



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Høytlesing for økt muntlighet i førsteklasse –

«... de pratet så mye mer enn jeg hadde forventet»

En kvalitativ studie om hvordan planlegging av den litterære samtalen kan påvirke elevmuntligheten under høytlesing

Maja Olsen Hagerupsen

Mastergradsoppgave i begynneropplæring 1-7, LER-3908, mai 2022

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på tiden som student ved Universitetet i Tromsø. Det har vært fem innholdsrike år der jeg har lært og opplevd mye, og ikke minst knyttet vennskap som jeg håper varer livet ut.

Dagen jeg møtte opp på campus for første gang så jeg på masteroppgaven som noe fjernt og uoppnåelig, og det siste året har som forventet vært en dans på Lego. Muligheten til å fordype meg i noe jeg virkelig interesserer meg for har imidlertid vært lærerik og gjort meg bedre rustet til å tre inn i læreryrket til høsten. Jeg ser nå frem til å vende hjem igjen og starte et nytt kapittel, selv om det er trist at studietida nå er over.

Først og fremst vil jeg takke læreren og elevene som lot meg slippe inn i deres hverdag og høytlesingsstunder, til tross for en kaotisk smittesituasjon. Takk til mine veiledere Florian Hiss og Sidsel Boldermo for gode innspill og kommentarer i innspurten. Jeg vil også takke Kari-Anne Sæther, for at du har gjort norskfaget interessant og gitt meg gode tips i oppstarten av masterprosjektet.

Jeg vil takke familie og venner for god støtte hele veien. Spesielt vil jeg takke mamma, for gjennomlesing av tekster gjennom hele studiet og støttende telefonsamtaler når den akademiske selvtilliten har vært på bunn. En spesiell takk rettes også til min kjæreste, som har vært min viktigste støttespiller det siste året; Takk Sindre, for at du har hatt troa på meg og muntret meg opp, selv når masterpanikken har vært på sitt verste. Ikke minst vil jeg takke resten av 1-7 gjengen på masterkontoret, for alt for mange og lange lunsjpauser fylt med latter og delt frustrasjon. Tenk at vi klarte det til slutt!

Tromsø, 15. mai 2022

Maja Olsen Hagerupsen

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er muntlighet i undervisningen. Bakgrunnen for studien er forskning som forteller at elevmuntligheten i norske førsteklasserom er lav og at høytlesing uten planlagt samtale knyttet til er en aktivitet som forekommer ofte. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å undersøke hvordan høytlesingens sentrale plass i førsteklasserom kan utnyttes for å øke elevmuntligheten. Studien undersøker derfor hvordan en planlagt litterær samtale fungerer som dialogisk rom i en første klasse. Videre ønsket jeg å finne ut hvilke elementer ved planleggingen som bidrar til økt elevmuntlighet, for å gi et bidrag til samtalen om hvordan norske førsteklasselæreres høytlesingspraksis kan støttes.

For å undersøke dette har jeg gjennomført en kvalitativ casestudie med elementer fra aksjonsforskning. Jeg har observert to høytlesingsøkter, der den ene var planlagt og den andre ikke, for å kunne sammenlikne elevmuntligheten. I tillegg til dette har jeg utført et semistrukturert intervju med læreren der målet var erfaringsdeling rundt prosjektet.

Hovedfunnet i oppgaven er at elevmuntligheten økte når den litterære samtalen var planlagt. Videre har jeg sett på hvilke elementer ved planleggingen som kan ha bidratt til økt elevmuntlighet og funnet fire elementer. Disse er bokvalg, lærerens forberedelse til lesing, spørsmålene som blir stilt i den litterære samtalen samt endringer som blir gjort underveis.

Konklusjon og svar på problemstillingen ble at den planlagte litterære samtalen fungerer som dialogisk rom, fordi den legger til rette for at elevene kan snakke om noe konkret gjennom en gitt tekst og tilhørende spørsmål. Planleggingen må imidlertid ikke bli for styrende og det må være fleksibilitet for å følge opp relevante innspill fra elevene. Slik kan den litterære samtalen fungere som øvingsarena for både literacyferdigheter og muntlige ferdigheter.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2	STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
1.3	STUDIENS AKTUALITET	3
1.3.1	<i>Manglende muntlighet i klasserommet</i>	3
1.3.2	<i>Høytlesingens uutnyttede potensiale</i>	4
1.3.3	<i>Plassering av egen forskning</i>	4
1.4	OPPGAVEN DISPOSISJON	5
2	TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1	MUNTLIGHET I KLASSEROMMET	7
2.1.1	<i>Klassesamtale og dialogisk undervisning</i>	8
2.2	LESING SOM SOSIAL PRAKSIS	11
2.2.1	<i>Sosialkonstruktivisme</i>	11
2.2.2	<i>Litterær samtale</i>	12
2.2.3	<i>Literacy</i>	13
2.2.4	<i>Dialogisk rom</i>	14
2.2.5	<i>Forholdet mellom tekst og leser</i>	15
2.2.6	<i>Bildebøker som samtalskapende lesing</i>	16
2.3	HØYTLESING	19
	<i>Utvikling av literacy</i>	20
	<i>Tilpasset opplæring og sosial utjevning</i>	20
	<i>Modellering og leseglede</i>	21
	<i>Matteus-effekten ved lesing og utvikling av vokabular</i>	21
	<i>Utvikling av emosjonelle ferdigheter</i>	22
2.3.1	<i>Hvordan lese høyt?</i>	23
3	METODE	27
3.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	27
3.2	FORSKNINGSDESIGN OG UTVALG	27
3.2.1	<i>Kvalitativ forskningstilnærming</i>	27
3.2.2	<i>Casestudie med elementer fra aksjonsforskning</i>	28
3.2.3	<i>Utvalg og tilgang</i>	29
3.3	METODER FOR DATAINNSAMLING	30
3.3.1	<i>Observasjon</i>	30
3.3.2	<i>Semistrukturert intervju</i>	30
3.3.3	<i>Transkribering av lydopptak</i>	31
3.3.4	<i>Analyse av bildebøker</i>	31

3.4	BESKRIVELSE AV OBSERVASJONER	31
3.5	METODE FOR ANALYSE.....	38
3.6	FORSKNINGSETIKK.....	40
3.7	VURDERING AV STUDIENS KVALITET.....	42
3.7.1	<i>Gyldighet</i>	42
3.7.2	<i>Pålitelighet</i>	43
4	PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA	45
4.1	ELEV MUNT LIGHETEN ØKER NÅR DEN LITTERÆRE SAMTALEN ER PLANLAGT	45
	ANALYSE AV BENYTTETE BILDEBØKER	47
4.2	ELEMENTER I PLANLEGGINGEN BIDRAR TIL ØKT ELEV MUNT LIGHET	50
4.2.1	<i>Bokvalget påvirker elev munt ligheten</i>	51
4.2.2	<i>Lærers forberedelse til lesing påvirker elev munt ligheten</i>	57
4.2.3	<i>Spørsmålene påvirker elev munt ligheten</i>	59
4.2.4	<i>Revideringer underveis påvirker elev munt ligheten</i>	64
4.3	OPPSUMMERING AV FUNN.....	65
5	DISKUSJON AV SENTRALE FUNN	67
5.1	ELEV MUNT LIGHETEN ØKER NÅR DEN LITTERÆRE SAMTALEN ER PLANLAGT	67
5.2	ELEMENTER I PLANLEGGINGEN BIDRAR TIL ØKT ELEV MUNT LIGHET	68
5.2.1	<i>Bokvalget påvirker elev munt ligheten</i>	68
5.2.2	<i>Spørsmålene påvirker elev munt ligheten</i>	68
5.2.3	<i>Lærers forberedelse til lesing påvirker elev munt ligheten</i>	70
5.2.4	<i>Revideringer underveis påvirker elev munt ligheten</i>	70
5.3	DEN LITTERÆRE SAMTALEN SOM DIALOGISK ROM	72
6	KONKLUSJON	75
6.1	EGNE REFLEKSJONER OG IMPLIKASJON FOR VIDERE FORSKNING	77
	REFERANSELISTE.....	78
	FIGUR OG TABELL.....	84
	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	85
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA LÆRER.....	88
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA ELEVER.....	91
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	94
	VEDLEGG 5: UNDERVISNINGSPLAN PLANLAGT HØYTTLESING	96

Tabelliste

Tabell 1: Transkriberingsnøkkel	84
---------------------------------------	----

Figurliste

Figur 1: Klasseromsutforming	32
Figur 2: Muntlig aktivitet under høytlesingsøktene	46
Figur 3: Forsiden av Telle-boka (Egner, 1976)	47
Figur 4: Forsiden av Odd er et egg (Aisato, 2010)	49
Figur 5: Odd med håndklær og tevarmer på hodet (Aisato, 2010, s. 3).....	53
Figur 6: Odd har kjøpt honning(Aisato, 2010, s. 20).....	56
Figur 7: Oppslag fra Telle-boka om telling av hester (Egner, 1976, s. 6-7).....	58

Utdragsliste

Eksempel 1: Samtale om rim under høytlesingen av Telle-boka.	51
Eksempel 2: Utfylling av tomrom i Telle-boka	52
Eksempel 3: Elever beskriver Odd	53
Eksempel 4: Elevene forsvare Odd	54
Eksempel 5: Intervjuutdrag om samtalen rundt boka Odd er et egg.....	55
Eksempel 6: Læreren leser fra Telle-boka	58
Eksempel 7: Efferent spørsmål til teksten	60
Eksempel 8: Efferent spørsmål til teksten	61
Eksempel 9: Intervjuutdrag omhandlet samtale om tekst	62
Eksempel 10: Estetisk spørsmål til teksten.....	63

1 Innledning

I denne avhandlingen tar jeg for meg høytlesingens potensiale for økt muntlighet i klasserommet. Jeg har utført en casestudie med elementer fra aksjonsforskning, der jeg har undersøkt hvordan elevmuntligheten under en litterær samtale påvirkes av planlegging. Dette har jeg gjort ved å observere to høytlesingsøkter i en første klasse, der den første ikke var planlagt og den andre var planlagt, for å få et sammenlikningsgrunnlag av elevmuntlighet. I tillegg har jeg utført et intervju med læreren der fokuset lå på erfaringsdeling rundt prosjektet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg var liten var dagens høydepunkt at foreldrene mine leste høyt til meg før jeg skulle sove. På denne måten smittet deres leseglede over på meg og jeg ble selv veldig glad i å lese. Dette har igjen bidratt til at jeg ble glad i norskfaget og når jeg selv skulle bli lærer var det naturlig å velge begynneropplæring i norsk, for å selv kunne bringe leseglede inn i klasserommet. I norskfordypningsemnene på tredjeåret fikk vi presentert en rekke forskningsartikler som vi skulle arbeide med for å utvikle vår språklige og akademiske kompetanse. Flere av disse artiklene fattet min interesse og da særlig Skaftun og Wagner (2019) sin studie omhandlet muntlighet i norske første klasserom, som viste at rommet for elevmuntlighet i undervisningen var lite. Allerede da noterte jeg meg ned at dette var et aktuelt tema for masterprosjektet mitt. I et av begynneropplæringsemnene arbeidet vi med artikkelen til Håland, Hoem og McTigue (2021), som viste at høytlesing var vanlig praksis i norske første klasserom, men hovedsakelig brukt som underholdning uten samtale knyttet til. Ideen om å undersøke hvordan høytlesing som aktivitet kunne utnyttes til å øke elevmuntligheten vokste frem og jeg bestemte meg derfor for å tematisere dette gjennom masteroppgaven. I denne casestudien undersøker jeg derfor hvordan en planlagt litterær samtale fungerer som dialogisk rom i en første klasse.

Lesing og muntlighet er representert som to av de grunnleggende ferdighetene i den overordnede delen av læreplanverket, de ferdigheter som er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Disse ferdighetene er en forutsetning for livslang læring og for å aktivt kunne delta i samfunns- og arbeidsliv på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Sammen med skriving er i

tillegg lesing og muntlige ferdigheter de grunnleggende ferdighetene som norskfaget har særlig ansvar for utviklingen av (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5).

I opplæringsloven står det at «opplæringa i skole [...] skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre står det at «elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

For at elevene nettopp skal kunne delta i samfunnet og mestre egne liv må de kunne lese og uttrykke seg muntlig, noe som kun kan oppnås gjennom øvelse. I denne avhandlingen fokuserer jeg på hvordan litterære samtaler kan fungere som dialogisk rom der elevene både får øving i muntlige ferdigheter samtidig som de tilegner seg leseferdigheter gjennom høytlesing.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å gi et bidrag til forskningsfeltet ved å undersøke hvordan høytlesing, som en allerede utbredt aktivitet i førsteklasserom, kan utnyttes for å øke den lave elevmuntligheten. Videre ønsket jeg å finne frem til elementer som bør vektlegges under planlegging av den litterære samtalen. Med utgangspunkt i formålet har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan fungerer en planlagt litterær samtale som dialogisk rom i en første klasse og hvilke elementer i høytlesingsøkta bidrar til økt elevmuntlighet?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål som benyttes i analyse og diskusjon:

1. *Hva skjer med elevmuntligheten når den litterære samtalen er planlagt?*
2. *Hvilke elementer ved planleggingen bidrar til økt elevmuntlighet?*

1.3 Studiens aktualitet

For å posisjonere mitt forskningsprosjekt vil jeg presentere relevant forskning som tidligere har blitt utført på feltet. Jeg har valgt å dele opp dette delkapitlet i to deler; manglende muntlighet i klasserommet og høytlesingens utnyttede potensiale.

1.3.1 Manglende muntlighet i klasserommet

Skaftun og Wagner (2019) undersøkte i casestudien *Oracy in Year One* hvilke muligheter for muntlighet som gis i norske førsteklasse-rom. Ved å observere 24 norsktimer fordelt i seks klasserom fant de at det gis lite rom for elevenes muntlighet, og at det i stor grad legges vekt på kontroll og disiplin i klasserommet. De påpeker det paradoksale med at barna kommer fra et språkstimulerende miljø i barnehagen til skolen, der de forventes å være stille og høre på læreren. For å ivareta behovet for å holde kontroll i klasserommet, samtidig som elevenes muntlighet får plass, foreslår Skaftun og Wagner (2019, s. 18) at gapet mellom barnehage og skole tettes. For å oppnå dette må man i større grad anerkjenne rollen muntlighet spiller i barnehagen og videreføre dette til skolen.

Det påfølgende året ble det utført nok en casestudie i de samme klasserommene, nå andreklasserom. Skaftun, Wagner og Nygård (2021) undersøkte og analyserte her betingelsene for elevdeltakelse med mål om å finne muligheter for å skape dialogisk rom i tidlig litterasitetsundervisning. Et funn i studien var at mindre enn 8% av den observerte undervisningstiden i norskfaget hadde potensial for dialogisk interaksjon, og at disse situasjonene var knyttet til samtale om tekst og samlingsstund. Derfor foreslår de litterære samtaler som et potensielt dialogisk rom (Skaftun et al., 2021, s. 15).

I læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5) er muntlighet sammen med lesing og skriving de grunnleggende ferdighetene faget har særlig ansvar for. Til tross for at disse ferdighetene er sidestilt i læreplanen havner utviklingen av de muntlige ferdighetene ofte i skyggen av lese- og skriveutviklingen (Skaftun, 2020, s. 239). Observasjonene fra studien til Skaftun og Wagner (2019) viste svært få åpne samtaler og dialog mellom lærer og elever og elevene mellom, samt lite muntlig samarbeid i grupper.

1.3.2 Høytlesingens uutnyttede potensiale

Som en del av en større randomisert kontrollstudie undersøkte Håland et al. (2021) 300 førsteklasseleereres høytlesingspraksis og holdninger til dette. Dette ble gjort ved hjelp av et spørreskjema som lærerne skulle svare på i høstsemesteret og vårsemesteret. Etter at dataene var samlet inn analyserte og sammenlignet forskerne funnene med øvrig forskning på feltet. Her fant de at høytlesing er vanlig praksis i førsteklasse, men at det først og fremst forekommer som underholdning i forbindelse med lunsjpauser, uten samtale knyttet til teksten. Dersom høytlesingen skjer i norsktimene med samtale knyttet til, er denne samtalen sjelden planlagt, og lesestoppene skjer spontant underveis (Håland et al., 2021, s. 12). Høytlesing som aktivitet kan være viktig i skriftspråkutviklingen (Hagtvet i Lorentzen, 2009, s. 255), men for å få et maksimalt læringsutbytte av høytlesing kreves det samtale rundt teksten både før, under og etter lesing (Håland et al., 2021, s. 1).

Håland et al. (2021) peker på at deres funn bør legge grunnlag for å diskutere hvordan man kan legge til rette og støtte høytlesingspraksisen blant førsteklasseleerere for å bedre utnytte læringspotensialet høytlesing gir (Håland et al., 2021, s. 12).

1.3.3 Plassering av egen forskning

Med utgangspunkt i denne forskningen plasserer jeg egen studie som et bidrag i et hittil begrenset forskningsfelt. Skaftun og Wagner (2019) fant at norskundervisningen i førsteklasse gir lite rom for elevmuntlighet og påpeker den paradoksale kontrasten til barnehagens syn på muntlighet. Derfor mener de man bør se videre på *hvordan man kan tette gapet mellom barnehage og skole ved å se til barnehagens praksis*. Håland et al. (2021) finner at høytlesing allerede er en sentral aktivitet i norske førsteklasse, men at den i sjeldent er planlagt på forhånd og hovedsakelig har et underholdende formål. Håland et al. (2021, s. 12) *etterspør diskusjon rundt hvordan man kan legge til rette for å støtte høytlesingspraksisen til førsteklasseleerere*. Litterære samtaler foreslås av Skaftun et al. (2021) som dialogisk rom der det gis rom for elevenes muntlighet. I min studie undersøker jeg hvordan en planlagt litterær samtale fungerer som dialogisk rom, med målet om å øke elevmuntligheten.

1.4 Oppgavens disposisjon

Denne avhandlingen består av seks hovedkapitler med flere tilhørende delkapitler. Sett bort fra innledning og avslutning innledes hvert hovedkapittel med en kort beskrivelse av kapitlets innhold og struktur.

I første kapittel har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, studiens formål og problemstilling. Jeg har også presentert tidligere forskning for å plassere egen studie i forskningsfeltet.

Videre i andre kapittel presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teorien benyttes videre i analyse- og diskusjonskapittel.

I tredje kapittel redegjør jeg for vitenskapsteoretisk ståsted og mine metodiske valg knyttet til studien.

Fjerde kapittel styres av forskningsspørsmålene og jeg presenterer her relevante utdrag fra datamaterialet. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av sentrale funn fra analysen.

I femte kapittel drøftes funnene opp mot teorien jeg redegjør for i andre kapittel. Kapitlet ledes av forskningsspørsmålene og problemstillingen.

I sjette og avsluttende kapittel forsøker jeg å besvare problemstillingen i studien. Til sist kommenterer jeg hvilke implikasjoner studien har for videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet tar jeg for meg sentrale begrep og relevant teori for min forskning. Innholdet i dette kapitlet vil benyttes i den senere analysen av innsamlet datamateriale. Kapitlet er delt opp i fire delkapitler. I kapittel 2.1 redegjør jeg for og avgrensner begrepet muntlighet. I denne studien er økt muntlighet i undervisningen det overordnede målet, som forsøkes å oppnås ved hjelp av bedre planlegging av høytlesing. Kapittel 2.2 omhandler lesing som sosial praksis, der jeg kort redegjør for sosialkonstruktivisme og videre knytter læringssynet opp mot lesing ved hjelp av klassesamtale og litterær samtale. Delkapitlet avsluttes med teori knyttet til bildebøker og bruken av disse i litterære samtaler. Kapittel 2.3 omhandler høytlesing som aktivitet i klasserommet. Her redegjør jeg for hva høytlesing er, forekomsten i norske klasserom i dag og hvordan det basert på forskning bør gjøres. Delkapitlet la grunnlag for planlegging av den litterære samtalen.

2.1 Muntlighet i klasserommet

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) skiller mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet. Undervisning i muntlighet omfatter her presentasjoner, strukturerte debatter og lignende, der muntlighetens sjangre og kontekster er i fokus. Muntlighet i undervisningen omfatter den daglige klassesamtalen, der muntligheten brukes som redskap for læring av fagstoff (Svenkerud et al., 2012, s. 36-37). I denne studien avgrensner jeg begrepet til muntlighet i undervisningen, der målet med å øke muntligheten er å gi elevene trening i deres muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012, s. 37).

Svenkerud et al. (2012, s. 35) skriver at muntlige ferdigheter er viktige fordi det å kunne uttrykke seg presist, delta i samtaler som likeverdig part og å kunne lytte og respondere til andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder av samfunnslivet.

I læreplanen for norskfaget står det under kjerneelementet muntlig kommunikasjon:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

For å kunne nå dette målet innenfor norskfaget og utvikle egne muntlige ferdigheter er det essensielt at elevene får øve seg på å være muntlige fra tidlig skolegang. Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene går i en sammenhengende linje, fra den første opplæringen til elevene går ut av grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) og blir utviklet gjennom aktiv deltakelse. Målet er at elevene gjennom deltakelse skal kunne bli i stand til å mestre muntlige sjangre i lytte- og samtalesituasjoner av stadig økende kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). En viktig arena for denne øvingen av muntlige ferdigheter er klassesamtaler. I min studie er særlig den litterære samtalen som øvingsarena relevant og jeg kommer derfor i kapittel 2.2.2 tilbake til dette.

