



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Solveig Haaland

Masteroppgave

**Når læreren leser høyt for elevene i
klassen.**

«When the teacher reads aloud to the pupils in
class.»

M2MIKSAVH2

2022

Forord

For at denne oppgaven skulle se dagens lys, har Gunnar, min mann, og min veileder, Silje Ingeborg Harr Svare, vært nødvendige støttespillere. Jeg har også hatt flotte år som deltidsstudent på Campus Hamar, der jeg har hatt følge av Hilde, Victoria, Marlene, Renate og Bente. Hele tiden har jeg arbeidet som lærer ved siden av studiet, og fått oppmuntring fra kollegaer og skoleledelse. Jeg har tre fine jenter som heier på meg, og som har bidratt med interessante tekster og tanker. I Århus henvendte venninne Dorthe seg direkte til universitetsbiblioteket, og fikk tak i den boka det ellers ikke var mulig å finne.

Jeg vil takke alle!

I tillegg vil jeg gjerne få takke foreldrene mine som leste for meg, -og også sende en hilsen bakover i tid, til de som leste for dem, -kanskje særlig til oldefar Charles Beldam, som har skrevet med snirklete blyantskrift i den nydelig innbundne barneboka *Settlers at home*, der årstallet ikke er å finne, men som er utgitt på George Routledge and sons, London: «-Inger, les for barna dine!»

Ringebu, 15. mai, 2022

Solveig Haaland

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg høytlesning ved at læreren leser høyt for elevene i klassen. Det er i dag usikkert hvor mye lærere leser høyt, og hva slags holdning en som lærer har til denne praksisen. Planer og pedagogisk forskning gir dette liten oppmerksomhet. En grunn kan være at en, ut fra moderne pedagogikk, ønsker å stimulere til samspill og medskapning, og ser en høytlesningssituasjon som lite elevaktiviserende. Jeg har ut fra hermeneutisk og fenomenologisk forståelse, som jeg gjør rede for i første del av oppgaven, forsøkt å nærme meg høytlesning som fenomen. Jeg vil undersøke hva en høytlesningsakt innebærer, og hva den er avhengig av. I utgangspunktet ser jeg høytlesningsakten bestående av tre aktører; teksten, elev og lærer, og jeg studerer disse aktørene både teoretisk og empirisk. Spørsmålet er hva som kjennetegner dem, og om de faktisk kan spille sammen i et læringfellesskap. I min empiriske studie gjør jeg kvalitative intervjuer med tre lærere og to elever på syvende trinn. Intervjuene viser at lærerne her leser både fakta- og fiksjonstekster høyt. I den teoretiske studien i første del av oppgaven, ser jeg derfor nærmere på hermeneutisk tekstteori rundt sakteksten, den litterære teksten og den oppleste teksten. Jeg studerer så teorier rundt videre, økonomiske og sosiale samspill, og de mer nære og pedagogiske, som alle kan være relevant i forhold til aktørene. Jeg gir også en kort oversikt over den pedagogiske utviklingen mot sosial læringsteori. Jeg studerer og drøfter så teori direkte knyttet til de tre aktørene, det vil si tekster for barn i alderen 10-14 år, og eleven og læreren i storskolen. I empiridelen legger jeg frem min forskningsdesign, som innbefatter bearbeiding og tolkning av intervjuene, og til slutt mine funn. I en avsluttende drøfting ser jeg samspillet i høytlesningsakten i lys av Foucaults teorier om makt og motmakt, som jeg ser som . Til slutt viser jeg kort til mulige nye forskningsspørsmål. Mitt hovedfunn er at en høytlesning kan være et samspill, avhengig av både aktører og ytre forhold, og at tekst, situasjon og relasjon sammen kan gi sterke opplevelser, og skape utvikling og læring.

Abstract

This master's thesis deals with the teacher reading aloud to the students in class. Today, it is not clear how much teachers read aloud, and what kind of attitude the teacher has to this practice. Plans and educational research seem to pay it little attention. One reason may be that one, according to modern pedagogy, wants to stimulate interaction and co-creation, and sees a

reading aloud - situation as not very student-activating. Based on hermeneutic and phenomenological understanding, which I present in first part of the thesis, I have tried to approach “reading aloud” as a phenomenon. I want to investigate what a reading aloud act involves, and what it depends on. Basically, I see the practice of reading aloud from the point of three “actors”: the text, the student and the teacher, and I study these actors both theoretically and empirically. In my empirical study, I do qualitative interviews with three teachers and two students in step 7. The interviews show that the teachers read both factual and fiction texts aloud. In the theoretical study, I therefore take a closer look at hermeneutic text theory around the factual text, the literary text and the recited text. To illuminate possible interactions, I also study different types of wider, economical and social interplay, and also more intimate and pedagogical relations, which all can be seen as relevant in relation to the actors. I also give a short summary of the pedagogical development of social learning theory. I then study and discuss theory linked more directly to the three actors, that is texts for children aged 10-14 years, and the student and teacher in step 7. In my empirical part, I present my research design, which includes the processing and interpretation of the interviews, and finally my findings. In a concluding discussion, I see the interplay in the act of reading aloud in the light of Foucault's theories of power and counterpower. Finally, I refer briefly to possible new research questions. My main findings are that reading aloud can be an interaction, depending on both actors and external conditions, and that text, situation and relationship together can provide strong experiences, and create development and learning.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	3
1. Innledning	7
1.1. Tilnærming til oppgaven og arbeidsgang	10
1.2. Definisjoner, problemstilling og forskningsspørsmål	13
2. Sentral teori	16
2.1. Vitenskapssyn	16
2.1.1. Hermeneutikk	16
2.1.2. Fenomenologi	20
2.2. Samspillsteori	21
2.2.1. Pierre Bourdieu	22
2.2.2. Michel Foucault	22
2.2.3. Pedagogisk samspillsteori	24
2.2.4. Emmanuel Levinas	26
2.2.5 Sammenfatning av sentral teori.	27
3. Teoretisk drøfting rundt aktørene i høytlesningsakten	28
3.1. Teksten som aktør i høytlesningsakten	28
3.1.1. Den skjønnlitterære teksten	30
3.1.2. Faktateksten	32
3.1.3. Dannende tekster	33
3.2. Eleven som aktør i høytlesningsakten	34
3.3. Læreren som aktør i høytlesningakten	40
3.3.1. Læreren som pedagog	40
3.3.2. Læreren som performer	44

3.3.3. Læreren som adaptatør?	45
3.4. Aktørene i rommet	46
4. Empiri	48
4.1. Tekstene	48
4.1.1. Far din	48
4.1.2. Bare spille ball.....	50
4.2. Det kvalitative intervjuet.	51
4.2.1. Reliabilitet og validitet.	52
4.2.2. Utvalg.....	54
4.2.3. Datainnsamling	55
4.2.4. Presentasjon av informanter.....	57
4.2.5. Bearbeiding og tolkning.....	58
4.2.6. Empiriske funn.....	69
5. Drøfting. Hva skjer når læreren leser høyt for elevene i klassen?	71
6. Videre forskning	76
7. Litteratur	77
Vedlegg.	82
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til rektorer og informasjonsskriv til lærere.	82
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til foreldre, samtykkeerklæring	88
Vedlegg 3. Intervjuguide lærere.	91
Vedlegg 4. Intervjuguide elever	92

Men det var viktigere og morsommere å lese enn å sove.

Det hadde jeg visst siden jeg ble lest for som barn.

Preben Jord

1. Innledning

Den skrevne teksten, både digitalt og på papir, har en sentral plass i skolen. Eleven kan lese teksten selv, elever og lærere kan lese sammen, eller formidlingen kan foregå på andre måter. En nærmer seg gjennom dette arbeidet det store målet for norskopplæringen, det FN's organisasjon for utdanning, kultur og vitenskap har definert som literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, and compute, using printed and written (and visual) materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, developing his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (Unesco, 2005, s. 21, i Fjørtoft, 2016, s. 72).

Literacy kom inn i norske læreplaner gjennom Kunnskapsløftet 2006, og har fått enda større vekt i Kunnskapsløftet 2020. Gjennom opplæringen skal elevene kunne delta i en stadig mer global verden, som selvstendige og demokratiske medborgere. Definisjonen over innebærer fokus både på de små skrittene mot leseferdighet og tekstforståelse, men også de store skrittene som innebærer innsikt, oversikt og personlig vekst. For å gå denne veien må imidlertid elevene oppleve de utfordringene de møter som meningsfulle. Det gjelder både den daglige lesetreningen, og møter med ulike typer tekster som omhandler både fag og fiksjon. Tekstflommen i dagens samfunn er enorm, og skille mellom fiksjon og fakta kan være mer utfordrende enn tidligere. Siden læreboka mange ganger ikke lenger utgjør en selvsagt tekstbase, og læreplanen ikke angir særskilte tekster eller forfattere som skal leses, blir den oppgaven vi som lærere har fått som utvelgere og tekstformidlere ekstra viktig.

Mange teoretikere peker på hvordan dannende tekster kan brukes i arbeidet med å nå læreplanens store mål, slik de er formulert i planens verdigrunnlag, i overskriftene: *Menneskeverd, Identitet og kulturelt mangfold, Kritisk tenkning og etisk bevissthet,*

Skaperglede, engasjement og utforskertrang, Respekt for naturen og miljøbevissthet og Demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-8). Den amerikanske filosofen og litteraturteoretikeren Martha Nussbaum viser til eldre og klassiske tekster for utvikling av empati og refleksjon (Nussbaum, 1997). Danske Casper Venegaard Rasmussen bruker Antony Giddens begrep «avtradisjonisering», og peker mot alle tekster som fremmer refleksjon og selvforståelse i en moderne, og ofte skiftende tilværelse. «Når det ikke i samme grad som tidligere er tradisjoner, der dikterer hvordan vi skal leve vores liv, kommer spørsmålene om identitet og refleksivitet mere i fokus» (Venegaard Rasmussen, 2016, s. 163).

En kan knytte prinsippene for undervisningen av de dannende tekstene til prinsippene for dannelse generelt, slik dette er slått fast i læreplanen:

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.

Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egenhånd og når de samarbeider med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-13).

Prinsippene over innebærer et fokus ikke bare på tekstene, men også på hvordan skolen formidler disse til elevene, og hvordan elevene arbeider med dem. Det poengteres at dette skal skje både gjennom individuell tilnærming og sammen med andre. Dannende tekster forstås ofte som skjønnlitterær tekst, men også fagtekster kan sees slik. Innenfor kognitiv litteraturkritikk viser for eksempel Maria Nikolajeva til hvordan også faktatekster har dannende aspekter (Nikolajeva 2014, s. 22). Når Martha Nussbaum fremhever dannelsespotensialet i tekster av for eksempel Aristotelse og Platon, for å bygge den nye «Global Citizen», er det ikke bare narrative tekster hun peker på (Nussbaum, 1997).

Mye litteratur og forskning når det gjelder tekstformidling dreier seg om litterær tekst som estetisk opplevelse. Slik undervisning handlet tidligere ofte om at læreren leste høyt for elevene sine. I dag har en fått mange digitale muligheter for formidling, og større pedagogisk forståelse for medvirkning og sosiale læringsfellesskap, slik det avspeiles i prinsippene for

undervisning over. Målet er at elevene skal lese selv, og få tekstopplevelser som kan fremme både utvikling og leselyst. «Gammeldags høytlesning» sees kanskje fort som det Hvenegaard Rasmussen karakteriserer som «avsenderbasert formidling» (Hvenegaard Rasmussen, 2020, s. 79), der læreren står for en type enveis kommunikasjon. Det synes som interessen hos forskere og teoretikere i dag ligger andre steder når det gjelder skjønnlitterær formidling. Forfatterne av boka *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*, Tordis Ørjasæter og Kristin Skaret, tar for seg litteraturformidling på mange arenaer, som digitale plattformer og medier, bibliotek og skolebibliotek, og på skoler der profesjonelle aktører kommer på besøk (Ørjasæter og Skaret, 2019). Klasserommet betegnes også som en arena, men, -selvfølgelig med rette, som et sted for en type «påvunget» opplevelse. Hvordan dette kan imøtegås er ikke aktualisert. Derimot løftes andre rom frem som bedre egnet for estetiske og dannende tekstopplevelser. Ørjasæter og Skaret intervjuer også lærere, og viser til noe ulikt syn på klasserommet som litterær arena, men lærerens arbeid som tekstformidler, for eksempel som høytleser, har liten plass i boka (Ørjasæter og Skaret, 2019).

Lytting til høytlesning, som konsentrasjonsfremmende eller språklig modellerende, omtales heller ikke i særlig grad av teoretikerne. Høytlesning av faglitteratur nevnes sjelden. På forfatterne tilknyttet Lesesenteret i Stavangers «Leselos-plakat» om læringsstrategier for lesing, slik den gjengis i *Norskdidaktikk* av Henning Fjørtoft, er lytting ikke nevnt (Engen og Helgevold, 2012, s. 23, i Fjørtoft, 2016, s. 111). Innenfor spesialpedagogisk litteratur blir det at læreren leser høyt sett som kontaktskapende og affektregulerende, og forfatterne av boka *Se eleven innenfra* (Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad, 2017) peker på at dette kan være nyttig for alle elever, men et slikt perspektiv får liten didaktisk oppmerksomhet hos for eksempel Fjørtoft. Derimot viser denne til Sylvi Pennes funn om at undervisning av skjønnlitteratur ikke synes å bidra til noen påviselig oppnåelse av læremålene knyttet til danning, som refleksjon og identitetsbygging (Sylvi Penne, 2006, i Fjørtoft, 2016, s. 185). En kan spørre om lærerens litteraturformidling, som ved høytlesning, kan regnes for å være god pedagogikk overhode.

Det kritiske blikket er selvfølgelig velbegrunnet. Elevene kan fort bli altfor vant til lærerens stemme, skolehverdagen kan bli rutinemessig, forutbestemt og låst, og selvfølgelig vet en hvordan altfor mange har lidd seg gjennom skoletimer i litteratur, der språk og tekst er radbruket og ødelagt – hovedsakelig av læreren. Det er imidlertid å håpe at dagens pedagogiske praksis motvirker en slik lærersentrert og negativ undervisning. Og samarbeid

mellom lærere kan kanskje gi rom for drøfting, evaluering og innspill til forbedring, også av en eventuell høytlesningsøkt.

- For, tekstene er jo der, stadig tilstede i elever og læreres hverdag i klasserommet, som en ressurs for eksempel ved å bli lest høyt. Høytlesning kan brukes overfor både yngre og eldre elever, -som illustrasjon til fagstoff, som del av tverrfaglige opplegg, som dybdelæring, som motivasjon, som modellering og oppmuntring til at elever selv kan lese høyt, som innføring i litterær analyse og/eller som en del av et lesetreningsopplegg. Språklig kan opplesning av teksten modellerer god språkbruk, og sammen kan elever og lærere dele estetiske og dannende opplevelser mange elever selv ikke ennå kan få gjennom egen lesning. Også dette kan fremme utvikling og leselyst. Læreren kjenner sine elever, og velger og tilrettelegger. Felles lytteopplevelse kan styrke klassefellesskap og felles forståelse og empati, og kan fortsatt gi elever og lærere både viktige og morsomme opplevelser sammen. Jeg syns det vil være interessant nettopp å utforske situasjonen der læreren leser høyt for elevene i klasserommet.

1.1. Tilnærming til oppgaven og arbeidsgang

Siden jeg selv er lærer, vil min undersøkelse på mange måter innebære at jeg her også utforsker min egen praksis. Jeg er vokst opp med mye høytlesning, hadde glede av dette under egen skolegang, og har brukt og bruker metoden ut fra at den synes god. Samtidig er det åpenbart at den pedagogiske tilnærmingen til høytlesning som metode er endret. Tidligere var læreren en kulturperson som forvaltet en litterær kanon, og brukte mye undervisningstid ved å «ta rommet» og lese opp tekster. En verken ønsker eller kan gå tilbake til denne situasjonen. Dagens pedagogiske forståelser, og læreplaner og mål, -som målet om literacy, krever noe annet. Dette betyr kanskje ikke at høytlesning som metode må forlates, men at denne må omgås med større bevissthet og klarere målforståelse enn tidligere.

Gjennom dette studiet har jeg lært mye tekstteori, og også en del filosofi. En fenomenologisk type tenkning, der en tar utgangspunkt i det enkelte menneskes fysiske og faktiske tilstedeværelse, virker for meg som både riktig og befordrende for en som skal undersøke «et fenomen», slik høytlesning kan sies å være. Jeg ønsker å gå til denne oppgaven med samme holdning som de to italienske, fenomenologisk grunnede, kvalitative forskerne Mortary og Tarozzi. De fremhever ydmykhet som en del av forskerrollen, der en mer forsøker å *visé* mer enn å *bevise*.

Jean-Luc Marion states that the difference between phenomenology and other science is that, in general, scientific research is concerned with “proving,” while phenomenology is concerned with “showing”; showing a phenomenon means “to let appearance appear in a way that manifests its most perfect appearing, so that it is possible to receive it in the exact way it gives itself” (Marion, 1997, s. 13, i Mortary og Tarozzi, 2010, s. 24).

Et fenomen vil som oftest være mangefasettert, og elementene påvirker hverandre gjensidig. Lincoln og Daziel gjengir den postmoderne forskeren Laura L. Ellington (Denzin & Lincoln, 2011, s. 5), som ser funnene en gjør som flatene i et prisme, beskrevet hos Richardson som «-creating different colours, patterns, arrays, casting off in different directions (Richardson, 2000, i Denzin & Lincoln, 2011, s. 5). Jeg ønsker å nærme meg fenomenet høytlesning med en åpen holdning. I utgangspunktet har jeg mange spørsmål, som: Hvem er de elevene det blir lest for i dag? Hvordan leses det? Hvem er læreren, og hva er hans /hennes rolle? Hva slags tekster fungerer som høytlesningstekster? Hva er målet eller målene med lesningen? Hvordan påvirker dagens pedagogikk forholdet mellom elev og lærer og elev og elev i høytlesningssituasjonen? Kan en i det hele tatt snakke om et møte i en slik situasjon, eller samspill og fellesskap? Mange av disse spørsmålene griper inn i, og kan belyses av både tekstteori, samspillsteori og pedagogisk teori. Jeg ønsker å sette meg inn i denne teorien og bruke den best mulig. Slik jeg forstår det er jeg her innenfor det en i kvalitativ forskning kaller kaller «Grounded Theory». Denne tilnærmingen krever sensitivitet for viktige elementer innen teorien, respekt for forskerens egne erfaringer og tanker, og åpenhet for forskerens intuisjon og kreativitet (Johannesen, Tuftte og Christoffersen, 2010, s. 179 -).

Jeg forsøker å ha en analytisk tilnærming til det jeg skal undersøke. I kap. 1.3 gjør jeg rede for sentrale definisjoner, og for mine forskningsspørsmål. Min hovdproblemstilling er: «Hva kan skje når læreren leser høyt for elevene i klassen?». Som analysegrep destillerer jeg høytlesningen ned til forholdene rundt tre aktører; tekst, elev og lærer. I empiridelen analyserer jeg to tekster, og intervjuer elever og lærere.

I del 2 gjør jeg først rede for det som danner utgangspunktet for min analyse og mitt arbeid, det vil si hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsyn, og også hermeneutisk tekstforståelse. Jeg gjør så rede for samspillsteori som kan være relevant i forhold til aktørene. I del 3 legger jeg, som bakgrunn og forberedelse for min empiri, frem teori særlig knyttet til

disse, det vil si elever og lærere på 7. trinn, og tekster disse anvender. På denne måten blir oppgaven både en teoretisk og en empirisk studie, der jeg legger mye vekt på å underbygge den empiriske delen teoretisk, både for å forstå, og for å gi tyngde til undersøkelsen, som jeg legger frem i del 4. Her behandler jeg kvalitative intervjuer jeg har gjort med tre lærere og to elever, og presenterer mine funn. I intervjuene snakket jeg med informantene blant annet om to særskilte tekster. Disse ser jeg, ut fra at jeg ser teksten som en aktør, som en del av det empiriske materialet. Jeg gir i dette kapittelet derfor også to korte tekstanalyser, for å redigjøre for de spesifikke tekstaktørene som blir nevnt i intervjuene. I del 5 ser jeg empiriske funn sammen med, og opp mot teorien, og drøfter dette. For å beskrive fenomenet synes det viktig å få frem dynamikken i høytlesningssituasjonen, og jeg gjør meg i dette særlig nytte av Michel Foucaults teorier om makt og motmakt. Til slutt har jeg i en kort del 6 noen tanker om videre forskning.

For å oppfatte og registrere farger, nyanser og mønstre, må det vitenskapelige blikket være klart. En må rydde unna elementer som kan forstyrre eller tildekke, og være så bevisst og ærlig en kan i sin streben etter å komme fenomenet så nær som mulig. Ved å forske på det som skjer i klasserommet, særlig noe jeg har et sterkt forhold til, stiller jeg meg i en lite objektiv og nøytral posisjon. Jeg er jo selv, som lærer, en aktør i det samspillet jeg skal utforske. I kvalitativ forskning er det en særlig oppmerksomhet knyttet til forskerens posisjon. Denne er, med sine egne forforståelser og tolkninger, alltid en del av prosessen, og er, slik kulturteoretikerne Barker og Jane refererer Foucault, «alltid posisjonert». «Knowledge is not pure or neutral but is always from a point of view» (Barker and Jane 2016, s. 34). Barker og Jane gjengir også den amerikanske filosofen og kulturteoretikeren, Richard Rorty (1931-2007): «-all thruth is cultural-bound and specific to times and places» (Barker and Jane 2016, s. 34). Det forskeren velger å spørre om, det informantene oppgir, og de tolkningene, drøftingene og konklusjonene som trekkes, vil alltid være gitt innenfor samfunnets diskurs, det si det som oppfattes som legitimt og sant (Barker og Jane, 2016, s. 23). Samtidig er språket i seg selv, ut fra moderne tekstforståelse, aldri helt dekkende for den virkeligheten en prøver å nå. En kommer altså bare så nær fenomenet som en gjør.

1.2. Definisjoner, problemstilling og forskningsspørsmål

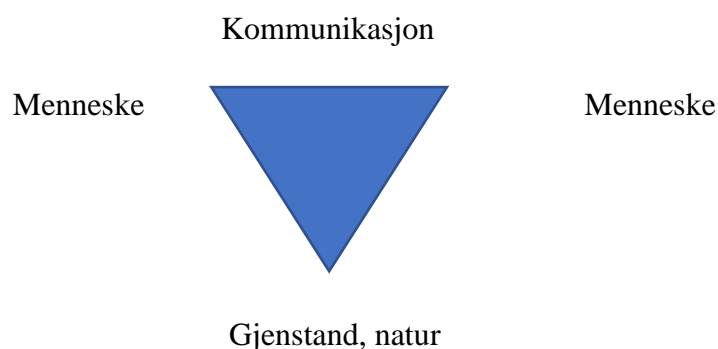
Oppgaven er konsentrert rundt noen sentrale begreper, som *høytlesning*, *høytlesningsakt*, *aktør*, og *felleskap*. I dette avsnittet ser jeg nærmere på disse begrepene, og legger deretter frem mine forskningsspørsmål og min hovedproblemstilling.

Moderne språkteori skiller klart mellom muntlig og skriftlig tale. Ricoeur ser skrivingen som «-sammenlignbar med talen og parallell til den» (Ricoeur, 1970, i Dahl, 1999 s. 61). Ved skriftligjøringen blir det imidlertid ikke mulig med en dialog mellom forfatteren og leseren (Ricoeur, 1970, i Dahl, 1999 s. 61). Leserens betydning er likevel avgjørende, ved at teksten fullbyrdes gjennom lesningen. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i del 2. Den muntlige talen skiller seg fra den skriftlige ved at den gir rom for tilbakemeldinger, oppklaringer og direkte kommunikasjon.

Som jeg i det videre vil vise, forstår Gadamer den oppleste teksten som en ren overføring av den skriftlige. Det fastholdte i skriften kommer imidlertid her under press. Læreren i klasserommet vil ta valg som vil kunne innebære endringer ved å forklare, hoppe over, legge til, fortelle eller bytte ut vanskelige ord. Høytlesningen vil dermed kunne komme til også å romme muntlig tale. Det blir slik vanskelig å se høytlesningen som en ren overføring. Hvis formidlingen åpner for store endringer, beveger seg en kanskje mer mot en form for adaptasjon? Jeg kommer tilbake til dette spørsmålet i kap. 3.3, der jeg også vil ta for meg hvordan høytlesning kan sees som en type performance.

Et annet ord som kan brukes for å beskrive og forklare en høytlesning er ordet *akt*. Aktbegrepet har både gresk og latinsk opphav (-handling, virke), og er knyttet til teater og malerkunst (Store norske leksikon, 2022). «Akt», av «actus», er innen aristotelismen en virkeliggjørelse av *virkelighet*, *aktualitet* og *mulighet* (Store norske leksikon, 2022). Begrepet «høytlesningsakt» synes å være dekkende for det fenomenet jeg ønsker å undersøke, som en situasjon der læreren leser høyt for elevene i en klasse, og der høytlesningen sees som en mulighetsskapende handling. Akten forstås som hele samværet, fra en samles rundt teksten, gjennom lesingen og kommunikasjonen rundt denne, og til økten avsluttes.

For å analysere høytlesningsakten må jeg isolere ulike elementer og studere dem nærmere, noe som innebærer en forenkling. En slik forenkling kan være å se høytlesningsakten som et samspill mellom tre aktører; tekst, lærer og elev. Bakgrunnen for en slik tankegang ligger i Vygotskijs klassiske modell, der både mennesker og den materielle verden sees i samspill med hverandre:



(Enerstvedt, 1982, s. 19. I Broch, Enerstvedt, Fjell, Hammerlin, Hope, Huserbråten, Høydalsvik, og Nygren, (1991)).

