



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgåve i nordisk didaktikk og litteratur

Våren 2022

“Må vi lese høgt no igjen?”

Ein kvalitativ studie om korleis høgtlesing som pedagogisk grep kan skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

Gro Sundal

Føreord:

Som lita jente elska eg å lese bøker. Det var viktig for mor mi at lillesøstra mi og eg vart eksponerte for litteratur frå vi var fødde, og ho abonnerte på Norsk Barneblad og kjøpte gode bøker til oss gjennom bokklubben deira. Desse las ho høgt for oss på sengekanten eller i andre kosestunder.

Frå eg lærte å lese sjølv som fem-åring, opna det seg ei heilt ny verd for meg. Etter kvart som eg vart ein betre lesar, kunne eg ofte «daue hen» i litteraturen si verd. Meir enn ein gong kunne eg bli litt frustrert når venninner uanmeldt ringte på døra og ville leike, medan eg helst ville vere i fred og lese vidare. Dei fleste sjangrar innan litteraturen var favorittar, og fantasy, faktabøker og eventyr blei slukt rått.

Folkebiblioteket i heimbygda mi, Alversund, var ein god bidragsytar til leselysta. Dette var lenge før internett var påtenkt, og biblioteket kunne tilby meg å låne andre skjønnlitterære bøker enn dei Norsk Barneblad selde. Det kosta heller ikkje pengar. I «Historien om-bøkene» kunne eg lese om, og leve meg inn i, Madame Curie, Thomas Edison, Henry T. Ford m.fl. sine liv, og dei gav gode variasjonar til bøkene om Frøken Detektiv, Hardyguttane og Bobseybarna. Til jul og bursdag vanka det alltid ei bok eller to i gåve, og lukka var stor.

På eitt tidspunkt i ungdomsåra måtte lesinga dessverre vike for skulearbeid, jobbing på hotell, andre hobbyar og for arbeidet som frivillig instruktør i idrettslaget. Lesing for kosen si skuld og avslapning, vart i det store og heile lagt på hylla. Uansett hadde den store leselysta bidrege til at eg vart ein stødig og engasjert lesar, og som opplevde meistring i fleire fag.

Meir enn 30 år etter var borna blitt så store at eg nok ein gong kunne leve meg inn i skjønnlitteraturen si verd, og for ei glede det var. Lektorstudiet bidrog også med andre typar litteratur enn det eg vanlegvis las, så atter ein gong blei eg eksponert for eit stort mangfald av sjangrar.

Denne bakgrunnen har vore med å bidra til at eg ønskjer at ungdommar eg er og i framtida skal vere lærar for, skal få auga opp for det universet som lesing av skjønnlitteratur kan gje, og samstundes oppleve auka lesekompetanse og meistring i fleire fag. Høgtlesinga eg opplevde som barn, om det var på sengekanten, i sofaen i stova, eller i leikehytta av pappemballasjen frå den nye vaskemaskina med berre ein campinglampe som leselys, har utan tvil vore ein svært viktig faktor for den vidare leselysta mi.

På same måte som mange ungdommar, særskilt gutar, vil sjå nytteverdien for å bli motiverte og engasjerte for lesing, var ønsket mitt å skrive ei didaktisk masteroppgåve om engasjement og høgtlesing, som kan kome til god nytte i mitt seinare virke som lærar.

Eg skal ikkje påstå at det var lett å skifte beite totalt og følgje min andre draum då eg hausten 2017 starta på eit 5-årig lektorstudie. Då var det gått 27 år sidan eg sist sat på skulebenken, dei 3 borna mine var blitt ganske store, og eg har jobba fulltid parallellt med studiane som kulturskulelærar og lærarvikar. No er eg snart ved vegs ende, verktøykassa mi er fylt med fagleg innhald, og eg er mange erfaringar og minner rikare.

Mange fortener ein stor takk for å ha støtta meg undervegs i studiet og i arbeidet med masteroppgåva. Borna mine og sambuaren min, som har godtatt at spisebordet heime har flytt over av bøker, pc og papirer dei siste fem åra. Mor mi, som fleire gonger opp igjennom livet, har tilbydd meg barnepass m.m. berre eg ville starte på lærarstudiet. Studievener som eg har kjempa kampar saman med når det har butta imot. Rettleiarane mine på UIB, Anna Bohlin i prosjektfasen og deretter Jørgen M. Sejersted, for god rettleiing med sjølve oppgåva og trua på at eg skal klare det. Kollegaer, kontaktlærar i forsøksklassen, tidlegare og noverande elevar, er andre som må nemnast, og som har vore positive og viktige bidragsytarar til at eg ikkje har gitt opp. Alle har heia på meg undervegs og oppmuntra meg til å stå på for å klare å fullføre studiet.

Tusen hjarteleg takk, alle saman!

Alversund 14. mai 2022

Gro Sundal

Innhold

Føreord:.....	1
1 Innleiing og bakgrunn for prosjektet.....	5
1.1 Problemstilling.....	9
2 Teori.....	11
2.1 Skjønnlitteratur	11
2.1.2 Efferent lesing.....	12
2.1.3 Estetisk lesing	12
2.2 Høgtlesing.....	12
2.3 Leseopplæring	14
2.3.1 Den første leseopplæringa	15
2.3.2 Den andre leseopplæringa	16
2.4 Motivasjon.....	17
2.5 Engasjement	20
2.5.1 Engasjement i lesepedagogikken	20
2.6 Leseforståing	21
2.7 Er læreplanen ein «hemske» for nytenking?	22
2.8 Kva er ein god lesar?	24
2.9 Metodar for å utvikle leseferdigheitene	25
2.10 Høgtlesing som pedagogisk grep.....	27
2.11 Kjønnsbaserte skilnader	30
2.12 Fordelar vs ulemper med høgtlesing.....	32
2.13 Høgtlesing som metode for ulike vanskar	35
2.14 Høgtlesing som utforskande arena	36
2.15 Leseutvikling og leseforståing	36
3 Metode	39
3.1 Kontaktlæraren sine erfaringar frå klasserommet.....	40
3.2 Forsøk med undervisningsmetodar i ein klasse	42
3.2.1 Val av informantar	43

3.3 Forsøka	44
3.3.1 Første forsøk med høgtlesing i klasserommet	45
3.3.2 Andre forsøk i forsøksklassen – siste time	48
3.3.3 Fullstendige tekstar vs tekstutdrag i forsøka	51
3.3.4 Etter forsøka	52
3.4 Spørjeundersøkinga	53
4 ANALYSE	55
4.1 Resultat frå forsøka	56
4.1.1 Leselyst	57
4.1.2 Elevane si oppleving under lesing av skjønnlitteratur	62
4.1.3 Fritidslesing av bøker	66
4.1.4 Er lesing av litteratur viktig?	69
4.1.5 Motivasjon og engasjement for å lese litteratur	73
4.1.6 Engasjement for lesing og påverknad	77
4.1.7 Utfordrande litteratur som triggar for lesing	78
4.1.8 Utfordringar med tekstoppgåver	82
4.1.9 Høgtlesing i barneåra	84
4.1.10 Høgtlesing i klassen	85
4.1.11 Stille- eller høgtlesing av litteratur?	87
4.1.12 Forsøka og engasjement	89
4.1.13 Høgtlesing som motivator for å lese bøker	92
4.1.14 Leseforståing	93
5 Konklusjon	96
6 Litteraturliste:	98
Vedlegg 1	106
Vedlegg 2	109
Vedlegg 3	110
Vedlegg 4	113
Vedlegg 5	116
Vedlegg 6	119
Vedlegg 7	121
Vedlegg 8	122
Samandrag av masteroppgåva:	123
Abstract:	125
Masteroppgåva sin profesjonsrelevans:	127

1 Innleiing og bakgrunn for prosjektet

Som lærarvikar ved ein ungdomsskule, har eg gjennom fleire år erfart at mange elevar slit med motivasjonen for å lese. Engasjementet for å gå i gang med å lese ei bok, nesten uavhengig av sjanger, er lågt eller tilnærma fråverande hos enkelte. Å gå på skulebiblioteket for å låne ei bok til å lese stille i på eiga hand i ledige stunder på skulen, synes lite interessant hos ei større gruppe elevar enn tidlegare. Dei finn ikkje roen til å setje seg ned, stenge av verda utanfor og leve seg inn i forteljinga. Konsekvensane ser ein gjerne igjen i fleire fag ved at elevane misforstår kva det vert spurt etter i tekstoppgåver, eller at dei ikkje klarar å hente ut naudsynt informasjon frå ein gitt tekst. Dette gir igjen fleire elevar låg kjensle av meistring på skulen når leseferdigheitene er for svake. «Må vi lese?», «Eg likar ikkje å lese», eller «Det er kjedeleg å lese», er døme på utsegn elevar kjem med.

Nokre ungdommar fortel at dei aldri før har lest ei einaste bok sjølv, aldri vart lesen høgt for som liten, og at dei ikkje likar å lese for dei synes det går så seint. Ingen vil innrømme at dei eventuelt kjenner på ein avstand mellom eigne og andre medelevar sine leseferdigheiter. Kanskje har dei aldri reflektert over denne utfordringa heller.

Alt for mange av dagens elevar droppar ut av vidaregåande opplæring (ssb.no, 2021). Statistikken seier at ca. 20 % av elevane og lærlingane i perioden 2014 – 2020 ikkje fullførte den vidaregåande opplæringa dei har rett til i løpet av 5/6 år. Det største fråfallet ser ein på yrkesfagleg retning med over 30 %, medan det på studiespesialiserande retning utgjer vel 10 % av elevtalet (ssb.no, 2021). Dårleg lesekompetanse ved avslutta grunnskule, kan utvikle seg til eit aukande og alvorleg samfunnsproblem på sikt. Dette kan igjen føre til store konsekvensar for ungdommane det gjeld. Dersom ein ikkje får plass på den utdanninga ein vil, lærekontrakten eller den faste jobben ein ønskjer seg grunna for låge karakterar i fleire fag, kan det gjere noko med meistringskjensla og håpet for framtida di. Kjensla av utanforskap kan i tillegg verte stor.

Dette stadfestar utvalet i NOU 2019:25 (pkt. 1.1). Utvalet spør i rapporten: «Tilrettelegger vi for at elevene er kvalifisert for neste nivå?» Utvalet hevdar vidare at «Det er for mange ungdommer som ikke gjennomfører opplæringen med studie- eller yrkeskompetanse. Utvalget har i del-utredningen pekt på at dette i stor grad handler om den kompetansen elevene kommer med til videregående opplæring. Elever med lave grunnskolepoeng trenger forsterket hjelp til å klare kravene i videregående opplæring» (NOU 2019:25, pkt. 1.1). Dette viser at det

er svært viktig å satse på og leggje til rette for at elevane på ungdomstrinnet kan oppnå god lesekompetanse. I PISA 2018-undersøkinga vart det rapportert om at av dei ca. 5800 norske femtenåringane som deltok (Jensen mfl., 2019, s. 4), havna rundt 20 % av ungdommane under nivå to i lesing (Jensen mfl., 2019, s. 8). Forskarane har vurdert dette nivået som ei minimumsgrense «for hva elever burde ha av kompetanse for vidare skolegang og arbeidsliv» (Jensen mfl., 2019, s. 8).

Det norske samfunnet er, i likskap med mange andre land vi likar å samanlikne oss med, basert på at ungdommar og den vaksne delen av befolkninga, skal kunne finne fram og orientere seg på mange område. Ein stor del av offentleg informasjon er det i dag lagt opp til at ein som innbyggjar skal kunne undersøke og finne fram til sjølv, og for å meistre dette og livet generelt, må elevar i dag, som demokratiske og aktive borgar som kan samhandle med andre og klare seg sjølv i kvardagen, inneha god lese- og tekstkompetanse (Jensen mfl., 2019, s. 19). I likskap med teknologien, endrar dagens arbeidsmarknad seg raskt, og krava til ferdigheitene og kompetansen ein som lesar har, aukar proporsjonalt. «Arbeidslivet krever rett og slett mange flere kompetanser enn tidligere, og for å få økt innsikt i de fleste nye områder er det nødvendig med god lesekompetanse» (Roe, 2014, s. 11).

Konsekvensane kan bli mange om den enkelte si leseforståing er svak. Det er ikkje nok berre å kunne lese med relativt god flyt, ein må også kunne forstå det ein les. Resultatet av misforståingar kan i verste fall få fatale følger dersom orienteringar frå offentlege myndigheiter eller private verksemdar ikkje vert forstått slik dei er meint å bli oppfatta. Her kjem fokuset på den første- og den andre leseopplæringa, den siste også kalla vidare leseopplæring (Roe, 2014, s. 12), inn som eit viktig tiltak for å redusere talet på elevar som når eller gjennomfører ungdomsskulen og står igjen som definerte svake (Jensen mfl., 2019, s. 9-10) og uengasjerte lesarar.

Fleire elevar enn tidlegare i den norske skulen må sjå «poenget» med det dei skal lese, også kalla nytteverdien av, for å bli motiverte til å arbeide med og lese ein tekst. Dette er ein gradvis aukande trend blant dagens elevar, og ein ser det spesielt når skjønnlitterære tekstar står på timeplanen. Sakprosaen vinn oftare terreng blant ungdommane når dei må lese noko og får velje tekstane sjølve. For mange kjennest denne sjangeren mindre krevjande å gå i gang med enn skjønnlitterære tekstar. Ein viktig faktor her kan vere at norske elevar er meir vande med den efferente lesinga i skulesituasjonen, då skulen i stor grad satsar på at tekstkompetansen elevane skal ha, er så funksjonell som mogleg.

At norske elevar ikkje les lenger, er ein myte ein både høyrer og les om frå ulikt hald. Det som ligg til grunn for slike utsegn, er i stor grad at ein i ulike studiar og gjennom erfaringar i skulen, ser ein markant nedgang i interessa for lesing av skjønnlitteratur og då i all hovudsak bøker. Spør ein elevar om dei les, vil mange svare at det gjer dei ikkje. Dei ser ikkje på seg sjølve som lesarar, og tenkjer ikkje over at all bruk av internett og mobil, krev at dei les ulike typar tekstar for å finne fram (Kulbrandstad, 2022, s. 217). Dei les meir på andre måtar i dag enn tidlegare.

Hausten 2021 trådte ein ny læreplan, LK20, NOR01-06, i kraft i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Denne skildrar kva det er elevar skal få opparbeide seg kompetanse i i løpet av tre år på ungdomsskulen, og kva det er lærarar må leggje vekt på når dei planlegg undervisninga si. Føremålet med å endre læreplanen er ifølgje Kunnskapsdepartementet (2019h) at «samfunnet endrer seg raskt og det elevane lærer skal være relevant og framtidsrettet». Å auke elevane sin lesekompetanse, og gjere dei kjend med og øve dei opp i å bruke ulike lesestrategiar når dei les, er andre moment den nye læreplanen har tatt med. Lesing av ulike typar tekstar, herunder skjønnlitteratur, er element ein skal arbeide med for å betre elevane si leseforståing.

Eit anna element som er vektlagt i den nye læreplanen er at elevane skal øve seg i å reflektere med eit kritisk blikk på og i tilnærming til tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Tanken bak dette er at det vil kunne ha ein positiv innverknad og føre til at elevane får eit større engasjement for skjønnlitteratur og lesing av ulike typar tekstar innan denne sjangeren. Dersom elevane vert stimulerte til å ta på seg «forskarbriller» når skjønnlitterære tekstar står på timeplanen, og arbeidet skal munne ut i at tekstane skal lesast, reflekterast over og tolkast, kan dette vere med på å gje elevane motivasjon for lesing.

Høgtlesing er eit godt supplement til eiga lesing, og vil gjere at alle elevar, uavhengig av leseferdigheiter, får eit felles utgangspunkt til å starte arbeidet (Roe, 2014, s. 133). Dette er eit kjend pedagogisk grep som er svært vanleg å praktisere på barnetrinnet, særskilt blant dei yngste klassane, men allereie på mellomtrinnet ser ein at dette i større grad vert erstatta av individuell lesing etter kvart som elevane vert betre lesarar sjølve (Wicklund, 2018, s. 27). Dette er noko Körling (2012), ein svensk pedagog, erfarte som lærar, at ho innimellom måtte forsvare at ho ville lese høgt for elevane sine, då andre, mest sannsynleg kollegaer, var av den meining at elevane ikkje skulle bli lest høgt for, men lese på eiga hand (s. 42).

Körling (2012) peikar vidare på at «Undersøkelser viser at vi lesar mindre og mindre høyt. Lesferdighetene hos barn og unge har falt drastisk etter årtusenskiftet. Færre barn og unge klarer seg godt på skolen» (s. 8). Ut i frå dette perspektivet, er det etter mi meining, svært viktig at det framover blir sett eit større fokus på høgtlesing og alle fordelane dette kan gje for dei litt eldre elevane.

Høgtlesing, også definert som «å tenke høyt», «fremmer konsentrasjonen og bringer klarhet i hvordan kompliserte elementer i teksten henger sammen» (Roe, 2014, s. 103). Ho hevdar vidare at det erfaringsmessig er lett for elevane å lese utan å tenke over kva ein les, og at feilmarginane dermed kan bli store både når det gjeld oppfatninga ein sit att med etter å ha lest ein tekst og viktige detaljar kan «gå hus forbi», utan å ha fått det med seg. Dersom dette er grunna konsentrasjonsproblemer, meiner ho det kan vere bra å «oppfordre dem til å tenke høyt, for da tvinges de til å lese med større konsentrasjon og ettertanke» (Roe, 2014, s. 103).

For å ville lese, må ein vere motivert for det. Motivasjon er igjen drivkrafta for å bli engasjert (Roe, 2014, s. 39). Engasjement fremjar eit ønske om å ville lære meir. Å lese høgt framføre andre, forutset for dei fleste menneske, at dei må kjenne seg så pass trygge på si eiga lesing og leseflyt, at dei ikkje risikerer å måtte stoppe opp undervegs for vanskelege ord eller bli gjort narr av. «Høytlesing med lesestop» er ein metode som blei utvikla under eit prosjekt «Inn i teksten», eit tverrfagleg litteraturformidlingsprosjekt som var aktivt i åra 1999 – 2007. Metoden viste seg å ha god effekt særskilt for kortare skjønnlitterære tekstar. Føremålet var å skape engasjement for lesing. Lesestoppen under høgtlesinga gav først og fremst fokus på teksten i seg sjølv og ikkje elevane sin lesekompetanse (Wicklund, 2018, s. 27).

Arbeid med og opplæring i metakognisjon, dvs. at elevane skal verte i stand til å «overvake» eigen leseprosess, kan vere ein god bidragsytar til å auke lesekompetansen for mange elevane (Kulbrandstad, 2022, s. 241; Roe, 2014, s. 45). I dette ligg det systematisk arbeid med ulike lesestrategiar, slik at elevane får fleire metodar å ta i bruk medan dei er i dei tre ulike lesefasane: førlesingsfasen, undervegsfasen og etterlesingsfasen. Å jobbe med dette viser forskning kan ha ein god effekt på meistringskjensla og leseglede til ungdommane. Saman med omgrepsavklaring av vanskelege ord og uttrykk elevane møter på i tekstane, vil det å ha god kontroll på dette, kunne leie til at fleire vil lese høgt i klasserommet.

«Bagasjen» elevane har med seg frå tidlegare i form av kompetanse og andre erfaringar, har mykje å seie for korleis dei er i stand til å forstå det dei les, til å leve seg inn i

skjønnlitteraturen si verd og leseglede. Dette gir også viktig bakgrunnskunnskap å ta med når ein les høgt (Roe, 2014, s. 30, 140; Kulbrandstad, 2022, s. 246).

Eg vil i masteroppgåva mi sjå på om høgtlesingspraksis er noko som bør «finne sin renessanse» og vil fungere godt også på ungdomstrinnet. Det er få studiar å finne som omhandlar høgtlesingspraksis når elevane er komen i denne aldersgruppa, og det er ein av årsakene til at eg vil undersøke dette nærmare gjennom to høgtlesingsforsøk i ein tiandeklasse. Likar dei framleis å bli lest høgt for, eller er dei blitt for store til denne metoden?

«Barn og unge fornemmer, at vi liker dem, når vi leser høyt» (Körling, 2012, s. 9). Kva er vel betre for ein ungdom som er i brytninga mellom barn og vaksen, å kunne få kjenne på ein god relasjon til læraren ved å føle at ein «blir likt»? Dersom det er elevar som les høgt i klassen for kvarandre og læraren, kan ein tolke det som at læringsmiljøet opplevast trygt nok til å tore å gjere det og at ein også blir «likt» av medelevar.

Med dette som bakgrunn, og moglegheitene for å kunne sjå på og undersøke ulike pedagogiske metodar for å fremje høgtlesing i klasserommet for elevar i ungdomsskulen, vil eg gjennom denne masteroppgåva, søke å finne svar på følgjande problemstilling:

1.1 Problemstilling

«Korleis kan høgtlesing som pedagogisk grep skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?»

Til hjelp i arbeidet med å kunne svare på problemstillinga, vil eg stille følgjande underordna forskningsspørsmål:

1. Kan høgtlesing og dramatisering vere med på å engasjere elevane til å lese meir, og i så fall kvifor? Eg ønskjer å sjå på om det har nokon effekt at eg les med variert stemmebruk, brukar kroppsspråket aktivt og har augekontakt med elevane undervegs i høgtlesinga, og om det kan vere med på å engasjere dei.
2. Kan ein sjå ein skilnad mellom gutar og jenter si oppleving av dramatisering og høgtlesing av litteratur? Gjennom responsen i spørjeundersøkinga håpar eg å finne ut om denne kombinasjonen appellerte mest til gutane eller jentene. Eventuelt at høgtlesing og dramatisering i seg sjølv ikkje er ein avgjerande faktor for engasjementet til elevane for å ville lese litteratur.

3. Kan dialogiske samtalar vere med på å motivere elevane til høgtlesing? Dette er ikkje eit spørsmål elevane blir beden om å svare på i spørjeundersøkinga, men ved å samtale om novellene like etter at forsøka er avslutta, kan informantane, dersom ønskjeleg, nemne det spesifikt i kommentarfeltet under det aktuelle spørsmålet.
Forskningslitteraturen seier også noko om dialogiske samtalar i samband med litteraturundervisninga og kan støtte opp om positive effektar ved dette pedagogiske grepet.

4. Ser vi ein samanheng mellom det å ha blitt lest for som barn og gleda ved å lese som ungdom? Elevane blir i eit spørjeskjema oppfordra til å svare på om dei blei lest for som barn og eventuelt seinare i oppveksten, og i kva for grad dette skjedde, på regular basis eller av og til. Ved å knytte svara opp mot fritidslesinga til informantane i dag og om dei likar å lese eller ikkje, kan vi forhåpentligvis sjå om det er ein korrelasjon mellom leseopplevingane som barn og leselysta på ungdomstrinnet.

2 Teori

Når vi omtalar tekstar vi les til fritidslesing, skulelesing eller i andre kontekstar, deler vi det inn i sjangrane fagtekstar eller skjønnlitterære tekstar. Begge deler er viktige til sine føremål, då til dømes lærebøker som fagtekstar og forteljande tekstar som skjønnlitterære verk, dekker ulike felt (Roe, 2014, s. 131). På tross av ulik dekningsgrad, eignar dei seg svært godt til høgtlesing både i klasserommet og på fritida, uansett kva målet med timen er. Som lesar og elev skal ein ifølgje kompetansemåla i den nye læreplanen (LK20), NOR01-06 (Kunnskapsdept., 2019c), ha fått opplæring i og opparbeidd seg ein spesifisert kompetanse innan begge dei nemnde sjangrane i løpet av ungdomsskulen.

I denne masteroppgåva vil fokuset vere på skjønnlitteraturen, då det er engasjement for lesing av skjønnlitterære tekstar i bøker, og først og fremst i form av høgtlesing, oppgåva vil handle om. Først vil eg forsøke å definere omgrepet skjønnlitteratur, før begge lesemetodane elevlar les skjønnlitterære tekstar med, dvs. efferent eller estetisk lesing (Roe, 2014, s. 62; Wicklund, 2018, s. 23) bli avklart.

2.1 Skjønnlitteratur

Korleis vi skal definere skjønnlitteratur er det fleire meiningar om. Ein tekst, der mottakar oppfattar at det dreier seg om ytringar som har med fiksjon å gjere og ikkje om verkelegheita, tar Larsen og Wicklund til ordet for at kan brukast som ein definisjon (2018, s. 14).

Kulbrandstad (2022) bekreftar det same og tar opp at for folk flest er det eit samsvar mellom lesing og det å lese i bøker. Først og fremst er det då skjønnlitteratur ein tenkjer på (2022, s. 27). «Når en ungdom sier at han aldri leser, mener han det neppe helt bokstavelig. Det han prøver å si, er heller at han ikke leser skjønnlitteratur.» (Kulbrandstad, 2022, s. 27). Det same gjeld når det kjem til spørsmålet om jente- og gutelesarar og kven som les mest av dei. Då er det ikkje kva for sjanger eller medium det er snakk om, men også her er det lesing av bøker ein tenkjer på og forbind med lesing (Jensen mfl., 2019, s. 3, 9; Kulbrandstad, 2022, s. 27).

Roe (2014) sin definisjon på skjønnlitteratur er at den ofte har meir språklege verkemiddel i form av bilete og metaforar. I tillegg kan mellom anna oppbygninga vere annleis enn den er i

fagtekstar. Skjønnlitterære tekstar byggjer gjerne på ein historie (s. 62) og ønskjer at lesaren skal ta i bruk både fantasien sin, tolke det han les og få fram ulike kjensler.

2.1.2 Efferent lesing

Wicklund (2018) definerer estetisk lesing som «å lese for å få med seg innholdet uten blikk for språket og tekstens estetiske kvaliteter» (Rosenblatt, 1995 i: Wicklund (2018) i: Larsen mfl., 2018, s. 23). Eksempelvis viser dei til måten ein til dømes les ein bruksanvisning på eller å få ut annan konkret og adekvat informasjon. Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 13, i: Wicklund (2018), s. 23) kallar denne måten å lese på som «slukelesing». Ho peikar på at dette er ein vanleg metode brukt i barne- og ungdomsskulen og noko som gir elevane «lesetrening, glede, horisontutvidelse og i tillegg orientering om hva som finnes av litteratur» ().

2.1.3 Estetisk lesing

Den estetiske måten å lese på «innebærer å lese med blikk for tekstens litterære kvaliteter» (Rosenblatt, 1995, I: Wicklund, 2018, s. 23). Når ein les slik, omtalar Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 13, I: Wicklund, 2018, s. 23) det som «nytelesing». Denne forma for lesing gir lesaren opplevingar undervegs og det skjer for kosen si skuld, noko som ifølgje henne stimulerer og tar vare på leselysta. Roe (2014) peikar på at det er lesaren som først og fremst får jobben med å tolke tekstane gjennom å «lese mellom linjene eller å fylle ut tekstens tomme plasser» (2014, s. 62-63) når skjønnlitterære tekstar vert lest. Slike tekstar utfordrar i større grad kreativiteten til lesaren og spelar meir på fantasien og kjenslene enn det sakprosaetekstar gjer (Roe, 2014, s. 62-63).

2.2 Høgtlesing

«Vi leser høyt for å gi barna en god leseopplevelse. Det forutsetter at vi selv opplever det vi leser». Høytlesing er et samspill mellom den som leser høyt og den som blir lest for» (Foreningen!les, 2015). Ein viktig faktor er at den som les høgt, søker augekontakt med mottakaren under heile prosessen. Mottakaren vil i skulesamanheng seie barna eller ungdommane. Grunngevinga for dette er at ein då kan oppnå og vidare halde på merksemda til dei ein les for. Ein annan fordel er at under høgtlesinga, vil den som les også ha moglegheit til å sjå og tolke reaksjonar frå tilhøyrarane, og vere i stand til å korrigere lesinga si etter responsen ein får (Foreningen!les, 2015). Også mangel på reaksjonar frå elevane, er det viktig å sanse og reflektere over. Tainio og Slotte (2017, s. 62) legg til grunn at alle

undervisningssituasjonar der enten elev eller lærar les ein tekst høgt for resten av gruppa, kan definerast som høgtlesing. Leseteksten må vere ein skriftleg tekst, og inkludere både skjønnlitteratur i likskap med sakprosa.

«Teksten som blir lest fører til at ord og lyder tydeliggjøres. Språket som blir talt er en flytende strøm, hvis det ikke er noen distinksjon mellom ordene. Der er snarere en eneste lang lyd, en flytende strøm uten opphold. Personen vi prater med, står ofte ved siden av oss. Våre ord bølger over oss, samtidig som vi ser og lytter til det som blir sagt. Vi tolker og vi ser, for å forstå alt» (Körling, 2012, s. 19).

Ifølge Körling, så blir dei skrivne orda i bøker artikulert når vi les høgt. Stemma vi les med er tydeleg og god, og er det ho kallar «skriftlig tale» (2012, s. 19-20). Gjennom høgtlesing i klasserommet får elevane «en muntlig inngang til skriftspråket» (2012, s. 20). Den som les høgt, har i denne konteksten ei anna stemme enn om det er i form av ein munnleg samtale mellom to eller fleire personar. Roe (2014) på si side, samanliknar høgtlesing med ein munnleg ferdigheit, då det ifølgje henne er dei same kriteria som gjeld for begge metodane (s. 134).

Den mest vanlege praksisen i den norske skulen på mellomtrinnet, og som har som føremål å stimulere leselysta og lesegleden hos elevane, er stillelesing i form av at elevane arbeider individuelt. «Stillelesing alene gir liten mulighet til å bearbeide leseopplevelsene» (Wicklund, 2018, s. 26). Forfattaren tar til orde for at dersom elevane si leseglede skal ivaretakast, eller aller helst aukast på ungdomstrinnet, må det leggjast til rette for det. Engasjement er ifølgje dei eit viktig stikkord i litteraturarbeidet, likeså opplevinga. Ved å implementere reaksjonane ein observerer at elevane gir til dømes under samtalar om eller lesing av litteratur, vil det kunne gje rom for gode utforskande diskusjonar og vidare refleksjonar. (Wicklund, 2018, s. 26-27).

På barnetrinnet er høgtlesing av litteratur ein mykje nytta praksis, først og fremst før elevane les bøker sjølve. Denne metoden blir beklagelegvis i mindre grad lagt til rette for etter kvart som elevane har «knekt lesekode» og er blitt betre lesarar på eiga hand. Spesielt når ein tenker på fordelane denne metoden kan gje, er høgtlesing som pedagogisk grep ein underkommunisert lesemetode for elevar på ungdomstrinnet.

Fordelene med høgtlesing er det fleire og fleire som får augene opp for. «Høgtlesing med lesestopp» har mellom anna som føremål at elevane skal konsentrere seg om teksten. Metoden

startar med at elevane får oppgitt tittelen på teksten og ut i frå assosiasjonar dei får til den, lagar dei seg eit tankekart eller skriv ned nokre setningar. Før ein går i gang med høgtlesinga, som utgjer fase to i opplegget, diskuterer ein det som er skrive ned. Deretter vert noko av teksten lest høgt, ein stoppar opp og samtalar om det ein har lese undervegs, avklarar misforståingar eller omgrep, og fortset slik til teksten er ferdig. Til slutt vert heile teksten diskutert i felleskap i klassen. Eit anna føremål med denne metoden er at elevane forhåpentligvis skal bli engasjerte i arbeidet. «Ved høytlesing vil individuelle ulikheter i lesekompetanse ikke være avgjørende for om elevene kan henge med og samtale om teksten» (Wicklund, 2018, s. 27). Gjennom høgtlesinga først og fremst frå læraren si side, vil alle elevane få høyre det same og kan få oppleve meistring i det vidare arbeidet, uavhengig om ein tilhøyrer kategorien som lesesvak eller lesesterk elev (Jensen mfl. 2019, s. 9).

«Når unge og voksne tar i bruk høytlesing som en hjelp i forståelsen av tekster, kan det forklars med at de opplever det som lettere å forstå fordi de bruker to veier inn i leksikonet samtidig» (Kulbrandstad, 2022, s. 37, 40). Denne metoden forklarar Kulbrandstad med at denne gruppa lesarar tar i bruk to ulike strategiar når dei opplever at dei har utfordringar med å forstå ein tekst. Den fonologiske strategien tar dei i bruk gjennom høyresansen medan dei seier orda høgt, og den ortografiske på det visuelle gjennom synssansen (Kulbrandstad, 2022, s. 37, 40).

2.3 Leseopplæring

Det er viktig med god og systematisk leseopplæring heilt frå første klasse slik at elevar blir fanga opp i tide og kan få adekvat hjelp dersom ein ser at ikkje utviklinga går som forventa. Roe (2014) omtalar i boka si om *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* at «Elever som sakker akterut i løpet av de første skoleårene, må få umiddelbar hjelp, ellers kan de få store problemer når lesingen i stadig større grad skal brukes som redskap for læring» (s. 25). Sviktar opplæringa her, ser ein følgjene av dette seinare når elevane kjem på ungdomsskulen (Jensen mfl. 2019, s. 9) eller går over i vidaregåande opplæring (NOU 2019:25). Elevane merkar sjølve at den faglege avstanden til medelevar aukar, og det gjer noko både med meistringskjensla, motivasjonen din og engasjementet for å øve meir og oppnå større leseferdigheiter.

Skal elevar etter kvart lære å lese høgt for andre med alle dei fordelane det gir oss som lesarar, jfr. pkt. 2.2 Høgtlesing (s. 13-15), så må dei kjenne på at både ordavkodinga og automatiseringa er på plass og at dei les med god flyt. Norskfaget har eit stort ansvar for å hjelpe elevane med dette. Leseengasjementet

2.3.1 Den første leseopplæringa

I norskfaget snakkar vi om både den første- og den andre leseopplæringa. Kva som skil desse to metodane frå kvarandre, skal vi sjå nærare på. I første omgang tek vi føre oss den første leseopplæringa. Denne skjer i løpet av dei første åra i barneskulen og dannar grunnlaget for elevane si vidare leseutvikling.

«Å komme godt i gang som leser i løpet av de første skoleårene har stor betydning for den videre skolegangen» (Statped, 2021). Førsteklassingane møter skulen med svært ulik bagasje både når det gjeld det språkege nivået dei er på så vel som ulike føresetnader dei har for å lære. At det er ein samanheng mellom daglegspråket eller talespråket deira og skriftspråket vårt, er det ein del elevar som ikkje allereie har forstått ved oppstarten av grunnskulen. Det same gjeld at bokstavane dei skal lære står for ulike lydar i ord som vert sagt. Dei fleste elevar har utvikla noko fonemisk medvit når dei startar i grunnskulen. Dette er likevel noko det bør fokuserast ekstra på i begynnaropplæringa.

Nokre av 6-åringane har allereie lært seg å lese før dei kjem til første skuledag, og vi seier at dei har «knekt lesekode» og har forstått det alfabetiske systemet. Desse elevane kan sjølve lese ulike tekstar tilpassa nivået sitt. Vi seier at dei allereie har utvikla eit godt fonemisk medvit, har skjønna at alt heng saman i eit system som er avhengig av kvarandre for å fungere og «at ord i talespråket består av og kan deles opp i enkeltlyder» (Roe, 2014, s. 25; Statped, 2021).

Det ordforrådet elevane stiller med når dei startar i første klasse, har forskning vist at har ein samanheng med den leseutviklinga eleven erfarer seinare i skuleløpet. Elevane sine allmenne- så vel som skriftlege språkferdigheiter, er saman med førkunnskapane deira, svært ulike når dei kjem til skulen for første gang. Dette er faktorar som har stor innverknad på den vidare leseutviklinga deira (Statped, 2021; Roe, 2014, s. 25).

Det er viktig å arbeide med å utvikle vokabularet til elevane når dei er i slutten av barnehageåra og i tidleg grunnskulealder, då fleire undersøkingar viser til at dette er den beste

alderen til å kunne redusere det store gapet som eksisterer mellom elevane sitt ordforråd. Det vert òg peika på at dette er eit felt det er for lite fokus på og som er nedprioritert i dagens skule. Tidleg innsats i å utvikle elevane sitt vokabular er svært gunstig for elevane si seinare lesing, og her er både omgrepsavklaring, ord dei finn i daglegtale, og ord elevane møter på i ulike tekstar tilpassa alderen deira, viktig å arbeide med. Dette mellom anna for å fremje elevane sitt medvit og utvikle den semantiske kompetansen om eit ord og i kva for kontekst det skal brukast (Statped, 2021).

Uansett korleis elevane sine tekniske ferdigheiter (Roe, 2014, s. 25) er når det gjeld lesing, vil dei gjennom bruk av høgtlesing i klasserommet, bli eksponert for ein tekst. Elevar som har utfordringar med å knekke lesekode eller på andre måter føler dei heng etter i leseutviklinga, vil gjennom høgtlesing ha moglegheit til å føle at dei har noko å bidra med og vere ein deltakande part når tekstar skal reflekterast over og tolkast i fellesskap. Lesestoppar undervegs i høgtlesinga (Wicklund, 2018, s. 27; Statped, 2021), som munnar ut i ein dialogisk aktivitet med elevane, er positivt for leseutviklinga deira. På denne måten kan elevane oppdage ei ny verd gjennom teksten dei høyrer og skape sine egne bilete av handlinga i hovudet. Dette trengs det mykje trening i, ikkje berre som ein lågfrekvent aktivitet. Den dialogiske samtalen bør innehalde fleire moment slik at elevane både kan observere, stille spørsmål til og reflektere over det dei høyrer eller les, og elevane kan gje sin respons på diskusjonen. Dette er viktigare enn memorering av teksten og det som blir sagt. Det er nødvendigvis ingen samsvar mellom det å ha vanskar med å lære seg å lese, med sjølve avkodinga, og det å kunne vise refleksjon og ha abstrakte tankar (Statped, 2021).

Skriving kan vere til god hjelp og ein effektiv metode for å fremje lesing under den første leseopplæringa. Dette er spesielt godt eigna for elevar som viser seg å ha eit redusert medvit når det gjeld fonologi. Staving er for mange elevar enklare enn å klare å lese. På dette stadiet er elevane komne på eit nivå der dei meistarar å setje saman bokstaven dei ser med rett lyd, og det alfabetiske systemet er på plass. Ein høg frekvens på skriftleg aktivitet, gjerne ei lita økt kvar dag, verkar positivt inn på både elevane sine ferdigheiter både når det gjeld lesing så vel som skiving (Statped, 2021; Roe, 2014, s. 26).