2.1.1 Klassesamtale og dialogisk undervisning

Svennevig definerer samtale som en muntlig tekst som fortløpende skapes av to eller flere i et samarbeid. Sett mot skriftlige tekster, der fokuset ofte ligger på produktet, legges fokuset her på prosessen (Svennevig, 2020, s. 102-103). Matre ser begrepene samtale og dialog i sammenheng, og skriver at de glir inn i hverandre. Hun definerer dialog som en gjensidig interaksjon mellom to eller flere personer, der det brukes symbolspråk (Matre referert i Solstad, 2011, s. 94). Matre hevder at klassesamtalen bærer preg av toveiskommunikasjon til tross for mange deltakere, der læreren representerer den ene samtaledeltakeren og elevene den andre. Dette gjenspeiles også gjennom turtakingen, der læreren henvender seg til klassegruppa, får et svar og ordet tilbake (Matre, 2009, s. 211). Slike dialoger mellom elever og lærer følger det vi kaller IRE-mønster, forkortet fra Initiation, Response og Evaluation. Dette vil si at læreren stiller et spørsmål som eleven svarer på, deretter evaluerer læreren svaret, før samtalen lukkes (Fjørtoft, 2014, s. 139). Når samtalene er preget av et slikt mønster kan det være utfordrende å aktivt delta i samtalen for å utvikle muntlige ferdigheter og mestre ulike muntlige sjangre, slik rammeverket fremhever at elevene skal (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Fjørtoft (2014, s. 127) skriver at muntlig kompetanse i norskfaget nært er knyttet opp til lærerens klasseledelse. Læreren opptrer i klassesamtalen som den initierende og kontrollerende part, særlig i førsteklasse. For å engasjere elevene i samtalen kan lærer praktisere de tre elementene som kjennetegner dialogisk undervisning. Disse elementene er å stille *autentiske spørsmål*, *opptak av elevsvar* og å gi elevsvarene *høy verdsettelse* (Nystrand, 1997, s. 20-21). Autentiske spørsmål, eller åpne spørsmål, er spørsmål som det ikke finnes

noen bestemte svar på og kan i sammenheng med litterære samtaler være knyttet til elevenes tanker rundt teksthandlinger. Nystrand og Gamoran (1997, s. 72) hevder at lærere mesteparten av tiden stiller lukkede spørsmål, der læreren spør etter informasjon som de allerede selv sitter på, i form av å sjekke elevens fag- eller faktakunnskap. Videre skriver de det kun er autentisk samtale som kan engasjere elevene, og at slike samtaler kun oppstår når det er rom for tolkning eller informasjon læreren allerede ikke vet (Nystrand & Gamoran, 1997, s. 72). Andersson-Bakken (2015, s. 295) mener at læreren bør balansere mellom åpne og lukkede spørsmål i klassesamtalen. Hun skriver at det er viktig å stille spørsmål som kontrollerer elevenes forståelse av teksten, men også spørsmål som åpner for elevrefleksjon. For at elevene skal kunne reflektere rundt de åpne spørsmålene er det nettopp viktig at de forstår innholdet i teksten. Videre knytter Andersson-Bakken (2015, s. 295) dette til litterære samtaler og mener det her er særlig viktig å stille spørsmål som hjelper elevene med å reflektere over teksten, slik at de kan skape koblinger til sitt eget liv. Når læreren gjentar elevsvaret kaller Nystrand (1997) dette opptak, noe som kan praktiseres ved å ta elevsvaret inn i et oppfølgingsspørsmål eller legge til en utvidelse. Dette er knyttet til elementet om høy verdsetting fordi læreren gjennom gjentakelse viser at elevens svar er verdt å ta med videre og derfor også verdsetter eleven (Håland & Lorentzen, 2007, s. 35-37).

Utdanningsforskeren Robin Alexander mener måten samtalen ledes på, kvaliteten på interaksjonen og verdiene som knyttes til den er avgjørende for å fremme muntlighet i klasserommet av høy kvalitet (Alexander, 2008, referert i Fjørtoft, 2014, s. 143). Han mener læreren spiller en sentral rolle i å lede samtalen gjennom stillasbygging, støttende dialog og modellering. Alexander benytter begrepet dialogisk undervisning og karakteriserer undervisningsformen ved hjelp av fem trekk. For det første er den kollektiv, altså jobber lærer og elever sammen om en oppgave, ikke isolert fra hverandre. For det andre er den resiprok eller gjensidig, fordi lærer og elev lytter til og deler ideer med hverandre, og tar andre perspektiver enn eget i betraktning. Det tredje trekket ved slik undervisning er at den er støttende, altså at det er rom for å prøve og feile, og at man hjelper hverandre å komme frem til felles forståelser. For det fjerde er slik undervisning kumulativ, ved at lærer og elev bygger på hverandres ideer og kobler dem sammen i helhetlig tenkning. Det siste trekket ved dialogisk undervisning er at den er formålsrettet, ved at lærere planlegger med spesifikke læringsmål i bakhodet. På denne måten er læreren og elevene likeverdige individer i

samtalefellesskapet, der de gjennom felles utprøving av verdier, ideer og beviser kan skape et klasserom preget av reell dialog (Alexander, 2008, referert i Fjørtoft, 2014, s. 144).

Segal og Lefstein (2016, s. 3-6) presenterer fire betingelser som må være til stede for å realisere elevstemmen i klasserommet, forstått av Skaftun og Wagner (2019, s. 4) som dialogisk deltakelse. Den første betingelsen er at det må være mulighet for å snakke, noe som kan sees i sammenheng med det Wegerif (2007) kaller dialogiske rom. Det må altså åpnes opp rom for dialog, noe lærer kan gjøre ved å gi elevene noe å snakke om (Wegerif, 2007, s. 113). Den andre og tredje betingelsen er at elevene må få uttrykke sine egne ideer, på egne premisser. Til slutt må elevenes innspill bli fulgt opp av andre, enten lærer eller medelev (Segal & Lefstein, 2016, s. 3-6).

Enhver klassesammensetning vil inneholde mer og mindre ivrige elever når det kommer til muntlig aktivitet. Noen elever er så ivrige etter å delta at de tar ordet uten tillatelse eller foran andre. Matre betegner disse elevene med det lånte begrepet *turn sharks* (Matre, 2009, s. 215), der elevene snapper til seg ordet som en hai. Andre elever foretrekker å innta en mer stille rolle eller blir ufrivillig overkjørt av andre elever i klassesamtalen (Matre, 2009, s. 217). Det er imidlertid viktig at lærer sørger for at alle elevene får mulighet til å delta i samtalen, slik at alle får trening i muntlighet. En måte å gjøre dette på er å tidlig innføre klasseregler som gjør elevene oppmerksom på turtaking og øve på dette gjennom konsekvent påminnelse under samtaler.

Læreren er også den som praktisk legger til rette for klassesamtalen. Ifølge Cazden (1988, s. 59) kan plassering være avgjørende for samtalsens gang, og elevplassering i sirkel gir en mer flytende samtale uten lærers behov for konstante føringer. Cazden viser videre til Rowe (1986), som beskriver det hun kaller ventetid. Hun hevder at lærere typisk venter i om lag ett sekund etter å ha stilt et spørsmål før de forventer at noen responderer. I en studie innførte de ventetid både etter at spørsmålet var stilt, kalt ventetid 1, og etter at elevresponsen var gitt, kalt ventetid 2. Den siste typen for å oppfordre til utdypninger fra elevene. De fant blant annet at økt ventetid ga vesentlig lengre og mer logiske elevsvar. Et av funnene jeg finner mest relevant for min studie er at elevene lyttet mer til hverandre ved bruk av ventetid. Dersom elevresponsen er forventet å komme umiddelbart så man et preg av konkurranseorientert respons, der det var om å komme med svaret raskest for å imponere læreren. Dette førte til at

fokuset blant elevene ble mer selvcentrert og mindre rettet til medelevers respons. Videre skriver Rowe (1986, s. 44) at dette førte til en større grad av sammenheng i samtalen, da elevene i større grad fikk med seg det læreren og medelevene sa slik at de kunne bygge videre på dette i diskusjoner. Et annet funn relevant for min studie var at flere elever deltok i samtalen ved innføring av ventetid. Ved kort ventetid så man at et fåtall av elevene sto for det meste av elevresponsen, noe som endret seg ved innføring av lengre ventetid. Da fikk de elevene som ble sett på som dårligere bidragsytere til diskusjonen mulighet til å tenke og melde seg på. Som en konsekvens av denne studien anbefales det å øke ventetiden etter stilt spørsmål og etter elevrespons, for å gi mer fruktbare samtaler der nye idéer kan vokse frem (Rowe, 1986, s. 48).

2.2 Lesing som sosial praksis

2.2.1 Sosialkonstruktivisme

Konstruktivisme tar utgangspunkt i teorier om kunnskap og hva det vil si å tilegne seg kunnskap. Sosialkonstruktivismen springer ut av at både kunnskap og læring må sees i lys av kulturen, språket og fellesskapet som individet tar del i (Imsen, 2014, s. 46).

Læring defineres innenfor sosialkonstruktivismen som en grunnleggende sosial prosess, hvor mennesker skaffer seg kunnskap gjennom å delta i sosiale relasjoner og ved å anstrenge seg for å mestre og gjøre seg erfaringer med ulike aktiviteter (Solstad, 2011, s. 93). Slikt sett kan læring beskrives som en sosial eller kommunikativ prosess, hvor mennesker sammen utvikler ideer, tanker og forståelser som de ikke hadde kommet frem til alene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 69).

Siden forskningsprosjektet mitt tar utgangspunkt i den muntlige aktiviteten og det sosiale samspillet i en høytlesingsøkt i klasserommet, er det relevant å se til sosiokulturell læringsteori. En sentral teoretiker innenfor sosiokulturell læringsteori var den russiske psykologen Lev Vygotskij. Hans læringsteori bygger på en antakelse om at all læring skjer ved bruk av språket og deltakelse i sosial praksis (Dysthe, 2001, s. 33). Vygotskij hevdet at mennesker lærer raskere når man arbeider sammen med andre og at utviklingen av kunnskap skjer to ganger, først i samhandling med andre mennesker, så i våre egne tanker som settes i gang av den sosiale samhandlingen (Lillejord, 2013, s. 195). Sentralt innenfor Vygotskijs teori er tanken om *den proksimale utviklingssonen*. Tanken er at det elevene får støtte til å

klare det de ikke klarer alene i dag, slik at de selv kan klare dette i morgen. I et sosiokulturelt perspektiv bør undervisningen fokuseres rundt det som er utfordrende, slik at elevene gjennom samtale eller imitasjon mestrer det som ligger utenfor deres allerede oppnådde kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64). For å oppnå dette må læreren veilede og støtte, ved å bygge det Bruner kalte *stillaser* for elevene (Håland & Lorentzen, 2007, s. 27). Dette kan gjøres ved å gi elevene hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer, slik at de selv finner svar ved å støtte seg på stillasene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 65). Vygotskij var i sin teori mest opptatt av samspillet mellom elev og lærer, men i nyere tid legger et sosiokulturelt perspektiv på læring større vekt på dialog og samarbeid mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 66).

Dysthe (2001, s. 65-66) skriver at det i vestens tradisjon for undervisning legges vekt på at kunnskapen overføres fra lærer til elev, der læreren sender et budskap som eleven skal ta imot. Slik overføringsteori kan knyttes til begrepet monologisme, der alternativet er *dialogisme* (Dysthe, 2001, s. 65-66). Begrepet dialogisme knyttes ofte til Mikhail Bakhtin. Han var først og fremst litteraturforsker og kulturfilosof, men hans teori om dialog er relevant også i klasserommet. Bakhtin mente at all kommunikasjon er dialogisk, altså at mening og forståelse oppstår i selve interaksjonen mellom mennesker, og er like avhengig av mottaker som den som taler (Dysthe, 2001, s. 50). I forbindelse med en litterær samtale er Bakhtins tenkning relevant, da tanken er at læringen skjer i selve dialogen rundt teksten, der elever og lærer sammen skaper ny mening ved interaksjon.

2.2.2 Litterær samtale

Der kognitive lese teorier ser på lesing som en individuell prosess, ser sosiokulturelle teorier lesing som sosial praksis, der skriftspråket benyttes i naturlige kontekster med et meningssøkende mål (Kulbrandstad, 2018, s. 54). Ved å lese tekster sammen og samtale om det som skjer i og utenfor teksten kan man bygge på hverandres forståelser i et sosialt tekstfellesskap. Den litterære samtalen blir slik et fortolkningsfellesskap der barna lærer å ta i bruk både egne tekstferinger og livserfaringer (Høigård, 2019, s. 170). I læreplanen for norskfaget er et av kompetansemålene etter 2. trinn uttrykt som at elevene skal kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Når man samtaler om litteratur betegnes dette som en litterær samtale.

Om litterære samtaler skriver Solstad (2011, s. 96) at de kan være både spontane eller planlagte. I mitt masterprosjekt har jeg sammen med en lærer utført en planlagt litterær samtale på første trinn. Intensjonen med en litterær samtale er å styre oppmerksomheten til elevene mot tekstens innhold og struktur. Dette gjøres for å skape forståelse og sammenheng i elevenes opplevelse av teksten (Solstad, 2011, s. 96). Seip Tønnesen mener at dialogen mellom lærer og elever, og dialogen mellom elevene, er helt vesentlig for å utvikle den litterære kompetansen i klasserommet. Den litterære samtalen dreier ifølge henne om å gå inn i et dynamisk samspill med den litterære teksten, der tekstmeningen utvikles til relevant livserfaring for leseren (Seip Tønnesen referert i Solstad, 2011, s. 96). Læreren opptrer i klassesamtalen som den initierende og kontrollerende part, særlig i førsteklasserom. Det er derfor lærerens oppgave å legge til rette for at elevene opplever møtet med teksten som relevant. Dette gjøres ved å koble mening og handling i teksten til deres egne hverdagserfaringer, slik at elevene kan føle at deres stemme tas på alvor i den litterære samtalen (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 72-73). Gjennom den litterære samtalen knyttes lesing sammen med muntlighet (Kulbrandstad, 2018, s. 61-62), der elevene får bruke og øve sine muntlige ferdigheter gjennom samtale, samtidig som de tilegner seg literacy-ferdigheter i møtet med tekst.

2.2.3 Literacy

Et sentralt begrep innenfor sosiokulturell teori knyttet til lesing og skriving er *literacy* eller *litterasitet* (Kulbrandstad, 2018). Kulbrandstad (2018, s. 59) skriver at begrepet tradisjonelt oversettes til «det å kunne lese og skrive» og kobles til det å kunne benytte lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner. Selv om begrepet literacy tradisjonelt beskrives som et sett med lese-, skrive- og telleferdigheter, er det i en stadig mer skiftende verden nå utvidet til å dreie seg om identifikasjon, forståelse, tolkning, skapelse og kommunikasjon (UNESCO, u.å.). I PISA er lesekompetanse, altså reading literacy, beskrevet som kompetansen til å forstå, bruke, evaluere, reflektere rundt og interagere med tekst for å nå sine mål, utvikle sin kunnskap og sitt potensiale, og for å delta i samfunnet (OECD, 2016, s. 11).

Kulbrandstad (2018) beskriver lesing og skriving som sosiale praksiser fordi det alltid handler om interaksjon mellom mennesker. Knyttet opp til sosiokulturelle teorier er det et poeng at lesing ofte skjer i sosiale samhandlingssituasjoner. Fordi situasjonene der man benytter seg av

lesing og skriving varierer omtaler man «literacy» som «literacies» i engelsk faglitteratur (Kulbrandstad, 2018, s. 59-60).

Barton og Hamilton (2000) går inn på literacy som sosial praksis og presenterer i denne sammenheng begrepene *literacy events* og *literacy practices*. De beskriver literacy events, eller litterasitetshendelser, som observerbare hendelser som springer ut av sosiale situasjoner der lesing og skriving har en rolle. Literacy practices, eller litterasitetspraksiser, er derimot ikke observerbare og omhandler hvordan mennesker benytter literacy. Praksisene representerer ifølge Barton og Hamilton (2000) felles mønstre i bruk av skriving og lesing i spesielle situasjoner i tillegg til at de omfatter holdninger, følelser og forhold (Barton & Hamilton, 2000; Kulbrandstad, 2018, s. 60-61). I min studie blir derfor høytlesingen en litterasitetshendelse, fordi det er en sosial situasjon rundt en gitt tekst. Samtalen rundt teksten, der literacy benyttes, kan betegnes som litterasitetspraksisen.

2.2.4 Dialogisk rom

Som nevnt i bakgrunnen for studien foreslår Skaftun et al. (2021) litterære samtaler som et dialogisk rom. Rupert Wegerif (2007, s. 4-5) viser til Bakhtins tenking når han definerer begrepet dialog og beskriver dialogisk rom som et rom på innsiden av dialogen, skapt ved at to eller flere perspektiver settes opp mot hverandre. Wegerif skriver at å det ikke er nytt å se på forståelse i undervisningen som et rom (Wegerif, 2007, s. 3-4). Han setter dette opp mot den proksimale utviklingssonen og stillasbygging, der læringen skjer ved at eleven flytter seg fra startpunktet, dens forutsetninger, til et kjent mål, ved hjelp av stillaser som gradvis blir fjernet. Han hevder videre at den proksimale utviklingssonen først og fremst av Vygotskij forstås som et fysisk rom, som kan være kreativt begrensende i den forstand at det er en satt ramme rundt situasjonen. Dette eksemplifiserer han ved å nevne metaforen om en matte med byggeklosser, der barnet kan vise hva det får til alene og ved hjelp av en voksen. Wegerif hevder at det ikke er nok at eleven utfører en gitt oppgave med hjelp fra læreren, da dette bare er trening. For at undervisning skal skje må eleven forstå meningen med oppgaven, noe som krever at eleven tar lærerens perspektiv. Derfor foregår selve undervisningen i de dialogiske rommene som blir skapt Wegerif (2007, s. 3-4).

Han beskriver åpningen av dialogiske rom i undervisningen som å legge til rette for at elevene kan utveksle ideer og gi elevene noe å snakke om (Wegerif, 2007, s. 113). Videre kan det

dialogiske rommet utvides ved å gå fra håndopprekning, der man får noen få perspektiver, til å be alle elevene om å dele sine tanker. Dialogisk rom danner derfor i denne studien et bindeledd mellom høytlesing og muntlighet, fordi elevene ved å ha noe konkret å snakke om i form av tekst og spesifikke spørsmål kan utveksle erfaringer og meninger. På denne måten blir den litterære samtalen et dialogisk rom for øving av muntlige ferdigheter gjennom muntlighet i undervisningen.

2.2.5 Forholdet mellom tekst og lesere

Gjennom samtale skaper man mening og fortolker tekstene sammen. Slikt sett blir måten man mottar og interagerer med tekstene på mer relevant og jeg vil derfor trekke inn resepsjonsteori. Resepsjonsteorien forklarer lesing som en aktiv, mental prosess (Birkeland & Mjør, 2012, s. 165). Den tillegger leseren stor betydning for fortolkning og meningsskaping av en tekst, siden enhver leser møter teksten med sine egne forutsetninger i form av følelser, erfaringer og meninger (Solstad, 2016, s. 20).

Wolfgang Iser, en sentral teoretiker innenfor resepsjonsteori, beskriver lesing som en kontinuerlig bearbeidelse av informasjon gitt av ulike modaliteter. I en litterær samtale skjer denne bearbeidelsen sammen, der hver leser har med seg sine egne disposisjoner. Disse disposisjonene er det leseren bringer med seg inn i teksten og omfatter alt fra teksterfaringer til alder, og påvirker tolkninger gjort under lesing (Iser, 1974, 1975, referert i Ulland & Håland, 2014, s. 242).

Resepsjonspedagogen Louise Rosenblatt (1988) skiller mellom det hun kaller efferent og estetisk lesing. Efferent lesing gjør vi når målet er å hente ut informasjon fra teksten til bruk etter lesingen. Et eksempel på efferent lesing er når vi leser en bruksanvisning, da henter vi nettopp ut informasjon fra teksten som vi tar med oss videre etter lesingen. En estetisk lese måte er mer rettet mot det som skjer under lesingen og er subjektiv i den grad at ens egne forutsetninger påvirker lesingen. Den estetiske lesingen handler om samhandlingen med teksten og hvordan den kan engasjere, berøre eller provosere. Rosenblatt beskriver disse lese måtene som ytterpunkter på en skala, men ikke motsetninger som ekskluderer hverandre. De kan sees på som posisjoner man inntar i lesingen ut fra formålet (Rosenblatt, 1988, s. 5-6).

Posisjoner som inntas under lesing er også noe didaktikeren Judith Langer (2005, i Stokke, 2018) har vært opptatt av. Hun ser lesing som en aktiv prosess der man kan innta fire ulike leseposisjoner. Den første leseposisjonen kaller hun «å være utenfor på veg inn», og kjennetegnes ved at leseren leter etter signaler på hva boka kan handle om. Dette kan paratekster, for eksempel forsiden, hjelpe oss med. Den andre leseposisjonen er «å være i og bevege seg gjennom». Her begynner leseren å få en forståelse av innholdet i teksten og kan dermed skape mentale bilder av handling og miljø, spesielt er dette relevant dersom teksten ikke er illustrert. Leserens kan også danne forestillinger om karakterenes følelser og motiver, noe som videre kan føre til hypoteser om videre handling. I den tredje leseposisjonen, som Langer kaller «å stige ut og tenke over det en vet», kobles leserens erfaringer og kunnskaper inn ved at de brukes til å tolkes forestillingene som er skapt. Den fjerde og siste leserposisjonen kalles «å stige ut av og objektivere leseopplevelsen. Her distanserer leseren seg fra den forestillingsverdenen teksten har skapt slik at innholdet kan reflekteres over og analyseres mer objektivt. På denne måten kan teksten sammenlignes med andre og analyseverktøy kan benyttes for å granske egen måte å forstå teksten på. Disse fire leseposisjonene er ikke trinnvise faser og leseren kan innta ulike posisjoner på ulike tidspunkt i teksten samt bevege seg mellom ulike posisjoner på kort tid (Langer, 2005 i Stokke, 2018, s. 241-243). Stokke skriver at når leseren er godt inni teksten kan man oppleve at man blir kastet ut av tekstuniverset dersom man møter på noe uforståelig, for eksempel overraskende vendinger eller ord man ikke forstår (Stokke, 2018, s. 243).