Rom, rammer og fysiske forhold under høytlesningsakten kan sees som *Gjenstand, Natur*. Også teksten kan sees slik, men er som menneskelig ytring først og fremst en aktør og en medspiller i samspillet. En kan slik tenke seg følgende modell:



Selve aktør-begrepet stammer fra latinske «actor» som betyr «handlende person» (Store norske leksikon, 2022), knyttet til ordet «akt» over. Innenfor samfunnsforskning forbindes i dag aktør-begrepet særlig med Pierre Bourdieu, og hans feltanalyser, der utgangspunktet er marxistiske og økonomiske perspektiver på sosiale samspill (Bourdieu, 2005). Jeg har med meg disse perspektivene inn i denne undersøkelsen, ut fra min posisjon både som forsker og lærer. Mitt utgangspunkt er imidlertid grunnleggende humanistisk. Som aktører i

høytlesningsakten er både lærere og elever individuelle, kulturelle og sosiale vesener, og teksten som aktør er også menneskeskapt.

Jeg er opptatt av den personlige opplevelsen høytlesningsakten kan gi, og hva som gir øyeblikket kraft og betydning. I mine forskningsspørsmål nærmer jeg meg dette gjennom å stille følgende spørsmål både teoretisk og empirisk:

1. Hva kjennetegner læreren som aktør i en høytlesningsakt?
 2. Hva kjennetegner eleven som aktør i en høytlesningsakt?
 3. Hva kjennetegner teksten som aktør i en høytlesningsakt?
- og
4. Hvordan spiller de tre aktørene sammen i høytlesningsakten, i et læringsfellesskap?

Fellesskapsbegrepet står sentralt i norsk skole, og er ofte knyttet til andre ord, som *lesefellesskap* eller *læringsfellesskap*. Fellesskap som begrep er ifølge NAOB «-det å ha noe felles med», og «-høre sammen med (noen)», og linkes til *tilhørighet* og *samhørighet*. Begrepet brukes både om en individuell følelse, og om noe en gruppe deler (NAOB, 2022).

2. Sentral teori

2.1. Vitenskapssyn

Mens naturvitenskapen tradisjonelt har søkt etter objektive, beviselige funn, uavhengig av menneskelig fortolkning, ser humanistisk vitenskapsforståelse det som umulig å utelukke mennesket fra funnene. Mennesket kan ikke oppfatte det som ligger utenfor sin sansning, og sin fortolkning av det sansede. I denne oppgaven vil det kun være menneskelige fortolkninger jeg vil kunne fange inn. Jeg vil under rediggjøre for de to humanistiske vitenskapsteoriene hermeneutikk og fenomenologi, som ligger til grunn for min forståelse, og mitt arbeid med denne oppgaven. Tekstforståelse utgjør en viktig del av hermeneutikken, og den skriftlige teksten er sentral i denne oppgaven, og defineres som en aktør i et mulig samspill. Jeg tar derfor også for meg hermeneutisk tekstforståelse spesielt.

2.1.1. Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk stammer fra gresk, «hermeneuein», som betyr å uttrykke, i betydningen utsi og tale, dessuten å utlegge i betydningen fortolke og forklare (Lægereid og Skorgen, 2014, s. 9). Slik den historiske filosofen Johan Gottfried Herder viser til at veien til forståelse alltid går gjennom innlevelse, var en tidlig oppmersom på menneskelig fortolkning av virkeligheten. Wilhelm Diltheys hermeneutiske sirkel er et bilde på hvordan vi stadig møter nye erfaringer ut fra de gamle, og så tilpasser og endrer, -i en sirkelbevegelse. Dette gjelder både for livserfaringer og erfaringer med lest tekst. I moderne hermeneutikk, utviklet av Martin Heidegger og hans elev Hans Georg Gadamer, sees begge disse erfaringene som tekst, slik Gadamer uttrykker det: «væren som kan bli forstått er tekst» (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s. 9). Forfatterne av *Hermeneutisk lesebok* gir følgende tredelte beskrivelse av moderne hermeneutisk forståelse: -forståelse og fortolkning av tegn og tegnsystemer, -en særlig regelstyrt fortolkningspraksis innen ulike fagdisipliner, og -en teori om forståelse, kalt allmenn eller filosofisk hermeneutikk (Lægereid og Skorgen, 2014). I filosofisk hermeneutikk inngår den hermeneutiske samtale, som er orientert «-mot å skape forståelse mellom subjekter» (Lægereid og Skorgen, 2014, s. 22). Her står den tyske filosofen Jürgen Habermas sentralt.

Wilhelm Dilthey ønsket å gjøre hermeneutikken mer vitenskapelig gjennom å utvikle særlige metoderegler. Gadamer utfordrer dette forsøket på objektivisering, og arbeidet særlig med betydningen av forståelses- og fortolkningsprosesser. En mottaker vil alltid fortolke en overlevering, som en tekst eller en gjenstand fra fortiden, ut fra sin virkelighet der og da. Påvirket av fenomenologi og Edvard Husserl, mente han imidlertid at den ideelle betydningen i en yttring, som fenomen, aldri helt kan gripes. «Når jeg skrev setningen: «Væren som er forstått er språk», lå det i dette at det som er, ikke fullt ut kan forstås. (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s.168). Det går her et klart skille mellom tekster som er skrevet for å bevirke en type praksis eller klargjøre en sak, -og tekster som peker ut over seg selv, som litterære tekster. I denne oppgaven er det viktig å belyse både opplesningen av faktateksten/sakteksten og den litterære teksten, og jeg vil derfor ta for meg noe av Gadamers teori rundt dette. Når det gjelder hermeneutisk forståelse av den litterære teksten er Paul Ricoeur sentral.

Sakteksten

I muntlig tale kan misforståelser oppklares, og kroppsspråk bidra i kommunikasjonen. Begge parter forsøker å bevirke at overleveringen blir riktig. Den skriftlige, fikserte sakteksten må bevirke dette på en annen måte. Målet for både leser og skriver er en klargjort, felles forståelse. «Begge har den gode vilje til å forstå hverandre» (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s.177). Dette stiller spesiell krav til skriveren. «Fordi man som skriver alltid er klar over problematikken som gjelder all skriftlig fiksering, styres man alltid av hensynet til mottakeren som man vil oppnå meningssvarende forståelse hos» (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s.177). Ingenting i teksten skal uroe eller forskyve dette. Når det gjelder leseren, vil også denne søke mot en felles forståelse. Oppstår det uro eller avvik, må man forsøke å sammenholde med helheten i teksten, «-og også søke mot en logisk, forstandsmessig tolkning. Å gripe tilbake til det formodentlig gitte skal hjelpe forstanden til å orientere seg» (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s.173). I den felles forståelsen mellom skriver og leser forsvinner teksten til fordel for meningsinnholdet. Saken selv, og ikke saken slik den fremtrer hos betrakteren eller hans persepsjons- og kognisjonsapparat, skal være rettskilde for erkjennelsen, og gyldighetskriterium for erfaringen (Lægereid og Skorgen, 2014). Dette forholdet gjelder hos Gadamer på tross av det faktum at nøyaktig overføring av meningsinnhold ikke er mulig på grunn av språket. Det vil alltid vil foreligge et fortolkningsspillerom. (Lægereid og Skorgen, 2014, s.179). Der en imidlertid under lesningen oppnår en utstrykning av det uklare, oppløses spenningen mellom tekstens og leserens

horisont. Teksten er kun en fase i forståelsesprosessen (Lægereid og Skorgen, 2014, s.174). Den forsvinner til fordel for meningen.

Den litterære teksten.

I den litterære teksten er sammenhengen mellom tekst og fortolkning i følge Gadamer en helt annen enn i sakteksten. Den litterære teksten forsvinner ikke, men materialiserer seg derimot gjennom ord, setningbygning, klang ved allitrasjon og rim, dobbeltbetydninger og assosiasjoner, motsetninger og tvetydighet. Alt dette spenner opp et nett av «signaler», både bevisst og ubevisst tilvirket av skriveren, som virker på leseren. Den litterære teksten viser ikke tilbake til det talte ordet eller et gitt meningsinnhold. Den *er* ordet i seg selv. Dens hele er mere enn de enkelte bestandeler, og peker utover mot noe større. Den består av ord, og må slik sett forstås gjennom språket, men virker også sanse-og følelsesmessig på leseren (Lægereid og Skorgen, 2014, s.185-189).

Gadamer viser til hvordan Dilthey snakket om virknings-sammenheng og struktur i forhold til litterære tekster, i motsetning til et årsak - virkningsforhold. Den franske filosofen Ricoeur forente på mange måter disse to forholdene i sin berømte artikkel «Hva er en tekst?» (Ricoeur, 1970, i Dahl, 1999). Han beskriver her sammenhengen mellom tekstens struktur og dens indre iboethet, og hvilken betydning dette har for fortolkningen. Både strukturalister og nykritikere hadde lenge studert litterære teksters struktur og funksjonalitet. I arbeidet med strukturelle analyser ligger en bevissthet om dypere liggende, menneskelige, lovmessige bevegelser, som for eksempel i myter. Samtidig kan ikke alt i den litterære teksten forklares. Dette handler ikke bare om språkets tilkortkommenhet, men om den uutsigeligheten som ligger i det kunstneriske språket. En litterær tekst er et kunstverk, slik Sjklovskij forklarte dette i sin artikkel *Kunsten som grep* (Sjklovskij, 2016, i Kittang, Linneberg, Melberg, og Skei, 1991). Teksten bringer noe helt nytt og sitt eget. Det er nettopp uroen, avviket, eller det Gadamer kaller «anstøtet» (Lægereid og Skorgen, 2014, s.192), som danner det uforklarlige, motsetningsfylte eller utfordrende, som en viktig egen egenskap ved teksten, og en del av dennes autoritet.

Tekstens mulighet for å nå utover sin første leser, forfatteren, er imidlertid fundamentalt avhengig av at den blir lest av andre. «Uten mottakerens lydhørhet kan ingen dikterisk tekst tale» (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s.193). Ricoeur bruker den hermeneutiske sirkel, og forklarer hvordan leseren i utgangspunktet står på den ene siden av broen, med sine fordommer og i sin livsverden. I det han eller hun «løfter seg opp» og

trenger inn i teksten på dennes premisser, og så «lander» igjen nede ved den andre broenden - med fornyet innsikt, -blir teksten endelig fullbyrdet «-der brobuen er forankret i det opplevdes jord» (Ricoeur, 1970, i Dahl, 1999, s. 79). Alle vil møte teksten med sine «fordommer» eller forforståelser. Men selv om teksten har flyttet seg fra sitt opprinnelige tilblivelsessted, ut gjør den et slags eget «tekstens sted», dit leseren må gå (Ricoeur, 1970, i Dahl, 1999, s. 67). Dette «tekstens sted» innehar en autoritet gjennom sine tegn og dypere strukturer. Leserens må «fullføre referansen» i kommunikasjonen ved å gi mening til teksten ut fra sin livsverden. Dette betyr at teksten må fullføres på nytt igjen og igjen, av stadig nye lesere.

Den oppleste teksten.

I kapitlet *Tekst og fortolkning i Sannhet og metode* skriver Gadamer både om lytting til og opplesning av tekst (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s. 90). Også her skiller han mellom saktekst og litterær tekst. Målet hos oppleseren av sakteksten, som hos teksten selv, er å få frem budskapet klarest mulig. Med dette fokuset er oppleserens rolle avklart som tydelig og synlig. En kan både utlegge, understøtte og forklare, hvis dette skjer med målet om felles forståelse. Den litterære teksten, som kanskje aldri helt viser seg, og som skapes i møtet med leseren, krever slik jeg forstår Gadamer, en mer «usynlig» oppleser. Dette kan umiddelbart virke motsigende, siden oppleseren jo nettopp vil synes godt gjennom bruken av egen kropp og stemme. Gadamers anliggende er imidlertid ikke først og fremst oppleseren, men teksten, og hvordan denne taler. Bak ordenes klang og rytme, og dramatiseringer gjennom beskrivelser og metaforer, ligger det virkelige menings-innholdet. Dette skal nå lytteren gjennom en oppleser som gjør seg selv så usynlig som mulig gjennom formidlingen. «Den ideelle oppleseren vil derfor ikke gjøre seg selv til nærværende i det hele tatt, men bare teksten, som må nå frem til selv den blinde, som ikke kan se hans gestikulering» (Gadamer, 1986, i Lægereid og Skorgen, 2014, s.190). Dette dreier seg om Gadamers forståelse av «den eminente teksten», der form og innhold utgjør en enhet. Teksten er uangripelig, og opplesningen endrer den ikke.

Gadamer kommenterer ikke høytlesning for barn, og hvordan leseren eventuelt kan, -bør, eller ikke bør - tilrettelegge en tekst. Dette spørsmålet vil, slik jeg allerede har vært inne på, aktualiseres senere i oppgaven, i kap. 3.3.

2.1.2. Fenomenologi

Fenomenologisk tenkning har på mange måter utviklet seg parallelt, og i en type samspill med moderne hermeneutikk, og har også forgreninger utover til annen moderne filosofi, som eksistensialisme. Jeg har i fremleggelsen av hermeneutisk tenkning over allerede knyttet denne tenkningen til fenomenologien. Jan Bengtsson betegner i boka *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning* fenomenologi som «en rørelse», og viser ulikheter og fellestrekk hos fire teoretikere; Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Jean-Paul Sartre (Bengtsson, 1999). Merleau Ponty vektla kroppen og den fysiske tilstedeværelsen, Sartre den eksistensielle, personlige livsopplevelsen.

Ordet fenomenologi betyr *Det som viser seg* (Kvarv, 2010, s. 90). En regner Edmund Husserl som fenomenologiens grunnlegger. Fenomenologisk tenkning tar utgangspunkt i menneskets tilstedeværelse i verden, og dets sansemessige og fortolkende posisjon. Men i følge Husserl skal en ikke stoppe ved denne menneskelige fortolkningen. Gjennom det han kaller «Epochee», skal man søke å gripe fenomenene i verdens *ideelle* essens, ved å legge vekk alle tidligere fordommer og teorier, og være så åpen overfor dette som mulig. En søker altså ikke generelle, men ideelle forståelser. «Det handler her verken om relativisme, subjektivisme eller skeptisisme, men mer, ifølge Husserl, om en intersubjektiv realisme, basert på prinsippet om «troskap til fenomenet» (Claudi, 2013, side 20).

Martin Heidegger framholdt fokuset på «saken selv slik den fremtrer» som «-rettskilde for erkjennelse og gyldighets kriterium for erfaringen» (Lægereid og Skorgen, 2014, s.12). Han kritiserte imidlertid samtidig Husserl for å søke mot naturvitenskapenes objektivitet uten å ta hensyn til å erkjenne det sansende og fortolkende menneskets betydning som tilstede i verden. Heidegger så menneskets eksistens og betydning som grunnleggende for dets forståelse, og utviklet slik Husserls begrep «Livsverden» videre. Mennesket står i verden med kropp, sjel og tanke, som sosiale og kulturelle vesener. Ut fra tid og sted har vi ulike livsverdener, men vi er avhengige av hverandre. Dette sees helt konkret, ut fra vår nære hverdag, i den tiden vi lever i (Claudi, 2013, s. 91). Vår forståelse vil være avhengig av vår plass i verden, og forståelsen vil dermed kunne endres. «Heidegger påviste at historien og forståelsen ikke kan foreligge som avsluttet objekt for vår betraktning. De utgjør snarere en uavsluttet prosess vi selv tar del i som forstående og historiske vesener» (Lægereid og Skorgen, 2014, s.12). En forståelse av et fenomen kan dermed ikke sees som noe sluttet og objektivt, slik en tradisjonelt ser etter i naturvitenskapene.

Fenomenologisk tenkning har hatt stor betydning for kvalitativ forskningsmetode. I en fenomenologisk analyse ser en, slik jeg også tidligere har beskrevet, ikke objektivitet som verken mulig eller ønskelig. Hvordan fenomenet virkelig er kan mennesket ikke gripe på grunn av sin subjektivitet. Samtidig forsøker en å komme nær fenomenet. Man ser informantene ut fra sine livsverdener, og forskeren ut fra sin, og vil her kunne se forskerens kjennskap og nærhet til det som skal undersøkes som en fordel. Den tiden og kulturen forskeren lever i, og hennes eller hans subjektive erfaringer og ståsted, vil ha betydning for hvilke spørsmål som stilles, hvordan man går frem for å finne svarene, og hvordan de blir besvart. En leter ikke etter satte, objektive fakta, men ser funnene i et gitt øyeblikk, i en gitt situasjon, som en del av en virkelighet. Min situasjon som forsker, som lærer i storskolen på et lite sted i dag, har følgelig betydning for min forståelse og min fortolkning av de funnene jeg gjør.

2.2. Samspillsteori

I en av lærebøkene jeg gjør meg bruk av i min empiridel, tatt fra samfunnsfagene, finner en følgende sitat: «Virkeligheten er kompleks. Den består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger» (Johannessen, Tufte, og Christoffersen, 2010, s. 35).

Denne forståelsen, av at alt henger sammen, og at ulike faktorene påvirker hverandre, er i dag selvsagt. Slik er det også i klasserommet. Bevegelsene her er imidlertid knyttet til de store samfunnsmessige bevegelsene. Den franske filosofen Michel Foucault studerte hvordan makt virker i systemiske konstellasjoner og driver samfunnsutviklingen fremover. Bourdieu's systemiske teorier om mennesket som aktør i et felt der økonomiske, sosiale og kulturelle forhold er i spill, er mye brukt i sosiologisk analyse. I skolesammenheng pekes det på hvordan skolen som institusjon ofte opprettholder maktforholdene mer enn å utjevne dem (Dale, 2008). Samspillet i klasserommet må imidlertid også se de mindre, menneskelige bevegelsene, der pedagogiske, kognitive og relasjonelle forhold har stor betydning. Jeg vil i det videre se på ulike typer samspillsteori, som jeg vil bruke for å forstå og forklare hva som skjer i høytlesningsakten.

2.2.1. Pierre Bourdieu

Den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu belyste på 70-tallet, gjennom sine feltanalyser, maktstrukturene i et moderne samfunn. Han går her ut fra Marx' teori om det kapitalistiske, borgelige samfunn, men avdekker hvordan kapital ikke bare handler om økonomi, men også om sosiale og kulturelle forhold. Bourdieu beskriver hvordan de tre formene for kapital fungerer i et samfunnsmessig spill, der det drives en slags taus byttehandel. Det pågår- «strider om symboliska och materiella tilgångar som er gemensamma for dem» (Broady og Palme, i Thuen og Vaage, 1989, s 192). Samtidig som samfunnets ressursfordelingen egentlig er klassebasert og knapp, opprettholdes det en falsk ideologi om frihet og likhet. Innenfor dette systemet kan det borgelige samfunn bestå og reproducere seg selv (Broady og Palme, i Thuen og Vaage, 1989).

Hver enkelt menneske står i dette samfunnet med det Bourdieu kaller sin "habitus", det vil si det «- resultat av sociala erfarenheter, kollektive minnen, sett at røra sig och tanka som risrats in i människors kroppar och sinnen» (Broady og Palme i Thuen og Vaage, 1989, s. 192).

Dette samsvarer på mange måter med det fenomenologiske begrepet «livsverden», men der en her tar utgangspunkt i selvet, og gir plass til et i utgangspunktet autonomt og fritt menneske, ser Bourdieu mennesket som bundet av strukturene over, og han har slik et materialistisk syn på hvordan menneskelig samspill fungerer. Som jeg har skrevet, går jeg i denne oppgaven ikke ut fra Bourdieus bruk av aktørbegrepet, og gjør her heller ingen feltanalyse, men jeg har med meg hans perspektiver både når det gjelder habitus, og ressursfordeling, og økonomisk, kulturell og sosial kapital.

2.2.2. Michel Foucault

Den franske filosofen Foucault arbeidet hele livet med å analysere fremveksten av det moderne samfunn, og dannelsen av det moderne mennesket (Hammer 2017, s. 101 og 57). Han viste hvordan alle samspill innehar maktstrukturer som påvirker aktørene og situasjonen, og hvor viktig det er å ha bevissthet om dette (Hammer, 2017, s.13). Maktstrukturene i samfunnet vil alltid påvirke samfunnets *diskurs*; hva som regnes for sant, hvem som «kan snakke» og, og hvor og når. «For Foucault, discourse regulates not only what can be said under determinate social and cultural conditions but also who can speak, when and where» (Barker og Jane , 2016, s. 23).

Foucault så samfunnsutviklingen drevet frem gjennom det han kalte relasjonelle praksiser (Hammer, 2017, s. 149), det vil si makt og motmakt innenfor både sosiale, biologiske, vitenskapelige og økonomiske områder. I motsetning til en historisk, hierarkisk type maktutøvelse, styres vårt moderne samfunn gjennom mange ulike, og mer og mindre synlige former for kontroll, system og felles forståelser (Hammer, 2017). Statlige forskrifter og forordninger, som Læreplanen, kan sees som en slik form. «-alle former for makt vil preges av praksiser der det foreskrives og belæres, formuleres lover, fastsettes mål og angis retning for utvikling» (Hammer, 2017, s.154). Utviklingen har ifølge Foucault gått gjennom «-singulære begivenheter i det pågående, dynamiske spillet mellom makt og motmakt» (Hammer, 2017, s. 14.). Maktposisjoner er ikke satte posisjoner, men derimot posisjoner i bevegelse. Makt er ikke, (selv om det kan være det), en negativ eller positiv størrelse, men noe som må gjenkjennes, analyseres og forstås i det spillet den er en del av. «Spørsmålet er (slik) ikke hva virkelighet er, men hvordan den *blir til*» (Hammer 2017, s. 17). I sin bok *Foucault i den norske barnehagen* analyserer Svein Hammer barnehagen som institusjon via Foucaults analysesett, og viser hvilke ulike økonomiske, ideologiske og politiske maktfaktorer som har vært gjeldende i utviklingen av denne. På en forsiktig måte setter han den i utgangspunktet amerikanske styringsmodellen «New Public Management» opp mot den makten som ligger i barnehagens «tause kunnskap», det vil si de mellommenneskelige ressursene hos både barnehagepersonale, styrelse, barn og foreldre. En kan spore et kritisk blick på anvendelser av skjemaregistrering, kontroll og detaljstyring, og samtidig en fremhevelse av omsorg, kjærlighet og kroppsliggjort, individuell erfaring. I behandlingen av dette viser Hammer til en særskilt tekst hos Foucault. Teksten omhandler det Hammer kaller «Foucaults hyrdemotiv». Hyrdebegrepet har i seg sterkt ladede, emosjonelle og også religiøse assosiasjoner i forhold til lederen av en flokk, og assosiasjoner til ord som kjærlighet, omsorg, ydmykhet, selvoppofrelse og tillit. «I hyrdebildet ligger - (også) den lededes vilje og ønske om å la seg lede (Hammer, 2017 s. 153). Hyrdebildet kan slik gi assosiasjoner til Emmanuel Levinas tanker, som jeg kommer tilbake til under. Samtidig ser Foucault hyrdemotivet ut fra en moderne verden, med multiplisitet og stadige endringer. Det presiseres at styring her ikke handler om å tvinge, men å forme og gi struktur til «et felt av mulige handlinger» (Hammer 2017, s. 154). Foucault mener hyrdemotivet viser vei til det han kaller ledelse av en multiplisitet i bevegelse.

Styringskunst (...) vil si å ivareta og lede en multiplisitet i bevegelse, gjennom å sikre konstruktiv sirkulasjon innenfor dynamiske felt. Evne til å styre gjennom å anvende

skiftende grep i skiftende situasjoner, der flokken føres mot et mål, samtidig som hver enkelt lam ivaretas (Hammer, 2017 s. 80).

Som nevnt oppstår de relasjonelle praksisene i et samfunn i et spill mellom makt og motmakt. Jeg forstår det som at Hammer ønsker å løfte frem perspektivet over som noe som finnes i dagens norske barnehage (som taus kunnskap), som en motmakt til en mer instrumentell type styring. En kan finne samme type motsetningsforhold i dagens skole. Samtidig er maktforholdene dynamiske og i endring.

Foucaults maktteorier blir ofte også brukt i analyser av mellommenneskelige forhold. Hammer presiserer hvordan en må være forsiktig med å bruke Foucaults maktbegrep her, selv om Foucault også anerkjente at menneskelige maktrelasjoner finnes og kan analyseres. Det er her ikke den personlige, positive eller negative, bevisste maktutfoldelsen en er ute etter, men makt slik Foucault beskriver det; som en dynamisk størrelse en må forsøke å gjenkjenne, analysere og forstå.

2.2.3. Pedagogisk samspillsteori

Samspillsteori har gjennom 1900- og 2000-tallet fått stadig mer betydning for utøvelsen av pedagogisk praksis. Sentrale vestlige teoretikere som Jean Piaget og Erik Erikson utviklet i siste halvdel av 1900-tallet sentrale, og stadig anvendte teorier, om barns indre utvikling, kognitivt og psyko-emosjonelt. Allerede på 1920-tallet hadde imidlertid den russiske psykologen Lev Vygotskij, slik jeg tidligere har vist, gjennom sin «Virksomhetsteori», lagt grunnen for en forståelse om at ikke bare mennesker, men også fysiske gjenstander, rom og den tilværelsen menneskene er i, har betydning for mennesket. Vygotskij er også knyttet til begrepet sosial konstruktivisme (Elstad, 2001). Vi lærer og utvikler oss i interaksjon med med omgivelsene, og med menneskene omkring oss. Dette foregår særlig gjennom språket. «Vi fortolker verden gjennom språklige redskaper som er forankret i forskjellige sosiale praksiser» (Elstad, 2021). Barnets utvikling sees i følge Vygotskij å foregå gjennom ulike stadier, tett på neste utviklingstrinn eller sone. «Den nærmeste utviklingssonen er derfor avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået og nivået for potensiell utvikling under påvirkning fra en kompetent voksen» (Elstad, 2021. s 91). Eller sagt slik vi lærte det på lærerhøgskolen for lenge siden: utviklingen går fra det barnet kan gjøre sammen med en voksen, til det barnet kan gjøre selv. Denne teorien kan, slik jeg forstår det, ha god relevans i forhold til et mulig

samspill i en høytlesningsakt. Den lesende læreren har en rolle som kompetente voksnen i den felles leseopplevelsen.