2.3.2 Den andre leseopplæringa

Prosjektleiaren i forskningsprosjektet Engasjer, professor Oddny Judith Solheim ved Lesesenteret i Stavanger, (2020), uttalar at «Mellomtrinnet er en kritisk fase for elever som

strever med lesing». I dette ligg det at vanskegradane med tanke på det faglege aukar, det er venta ein større progresjon, og tekstane elevane må lese, forstå og tolke, særskilt innafør sakprosaen, vert meir avanserte. På tross av desse resultata, vert det ifølgje henne i alt for liten grad sett inn adekvate hjelpetiltak for svake lesarar. Ein større kompetanse innan emnet lesevanskar (Roe, 2014, s. 26-27) og kva som må til for at elevane på mellomtrinnet skal kome opp på eit høgare meistringsnivå i lesing, er viktig for skulane å innhente. Det same gjeld korleis dette skal gjennomførast i klasserommet.

«Å ha gode tekniske leseferdigheter er helt avgjørende for den videre leseutviklingen» (Roe, 2014, s. 25). Det er når dette er på plass at ein skal «lese for å lære noe nytt» (Kulbrandstad, 2022, s. 213), og elevane går no over i neste fase i leseutviklinga si. Gjennom mengdetrening er lesinga blitt automatisert. Elevane treng ikkje bruke krefter på å avkode orda lenger og dei les det vi kallar «flytande». Tida er inne for å jobbe med kva tekstane handlar om og leseforståinga, og «den kognitive kapasiteten» (Kulbrandstad, 2022, s. 214) blir tatt i bruk. Sjølv om det ikkje er den første- eller andre leseopplæringa som er målet med masteroppgåva mi, er arbeidet innan desse felte ein føresetnad for at elevane skal oppleve at dei blir betre lesarar og kan bruke energien sin til å utvikle seg på fleire andre område (Kulbrandstad, 2022, s. 213). Føler ein seg som ein god lesar, så vil ein ofte utvikle seg endå vidare og gjerne utforske kva høgtlesing har å by på som metode.

For at elevane skal oppretthalde eller auke leselysta og leseengasjementet sitt og komme vidare med lesinga si (Kulbrandstad, 2020, s. 213), må ein sjå på kva som må liggje til grunn for at dette skal vere mogleg. Først og fremst er motivasjon ein viktig faktor i pedagogikken og leseforskninga for å få dette til.

2.4 Motivasjon

Motivasjon kan skildrast og forståast på fleire måtar, alt etter kva for teoriar ein vil grunngje det med. Uansett val av teori, så dreier det seg «om drivkreftene bak menneskers handlinger» (Imsen, 2011, s. 52). Å få dekkja basale behov, er ein grunnleggjande motivasjon hos menneska, og adferden vår vert prega av det. Eit godt sjølvbilete er viktig for dei fleste menneske, og det at ein kjenner seg akseptert i sosiale settingar, er med på gje eit menneske motivasjon. Det motsette kan skje dersom ein vert ekskludert frå fellesskapet, og for ein elev på skulen er det å bli sosialt utestengt, svært demotiverande. Sameleis er elevane si oppleving av ikkje å lukkast fagleg.

Ser ein på den behavioristiske tankegangen i samband med motivasjon, er den ifølgje Imsen (2011) tufta på ein hedonistisk tankegang, og dette forklarar ho som at handlingane våre vert styrt av ønsket om å oppnå kjensla av nytning, at vi på individplan skal ha noko igjen for å gjere dei, og kjensla av glede. Vidare peikar ho på at alle individ har eit ibuande ønske om å kunne få ha det best mogleg, og at vi vil gjere alt vi kan for å bli belønna heller enn straffa for noko (s. 53).

Når perspektivet vi ser motivasjon ut frå er sosialpsykologisk, meiner Imsen (2011) det handlar om balansen som oppstår mellom faktorar i miljøet og personlege eigenskapar hos individet. Det er ikkje berre ros og oppmuntring vi jobbar for å oppnå, men verdiane vi står for, kva som er viktig for oss, kan også ha stor betydning for vala vi gjer. For å unngå at menneska oppfattar arbeidsoppgåver som kjedelege og lite motiverande, peikar Imsen (2011) på at det, ifølgje dette synet, må finnast ein balansegang mellom graden av rutine og spenning i utfordringa, og at det i tillegg er liten sjanse for tap av ansikt. I nokre ungdomsmiljø er det populært å ikkje vere flink på skulen, i alle fall ikkje å fronte dei verdiane høgt som andre høyrer det, då dette blir «ansett som brudd på normene i gruppa» (Imsen, 2011, s. 53-54). Dette er i motsetnad til majoriteten av ungdomsmiljøa kor det oftast blir anerkjent å lukkast skulefagleg. Akkurat dette kan vi sjå antydningar til og få eit innblikk i når informantane i forsøksklassen gir sine svar på spørsmål fem og seks i analysedelen seinare i masteroppgåva. Faktorar som spelar inn på motivasjon og engasjement for lesing av skjønnlitteratur, kan i svara veksle mellom at andre synes det er kult eller at det ikkje har noko betydning for eige syn.

Motivasjonen hos elevar for å lese varierer i stor grad med alderen. På barnetrinnet er motivasjonen til lesing størst. Mange elevar har gleda seg stort til å begynne på skulen og til å lære seg å lese. Når elevane vert eldre, rundt slutten av barneskulen og første del av ungdomstrinnet, avtar motivasjonen for lesing. I denne alderen opplever ein del elevar eit «gap» mellom den forventade og faktiske lesekompetansen sin. Det vert fort ganske synleg at vanskegraden på tekstlar vs lesefugeleiken hos nokre elevar kan opplevast utfordrande, og med dalande motivasjon som resultat (Ariail og Albright, 2006, s. 69 i: Marchessault og Larwin, 2013, s. 242). Kulbrandstad (2022) hevdar at det ikkje er uvanleg at lesarar som er definerte som svake, dvs. ligg på nivå to eller under (Jensen mfl., 2019, s. 9-10), har større tru på eigne leseferdigheiter enn dei faktiske forholda tilseier. Fleire amerikanske studiar utført på elevar på mellomtrinnet, viser at høgtlesing som metode, først og fremst utført av læraren, er noko elevane er positive til og som kan gje motivasjon for lesing. Særskilt er det dei svake lesarane

blant elevane og som ofte manglar motivasjon for å gå i gang med å lese på eiga hand, som drar fordel av at teksten blir lest høgt (Albright og Ariail, 2005; Ariail og Albright, 2006; Ivey, 2003 i: Marchessault og Larwin, 2013, s. 241).

«Forventning» er eit viktig og mykje nytta omgrep innan motivasjonsteorien. I det ligg det at vi i kraft av å vere menneske, evnar og har fleire forutsetningar for «å se fremover i tid, handle hensiktsmessig og målrettet, og å reflektere over sine erfaringer» (Imsen, 2011, s. 54). Når ungdommane er på skulen, er det viktig at dei får kjensla av å meistre noko. Gunn Imsen (2011) utdjuar omgrepet at dersom ein stadig opplever å mislukkast på fleire område, vert det lett å miste motivasjonen og gje opp til slutt (s. 54). Vidare peikar ho på at kjensla av at det er nyttelaust å prøve, er ikkje god for nokon og at «Nøkkelen til motivasjon i skolen er derfor å skape et så variert læringsmiljø at alle elever kan lykkes med noe, uansett evner og anlegg» (2011, s. 54).

Imsen (2011) peikar på forventningar elevar og føresette har til skulen og ikkje minst til lærarane som motivatorar. Det vert rett og slett i mange tilfelle sett på som at dette er læraren si oppgåve, og at han skal vere den «som skal inspirere, engasjere og oppmuntre» (s. 54). Dette er likevel ei meir kompleks oppgåve enn som så. Det er i samspel mellom elevar og lærar at motivasjonen kan skapast, og er ikkje noko ein lærar kan utføre åleine. Det hjelper ikkje om læraren gjer så godt han kan for å motivere, om forholda ikkje ligg til rette for at eleven er mottakelig for å lære noko.

«Motivasjon er imidlertid ikke noe en skaper med to tomme hender. Motivasjon har å gjøre med elevens behov, ønsker og framtidshåp, med den sosiale situasjonen eleven befinner seg i, og hvordan eleven oppfatter denne situasjonen. Læreren kan gjøre mye med situasjonen, kanskje lokke med noen ytre belønninger, men den gode motivasjonen må komme innenfra, fra individet selv» (Imsen, 2011, s. 54-55).

Elevar som slit med at motivasjonen er låg, vil ifølgje forskarane bak PISA 2018-undersøkinga, oppleve fleire uheldige konsekvensar av dette enn dei elevane som er meir motiverte. Dette kjem først og fremst av at «de leser mindre og ikke søker utfordringer, og stagnerer dermed på et lavt nivå» (Jensen mfl., 2019, s. 10).

Motivasjon er sjølve motoren eller «en form for indre, positivt ladet drivkraft» (Roe, 2014, s. 39) for at elevar skal kunne bli engasjert i å lese enten stille eller tenke høgt for seg sjølv, eller høgt for andre. Det å lære og å utvikle seg vidare som lesarar, treng at engasjementet kjem på plass, og det som opplevast som lystbetont å halde på med, vil vi gjerne gjere meir av.

2.5 Engasjement

Daniel Pennac (1999), ein fransk pedagog, tok opp dette med engasjement for lesing og høgtlesing. Elevar er, ifølgje han, redde for at dei ikkje skal forstå det dei les, og at dette kan utvikle seg til å bli «en slags fobi» (Roe, 2014, s. 142), ei kneik dei må komme seg over.

Lærar, Gro Kristensen, uttalar at «Å lese høyt handler både om å formidle litteratur og å engasjere elevene. Det er lurt å ta utgangspunkt i elevenes interesser, og det er fint lov å prøve seg frem og finne ut hva som fungerer» (Rongved, 2020). Mange lærarar kan nok kjenne seg igjen i at dei er for forsiktige til å prøve ut ny litteratur. Det lettaste er å gå for «den vanlege og kjende» litteraturen som har vore brukt gjennom lange tider, kanskje utan å reflektere så mykje over om denne litteraturen framleis er den som engasjerer elevar i dagens norske skule.

På den eine sida har ein som lærar avgrensa tid i veka til faget sitt, og tida til disposisjon skal innehalde variert undervisning og dekke ulike kompetansemål, jfr. LK20. (Kunnskapsdept. 2019c). På den andre sida veit ein kor viktig høgtlesing er for språkutviklinga og at læraren sin leseglede og leseflyt, er ein god rollemodell for elevane.

2.5.1 Engasjement i lesepedagogikken

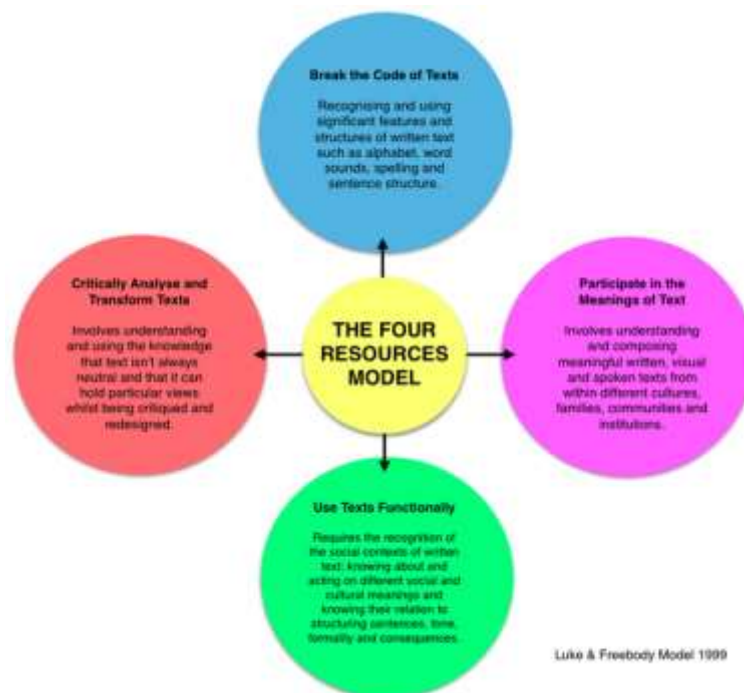
Kva for rolle spelar høgtlesing som metode for dei som skriv om leseengasjement? Det er både fordelar og ulemper med høgtlesing som metode. På den positive sida finn ein at når høgtlesing står på timeplanen i klassen, vert læraren ein viktig rollemodell for elevane når det gjeld gode haldningar til lesing, og vidare ein som kan vise til korleis verkelegheita og teksten heng saman (Burgess og Tracey, 2006). Å oppmuntre elevane til å strekke seg litt lenger og utvikle seg vidare, samstundes som dei støttar tilbakemeldingane elevane gir og styrkar interaksjonen begge partar imellom, er andre positive moment ved høgtlesinga og læraren si rolle. Det at elevane også får oppleve variert litteratur og ulikt språk avhengig av teksttype, kan ein også plassere på plussida ved høgtlesing som metode. På tross av at elevane innimellom vil oppleve utfordringar undervegs og kan bli freista til å gje opp når dei skal lese sjølve, kan dei øvast opp til å engasjere seg i teksten gjennom læraren si høgtlesing i klassen. Når presset blir tatt vekk frå skuldrane deira, er det lettare å opne seg opp for teksten, sjå og

høyre på læraren som les og la seg rive med (Burgess og Tracey, 2006; Ivey og Broaddus, 2001).

Svakheitene med metoden, er først og fremst at høgtlesinga kan ha lett for å bli for lærarstyrt, og at elevane dermed står i fare for å bli redusert til passive mottakarar av det læraren formidlar, utan å måtte stå til ansvar for eiga læring (Marchessault og Larwin, 2013, s. 244). Tilrettelegging for spontanitet og rom for undring, refleksjon og elevmedverknad i litteraturundervisninga og høgtlesinga, kan vere med på å motverke passivitet hos elevane.

2.6 Leseforståing

For å kunne bli engasjerte og motiverte for lesing og då særskilt for skjønnlitteratur, er det viktig å arbeide med elevane si leseforståing av tekstar. Det vi meistrar, det likar vi å halde på med. Dei fire ressursane eller praksisar Luke og Freebody (1999a) utarbeidde som elevar skulle kunne bruke når dei jobba med leseforståinga si, var: «koding, meningsskaping, det å bruke tekster funksjonelt og det å utforske tekster kritisk» (Luke og Freebody, 1999a, s. 5). Forskarane samla desse ressursane inn i ein modell, også kalla «ressursmodellen», som dei meinte kan vere til god hjelp for elevane når dei jobbar med skrivning og lesing som aktivitet i timane, og som ein positiv konsekvens kan vere med på å fremje leseforståinga deira.



Luke, A. og Freebody, P. (1999b)

Kulbrandstad (2022) hevdar at leseforståing handlar «om å skape mening i det vi lesar – ord, setningar eller tekster» (s. 46). Elevar som les lite har ofte eit ordforråd som kan vere lite utvikla og dei vil møte på utfordringar både når dei skal forstå det dei les og ved avkoding av ord. I leseprosessen med å forstå tekstar, kjem bakgrunnskunnskapen til eleven inn som ein viktig faktor. Dette igjen påverkar leseengasjementet og lysta til å bli flinkare i lesing.

2.7 Er læreplanen ein «hemske» for nytenking?

«Etter å ha undersøkt bruken av skjønnlitterære tekster i en tilfeldig valgt uke norskundervisning i nesten 50 forskjellige åttendeklasser var det med et visst ubehag jeg tok innover meg at jeg var usikker på hvorfor elevene i det hele tatt leste skjønnlitteratur på skolen» (Gabrielsen, 2017, s. 28)

I 2020 kom den nye læreplanen i norskfaget, LK20, NOR06-01 og kva for kjerneelement (Kunnskapsdept., 2019a), grunnleggande ferdigheiter (Kunnskapsdept., 2019b) og kompetanssmål (Kunnskapsdept., 2019c) elevane skal få opplæring i, vert skildra her. Lærebøker er utarbeidde på bakgrunn av den gjeldande læreplanen, og mange lærarar brukar læreverket i faget som ei rettesnor eller ein mal for kva dei skal undervise i. Dette kjem mellom anna fram i studien Ida Lodding Gabrielsen kalla «Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet» (2017, s. 28) og som ho utførte i mange klasserom på åttandetrinnet. Funna ho kom fram til etter samtalan med fleire lærarar, og observasjonar ho gjorde i dei ulike klasseromma ho var i, var at dei fleste undervisningstimane ho observerte, var i stor grad «oppskriftsmessig» gjennomført, dvs. at dei følgde eit relativt forutsigbart mønster. Først og fremst erfarte ho at det i mange av klasseromma blei undervist i typiske verkemiddel og kjenneteikn ved eit svært avgrensa utval skjønnlitterære sjangrar. Vidare såg ho at når elevane skulle lese, så var det å lese stille for seg sjølv i boka si. Som eit resultat av stillelesinga i mange av klassane, fekk elevane i oppdrag å lage presentasjonar som skulle gjennomførast enten i form av munnleg eller skriftleg framføring. På fjerdeplass kom samtalar i klassen om litteraturen som var lest (2017, s. 31). Undervisningspraksisen ho observerte var i stor grad «instrumentell» (Gabrielsen, 2017, s. 36) og med lite variasjon utanom punkta nemnd ovanfor.

Høgtlesing som pedagogisk metode for litteraturundervisninga, var noko Gabrielsen sjeldan opplevde i alle undervisningstimane i norsk ho var inne i. Det var meir unntaket enn regelen og berre «enkelttilfeller i noen få klasser» for «å øve på stemmebruk» eller «skape stemning i

starten av timen» (Gabrielsen, 2017, s. 36). Stillelesing var det som dominerte når lesing stod på planen.

Har læreplanane opp gjennom åra rett og slett vore for «stramme», slik at dei har gitt lite handlingsrom for kreativitet og eige opplegg/vurdering hos læraren? Gabrielsen (2017) hadde ikkje desse spørsmåla til lærarane som ein del av studien sin. Derimot er dette noko avhandlinga «Litteraturundervisning i ungdomsskulen, Kanon, danning og kompetanse» (2013) til Hallvard Kjelen tek føre seg. Her undersøkte han gjennom intervju med lærarar på ungdomstrinnet, kva som blir vektlagt når dei skulle velje litteratur til norskundervisninga si, og kvifor. Fleire gav uttrykk for at tidsaspektet dei hadde til disposisjon, og moglegheiter eller avgrensningar knytt til organiseringa av timane, var avgjerande faktorar for at dei skjønnlitterære tekstane dei brukte i undervisninga, først og fremst blei henta frå lærebøkene i staden for å utvide ved å nytte andre kjelder i tillegg (Kjelen, 2013, s. 153-154). Andre lærarar la til grunn at den litteraturen dei antok hadde best effekt i elevgruppa, var den dei oftast valde å bruke i timane sine (Kjelen, 2013, s. 166). Det var læraren si subjektive oppfatning av litteraturen vurdert opp mot kompetansen om elevmassen, som vart avgjerande i valet.

Gabrielsen (2017) konkluderer med at sjølv om læreplanane er romslege med tanke på både val av litteratur og korleis lærarane kunne undervise i emnet, «lå lærebøkene med tilhørende årsplaner og undervisningsopplegg i stor grad til grunn for valg av litteratur (s. 34).

Under kjerneelementa, står det mellom anna skildra, at elevane skal ha blitt eksponert for og ha kompetanse om følgjande emne ved utgangen av grunnskulen:

«Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». «De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk». «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Kunnskapsdept., 2019a)

I tillegg må elevane «kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» og «få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdept., 2019a).

Det som mellom anna går igjen under ulike element i den nye læreplanen, er «engasjement». Dette er mellom anna oppgitt som ein av verdiane skissert i den overordna delen for faget, og skal gå igjen som ein raud tråd i opplæringa elevane skal få. Å øve elevane opp i å tenke

kritisk, at elevane si utforskartrøng blir stimulert, og at dei gjennom aktiv deltaking i si eiga opplæring, er andre moment som den nye læreplanen legg større vekt på enn tidlegare og som skal gjere elevane meir motiverte og at dei får lyst til å lære. Her kjem også ei avklaring om nytteverdien av det dei skal lære inn som av betydning for motivasjonen og utviklinga.

Oppøving i bruk av ulike læringsstrategiar er ifølgje den nye læreplanen (Kunnskapsdept., 2019i) også noko som vil kunne styrke motivasjonen og auke engasjementet til elevane. «Elever som formulerer spørsmål, søker svar og uttrykker forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling» (Kunnskapsdept., 2019i).

Sidan det på landsbasis er så stor variasjon i kva for litteratur og litterære opplevingar norske ungdommar vert eksponerte for i skuletida, har norsklærarane, ifølgje Gabrielsen (2017, s. 36), eit stort ansvar for å leggje til rette for at elevane får ta del i gode og varierte aktivitetar i møte med skjønnlitteratur.

2.8 Kva er ein god lesar?

Det er ulike synspunkt på kva det vil seie å lese godt. Nokre vil meine at det å kunne lese med grei flyt utan å stoppe opp ved ukjende og vanskelege ord, er å lese tilfredsstillande eller bra. Andre igjen vil meine at fleire kriterie må vere til stades for å bli definert som ein god lesar.

Kunnskapsdepartementet (2019b) har i den nye læreplanen skildra kva dei legg i det å kunne lese som grunnleggjande ferdigheit:

«Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing».

Vidare legg dei til grunn at: «å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Kunnskapsdept., 2019b).

PISA-undersøkingane måler mellom anna lesekompetansen til 15-åringar. I PISA-undersøkinga i 2018 var lesing hovudsatsingsområde. Rundt 5800 norske 15-åringar deltok i denne undersøkinga. Lesing var også hovudfokuset for undersøkingane i 2000 og 2009, og det har derfor vore mogleg å samanlikne 15-åringar si lesing over tid både nasjonalt og

internasjonalt. I rammeverket som var definert for undersøkinga i 2018, blei lesekompetanse formulert som: «Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Jensen mfl., 2019, s. 4). Undersøkingane måler ikkje ungdommane sin interesse for høgtlesing eller kor mykje dei les i bøker på fritida, men ser først og fremst på det arrangøren av undersøkinga omtalar som «reading literacy» (Jensen mfl., 2019, s. 4), på godt norsk «lesekompetanse». 15-åringane sin evne til å løyse ulike oppgåver dei kan møte på gjennom ulike typar tekstar henta frå dagleglivet, vert testa. Ekspertane ser då på korleis ungdommane gjer seg nytte av kompetansen og den kunnskapen dei har opparbeidd seg tidlegare, avhengig av konteksten dei er i. Omgrepet *lesekompetanse* vert definert som kognitive prosessar, tre i alt, og som har ein klår samanheng med kvarandre, lagt til grunn.

«I et stadig mer komplekst informasjonssamfunn må elever ta i bruk mer raffinerte strategier når de skal lære noe nytt. Å være en god leser innebærer å bygge sin egen kunnskap gjennom å sjekke og bekrefte opplysninger i flere kilder, navigere i store tekstmengder og vurdere hvilke tekster man kan stole på (Jensen mfl., 2019, s. 16).

2.9 Metodar for å utvikle leseferdigheitene

Den nye læreplanen, LK20, NOR01-06 (Kunnskapsdept., 2019g) skildrar kva dei legg i dei ulike lesemetodane for at elevane skal kunne utvikla ferdigheitene sine når det gjeld lesing. Under grunnleggjande ferdigheiter, skildrar Kunnskapsdepartementet at det vil seie at:

«Forberede, utføre og bearbeide innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad. Dette forutsetter avkodingsstrategier der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og setninger til tekst.

Finne innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster.

Tolke og sammenholde innebærer å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster.

Reflektere og vurdere innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger» (Kunnskapsdept., 2019g)

Alt dette er kompetansar elevane skal få undervisning og øve seg opp i i løpet av åra på ungdomsskulen.

«Utvikling av funksjonell leseferdighet er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst» (Kunnskapsdept., 2019g). Elevar treng gode strategiar for å utvikle seg som lesarar når ulik informasjon skal finnast og ha moglegheit for å verte omarbeidd. Dersom lesinga sitt føremål og eit variert utval faglege teksttypar samsvarar med eigna lesestrategiar og medvite bruk av desse, er dette av stor viktigheit for utviklinga av dugande leseferdigheiter.

Resultat frå den nasjonale prøven i lesing i 2018 viste at blant norske 5. klassingar, var meir enn 20 % av elevane på det lågaste nivået når det gjeld leseferdigheiter og leseforståing. Elevar som meistrar så lågt i desse kategoriane, opplever i større grad eit dalande engasjement for det som har med skulefaglege ting å gjere, enn dei elevane som ligg på eit høgare nivå i lesing. I tillegg opplever dei oftare låg meistring på anna læring generelt sett, med det resultatet at fleire droppar ut av vidaregåande opplæring og møter utfordringar i arbeidslivet. Kostnadene for samfunnet er store, og den einskilde elev opplever ein dårlegare livskvalitet (Solheim, 2020).

Den nasjonale prøven i lesing (Kunnskapsdept., 2019f), som elevane må gjennomføre både på 8. og 9. trinn, gir eleven sjølv, lærarane, føresette og skulen ein klår indikasjon på korleis det står til med leseferdigheitene for kvar einskild elev. På 8. trinnet er det dei tileigna ferdigheitene eleven har med seg ut barneskulen, som vert målt og avklara, då den nasjonale prøven vert gjennomført tidleg i haustsemesteret på ungdomsskulen. Når prøven nok ein gong vert gjennomført hausten etter, dvs. når eleven har gått eitt år på ungdomstrinnet, kan ein sjå om det har vore noko framgang å spore i ferdigheitene til eleven, eller om eventuelle eller fleire tiltak må setjast i verk for at eleven skal komme opp på eit tilfredsstillande nivå i lesing.

«Nasjonale prøver i lesing måler i kva grad elevane sine ferdigheiter er i samsvar med kompetansemål i læreplanen, der leseferdigheiter er integrerte. Dette inneber at prøva er ei prøve i lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag» (Kunnskapsdept., 2019f).

Å meistre å lese tekstar både på papir og på skjerm med samanheng og god flyt, og der tolmod, den indre «driven» og konsentrasjonen også er på plass, høyrer inn under den grunnleggjande leseopplæringa (Kunnskapsdept., 2019g). Utviklinga av leseferdigheitene til eit tenleg nivå for eleven, vert gjennom erfaringane dei gjer med forskjellige tekstar og kompetansen dei oppnår undervegs i arbeidet, trenar opp. Kritisk vurdering av mangfaldet i

tekstar dei møter på, og samstundes klare å finne fram i «informasjonsjungelen» i situasjonar der lesing vert ei stadig meir komplisert oppgåve, er ein del av leseutviklinga (Kunnskapsdept., 2019g).

Ein lærarvikar og lektorstudent, kunne under ein samtale vi hadde, fortelje at då hen gjekk i 5. klasse, kunne hen nesten ikkje lese. Ved den nasjonale prøven det året, vart lesehastigheita målt til rundt 40 ord i minuttet, noko som gjorde at hen vart karakterisert som ein svært svak lesar. Forventa lesehastigheit ved dette alderstrinnet er minimum 70 ord i stillelesing (Høien, 2007) for å bli definert som ein funksjonell lesar. For høgtlesing er antalet minimum 123 ord i minuttet. Far til studenten tok då grep, kjøpte inn fleire bøker han meinte ville passe for barnet sitt og forlangte at det skulle lese 10 min. på sengekanten kvar kveld. Leseøktene var overkommelege, og ved den nasjonale prøven i lesing i starten av 8. trinn, hadde lesehastigheita auka til rundt 158 ord i minuttet. Resultata viser ei formidabel forbetring, og med tanke på at minimumskravet til lesehastigheita ved stillelesing ved dette trinnet no var minimum 100 ord i minuttet, og 103 ved høgtlesing, var studenten gått frå å bli sett på som ein svært svak lesar til å bli definert som ein god og funksjonell lesar. Eit positivt aspekt i kjølvatnet av dette var at leselysta til studenten auka i takt med frekvensen på lesinga, og per i dag fleire år etter, les hen i alle fall ein roman i månaden for hyggen si skuld.

2.10 Høgtlesing som pedagogisk grep

Høgtlesing har eksistert til alle tider tider. Å bli lest for som barn er det mange som kjenner seg igjen i og har gode minner frå. Kosetunder og nærleik til den vaksne som les, variasjon i stemmebruk og gjerne flotte bilete å sjå og peike på, gir barnet tryggleik og ein unik kompetanse å ta med seg vidare i livet.

«Å lese høyt er å gi stemme til det som står skrevet. Det skjer idet man endrer stemmen sin fra talespråk til skriftspråk. Personen som leser høyt, artikulerer skrevet tekst. Å artikulere skrevet tekst er noe annet enn å prate» (Körling, 2012, s. 18). Gjennom høgtlesing brukar den som les også kroppen sin som eit verktøy for å uttrykke språk. Dette gjer ein i tillegg til å bruke det verbale språket sitt, og det forsterkar kontakten med og relasjonen til motparten i kommunikasjonssituasjonen. Stemmebruken varierer etter korleis ein ser og tolkar lyttaren sin reaksjon på det den høyrer. Til dømes vil setningane bli kortare dersom vi observerer at

mottakaren forstår det vi les. I motsatt ende vil forteljaren bli ekstra medviten sin artikulasjon dersom han oppfattar at budskapet blir misforstått hos tilhøyrarane (Körling, 2012, s. 19).

Vi antar ofte at høgtlesing er noko ein veks ifrå med alderen og med auka lesekompetanse (Hodges, 2011, s. 19 i: Marchessault og Larwin, 2013, s. 241). Dette er noko både elevar sjølve så vel som mange lærarar har ei oppfatning om. Teknikken med å lese høgt i klasserommet, er imidlertid noko som fleire lærarar får auga opp for og vel å ta i bruk lenger opp i årstrinna. Amerikanske lærarar, som underviser 11-13 åringar, deltok i fleire spørjeundersøkingar der dei var spurte om høgtlesingspraksisen sin. Resultata viste at høgtlesing var eit mykje brukt verktøy i undervisninga og sett på som eit viktig pedagogisk grep (Albright og Ariail, 2005; s. 584, Albright og Ariail, 2006; i: Tainio og Slotte, 2017, s. 62;). Dess meir forskningslitteratur om fordelane med høgtlesing som vert tilgjengeleg, dess større er sjansen for at denne pedagogiske metoden òg vil bli nytta til eldre elevar enn berre dei i småskulen.

Å lese høgt i klasserommet, særskilt for dei eldre elevane, er det pedagogiske målet først og fremst å skape engasjement for skjønnlitteratur blant ungdommane, og få dei til å ville lese sjølv og interessere seg for ulike typar litterære verk (Rongved, 2020). Då Tainio og Slotte (2017, s. 77) analyserte sine forsøk, fann dei at høgtlesing som pedagogisk grep i ulike situasjonar, først og fremst hadde eit mål om å skape ein felles ståstad for alle involverte partar i høgtlesingssituasjonen. Grunngevingane for å ta i bruk denne metoden var varierte og mange, og bakgrunnen og interessene til lærarane som vart intervjuet, spela inn.

Dersom ein ser på fordelane praksisen med høgtlesing kan gje, er det mange positive faktorar å hente for elevar. Ifølgje forskarane ved Lesesenteret, UIS, vil alle dei gode samtalane ein kan få til om og rundt tekstane i klasserommet gjennom at skjønnlitteratur eller fagstoff vert lese høgt, vere svært viktig for utviklinga til elevane. Dei går så langt som å hevde at dette er noko av det viktigaste som blir gjort, overordna sjølv innhaldet i teksten. I denne samanhengen anbefalar Toril Frafjord Hoem, førstelektor ved Lesesenteret og ein av forskarane bak den norske studien, at læraren har gjort ei god planlegging på førehand over kvar i teksten ein ønskjer at elevane skal få komme med sine refleksjonar og synspunkt om førehandsdefinerte oppgåver. Det kan til dømes dreie seg om korleis språket i teksten er, innhaldet, miljøet eller anna (Rongved, 2020).

«Vi må stole på høytlesingen», seier Anne Marie Körling (2012, s. 42). Ho er klar på at ein ikkje må forvente umiddelbare resultat hos elevane når vi driv med høgtlesing i

undervisninga. Det positive med denne praksisen «kan ikke sjekkes med et avkrysnings skjema» (Körling, 2012, s. 42). Som med mykje anna av det ein driv med i undervisninga, så tek språkutviklingsprosessen i samband med høgtlesing tid og vi må ha tolmod til å vente på effekten. Ho samanliknar det med elevane sin leseutviklingsprosess.

Høgtlesingspraksisen som den norske studien avdekka, viser derimot at det sjeldan vert lagt opp til litterære samtalar i etterkant, eller planlagte pausar undervegs i lesinga. Først og fremst er det omgrepsavklaring lærarane utfører når dei stoppar opp i høgtlesinga (Rongved, 2020).

Å leggje opp til innlagte lesestopp undervegs i høgtlesinga, er ifølgje forfattarane av *Litteraturboka*; Larsen, Wicklund og Sørensen (2018, s. 27), ein god litteraturdidaktisk metode for å engasjere elevane til å ville lese både skjønnlitteratur og sakprosa. Ein positiv effekt av dette vil blant anna kunne gjere elevane merksame på teksten som heilskap. Før-, under- og etterlesingsfasen av ein tekst, er viktige strategiar og fasar i arbeidet med lesing. Læraren sine lesestopp i høgtlesinga vil vere med på å støtte opp under desse fasane. Å lese høgt og stoppe undervegs har vist seg å vere ein særleg eigna metode ved lesing av kortare tekstar eller noveller. Denne måten å arbeide på, har først og fremst vist seg som ein god metode for at det er teksten i seg sjølv som skal få merksemda på seg, og også i skaping av engasjement (Wicklund, 2018, s. 27)

Toril Frafjord Hoem (2020), forskar ved Lesesenteret ved UIS, har laga eit hefte med fleire forslag og tips til høgtlesingsaktiviteten i barnehage og barneskulen. Fleire av idèane har elevar og lærarar på ungdomstrinnet absolutt noko å hente ut av. «Gode høytlesingsøker avhenger av flere faktorer. Både valg av bok, måten boka deles på og ikke minst kvaliteten på dialogen mellom elever og lærer under høytlesingen har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Høytlesingsaktivitetene bør derfor planlegges nøye», er nokre av hennar tips til praktiseringa av høgtlesing.

Foreininga!les anbefalar lærarar å tore å by på seg sjølv når dei skal lese høgt for elevane, og å synleggjere eit genuint engasjement «for å formidle stemmen i boka» (Foreininga!les). Når læraren dramatiserer teksten ein les i høgtlesingssituasjonen gjennom stemmebruk, innlagte pausar og blikkontakt med elevane, og samstundes viser at dette er noko han synes er kjekt og likar godt, vil det vere med på å gjere forteljinga levande for tilhøyrarane, som igjen vil kunne skape eit større engasjement for lesing av skjønnlitterære bøker, og ikkje minst for høgtlesing som metode.

Årsakene kan vere mange til at elevar slit med lesing, og å kunne lytte til lydbøker, vil for desse elevane vere eit hensiktsmessig og viktig grep når målet mellom anna er å bli eksponert for og lytte til litteratur. Ut i frå eit lesepedagogisk syn, er det viktig at dei lesesvake elevane ikkje berre får høyre litteratur auditivt, men at dei i tillegg må ta i bruk andre sansar, som til dømes synssansen. Dette kan gjerast gjennom at elevane «følger teksten med sine egne øyne» (Kulbrandstad, 2022, s. 228). I dette ligg det at når elevane eller ungdommane høyrer ein tekst eller ei bok bli lesen høgt av læraren, føresette eller medelevar, bør dei samstundes ha teksten framføre seg, slik at dei kan sjå orda og høyre det modellert av den som les.

Høgtlesing i par, også kalla «Parlesing», er eit anna pedagogisk grep som kan vere til god hjelp for elevar som opplever lesevanskar. Stor effekt kan ein oppnå dersom ein vaksen les høgt saman med ungdommen og modellerer teksten og stemmebruk. Ulike metodar kan nyttast til å motivere eleven for høgtlesing og til å bruke egne øyne. Dette kan til dømes vere å lese kvar sitt avsnitt, anna kvar setning eller side. På denne måten vil læraren eller ein føresett, kunne opptre som god støtte for ungdommen undervegs i lesinga og bidra til at eleven opplever meistring (Kulbrandstad, 2022, s. 228).

«Krevende tekster kan gjøre at elevene blir motivert til å lære, de får ideer som er over deres eget lesenivå, de blir eksponert for komplekse tanker og ideer, i flere fag eller om ulike temaer. Høytlesing kan også stimulere leseutviklingen, som fonologisk bevissthet og bokstavgjenkjenning. I tillegg gjør det å bli lest for at barna blir kjent med hvordan fortellinger og grammatikk er bygget opp, og kan hjelpe dem til å bli gode skrivere» (Rongved, 2020).

2.11 Kjønnsbaserte skilnader

Mytene i samfunnet om at jentene er flinke og motiverte lesarar medan gutane vert sett på som svakare og umotiverte lesarar, vert utfordra gjennom PIRLS 2016-studien. Ifølgje forskarane av den norske undersøkinga, vert dette biletet nyansert gjennom dataene dei fann for 10-åringar. Undersøkinga saman med fleire andre leseundersøkingar, gir klare indikasjonar på at gjennomsnittleg er jenter generelt, også som gruppe, betre lesarar enn gutar. Motivasjonen for lesing hos jentene viser seg også å vere høgare. Gjennom åra i grunnskulen, ser skilnadene mellom kjønna ut til å auke meir og meir (Solheim og Gourvenec, 2020).

Det forskarane av denne studien ville rette søkelyset mot for å nyansere resultatane av leseundersøkingar og biletet noko, var å gjere eit selektivt utval av lesarar. Spørsmålet dei

stilte seg var om det kunne vere forskjellar mellom kjønna med tanke på motivasjon og lesedugleik dersom dei undersøkte sterke- og svake lesarar som eigne grupper på tvers av kjønna. Sterke jenter vs sterke gutar, og svake jenter vs svake gutar vart samanlikna, og funna viste at leseferdigheitene når det til dømes gjeld skjønnlitteratur, særskilt mellom dei sterke lesarane, var like gode mellom begge kjønna.

Informantane i PIRLS 2016-studien inneheldt heile spekteret av lesarar, ikkje berre stereotypien mytene fortel om, og elevane måtte mellom anna svare på lesevanane sine i fritida, korleis dei opplever og vil estimere eigne leseferdigheiter, kva for haldningar dei har til lesing generelt og korleis dei opplever undervisninga når lesing står på timeplanen. Undersøkinga gav også forskarane ein indikasjon på leseferdigheitene til sterke og svake jenter og gutar. Resultata viste at kjønn ikkje var ein avgjerande faktor for gruppene av sterke og svake lesarar. Tvert imot var meistringsnivået inne i sjølve gruppene ein viktigare faktor, då det ikkje vart avdekka skilnader mellom korleis dei ulike kjønna løyste og svara på dei ulike lesestrategiane og typar tekst dei vart eksponerte for (Solheim og Gourvenec, 2020).