Førsteklassinger har begrenset leseerfaring og derfor mener Stokke (2018, s. 244) at læreren bør reflektere rundt hvordan elevene kan få hjelp til å tolke deler i lys av helheten og innta ulike leseposisjoner underveis i lesingen. En måte å hjelpe elevene med dette er å tilrettelegge den litterære samtalen ved hjelp av planlegging.

2.2.6 Bildebøker som samtaleskapende lesing

Bildebøker er viktige for barn og som deres første møte med bilde- og skrivekunst spiller de en viktig rolle for forholdet som skapes til litteratur og lesing (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69). Ved å benytte bildebøker kan man følge en fortelling i teksten samtidig som man kan se på og samtale om hva som skjer på bildene. I det følgende vil jeg redegjøre for noen sentrale begrep knyttet til bildebok som tekstform.

For barn er ofte bildebøker deres første møte med tekster og dette møtet starter lenge før barnet selv kan lese. Dette gjør at lesingen fra barnets perspektiv består av å se på bildene og lytte til at en som kan lese leser teksten høyt for barnet. Barnelitteratur inneholder ofte rim og rytme i teksten og enderim er særlig mye benyttet i barnebøker. Enderim fører til at den som leser teksten faller inn i en bundet rytme (Birkeland & Mjør, 2012, s. 103), noe som kan gjøre teksten enklere å følge med på for det lyttende barnet. Bildebøker er multimodale tekster, altså tekster bestående av flere modaliteter, med ett eller flere bilder på hver dobbeltside eller *oppslag*. Til sammen utgjør tekst og bilde en dramaturgisk og tematisk helhet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69-70). Bildebokas fortellende drivkraft er å vende sidene og komme til nye oppslag. Hvert oppslag kan sees på som en ny scene som bygger opp spenning og forventning hos leserne til hva som kommer til å skje på neste side (Birkeland & Mjør, 2012, s. 73).

Allerede før man åpner boka møter man forside, tittel og formatet på bildeboka. I tillegg kan man se på baksiden og innsiden av boka før man leser. De delene av boka man møter før man starter selve lesingen av bokas innhold kalles *paratekster*. I bildeboka er dette visuelle og verbale funksjoner som forbereder og presenterer det egentlige innholdet i boka. I tillegg har parateksten som oppgave å gjøre oss positivt interesserte i boka (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71). I noen bøker starter fortellingen allerede før første hovedoppslag og Nikolajeva og Scott (2001, s. 241) mener derfor det er like viktig å studere bildebokas paratekster som å lese selve innholdet.

Det unike med bildebøker er det samtidige samspillet mellom visuelle og verbale elementer som til sammen skaper en helhet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Bildebøker kommuniserer ved hjelp av to separate sett av tegn, det ikoniske og det konvensjonelle. Ved hjelp av ikoniske tegn kommuniserer boka noe visuelt og ved hjelp av konvensjonelle tegn, som skrift, kommuniserer den noe verbalt. Dette er bildene eller ikonene og tekstens ulike *affordanser*, altså deres ulike kommunikative potensial (Birkeland & Mjør, 2012, s. 76). Her har bildene funksjonen å beskrive eller representere noe mens teksten forteller (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1). Den egentlige teksten blir skapt i samspillet mellom ord og bilde og kan ikke skilles fra hverandre. Samspillet mellom modalitetene som skaper helhet kalles *ikonotekst* og kan variere (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Noen ganger forteller teksten oss hva vi ser på bildet og fungerer som en veileder for hvordan man som leser tolker bildene. Et slikt samspill, der ord og bilde representerer det samme, kaller vi *forankring*. Dersom ord og bilder opptrer som

selvstendige fortellerelementer og har ansvar for ulike typer informasjon kaller vi det *avløsningsprinsippet*, fordi modalitetene avløser eller supplerer hverandre i meningsskapning (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79). Avløsningsprinsippet er ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 81) sentralt i mange bildebøker. Videre forteller de at det kan påvirke høytlesingssituasjoner fordi det muntlige språket blir borte idet det blir uttalt, i motsetning til bildet, som blir værende. Derfor blir ofte de visuelle fortellerelementene utgangspunkt for samtalen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 82).

Nikolajeva og Scott (2001, s. 2) sammenligner prosessen ved lesing av bildebøker med en hermeneutisk sirkel. Man starter enten ved å se på det verbale eller det visuelle for så å flytte seg videre til det andre og tilbake igjen, hvor hver tur og hvert element gir forventninger til det neste. Denne skiftningen av fokus gir stadig flere opplysningen til å tolke helheten bestående av bilde og tekst (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 2).

Selv om bildebøkene består av både bilder og tekst gir de også rom for leseren til å fylle inn *tomrom*, hvor det er opp til leseren å skape sammenhengene (Birkeland & Mjør, 2012, s. 167). Begrepet knyttes gjerne til resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser. Han hevder at man kan finne tomrom både i teksten og hos leseren. Tomrom hos leseren kan ha sammenheng med generell kunnskap, tekstkunnskap eller alder mens tomrommene i teksten er steder der leseren selv kan legge inn mening ut fra egen forståelse og tolkning (Iser, 1974, 1975, referert i Ulland & Håland, 2014, s. 242).

Bildene og teksten kan også fylle hverandres tomrom ved at vi får mer informasjon gjennom den ene modaliteten (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 2). Disse sammenhengene kan med fordel skapes gjennom samtale i et sosialt fellesskap. Lesere møter tekster med ulike individuelle og kulturelle erfaringer og stiller slikt med ulike utgangspunkt når tomrommene i tekst skal fylles. Man får derfor ulike leseopplevelser, som kan diskuteres i et tekstfellesskap (Birkeland & Mjør, 2012, s. 166). Slik kan særlig unge lesere eller lyttere få trening i å skape sammenhenger når de etter hvert skal lese tekst på egen hånd.

2.3 Høytlesing

Tekst finnes overalt og vi leser hele tiden uten å nødvendigvis tenke over det, det være seg tilbudsskilt på butikken eller emballasjen på matvarene. Lesing er en aktivitet som gjennomsyrrer vår hverdag, som Kulbrandstad beskriver det (2018, s. 27). For å være en fungerende borger i vårt samfunn er det derfor en forutsetning at man kan lese. Leseferdighet er også en helt nødvendig kompetanse for å få et tilfredsstillende utbytte av selve opplæringen på skolen og tilgang til ulike tekstkulturer. Det er et faktum at de yngste elevene ofte er de mest motiverte og læringsvillige, og nettopp derfor bør skriftspråksopplæringen settes tidlig i gang (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 149). Før elevene kan lese selv kan tekster gjøres tilgjengelig gjennom høytlesing. I dette delkapitlet vil jeg ta for meg høytlesing som aktivitet. Innledningsvis vil jeg kort gjøre rede for hva det innebærer og presentere noen fordeler knyttet til høytlesing som aktivitet. I det videre vil jeg presentere teori og tidligere forskning som dannet grunnlaget for min egen planlegging.

Høytlesing kan være så mangt. Man kan lese på ulike måter, med ulike gruppestørrelser og ulike tekster. I denne avhandlingen vil jeg rette blikket mot litterær samtale, der høytlesingen knyttes opp mot samtale før, under og etter lesing. Som førsteklasing er dette noe mange kan kjenne igjen fra barnehagen, der høytlesing og daglig samvær rundt tekst er en anbefalt aktivitet (Høigård, 2019, s. 172). Et sentralt tema i begynneropplæringen er overgangen fra barnehage til skole, og det har internasjonalt blitt forsket mye på akkurat dette (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). I regjeringens veileder *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) går det frem at ved å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole legger man til rette for et opplæringsløp som er helhetlig og ivaretar behovene til enkeltbarnet. Barnas opplevelse av sammenheng fører til trygghet i en ellers usikker overgangsprosess, og betydningen av at denne overgangen oppleves som god har stor betydning for læring og utvikling gjennom hele utdanningsløpet (Yeboah, 2002, s. 51). Når barna kommer fra barnehagen til skolen vil de søke etter sammenhenger som kan hjelpe dem med å håndtere overgangene. Det som er kjent for barna på forhånd kan derfor hjelpe dem å delta aktivt i et nytt miljø (Hogsnes, 2019, s. 56-57). Slikt sett kan høytlesingen fungere som en overgangsaktivitet som allerede er kjent for barna, men med et annet fokus for læring utover barnehagens mål om språkstimulering. Når barna begynner på skolen, har de fleste allerede en språkbase av grunnleggende språkkompetanse på morsmålet. Denne basen skal i

løpet av skolegangen utvides (Høigård, 2013, s. 18) og slikt sett kan høytlesingen fungere som en kjent aktivitet der arbeid med utvidelse av språkbasen kan foregå.

Høytlesing er en sentral aktivitet i norske førsteklasse-rom. Over halvparten av de spurte lærerne i studien til Håland et al. (2021, s. 5) rapporterte at de leste høyt for førsteklasingene hver dag eller annenhver dag. Samtidig fant ut at bare halvparten av lærerne planla lesestopp på forhånd ofte eller noen ganger. Enda færre benyttet seg av planlagte lesestopp veldig ofte eller alltid (Håland et al., 2021, s. 8). Håland et al. (2021, s. 1) skriver at for få et maksimalt læringsutbytte av høytlesing kreves det samtale rundt teksten både før, under og etter lesing. I det følgende vil jeg redegjøre for noen av fordelene som følger med høytlesing knyttet til samtale.

Utvikling av literacy

I kapittel 2.2.3 definerte jeg begrepet literacy tradisjonelt som et sett av lese-, skrive- og telleferdigheter. Den stadig skiftende verden vi lever i har nå utvidet begrepet til å dreie seg om blant annet identifikasjon, forståelse, tolkning og kommunikasjon (UNESCO, u.å.). Ved å møte tekst gjennom høytlesing og samhandle med andre i den litterære samtalen kan elevene få øving i både lytting, snakking og ulike leseferdigheter knyttet til blant annet forståelse, tolkning og refleksjon rundt tekst.

Den amerikanske rapporten *Becoming a Nation of Readers* (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985) viste at den viktigste aktiviteten for å utvikle ferdigheter som trengs for å lykkes med lesing er å lese høyt for barna. Anderson et al. (1985, s. 23) anbefaler derfor høytlesing som aktivitet for utviklingen av både språk og literacy.

Tilpasset opplæring og sosial utjevning

Elevene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger, og befinner seg på ulike nivå i sin leseutvikling (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148). Noen har allerede knekt den alfabetiske koden, mens andre ikke ennå har skjont sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk eller grafem og fonem. Det er derfor nødvendig at undervisningen kan treffe elevene på det nivået de befinner seg. Tilpasset opplæring er et prinsipp lovfestet i opplæringsloven, der det står at opplæringen skal tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette innebærer at opplæringen tilrettelegges, slik at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Denne tilpasningen skal skje innenfor klassefellesskapet, ved å

varierte undervisning i form av ulike arbeidsmetoder, organisering og læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). En av flere måter å gjøre dette på kan være høytlesing av tekst med samtale rundt teksten. På denne måten får alle elevene tilgang til den samme teksten, uavhengig av deres leseutvikling. Dette gjør at variasjonene innad i klassen når det gjelder leseferdigheter blir jevnet ut, og elevene får samtidig felles referanserammer som danner grunnlag for et godt læringsmiljø (Lorentzen, 2009, s. 255).

Variasjoner i elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har betydning for deres forutsetninger og forkunnskaper når de ankommer første klasse. Noen elever kan komme fra hjem der de har blitt lest høyt for og presentert for mengder med ulik litteratur hele livet, mens andre kan komme fra hjem uten en bokhylle eller fra en annen kultur. Barnehage, skole og SFO skal virke utjevnende (Kunnskapsdepartementet, 2019) og da er det essensielt at alle elevene får bli kjent med litteraturens verden, uavhengig av hjemmet de kommer fra. Slik kan elevene tilegne seg en lik mengde kulturell kapital og få et likere utgangspunkt for videre skolegang.

Modellering og leseglede

Ved å lese høyt for elevene modellerer man hvordan man leser. Dette kan gjøres både implisitt, ved at elevene ser hvordan man leser, og eksplisitt, ved at man tenker høyt og utøver ulike lesestrategier de selv kan ta med seg i egen lesing (Lorentzen, 2009, s. 256). Ved å modellere lesing og vise at man selv liker å lese kan man spre lesegleden til barna. Lese glede er viktig for å selv velge å lese, og indre motivasjon er det som driver oss videre. En studie knyttet til PIRLS 2016 viste at foreldrenes lese glede hadde stor betydning for hvor gode lesere barna blir, nettopp fordi lese glede og holdning til lesing smitter (Rongved, 2021). Dersom læreren som nær rollemodell for barna viser at lesing er viktig og har en god holdning til det kan dette spre seg til elevene, slik at de på sikt blir motiverte til å lese på egen hånd.

Matteus-effekten ved lesing og utvikling av vokabular

Dersom man leser mye blir man også en god leser, og når man blir god på noe liker man det bedre, noe som igjen fører til at man gjør det mer. Sterke lesere leser derfor mer enn svake lesere, noe som kan føre til at gapet i leseferdigheter og ordforråd mellom disse elevene stadig øker gjennom skoleløpet. Dyktige lesere vil i første klasse ha omtrent dobbelt så stort ordforråd som svake lesere, og mot slutten av videregående vil avstanden ha økt til at de

dyktige leserne har fire ganger så stort ordforråd som de svake. Dette omtales av leseforskere som Matteus-effekten, fordi den som kan lese godt bare blir enda bedre, mens den som ikke kan lese godt får lite lesetrening over tid (Fjørtoft, 2014, s. 113; Stanovich, 1986).

Sosioøkonomisk bakgrunn kan også være avgjørende for elevenes vokabular. Det er nemlig et faktum at barn med foreldre som har høyere utdanning hører mange flere ord og ofte er omgitt av flere bøker i hjemmet (Trelease & Cyndi, 2019, s. 7). En kunnskapsoversikt utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet viser at barnas talespråk i førskolealder, særlig vokabular, korrelerer høyt med senere leseforståelse (Aukrust, 2005, s. 25). Avstanden mellom barna som kjenner til mange ord og de som kjenner til få øker imidlertid gjennom førskolealderen, og henger sammen med barnas oppvekstmiljø samt hvilke ord de eksponeres for i sitt hjemmemiljø (Aukrust, 2005, s. 30). Bildebøker inneholder vanligvis rundt 70% flere unike ord enn i kommunikasjonen rettet mot barn, og er derfor en god kilde til eksponering av disse mer sjeldne ordene (Trelease & Cyndi, 2019, s. 8). Når læreren gjør slike tekster tilgjengelig for elevene ved høytlesing kan dette være med på å jevne ut forskjeller i vokabular og skape en felles referanseramme for elevene.

Utvikling av emosjonelle ferdigheter

Ved å lese skjønnlitteratur får man innblikk i andre virkeligheter enn ens egen og får dermed trening i å sette seg inn i andres situasjoner. Andersen (2011) hevder at emosjonelle grunnleggende ferdigheter bør komme før alle andre fordi emosjonell intelligens, EQ, er vel så viktig som IQ. Han skriver at å kunne føle andres følelser er en forutsetning for å være et menneske som utvikler og ivaretar sine relasjoner. Uten empati vil vi ikke kunne ha et demokratisk og velfungerende samfunn, derfor mener han at skjønnlitteratur i skolen har en enestående rolle i trening og utvikling av empatiske individ. Ved å møte tekster som omhandler mennesker eller andre vesener i ulike livssituasjoner kan elevene øves opp i å forstå andres følelser, situasjon og behov også i den virkelige verden (Andersen, 2011, s. 19-20). Dette underbygges av Trelease og Cyndi (2019, s. 159) som skriver at utvikling av emosjonell intelligens skjer gjennom at man enten opplever noe selv, eller leser tekster om andres livserfaringer.

2.3.1 Hvordan lese høyt?

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hvordan man kan benytte høytlesing for å fremme de nevnte komponentene. Teori og tidligere forskning presentert i dette delkapittelet la grunnlaget for egen planlegging av høytlesing.

Toril Frafjord Hoem ved Lesesenteret i Stavanger ga i 2020 ut en brosjyre med tips for planlegging av høytlesing i klasserommet (Hoem, 2020). Innledningsvis hevder Hoem at gode høytlesingsøkter avhenger av flere faktorer. Hun nevner her bokvalg, måten boka deles på og klassesamtalens kvalitet som komponenter med stor betydning for elevenes læring. Videre presenterer Hoem noen forskningsbaserte tips for læreren.

Når det gjelder bokvalg anbefaler Hoem at læreren velger ut bøker som elevene kan engasjere seg i innenfor et mangfoldig utvalg av sjangre og tema. Bøkene bør være valgt ut etter formål og læringsmål slik at elevene gjennom høytlesing og tilhørende samtale kan lære noe. I forberedelsen er det ifølge Hoem viktig å tenke på hva som skal være målet for lesingen og hvordan den skal foregå. Noen bøker passer best å lese for mindre grupper i veiledet lesing under stasjonsarbeid, mens andre kan fint leses for hele klassen. Det er også viktig at alle elevene kan se teksten, da særlig om man leser bildebøker med illustrasjoner. Dette kan gjøres ved å omorganisere stoler eller sitte i lyttekrok. For å kunne modellere god leseflyt og engasjere elevene ved å selv leve seg inn i teksten er det hensiktsmessig å øve seg på høytlesingen på forhånd, slik at man også kan variere stemmebruken underveis. Videre i brosjyren presenterer Hoem (2020, s. 3) en rekke konkrete forslag til utføring av lesestopp under høytlesing. Hun anbefaler åpne spørsmål, modellering av tenkemåter og lesestopp ved vanskelige ord i teksten. Spørsmålene som man planlegger å stille kan med fordel skrives ned på lapper som festes i boka som et utgangspunkt for samtale. Til slutt presenterer Hoem noen forslag til spørsmål innenfor ulike kategorier som kan tilpasses teksten man velger, blant annet knyttet til leseforståelse og faktakunnskap (Hoem, 2020, s. 3).

Lesesenterets brosjyre (Hoem, 2020) bygger på forskningen til Fisher, Flood, Lapp og Frey (2004). I deres studie så de etter fellestrekk i 25 utnevnte ekspertlæreres høytlesingspraksis. Disse lærerne var utnevnt av skoleledere som spesielt flinke høytlesere, med elever som skåret høyt på leseoppnåelse. De fant i studien syv felles komponenter som samtlige ekspertlærerne tok i bruk når de leste høyt (Fisher et al., 2004, s. 11-13). For det første valgte lærerne tekst til høytlesing basert på interessene og behovene til elevene sine. Bøkene var av

høy kvalitet og ofte prisvinnende. For det andre så lærerne gjennom og øvde på teksten på forhånd. På denne måten kunne de modellere leseflyt for elevene og legge inn passende pauser med rom for spørsmål. Disse pausene ble blant annet brukt til avklaring og innlæring av nytt vokabular. Den tredje komponenten forskerne fant var at ekspertlærerne hadde klare formål med lesingen som de uttrykket eksplisitt til elevene. Dette kunne for eksempel være å øve på ulike lesestrategier eller at elevene fikk leseoppdrag knyttet til tema de arbeidet med. Den fjerde komponenten bygger videre på komponent nummer to, og handler om modellering av leseflyt. Lærerne i studien leste tidvis bøker med et avansert språk eller kompliserte navn. Når de på forhånd hadde øvd på disse mulige fartsdumpene snublet de sjelden i ordene og uttalevansker ble derfor ikke forstyrrende for lærers og elevers innlevelse i tekst. Den femte komponenten forskerne presenterer er at ekspertlærerne i høy grad benyttet seg av animering og uttrykk under høytlesingen. Ved å bruke kroppsspråk, varierende stemme og rekvisitter i lesingen tok læreren med seg engasjerte elever inn i teksten. Samtale og diskusjon rundt tekster er den sjette komponenten presentert av Fisher et al. (2004). Disse samtalen fant sted både før, under og etter lesing. Noen lærere benyttet lapper med forberedte spørsmål i boken mens andre tok pauser underveis for å stille interessante spørsmål om teksten. Spørsmålene som ble stilt var en blanding av efferente og estetiske. De efferente spørsmålene ble benyttet for å sikre elevenes forståelse av informasjon og detaljer om teksten, mens de estetiske spørsmålene ble benyttet for å få elevene til å samhandle med teksten ved å lage koblinger mellom tekst og eget liv. Den syvende og siste komponenten som ble funnet var at ekspertlærerne koblet høytlesingen til individuelt arbeid med skriving eller lesing i etterkant. Dette kunne for eksempel være skrivestartere utformet av læreren eller individuell lesing av relaterte tekster. I tillegg til dette fant forskerne at over halvparten av lærerne samlet elevene foran i klasserommet under høytlesing (Fisher et al., 2004, s. 11-13).

