesielt viktig med skjønnlitteratur. Han forteller videre at boken *Mirakel* (2015) av Palacio gikk veldig inn på elevene. Den handlet om en gutt som hadde ansiktet sitt vrent, altså at alt er helt feil plassert i ansiktet etter hva som er normalt. Han startet i ny skole i 5. klasse, men ble mobbet og utestengt på grunn av utseende (Geir, spm. 1f). Flere elever fortalte etter endt lesestund at de følte seg triste siden gutten i fortellingen ble mobbet for hvordan han så ut, samtidig ble de sinte og irriterte på barna i fortellingen som var så slemme og utestengte hovedkarakteren (ibid., spm. 1f). Geir anbefaler

boken videre fordi ”(...) du kunne høre de samme historiene fra ulike synspunkt. Fra hans eget synspunkt, fra morens synspunkt... fra vennenes synspunkt” (Geir, spm. 1f). Dette er et godt eksempel på spørsmålet som Blikstad-Balas stiller: ”Er det viktige tekster jeg ikke har tilgang til?” (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Hun viser til et aktuelt eksempel der Kina drev sensur av Google, og på denne måten styrte hva slags informasjon befolkningen fikk greie på (ibid., s. 30). I boka som Geir forklarte om, har forfatteren ikke latt leserne få miste noen perspektiver eller tanker til karakterene i fortellingen. Dermed har denne boka som Geir leste for elevene, latt elevene få inngang til enhver synsvinkel for å selv definere en oppfatning av karakterene. En kan reflektere over hva som er så bra med de ulike synspunktene i fortellingen. Når det gjelder å skape empati, kan en slik bok vise til de ulike følelsene og tankene de forskjellige karakterene har i boken. Slik vil man sette ulike følelser i aksjon. For eksempel vil man føle medlidenhet for hovedkarakteren, fortvilelsen som moren har for sin sønn som ikke har det så bra, og kanskje det ligger noe bak oppførselen til skolekameratene som leseren får greie på som gir blandede følelser mellom hat og empati.

Andersen for eksempel, har forklart at empatisk innlevelse i andre menneskers situasjon, er en forutsetning for et velfungerende demokrati. Med dette menes at skjønnlitteratur kan brukes som et middel for å utvikle empatiske evner hos barna (Andersen, 2011, s. 20). For hvis en ikke kan leve seg inn i hvordan andre mennesker har det, hvordan kan man da være en velfungerende forelder, kjæreste eller et godt samfunnsmedlem? Jeg støtter meg på Andersens uttalelser om at det ikke er mulig å være et godt medmenneske uten evne til empati. Empati fører ikke til demokrati, men empatiske mennesker gjør at demokratiet kan fortsette å leve. Begrunnelsen for dette er fordi ”det gir jo reflekterende mennesker, gir mennesker som kan lære omtanke for hverandre, og som kan lære seg å se forskjeller” (Pernille, spm. 1f). Trude utfyller setningen videre å forteller at det er via empatien de kan forstå ”barn i andre situasjoner, eller en familie som har det annerledes! (Trude, spm. 1f). Det er altså gjennom slike gode tekster som hjelper elevene til å vokse opp til å bli empatiske medborgere i samfunnet, og bidrar til demokratisk samfunnsutvikling. Med gode tekster mener jeg skjønnlitteratur som setter følelsene i spill, og fortellinger som viser til hvordan andre har det, slik som boka Geir fortalte om (Geir, spm. 1f). Det er på denne måten jeg mener at de riktige tekstene vil kunne hjelpe med å bevare demokratiet og gi et godt samfunn. Samtidig er det viktig å poengtere at en ikke alltid trenger en moral i en hver tekst som leses opp. Noen ganger hjelper fortellingen ved at den er humoristisk, og ved at det bare er for hyggens skyld. Likevel syntes jeg det ofte ligger en underbyggende moral i bøker. Ta for



eksempel *En pingles dagbok* (2011) av Jeff Kinney. Her ser vi hva som kan skje med en egoistisk person vs. en person som vil alle godt, selv om boken har en humoristisk og ironisk undertone. Når det er sagt, kan en stille spørsmål til hvilke tekster læreren bør velge. Hva er det som gjør at fortellingen vekker empati hos elevene?

Spørsmålet om hvilke tekster en bør lese for å vekke empatien hos leserne har Keen foretatt (Keen, 2007, s. 70-74). I hennes studie viser det seg at det er noen punkter som er gjeldene for at man skal føle empati for en eller flere av karakterene i fortellingen. Det måtte for eksempel være gjenkjennbare situasjoner karakteren er i. Samtidig er informasjon om alder, kjønn, rase, art og andre aspekter av karakterens liv, noe som kan invitere empatien til å komme. Det viste seg at hvis leseren hadde fått fatt i noen av disse punktene, kunne leseren føle med karakteren i fortellingen (Keen, 2007, s. 74). For meg, er det en selvfølge at flere av punktene til Keen alltid er med i en fortelling generelt, så da bør vell de fleste bøker vekke empatifølelsen? Å identifisere seg med hovedpersonen i fortellingen, er dermed ikke nødvendig for å føle empati. Med dette som bakgrunnsinformasjon, kan en si at læreren kan velge en mengde tekster, både tekster elevene kan relatere seg til, men også andre typer tekster som utfordrer elevene følelsesmessig. Her er det viktig at elevene selv får fortalt hva de tenker og føler når læreren leser høyt for klassen. Grunnen til dette, er fordi det kan hende at elevene føler empati andre steder og for andre personer i fortellingen enn det som var forfatterens intensjon. Det overraskende med funnene til Keen var at de fleste leserne omtalte empati som negative følelser, altså at de hadde medfølelse for karakteren i en trist situasjon (ibid., s. 74). Slik jeg forstår Sara, er det også dette hun tenker på når det gjelder empati:

Det er ofte når du leser, at ja, altså du griner hvis det er en trist bok. Det setter jo følelser inn. Du forstår jo hvordan mennesker kan ha det. Ehh, du får jo, eh, ja du får jo mange triste følelser inni deg når du leser en bok (Sara, spm. 1f).

Glade følelser ble det sagt lite om, men studien til Bal og Veltkamp beviste ved hjelp av elektriske målinger av hjerneaktiviteten, at mennesker også blir glade på karakterens vegne hvis det skjer noe bra (Bal og Veltkamp, 2013). I denne forbindelsen har skjønnlitteraturen den mest sentrale rollen. Dette er fordi vi utvikler empati gjennom vår følelsesmessige tilknytning til personene som vi følger gjennom dens ferd. Ved hjelp av fortellinger kan en dermed få tilgang til aktørens sinn og tanker. Slik blir det mulig å forstå deres motiv og handlinger selv om de skulle komme i konflikt med våre egne normer. Derfor er det ikke nødvendig at læreren velger skjønnlitteratur som er kjent for elevene. Mer viktig er det at elevene får utfordret tanker, følelser og reaksjoner på hendelser som de igjen vil ha nytte av i

hverdagslivet generelt. På denne måten får elevene mulighet til å kjenne på andre følelser enn de som de ellers er vant til i hverdagslivet. Litteraturen kan altså gi elevene et spekter av følelser. Det ser ut til at Sara ikke har tenkt over hvor nyttig empati kan være videre i livet tidligere, der hun ikke klarer å gi et utfyllende nøyaktig svar: ”Er det ikke det som gjør oss lykkelig på en måte? Eller jeg vet ikke helt egentlig..” (Sara, spm. 1f). Hvis ikke lærere er innforstått med hvilken nytte empatiskapende tekster har for fremtiden, så er det heller ikke så merkelig at høytlesningen blir nedprioritert i skolen. Det er mulig at ikke alle lærere er bevisst på at skjønnlitteratur gjør deg mer empatisk.

I følge studien publisert i det vitenskapelige tidsskriftet *Plos One*, viser de til at skjønnlitteratur gjør deg mer empatisk (bal og Veltkamp, 2013). Det ble vist en endring i empati allerede etter en uke med lesing. Dette kunne bevises på hjerneaktiviteten til personen, som viste at personen følte det samme som karakteren i boka. Studier viser altså at skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle mer empati hos leseren, noe som blant annet Pernille forstår: ”Empati, omsorg, medfølelse, gjenkjenne seg selv. Altså det vil jo ingen ende ta” (Pernille, spm. 1f). Dette betyr ikke at skjønnlitteratur er den eneste måten å lære empati på. Man kan også lære det i det virkelige liv, for eksempel ved å oppleve at andre føler med deg. Dessuten er det heller ikke sagt at all skjønnlitteratur vekker empati hos leseren. Det er heller ikke slik at empatien alltid setter seg og blir med videre i dagliglivet etter at man har lest. Dessuten finnes det mennesker som har lest mye skjønnlitteratur, men likevel ikke kan bli kategorisert som ”gode” mennesker. Derfor er det ikke noe bevis på at skjønnlitteratur med sikkerhet gjør oss til bedre mennesker. Det er derfor litt for godt til å være sant å si at skjønnlitteratur alene bidrar til empati. Det en heller kan si, er at det er flere mulige veier til empatiutvikling, og skjønnlitteratur kan være en av flere veier.