Analysen til forskarane Oddny Judith Solheim og Aslaug Fodstad Gourvenec, avdekkar likevel ein annan faktor som er av stor betydning, og det gjeld dei svake gutane i gruppa for svake lesarar. Responsen deira på spørsmålet om korleis dei opplever leseundervisninga, viser ein lågare grad av tilfredsheit når det gjeld kva for litteratur dei får lese på skulen og kor spennande denne opplevast. Likeså gjeld det kor forståeleg det læraren vil formidle er for dei. Det vert streka under kor viktig det er for gruppa det gjeld at det blir tatt tak i denne utfordringa for å finne ut korleis ein kan støtte dei på best mogleg måte. Tekstar av rett vanskegrad og rettleiing når litteratur skal veljast, er noko av anbefalinga til forskarane for å oppnå motivasjon og meistring i arbeidet med lesing. Studien viser likevel til at ein stor del av gruppa med svake gutelesarar, opplever leseundervisninga som positiv og tilfredsstillande (Solheim og Gourvenec, 2020)

Ifølgje PISA 2018 (Jensen mfl., 2019) viser det seg at skilnaden mellom norske jenter og gutar ligg langt over det som er dei gjennomsnittlege resultata for OECD-landa. Totalt sett for begge kjønn skårar vi likt som PISA-undersøkingane viste når det gjaldt leseprestasjonane til ungdommane både i 2000 og 2009 (2019, s. 9). Likevel ligg vel ein fjerdedel av dei norske gutane i den siste undersøkinga i 2018 på eller under minimumsnivået for kva ein bør kunne prestere for å klare seg seinare i livet både med tanke på vidaregåande opplæring og i jobbsamanheng (2019, s. 8). Jentene kjem etter, og fleire jenter enn tidlegare oppnådde i 2018 resultat på lågt nivå. Det var også store skilnader mellom jentene som presterte lågt og gutane,

og den største endringa i negativ retning var det gutane som hadde mellom undersøkingane som vart utført i 2015 og 2018. Fleire jenter enn gutar presterte i 2018 på høgste nivå, men forskjellen utgjorde berre 6 % i jentene sin favør (Jensen mfl., 2019, s. 9).

Desse tendensane om leseprestasjonane blant norske 15-åringar viser at det hastar med å få sett i gang effektive tiltak som kan motverke den negative trenden vi ser frå resultata nemnd ovanfor, og konsekvensar det kan få for mange ungdommar si framtid, og dersom høgtlesing på ungdomstrinnet kan vere ein pådrivar for «å snu skuta», så er det vel verdt eit forsøk. Med tanke på alle fordelane høgtlesing

2.12 Fordelar vs ulemper med høgtlesing

Foreininga «!les» hadde eit prosjekt dei kalla for «Leseskogen» og som gjekk ut på å fremje høgtlesing av skjønnlitteratur. Prosjektet var mynta på første- og andreklassingar, og for foreldre og lærarar til denne aldersgruppa. Leseprosjektet vart avslutta hausten 2021.

Foreininga har også tidlegare hatt leseprosjekt for eldre elevar i barneskulen, på ungdomstrinnet og i vidaregåande skule (Bruheim, 2015). Mandatet til foreininga, som er ein idealistisk organisasjon, er å fremje lesing for alle, uansett bakgrunn. Den er også den største formidlaren av litteratur for born og ungdom i Noreg (Bruheim, 2015).

Sjølv om «Leseskogen» i utgangspunktet var meint for yngre elevar, er dei ti punkta foreininga har sett opp som fordelar med høgtlesing, like aktuelle for eldre born, også for ungdomsskuleelevar. Dei viktigaste faktorane og fordelane foreininga (Foreningen!les, 2015) la vekt på i prosjektet når det gjaldt høgtlesing, var for det første at «Høytlesing er et godt utgangspunkt for å snakke om livet» (Foreningen!les, 2015). Her vert det peika på at høgtlesing opnar dører for gode dialogar, drøftingar eller erfaringsutvekslingar med barnet ein les høgt for.

Vidare har foreininga sett opp eit punkt om at «Høytlesing skaper gode relasjonar mellom foreldre og barn» (Foreningen!les, 2015). Å setje av tid til ei kosetund med høgtlesing, kvardag eller helg, gir ei kjensle av fellesskap mellom den vaksne og barnet når ein undervegs eller like etterpå, pratar om det ein har lese og deler den litterære opplevinga (Foreningen!les, 2015).

«Høytlesing stimulerer barnas fantasi og nysgjerrighet» (Foreningen!les, 2015) er ein annan fordel foreininga meiner at det å lese høgt har. Under lesinga får barnet ta ein aktiv del i

forteljinga, fantasien blir sett i sving, og bøkene er med på å vekke interessa for meir litteratur (Foreningen!les, 2015).

Sosialt sett har høgtlesing også noko føre seg, ifølgje foreininga. Den hevdar at «Høytlesing bidrar til å øke barnets sosiale ferdigheter» og at den fiktive verda i bøkene, gir barnet opplevingar og erfaringar med hendingar som det sjeldan møter på i det daglege. Empati er noko litteraturen kan vere med å hjelpe barnet til å øve opp (Foreningen!les, 2015)

«Høytlesing stimulerer barnets språkutvikling» (Foreningen!les, 2015). Her vert det vektlagt at barnet gjennom å bli lest høgt for, vil få tilgang til eit utvida språkvokabular enn det ellers ville gjort om det las på eiga hand. Det same gjeld også tilgang på ord det ofte ikkje vil høyre i kvardagen, enten det er på skulen og eller på fritida. Skjønnlitteraturen er på denne måten med på å gje barnet eit meir velutvikla språk (Foreningen!les, 2015).

Betre ferdigheiter innan lesing, er eit anna positivt moment foreininga tar opp med høgtlesing. Dei peikar på at det er ein samanheng mellom barn som blir eksponerte for høgtlesing, seinare forbetrar leseutviklinga si. Dette igjen vil gje barnet meistring i skulen (Foreningen!les, 2015).

Gode leseopplevingar og erfaringar i barndommen, er med på å gje barna fleire kompetansar på vegen enn berre det å høyre sjølve forteljinga. Korleis ein tekst eller ei forteljing er bygd opp, er viktige erfaringar å ha med seg når barnet sjølv skal gå i gang med å skrive sine egne historiar eller andre former for tekstar, uavhengig av sjanger (Foreningen!les, 2015)

Andre positive faktorar barn kan oppnå ved høgtlesing, er at barnet får øvd seg på å lytte og konsentrere seg om den oppgåva ein heldt på med der og då og til slutt hevdar prosjektet at gjennom høgtlesing, så får både barn og føresette ei felles kunstoppleving å samlast om (Foreningen!les, 2015).

Ved høgtlesing får ein «språk å uttrykke seg med, evne til å skifte perspektiv, fantasireiser, fantasi og kreativitet» (Körling, 2012, s. 49). med på kjøpet. Språkutviklinga til elevane vert gjennom høgtlesinga styrka ved å gje dei fleire tilleggskompetansar på vegen, til dømes å bli medviten det skriftspråklege aspektet, få kunnskap om grammatikk og sjanger, leggje til rette for å kjenne på fleire typar kjensler som oppstår når ein vert lest høgt for, og korleis formen på ein spesifikk tekst er bygd opp (Körling, 2012, s. 49).

Ein høgtlesingspraksis i klasserommet er med på å fremje eleven sin eigen, individuelle lesekompetanse, og styrkar den sjølvstendige lesinga. Den kan likevel ha nokre ulemper ved seg, til dømes ved at den ikkje må bli eit substitutt for den lesinga ein bør gjere på eiga hand.

Barn treng nærleik til vaksne, og høgtlesing mellom foreldre og barn er med på å skape eit godt og nært fellesskap (Körling, 2012, s. 48). Dette er ikkje annleis for ungdommar, og på ungdomsskulen er lærarane gjennom utøving av høgtlesing, med på å gje dei eldre elevane kjensla av fellesskap og ikkje minst ein positiv relasjon til den vaksne.

I ein amerikansk studie ville forskarane finne ut effekten av høgtlesing på mellomtrinnet blant elevar som ikkje mottok særskilte tiltak med leseopplæring (Marchessault og Larwin, 2013, s. 241). Aldersmessig ligg det amerikanske mellomtrinnet på nivå med siste del av det norske barnetrinnet og første del av ungdomsskulen. Det kan derfor vere eit hensiktsmessig samanlikningsgrunnlag når det gjeld å sjå på høgtlesingspraksis og resepsjon blant norske elevar på ungdomstrinnet.

Studien viser at lærarar i denne aldersgruppa meir og meir nyttar høgtlesing for å forsikre seg om at alle elevane får den same informasjonen når det gjeld innhaldet i tekstane, uansett kor gode lesarar dei er. I tillegg meiner lærarane at denne praksisen gjer tekstane meir tilgjengelege for elevane, og høgtlesinga vert vidare ein mal på god leseflyt (Albright and Ariail, 2005 i: Marchessault og Larwin, 2013, s. 242). Alt i alt viser det at frekvent høgtlesing utført av ein lærar, aukar elevane si leseforståing og gjer at fleire les på eige initiativ (Ivey, 2003, s. 812, i: Marchessault og Larwin, 2013, s. 242)

Forskarar av ein annan studie gjennomført i 1985, «Becoming a Nation of Readers», konkluderte med at ein av dei aller mest effektive metodane for at born og ungdom skulle oppnå god meistring når det gjeld leseflyt og leseforståing, var at dei blei lesen høgt for. Vidare kom kommisjonen fram til at uavhengig av alderen på bornet, så burde høgtlesing vere ein del av undervisningspraksisen gjennom heile skuleløpet (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985, s. 23, Marchessault og Larwin, 2013, s. 241). Som ei støtte til desse resultata, kom ei anna undersøking fram til at dersom vaksne brukte gradvis mindre tid på høgtlesing til born, dalte tida elevar nytta til å lese for fornøyelsen si skuld, tilsvarande (Lesesne, 2006; Trelease, 2006; i: Marchessault og Larwin, 2013, s. 241).

Nokre lærarar er derimot noko avventande til høgtlesingspraksisen i klasserommet. Grunnane til dette kan vere fleire, men frykten for at elevane skal gjere seg for avhengige av denne strategien og lene seg litt tilbake, ikkje ville lese sjølve fordi det er lettare og meir behageleg at læraren les høgt istadenfor å måtte arbeide seg gjennom ein tekst på eiga hand. Tvert imot viser studien i Virginia at elevar vert «trigga» til å gå i gang med eiga lesing når dei vert eksponert for høgtlesing. I tillegg til høgtlesinga, må læraren, ifølge forskarane, utvikle ein

praksis og teknikk med å stoppe opp og stille spørsmål undervegs i lesinga. På denne måten vil læraren kunne sjekke at elevane verkeleg har forstått det som blei lese, og at merksemda deira er retta mot arbeidet og teksten ein heldt på med der og då, ikkje på andre distraksjonsfaktorar. Haldninga til forskarane er at «Read-aloud should not be seen as a passive activity for students; students should be active participants in the text and the learning-to-read process» (Rycik og Irvin, 2005, s. 105; Marchessault og Larwin, 2013, s. 242).

Høgtlesing med innleving kan vere med på å skape interesse for litteratur generelt og lesing av dette. I boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa*, tar Astrid Roe (2014, s. 133) til ordet for at det må vere «en klar hensikt med høytlesingen», noko som må kunne tolkast at det å legge opp til høgtlesing i klasserommet, ikkje må gjerast vilkårleg og uplanlagt, eller berre fordi det er kjekt og gir variasjon i undervisninga. Det må vere ein pedagogisk og didaktisk tanke bak, der dei litteraturdidaktiske grunnspørsmåla: Kva for litteratur skal det undervisast i, kvifor skal vi undervise i akkurat denne litteraturen, og korleis skal vi gjennomføre opplegget (Nicolaysen og Aase, 2005, s. 33), vert svara på og er klare før timen begynner.

Dette er også noko av det nokre forskarar ved Lesesenteret, UIS, fann ut i ein studie dei gjennomførte på barnetrinnet i 2020. «En god høytlesingspraksis henger sammen med god leseundervisning, og det er viktig å forankre dette hos ledelsen og i kollegiet» (Rongved, 2020). Ifølge Kristensen ved Lesesenteret, vil eit godt planlagt arbeid, systemisert og implementert i alle ledd, gi best resultat, og den enkelte lærar vil ikkje sitje att med kjensla av å stå igjen åleine med alt arbeidet. Eit velutstyrt skulebibliotek er til god støtte i arbeidet for lærarane når dei skal velje litteratur til bruk ved høgtlesing i klasserommet. Forutsetningane må vere at dei kan tilby god, variert og oppdatert litteratur til elevane og lærarane. Dette er dessverre noko ikkje alle skular av ulike årsaker har tilgang til, og Kristensen minner då om at folkebiblioteka i kommunen har god kompetanse å bidra med (Rongved, 2020).

2.13 Høgtlesing som metode for ulike vanskar

Allereie i førskulealder er det viktig at også born med ei høyrsllehemming vert lesen for kvar dag og eksponerte for litteratur, både i barnehagen så vel som i heimen (Statped., 2018). På tross av den nedsette evna til å høyre, gir høgtlesing desse borna og ungdommane ein god moglegheit til å skaffe seg kunnskap om ulike tekstar, innlæring av omgrep og språk. Andre

positive effektar av høgtlesing er at tilhøyrarane kan få med seg viktig kompetanse og erfaring i korleis menneske opptrer på ein høfleg eller uhøfleg måte, kranclar eller diskuterer og brukar dei retoriske verkemidla. Det er rett og slett ei øving i korleis ein samtale mellom to partar føregår.

Barn som er høyrselshemma, vert frårøva moglegheitene til å følgje med på vanleg høgtlesing og samtalar i ein klasse, det «å overhøre andre» (Statped., 2018) slik som høyrande barn får. Det er skissert fleire alternative grep ein kan legge opp til i undervisninga for denne gruppa, slik at barna kan få øve inn noko av den samme kompetansen med. I likskap med høyrande barn, er det ifølgje Statped. (2018) viktig at barnet sine førkunnskapar vert henta fram, spesielt om det kan noko om det spesifikke emnet frå før, og at dette fortrinnsvis vert diskutert før høgtlesinga startar.

2.14 Høgtlesing som utforskande arena

Å arbeide med høgtlesing er noko Kaldestad og Knutsen (2019, s. 83) tar opp som ein god metode for elevar å sjå på tekstar med eit utforskande blikk. I den nye læreplanen NOR01-06 i norsk, LK20, (Kunnskapsdept., 2019c), er eitt av kompetansemåla at elevar skal utforske tekstar. Å utforske kan ein i aller høgste grad gjennom høgtlesing, men så lenge det ikkje står nemnd med eit einaste ord i den nye læreplanen, kan det vere fleire lærarar som ikkje tenkjer over det eller ikkje er så komfortable med å lese høgt sjølve. Då er det lett å velje vekk den forma som ikkje appellerer til ein.

«Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr», (Kunnskapsdept., 2019c).

2.15 Leseutvikling og leseforståing

Elevar på ungdomstrinnet er i ein fase der dei møter ei verd som opplevast som kompleks, og kor det er utfordrande å skilje mellom det som er rett å gjere og det som er sett på å vere galt. “De søker fortsatt bøker som gir mulighet for involvering og identifikasjon, men de vil ha bøker som også gir dem noe å tenke på og forteller om livet slik det er. De innser at den enkle

romansen ikke gir et riktig bilde av verden, for i virkeligheten går det ikke alltid bra til slutt” (s. 25).

I løpet av tida på ungdomstrinnet, vert skilnaden mellom jenter og gutar meir synleg.

Fysiologiske årsaker med fleire kroppslege endringar som skjer i puberteten, gjer at elevane ofte vert merksame på og oppteken av ulike roller som dei vaksne har, både mannlege og kvinnelege. I denne alderen har skjønnlitterære bøker ein “misjon” for å teste ut illusjonane om desse vaksenrollene dei har sett føre seg (Wicklund, 2018, s. 26)

Jentene likar gjerne å lese ein annan type skjønnlitteratur enn det gutane gjer, sjølv om dei også les mykje av det same. Opp igjennom barneskulen les jentene meir enn gutane, men ved overgangen til ungdomsskulen og dei åra dei går der, viser forskning ei sterkt nedgåande kurve for interessa for å lese. Dette er ein tendens som ein ser for begge kjønn, og vert forklart med at elevane vert oppteken av andre ting som tek fokuset deira vekk i frå lesing.

Å skilje mellom det som er rett eller galt er ikkje alltid så enkelt for elevar i ungdomsskulealder. Verda vert opplevd som ein kompleks stad å vere, elevane skjønar at valmoglegheitene er mange, og «det indre livet får mer plass» (Wicklund, 2018, s. 25).

Hypotetisk tenkning har dei gode føresetnader for å utføre, og det same gjeld å kunne sjå føre seg at verkelegheita er nyansert og består av fleire alternativ.

3 Metode

For å finne ut om høgtlesing som pedagogisk grep kan skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, var det hensiktsmessig å prøve dette ut i ein klasse mellom 8. og 10. trinn. I utgangspunktet burde ein klasse på eit vilkårlig trinn ikkje ha noko å seie for gjennomføringa for å kunne hente ut data om positive eller negative effektar.

Samansetjinga av elevar i klassen, derimot, ville kunne ha stor innverknad på resultatet.

Hypotesen min på førehand gjekk ut på at det ville vere lettare å skape engasjement for skjønnlitteratur gjennom høgtlesing i ein klasse på 8. trinnet enn i ein 10. klasse. På den eine sida er dette grunna av at det er meir vanleg at elevar heilt opp mot slutten av barneskulen er hyppig eksponerte for høgtlesing (Marchessault og Larwin, 2013, s. 241). Slik ville praksisen med høgtlesing bli vidareført inn i ungdomsskulen og gi elevane både kontinuitet og noko dei kjenner igjen i arbeidet med skjønnlitteratur. Elevane ville heller ikkje ha vore gjennom to år på ungdomstrinnet, der ein erfaringsmessig så vel som forskninga viser, at motivasjonen for høgtlesing og lesing generelt går gradvis nedover (Jensen mfl., 2019, s. Påverknaden frå medelevar sine haldningar til lesing ville heller ikkje ha vore særleg stor på dette tidspunktet.

På den andre sida ville forhåpentligvis forsøk i ein 10. klasse kunne gje litt andre effektar enn i ein 8. klasse. Å auke motivasjonen og engasjementet deira for lesing, og vidare leseforståinga for denne aldersgruppa, kunne også gje nyttig informasjon før siste innspurten deira i grunnskulen og ved overgangen til vidaregåande skule.

Tala som kjem fram er veldig små statistisk sett, så det er svært avgrensa kor mykje verdi dei har som undervisningseksperiment. Likevel er dei interessante og nyttige eksperiment til hjelp i undervisninga. Det er heller ikkje diagramma i seg sjølve som er viktige, men dei gir ein indikasjon på stoda i eit gjennomsnittleg norsk klasserom med 10. klassingar når det gjeld engasjement for høgtlesing og lesing generelt.

Elevane var over 15 år då gjennomføringa av forsøka fann stad og dei kunne dermed sjølve svare for si eiga deltaking. Likevel valde eg å sende ut eit skriv til alle heimane og der føresette kunne reservere sitt barn frå deltaking ved å melde frå til kontaktlærar. Dette grunna at ikkje alle var fylt femten år på vårparten då forsøka var under planlegging.

3.1 Kontaktlæraren sine erfaringar frå klasserommet

For å ta «puls» på og få vite meir om korleis det står til med leseinteressa blant elevar på ungdomstrinnet, er det nyttig å få synspunkta frå ein som står i klasserommet til dagleg og har gjort det gjennom fleire år og ved fleire skular. Ein norsklærer og faglærer i andre fag, som har lang erfaring med alle trinna og eit stort antal elevar i ungdomsskulen, har gjort seg opp ulike oppfatningar om motivasjonen og engasjementet for lesing blant dagens ungdommar. I tillegg har hen sett ei utvikling over tid, positiv eller negativ, over ungdommar sine lesevanar, leseforståinga deira, engasjement og motivasjon for å lese.

Eitt av spørsmåla kontaktlæraren blei stilt, var korleis hen opplever dagens elevar sitt engasjement for å lese generelt, og då særskilt med tanke på skjønnlitteratur. Erfaringane til læraren var at generelt sett så les elevane lite i dag. Nokre jenter les litt, også skjønnlitteratur, men i liten grad. Her ser hen kjønnsforskjellar gjere seg gjeldande, og at gutar les mindre skjønnlitteratur enn jenter. Ifølgje hen betyr ikkje det at dei nødvendigvis er mindre interesserte, men at andre ting freistar meir. Film, spel, mobil, youtube, tik-tok med fleire, er døme på kva som tek vekk gutane si merksemd frå å lese skjønnlitteratur.

Kva kontaktlæraren trur skal til for å engasjere ungdom for lesing av fleire typar tekstar i dag, så har hen ei ganske klår formeining om det. Viktige faktorar her er mellom anna at emnet blir introdusert for dei. Bøkene bør vere lettlete og fengande. Dei må vekke oppsikt, til dømes vere grove i forhold til sjangeren, og illustrasjonane må gjere seg bemerkta, gjerne balansere «på kanten» av det forventa og akseptable. Ord i seg sjølv fengar ikkje i dag. Det er ikkje utan grunn at lærebøker har endra seg med tida. Det at læraren også engasjerer seg i lesinga, les fleire bøker høgt, kan også vere med på å skape engasjement.

Påstanden om at forskning viser at leseforståinga hjå ungdommar viser ein negativ trend, vart forelagt kontaktlæraren. Hen blei deretter spurt om dette noko hen sjølv erfarer i samband med undervisning, og i så fall kva årsakene til dette kan vere? Svaret var eit ubetinga ja! Det er så mange andre konkurrerande element dei kan velje imellom. Ungdommane er på andre arenaer, til dømes digitale plattformer, enn tidlegare. Mangfaldet er mykje større enn før, ting som er og opplevast gøyare enn bøker. Bøkene fell rett og slett igjennom.

Erfaringar hen har gjort seg med høgtlesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet er positive, i den forstand at elevane blir meir engasjerte og dei synes det er kjekkare enn å lese sjølve.

Som lærar får ein med seg alle elevane, dei høyrer det same, og ein kan jobbe med boka på ein annan måte enn om elevane les sjølve.

Faktorar, som kontaktlærar meiner bør vere på plass for at elevar skal ville lese høgt i klasserommet, er fleire. Det treng ifølgje hen ikkje å vere eit mål at alle skal lese høgt, men tryggleik både i elevgruppa generelt og i lesesituasjonen, er vesentleg at er på plass og godt etablert. Dersom elevane er gode lesarar frå før, er det lettare å få dei til å lese høgt. Kultur for høgtlesing i klassen og god frekvens på høgtlesinga, er andre faktorar som også spelar inn. Hen legg vidare til at ungdommane skal ha kome ganske langt i leseflyten for at dei fleste skal ville lese høgt framføre medelevar. Ein kan ikkje forvente at ein elev skal ha same kvalitet på høgtlesinga som ein lærar har. Det er lettare med elevstyrt høgtlesing når det gjeld fagtekstar, då det er lettare å ta innhaldet opp igjen ved behov og øktene er kortare.

Ei undervisningsøkt med skjønnlitteratur, der høgtlesing er målet for heile eller delar av timen, legg hen vanlegvis opp til at rundt fire punkt skal gjennomførast i løpet av økta. Kor langt det skal lesast i løpet av timen, er eitt av dei første punkta hen legg opp til. Ein plan for å trekke i trådar undervegs, dvs. korleis og kva det skal leggjast vekt på, for å få alle elevane med, er også noko som ifølgje hen er viktig å ha klart føre seg i forkant. Ei oppsummering i plenum i klassen, der elevane samstundes vert oppmoda om å munnleg aktive, er eit anna viktig moment hen vektlegg med leseøkta. Høgtlesinga må også kunne ut i noko i etterkant, til dømes ei spesifikk skriveoppgåve, ein litterær samtale etc. På denne måten veit elevane at det er lurt å følgje med undervegs fordi dei kan gjere nytte av kunnskapen som har vore gjennomgått og at arbeidet munnar ut i ei konkret oppgåve i etterkant. Det gir elevane ein nytteverdi i å vere ein deltakande part i høgtlesingsøkta og kan bidra til å skape engasjement for arbeidet.

Grunngjevinga for valet om høgtlesing i undervisningsopplegget, er først og fremst målet om at elevane skal kunne bli ein betre lesar. Sidan ein så stor del av elevane ikkje les bøker på fritida og knapt nok i skuletida, vil leseøktene i skjønnlitteratur som læraren legg opp til, ofte vere dei einaste elevane får med seg innan dette emnet. Samstundes med høgtlesinga vil elevane få innblikk i ulike språklege verkemiddel forfattaren har nytta. Dette gjeld både dei verkemidla dei sjølve så vel som medelevar eller læraren finn i teksten og som vert diskuterte i timen. Ordforrådet til elevane aukar også ved denne praksisen, då ukjende ord kan forklarast under dei innlagte lesestoppane.

Høgtlesinga er også med på å stimulere til leselyst hos elevane, og å få fantasien og kreativiteten deira i gang. Denne metoden er også meir effektiv enn stillelesing for å få alle til å forstå og få flest mogleg til å vere med i arbeidet. Å gje elevane innblikk i ulike typar litteratur, det vere seg gamal- eller ny litteratur, og ulike sjangrar, er høgtlesingspraksisen med i bidra til. Når så handlinga i teksten som er lese vert oppsummert til slutt, får elevane ein ekstra moglegheit til å forstå teksten og få med seg fleire detaljar.

Si eiga rolle i klasserommet når skjønnlitteratur står på timeplanen blei kontaktlæraren beden om å reflektere over. Inn under dette var supplerings spørsmål om hen viste overfor elevane at skjønnlitteratur engasjerer hen personleg, om hen likar å fortelje elevane om eigne leseopplevingar, om fordelane med å lese bøker vert forklart osv. Viktigheita av lesing er noko kontaktlæraren alltid formidlar i klasserommet, og at når ein først kjem i gang med å lese ei bok, vil mange oppleve at det faktisk er kjekt å lese og leve seg inn i handlinga. God variasjon i utvalet av bøker er eit «must» for at flest mogleg elevar skal ville lese, ellers vil ein berre «treffe» eit fåtal av elevane og mange vil framleis ha ei formeining om at lesing er kjedeleg og lite inspirerende.

Eigne leseopplevingar, både positive og negative, er også noko hen er medviten å fortelje dei om. Dette er med på å gjere høgtlesinga til ein meir uformell kontekst, der elevane kan senka skuldrane noko og åpne opp for å ta imot det som blir formidla, utan å stresse. Relasjonen mellom elevar og lærar vert erfaringsmessig også styrka på denne måten. I høgtlesingskonteksten er det viktig å få alle elevane med, og då er det erfaringsmessig betre at alle elevane les den same boka når det er høgtlesing av skjønnlitteratur på timeplanen. Her er moglegheitene til å kunne låne klassesett av skjønnlitterære bøker frå bibliotek og andre aktørar, ein svært viktig faktor for å kunne tilby elevane god variasjon og oppdatert ungdomslitteratur.

3.2 Forsøk med undervisningsmetodar i ein klasse

Dei mest eigna metodane til forsøka, måtte eg bruke ein del tid på. Under ein pandemi som nemnd ovanfor, var det ikkje rom for å kunne prøve og feile seg fram i klasserommet. Det begrensa seg også noko med tanke på at to forsøk, som eg etter kvart landa på å ha, skulle gjennomførast i løpet av to skuletimar. Eg måtte legge opp til ein back-up-plan i tilfelle

skulen blei stengt ned i mellomtida. Då var avtalen med kontaktlæraren at eg skulle få komme tilbake så snart det vart opna opp for det. Først og fremst var det problemstillinga mi eg håpa å finne svar på. Ved hjelp av forskningsspørsmåla eg hadde laga meg for å støtte opp under problemstillinga, var motivasjonen min for å gå i gang, at eg forhåpentligvis ville kunne sjå om eit noko liknande opplegg eg hadde gjennomført året før under ein praksisperiode i studiet, fungerte like bra no som sist. Dersom eg kunne sjå at forsøka skapte engasjement hos elevane,

Det var fleire interessante data eg ville kunne hente ut frå spørjeskjemaet elevane skulle få svare på. Primært var eg ute etter å få vite om dei var vande med å bli lest høgt for som barn og eventuelt seinare, og om elevane likar å drive med høgtlesing i dag, også å lese generelt sett. Lesevanane deira var annan informasjon eg syntes er nyttig å få vite noko om. Stemmer forskningslitteraturen at det først og fremst er gutane som ikkje likar å lese, korleis det står til med bakgrunnskunnskapen og leseforståinga deira når det gjeld lesing av skjønnlitteratur, var andre faktorar eg kunne få vite noko om.

Eit spørjeskjema kan for mange elevar virke tryggare å svare på enn å bli intervjuet.

Moglegheiten er sjølvsagt til stades at feilmarginen kan bli større ved at dei enten ikkje har forstått kva eg spurte om, at eg var utydeleg i spørsmåla mine, eller andre moment som kan ha verka inn. På tross av eit relativt lite antal informantar, så dannar datamaterialet likevel eit greit grunnlag for å kunne samanlikne resultata med det forskningslitteraturen seier.

3.2.1 Val av informantar

Korleis val av informantar skulle føregå var ei vurdering eg måtte tenke på over litt tid. Det som eg hadde heilt klart føre meg, var at eg ønska å gjennomføre det på ungdomstrinnet.

Dette er ei aldersgruppe eg hadde ein god del erfaring med, eg har arbeida med mange elevar som ikkje likar å lese, og eg hadde sett endringa hos fleire motiverte ungdommar som begynte på ungdomsskulen, mange av dei med stor motivasjon, og så dalte interessa og engasjementet for lesing sakte men sikkert nedover. Vurderinga mi gjekk først ut på å få gjere fleire forsøk enn dei to eg landa på. Også å kunne variere mellom å gjennomføre forsøka på ulike ungdomsskular, både by- og forstadsskular. Då covid-pandemien sette inn og vart langvarig, innsåg eg at det var utopi å håpe på å få komme inn på fleire ukjente skular når alt rundt om i samfunnet var så usikkert.

Ein kollega kom med tilbodet om at eg kunne få gjennomføre forsøka i hans klasse dersom eg ønska det, og det takka eg ja til. I første omgang var planen min at forsøka skulle kunne gjennomførast både i ein 10. klasse og aller helst ein 8. klasse. 9. trinn var uaktuelt for meg i denne omgang. Grunnen til denne tanken var at eg då moglegvis ville kunne sjå ein forskjell i engasjementet mellom dei som nettopp hadde starta opp på ungdomsskulen og gjerne kom frå ein høgtlesingskultur på barnetrinnet, og til dei som allereie hadde gått på ungdomstrinnet i over to år og hadde vore utsett for ulike påverknader og haldningar til det å lese og ikkje minst til det å lese høgt.

Arbeidsmengda med tanke på analysearbeidet av empirien og gjennomføringa av forsøka måtte vurderast nøye for om eg skulle gå for ein eller to klassar. Det kvalitative spørjeskjemaet med i utgangspunktet fastlagde svaralternativ der elevane kunne krysse av for den varianten som passa dei best, kunne riktignok vere det same om eg valde å gå for to ulike trinn. Det ville likevel bli dobbelt opp med materiale som skulle analyserast og to forsøksdagar måtte mest sannsynleg påreknast. Koordineringa av to forsøk ville også krevje sitt under ein pandemi. Ved å åpne opp for at elevane kunne nytte seg av fleirvalsvar, ville eg mest sannsynleg uansett kunne få tak i nokre nyanseforskjellar og som kunne vere interessante i seg sjølv. Dette ville kunne demme opp for at alle elevar ville kunne få gi eit svar som passa dei nokonlunde. Verdien på materialet, antalet respondentar og arbeidsmengd vurdert opp mot den tidshorizonten ei masteroppgåve har, vurderte eg at forsøk i to ulike klassar ville bli for omfattande å handtere. Det var heller ikkje gitt at forsøka i det heile kunne gjennomførast grunna til ei kvar tid gjeldande smittevernreglar.

Valet landa på 10. klassen der eg kjende godt til kontaktlæraren, delvis til elevane, og der begge novellene kunne få vere pensum til ein eventuell munnleg eksamen i norsk. Eg ville også stå noko friare dersom forsøka måtte utsetjast eller i verste fall kansellerast.

3.3 Forsøka

Det var sett av to-skuletimar à 60 min til forsøka. I samråd med kontaktlærer for forsøksklassen, var det i utgangspunktet lagt opp til å bruke ein dobbelttime i norsk på begge forsøka til saman. Dag for gjennomføringa vart avtala med timeplanen til klassen som grunnlag, samstundes som den opprinnelege planlagte tidsperioden i september, av ulike årsaker måtte utsetjast til etter haustferien. Sjølv om det i utgangspunktet var planlagt ein dobbelttime, hadde det ikkje noko å seie for meg som forskar at timane vart delte opp og med andre undervisningsfag imellom. Ulike praktiske årsaker internt låg til grunn for denne

løysinga. Fordelane til elevane var at dei fekk seg ein pause til å fordøye det som var blitt gjennomført i klasserommet, og tid til å omstille seg til ei ny økt.

Det var eit medvite val at ingen av elevane skulle filmast undervegs i forsøka, ei heller intervjuast ved hjelp av lydopptak. Mange av dagens elevar i den alderen, er av erfaring svært lite lysten på å verte filma generelt sett. Dette gjeld ikkje berre i klasserommet, men også i fritida. Om dette er eit resultat av auka frekvens og fokus på uønska filming, og ei stadig frykt for at filmar kan verte lagt ut på sosiale medier, utan løyve og med negative konsekvensar for dei det gjeld, vil vere ein annan studie å ta føre seg. Sjølv om dette ikkje ville vore tilfelle med slike forsøk, og det var for dei ein kjend vaksen som skulle gjennomføre dei, var fleire av elevane heilt frå starten av klåre på at dei ikkje ønska videoopptak i klasserommet når dei på vårparten blei spurt om å ville delta.

Når det gjaldt lydopptak under eit eventuelt elevintervju, var elevane si haldning til dels den same som nemnd ovanfor. Kleint og kunstig, var kjensla deira for ein slik situasjon, og dermed fall avgjerda mi på at eit strukturert spørjeskjema til alle respondentane, ville vere det mest hensiktsmessige å gjennomføre i forsøksklassen. På denne måten ville innhenta empiri bli samanliknbar og ekvivalent.

Informasjonen frå kontaktlærer skulle kun brukast som bakgrunnsinformasjon i masteroppgåva, ikkje som ein del av analysen. Difor fall valet mitt på å gjennomføre eit strukturert intervju i arbeidstida, og i samarbeid med kontaktlærer, vart det heller ikkje her sett på som nødvendig at intervjuet vart filma eller tatt lydopptak av. I ein hektisk skulekvardag under ein pandemi, og der faren for å bli avbrutt undervegs i intervjuet absolutt var til stades, var det enklast å gjere det på denne måten.

NSD sine sider blei vidare gjennomgått for å sjekke om dei anonyme forsøka måtte ha godkjenning der, likeså dei anonyme spørjeskjema. På bakgrunn av informasjonen som kunne hentast ut derifrå, blei det konkludert med at etiske omsyn ville vere ivaretatt og anonymiteten til informantane sikra. Søknader, intervjuguidar og skriv til føresette vart lagt inn i UIB sitt eige program: Rette.

Spørjeskjema vil bli makulert etter at analysen av datamaterialet er ferdigstilt og oppgåva levert inn.

3.3.1 Første forsøk med høgtlesing i klasserommet

Litteraturen, som var teksten for økta, var: Novella «Alle vi» av Marit Kaldhol, (1993, s. 13 - 17). Nynorsk.

Handlinga i novella «Alle vi»

Kortnovella er mynta på ungdom og handlar om ein jentegjeng som har ei felles fritidsinteresse i balletten. Dei er, som mange andre jenter, oppteken av korleis dei ser ut og over kva som vil kunne appellere til det motsatte kjønn. Med dette som bakgrunn, har dei peika seg ut ei av jentene, Lill Miriam, som tidlegare gjekk på balletten, men slutta, og som ikkje svarar til kroppsidealet resten av gjengen har. Dei gjer narr av utsjånaden hennar og manglande ferdigheiter på fleire arenaer, og mobbar henne systematisk gjennom håning og utestenging ein dag dei er på stranda for å bade og ho kjem syklande etter dei.

Gjennom ulike sitat og mellom linjene, kan ein lesa om ei jente, Nina, som er pådrivar og primus motor for mobbinga, og om gruppepress og jenter som hausar kvarandre opp til å stå på og overgå den føregåande, og der ingen torer å setje foten ned i tide før det går altfor langt. Alle mot ein. Foreldre som kjem med negative utsegn heime, til dømes «Mamma seier det er grusomt av foreldra å la ei tenåringsjente sjå slik ut» (Kaldhol, 1993, s. 13), er også noko vi får høyre om.

I ein liten augneblink etter at dei har dukka Lill Miriam under fleire gonger og halde henne nede, og under påskot av at dei skal lære henne å symje, går Alvoret i situasjonen opp for dei. Jentene dreg henne til slutt livlaus på land, men etterlet henne der på stranda, utan å sjekke tilstanden eller yte noko form for hjelp. Alle feigar ut, nok ein gong er det ingen som torer stå imot gruppepresset, og alle stikk avgarde. På balletten. Novella har ein open slutt, noko som overlèt til lesaren å tolke og lese mellom linjene korleis den endar. Vi sit att og får ikkje vite om Lill Miriam faktisk hadde drukna eller om ho vakna til live igjen etter at ho vart dradd opp på land.

Eitt av kompetansemåla elevane skal kunne etter 10. trinn, er: «å lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdept., 2019c). Dette kompetansemålet var ein medverkande grunn til at valet mitt fall på ei novelle på nynorsk. Elevane i forsøksklassen bur i eit nynorskområde som har vore og framleis er under sterk påverknad frå bokmål til dagleg, og der mange elevar

i dag vel bokmål som hovudmål. Mykje av litteraturen dei elles les sjølve eller lyttar til, er også på bokmål.

Eit anna moment i valet mitt er at dette var ei novelle eg fekk kjennskap til året i førevegen, då ei undervisningsøkt skulle planleggjast i ein 10. klasse ved ein annan ungdomsskule under langpraksis i lektorstudiet, og i samband med vurdering av pedagog frå universitetet. Tematikken i årsplanen var novelle, og i likskap med første forsøk no, blei novella også den gongen lese høgt av meg som student til elevane. Den gongen fungerte høgtlesinga svært godt, og tilbakemeldinga frå pedagogen, begge kontaktlærarane og medstudent som observerte elevane og meg, var at elevane var med frå første stund, og at dei såg kor dei retta seg opp i ryggen og fulgte nøye med. Elevane sjølve gav uttrykk for at novella var veldig spennande og dei likte godt at den blei lest høgt og dramatisert ved hjelp av stemma og kroppsspråk. På førehand visste elevane at novella skulle føre til ein fagsamtale i grupper, og det blei også gjennomført undervisning om novellesjangeren i norsktimen før. Med denne erfaringa relativt friskt i minne, var det interessant for meg å prøve ut høgtlesing av novella ein gong til, når forsøka no skulle gjerast i ein annan 10. klasse, også ved ein litt større ungdomsskule i lokalområdet, og med kun eitt års tidsperspektiv som skilde gjennomføringane.