Den amerikanske pedagogen Jim Trelease ga i 1982 ut en håndbok for høytlesing tiltenkt foreldre, for å inspirere og hjelpe dem til å lese høyt for barna sine. Boken ble svært anerkjent og har i senere tid blitt revidert flere ganger. I den nyligste versjonen kommer Trelease og Cyndi (2019) med en rekke tips til hvordan man kan utføre høytlesing. Boken er riktignok først og fremst skrevet til foreldre og omtaler høytlesing fra før barna er født til de er voksne, men allikevel er det en del tips som like fullt kan tas inn i klasserommet. Når det gjelder bokvalg anbefaler de at man inkluderer barna i valg av tekst og lytter til deres interesser og ønsker. Allikevel bør man introdusere et bredt utvalg av bøker som varierer i lengde og

sjanger, noen ganger over barnas intellektuelle nivå slik at de får en utfordring og noe å strekke seg etter. I forberedelsen av høytlesing bør man lese gjennom boka for å se om det er deler man ønsker å utdype, forkorte eller eliminere. Forfatteren bør også tas inn i leseprosessen og man kan derfor i forberedelsen gjøre et internettsøk for å finne informasjon om vedkommende som man kan dele i starten av høytlesingen (Trelease & Cyndi, 2019, s. 166-167). Trelease og Cyndi (2019, s. 168-169) nevner i likhet med Hoem (2020) og Fisher et al. (2004) at samtale er essensielt både før, under og etter lesing. I starten av høytlesingen bør man presentere forfatter og tittel samt bruke litt tid på å snakke om forsiden av boka. Underveis i lesingen foreslår de lesestopp, samt at det gis rom for å fylle inn tomrom i teksten. I tillegg til dette nevnes tilpasset lesehastighet, forlate teksten ved spenningspunkter og praktisk organisering av høytlesingen som hjelpemidler for en vellykket leseopplevelse (Trelease & Cyndi, 2019, s. 168-169). Trelease og Cyndi (2019, s. 158) foreslår også noen konkrete spørsmål som kan stilles under høytlesing for å øve spesifikke leseferdigheter. De oppfordrer blant annet til å spørre elevene hva de tror kommer til å skje i boka, for å øve på å forutse handling. Man kan også spørre hva som nettopp skjedde i teksten for å øve leseforståelse, hjelpe elevene å lage koblinger til eget liv ved å mimre tilbake til felles opplevelser og spørre elevene hva de ville gjort i karakterenes situasjon. Samtidig advarer de mot for mange spørsmål, da det kan gjøre elevenes opplevelse om til en prøvesituasjon. Spørsmålene bør i stor grad være åpne og legge til rette for utdypende samtale (Trelease & Cyndi, 2019, s. 158).

3 Metode

Forskning handler om å utvikle ny kunnskap og kan utføres på mange ulike måter. Uavhengig av hva man ønsker å forske på vil mange undersøkelser bidra med ny kunnskap, fordi kunnskap er situert og kontekstavhengig. Derfor er det viktig at forskeren reflekterer over og formidler klart til leseren hva konteksten for forskningen var og hvordan dette kan ha påvirket forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 12-14). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen og på hvilken måte det har påvirket mine funn. Dette omfatter valg av forskningsdesign, metoder for innhenting av data, vurdering av studiens kvalitet samt forskningsetiske valg.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I kapittel 2.2.1 plasserte jeg meg epistemologisk innenfor sosialkonstruktivismen. Synet på kunnskap og læring er her at kunnskap om virkeligheten blir skapt og utviklet i kontinuerlig dialog med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). En konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at det er umulig å skille forskeren fra objektet som studeres og at det eneste vi kan si noe om er hvordan vi oppfatter fenomenet. Vi konstruerer heller en gjengivelse av objektet gjennom en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Mitt syn som forsker har derfor påvirket valg og tolkninger underveis i studien.

3.2 Forskningsdesign og utvalg

3.2.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Valget av tilnærming styres av problemstillingen og hvilken kunnskap man ønsker å utvikle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Hensikten med studien var å undersøke påvirkningen planlegging av høytlesing har på elevmuntligheten, og studien er gjennomført i ett klasserom med få forskningsdeltakere. Det var derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, der jeg kunne gå dypere inn i en kontekst med få forskningsdeltakere og undersøke deres hverdagshandlinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Dette ble gjort ved å benytte kvalitative metoder i form av observasjon og intervju. Ved å bruke observasjon som metode kunne jeg gjengi et bilde av høytlesingsøktene og videre benytte datamaterialet i analysen, for å finne ut hvordan og hvorfor elevmuntligheten endret seg. Intervjuet ble utført for å supplere datamaterialet med lærerens tanker.

Jeg har hatt en relativt åpen tilnærming der det jeg har funnet ut underveis har styrt videre prosess. En kvalitativ tilnærming til forskning innebærer ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 30) fleksibilitet og åpenhet som gjør at man kan følge opp det som dukker opp underveis i prosessen for videre undersøkelser. Underveis i forskningsprosessen har det dukket opp interessante elementer jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Ved å benytte en kvalitativ forskningstilnærming har jeg hatt mulighet til å endre fremgangsmåter underveis.

3.2.2 Casestudie med elementer fra aksjonsforskning

Casestudier, eller kasusstudier, kjennetegnes ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 110) av at forskeren henter inn så mye informasjon som mulig fra et fåtall av enheter eller caser over kortere eller lengre tid. Ifølge Yin (2012, s. 141-142) er å målet med casestudier å undersøke noe for å få en dypere forståelse av en sak, eller case, i dens virkelige kontekst. Det blir derfor viktig å gi en rik beskrivelse av casens kontekst. Nærheten til casen har som mål å skape en kompleks forståelse, med målet om å skape ny kunnskap om den virkelige verdens oppførsel (Yin, 2012, s. 142). I mitt tilfelle undersøkte jeg hvordan den litterære samtalen fungerte som dialogisk rom i én enkelt første klasse og ønsket å få mest mulig informasjon om de to høytlesingsøktene som ble utført. Jeg benyttet meg derfor av flere datakilder for å sikre at beskrivelsen ble så detaljert som mulig.

Det finnes en rekke former for casestudier, med enkelte variasjoner. Siden jeg ønsket å gå inn i et klasserom og se hvilken effekt en planlagt høytlesing hadde var det hensiktsmessig for meg å utføre en eksperimentell enkeltcasestudie. I en slik studie utfører man et tiltak og ser på hvilke effekter dette tiltaket har hatt ved å samle inn informasjon om tilstanden før og etter tiltaket settes inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). For å kunne beskrive tilstanden før og etter planlegging av den litterære samtalen samlet jeg inn data i form av lydopptak fra begge høytlesingsøktene, slik at jeg i ettertid kunne se hvilken effekt planleggingen hadde på elevmuntligheten.

Når man har en idé som man ønsker å prøve ut i klasserommet kan man benytte aksjonsforskning som metode. Denne tilnærmingen springer ut fra idéen om at problemer forstås best i forsøket på å løse dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Aksjonsforskning utføres uten at forskeren prøver å distansere seg fra fenomenet som skal forskes på, men tvert imot direkte påvirker forskningsområdet med målet om å forske og

samtidig endre noe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115). Aksjonsforskning er typisk en intervensjon av liten skala som gjøres i den virkelige verden, altså i deltakernes naturlige hverdagskontekst. Endringen som blir gjort blir nøye observert og reflektert rundt, før man foretar endringer i form av en revidering av planen (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 441). Slik arbeider man i sykluser med hensikt om å forbedre praksis på et lokalt nivå (Cohen et al., 2018, s. 440). Begrepet ble først tatt i bruk av sosialpsykologen Lewin (1946). Han beskrev forskning som sykluser der hver syklus består av de fire fasene planlegging, handling, observasjon og refleksjon. I min studie har jeg valgt å ta inspirasjon fra enkelte elementer ved aksjonsforskning og la derfor vekt på at det var rom for revideringer underveis. I tillegg utførte jeg et semistrukturert intervju med læreren i etterkant for å reflektere over prosjektet med fokus på hva som fungerte og ikke fungerte. Jeg vil ikke betegne studien som fullskala aksjonsforskning, grunnet det korte tidsperspektivet og at vi ikke gjentok planlagte høytlesingsøkter, men heller beskrive den som en casestudie med elementer fra aksjonsforskning.

3.2.3 Utvalg og tilgang

Utvalget i et forskningsprosjekt omtaler de enhetene man velger å samle inn data om. Ved kvalitativ forskning velges enhetene ut basert på noen forhåndssatte kriterier. Når utvalget er basert på kriterier er det ikke tilfeldig hvilke enheter som velges ut, dette omtales som et ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38-39). Mine kriterier for utvalget var på forhånd å finne en førsteklasselærer som ønsket å samarbeide med meg, slik at jeg kunne samle inn data fra denne læreren og hennes klasse. Jeg tok direkte kontakt med en lærer jeg kjente på forhånd og spurte om hun kunne være interessert i å delta. Hun svarte da positivt på dette og henviste meg til skolelederen ved skolen for å avklare om dette var greit. Da jeg fikk et positivt svar også der satte jeg i gang med å planlegge selve prosjektet. Utvalget ble da en førsteklasselærer samt hennes 14 elever. I forkant av datainnsamling fikk jeg vite av læreren at hun hadde lest høyt for klassen i gjennomsnitt et par ganger i uka siden skolestart høsten 2021. Klassen var altså vant til høytlesing som aktivitet før prosjektstart, men dette var tilfeldig, da jeg ikke hadde satt andre kriterier på forhånd enn at jeg ønsket å utføre prosjektet i en førsteklasse.

3.3 Metoder for datainnsamling

For å kunne svare på problemstillingen om hva som skjer med muntligheten i et førsteklasse rom når høytlesingen planlegges godt måtte jeg ut i klasserommet for å teste dette ut. Jeg benyttet en kvalitativ tilnærming til forskningen og vil i det følgende beskrive de kvalitative metodene jeg har benyttet for å samle inn datamateriale.

3.3.1 Observasjon

Jeg gjennomførte totalt tre observasjoner i et klasserom. Ved å benytte observasjon som metode for datainnsamling fikk jeg muligheten til å samle inn førstehandsdata med høy gyldighet. Observasjon ga meg sjansen til å se på hele konteksten samt hente inn non-verbale data om situasjonen (Cohen et al., 2018, s. 542). Bjørndal (2017) beskriver observasjon i en pedagogisk kontekst som oppmerksom iakttakelse, hvor forskeren konsentrert observerer for å se etter noe av pedagogisk betydning. Han deler videre observasjon inn i to former. Ved observasjon av første orden har man observasjon som sin primære oppgave og kan derfor fokusere fullt på dette. Ved observasjon av andre orden har man observasjonen som sekundæroppgave ved siden av egen undervisning (Bjørndal, 2017, s. 33). Jeg satt under mine observasjoner utenfor selve situasjonen og hadde dette som min primære oppgave, slik at jeg kunne skrive feltnotater underveis. Disse feltnotatene ble grunnlaget for beskrivelsen av de utførte observasjonene i kapittel 3.4.

3.3.2 Semistrukturert intervju

I etterkant av observasjonene utførte jeg et intervju med læreren. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjuobjektets side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Samtidig skapes det ny kunnskap i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere som utveksler meninger om det samme temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Jeg ønsket å benytte intervjuet som en supplerende metode, der målet var en uformell samtale med noen forhåndsbestemte temaer. Et slikt intervju omtales som semistrukturert, da tema og forslag til spørsmål er avklart på forhånd i en intervjuguide, men rekkefølgen og spørsmålene som stilles avgjøres av intervjuets gang (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Temaene var utarbeidet med utgangspunkt i observasjonene jeg hadde gjort og var rettet mot lærerens høytlesingspraksis. I tillegg ønsket jeg at intervjuet skulle fungere som en erfaringsdeling der vi kunne dele tanker om prosjektet og hvilke implikasjoner det ville ha for vår videre praksis.

Intervjuguiden ble sendt til læreren to dager i forkant, slik at hun skulle ha mulighet til å forberede seg (vedlegg 4).

Intervjuet ble utført digitalt samme dag som vi gjennomførte den planlagte høytlesingsøkta. Vi utførte dette digitalt fordi vi ønsket å få utført intervjuet med høytlesingsøkta friskt i minne og ikke fikk tid til et fysisk intervju etter skoleslutt. Intervjuet ble derfor gjennomført ved hjelp av applikasjonen Teams og tatt opp ved hjelp av applikasjonens opptaksfunksjon etter samtykke fra læreren.

3.3.3 Transkribering av lydopptak

Etter å ha samlet inn alle planlagte data satt jeg igjen med totalt fem lydopptak, med en total varighet på 132 minutter. Fire av disse var opptak fra høytlesing og introduksjon til skriveoppdrag, mens det siste opptaket var fra intervjuet med læreren.

Å transkribere et datamateriale vil si å omgjøre tale om til tekst for å tilrettelegge for analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Jeg valgte å transkribere lydopptakene på normert språk og benyttet meg av transkripsjonstegn for pauser, avbrytelser og liknende. Dette var en tidkrevende prosess, men til slutt satt jeg igjen med et grundig datamateriale klar for analyse.

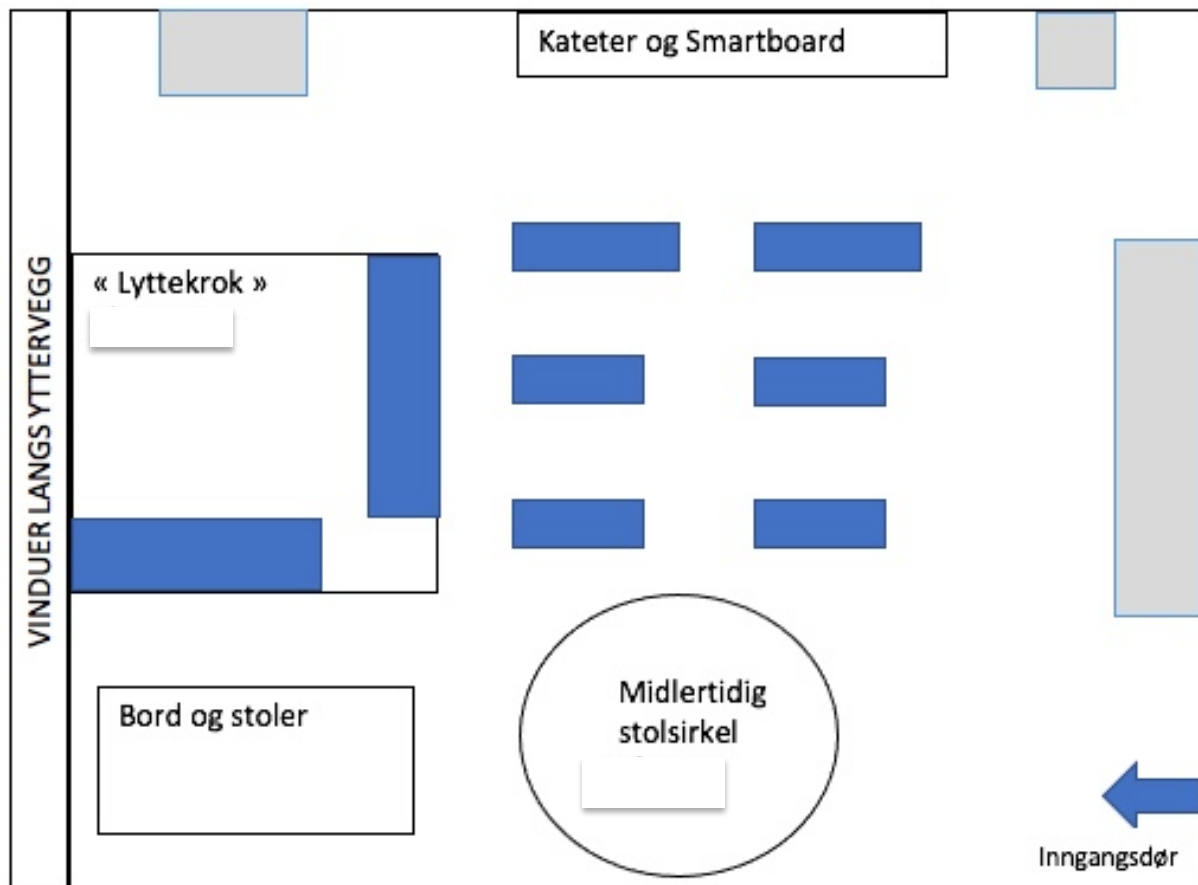
3.3.4 Analyse av bildebøker

Et sentralt element i min planlegging var å velge ut en bok til den litterære samtalen. For å kunne stille spørsmål til boka måtte jeg lese den nøye og finne naturlige steder for lesestopp. Jeg har i kapittel 4 utført en enkel bildebokanalyse av bøkene *Telle-boka* og *Odd er et egg* for å finne ut hvilken påvirkning bokvalget kan ha hatt på den litterære samtalen. Jeg betegner derfor disse to bøkene som en del av mitt datamateriale.

3.4 Beskrivelse av observasjoner

I det følgende vil jeg beskrive hva jeg gjorde, og hvilke valg jeg tok i prosessen fra planlegging til utføring. Slike rike beskrivelser er et kjennetegn ved casestudier, der forskeren henter inn så mye informasjon om casen som mulig over kortere eller lengre tid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Dette for å gi leseren informasjon som er viktig for å avgjøre hva som har påvirket utfallet av studien og hvorfor det ble slik (Cohen et al., 2018, s. 375).

For å gi et utdypende bilde av observasjonenes kontekst vil jeg kort beskrive stedet for observasjonene. Klassens undervisning foregår for det meste på klasserommet og samtlige observasjoner ble utført her. Klasserommet er et stort rom, opprinnelig beregnet på et større elevtall og benyttes også av SFO. Dette kan være grunnen til at klasserommet er delt inn i soner. Jeg har laget en omtrentlig figur av klasserommets utforming for å gi et bedre bilde av høytlesingens organisering.



Figur 1: Klasseromsutforming

I tillegg til pultene er det laget en lytte- og lekekrok til venstre i klasserommet. Denne er avskjermet resten av klasserommet ved hjelp av elevenes personlige hyller. I den videre beskrivelsen av de ulike observasjonene vil jeg spesifisere plassering under hver høytlesingssituasjon.

Observasjon i forkant

For å få et mest mulig utfyllende bilde av forskningsfeltet mitt dro jeg ut i klasserommet i forkant av den primære datainnsamlingen. Målet med besøket var også å observere og bli kjent med elevene samt få et innblikk i høytlesingsrutiner. Jeg valgte å gjøre dette i forkant av den primære datainnsamlingen for at elevene skulle bli vant til mitt nærvær og vite hvem jeg var før selve gjennomføringen. På denne måten tenkte jeg at mitt nærvær under gjennomføring og opptak av lyd skulle være mindre forstyrrende for elevene. Denne dagen fulgte jeg klassen gjennom en ordinær skoledag, hvor høytlesingen var mitt hovedfokus for observasjon. Høytlesingen fant sted i lunsjpausen samt i introduksjon av *timen livet*, omhandlet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Jeg var til stede i klassen en hel dag i midten av januar og fikk i løpet av denne dagen et innblikk i klassens rutiner, lærers ordinære høytlesingspraksis og hvordan elevene oppførte seg under høytlesingen. Fokuset for observasjonen var hvordan læreren utførte høytlesing samt elevenes muntlige aktivitet knyttet til dette og observasjonene ble ført ned anonymt i en notatbok. Denne dagen leste læreren høyt fra teksten *Eventyret på Hattifnattøya* fra boka *Mummitrollet og vennene hans* (Jansson, 1992) ved to anledninger; i spisetiden og i introduksjonen av timen livet på slutten av dagen. Boka var tilfeldig og spontant valgt ut av læreren før spisetiden. Lærer informerte meg tidlig på dagen om at de skulle arbeide med temaet vennskap i timen livet, men at hun ikke hadde funnet en tiltenkt tekst og derfor ville prøve å knytte boka opp til temaet.

Den første høytlesingssekvensen fant sted i spisetiden og varte i 9 minutter. Elevene var her plassert ved pultene sine for å spise matpakken sin og høytlesingens funksjon ble hovedsakelig underholdning, slik Håland et al. (2021) beskriver at høytlesingen ofte utspiller seg. Jeg noterte meg totalt 22 uttalelser fra elevene under denne sekvensen. Før selve høytlesingen startet, presenterte læreren boka og spurte elevene hva de trodde den handlet om. Noen hadde lest boka før og det virket som de fleste var godt kjent med karakterene fra Mummidalen på forhånd. Lesestoppene underveis i lesingen var spontane og knyttet til å forklare ord og snakke om bilder, noe som stemmer godt overens med studien om høytlesingspraksis i norske førsteklasse (Håland et al., 2021). Ord som ble forklart var

parafinlampe, flyvefisk og pepperbøsse, der sistnevnte ble forklart av at en elev utbrøt at «vi har en sånn på lekekjøkkenet», for så å hente denne ute i gangen.

Den andre høytlesingssekvensen fant sted i begynnelsen av timen livet og varte i 13 minutter. Sekvensen startet med at læreren minte elevene på den tidligere lesingen og spurte hva som hadde skjedd i boka til nå. Lesestoppene under denne sekvensen var i likhet med den forrige spontane og knyttet til ordforklaringer samt samtale om bildene. Etter at læreren hadde lest hele teksten spurte hun elevene om hva teksten handlet om og om elevene trodde karakterene i boka var venner. Videre konkluderte de med at i Mummidalen var de opptatt av å være venner, før hun spurte elevene hvordan man er venner. Dette ble en overgang til resten av timen hvor temaet var vennskap. Elevene satte etter idémýldringen i gang med å lage vennskapskort til hverandre, hvor de skulle skrive tre fine ting om en utdelt hemmelig venn.