«Barnet» på Vygotskijs tid, i 1920, var fortsatt i stor grad sett underlagt den voksnes autoritet, og i mindre grad sett som om et selvstendig individ. Det ligger imidlertid både respekt og for, og tillit til barnet, i Vygotskijs teorier.

Innenfor vestlig forskning arbeidet særlig Georg Herbert Mead tidlig med samspillet mellom mennesker. I sin speilingsteori fra 1930-tallet viser han hvordan vår selvforståelse utvikles ved at vi speiler oss i de *signifikante andre*, det vil si de som har betydning for oss. Hvordan vi møter og fortolker det vi opplever, ble utover 1900-tallet belyst nærmere både gjennom hermeneutikken og fenomenologien. Sosiologisk teori og utviklingsteori teori som hos Uri Bromfenbrenner, og nyere kulturteori, har gitt viten om forholdet mellom individ og samfunn. Teoriene over kan, sammen med pedagogisk forståelse og teori, sies å ha ledet til den en kaller sosial læringsteori, som i dag har stor pedagogisk innflytelse. Sentrale teoretikere er her Jerome Bruner og Albert Banduras. I sosial læringsteori bygger en på hvordan barnets indre kognitive prosesser samspiller med dets forventninger, og med miljøet og dettes (ytre) forventninger til barnet (Banduras, 1999, i Skaalvik og Skaalvik, 2015). En ser barnet som aktivt og interagerende med sine omgivelser, men også styrt av fordommer og forventninger. Den beste læringen finner sted i et trygt og aktivt læringsfellesskap, og læringen foregår best hvis den har utgangspunkt i barnets motivasjon og søken etter mening (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Kunnskapsløftet 2020 bygger i stor grad på dette læringssynet. Teorien har også gitt økt fokus på samspillet mellom lærer og elev, og i dag er relasjonskunnskap og relasjonsbygging en viktig og uttalt del av lærerprofesjonen. Læreren må både se eleven, og kunne tone seg inn mot denne følelsesmessig, ved det en kaller mentalisering. (Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad, 2017, s. 63). Gjennom en slik praksis kan en få formidlet til elevene at en ser og forstår. Elev og lærer trenger å kunne dele opplevelser, enten ved å sammen sette ord på det som skjer, eller ved blikkontakt og uttalt fellesskap. Gjennom dette foregår det også en reguleringsprosess hos barnet eller eleven (Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad, 2017, s. 59). Forfatterne i boka *Se eleven innenfra* råder læreren både til å ha en lekende holdning, og til å dele gode historier for å styrke fellesskapet, og øke elevenes indre motivasjon (Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad, 2017, s. 69). De siterer også Baptista & Petrinovichs utsagn fra 2013:

«- mennesker engasjerer seg mer effektivt i læring når vi er ansikt til ansikt, sinn til sinn og hjerte til hjerte med noen som er omsorgsfulle» (Baptista & Petrinovich, 1986; Cozolino, 2013, i Branzægg, Torasteinson og Øyestad 2017).

Det omsorgsfulle og personlige har alltid vært en del av det å være lærer, og eleven trenger å oppleve sin lærer slik. Dagens elever kommer fra ulike sosiale og kulturelle forhold, med ulike forutsetninger for læring. Mye av lærerens tid går i dag til samtale med elever, og drøftinger og samarbeid med andre lærere rundt elevenes situasjon og utfordringer. Samtidig etterlyser lærerstudent Ronja Alfsdatter Riise mer trening og praksis i relasjonsbygging (Riise, 2021, side 48).

2.2.4. Emmanuel Levinas

Filosofen Emmanuel Levinas er en viktig teoretiker nettopp når det gjelder menneskelige relasjoner og det helt nære samspillet. Hans tanker kan føres tilbake til tiden etter den andre verdenskrig. De forferdelige menneskeskapt lidelsene utfordret troen på menneskets evne og mulighet. Levinas vendte seg her til det helt personlige møtet. Ved å gå tett på det enkelte menneskets evne til å skape meningsfulle forhold, kunne kanskje troen på og tilliten til mennesket som etisk og kjærlighetsfullt vesen gjenvinnes. Relasjonen mellom to mennesker er et grunnleggende etisk forhold. Levinas skildrer jeg-ets subjektive opplevelse i det denne møter en annens ansikt (Draugsvoll, 2021). «For Levinas startar alt med å kunne «sjå» inn i den andre sitt ansikt, og erkjenne at den andre er suveren og annleis enn meg sjølv» (Leer-Salvesen, 2002, s.194, i Draugsvoll, 2021).

Levinas teoretisk utgangspunkt var blant annet fenomenologisk tenkning, og betydningen av menneskelig, kroppslig og sanselig væren (Kemp, 2009). I boka *Emmanuel Levinas. En introduksjon* viser Kemp hvordan Levinas fremhevet «hjemmet» som avgjørende for dannelsen av selvet, ved at dette er et sanselig trygt og kjærlighetsfullt sted. Han viser også hvordan Levinas studerte menneskenes sansesystem, representert ved det menneskelige ansikt, med særlig munn og øyne. Trass i at talen og språket er så grunnleggende for vår kommunikasjon, er det øynene og blikket Levinas tillegger størst betydning. Språket ser han som ufritt, fanget i retorikk, dobbeltsidighet og omskiftelighet. «Ofte er talandet bara retorikk som vill forføra sin åhørare» (Kemp, 2009, s. 47). Forståelsen og samfølelsen som skapes

gjennom blikkontakt representerer noe mer ekte enn det språket kan formidle. I møte med et annet menneskes blikk oppstår det en kontakt som trumfer ulikheter og fremmedhet. Et annet menneske er en helt annen enn en selv. Gjennom blikket kan en imidlertid «se» den andres både sårbarhet og egenart, og komme den andre nær (Kemp, 2009, s. 48). Levinas tanker hindrer selvfølgelig ikke vold og overgrep, men kan gi tyngde og tiltro til menneskelig relasjonskaping.

Blikk-kontakt som fenomen er stadig gjenstand for studier og diskusjoner. Svein Hammer gjengir Foucaults beskrivelse av hvordan den sinnsyke gjennom blikkontakt rundt tebordet skulle oppdras til å se seg selv slik oppdragerne så dem, og slik moderere sin oppførsel. «Tukes teselskap» er spesielt berømt. Her skal de sosiale reglene følges til punkt og prikke, med det siktemål at den gales atferd reguleres gjennom blikkets tvang» (Hammer, 2017, s. 50). En snakker her ikke om å *møte* noen med blikket, men å *utøve makt* gjennom det.

2.2.5 Sammenfatning av sentral teori.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gi en teoretisk bakgrunn for det videre arbeidet med oppgaven. Jeg spenner på mange måter opp en slags vifte, der den etablerte og noe tunge vitenskapsteorien befinner seg på den ene siden, og den unge lærerstudenten, som etterlyser mer kunnskap og teori, på den andre. Jeg ser fenomenet høytlesning som dynamisk, avhengig særlig av teksten som leses, den som leser og de som lytter. Det er da nyttig å ha en forståelse av hva en tekst er, og hvordan ulike tekster har iboende, ulike, egenarter og mål. Jeg ønsker å studere hvordan teksten kanskje kan nå tilhørerne gjennom et samspill der også oppleseren er med. Ved å gjengi samspillsteoretikere som Foucault, Bourdieu og Levinas håper jeg å ha lagt en teoretisk referanseramme for dette. Rammen for interaksjonen er en pedagogisk institusjon, noe som både legger føringer, begrenser og muligheter. Det synes viktig å gi en fremstilling av pedagogisk tenkning opp mot i dag. Jeg forsøker å gjengi teorien mest mulig presist. I neste del av oppgaven, som også er en teoridel, nærmer jeg meg i større grad praksisfeltet. Her går jeg mer i dialog med teorien, og drøfter denne, også ut fra mine egne erfaringer og tanker.

3. Teoretisk drøfting rundt aktørene i høytlesningsakten

Som beskrevet i avsnitt 1.1. ser jeg tekst, lærer og elev som særlig sentrale aktører under en høytlesning. I tillegg til den mer grunnleggende teorien i forrige kapittel, vil jeg her gå ta for meg teori og forskning som mer direkte tar for seg disse aktørene. Jeg gjør dette både for å belyse deres roller teoretisk, men også som en del av forberedelsen til intervjuene. Elevene jeg intervjuer og lærerne deres er knyttet til 7. trinn. Tekstene vi snakker om vil være tekster rettet inn mot elever på dette alderstrinnet. Jeg vil derfor ta for meg teori som særlig forteller noe om om elever på slutten av barneskolen, deres lærere, og tekster som kan være aktuelle å lese høyt her. Jeg gir rom for noen egne refleksjoner og erfaringer der det synes naturlig.

Det har ikke vært helt lett å skille når det gjelder teori om elev-leseren og teori om litteratur for elev-leseren. Barnebok-teoretikerne skriver ofte om begge deler samtidig, og jeg vil fort kunne vise til samme teoretiker både under avsnittet om teksten som aktør og eleven som aktør. Jeg har imidlertid forsøkt å plassere teorien der den best får frem aktør-momentet. Som allerede beskrevet, synes opplesning av tekst av lærer for elever i dag å ha lite fokus. Jeg har derfor ikke funnet mye teori som direkte tar for seg dette. En kan imidlertid studere barnebokteori om hvordan tekster for barn er skrevet og ment å virke. En kan også studere elev-leseren nærmere, ikke minst ut fra nyere kognitiv litteraturkritikk. Rundt læreren som aktør kan en studere sentrale styringsdokumenter som rammer inn undervisningen, og didaktiske og relasjonelle forhold. En kan også forsøke å beskrive og forklare lærerens rolle som formidler.

3.1. Teksten som aktør i høytlesningsakten

Tekst vil i denne sammenheng bety skriftlig, eventuelt digital, opplesbar tekst. Mange slike tekster har bildetilfang, men jeg behandler ikke spørsmålene rundt hvordan man som oppleser kan formidle tegninger eller bilder som tilhører den teksten man leser opp. Jeg forsøker imidlertid å beskrive noe av det teksttilfanget læreren har til sin rådighet for høytlesning, og ser tekster for barn i et historisk perspektiv.

Den barnebok-teorien jeg har anvendt har ikke skilt mellom tekst barnet leser, og det som blir lest høyt for dem. Kanskje går en naturlig ut fra at eldre barn stort sett leser teksten selv. Igjen

- den oppleste teksten synes ikke å ha så stort fokus. Som jeg vil komme tilbake til i avsnitt 3.3 under, har opplesing av tekst imidlertid flere implikasjoner. Målet i dette avsnittet er å få frem hvordan teksten selv taler.

Jeg tar utgangspunkt i den tradisjonelle inndelingen i fagtekst og litterær tekst, og Gadammers beskrivelse av de ulike måtene å fortolke disse på. Som tidligere nevnt er ikke skillet mellom teksttypene alltid like selvfølgelig. Nyere type tekst, også for barn og unge, kan ha elementer både av fakta og fiksjon. Nikolajeva poengterer hvordan man via postmodernisme og ny tekstforståelse, også kan se fiksjonstekster som en type representasjon av virkeligheten (Nikolajeva, 2014, s. 8).

I forhold til litterære tekster legger jeg i utgangspunktet moderne tekstforståelse, slik Ronald Barthes postulerte den i sin artikkel fra 1966; «Death of the author», til grunn (Barthes, 1970, i Lodge and Wood, 2013). Ut fra et slikt tekstsyn er forfatterens person og intensjoner ikke lenger til stede i den skrevne teksten. Teksten lever gjennom sine egne strukturer, og i kommunikasjon med andre tekster, gjennom intertekst, som del av en stor tekstvev (Barthes, 1970, i Lodge and Wood, 2013). Dette representerer et grunnleggende tekstsyn, og kunne slik vært løftet opp og inn i denne oppgavens første del. Gjennom en slik tekstforståelsen tydeliggjøres (eller avdekkes) den rådende samfunns-diskursen; all diskusjon rundt litteraturestetikk og verdiformidling befinner seg i en i et makttrom, slik Foucault var opptatt av. Spørsmål som hvordan, og i så fall hvorfor noe litteratur appellerer mest til gutter eller mest til jenter, eller hva som er kvalitativt god eller dårlig barnelitteratur, eller hvor mye voldelig eller «stygt» språk som kan tillates i bøker for barn, -og hva som er «stygt», blir til innenfor denne diskursen.

Teorien over danner imidlertid et viktig grunnlag for forståelsen av barnebokteksten som aktør, og det synes naturlig å behandle den her. Samtidig har teorien måttet tåle sterke innvendinger. Innenfor barnelitteraturteori synes oppmerksomheten rundt forfatteren, og hans eller hennes posisjon og intensjon, hele tiden å ha vært tilstede. Nikolajeva, i sin bok om kognitiv litteraturkritikk, avviser teorien om den fraværende forfatteren helt (Nikolajeva 2014, s. 31). Flere barnebokteoretikere, som den engelske teoretikeren David Rudd, er nettopp opptatt av det ujevne styrkeforholdet mellom den voksne skriveren og det lesende barnet, som ligger gjemt i teksten (Rudd, 1992). Forfatteren, som den voksne, har stor definisjonsmakt og råderett. Og slik også Rudd påpeker, vil en grunnleggende drivkraft hos den voksne ofte være et behov for å nå nye generasjoner, med overføring av verdier og kunnskap. Han eller hun er i større grad enn barnet bevisst på språklige konvensjoner og virkemidler, og kan bruke dette

aktivt. Selv om en i dag er bevisst dette forholdet, og barnebokforfattere har stor respekt for sine barnelesere, er det fortsatt den voksne, i sin livsverden, som skriver til og for det på mange måter mer underlegne barnet.

Disse forholdene kan ikke sees bort fra. Ved å se teksten talende, ut fra seg selv, slik Barthes gjorde det, frigjøres imidlertid på mange måter ordet fra forfatteren. Dermed åpnes det for en forståelse av at barnet alltid har muligheter for å fortolke, godta eller avvise. Som Rudd peker på har den voksnes makt har aldri vært selvfølgelig når det gjelder bruk av ordet (Rudd, 1992). Rudd refererer til både Bakhtin og Bhabha når han her beskriver et slags grenseland, der den eneste farbare går veien gjennom en deling av ordet, fordi ordet alltid er halvt en annens, (-også når den andre er et barn). «- Because the word is always half someone's else's, as Bakhtin notes, the attempt to avoid hybrid contamination is fated, it refuses to mean just what the author intends, 'neither more or less'» (Rudd, 1992, s. 22). Og- «-adults, in this case, are never secure in their position» (Bhabha i Rudd, 1992 s. 22).

3.1.1. Den skjønnlitterære teksten

De første skjønnlitterære barnebøkene, utgitt rundt 1900, ble skrevet for barn av den bedrestilte, borgelige delen av befolkningen i den vestlige verden. Dette var en tid med store moralske overbygninger, med stor fremskrittstro, og positivistiske ideer. David Rudd skriver om hvordan det borgelige barnet ble sett som passivt og formbart (Rudd, 1992). I realistisk orienterte barnebøker dannet den tyske Bildungsromanen, der helten gikk gjennom prøvelser til seier, et forbilde (Rudd, 1992, s.15). Mange barnebøker hadde uttalte moralske og religiøse tilsnitt. Rudd sammenligner, med referanse til Homi Bhabhas, barnets leser-posisjon på denne tiden med den kolonialiserte, den definerte og tause (Rudd, 1992, s. 22). Parallelt med denne litteraturen hadde en imidlertid hele tiden, ikke minst i britisk barnelitteratur, mindre alvorlig og humoristisk litteratur, som «nonsens»-litteratur, som innebar både et frirom og kanskje også et slags opprør.

Gjennom stadige samfunnsendringer, og utvikling av forståelser og idealer, har barnelitteraturen stadig endret både form og tematisk innhold. Det skrives stadig nye barnebøker. Samtidig har noen av de eldre bøkene kommet i tilpassede nye utgaver, først og fremst språklig, men også som forenklinger og forkortelser. Mange eldre tekster appellerer fortsatt stadig til nye generasjoner.

Det har vært mange forsøk på å gi beskrivelser av «Den gode barneboka», fra muntlige, vide definisjoner som «-alle bøker barn ønsker å lese», til Perry Nodelmanns kriterier, eller sjanger-regler for dette, fra siste del av 1900- og overgangen til 2000-tallet. Kristin Ørjasæter slår fast følgende to kjennetegn som grunnleggende: Hovedpersonen må være autonom, og framstillingen må gi leseren en subjektiv posisjon uansett alder og modenhetsnivå (Ørjasæter, 1918, i Ørjasæter og Skaret, 2019 s. 122). Ørjasæter og Skaret løfter også frem begrepet «gripepunktet» (Ørjasæter og Skaret, 2019 s. 138), der teksten griper tak i leseren og holder denne fast. Det er dette gripepunktet som gjør at lesingen skyter fart, og kanskje også dette som bringer leseren opp i Ricoeurs hermeneutiske bue, og fører til bevegelse og ny forståelse.

Ricoeurs hermeneutiske bue sees kanskje særlig som et bilde på lesning av stor og viktig litteratur. De bokmøtene som kan skape bevegelser i barns liv, og gi nye inntrykk og forståelser, er uansett viktige. Den britiske barnebokteoretikeren Nicolas Tucker forsøker i boka *The child and the book*, gjennom samtaler med barn og voksne, å forklare noe om hvorfor både eldre og nyere barnelitteratur har appell. Noen store temaer fenger på tvers av tid og rom. Dette er arketypiske temaer som forholdet mellom barn og foreldre, og vennskap, sannhet og løgn. «-it is also true that all human beings seem to respond to certain similar fantasies, which find echoes in literature throughout the world (Tucker, 1981, s. 6). Også sterke følelser, som trishet og lengsel, spenning og humor, treffer barnet. Slike følelser kan formidles gjennom beskrivelser, dialoger eller metaspråk: («-Hun la hånden over munnen...»). Men også bare enkelte små ord, og sammenstilling av ord, kan gi følelsesmessige opplevelser. Tucker mener dette er det mest uforklarlige når en skal forsøke si noe om hva slags litteratur barn liker; «In fact, the way children respond imaginatively to the sound of words, as opposed to their content, is probably the single most unpredictable topic to try to understand in the whole field of childrens literature» (Tucker, 1981, s. 13). Både innholdsmessige, meningsbærende enheter, og ord og ordsammensetninger, kan gjennom en språklig kunstopplevelse treffe leseren nærmest sansbart og fysisk. Men også det *ubestemte* i teksten, det uutsagte eller motsetningsfylte, det den tyske resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser kaller «Leerstellen» (tomme plasser), kan gjøre teksten til en sterk aktør. Her blir leseren, eller barneleseren, medskaper ved å måtte «-skape forbindelser mellom tekstens ulike elementer» (Claudi, 2013, s.116). Motsetningene bør imidlertid ikke bli uoverkommelige. Brudd med tekstens implisitte logikk og normer, det en annen resepsjonsteoretiker, Hans Robert Jauss, ser som mulighet for ny, kunstnerisk utvikling (Claudi, 2013, s.113), vil lett bli utrygt og uforståelig for barneleseren. Det må være en slags forutsigbar logikk til stede

(Tucker 1981, s. 10). En mer krevende type lesning fordrer at barnet har voksne rundt seg, slik at de kan stå i utryggheten boka åpner for.

Slik Tucker skriver, vil en i dag være forsiktig med å nekte eller fraråde barn å lese ting, og heller være åpen for det barn ønsker å lese. Tradisjonelt sett kan en plassere populærlitteraturen inn i denne diskusjonen. Denne litteraturen, som som regel er kommersiell, presenterer ofte en steriotyp verden, med satte kjønnsmønstre og forutsigbare handlingsmønstre, nokså fri for skapende tomrom, slik Iser ønsket det. Populærkultur generelt har imidlertid i de senere år fått hevet sin status. Tucker viser til at populærlitteraturen kan representere en type frirom. Han påpeker også hvordan både voksne og barn alltid har funnet glede i det en kanskje kan kalle lettere tekster, som «-nursery rhymes, fairy stories and comics, ...» (Tucker, 1981, side 6).

Barnet i dag møter en nokså mangfoldig, og på mange måter forvirrende og utrygg verden, og mye av barnelitteraturen retter seg på ulike måter inn mot denne virkeligheten. I dette har barnebokforfatteren sansynligvis ikke samme klokkeetro på positiv utvikling som forfatterne for hundre år siden, men heller en mer ydmyk og tvilende holdning til de verdiene og tradisjonene de står i ferd med å skulle overføre. De to tekstene fra Barnebokbad 2019 og 2020 fra empirien i denne oppgaven kan her være gode eksempler.

3.1.2. Faktateksten

Faktateksten eller sakteksten har hatt og har en sentral plass skolen, om kanskje, tradisjonelt sett, ikke så mye som høytlesningsmateriale for læreren som den litterære teksten. Fra 70-tallet har imidlertid sjangerlære og tekstarbeid på ulike typer fagtekster og sammensatte tekster vært en viktig del av klasseundervisningen: Hva står i teksten? -Hvordan fremstilles det? -Hvordan skal man forstå det? -Hvordan lære det som står? Der det tidligere var lærerens fortolkning som selvfølgelig lå til grunn, har en i dag en åpnere, mer demokratisk holdning, og vil oppmuntre til kritiske spørsmål og kildekritikk. For disse tekstene gjelder imidlertid fortsatt Gadamer's teori om tekstfortolkning av saktekster. Tekstene må både skrives og leses «med god vilje», slik at meddelelsen overføres klarest mulig. Ved samtale om teksten kan begreper forklares, og spørsmål fremmes og diskuteres. Det faktiske innholdet fagteksten bringer frem er ifølge Gadamer imidlertid avhengighet av en felles forståelse. Dette poenget blir viktig for fagtekstens rolle som aktør i en høytlesningsakt, ved at lesningen av teksten kan

sette fokus på, og fremme fellesskap og felles forståelse. Faktatekst kan, som jeg anførte i denne oppgavens innledning, være engasjerende, underholdende, og ha estetisk verdi (Kesler, 2012, i Nikolajeva, 2014 s. 22). Nikolajeva påpeker imidlertid at det er få teoretiske studier som sier noe om hvordan barn faktisk prosesserer faktakunnskap (Nikolajeva, 2014 s. 22).

3.1.3. Dannende tekster

Denne oppgaven behandler høytlesning både av litterære tekster og faktatekster, ut fra at begge teksttypene kan være dannende. Det store målet er økt literacy, men en har mange delmål, som målet om fellesskap, estetisk opplevelse, stimulering til egen lesing, og utvikling av etiske verdier. Disse målene vil særlig bli omtalt under avsnitt 3.3. Hvordan tekstene virker, og bevirker, utvikling hos unge lesere, er studieområde for kognitive litteraturkritikk. Dette har foreløpig gitt mer kunnskap om hvordan elever mottar litterære tekster enn fagtekster. Samtidig kan diskusjonen rundt hva slags tekster som befordrer etisk utvikling, både de kunnskapsgivende og de mer affektive, føres helt tilbake til Aristoteles (Mc. Namee, 2002, s. 12). En har solid, og også historisk forståelse å bygge på når det gjelder teksters muligheter for å skape endring. Allerede hos Ricoeur finner en en tekstteoretisk begrunnelse for en slik bevegelse. Og i omtale av virkningen av en performance viser Ficher Lichte til dikteren Rainer Maria Rilke, som beskriver hvordan lesing av tekst kan skape et ønske: «You must change your life!» (Fra Apollo av Rilke, i Ficher Lichte, 2008, s. 13. i avsnitt 3.3.). Som nevnt tidligere trekker Nussbaum frem narrative tekster som endringsskapende. *Fortellingen*, -som brer seg ut i tid, som følger arketyperiske mønstre, som skaper gjenkjennelse, og gir en meningsfull avslutning, har alltid blitt tatt imot, blitt bearbeidet, og skapt utvikling og forståelse hos både voksne og barn. *Forklaringen* på ting har ofte ikke samme tiltrekning. Når fagtekster, som særlig retter seg mot elevenes intellektuelle og kognitive mottskerapparat, likevel kan få gripetak på leseren eller lytteren, kan en kanskje tenke at både affektive og narrative elementer også er til stede.

3.2. Eleven som aktør i høytlesningsakten

Den eleven som sitter i klasserommet og skal lytte til opplest tekst, står, i følge en fenomenologisk virkelighetsforståelse, i sin livsverden. Her i rommes alt fra kulturell og sosial tilhørighet, (der en kan knytte an til Bourdieus habitus), til den enkeltes forståelse av sitt individuelle selv. Eleven er også både kroppslig og mentalt i utvikling, på vei fra barn til voksen. Klassisk utviklingspsykologi viser hvordan man mot elleve - tolvårsalderen får et mer refleksivt syn, samtidig som speilingen av de rundt en blir viktigere, -nå ikke lenger bare av nærmeste tilknytningspersoner, men også venner og jevnaldrende. I årene fremover skal en både finne seg selv, og finne sin plass i verden.