Tematikken i novella er alltid aktuell. Håpet mitt var også at elevane i tillegg skulle reflektere rundt mobbing, gjengpress og utanforskap, og bli minna på kor fort gjort det er at ting, som i utgangspunktet kan verke ganske uskuldig, kan eskalere og kome ut av kontroll.

Basert på ovannemnde, vart val av novelle føreslått og gjort i samråd med kontaktlæraren. Før høgtlesinga starta, underviste eg ca. 20 min. om novellesjangeren i klassen. Dette vart eg eit par dagar i førevegen spurt om, då det ikkje hadde vorte tid til dette i forkant, slik den opprinnelege planen i klassen var. Noko av dette var repetisjon for elevane, då dei hadde jobba med både språklege verkemiddel, form og innhald tidlegare, men som ikkje var knytt direkte opp mot novelle som sjanger. Andre moment igjen var relativt ukjend for dei fleste, eller heilt nytt. For at elevane skulle ha eit større utbyte av høgtlesinga, var det etter mitt syn ein klår fordel å ha gjennomført denne undervisninga like i forkant. Ein slik kort bolk avgrensar sjølvstund kor mykje ein kan gjennomgå. Alternativet ville i så fall vere å utsetje forsøka til seinare, men i og med at det var søkt skulen om denne dato, elevane og deira føresette var informerte, klassen hadde to timar norsk til disposisjon, og det ville forkludre

planen om nye emne klassen skulle i gang med, så var det viktig å få gjennomført forsøka, som planlagt. Ein pågåande pandemi hadde også noko å seie i denne avgjerda.

Timen heldt fram med at eg, som forskar, starta å lese novella høgt for elevane. Stemmebruk, artikulasjon, augekontakt, små stopp i lesinga osv. vart vektlagd og gjennomført undervegs. Ein kort samtale om det dei hadde høyrte like etter. Elevane fekk deretter spørsmål om dei opplevde nokre ord og uttrykk på nynorsk som ukjende og vanskelege å forstå.

Tilbakemeldinga var at det var ingen problem å få med seg alt som hende og skjöne orda som var brukt. Ein fordel elevane i forsøksklassen hadde, og som gjorde det lettare for dei å skjöne språket, er at dei til vanleg er hyppig eksponerte for nynorsk både på skulen og i fritida.

Ei utfordring, som oppstod like etter at forsøket hadde starta, var då ein helsesjukepleiar kom inn i klasserommet og skulle starte ei utsett vaksinerings av elevane. Dermed blei fleire elevar tatt ut av klassen undervegs i forsøket og måtte vere til observasjon på eige rom ei stund i etterkant. Dette tok naturleg nok fokuset litt vekk frå det som føregjekk framme i klasserommet for enkelte av elevane. Nokre var engstelege for det som skulle skje og var heller ikkje heilt førebudde på at dette skulle gjennomførast den dagen.

Den planlagte dialogiske litterære samtalen i fellesskap om opplevinga deira under høgtlesinga, form og innhald, verkemiddel m.m., vart svært avkorta før det ringte ut til friminutt.

Elevane var stille og fulgte med. Som nemnd ovanfor vart forsøket forstyrra kort tid etter oppstart og dette var med på å skape ein uro blant elevane over vaksineringa dei ikkje var førebudd på. Dette tok nok vekk noko av fokuset til fleire av elevane. Det vart litt oppstykket og delt, då fleire elevar vart tatt ut av klassen undervegs i timen. Det vart heller ikkje tid til noko særleg samtale om novella like etter forsøket då timen var slutt. Ein annan gong ville eg ha starta rett på forsøket etter oppstart av timen og ikkje hatt undervisning om novellesjangeren først.

3.3.2 Andre forsøk i forsøksklassen – siste time

I samråd med kontaktlærer for forsøksklassen, var det i utgangspunktet lagt opp til å bruke ein dobbelttime i norsk på begge forsøka til saman. Dag for gjennomføringa vart avtala med timeplanen til klassen som grunnlag, samstundes som den opprinnelege planlagte tidsperioden i september, av ulike årsaker måtte utsetjast til etter haustferien. Det andre forsøket blei, som

nemnd over, gjennomført same dag som det første, men med nokre timar med andre undervisningsfag imellom. Dette ville gje elevane ei moglegheit til å kunne skilje mellom dei to forsøka, til å fordøye det dei har høyrte under høgtlesingane og bearbeide tematikken.

Kontaktlærer for klassen fekk velje ut kva for novelle som skulle danne grunnlag for dette forsøket. Dette både fordi den aktuelle novella kunne nyttast som pensum til ein eventuell munnleg eksamen til våren, og fordi det var fint å kunne samarbeide om oppgåvene. Valet fall på novella «Att döda ett barn» av Stig Dagerman, 1948. Svensk. Dette var ei novelle hen hadde tatt i bruk med fleire 10. klassar tidlegare og kjende godt til. I tillegg fall den felles vurderinga vår på at novella ville stetta kravet i den nye læreplanen, der kompetansemålet etter 10. trinn er: å «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Kunnskapsdept., 2019c).

Novella «Att döda ett barn» av Stig Dagerman, (1948)

Det er ein fin søndag morgon til det forfattaren skildrar som ein lukkeleg dag. Livet går sin vante gang i ein småbarnsfamilie på landet, der far står og barberar seg kjøkkenet medan mor førebur noko mat og barnet sit på golvet og leikar. Tankane deira er på fisketuren far og son skal ha på sjøen i den gamle robåten. Familien er heilt uvitande om tragedien som snart skal inntreffe, og som forfattaren hintar om allereie i første avsnitt. «Det är den lyckliga morgonen till en ond dag» (Dagerman, 1948).

Samstundes føregår det ei parallellhandling i ein annan by, der eit ungt, forelska og lukkeleg par har planlagt ein køyretur til sjøen i ein blå sportsbil. Mannen, som seinare skal komme til å drepe eit barn, fyller bensin på bilen før turen startar, samstundes som han kikkar inn i eit kamera og ser på ei ung, vakker dame som står utanfor bilen hans og smiler og ler. Planen er at når dei er komen fram, så skal dei leige seg ein båt og ro ut på sjøen.

Bilrutene er nede og den unge kvinna sit avslappa i passasjerstet og nyter dagen medan ho småblundar og drøymmer om roturen ho og kjærasten skal ha på sjøen. Før mannen stig inn i bilen, står han ein augneblink og sansar dei deilige luktene som er i lufta. Det er ingen mørke skyer på himmelen som indikerer kva som seinare kjem til å skje.

Parallellt med at mannen i den første byen set seg inn i bilen for å køyre mot havet, åpnar mor i den tredje byen kjøkkenskåpet for å leite etter sukker. Det er tomt. Barnet hennar har kledd på seg sjølv og kikkar ut av vindaugget på elva som siltdrar gjennom landskapet. Frukosten er

klar, bordet er dekket, det er berre sukkeret manglar. Mor ber guten om å springa over til naboen, Larssons, for å spørje om å få låne nokre sukkerbitar. Idet sonen åpner døra, ropar far at han må skunde seg, for båten og fisken ventar på dei. Barnet legg på sprang til naboen, og ingen har fortalt at ein tragedie snart skal ramme det, at det berre har 8 min. igjen å leve.

Medan barnet er på farten over vegen til Larssons, køyrer den blå bilen i stor fart inn i by nummer to, ein småby, og sjåføren ser berre tre og stolpar suse forbi. Han er lukkeleg, kjenner på den gode følelsen av å ha ein vakker kvinnekropp i armkroken, og han sansar ikkje kva som snart er i ferd med å skje. Havet lokkar, livet opplevast skjønt og han ser ingen mørke skyer i horisonten. Bilen held stor fart, kvinna let igjen att augene og leikar at ho ikkje skal åpne dei før dei er framme.

Skjebnen er nådeløs. Eitt minutt før eit tilfreds menneske har køyrt på og har drepe eit barn, er det framleis lukkeleg, og i augneblinken før ei kvinne skrik i redsle, kan ho drøyme seg hen og småblunde. Foreldre kan det siste minuttet av barnet sitt liv, sitje og prate om trivielle ting i livet som til dømes manglande sukker, og barnet sjølv kan gå i si eiga verd det siste minuttet før dramaet inntreff.

Når tragedien alt er eit faktum, er det allereie for seint og skaden uoppretteleg. Eit foreldrepar ser eit syn dei aldri gløymer, sjåføren knekk saman, det er kvinneskrik, skadar og blod. Nokre sukker-bitar iblanda grus og blod ligg strødd rundt på ulukkesstaden, og eit urørleg barn ligg på magen.

Det er ikkje sant det ein seier at sorga blir lettare å bere med åra. Tida kan ikkje få det påkøyrdet barnet tilbake. Den stilnar heller ikkje smerten ei mor kjenner over å ha mista eit barn, og for ikkje å snakke om det dårlege samvitet over å ha gløymt å kjøpe sukker og å ha sendt sitt barn avgårde for å låne hos naboen. Angsten ein tidlegare lukkeleg mann kjenner på over ikkje å ha vore merksam nok på vegen med det resultatet å ha forårsaka eit barn sin død, kan tida heller ikkje lækje.

Stillheiten er hans fiende nummer ein. Skuldkjensla kjem han til å kjempe mot resten av livet, og han vil mange gonger i åra framover, seie til seg sjølv at det ikkje var hans feil. Likevel veit han innerst inne at det ikkje stemmer. Det vil komma tilbake til han gjennom nattlege mareritt og alt han ønsker seg, er å skru tida tilbake og ha tragedien ugjort. «Men så obarmhærtigt är livet mot den som dödat ett barn att allting efteråt är för sent» (Dagermann, 1948).

Som forskar, og den som skulle leie forsøket, starta eg timen med å dele ut eitt eksemplar av novella til kvar elev. Denne skulle dei først lese stille for seg sjølv. Undervegs skulle elevane gjere notatar på arket og markere for vanskelege ord. I fellesskap avklara vi markeringane dei hadde gjort for ukjende ord i novelleteksten, vi diskuterte kva elevane trudde novella handla om, kva for ein kontekst vi hadde med å gjere osv. Deretter las eg som forskar novella høgt for dei i klassen. Det vart stoppa opp for ukjende ord og omgrep undervegs, som ikkje allereie var avklara i første omgang. Ein kort samtale i plenum om synet deira på novella og forståinga for innhaldet hadde endra seg i forhold til deira eiga stillelesing i starten, vart gjennomført.

Til slutt fekk elevane sjå filmen som var bygd på novella. Kortfilmen var ein reklamefilm laga for svensk Trygg Trafikk i 1948 og den hadde tydeleg og klår svensk tale utført av ein kjend skodespelar som narratolog. Sjølve filmen inneheld ingen dialogar, og elevane kunne tydeleg sjå parallellhandlinga som gjekk føre seg heile vegen. I tillegg fekk dei høyre novella og svensk uttale ein gong til, samstundes med at dei såg med eigne auge kva som skjedde. Elevane gav tydeleg tilbakemelding på at å sjå filmen heilt til slutt, gav dei eit endå klårare bilete av kva novella handla om og dei små detaljane, som lett kan forsvinna når ein skal lytte til eit relativt ukjend språk.

Ei rask oppsummering av filmen blei det tid til før elevane skulle svare på spørjeskjemaet og forsøka vart avslutta.

God og variert time. Elevane blei aktivisert ved første gjennomlesing på eiga hand og der dei skulle markere for vanskelege ord i teksten. Fint å avklar omgrep eller uttrykk i fellesskap. Det fungerte også fint med mi høgtlesing og med innlagte lesestopp for å avklare nye, ukjente ord osv. Til slutt blei kortfilmen som var basert på novella vist på storskjerm og dette gav elevar uttrykk for at var fint å få sjå. Litt kort tid til utfylling av spørjeskjemaet før det ringte for dagen.

3.3.3 Fullstendige tekstar vs tekstutdrag i forsøka

I begge forsøka valde eg å bruke fullstendige tekstar å arbeide med under høgtlesinga, noko som betyr at elevane ikkje vart eksponerte kun for utdrag av novellene. Dette var eit medvite val eg gjorde i forkant. Grunngevinga mi for denne avgjerda, var at i dag inneheld veldig mange av lærebøkene i norsk, som elevane har tilgang til på skulen, berre korte utdrag av fleire ulike noveller. Dette er med på å gjere at svært mange elevar ikkje lærer seg til å få lese

ei heil novelle ferdig. Dei får dermed ikkje med seg korleis ei novelle er bygd opp, og ofte heller ikkje korleis forfattarane medvite har lagt inn ulike verkemiddel og typiske sjangertrekk. T.d. kan det verte utfordrande for elevane å finne ut korleis novella startar eller sluttar dersom utdraget startar midt i novella eller avsluttar før den er heilt ferdig. Den litterære samtalen i etterkant vil også kunne bli noko amputert dersom det er eit avgrensa materiale elevane skal jobbe med.

Eit anna moment, som blei med i vurderinga, er at ved å bruke kun utdrag, så vert ikkje elevane gitt den «roen» og tida dei treng til å få leve seg inn i handlinga på same måte som dei vil få ved å måtte lese eller høyre ein fullstendig tekst. Dersom dette innimellom ikkje vert sett nok fokus på i skulen, er faren absolutt til stades for at ein stor del elevar, aldri vil oppleve å få lest ei heil novelle frå start til slutt. Sjansen vil også vere stor for at fleire av desse elevane ikkje kjem til å ta eigne, aktive val om å lese ei novelle eller lengre skjønnlitterære tekstar ved seinare høve, spesielt for «kosen» si skuld.

3.3.4 Etter forsøka

Elevane fekk utdelt eit kvalitativt, strukturert spørjeskjema mot slutten av siste skuletimen, der dei skulle svare på om dei likar å lese, og kva som engasjerer dei eller skal til for å skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur. Korleis dei opplevde høgtlesinga, mellom anna om dei vart meir engasjerte av at novella vart lest høgt av forskaren og før dei måtte lese den sjølv, eller om det andre forsøket med stillelesing på eiga hand i starten av timen, før høgtlesing, fungerte betre for dei.

Vidare fekk dei spørsmål om det å samtale om skjønnlitteraturen i fellesskap etter høgtlesinga, var med på å bidra til auka engasjement for lesing og betre forståing av litteraturen. Elevane skulle også forklare kva dei trudde eit lite utdrag frå den første novella handla om. Grunngevinga for å ha med dette, var for å sjå korleis leseforståinga deira var. Desse svare skulle gjevast etter at dei allereie hadde høyrt novellene opplesen. Eleven sitt kjønn vart det også spurt etter.

Spørjeundersøkinga vart gjennomført i papirformat og heilt anonymt, slik at ingen data kunne koplant til den einskilde elev. Det einaste kriteriet som kunne skilje nokon ut var grunna kjønn.

3.4 Spørjeundersøkinga

Elevane svarte på korleis dei opplevde dei to undervisningsopplegga eg gjennomførte i klassen og om desse gjorde dei meir positivt innstilte til lesing av litteratur framover. Også kva for faktorar dei tenkjer bør vere til stades i undervisninga og ellers rundt dei for at dei skal kjenne seg engasjerte for lesing.

Eigen observasjon i klasserommet under gjennomføringane av dei skisserte undervisningsopplegga, var ein del av datagrunnlaget mitt. Å kombinere fleire metodar kan i mange tilfelle vere ein fordel i arbeidet (Halkier 2010, s. 16 og 17), og difor valde eg varierte former for å få fram den forskningsempirien eg trong til oppgåva mi. Resultata sin validitet kunne også bli gjensidig forsterka ved å nytte fleire metodar i arbeidet.

Etiske omsyn blei gjort i alt arbeidet eg gjennomførte, og føremålet var klargjort i forkant til alle deltakarane (Halkier 2010, s. 74). Gjennom personleg oppmøte i klassen både på vårparten 2021 og hausten 2021, der det blei gitt informasjon om forsøka og om dei ønska å delta i undersøkinga, var elevane godt informerte om kva som skulle skje. Informantane fekk i tillegg utdelt eit skriv som ranselpost 14 dagar før gjennomføringa av forsøka. Her fekk dei føresette moglegheit til å reservere seg mot at deira ungdom skulle delta i den anonyme undersøkinga. Dei føresette blei bedne om å gje tilbakemelding til kontaktlærer snarast råd etter mottak av skrivet dersom deltaking ikkje var aktuelt. Ingen reservasjonar verken frå elevane eller foreldra vart registrert mottatt.

Det blei i forkant søkt om godkjenning til gjennomføringa. Søknaden vart innvilga av rektor ved den aktuelle skulen.

Kontaktlærer tilbød meg munnleg våren 2021 å gjennomføre forsøka i klassen hans. Det vart halde løpande kontakt undervegs frå våren 2021 til forsøka vart gjennomførte etter haustferien i oktober 2021. Kontaktlærer fekk også kopi av den formelle søknaden til skulen, og hen var delaktig i planlegginga både av litteraturen som skulle nyttast, og ytra ønske om at kortfilmen til den svenske novella skulle visast mot slutten av timen til det andre forsøket.

Eg vart også forespurt om eg kunne undervise elevane i novellesjangeren i første del av timen før første forsøk starta. Planen, som tidlegare var avtalt, var at dette skulle gjennomførast tidleg den veka fjerdeårsstudentar var i langpraksis. Ulike hendingar som oppstod like før haustferien, gjorde at dette ikkje vart tid til i forkant av forsøka, og eg, som forskar, sa på

førespurnad frå kontaktlærer, ja til å ha ei økt om typiske sjangertrekk ved noveller i starten av første forsøket.

Kort oppsummert så fungerte forsøka isolert sett godt begge to. Eg skulle aller helst ha ønska å ha hatt meir tid til kvart forsøk, då det første vart forstyrra, som nemnd ovanfor. Dette hadde igjen ringverknader for resten av dagen og det andre forsøket, som opprinneleg skulle ha halde fram i timen etter. Av ulike grunnar vart dette utsett til siste time. Det betydde også at elevane skulle pakke saman tingane sine og rydde rundt seg før det ringte for dagen, noko som gjorde at timen blei 10 minuttar kortare enn ein tidlegare time ville ha blitt.

4 ANALYSE

Elevane i forsøksklassen fekk i etterkant av forsøka eit strukturert spørjeskjema å svare på. Her vart dei mellom anna stilt spørsmål om dei likar høgtlesing, engasjement for lesing, om dei vart lest for i oppveksten og om påverknad frå vener eller andre har innverknad på leselysta deira.

Kva for kjønn dei har, var også for meg som forskar eit interessant spørsmål å få svar på. På denne måten kan ein sjå om trenden med mindre engasjerte gutar versus jenter for lesing av skjønnlitteratur i den aktuelle klassen, samsvarar med det nyare forskning viser om fenomenet (Jensen mfl., 2019, s. 9). Vidare vil ein også få ut empiri om høgtlesing som pedagogisk grep i klasserommet generelt har ein så positiv effekt som forskarane hevdar og fleire studier viser (Roe, 2014, s. 133).

Av 25 elevar i klassen, var 24 til stades heile eller delar av forsøksdagen. Kjønnfordelinga var 13 jenter og 11 gutar, noko som gav ein ganske så jamn bakgrunn for analysen. Det var også mogleg for elevane å krysse av for fleire svaralternativ, dersom dei kjende at dette var det mest rette for dei. Tilbakemeldingane frå elevane vart i analysearbeidet delte inn i svar frå jenter eller gutar.

Sjølv om klassen var noko kjent for meg som forskar på førehand, då kun på det relasjonelle plan, var det ingen førehandskunnskapar om korleis det generelle faglege nivået i norsk eller korleis lesedugleiken til dei einskilde elevane var i forkant eller under gjennomføringa av forsøka.

For å kunne skilje mellom dei som hadde eit eintydig svar og dei som valde å hake av i fleire ruter, markerte eg fleirvalssvara med ulike symbol for kvar elev. Her brukte eg til dømes både kryss, stjerne, sirkel, trekant, hjarte med fleire for å markere dei ulike svaralternativa som blei gitt i skjemaet. Dette for å ha god oversikt over dei ulike kombinasjonane som elevane meinte passa for dei.

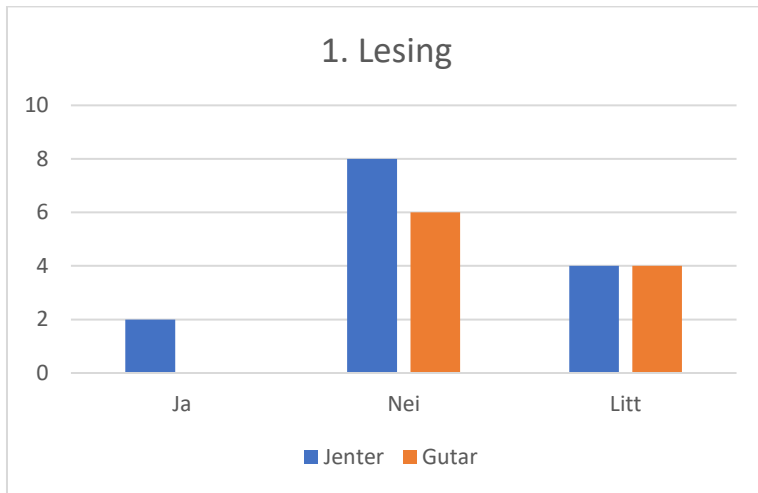
4.1 Resultat frå forsøka

Korleis er reliabiliteten i forsøka mine? Det vil alltid eksistere ein viss moglegheit for at elevane fornemmar eller «lukta» kva eg ønska dei skulle svare på dei ulike spørsmåla i spørjeskjemaet, og at eg dermed ikkje kan utelukke at det kan vere ei overrapportering i nokre av, eller hypotetisk sett også i alle, svara dei har avlagt. Ut i frå mi subjektive vurdering, synast ikkje denne moglegheiten til å vere til stades. Slik eg tolkar det, er det ein ærleg respons elevane har kome med i spørjeskjemaet. Sjølv om eg, som tidlegare nemnd, allereie hadde etablert ein viss relasjon til dei på førehand som sporadisk lærarvikar på timesbasis gjennom vel to år på skulen, kjende eg ikkje på noko som helst vis til elevane sitt faglege nivå verken i norskfaget eller i andre teoretiske fag. Dersom responsen deira skulle vere påverka i positiv retning av denne relasjonen, ville det, etter mi meining, vere eit større tal elevar som kryssa av for at dei blei engasjerte av høgtlesingsforsøka mine. Elevane visste også på førehand at svara deira var anonyme, noko som eg også vurderer talar imot at responsen skulle vere påverka av relasjonen.

Det eg derimot til ein viss grad kjende til på førehand, er delvis den sosiale bakgrunnen til nokre av elevane, og i tillegg haldningane til og engasjementet for til dømes skule og skularbeid som nokre av elevane hadde. Dette kan sjølvsagt vere med på å farge mine tolkingar av svara som er gitt, og sett i lys av nokre av dei kategoriske svara elevane kryssa av for, som mellom anna «nei» og «kjedeleg», er mi subjektive vurdering at desse i all hovudsak er ærlege svar frå elevane si side, utan eit overordna ønskje om å tilfredsstille meg som forskar.

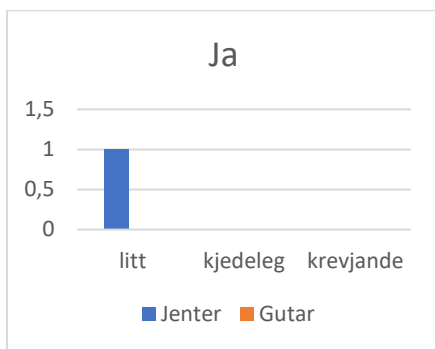
Når det gjeld dei meir «diffuse» svara som er gitt, til dømes når elevane har kryssa av for «veit ikkje», jfr. spørsmål sju og figur nr. 7, så kan det ikkje utelukkast at det her kan vere ei viss overrapportering av dei faktiske tilhøva i forhold til det eine svaralternativet «forstod ikkje spørsmålet».

4.1.1 Leselyst

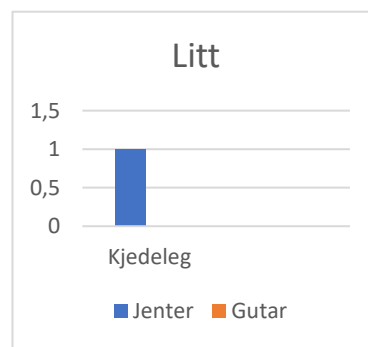


Figur 1.

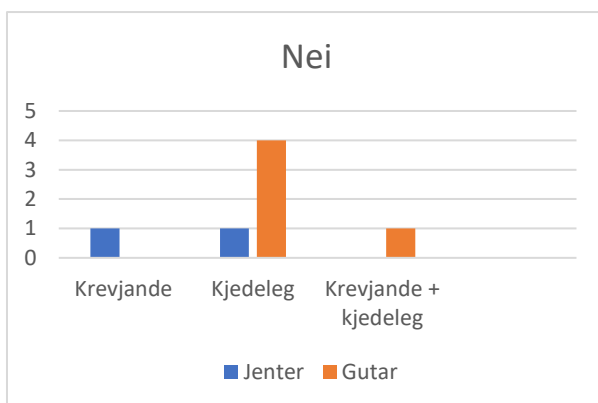
Underskjema for grunngevingane til dei elevane som nytta seg av svaralternativ:



Figur 1.1



Figur 1.2



Figur 1.3

Det første spørsmålet elevane skulle svare på etter å ha oppgitt kjønnet sitt i skjemaet, var:

«Likar du å lese?» Alternativa dei kunne velje mellom, var «ja», «nei», «litt», «for krevjande»

eller «kjedeleg». Dette er ikkje rein skala, men seier noko om både leseinteressa og grunngevingane til elevane.

Bakgrunnen min for at eg la opp til at elevane kunne svare på fleire alternativ her, var først og fremst at dei som svarte «nei», kunne få utdjupa eller grunnge svaret sitt med nokre kjende utsegn blant ungdommar, dersom dei ønska det og alternativa stemte med deira synspunkt.

Ein elev haka av for både «ja» og «litt» på dette spørsmålet. Korleis ein skal tolke svara frå denne jenta, vert ei subjektiv vurdering. Det er ingen tvil om at eleven likar å lese når ein ser «ja»-alternativet til jenta i samanheng med at ho synes at litteratur er viktig, jfr. spørsmål fire, figur nr. 4. Også det at den same jenta har kryssa av for at «Eg lever meg inn i forteljinga og les mellom linjene», jfr. spørsmål to, figur nr. 2. Då er ho allereie godt i gang med den estetiske lesinga (Roe, 2014, s.62-63), noko som er meir vanleg for dei som har lest litt bøker opp gjennom barndommen. Jenta svarar at ho ikkje les bøker meir enn 1-2 gonger i månaden i dag, og at ho likar både høgtlesing og stillelesing av litteratur. Svaralternativet «litt» indikerer ei viss usikkerheit hos eleven til dette spørsmålet, men det er ingen klår samanheng med dei andre svara kandidaten har gitt, at dette er ein delvis problematikk ho opplever i forhold til det å lese. Det einaste punktet må i så fall vere at den nemnde jenta har markert for «veit ikkje» på spørsmålet om «trur du at høgtlesing vil gjere deg meir interessert og engasjert i å lese bøker?».

Ein annan elev, i dette tilfellet ein gut, kryssa av for både «nei», «for krevjande» og «kjedeleg». Han grunn gav dermed svaret sitt med kvifor han ikkje likar å lese. Dette var den einaste nei-eleven som syntes at det å lese både er krevjande og kjedeleg å halde på med. Mange elevar på ungdomstrinnet synes det er kjedeleg å lese, i likskap med resultatata frå forsøksklassen. Den nemnde eleven sitt synspunkt at det å lese også var krevjande, tolkar eg dit hen at når noko opplevast som utfordrande å få til, så vert det også kjedeleg for ein del elevar å halde på med.

Tredje eleven som valde å gjere bruk av fleire svaralternativ, markerte for både «nei» og «kjedeleg», og den fjerde og siste eleven, som brukte fleirvalsvar-alternativet, kryssa av for både «litt» og «kjedeleg».

Når elevane svarte at dei synes det å lese er for krevjande eller kjedeleg, tolkar eg det som at dei ikkje likar å lese. Grunngevingane deira vert derfor underlagt svaralternativet «nei», ref. hovuddiagrammet, figur 1.

Nokre av elevane på ungdomstrinnet opplever moglegvis lesing som noko dei framleis synes er ein «mystisk aktivitet» å halde på med (Kulbrandstad, 2022, s. 241). Dersom det opp igjennom skuleåra ikkje har vore fokus på metakognisjon, slik at elevane har fått opplæring i korleis dei skal kunne overvake og kontrollere lesinga si, vere medviten korleis dei les og kva for strategiar dei brukar, og til slutt reflektere over leseprosessen sin, så kan det å lese for nokre elevar opplevast som noko vi ikkje heilt klarar å få grep om eller meistre på ein tilfredsstillande måte. Kanskje elevar i «nei»-gruppa i forsøksklassen, eventuelt også nokre av dei som var litt usikre på om dei likar å lese, ville ha kjent seg igjen i dette utsegnet.

Under lesing så kan ein lese både «på en konkret og bokstavelig måte og i en mer overført og symbolsk betydning» (Roe, 2014, s. 63). Elevar som ikkje har fått heilt taket på kva som meinast med språklege bilete eller når vi snakkar om metaforar, kan oppleve lesing av skjønnlitteratur som meir utfordrande enn fagtekstar, då skjønnlitteraturen ofte har mykje av dette i seg. Det er òg subjektivt korleis vi tolkar desse verkemidla og får det til å bli meiningsberande i forteljinga, og dersom elevar aldri blei lesen for som barn, slik nokre i klassen bekreftar at dei ikkje blei, jfr. spørsmål 9, figur 9, eller at dei sjeldan eller ikkje les bøker, jfr. spørsmål 3, figur 3, vil dette naturleg nok påverke leselysta og leseforståinga deira i negativ retning (Roe, 2014, s. 62).

Spørsmålet elevane fekk gjaldt om dei likar å lese generelt sett, utan å få spesifisert noko form for sjangertype. Likevel må eg anta at elevane eksplisitt tenkte på skjønnlitteratur i bokform då dei svarte på dette spørsmålet. På den eine sida grunngjev eg dette med at spørjeskjemaet kom like etter at to høgtlesingsøktar av skjønnlitteratur var gjennomført, der den første novella vart lest opp frå ei bok. Den andre blei delt ut i papirformat, og elevane hadde fått opplyst om at denne kunne bli del av pensum til ein eventuell munnleg eksamen i norsk til våren. Denne sistnemnde novella fins òg som del av læreverket deira, (Dagermann (1948) i: Blichfeldt, Heggem og Karlsen, 2006, s. 294-296), utan at elevane har fått utdelt egne eksemplar eller vart gjort merksame på det. På den andre sida samsvarar oppfatninga til elevane med det som fleire forskarar har funne ut gjennom sine studiar (Kulbrandstad, 2022, s. 242), at når det er snakk om lesing, så tenkjer elevar først og fremst på det å lese i bøker.

Å setje likskapsteikn mellom lesing og bøker, gjenspeglar den erfaringa eg sjølv nyleg gjorde med ein 8. klasse på ungdomstrinnet. Elevane vart henta ut på eit eige rom og las høgt nokre avsnitt frå «Ringenes Herre» til meg. Teksten var ukjend for elevane, den innheldt fleire lange ord, og også nokre ord som dei ikkje var så vande med å høyre til dagleg. Til dømes var det ingen som hadde høyrtd ordet «fagert» før, og fleire las det som «farget». Når dei vart gjort

merksame på ordet etterpå og las det opp igjen, vart det korrekt hos alle. Dei fekk i tillegg ei forklaring på kva det betydde. Sjølv med god leseflyt, syntes dei fleste elevane at det var ein litt vanskeleg tekst å forstå. Den tekniske sida av leseopplæringa var på plass hos samtlege elevar, om enn i varierende grad kor langt i denne prosessen kvar og ein var komen, og Kulbrandstad (2022, s. 242) peikar på at dette samsvarer med studiar om at dette er ein normal fase på ungdomstrinnet. Tilbakemeldinga elevane gav under den korte samtalen like etter lesinga, tyder subjektivt på at leseforståinga ikkje er godt nok utvikla hos dei fleste elevane på noverande tidspunkt, og at det er viktig at den andre leseopplæringa vert arbeida med kontinuerleg utover åra på ungdomsskulen og ikkje stoppar opp etter leseopplæringa på barneskulen. Fleire og fleire av dagens leseforskarar er no overtydde om at ei strukturert og jamnleg leseopplæring etter at den tekniske biten av lesinga er på plass, er svært viktig å gjennomføre framover for at elevane skal kunne få auka lesekompetansen sin. Tidlegare har dette vore ein relativt fråverande praksis på eldre elevar, også internasjonalt. Trenden tyder derimot på at dette no vert sett søkelyset på og får auka fokus framover (Roe, 2014, 12).

På spørsmålet mitt om dei likar å lese, var det fleire som svara «litt», men nokre fortalte at «eigentleg ikkje». Ein gut svarte konsekvent nei. Han likte det berre ikkje. Eg spurte vidare om dei les på fritida eller på skulen, og dei aller fleste svarte kontant «nei». Kva gjer de då når de går inn på mobilen eller pc'en og søker etter informasjon eller vil «game»? lurte eg på. «Eh, eg les», kom samtlege på. Dette var heilt tydeleg noko dei ikkje hadde reflektert over tidlegare og som gav dei ei «aha-oppleving». Mange elevar vegrar seg generelt for å lese høgt i klassen, og føremålet med denne aktiviteten var å få høyre alle elevane i klassen lese ein ukejnd tekst, korleis leseflyten deira var, og om det bør setjast inn ekstra tiltakt for å fremje lesetempoet og leseforståinga. I tillegg var det å få ein kort samtale med dei for å høyre om dei les noko på fritida, kva dei likar å lese, å få fram viktigheita av å lese, og forhåpentligvis inspirere dei til å lese meir framover.

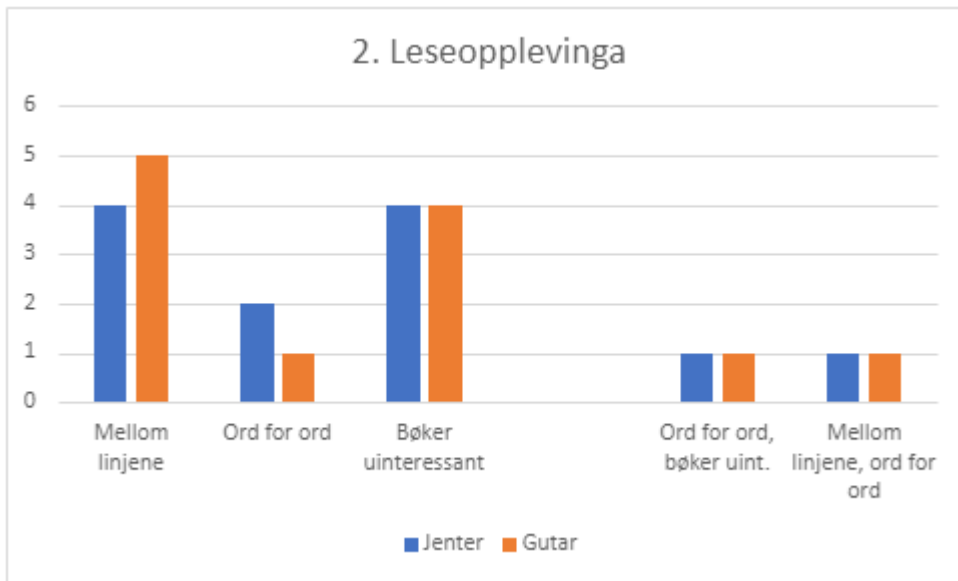
For dei to år eldre elevane i forsøksklassen, kan resultata på dette spørsmålet avvike noko. Det at fleire av dei ikkje likar å lese for dei synes det er kjedeleg eller krevjande, er ikkje ukjend for elevar på ungdomstrinnet. Her kan fleire faktorar liggje til grunn. Til dømes likar ikkje nokre ungdommar å lese og dei grunngjev det med at det går så seint. Dette samsvarar med det Kulbrandstad erfarte i dømet frå ein 14-årig gut ho samtala med, og som uttrykte at «Jeg har ikke tålmodighet til å lese» (2022, s. 16) og som vidare la til at han «synes det å lese tar for lang tid».

Berre to jenter var av den meining at dei likar å lese og då primært bøker og skjønlitteratur. Ei av desse jentene, haka også av for kategorien «litt», noko som eg tolkar at ho eigentleg likar å lese, men er ikkje heilt kategorisk i synspunktet sitt. Kva dette litt diffuse svaret skuldast, om det er eit uttrykk for tvil hos eleven sjølv, eller det er andre faktorar som spelar inn og som ikkje er tatt med i spørjeskjemaet, er ikkje mogleg å konkludere med i den eine eller andre retninga ut i frå svaret. Det som i alle fall er klårt, er at usikkerheita ikkje kan skuldast kva andre elevar synes om lesing, då den same eleven har kryssa av for at det ikkje har noko betydning for engasjementet hennar for lesing, kva andre elevar eller vener meiner om emnet. Den same eleven meiner også at lesing av litteratur er viktig. På den andre sida blir eleven ikkje motivert av litteratur som ho opplever som utfordrande å forstå eller «få tak på». Dette sjølv om ho i svaret sitt gir uttrykk for at ho lever seg inn i historien i bøkene og «les mellom linjene». Som ein av få elevar i forsøksklassen, prøvde denne eleven seg på å forklare med eigne ord kva ho meinte tekstutdraget i spørjeskjemaet betydde.

Ingen av gutane bekrefta at dei likar å lese, ikkje delvis ein gong. Kva studiar seier om gutar og leselyst, er at det kan vere fleire faktorar som har innverknad på kvifor fleire jenter enn gutar likar å lese bøker. Spørsmålet er om resultatet frå forsøksklassen er representativt for tidlegare funn innan lesefeltet. Kulbrandstad (2022, s. 220) tar opp den store kvinnelege andelen i læreryrket, som ei mogleg forklaring på at fleire jenter enn gutar synes det er kjekt å lese. Det kan vere lettare for unge jenter å identifisere seg med ein kvinneleg rollemodell og med eit meir positivt syn på lesing.