Observasjonsnotatene fra denne dagen ble ikke en del av datamaterialet for analyse, men dannet et grunnlag for de videre observasjonene samt planlegging av høytlesing. Etter å ha fått godkjent behandling av personopplysninger gjennom NSD og samlet inn samtykke fra lærer og elever dro jeg nok en gang ut i klasserommet for å samle inn data ved hjelp av observasjon og lydopptaker. Datainnsamlingen foregikk over to dager, der jeg første dag kun var til stede under en kort høytlesingssekvens og andre dag var til stede hele dagen.

Økt 1: Uplanlagt høytlesing

Dagen før den planlagte høytlesingsøkta dro jeg tilbake i klassen, etter noen utsettelse grunnet smittesituasjon rundt Covid-19. Jeg ba læreren om å lese fra en valgfri bok uten å planlegge eller forberede seg noe særlig i forkant. Årsaken til dette var at jeg ønsket å sikre meg et sammenligningsgrunnlag for senere analyse av datamateriale. Den foregående observasjonen av høytlesing var en nokså åpen observasjon fritt notert i bok og ikke tilstrekkelig for å sammenligne, jeg derfor å ta lydopptak av en ny høytlesingsøkt etter jeg hadde fått godkjenning fra NSD.

Jeg kom til skolen på morgenen for å snakke litt sammen med læreren før skolestart. Elevene pleier helt på starten av dagen å arbeide selvstendig i arbeidshefter når de kommer inn i klasserommet for å komme til ro. Etter en kort gjennomgang av dagen samlet læreren elevene i lyttekroken. Her ga jeg adekvat informasjon til elevene om mitt forskningsprosjekt og ga

beskjed om at jeg nå skulle benytte opptaker for å ta opp lyd. Læreren spurte heretter om elevene visste hva det betød å forske og de hadde deretter en kort samtale om dette.

Høytlesingsøkta ble en introduksjon i starten av en matematikktime og varte i 13 minutter. De 13 elevene som var til stede denne dagen ble plassert på myke matter i lyttekroken. Læreren satt foran på en stol med boka vendt halvveis mot elevene, slik at alle kunne se bildene i boka. Teksten som ble lest var *Telle-boka* (Egner, 1976). Læreren valgte å ikke lese hele boka, men benytte den som en introduksjon og overgang til stasjonsarbeid i matematikk. Læreren presenterte ikke et eksplisitt mål for lesingen, men nevnte i starten at de sammen skulle se mer på det å legge sammen tall, altså var fokuset for lesingen temaet addisjon.

Før selve høytlesingen introduserte læreren boka med tittel og spurte elevene hva de trodde den kom til å handle om. Flere elever foreslo at man kanskje kunne lære seg å telle og én elev kjente igjen bindestreken mellom tallene som et minustegn. Læreren fortsatte samtalen med å si at de i år har drevet mye med telling og nå har satt i gang med å legge sammen tallene, noe de skulle se mer på denne matematikktimen. Boka er skrevet på rim og gir tomrom i teksten slik at publikum kan gi svarene på regnestykkene, et eksempel fra boka er «en hane ut i verden dro, den traff en gås, så var de ...» (Egner, 1976, s. 1). Oppbygningen gir både hint til hva som er svaret ved hjelp av rim og rom for at lytteren fyller inn tomrommene i teksten. Elevene la raskt merke til mønsteret av rim i boka og dette var også noe de videreførte til en samtale om andre ord som også rimer. Læreren leste de første fem oppslagene i boka før hun avsluttet med å si at de kunne lese resten en annen dag og gikk over til stasjonsarbeid i matematikk.

Planlegging av høytlesing økt 2

I planleggingen benyttet jeg Fisher et al. (2004) sine syv komponenter for en effektiv og interaktiv høytlesing, Hoem (2020) sin brosjyre for planlegging av høytlesing samt trekk anbefalt av Trelease og Cyndi (2019).

Et av prinsippene som går igjen i den tidligere forskningen er at bokvalg i stor grad påvirker samtalskvalitet og retning under høytlesing (Fisher et al., 2004; Hoem, 2020; Trelease & Cyndi, 2019). Jeg gjorde en del søk på internett for å finne en god bok som kunne stimulere til samtale og fant et blogginnlegg der Melby-Lervåg (2017) presenterer tjue gode bøker for dialogisk høytlesing. Jeg lånte deretter seks av disse bøkene på biblioteket for å lese gjennom.

En bok som la godt opp til naturlige lesestopp og samtale var boken *Odd er et egg* (Aisato, 2010). Samtidig hadde læreren fortalt at jeg gjerne måtte velge en bok om følelser som kunne gi gode samtaler om tematikken knyttet til boka.

Jeg formulerte innledningsvis et todelt læringsmål for høytlesingsøkta. Elevene skulle kunne lytte til og snakke om boka *Odd er et egg* i tillegg til at de skulle tegne og skrive om noe fra boka i etterkant. Læringsmålene var formulert ut fra kompetansemålene etter 2. trinn i læreplanen for norskfaget, om at elevene skal kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur og uttrykke tekstopplevelser gjennom skrivning og tegning (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).. Høytlesingen og arbeidet i etterkant går i tillegg inn i flere av de andre kompetansemålene, for eksempel at elevene skal lage tekster som kombinerer skrift med bilder og beskrive og fortelle muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5-6). Etterarbeidet var også knyttet opp til det syvende fellestrekket fra (Fisher et al., 2004, s. 13), der ekspertlærerne knyttet høytlesingen til individuell skrivning i etterkant.

Jeg leste så nøye gjennom boka for å finne gode lesestopp der læreren kunne stille spørsmål til elevene. Disse spørsmålene var inspirert av både Hoem (2020) og Trelease og Cyndi (2019). Trelease og Cyndi (2019, s. 158) foreslår for eksempel en rekke spørsmål knyttet til det å utvikle leseferdigheter som det å forutsi handling, leseforståelse, kritisk tenkning, trekke koblinger til eget liv og problemløsning. Jeg tilpasset slike typer spørsmål til boka og skrev de ned på lapper som jeg festet til sidene. Så laget jeg en enkel undervisningsplan (vedlegg 5) der jeg skrev ned innholdet i den kommende timen samt alle lesestoppene. Dette gjorde jeg både for min egen del, slik at jeg fikk en helhetlig oversikt over boka, men også for lærerens del, siden hun var den som skulle forberede seg til lesingen. Boka og undervisningsplanen ble levert til læreren to dager før gjennomføring og hun fikk dermed anledning til å komme med innspill.

Økt 2: Planlagt høytlesing

Dagen etter den første høytlesingsøkta kom jeg tilbake til klassen for å observere den planlagte høytlesingen av boka *Odd er et egg* (Aisato, 2010). Det var også denne dagen 13 elever på skolen. Vi visste ikke på forhånd hvor lang tid det kom til å ta, så læreren hadde satt av hele dagen til høytlesing samt arbeid med teksten i etterkant. Vi delte derfor lesingen opp i to høytlesingssekvenser. Den første fant sted i lyttekroken og varte i totalt 36 minutter. Den andre sekvensen ble utført i en ring av stoler bakerst i klasserommet og varte i 33 minutter.

Etter den siste sekvensen fikk elevene en aktivitetspause før de ble satt i gang med en skriveoppgave knyttet til teksten. Inkludert introduksjonen til skriveoppgaven varte denne delen i omtrent 40 minutter. Vi benyttet altså hele dagen til arbeidet med boka.

Dagen startet med at elevene arbeidet individuelt i et arbeidshefte etter hvert som de kom inn i klasserommet. Læreren hadde etter dette en kort rutinemessig oppstart der hun gikk gjennom dagen og ga ulik informasjon. Hun ba så elevene om å legge vekk arbeidsheftene og sette seg i lyttekroken. Lyttekroken består av røde matter som elevene kan sitte på, hyller som rammer inn området til en krok samt en stol foran til læreren når lyttekroken er i bruk. Jeg minte elevene på hva jeg skulle gjøre i klassen og plasserte lydopptakeren før læreren satte i gang med høytlesingen.

Innledningsvis viste læreren boka *Odd er et egg* til elevene og det ble klart at noen elever hadde lest boka før. Så ble læringsmålet presentert ved at læreren sa at de i dag skulle lese hele boka og at elevene skulle lytte til og snakke om boka. Hun informerte også om at de etter lesingen skulle tegne noe knyttet til boka, men at elevene kunne være med på å bestemme hva tegneoppdraget skulle være. Samtalen om forsiden av boka startet ved at en elev bemerket at karakteren Odd var litt skummel, noe som satte i gang førsamtalen der læreren stilte planlagte spørsmål om tittel, bilde og forfatter. Etter dette gikk læreren gjennom ord elevene kanskje ikke har hørt før, noe som på forhånd var planlagt som vokabularavklaring. I starten fikk elevene komme til med sine forslag til ordenes betydning, men da læreren merket at elevene begynte å bli utålmodige forklarte hun resten av ordene selv. Selve lesingen av boka med tilhørende lesestopp startet etter dette. På fjerde oppslag innfører læreren det jeg heretter vil kalle tenkepauser, der elevene noen ganger bes om å tenke før de svarer på spørsmålene. Dette ble gjort på eget initiativ av lærer og var noe vi videreførte resten av lesingen. Etter innføringen av tenkepauser observerte jeg at flere elever meldte seg inn i samtalen. Klassen kom seg gjennom de 9 første av totalt 17 oppslag i løpet av 36 minutter. Sekvensen ble avsluttet ved at læreren roste elevene for deres evne til å lytte og delta i samtalen samt informerte om at de skulle fortsette å lese boka senere på dagen.

Den andre høytlesingssekvensen denne dagen startet umiddelbart etter utetida ved at læreren ba elevene lage en sirkel av stoler bak i klasserommet. Skifte av arena var noe jeg og læreren hadde diskutert mellom sekvensene, på bakgrunn av at vi så høy deltakelse i samtalen fra et

fåfall elever, at de fremste og mest aktive elevene ofte kom med svar uten å se at medelevene bak seg hadde hånda oppe og generell uro i lyttekroken. Vi kom derfor frem til at vi ville utføre resten av høytlesingen i en sirkel og at elevene nå skulle instrueres i å rekke opp hånda dersom de ville svare. Dette for å la andre elever enn de mest ivrige og muntlig aktive slippe til i samtalen. Høytlesingen startet ved at læreren minte elevene på læringsmålet og spurte hva historien handlet om samt hvor de avsluttet tidligere. Elevene fulgte lærerens instruksjoner om tenkepauser og håndsopprekning og dette førte umiddelbart til muntlig deltakelse fra flere elever enn i første sekvens. Høytlesingssekvensen ble avsluttet ved at læreren spurte hva elevene synes om boka og utførte en tommelvurdering der alle elevene fikk komme med sin mening om boka. Totalt varte denne andre sekvensen i 33 minutter før elevene fikk en aktivitetspause i form av dans. Etter dette satte læreren i gang tegne- og skriveoppgaven der elevene skulle tegne noe fra boka og skrive noe til tegningen. Hun kom med forslag til ting de kunne skrive på tavla og noen elever valgte å skrive rett av boka. Samtlige elever fikk i løpet av denne 40 minutter lange økta både tegnet og produsert noe tekst.

3.5 Metode for analyse

For å analysere datamaterialet bestående av observasjonsnotater og transkripsjoner benyttet jeg koding og kategorisering. Dette for å få en strukturert oversikt over datamaterialet og dermed kunne hente ut relevant informasjon til videre analyse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 145) skriver at analyseprosessen starter med en gang forskeren starter datainnsamlingen og allerede her legger tolkning av innsamlet materiale føringer for veien videre. Min analyseprosess har vært mye prøving og feiling før jeg til slutt kom frem til noe som fungerte for meg. Gleiss og Sæther (2021, s. 171) skriver at det for masterstudenter er helt vanlig å benytte tips og triks fra ulike etablerte analysemetoder i prosessen. I det følgende vil jeg beskrive analytiske valg og analyseprosess for å gi et bilde av hvordan kategorier i analysen vokste frem.

I den første fasen leste jeg gjennom hele materialet flere ganger for å gjøre meg kjent med det. Slik fikk jeg en grov oversikt over hva datamaterialet kunne fortelle meg og kunne herfra lage en plan for videre analyse. Siden datamaterialet var omfattende i størrelse så jeg meg nødt til å lage koder for å kunne se de ulike delene i sammenheng. Arbeidet jeg her gjorde kan sees i sammenheng med det Corbin og Strauss (1990) betegner som den åpne kodingsfasen. Ved koding setter man begrep på de mindre delene av materialet og kategoriserer disse kodene.

Her er målet å strukturere datamaterialet slik at det blir mer oversiktlig for videre analyse og kategoriene som dukker opp er gjerne foreløpige (Corbin & Strauss, 1990, s. 12). Koding var nytt for meg og det ble derfor litt prøving og feiling på papir før jeg bestemte meg for å benytte dataprogrammet NVivo som hjelpemiddel.

Først og fremst ønsket jeg å finne ut av om elevmuntligheten økte fra den uplanlagte til den planlagte høytlesinga. Siden både varighet, tekst og type samtale var ulike var det imidlertid vanskelig å direkte sammenligne høytlesingsøktene, så jeg valgte å kode antall uttalelser for å se hvilken prosentandel elevenes uttalelser opptok. Jeg startet med å lage én kode for alle læreruttalelsene og én kode for elevuttalelsene under høytlesingsøktene. Årsaken til dette var at transkripsjonene jeg skulle kode var fra samtaler under høytlesing, der samtalene var nokså usammenhengende og besto av mange korte uttalelser fra elever og lærer. Jeg laget også én kode for lærerens lesing og én kode for det som ikke passet inn i de tre andre kodene. Dette var blant annet irettesettelser, uttalelser som ikke var knyttet til den litterære samtalen og transkripsjonsnotater. Jeg satt da igjen med de fire kodene *uttalelse lærer*, *uttalelse elev*, *lærer leser* og *irrelevant*. Disse ble grunnlaget for en enkel kvantitativ analyse.

I den neste fasen laget jeg i NVivo flere koder for elev- og læreruttalelsene knyttet til hva som skjedde i samtalen. Eksempler på koder blant læreruttalelsene var *opptak av elevuttalelse*, *tar tilbake oppmerksomhet* og *stillasbygging*. Eksempler fra elevuttalelsene var *tolkning*, *elev tar opp annen elevuttalelse* og *lager koblinger*. Noen av disse var direkte knyttet opp mot teori mens andre ble tatt ut av datamaterialet. Når man både finner kategorier i datamaterialet og utvikler kategorier på grunnlag av teori og forskningslitteratur kan det betegnes som en abduktiv analysemåte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Disse kodene ble imidlertid ikke tatt med i videre analyse, men ga meg et bilde av mønsteret i samtalen og dypere innsikt i datamaterialet.

Transkripsjonene fra intervjuet med læreren ble kodet gjennom empirinær koding (Tjora, 2018). Det var her enklere å hente ut koder fra datamaterialet, fordi transkripsjonene var mer sammenhengende og utbroderende enn transkripsjoner fra høytlesing. Disse kodene ga meg en oversikt hva som ble sagt i intervjuet slik at jeg kunne trekke ut relevante utdrag til videre analyse.

Underveis i analysen gjorde jeg en rekke små endringer og endte til slutt opp med å stille to forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg i analysen. Jeg spurte da om muntligheten økte fra uplanlagt til planlagt høytlesing, noe den enkle kvantitative analysen allerede hadde fortalt meg. Videre spurte jeg hvorfor muntligheten økte ved å se på sentrale elementer i planleggingen. Kategoriene ble *lærerens forberedelse*, *bokvalg* samt *spørsmål* stilt i den litterære samtalen. Jeg valgte også å ta med hvilke *endringer* vi gjorde mellom øktene da utgangspunktet var aksjonsforskning. Disse spørsmålene hjalp meg underveis i analysen og førte til at jeg kunne se en sammenheng mellom delene. Ved hjelp av eksempler i transkripsjonene fra høytlesingsøktene og intervjuet med lærer analyserte jeg så de ulike kategoriene.

3.6 Forskningsetikk

I forbindelse med forskning som omhandler mennesker er det en rekke etiske betraktninger å ta før og underveis i forskningen. I det følgende vil jeg redegjøre for mine valg knyttet til forskningsetikk.

For å få et mest mulig nøyaktig og utfyllende datamateriale benyttet jeg meg av lydopptaker under den planlagte høytlesingen og intervjuet. Siden jeg skulle ta lydopptak av både høytlesing i klasserommet og intervju måtte jeg hente inn samtykke i forkant. Derfor skulle jeg behandle personopplysninger og måtte melde inn prosjektet til NSD (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Meldeskjemaet ble godkjent i god tid før jeg skulle ut for å samle inn data (vedlegg 1).

Forskningsetikken i Norge stiller tre etiske krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på. Disse kalles informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). I intervjusituasjoner er det i tillegg viktig å reflektere over maktforholdet mellom intervjuer og informant samt unngå sensitive spørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-94).

Først og fremst måtte jeg hente inn informert samtykke fra elever og lærer. Jeg ga derfor ut informasjonsskriv tilpasset lærer og elever med tilhørende samtykkeskjema (vedlegg 2 og 3). I informasjonsskrivet ga jeg informasjon om hva forskningen omfattet, hvordan den skulle utføres samt informasjon om lagring av datamateriale i ettertid. Jeg understreket også frivilligheten ved deltakelse og at deltakerne hadde anledning til å trekke seg når som helst

delta (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Siden elevene er under 15 år måtte deres foresatte signere på samtykkeskjemaet, i tillegg til at de selv måtte samtykke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44-45). Før hver sekvens som skulle observeres eller tas lydopptak av ga jeg informasjon om prosjekt og frivillighet på en adekvat måte, slik at elevene var klar over at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen. Under alle høytlesingssekvensene var det en ekstra voksenressurs til stede som kunne ta med elever ut av klasserommet dersom de ikke ville delta. Alle elevene ønsket imidlertid å delta.

For det andre er konfidensialitet et viktig poeng i all forskning. Dette kravet skal sikre at det ikke blir brudd på privatlivets fred ved at deltakerne ikke kan identifiseres i datamateriale eller ferdig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-251). For å sikre dette har jeg underveis i feltnotater og transkripsjoner anonymisert deltakerne ved å utelate eller benytte fiktive navn. Datamateriale i digital form har vært lagret i UiTs skylagringstjeneste med tofaktorautentisering og fysiske dokumenter, i form av allerede anonymiserte transkripsjoner, har til enhver tid vært oppbevart i et låst skap. Ved prosjektslutt vil alt datamateriale slettes.

For det tredje skal all data presenteres så korrekt som mulig, med mindre det kan føre til negative konsekvenser for forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette innebærer at forfalskning eller pynting på resultatene ikke er akseptabelt innen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Jeg har derfor gjengitt utdrag fra datamateriale nøyaktig og gitt beskrivelser av kontekster slik jeg observerte de, slik at presentasjonen ble så korrekt som mulig.

Gleiss og Sæther (2021, s. 92-93) fremhever at man bør reflektere rundt påvirkningen maktforholdet har i intervjusituasjoner. Intervjuet med læreren skulle ha en supplerende funksjon og først og fremst være en erfaringsdeling. Dette ga jeg informasjon om i forkant og derfor vil jeg beskrive maktforholdet som balansert, siden vi begge hadde erfaringer som skulle deles og diskuteres. Jeg stilte også noen spørsmål knyttet til høytlesingspraksis for å få bakgrunnsinformasjon og sikre et utfyllende bilde av konteksten. Ingen av spørsmålene var imidlertid av sensitiv art og læreren fikk i forkant tilsendt intervjuguiden (vedlegg 4) slik at hun hadde anledning til å forberede seg.

3.7 Vurdering av studiens kvalitet

For å sikre kvaliteten på forskning er det nødvendig å reflektere over forskningens gyldighet, altså at det er en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, samt forskningens pålitelighet, altså sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2017, s. 231).

I mitt forskningsprosjekt har ikke målet vært å komme frem til et svar eller en fasit på problemet, men heller gi et bidrag på forskningsfeltet for å gi lærere støtte i deres høytlesingspraksis. Styrken med kvalitativ forskning er imidlertid at man får muligheten til å gå i dybden og se på hvordan en fremgangsmåte fungerer i klasserommet.

3.7.1 Gyldighet

Forskningens gyldighet, eller validitet, er knyttet til hvilke konklusjoner forskeren kan trekke på bakgrunn av innsamlede data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) deler videre begrepet validitet inn i to typer.

Den indre validiteten omhandler konklusjonenes gyldighet, altså om det man har kommet frem til er gyldig for de som er studert. Her kan man spørre seg om det man sier man har målt virkelig er målt og reflektere om slutningene er trukket grunnet årsak eller virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). I denne forbindelse ser jeg det relevant å nevne at jeg kun har sett på elevmuntligheten under høytlesingsøkter og dermed ikke undersøkt den generelle elevmuntligheten i andre undervisningssituasjoner. Jeg har derfor ikke noe datamateriale som beskriver elevmuntligheten i klassen på generell basis, annet enn lærerens utsagn under intervjuet om at hun opplever elevene som en muntlig aktiv gjeng.