### 5.3.3 Situasjonsmestring

Med tanke på at skolen skal forberede elevene på livet videre, gjør det, ifølge Skaftun, at vi har behov for skjønnlitteratur i skolen (Skaftun, 2009, s. 17). Denne uttalelsen støtter jeg meg på. Jeg mener skjønnlitterære tekster inneholder erfaringer til livet og ulike perspektiver som er nyttig både for enkeltperson og for samfunnet generelt. Ved å bruke høytlesing av skjønnlitteratur kan læreren altså ”(...) inspirere og være sammen om å lese noe som vi kan diskutere i etterkant, ta opp for eksempel aktuelle temaer (...)” (Geir, spm. 1e). Begrunnelsen for dette er blant annet fordi ”(...) vi har veldig godt av å sette oss inn i andre folks liv” (Geir, spm. 1f). Slik jeg tolker læreplanen, skal den forberede elevene på livet og på de situasjonene de kan havne i. Ved å bruke skjønnlitteratur kan elevene få oppleve andre menneskers liv og

utfordringer. Her kan de få innsikt i hvordan det blant annet er å være en forelder, fattig, rik, mishandlet eller undertrykt. Når elevene blir kjent med roller de selv ikke er i, får de kunnskap om andres situasjoner. De vil føle med karakteren i boka, og lære hvordan de selv kan handle i en slik situasjon senere i livet. Altså elevene vil lære situasjonsmestring, eller i hvert fall få øvelse i situasjoner de selv kan havne i.

Alle lærerne som ble intervjuet så styrken med å finne en bok etter hva slags tema elevene skulle lære om eller trenge. For eksempel fortalte Sara at ”Det hender at vi skal gjennom puberteten og dermed leser en bok om dette på forhånd, eller hvis det er jentetrøbbel i klassen så anbefaler vi bøker som inneholder dette” (Sara, spm. 1c). Begrunnelsen for å bruke bøker med jentetrøbbel, er for å fikse opp med jentene i klassen og ”(...) litt for å høre om hvordan andre har det. Hva kan foregå, ja, bevisstgjøring. Kjenne igjen situasjonen” (Sara, spm. 1c). Selv om Sara ikke kan forklare at skjønnlitteratur kan gi situasjonsmestring, vises det med dette at hun ser nytten med å bruke bøker til hva slags tema elevene skal lære om, slik at problemstillingen kan diskuteres. Det som på en annen side er oppsiktsvekkende, er at Sara mener hun bare må lese boka på forhånd for å vite om dette er et tema som elevene kan relatere seg til:

Å så må du på en måte vite at det er en bok som kan leses, ehm, også er det bøker du tenker er viktig for de, om det er en god bok eller temaet inni der som på en måte tas opp.. ja, ting må jo gjennomgås, diskuteres på kryss og tvers. Av å til er det personer som kanskje ikke vil føle seg igjen i den type fortelling (Sara, spm. 2a).

Hun sier dette på en slik måte at det tolkes negativt hvis det er et tema som elevene ikke kjenner seg igjen i. Dette stiller jeg meg delvis enig i. Det er forståelig at elevene ikke skal møte på temaer som er langt over aldersgrensen for deres alder. Samtidig har elevene godt av å møte på skjønnlitteratur som utfordrer dem. Dette gjelder både litteratur med motstand (i skrivemåten og sjangertrekk generelt). Med motstand i skrivemåten mener jeg en fortelling som inneholder ord eller setningsoppbygging som er annerledes enn det en er vant til. For eksempel en eldre tekst som skriver på en annen måte enn slik vi gjør nå. I tillegg mener jeg elever også kan få møte skjønnlitteratur uten lykkelig slutt, eller lytte til litteratur som handler om livssituasjonen til andre som går igjennom vanskelige ting som barn i Norden generelt ikke kan relatere seg til (f.eks. vokse opp i krig og total fattigdom). Ved å lese om temaer som elevene ikke ellers hører så mye om, blir de forberedt til å mestre utfordringer og møte livets oppgaver på en bedre måte. Grunnen til dette er fordi de er klar over at verden ikke alltid er like bra som de selv har det. Om man opparbeider seg samme erfaring ved å lese om situasjoner som selv å oppleve situasjonene, kan derimot diskuteres, men jeg lener meg på

Aadland som sier at litteraturen kan gi oss lang flere erfaringer enn livet (Aadland, 2012, s. 109). Dette er fordi at det vi erfarer gjennom litteraturen, ofte er mer dramatisk og voldsommere enn det vi klarer å oppleve gjennom livet. I en fortelling kan samme person oppleve mer enn det de fleste mennesker opplever igjennom et helt liv, både når det gjelder situasjoner, hendelser, følelser og dramatik. På denne måten bidrar skjønnlitteraturen med et spekter av situasjoner som en kan ta erfaringer fra senere.

Skjønnlitteratur gir altså muligheten til å møte på ulike situasjoner som en ellers ikke ville ha møtt i det virkelige livet. For å opparbeide elevene til å ta riktige valg senere i livet, bør en derfor sette i gang høytlesning av skjønnlitteratur så tidlig som mulig. Dette har noen likhetstrekk med det Calvino har sagt tidligere (kap. 3.4). Han mener at det vi leser som barn, kan gi form til hva slags erfaringer vi sitter med i fremtiden (Calvino, sit. Penne, 2001, s. 174-175). Selv om vi muligens ikke husker fortellingen like godt, vil den fortsette å virke i oss. Det er slik skjønnlitteraturen vil være nyttig når en møter situasjonene personlig. Det er dette som gjør det mulig å ta riktige valg, og deretter handle ut i fra refleksjonene som en tidligere har gjort i samhandling med en voksen eller medelever. Det er først når en leser sammen at barnet får mye ekstra. For eksempel kan barnet oppleve lærerens mimikk og kroppsspråk. Ved at læreren viser følelser vekkes elevens empati og de lærer å tolke andre menneskers signaler. Dessuten har læreren mulighet til å forklare nærmere der det er behov, eller ta små avstikkere fra fortellingen for at elevene kan få snakke om noe relatert til seg selv. Avstikkere kan også være å sette seg inn i andres situasjon. For eksempel når læreren leser en bok, kan elevene gjette videre hva som skjer eller hvorfor de tror karakteren i fortellinger er trist (Trude, spm. 1a). Trude svarer gjentatte ganger at hun leser for elevene slik at de skal kjenne på opplevelse, lære noe, og for at de skal reflektere (Trude, spm. 1a og 2b). Begrunnelsen for dette er fordi "(...) de skal jo i norsk reflektere over ting og av tekster som de hører" (Trude, spm. 1a), og samtidig skal de lære om ting som går på spesifikke områder (Pernille, spm. 1a). Trude og Pernille forklarer at de har mange skilsmissebarn i klassen og derfor egner det seg spesielt godt å lese om dette emnet i klasserommet. I klasserommet kan de snakke om egne erfaringer og følelser, og samtidig sette seg inn i andres perspektiv, enten det er perspektivet til elevene eller foreldrene. En annen ting som passet veldig til deres klassetrinn var å lese en bok om Alzheimers, for eksempel *Bestefar på rømmen* (2017) av David Walliams, ettersom flere elever hadde besteforeldre som hadde dette (Trude og Pernille, spm. 1a).

Elevene lærer jo om å sette seg inn i andres liv og perspektiv enn seg selv. Å kanskje noen finner noe likt mellom kulturene, eller noen har begge en like gæren mor, hvem vet. De kan tenke litt sånn: Å ja sånn har jeg det også når jeg er forelska, er jeg også like rar når jeg er forelska? (Trude, spm. 1b).

Slike refleksjoner av teksten både før, under og etter høytlesningen er med på å oppøve elevenes situasjonsmestring, sammen med mimikk og kroppsspråk fra læreren som leser. Dette er selve styrken til høytlesning, noe som ikke for eksempel en lydbok eller annet medium kan gi. Begrunnelsen for dette er fordi en ikke får se oppleserens kroppsspråk, eller har samme mulighet til å ta opp aktuelle avstikkere underveis.

#### 5.3.4 Kultur

Erfaringene skjønnlitteraturen gir oss, kan kobles til å lære om andre kulturer. Dette er et overordnet mål i den generelle læreplanen. Som LK06 poengterer, må skolen formidle kunnskaper om andre kulturer. Samtidig må skolen vise til mulighetene og berikelsene som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir (LK06, s. 6). På grunn av dette er skolen pliktig til å lære elevene, både minoritets elever og majoritets elever, om hverandre. Dette må gjøres for at de både kan forstå hverandre, og for å at de skal kunne leve sammen i demokratiet. Læreren kan finne tekster å lese som lar elevene reise til ulike kulturer og møte mennesker de kanskje ellers ikke ville ha møtt. Dette gir mulighet til å la elevene møte på problemstillinger til både minoritets elevene og majoritets elevene i klassen, ved å lese bøker som gir forståelse for hvordan de tenker og har det. For eksempel kan en bruke bildebøkene *Badedrakten* (2004), *Skylapperjenta* (2009), eller *Sitronlimonaden* (2010), som nevnt tidligere, til å skape en bedre forståelse for minoritets elevene i klassen. Slike historier lærer elevene om ulike samfunn som består av forskjellige tradisjoner og religioner. Elevene kan på denne måten få innsikt og reflektert over både likhetene og ulikhetene mellom de ulike kulturene som menneskene har. Slik kan elevene også lære om menneskeverd og verdier, som også står i den generelle delen av læreplanen (LK06, s. 5). Dette er verdier som for eksempel likestilling mellom kjønn, og at alle mennesker er like mye verdt. Dette kan gjøres ved å lese om for eksempel urettferdighet ved kjønnsdiskriminering. Ved å samtale om fortellingen, gir dette større mulighet for elevene å forstå og tolerere hverandre.