Når det berre er to jenter i forsøksklassen som seier dei likar å lese, og like mange gutar som jenter som kryssar av for at dei likar det litt, samsvarar det med resultatata PISA-2018 forskninga kom fram til, nemleg at norske ungdommar i denne aldersgruppa ikkje lenger har så positive haldningar til det å lese og omtrent halvparten av dei norske deltakarane les ikkje på fritida (Jensen mfl., 2019, s. 19).

4.1.2 Elevane si oppleving under lesing av skjønnlitteratur



Figur 2

Diagrammet ovanfor viser korleis elevane i forsøksklassen opplever si eiga lesing. Dei blei beden om å skildra korleis dei opplever det når dei les skjønnlitteratur. Svaralternativa dei kunne velje mellom var: «Eg lever meg inn i forteljinga og les «mellom linjene», «Eg les ord for ord og forstår ofte ikkje heile handlinga» eller «Bøker interesserer meg ikkje, eg blir ikkje engasjert». Også under dette spørsmålet hadde elevane moglegheit for å krysse av for fleire alternativ, noko fire av dei gjorde. Resultata over dei som berre nytta dei reine variantane, kjem fram i dei tre stolpane til venstre. Til høgre i diagrammet, viser stolpane ei oversikt over dei som valde fleirvalssvar på dette spørsmålet.

Det var fleire jenter enn gutar som svarte at dei les mellom linjene når dei les denne sjangeren. Det kan tyde på at desse jentene, i større grad enn dei andre jentene i forsøksklassen, gjer det som Roe skildrar som at «jentene forsto i langt større grad enn guttene at det kunne ligge noe mer bak den bokstavelige framstillingen, og de oppfattet i større grad betydningen av abstrakte symboler og metaforisk bruk av språket» (2014, s. 63). Dette viste til ein leseprøve i ei PISA-undersøking, mest sannsynleg i 2009, som var det siste året der lesing var hovudsatsingsområde før boka hennar om *Lesedidaktikk* kom ut. Når ein fyller ut tomme hol i ein tekst under leseprosessen, det er då ein som lesar, ifølgje Iser (1978, i Roe, 2014, s. 31), «kommuniserer med teksten». Det som teksten kommuniserer, var noko Gadamer filosoferte over og var opptatt av. Hans oppfatning er at basert på kva for erfaringar og kunnskapar ein har med seg frå før i tillegg til dei forventningane ein har til teksten, så er det lesaren som tolkar den ut i frå sin eksisterande kompetanse (Roe, 2014, s. 30).

«Forventningshorisont», kallar Gadamer «den forforståelsen vi som lesere alltid møter teksten med» (Roe, 2014, s. 30). Resepsjonen av teksten, dvs. mottaket av den, inneheld alle element av førkunnskapen vår og påverkar korleis vi tolkar den medan vi les. Oppveksten til elevane med tanke på kultur og deira sosiale miljø, fargar dei som menneske. Med bakgrunn i dette, er det ikkje berre vi som lesarar som har ein «forståelseshorisont», det same kan vi seie at teksten har (Roe, 2014, s. 31). Elevane i forsøksklassen som svarte at dei les mellom linjene, nyttar dermed dei erfaringane og kunnskapen dei har med seg frå før når dei les skjønnlitteratur.

2 av dei 24 elevane i forsøket, ei jente og ein gut, kryssa av for at dei både lever seg inn i og les mellom linjene når dei les skjønnlitteratur, og at dei i tillegg les ord for ord og ofte ikkje forstår heile handlinga. Guten bekreftar at han like å lese «litt», jfr. spørsmål 1, figur 1 og 1.2. Jenta derimot, markerer for at ho synes det er «for krevjande» å lese, og eg tolkar dermed svaret hennar som at ho ikkje likar å lese. Den same jenta svarar at ho ikkje likar å lese høgt i klassen, jfr. spørsmål 10, figur. 10, og som den einaste jenta i forsøksgruppa, kryssa ho av for at ho aldri blei lest høgt for som barn. Bøker blei også sjeldan lest, kun 1-2 gonger i månaden. Eleven opplever òg at leseforståinga ikkje alltid er på plass når tekstoppgåver skal løysast, og svarar «ja» på dette spørsmålet, jfr. nr. 8. Dette viser seg igjen når eleven blei beden om å forklare med eigne ord kva utdraget i spr. 14. Jenta valde å prøve seg på den og oppfatta at offeret i novelleutdraget, Lill Merete, blei mobba av dei andre, men eleven kunne ikkje utdjupe det noko meir enn det. Spørsmålet i nr. 7, om ho blir trigga av vanskeleg litteratur, blei også svara på som «forstår ikkje spørsmålet». Derimot svarar eleven at ho synes lesing av skjønnlitteratur er viktig, og samtidig veit ho ikkje om det er viktig, noko som antydar ei viss usikkerheit hos eleven. Når ein ser fleire av desse svara hennar i ein samanheng, kan ein ikkje sjå bort i frå at det mest reliable svar-alternativet, heller meir mot at ho ofte ikkje forstår heile handlinga i dei skjønnlitterære tekstane ho les sjølv og at lesinga føregår som ord for ord enn at ho driv med estetisk lesing.

Ein av elevane, ein gut, markerte for at han både les ord for ord og ofte ikkje forstår heile handlinga. Også at bøker ikkje interesserer han, han blir ikkje engasjert, og les aldri bøker. Likevel markerer han for at han likar å lese «litt», noko som kan tyde på at han til ein viss grad er noko usikker på leseinteressa si. Denne påstanden kan underbyggast av at han til dømes ikkje veit om han synes at lesing av litteratur er viktig, eller om han vert trigga av vanskeleg litteratur. Denne guten svara også «nei» på om han kunne forklare tekstutdraget i spørsmål 14. I motsatt ende, så opplever denne guten ikkje å misforstå tekstoppgåver.

Det var om lag like mange jenter som gutar i klassen som kryssa av for at når dei les, så les dei ord for ord og forstår ikkje handlinga. Berre ein av dei, ei jente, haka også av for at ho ikkje likar å lese, verken stille for seg sjølv eller høgt i klassen, at ho aldri les bøker på fritida og at ho opplever å misforstå tekstoppgåver. Det siste kan samsvare med det at ho ikkje har vilja prøve å skrive noko på spørsmål 14. I tillegg meiner ho at lesing av litteratur ikkje er viktig, og ho har ikkje trua på at høgtlesing vil gjere henne meir interessert i å lese bøker sjølv. Desse elevane les skjønnlitteratur meir på den måten som Roe (2014) skildrar at yngre ungar vanlegvis gjer det, dvs. at dei les «en skjønnlitterær tekst helt bokstavelig» (2014, s. 62).

Ei overvekt av jenter i gruppa, h.h.v. fem mot tre gutar, var heilt klare på at bøker ikkje interesserer dei og at dei ikkje blir engasjert under lesing. Desse elevane valde å ikkje gjere seg nytte av tilleggsalternativ på dette spørsmålet, i motsetnad til den eine guten ovanfor. Det utgjør ikkje mindre enn ein tredjedel av elevane i klassen, noko som eg må innrømme var eit litt overraskande høgt tal. Blant desse elevane var det heile fire av dei fem jentene som også haka av for at dei ikkje likar å lese mot berre ein av gutane, jfr. spørsmål 1, figur 1. To av jentene svara også heilt kategorisk at dei ikkje synes lesing av litteratur er viktig, medan ingen av gutane svara nektande på dette. Tre av jentene ville heller ikkje prøve seg på novelleavsnittet i leseforståingsoppgåva, jfr. spørsmål 14, og dei to siste gjorde eit forsøk, men misforsto essensen. Alle dei tre nemnde gutane valde å prøve seg på å forklare tekstutdraget, der den eine etter mi subjektive meining forsto kva det dreide seg om, den andre klarte det delvis, og den siste svara berre «hun blir lei seg for noe dumt».

Ni elevar, derav fire jenter og fem gutar, valde å svare med at når dei les skjønnlitteratur, så les dei estetisk. Når elevane meiner dei lever seg inn i forteljinga under lesing av bøker og at dei samstundes les mellom linjene, er dei inne i det som Iser (1972, s. 215) omtalar som at «Every sentence contains a preview of the next and forms a kind of viewfinder for what is to come; and this in turn changes the «preview» and so becomes a «viewfinder» for what has been read. Uansett, så er det eleven som estetisk lesar som tolkar og set setningane i ein tekst saman til ei subjektiv meining og som vidare skapar nye erfaringar til lesaren (Iser, 1972, s. 217). «I skjønnlitterære tekster må leserne trekke avanserte slutninger og tolke litterære figurer og symboler» (Jensen mfl., 2019, s. 10). Dette er, ifølge PISA-kortrapporten 2018 (Jensen, 2019, s. 10), ikkje noko utfordring for dei elevane som ligg på dei øverste nivåa når det gjeld lesing, dvs. dei som blir rekna som sterke lesarar. Dei høyrer til den gruppa som kan hente ut implisitt eller eksplisitt informasjon frå ein tekst, er i stand til å prosessere lengre

tekstar som kan innehalde omgrep av abstrakt karakter, og gjere seg nytte av informasjonen på ulikt vis, alt etter kva kontekst det er i.

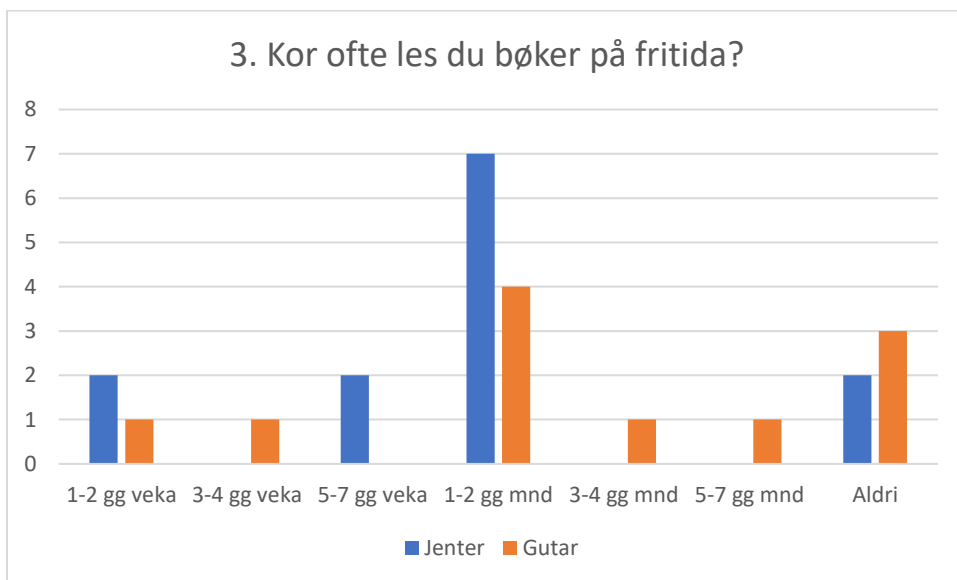
Roe (2014, s. 62) peikar på at denne gruppa av lesarar i forsøksklassen, gjer det som eldre barn og mange vaksne ofte gjer; dei brukar erfaringar og førkunnskapar dei har tileigna seg frå før av og tar dette med seg inn i leseprosessen av skjønnlitteratur. Då reflekterer og tolkar dei teksten kontinuerleg undervegs og jobbar med leseforståinga si. Dei arbeider aktivt for «å fylle ut tekstens tomme plasser» (Roe, 2014, s. 63). Kulbrandstad (2022) hevdar at «å forstå en tekst ikke dreier seg om å legge sammen betydningen av alle ordene eller setningene i teksten» (2022, s. 257) og at svært mange ungdommar er av den oppfatning at det er den måten ein kan forstå ein tekst på. Eit tips han kjem med for å betre leseforståinga til elevane, er å gjennomføre felles høgtlesing i klassen for å få avklart deira synspunkt på teksten og tankar som dukkar opp undervegs (Kulbrandstad, 2022, s. 257).

Det at det var ein liten overvekt av gutar i klassen som hevdar dei les skjønnlitteratur estetisk, er interessant og litt i kontrast til det leseforskninga og studiar viser, mellom anna PISA-2018 undersøkinga (Jensen mfl., 2019, s. 9). Også med tanke på at det var to fleire jenter i klassen enn gutar, så blir skilnaden endå større. På den eine sida er det berre to jenter som svarar enten «nei» på at dei ikkje likar å lese eller at det er «for krevjande». Den sistnemnde valde fleirvalssvar på spørsmålet om korleis ho les skjønnlitteratur, og skreiv at ho driv med ei blanding av estetisk og efferent lesing når ho les. Ingen av desse jentene nekta for at dei synes lesing av litteratur er viktig, jfr. spørsmål 4, figur 4. På den andre sida var det tre av gutane som haka av for «nei» når det gjaldt spørsmålet om dei likar å lese. Blant desse vart alle kategoriane nytta med tanke på spørsmål 4 om viktigheita av litteratur. Alle tre bekrefta at dei likar at læraren les høgt i klassen, jfr. spørsmål 5, figur 5a) og b), og generelt føretrekker høgtlesing framføre å lese stille for seg sjølve.

Av dei andre elevane som hevda at dei les estetisk og som ikkje nekta for at dei likar å lese, var det berre to jenter som bekrefta at dei likar å lese. Den eine valde også å markere for «litt» på dette spørsmålet. Jenta med det klare «ja»-svaret, informerte om at ho les bøker 5-7 gonger pr. veke, jfr. spørsmål 3, figur 3. Ho vert også triggja av vanskeleg litteratur. Summen av dette tolkar eg som ein indikasjon på at ho faktisk les på ein estetisk måte, då ein så pass høg lesefrekvens saman med lese glede og lese lyst, heller mot at svaret hennar er til å stole på. Sjølv om ho bekreftar at ho av og til misforstår tekstoppgåver og ikkje ville forklare tekstutdraget i siste spørsmålet, så handlar det meir om leseforståinga hennar enn om lesemetoden.

Dei tre gutane, som hevda dei lever seg inn i forteljinga og les «mellom linjene» derav den eine også ord for ord, og som ikkje svara «nei» då dei vart spurt om dei likar å lese, markerte alle for at dei likar å lese «litt». Det varierte kor ofte dei tre gutane, som berre kryssa av for at dei las mellom linjene, les bøker på fritida, alt frå 5-7 gonger i månaden, 1-2 gonger i veka og opp til 3-4 gonger i veka. Dette samsvarar med det PISA-2018 studien kom fram til (Kulbrandstad, 2022, s. 219), der gutar les ein del mindre bøker enn jenter, men likevel kom det fram at ein del gutar synes det er kjekt å lese.

4.1.3 Fritidslesing av bøker



Figur 3

Dei ulike svaralternativa på spørsmålet om: «kor ofte les du bøker på fritida?», som ved første augekast kan sjå relativt like ut og med små nyanseforskjellar, ønska eg å få fram kor ofte elevane sjølve meiner dei les bøker. Dei tre første alternativna, var intensjonen min at skulle gjelde kvar veke. I utgangspunktet kan ein tenkje at 5-7 gonger i månaden vil utgjere det same som 1-2 gonger i veka, men elevar kan lese i «rykk og napp» og då kan dei lese fleire gonger den eine veka og ingen gonger den neste. Derfor vart svaralternativa utforma slik at dette kunne fangast opp. Det siste alternativet, «aldri», er noko fleire elevar sjølve har ført opp på skjemaet som sitt alternativ. Vel 20 % av elevane i klassen valde å bruke dette alternativet.

I PISA-undersøkinga nemnd ovanfor var det nærmare halvparten av dei 15-årige norske jentene som var delvis eller heilt einige i påstanden om at «jeg leser bare hvis jeg må» (Roe, 2020, s. 115 i: Kulbrandstad, 2022, s. 219; Jensen mfl., 2019, s. 19), medan andelen av norske

jamnaldrande gutar var opp mot 70 %. Ifølgje PISA 2018 rapporten viser resultatata ein markant auke hos norske 15-åringar som seier dei ikkje driv med lesing på fritida, og dette er det høgste talet nokon sinne sidan PISA-undersøkingane starta. No seier resultatet at talet i 2018 er kome opp i rundt halvparten av elevane i denne aldersgruppa mot 40 % i 2009 (Jensen mfl., 2019, s. 19; Roe, 2014, s. 141), som berre les av «plik» og ikkje fordi det er lystbetont.

To av fem elevar, som svarte at dei aldri las bøker på fritida, var jenter. Den femte her, ein gut, svarte blankt, og det tolkar eg som at han aldri les. Ingen av dei to nemnde jentene syntes at lesing av litteratur er viktig, og å lese var heller ikkje noko dei likar å halde på med. PISA 2018 undersøkinga (Jensen, 2019, s. 19) fann at skilnadene mellom gutar og jenter som rapporterte om fritidslesing eller mangel på det, var mindre i 2018 enn i undersøkinga for PISA 2009. Dette vert grunngeve med ein nedgang i antal jentelesarar enn tidlegare, ikkje at det var fleire gutar som ikkje les på fritida.

Begge jentene ovanfor bekrefta at dei vart lest for som barn og hadde dermed erfaring med høgtlesing i bøker. Funna her samsvarar delvis med resultatata PISA-undersøkinga kom fram til om at «det ser ut til at det er opplevelseslesingen (skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader) elevene bruker mindre tid på» (Jensen mfl., 2019, s. 19). Dei nemnde elevane utgjør 27,3 % for gutane sin del og 15,4 % av jentene i forsøksklassen. Om dette resultatet hadde sett annleis ut, til dømes at andelen gutar som ikkje les bøker på fritida hadde vore høgare dersom talet på informantar hadde vore mykje større, er umogeleg å fastslå. Med tanke på at det var to fleire jenter enn gutar i den nemnde klassen, så viser likevel resultatet, i likskap med PISA-undersøkinga (Jensen, 2019, s. 19), ein signifikant større andel gutar enn jenter som ikkje les på fritida. Ein faktor som er litt bekymringsfullt med den reduserte fritidslesinga til dagens ungdommar, er at skjønnlitteratur mellom anna er «den typen lesestoff som blant mye annet er egnet for å oppøve elevenes utholdenhet og konsentrasjonsevne» (Jensen, 2019, s. 19). Det betyr at dette kan ha større ringverknader for elevane si leseutvikling og generelt elles i skulekvardagen.

Gutane, som haka av for at dei aldri les bøker, var derimot litt mindre kategorisk når det gjaldt viktigeita av litteraturlesing. «Litt», «veit ikkje», eller både «litt» og «veit ikkje», var alternativa dei nytta seg av. To av dei blei lest for som barn, og den andre av og til som barn. Eit par av dei likar ikkje å lese høgt i klassen, den eine grunngeve det med at det opplevast flaut, og den tredje er åpen for det dersom han veit han ikkje les feil. Alle tre føretrekker at det er læraren som gjennomfører høgtlesinga i klasserommet.

Den største gruppa, dvs. 11 av 24 som tilsvarar 45,83 % av elevane, les bøker berre 1-2 gonger i månaden. Kun ein av dei, ei jente, fører opp både «ja» og «litt» på spørsmålet om ho likar å lese. Ho er også av den oppfatninga av det er viktig å lese litteratur, jfr. spørsmål 4, figur 4. Dei andre som bekreftar at dei les så sjeldan som dette, svarar enten konsekvent nei på at dei likar å lese, eller gir ei lita åpning ved å svare «litt». Nokre få grunnjev svaret sitt med at det er kjedeleg eller for krevjande å lese til at dei likar det noko særleg.

Elevane fekk ikkje spørsmål om kva dei ellers brukar fritida si til dersom dei ikkje les eller om dei les i andre ting enn bøker. Kulbrandstad (2022) peikar på at «boklesing i den fritiden som er disponibel, konkurrerer med andre medier vi ønsker å bruke fritiden på, som fjernsyn og hjemme-pc (s. 221). Tilsvarande dukka opp i PISA 2018 undersøkinga, der elevane meldte om «at de bruker mye tid på internett, sosiale medier og spill, som de selv ikke ser på som leseaktiviteter» (Jensen mfl., 2019, s. 19). Utan at elevane har fått svart på eit spørsmål om kva dei brukar fritida på når ein ikkje les, er det ikkje mogeleg å dra ein konklusjon ut av denne påstanden. Likevel er det nærliggande å tru at Kulbrandstad har rett i sine uttalelsar og erfaringar, og det er også noko vi ser rundt oss til stadigheit. Trenden som viser ein nedgang i lesing i leseundersøkingane (Jensen, 2019, s. 8-9; Kulbrandstad, 2022, s. 217, 219), kan ein ikkje utelukke at langt på veg også stemmer for denne klassen.

To gutar meiner dei har ein lesefrekvens på høvesvis 3-4 eller 5-7 gonger i månaden. Begge opplevde å bli lest for som barn og er usikre på om lesing av litteratur er viktig eller ikkje. Den av dei med lågast frekvens på lesinga si, synes det er kjedeleg å lese sjølv og føretrekker at læraren er den som står for høgtlesinga. Han andre synes det kan vere greit å lese «litt», og er den einaste i heile elevgruppa i forsøksklassen som meiner at oppmuntring heimanfrå er det som skal til for at han skal bli engasjert og motivert til å lese fleire skjønnlitterære tekstar.

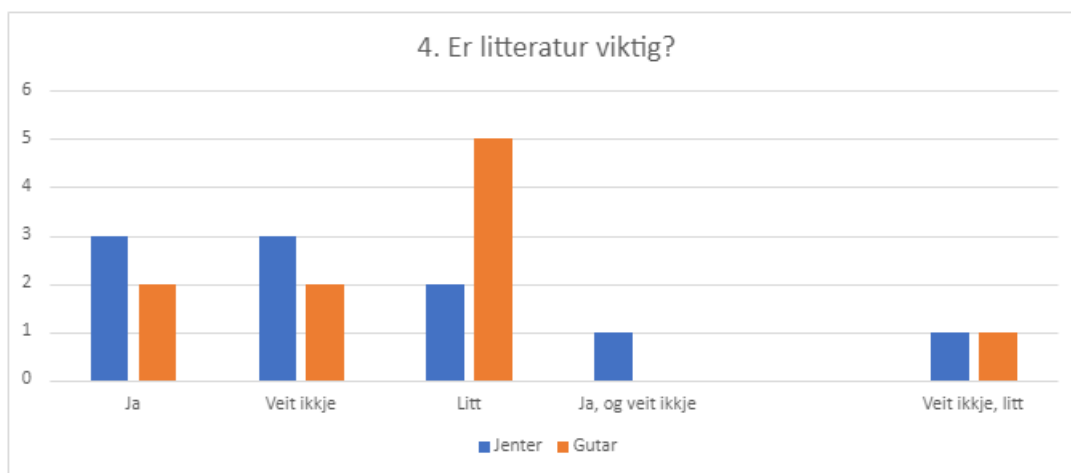
Ei mindre gruppe på tre elevar, to jenter og ein gut, les bøker 1-2 gonger i veka. Ein gut seier han les 3-4 gonger i veka. To av dei med den lågaste frekvensen her, likar ifølgje dei sjølve, ikkje å lese. Dei to andre kan strekke seg til at det er «litt» kjekt å lese. Berre ein av dei synes at lesing av litteratur er viktig, og dei andre er usikre. Flesteparten av dei vart lesen for som barn, og ei jente bekrefta at ho av og til blei lesen for i oppveksten. Alle her likar å lese stille for seg sjølve, men to av dei markerer for at dei også likar at lærar les høgt.

Den gjenståande delen av elevane, er dei to jentene som markerer for at dei les 5-7 gonger i veka. Ei av dei er tydeleg på at ho likar å lese og at ho les estetisk, at ho synes lesing av litteratur er viktig, men at ho samstundes innimellom opplever at ho misforstår tekstoppgåver,

jfr. spørsmål 8, figur 8. Dette inntrykket vert forsterka av at ho ikkje har villa forsøke seg på å forklare tekstutdraget i den siste oppgåva. Den andre jenta er meir usikker, både på om ho likar å lese og om lesing av litteratur er viktig. Ein stor kontrast hos denne eleven er den relativt hyppige frekvensen på lesinga, samstundes som ho har ho kryssa av for at bøker ikkje interesserer henne, ho vert rett og slett ikkje engasjert, jfr. spørsmål 2, figur 2. Begge jentene meiner at det at læraren les høgt i klasserommet, er ein viktig pådrivar for deira eige engasjement for lesing av skjønnlitteratur og motivasjonen sin del til å gå i gang med å lese meir av denne sjangeren. Når det gjeld eiga lesing, likar jentene både individuell stillelesing og høgtlesing av lærar. Ingen av desse to elevane likar derimot å lese høgt sjølve i klassen, og den eine jenta grunnjev det med at ho synes det er flaut.

Oppsummert ser vi at tendensen med jentene versus gutane som ikkje les bøker på fritida i forsøksklassen, samsvarar med resultata som kom fram i PISA 2018 undersøkinga, der det er fleire gutar enn jenter som ikkje fritidsles skjønnlitterære bøker.

4.1.4 Er lesing av litteratur viktig?



Figur 4

Som med spørsmålet ovanfor, fekk elevane i forsøksklassen, reine alternativ som eit utgangspunkt for svaralternativ. Denne gongen var det for å finne ut elevane sitt synspunkt på viktigheita litteraturlesing. Menneske har erfaringsmessig ein tendens til å nedprioritere det ein ikkje synes er viktig, og dersom litteratur blir sett på som uviktig og unyttig, vil motivasjonen og engasjementet vere labert.

Om elevane såg på lesing av litteratur som viktig eller ikkje, var noko som ville vere nyttig informasjon for meg å få sidan dei er ungdommar av i dag. Særskilt med tanke på den

negative lesetrenden av bøker vi har sett for denne aldersgruppa over lang tid (Kulbrandstad, 2022, s. 219). Dersom elevane ikkje synes det er særleg viktig, vil dei då vere motiverte for å legge ned ein ekstra innsats ved å jobbe meir med emnet i skuletimane framover? Det vil i så fall krevje ekstra innsats og energi frå faglæraren i norsk si side om ein heil klasse, ikkje berre einskildelevar, skal motiverast for litteraturarbeid. Negative påverknader på kvarandre er det også ein større fare for når det er mange som er av den oppfatninga at litteratur er uvesentleg. I motsatt fall, ved ein generell positivitet i klassen om akkurat dette spørsmålet, er det lettare å yte ekstra hjelp og tilrettelegging for dei som treng auka motivasjon for å gå i gang. Dette er mellom anna noko Rebecca Oxford og Jill Shearin (1994, i: Roe, 2014, s. 39) skildrar når det gjeld motivasjon innan språklæringsfeltet, og det er at elevane må ha «Positive holdningar til læring», at det er «Klare mål for hva som skal læres, og hvorfor det skal læres», og at «Personlige erfaringer og kunnskaper» er viktige for å oppnå motivasjon i situasjonen når dei skal lære i lesesituasjonen. Har elevane forståing for dette og haldningane på plass, vil ein gjerne sjå på dette spørsmålet som viktig.

På spørsmålet om «Meiner du at lesing av litteratur er viktig?», kunne elevane velje mellom fire ulike svaralternativ. Også her hadde dei moglegheit til å hake av i fleire ruter, dersom det kjendest mest riktig for deira situasjon. Det å tenke på og reflektere over eige standpunkt i eit slikt spørsmål, kan vere nyttig å ta med seg i det vidare arbeidet med emnet. Så lenge læreplanen i norsk, LK20 (Udir, 2020, a) seier at elevane både skal lese, lytte, tolke og forstå skjønnlitterære tekstar på bokmål, nynorsk, dansk og svensk i løpet av åra på ungdomsskulen, er det nyttig for ein lærar i planleggingsarbeidet, å vite noko om kva synet eller innstillinga til elevane i elevgruppa er til dette spørsmålet. Læreplanverket seier òg noko om verdiane i den nye overordna delen, der det mellom anna står nemnd at «skaperglede, engasjement og utforskertrang» er viktige verdiar og skal fokuserast på i undervisninga. Å jobbe med dette, kan ifølge læreplanen, «fremme elevenes læring og lærelyst» (ibid.).

Ein av elevane, ei jente, meinte at det både var viktig å lese litteratur og samtidig at ho var usikker på om ho meinte det likevel. Korleis dette svaret heilt konkret skal tolkast, kjem ikkje fram av spørjeskjemaet, då svaralternativa ikkje hadde noko form for oppfølgingsspørsmål som kunne kasta eit klårare lys over svara til elevane. Likevel er eg av den subjektive oppfatninga at ved å sjå på nokre av dei andre svara til den nemnde jenta, er det mogleg å danne seg eit tydelegare bilete av situasjonen. Jenta likar til dømes ikkje å lese då ho synes det er for krevjande. Ho bekreftar samtidig at ho veldig sjeldan les bøker i fritida, og at ho sjølv meiner ho les skjønnlitteratur med ei blanding av estetisk og efferent metode (Roe, 2014, s.

62-63). Med tanke på det siste spørsmålet, tyder det på at eleven ligg ein stad mellom det Roe (2014, s. 62) omtalar som «små barn vil som regel lese en skjønnlitterær tekst helt bokstavelig, mens større barn og voksne vil kunne tolke teksten og forstå den på et dypere plan» når det gjeld kor langt ho er komen i si eiga leseutvikling. Når det samtidig kjem fram kor stor innverknad tidlegare kompetanse og erfaring med skjønnlitteratur har på leseprosessen og eleven sin evne til å forstå og tolke tekstar, vil det at denne jenta aldri blei lest for som barn eller i oppveksten, jfr. spørsmål 9, figur 9, kunne forklare noko av årsaka til at ho på dåverande tidspunkt, framleis låg og vippa mellom å avkode ord for ord eller å lese for å lære (Kulbrandstad, 2022, s. 46; Roe, 2014, s. 25). Med denne informasjonen om liten litteraturkompetanse frå før, må det på bakgrunn av det Roe hevdar ovanfor, kunne seiast å vere forståeleg at eleven føler seg noko usikker på kor viktig det er å lese litteratur.

To elevar, ein gut og ei jente, valde fleirvalssvar på dette spørsmålet og kryssa av for at dei både syntes det var «litt viktig» og at dei ikkje visste om det var viktig. Begge bekreftar at dei ikkje likar å lese sjølve, den eine, guten, grunngjev svaret sitt med at lesing er kjedeleg og for krevjande å halde på med. Som barn blei jenta lesen for, medan guten av og til opplevde å bli lest høgt for som liten. Ingen av dei seier dei blei lest for som litt eldre barn. Guten les aldri bøker på fritida. Jenta, derimot, svarar at ho les bøker 1-2 gonger i veka. Når dei les skjønnlitteratur, hevdar begge at dei driv med estetisk lesing (Roe, 2014, s. 62-63; Kulbrandstad, 2022, s.257). Bakgrunnen deira som kjem fram i svara, viser at dei har noko erfaring med litteratur med seg i bagasjen frå tidlegare, og eg tolkar det derfor som at dei gjer seg nokre metakognitive refleksjonar over leseprosessen sin (Kulbrandstad, 2022, s. 241).

Fire av elevane i klassen hadde tatt eit klårt standpunkt og svarte nektande på at dei synes lesing av litteratur er viktig. Her dominerte jentene i forhold til gutane med tre mot ein. Alle svarar i tillegg at dei ikkje likar å lese, spørsmål 1, figur 1, og at dei aldri les bøker på fritida eller nytta alternativet om 1-2 gonger i månaden. Berre guten meiner han driv med estetisk lesing av skjønnlitteratur (Roe, 2014, s. 62-63; Kulbrandstad, 2022, s.257), medan to av jentene kryssa av for at bøker ikkje interesserer dei. Den siste markerte for at når ho les, driv ho med efferent lesing. Alle fire blei lest for som barn. Dei fire elevane i denne gruppa var einige om at de iføretrekker høgtlesing av lærar eller medelevar. Når ein også ser at fleirtalet her ikkje har villa svara på leseforståingsoppgåva i spørsmål 14, figur 14, ei prøvde utan å lukkast med å trekke ut essensen frå tekstutdraget, kan ein tenkje seg moglegheita av at nokre av desse elevane vil høyre inn under gruppa av svakare lesarar i klassen (Kulbrandstad, 2022, s. 219; Jensen m.fl., 2019, s. 9). Særskilt med tanke på at tre av dei fire, alle jenter, av og til

opplever å misforstå tekstoppgåver dei skal arbeide med. Dette blir ein uansett ein hypotese og kan ikkje konkluderast med, utan å ha fleire data tilgjengeleg. I forhold til leseforskninga generelt og for norske 15-åringar, jfr. PISA-2018 undersøkinga (Jensen m.fl., 2019, s. 9), så er det noko uvanleg at jentene i klassen dominerer versus gutane i dette spørsmålet.

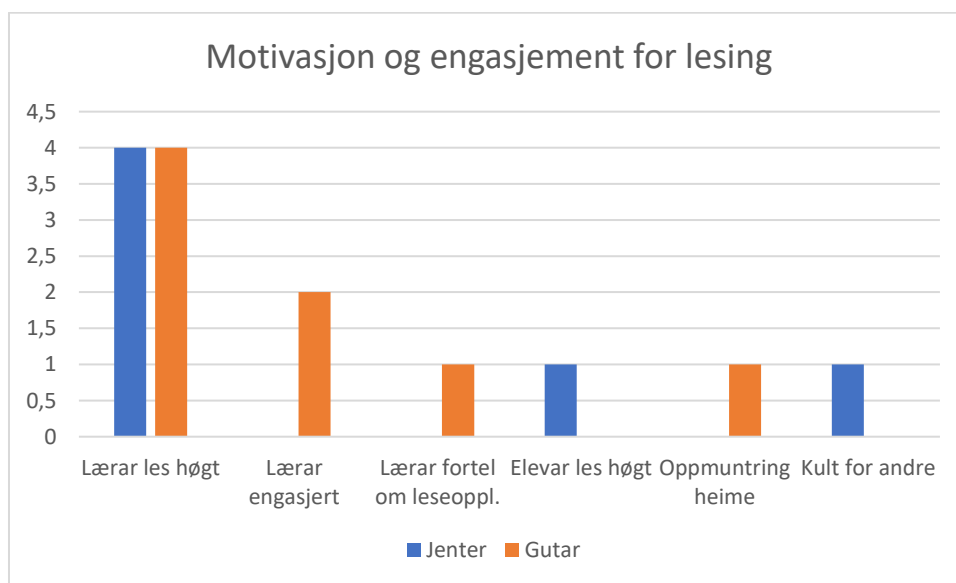
Vel 20 % av elevane i klassen var usikre på om lesing av litteratur er viktig. Tre jenter og to gutar markerte for dette alternativet. I denne gruppa svarte også fire av fem at dei likar litt å lese. Ei jente og ein gut var av den meining at dei les mellom linjene og lever seg inn i forteljinga når dei les. Resten av gruppa kryssa av for at dei driv med efferent lesing eller at bøker ikkje interesserer dei. Det varierte også mellom om dei vart lesen for som barn, av og til som liten, eller at dei aldri blei lest for i oppveksten. Frekvensen på fritidslesinga av bøker var alt frå ingen lesing i det heile til 5-7 gonger pr. i veka. Sett i lys av ei så stor variasjonsbreidd mellom dei ulike svara innad i gruppa, er det umogleg å komme fram til eit fasitsvar på kvifor dei er usikre på viktigheita av litteraturlesing, då dei fleste har erfaring med høgtlesing som barn og difor til ein viss grad veit kva det går i. Alle, utanom ein, les også noko litteratur på fritida, om enn i sterkt varierende grad. I motsetnad til dei andre usikre elevane, så var det kun ein av gutane som haka av for at han ikkje opplever å misforstå tekstoppgåver, jfr. spørsmål 8, figur 8. Dette var kanskje den gruppa med størst skilnader i fleire av dei andre svara det vart spurt om.

Den gruppa som var litt meir åpen for at lesing av litteratur er viktig, hadde flest gutar. Godt og vel 45 % av gutane i klassen valde alternativet «litt» mot i overkant av 15 % av jentene. Eit paradoks her er at av dei sju elevane i denne gruppa som er noko positive til at litteratur er viktig, så finn ein om lag like mange elevar som berre les bøker 1-2 gonger i månaden, som i gruppa som meiner at fritidslesing ikkje er viktig. Berre ein av desse elevane, ein gut, trur at høgtlesing kan føre til at han vil bli meir engasjert og interessert i å lese bøker. Heile seks av sju tok utfordringa og forsøkte å forklare med eigne ord kva tekstutdraget i spørsmål 14 handla om. På tross av gode forsøk frå elevane si side, var det etter mi subjektive meining berre ein elev, igjen ein gut, som traff essensen og skjøna generelt sett kva det dreide seg om. Ein annan elev er inne på at det kan handle om mobbing, men skriv ikkje noko meir enn det.

Det siste alternativet under dette spørsmålet er dei som var positive og meiner at lesing av litteratur er viktig. Ikkje overraskande finn vi også nær halvparten av dei ni elevane i klassen som seier dei les estetisk (Kulbrandstad, 2022, s. 257; Roe, 2014, s. 62-63) under eiga litteraturlesing og som berre brukte dette svaralternativet. Også halvparten av elevane i klassen som ikkje opplever at dei misforstår tekstoppgåver, finn vi i denne gruppa. På tross av

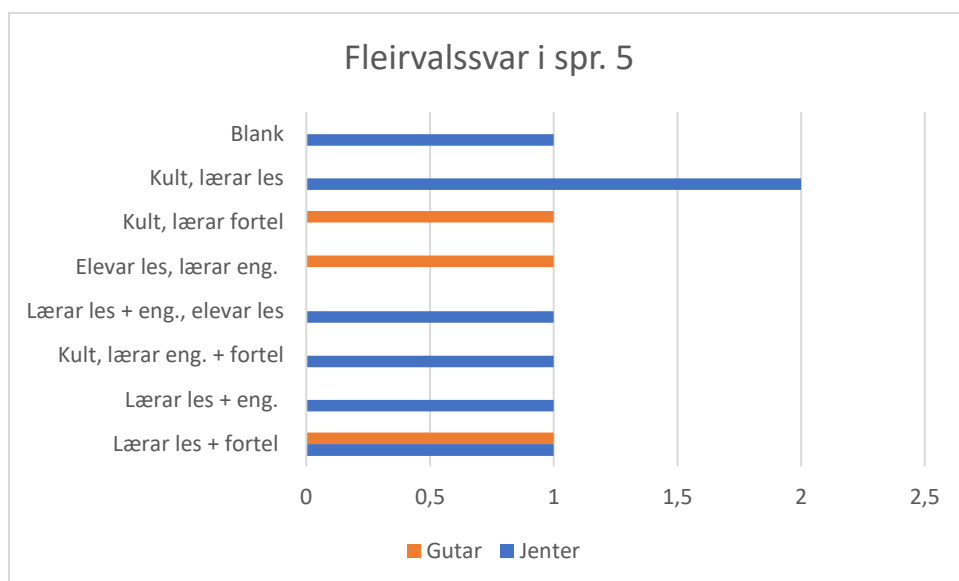
dette, så har heile tre av dei fem elevane i «ja»-gruppa, ikkje ville prøve seg på å forklare tekstutdraget i spørsmål 14 med eigne ord, jfr. figur 14. Dei to siste forsøkte, traff essensen og gir ei eiga lita tolkning begge to. Berre ein av elevane i denne gruppa, ein gut, seier at han ikkje likar å lese. Dei andre er delvis positive eller likar å lese generelt sett. Alle føretrekker at læraren les høgt i klasserommet eller at han fortel om sine leseopplevingar for at dei skal bli engasjerte for å lese meir litteratur sjølve. Basert på ovannemnde informasjon, er det nærliggande å tru at denne gruppa elevar med tre jenter og to gutar, høyrer til dei som kan definerast som sterkare lesarar i PISA-2018 undersøkinga (Jensen, Pettersen og Frønes m.fl., 2019, s. 9; Kulbrandstad, 2022, s. 219). Ved å ta eit så klårt standpunkt til at dei meiner litteraturlesing er viktig og saman med den andre informasjonen nemnd ovanfor, kan det tyde på at dette er elevar som er godt i gang med å overvake sin eigen leseprosess og er medvitne metakognisjon i lesearbeidet sitt (Kulbrandstad, 2022, s.241).