Som skole har en fått større sosialpedagogisk kunnskap om disse forholdene. Sosial læringsteori peker på betydningen av fellesskap, tilhørighet og trivsel i forhold til læring. Både lovverk, planverk, pedagogiske metoder og praksis er i dag preget av dette synet. Alle barn har rett til opplæring. Denne skal sikres kvalitetsmessig gjennom tilrettelegging og gjennomføring, og elevene skal innvolveres i vurderingen. Og alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø (§ 13 i Opplæringsloven). Undervisningen skal i følge Kunnskapsløftet 2020 være tilpasset elevens evner og forutsetninger. Samtidig har elevene opplæringsplikt, det vil i praksis si at eleven ikke kan forlate undervisningen (-hvis ikke hun eller han har hjemmeundervisning). I følge barnevernkonvensjonens artikkel 12 i Barnevernkonvensjonen, har imidlertid barn en lovfestet rett til å uttrykke seg og bli lyttet til i saker som angår dem, og de skal møtes med anerkjennelse og interesse (Barnevernkonvensjonen, 2003, i Ørjasæter og Skaret, 2019 s. 164).

Den teoretiske forståelsen, og lover og rammeverk over, nedfeller seg i stadig økende grad i skolens praksis. Elevene i en middels norsk skoleklasse har i dag relativt sett mindre kataterundervisning, og mer samarbeidslæring og «learning by doing» enn tidligere. Det er skapt rutiner og forventninger rundt dette. Lærerne arbeider også i større grad enn før sammen rundt trinnene, og elevene møter flere lærere og andre faggrupper i sin skolehverdag. Det skrives bøker og forskes på hvordan en kan skape fellesskapsfølelse og samhörighet. Målene for praksisen er uttalt, og bevegelsene i arbeidet er ofte fysisk synlige; en lager grupper, har faste oppsett på hvordan samarbeidet skal foregå, og evaluerer. Alt dette er elevene kjent med. Å samle alle elevene i en høytlesningsøkt der de skal sitte stille, (og må være til stede-), og der læreren skal lese høyt, synes ikke ut umiddelbart fra fremstillingen over som en metode

for aktivitet og samhandling. I det alle sitter stille og lytter, kan det imidlertid skje mye inne i den enkeltes kropp. Nicolas Tucker tar i *The book and the child* utgangspunkt både i Freud, Ericson og Piaget, og særlig i denne sistes beskrivelse av barns konkret operasjonelle stadium, det vil si 10-14 år (Tucker, 1981). Barnet knytter her fortsatt sin forståelse til konkrete og faktisk handling, men det er i stadig større grad klar for mer abstrakt tenkning, som å tenke seg ulike fremtidsscenarier, kunne ta andres perspektiv, og kunne prøve ulike strategier for å få til eller forstå. Det blir etter hvert klarere at verden inneholder elementer en ikke kan komme utenom, som arbeid og plikter, og at en må ta dette med i beregningen når en skal prøve å forstå menneskenes beveggrunner (Tucker, 1981, side 145). Det kan trekkes paralleller til Freuds konflikt mellom ego, Id og superego. Sammen med utviklingen av mer reversibel type tenkning, aktualiserer og åpner momentene over for mer og mindre ubevisste konflikter i barnets liv, som det både har interesse for, og nytte av å utforske. Ved å gjøre dette gjennom fiktive personer i bøker, kan en studere og bearbeide ting i sitt eget liv på noe avstand, og få støtte og innspill i utviklingen mot en egen identitet og tilhørighet. Dette kan gjøres både gjennom realistisk og fantasifull type litteratur. Tucker gir eksempler på hvordan blandingen av det fantasifylte og det mer utfordrende realistiske kan ha stor appell hos barn (Tucker, 1981, s. 146-48). Ting må ikke nødvendigvis ende godt, men i mer kompliserte utganger må den voksnes støtte -i boka- være klart til stede. «Her mother bent over her and stroked her hair. She said, Darling, I really am sorry. I can see it would be nice; like a story. But in real life there aren't any right true happy endings. You have to get used to things as they are» (Nina Bawden, i Tucker, 1981, s. 48). Tucker fremholder hvordan barn i denne alderen fortsatt vil ha konkret handling og aktivitet, og at personlig utvikling ikke kan fremstilles via introspektiv psykologi, men som godt plot, tydelig spenningskurve, og tydelige personskildringer.

Både historisk litteratur, allegorier eller fantasy-litteratur, populærlitteratur og realistisk litteratur kan være tiltrekkende lesning for 11-14-åringer. I realistiske fortellinger kan en, som i den klassiske dannelsesromanen, følge hovedpersonen gjennom problemer som skilsmisse eller personlige konflikter i dagens samfunn, og slik komme til større innsikt og mer harmoni. Samtidig viser Tucker til hvordan den helt konkrete virkelighetsforståelsen i denne alderen kan være forstyrrende. På spørsmålet til engelske barn om hvem som har mest makt, var svaret for eksempel at dronningen hadde mer makt enn statsministeren, fordi hun har et mer imponerende husvære enn ham (Tucker, 1981, s. 63.) Dyrehistorier er fortsatt populære, men

dyrene er ikke lenger snakkende fantasisvesen, men ekte dyr med ekte problemer, som foreksempel forlatthet eller dyremishandling.

Det har i de senere årene vært holdt mange undersøkelser i form av bokkonkuranser, der barn skal stemme frem de bøkene de liker best. Gjennom dette har en fått et materiale som kan si noe om barn preferanser. Bøker med spenning og humor, gjerne serier, synes gjennomgående å være populære. I sin doktoravhandling fra 2014, *Når barn velger litteratur*, «Læsevaneundersøkelse perspektiveret med kognitive analyser», viser R.S. Hansens til resultatene av sin leserundersøkelse for barn mellom ni og tolv år. Her er spenning og humor foretrukket. Resultatet viser noe divergens mellom bøker gutter og jenter velger. Hansens utgangspunkt for kategoriene er en engelsk undersøkelse fra 2005, National Trust. Kategoriene er ikke helt samsvarende, ved at noen tar utgangspunkt i innhold, og noen i sjanger - som jo kan ha ulikt innhold. Samtidig ønsket en at kategoriene ikke skulle utelukke hverandre, og at barna skulle kunne krysse av ved flere ulike teksttyper (Hansen, 2014, s. 53).

Når du leser bøker, hvad kan du så bedst lide at læse?

Dreng	%	Piger	%
1. Humor/sjove bøger	61	1. Seriebøger	60
2. Gyser, spøgelses- og horrorbøger	49	2. Humor/sjove bøger	60
3. Seriebøger	47	3. Gyser, spøgelses- og horrorbøger	40
4. Fantasy/sciencefiction	40	4. Bøger om kærlighed	39
5. Bøger om sport	38	5. Fantasy/sciencefiction	34
6. Krigs- og spionbøger	34	6. Bøger der handler om dyr	32
7. Krimi/detektivbøger	33	7. Eventyr	27
8. Bøger der handler om dyr	24	8. Krimi/detektivbøger	26
9. Eventyr	14	9. Realistiske bøger om børn og unges problemer	24
10. Realistiske bøger om børn og unges problemer	8	10. Bøger om sport	15
11. Digte	5	11. Digte	12
12. Bøger om kærlighed	5	12. Krigs/spionbøger	11

Tabel 21 (Fra Hansen, 2014 s. 54)

Gjennom sine samtaler har Nicolas Tucker kunnet gå dypere inn i flere barns forståelser og preferanser. Samtidig peker han på hvordan barnet ofte ikke er seg bevisst egne reaksjoner, eller ikke klarer å verbalisere disse (Tucker, 1981, s. 2). Eldre ungdommer kan ha en mer bevisst holdning, og klarer å sette ord på egne reaksjoner. Tucker siterer for eksempel en ung jentes kommentar til sin lesning av nokså stereotipe blader, nok beregnet på jenter: «The girls in the story are too lucky. They always get a lovely boy in the end. They have a bit of ups and downs (..) in the middle, but in the end it always comes all right. In real life you never get the boy you really want» (Tucker, 1981, s. 185). Tolv-tretten år gamle elever kan kanskje også forstå og absorbere mer enn de kan gi uttrykk for, både i en samtale med en forsker, men også i en klasseromssetting, sammen med andre, -samtidig som de er stille, og «for seg selv».

Disse indre bevegelsene kan være vanskeligere å spore enn et planlagt og godt organisert samarbeid der en skal produsere et produkt. I begge tilfelle foregår det like fullt en mental bearbeiding. Mange har fortalt om hvordan en bok kan utgjøre et fristed, der tid og rom nærmest opphører. Ørjasæter og Skaret skriver om hvordan mennesket og boka har det til felles at de, gjennom fantasien, kan operere i en indre, nesten usynlig verden (Ørjasæter og Skaret, 2019). Slik sett kan elevene være aktører, også i en stille, konsentrert høytlesningssituasjon. I det man hører det samme, og sitter sammen i samme rom, vil en som menneske forholde seg til de rundt seg. Jeg har valgt å gjengi teori om hvordan en slik opplevelse kan være felles, sansbar og delt, gjennom å knytte høytlesningen opp mot en performance-teori, i avsnitt 3.3. Den felles opplesningen kunne imidlertid også vært behandlet i dette avsnittet. Denne vil ikke gjøre seg synlig gjennom fysiske handlinger, bruk av materialer eller synlige løste oppgaver. Noe bare føles. Noe kan komme frem gjennom samtale om teksten. Noe forblir usagt. Noe spiller seg kanskje ut etter skoletid. Innenfor kulturteorien er en opptatt av hvordan menneskene i vår tid feilaktig vurderes som passive konsumenter. John Storey beskriver i boka *Inventing popular Culture*, hvordan han selv gjorde pop-idolet Dusty Springfield til en del av en privat, indre verden der han var en kreativ motor, - hjemme på rommet sitt (Storey, 2003, s. 90). Selv lekte jeg og de andre jentene i klassen ut den barneboka som ble lest høyt på skolen, på skoleveien, hver dag, og lenge etterpå.

Elevene har ulike muligheter for å tilegne seg den oppleste litteraturen. Deres livsverden, og habitus, kan direkte støte mot skolen som kultur, ikke minst gjennom det språket skolen bruker. Dette kan være svært forskjellig fra det en i sosiokulturell forskning kaller elevenes primærdiskurs, det vil si «-den måten å kommunisere på som anvendes i det umiddelbare

miljøet som et barn vokser opp i» (Fjørtoft 2014, s. 79.) Noen familier vil identifisere seg med lesing, bøker og utdanning, mens andre vil nettopp ikke gjøre det. Elevene har med seg ulik mengde kulturell kapital. De er også forskjellige i både erfaringer og modenhet i møte med den litterære teksten. Maria Nikolejeva beskriver elevene som litterære noviser. De kan ha lite lesekunnskap og lite utdanningskunnskap, de kan være lite intuitive, de kan ha lite utviklet lytte eller konsentrasjonsevne, de kan ha lite utviklet minne, begrenset evne til å skille fakta og fiksjon, begrenset kjennskap til metaforbruk, metaspråk og bilder, begrenset evne til selvrefleksjon, og begrenset evne til det Nikolajeva kaller «high order thinking» (Jeg tenker at hun tenker at...) (Nikolajeva, 2014, s. 16-19). Det er et sterkt ønske hos pedagogiske barnebokteoretikere at elevene skal lese selv. I barnets direkte lesning kommer imidlertid ikke den voksne alltid til, - som mulig lesestøtte. For å avhjelpe situasjonen gir Nikolajeva eksempler på hvordan forfatteren kan forklare og tilrettelegge ved å bruke metatekst (Nikolajeva, 2014, s. 46). Den muligheten lærerens høytlesning representerer, der læreren kan bygge elevens kulturelle kapital, og forklare, øve og støtte barneleseren i det teksten når henne, som den kompetente voksne i Vygotskij teorier (Avsnitt 2.2.3, s. 23), synes fraværende også hos Nikolajeva (Nikolajeva, 2014).

Alle elever vil ønske å mestre sine egne liv, og vil bruke ulike strategier for å oppnå dette. Ut fra sine fordommer og forventninger vil elevene tolke både opplesningssituasjonen og teksten som leses, og de vil manøvrere best mulig ut fra dette. Gruppedynamikken i klassen vil ha betydning for den enkelte elevs reaksjoner og adferd. Opplesningen består, slik jeg tidligere har definert den, både av tilrettelegging av lesesituasjonen, selve lesingen og den umiddelbare responsen etterpå. Mange elementer, som motstand i gruppa, eller enkeltelevers reaksjoner, kan tåkelegge eller hindre en god leseropplevelse allerede i tilretteleggingsfasen. Her har Foucaults teorier om makt, slik jeg la dette frem i avsnitt 2.2.2, stor relevans. Barker og Jane påpeker, med referanse til Foucault, hvordan makt gjennomsyrrer et hvert nivå av sosiale relasjoner (Barker og Jane, 2016, s. 12). Jeg ser dynamikken i mulige maktforhold som avgjørende for å beskrive hva som skjer i høytlesningsakten, og vil komme tilbake til dette i min avsluttende drøfting. Det er imidlertid naturlig å behandle temaet noe også her. Hvem som har størst makt i klasserommet er nemlig ikke alltid gitt, og det kan godt være elevene. For eksempel viser Rudd til et samspill mellom en gruppe barn og en voksen gruppeleder i en barnehagegruppe, der barna utøver makt overfor den voksne (Walkerdine, 1990, i Rudd, 1999-2005, s. 17). En kan også finne flere uventede, tildekkede og usannsynlig maktforhold mellom elever og lærere i litteraturen. I romanen *Det forsømte Foraar* av Hans Sherfig, er

maktrelasjonene mellom lærer og elev i seg selv et tema. I novellen *Vesletrask* av Tarjaj Vesaas, setter den lille gutten alt inn på å hjelpe læreren sin, når hun utsettes for en uventet inspeksjon fra skolemyndighetene. Dessverre er det nok imidlertid flest litterære eksempler på lærerens autoritære maktutøvelse, som hos Kielland og lille Marius.

Den makten elever kan sette inn mot den voksne, som i en opplesningssituasjon, vil imidlertid fort være uttrykk for et misforhold eller en slags makt i avmakt, som en feilslått mestringsstrategi. Som klasseleder må en forsøke å møte dette ved å planlegge, legge til rette, -eventuelt avstå fra å lese og vente på en ny mulighet, eller bruke andre pedagogiske virkemidler. Der det er god relasjon mellom lærer og elev, og lærer og klasse, vil det kunne foreligge en konsensus, ikke bare basert på felles oppfattelse av læreren som klasseleder, men på tillit, enighet og felles forventning om en god leseøkt. I hvilken grad elevene opplever en slik situasjon som «låst» eller påtvunget, kan selvfølgelig diskuteres. Det kan imidlertid være verd å sitere Barker og Jane: «Subordination is a matter not just of coercion but also of consent» (Barker og Jane, 2016, s. 12). Og også Foucaults hyrdebilde fra avsnitt 2.2.2 er aktuelt å trekke frem: «I hyrdebildet ligger (også) den lededes vilje og ønske om å la seg lede» (Hammer, 2017 s. 153, i avsnitt 2.2.2). Det er her snakk om et ønske utfra tillit og opplevelse av omsorg. Den relasjonen elevene har til læreren, individuelt og som gruppe, vil spille inn både i forhold til enighet, fellesskapsfølelse og mulig deling av teksten.

I det høytlesningen begynner spiller imidlertid nemlig nye aktører inn, først og fremst teksten, men også læreren som performer av denne. Eleven kan nå gjøre seg bruk av den makten som ligger i at hun eller han kan gå i møte med teksten på et indre plan, slik Ørjasæter og Skaret i *Litteraturformidling og kunstopplevelse* refererer til Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, om hvordan barn i offentlige rom går inn i sine indre rom. De kan slik «-gi slipp på den kontrollen de må oppvise i offentligheten» (Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, 2005, i Ørjasæter og Skaret, 2019, s. 40). I artikkelen *Hvorfor er det å gå på skolen blitt et stort problem for så mange?*, i Aftenposten, 8. mars 2022, fremhever Ole Jacob Madsen og Gaute Brockman muligheten for tilbaketrekning fra engasjement og samrøre i løpet av en skoledag som noe verdifullt (Madsen og Brockmann, 2022).

Hva hvis teksten ikke treffer, støter mot elevens forventning, eller rett og slett virker negativt? Både Rudd og Tucker fremhever barnets makt og autonomi. Det er imidlertid læreren som har ansvaret for høytlesningsakten. Elevene vil kunne vise og gi uttrykk for sine reaksjoner, men læreren har alltid ansvaret.

3.3. Læreren som aktør i høytlesningakten

I John Hattie's internasjonalt anerkjente undersøkelse fra 2009, som analyserte store mengder forskningsresultater om hva som fremmer læring, var lærerens betydning et viktig funn. «-it all comes down to the teacher» (Munden, 2014, s. 20). I høytlesningakten står læreren på mange måter i sentrum. Samtidig påvirkes denne av flere ting, som lovverk og læreplan, situasjonen i klasserommet, og forholdet til både elever og kanskje også andre lærere. Spørsmål rundt hvordan teksten best skal formidles, er også styrende for læreren som aktør. I alt dette ligger det både utfordringer og muligheter.

3.3.1. Læreren som pedagog

Lærerens pedagogiske rolle er i utgangspunktet definert av opplæringslov og læreplan, det vil si Opplæringsloven og Kunnskapsløftet 2020. Den utdanningen lærerne skal gi elevene skal blant annet;

- opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

- bygge på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

- gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig trenkjemåte.

- lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst.

og

- skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.

(Fra Opplæringsloven, 1998, §1.1)

I den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 slås det fast at opplæringen skal bygge på :

- 1.1.Menneskeverd
- 1.2. Identitet og kulturelt mangfold
- 1.3.Kritisk tenkning og etisk bevissthet
- 1.4.Skaperglede, engasjement og utforskertrang
- 1.5.Respekt for naturen og miljøbevissthet
- 1.6. Demokrati og medvirkning

og undervisningen skal følge disse prinsippene:

- 3.1. Sosial læring og utvikling
- 3.2. Kompetanse i fagene
- 3.3. Grunnleggende ferdigheter
- 3.4. Å lære å lære
- 3.5. Tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017)

De tverrfaglige temaene i punkt 3.5 over understreker betydningen av planens verdier, ved at alle fag skal romme temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Formålene, målene og prinsippene over inngår alle i skolens dannelsesprosjekt, som gjenngitt i denne oppgavens innledning:

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.

Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfordelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egenhånd og når de samarbeider med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En ser her danningen som en interaktiv prosess, der kultur skapes gjennom samhandling, slik Jon Hellesnes formulerer det i sin dannelsesdefinisjon: «Dana er noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis» (Hellesnes, 1969 i Aase, 2005, s. 18). Læreplanen har slik beveget seg fra å representere et kvalitativt, humanistisk kulturbegrep (som i Rigmor Aases definisjon av danning, der hun referer til opphøyde kulturformer man skal dannes inn i (Aase, 2003, i Aase, 2005, s.17)), mot et mer utvidet og kulturpolitisk begrep (Mangset, 1992). Ut fra dagens forståelse settes ikke noen kulturformer eller kulturelle uttrykk nødvendigvis som mer verdifulle enn andre. Læreplanen har følgelig lite konkrete anvisninger til spesielle litterære tekster eller til en litterær kanon. Kultur sees primært ikke som noe opphøyet, men som det som rører seg mellom mennesker.

Kunnskapsløftet 2020 er en ny læreplan. I disse dager, våren 2022, arbeider lærere over hele landet med å implimentere planens verdigrunnlag og prinsipper i sin praksis, i sitt arbeid med å hjelpe elevene til å nå de nye faglige kompetansmålene. De store målene over gjenspeiles her i formuleringene om hvordan elevene skal reflektere, trekke slutninger, forstå, vurdere, observere, organisere, utforske, lese, orientere seg, lytte til innspill, presentere, beskrive, fortelle, prøve ut, formulere, diskutere, finne, trekke ut og foreslå. Å lytte til tekst er ikke nevnt, (-å lytte, fortelle og samtale inngår i de grunnleggende ferdighetene, men er ikke knyttet til skriftlig tekst), og opplesning nevnes bare som en funksjon på datamaskinen. Planen synes dermed ikke å formidle noe uttalt ønske om høytlesning, verken av elever eller lærere. En kan imidlertid tenke seg at det å dele skriftlige tekster gjennom opplesning, kan være med på veien for nå målene, blant annet om refleksjon, egen lesning, utforsking og presentasjon, over. Når kompetansemålet i norsk for 7. trinn for eksempel sier at elevene skal

-lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold

-og

-utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

- vil høytlesning kunne inngå som en av flere metoder. Det er i dag stor metodefrihet i norsk skole, og den læreren som ønsker det, kan lese høyt. Samtidig bestemmes mye undervisning i dag i samarbeid mellom lærere, og tid er en knapp ressurs. Kanskje vil ikke alle lærere oppleve metoden som aktuell og nyttig ut fra dagens forståelser.

Planen sier lite om hvilke skriftlige tekster som skal anvendes. Det er opp til læreren, og lærerne sammen, å velge tekster som kan fremme målene over. Dette er imidlertid en stor oppgave. Ved å oppheve den offentlige godkjenningen av læreverk i 2000, ønsket man å sette kompetansemål og prinsipper i sentrum for undervisningen. Skolen skulle frigjøre seg fra ett bestemt læreverk. Utviklingen har ført til at man i dag velger tekster ut fra et vell av bøker og og nettsteder. Når lærerne samarbeider om undervisningen, på tvers av fag, vil de kunne trekke inn tekster fra ulike kanter, og skape større gjenkjennelse, oversikt, innsikt og dybelæring hos elevene. Dette er intensjonen. Kanskje klarer mange skoler å gjennomføre en slik planmessig og integrert utvelgelse, der kompetansemålene styrer utvalg og didaktikk. Kanskje opplever andre derimot at dette samarbeidet ikke er så lett å få til i praksis, eller at en mangler litterær kunnskap eller faglig overblikk i arbeidet med utvelgelsen.

Når teksten er valgt, hvilke forhold gjelder så for læreren som formidler av denne, i klasserommet? For sine elever er læreren først og fremst pedagog, også i en opplesningssituasjon. En autoritær lærer kan få elevene til å sitte stille og høre på det hun eller han ønsker. Dette har imidlertid lite med samhandling å gjøre, og kan i mindre grad forme eller utvikle høytlesningen i en slik retning. Derimot kan Foucaults teorier (Avsnitt 2.2.2) om ledelse av en multiplisitet i bevegelse, være interessante her. Som beskrevet tidligere handler styring hos Foucault ikke om; «-å tvinge, men å forme og gi struktur til *et felt av mulige handlinger*» (Hammer 2017 s. 154). Og som beskrevet i avsnitt 3.2. kan Foucaults hyrdemotiv også være relevant. Hammer peker på hvordan læreren må ha evne til «-å styre gjennom å anvende skiftende grep i skiftende situasjoner, der flokken føres mot et mål, samtidig som hver enkelt lam ivaretas» (Hammer, 2017 s. 80, i avsnitt 2.2.2, s. 23).

En slik forståelse synes anvendelig for høytlesning som styrt aktivitet. Læreren står fritt til å plassere elevene, gjerne etter ønske, i en ring, kanskje med noen sittende på gulvet, eller med alle på plassene sine, -uansett så de sitter godt. Elevene kan sitte uten noe på pulten, eller de kan ha noe å tegne på og med, de kan spise, eller ha noe å pusle med. Læreren bestemmer (kanskje i samråd med elevene-) hvor lenge økten skal være, når den skal være og hvor ofte den skal være. Hun eller han kan se klassen som en multiplisitet i bevegelse, slik elever i norsk skole i dag er, og må gjennom gode strategier, relasjoner og klasseledelse forsøke å opparbeide tillit. Relasjonsskapende arbeid er slik noe som må ligge i forkant av høytlesningsakten, og også foregår i akten, ved at læreren viser seg selv gjennom opplesningen. Via blikkkontakt, bevegelser og kroppsspråk, pauser, spørsmål og svar, kan læreren regulere og tilpasse. Å lese høyt for noen, -noe som en tenker de har godt av å høre,

kan også være en form for omsorg. Gjennom å lese historien om et barn, kan en kanskje nå et annet, og formidle at: Disse tingene finns, og jeg vet at det ikke er lett. Eller: Dette syns jeg også var fint og modig gjort! Eller: Dette gøy, dette liker jeg også! Mentalisering, slik Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad skriver om (Kap. 2. 2 3), kan foregå med utgangspunkt i mange ulike tekster. Samtidig må læreren gjennom sin holdning og sitt blikk klare å formidle Levinas erkjennelse: Vi møter hverandre, men du er en annen enn meg, og personene i den mulige historien er andre enn oss. Vi skal leve sammen, og vi må forsøke å forstå hverandre.

Som empirien i denne oppgaven vil vise, brukte noen av lærerne CD for å formidle opplest tekst. Ørjasæter og Skaret refererer i *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* til diskusjonen om hvordan en kunstopplevelse er knyttet til sansemessig opplevelse. De viser til kultur- og medieforsker Bodil Marie Stavning Thomsen, som mener at sanseopplevelsen ikke avhenger av et fysisk nærvær (Ørjasæter og Skaret, 2019, s. 22). Dette vil selvfølgelig også gjelde hvis læreren spiller opplest tekst høyt for klassen og seg selv. Elever og lærere kan fortsatt ha en felles estetisk og sansemessig opplevelse. Det kan imidlertid være andre typer opplevelser som faller bort ved en slik metode. Den menneskelige kontakten er ikke den samme. Følgende avsnitt fra *Se eleven innenfra* kan være intressant å ha med:

Studier viser at en fugl lærer mer fuglesang når den hører fuglesangen fra andre levende fugler foran seg, enn når den hører lik fuglesang fra et opptak. På samme måte vet vi at mennesker engasjerer seg mer effektivt i læring når vi er ansikt til ansikt, sinn til sinn og hjerte til hjerte med noen som er omsorgsfulle. (Baptista og Petrinovich, 1986; Cozolino, 2013, i Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad, 2016, s. 28).