Man kan foreta klasseromsdiskusjoner både før, under og etter høytlesningen for vekke et engasjement rundt temaet. Lieds undersøkelse viste blant annet at når barn fikk lytte til ulike religiøse tekster i klasserommet, fikk elevene større forståelse for både egen og andres verdier, kulturer, religion og posisjon (Lied, 2004). Dette underbygger at høytlesning av skjønnlitteratur, der elevene kan komme med egne tanker og spørsmål til teksten, fører til at mangfoldet skaper større toleranse for hverandre. Ved bruk av skjønnlitteratur kan elevene lære hvordan mennesker opplever hendelser og hvordan de følte seg. Dette gir en form for levende kunnskap i forhold til fakta i en fagtekst. Jeg sier ikke at fagtekster er uviktige, men

prøver heller å overbevise om at skjønnlitteraturen er viktig for å vekke følelser hos leseren. Dette gir mest sannsynlig et dypere innsikt, og kanskje vekker empati eller interesse for det man har fått høre i høytlesningen. Samtidig er det vesentlig å poengtere at fiktive fortellinger ikke alltid er like korrekte som de historiske.

Samtidig som læreplanen ønsker at vi skal snakke om ulike kulturene, er også en felles kulturarv noe som LK06 vektlegger (LK06, s. 6). ”Det er en kulturarvreferanse som er viktig, tenker jeg, for at vi skal være et samfunn” (Trude, spm. 1e). Å få tilgang til kulturens fortellinger uavhengig av sosial bakgrunn, vil også kunne gi elevene et felles grunnlag og felles referanser. Dette kan bidra til å bygge opp deres kulturelle kapital:

Elevene får av å lytte til skjønnlitteratur en kulturreferanse som ikke du ville fått hvis ikke. Vi her i Norge har at vi må lese eventyr, så Norges befolkning har en referanse til det. Det kan du kjenne igjen om det er et tv program eller lignende. Vi må ikke bare lese de nyeste bøkene, det er også viktig at de får hørt de eldre tekstene, fordi det er noe som gjør at vi er norske, det er samlende på en måte. Ikke bare alltid lese det nye. At vi kan referere til det samme og alle vet hva det er (Trude, spm. 1e).

Trude ser fordelene med å gi elevene samme kulturreferanse, fordi identiteten vår trenger å tilhøre et kulturelt fellesskap. Begrunnelsen for dette er fordi alle mennesker har et behov for å være en del av en større sammenheng for å føle seg inkludert i samfunnet. En av skolens oppgaver er å hjelpe elevene med å finne sin identitet i kulturen, og da må lærerne gi elevene tilgang til den felles arven, uansett kulturell bakgrunn (Karsrud, 2010, s. 67). Dette er jeg enig i, men jeg mener ikke at vi kun får fatt i den norske kulturarven ved å lese eldre tekster, slik som Trude forklarer. Ta for eksempel eventyret *Bukkene Bruse*, som i dag er oppdatert til blant annet *Bukkene Bruse på badeland* og *Bukkene Bruse begynner på skolen*. Det er fortsatt et eventyr, men som nå er fornyet til dagens samfunn. På denne måten engasjeres elevene inn i eventyret, fordi de kan relateres til den verden bukkene lever i. Et annet eksempel på hvordan de fire intervjuobjektene skole holder på de norske tradisjonene, er ved å ha adventsstund vær dag i desember der de leser julebøker:

Adventstund, vi leser julebøker vær dag. Det bruker vi å gjøre hele desember. Hele den måneden går jo til å lese høyt. Alle trinne, og de koser seg vettu. Ting de har hørt mange ganger før, går på tradisjoner om julen, men det gjør ingenting fordi de føler en tilknytning til det. Veldig rart det der, de liker å bli lest høyt for altså, og da er det en annen stemning der vi tenner lys (Trude, spm. 2h).

På denne måten vedlikeholder skolene en norsk kultur ved å samle elevgruppa for å lese julefortellinger høyt for dem. Slik får elevene ta del i de samme kulturreferansene uansett om de er minoritetslev eller majoritetslev.

### 5.3.5 Identitetsutvikling og dannelse

Hittil har det blitt vist en rekke fordeler med høytlesning av skjønnlitteratur i skolen. Dette er

trekk som danner grunnlaget til menneskets dannelse og identitet. Det vil si at de foregående delene under kapittel 5.3 henger sammen i en rød tråd. Langer mener at dannelse handler om en måte å tenke på. I hennes studie vises det at litteraturarbeid kan brukes for å fremme sosial, kritisk, personlig og kognitiv utvikling (Langer, 1995, s. 5). Litteratur gjør at vi på denne måten bygger opp en forestillingsverden for å skape mening og sammenheng. Det er også slik litteraturen utvikler oss til bedre mennesker, der hvert enkelt menneske kan definere hvem en er, hvordan en bør være, og hvem en ønsker å være. For å bli dannede mennesker svarer intervjuobjektene at høytlesningen brukes for personlighetsutviklingen ved hjelp av fantasi, sette seg inn i andres perspektiv enn sin egen (situasjonsmestring), sette følelser i spill (empati), og ved å kjenne på den felles opplevelsen der det er rom for å reflektere og diskutere. Samtidig viser lærerne til en mer akademisk begrunnelse for høytlesningen, som handler om å lese for elevene slik at de selv skal lære hvordan vanskelige ord uttales, for å lære å lese, for å bli god til å lese, for å få et større ordforråd, for å bli glad i bøker, og for at elevene skal lære ting (Trude, Pernille, Geir og Sara, spm. 1a). Alle disse punktene handler om utvikling av individet, og mennesker trenger dette for å leve i samfunnet generelt:

”Empati, omsorg, medfølelse, gjenkjenne seg selv... Altså det vil jo ingen ende ta. Hvilket yrke kan du fungere i hvis du ikke kan lese liksom. Du må være en god leser i alle yrker. Du må nesten være en god leser for å bare kunne ta del i det norske samfunnet (...)” (Pernille, spm. 1f).

Dette er gode poeng. For å være et dannet menneske trenger man både de nevnte personlighetstrekkene, men også den akademiske begrunnelsen for høytlesningen. Det som kjennetegnes av det dannede mennesket, er en evne til å reflektere over og forholde seg kritisk til de vilkår som det vokser opp i. Dannelse blir ikke med dette bare definert som det å være høflig eller å kunne lese. Det handler også om allmenndannelse, altså kunnskaper om seg selv og andre mennesker som lever i verden.

Allmenndannelse er nedfelt i LK06 (LK06, s. 19), og viser at læreren skal legge vekt på å utvikle elevene i undervisningen, både med former for pedagogikk og disiplin. Slik skal elevene utvikle sine holdninger og evner for å gi samfunnet i fremtiden fordeler. Den viser at utviklingen av viten, innsikt og ferdigheter er noe som er viktig for identitetsutviklingen for å leve i et fellesskap. Dette er også noe som Trude argumenterer for:

Hvis du leser vil du jo få kunnskap. Kunnskap er makt heter det, og da må du lese. Lesing er viktig for selvtiliten også. Hvis et barn ikke leser og har mulighet til å kommunisere, de blir jo helt utenfor, den mestringsfølelsen av at du kan lese. Høytlesning er jo stimuli til å bli en egen leser (Trude, spm. 1e).

Trudes uttalelser ønsker jeg å diskutere nærmere. Hun forteller at barn vil føle seg utenfor

hvis de ikke har mulighet til å kommunisere. Tenk på alle disse digitale plattformene som nesten alle norske barn befinner seg på etter skoletid. Jeg tenker på Twitter, Facebook, WhatsApp, Snappshat, Instagram og ulike teknologiske spill som Fortnite etc. Uten tilgang til å lese og skrive ville ikke disse barna hatt mulighet til å kommunisere med andre barn etter skoletid. Hvis en i klassen ikke kan lese og skrive, er ikke denne eleven like inkludert etter skoletid, der resten av elevene snakker sammen ved hjelp av digitale verktøy. På denne måten blir høytlesning i skolen nødvendig for elevene som ikke har lært å skrive eller lese enda. Grunnen til det, er både fordi de får utviklet ordforrådet sitt, men også fordi de får ta del av den felles lesningen som er med på å bidra til å gi elevene flere kunnskaper.