4.1.5 Motivasjon og engasjement for å lese litteratur



Figur 5a)

Elevar som valde å markere for fleire alternativ under spørsmål 5:



Figur 5b)

I det øverste skjemat for dette spørsmålet, nr. 5a), var tanken å gje respondentane 6 svaralternativ for å fange opp eit så breitt grunnlag som mogleg. Grunna at ein god del av informantane nytta seg av fleire alternativ, vart variasjonsbreidda vel stor, og eg valde derfor å lage eit underskjema som viser kombinasjonane dei har avgitt.

Spørsmålet elevane måtte svare på var: Kva skal til for at du skal bli motivert og engasjert til å lese meir skjønnlitteratur, f.eks. romanar, noveller, dikt, eventyr, fantasy, osv.? Spørsmålet vart i utgangspunktet stilt med reine svaralternativ, der elevane skulle hake av for den varianten som stemmer best overeins med det som subjektivt gir dei motivasjon. Figur 5a) syner dei elevane i forsøksklassen som gjekk for dei reine alternativa. Som med dei andre spørsmåla i spørjeskjemaet, kunne elevane også markere for fleire alternativ dersom dei meinte det var fleire faktorar som etter deira syn, påverkar motivasjonen deira. Elevane som valde både to og tre alternativ, går fram av figur 5b).

Kva for faktorar som må på plass for at elevane i forsøka skal bli motiverte og engasjerte til å lese meir skjønnlitteratur, varierer frå elev til elev. Dei nemnde forslaga er skjønnlitterære tekstar som dei fleste elevar har høyrte om i tidlegare skulegang, har vorte eksponert for på fritida, eller har lese og arbeidd med på ungdomsskulen. Det ville dermed ikkje vere fullstendig ukjend materiale dei skulle uttale seg om.

Over halvparten av elevane i klassen meiner at det at læraren les høgt for dei i klassen, er med på å motivere og engasjere dei til å lese meir skjønnlitteratur. Berre ein av elevane svarte at oppmuntring heimanfrå kunne gje same effekt på motivasjonen og engasjementet hans. Det er

eit overraskande lite antal når studiar viser at støtte frå føresette, og at det sosiokulturelle miljøet elevane er oppvaksen med, har stor betydning for at elevane skal ville gå i gang med lesing (Kulbrandstad, 2022, s. 61).

Roe tar i boka si opp at «Motivasjon er også et nødvendig utgangspunkt for en leseaktivitet» (2014, s. 93) og legg til at det viktigaste for elevane sin motivasjon for å gå i gang med å lese, er at læraren gjer greie for nytteverdien ved teksten ein skal i gang med. Dei må altså først og fremst få kjenne på det velkjende uttrykket: «what's in it for me» for å bli motiverte. Her har læraren ei viktig oppgåve framføre seg med å forklare elevane sine på ein forståeleg og realistisk måte, kvifor han meiner dei har mykje igjen for å lese bøker og fordelane med dette.

Å aktivere førkunnskapane til elevane, både det dei har fått med seg under tidlegare skulegang eller noko dei har høyrte eller fått kjennskap til heimanfrå, er noko Roe meiner er neste steg på vegen for å gje elevane motivasjon for lesing (Roe, 2014, s. 93). På denne måten vil elevane lettare kunne sjå samanhengen mellom den kompetansen dei allereie har opparbeidd seg om emnet og innhaldet i den nye teksten dei skal i gang med å lese.

Det at ein signifikant større andel av elevane i forsøksklassen kryssa av for at læraren si høgtlesing, er det som kan motivere og engasjere dei for meir lesing av skjønnlitteratur, fell saman med det Roe omtalar som å «tenke høyt» (2014, s. 103). «Når teksten er vanskelig eller tung å forstå, er det noen ganger til hjelp å lese den høyt for å få satt ord på de vanskelige punktene og samtidig «høre» egne tanker under lesingen» (Roe, 2014, s. 103). Det er altså høgtlesing som ho redefinerer som «høgttenking». Dette er ein lesestrategi Roe peikar på har blitt undersøkt tidlegare gjennom ulike studiar, og noko som har gitt elevar fleire fordelar. Til dømes viser ho til at resultatane av studiane indikerer at bruk av denne strategien med «høgttenking», gjer elevar til aktive deltakarar i leseprosessen sin, dei blir meir medviten si eiga lesing, og betrar leseforståinga si. Best effekt fekk ein når «læreren foretar en så autentisk modellering av høyttenkningen som mulig» (Roe, 2014, s. 103).

Heile 14 av dei 24 elevane i klassen har, som einaste svaralternativ eller del av fleirvalssvar, kryssa av for læraren si høgtlesing som ein stor motivasjonsfaktor for eiga lesing. Dei fleste av dei likar ikkje å lese generelt sett. Fleire av dei grunngjev dette med at det å lese opplevast som kjedeleg å drive på med. Ein svært liten andel av elevmassen, to jenter, som meiner at læraren si høgtlesing vil gje dei motivasjon for vidare lesing av skjønnlitteratur, seier at dei likar å lese. Derimot er det ingen av dei som likar noko særleg grad å lese høgt i klassen slik at medelevar høyrer på. Den eine kan gjere det av og til, men ho kjem ikkje med noko nærare

info om kvifor. Ho er heller ikkje avhengig av kva andre meiner om lesing for å bli engasjert. Den andre synes rett og slett det er flaut å lese høgt og som andre skal høyre på. Denne eleven oppgir også at hennar engasjement for lesing i stor grad er avhengig av kva andre synes og meiner om lesing som praksis.

Körling går så sterkt ut at ho hevdar at «Høytlesing er en kjærlighetserklæring» (2015, s. 49), at interesse avlar interesse. Med det meiner ho at dersom t.d. føresette heime viser interesse for leksene til barna eller ungdommane sine og gjerne les noko av det høgt, vil det igjen kunne generere interesse hos avkommet. Det same kan vi tolke det som at når læraren i klasserommet les høgt for elevane sine og utstrålar engasjement og entusiasme for det ein les, så vil dette ofte smitte over på elevane på ein positiv måte. Høgtlesinga kan gje ei god stund av fellesskap og tilhøyrsløse, og styrke relasjonen mellom elevane og læraren.

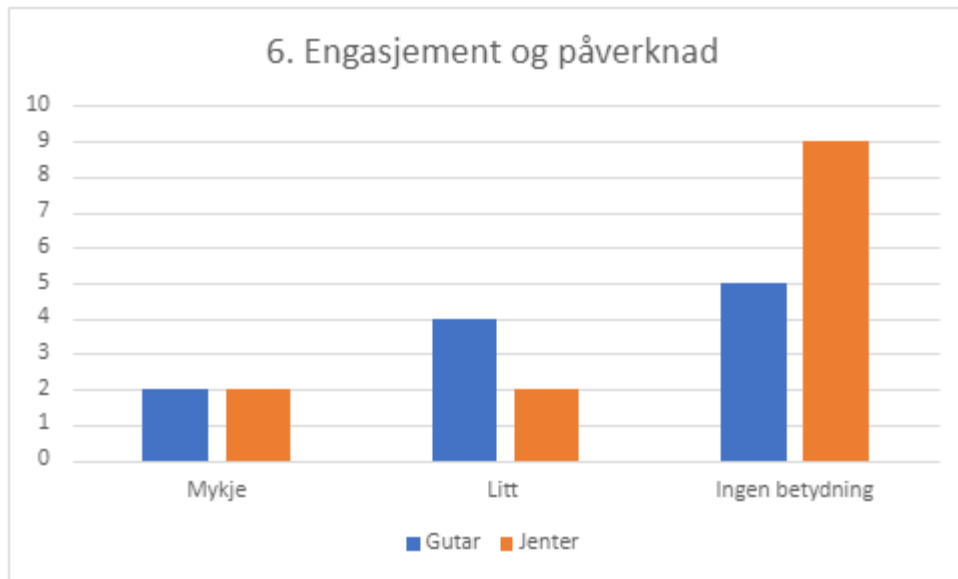
«Vis at du er en leser» (Kverndokken, 1989, s. 18 i: Kulbrandstad, 2022, s. 225) startar forfattaren boka si «litteraturformidlers hustavle» med. Ifølgje han er det svært viktig at læraren går føre med eit godt eksempel og viser elevane at han sjølv er ein interessert og ivrig boklesar. Vidare legg Kverndokken til at elevane må få høyre om læraren sine eigne leseopplevingar, noko som fordrar at læraren til ei kvar tid er oppdatert på kva som fins av litteratur for den aktuelle aldersgruppa.

I forsøksklassen er det berre gutar, tre totalt, som har markert for at læraren sitt engasjement eller at læraren fortel om eigne leseopplevingar, er det som skal til for at dei sjølve blir motiverte for å lese fleire skjønnlitterære bøker. Dei har ikkje nytta fleirvalsalternativ. Gutane utgjer ein åttandedel av talet på elevar i klassen som meiner at eitt av desse alternativa er viktige for eigen motivasjon. Den av gutane som føretrekker at læraren fortel om sine leseopplevingar, likar verken å lese høgt sjølv eller at læraren gjer det. Han vert heller ikkje trigga eller motivert av litteratur som han kan strekke seg etter, jfr. spørsmål 7, figur 7. Dei andre to var usikre når det gjaldt dette spørsmålet, og spørsmålet var i tillegg vanskeleg å forstå for den eine av dei. Alle tre har markert for at dei ikkje blir engasjert av bøker, og den eine har i tillegg kryssa av for at han les ord for ord når han les skjønnlitteratur. To av gutane blei lest for som barn medan den siste aldri har opplevd å bli lest for i oppveksten. Berre ein av dei svarar at han likar å lese «litt». Dei to andre svarar høvesvis eit klårt «nei» og at å lese er «kjedeleg». Det siste svaret tolkar eg som at han ikkje likar å lese.

Utanom desse elevane, har to jenter og to gutar kryssa av for at dei enten ønskjer at læraren viser engasjement, eller kjem med eigne opplevingar av litteratur dei har lese. I tillegg ønskjer

dei at å lese skjønnlitteratur skal bli oppfatta som kult, spesielt av medelevar, eller i kombinasjon med at læraren les høgt. Ein tredje gut kombinerer alternativa om læraren sine leseopplevingar og engasjement med at det må bli sett på som kult av andre. Totalt dreier dette seg om nærmare halvparten av alle elevane i den omtala klassen.

4.1.6 Engasjement for lesing og påverknad



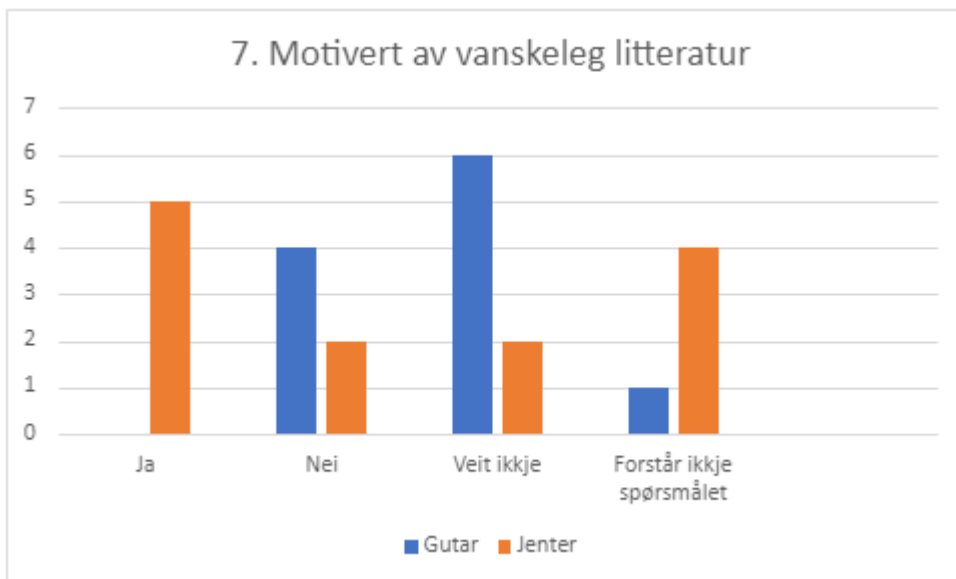
Figur 6

Skjemaet for spørsmålet om: «Kva trur du det har å seie for ditt engasjement kva dei andre i klassen eller vener synes om lesing?» vart utarbeidd med berre tre svaralternativ. Eg kunne ha vald å gå for ei utviding med fleire graderingar innanfor desse variantane, til dømes «liten betydning» i tillegg til «ingen betydning», og «svært mykje» saman med «mykje». Mi subjektive vurdering for denne aldersgruppa og den overfladiske kjennskapen eg hadde til forsøksklassen, var at dei skisserte alternativa med «mykje», «litt» eller «ingen betydning», ville vere svært konkret å forhalde seg til og at det ikkje ville gje rom for usikkerheit hos den einskilde eleven. Enten meiner dei at det har betydning, eventuelt berre delvis, eller så spelar det inga rolle for engasjementet deira kva andre meiner om lesing.

Det ville vere interessant for meg å vite om det var skilnader å sjå mellom kva jenter versus gutar svarte på dette spørsmålet. Resultata viser at kjønnsmessig var det like mange gutar og jenter som syntes at meiningane til vener eller medelevar, hadde stor påverknad for leseengasjementet deira.

Blant elevane som markerte for at andre sine synspunkt ikkje hadde noko som helst betydning for deira eiga haldning til lesing, utgjorde dette 58,33 % av alle elevane i klassen. Av desse var det 64,3 % gutar og 35,7 % jenter. Når vi har i tankane at forskning viser det er størst andel gutar som er svake lesarar (Jensen mfl., 2019, s. 9-10), så er dette eit interessant resultat. Det at det er andre faktorar som kan spele inn i leseengasjementet deira og at dei ikkje er avhengige av kva andre meiner om lesing for eventuelt å like å lese sjølve eller ikkje, er spanande. Med berre tre variantar å krysse av for, gav ikkje svaralternativa på spørjeskjemaet noko rom for å utdjupe dette nærmare i form av eit oppfølgingsspørsmål.

4.1.7 Utfordrande litteratur som triggar for lesing



Figur 7

På spørsmålet om: «Blir du trigga av vanskeleg litteratur, dvs. litteratur som kan virke litt utfordrande å forstå?», valde eg at elevane skulle få kun fire svaralternativ å velje mellom og ikkje måtte vurdere endå fleire nyansar. Bakgrunnen for dette var at for elevar på ungdomstrinnet, har eg av erfaring sett at det konkrete og enkle ofte er det beste. Dess fleire variantar å velje mellom, dess meir usikre blir ein del elevar på kva dei skal svare og med det faren for at valet deira kunne bli noko unøyaktig. Hadde elevane vore noko eldre, t.d. på vidaregåande nivå, ville spørjeskjemaet etter mi meining kunne innehalde større variasjonar i svaralternativa. Om ein samanliknar svara elevane i klassen gav på nokre av dei andre spørsmåla, der dei også hadde moglegheit for å hake av ved alternativet «veit ikkje» eller «litt», så viser det at nokre av elevane i denne tiandeklassen er til dels usikre på si eiga

mening. Det kjem mellom anna fram når dei har tatt eit klårt standpunkt enten for eller mot, og i tillegg har kryssa av for eit alternativ to, eventuelt også eit nummer tre. For å unngå for stor grad av «usikre» svar eller å gje dei for mange alternativ, valde eg å gje informantane desse alternativa på spørsmålet.

Vert elevar i dag motiverte og engasjerte av å arbeide med litteratur som dei må jobbe litt med for å forstå og få «taket» på? Sidan elevane i den nemnde forsøksklassen går siste året på ungdomstrinnet, og snart skal i gang med å velje vidaregåande opplæring, må ein anta at den generelle modninga deira i norskfaget, er komen på eit slikt nivå at dei kan svare på om utfordrande litteratur inspirerar dei til å bli betre eller ikkje.

Vel 20 % av elevane svarar at dei «forstår ikkje spørsmålet». Det er absolutt mogleg at ordet «trigga» var eit totalt ukjent omgrep for elevane i klassen. Sjølv om ei forklaring på kva ein ville fram til med spørsmålet, var lagt til like i etterkant av omgrepet, var det likevel ein relativt stor andel som ikkje kunne reflektere over og ta eit standpunkt til dette. Den største andelen i denne gruppa var jenter. Ifølgje PISA 2018 undersøkinga framgår det at det er gutane som var i fleirtal blant norske 15-åringar, der resultata viste at 26 % av gutane var definerte til å vere svake lesarar (Jensen m.fl., 2019, s. 9) mot berre 12 % av jentene. I denne aktuelle gruppa i forsøksklassen var fire av fem jenter og dei utgjorde 16,67 % av jentene totalt i klassen. Det går ikkje fram av spørjeskjemaet om dei ser på seg sjølve som gode lesarar eller ikkje, men statistisk sett i forhold til den ovannemnde PISA-undersøkinga, vil minst ei av jentene i klassen og som ikkje forsto spørsmålet, vere definert som svak lesar. Kulbrandstad (2022) anbefalar at «I undervisningen blir det derfor viktig å skape situasjoner der elevenes oppmerksomhet også rettes mot lesing som en prosess der vi skaper forståelse» (s. 244).

Ser ein denne andelen i lys av det faktum at heile 79,2 % av elevane i forsøksklassen svara «ja» eller «av og til» på spørsmålet om dei av og til misforstår kva det blir spurt om i tekstoppgåver, jfr. spørsmål 8, figur 8, så kan det at så pass mange ikkje forsto kva eg ønska svar på i spørsmål 7, sjå ut til å ha ein samanheng med kvarandre. Det kan tolkast som at delvis eller heilt manglande forståing, ikkje berre gjaldt det aktuelle spørsmålet dei var stilt, men at dette også er ei generell utfordring dei opplever når dei arbeider med tekstar eller tekstutdrag.

«Å utvikle litterær kompetanse krever at en får bred erfaring med ulike teksttyper. Det gjelder ikke bare ulike sjangre, men også eldre tekster og tekster fra andre kulturer» (Wicklund, 2018,

s. 29). Vidare peikar dei på at den litteraturen ungdommar i dag møter på gjennom media og kommersielle aktørar for bøker, er det som først og fremst verkar inn på kva for litteratur elevane blir eksponerte for. Dette igjen får konsekvensar for at eldre litteratur blir valt vekk til fordel for nyare samtidsverk og som er lettare for dei å forstå. Ifølgje Wicklund (2018, s. 29) har skulen ei viktig rolle her, slik at elevane kan få oppleve eit variert utval tekstar som dei gjerne ikkje ville ha funne fram til på eiga hand utan hjelp. Ikkje alle elevar har tilgang på litteratur som er ukjent eller utfordrande å forstå på heimebane, slik at dette understøtter det faktum at skulen bør legge opp til dette i undervisninga.

Elevar på ungdomstrinnet «søker fortsatt bøker som gir mulighet for involvering og identifikasjon, men de vil ha bøker som også gir dem noe å tenke på og forteller om livet slik det er» (Wicklund, 2018, s. 25). Kanskje er ein som lærar ofte ikkje flink nok til å ta omsyn til dette når ein planlegg litteraturen ein skal nytte i undervisninga si. Sjølv om læreplanen (Kunnskapsdept., 2019c) seier at ein også skal få kjennskap til eldre tekstar før ein går ut av grunnskulen, vert dette i mange tilfelle berre praktisert det siste året og med eit lite utval tekstar. I studien Sylvi Penne (2010) gjennomførte i ungdomsskulen for å undersøke litteraturundervisninga elevane fekk, kom ho fram til «at når elevene selv får velge bok eller film de skal arbeide med, velger de innenfor noe de allerede kan». Vidare peikar ho på at «dermed fungerer ikke oppgavene til å utvide deres repertoar av tekster og virkemidler, men derimot til at de reproducerer det de allerede kan. Dette er lite intellektuelt utfordrende, og det skjer i liten grad noen utvidelse av elevenes kunnskap» (Penne, 2010, i: Larsen, Wicklund og Sørensen, 2018, s. 29).

Eit pedagogisk grep som kan hjelpe elevane med tekstar dei opplever vanskelege og nærmast umoglege å forstå, er å «tenke høyt». På den eine sida får dei «satt ord på de vanskelige punktene» og på den andre sida «samtidig «høre» egne tanker under lesingen (Roe, 2014, s. 103) når dei les høgt.

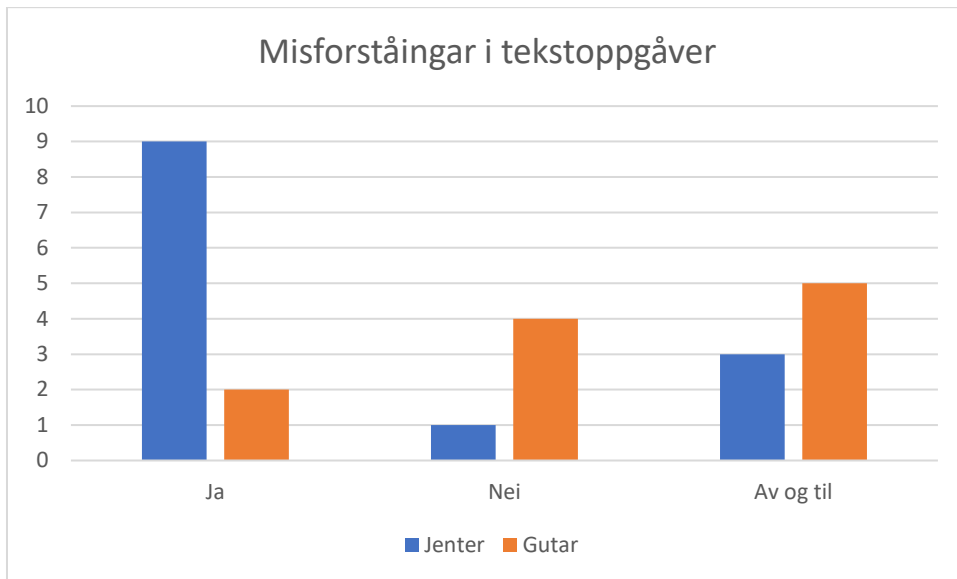
Svært mange av gutane i klassen svarte at dei enten ikkje blir «trigga» av vanskeleg litteratur eller at dei er usikre. Om det siste kan skuldast at det føltes lettare eller betre å svare «veit ikkje» enn «forstod ikkje spørsmålet», skal vere usagt. Kanskje har dei ikkje tenkt over problematikken tidlegare heller. Ein stor andel av dei ovannemnde elevane, kryssa også av for at dei ikkje likar å lese eller berre delvis på spørsmål 1 i skjemaet. Det kan ikkje konkluderast ut i frå svara at desse elevane høyrer til gruppa av svake lesarar, men med tanke på at så mange norske 15-årige gutar skårar på at dei ligg i nedre skikt når det handlar om lesing (Jensen m.fl., 2019, s. 9), vil det, statistisk sett, vere fleire representantar frå denne kategorien

i den nemnde gutegruppa. Jensen m.fl. (2019) fann gjennom PISA-2018 undersøkinga at «elever som presterer lavere enn nivå 2, kan ha store problemer med å lese selv enkle tekster» og legg til at «i norske klasserom er det også mange andre elever – særlig gutter – som ikke mestrer de mest grunnleggende leseoperasjonar» (s. 10). Årsakene kan vere mange til at dette særskilt gjeld så mange gutar, men forskarane veit mellom anna at «elever med lav motivasjon vil mestre færre leseoperasjonar, særlig ved at de lesar mindre og ikkje søker utfordringar, og stagnerer dermed på lavt nivå» (Jensen, Pettersen og Frønes m.fl., 2019, s. 10).

Dei fem elevane i klassen som svarte «ja» på at dei blir triggja av utfordrande litteratur, var alle jenter. Interessant var det at fleirtalet av jentene svarte «nei» på at dei likar lese i det første spørsmålet i skjemaet. Kun ei jente svarte «ja». Fleire norske 15-årige jenter enn gutar blei i PISA-2018 undersøkinga definerte som høgtpresterande lesarar, dvs. at dei ligg på nivå 5 eller 6. Jentene i denne nivågruppa utgjorde 14 % av deltakarane mot 8 % av gutane (Jensen, Pettersen og Frønes m.fl., 2019, s.9). Skal ein samanlikne dette PISA-resultatet med forsøksklassen, vil det knapt vere ei av jentene som svarte «ja» på at ho blir triggja av vanskelig litteratur, som vil tilhøyre det øvste nivået for lesing. Dei norske forskarane som analyserte PISA-2018 resultatane, skriv at «I skjønnlitterære tekster må lesarne trekke avanserte slutningar og tolke litterære figurer og symboler» (Jensen, Pettersen og Frønes m.fl., 2019, s.10). Dette vil, ifølgje forskarane, elevane på det høgste nivået meistre. Vanskeleg litteratur kan ein då anta at triggjar gruppa av høgtpresterande lesarar meir enn lesarar på eit lågare nivå.

Ser vi på resultatane som kjem fram blant elevane på dette spørsmålet, kan ein sjå at det berre er jenter som bekreftar at dei vert triggja av vanskeleg litteratur, noko som kan samsvare med at fleire jenter enn gutar ifølgje PISA-2018 undersøkinga er definerte som lesarar på høgste nivå. Gutane i forsøksklassen dominerte av dei som markerte for at dei ikkje blir triggja, eller var usikre, og undersøkinga nemnd ovanfor bekreftar at gutane er i fleirtal når det gjeld å vere på nivået med lågtpresterande lesarar. Eit resultat som var noko overraskande, var at det var fleire jenter enn gutar i klassen som kryssa av for at dei ikkje forstod kva spørsmålet betydde.

4.1.8 Utfordringar med tekstoppgåver



Figur 8

Også på dette spørsmålet fekk elevane berre tre alternativ å velje mellom, slik diagrammet viser. Enten meiner du sjølv at du innimellom misforstår tekstbaserte oppgåver, berre av og til, eller aldri.

Fleire av elevane i forsøksklassen markerte for at dei av og til misforstår kva det faktisk blir spurt om i ei tekstoppgåve. Så mange som 9 av dei 13 jentene svarte «ja» på dette spørsmålet mot berre to av 11 gutar. Dette tilsvarar 69,23 % av jentene i klassen og berre 18,12 % av gutane.

Resultata viser også at det var fleire gutar enn jenter som svarte «nei» på dette spørsmålet og som ikkje opplever at dei misforstår nokre av tekstoppgåvene dei møter på i undervisninga. Av dei fire gutane som svarte nektande på dette, bekrefta tre av dei at dei les mellom linjene når dei les og samstundes lever seg inn i forteljinga. To av dei tre svarar begge at dei likar at læraren les høgt i klassen på spørsmål nr. 5, figur 5, den eine også at medelevar les høgt, og at dei vart lest høgt for som barn. Derimot har ingen av dei to vilja forsøkt seg på å forklare med eigne ord kva tekstutdraget handlar om, jfr. spørsmål 14, figur 14. Her let begge elevane felte vere blanke. Korleis eg skal tolke «nei»-svaret deira på om det hender at dei misforstår tekstoppgåver, opp mot at dei ikkje vil prøve seg på å fortelje kva det seinare tekstutdraget dreier seg om, gir ei viss usikkerheit om korleis det eigentleg ligg an med leseforståinga deira. Den tredje av desse gutane forsøkte seg på å forklare tekstutdraget med eigne ord, og har etter

mi subjektive meining, oppfatta essensen av innhaldet og forstått kva det dreide seg om. Denne eleven haka også av for å lese bøker ein til to gonger i veka, og at han synes lesing av litteratur er viktig. Dette saman med den estetiske lesinga (Roe, 2014, s. 62-63) han sjølv markerer for at han gjer når han les skjønnlitteratur, jfr. spørsmål to, figur 2, gir ein god indikasjon på at svaret hans, om at han ikkje misforstår tekstoppgåver, stemmer overeins med verkelegheita.

Kun ein av dei fire kryssa av for at han les ord for ord og ofte ikkje forstår heile handlinga, jfr. spørsmål to, figur 2. På den eine sida samsvarer ikkje dette heilt med det at han seinare i spørjeskjemaet svarar «nei» på at han av og til misforstår tekstoppgåver. Når han samstundes berre svarar «nei» på spørsmål 14, figur 14, om han kan forklare tekstutdraget med eigne ord og lar skrivefeltet vere blanke, så tolkar eg det som at det eksisterer ei viss usikkerheit om realibiteten i svaret på det opprinnelege spørsmålet i nr. 8. På den andre sida er det ein moglegheit for at denne eleven ikkje set likskapsteikn mellom lesing av skjønnlitteratur og handlinga i forteljinga, og tekstoppgåver i ulike fag på skulen. Den same eleven er også usikker på om lesing av litteratur er viktig, han svarar at han likar å lese «litt», men vel å ikkje krysse av for nokre av alternativa om kor ofte han les bøker på fritida. Eleven vart også lesen høgt for som barn og likar best at læraren les høgt i klassen i dag.

Den einaste jenta som svarte «nei» her, hadde også haka av for at ho likar å lese, at ho meiner at lesing av litteratur er viktig, og at ho les mellom linjene når ho les skjønnlitterære bøker. Ikkje minst viste denne eleven at ho kunne forklare med eigne ord kva tekstutdraget i spørsmål 14, figur 14, handlar om og at dette samsvarar med mi subjektive oppfatning av det oppgitte avsnittet.

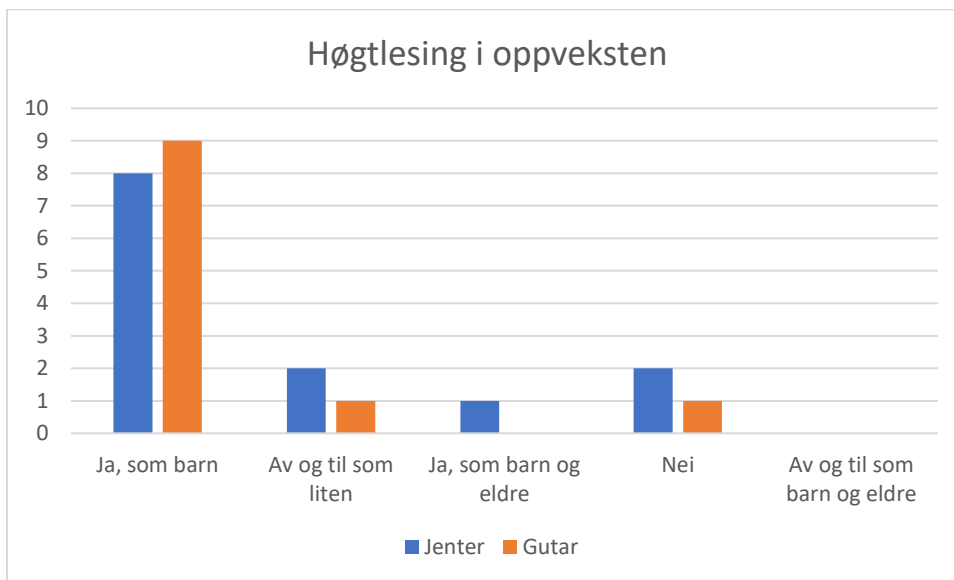
Fem gutar hadde markert for at dei av og til misforstår ei tekstoppgåve. Ingen av desse elevane likar generelt å lese, men to av dei hadde kryssa av for «litt», jfr. spørsmål ein, figur 1. Ein av dei synes det er for krevjande å lese, og den same eleven ilag med to andre, er av den meining at å lese er kjedeleg. Alle fem blei lesen høgt for som barn eller av og til som liten, og berre tre av dei prøvde seg på å forklare med eigne ord kva tekstutdraget i spørsmål 14, figur 14, handla om. På dette spørsmålet svarta to av dei fem at dei ikkje skjønna eller visste kva tekstutdraget dreide seg om, ein misforsto utdraget heilt, og dei to siste er inne på at det dreide seg om mobbing. Dette tolkar eg at kan samsvare med deira eiga oppfatning om at dei av og til misforstår oppgåver skrivne som tekst.

Det var to gutar som klårt og tydeleg markerte for at dei av og til misforstår tekstoppgåver. Begge oppgir at bøker ikkje interesserer dei, at dei fritidsles bøker ein til to gonger i månaden og at dei synes lesing av litteratur er «litt» viktig. Den eine av desse to vart aldri lesen høgt for som barn og skjøna heller ikkje kva tekstutdraget handla om. Han markerte også for at han ikkje forstår spørsmålet når det blei spurt om han blei «trigga» av vanskeleg litteratur. Derimot trur den same eleven at høgtlesing kan påverke hans interesse og engasjement for å lese bøker framover. Den andre eleven hadde skjøna tekstutdraget, og på trass av at han ikkje likar å lese, i alle fall ikkje høgt, og at han av og til opplever å misforstå kva ei oppgave spør etter, så viser han at han innehar ei viss leseforståing.

Oppsummert var jentene i klårt fleirtal når det gjaldt å innrømme at det hender dei misforstår tekstoppgåver. Ein del gutar markerte for at det av og til skjer. Gutane var likevel i fleirtal for ikkje å oppleve det. Om dette resultatet er reliabelt og at det rett og slett var så mange gutar i klassen som ikkje opplever det, er umogleg å svare på utan fleire oppfølgingsspørsmål.

Dersom tala stemmer, så må resultatata seiast å vere omvendt i forhold til leseprestasjonane i PISA-2018-undersøkinga (Jensen mfl., 2019, s. 9), der heilt klart fleire gutar er definerte som svake lesarar.

4.1.9 Høgtlesing i barneåra



Figur 9

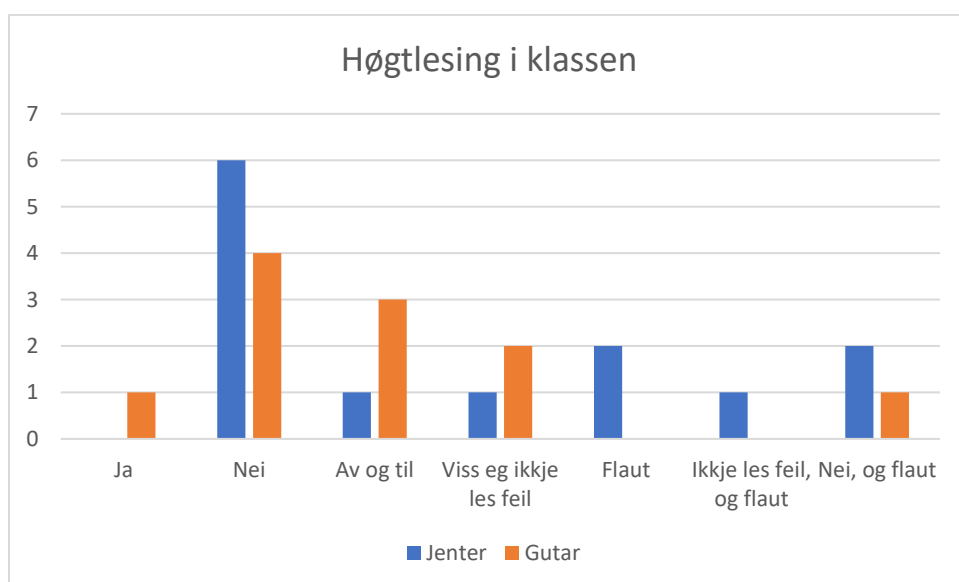
Spørsmålet her blei stilt slik at elevane delvis kunne gradere svara sine og velje mellom fem alternativ. Som med dei andre spørsmåla i spørjeskjemaet, kunne elevane også her velje å bruke fleirvalssvar. Ingen valte å nytte seg av dette alternativet. Tanken var å finne ut om dei blei lest for i oppveksten, og i tilfelle ja, i kva for alder dreide dette seg om og fram til dei

begynte på ungdomsskolen. Også å få kartlagt om nokon ev elevane ikkje har opplevd å bli lest høgt for utanom i skuletida. Om ungdommane blei lest for som barn eller opp igjennom oppveksten eller ikkje, er viktig bakgrunnsinformasjon å vite om når ein skal sjå på leselysta til elevane og leseforståinga. Korleis frekvensen var på høgtlesingsstundene, om det dreide seg om på regelmessig basis eller berre av og til, var nyanseforskjellane eg ønska å få fram. Dersom elevane berre ein sjeldan gang opplevde dette under oppveksten, kan det etter mitt syn til dømes gi ei forklaring på kvifor leselysta i dag er fråverande eller laber fordi bakgrunnskunnskapen (Kulbrandstad, 2022, s. 246) og erfaringar med høgtlesing som noko nært med føresette og som noko lystbetont manglar.

«Når man leser en bok høyt, lar man fortellingen få kjøtt og blod. Hvor vi enn er, finnes det ord som vi kan fange opp, ta til oss og bruke. Vi kan uttale dem og få et innblikk inn i en verden vi tidligere ikke kunne forestille oss. Vi kan også lære at ingen tenker likt! (Körling, 2012, s. 43). Kva det gjer med elevar som aldri

Dei fleste elevane i klassen bekrefta at dei vart lest for som barn. På tross av dette, ser ein ikkje eit auka resultat i form av at ein større andel likar av både gutane og jentene som likar å lese som ungdommar. Det tyder på at det må vere andre mekanismar som spelar ei større rolle for engasjement og leselyst i denne aldersgruppa.

4.1.10 Høgtlesing i klassen



Figur 10

Spørsmålet til elevane om dei likar å lese høgt i klassen vart svaralternativa heller ikkje her stilt som ein rein skala. Elevane kunne, i tillegg til dei «reine» alternativa: «ja», «nei» og «av

og til», også få grunnlegge svara sine dersom dei ønska å utdjupe meininga si. Fleire elevar valde å gjere nettopp dette, og det gav meg nyttig tilleggsinformasjon, til dømes kvifor dei svara «nei», eller kva for vilkår som må liggje til grunn for at dei i det heile vil lese høgt for medelevar og lærar. Særleg vart grunnleggjingsalternativa nytta når elevane markerte for at dei ikkje likar å lese høgt i klassen.