3.3.2. Læreren som performer

Læreren er pedagog. I det hun åpner en skjønnlitterær bok for å lese og formidle innholdet, nærmer hun seg imidlertid i større eller mindre grad en estetisk type kunstnerisk formidling. Hun bruker sin stemme og sitt blikk, og sin egen fremtredelse. Ved å se dette som noe hun gjør i samhandling med elevene, kan hun kanskje også sees som en performer. En moderne performance står i kontrast til en eldre forståelse av kunstformidling, det vil si tradisjonell, estetisk teori og hermeneutisk kunstforståelse, der betakteren er adskilt fra kunstverket. Opplevelsen deles isteden av formidler og betrakter (Fischer Lichte, 2008, s.16), også ved at formidleren bruker seg selv. En er mer opptatt av prosessen enn et ferdig produkt. Resepsjon

og produksjon foregår samtidig, og en tenker seg en bevegelse fra følelser -til tanke -til handling. «Alle som deltar i en performance, er medbestemmande ock påvirkes samtidig av hverandra» (Ficher Lichte, 2008 i <http://danstidningen.se>, 2012 s. 5). Performativiteten ligger bland annet i *teaterale gemenskaper*, (-et uttrykk Ficher Lichte henter fra Matthias Warstad), manipulasjonen i kunsten, og publikums ansvar. «-betydelsen oppstår ur relasjonene och i den spesielle materialiteten som er transitorisk» (Ficher Lichte, 2008 i <http://danstidningen.se>, 2012 s. 5). At noe er transitivt betyr at det går linjer mellom flere parter. Ficher Lichte fremhever det samlende aspektet i opplevelsen; når alle ler sammen under en performance oppstår det for eksempel et «skrattgemenskap», altså et «latterfellesskap». «Den kendsla av gemenskap, som kanskje många menniskor lengtar etter, kan opplevas under korta øgonblick på en fårestellning» (Ficher Lichte, 2008 i <http://danstidningen.se>, 2012 s. 5). Ficher Lichte beskriver samtidig situasjonen som flyktig og forbigående.

Ut fra dette virker det rimelig å kunne se høytlesningsakten som en performance. Samspillet i akten handler om tekstens muligheter, en åpen læreren som bruker seg selv i formidlingen, og elever som både tar og gies ansvar -ved å samtykke til situasjonen, gjøre seg mentalt tilgjengelige og bevegbare, og godta egne og andres reaksjoner. En opplever noe sammen i et meningskonstruerende fellesskap. Situasjonen er samtidig flyktig og forbigående. Og læreren er en performer.

3.3.3. Læreren som adaptatør?

I følge hermeneutisk tekstforståelse skapes teksten først i det den leses. I høytlesningsakten er læreren den «første leser», og teksten er avhengig av at hun eller han bringer denne ut til elevene på en sannferdig måte. Først da blir teksten virkeliggjort for dem. Gadamer referer til høytlesning i *Sannhet og metode* uten å gå inn i forholdene rundt formidleren og det formidlede i særlig grad. Han skiller mellom opplesning av fagtekst, der målet er klarhet, og opplesning av litterær tekst, der oppleseren skal gjøre seg usynlig, og la tekstens estetikk få tale (Avsnitt 2.1.1) Når det gjelder høytlesning for barn, kanskje særlig av eldre tekster, eller tekster læreren ønsker å formidle, men som innehar forvanskende eller forstyrrende elementer, synes Gadamer's behandling av oppleserens rolle imidlertid noe utilstrekkelig. I det man stiller seg mellom en originaltekst og dens leser, gjør man valg som påvirker teksten og endrer den. Denne endringen kan være stor eller liten, men uansett skjer det noe i prosessen. Det er fristende å knytte dette opp mot moderne adaptasjonsteori. De amerikanske

adaptasjonsteoretikerne Julie Sanders og Linda Huchton viser hvordan endringer av tekst strekker seg fra en type redningsaksjoner av eldre tekst, til blant annet transposisjoner, omskrivninger, parodier, og også appropriasjoner (Sanders, 2016). Forholdet mellom adaptasjon og appropriasjon synes ikke avklart. I sin bok, *Adaptation theory*, beskriver Hutcheon adaptasjonsprosessen slik: «...as a process of creation, the act of adaptation always involves both (re)interpretation and (re)creation; this has been called both appropriation and salvaging, dependent on your perspective» (Hutcheon 2013, s. 8). Samtidig presiseres det at en ekte adaptasjon ikke må bli et uttrykk for et annet budskap enn det originale (Sanders, 2016). Hva som kan regnes som en adaptasjon vil slik ofte måtte vurderes i hvert enkelt tilfelle, og ulike synspunkter diskuteres stadig. I *Litteraturformidling og kunstopplevelse* vurderer Ørjasæter og Skaret om den oppleste teksten kan sies å være en adaptasjon ut fra en teoretisk forståelse av begrepet, og konkluderer med at den ikke er det. (Ørjasæter og Skaret, 2019, s. 38). Verken en høytlesning eller en muntlig gjengivelse av en tekst vil etter deres syn være en adaptasjon fordi «-fremstillingen er ikke en annen tekst enn den opprinnelige» (Ørjasæter og Skaret, 2019, s. 38). På bakgrunn av Sanders og Huchtons adaptasjonsteorier over, og også med blick mot min egen praksis, er det ikke så lett å være enig i en slik konklusjon. Læreren vil bruke stemmen, blikket og kroppsholdningen, og vektlegge, vise til og dramatisere. I den grad han eller hun har et forhold til teksten, og et ønske om å formidle denne, vil hun eller han gjøre valg, -for eksempel ved å hoppe over avsnitt, utelate ord, stoppe og forklare, eller spørre elevene om de forstår, og slik sikre at viktige meddelelser i teksten når dem. Jeg ryddet for eksempel bort overveldende mange religiøse vendinger i *Onkel Toms hytte* da jeg leste denne for 7. trinn, med «Black Lives Matter» som bakteppe. Læreren alltid velge i formidlingen av tekst, og blir slik på en måte også en adaptatør.

3.4. Aktørene i rommet

Aktørene befinner seg i klasserommet. Ikke minst ut fra fenomenologisk tenkning er den fysiske tilstedeværelsen i det fysiske rommet viktig for et hvert menneske. Hermeneutisk fortolkningsteori viser hvordan både lærere og elever går inn i klasserommet med sine forforståelser og forventninger. I *Litteraturformidling og kunstopplevelse* viser Ørjasæter og Skaret til flere teoretiske angående dette. De referer til Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, som er opptatt av hvordan rom er «kodet» ved at det setter avgrensinger og stille krav til aktørens oppførsel (Ørjasæter og Skaret, 2019 s. 219). Rommet kan også påvirke

samhandlingen som foregår mellom barn og voksne (Gulløv& Højlund, 2015 i Ørjasæter og Skaret, 2019 s. 219). Klasserommet er et sted der det presteres, konkurreres, repeteres, innlæres, praktiseres, kontrolleres og måles, og Ørjasæter og Skaret fremhever andre rom til bruk for estetiske opplevelser. Hvis klasserommet skal brukes, kan en forsøke å omkode det ved å bruke ytre effekter eller flytte på elevenes faste plasser. Slike omkodinger er elevene ellers også vant til i sin vanlige skoledag, der en forøker å skape et best mulig læringsmiljø. En høytlesningsakt foregår imidlertid som oftest i klasserommet. Som tidligere beskrevet (Avsnitt 3.3.1, s. 43) kan læreren legge til rette for gode opplevelser. Gjennom høytlesningen ønsker en å fremme både kognitive, affektive, estetiske og relasjonelle opplevelser i et læringsfellesskap. En ønsker imidlertid ikke å nå dette gjennom prestering, konkurering, repetering og innlæring, praktisering og måling. Høytlesningens egenart er formidlingen av tekst gjennom at læreren viser seg selv slik at teksten får tale, og gjennom at elevene opplever, mottar, tolker, forstår. Det er her ikke snakk om innlæring av tall og detaljer, eller av skjønnlitterær undervisning, som kan være god nok, men som også kan oppleves slik Maria Kjos Fonn beskriver i sin artikkel *Les for livet*, som «-en pedagogisk nese over skulderen som skal lære deg å lese en roman psykologisk korrekt» (Aftenpostens lørdagsbilag, 2022). Høytlesningen sees, i alle fall i denne oppgaven, som et fenomen som skal oppleves. En er ikke i et rom i det kjærlige og omsorgsfulle hjemmet Levinas snakker om, der grunnlaget for empati og etisk bevissthet, i følge denne, blir lagt (Avsnitt 2.2.4, s. 26). En er heller ikke i et rom i Bourdieus borgelige hjem, der barna får uvurderlig kulturell kapital (Avsnitt 2.2.1, s. 22). Og en er ikke i alternative, sansemessig mer tilfredstillende rom, som det Ørjasæter og Skaret løfter frem. En er i det rommet alle barn har tilgang til hver dag, nemlig klasserommet. En får tro at dette rommet, trass i koder og mentale låsninger for mange, også kan være et rom med varme og omsorg, der elever kan få kognitive, sosiale, kulturelle og estetiske opplevelser, som kan oppleves som viktige og morsomme, og som kan bringe dem nærmere læreplanens verdimål.

4. Empiri

I det foregående har jeg belyst høytlesning ved å ta for meg teori rundt fenomenet. Teorien har særlig vært konsentrert om det jeg undersøker i min empiri, som er høytlesning i storskolen, nærmere bestemt høytlesning på 7. trinn. I denne delen av oppgaven vil jeg synliggjøre aktørene i høytlesningsakten ved å presentere funnene jeg har gjort på bakgrunn av intervjuer med tre lærere og to elever. Jeg bestemte tidlig at jeg ville lage en kvalitativ undersøkelse, og, ut fra fire forskningsspørsmål, intervjuer elever og lærere om hvordan de opplevde det når læreren leser høyt for klassen. Samtidig ønsket jeg at «teksten» som aktør også måtte synliggjøres. Jeg har valgt å gjøre dette ved å presentere to korte bokanalyser av bøker både informantene og jeg har lest. Tre lærerne og en elev har lest dene ene, og en elev og jeg har lest den andre. Selv om alle ikke har lest alt, og selv om andre tekster også omtales, danner disse to tekstene et utgangspunkt for samtale. Ved at jeg selv har gjort de litterære analysene, plasserer jeg meg inn i undersøkelsen. Jeg ser dette i lys av min hermeneutisk, fenomenologiske tilnærming. Alt som kommer frem i denne oppgaven er preget av mine tolkninger og analyser, og tekstanalysene står slik ikke i noen særstilling. Før jeg tar for meg det kvalitative intervjuet, vil jeg presentere de to bokanalysene.

4.1. Tekstene

4.1.1. Far din

Far din av Bjørn Ingvaldsen ble utgitt i 2016, på Gyldendal barn og ungdom. Forfatteren har utgitt en rekke barnebøker i forskjellige sjangre. Dette er en ganske kort bok på 143 sider.

Handlingen utspiller seg på et lite industristed, adskilt fra verden ved to tunneler, en i hver retning. Det er få eller ingen naturskildringer. Stedet beskrives gjennom konkrete substantiver, som fjorden, gata, fabrikk, oppgangen, fabrikk-kaja. På dette stedet bor hovedpersonen, en gutt vi ikke får vite navnet på, sammen med moren sin. Det blir etter hvert klart at faren er i fengsel, og at gutten ikke har noe kontakt med ham. Historien fortelles i 1. person. Den starter med at gutten kommer hjem i det faren er arrestert, og beveger seg kronologisk fremover med korte tilbakeblikk. Gutten får en tøff tid. Han blir plaget på skolen, kommer i slåsskamp og mister venner. Moren blir også frosset ut, og mor og sønn flytter til

slutt ut fra bygda. Mor har en søster som støtter opp, de besøker henne og flytter etter hvert til der hun bor. De siste sidene foregår etter noen år. Mor og sønn har fått det bedre, familien er utvidet med ny, grei mann og stefar, og med en liten halvsøster. I denne situasjonen tar far kontakt med sønnen gjennom telefon. Han presenterer seg som «Far din», som også er tittelen på boka. Uttrykket «Far din» går gjennom hele boka, ytrer av alle som har agg eller mistenksomhet overfor faren. Kontrasten i de ulike innholdene ordene har blir slående og rørende; «Far din» har stått for noe negativt, en anklage, en trussel og et svik. Til slutt står det frem som en utstrakt hånd, søkende og forsonende; jeg vil være faren din.

Boken kan sies å ha to hovedtemaer. Det ene er hvordan stigmatisering og utfrysing kan ramme uskyldige. Det lille stedet, fysisk sett adskilt fra omverdenen, med få mennesker og stor gjennomsiktighet, intensiverer opplevelsen av å være fanget og dømt. En biperson i boka er kameraten Roger. Han svikter gutten, men familien hans forsøker senere å hjelpe til ved å gi bort matvarer. Det er ingen forsoning eller happy ending. At boka slutter såpass godt handler kanskje særlig om at mor og sønn har flyttet, og fått nye sjanser.

Det andre underliggende hovedtema omhandler guttens forhold til faren. Dette temaet går gjennom hele boka uten at det uttales direkte. Gutten strever med å sammenholde det gode bildet og de gode minnene han har om faren med det faren har gjort, og situasjonen som den er. Han fastholder de gode minnene, men klarer ikke å sette ord på savn og sorg, eller sinne, og får ikke delt dette med noen, for eksempel mor. Han klarer heller ikke å forsvare seg og familien overfor andre særlig godt, og er jo også bare et barn i det som skjer.

Det er på mange måter en sorgtung bok. Den har ingen forskjønnende adjektiver eller andre elementer. Setningene er korte og konsise. Kanskje nettopp derfor blir mye «hengende i luften», og mye overlates til leseren eller tilhørers fantasi. Det er også tomrom i det motsetningsfylte forholdet gutten har til faren. Vi vet ikke helt verken hvordan det er eller hvordan det går. Gutten og morens vanskelige situasjon skaper spenning og driver handlingen fremover, selv om det ikke skjer store, ytre ting, og tonen er lavmeldt.

4.1.2. Bare spille ball

Bare spille ball ble utgitt på Cappelen Damm i 2018, og er den første av tre bøker i en serie om den unge fotballspilleren Fredrik Markussen fra Trondheim. Den er skrevet av Micael Stilton. Boka har 246 sider.

Handlingen i denne boka går for seg i løpet av en uke i overgangen november - desember. Det er heller ikke her mye naturskildring, men området der Markus er vokst opp skildres likevel som et godt sted, og det er mange positive beskrivelser av fotballbaner og andre steder fra oppvekst og barndom. Historien fortelles i 1. person.

Fredrik bor hos mor, som arbeider hardt for å forsørge seg og sønnen på 16 år. Far har tidligere vært profesjonell fotballspiller, men måtte trekke seg tilbake tidlig. Han drikker, har ikke arbeid, er ustabil og klarer ikke å følge opp sønnen. Mor vil beskytte Fredrik, og ønsker ikke at far og sønn skal ha særlig mye kontakt. Markus er imidlertid en god fotballspiller, og skal delta i NM-finale på Rosenborgs juniorlag mot Brann. Boka følger ham i uka opp mot finalen, og dagen etter. På bokas siste sider tegner Markus kontrakt med Mjøndalen, og skal flytte fra Trondhjem, noe far har vært sterkt medvirkende til. Et ytre tema er slik hvordan rekruttering oppover i et fotballmiljø er utfordrende for en ung spiller. Konflikten mellom fotballglede og jakten på karriere og penger går gjennom hele boka.

Boka har et stort persongaleri. Fredrik har en god venn, Erik, og mange kjente i fotballmiljøet. Vi møter trenere, agenter og andre fra fotballverdenen, -noen bare ved omtale, som Messi i. Det blir slik mange navn og interesser å følge med på. Samtidig har Fredriks relasjoner til de som betyr noe for ham stor plass i boka. Fredrik er glad i moren sin, og føler at han svikter henne når han tar i mot fotballsko fra faren, -og lyver for å få beholde dem. Han er i utgangspunktet åpen for faren, men forstår gjennom denne viktige uken at faren ikke kan være noen støtte. Han ser vennen Erik, både med kritiske øyne, og også kanskje noe som en rival, men samtidig som en trofast og verdifull venn. Til slutt har han barndomsvennen Line, som han nå er forelsket i, men som han ikke klarer å binde seg helt til. Boken slutter med at han har hånden hennes i sin.

Det er et sterkt driv i boka. Ved start står Fredrik klar til finalekamp, og uka fortelles deretter retrospektivt, der hver dag har sin del, og fungerer som nedtelling til kampen. En uke før denne får Fredrik fotballsco, -hemmelig, -av faren. Gjennom uka knyttes mye spenning til skoene, ved at moren oppdager dem, -og finner dem igjen etter at Fredrik gjemmer dem for

andre gang. -Fredrik gjemmer dem så hos Line, og har dem *på* på kampen, -når mor skal se på. Det er mye ytre handling, med fotballspilling, besøk, møter med forskjellige, og til slutt NM-finale. Allerede fra de første sidene blir det snakk om festen etter finalen, og mye spenning knyttes til forholdet mellom Line og Fredrik, som det forespeiles at skal få en slags avgjørelse her, noe det ikke gjør. Boka har en nokså åpen avslutning; Fredrik skal forlate det trygge og kjente, med far som støttespiller. Mor er imidlertid fortsatt omsorgsperson, og hvordan forholdet til Line vil utvikle seg er uvisst, men han har i alle fall hånden hennes.

Gjennom hele boka ligger det mange spørsmål og uoppgjorte eller uklare forhold, som kanskje også kan beskrives som tomrom. Mye av usikkerheten skapes i spenningen mellom det folk sier og det de gjør. Fredrik tviler på sine evner som fotballspiller, men prøver å være tøff utad. Treneren Ståle sier han vil det beste for Fredrik, men setter ham likevel bak i den avgjørende kampen. Faren sier han vil hjelpe, men blir rasende, og er kritisk og lite omsorgsfull. Moren sier faren er syk, men samtidig at faren ser på fotballschoene som en investering, og tegner slik et bilde av far som beregnende og materialistisk. I dette kompliserte bildet må Fredrik gjøre mange valg, og ingen vet om han velger riktig. Livet går fremover på godt og vondt.

Fredrik er 16 år, og det er naturlig med både fest og forelskelse. Slik dette gjengis er det imidlertid så preget av ungdoms- og festspråk at en kan lure på om det tjener den litterære fremstillingen boka ellers gir. For en voksen leser drar de direkte, og nokså flate beskrivelsene av kjønn, sex og drikking, og ulike banneord, teksten mer ned enn opp. Dette blir særlig tydelig siden Fredrik selv formidler ganske fine observasjoner og tanker, for eksempel rundt festkultur, og rundt forholdet til Line.

4.2. Det kvalitative intervjuet.

Jeg går nå over til det kvalitative intervjuet, og min forskningsdesign. Jeg benyttet her særlig Pål Repstad lærebok *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*, og *Johannesen, Tufte og Christoffersens Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. I den siste diskuterer forfatterne hvordan gyldigheten i en kvalitativ undersøkelse må forstås. De trekker, med henvisning til de to forskerne Yvonna S. Lincoln og Egon G. Guba, frem begrepene *pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet* (Guba og Lincoln, 1985, 1989, i Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010 s. 229).

Jeg pekte, i avsnitt 1.1 (s.12), med referanse til Ellingtons og Richardsons bilde av forskerens

funn som flatene i et prisme, på hvordan en må rydde unna elementer som kan forstyrre eller tildekke disse flatene. Slik jeg forstår Johannesen, Tufte og Christoffersen, mener de at de tradisjonelle begreper som reliabilitet og validitet, sammen med Lincoln og Grubas begreper, kan være nyttig også innenfor kvalitativ forskning. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 229). De ønsker å imidlertid å flytte fokus fra en tradisjonell, naturvitenskapelig forståelse av reliabilitet, som noe etterprøvnbarhet og beviselig, til noe mer kvalitativt. I det videre vil jeg trekke frem momenter som har betydning for både reliabiliteten og validiteten av min oppgave, sett ut fra en kvalitativ forståelse. Jeg tar med meg dette når jeg deretter beskriver hvordan jeg har gjort utvalg av informanter, og hvordan jeg har gjort min datainnsamling. Mc. Namee setter i boka *The Ethics of Educational Research* fokus på hvilke ord som brukes gjennom forskningsprosessen (Mc. Namee, 2002). Jeg har i mitt arbeid brukt både *samtale* og *intervju* som begreper. En *samtale* tyder på et mer likeverdig forhold enn et *intervju*. Jeg syns *samtale* også indikerer mindre formalitet, og en mer avslappet holdning, noe jeg tenker er positivt med hensyn til den informasjonen en ønsker å få. Samtidig påpeker Mc. Namee at forholdet i en intervjusituasjon alltid vil være konstruert, og ikke likeverdig. Jeg har med meg dette inn i intervjuene. I bearbeidingen og tolkningen av materialet har jeg anvendt Kjersti Malteruds modell (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 173). Jeg vil kommentere min bruk av denne modellen nærmere når jeg kommer til dette steget i prosessen.

4.2.1. Reliabilitet og validitet.

Reliabilitet vil si pålitelighet i det som angår datainnsamling, behandling og bearbeiding av resultater. Ut fra en kvalitativ tilnærming vil reliabiliteten i min undersøkelse ikke ligge i måling og dokumentering, der forskningen materialiserer seg i tall og harde fakta. En kan likevel søke en type støtte ved å bruke anerkjente forskningsmodeller, og ved å ha satt seg godt inn i teori på det området man skal undersøke. Undersøkelsen kan også understøttes av god dokumentasjon. Denne må være så transparent som mulig. En bør gi «-en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 230). Avstand og objektivitet ansees ikke som i en tradisjonell naturvitenskapelig forskning nødvendigvis som en fordel. Innenfor det som kalles «Grounded theory» er både teoretisk sensitivitet (som teoretisk kunnskap, og evne til å identifisere viktige teoretiske momenter, og sensitivitet (-fordi man kjenner feltet ut fra faglig og personlig erfaring) som en styrke, sammen med intuisjon og kreativitet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 181). For meg har det vært naturlig å ta utgangspunkt i en

undervisningsmetode jeg har brukt mye, og intervjuer lærere og elever i mitt nærområde om denne. Som Repstad også påpeker, kan nærhet imidlertid innebære en fare for nærsynthet. Repstad tar for seg mulige fallgruver både ved å være for nær et sakskompleks, og ved å være for nær informantene (Repstad, 2007, s. 82). I det første tilfellet kan man komme til å lete for mye etter passende svar og tolkninger, og ta dette til inntekt for sitt syn. Funnene i undersøkelsen må være «-et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger» (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 232). For stor nærhet til informantene kan også påvirke disse tolkningene av spørsmål, og svarene de gir. Ved at forsker og informant har en relasjon, kan en kanskje lettere påvirke eller lede mot spesielle svar, eller man kan ha fordommer og misforstå og tolke feil. Jeg kjente lærerinformantene overflattisk fra kontakt i lærermiljøet. I intervjuene med elevene kan det hierarkiske elev - lærer -forholdet gjøre at elevene føler seg ledet eller presset til å gi særlige svar. En annen mulig feilkilde er det som kalles «kollektive minner», det man tror man husker, som man selv ikke har opplevd. I mitt tilfelle er dette kanskje mindre aktuelt. Men både elever og lærere opplever seg som deler av en større flokk. Kanskje kan svarene i noen grad avspeile opplevde felles forståelser mer enn personlige? Et av intervjuene er gjort som gruppeintervju med to personer. Ikke minst her kan kanskje ønske om samstemthet påvirke svarene. Jeg forsøkte å være bevisst på alt dette under forberedelsene til intervjuene, under intervjuene, og også i analysen. Gjennom en planlagt intervjuguide sikret jeg at jeg hadde tenkt gjennom spørsmålene på forhånd. Samtidig ga jeg mye rom for dybdeboring, nyanserte spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Muligheten, ikke for etterprøving, men for *ettergåelse* av en undersøkelse kan også styrke påliteligheten. Slik Repstad påpeker er det viktig at man hele tiden har notater og ikke bare egen hukommelse å stole på (Repstad, 2007). «-slik at man kan spore data, metoder og avgjørelser» (Ryen i Johannesen, Tufte og Christoffersen s 230). Jeg har notater og innspilt lyd av intervjuene på Universitetet i Oslos Nettskjema.

Validitet handler om gyldigheten av det man presenterer; om det en har funnet stemmer med virkeligheten. Det dreier seg både om interne sammenhenger som «-i hvilken grad våre observasjoner virkelig avspeiler de fenomener eller variabler som interesserer oss» (Pervin, 1984 s. 48, i Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 230), og ekstern validitet, det vil si om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 230). Dette siste vil kanskje være særlig interessant her. Det

vil si om de funnene jeg gjør vil kunne si noe om fenomenet høytlesning, uavhengig av de aktuelle tekstene, informantene, og meg selv.

For å styrke validiteten foreslår Repstad at andre forskere kan se på materialet (Repstad, 2007, s. 137). I denne oppgaven har ikke dette vært så naturlig å gjøre, men selve det intersubjektive elementet i en slik anbefaling er verd å ta med. Repstad viser til hvordan ulike samfunnsfaglige forskere, som Ole Riis og Marianne Gullestad, poengterer dialog og enighet som forutsetning for en felles oppfattelse av hva som er sant (Repstad, 2007, s. 137). Jeg har i arbeidet med denne oppgaven ikke vist arbeidet mitt til andre enn min veileder, men jeg har samtalt om og «delt» med kollegaer og folk i det pedagogiske miljøet rundt meg, og fått vurderinger og innspill.

Uansett, det man som forsker velger å spørre om, og like mye, det informantene oppgir, samt de tolkningene, drøftingene og konklusjonene som gjøres og trekkes, vil, slik jeg også tidligere har beskrevet, alltid gjøres innenfor den rådende diskursen, det vil si det regime av hva man oppfatter som sant og gjeldende, og ut fra den posisjonen en selv står i (Avsnitt 1.1).