Ved å bruke skjønnlitteratur i høytlesningen kan elevene få fatt på en rekke konkrete kunnskaper om både mennesker og samfunn, som igjen vil utvikle elevenes kunnskaper. For det første kan den fortelle oss hvordan vi tenker og hvorfor vi oppfører oss akkurat slik som vi gjør. For det andre kan den lære oss om hvorfor mennesker er ulike, men samtidig ikke så ulike fra oss selv igjen. For det tredje, som tidligere forklart (kap. 3.4. og 5.3.3), kan skjønnlitteraturen forberede oss på ulike situasjoner i livet. Disse tre punktene er godt representert innenfor skjønnlitteraturen, og de kan bidra til allmenndannelse for elevene. Dette samsvarer med det Smidt har forklart om dannelsesaspektet i skolen med utgangspunktet i litteratur gjennom tidene (Smidt, 2005, s. 47-50). Han forteller at mening skapes sammen med andre i et sosialt rom, for eksempel et klasserom, der nåtidens tekster tilbyr elevene måter å forstå verden på. Dette kan blant annet være tankemåter, forståelsesformer eller uttrykksformer. Det kan også foregå innenfor en digital plattform etter skoletid. I følge Geir, må høytlesningen prioriteres vær dag i løpet av skoledagen for å kunne se en personlighetsutvikling, altså en endring i måten å være på og forholde seg til andre på:

Bøker er jo det å like å lese, og å kunne lese er nøkkelen til å bli god i alle fag. Når jeg leser for elevene mine, så ser jeg alltid en personlighetsutvikling i løpet av årene jeg har dem. For eksempel ser jeg på måten de behandler hverandre på, de er liksom snillere og mer forståelsesfulle eller omtenkssomme ovenfor hverandre. Jeg tror det er på grunn av at vi har høytlesning vær dag, men jeg tror ikke de lærerne som har høytlesning en gang i uka i spisingen oppnår slik utvikling på samme måte. Man må faktisk snakke om problemene som skjer i boka også (Geir, spm. 1a).

Geir påpeker at han ser en personlighetsutvikling i løpet av årene han har elevene.

Begrunnelsen for hvordan elevene behandler hverandre på, kan kobles til alle fortellingene han har lest høyt for dem. Penne støtter seg til Calvinos tanker om hvordan tekstene bidrar til utvikling og dannelse av individet (Calvino, sit. Penne, 2001, s. 174-175). Han mener at det vi leser som barn fortsatt kan gi form til hva slags erfaringer en sitter igjen med i fremtiden. Selv om vi muligens ikke husker teksten like godt, fortsetter det å virke i oss på en eller annen



måte ved at den gir oss modeller til hjelp videre i livet. Modellene er erfaringer en har fått av fortellinger ved å reflektere over situasjoner som kan forekomme. Slike modeller er dermed nyttige for elevene senere når de møter ulike situasjoner personlig. Da kan elevene handle ut i fra refleksjonene de har gjort i samhandling med en tekst som læreren har lest og snakket om tidligere. Ved at elevene sammen med læreren reflekterer, undersøker og prøver ut slike ytringer, får elevene egne tolkninger og synspunkter av den oppleste litterære teksten. På denne måten handler ikke dannelse lenger om bare hva som er rett og galt i teksttolkninger, like viktig er synspunktene og drøftingen av fortellingen. Jeg støtter meg på Geir, og mener at den beste måten å utvikle elevene på er å sette av tid vær dag til høytlesning, gjerne med samtaler og refleksjon. Det kan tenkes at Geirs jevnlige høytlesning, har ført til ulike modeller som Calvino snakket om (ibid., s. 175). Samtidig mener jeg at det ikke er nødvendig å alltid måtte snakke om det vi har lest. For eksempel i spisingen kan lesingen være et godt utgangspunkt der lesing forblir for opplevelsens skyld. Slik lesing vil også påvirke elevene på en eller annen måte, enten ved at elevene ser gleden med bøker, ved at de utvikler ordforrådet, eller ved at elevene skaper fantasi og empati. Dette utvikler elevene også selv om læreren ikke ber elevene reflektere over de ulike situasjonene som skjer i fortellingen. Ta for eksempel Saras klasse som nesten aldri setter av tid til høytlesning med fokus på dannelse og identitetsutvikling. Hun leser cirka to bøker i spisingen i løpet av et helt år for elevene. Begrunnelsen for hvorfor hun har lest for elevene i spisingen er for å ”holde ro” mens de spiser (Sara, spm. 1c). Det ser ut til at hun ikke forstår hvilken nytte høytlesning av skjønnlitteratur kan gi barna. Hun begrunner lesningen i spisingen med at det er slik hun får dem til å være stille. På grunn av et slikt svar stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål som; ”hva tror du er grunnen til at de er stille når du leser?”, og ”tror du det er andre fordeler med at du leser høyt for elevene i spisingen?”. Ved hjelp av slike oppfølgingsspørsmål ser det ut at hun tilslutt klarer å reflektere mer angående høytlesning i klasserommet:

Ja du kommer jo innom alt, altså, hvordan er du som person og hvordan har andre det, hva foregår i samfunnet, det kommer helt an på boka som blir tatt opp. Ehhh. Jeg tror det er bra at elever generelt får vite slike ting, fordi det er kanskje da de utvikler seg. Ikke spør meg hvordan, hehe, jeg bare tenker at høytlesning er en bedre måte å se livet på. Å kanskje det også er, ehm, kanskje det er bra å snakke om innholdet også... Litt dumt kanskje at vi ikke bruker våres høytlesning til dette, eller kanskje det gjør det på en eller annen måte uten at vi har tenkt på det (Sara, spm. 1c).

Sara reflekterer over oppfølgingsspørsmålene hun blir stilt, og konkluderer i løpet av samtalen vår at også høytlesningen hun foretar seg i spisinga, vil virke inn på elevene. Ved at hun setter av tid til lesing i spisingen vil elevene få fatt på disse punktene hun selv forklarer i avsnittet ovenfor. Skjønnlitteratur gir en historie som kan inneholde flere hendelser enn det en person

ofte gjennomgår i løpet av et helt liv. På denne måten får en også fatt på hendelser, følelser, situasjoner og personer som en kanskje ikke vil møte i sitt eget liv. Hennes uttalelser samsvarer med Smidts forklaringer. Han mener at de litterære tekstene tilbyr en måte å forstå verden på med både tankemåter, uttrykksmåter og forståelsesformer. Når læreren lar elevene møte ytringer som dette, kan de sammen undersøke og prøve dem ut. Ved en slik samtale, kan elevene komme med ulike synspunkter etter egen tolkning av fortellingen. Det er slik han mener at meningen skapes med andre i et sosialt rom, som i dette tilfellet er klasserommet. Samtidig mener han at dannelse er knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden, og til en form for opplysningsside om kunnskap som noe verdifullt (Smidt, 2005, s. 47-50). Sara forteller at det er viktig at elevene får vite hvordan samfunnet er, og hvordan andre har det for å utvikle seg som person. Dette er noe som dermed ligner på Smidts uttalelser. Hvordan vi tenker og endrer måten å tenke på, vil føre til dannelse, men å bli dannet henger tett sammen med at en har en velutvikla identitet.

Identiteten vår er satt sammen av mange ulike deler. Imsen forklarer de ulike delene som helheten av menneskets personlighet, der både følelser, væremåte og tanker spiller inn (Imsen, 2015, s. 361). Det er dette som kan svare på spørsmålet om hvem en er. En kan diskutere både for og imot om identiteten er i endring. Som drøftet i teoridelen kan identiteten være begge deler. Identiteten kan både noe fast som vedvarer gjennom hele livet, men også noe som konstant er i endring. Grunnen til endringer er de kulturelle og sosiale gruppene en hører til i, der menneskets identitet blir påvirket av mange ulike identiteter som overlapper og påvirker hverandre. Identiteten vår blir på denne måten formet av inntrykk som en mottar daglig fra miljøet vi befinner oss i. Når det er sagt, kan det også tenkes at ettersom identiteten blir påvirket av mange ulike identiteter, at de ulike karakterene i fortellingen er med på å påvirke elevenes identitet. Hvis en går ut i fra dette, vil lærernes valg av aktivitet i klasserommet ha noe å si for elevenes utvikling som person.

I motsetning til Imsen, befinner Karsrud seg mer i den sistnevnte begrunnelsen for at identiteten utvikles. Hun mener at identiteten vår er et mer individuelt prosjekt, der miljøet ikke påvirker menneskets personlighetsutvikling (Karsrud, 2010, s. 50). Hun mener heller at fortellinger er med på forme elevenes selvforståelse. Dette skjer ved at barnet identifiserer seg med helten i fortellingen, der de heroiske kvalitetene hjelper eleven til å takle den virkelige verden. Lignende perspektiv er forklaringen til Penne, om at narrative fortellinger har en del likheter med vårt eget liv. På denne måten kan erfaringene i fortellingen hjelpe oss med å forstå verden, hvem vi er, og hvordan vi fremstiller oss selv (Penne, 2001, s. 90). Dette ser jeg

på som nødvendig for at elevene skal få hjelp til å klare å forstå seg selv i en ellers kompleks verden.

Det kan se ut til at både Imsens og Karsruds meninger om elevenes identitetsutvikling (kap. 3.7) er med på å omforme mennesket på ulike måter. Samtidig viser det seg en likhet med at fortellinger kan være med på utvikle individet som person. Individene kan endre seg både via de kulturelle og sosiale gruppene en hører til i, men også endre tankemønstre og måter å se verden på ved å få lytte til ulike fortellinger. Derfor er det viktig at høytlesningen blir prioritert hver dag:

Tenker at det er veldig viktig som lærer at man på første foreldremøte snakker om lesing. Snakker om hvor viktig det er at de bruker tid på å lese med og for ungene. At de ikke nedprioriterte leseleksa hvis de hadde det veldig travelt, at de tenker at det ikke blir sett liksom, at de ikke har lest i 20 minutter hver dag. Da vil jeg heller at de skal droppe noe annet til lekse å prioritere lesinga. Så viktig syntes jeg det faktisk er. Lesing er jo ikke bare viktig å øve på for å kunne lese, selv om dette også er viktig selvfølgelig, men jeg tenker at du lærer så mye annet når du kan lese... om livet og så videre (Geir, spm. 4a).