Den ytre validiteten handler om forskningens overførbarhet og i hvor stor grad resultatene kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Kvalitativ forskning kan ofte ikke overføres fordi man går inn i en enkelt kontekst der resultatet vil påvirkes av de kontekstuelle betingelsene. Siden forskningen er planlagt i kun et klasserom undersøker den bare situasjonen i akkurat dette klasserommet. Allikevel ser jeg det relevant å trekke frem klassens størrelse og forutsetninger før prosjektstart. Elevantallet i klassen er lite sett i en større sammenheng og kan derfor virke inn på graden av overførbarhet til en større klasse. I tillegg fikk jeg før prosjektstart et inntrykk av at læreren jevnlig leser høyt for elevene og samtaler om tekst. Dette kan virke inn på graden av overførbarhet til en klasse som ikke er

vant til høytlesing, der den litterære samtalen kanskje hadde vært en ny og uvant situasjon for elevene.

3.7.2 Pålitelighet

Forskningens reliabilitet omhandler dens pålitelighet, altså om vi kan stole på det forskningen forteller oss. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) skriver at vi ikke kan måle påliteligheten av kvalitativ forskning gjennom gjentatt gjennomføring fordi mennesker alltid utvikler seg, de kontekstuelle betingelsene endres, samt at forskeren alltid har med seg sin egen subjektivitet ut i feltet. Derfor knyttes forskningens pålitelighet til refleksjon over hvordan en som forsker kan ha påvirket resultatet i gjennomføringen. Videre skriver de at dette krever forskerens refleksjon over egen påvirkning samt at forskeren gjør prosessen transparent slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I mitt prosjekt har jeg underveis gjort refleksjoner rundt min påvirkning av resultat, blant annet rundt bruken av lydopptaker og min tilstedeværelse i klasserommet. Ved bruk av lydopptaker kan man risikere at situasjonen blir kunstig, fordi forskningsdeltakerne har blitt gjort bevisste av etiske hensyn på at lydene tas opp (Bjørndal, 2017, s. 86-87). Man kan da risikere at elevene begrenser samtalen sin, ikke tør å delta i lik grad eller deltar mer enn de ville gjort uten en lydopptaker. Allikevel så jeg det som nødvendig å ta opp lyd for å få et nøyaktig datamateriale til videre analyse, da observasjon som eneste metode er svært begrenset, særlig når man kun er én forsker. Ifølge Bjørndal (2017, s. 86-87) blir kamera under videoopptak eller lydopptakeren fort glemt av forskningsdeltakerne etter hvert som de venner seg til det. I starten av den første økta der jeg benyttet lydopptaker var elevene nysgjerrige på lydopptakeren, men de fleste så ut til å glemme dens tilstedeværelse ganske raskt.

For å gjøre min tilstedeværelse under høytlesing mindre forstyrrende valgte jeg å dra ut i klasserommet i forkant av gjennomføring for å møte og bli kjent med elevene. At elevene allerede kjente meg litt da jeg kom for å ta lydopptak kan ha ført til at elevene følte seg mer trygg på å delta i samtalen på tross av en forsker i rommet. Allikevel er det begrenset hvilken relasjon man klarer å knytte i løpet av én dag, så dette kan ha hatt innvirkning på forskningens reliabilitet.

4 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere utdrag fra mitt datamateriale før jeg videre tar med funnene inn i diskusjonsdelen der jeg forsøker å besvare problemstillingen:

Hvordan fungerer en planlagt litterær samtale som dialogisk rom i en førsteklasse og hvilke elementer i høytlesingsøkta bidrar til økt elevmuntlighet?

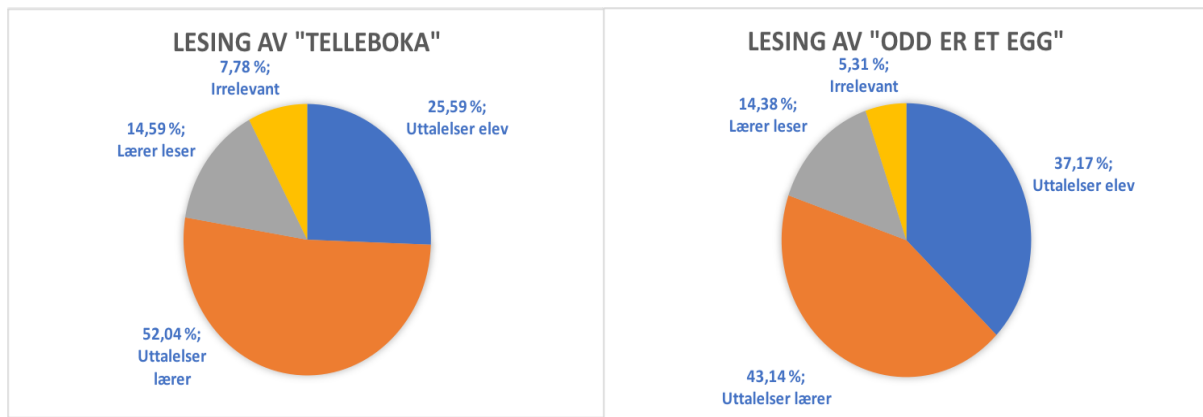
Analysen vil føres gjennom de to forskningsspørsmålene:

1. *Hva skjer med elevmuntligheten når den litterære samtalen er planlagt?*
2. *Hvilke elementer ved planleggingen bidrar til økt elevmuntlighet?*

Innledningsvis vil jeg rette meg mot det første forskningsspørsmålet og presentere mitt hovedfunn.

4.1 Elevmuntligheten øker når den litterære samtalen er planlagt

I den innledende analysen kodet jeg transkripsjonene fra høytlesingsøktene inn i kodene *uttalelse lærer, uttalelse elev, lærer leser og irrelevant* i programmet NVivo. Målet var å skape et bilde av forholdet mellom muntlig aktivitet fra lærer og elever. Alle uttalelser knyttet til lesingen og den litterære samtalen ble kodet inn i disse fire kodene. Slik kunne jeg utføre en enkel kvantitativ analyse av de innkodede uttalelsene. I den følgende presentasjonen av kvantitative funn vil høytlesingen av *Telle-boka* omtales som dag 1 og høytlesingen av *Odd er et egg* omtales som dag 2. Muntligheten som omtales er muntlig deltakelse i den litterære samtalen og alle relevante uttalelser er kodet inn i *uttalelser elev* og *uttalelser lærer*.



Figur 2: Muntlig aktivitet under høytlesingsøktene

Gjennom analyse fant jeg at lærers prosentandel av muntlighet var 52,04 % på dag 1 og 43,14 % på dag 2. Lærermuntligheten hadde altså sunket fra høytlesingen av *Telle-boka* til høytlesingen av *Odd er et egg*.

Elevenes prosentandel av muntlighet på dag 1 lå på 25,59 % og 37,17 % på dag 2. Dette kan tyde på at planlegging av høytlesing gir økt muntlighet blant elevene. Det er imidlertid viktig å igjen nevne at både tekst, varighet og kontekst var svært ulik under lesing av de to bøkene. Dette kommer jeg videre inn på senere i analysekapittelet.

Resterende prosentandel av transkripsjonene viste at læreren leste 14,59 % av tiden på dag 1 og 14,38 % på dag 2. 7,78 % av transkripsjonene på dag 1 og 5,31 % av transkripsjonene på dag 2 var knyttet til interaksjoner jeg så på som irrelevant for den litterære samtalen, i form av praktiske instruksjoner, irettesettelser og transkripsjonstegn.

Jeg er i min studie ute etter å se om frekvensen av muntlighet øker dersom høytlesingen er planlagt. Tekstenes ulike muligheter for samtale gjenspeilet seg i uttalelsene, der *Telle-boka* ofte ga uttalelser bestående av ett ord og *Odd er et egg* ofte ga vesentlig lengre uttalelser. Derfor valgte jeg å fokusere på prosentandel av helhetlig transkripsjonstekst, til fordel for antall ord eller setninger i den kvantitative analysen.

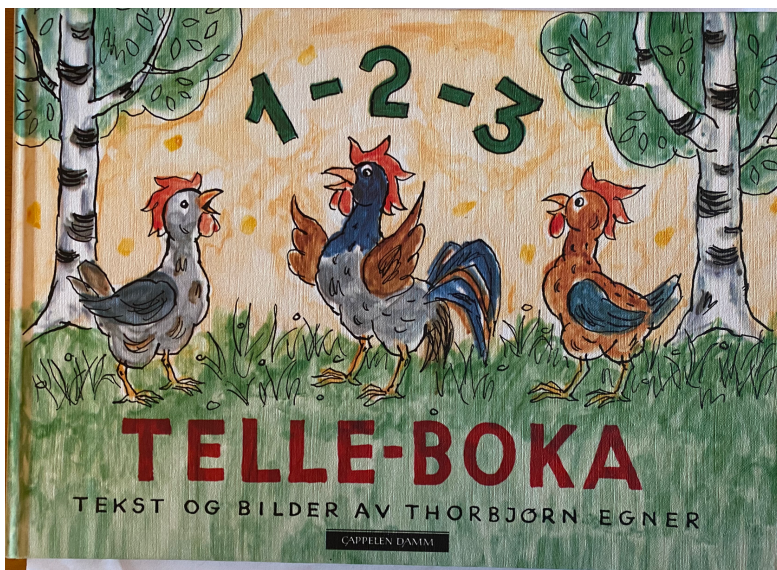
Funnet vil legge føring for resten av analysekapittelet, da jeg videre ønsket å finne frem til noen elementer ved planleggingen som kan ha bidratt til økt elevmuntlighet fra den uplanlagte høytlesingen av *Telle-boka* til den planlagte høytlesingen av *Odd er et egg*.

Videre i analysen vil jeg presentere en rekke utdrag fra datamaterialet.

Transkripsjonsutdragene inneholder ulike transkripsjonstegn som er forklart i transkriberingsnøkkelen (tabell 1). I utdragene vil læreren betegnes som lærer, mens elevene vil gis fiktive navn der de i gjennomlytting av opptak var mulige å gjenkjenne, for å sikre anonymitet.

Siden store deler av datamaterialet mitt består av transkripsjoner fra to ulike høytlesingsøkter vil jeg innledningsvis presentere de to bøkene læreren benyttet og gi en kort bildebokanalyse. Dette vil videre i kapittelet være relevant for å forstå hvordan bøkene kan ha påvirket samtalen. Jeg vil gå nærmere inn på mulighetene bøkene gir for samtale i kapittel 4.2.1.

Analyse av benyttede bildebøker



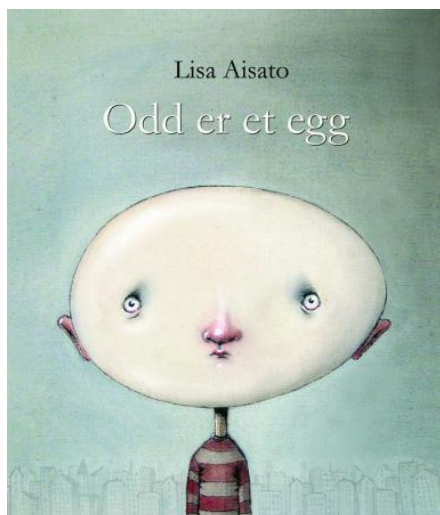
Figur 3: Forsiden av *Telle-boka* (Egner, 1976)

Boka læreren valgte til den første høytlesingen var *Telle-boka*, skrevet og illustrert av Thorbjørn Egner (1976). På forhånd hadde jeg ikke gitt noen føringer på hvilken bok læreren skulle velge. Læreren leste under høytlesingsøkta de første fem oppslagene i boka, der ni av sidene inneholder bilder med tekst. Det første oppslaget starter med «en hane som ut i verden dro, så møtte den en gås, så var de ...». Videre gir de neste to oppslagene en naturlig progresjon der hanen og gåsa møter flere dyr, helt til de totalt er åtte. Da endres strukturen fra addisjon til subtraksjon og man skal på de to siste oppslagene læreren leste trekke fra dyr i antallet. Boka blir dermed flere ulike regnefortellinger og gir et godt grunnlag for å snakke

om addisjon og subtraksjon som matematiske prosesser, da bruken av dyr konkretiserer regnestykkene.

Forsiden viser oss tre haner og den samsvarende tallrekken 1-2-3, tittelen forteller oss om at dette er en bok om telling og bildet på forsiden gir oss en indikasjon på at tellingen omhandler dyr. Oppslagene følger progresjonen i regnefortellingen om dyrene som til slutt blir åtte, men de blir selvstendige fortellinger om andre dyr når temaet skiftes til subtraksjon. Oppslagene er lagt opp slik at man det skjer noe nytt på hver enkelt side og derfor må hver side leses som en individuell scene. Karakterene i boka er illustrert i kjent Egner-stil og formidler en lystig stemning gjennom fortellingen om dyrene. Ikonoteksten, altså samspillet mellom bilder og tekst, følger forankringsprinsippet og forteller dermed det samme (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79).

Boka er bygd opp på rimende vers og i slutten av hver tekst finner vi tomrom, der leseren selv kan legge inn mening ut fra egen forståelse og tolkning (Iser, 1974, 1975, referert i Ulland & Håland, 2014, s. 242). I denne forbindelse er det svarene på regnefortellingene som skal fylles inn, noe leseren blir hjulpet med ved å følge tekstens rimende oppbygning. Enderim fører til at leser havner inn i en bunden rytme og kan gjøre teksten enklere å følge med på (Birkeland & Mjør, 2012, s. 103). I denne sammenheng kan tekstens oppbygning også hjelpe lytteren å interagere med teksten ved utfylling av rimord i de tomme rommene.



Figur 4: Forsiden av *Odd er et egg* (Aisato, 2010)

Boka jeg valgte å benytte til den planlagte høytlesingen var bildeboka *Odd er et egg*, skrevet og illustrert av Lisa Aisato (2010). Årsaken til at jeg valgte denne boka var at jeg hadde hørt positiv omtale om den og at den er en av bildebøkene Melby-Lervåg (2017) anbefaler for samtale. I tillegg til dette er den aktuell for aldersgruppa, både med tanke på hovedkarakterenes alder og temaene i boka.

Boka handler om snart 7 år gamle Odd som har et egg til hode. Dette skjøre hodet gjør han bekymret for det meste i livet og fører til at han avslår invitasjoner til lek i frykt for at hodet hans skal knuse. Moren er bokstavelig talt en hønemor og passer på at Odd husker å pakke inn hodet i håndklær og tevarmer før han går på skolen. En dag møter han Gunn i skogen, en dansende og glad jente utkledd som en bie. De leker sammen og alt ser plutselig lysere ut for Odd, helt til Gunn neste dag er forsvunnet. Med en krukke honning bakpå sykkelen tar han opp jakten etter Gunn, som han til slutt finner sittende i husarrest oppå et hustak. Odd koker over av forelskelse og blir dermed et hardkokt egg som endelig tør å sette seg på sykkelen for første gang. Videre kan vi bare undre oss hva som skjer med Odd, som sammen med Gunn fryktløst løper inn i skogen.

Boka følger Odd gjennom følelser av ensomhet og bekymringer til forelskelse og *modighet*, som en av elevene beskrev det. Med sine tydelige illustrasjoner gir den rom for å samtale om ting som bekymringer, forelskelse og familieforhold, for å nevne noe.

Da jeg skulle planlegge høytlesingen av boka leste jeg nøye gjennom boka flere ganger for å finne steder der det var naturlig å stoppe opp. Boka gir mange muligheter for nettopp dette, der man blant annet kan snakke om hva man tror kommer til å skje når Odd leter etter Gunn eller hvordan de ulike karakterene føler seg underveis i fortellingen.

I innsidepermen av boka flyr det en bie, noe som kan sees på som et frempek mot Gunn, jenta i biederkt som Odd møter i skogen. Oppslagene i boka gir en naturlig fremdrift og dekker for det meste hele dobbeltsiden, slik at man kan samtale om hele oppslaget som én scene.

Illustrasjonene er tydelige og fargene skifter med Odds følelser og humør, fra kald grå og trist til varm gul og glad. Samspillet mellom bildene og teksten i boka følger forankringsprinsippet og forteller derfor det samme (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79).. Imidlertid gir de rike illustrasjonene tidvis rom for at bildene forteller en egen historie dersom man ser på detaljene. For eksempel står det ingen steder i teksten at moren til Odd er en høne, dette er noe bildene forteller.

Det er flere tomrom i boka der leseren aktivt kan bidra til meningsskapning (Iser, 1974, 1975, referert i Ulland & Håland, 2014, s. 242). Det største mysteriet i boka er nok Odds hode, her man kan undre seg over hvorfor hodet er et egg og hvordan det påvirker hans liv. Dette ble et sentralt tema under høytlesingen, særlig i førlesingsfasen. Et annet tomrom i teksten er at Odds hode koker over fordi han er forelsket i Gunn. Forelskelsen nevnes ikke eksplisitt før mot slutten av boka, men elevene var imidlertid raskt ute med å foreslå dette under høytlesingen, muligens fordi bildene gir hint om dette underveis.

4.2 Elementer i planleggingen bidrar til økt elevmuntlighet

Jeg har innledningsvis i kapittelet presentert kvantitative funn som viser at antall elevuttalelser økte fra den uplanlagte høytlesingen av *Telle-boka* til den planlagte høytlesingen av *Odd er et egg*. Videre har jeg utført en kort analyse av de to bildebøkene som ble benyttet.

I det følgende vil jeg rette meg mot det andre forskningsspørsmålet: «hvilke elementer ved planleggingen bidrar til økt elevmuntlighet?». Temaene jeg videre presenterer i analysen er utarbeidet fra forskningsspørsmålet på grunnlag av at jeg ønsket å se hvordan bokvalg, forberedelse, spørsmål samt revideringer underveis kan ha vært med på å endre

elevmuntligheten. Dette vil jeg gjøre ved å trekke frem eksempler fra observasjon av de to ulike høytlesingsøktene samt supplere med utdrag fra intervjuet der det er relevant.

4.2.1 Bokvalget påvirker elevmuntligheten

En viktig påvirkning for samtalen rundt tekst er bokvalget. Jeg vil i dette delkapitlet sammenlikne mulighetene for samtale bildebøkene *Telle-boka* (Egner, 1976) og *Odd er et egg* (Aisato, 2010) gir. Jeg vil også presentere sentrale trekk ved elevuttalelsene under de litterære samtalenene.

Telle-boka

Telle-boka er en samling av flere regnefortellinger, der dyrene fungerer som konkretisering av de ulike regnestykkene. Den har en klar pedagogisk baktanke der barna blir kjent med tall, dyr og regning. Teksten er bygd opp av rimende vers og gir konkrete tomrom der svarene på de ulike regnestykkene skal gis av leseren. I analysen fant jeg to tema som var dominerende for elevuttalelsene under høytlesingen; uttalelser knyttet til rim og utfylling av tomrom i teksten.

Lærer: i den her boka, for her står det nemlig, her står det: *en hane ut i verden dro, den traff en gås så var de ...*

Flere elever: TO

Lærer: to, ja

Anna: det rimte!

Lærer: vi tar den en gang til: *en hane ut i verden dro, den traff en gås, så var de ...*

Flere elever: TO

Anna: dro – to, det rimer

Lærer: ja

Anna: så de lagde en liten rimebok også

Lærer: så det er litt rim i den her boka også, hørte alle det?

Flere elever: ja

Nora: ja, det var gøy

Lærer: dro- to, og hva er rim?

Lærer: Elise?

Elise: rim kan være sånn gris - ris

Eksempel 1: Samtale om rim under høytlesingen av Telle-boka.

Lærer: *på en liten gren satt fire fugler små, så kom enda en, hvor mange ble det nå?*

Flere elever: fem, feem

Lærer: Thomas?

Thomas: fem

Lærer: fem, hva var det som skjedde der da? Hvilket regnestykke var det?

Thomas: de hadde fire og så kom en til så ble de fem

Lærer: ja, da hadde vi fire, så fikk vi en til fugl, og da plusser vi

Guro: og da blir det fem

Lærer: og da blir det fem

Eksempel 2: Utfylling av tomrom i Telle-boka

Eksempel 1 og 2 er representative utdrag fra høytlesingen av *Telle-boka*, fordi de viser hvilke samtaler som var dominerende under lesingen. I eksempel 1 ser vi at læreren starter med å lese et oppslag i boka og at elevene nå har skjont at tomrommene skal fylles. Anna legger her merke til at teksten i boka rimer, noe læreren plukker opp og deler med de andre elevene. Videre blir dette en samtale om hva rim er og elevene kommer med en rekke eksempler på ulike rim, noe som bringes videre i lesingen. Eksempel 2 er hentet fra et senere tidspunkt og viser hvordan læreren spør elevene hvilke regneprosesser de har utført underveis. Hun gjentar Thomas sitt svar for å tydeliggjøre regnestykket for resten av klassen og utvider gjentakelsen med begrepet pluss. Korsvar fra elevene var sammen med prat om regnestykker og rim det som gikk igjen i denne samtalen.

Odd er et egg

Odd er et egg er en fortelling om en sju år gammel gutt som har et egg som hode.

Illustrasjonene er tydelige og fokuserer mye på hvordan Odds følelser endrer seg gjennom boka. Odd går i boka gjennom en reise der han forandrer seg ved å utfordre sine egne grenser. Dette ser jeg som et sentralt tema for samtale, der man kan snakke om det å føle seg ensom, annerledes og bekymret til forelsket og modig. Man kan også snakke om hvorfor Odds hode er et egg og hvordan dette påvirker livet hans.