4.2.2. Utvalg

De to bøkene jeg har analysert over: *Far din* og *Bare spille ball*, inngikk i Den kulturelle skolesekkens prosjekt «Barnebokbad» som ble gjennomført flere steder i Norge i henholdsvis 2020 og 2021. I dette prosjektet, som er skapt og drevet av Vilde Kamfjord og Paal Brekke Indregard, leser læreren på 7. trinn en utvalgt bok for elevene over ca. åtte uker. Læreren får boka og et informasjonsskriv tilsendt i god tid før boka skal arbeides med metodisk. Denne er fri til å legge opp høytlesningen slik det passer, men det presiseres at en viktig grunn til at læreren skal lese, er at alle elever skal bli kjent med historien. Etter de åtte ukene gjennomfører Kamfjord og Indregard et metodisk opplegg i klassen, der elevene etter hvert utformer spørsmål. Til slutt får elevene stille spørsmålene til forfatteren i et barnebokbad der flere skoler deltar. Jeg var norsklærer i en klasse der dette ble gjennomført i 2020. Min erfaring med opplegget var godt, særlig fordi boka var så engasjerende. Da jeg skulle finne informanter til mine intervjuer var det nærliggende å forespørre lærere og elever som deltok i Barnebokbad-prosjektet året etter. Slik kunne jeg skaffe meg et utvalg av informanter der «teksten» danner et felles utgangspunkt, noe som passet godt inn i mitt analysegrep, der jeg definerer teksten som aktør.

Jeg henvendte meg til Kamfjord og Indregard med en e-post der jeg skisserte oppgaven min, og ba om å få knytte meg opp til deres prosjekt, og fikk positivt svar. Siden fokuset mitt etter hvert så tydelig ble høytlesningsakten og den perioden der læreren leser, ble kontakten med Kamfjord og Indregard etter hvert avsluttet. Jeg sendte ut forespørsel knyttet til prosjektet i 2021 til tre rektorer ved tre barneskoler, og la ved brev til lærerne (Vedlegg 1). Jeg tok også kontakt via telefon. Etter kort tid fikk jeg positiv tilbakemelding fra tre lærere. To av dem var lærere i samme klasse, og ønsket å bli intervjuet sammen. Jeg fikk gjennom disse lærerne kontakt med tre elever. En må regne med at de elevene lærerne tipset meg om både var regnet som verbale, reflekterte og «passende» inn i en intervju-situasjon med en annen lærer. I min egen høytlesningssituasjon hadde jeg registrert interesse og lydhørighet fra et helt skikt av ulike elever, og det hadde vært ønskelig å finne ut mer om dette spennet. Både tid og mulighet var imidlertid begrensende faktorer, og jeg valgte å forholde meg til de informantene jeg hadde fått. Jeg utarbeidet et informasjonsskiv til foreldrene, der de også skulle gi samtykke til at deres barn kunne bli intervjuet av meg (Vedlegg 2). Siden jeg selv hadde hatt gode erfaringer med opplesningen av boka året før, ønsket jeg å inkludere denne i mitt materiale, og trengte å intervju noen med opplevelser herfra. Via telefonkontakt med rektor og lærer på en ungdomsskole, og påfølgende informasjonsskriv, kom jeg i kontakt med en gutt på 8. trinn. Jeg har ingen lærerinformant som har lest *Far din*, men presenterer teksten gjennom min egen analyse, og tenker at jeg, som lærer, slik likevel gjør den opplesende læreren av *Far din* synlig.

4.2.3. Datainnsamling

Mitt ønske om en fenomenologisk tilnærming innebærer nyansering og lydhørhet i intervjusituasjonen. Samtidig trengte jeg rammer for intervjuet. Jeg utarbeidet derfor to intervjuguider, en for elever og en for lærere (Vedlegg 3 og 4), samtidig som jeg forberedte meg på å gi oppfølgingsspørsmål. Dette kalles et semistrukturert intervju (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.139). Jeg delte intervjuguidene i to deler. En del omhandlet høytlesning generelt, og en del handlet om en av de to bokbadbøkene. Spørsmålene kan deles i beskrivende og mer utdypende spørsmål. De beskrivende spørsmålene i elevguiden dreide seg om hvordan elevene konkret oppfattet situasjonen under høytlesningsakten: Hvor, når, hvor ofte, hva de gjorde, hvordan de satt, hvem som leste, om en spurte/forklarte underveis osv. Lærerguiden hadde også beskrivende spørsmål, som «Hvordan gjør du det når du leser

høyt?»), men her ansvarliggjør jeg læreren i større grad som pedagog, som fysisk tilrettelegger, performencer og eventuell adaptatør. Spørsmålene berører den indre motivasjonen og retningen læreren har i sin undervisning. Et annet viktig innholdsmessig spørsmål, som spørsmålet om tidligere leseropplevelse, går til både elever og lærere. Dette er viktig for meg, siden jeg ser nye lesererfaringer stå i relasjon til tidligere. Til slutt i denne delen prøver jeg å nærme meg den felles leseropplevelsen ved å spørre lærerne (som ansvarlige for elevene i klassen) hva de legger i begrepet, men jeg berører dette også ved å spørre elevene, som deltakere i et samspill: «Tror du læreren din liker å lese høyt?» Oppfølgingsspørsmål underveis ga mulighet til å forfølge dette nærmere.

I del to av intervjuene spør jeg om elevenes og lærernes opplevelser av opplesningen av bokbadboka. Også her fremhever jeg lærerens rolle som performer, adaptør og tilrettelegger i spørsmålene. Siden mitt fokus raskt ble på opplesningsperioden, falt det siste spørsmålet, om bearbeidningen i bokbadprosjektet, bort.

For å få mest mulig riktig gjengivelse av svarene fra informantene, ønsket jeg å ta lydopptak, som jeg så selv ville transkribere. Lydopptak av barn må meldes til NSD, Norsk senter for forskningsdata, på et ganske omfattende søknadsskjema på nett. En godkjennelse herfra betyr at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personlovgivningen, så fremt undersøkelsen blir gjennomført i tråd med det som blir dokumentert i skjemaet. NSD legger til grunn at behandlingen av opplysninger oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet, integritet og konfidensialitet og sikkerhet. Etter å ha fått godkjent skjemaet, tok jeg kontakt med lærerinformantene, og avtalte tid og sted for intervju. På grunn av Corona valgte de to som skulle ha gruppeintervju å gjøre dette via Zoom. Den siste informant hadde et fysisk intervju. Jeg brukte hele tiden to opptaksapper slik Nettskjema anbefalte, og overføringen av intervjuet til Nettskjema-siden gikk greit.

Intervjuene med de to 7. klassingen gikk også greit. Et av intervjuene lot seg ikke overføre til Nettskjema, og er derfor ikke med i undersøkelsen. Da intervjuet med ungdomsskole-eleven skulle foregå, dukket det opp en ekstra elev, sansynligvis som «støtte» for den som skulle intervjues. Jeg lot denne sitte bi. Mitt intervju-materiale består dermed av to elev-intervjuer, og to lærerintervjuer, -det ene et gruppeintervju.

4.2.4. Presentasjon av informanter

<p><u>Informant 1</u></p> <p>Status: Lærer</p> <p>Alder: Ca 60 år</p> <p>Kjønn: Mann</p> <p>Faglig bakgrunn: Lærerskole, Master.</p> <p>Arbeid i barneskolen: Omtrent 10 år</p>	<p><u>Informant 3</u></p> <p>Status: Lærer</p> <p>Alder: Ca 30 år</p> <p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Faglig bakgrunn: Lærerskole</p> <p>Arbeid i barneskolen: Omtrent 10 år</p>
<p><u>Informant 2</u></p> <p>Status: Lærer</p> <p>Alder: Ca 60 år</p> <p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Faglig bakgrunn: Lærerskole</p> <p>Arbeid i barneskolen: Omtrent 40 år</p>	<p><u>Informant 4</u></p> <p>Status: Elev</p> <p>Alder: 12 år</p> <p>Kjønn: Jente</p> <p>Skoleslag: Barneskole</p>
<p><u>Informant 5</u></p> <p>Status: Elev</p> <p>Alder: 13 år</p> <p>Kjønn: Gutt</p> <p>Skoleslag: Ungdomsskole</p>	

4.2.5. Bearbeiding og tolkning

I bearbeidingen av intervjuene og tolkningen av disse har jeg tatt utgangspunkt i Kirsti Malteruds modell (Johannesen, Tufto og Christoffersen, 2010, s. 173). Dette er en modell med vekt på meningsinnhold og fortolkning. Den består av fire trinn, og jeg har behandlet mitt materiale ut fra denne modellen på følgende måte;

1. Jeg gir et helhetsinntrykk av intervjuene, og av det som har vært hovedtemaer.
2. Jeg finner frem til sentrale, helt konkrete begreper og momenter i det som er sagt, det Malterud kaller koder, og setter disse opp i en matrise.
3. Jeg foretar en kondensering, der jeg abstraherer informasjonen ved å undersøke hva som sies i forhold til mine forskningsspørsmål.
4. Jeg gjør en sammenfatning av det jeg har funnet. Jeg er her mer fortolkende og analyserende enn i de tre første punktene, særlig 1. og 2., men min fortolkning løper som tidligere påpekt gjennom hele arbeidet med intervjuet.

1. Helhetsinntrykk

Slik materialet fremstår er innholdet godt konsentrert rundt høytlesning som tema. Informantene hadde, ut fra mine spørsmål, men også på eget initiativ, fortalt om høytlesning av både faktatekster og litterære tekster, og om kommunikasjonen rundt tekstene i klassen. Alle hadde snakket om hvordan det var i klassen når det ble lest høyt, om hvordan læreren syntes å like det, om hvordan elevene syntes å like det, og om om mengde og bredde i tekster, tidspunkter for høytlesningen, og hvem som leste. Både elever og lærere trakk inn CD-oppløsning som en mulighet. Mange ulike tekster ble omtalt. Teksten som leses ble oppfattet som avgjørende. Det var stor forskjell på hvordan ulike tekstopplesninger ble karakterisert. Lærerne var opptatt av å vise til sitt oppdrag som pedagoger, og hvordan de selv svarte til dagens lærerrolle i høytlesningssituasjonen. De var imidlertid åpne om sitt personlige forhold til dette. Mulige konflikter ble løftet frem både ved hjelp av spørsmålene, men også av informantene selv, da særlig lærerne. Alle svarte engasjert på spørsmålene, men den ene eleven var kanskje noe mer entusiastisk enn den andre.

2. Koding, kategorier og begreper

Koding handler om å finne meningsbærende elementer i materialet som er relevante for hovedtemaer, hypoteser eller spørsmål (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 174).

Jeg lette derfor i svarene etter elementer som kunne si noe om læreren, eleven og teksten som aktører, og om maktdynamikken i høytlesningsakten, men var også åpen for det som var kommet fram gjennom intervjuet. For eksempel var lærerne som nevnt over opptatt av pedagogiske aspekter (kanskje mer enn jeg hadde tenkt), samtidig som alle informantene gjennom sin ordbruk viste til følelsenes betydning.

Ut fra det som var sagt i intervjuene delte jeg det lærerne hadde snakket om i fem kategorier: Hva som kjennetegner en god leseropplevelse, hva som kjennetegner et godt samspill i en høytlesningsøkt, hva slags læring som foregår i høytlesningsakten, hva som kan hindre det som kommer frem i de tre overstående punktene, og til slutt, ord og begreper direkte knyttet til følelser. Jeg valgte å se det som var kommet frem i gruppeintervjuet som samlet informasjon. Ut fra dette laget jeg følgende matrise/skjema:

Kategori	Koder	Koder	Koder	Koder
	Informant 1.	Informant 2 og 3.	Informant 4.	Informant 5.
En god leseropplevelse	Helhetlig opplevelse: At en har forforståelse og kjennskap til bakgrunnen for teksten, at oppleseren har god formidlingsevne, at teksten treffer deg, det vil gjerne også si følelsesmessig. Dette gjelder både for fagtekster og litterære tekster. En individuell opplevelse sammen med andre.	Må være god stemning, gode forhold i klasserommet, klare forventninger og rammer. Teksten må treffe elevene. De bør ha noe forforståelse. Det er fint hvis teksten treffer følelsesmessig og gir noe man kan glede seg til. Teksten fører til at man lurer på hvordan det går, og aktivt søker etter svar. Gjelder for så vidt både fagtekster og litterære tekster. Tekster med humor fenger ofte. Historien bør ha en avklart slutt, kanskje helst ende godt.	Teksten må være god, noe du likte bedre (-enn andre ting), underholdende, spennende, «noe som er likt for alle», men som samtidig ikke er helt hverdagslig, Morsomt, noe du kan slappe av med, noe som treffer <u>deg</u> (-fordi det kommer an på hvem du er-). Noe du tenker videre på, som gjør at du får innblikk i noe nytt. En stund du kan sitte i fred ved pulten.	En tipp topp opplevelse. At man slapper av. At det er «noe annet». At man kan tenke selv og for seg selv. At det er artig, skummelt og veldig spennende, men det kan også være trist, men ikke for trist. Historien bør ende «godt». (Svarene gjelder slik det forstås bare ut fra litterære tekster, som er det eleven forbinder med høytlesning.)

			(Svarene gjelder slik det forstås bare litterære tekster, som er det eleven forbinder med høytlesning.)	
Et godt samspill i høytlesningsøkten	Igjen; en individuell opplevelse i samspill med andre. Folk er forskjellige. Teksten er basis for det en har felles. Samspillet må være både mellom elev-elev og elev-lærer. Samspill gjennom blikkontakt, at læreren følger godt med på elevenes reaksjoner, elevrespons, at en snakker om teksten sammen, at læreren stopper og stiller spørsmål eller forklarer.	Et lærerstyrt samspill. Lærerne bestemmer hvordan økten skal foregå, og elevene er kjent med rutinen. Samtidig avhengig av at elevene er interessert, klarer å følge med, spør og er aktive lyttere. Elever er forskjellige. Samspillet kan være preget av at noen «kule elever» styrer hvordan alle elevene mottar teksten. Lærerne må være dette bevisst, og regulere, forklare, oppsummere og hjelpe. Læreren ser, og «værer» hvordan elevene har det. Elevene bør kunne skille mellom tekst og lærer, at læreren ikke «står for» teksten når denne ikke gjør det.	At elevene kjenner læreren og vet hva denne forventer. At teksten er bra. At elevene forstår når læreren liker boka og føler seg vel, det gjør at elevene også har det bedre og er roligere. At læreren får frem det som er det viktigste i teksten.	At det er rolig og koselig. At teksten er spennende og gjerne morsom. Fint at læreren også liker boka. At det er pauser med samtale mellom elever og lærere om teksten underveis, slik at en kan summere opp og huske historien. En felles opplevelse av at dette er morsomt og spennende. Kan gjerne være opplesning på CD, det er ikke så farlig hvem som leser.
Læring i høytlesningsøkten. (Særlig lærerne berørte dette punktet i sine svar.)	Høytlesning virker samlende, en får gjennomgått fagstoff sammen. Felles fokus gir økt konsentrasjon. En lærer fagstoff. På lavere trinn kan bruk av lesefinger samtidig som læreren leser høyt gi en type lesetrening. Læreren som høytleser er modell. Ved senere å løfte frem elever som høytlesere styrkes disse elevens selvfølelse, og klassen deltar igjen i en felles opplevelse.	Elevene trenes i felles konsentrasjon. De trenes i å høre ulike type tekst og ulike typer sjangre, og lærer om hvordan tekster skal bygges opp. Ved lesing av tekster over tid, og samtale om tekstene, kan en øke hukommelse og evnen til å trekke tråder, til å oppsummere og reflektere. Høytlesning gir elever innblikk i tekster de ikke foreløpig kan lese selv, og kan bli inspirert til å finne nytt, eget lesestoff. Fin måte å «dra» elevene litt.	Noe du tenker videre på, som gjør at du får innblikk i noe nytt.	At man kan tenke selv og for seg selv.

		<p>Som formidler «peker» man bevisst, og også ubevisst på det en syns er viktig i teksten, både handlings- og verdimesig, og gjør dette synlig for elevene.</p> <p>Det ligger læring også i å kunne skille tekst og formidler, og i å bli bevisst på hva en selv mener om en tekst.</p> <p>Samtaler rundt teksten gir trening i dette.</p>		
<p>Hindringer for høytlesning som felles, leser- opplevelse</p>	<p>At en ikke vil «ta tid» fra elevene ved å bruke tid til høytlesning. Elevene skal snakke eller slappe av i matpausen, og gjerne bruke lesetid til å lese selv.</p> <p>At en opplever at en blir pådyttet tekst som ikke er ens eget valg, og at en ikke ønsker å «stå for» teksten.</p> <p>At en sitter i baksetet i undervisningssituasjonen f.eks, ved CD-avspilling. Cd-oppløsning er ikke som når læreren leser! En mister interaksjonen, selv om læreren kan delta som tilhører og en lytter sammen.</p>	<p>At en ikke liker teksten. At den verdimesig støter en imot, at en syns den er repetativ og kjedelig.</p> <p>At det er liten utvikling.</p> <p>At ikke noe spesielt annet tar fokus, som f.eks. pågående konflikter mellom elevene.</p>	<p>At boka ikke er bra.</p> <p>At det ikke er bråk og uro, men at alle hører etter.</p> <p>At boka ikke har elementer som tar for mye fokus, som f. eks mye banning.</p> <p>At læreren ikke stopper for mye for å forklare m.m., slik at en blir «forstyrret» i historien.</p>	<p>Hadde ikke eksempler på eventuelle hindringer.</p>
<p>Ord og begreper knyttet til følelser.</p>	<p>Hadde han lest en bok som engasjerte mer-</p> <p>Jeg er avhengig av å være entusiastisk og engasjert i det jeg driver med.</p> <p>Jeg var fornøyd-</p> <p>Jeg merket at jeg ikke hadde valgt boka.</p> <p>De levde i frykt og døde i frykt.</p>	<p>Jeg gledet meg-</p> <p>Jeg grudde meg-</p> <p>De ble roligere og skulle ingen steder-</p> <p>-hvor mye det har å si at boka fenger-</p>	<p>Jeg slappet av-</p> <p>Det var en behagelig start på dagen-</p> <p>Han var kanskje litt mer sånn anspent-</p>	<p>Det var helt tipp topp!</p> <p>Koselig-</p>

3. Kondensering

Malteruds tredje punkt er kondensering. Jeg ser her informasjonen i matrisen over, samt direkte sitater fra intervjuene opp mot mine forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner læreren som aktør i en høytlesningsakt?
2. Hva kjennetegner eleven som aktør i en høytlesningsakt?
3. Hva kjennetegner teksten som aktør i en høytlesningsakt?
4. Hvordan spiller de tre aktørene sammen i høytlesningsakten, i et læringsfellesskap?

I det videre vil jeg legge frem hva elever og lærere i intervjuene sa om hva som kjennetegner de tre aktørene. Gjennom dette gis også informasjon om samspillet mellom dem. Tekstens betydning kommer frem via lærere og elevers informasjon om sin tolkning, og forståelse av denne. Jeg har også, slik det kommer frem over, forsøkt å la teksten selv tale, gjennom å gi to kortere bokanalyser.

Hva elever og lærere i intervjuene sa om teksten som aktør.

Begge elevene kunne huske gode leseropplevelser av høytlesning, og gi beskrivelser av hvordan teksten virket på dem. *-hvis det er en fin bok, så var det morsomt, da er det en god opplevelse, og da er det en fin anledning til liksom å slappe av, og høre på* (Informant 4). - *Jeg tror det er mest på hvor spennende, unnskyld, men hvor spennende den boka eller det innlegget er, da, -om det er artig.*

-Den begynte nokså rolig, og så ble det spenning, på spenning, på spenning (Informant 5).

Informant 4 hadde fått lest Robinson Crusoe høyt, og synes den: *-var morsommere enn de to andre, litt mær sånn spenning.*

På litt oppfordring ga hun flere grunner til dette, som at historien handler om overlevelse, og at en slik situasjon ville være lik for alle.

Ordet morsomt synes å være en fellesbetegnelse på tekster elevene liker å høre på. Også morsomme tekster i betydning humoristiske, ble omtalt. På spørsmål om *Far min* var en bra bok selv om den er så trist, var svaret ja, men med et forbehold: *-Ja, jeg synes at den må være litt trist, men ikke for trist....Trist....men at den må ikke være for trist* (Informant 4).

Både *Far din* og *Bare spille ball* har nokså åpne utganger, og elevene fikk spørsmål om hva de synes om dette, og om de hadde tenkt noe på hvordan det gikk videre for personene i boka. Særlig Informant 5 svarte bekreftende, men begge hadde hatt tanker om at de håpet det skulle gå bra. Lærerne fortalte at mange elever som hadde hørt *Bare spille ball* ikke var fornøyd med slutten, og raskt hadde funnet ut at historien hadde en fortsettelse. Hos Informant 5, som hadde hørt *Far din*, hadde det kanskje ligget en forhåpning om en «bedre» slutt, kanskje med et sterkere oppgjør med de som skapte trøbbel og hindringer: *-Hva som kunne vært sagt. At det skulle liksom være en sånn veldig spennende slutt, da-*.

Elevene oppga ulike tider og situasjoner de ble lest for, men det syntes som de likte best når de kunne slappe av og trekke seg tilbake, og det var konsensus i klassen for stillhet og konsentrasjon. Begge elevene var bevisste på lærerens opplevelse av boka. Informant 5 hadde registrert entusiasme, og Informant 4 usikkerhet og motstand hos læreren, i forhold til teksten. Elevene syntes ellers å ha noe ulik erfaring. Informant 5 beskrev høytlesningsakten som en rolig og god stund: *-Rolig. Ganske rolig. Vi var liksom ... Det var egentlig tipp topp!*

Informant 4 syntes mest opptatt av det gode ved å kunne trekke seg tilbake: *-Du sett de kanskje litt ekstra godt i stolen din, lene de litt mot veggen, legge hodet på pulten....*

Informant 4 kunne også fortelle noe om hindringer for en god økt, direkte knyttet til teksten, for eksempel banneordene i *Bare spille ball*: *-så hvis jeg skulle lest den ville jeg tatt ned litt noe av det. Det sett perspektiv på hvordan de har det, men sagt det på en annen måte, -*. Og: *-Da boka var ferdig så tok vi en runde på hva folk synes, alle nevnte banninga, så da ble liksom det fokus (Informant 4).*

Elevene snakket ikke så mye om direkte læring i forbindelse med tekstene. De forbandt tydelig høytlesning med litterære tekster, selv om den ene eleven hadde mye høytlesning av faktatekst i sin klasse. Det ble imidlertid nevnt at tekster kunne gi innblikk i nye situasjoner, som hvordan det er å være i proff-fotball. Elevene syntes å like tekster som handlet om menneskers utfordringer, gleder og sorger, og Informant 5 hadde god forståelse av *Far din*: *-Ja, det var jo han, han gutten, da, han hadde jo ikke en farsfigur, da-*.

Også lærerne kunne fortelle om tekster som hadde gitt gode leseropplevelser, både fra klasserommet og i eget liv. Informant 1 synes noen opplesere hadde vært fantastiske. Denne var også opptatt av at teksten treffer hver enkelt elev personlig. Alle lærerne brukte høytlesning både av faktatekst og litterær tekst i sin undervisning. De fortalte om hvordan beskrivende og spennende faktatekster kan gi gode opplevelser: *-Og når vi leste om dette, så*

merka jeg jo at elevene, jeg merka det på dem, at dem skjønnte at dette har vært grusomt. Den sorte middelalderen og dette herre her... (Informant 1).

Fra egen barndom og ungdom husket lærerne hvordan tekster kunne virke på dem både positivt og negativt: *-E gleda me så kor dag (...) til å komme på skolen og høre koss det gikk med han Josef (Informant 2).* Men også: *-E veit e syns det var kjett. For e elska jo bøk. På barneskulen, når bokbussen kom, det var helt fantastisk. Men de KRLE-timan (-der det ble lest høyt fra en bok, min anm.) -de husker jeg jeg grudde meg til (Informant 3).* (Opplevelsen handlet om at læreren ikke likte teksten, ikke andre forhold. Min anm).

Hva elever og lærere sa om eleven som aktør.

Siden dette er et samspill, vil mye av informasjonen om eleven som aktør allerede være omtalt i avsnittet over, i dennes møte med teksten. Elevene spiller imidlertid også sammen med hverandre, og med læreren. I det videre vil jeg kommentere den informasjonen intervjuene gir om dette. Lærerne forteller om elevenes posisjonering overfor hverandre: *-Og så merke en jo forskjell på hvis døm med høg status i en klasse si at detta var interessant, da er det jo flere som blir med på den enn hvis toppan er negative sjølsagt (Informant 3).*

Forutsetningen for en god leseøkt er at en ikke har konflikter eller uoppgjorte ting mellom elevene, for eksempel ting som har foregått i friminuttet. Lærerne er også svært oppmerksomme på den enkelte elev, og hvordan elever har forskjellig tilnærming til, og mulighet for å nå teksten: *-da er det jo viktig å oppsummere, for alle, men spesielt for døm som da, som itte kjem i hau ting så lett (Informant 2).* Og: *-for noen så syns døm jo det er fint, at døm kan få lese (-det vil si får opplest. Min anm.) andre bøker enn en ha valgt sjøl, da, - (Informant 3).*

Lærerne er opptatt av å stimulere leselysten ikke minst hos guttene. I omtale av *Bare spille ball* sier Informant 2: *-E tenkje i hvert fall det, og det har oss prata om au, at en ser det, at døm gir tydelig uttrykk for at det her likte døm, og at oss da kan prate om og diskutere det, (...), da tenkje e at, da er det enda flere der som har fått enda større leselyst, mange gute, og det er oss jo glad for, det er mange som er litt mer umotivert for å lesa, i denne klassa au, sjølvsagt.*

Høytlesningen kan også virke modellerende, og stimulere elever til selv å lese høyt og legge frem egne tekster: *-og han ene gutten brukte ikke manuskript, og det var helt stille, folk hørte*

etter, og responsen var applaus, fra den klassen, for den gutten, som ble fulgt opp av tre eller fire skrevne tekster som dem leste opp. Og, og, og - dette kapitelet begynte vi da med høytlesning (Informant 1).