Geirs forklaring på hvorfor lesing skal prioriteres, er fordi en kan lære så mye mer enn å bare koble bokstaver sammen til ord. Barnet trenger for eksempel ideer til hvordan man kan skape orden i sitt eget liv. Ved at læreren eller foresatte leser skjønnlitteratur høyt for elevene, vil de få mulighet til å lære mer om menneskers indre problemer og måter å løse dem på. Grunnen til dette er fordi skjønnlitteratur inneholder en rekke narrative fortellinger som vi kan gjenkjenne i vårt eget liv (Penne, 2001, s. 90). Slik kan mennesket få høre historier om hendelser, mennesker, eller følelser som igjen muligens vil endre menneskets syn på seg selv eller verden som vi lever i. Det er slik skjønnlitteraturen bidrar med å endre den vi er og hvordan vi tenker. Den kan utvikle oss til å bli kritiske, tenkende mennesker med egne verdier og holdninger. En slik tanke bygger på McLaughlin og DeVoogt om det de kaller for critical stance, kritisk tenkning, som en slags synonym på skepsis (McLaughlin og DeVoogd, 2004, s. 56.). Dette innebærer en dypere forståelse av teksten ved at den blir diskutert, reflektert, lyttet til, undersøkt og konkludert. Det er dette som er nødvendig for elevenes personlige utvikling.

#### 5.4 Oppsummering av kapittelet

Samtlige lærere viste seg å være over gjennomsnittet positive til høytlesning av skjønnlitteratur på skolen. De visste hva skjønnlitteraturen kunne bidra med i forhold til elevenes dannelse og identitetsutvikling. Dette viste seg blant annet i deres uttalelser om høytlesning av skjønnlitteratur generelt, og hvordan de la opp høytlesningen i skolen.

Igjennom dette kapittelet har vi blitt kjent med lærernes meninger og holdninger knyttet til det å lese skjønnlitteratur for elevene. Det ser ut til at tre av lærerne ikke er i tvil om begrunnelsen for hvorfor en skal legge vekt på å lese skjønnlitteratur høyt for elevene, og hvordan høytlesningen blir lagt opp i klasserommet. Lærerne det gjelder, klarer å finne flere gode eksempler på hva elevene lærer ved en slik undervisningsmetode. Mange av disse eksemplene viste seg også å være det samme som teorikapitlene tok opp (kap. 2 og 3). Det som er interessant, er å se at det lærerne tok opp, også viste seg i Læreplanverket av hva elevene skal kunne. Disse målene er også skrevet om i teoridelen (kap. 3.1). Lærerne tok opp blant annet fantasi, kultur, empati, situasjonsmestring, identitetsutvikling og dannelse for å vise til hva skjønnlitteraturen kan bidra med.

Det viser seg at når læreren leser skjønnlitteratur for elevene kan de forestille seg en annen verden og se for seg menneskene i fortellingen. På denne måten jobber fantasien aktivt med å lage bilder av hvordan det man lytter til ser ut. Dette gir øvelse i fantasiutfoldelse. Men fantasi handler ikke bare om å se for seg ting, en trenger også fantasi og forestillingsevne på andre områder. For eksempel trenger vi imaginasjonsevne for å kunne se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen. Litteraturen inviterer altså mennesket til å forestille seg hvordan andre har det, hvordan andres følelser er, og gir oss mulighet til å være med inn i andres opplevelser. Det er slik også empati utvikles gjennom skjønnlitteraturen. Ved at individet får tilgang til karakterenes følelser, kulturer, og hendelser, får mennesket en større forståelse for handlingene karakteren utgjør og følelsene karakteren innehar i fortellingen. Det er på denne måten individet kan ta med seg sin forståelse for karakteren i fortellingen, og bruke denne forståelsen i dagliglivet til å føle med andre mennesker i verden i en lignende situasjon. Innholdsmessig inneholder skjønnlitterære tekster erfaringer fra livet og perspektiver på ulike temaer som kan være viktige for samfunnet og individet på ett eller annet tidspunkt. Slik kan elevene lære om gode og dårlige måter å hanske med situasjoner på, og de kan lære gjennom karakterens liv at egne handlinger kan føre til konsekvenser for andre. Her kommer situasjonsmestring inn. Det viser seg at det vi leser som barn, kan gi form til hva slags erfaringer vi sitter med i fremtiden. Selv om vi muligens ikke husker teksten like godt, fortsetter den å virke i oss. Teksten kan derfor gi oss modeller til hjelp i livet. Modellene vil dermed være nyttig for elevene når de møter ulike situasjoner personlig, og dermed gi mulighet til å ta riktige valg. Det er slik elevene kan handle ut i fra refleksjonene de har gjort i samhandling med en tekst som har blitt lest tidligere. Litteraturarbeidet kan altså brukes for å fremme sosial, kritisk, personlig og kognitiv utvikling. Det er slik litteraturen utvikler oss til

bedre mennesker og får oss til å definere hvem vi er, hvem vi ønsker å være, og hvordan verden bør være. Dannelse handler derfor om mer enn det å være høflig, ha kompetanse i litteratur eller ha gode kulturkunnskaper. Å være dannet handler om at en skal ha kunnskaper om seg selv, kunnskaper om andre mennesker og samfunnet som vi lever i og som er rundt oss. Dette er viktig for å fungere i det samfunnet vi lever i. Det er dette som blir kalt for allmenndannelse. Men det er ikke slik at elevene uansett utvikler dette ved å lese skjønnlitteratur, det må også være et samspill mellom den som leser og den som lytter.

Det ser ut til at forskningen til Hennig om tre faser i samtalen med elevene, Hennigs tanker om gyldne øyeblikk (kap. 2.2.2), og den dialogiske høytlesningen til Dysthe (kap. 2.2.2), er sentralt for intervjuobjektene (kap. 5.2.5). Slik jeg forstår det, prioriterer lærerne samspillet mellom den aktive leseren og de aktive lytterne. Ved at lærerne trekker elevene med inn i samtalen om teksten, leder de barna inn i det å få øvelse i fiktiv mening eller et ”liksom” univers. Lærerne lar elevene forstå hva ord og bilder kommuniserer i en gitt sammenheng, og de lar elevene sammen få reflektere over innholdet. Samtidig ønsker de å utvikle elevene til å sette seg inn i andres tenkemåter, situasjoner, religioner, kulturer eller annet. Formålet med at det skal være en samtale om den oppleste teksten, er for å legge til rette for at elevene konstruerer egen kunnskap ved at læreren inkluderer deres personlige erfaring og tanker. Derimot var det en lærer som ikke la vekt på de estetiske fordelene høytlesing av skjønnlitteratur kan gi.

Det som overrasket meg var at Sara ikke kunne fortelle hvilke fordeler høytlesning av skjønnlitteratur kunne bidra med. Hun hadde problemer med å forklare hvorfor for eksempel skjønnlitteraturen kunne opparbeide elevenes empati o.l. Ofte ble svarene ”ehm”, ”vet ikke helt” og ”liksom”, noe som tyder på at hun er usikker selv på fordelene det gir og hvorfor det gir det. Hun kan i noen tilfeller komme med noe som hun tror er nyttig ved å anvende høytlesning i klasserommet, men aldri like detaljert og begrunnet som de andre lærerne som ble intervjuet. Sara så på skjønnlitteratur som nyttig i forhold til å lære nye ord og fagbegreper, som skulle resultere i å lære å lese og skrive. Den estetiske nytteverdien med skjønnlitteratur ble sjeldent nevnt. Det skal sies at jeg håpet på å kunne fortelle at alle lærere visste nytteverdien av en slik høytlesning, uansett hvilket undervisningsfag de underviste i. I dette tilfellet kan jeg ikke si det. Samtidig er det viktig å få frem at jeg kun intervjuet en person som var i denne kategorien. Det er godt mulig at en annen lærer hadde svart annerledes. Når det er sagt, har Sara bare med hverdagsrefleksjoner angående høytlesning av skjønnlitteratur. Men det er ikke kun henne som har dette, men alle intervjuobjektene. Dette

ønsker jeg å diskutere nærmere.