Under de planlagte høytlesingssekvensene av *Odd er et egg* var uttalelsene mer variable enn under høytlesingen av *Telle-boka*. To typer elevuttalelser jeg vil presentere som sentrale under den litterære samtalen er uttalelser der elevene beskriver karakterer eller hendelser og uttalelser rundt karakterenes situasjon. Flere av elevene var i den litterære samtalen opptatte av å beskrive hvordan karakterene i boka så ut og hva de følte. Et eksempel på dette er følgende sekvens som starter med et planlagt lesestopp tilhørende det andre oppslaget i boka (figur 5).

Lærer: [...] Hvordan synes dere Odd ser ut her når dere ser på ansiktet hans?

Nora: veldig trist

Lærer: veldig trist, hvorfor tror dere det?

Nora: jeg tror kanskje det var noen som ertet han på skolen

Lærer: tror du han blir litt ertet for å ha et eggehode?

Nora: Ja

[...]

Lærer: [...] ho Nora sa at ho synes han så litt trist ut. Du synes Odd ser litt trist ut?

Nora: Ja fordi han smiler ikke helt

Lærer: han smiler ikke så mye

Guro: og hans øyne er liksom

Lærer: du ser det på øynene, hva er det med øynene hans? Guro?

Guro: han er trist på øynene og munn

Lærer: han er trist i øynene og munnen

Guro: også er han rød i nesen



Figur 5: Odd med håndklær og tevarmer på hodet (Aisato, 2010, s. 3)

Eksempel 3: Elever beskriver Odd

Karakterbeskrivelsen i eksempel 3 er igangsatt av læreren, som under et planlagt lesestopp spør elevene om hvordan de synes Odd ser ut på figur 5. Bildet i boka viser Odd som har tredd en tevarmer og håndklær over hodet. Nora beskriver Odd som veldig trist, noe som følges opp av et oppfølgingsspørsmål fra læreren der hun henvender seg til hele elevgruppa og spør hvorfor de tror han er trist. Nora fortsetter dialogen og kommer med en antakelse om

at Odd har blitt ertet på skolen. Etter en avsporing tar læreren opp Noras utsagn om at Odd ser trist ut og får på denne måten begrunnelser og andre elevforslag.

Utdraget er representativt for beskrivelsene elevene kom med underveis i høytlesingsøkta, som hovedsakelig dreide seg om karakterbeskrivelse i form av utseende og følelser. At elevene ofte på eget initiativ beskrev noe fra boka kan tolkes som at dette er noe de har arbeidet med. I samtale med lærer fant jeg ut at de hadde jobbet med nettopp karakterbeskrivelser i forkant av høytlesingen.

En annen type elevuttalelse som gjentok seg under den planlagte høytlesinga var samtaler om følelser og elevenes følelser rundt karakterens situasjon.

Lærer: her står det at *på skolen så er Odd mye alene, noen ganger sitter han i gangen hele friminuttet, da slipper han i hvert fall å få en hard ball i hodet. Og de andre synes Odd er rar*

Lise: det er slemt

Guro: det er veldig slemt

Lærer: det står at *det er ikke noe vits i å spørre Odd om han vil være med å leke, for han sier alltid nei og nå har de helt sluttet å spørre*

Anna: men kunne de ikke bare si hva de skal leke, så vet Odd om det er trygt eller ikke

Lærer: ja, kanskje det. Lise? Lise sin tur å prate

Lise: jeg vet ikke, ho der ser så rar ut

Lærer: synes du ho så rar ut?

Lise: ja

Guro: det er ho som er rar, ikke Odd

Eksempel 4: Elevene forsvare Odd

Eksempel 4 viser et utdrag der læreren har lest om Odds situasjon på skolen, der han er mye alene, betegnes som rar av medelever og alltid sier nei til å leke grunnet sine bekymringer. Flere elever kommenterer at dette er slemt av medelevene og foreslår at de kunne fortalt Odd hva de skulle leke slik at han kunne vurdert risikoen. Videre parerer en elev med å kalle en av Odds medelever rar og følger opp med at det er hun som er rar, ikke Odd. At elevene foreslår løsninger for karakteren og går i forsvarsposisjon tolker jeg som at elevene har levd seg inn i

fortellingen. Ved å få innblikk i andres livssituasjoner kan man ifølge Trelease og Cyndi (2019, s. 159) utvikle sin emosjonelle intelligens. Andersen (2011) fremhever at nettopp lesing av skjønnlitteratur har en viktig rolle i utviklingen av emosjonelle ferdigheter. Ved flere anledninger under høytlesingen var elevene opptatt av Odds situasjon og hva han kunne gjøre for å bedre den, noe jeg tolker som at elevene lever seg inn i karakterens situasjon og får øvd sine emosjonelle ferdigheter gjennom lesing og samtale.

Lærer: jeg synes jo de er, de er jo eh, mange der er jo veldig reflekterte, og, eh, de plukker opp mange detaljer også når man sitter og leser. Og det her med at de fokuserte jo veldig mye på ansiktet hans og hvordan han så ut og, hvilken vei øynene var og at han var rød på nesene, altså de, ja, i forhold til hvordan de beskriver om han var trist eller sint eller redd eller, ja. De hadde jo mye på /

Maja: de er veldig flinke på å beskrive

Lærer: ja, jeg ble, ble egentlig litt positivt overrasket over de selv i dag, det er jo nesten det som ble litt vanskelig etter hvert, at jeg synes de pratet så mye mer enn jeg hadde forventet

*Eksempel 5: Intervjuutdrag om samtalen rundt boka *Odd er et egg**

Eksempel 5 er et utdrag fra intervjuet, der vi snakket om elevmuntligheten under høytlesingen av *Odd er et egg*. Her trekker læreren frem elevenes beskrivelser knyttet til karakterer og hendelser i boka. Læreren sier også at hun ble positivt overrasket over samtalen rundt høytlesingen, og at det nesten ble vanskelig, fordi elevene prater mye mer enn hun hadde forventet. Dette tolker jeg som at læreren opplevde elevene som mer muntlig aktive under høytlesingen av *Odd er et egg* enn de er til vanlig. At hun beskriver dette som vanskelig tolker jeg som at hun følte hun måtte begrense elevene i deres uttalelser, muligens grunnet det overordnede målet om å komme gjennom boka.

Elevenes nysgjerrighet kan også ha innvirkning på hva samtalen dreier seg om. Under høytlesingen av *Odd er et egg* ble det ved flere anledninger satt i gang samtaler utenfor de planlagte lesestoppene. Et eksempel på dette var etter at læreren hadde lest oppslaget i figur 6.



På rommet har Odd en liten sparebøsse. Han tømmer den og legger alle sparepengene sine i en pose. Så skynder han seg ned til butikken. Litt senere kommer han hjem med en stor, tung krukke med gul honning.

Figur 6: Odd har kjøpt honning(Aisato, 2010, s. 20)

I figur 6 ser vi Odd som har vært på butikken for å kjøpe honning. Dette fordi han leter etter vennen sin, Gunn, som er en bie. Han hørte på radioen at bier liker honning og har derfor brukt sparepengene sine på en krukke med honning. En elev spurte da «hva om noen andre liker honning?», noe som satte i gang en samtale om hvem i klassen som liker honning, hva honning egentlig er og hvem som lager det. Samtaler initiert av elevenes nysgjerrighet og undring bør følges opp for å verdsette deres stemme i klasserommet (Nystrand, 1997) og kan føre til at både lærer og elever lærer noe nytt.

Samtalemønster

Dersom man retter blikket til samtalemønsteret mellom lærer og elever i eksempel 1, 2 og 3, er dette representativt for store deler av datamaterialet. Læreren initierer til samtale ved å stille et spørsmål som en eller flere elever svarer på. Læreren utøver så opptak av elevuttalelsen og ber om utdypning fra eleven. Elevresponsen tas opp igjen og utvides ofte med begreper av læreren. Dette kan tyde på at læreren er opptatt av opptak av elevuttalelser, noe som ifølge Nystrand (1997, s. 20-21) er viktig for å engasjere elevene i samtale. På denne måten verdsetter også læreren det elevene sier, noe Nystrand (1997) hevder er nok et element for å sikre engasjement. Dette kan sees i sammenheng med Segal og Lefstein (2016) fjerde

betingelse for realisering av elevstemmen, at uttalelsen må bli fulgt opp av lærer eller medelever. At dette skjer både under høytlesingen av *Telle-boka* og *Odd er et egg* tyder på at dette er noe læreren utøver som en del av sin opprinnelige høytlesingspraksis.

Oppsummering av funn

I dette delkapitlet har jeg tatt for meg noen av mulighetene bøkene *Telle-boka* og *Odd er et egg* gir for samtale. Videre har jeg sett på hvilke tema som var dominerende blant elevuttalelsene ved å analysere representative utdrag fra transkripsjonene og dermed dratt frem gjentakende temaer i samtalen. Jeg har fokusert analysen rundt elevuttalelsene, da jeg hovedsakelig undersøker elevmuntligheten, men har også sett på samtalemønster mellom lærer og elever. Jeg fant ut at elevuttalelsene under høytlesingen av *Telle-boka* hovedsakelig var knyttet til metaspråklig samtale om rim og utfylling av tomrom i teksten. Under høytlesingen av *Odd er et egg* var elevuttalelsene mer variable, men jeg har valgt å trekke frem beskrivelser og uttalelser knyttet til følelser som sentrale under samtalen. Beskrivelser var også noe læreren trakk frem som sentralt under intervjuet, der hun også nevnte sin opplevelse av at elevene pratet mye mer enn hun forventet, i den grad at dette nesten ble vanskelig. Jeg har tolket dette som at føringen om å komme gjennom boka kan ha virket begrensende på samtalen og at samtalen nettopp kunne vært utvidet dersom man fokuserte på en mindre del av boka.

4.2.2 Lærers forberedelse til lesing påvirker elevmuntligheten

For å modellere leseflyt under høytlesingen og bringe teksten inn i klasserommet bør læreren forberede seg til lesingen ved å lese gjennom teksten på forhånd (Fisher et al., 2004, s. 11; Hoem, 2020, s. 2). At læreren forberedte seg til høytlesingen av *Odd er et egg* var et av grepene for å øke elevdeltakelse i den litterære samtalen. Før høytlesingen av *Telle-boka* ba jeg læreren eksplisitt om å ha en lav grad av forberedelse. Dette fordi jeg ønsket en situasjon så nært klasserommets virkelighet som mulig, der jeg tidligere hadde observert at høytlesingen ofte var spontan. Som nevnt i forrige delkapittel fant jeg et gjentakende samtalemønster gjennom analyse, noe som kan tyde på at læreren allikevel hadde en godt innarbeidet rutine i å verdsette elevsvarene og skape samtale av dette. Når læreren gjør grep i samtalen som opptak og verdsetting av elevsvar engasjerer dette elevene til samtale. Dette tyder på at lærerens høytlesingsrutiner til en viss grad erstatter forberedelse, fordi det allikevel skapes samtale rundt teksten. Jeg vil imidlertid trekke frem et eksempel fra høytlesingen av

Telle-boka der lærers manglende forberedelse kom til uttrykk. Figur 7 viser oppslaget som ble snakket om i eksempel 6.



Figur 7: Oppslag fra *Telle-boka* om telling av hester (Egner, 1976, s. 6-7)

Lærer: [...] *Så kom det en bondemann ganske alene og hentet den ene. Når du har tre og tar en i fra, hvor mange blir det tilbake da?*

Flere elever: fem

Flere elever: to

Lærer: her må vi tenke, nå skal vi ikke telle med de andre dyrene ser jeg, vi skal begynne på nytt å telle

Nora: ti! Det blir ti! Det blir ti!

Lærer: nei nå har vi ingen dyr faktisk når vi begynner å telle her. *Så mange hester gikk opp i fjellet, så nå kan du telle.* Hvor mange var det?

Flere elever: en, to, tre

Lærer: ja på alle sidene her, hvor mange hester er det?

Flere elever: en, to, tre, fire, fem, seks, seks

Lærer: seks? Okei

Kristian: jeg visste det. Seks så er det [uklar mumling]

[Lærer leser teksten for å finne ut om det er korrekt]

Lærer: ehh, ja. Vi skal visst telle en, to, tre. Skal vi se..

[Kort pause grunnet andre årsaker]

Lærer: så, vi må visst bare se på en side av gangen, men jeg får ikke til å bøye boka, ser dere. Da tror jeg den blir ødelagt. Hvis jeg holder her [over den ene siden] så teller vi her.

Flere elever: en, to, tre

Lærer: så det er tre hester i fjellet, ser dere det?

Elev: jaaa

Lærer: ja, og så må vi høre godt etter, for nå kommer det et rim

Lærer: *så kom det en bondemann ganske alene og hentet den ene. Når du har tre og tar en i fra/*

Nora: blir det..

Flere elever: tooo

Eksempel 6: Læreren leser fra *Telle-boka*

I eksempel 6 starter læreren med å lese et oppslag midt i boka. På forhånd har oppslagene lagt opp til at dyrene skal adderes til én total og forrige oppslag endte med åtte dyr. Når læreren nå leser i teksten at man trekker en fra tre svarer Nora at det blir ti, trolig fordi hun legger to til forrige total, som var åtte. Læreren legger så merke til at oppslaget kun handler om hestene og spør så elevene hvor mange hester det er på bildet. Elevene teller seg frem til at det er seks hester totalt på sidene, noe læreren virker usikker på. Hun leser så sidene for seg selv for å finne ut hvilket svar boka legger opp til. Læreren informerer så om at de kun skal telle hestene på den ene siden og leder elevene frem til at det er tre hester på bildet. Når elevene gir det korrekte svaret, som her er to, bekrefter læreren svaret ved å spørre hva de gjorde for å finne ut av svaret. Jeg tolker hendelsen som at lærerens mangel på forberedelse førte til forvirring når strukturen gikk fra å addere dyr til én total til å kun fokusere på hva som skjer med hestene i oppslaget. Slike avbrytelser, der leseren møter på noe uventet eller uforståelig, kan ifølge Stokke (2018, s. 243) føre til at man blir dratt ut av en fortelling man har levd seg inn i. At læreren spesifiserer at det kun skal telles hester på den ene siden for så å be elevene telle tolker jeg som at hun prøver å gå inn i fortellingen igjen.

Oppsummering av funn

I dette delkapittelet har jeg tatt for meg hvordan lærers forberedelse til høytlesing kan påvirke samtalen. Jeg har i eksempel 6 trukket frem en hendelse der lesingen ble avbrutt grunnet mangel på forberedelse og tolker dette som at forberedelse til lesing kan ha bidratt til økt muntlighet under høytlesingen av *Odd er et egg*. Dette fordi læreren var kjent med fortellingen på forhånd og på denne måten unngikk avbrytelser som kunne virke forstyrrende på både lesing og samtale.

4.2.3 Spørsmålene påvirker elevmuntligheten

For å finne ut hvordan spørsmålene kan ha påvirket elevmuntligheten under høytlesingsøktene analyserte jeg videre de ulike spørsmålene som ble stilt. Jeg deler denne kategorien inn i to ulike underkategorier, styrt av ulikhetene jeg fant gjennom analyse. Jeg skiller her mellom både åpne og lukkede spørsmål og efferente og estetiske spørsmål.

Åpne og lukkede spørsmål

Under høytlesingen av *Telle-boka* ble det stilt ett åpent spørsmål, altså et spørsmål uten fasitsvar. Dette spørsmålet ble stilt under introduksjonen av boka, der læreren etter å ha lest tittelen spurte elevene hva de trodde boka kunne handle om. Sett bort fra dette spørsmålet ble

det ellers kun stilt lukkede spørsmål, altså spørsmål der det finnes et fasitsvar som læreren allerede sitter på. Eksempler på slike spørsmål under høytlesingen av *Telle-boka* var «hva var det som rimte her?», knyttet til spesifikke rimpar i teksten og «hvor mange har vi lagt til da?», knyttet til spesifikke regnestykker i teksten.

Under høytlesingen av *Odd er et egg* ble det stilt både lukkede og åpne spørsmål, men læreren stilte vesentlig flere åpne spørsmål enn under høytlesingen av *Telle-boka*. Eksempler på lukkede spørsmål var «hvem er det som er mammaen til Odd her?», knyttet til oppslaget der både Odd og moren vises og «hva er en tevarmer?», knyttet til vokabularavklaring i førlesingsfasen. Eksempler på åpne spørsmål var «hvordan synes dere Odd ser ut her når dere ser på ansiktet hans?», knyttet til et bilde i boka av Odd (figur 5) og «hvordan er det han Odd har forandret seg i denne boka?», knyttet til siste oppslag i boka.

Efferente og estetiske spørsmål

Sett bort fra spørsmålet om hva *Telle-boka* kunne handle om var samtlige spørsmål stilt under høytlesingen efferente, altså spørsmål stilt for å sikre elevenes leseforståelse. Eksempler på slike spørsmål var «hvordan ble de fem da?», knyttet til elevenes forståelse av regneprosessen og «hva var det som rimte her?», knyttet til elevenes forståelse av rimord.

Under analysen av transkripsjoner fra høytlesing av *Odd er et egg* la jeg merke til at læreren også her ofte stilte spørsmål for å sikre elevenes forståelse av teksten. Noen av de planlagte lesestoppene var knyttet til å sikre leseforståelse, men i tillegg var efferente spørsmål noe læreren naturlig så ut til å benytte mye.

Lærer: [...] hvorfor tror dere at han pakker inn hodet sitt i håndklær og tevarmere?

Pia: det er på grunn av dem skal ikke klekke

Lærer: Nora?

Nora: fordi at hodet skal ikke klekke, klekke ut sånn at når han får en ball i hodet så klekker hodet

Lærer: okei, sånn at ikke det skal knuses ja

Eksempel 7: Efferent spørsmål til teksten

I eksempel 7 stiller læreren spørsmål knyttet til teksten hun har lest og spør elevene hvorfor de tror Odd pakker inn hodet sitt. Pia svarer, men læreren vektlegger her håndopprekning og

henvender seg derfor til Nora. Nora svarer at hun tror det er fordi hodet ikke skal klekke dersom han får en ball i hodet. Læreren gjentar ved å benytte begrepet knuse og bekrefter med dette svaret. Eksempelet viser at læreren stiller et efferent spørsmål til teksten for å sikre leseforståelsen til elevene. Jeg så i analysen flere eksempler på slike efferente spørsmål.

Lærer: hvorfor tør han Odd å sykle nå?

Elev: han er hardkokt

Lærer: fordi han er et hardkokt egg, og hva skjer med et hardkokt egg?

Elise: kan ikke knuses

Lærer: det kan ikke knuse, nei. Ser dere det? Hvor stilig han Odd ble nå når han satt seg på sykkelen

Nora: *[ler]* ja det var veldig morsomt

Eksempel 8: Efferent spørsmål til teksten

I eksempel 8 stiller læreren nok et efferent spørsmål til teksten, der Odd nå tør å sykle istedenfor å leie sykkelen. En elev svarer at det er fordi han er hardkokt, noe læreren gjentar og ber om utdypelse på hva som skjer med et hardkokt egg. Elise svarer at det ikke kan knuse og læreren gjentar også dette mens hun bekrefter at dette er korrekt. Hun retter også fokus mot bildet og betegner Odd som stilig når han sitter på sykkelen.

I eksempel 7 og 8 var utgangspunktet for samtaleplanlagte lesestopp underveis i lesingen, for å sikre at elevene forsto innholdet i teksten samt skape samtale rundt handlingen. Jeg så imidlertid under høytlesingen av *Telle-boka* at læreren hovedsakelig stilte spørsmål til teksten for å sikre elevenes leseforståelse, noe som kan tyde på at dette er en del av hennes høytlesingspraksis. I intervjuet spurte jeg henne derfor om hennes tanker rundt samtale om tekst.

Maja: men hva er dine tanker rundt samtale om tekst, er det liksom viktig for deg å kunne samtale om teksten?

Lærer : ja, absolutt, jeg tenker at det har med den forståelsen deres, og, det går jo også på det at vi, når vi snakker om teksten, så er det jo en del av deres leseforståelse, altså vi jobber jo veldig mye med at de, altså en ting er at de skal lære å lese, men vel så viktig er jo forståelsen, så når vi leser i lag og samtaler om teksten, så øver vi jo leseforståelse mer enn, altså, vi har jo, jeg gjør jo stadig vekk klar ulike oppgaver, altså sånn leseforståelser, oppgaver vi gjør på stasjoner, men det er jo veldig mye sånn her: les en setning og trekk strek til riktig bilde, altså for eksempel, eller tegn etter instruksjoner, men det er jo, det er jo bare en sånn her akkurat kode enkle biter av en setning på en måte, det, eh, den her forståelsen de får med å lese en lengre tekst den er jo, ja, mye viktigere. Det trenger dem jo selv også, og vi modellerer jo hvordan de selv skal lese bøker en dag

Eksempel 9: Intervjuutdrag omhandlet samtale om tekst

I intervjuutdraget trekker læreren frem leseforståelse som årsaken til at samtale om tekst er viktig. Hun fremhever at å samtale om teksten gir elevene øving i leseforståelse på en annen måte enn oppgaver der elevene skal tegne etter instruksjoner eller koble tekst til riktig bilde. I denne sammenheng nevner hun også modelleringsaspektet ved høytlesing, der elevene gjennom å samtale om tekst får trening i forståelse av lengre tekster som de kan bringe inn i egen lesing etter hvert. Jeg tolker dette som at læreren først og fremst vektlegger utviklingen av leseforståelse i hennes høytlesingspraksis, noe som samsvarer med at hun hovedsakelig stilte efferente spørsmål under høytlesingen av *Telle-boka*.