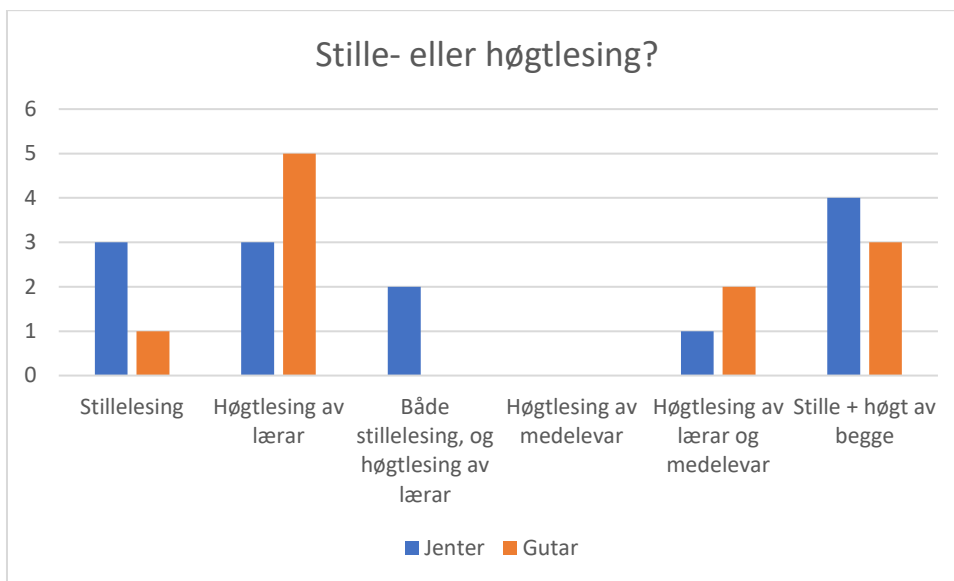
Nokre opplever det som flaut å lese høgt saman med medelevar. Redsla for å lese feil ser ut til å vere ein overhengande faktor blant elevane på ungdomstrinnet og eit avgjerande punkt for om dei skal tore å lese høgt eller ikkje. Dette gjeld òg for dei elevane som av og til synes det kan vere greit å lese høgt. Dei kan gjennomføre det viss dei er sikre på at dei ikkje les feil. Det ankepunktet kan vere utfordrande å vite noko om på førehand, før ein set i gang med å lese høgt for klassen.

Eit noko uventa resultat var det at det berre var ein elev som svarte at han likar å lese når andre i klassen høyrer på. At det i tillegg var ein gut og ingen jenter som kryssa av for dette, var overraskande sett i lys av kva forskninga seier om gutar vs jenter og lesing (Jensen mfl., 2019, s. 9, Kulbrandstad, 2022, s. 218-222). Ei forklaring kan ha å gjere med heile konteksten som høgtlesinga føregår i og dei sosiokulturelle teoriane (Kulbrandstad, 2022, s. 54, 59, 61).

Ifølgje Roe (2014) er det viktige kriterier som bør vere på plass når det skal lesast høgt i ein klasse. «De tekstene som skal brukes til høytlesing, må velges med omhu. De må kunne fange elevenes interesser og samtidig ha høy kvalitet» (s. 134). Undervisninga, der høgtlesing skal vere ein del av timen, meiner Roe i tillegg må vere godt planlagt og «Lærerne bør dessuten lese flytende og godt og om mulig legge følelser i framføringa. Det er aldri noe i veien for å bruke elever til denne typen høytlesing, men da må det være elever som leser godt og har glede av å lese høyt for andre» (Roe, 2014, s. 133-134). Kulbrandstad (2022, s. 226) tar til orde for at «lærerens høytlesing bør være fast innslag». Han tilføyer vidare at dette er noko som bør skje på regelmessig basis, slik at elevane blir stimulert for lesing. Når ein då ser at så mange av elevane i forsøksklassen ikkje likar å lese høgt, kan dei ha vurdert leseferdigheitene sine til ikkje å vere gode nok til å tore å eksponere seg for medelevar. Haldninga deira til lesing generelt kan også vere av betydning i dette spørsmålet, og ifølgje Kulbrandstad (2022, s. 222), skårar norske 15-åringar lågt når det gjeld positivitet til lesing samanlikna med andre land som deltar i PISA-undersøkingane. «Svake elever som leser dårlig, bør uavhengig av alder få slippe å eksponere dårlige leseferdigheter for andre enn læreren» (Roe, 2014, s. 161).

Blant elevane i forsøksklassen er det svært få som er positive til å lese høgt i klassen. Denne tendensen gjeld både gutar og jenter, men resultatene viser at det er flest jenter som er negative til denne metoden når det er snakk om at dei sjølv skal lese høgt. Nokre valte å grunnleggj synspunktet sitt med at det kjennest flaut å skulle lese framføre medelevar, eller at dei ville vere sikre på at dei ikkje les feil før dei går i gang.

4.1.11 Stille- eller høgtlesing av litteratur?



Figur 11

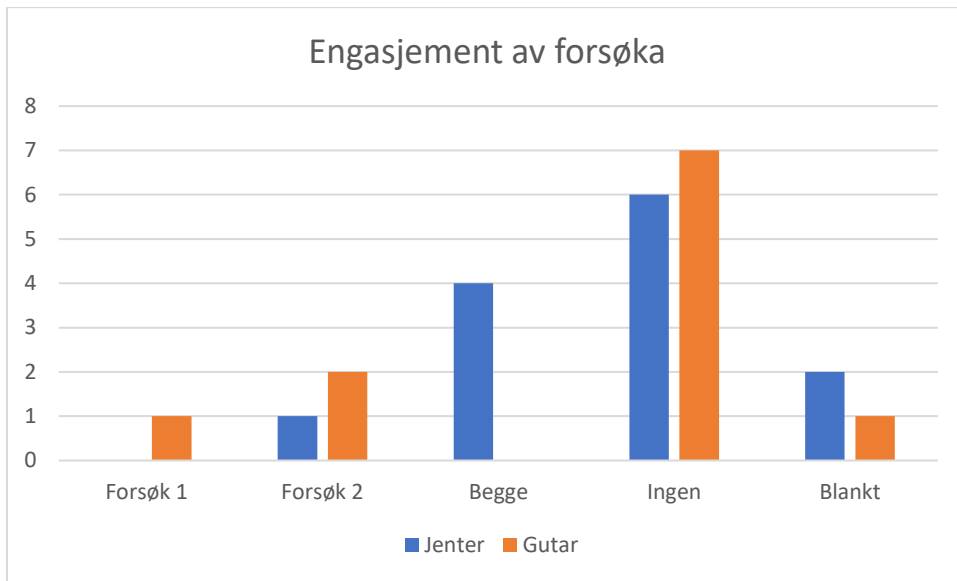
I utgangspunktet fekk elevane fire svaralternativ i form av rein skala på dette spørsmålet, men med moglegheit for å nytte fleirvalssvar. Diagrammet, figur 11, viser både utgangsalternativa, dvs. «stillelesing», «høgtlesing av lærar», «høgtlesing av medelevar», eller «begge delar», dvs. stille- eller høgtlesing. Fleire av elevane i klassen skriv at dei føretrekker å høyre på høgtlesing av lærar, og nokre markerte også for at dei likar når medelevar les høgt. Nærmare halve klassen kryssa av for at dei både likar å lese stille sjølv og i tillegg at læraren les høgt for dei. At så mange elevar siste året i grunnskulen likar at læraren les høgt, kan ha med at dei likar det same som Clark og Andreasen (2014) i Tainio og Slotte (2017, s. 62) kom fram til i si spørjeundersøking blant 12-årige elevar om korleis dei opplevde lærar si høgtlesing i klassen og kva dei syntes om denne praksisen. Resultatene dei fann var at elevar som sjølv ikkje var glade i å lese høgt, fann høgtlesingspraksisen med lærar som formidlar veldig komfortabel og avslappande. Det at dei ikkje måtte vere aktive deltakarar i desse situasjonane, men kunne lene seg tilbake og lytte, passa dei fint. Elevane i studien som derimot bekrefta at dei likte å lese høgt, hadde også godt utbytte av læraren si høgtlesing, om enn av litt andre

grunnar enn den første gruppa hadde. Dei framheva at det først og fremst var tekstane som blei brukte i høgtlesinga, dei likte så godt. Viss høgtlesinga til læraren i tillegg førte til klassediskusjonar om teksten i etterkant, var dei ekstra positive til at læraren las høgt i klasserommet. Dette med å legge opp til felles samtale om tekstane like etter høgtlesinga, er også noko mellom anna (Roe, 2014, s. 65; Kulbrandstad, 2022, s. 263; Wicklund, 2018, s. 28) tek opp som ein positiv praksis for å skape motivasjon og engasjement for høgtlesing.

Blant jentene i forsøksklassen var det mange som likte både å lese litteratur stille for seg sjølve og samstundes syntes at høgtlesing av lærar var fint. Kun tre av jentene svarte at dei føretrekker stillelesing og kryssa ikkje av for at medelevar eller lærar si høgtlesing var noko for dei. Alle tre jentene markerte for at dei ikkje likar å lese, to av dei blei lesen høgt for som barn og den tredje berre av og til som barn. Dei synes også at lesing av litteratur er «litt» viktig eller er usikre. Ingen av dei likar heller å lese høgt i klassen og to av dei grunngjev det med at det følast flaut. Den eine av desse jentene svarte blankt på spørsmål 5, figur 5, der det blei spurt om kva som skal til for at dei skal bli motiverte og engasjerte til å lese meir skjønnlitteratur. Ho svarte også nektande for at høgtlesing ville gjere henne meir interessert og engasjert i å lese bøker, jfr. spørsmål 11, figur 11, noko som kan bekrefte standpunktet hennar og gjere svaret reliabelt.

Ei av dei to andre jentene, derimot, meiner at læraren sitt engasjement for lesing og det at han les høgt i klassen, er det som skal til for at ho sjølv blir motivert og engasjert til å lese meir bøker. Eleven føretrekker altså på den eine sida stillelesing framføre at læraren eller medelevar les høgt i klassen, men på den andre sida er jenta av den oppfatning at det er læraren si høgtlesing og engasjement som skal til for at ho sjølv skal lese meir. Den siste av desse tre jentene, er av den oppfatning «at andre elevar synes det er kult», er det som skal til for at ho skal bli meir engasjert for lesing av skjønnlitteratur.

4.1.12 Forsøka og engasjement



Figur 12

Spørsmålet om nokre av forsøka engasjerte ein, var utarbeidd slik at elevane kunne svare som rein skala, dvs. dei fekk oppgitt fire alternativ der dei kunne velje mellom det første forsøket, det andre, begge, eller ingen av dei. Elevane kunne også grunngje svaret sitt ved tilleggsspørsmålet «Kvifor?», og det var laga til ei eiga linje dei kunne skrive dette på. I diagrammet har eg utanom dei ordinære svaralternativa, tatt med ei søyle som gir ei oversikt over dei elevane i forsøksklassen som ikkje kryssa av for noko alternativ på dette spørsmålet.

Kun 25 % av elevane valde å grunngje svaret sitt og det var like mange gutar som jenter som kommenterte. Under skildringa av første forsøket i klasserommet, dukka det opp ei utfordring med vaksinering idet forsøket skulle starte. Dei elevane som vart tatt ut i starten fekk dermed ikkje med seg det første forsøket eller at dei grunna reaksjonar, ikkje fekk deltatt på forsøk nr. 2. Sidan dei ikkje kunne svare fullt ut på dette spørsmålet, kunne dei få skrive at dei ikkje hadde deltatt i eitt av forsøka og spesifisere kva for eitt som ein kommentar under svaralternativa. To av dei tre jentene førte opp at dei berre var med på første eller andre forsøket. Ei av dei kryssa av for at ingen av forsøka engasjerte henne, den andre let vere å haka av for eitt av alternativa og er derfor lagt under kategorien «blankt». Den tredje jenta blei engasjert av begge forsøka og kommenterte at «begge var interessante». Til alt overmål hadde ho aldri opplevd å bli lest for som barn. Kan engasjementet hennar for høgtlesingsforsøka ha ein samanheng med det faktum at ho som barn ikkje har fått ta del i den nærleiken som oppstår mellom foreldre/føresette og barnet når det blir lest høgt for?

Ein av gutane svarte at ingen av forsøka engasjerte han, var ikkje til stades ved første forsøk. Ein annan elev med same svar, syntes det var kjedeleg. Historiane var ikkje så spennande, svarte ein tredje elev, som kryssa av for at ingen av forsøka engasjerte han. Tre nye gutar haka av for at forsøk to engasjerte dei. Kommentaren frå ein av dei var at det var spennande på svensk. For desse elevane med fleire var tydelegvis ikkje litteraturvala mine for forsøka interessante nok, slik Roe (2014, s. 133) peikar på at tekstane bør vere. Ho meiner samtidig at dei bør vere av høg kvalitet. Det siste er mi subjektive oppfatning at begge novellene var, då den svenske novella «Att döda ett barn» (Dagermann, 1948) er med i læreverket (Blichfeldt, K., Heggem, T.G. og Larsen, E., 2006) elevane har på skulen, og den andre, «Alle vi» (Kaldhol, 1993), er frå ei novellesamling for ungdom utgitt på eit kjent, norsk forlag. Begge novellene har vore og er ein del brukt rundt om på ungdomsskular og vidaregåande skular rundt i landet, utan at eg kan vise til noko statistikk på dette. Eit generelt google-søk på novellene viser derimot at det er tydeleg at variantar av ulikt arbeid med dei, vert gjort rundt omkring. Tematikken i tekstane kan ein sjølv sagt stille spørsmål ved. Dersom elevane først og fremst fokuserte på at det handlar om ballett i novella «Alle vi» (Kaldhol, 1993), kan ein forstå at det virka framandt på elevane, då dette er ein uvanleg fritidsaktivitet i området elevane er frå. Viss ein ikkje klarte å sjå lenger inn i budskapet og oppdaga at den eigentleg handla om mobbing og gjengmentalitet. Den svenske novella hadde med mange skildringar frå samtida novella var skriven i, dvs. slutten av 1940-talet, som for ein del elevar gjerne kan vere vanskeleg å leve seg inn i, då dette vart ukjent territorium. Her kjem elevane sine bakgrunns erfaringar og korleis leseforståinga deira er inn (Kulbrandstad, 2022, s. 48, Roe, 2014, s. 62). Som tidlegare nemnd i metodedelen, blei begge novellene brukt under min eigen praksis året før på ein annan ungdomsskule i den same kommunen, og elevane var også like gamle. Her vart engasjementet for begge novellene stort. «Alle vi» (Kaldhol, 1993) vart også nytta under praksisperioden på ein vidaregåande byskule, studiespesialiserande retning, for elevar som var året eldre enn elevane forsøksklassen. Også her engasjerte novella elevane.

Kanskje burde eg like i etterkant av høgtlesingane i begge forsøka, ha gjort slik Astrid Roe anbefalar i boka si om lesedidaktikk (2014, s. 65), og det er at eg kunne ha forklart og framheva nokre få aspekt eller hendingar ved forteljningane. Deretter å gje rom for at elevane kunne koma med sine refleksjonar, tankar og ting dei undra seg over om tekstane, før eg som forskar eller lærar hadde tatt ein felles gjennomgang av novellene. Det er etter Roe si meining «uansett en fruktbar måte å engasjere alle elevene på» (Roe, 2014, s. 65), og dette kunne

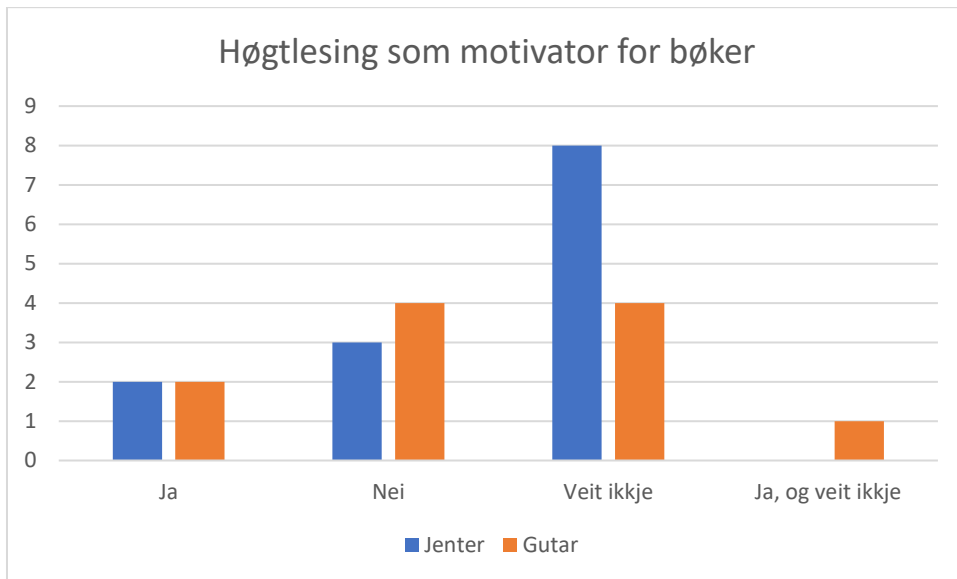
gjærne ha vore med og bidrege til at fleire elevar i forsøksklassen vart engasjerte av høgtlesingane.

Likevel vart det, som nemnd under metodekapitlet, for lita tid under eller etter kvart forsøk til den gode samtalen i dialog med elevane. Uforutsette hendingar oppstod i løpet av dei to timane forsøka varte, og dei 20 min. med undervisning og repetisjon om novellesjangeren i starten av timen ved første forsøket, tok av den verdifulle tida til disposisjon. Den påfølgande vaksineringa av klassen akkurat idet forsøk 1 skulle starte, tok vekk noko av konsentrasjonen for ein del elevar.

Omgrepsavklaring i samband med den svenske novella vart gjort undervegs i elevane si individuelle lesing, dvs. dei skulle markere for ukjende ord i tekstarket dei hadde fått utdelt og så avklarte vi desse i plenum etterpå. Under mi påfølgande høgtlesing for elevane, stoppa vi også opp undervegs ved ord som eg vurderte at mange moglegvis ikkje kjende til. Elevane fekk også no spørje om ord eller uttrykk dei lurte på. Like i etterkant av at høgtlesinga var ferdig i det siste forsøket, fekk elevane mellom annan spørsmål om i kva for samanheng dei trudde at denne novella var skriven? Nokre av elevane hadde no begynt å få det klart før seg at det dreide seg om eit barn som vart drepen i ei trafikkulykke. Ingen gitta at det kunne ha med ein trafikkampanje å gjere, og generelt var det få i klassen som ville ta ordet og seie si meining.

Det at eine novella var på nynorsk, skal ifølge doktorgradsavhandlinga til Anne Charlotte Torvatn (2002, i: Roe, 2014, s. 58) ikkje ha noko betydning for elevane si forståing av sjølve novella. Det som ifølge henne er av mykje større viktighet for leseforståinga, er på den eine sida ungdommane si generelle haldning, i vårt tilfelle til norskfaget og lesing, og kva for kompetansar og erfaringar dei har med seg frå tidlegare. På den andre sida vil bruk av tekstar med tunge og utfordrande strukturar som ligg eit stykke over nivået på tekstkompetansen elevane har, redusere leseforståinga til elevane. Det same finn ein om det er mange abstrakte ord og uttrykk i tekstane som vert nytta. Å gje gode døme, som er avklarande for elevane, bidrar til auka leseforståing.

4.1.13 Høgtlesing som motivator for å lese bøker



Figur 13

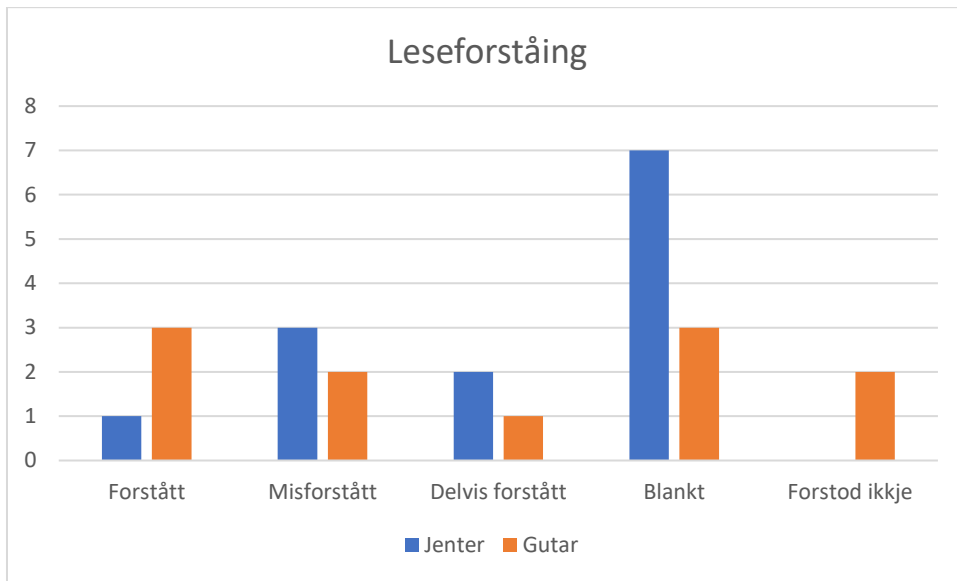
Dette spørsmålet i skjemaet blei utforma som rein skala med «ja», «nei» og «veit ikkje». Elevane hadde også her moglegheit for å krysse av for fleire alternativ, noko berre ein gut valde å gjere.

Det ein kan sjå ut i frå resultata er at dei to jentene som meiner at høgtlesing motiverer dei for å lese fleire skjønnlitterære bøker, utgjer 15,38 % av jentene i klassen. For gutane sin del er tilsvarande talet 18,2 %.

Nærmare 40 % av gutane vert ikkje motivert av det, seier dei, og nokre færre jenter er av den same oppfatninga. Då er det andre faktorar som må på plass for at dei skal ville lese meir. Når vi veit at høgtlesing til dømes har positiv innverknad på å øve opp konsentrasjonen (Roe, 2014, s. 103, 116), og det er fleire andre gode fordelar med metoden, er det etter mi meining absolutt noko som bør sjåast på når PISA-2018 tala ikkje peikar i positiv retning for norske ungdommar (Jensen mfl., 2019, s. 9).

Flest jenter er usikre på kva dei meiner om dette spørsmålet. Om det er fordi dei ikkje har tenkt på det tidlegare eller om dei rett og slett ikkje veit kva dei skal svare, kjem ikkje fram av svara som er gitt. Her ville det absolutt vore av interesse for meg med eit oppfølgingsspørsmål for å få vite kva dei sjølve meiner skal til.

4.1.14 Leseforståing



Figur 14

Dette spørsmålet hadde ingen svaralternativ. Det er mi subjektive tolkning av svara som dannar grunnlaget for delar av diagrammet. Vidare vart dei gradert etter som eg meinte at dei hadde forstått oppdraget eller ikkje.

Det siste spørsmålet på spørjeskjemaet gjekk ut på å sjå korleis leseforståinga til elevane var. Dei fekk eit tekstutdrag frå den første novella, som dei skulle forklare med eigne ord kva betydde.

«Ho hadde ikkje ein sjanse på spagaten, og så begynte ho å grine i garderoben fordi vi lo litt av kor komisk det var. Ho sa ho grein fordi ho tenkte på dei nye balletskorne som ho ikkje fekk bruke meir. Alle vi synest det var barnsleg å grine for eit par ballettsko. Mamma seier det er grusomt av foreldra å la ei tenåringsjente sjå slik ut» (Kaldhol, 1993, s. 13).

Over dobbelt så mange jenter enn gutar svarte blankt på dette spørsmålet, dvs. at dei ikkje svarte på oppgåva i det heile. Om det ikkje var fordi dei orka å tolke dette avsnittet, ikkje fekk tid til å begynne på det, eller dei syntes det var vanskeleg å vite kva dei skulle skrive, er ikkje mogleg å svare på utan å ha intervjuet kvar og ein av dei. Det same gjeld om dei ikkje forsto oppgåva. Dersom det var det at dei ikkje skjønna kva dei skulle gjere her, så hadde dei moglegheit til å hake av i ein eigen rubrikk. Dette alternativet var det to gutar som valgte.

Det interessante med desse svara er å sjå på om dei same gutane ikkje likar å lese, og om det kan sjåast ein samanheng mellom at dei svarar at det er kjedeleg eller vanskeleg å lese.

Alternativt om det kan vere at ein av desse gutane ikkje blei lesen for som barn.

Ein av elevane som ikkje ville forklare med eigne ord kva denne oppgåva gjekk ut på, skreiv berre «nei», og svarte også at hen aldri misforstår kva det blir spurt om i ei tekstoppgåve (sjå figur 8). Svaret til denne eleven tolka eg som «blankt» svar.

Svært mange av dei som svarte blankt, dvs. ikkje skreiv noko som helst, haka av for alternativ «ja» i oppgåve 8, som betyr at dei av og til opplever ikkje å forstå kva ei oppgåve spør etter.

Det same gjeld for dei som kryssa av i ruta for «av og til». Kun eit fåtal svarte kategorisk «nei» på dette spørsmålet.

No hadde ikkje eg noko innsikt i korleis elevane i forsøksklassen gjorde det på den nasjonale prøven i lesing i 8. klasse eller på eventuelle andre lesekartleggingar undervegs på ungdomsskulen, og eg kan dermed ikkje konkludere med kor mange i klassen som til dømes er definerte som svake lesarar eller ligg i grenselandet for å verte definerte som det. Men i likskap med leseundersøkinga som det vert referert til i Kulbrandstad (2022, s. 241), der mange elevar synes det er utfordrande både når det gjeld å forstå det dei les så vel som med sjølve lesinga, at dei føler det går for seint når dei les eller dei først og fremst berre synes dei strevar med leseforståinga si, kan det ikkje utelukkast at dette også omfattar andre elevar i skulen.

Dei same kjenslene eller utfordringane kan gjerne fleire av elevane i forsøksklassen sitje att med når dei svarar «nei» på at dei likar å lese, lesinga opplevast for krevjande for dei, eller at oppfatninga rett og slett er at det er for kjedeleg lese. Det var ingen oppfølgings- spørsmål til elevane i spørjeundersøkinga som eventuelt kunne ha avdekka kvifor dei syntes det var kjedeleg å lese eller kvifor dei føler det går seint når dei les. Som Kulbrandsstad er inne på (ibid.), viste undersøkinga at brorparten av dei svake lesarane, som sjølve var klar over at dei hadde utfordringar med lesing, var grunngevinga om at det går så seint når dei les, det mest frekvente svaret som blei gitt. Det viste også ei underrapportering når det gjaldt eiga realitetsorientering og erkjenning om at leseforståing var ei utfordring for dei.

Marit Samuelstuen (2005) gjennomførte ei undersøking i samband med doktorgrads-avhandlinga si. Studien gjekk ut på å finne ut korleis det stod til med nokre tiandeklassingar si leseforståing, og fleire faktorar blei lagt til grunn i arbeidet. Den tekniske sida av lesinga til elevane, dvs. ordavkodinga, blei sett på, kva for strategiar elevane valde når dei las, og

kompetansen dei hadde med seg frå tidlegare. Samuelstuen konkluderte med at den av faktorane med størst betydning for leseforståinga, var førkunnskapen elevane hadde med seg. Dei andre to momenta hadde også noko å seie i denne samanhengen (Samuelstuen, 2005 i: Roe, 2013, s. 62).

Sett i lys av dette funnet, kan ein ikkje sjå vekk i frå at den låge andelen elevar i forsøksklassen som meiner dei ikkje misforstår tekstoppgåver, eller som eventuelt også har ein relativt høg frekvens på fritidslesinga si av skjønnlitteratur, lærebøker eller anna, har med seg ein fagleg ballast i form av nyttige og relevante førkunnskapar som er til god hjelp i leseforståinga av ulike tekstar.

Roe (2014) tar til ordet for at «god leseforståelse er avhengig av at vi kan utnytte alle de ressursene som teksten omfatter» (s. 48). Ho hevdar at for leseforståinga sin del, er det å skjønne kva ord betyr og i tillegg ha gode kunnskapar om språk, ein viktig faktor for å lukkast. Dersom vi er usikre på eller slit med å forstå ulike omgrep, uttrykk eller ord vi møter på i tekstar, vil vi ikkje skjønne samanhengen av det vi les. Dess fleire ukjende ord eller omgrep vi skal stave oss igjennom og prøve å forstå, dess vanskelegare opplever vi teksten, og ein konsekvens er ofte at meistringskjensla og motivasjonen dalar i takt med vanskegraden (Roe, 2014, s. 56). Elevar som klarar å kombinere desse kompetansane dei har tileigna seg og ta det med inn i arbeidet med leseforståinga si, er det bevist at har ein betre progresjon i eiga leseutvikling enn dei som ikkje sit inne med ein slik bakgrunnskunnskap (Pressley 1998, i: Roe, 2014, s. 56)

Når så mange elevar i forsøksklassen svarar blankt eller skriv «nei» på spørsmålet om dei kan forklare tekstutdraget frå novella, eller dei etter mi subjektive mening heilt eller delvis har misforstått budskapet i avsnittet, kan ein ikkje sjå vekk frå at ein av forklaringane kan vere at det skortar på dei generelle språkkunnskapane til elevane eller omgrepsforståinga deira. Det at så få av elevane svarar at dei likar å lese, både individuell stillelesing eller høgt i klassen, kan også ha med motivasjonen og engasjementet (Roe, 2014, s. 38) deira å gjere når dei ikkje ønskjer å prøve seg på å skrive noko under dette spørsmålet.

5 Konklusjon

Det at høgtlesing som pedagogisk metode ikkje står spesifisert nokon stader i den nye læreplanen, kan vere ein medverkande årsak til at det å lese høgt i klassen blir nedprioritert ved fleire ungdomsskular. Læreplanen er eit styringsdokument for opplæringa i faget og ein del lærarar følgjer det som står i den i stor grad saman med det lokale læreverket. Då blir det mindre rom for å ta i bruk tillegglitteratur, og høgtlesing kan bli valgt vekk som ein konsekvens av manglande spesifisering. Det er heller ikkje alle lærarar som er komfortable med å lese høgt sjølve, og som rollemodell for elevane vil dette kunne smitte over.

Når fleire av informantane gir uttrykk for at det kan opplevast flaut å lese feil, og at det er grunnen til at dei ikkje torer eller vil lese høgt framføre medelevar, kan det liggje mange årsaker til grunn og som bør avklarast individuelt med kvar einskild elev.

Kan høgtlesing og dramatisering vere med på å engasjere elevane til å lese meir, og i så fall kvifor? Dette var eitt av forskningsspørsmåla som var ekstra interessant for meg under forsøka for å kunne få sjå om nokre av forsøka hadde engasjert elevane. Resultata var heller nedslåande. Ein tredjedel av elevane syntes at det første, det andre eller begge forsøka var engasjerande. Over halve klassen gav tilbakemelding på at ingen av forsøka var interessante og nokre få stemte blankt. Det siste tolkar eg som at dei ikkje hadde noko betydning for dei. Liknande forsøk gjennomførte eg året før i ein annan 10. klasse på ein naboskule og med eit heilt anna resultat ifølgje dei som observerte både meg og elevane undervegs. Den gongen vart også forsøk nr. to vist på storskjerm, og utfallet av forsøka varierte i stor grad. Årsakene kan vere mange til det, både med meg som forskar, elevmassen og klassesamansetjinga, opplegget med meire, men ein faktor som med stor sannsynlegheit har virka godt inn denne gongen, er covid-pandemien som akkurat var åpna opp igjen etter runde to kort tid før forsøka starta. Etter 1.5 år med pandemi og mykje heimeskule, stengte fritidsaktivitetar og mykje gaming, er det ganske opp i dagen at pandemien har hatt ein innverknad i ein eller annan form.

Om forsøka med høgtlesing og dramatisering viste noko form for utslag mellom kjønna, så er det i alle fall mogleg å lese ut av resultata at det er veldig jamnt mellom jenter og gutar som ikkje blei engasjert. Berre jenter syntes begge forsøka var engasjerande, men når dei skil mellom forsøk ein eller to, er gutane i fleirtal på begge alternativa

Dialogiske samtalar som pådrivar for å motivere elevane til høgtlesing var ikkje eitt av spørsmåla elevane fekk oppgitt i spørjeskjemaet, men eitt av forskningsspørsmåla eg ville undersøke. Det er derfor ikkje mogleg å konkludere i den eine eller andre retninga ut i frå dei avgitte svara om dette er ein metode som ville slått positivt ut eller ikkje. Leseforskninga slår eit slag for denne metoden og der elevane kan bli aktive deltakarar i prosessen, noko som igjen vil kunne gje positiv effekt på engasjement og motivasjon hos elevane. Under begge forsøka blei det til ein viss grad gjennomført samtalar om litteraturen som blei lest, slik planen i utgangspunktet var, og då først og fremst som lesestopp i forsøk to, men grunna ulike omstende skissert tidlegare i metodedelen, vart det verken tid eller rom for dei strukturerte gode litterære samtalanane om sjølve novellene. Det vart først og fremst korte samtalar undervegs der omgrepsavklaring og forklaring av ukjende ord og uttrykk på svensk måtte prioriterast for å oppnå leseforståing hos elevane.

I masteroppgåva mi ønska eg å finne svar på om resultatane i forsøksklassen viser ein samanheng mellom det å ha blitt lest for som barn og ei eventuell glede ved å lese no som dei er ungdommar. Dei aller fleste ungdommane som blei spurt bekrefta at dei opplevde høgtlesing i oppveksten og fleirtalet av dei på regelmessig basis som barn. Heile 87,5 % fekk ta del i dette i større og mindre grad som liten. Kun tre av elevane oppgir at dei aldri fekk gleden av å oppleve dette. Forholda skulle dermed liggje til rette for at dette var positive opplevingar dei ville ta med seg vidare inn i ungdomstida. Resultatane av undersøkinga viser derimot ein heilt motsatt effekt. Ein svært stor andel av informantane i klassen, nærmare 60 %, seier at dei ikkje likar å lese i dag. Berre ein elev, ei jente, innrømma at ho likar å lese, ho har høg frekvens på fritidslesinga si, men opplevde berre av og til å bli lest for som barn. Det tyder på at mykje skjer og endrar seg i leselysta hos elevane dei siste åra før dei kjem på ungdomsskulen og som ikkje kan relaterast tilbake til barndomens leseglede og kosestunder.

Trenden blant norske femtenåringar viser ifølgje PISA-2018-undersøkinga ein negativ retning både når det gjeld fritidslesing og elevar som skårar lågt på minimums nivå i lesing. Andelen aukar stadig. Det betyr ikkje at elevane ikkje les lenger, men dei les på ein annan måte enn før.

Høgtlesing som pedagogisk grep har mange fordelar med seg, der elevar ved å lese skjønnlitteratur sjølve eller vere den som får høyre på, kan mellom anna vere med å øve opp både konsentrasjonen, empatien, leseforståing m.m. Håpet er at fleire og fleire lærarar ser nytteverdien og alt det positive som kjem ut av høgtlesingspraksisen i klasserommet både fagleg og relasjonelt.

6 Litteraturliste:

- Albright, L.K. og Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, s. 582-591. I: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A. og Wilkinson, I.A. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: National Institute of Education I: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>
- Ariail, M., & Albright, L. K. (2006). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 69-89. I: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>
- Bruheim, M. (2015). Leseskogen: Ny leseaksjon for 1. og 2. klasse. Oslo: Foreningen !les Tilgjengeleg frå URL: <https://www.nbuforfattere.no/2015/05/26/leseskogen-ny-leseaksjon-for-1-og-2-klasse/> (lasta ned 3. april 2022)
- Burgess, M. og Tracey, D. (2006). Read-alouds in the school setting (Unpublished thesis). Kean University. Retrieved May 25, 2012 i: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå:

<http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller
<https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>

Clark, S.K. og Andreasen, L. (2014). Examining sixth grade students' reading attitudes and perceptions of teacher read aloud: Are all students on the same page? *Literary Research and Instruction*, 53(2), 162 – 182. doi:

<http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2013.870262> I: Tainio, L. og Slotte, A. (2017). Interactional Organization and Pedagogic Aims of Reading Aloud Practices in L1 Education. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, s. 61-82. Tilgjengeleg frå:
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.469>

Dagermann, S. (1948). *Att döda ett barn* I: Blichfeldt, K., Heggem, T.G. og Larsen, E. (2006). *8-10 Kontekst – Tekstar 1* [>>1980]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utg., 2. oppl.