Intervjuobjektene mangler faglig pedagogiskdidaktisk begrunnelse for valgene de gjør i klasserommet, for hvorfor høytlesning av skjønnlitteratur bør anvendes, og hva skjønnlitteraturen kan bidra med. Jeg stiller meg kritisk til at lærerne kun svarer med hverdagsrefleksjoner. Lærerne mangler noe større overordna begrunnelse eller forankret fagsyn etter sitatene jeg presenterer. Deres perspektiv er ut fra erfaring, noe som gir meg god innsikt i hvordan de arbeider i klasserommet og hva de tenker. Selv om de ikke eksplisitt forteller hva slags begreper eller personer de bruker som kan kobles opp mot min teori, ser jeg likevel at de henviser til noe av teorien som er presentert. Spesielt kan en se det når Trude forklarer hvordan hun arbeider med høytlesning av skjønnlitteratur (kap. 5.2.1). Her beskriver hun høytlesningen sin etter Langers beskrivelse av hvordan forestillingsverdener oppstår hos leseren (kap. 2.2.1), selv om hun selv ikke kommenterer at det er dette hun bruker. Lærernes forklaringer og begrunnelser kan ofte kobles opp på denne måten til teorien fra kapittel 2 og 3, men jeg syntes det er merkelig at de ikke plasserer seg på noe pedagogisk landskap. Jeg mener det er naturlig å kreve at en fagutdanna lærer kan gi en pedagogisk begrunnelse, eller å fortelle hvilke teoretiker de bygger på for valgene de gjør eller mener. I for eksempel den litterære samtalen, er det kjente pedagoger som legger til grunn for valgene de gjør i klasserommet, som blant annet Hennig, Dysthe eller Vygotskijs læringsteori o.l. Disse personene har vært kjente i flere år, så jeg forventet at de kunne trekke inn noe yrkest teori. Dette gjør de ikke i det hele tatt. Dette viser at de har et implisitt fagsyn i forhold til det praktiske, altså at deres erfaring går ut i fra det praktiske. Jeg tenker at en kan bruke teori som støtte for hvordan læreren kan anvende en høytlesning, der den kan være en god kilde til ideer som læreren kan foreta seg. Samtidig kan teorien være en god begrunnelse for valgene læreren gjør i undervisningen. Nå er det ikke sagt at teorien uansett gir et godt resultat av høytlesningen, men den kan brukes til inspirasjon og begrunnelse for de praktiske valgene som læreren gjør.



## 6.0 Høytlesning av skjønnlitteratur — for glede, nytte eller danning?

### Oppsummering, konklusjon og avslutning

*”Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet...”  
(LK06, s. 9, sic.).*

Gjennom denne masteravhandlingen har jeg forsøk å besvare problemstillingen: Høytlesning av skjønnlitteratur — for glede, nytte eller danning? Får å kunne svare på dette har jeg stilt et oppfølgings spørsmål: Hvilken nytteverdi har høytlesning av skjønnlitteratur for elever på barneskolen? Spørsmålet har jeg forsøkt å besvare både gjennom teori (kap. 2 og 3), intervju, (kap. 8.2), og med egen refleksjon rundt det som blir sagt (kap. 5). Ved bruk av de teoretiske aspektene i teorikapitlene, har jeg tatt utgangspunkt i læreplanmålene i den generelle læreplanen og formål med norskfaget. Grunnen til dette er fordi disse inneholder overordnede mål som elevene skal nå for å klare seg i livet videre. Etersom høytlesning av skjønnlitteratur har vist seg å hjelpe elevene å nå de overordnede målene, kan det tenkes at det også er med på å legge til rette for dette videre i skolen. Samme problemstilling har jeg i kapittel 5 forsøkt å besvare ved hjelp av lærere. Det empiriske materialet masteravhandlingen er satt sammen av, er to individuelle intervjuer og ett gruppeintervju. Spørsmålene i intervjuguiden handlet om lærernes meninger og holdninger generelt til skjønnlitteratur. Her ble det stilt spørsmål om hva de mente skjønnlitteraturen kunne bidra med. Samtidig stilte jeg spørsmål om hvordan de arbeidet med skjønnlitteratur for å få innblikk i deres interesser og engasjement rundt høytlesning, og hvorfor de selv anvendte høytlesning i undervisningen. Til sammen har materialet, sammen med de teoretiske aspektene, prøvd å informere om hva slags nytte det har for elevene ved at læreren leser skjønnlitteratur høyt for dem. I dette tilfellet har ikke det faglige blitt prioritert, slik som for eksempel språk – eller leseutviklingen til elevene, selv om dette også er bidrag høytlesningen kan gi. I stedet har elevenes utvikling som person vært i sentrum og hovedprioritet i avhandlingen. Når jeg skal sammenfatte de funnene som har blitt gjort, både når det gjelder lærernes synspunkter, min egen, og de teoretiske aspektene, vil det være en mer konkret og oversiktlig begrunnelse for hvorfor høytlesning av skjønnlitteratur bidrar til både glede, nytte og danning.

Min motivasjon i forskningsprosjektet har vært å øke andres og samtidig min egen bevissthet rundt skjønnlitteraturens nytteverdi, og da spesielt med tanke på at læreren leser skjønnlitteratur høyt for elevene på barneskolen. Etter å ha samlet materialet til denne



avhandlingen, gjorde jeg funn som ga meg indikasjoner på at skjønnlitteraturen kan muliggjøre flere av læreplanmålene. Disse indikasjonene vil i det lengere løp være med på å bidra til elevenes danning. Det har tidligere blitt diskutert at det finnes flere mål i læreplanen som høytlesning av skjønnlitteratur kan bidra med å nå. Etersom jeg ikke har hatt mulighet til å selv se på elevenes identitetsutvikling over en lengre periode, har derfor intervjuobjektene vært nyttige for å kunne gjøre rede for elevenes identitetsutvikling over tid. Flere av lærerne påpeker en endring i måten elevene trer seg på i løpet av deres utdanningsforløp. Lærerne som understreker dette, er også de lærerne som legger stor vekt på høytlesning av skjønnlitteratur i skolen. Dette kan vise at det er en mulig sammenheng mellom elevenes danning og høytlesning av skjønnlitteratur. I skolen kan ikke læringsutbyttet måles etter endt skoletime bestandig. Skolen har langsiktige mål. Dette er mål som ikke lar seg måles direkte. Blant annet skal skolen utvikle elevene både kunnskapsmessig, følelsesmessig, moralsk og sosialt. Dette er noe som tyder på en identitetsskapende funksjon. Høytlesning av skjønnlitteratur kan brukes til de nødvendige omveiene til et slikt overordnet mål. Dermed blir nytteverdi et sentralt begrep for å vise hva høytlesning av skjønnlitteratur kan bidra med. Å lytte til skjønnlitteratur og samtale om dem, viser seg å være en del av veksten til elevene. Derfor blir høytlesning av skjønnlitteratur en nytteverdi for elevene, ved at den gir elevene muligheten til å utvikle blant annet deres fantasi, empati, situasjonsmestring, kultur, identitet og danning.

### 6.1 Høytlesning av skjønnlitteratur; hvilken nytteverdi gir det?

Høytlesning av skjønnlitteratur har nytteverdi ved at elevene deler opplevelsen av samme fortelling. Dette skaper større engasjement og glede for litteratur. I tillegg er den med på å utvikle elevenes fantasi, empati, verdier, holdninger og forståelse for seg selv og andre. Det kan tenkes at når ord og bilder deles, oppstår det gnister av spenning, glede, sorg og forhåpninger. Dette er med på å knytte både hjerter og hjerner sammen i en felles erfaring, som er delt i høytlesningen. Begrunnelsen for dette er fordi elevenes subjektive erfaring, emosjonelle tilstand, tankeprosess og motivasjon for fortellingen gir muligheter for samtale og refleksjon om teksten. Denne felles opplevelsen av samme fortelling, er basisen og fundamentet for alle andre positive effekter av høytlesning. Det er nemlig noe som er med på å endre elevenes tankemønster i sosial praksis. Samtidig kan høytlesning være nødvendig for elever med svak lesekompetanse, enten fordi en er minoritets elev og ikke har lært språket like godt enda, eller om det er fordi barnet ikke har lært å lese enda av ulike grunner. Det å bli fortalt for gjør det enklere å leve seg inn i fortellingen, enn hvis eleven sliter med lesing. Det gir en enklere eller mer direkte tilgang til en tekst. Ved å bruke høytlesning får elevene pause

fra å avkode bokstaver til ord, til å heller fokusere på innholdet i fortellingen. Kort og konkret kan en si at høytlesning av skjønnlitteratur har en nytteverdi ved at den åpner opp for involvering, ikke bare i selve høytlesningen, men i fremstillingen av verden. Dette betyr at høytlesning av skjønnlitteratur er mer enn bare en hyggestund.

Spørsmålet om hva slags nytteverdi høytlesning av skjønnlitteratur gir, er forklart både ved hjelp av teori og intervju av lærere. Likevel blir selve opplevelsen av å bli lest høyt for, ofte sett på som en bonus heller enn en begrunnelse for skjønnlitteraturens plass i skolen generelt. Det at skjønnlitteraturen primært fremstår som en kilde til personlig opplevelse er en reduserende tilnærming av skjønnlitteratur. Å koble arbeidet med skjønnlitteratur i et tekstvitenskapelig og tekstdidaktisk felt, er viktig av flere årsaker. For det første gir skjønnlitteraturen kunnskaper som samfunnet fremdeles verdsetter og ser nytteverdien i med hensyn til kravet om virkelighetsorientering som preger skoledebatten. Med andre ord handler det om å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen som kulturarv, slik som Trude forklarte (kap. 5.3.4).