Samtidig ga intervjuene innblikk i situasjoner der elevene ikke mottok eller godtok høytlesningen: *-Ja, men innimellom må S. stoppe opp og si at de må være rolige, men som regel så roer de seg. Og: -Eh, hver gong var det jo alltid noen som ikke fulgte med, og som prata og forstyrra, så døm vart nok litt sånn irriterte tå det* (Informant 4). Fra lærerens ståsted: *-Det var ikke noen voldsom entusiasme* (Informant 1).

En kan spørre hvordan læreren merker at det er entusiasme. Slik det kommer frem merkes det gjennom selve teksten, at læreren selv føler at den treffer: *-Teksten har kvalitet, - Og: Det er noe som driver handlinga framover»* (Informant 1). I motsetning til: *-kverna ble gjentatt og gjentatt* (Informant 1).

Men lærerne merker entusiasme også ved at elevene følger med, at de spør om lærerne kan lese, at de forteller om det som har skjedd, og lærerne ser elevens ansikts- og kroppsuttrykk, blick og bevegelser, og «værer» stemningen.

Hva elever og lærere sa om læreren som aktør.

Også i dette avsnittet vil mye allerede være omtalt. Mye av informasjonen i intervjuene handler imidlertid om hvordan læreren bruker seg selv i høytlesningsakten, som menneske og pedagog. Han eller hun engasjerer seg følelsesmessig særlig i forhold til litterære tekster, men også fag-tekster: *-Jeg er avhengig av å være entusiastisk og engasjert. og -Jeg er fryktelig avhengig av å få respons tilbake»* (Informant 1).

En føler seg ikke alltid trygg eller spesielt dyktig i rollen som performer, men det hindrer en stort sett ikke i å lese høyt. Kanskje hadde læreren følt seg tryggere om han eller hun hadde hørt elevene fortelle at det ikke spiller så stor rolle hvem som leser: *-E synes egentlig at det er litt det samme...* (Informant 5).

Samtidig kan en god tekst styrke læreren som formidler, slik den ene læreren forteller om ved opplesningen av Robinson Crusoe: *-Ja, jeg synes det var vellykka. Så vellykka at jeg ville gjort det en gang til* (Informant 1).

Lærerne er som tidligere beskrevet bevisste på rollen som pedagog, og leder i klassen. En er opptatt av å legge til rette og skape gode rutiner, og av muligheten som ligger i den konsentrerende, samlende funksjonen: *-Vi bygger, e-he, vi konsentrere oss samtidig, det vil si jeg som leser konsentrer meg veldig, da. Og jeg sier at elevene skal følge med i boka* (Informant 1). Og: *-når vi gjort dette her, -Nå har vi gjort det samme, vi har gjort det samtidig. Og: -Når det funker, så føler jeg at jeg har nådd fram* (Informant 1).

Lærerne var veldig bevisste på stemningen i klassen, og hvordan de brukte blikk og sanseapparat for å følge med og ha kontakt med elevene: *-at du liksom være denne herre stemninga-* (Informant 2). Og: *-Det er blikkmøter, ikke sant?»* (Informant 1).

Lærerne er også klar over den menneskelige kontakten som skapes ved at læreren leser teksten høyt: *-Det blir ikke den samme med Cd* (Informant 1). Og: *-Så det å ha det derre-. Ha den kommunikasjonen i klasserommet mellom elever-elever, lærer – elever. Det er kjempeviktig* (Informant 1).

Lærerne har imidlertid stor respekt for den skrevne teksten. De virker noe usikre i møte med tekster som de ikke liker eller som av ulike grunner er vanskelig å formidle, som de språklige utfordringene ved kjønn, sex og fyll i *Bare spille ball*. Samtidig ønsker de ikke å styre elevene mot spesielle tolkninger: *-Oss sa det i etterkant, når vi var ferdige med å lese boka* (Informant 3).

Men de kan likevel ikke unngå «å vise seg selv» overfor elevene. Slik Informant 3 sier; *-De skjønner på stemmen at en kan undre seg litt sjøl over det som en les, -er det slik du tenke?, at en viser liksom at ...det kan jo skje, -si at en sier oi, eller nesten ubevisst, - Og slik* Informant 4 sier: *-Men S. og reagerte nok litt på det, for dem er ikke så glad i det.*

For Informant 1 ble løsningen CD. Å endre, og ta egne valg i forhold til teksten som i en adaptasjon, synes fremmed: *-Jeg tenker at når det er valgt ut en bok i et opplegg, så må du jo lese... Døm ska jo ha den fulle opplevelsen av boka. E regne med at forfatteren har vel en mening med å bruke språket slik* (Informant 3).

To av lærerne arbeidet sammen, og syntes å løse både arbeid med utvelgelse av tekster, og selve formidlingen av disse, godt sammen som lærere i klassen. De hadde forståelse for at dette ikke alltid er tilfelle, men virket trygge i sine roller. Reaksjonen på en gjengitt situasjon, der den ene læreren ryddet under opplesningen, var klar: *-Og jeg syns jo det at det må man kunne forvente av lærerne, at en må prate om det, så en ikke begynner med slik å rydde, som*

du si, og det... Da trur i e ha komme til å sagt at unnskyld me, men kan du ta den ryddingen...
(Informant 2).

4. Sammendrag

Både elever og lærere kunne si mye om teksten som aktør. Elevene forteller om at de har hatt gode tekstopplevelser gjennom å lytte, selv om den ene eleven var mer entusiastisk enn den andre. De er bevisste på tekstens betydning. Den må være «god», noe de forklarer med at den må ha fremdrift, at den ikke bør skape for mye indre uro, -men samtidig gi en noe å tenke videre på, at man må kunne identifisere seg med hovedpersonen, og at det er fint å oppleve ulike følelser gjennom teksten, som humor, sorg og spenning. Den ene eleven viser til hvordan en gjennom høytlesningen løftes ut av det hverdagslige. Begge elevene forbandt høytlesning med skjønnlitteratur. Forståelsen av at høytlesningen også innbefatter læring var kanskje ikke så uttalt, men begge elever syntes det var fint å få nye tanker, og tenke videre på det de hadde hørt. Som tekstlig hindring nevner den ene eleven, i tillegg til at teksten ikke appellerer, elementer som tar unødvendig fokus. Hun sier at hun selv kanskje ville utelatt noe av banningen i *Bare spille ball* hvis hun skulle lest boka. Slik jeg forstår, det viser hun her en oppmerksomhet overfor det boka først og fremst vil si.

Lærerne forteller om både gode og dårlige tekstopplevelser med høytlesning. Fra egen praksis kunne de fortelle om opplesing både av fagtekst og skjønnlitterær tekst, men alle tok utgangspunkt i det siste. Også for lærerne fremsto teksten i seg selv som avgjørende, og de trakk frem mye av det samme som eleven gjorde, om hva slags tekster som treffer. Som opplesere hadde erfaringen med at teksten, eller elementer i denne, hindret en god felles leseropplevelse vært krevende. Den en læreren løste seg fra forpliktelsen til å lese boka ved å overlate tekstformidlingen til en CD-stemme. Alle lærerne snakket imidlertid entusiastisk om gode høytlesningopplevelse og om egne lytteopplevelser, der noen hadde vært nokså eneståene.

Om eleven som aktør, sa elevene at de liker å lytte ved å trekke seg tilbake, og tenke sine egne tanker. De sier likevel begge at det kan være fint med noe felles samtale i klassen. At de trekker seg tilbake trenger kanskje ikke gå på bekostning av samspill, selv om dette ikke er fysisk synlig. Ved å være avslappet, rolig og trygg, kan en kanskje nettopp godta både tekst og andre elevers nærvær og reaksjoner. Mangel på godt forhold og tillit til læreren nevnes som et hinder, ved at elever kan skape uro og bråk. (Utrygghet og utenforskap kan også skape

slike reaksjoner, men dette ligger kanskje utenfor det elever naturlig omtaler i en slik intervjusituasjon.)

Noen av lærerne viste til hvordan fellesopplevelsen kan preges av enkelte, sterke elevgrupper som godkjenner eller avviser boka. Å formidle teksten vil kunne være vanskelig hvis disse elevene av ulike grunner vender seg fra teksten, og signaliserer dette til de andre.

Når det gjelder lærernes rolle som aktør i samspillet nevnte en av elevene at det var fint at lærerne kjenner dem og slik kan legge til rette tekst og lesning, og få frem (-eller vise dem) det viktige i boka. Samtidig sier den andre eleven at det ikke er så viktig hvem som leser, og at CD-lytting også kan gi en god opplevelse. Begge elevene sa også at de kunne merke om læreren likte teksten og var bekvem med å lese, og at om så ikke var tilfelle, kunne dette påvirke lesningen negativt. En av elevene kunne oppleve det at læreren stoppet og snakket for mye, som et hinder for hennes opplevelse av teksten, og kanskje også et hinder for den felles opplevelsen.

De to lærerne i gruppeintervjuet var opptatt av lærerens pedagogiske tilrettelegging ved at elevene skulle få noe forkunnskaper, og også ved at læreren måtte vise en positiv holdning til teksten. De snakket mye om hvordan læreren hele tiden måtte se elevene, og sense deres opplevelse. Selv om de var klar over dette, følte i alle fall noen av lærerne seg forpliktet til å lese tekst som kanskje ikke syntes å treffe så godt for alle, men de var til gjengjeld veldig bevisste på når dette skjedde. Lærerne tok et stort ansvar for samspillet under opplesningen ved å se denne som hovedsakelig lærerstyrt. De snakket om de ytre rammene for hvordan opplesningen skal foregå i forhold til plassering, tidspunkt og varighet. Lærerne i gruppeintervjuet var også opptatt av det sosiale klimaet i klassen, og at det ikke måtte ligge konflikter eller noe som kunne hindre god stemning. Læreren leder økten, og følger med og regulerer gjennom blikkontakt, og «værer» hva som foregår mellom elever, og i tekstmøtene. Man er fri til å stoppe å lese, og samtale eller forklare, slik lærerne også forklarte at de gjorde. En har slik en synlig kommunikasjon. Men også den ikke så synlige og håndgripelige, men likevel aktive kommunikasjon mellom elev og elev, og elev og lærer ble omtalt. Ved å sette på en CD brytes noe av denne kommunikasjonen. Lærerne var generelt mer opptatt av læring enn elevene. Den ene læreren brukte fagtekster aktivt, og fortalte om en sterk følelse av felleskap og felles faglig konsentrasjon ved at han leste teksten høyt. I løpet av intervjuet reiste jeg spørsmål om samarbeidet mellom lærere under høytlesningen. De lærerne som ble intervjuet samtidig formidlet tydelig at samarbeid og felles holdning til undervisningen er

viktig. Den ene læreren virket trygg på hvordan hun ville reagert hvis den andre læreren meldte seg ut av fellesskapet, for eksempel ved rydding.

Verken elever eller lærere i mine intervjuer snakket om klasserommet som et hinder, og jeg hadde, dessverre, heller ikke dette med i mine spørsmål. Det kunne vært interessant å høre hva de ville ha sagt om dette. Men mange følelser kom til syne gjennom intervjuene. Kanskje kan det fortelle at det skjer noe under høytlesningsakten, at både elever og lærere blir berørt, og at rommet i alle fall ikke her var til hinder for dette.

En del av de nevnte ordene var: *God, godt, glede, humor, grudde meg, underholdende, spennende, avslappende, fredelig, tipp topp, artig, skummelt, trist, interessant, noe en liker, rolig, koselig, morsomt, samlende, konsentrert, noe du tenker videre på, noe nytt, noe en kan tenke på for seg selv, fantastisk, irriterende, inspirert, de levde i frykt og døde i frykt, det kverna og kverna, kjedelig, jeg syns jeg nådde dem.*

Det kan være verd å tenke på hva som skaper disse følelsene. Noen er fra de fysiske omgivelsene (Det var hyggelig, -det brant i ovnen, man slapper av..), noen er fra tekstene, (lærerne føler at de når frem, tekstene handlet om frykt og redsel), noen kan komme av ro og samhörighet, og fellesskap både rundt tristhet og humor. Når det oppstår følelser grunnet i flere forhold, kan en tenke seg at den totale virkningen av høytlesningsøkten også blir sterkere.

4.2.6. Empiriske funn

Det var ikke kjent for meg at opplesning av faktatekst var så vanlig som det særlig den ene læreren fortalte om, og at dette fungerer så godt. Dette kan kanskje være et funn som åpner for flere spørsmål og videre forskning.

Det viktigste funnet må imidlertid sies å være hvordan elever og lærere knyttet så mye følelser til høytlesningsakten. Dette gir egentlig to funn:

For det første kan en knytte de følelsesmessige bevegelsene til endring og utvikling av etiske verdier og dannelse, slik jeg skriver om i avsnitt 3.1.3. Under gode betingelser, med gode tekster, og i gode samspill, tyder det på at høytlesning kan være godt egnet i arbeid mot læreplanen verdimål.

For det andre oppsto disse følelsene på tross av at høytlesningen foregikk i det lukkede, kodede klasserommet. Selv om bred, aktuell og viktig forskning peker på utfordringen som ligger i å bruke klasserommet som litterær arena, tyder funnet på at høytlesning, både av fakta- og fiksjonstekst, likevel kan gjennomføres, og skape utvikling og læring også her.

5. Drøfting. Hva skjer når læreren leser høyt for elevene i klassen?

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse, både teoretisk og empirisk, hva som kjennetegner aktørene i en høytlesningsakt, som jeg sier er tekst, elev og lærer. Jeg ønsker å se disse ut fra den fysiske, og for elev og lærer-, kroppslige, -pulserende og flyktige virkeligheten de står i. Jeg har trukket frem sentrale teoretikere innen samspillteori, tekstteori og pedagogisk teori. Videre, i det mer spissede kapitlet om aktørene, har jeg føyd til teori som belyser barneleseren, læreren og teksten spesielt. Jeg har her også kommet med egne refleksjoner. I empiridelen har jeg fått synliggjort og eksemplifisert mange forhold; elevenes synspunkter, reaksjoner og følelser, ulike variabler som ligger i teksten, og lærernes intensjoner, forståelser, opplevelser og tanker, og jeg har gjort empiriske funn. Det har imidlertid, både i behandlingen av det teoretiske og det empiriske materialet, ofte vært vanskelig å sette fokus bare på en aktør av gangen, fordi disse påvirker hverandre. En kan altså i utgangspunktet for denne drøftingen snakke om et samspill. Spørsmålet er hva dette samspillet innebærer, og om det kan innebære et læringsfellesskap? Min problemstilling er «Hva kan skje når læreren leser høyt for elevene i klassen»? Å studere dette innebærer å løfte frem mulighetene for gode samspill, men også utfordringene, både de åpenbare og synlige, og de mer ubevisste og skjulte. Kanskje er utfordringene en del av mulighetene. Et samspill er noe levende, som ulike bevegelser hit og dit, og som innehar makt og motmakt. I denne delen av oppgaven blir det viktig å diskutere disse forholdene. Jeg vil her gjør meg særlig bruk av Foucaults analyserende blikk, Gadammers og Ricoeurs tekstteori, og Levinas grunnleggende tro på det menneskelige møtet. Jeg vil slik drøfte ulike mulige maktforhold i en høytlesningssituasjon eller akt. Denne drøftingen vil, slik jeg ser det, sett på bakgrunn av oppgavens teori og empiri, gi en fremstilling av fenomenet Høytlesning, så nær som jeg kan komme. Jeg minner om at makt hos Foucault ikke nødvendigvis innebærer noe negativt. «Positivt utøvet makt handler ikke om forbud, men om å si ja» (Hammer 2017, s. 76). Og jeg minner også om at aktbegrepet, slik jeg viste til i avsnitt 1.2, innebærer en mulighet.

Høytlesningen foregår i utgangspunktet i et lukket rum, og er regissert av den voksne læreren. Lærerens fokus er teksten som skal formidles, og elevenes mottakelse. I en slik situasjon er lærerens autoritet, i følge Foucault, en selvfølgelighet, ved at det drives en praksis der det «foreskrives og belæres, formuleres lover, fastsettes mål og angis retning for utvikling» (Hammer, 2017, s.154 i avsnitt 2.2.2.) Læreren må imidlertid underkaste seg den samme

makten som gir henne autoritet, ved å følge lover, planer og forskrifter. Intervjuene viste hvordan lærerne var veldig bevisste på å løse pålagte pedagogiske oppgaver. *-Jeg tenker at når det er valgt ut en bok i et opplegg, så må du jo lese...* (Avsnitt 4.2.5, s. 65 og 67).

Lærerens formelle makt i situasjonen styrkes av det personlige forholdet denne har til både enkeltelever og klassen som gruppe. Læreren tilviser, følger med på, værer og senser elevens reaksjoner. Der forholdet ikke er bygget på tillit, men på ren autoritet, kan læreren bruke blikk og kroppsspråk samt verbal kommunikasjon til å få elevene til å sitte stille. I intervjuene syntes lærerne imidlertid å være lyttende til elevenes mottakelse av teksten, og ønsket å legge til rette for at de skulle forstå, holde konsentrasjon og like høytlesningssituasjonen. *-Ha den kommunikasjonen i klasserommet mellom elever-elever, lærer – elever. Det er kjempeviktig!* (Avsnitt 4.2.5, s. 65).

Hva er læreren avhengig av i denne situasjonen, -hva slags annen makt er det som spiller inn?

Det synes klart at læreren er avhengig av teksten han eller hun skal lese høyt. Heller ikke der læreren utøver ren autoritet for å få elevene til å sitte stille, har hun noen garanti for at de da vil motta eller lære noe. Teksten må tale til tilhørerne. En kan tenke at dette gjelder både for faktatekst og litterær tekst. Lærerne i intervjuene leste begge deler høyt. Den ene læreren følte til og med at han lyktes særlig godt med fagtekstene. En kan spørre om det ligger mer eller mindre makt i en faktatekst opp mot den litterære teksten. Et svar er allerede gitt tidligere i oppgaven. I tekstteorien (Kapittel 2), fremheves den litterære teksten som noe enestående. Der faktateksten søker innsikt, forståelse og konsensus, søker den litterære teksten å bevege til noe nytt og dypere. Dette kan deles. En kan le sammen, bli trist sammen, bli beveget sammen, lure på hva som vil skje sammen, og bli moralsk indignert eller opplyst sammen. Slik jeg fremholder i kapittel 3.1, s. 28, om tekster for barn, er forfatterens intensjon og ønske om påvirkning til stede i barneboka. Forfatterens budskap og bruk av språket, sammen med tekstens indre struktur og litterære kvalitet, kan gi den litterære teksten stor makt i opplesningssituasjonen.

Men også den oppleste faktateksten kan åpenbart utøve makt. *-Når det funker, så føler jeg at jeg har nådd fram.*» (Avsnitt 4.2.5, s. 65). Alle lærerne jeg intervjuet leste fagtekster høyt. De forteller om konsentrasjon og fellesskapsfølelse. Faktateksten gir, slik jeg skriver om i avsnitt 3.1.3., s. 32, forståelse og innsikt ikke bare gjennom intellektuelle prosesser. Den ene læreren fortalte om hvordan elevene ble følelsesmessig engasjert når en leste om noe som var vondt og brutalt, som heksebrenning. I følge Gadamer (Avsnitt 2.2.1. s.16) er dette kanskje ikke

hovedmålet for denne type tekst, og det kan kanskje til og med forkludre felles konsensus og forståelse ved at opplevelsen blir individualisert, men vi snakker her om menneskelige reaksjoner. Uansett hvor mye en tilstreber objektivitet, vil det enkelte menneskes fordommer, tekstens kontekst og individuelle forhold spille inn, også i lesing av faktatekster. Fra lærerens side opplevde en engasjementet som positivt. Både sakteksten og den litterære teksten tekst er til sammen deler av den store tekstveven, og kan gjensidig berike og utvide elevens horisont og dypere forståelser.

Hva er teksten i sin tur avhengig av? Den er først og fremst avhengig av sin kvalitet. Men, det kan også ligge utfordringer i teksten som truer overleveringen, ikke minst hvis teksten skal leses høyt. Slik både elever og lærere kommenterte, utgjorde språkbruken i *Bare spille ball* en slik trussel. -*så hvis jeg skulle lest den ville jeg tatt ned litt noe av det. Det sett perspektiv på hvordan de har det, men sagt det på en annen måte.*» «*Da boka var ferdig så tok vi en runde på hva folk syns, alle nevnte banninga, så da ble liksom det fokus*» (Avsnitt 4.2.5, s. 62).

Jeg har i avsnitt 3.3.2. fortalt hvordan jeg som oppleser har hoppet over og forandret tekst, og slik satt dette inn i en diskusjon rundt adaptasjon. Lærerne i intervjuene følte seg ikke komfortable med å endre tekst. Tekstteorien fremhever hvordan den litterære teksten har sin egen autoritet (Avsnitt 2.1. s. 17). Hvordan kan en da ta bort eller forandre, uten å begrense tekstens tale, eller true noe av tekstens makt? Slik jeg forstår det er dette et dilemma, men samtidig en stående utfordring for en tekstformidler. En kan nettopp ved å rydde bort, klargjøre og fremheve teksten, gi denne større makt enn den ville ha hvis de forkludrende og distraherende elementene fikk bli stående. Mange eldre tekster vil være avhengig av en form for adaptasjon for å kunne nå eleven, og dette vil være en viktig del av lærerens formidlingsarbeid.

Læreren er altså avhengig av teksten, som i sin tur utøver sin egen makt. Men det er læreren som velger teksten. I dagens skolehverdag føler mange lærere kanskje like gjerne på avmakt når det gjelder tekstutvelgelse. Som beskrevet i avsnitt 3.3.1 gir læreplanen lite konkret anvisning om tekster, en har ikke litterære kano for hånden, og skolen følger kanskje ikke et spesielt læreverk. Tiden en har til å finne tekster er begrenset. Det kan her være fristende å gi formidleroppgaven videre til utenforstående og profesjonelle, som Den kulturelle skolesekken. Gir en imidlertid avkall på sin mulighet til å formidle tekster til elevene ved å lese dem høyt, selv om en tilfører dem tekst på alle andre slags måter, vil en samtidig ta vekk en vesentlig del av tekstens makt. Den mulige, oppleste teksten, rettet mot akkurat de elevene læreren kjenner og ønsker å dele opplevelsen med, som kan anpasses og utnyttes i forhold til

andre fag, får i det hele tatt ikke nærmet seg mottakeren, og dermed ikke talt overhode.

Læreren er avhengig av teksten, men teksten er også helt avhengig av læreren.

Som beskrevet i avsnitt 3.3.1. innebærer det å være lærer i dag å kunne gi innspill og arbeide sammen om undervisningsopplegg. Dette er en del av lærerens profesjonalitet, og lærerne kan finne støtte i hverandre og utvikle praksis sammen. Samtidig vet en at ikke alle samarbeid er basert på åpenhet og trygghet. Et dårlig samarbeid vil kunne påvirke samspeillet i høytlesningsakten. En lærerinformant uttrykte stor selvtillit i forhold til en eventuell vanskelig situasjon. *-Og jeg synes jo det at det må man kunne forvente av lærerne, at en må prate om det, så en ikke begynner med slik å rydde, som du si, og det... Da tror i e ha komme til å sagt at unnskyld me, men kan du ta den ryddingen.*» (Avsnitt 4.2.5, s. 65). Alle vil ikke være like trygge, og alle vil ikke se høytlesning som en god metode, og vil ikke ønske å delta i en slik praksis. Men læreren er også avhengig av seg selv. I møte med teori og planer som ikke oppmuntrer til høytlesning, i en hektisk hverdag og i samarbeid med andre -og annerledes lærere enn en selv, vil det, slik Hammer skriver i sin bok om Foucault i barnehagen (Avsnitt 2.2.2), være viktig, også i skolen, å holde fast på sin egen (tause) erfaring, kunnskap og tiltro.

For at teksten skal nå eleven må den mottas. Elevene har også makt under en høytlesningakt slik jeg har beskrevet i avsnitt 3.2, s. 32. Som regel er elevene med å skape det maktrommet som er til stede allerede i det læreren begynner å lese, og før teksten kan virke. Elevene kan bruke makten sin til enten å avvise ved å lukke seg mentalt, eller ved å gi uttrykk for at de ikke vil høre. Noen tekster kan imidlertid virke så sterkt at elevene ikke rekker å tenke seg særlig mye om. De kan sanses slik at en aldri glemmer dem, både på godt og vondt. I omgang med mulige slike tekster har læreren et særlig ansvar.

Mens teksten leses er elevene medspillere. I en situasjon der konsensus for lesing er etablert, vil de ta til seg teksten på noe ulike måter. De kan slappe av, tegne, lytte, møte læreren med blikket, spørre eller kommentere. En kan kanskje her si at elevene her avgir makt, både til teksten og til læreren. Samtidig bruker elevene makten til å trekke seg tilbake og lytte, mens de fortsetter å la teksten arbeide i dem, både mens det leses og senere.