Foreningen!les (2015). Leseskogen. *Høytlesingstips*. Tilgjengeleg frå URL:
<https://leseskogen.no/laerersider/hoytlesingstips/> (lasta ned 3. april 2022)

Gabrielsen, I.L. (2017). *Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet*. Norskklæraren. Henta frå URL: https://www.researchgate.net/profile/Ida-Gabrielsen/publication/339726655_Virkemidler_er_det_vi_bruker_for_a_oppna_sjangertrekkene_Skjønnlitteraturens_rolle_i_178_norsktimer_pa_ungdomstrinnet/links/5e617be8299bf182deed5e6b/Virkemidler-er-det-vi-bru-ker-for-a-oppna-sjanger-trekkene-Skjønnlitteraturens-rolle-i-178-norsktimer-pa-ungdomstrinnet.pdf (lasta ned 18. mai 2022)

Gadamer, H.-G. (2001). *Tekst og fortolkning*. I S. Læg Reid og T. Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag I: Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget

Hodges, G.C. (2011). Textual drama: the value of reading aloud. *English Drama Media*, 19, 19-26 i: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013*, Vol. 6, No. 2. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller
<https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>

- Hoem, T.F. (2020). Hvordan planlegge for høytlesing? *Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning*. Universitetet i Stavanger. Henta frå URL: www.uis.no/sites/default/files/inline-images/iRoOaNJVVNWSkGyz8kr47SmjHrT49osBN7VYqarpvh3KkHOMyb.pdf (Lasta ned 15. november 2021)
- Høien, T. (2007). Håndbok til LOGOS: teoribasert diagnostisering av lesevansker. Bryne: Logometrica, 3. utg. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.nb.no/nbsok/nb/271d2236d04222a7ad13815b273bd8d8?lang=no> (lasta ned 20. mai 2022)
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget, 3. oppl.
- Iser, W. (1972). *The reading process: a phenomenological approach*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. Tilgjengeleg frå URL: <https://doi.org/10.2307/468316> (lasta ned 20. mai 2022)
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press I: Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Ivey, G. (2003). The teacher makes it more explainable and other reasons to read aloud in the intermediate grades. *The Reading teacher*, 56(8), 812-814 I: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>
- Ivey, G. og Broaddus, K. (2001). «Just plain reading»: A survey of what makes student want to read in middle school classrooms. *Reading research Quarterly*, 36, 350-377 i: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>

- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. *Norske elever kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf> (lasta ned 26. Februar 2022)
- Kaldestad, P.O. og Knutsen, H. (2019). *Diktboka – om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. 5. utg., 1, oppl. Oslo: Cappelen Damm AS
- Kaldhol, M. (1993). *Alle vi – noveller for ungdom*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Kulbrandstad, L.I. (2022). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget, 3. utg.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kjerneelementer. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer> (lasta ned 27. mai 2021)
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnleggende ferdigheter. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter> (lasta ned 15. september 2021)
- Kunnskapsdepartementet (2019c). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kompetansemål og vurdering.10. trinn. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv111> (lasta ned 22. februar 2022)
- Kunnskapsdepartementet (2019d). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Fagets relevans og verdier. Tilgjengeleg frå: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> (lasta ned 20. mars 2022)
- Kunnskapsdepartementet (2019e). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Tverrfaglige temaer. Folkehelse og livsmestring. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer> (lasta ned 21. april 2022)

- Kunnskapsdepartementet (2019f). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kva måler nasjonale prøver i lesing? Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-lesing/> (lasta ned 19. januar 2022)
- Kunnskapsdepartementet (2019g). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/> (lasta ned 19. januar 2022)
- Kunnskapsdepartementet (2019h). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hvorfor har vi fått nye læreplaner? Henta frå URL: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/> (Lasta ned 19. januar 2022)
- Kunnskapsdepartementet (2019i). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag?kode=nor01-06&lang=nob> (lasta ned 3. april 2022)
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg., 5. oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kverndokken, K. (1989). *Litteraturundervisning. Lærerveiledning knyttet til tekster fra Kom skal vi lese 4-6*. Oslo: Gyldendal i: Kulbrandstad, L.I. (2022). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget, 3. utg.
- Larsen, A.S. og Wicklund, B. (2018). Innleiing i: Larsen, A.S., Wicklund, B. og Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10 – Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. oppl. (2020).
- Larsen, A.S., Wicklund, B. og Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10 – Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. oppl. (2020).
- Lesesne, T.S. (2006). Reading aloud: A worthwhile investment? *Voices From the Middle*, 13(4), 50-54 i: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>

- Luke, A. og Freebody, P. (1999a). Further notes on the Four Resources Model. *Reading online*. www.readingonline.org I: Kulbrandstad, L.I. (2022). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget, 3. utg.
- Luke, A. og Freebody, P. (1999b). Model as cited in Department of Education and Early Childhood Development, 2014. Tilgjengeleg frå URL: <https://handwritingpretermchildren.weebly.com/theoretical-concepts.html> (lasta ned 1. mai 2022)
- Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013, Vol. 6, No. 2*. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>
- NOU 2019:25. Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring. Fastsatt som utredning. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/> (lasta ned 30. april 2022)
- Pennac, D. (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug i: Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget i: Larsen, A.S., Wicklund, B. og Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10 – Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. oppl. (2020).
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press I: Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget

- Rongved, Elisabeth (2020). Få mer utbytte av høytlesingen. Stavanger: Lesesenteret, UIS.
Henta frå URL: <https://www.uis.no/nb/forskning/fa-mer-utbytte-av-hoytlesingen> Lasta ned (23. oktober 2021) i: Anne Håland, Toril Frafjord Hoem, Erin Margaret McTigue (2020) *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms* Early Childhood Education Journal <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America I: Larsen, A.S., Wicklund, B. og Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10 – Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. oppl. (2020).
- Samuelstuen, Marit (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med sørlig henblikk på tekstlæring*. Avhandling for graden dr.polit. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) I: Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaftun, Atle (2009). Innledning, i *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget LNU,
- Skaftun, A. og Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget sitert i Wicklund (2018) I: Larsen, A.S., Wicklund, B. og Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10 – Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. oppl. (2020).
- Solheim, O.J. og Gourvenec, A.F. (2020). Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforskning av leseprofiler. Henta frå URL: <https://www.idunn.no/klar-framgang/10-gutte-og-jentelesere-i-topp-og-bunn> (nedlasta 6. mai 2021)
- Solheim, O.J. (2020/2022). Engasjerende leseundervisning på mellomtrinnet. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/engasjerende-leseundervisning-pa-mellomtrinnet> (lasta ned 22. januar 2022)
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Tilgjengeleg frå URL: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering> (lasta ned 5. mai 2022)

- Statped (2018). *Ulike måter å lese på*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. Henta frå URL: <https://www.statped.no/horsel/horselstap-og-grunnleggende-ferdigheter/lesing-og-horselstap/ulike-mater-a-lese-pa/> (lasta ned 5. oktober 2021)
- Statped (2021). *Tilpasset undervisning i den tidlige leseopplæringa*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. Henta frå URL: <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/tilpasset-undervisning-i-den-tidlige-leseopplaringa/>
- Tainio, L. og Slotte, A. (2017). Interactional Organization and Pedagogic Aims of Reading Aloud Practices in L1 Education. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, s. 61-82. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.469>
- Trelease, J. (2006). *The Read-Aloud Handbook Sixth Edition (Read-Aloud Handbook)*. New York: Penguin (Non-Classics) i: Marchessault, J.K. og Larwin, K.H. (2013). Structured Read-Aloud In Middle School: The Potential Impact On Reading Achievement. *Contemporary Issues In Education Research – second quarter 2013*, Vol. 6, No. 2. The Clute Institute. Tilgjengeleg frå: <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463> eller <https://clutejournals.com/index.php/CIER/search/search>
- Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk I: Larsen, A.S., Wicklund, B. og Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10 – Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. oppl. (2020).

Vedlegg 1

SPØRRESKJEMA ELEVAR - Tema: Engasjement for lesing og høgtlesing

Er du: Gut Jente

(Du kan krysse av for fleire svaralternativ)

1. Likar du å lese? Ja Nei Litt For krevjande Kjedeleg

2. Kan du beskriva korleis du opplever det når du les skjønnlitteratur?

Eg lever meg inn i forteljinga og les «mellom linjene»

Eg les ord for ord og forstår ofte ikkje heile handlinga

Bøker interesserer meg ikkje, eg blir ikkje engasjert

3. Kor ofte les du bøker på fritida?

1-2 gonger i veka 3-4 gonger i veka 5-7 gonger i veka

1-2 gonger i mnd. 3-4 gonger i mnd. 5-7 gonger i mnd.

4. Meiner du at lesing av litteratur er viktig?

Ja Nei Veit ikkje Litt

5. Kva skal til for at du skal bli motivert og engasjert til å lese meir skjønnlitteratur, f.eks. romanar, noveller, dikt, eventyr, fantasy, osv.?

At andre elevar synes det er kult At læraren er engasjert

At læraren les høgt i klassen At læraren fortel om sine leseopplevingar

At elevar får lese høgt i klassen At dei heime oppmuntrar deg

6. Kva trur du det har å seie for ditt engasjement kva dei andre i klassen eller vener synes om lesing?

Mykje Litt Ingen betydning

7. Blir du trigga av vanskeleg litteratur, dvs. litteratur som kan virke litt utfordrande å forstå?

Ja Nei Veit ikkje Forstår ikkje spørsmålet

8. Opplever du av og til at du misforstår kva det blir spurt om i ei tekstoppgåve?

Ja Nei Av og til

9. Blei du lest høgt for i oppveksten?

Ja, som barn Ja, som barn og eldre Nei

Av og til som liten Av og til som barn og eldre

10. Likar du å lese høgt i klassen?

Ja Nei Av og til Dersom eg veit at eg ikkje les feil Flaut

11. Likar du best stille- eller høgtlesing av litteratur?

Stillelesing Høgtlesing av lærar Høgtlesing av medelevar

Begge delar

12. Engasjerte nokre av forsøka deg? Kvifor?

Forsøk 1

Forsøk 2

Begge

Ingen

13. Trur du at høgtlesing vil gjere deg meir interessert og engasjert i å lese bøker?

Ja

Nei

Veit ikkje

14. Les dette utdraget. Kan du seie med eigne ord kva det betyr?

«Ho hadde ikkje ein sjanse på spagaten, og så begynte ho å grine i garderoben fordi vi lo litt av kor komisk det var. Ho sa ho grein fordi ho tenkte på dei nye balletskorne som ho ikkje fekk bruke meir. Alle vi synest det var barnsleg å grine for eit par ballettsko. Mamma seier det er grusomt av foreldra å la ei tenåringsjente sjå slik ut».

Tusen takk for at du ville bidra med gode og nyttige data til masteroppgåva mi.

INTERVJUGUIDE LÆRAR

(Datamaterialet vert ikkje ein del av analysen, men som bakgrunnsinformasjon til masteroppgåva).

1. Korleis opplever du dagens elevar sitt engasjement for å lese generelt, og då særskilt med tanke på skjønnlitteratur?
2. Kva trur du skal til for å skape engasjement for lesing generelt hos dei unge i dag?
3. Forskning viser at leseforståinga hjå ungdommar viser ein negativ trend. Er dette noko du sjølv erfarer i samband med undervisning? Kva trur du i så fall årsakene til dette kan vere?
4. Kva for erfaringar har du gjort deg med høgtlesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?
5. Kva for faktorar bør etter di meining vere på plass for at elevar skal ville lese høgt i klassen?
6. Korleis legg du vanlegvis opp ei undervisningsøkt der høgtlesing er målet for heile eller delar av timen?
7. Kva er grunngevinga for valet ditt om høgtlesing i undervisningsopplegget?
8. Korleis vurderer du di eiga rolle i klasserommet når skjønnlitteratur står på timeplanen? Viser du t.d. at skjønnlitteratur engasjerer deg? Likar du å fortelje elevane om eigne lesaropplevingar? Forklarar du elevane fordelar med å lese bøker osv.?

Tusen takk for bidraget ditt og velviljen din til masteroppgåva mi.

INTERVJUGUIDE LÆRAR

(Datamaterialet vert ikkje ein del av analysen, men som bakgrunnsinformasjon til masteroppgåva).

KL = kontaktlærer.

Intervjuet vart gjennomført 10. november 2021

1. Korleis opplever du dagens elevar sitt engasjement for å lese generelt, og då særskilt med tanke på skjønnlitteratur?

KL:

Eg opplever at generelt så les elevane lite. Eg opplever at enkelte jenter les litt, også skjønnlitteratur, men ikkje i stor grad. Det er kjønnsforskjellar. Gutar les mindre skjønnlitteratur enn jenter. Det betyr ikkje nødvendigvis at dei er mindre interessert. Andre ting fristar meir, t.d. film, spel, mobil, youtube, tik-tok osv.

2. Kva trur du skal til for å skape engasjement for lesing generelt hos dei unge i dag?

KL:

Eg må introdusere ting for dei, t.d. lettleste bøker, fengande. Bøkene må vekke oppsikt, vere grove i forhold til sjangeren. Illustrasjonane må vekke oppsikt. Ord i seg sjølv fengar ikkje. Det er ikkje utan grunn at lærebøker har endra seg.

Det at læraren engasjerer seg i lesinga, les fleire bøker høgt, kan skape engasjement.

3. Forskning viser at leseforståinga hjå ungdommar viser ein negativ trend. Er dette noko du sjølv erfarer i samband med undervisning? Kva trur du i så fall årsakene til dette kan vere?

KL:

Ja, ubetinga! Andre konkurrerande element. Ungdommane er på andre arenaer, digitale plattformer, enn tidlegare. Mykje større mangfald, gøyare ting enn bøker. Dei fell igjennom.

4. Kva for erfaringar har du gjort deg med høgtlesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?

KL:

Positiv erfaring i den forstand at dei blir meir engasjerte og dei synes det er kjekkare enn å lese sjølv. Du får med deg alle, og kan jobbe med boka på ein annan måte enn om dei les sjølve.

5. Kva for faktorar bør etter di meining vere på plass for at elevar skal ville lese høgt i klassen?

KL:

Det treng ikkje vere eit mål at dei skal lese høgt, men tryggleik, lettare om dei er gode lesarar frå før, kultur for høgtlesing og frekvens på høgtlesinga, er faktorar som er viktige. Du må ha kome ganske langt i leseflyten, kan ikkje forvente at ein elev skal ha same kvalitet på høgtlesinga som ein lærar. Lettare med elevstyrt høgtlesing når det gjeld fagtekstar, lettare å ta opp igjen, kortare økter.

6. Korleis legg du vanlegvis opp ei undervisningsøkt der høgtlesing er målet for heile eller delar av timen?

KL: Skjønnlitteratur:

- kor langt skal du lese
- Plan for å trekke trådar undervegs for å få med alle
- Oppsummering i plenum
- Må munne ut i noko i etterkant

7. Kva er grunngevinga for valet ditt om høgtlesing i undervisningsopplegget?

KL: - bli ein betre lesar

- Få innblikk i ulike språklege verkemiddel
- Stimulere til leselyst, fantasi og kreativitet

- Kan vere innblikk i ulike typar litteratur, ulike sjangre, gamal-/ny litteratur
- Oppsummere handlinga
- Auke ordforråd
- Få flest mogleg med
- Meir effektivt enn stillelesing for å få alle til å forstå

8. Korleis vurderer du di eiga rolle i klasserommet når skjønnlitteratur står på timeplanen? Viser du t.d. at skjønnlitteratur engasjerer deg? Likar du å fortelje elevane om eigne lesaropplevingar? Forklarar du elevane fordelar med å lese bøker osv.?

KL: - forklarar viktigheita av lesing

- Fordel om eigne lesaropplevingar, positive og negative
- Kjekt når ein først kjem i gang
- Alle må vere med
- Betre erfaring med at alle les same bok. Positivt med klassesett
- Må vere variasjon i utvalet

Tusen takk for bidraget ditt og velviljen din til masteroppgåva mi.

Att döda ett barn – av Stig Dagerman, 1948

Det är en lätt dag och solen står snett över slätten. Snart skall klockorna ringa, ty det är söndag. Mellan ett par rågåkrar har två unga hittat en stig som de aldrig förut gått och i slättens tre byar blänker fönsterrutorna. Män rakar sig framför speglarna på köksborden och kvinnor skär gnolande upp bröd till kaffet och barn sitter på golven och knäpper sina livstücken. Det är den lyckliga morgonen till en ond dag, ty denna dag skall ett barn dödas i den tredje byn av en lycklig man. Ännu sitter barnet på golvet och knäpper sitt livstykke och mannen som rakar sig säger att i dag skall de ta en roddtur nerför ån och kvinnan gnolar och lägger upp det nyskurna brödet på ett blått fat.

Det far ingen skugga över köket och ändå står mannen som skall döda barnet vid en röd bensinpump i den första byn. Det är en lycklig man som tittar in i en kamera och i glaset ser han en liten blå bil och bredvid bilen en ung flicka som skrattar. Medan flickan skrattar och mannen tar den vackra bilden skruvar bensinförsäljaren fast locket på tanken och säger att de får en fin dag. Flickan sätter sig i bilen och mannen som skall döda ett barn tar upp sin plånbok ur fickan och säger att de skall åka till havet och vid havet skall de låna en båt och ro långt långt ut.

Genom de nerskruvade rutorna hör flickan i framsätet vad han säger, hon blundar och när hon blundar ser hon havet och mannen bredvid sig i båten. Det är ingen ond man, han är glad och lycklig och innan han stiger in i bilen står han ett ögonblick framför kylaren som gnistrar i solen och njuter av glansen och doften av bensin och hägg. Det faller ingen skugga över bilen och den blanka kofångaren har inga bucklor och inte heller är den röd av blod.

Men samtidigt som mannen i bilen i den första byn slår igen dörren till vänster om sig och drar ut startknappen öppnar kvinnan i köket i den tredje byn sitt skåp och hittar inget socker. Barnet som har knäppt sitt livstykke och knutit sina skor står på knä på soffan och ser ån som slingrar sig mellan alarna och den svarta ekan som ligger uppdragen i gräset. Mannen som skall förlora sitt barn är färdigrakad och viker just ihop spegeln. På bordet står kaffekopparna, brödet, grädden och flugorna. Det är bara sockret som fattas och modern säger åt sitt barn att springa över till Larssons och låna några bitar. Och medan barnet

öppnar dörren ropar mannen efter det att skynda på, för båten väntar på stranden och de skall ro så långt ut som de aldrig förut rott. När barnet sedan springer genom trädgården tänker det hela tiden på ån och på båten och på fiskarna som slår och ingen viskar till det att det bara har åtta minuter kvar att leva och att båten skall ligga där den ligger hela den dagen och många andra dagar.

Det är inte långt till Larssons, det är bara tvärs över vägen och medan barnet springer över vägen far den lilla blå bilen in i den andra byn. Det är en liten by med små röda hus och nymornade människor som sitter i sina kök med kaffekoppen höjd och ser bilen rusa förbi på andra sidan häcken med ett högt moln av damm bakom sig. Det går mycket fort och mannen i bilen ser äppelträden och de nytjårade telegrafstolparna skymta förbi som gråa skuggor. Det fläktar sommar genom vindrutan, de rusar ut ur byn, de ligger fint och säkert mitt på vägen och de är ensamma på vägen - ännu. Det är skönt att färdas alldeles ensam på en mjuk bred väg och ute på slätten går det ännu finare. Mannen är lycklig och stark och med armbågen känner han sin kvinnas kropp. Det är ingen ond man. Han har bråttom till havet. Han skulle inte kunna göra en geting förnär, men ändå skall han snart döda ett barn. Medan de rusar fram mot den tredje byn sluter flickan åter ögonen och leker att hon inte skall öppna dem förrän de kan se havet och hon drömmer i takt med bilens mjuka krängningar om hur blankt det skall ligga.

Ty så obarmhärtigt är livet konstruerat att en minut innan en lycklig man dödar ett barn är han ännu lycklig och innan en kvinna skriker av fasa kan hon blunda och drömma om havet och den sista minuten i ett barns liv kan detta barns föräldrar sitta i ett kök och vänta på socker och tala om sitt barns vita tänder och om en roddtur och barnet självt kan stänga en grind och börja gå över en väg med några sockerbitar inslagna i vitt papper i högra handen och hela den sista minuten ingenting annat se än en lång blank å med stora fiskar och en bred eka med tysta åror.

Efteråt är allting för sent. Efteråt står en blå bil på sned över vägen och en skrikande kvinna tar handen för munnen och handen blöder. Efteråt öppnar en man en bildörr och försöker stå på benen fast han har ett hål av fasa inom sig. Efteråt ligger några vita sockerbitar meningslöst utströdda i blod och grus och ett barn ligger orörligt på mage med ansiktet hårt pressat mot vägen. Efteråt kommer två bleka människor som ännu inte fått dricka sitt kaffe utspringande genom en grind och ser en syn på vägen som de aldrig skall glömma. Ty det är

inte sant att tiden läker alla sår. Tiden läker inte ett dödat barns sår och den läker dåligt smärtan hos en mor som glömt att köpa socker och skickar sitt barn över vägen för att låna och lika dåligt läker den ångesten hos en gång lycklig man som dödat det.

Ty den som har dödat ett barn åker inte till havet. Den som har dödat ett barn åker långsamt hem under tystnad och bredvid sig har han en stum kvinna med ombunden hand och i alla byar som de passerar ser de inte en enda glad människa. Alla skuggor är mycket mörka och när de skils är det fortfarande under tystnad och mannen som dödat barnet vet att denna tystnad är hans fiende och att han kommer att behöva år av sitt liv för att besegra den genom att skrika att det inte var hans fel. Men han vet att det är lögn och i sina nätters drömmar skall han i stället önska att få en enda minut av sitt liv tillbaka för att göra denna enda minut annorlunda. Men så obarmhärtigt är livet mot den som dödat ett barn att allting efteråt är för sent.

Novella «Alle vi» - av Marit Kaldhol, 1993

Alle vi synest at våren er deilig, med halvstrømper og lange, brune bein. Vi synest det er fint med litt langstrekke musklar. Det får vi på balletten.

Alle vi går der.

Lill Miriam begynte, men ho måtte slutte.

Lill Miriam er så gørrfeit at vi blir heilt kvalme av å sjå på alt flesket.

Ho hadde ikkje ein sjanse på spagaten, og så begynte ho å grine i garderoben fordi vi lo litt av kor komisk det var.

Ho sa ho grein fordi ho tenkte på dei nye ballettskorne som ho ikkje fekk bruke meir. Alle vi synest det var barnsleg å grine for eit par ballettsko.

Mamma seier at det er grusomt av foreldra å la ei tenåringsjente sjå slik ut.

Vi skal på trening i ettermiddag. Men vi har tid til å dra på stranda og bade først.

Alle vi sykklar.

Eg har ny badedrakt.

Når vi har dukka oss og svømt litt, legg vi oss og tørkar i sola. Det er herleg.

Ballettlæraren vår er veldig mørk og pen. Frå Brasil. Han synest sikkert det er ok at vi er litt brune og lekke.

Så høyrer vi ei som kjem pesande. Med eit ullteppe under armen. Alle vi synest det er plagsamt at ho diltar slik. Ho badar ikkje eingong.

Nina seier:

«I dag trur eg Lill Miriam skal få seg eit lite bad.»

Alle vi ser at ho blinkar, og forstår det.

«Skal du bade, Lill Miriam?» spør vi.

Nei, ho skal ikkje.

«Jau, då, det skal du. Alle vi har bada, og då må du òg.» Vi dreg av ho den digre kjolen. Som eit telt.

«Kom no, ned til vatnet!»

Lill Miriam vil ikkje, men vi seier ho treng det. Trimme seg litt. Vi får ho til vasskanten.

«Når du har badedrakt, må du bade også,» seier vi.

«Men eg kan ikkje svømme,» seier Lill Miriam.

«Då skal vi lære deg!»

Lill Miriam strittar imot. Ho har krefter òg, beistet.

Men alle vi er litt sterke. Frå balletten. Vi skubbar og dreg. Litt etter litt.

Ho seier det er kaldt. Vatnet skvalpar rundt dei feite låra.

«Du må herde deg, Lill Miriam,» seier vi.

Så begynner ho å grine igjen. Det er så barnsleg. Vi blir irriterte, vi skubbar litt ekstra kraftig.

Då dett Lill Miriam framover i vatnet. Vi klappar og jublar. Flott, flott!

Ho gispas og kavar seg opp att. Stryk vatn vekk frå ansiktet.

«Lenger ut, Lill Miriam, så skal du få svømme!»

Vi ler. Vi skubbar og dreg. Bra vi er mange.

Når vatnet når brystet på Lill Miriam, er det lettare å få ho over ende.

«Ein, to, tre!» ropar vi høgt og skubbar samtidig.

Lill Miriam vaklar, dett og kavar seg opp att.

Straks ho står på beina, ropar vi igjen. Og skubbar.

Augene til Lill Miriam stirer på oss. Ansiktet hennar er annleis no. Vilt.

«Kom igjen, du flyt på flesket!» ropar alle vi.

Så får ikkje ho tid til å reise seg heilt.

Berre løfte litt på hovudet.

Ho ligg i vatnet, kavar med armane og beina.

Kvar gong ho løftar opp hovudet, dukkar vi det ned igjen. Ned og ned og ned. Igjen og igjen.

Vi orkar ikkje å sjå på det feite ansiktet.

Etter kvart blir Lill Miriam rolegare.

Armane og beina gjer ikkje motstand meir.

Vi hoiar. Stemmene våre er så høge.

Alle vi synest vi har vunne. Vi tar eit tak i kroppen hennar og sender den utover.

Ho er tung. Ho flyt tungt. Vi står att og ser etter ho. Ser solblink i den mørkeblå badedrakta.

Små skvalp som stilnar rundt låra. I håret til Lill Miriam.

Alle vi blir stille ein augneblink. Vi ser at Lill Miriam har slutta å løfte opp hovudet.

Vi er så raske vi kan. Vi må svømme ut etter ho, dreg ho med oss inn til land.

Opp på sanden.

Men vi orkar ikkje å snu ho. Sjå på ansiktet hennar. Vi hentar tinga våre. Spring. Spring det vi maktar.

Alle vi skal på balletten.

Vedlegg 6
Gro Sundal
Risdalen 2
5911 Alversund

Alvermarka 27.09.21

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Vedr. Søknad om gjennomføring av forsøk i samband med masteroppgåve ved UIB

Skuleåret 2021/2022 skal eg, som lektorstudent på UIB, skrive ei didaktisk masteroppgåve i norsk med planlagt problemstilling:

«Korleis kan høgtlesing, som pedagogisk grep, skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?»

Til hjelp for å svare på problemstillinga, vil eg stille følgjande underordna forsknings-
spørsmål:

- 5 Kan høgtlesing og dramatisering vere med på å engasjere elevane til å lese meir, og i så fall kvifor?
- 6 Kan ein sjå ein skilnad mellom gutar og jenter si oppleving av dramatisering og høgtlesing av litteratur?
- 7 Kan dialogiske samtalar i fellesskap i samband med høgtlesing vere med på å motivere elevane og skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur?

I samband med skrivinga av oppgåva, ønskjer eg å gjere to ulike forsøk med høgtlesing av noveller og samtalar i ein klasse. Høgtlesinga vil bli utført av undertekna. Kontaktlærer for [REDACTED], tilbydde meg i vår å få utføre desse i [REDACTED] klasse no i haust. Eg har snakka med [REDACTED] igjen, og [REDACTED] har sagt at det passar best for [REDACTED] og undervisningsplanane [REDACTED] i veka etter haustferien.

Begge forsøka vil ta 1 time kvar, inklusiv at elevane skal få svare på eit anonymt spørjeskjema på papir. Elevane vil dermed vere sikra at dei ikkje vert gjenkjende i oppgåva og datamaterialet, då ingen koblingsnøkkel eksisterer. Spørjeskjemaa vil bli destruerte i etterkant. Undersøkinga vil vere designa slik at den ikkje treng rapporterast inn til NSD, men vil bli registrert i UIB sitt system for dette, Rette (<https://rette.app.uib.no>). Føresette til elevane vil få eit skriv i forkant, der dei kan avgjere om deira ungdom skal få delta eller ikkje. Undersøkinga vil òg innehalde eit bakgrunnsintervju med faglærar.

Novellene, ei på nynorsk og ei på svensk, vil vere med å dekke fleire kompetansemål i den nye læreplanen NOR01-06:

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk

Den svenske novella har kontaktlærar fått velje ut, og begge novellene vil verte lagt opp som del av pensum til ein eventuell munnleg eksamen i norsk våren 2022.

Eg håpar at det vil vere mogleg å få gjennomføre forsøka mine på [REDACTED] torsdag 21. oktober 2021, og ser fram til eit positivt svar på søknaden.

Beste helsing

Gro Sundal

Masterstudent UIB

Alvermarka 27.09.21

Vedr. Undersøking i samband med masteroppgåve ved UIB

Som student ved den 5-årige integrerte lektorutdanninga ved UIB, skal eg skuleåret 2021-2022 skrive ei didaktisk masteroppgåve i norsk med problemstillinga:

«Korleis kan høgtlesing, som pedagogisk grep, skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?»

I samband med masteroppgåva, vil eg gjere nokre forsøk med høgtlesing.

Etter fleire år som lærarvikar ved skulen, kjenner eg godt til elevane frå før. Dei to forsøka, à ein time kvar, vil verte gjennomførte i heil klasse. Forsøka vil vere eksamensrelevante og i tråd med læreplanar og kompetansemål. I forlenging av forsøka vil elevane bli bedne om å svare på eit spørjeskjema.

Alle data frå spørjeundersøkinga og forsøka vil vere anonymisert. Det betyr at det ikkje vil eksistere ein koblingsnøkkel mellom dykkar ungdom og svar som er oppgitt. Etske omsyn vil sjølvsagt bli teke i vare. Spørjeskjemaa vil bli destruerte i etterkant. Undersøkinga vil vere designa slik at den ikkje treng rapporterast inn til NSD, men vil blir registrert i UIB sitt system for dette, Rette (<https://rette.app.uib.no>).

Forsøka og spørjeundersøkinga er planlagt i veke 42.

Eg håpar at de, som føresette, tillet at eg kan få stille dykkar ungdom ein del spørsmål og gjere forsøka mine i klassen. Dersom dette ikkje er akseptabelt, ber eg om at de gir beskjed til kontaktlærer snarast.

Beste helsing

Gro Sundal

Masterstudent UIB

Vedlegg 8

Bekrefting pr. epost 29.09.21. kl 13:18

Hei Gro

Du har min godkjenning til å gjennomføre denne undersøkelsen.

Morten Olsen Schulstad | Rektor [REDACTED]

Samandrag av masteroppgåva:

Mastergradsoppgåva mi tek føre seg høgtlesing som pedagogisk grep i ungdomsskulen, og vil søke finne nokre svar på korleis vi kan stimulere og engasjere ungdommane til å lese meir skjønnlitteratur framover. Det er relativt lite forskning gjort på høgtlesing på ungdomstrinnet i forhold til yngre barn.

Første del av oppgåva gir lesaren ei innføring i bakgrunnen min for å ville skrive ei mastergradsoppgåve om engasjement for høgtlesing i ungdommen sitt klasserom.

Problemstillinga i oppgåva er: *Korleis kan høgtlesing som pedagogisk grep skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.*

Forskningsspørsmål eg vil søke svar på er: 1. Kan høgtlesing og dramatisering vere med på å engasjere elevane til å lese meir, og i så fall kvifor? 2. Kan ein sjå ein skilnad mellom gutar og jenter si oppleving av dramatisering og høgtlesing av litteratur? 3. Kan dialogiske samtalar i samband med høgtlesing vere med på å motivere elevane og skape engasjement for lesing av skjønnlitteratur? 4. Ser vi ein samanheng mellom det å ha blitt lest for som barn og gleda ved å lese som ungdom?

I andre del av oppgåva følgjer eit teorikapittel med omgrepsavklaring på kva skjønnlitteratur, estetisk og efferent lesing er. Vidare kjem definisjonen på kva som kjenneteiknar ein god lesar, lesemetodar for utvikling av elevane sine ferdigheiter og ulike lesestrategiar. Høgtlesing som pedagogisk grep for alle i klasserommet er eit anna moment eg utforskar og undersøker saman med ein eigen liten underbolk om korleis høgtlesingspraksisen kan gje positiv effekt for elevar med ulike utfordringar. Korleis stoda er i dag mellom kjønna når det gjeld haldninga deira til lesing generelt og til høgtlesing, er noko eg ser på både i forsøksklassen min så vel som kva norske 15-åringar i dagens samfunn seier. Avslutningsvis i dette kapitlet vert fordelar vs ulemper med høgtlesing og leseglede i skulekulturen sett under lupa.

Metodekapitlet tek føre seg prosessen med val av informantar til ei kvalitativ undersøking i ein forsøksklasse og ei kort grunngjeving for valet. Vi får i tillegg eit innblikk i kontaktlæraren for forsøksklassen sine erfaringar frå klasserommet gjennom mange år som lærar for den aktuelle aldersgruppa på ulike ungdomsskular. Deretter vert framgangsmåten for forsøka grundig utdjupa før forsøk ein og to blir skildra. Kva som føregjekk etter forsøka og sjølv spørjeundersøkinga elevane skulle svare på, vert tatt opp til til slutt i dette kapitlet.

Analysen følger som del fem av oppgåva og her vert først ei kort innføring om forsøksklassen skildra og vidare korleis eg markerte for dei ulike svaralternativa under analyseringa av empirien. Resultata frå spørjeundersøkinga basert på forsøka kjem fortløpande etter innføringa, og kvart spørsmål i spørjeskjemaet vert analysert individuelt og med stolpediagram. Svara er også i stor grad kryssa mot svar på, etter mi subjektive meining, andre relevante spørsmål i skjemaet.

I konklusjonen viser resultata av forsøka nokre avvik mellom gute- og jentelesarar enn det den nyare leseforskninga viser. Høgtlesing gir også elevane størst motivasjon og engasjement for lesing av skjønnlitterære bøker dersom det er læraren som les høgt for dei, og viser at han er engasjert i lesing av bøker eller fortel om eigne leseopplevingar.

Abstract:

My master thesis is about reading aloud as a pedagogical grip in the Norwegian «ungdomsskulen», i.e. students aged equivalent to the junior high school system. Probably the thesis will find some answers on how to stimulate and engage the young people aged between 13 to 16 years in reading more literature in the future. The number of studies made on this particular group of age is rather limited compared to younger children.

The first part of the thesis conveys an introduction to my background and intention of writing a mastergrade thesis about engagement of reading aloud in the youth classrooms.

My main issue for the thesis is: *How can the read aloud practice as a pedagogical grip create engagement for reading literature at the youth stage*

In order to be able to answer the main question of this thesis, following additional research questions will be brought forward: 1. May read aloud and dramatizing stimulate the students in reading more books and if yes, why? 2. Is it possible to see a difference between boys' and girls' experience of literature being dramatized and reading aloud? 3. Will dialogical conversations in connection with reading aloud motivate the students and create engagement for reading literature? 4. Do we see any link between having being read for as a child and the pleasure of reading as a youth?

The second part of the thesis continues with a theoretical chapter where special terms will be clarified, i.e. the definition of literature, what do we mean when speaking about aesthetic and efferent reading. Further the characteristics of a good reader will be stated, reading methods in order to develop the students' skills, and different reading strategies. Reading aloud as a pedagogical grip for all the students in the classroom is another factor I will explore and examine together with a subsection about how the reading aloud practice may have a positive effect on students suffering from different cognitive and physical challenges. How the today's situation looks like between the genders when speaking about the students' attitude to reading in general as well as reading aloud. This will be studied both in the research class as well as what do the today's Norwegian fifteen-year-old say to this subject. Finally this chapter will look at advantages versus disadvantages of the reading aloud practice and the pleasure of reading at school.

The chapter of method is the third part of this thesis. Here the focus will be on the process of selecting informants to a qualitative survey in a research class and a brief justification for the choice. Additionally we will have an insight of the head teachers' experiences through many years of teaching this specific age group in different junior high schools. Then the procedure for the experiments will be thoroughly elaborated before attempt one and two are being described. What to be continued after the experiments were completed and the qualitative survey could start will be taken up in the end of this chapter.

The analysis follows as part number five of this thesis and starts with a brief introduction of the research class before stating the symbols used as markers for the different answers during the analysis of the data. The results of the survey based on the two tests will follow chronological after the introduction and every question in the survey are being analyzed on individual basis and made visible by bar charts. The answers are not only being evaluated as separate answers, but also, after my subjective assessment, crossed towards other relevant questions in the survey.

Finally the conclusion as part number six among others shows some discrepancies between readers of both genders compared to the latest reading studies made. Reading aloud stimulates the young students to be more motivated and engaged for reading literature in books if the teacher appears as a model to them and is the one who reads aloud. The same effect is also to be seen when the teacher by his body- as well as verbal language shows his engagement for reading himself or conveys his own reading experiences to the students.

Masteroppgåva sin profesjonsrelevans:

Det å kunne lese, og ikkje minst det å kunne lese godt for å meistre skulekvardagen og livet ellers ute i samfunnet, er ein viktig kompetanse for alle elevar å ha. Dagens samfunn krev i større og større grad av ungdommane at dette er på plass, slik at dei kan orientere seg på ein tilfredsstillande måte og klare seg i dagleglivet. Dette er i aller høgste grad relevant for det nye tverrfaglege emnet i skulen «folkehelse og livsmestring» som vart gjeldande frå hausten 2021. Temaet har i den nye læreplanen, LK20, fokus på «at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Udir.,2020, d). Ifølge denne læreplanen, er også utvikling av ungdommane sin identitet og sjølvbilette, eit anna moment skulen skal vere med å bidra til. Då må eg som lærar vere med på å hjelpe elevane mine med dette framover.

Som faglærer i norsk og historie/samfunnsfag, betyr det mellom anna at eg må hjelpe elevane mine til å bli så gode lesarar som mogleg, slik at dei kan meistre framtida si i tråd med den nye læreplanen og ikkje minst forventningane samfunnet har til dei som aktive medborgarar. I ei tid då spesielt den psykiske helsa til stadig fleire ungdommar viser ein negativ trend, vert det ekstra viktig for alle elevar å inneha ein tilfredsstillande lesekompetanse for å bli betre rusta til livet som ventar framføre dei. Dei må lære seg å ta grep om eige liv og eiga framtid, og det er dette livsmestring i det nye tverrfaglege emnet handlar om. Elevane må rettleiast og få innsikt i forstålege metodar og oversikt over kva for faktorar dei kan vere med å påverke sjølve for å betre si eiga læring og eigne framtidsutsikter (Udir., 2020, d). Det er her ønsket mitt om høglesingspraksis på ungdomstrinnet kjem inn i håp om at det kan engasjere fleire til å ville lese fleire skjønnlitterære bøker.

For elevar, som av ulike grunnar enno ikkje er komne langt nok i den tekniske leseprosessen sin når dei begynner på ungdomsskulen, eller elevar som slit med engasjement og motivasjon for å utvikle og forbetre neste fase av lesinga si, jfr. den andre leseopplæringa, er det etter mi meining viktig å auke fokuset ytterlegare på dette på ungdomstrinnet enn det som vert gjort i dag. Særskilt når fleire studiar viser at norske 15-åringar les færre og færre bøker med åra (PISA, 2018), dei misforstår oftare tekstoppgåver, og resultatet er at dei får ikkje nok mengdetrening i den vidare leseprosessen når lesinga skal skje for å lære. Forventningane er ofte at avkodinga av ord er noko som skal vere ferdig på barnetrinnet, og dersom så ikkje er tilfelle, vert avstanden til medelevar større og kjensla av utanforskap merkbar.

Elevar på ungdomstrinnet, som slit med å kunne lese med god leseflyt, vegrar seg for å lese høgt i klassen fordi fleire synes det er flaut dersom dei skulle lese noko feil. Som lærar er det viktig å kunne fange opp alle elevane i ein klasse, både dei som har ulike former for lære- eller lesevanskar, og dei som allereie er definerte som funksjonelle lesarar. Dersom høgtlesing, som pedagogisk grep i klasserommet, kan vere med på å bidra til auka motivasjon og engasjement hos elevane til å lese meir bøker i framtida, er målet om auka leselyst blant ungdommar innan rekkevidde. Ikkje minst er dette høgaktuelt i ei tid då forskning viser at lesing av bøker blant ungdommar viser ein negativ tendens.

Er det egentleg nokon som har sagt at ungdommar er for gamle for høgtlesing? Gjennom høgtlesing får alle elevane det same utgangspunktet for å gå i gang med ei gitt oppgåve, enten ei skrive- eller lytteoppgåve, og til å kunne delta i diskusjonar og litterære samtalar i klassen, uavhengig av korleis dei er som individuelle lesarar. Spesielt læraren si høgtlesinga vert ei modellering av ulike uttrykksformer og er med på å utvikle lesekompetansen og leseforståinga til elevane. Det betyr at ein kontinuerleg og god høgtlesingspraksis kan seiast å vere tilrettelagt opplæring for alle elevane, og har, etter mi subjektive meining, i aller høgste grad ein profesjonsrelevans til mi framtidige utøving som lærar.