For det andre kan skjønnlitteratur representere et meningsunivers som vi kan forholde oss til. På denne måten blir skjønnlitteraturen brukt som en pedagogisk tekst som utvikler tankemåter som også er nyttige utenfor skjønnlitteraturen. For eksempel kan en diskutere menneskelivet utenfor den litterære presentasjonen (kap. 3.1). Skjønnlitterære tekster etablerer en livsverden, hvor det lever mennesker i et helhetlig univers. På denne måten kan de ha stor pedagogisk nytteverdi i skolens arbeid med kommunikasjon og tilhørende ferdigheter. Både leseleden, opplevelsen, åpenbaringen og kicket en får av å bli lest høyt for, er alle nødvendige kategorier som forbindes med lesing av skjønnlitteratur. Det kan tenkes at de yngste elevene, elever med lesevansker, eller samtlige minoritets elever ikke ville fått dette ved å lese en fortelling selv. Dette er fordi de ikke har utviklet en like stor lesekompetanse som det læreren har enda.

For det tredje kan tekstarbeidet med skjønnlitteratur utvikle kritisk bevissthet på en annen måte enn sakprosa, der skjønnlitteraturen kan ha et mer fritt forhold til virkeligheten (kap. 3.1). Dette betyr ikke at den ikke gjelder for virkeligheten, men at den har et annet forhold til virkeligheten; den fremstiller noe som kunne ha skjedd. Slik kan en si at skjønnlitterære tekster har en plass i skolen, der den kan være et hjelpemiddel til oppøving av elevenes identitet og danning. Skjønnlitterære tekster inneholder ofte erfaringer fra livet og perspektiver på ulike temaer. Dette kan være nyttig for samfunnet og individet på ett eller annet tidspunkt i livet. Ved et slikt perspektiv inneholder skjønnlitteraturen kunnskaper som

vi trenger, og som har nytteverdi med tanke på skolens langsiktige dannelses mål: Skolen skal blant annet "(...) stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse" (LK06, s. 25). De fem temaene innenfor forståelsen av danning handler om personlighetsutvikling, kultur og kunnskap, demokratisk væremåte, kritiske evner og deltakelse og samarbeid (kap. 1.5). Disse temaene har jeg også prøvd å diskutere i avhandlingen for å vise at høytlesning av skjønnlitteratur kan være med på å muliggjøre de mest sentrale målene skolen har. Det ser ut til at målene vil fortsette å være med i L20, og kanskje mer tydeligere enn tidligere hvis en går ut i fra utkastet til læreplanen som kommer ut i år 2020. Den fokuserer på at skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kun kompetansemålene i fagene: "Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen" (NOU, 2018:15, s. 10). For meg som fremtidig lærer innebærer dette å kunne la elevene få kommunisere, samhandle, utforske og delta for at de skal få noe utbytte av undervisningen. Dette betyr at høytlesningen kan brukes til å være en vei til identitetsutvikling og danning. Slik sett gir høytlesning og skjønnlitteratur nytte for elever på barneskolen. Disse pedagogiske og didaktiske valgene mener jeg er gode begrunnelser for hvorfor lærere skal bruke høytlesning av skjønnlitteratur: For glede, nytte og danning.

## 6.2 En avrundning

Undersøkelsen min har vist at høytlesning av skjønnlitteratur kan være med på å bidra til å nå alle målene fra LK06 som er nevnt i den teoretiske delen i denne masteravhandlingen (kap. 2 og 3). Dette er sentrale mål som jeg mener høytlesning av skjønnlitteratur kan bidra med for å nå. Ordet *kan* forteller at det finnes flere faktorer som en bør ta hensyn til, som for eksempel hva slags tekst som blir lest opp, hvordan læreren leser fortellingen o.l. Dette har også blitt diskutert grundigere tidligere i avhandlingen (kap. 5). Samtidig er det viktig å poengtere at høytlesning av skjønnlitteratur ikke er den eneste veien til elevenes danning, men at den kan være med på å bidra til at elevene utvikler seg personlighetsmessig. Metoden av å bruke høytlesning av skjønnlitteratur har noe å lære elevene, enten ved form av tema, situasjoner, kulturer, følelser, eller det Hennig omtalte som gyldne øyeblikk. Det er slik høytlesning av skjønnlitteratur kan være med på å gi nytte til elevene videre i livet. Samlet gir dette en abstrakt nytteverdi som handler om identitetsutvikling og danning. Alt av nytte som i denne masteravhandlingen er nevnt, har relevans for elevenes danning.

## 7.0 Litteraturliste

Aadland, E. (2012). "Hvorfor bry seg om litteratur?". *Norsk Litteraturvitenskapelige Tidsskrift*. 2012(2), s.106. Lastet ned 09.10.18. fra:

[https://www.idunn.no/nlvt/2012/02/hvorfor\\_bry\\_seg\\_om\\_litteratur](https://www.idunn.no/nlvt/2012/02/hvorfor_bry_seg_om_litteratur)

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Aase, L. (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Det Norske Samlaget

Aase, L. (2005). "Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid". I Aasen, A.J. & Nome, S. (Red.). *Det nye norskfaget* (s. 35- 47). Bergen: Fagbokforlaget

Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? Norsk læreren*. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk

Bal, M. og Veltkamp, M. (2013, 30. januar). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *Plos One*. Hentet fra <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0055341>

Bettelheim, B (1991). *Eventyrets fortryllelse – i psykoanalytisk belysning* 1. Del. Viborg: Olesen Offset

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

Bloom, H. (2000). Why read? *How to read and why?*. London: Fourth Estate

Cope, B. og Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London

Dyrseth, Kornelia. (2016). *Skjønnlitteraturens nytteverdi. En studie av hva elever lærer av å lese skjønnlitteratur*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2400936/Dyrseth\\_Kornelia.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2400936/Dyrseth_Kornelia.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Frey, J. H., og Oishi, S. M. (1995). *How to Conduct Interviews by Telephone and in person*. London: Sage
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse*. (utg. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Håland, A. og Ulland, G (2014): *Litteraturredidaktikk på barnetrinnet*. I: Kolberg, Jansson, B. og Traavik, H (red)(2014): *Norsk boka 2. Norsk for grunnskoleutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlag. Kapittel 12
- Imsen, G (2015): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1980). *The Reading Process: A Phenomenological Approach*. I: Jane P. Tompkins (red). *Reader- response Criticism. From Formalism to Post-Structualism*. Baltimore og London: The Johns Hopkins University Press
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press
- Knutsen, A. (2007, 16. november). *Hva er Digitale Fortellinger?* Hentet fra <http://stud.hsh.no/arbeider/2007/fortell/hva.htm>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. nr. 41, 2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. Utgave. København: Hans Reitzels Forlag
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature Instruction*. New York og London: Teachers College Press
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*, redigert av Aase, L. Og Nicolaysen, B. K. Oslo: Det Norske

Samlaget

Lesesenteret. (2018, 1.oktober). Lesing i PIRLS. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/2016/>

Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget : mellom- trinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Ph.D. avhandling, Høgskolen i Hedmark, Elverum.

Malt, U. (2018, 20. februar). Empati. Hentet fra <https://snl.no/empati>

Mangen, A. og Hoel, T. (2017). *Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett: gjør mediet en forskjell?* Antatt for publisering i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (nr. 4, 2017). Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/320934772\\_Samtalebasert\\_lesing\\_med\\_bok\\_eller\\_nettbrett\\_gjør\\_mediet\\_en\\_forskjell](https://www.researchgate.net/publication/320934772_Samtalebasert_lesing_med_bok_eller_nettbrett_gjør_mediet_en_forskjell)

McGee, L. M. (1995). Talking about books with young children. I *Book talk and beyond. Children and teachers respond to literature*, redigert av Roser, N. L. Og Martinez, M. G. Newark, Delaware: International Reading Association

McLaughlin, M og DeVogd, G. (2004). «Critical literacy as comprehension: Expanding reader response.» I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 48:1, s. 52-62. International Reading Association.

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mjør, I., Birkeland, T. Og Risa, G. (2011) *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttyper*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press

Norsk senter for forskningsdata. (2018, 3. oktober). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>

Opplæringslova. (2008, 20. juni). Formålet med opplæringa. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)

Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket- klasserommets praksisformer og minoritetselevenes opplæringsbehov. I *NOA norsk som andrespråk*

Parish-Morris, Julia, Mahajan, Neha, Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, Roberta M. & Collins, Molly F. (2013). Once Upon a Time: Parent–Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), s. 200-211. doi:10.1111/mbe.12028

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011), *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Rosenblatt, L. M. (1993). «The Transactional Theory: Against Dualisms.» I *College English*, vol. 55, nr. 4, s. 377-386. URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/378648.pdf?refreqid=excelsior%3Afeb29e2333b3fa08664dd9%2042411e46be&seq=1/subjects> (Lasta ned 19.12.2018). National Council of Teachers of English

Saabye, M. (Red). (2014). *Lærerplanverket for kunnskapsløftet grunnskolen*. Oslo: PEDLEX

Skaftun, A. (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget

Skjelbred, S. og Bjørkvold, T. (2014): *Litteraturdidaktikk på barnetrinnet*. I: Kolberg, Jansson, B. og Traavik, H (red)(2014): *Norsk boka 2. Norsk for grunnskoleutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlag. Kapittel 2

Smidt, Jon (2005). Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I B.K. Nicolaysen og L. Aase (Red.). *Kultur møte i tekstar*. (s.32-50). Det Norske Samlaget

Takacs, Z. K., Swart, E. K. og Bus, A. G. (2014). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), s. 698-739. DOI: 10.3102/0034654314566989

Teigen, K. H. (2016, 8. desember). *Opplevelse*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/opplevelse>

Teigen, K. H. (2018, 20. februar). *Fantasi*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/fantasi>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. 4. Utgave. Fagbokforlaget.