Teksten er dermed også avhengig av elevene, slik Bakhtin viste til hvordan «ordet alltid er halvt en annens», (Avsnitt 3.1., s. 29), og slik Ricoeur og Gadamer viser hvordan teksten først virkeliggjøres hos mottakeren (Kap. 2.1). Elevenes makt overfor teksten er imidlertid, slik jeg tidligere har fremhevet, ikke selvsagt. Som Nikolajeva i sin beskrivelse av noviseleseren angir, kan det være mye hos eleven som hindrer en god tekstmottakelse (selv om forfatteren kommuniserer aldri så metaspråklig). Dette betyr at eleven i sin lytteposisjon er avhengig av

lærerens evne til å lytte; både til tekst og elever, og til å registrere, vente, endre, tørre, -prøve igjen, være og sense og se -alle de elevene som utgjør en «multiplisitet i bevegelse». Læreren må gi både tekst og elever makt ved å støtte elevene i deres mottakelse, gjennom å være sammen med dem på et dypere plan, i det det skjer. Leser elevene selv, kan de også spørre læreren, men øyeblikket vil ikke være det samme.

Hvilken makt har rommet? Rommet kan utøve makt gjennom sin arkitektoniske utforming og sin innredning. Samtidig representerer det de institusjonelle og strukturelle kreftene Foucault skriver om (2.2.2, s. 23e). Også den enkelte skoles institusjonelle og kulturelle praksis, innbefattet lærernes individuelle undervisning, er en del av dette. Slik funnene i denne oppgavens empiri synes å peke på, kan imidlertid samspillet i høytlesningsakten, mellom tekst, elev og lærer, kanskje utgjøre en menneskelig motmakt mot låsninger og forstyrrende maktelementer i situasjonen.

En er her tilbake til det menneskelige møtet hos Levinas. Ut fra forståelsene over kan en høytlesningsakt sees som et slikt menneskelig møte mellom elever, lærer og tekst, der lærer og elev ikke bare ser hverandre, men også ser på teksten sammen. Læreren kan, ved å bruke seg selv, vise teksten for elevene, og de kan på sin side, i den grad de vil og kan, gjengjelde blikket, ta i mot teksten, spille tilbake til læreren, og slik være med å skape en felles opplevelse, og et læringsfelleskap. Teksten får tale. Alle deler kanskje ikke opplevelsen i samme grad. Tekster treffer forskjellig. Situasjonen er dynamisk, og på mange måter sårbar. Men det kan skje, og når det skjer, kan en håpe på at alle veggene i klasserommet faktisk faller, og at teksten får ta både lærer og elever med - nesten hvor som helst.

6. Videre forskning

Å inspirere til leselyst blir, ut fra forståelsen om at møtet med den skriftlige teksten gir noe verdifullt, stadig viktigere i dagens digitale verden. Hvordan skolen kan bidra til dette er et spørsmål med mange mulige svar. Ett kan være høytlesning av lærer, og det ville være interessant å undersøke, og også synliggjøre, hvordan en slik praksis kan være en del av en bredere innsats. Det kan virke som lærernes erfaringer her utgjør en del av den tause kunnskapen skolen innehar. Det ville derfor være interessant å spørre flere, både elever og lærere, om dette.

Når det gjelder skjønnlitterær undervisning synes det som denne kanskje ikke gir den effekten en ønsker, slik Sylvi Pennes funn, som jeg omtalte innledningsvis, tyder på. Når lærere og elever forteller om sterke opplevelser via opplesning, hva er det da som svikter i det videre arbeidet med tekstene? Dette kunne det også være interessant å undersøke mere om.

Flere barnebok-teoretikere peker på manglende kunnskap om faktateksters virkning på unge lesere, noe som peker mot behovet for mer forskning på dette feltet. Slik Brandtzægg, Torsteinson og Øyestad skriver, kan deling av tekst og gode historier ha en positiv effekt i bygging av klassefellesskap, og kontakt mellom elever og lærere. Kanskje det også kan være relevant å undersøke mer rundt høytlesningens effekt på inkludering, atferdsregulering og tilrettelegging for barn med ulike behov.

7. Litteratur

Barker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies - theory and practice*. Glasgow: Sage.

Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur

Bourdieu, P. (2005). The forms of capital. I S. J. Ball (Red.), *The Routledge Falmer reader in sociology of education*. London and New York: Routledge/Falmer.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øyestad, G. (2017). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (2. utg.). Opolgraf, Polen 2017, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Broady, D. og Palme M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen og S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Broch, H., Enerstvedt, R.T., Fjell, E., Hammerlin, Y., Hope, T., Huserbråten, K., Høydalsvik, E., Nygren, P. (1991). *Virksomhetsteorien - en innføring og eksempler*. Oslo: A/S Falken Forlag.

Claudi, M. B. (2017). *Litteraturteori* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Dale, E.L. (2008). Undervisning og reproduksjon av sosial ulikhet. I *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4. utg.). Los Angeles: Sage.

Draugsvoll, K. I. (2021). Det uvurderlige historiemedvitet. I *Utdanning*, nr. 5, 16. april.

Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fisher-Lichte, E. (2008). The transformative Power of Performance. I *The transformative Power of Performance. A new Aesthetics*, Routledge: Abingdon.

Ficher Lichte, (2008). Det ska inte vara så lett! Intervju med Ficher Lichte hentet fra <http://danstidningen.se>, (2012).

Fjørtoft, H. (2016). *Norskdidaktikk* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Foucault, M. (1980). Two lectures. I *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Fonn, M. K. (2022, lørdag 14. mai). Les for livet. *Aftenpostens lørdagsbilag*, s. 6.

Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hansen, R.S. (2014) *Når barn velger litteratur. Læsevaneundersøkelse perspektiveret med kognitive analyser* (Doktorgradsavhandling). Institutt for utdanning og pædagogikk, Aarhus Universitet.

Ingvaldsen, B. (2016) (2. utg.). *Far din*. Oslo: Gyldendal

Jordal, P. (2022). Bli klok, les en bok om boken? (Anmeldelse av *Evigheten i et siv*, av Irene Vallejo), *Aftenposten*, 8. mars, s. 35.

Kemp, P. (1992). *Emmanuel Levinas. En introduksjon* (4. utg.) Gøteborg og Tallin: Bokförlaget Daidalos.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag.

Kunnskapsdepartementet 2017, *Overordnet del- Prinsipper og verdier for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet 2019, Læreplan i norsk, NOR01- 06. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-611998>. Lesedato 12.05.22.

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (Red.) (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

Madsen, O. J. og Brockmann, G. (2022). Hvorfor er det å gå på skolen blitt et stort problem

for så mange? Hentet fra [https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-](https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange)

[det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange](https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange) Lesedato 12.05.22.

Mangset, P. (1992). *Kulturliv og forvaltning*. Oslo: Universitetsforlaget

McNamee, M. (2002). Introduction: Whose ethics, which research? I M. McNamee & D.

Bridges (Red.), *The Ethics of educational research*. Oxford: Blackwell.

Mortary, L. & Tarossi, M. (2010). Phenomenology as philosophy of reseach: An introductory essay. I *Phenomenology and human science reseach today*. Bucharest: Zeta Books.

Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet. A teachers guide*. Oslo: Gyldendal akademisk.

NAOB (u.å). NAOB - Det norske Akademis ordbok. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og

Litteratur. Hentet fra <https://detnorskeakademi.no/> Lesedato 10.05.22.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to childrens literature*.

John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Nodelmann, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I Harald Backe -Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka*. Oslo: LNU/Cappelen.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.)

Oslo: Universitetsforlaget.

- Rasmussen, C.H. (2016). *Formidlingsstrategier. En grunnbog om kulturinstitusjoners formidling*. København: Samfunnslitteratur.
- Ricoeur, P. (1970). Hva er en tekst? I T. Dahl, (1999). *Eksistens og hermeneutikk. Thorleif Dahls kulturbibliotek*. Oslo: Aschehoug
- Riise, R. A. (2021). Masteroppgaven, støvoppsamleren i bokhylla. *Utdanning nr. 8*, 18. juni, s. 48.
- Rudd, D. (1999). Theorising and theories. How does children's literature exist? I Hunt, P. (Red.), (1999/2005). *Understanding Children's Literature*. London og New York: Routledge
- Ruyter, K. W. (Red.), (2003). *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Scherfig, H. (1989). Det forsømte foraar. Hentet fra <https://www.nb.no/items/7a159a9b9ce09ca0fb3ef005156bef62> Lesedato 12.05.22
- Sjklovskij, V. B (1916). Kunsten som grep. I Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A. og Skei, H. H. (Red.), (1991). *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo Universitetsforlaget.
- Stilston, M. (2018). *Bare spille ball*. Oslo: Cappelen Damm.
- Store norske leksikon, (u.å.). Nettartikkel av Eivind Tjønneland, sist oppdatert 20. februar 2018. Ansvarlig redaktør Erik Bolstad. Hentet fra <https://snl.no/actus> Lesedato 10.05.22.
- Storey, J. (2003). *Inventing popular culture: From folklore to globalization*. USA, Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Utdanningsdirektoratet (2017), *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>, Lesedato 09.05.22.
- Utdanningsdirektoratet, (2020), Norsk (NOR01-06), Kompetansemål og vurdering. 7. trinn. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob> Lesedato 12.05.22.

Vesaas, T. (1952). *Vesle-Trask*. I *Vindane* (1998). Oslo; Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/items/05985b1989d86a092d099e7bce4da63a?searchText=> Lesedato 12.05.22.

Ørjasæter, K. og Skaret, A. (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ørjasæter, K. og Skaret, A. (2019). *Litteraturformidling og kunstopplevelse. En studie av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aase, L. (2005). Norskfaget: Skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, K, Fenner, A. B. og Aase, L. (Red.) (2005). *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til rektorer og informasjonsskriv til lærere.

Til rektor. Forespørsel om hjelp til å komme i kontakt med informant til masteroppgave om høytlesning.

Hei!

Jeg heter Solveig Haaland, og er lærer ved Fåvang skole her i Midtdalen. Jeg studerer deltid ved HINN; Høgskolen i Innlandet, på studiet Kultur -og språkfagenes didaktikk, der jeg tar fordypning i norsk. Jeg har alltid lest mye høyt for elevene mine, og er interessert i å studere høytlesning som praksis litt nærmere, -på et bredere grunnlag, i min masteroppgave som skal være ferdig våren -22.

Jeg har utarbeidet tre foreløpige forskningsspørsmål angående temaet:

1. Hvordan kan en høytlesningsøkt i klasserommet oppleves som et lesefellesskap der en har et møte mellom tekst- lærer- elev-elev-
 - av elever?
 - av lærer?
2. Hvilke elementer er i spill under høytlesningsøkten?
3. Hvordan kan læreren bevirke best mulig utfall? (-tilrettelegge rom, tekst (adapsjon), relasjon mm.)

For å få forsøke svar på disse spørsmålene ønsker jeg å intervju tre (evnt. fire) lærere som underviser i norsk, helst på 7. trinn, men eventuelt også på andre trinn i storskolen. Jeg ønsker også å intervju tre elever fra storskolen.

Våren -21, altså i vår, får skolene i Midtdalen besøk fra DKS gjennom prosjektet «Barnebokbad». I forbindelse med prosjektet skal alle 7. klasser lese boka «Bare spille ball» av Michael Sifton. De skal også snakke om boka og lage spørsmål til forfatteren, og så møte ham til et barnebokbad. Prosjektet vil gi erfaringer med høytlesning for både elever og lærere, (hvis ikke læreren velger å benytte CD.) Det kan være interessant for meg å få del i disse erfaringene, selv om min oppgave favner videre enn høytlesning av bare denne boka. Dette er grunnen til at jeg retter meg spesielt mot 7. klasse og ønsker å intervjuere lærere og elever her. Vilde Kamfjord, som leder «Barnebokbad»-prosjektet, er kjent med min oppgave og min forespørsel til dere.

I første omgang vil jeg gjerne snakke litt med informantene og orientere om intervjuguiden mm. Selve intervjuet vil ta 30-60 min. Jeg kommer gjerne til skolen for å ha disse møtene. For å få med alt som blir sagt vil jeg ta lydopptak av selve intervjuet. Opptaket vil være på en lydopptaker uten internettforbindelse, og vil bli lagret der. Det vil bli slettet når oppgaven er ferdig sensurert og godkjent, etter planen 30.06.22. Intervjuene tenkes gjennomført april, mai, juni -21.

Jeg håper det finns lærere hos dere som vil være interessert i å være med på dette! Det er selvfølgelig mulig å trekke seg når som helst i prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn for det. Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Dersom du samtykker til at jeg får lov til å intervjuere en eller flere lærere på din skole, ville det være fint om du kunne formidler mitt ønske til dem, og be de som er interessert om å kontakte meg på telefon: 94888472. Etter at vi har snakket sammen vil jeg sende ham/henne et informasjonsskriv samt samtykkeerklæring, og avtale et møte.

Eventuelle intervjuer med elever vil først være aktuelt utover i prosessen, og i samråd med lærer og deg. Jeg må i forkant kontakte foreldrene, og også sende dem et informasjonsskriv med nærmere informasjon, samtykkeerklæring og intervjuguide. Eventuelt kan det være aktuelt med en muntlig samtale for spørsmål eller/og avklaringer. Samtalene med elevene vil

ta ca. 30 min. De kan gjennomføres når dere på skolen ser det som mest hensiktsmessig, eventuelt i en norsktime, og etter at Barnebokbadprosjektet er avsluttet, altså i mai/juni -21. Elevundersøkelsen er også meldt til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata, og alt av informasjon som fremkommer vil selvfølgelig bli anonymisert slik at ingen enkeltelever kan gjenkjennes.

Jeg vil bruke opplysningene som fremkommer i denne prosessen og i intervjuene bare til formålet jeg har forklart over. Jeg behandler alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle myndige impliserte har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dem og de de er myndighetspersoner for, og kan evt. få kopi av dette. De kan også stille spørsmål om vurderingen av persondata i prosjektet til NSD, eller rette klage på undersøkelsen til Datatilsynet.

Håper å høre fra en eller flere lærer på skolen din!

Vennlig hilsen Solveig Haaland
Ringebu 12.02.21

Ta gjerne kontakt med meg enten på telefon: 94888472, eller mail.

solveig.haaland@ringebu.kommune.no

solveighaaland61@gmail.com

Min veileder ved HINN, Silje Ingeborg Harr Svare, kan eventuelt også kontaktes, på telefon: 62517644, eller på mail.

silje.svare@inn.no

Til lærerne. Forespørsel om å delta som informant til masteroppgave om høytlesning.

Hei!

Jeg heter Solveig Haaland, og er lærer ved Fåvang skole her i Midtdalen. Jeg studerer deltid ved HINN; Høgskolen i Innlandet, på studiet Kultur -og språkfagenes didaktikk, der jeg tar fordypning i norsk. Jeg har alltid lest mye høyt for elevene, og er interessert i å studere høytlesning som praksis litt nærmere i min masteroppgave som skal være ferdig våren -22.

Jeg vil gjerne intervju deg, gjennom å ha en samtale der vi snakker om dine erfaringer med å lese høyt for en klasse eller en gruppe. Jeg tenker særlig på høytlesning av litterære tekster, men er interessert i å høre om all type høytlesning. Fokuset mitt er storskolen. Hvis klassen din deltar i prosjektet «Barnebokbad» denne våren, vil jeg gjerne spørre om dine erfaringer her.

Jeg har utarbeidet noen spørsmål til en intervjuguide som du vil få tilsendt på mail i god tid før intervjuene. Selve intervjuet vil ta 30-60 min. Jeg kommer gjerne til skolen for å ha intervjuet, eller vi finner egnet tid og sted etter det som passer for deg, og kan avtale dette på telefon.

Jeg tenker også at det kunne være nyttig å intervju noen elever. Dette må selvfølgelig klareres med foresatte. Eventuelle slike intervjuer vil først være aktuelt utover i prosessen. Det er i utgangspunktet ikke tenkt at dette skal være elever fra din klasse eller gruppe, og det skal ikke være noen kontaktpunkter mellom dine svar og elevenes svar utover det som angår saksforholdet, som er høytlesning som praksis. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Hvis det skulle vise seg at noen av dine elever er aktuelle som informanter, vil dette vurderes også i samråd med deg. Du må gjerne lese intervjuguiden til elevene.

Jeg har utarbeidet tre foreløpige forskningsspørsmål som utgangspunkt for intervjuet:

1. Hvordan kan en høytlesningsøkt i klasserommet oppleves som et lesefellesskap der en har et møte mellom tekst- lærer- elev-elev-
 - av elever?
 - av lærer?

2. Hvilke elementer er i spill under høytlesningsøkten?
3. Hvordan kan læreren bevirke best mulig utfall? (-tilrettelegge rom, tekst (adapsjon), relasjon mm.)

For å få med alt som blir sagt vil jeg ta lydopptak av selve intervjuet. Opptaket vil være på en båndopptaker uten internettforbindelse, og vil bli lagret der. Det vil bli slettet når oppgaven er ferdig sensurert og godkjent, etter planen 30.06.22. Intervjuene planlegges gjennomført april, mai, juni -21.

Det er selvfølgelig mulig å trekke seg når som helst i prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn for det. Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata. Jeg vil bruke opplysningene som fremkommer i denne prosessen og i intervjuene, bare til formålet jeg har forklart over. Jeg behandler alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personregelverket.

Alle myndige impliserte har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dem og de de er myndighetspersoner for, og kan evt. få kopi av dette. De kan også stille spørsmål om vurderingen av persondata i prosjektet til NSD, eller rette klage på undersøkelsen til Datatilsynet.

Håper du kan tenke deg å være med på dette! Hvis du kan det, er det fint om du sender meg en melding, eller ringer meg på telefon: 94888472. Vi da kan avtale nærmere, og jeg vil også sende deg en en samtykkeerklæring. Jeg legger ved en kopi av denne her.

Vennlig hilsen Solveig Haaland

Fåvang skole

Ringebu 12.02.21

Ta eventuelt også kontakt med meg på mail:

solveig.haaland@ringebu.kommune.no

solveighaaland61@gmail.com

Min veileder ved HINN, Silje Ingeborg Harr Svare, kan eventuelt også kontaktes på telefon: 62517644, eller på mail: silje.svare@inn.no

Vedlegg:

Samtykkeerklæring for lærere.

Jeg samtykker til å delta som informant i dette prosjektet, der jeg skal delta i et intervju med Solveig Haaland i 30 minutter, for å svare på spørsmål rundt min opplevelse når jeg leser høyt i klasserommet. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Jeg har på forhånd mottatt informasjon om prosjektet, og fått tilsendt intervjuguide. Intervjuet gjøres via lydopptak som jeg kan godkjenne før bruk.

Sted og dato:.....

Underskrift:.....

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til foreldre, samtykkeerklæring

Forespørsel om en elev kan få delta som informant til masteroppgave om høytlesning.

Hei!

Jeg heter Solveig Haaland, og er lærer ved Fåvang skole her i Midtdalen. Jeg studerer deltid ved HINN; Høgskolen i Innlandet, på studiet Kultur -og språkfagenes didaktikk, der jeg tar fordypning i norsk. Jeg har alltid lest mye høyt for elevene, og er interessert i å studere høytlesning som praksis litt nærmere, -på et bredere grunnlag, i min masteroppgave som skal være ferdig våren -22.

Min erfaring er at det er mye å hente på å lese høyt ikke bare for små barn, men også for elever i storskolen. Det kan gi hyggelige og rolige stunder, vi får delt tanker, ideer og lærestoff på en litt annen måte enn ellers, og alle, uansett hvor gode de er til å lese selv, kan delta i læringsfellesskapet.

De siste årene har jeg studert og lest mye om nyere forskning og teori rundt høytlesning. Det er mange nye observasjoner, synspunkter og innspill. Tidene forandrer seg. Dagens skolen er annerledes enn den var før, og vi som er i skolen; både elever og lærere, er kanskje også annerledes. Jeg synes det kunne være interessant å spørre både elever og lærere om hvordan de nå opplever det når læreren leser høyt for klassen. I den anledning håper jeg å kunne intervju noen lærere og elever i storskolen. (Tre lærere og tre elever).

Elevintervjuene gjennomføres på skolen, i samråd med lærer. Det planlegges gjennomført april, mai, juni -21, og vil bestå av et intervju på 30 minutter med hver elev. For å få med alt som blir sagt vil jeg ta lydopptak av selve intervjuet. Opptaket vil være på en båndopptaker uten internettforbindelse, og vil bli lagret der. Det vil bli slettet når oppgaven er ferdig sensurert og godkjent, etter planen 30.06.22. Før intervjuet får dere som foresatte de spørsmålene jeg vil stille, i en intervjuguide, på mail eller papir. Dere får også høre intervjuet i etterkant om dere ønsker det, for godkjenning.

Viktige personvernopplysninger: Det er selvfølgelig mulig å trekke seg når som helst i prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn. Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og

informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til NSD, Norsk Senter for
Forskningsdata. Jeg vil bruke opplysningene som fremkommer i denne prosessen og i
intervjuene, bare til formålet jeg har forklart over. Jeg behandler alle opplysninger
konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle myndige personer har rett til innsyn i
hvilke personopplysninger som er registrert om dem og de de er myndighetspersoner for, og
kan evt. få kopi av dette. De kan også stille spørsmål om vurderingen av persondata i
prosjektet til NSD, eller rette klage på undersøkelsen til Datatilsynet.

Hvis dere gir samtykke til at deres barn kan delta i et intervju som forklart over, er det fint om
dere melder dette tilbake til barnets kontaktlærer, TLF..... eller til meg; tlf: 94888472. Før
intervjuet vil jeg sende dere en samtykkeerklæring for underskriving. Jeg har lagt ved denne
eksemplar av denne er så dere ser hvordan den ser ut .(Som nevnt kan man uansett når som
helst trekke seg fra intervjuet og undersøkelsen, om en ønsker det.)

Håper på et positivt svar!

Vennlig hilsen Solveig Haaland
Fåvang skole
Ringebu, Sted og dato.

Ta eventuelt også kontakt med meg på mail:

solveig.haaland@ringebu.kommune.no

solveighaaland61@gmail.com

Min veileder ved HINN, Silje Ingeborg Harr Svare, kan eventuelt også kontaktes på telefon:
62517644, eller på mail:

silje.svare@inn.no

Samtykkeerklæring.

Jeg samtykker til at min sønn/datter:.....

Kan delta som informant i dette prosjektet, der hun skal delta i et en-til-en -intervju med Solveig Haaland i 30 minutter, på skolen, for å svare på spørsmål rundt hennes/hans opplevelse når læreren leser høyt i klasserommet. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Jeg har på forhånd mottatt informasjon om prosjektet, og fått tilsendt intervjuguide. Intervjuet gjøres via lydopptak som jeg kan godkjenne før bruk.

Sted og dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 3. Intervjuguide lærere.

Solveig Haaland; Masteroppgave i Kultur- og språkfagenes didaktikk. Norsk.

HINN; Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar.

Veileder: Førsteamanuensis Silje Harr Svare

Arbeidstittel: Hva skjer når læreren leser høyt i klassen?

Planlagt levert våren 2022.

*Hva tenker du om det å lese høyt for elevene i klasserommet?

*Har du noen gode leseopplevelser å fortelle om?

*Hvordan pleier du å gjøre det når du leser høyt? (

*Hva er mest viktig i høytlesningssituasjon?

* Hvor fri føler du deg i forhold til tekstene du leser høyt?

*Hva legger du i begrepet «Felles leseopplevelse»?

*I hvilke sammenhenger tenker du at det passer å lese høyt for elever?

Evt. spørsmål til «Bare spille ball» og «Far din»:

*Hvordan introduserte boka og at du skulle lese den høyt?

*Hadde du lest boka før du leste den for elevene?

*Fra Bokbad-ledelsens side er et poeng at læreren skal lese høyt slik at svake lesere skal få med seg innholdet i boka. Hva tenker du rundt dette?

*Verken du eller elevene hadde i utgangspunktet valgt denne boka, eller valgt at den skal leses høyt av deg for elevene. Hvordan er det for deg? Og hvordan tror du det var for elevene?

*Følte du noe slags prestasjonspress i forbindelse med at du skulle lese denne boka?

* Hvordan var prosessen med å lage spørsmål og ha bokbad med forfatteren? (Hvor aktive var elevene, fikk de uttrykt seg, hvordan var møtet med forfatteren?)

Vedlegg 4. Intervjuguide elever

Solveig Haaland; Masteroppgave i Kultur- og språkfagenes didaktikk. Norsk.

HINN; Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar.

Veileder: Førsteamanuensis Silje Harr Svare

Arbeidstittel: Hva skjer når læreren leser høyt i klassen?

Planlagt levert våren 2022.

*Hvordan syns du det er når læreren leser høyt for dere?

*Hvordan er det det i klassen når læreren leser høyt? (Leses det i maten, når dere tegner, på slutten av dagen, på begynnelsen av dagen, i norsktime-først/sist). Hvor lenge? Sitter dere på vanlige plasser, -på andre måter..Hvorfor? Er dere alltid i klasserommet når det blir lest?)

*Hva slags tekster/bøker er det læreren leser?

*Hender det at noen foreslår noe de vil læreren skal lese høyt?

* Har du en annen bok eller noe du kunne tenke deg at læreren kunne lese høyt for alle?

*Hvordan pleier læreren å gjøre det når hun/han skal lese?

*Er det vanskelig å sitte stille?

* Leser læreren passe lenge?

*Hvordan syns du helst det bør være når læreren leser høyt?

*Har du noen gode leseopplevelser å fortelle om; noe du husker som var fint å høre på?

*Tror du læreren din liker å lese høyt?

* Er det noen som spør hvis det er noe de ikke forstår av det som leses, eller sier noe om det som blir lest?

Evt. spørsmål til «Bare spille ball» og «Far din»:

*Syns du det var en bra bok? (Hvordan?Hva var bra med boka? Hva handlet den om?)

*Tenker du noe på denne boka nå etter at dere var ferdige med å lese?

*Hvordan var det å lage spørsmål og ha bokbad med forfatteren?