Tøra, Karsrud, F (2007). "Det kan jo være litt sånn livet er" *Narrativ meningsskaping i klasserommet*. Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning med fordypning i norsk. Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Oslo. [upubl. Masteroppgave.]

Tøra Karsrud, F. (2010) *Muntlig fortelling i norskfaget*. Oslo: Cappelen Damm

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Lesing som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 1.august). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i norsk*. Hentet 03. januar 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Göteborg. Bokförlaget Daidalos



## 8.0 Vedlegg

### 8.1 NSD bekreftelse

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2019, 13.17



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Hvilken nytteverdi har høytlesning av skjønnlitteratur for elever på barneskolen?

##### **Referansenummer**

195595

##### **Registrert**

31.10.2018 av Siv Maudal - sivma14@student.uia.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Nora Simonhjell, nora.simonhjell@uia.no, tlf: 38141251

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Siv Maudal, sivmaudal@gmail.com, tlf: 97011580

##### **Prosjektperiode**

01.09.2018 - 01.07.2019

##### **Status**

30.11.2018 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **30.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2018. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

**Lykke til med prosjektet!**

**Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle**  
**Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)**

## Intervjuspørsmål

### 1. Høytlesning av skjønnlitteratur

#### **A) På hvilken måte bruker du høytlesning?**

-Underspørsmål: Hva ønsker du å få ut av høytlesningen?

#### **B) Hvor ofte og når leser du skjønnlitteratur for elevene?**

- Delspørsmål: Egne timer, spesielle situasjoner etc.

#### **C) Hva er intensjonen med høytlesningen?**

#### **D) Har høytlesning av skjønnlitteratur ulik nytteverdi på småskoletrinnet og mellomtrinnet?**

#### **E) Har du noen meninger om hvorfor læreren bør lese høyt for elevene?**

-Delspørsmål: I hvilken grad lar du elevene lese høyt for hverandre? Hvilken funksjon har dette?

#### **F) Den Amerikanske litteraturprofessoren og kritikeren Harald Bloom er kritisk til at lesing generelt ikke fører til noe godt for samfunnet. Han mener man ikke kan bli et bedre menneske av å lese. Hvordan stiller du deg til hans meninger?**

### 2. Planlegging

#### **A) Hvordan planlegger du en høytlesning?**

#### **B) Hvordan planlegges en høytlesning på småskoletrinnet vs. på mellomtrinnet?**

#### **C) Hva legger du mest vekt på når du skal lese høyt for klassen?**

#### **D) Hvordan vurderer du bokutvalget?**

#### **E) Bruker du nok tid på planleggingen av høytlesning av skjønnlitteratur? Hvorfor/ Hvorfor ikke?**

**F) Hva syntes du er viktigst og hva er vanskeligst med slik planlegging?**

**G) Hva slags formål har høytlesningen når du leser for elevene?**

**H) Hva brukes høytlesning av skjønnlitteratur til?**

-Delspørsmål: Hva gjør lærerne etter endt undervisning? Brukes det til hyggestund, oppfølgingsspørsmål, eller brukes det til andre fag enn i norskfaget?

### 3. Fremføring

**A) Hvordan bruker du å gjennomføre en høytlesningen?**

**B) Hva er vanskelig å få til når du skal lese for elevene?**

**C) Er det noe du syntes er viktig å ha med i høytlesningen?**

- Delspørsmål: Rekvitter, ulikt stemmebruk etc.

### 4. Annet

**A) Er det noe annet du ønsker å si noe om når det gjelder høytlesning av skjønnlitteratur i skolen?**

**B) Har dere noen prosjekter angående høytlesning av skjønnlitteratur for elevene på skolen/ i trinnet eller lignende?**

-Delspørsmål: Hvis ja, hvordan foregår dette? Hva er intensjonen med et slikt prosjekt?

### 8.3 Forespørsel til rektorene på de ulike skolene

#### Til rette vedkommende

Mitt navn er Siv Maudal. Jeg er masterstudent i grunnskoleutdanningen på Universitetet i Agder, med faglig fordypning i norsk. Masterprosjektet som skal munne ut i en masteravhandling våren 2019, handler om nytteverdien av å anvende høytlesning av skjønnlitteratur for elever i barneskolen. Med høytlesning mener jeg læreren som leser høyt for elevene. Forskningsspørsmålene mine dreier seg om lærernes egne holdninger og meninger om høytlesning av skjønnlitteratur i skolen.

Jeg lurte på om det er mulighet for å intervju 2-3 lærere på deres skole. Gjerne en lærer på småskoletrinnet og en lærer på mellomtrinnet. Intervjuene vil bli gjennomført før mars 2019.

Alt som blir sagt under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli oppgitt verken skole, navn eller sensitive opplysninger som kan knyttes til personene. Data vil bli samlet inn ved hjelp av lydopptaker, og vil bli slettet i etterkant av prosjektet. Samtalene vil bli transkribert og alle navn vil bli anonymisert i den skriftlige oppgaven.

Alle deltakere har full rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Prosjektet er helt frivillig å delta i.

Er det noen spørsmål i forhold til dette er det bare å kontakte meg eller min masterveileder.

Min kontaktinformasjon:

Siv Maudal

[sivmaudal@gmail.com](mailto:sivmaudal@gmail.com)

Mob: 97011580

Min veileders kontaktinformasjon:

Nora Simonhjell, førsteamanuensis Insitutt for nordisk og mediefag

[Nora.simonhjell@uia.no](mailto:Nora.simonhjell@uia.no)

Mob: 95809458

Tel: 38141251

Med vennlig hilsen

Siv Maudal

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Høytlesning av skjønnlitteratur- for glede, nytte eller danning”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilken nytteverdi høytlesning av skjønnlitteratur har på barnetrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med masteravhandlingen er å undersøke nytteverdien av å anvende høytlesning av skjønnlitteratur for elever på barneskolen. Med høytlesning mener jeg læreren som leser høyt for elevene. Forskningsspørsmålene mine dreier seg om lærerens egne holdninger og meninger om høytlesning av skjønnlitteratur i skolen. Her ønsker jeg å løfte frem hva skjønnlitteratur bidrar med, og hvorfor det også bør brukes høytlesning i skolen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Ønsker å intervju tre til fem lærere på ulike skoler i Kristiansand. Det er tre skoler som får denne henvendelsen, der det tilsammen blir plukket ut en til tre lærere på de eventuelle skolene.

Før intervjuet har vi på mail avtalt tid om når vi skal møtes for intervju.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Som deltaker i prosjektet, innebærer det et intervju der du blir stilt ulike spørsmål om høytlesning av skjønnlitteratur. Det vil ta cirka 40 minutter. Det vil bli tatt lydopptak i denne forbindelsen, som i etterkant vil transkriberes og deretter slettes. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Jeg vil bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg, Siv Maudal, som vet hvem du er, og navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. På denne måten vil ingen vedkommende få tilgang til dine personopplysninger. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Du vil få et fiktivt navn i oppgaven, og skolen du underviser på vil ikke bli nevnt.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Personopplysningene dine vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Min veileder Nora Simonhjell på epost [Nora.simonhjell@uia.no](mailto:Nora.simonhjell@uia.no) eller på telefon 38141251.
- Meg, Siv Maudal, på epost [sivmaudal@gmail.com](mailto:sivmaudal@gmail.com) eller på telefon 97011580.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Siv Maudal

Prosjektansvarlig

Nora Simonhjell

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Hvilken nytteverdi har høytlesning av skjønnlitteratur for elever på barneskolen?"*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju



Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Mai 2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 8.5 Skjønnlitterære bøker nevnt av intervjuobjektene

Akerlie, Iben. (2016). *Lars er lol*. Oslo: Aschehoug

Kibuishi, Kuzu. (2015). *Amuletten*. Fontini Forlag

Griffiths, Andy. (2014). *Gutta i trehuset*. Fontini Forlag

Nöstlinger, Christine. (2007). *Frans blir syk i utide*. Cappelen Damm

Palacio, J.R. (2015). *Mirakel*. Gyldendal

Walliams, David. (2018). *Bestefar på rømmen*. Aschehoug

### 8.6 Andre skjønnlitterære bøker nevnt i analyse- og drøftingsdelen

Parr, Maria. (2018). *Vaffelhjarte*. Oslo: Samlaget

Storck, Åsa. (2004). *Badedrakten*. Cappelen Damm

Haq, Iram. (2009). *Skylapperjenta*. Cappelen Damm

Henriksen, Hilde. (2010). *Sitronlimonaden*. Magikon Forlag

Kinney, Jeff. (2011). *En pingles dagbok*. Gyldendal

Rørvik, Bjørn, F. (2009). *Bukkene Bruse på badeland*. Cappelen Damm

Rørvik, Bjørn, F. (2017). *Bukkene Bruse begynner på skolen*. Cappelen Damm