Estetiske spørsmål oppfordrer til å lage koblinger mellom teksten og livet utenfor (Cox & Many, 1992 i Fisher et al., 2004). I eksempelet under stilte læreren et planlagt spørsmål, der elevene skulle sette seg inn i Odds situasjon og forestille seg hva de hadde gjort dersom deres hode var et egg.

Lærer: hvis dere nå, alle sammen, nå vil jeg ikke at noen skal si noe helt med en gang, nå skal alle bare tenke. Hva ville dere gjort her hvis dere ehh, hadde et hode som var et egg? Ingen svarer, alle tenker.

Hva ville du gjort her hvis, hvis DITT hode var et egg?

Elev: ehm, hvis

Lærer: ikke svare enda, ingen skulle svare. La alle få lov til å tenke, så kan dere få rekke opp hånda, så skal vi få svare en og en

Nora: jeg trenger ikke tenke fordi det er så veldig

Lærer: shh, Dina?

Dina: ehm, mitt hode kan bli knust

Lærer: du ville tenkt at ditt hode kunne bli knust, ja. Kristian?

Kristian: ta på meg en sykkelhjelm

Lærer: du ville tatt på deg en sykkelhjelm hvis ditt hode var et egg? Ja, det var et spennende forslag Kristian. Petter?

Petter: jeg ville gått vekk i gymtimen og heller sitte ned på pulten og tegne

Lærer: Du ville valgt å tegne ja, istedenfor å ha gym. Anna?

Anna: Jeg ville gått under paraply [*merk: elev har lest boka før*]

Lærer: du ville brukt en paraply

Elev: brukt en paraply?

Lærer: mange forskjellige forslag her. Thomas?

Thomas: jeg ville hatt, en putehjelm

Lærer: du ville brukt en putehjelm.

Anna: en hjelm laget av puter?

Lærer: ja, er det det du tenker på?

Thomas: en hjelm bare at det er puter på

Lærer: en hjelm som har puter på seg. Ehh, ehh, Nora?

Nora: jeg ville heller gått inn på klasserommet og lekt med bamsen fordi også ble jeg redd så setter jeg meg i lyttekroken og så bygde jeg lego eller lekt med noe

Eksempel 10: Estetisk spørsmål til teksten

Eksempel 10 viser en samtale der læreren under et planlagt lesestopp stiller elevene spørsmål om hva de hadde gjort dersom deres hode var et egg. Elevene kommer med en rekke ulike forslag til hva de ville gjort i Odds situasjon og eksempel 10 viser kun et utdrag av disse. Spørsmålet krever at elevene setter seg inn i en annens situasjon og utfordres til å løse et problem. Dette krever at de benytter egne erfaringer, der Kristian eksempelvis forteller at han

ville benyttet en sykkelhjelme, trolig fordi han har kunnskap om at en hjelme har en beskyttende funksjon rundt hodet. Fordi spørsmålet lar elevene interagere med teksten og skape koblinger til eget liv er dette et estetisk spørsmål (Cox & Many, 1992 i Fisher et al., 2004).

Oppsummering av funn

Spørsmålene som stilles under en litterær samtale kan ha stor betydning for samtalen. Læreren kan ved å planlegge spørsmål til en viss grad styre samtalen rundt det hen ønsker å ta opp. Spørsmålene stilt under høytlesingen av *Odd er et egg* var en blanding av efferente og estetiske, noe som trolig i større grad stimulerte til samtale enn under høytlesing av *Telleboka*, der spørsmålene nesten utelukkende var efferente og knyttet til forståelse. Det ble også stilt langt flere åpne spørsmål under høytlesingen av *Odd er et egg*, noe som kan tyde på at også denne type spørsmål påvirket elevmuntligheten.

4.2.4 Revideringer underveis påvirker elevmuntligheten

I de hittil presenterte eksemplene er det ofte de samme elevene som deltar i samtalen. Lise, Nora, Anna og Elise er særlig aktive. I tillegg ble elevene etter hvert urolige når de var plassert i lyttekroken. Derfor gjorde vi noen grep mellom de to planlagte høytlesingssekvensene.

Læreren startet i den første sekvensen på eget initiativ med noe hun kaller *tenkepauser* ved å si «[...] nå vil jeg ikke at noen skal si noe helt med en gang, nå skal alle bare tenke [...]» (eksempel 10). Deretter fikk elevene tid til å tenke før de svarte på de fleste spørsmålene. Etter denne første høytlesingssekvensen av *Odd er et egg* tok jeg opp med læreren at dette så ut til å inkludere flere elever i den litterære samtalen og forhindre at det kun var et fåtall elever som responderte til spørsmålene. Derfor videreførte vi tenkepauser inn i den neste høytlesingssekvensen.

I tillegg valgte vi gjennom samtale mellom de to sekvensene å prøve ut kun håndopprekning. Dette for å få med også de mindre muntlige aktive elevene i samtalen. Etter innføring av tenkepauser samt fokus på håndopprekning observerte jeg at flere av elevene deltok i samtalen. Dette kan tyde på at tenkepauser og tildeling av ordet gjorde at flere elever fikk slippe til i samtalen og hadde noe å bidra med fordi de hadde fått tid til å tenke.

4.3 Oppsummering av funn

Gjennom en enkel kvantitativ analyse fant jeg ut at elevmuntligheten, i form av prosentandel av elevuttalelser fra transkripsjonene, økte fra 25,59 % under høytlesingen av *Telle-boka*, til 37,17 % under høytlesingen av *Odd er et egg*. I analysen av de fire hovedkodene la jeg også merke til at elevuttalelsene under høytlesingen av *Odd er et egg* for det meste var vesentlig lengre enn under høytlesingen av *Telle-boka*, der uttalelsene ofte var korte utfyllinger av tomrom i boka. Dette la føringen for videre analyse, der jeg ønsket å finne ut hva samtalene omhandlet samt hvilke elementer i høytlesingsøkta som kan ha bidratt til økning av elevmuntlighet.

Videre har jeg analysert hvordan bokvalg, lærers forberedelse til høytlesing, ulike spørsmål og revidering underveis kan ha påvirket elevmuntligheten. Analyse av bokvalg var knyttet til bøkens muligheter for samtale samt hvilke tema som var dominerende under samtalene. Jeg fant her ut at begge bøkene ved planlegging kunne benyttes til litterære samtaler fordi spørsmål i stor grad styrer samtalen, men at *Odd er et egg* bedre la til rette for lesestopp knyttet til dypere temaer. Analysen av elevuttalelsene under høytlesingen av *Telle-boka* viste at elevmuntligheten hovedsakelig var knyttet til metaspråklig samtale om rim og utfylling av tomrom i teksten. Elevuttalelsene under høytlesingen av *Odd er et egg* var mer variable, men beskrivelser og uttalelser omhandlet følelser viste seg sentrale gjennom analyse.

Gjennom analyse av datamaterialet fant jeg et gjentakende samtalemønster, der lærers spørsmål ga elevrespons som ble gjentatt og utvidet av læreren som samtidig ba om utdypelse eller bekreftelse. Elevens utdypelse ble ofte tatt opp igjen av læreren, som ofte utvidet med korrekte begreper.

Under analyse av lærers forberedelse til høytlesing fant jeg ut at lærerens mangel på forberedelse under høytlesingen av *Telle-boka* førte til avbrudd under lesing og dermed også den litterære samtalen. Forberedelse til lesingen ga færre avbrytelser og bedre leseflyt, noe som kan ha bidratt til økt elevmuntlighet i den litterære samtalen.

Analyse av spørsmålene stilt under høytlesingsøkterne viste at det nesten utelukkende ble stilt efferente spørsmål under høytlesing av *Telle-boka*, mens det under høytlesingen av *Odd er et egg* ble stilt både efferente og estetiske spørsmål.

Analyse av revideringer gjort underveis viste at innføring av tenkepauser, økt fokus på håndopprekning og endring av plassering fra lyttekrok til stolsirkel ga muntlig deltakelse fra flere elever.

5 Diskusjon av sentrale funn

I dette kapittelet diskuterer jeg funn fra foregående analysekapittel. Diskusjonen struktureres etter studiens forskningsspørsmål. Innledningsvis vil jeg presentere funnet knyttet til forskningsspørsmålet «*hva skjer med elevmuntligheten når den litterære samtalen er planlagt?*». Videre tar jeg for meg funnene knyttet til forskningsspørsmålet «*hvilke elementer ved planleggingen bidrar til økt elevmuntlighet?*». Her vil jeg drøfte mulige forklaringer på endring i elevmuntlighet under fra uplanlagt til planlagt høytlesing. Avslutningsvis retter jeg meg mot problemstillingen når jeg drøfter hvordan den planlagte litterære samtalen fungerte som dialogisk rom.

5.1 Elevmuntligheten øker når den litterære samtalen er planlagt

Ved å observere to høytlesingsøkter, der én var planlagt og én ikke, ønsket jeg å se om elevmuntligheten i form av elevuttalelser økte. I teoridelen avgrenset jeg muntlighetsbegrepet til å omhandle muntlighet i undervisningen, der målet med å øke muntligheten var å gi elevene trening i muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012, s. 37). Gjennom en enkel kvantitativ analyse av transkripsjonene fra høytlesingsøktene fant jeg ut at prosentandelen av elevmuntlighet under høytlesingen hadde økt fra 25,59 % på dag 1 til 37,17 % på dag 2. Det kan være mangfoldige forklaringer på den økte frekvensen av elevuttalelser fra høytlesingen av *Telle-boka* til høytlesingen av *Odd er et egg*. Faktorer som elevenes dagsform og pratevilje eller interesse i teksten som blir lest kan alle påvirke antall elevuttalelser. I mitt forskningsprosjekt har jeg imidlertid hatt som mål å se hvordan planlegging av litterær samtale påvirket elevmuntligheten. Siden planleggingen var en del av mitt masterprosjekt, var den nøye og tidkrevende. Slik nøye planlegging passer sjeldent inn i en travel lærerhverdag. Derfor ønsker jeg videre å fokusere på fire elementer jeg gjennom analyse har sett kan ha bidratt til økningen i elevmuntlighet. Disse er bokvalg, lærerens forberedelse til lesing, forhåndsplanlagte spørsmål til boka samt endringene som ble utført underveis.

5.2 Elementer i planleggingen bidrar til økt elevmuntlighet

5.2.1 Bokvalget påvirker elevmuntligheten

En mulig forklaring på den økte elevmuntligheten under høytlesingen av *Odd er et egg* er valget av tekst. Sammenliknet viser analysen at *Telle-boka* gir en god inngang for å samtale om ulike regneprosesser, ulike dyr eller rim. *Odd er et egg* gir mulighet til det man kan kalle dypere samtale. Dette kan ha bidratt til økt prosentandel av elevmuntlighet, da bøkene også så ut til å påvirke lengden på elevuttalelsene.

Gjennom boka følger vi Odd gjennom en reise på følelsesspekteret, fra ensom og redd til modig og forelsket. Hovedkarakterene er jevnaldrende med elevene, noe som kan gjøre det lettere for dem å sette seg inn i fortellingen ved at de identifiserer seg med Odd. Dette kan sees i sammenheng med det Andersen (2011) skriver om skjønnlitteratur i skolen. Han mener at elevene ved å lese og lytte til høytlesing av skjønnlitteratur kan få innblikk i andres virkelighet og dermed trening med å sette seg inn i andres situasjon. På denne måten kan skjønnlitteraturen gi trening i emosjonelle ferdigheter og spille en rolle i utviklingen av empati (Andersen, 2011, s. 19-20). Trelease og Cyndi (2019, s. 159) underbygger dette ved å si at utviklingen av emosjonell intelligens kan skje gjennom å lese tekster om andres livserfaring. I eksempel 4 presenterte jeg et utdrag fra samtalen der elevene bemerker at det er slemt at de andre synes han er rar og forsvarer han ved å si at medelevene er de som er rare. Dette kan sees på som at elevene gjennom høytlesingen klarer å sette seg inn i Odds situasjon og får øvelse i sine emosjonelle ferdigheter.

Selv om teksten i seg selv kan gi åpenbare temaer for samtale kan man velge ut hva man vil sette søkelys på i den litterære samtalen ved å planlegge spørsmål på forhånd (Hoem, 2020). Slik kan man vektlegge de temaene man ønsker å ta opp og delvis styre samtalen.

5.2.2 Spørsmålene påvirker elevmuntligheten

En annen mulig forklaring på den økte elevmuntligheten under høytlesingen av *Odd er et egg* er at spørsmålene var nøye gjennomtenkte og direkte knyttet til innholdet i boka. Spørsmålene som stilles i den litterære samtalen har mye å si for retningen samtalen tar og hvilket læringsutbytte elevene får ut av høytlesingen (Hoem, 2020). Under høytlesingen av *Odd er et egg* ble det stilt både efferente og estetiske spørsmål til teksten. Ottesen og Tysvær (2020) fremhever at det er lærerens oppgave å legge til rette for at elevene opplever tekstmøtet som

relevant. Ved å stille estetiske spørsmål som kobler teksten opp til elevenes hverdagserfaringer stiller elevene med grunnlag for å bidra i samtalen og kan dermed føle at deres stemme blir tatt på alvor (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 72-73). På denne måten åpnes det et dialogisk rom der det er plass til flere elevbidrag, fordi elevene har ulike erfaringer. I analysen så jeg flere eksempler på at elevene bygget videre på hverandres utspill, noe som kan tyde på at estetiske spørsmål kan føre til en mer fruktbar samtale, med færre IRE-pregede samtalestrukturer. Et funn fra analysen knyttet til spørsmål var at læreren benyttet seg mye av efferente spørsmål knyttet til elevenes forståelse av teksten, særlig var dette tydelig under høytlesingen av *Telle-boka*. Dette samsvarer med det Hoem skriver, om at samtaler rundt høytlesing i norske klasserom først og fremst dreier seg om forståelse av vokabular og tekst. Videre sier hun at dette nødvendigvis ikke er med på å fremme refleksjon hos elevene (Hoem i Rongved, 2020). Slike efferente spørsmål (Cox & Many, 1992 i Fisher et al., 2004) kan imidlertid være viktige for å sikre at elevene forstår handlingen og være en forutsetning for deres deltakelse i den litterære samtalen. Birkeland og Mjør (2012, s. 171) underbygger dette og skriver at det kan være et poeng å sikre en fellesforståelse under lesinga gjennom samtale. Det kan derfor være hensiktsmessig å sørge for en balanse mellom efferente og estetiske spørsmål. På denne måten kan man sørge for at elevene forstår handlingen, samtidig som de blir utfordret til å tenke utenfor selve teksten og delta i diskusjoner. Balansen mellom efferente og estetiske spørsmål kan derfor være en mulig forklaring på den økte frekvensen av elevuttalelser under høytlesingen av *Odd er et egg*.

Et annet skille mellom spørsmål som viste seg betydningsfullt i analysen var åpne og lukkede spørsmål. I analysen av spørsmålene stilt til *Telle-boka* fant jeg at kun ett av spørsmålene var åpent eller autentisk, mens resten av spørsmålene var lukkede. Dette samsvarer med det Nystrand og Gamoran (1997, s. 72) skriver, om at lærere mesteparten av tiden stiller lukkede spørsmål. Under høytlesingen av *Odd er et egg* ble det stilt langt flere åpne, men også en del lukkede spørsmål. Dette kan være en mulig årsak til økt elevmuntlighet, da Nystrand og Gamoran (1997, s. 72) hevder at autentisk samtale kun blir skapt av autentiske eller åpne spørsmål og at det igjen kun er autentisk samtale som engasjerer elevene. På den andre siden mener Andersson-Bakken (2015, s. 295) at det bør være en balanse mellom åpne og lukkede spørsmål i en litterær samtale, da det er nødvendig for elevene å forstå teksten for å kunne reflektere over den. Slikt sett kan balansen av spørsmål under høytlesingen av *Odd er et egg*

ha hatt innvirkning på muntligheten ved å sikre elevenes forståelse ved hjelp av lukkede spørsmål, slik at de videre kunne reflektere rundt de åpne spørsmålene.

5.2.3 Lærers forberedelse til lesing påvirker elevmuntligheten

En tredje mulig forklaring på at elevmuntligheten økte under høytlesing av *Odd er et egg* er at læreren hadde forberedt seg ved å lese gjennom boka og spørsmålene som skulle stilles på forhånd. Når læreren har sett gjennom og øvd på lesingen i forkant blir leseflyten bedre og læreren kan lettere variere intonasjon og stemmebruk for å la elevene leve seg inn i teksten. Modellering av lesing er ifølge Lorentzen (2009, s. 256) en sentral årsak til høytlesing.

Under høytlesing av *Telle-boka* ble mangel på forberedelse synliggjort gjennom lærerens usikkerhet rundt hvilke hester som skulle telles (eksempel 7). Når læreren snubler i teksten, kan dette være forstyrrende for leseflyten og dermed lærerens modellering av dette. I tillegg kan avbrytelser ifølge Stokke (2018, s. 243) gjøre at man som leser blir dratt ut av en fortelling man potensielt har levd seg inn i. Lesing av teksten på forhånd er et grep man kan for å bli kjent med tekstens fremgang og språk, slik at man bedre kan modellere leseflyt for elevene (Fisher et al., 2004, s. 12) og forhindre at de blir dratt ut av et tekstunivers de har levd seg inn i (Stokke, 2018, s. 243). Samtidig er lærerhverdagen travel og nøye forberedelse til høytlesing lar seg ikke alltid gjøre. Etter hvert som man får øvelse i å lese høyt blir man imidlertid en dyktigere høytleser, som ikke nødvendigvis behøver å planlegge enhver høytlesing like grundig for at den skal være av høy kvalitet. Å gjøre seg kjent med teksten på forhånd er imidlertid et grep som kan tas for å bringe teksten inn i klasserommet (Hoem, 2020).

5.2.4 Revideringer underveis påvirker elevmuntligheten

En fjerde mulig forklaring av den økte elevmuntligheten under høytlesingen av *Odd er et egg* er revideringer gjort underveis. Endringene som ble gjort mellom første og andre høytlesingssekvens var knyttet til plassering, eksplisitt ønske om håndsopprekning og videreføring av tenkepauser.

I alle klasserom finner vi elever som er mer eller mindre ivrige muntlige deltakere. Under første høytlesingssekvens av boka *Odd er et egg* var elevene plassert i lyttekroken. Her observerte jeg at et fåtall elever plassert fremst aktivt deltok i samtalen, mens de som satt bak deltok mindre. Jeg observerte også ved flere anledninger at de aktive elevene tok ordet, uten å

legge merke til at elevene bak rakk opp hånda for å svare. Elever som tar ordet uten tillatelse eller foran andre betegner Matre (2009, s. 215) som turn sharks. Andre elever kan foretrekke å innta en mer passiv rolle i samtale (Matre, 2009, s. 217), men for at også disse elevene skal få øvd sine muntlige ferdigheter må det gis rom til og oppfordres til at alle kan delta i samtalen. Mellom første og andre høytlesingssekvens av *Odd er et egg* ble jeg og læreren enige om å endre plassering fra lytttekroken til en sirkel av stoler bakerst i klasserommet. Vi ønsket også å videreføre det læreren kalte tenkepauser, der hun eksplisitt ba elevene om å tenke før de svarte på enkelte spørsmål. I andre høytlesingssekvens ba også læreren elevene om å rekke opp hånda dersom de ville svare. Disse valgene ble gjort for å gi plass til at flere elever aktivt kunne delta i samtalen.

Plassering kan ifølge Cazden (1988, s. 59) ha mye å si for samtalsgang og hun fremhever at plassering i sirkel kan føre til en mer flytende samtale, uten behov for konstante føringer fra læreren. Dette samsvarer godt med det jeg observerte under den andre høytlesingssekvensen av *Odd er et egg*, der jeg opplevde at elevene bygde mer på hverandres innspill enn da de var plassert i lytttekroken. Skaftun og Wagner (2019, s. 13) underbygger dette og foreslår sirkeltid som et rom for muntlighet. I deres studie fant de imidlertid at samlingsstunden kun gikk til instruksjoner for videre aktivitet eller lek med språk. Dersom man benytter tid i sirkel til arbeid med fag, slik som litterære samtaler, kan plasseringen føre til økt muntlighet av kvalitet.

På eget initiativ innførte læreren under den første høytlesingssekvensen av *Odd er et egg* det hun kalte tenkepauser. På bakgrunn av at kun et fåtall elever deltok i samtalen uttrykte hun eksplisitt at elevene skulle tenke før de fikk svare på spørsmålene. Videreføring av tenkepauser og økt fokus på håndopprekning førte til at flere elever deltok i samtalen under den andre høytlesingssekvensen. Dette finner vi igjen hos Rowe (1986), der hun fant ut at å utvide ventetiden både etter stilt spørsmål og etter at elevresponsen var gitt førte til lengre og mer logiske elevsvar samt at flere elever deltok i samtalen. Økt ventetid i form av tenkepauser samt rom for flere deltakere ved å kontrollere ordet kan være en forklaring på økning i antall elevdeltakere i samtalen og total økning i elevuttalelser.

5.3 Den litterære samtalen som dialogisk rom

Et av utgangspunktene for studien var at Skaftun et al. (2021) foreslår litterære samtaler som dialogisk rom. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan en planlagt litterær samtale fungerte som dialogisk rom i en førsteklasse, ved å se om elevmuntligheten økte ved planlegging. Målet med å åpne et dialogisk rom ble her å øke muntligheten i undervisningen for å gi elevene trening i deres muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012, s. 37).

På den ene siden fungerer den planlagte litterære samtalen som et dialogisk rom fordi en nøye utvalgt tekst med tilhørende spørsmål gir elevene noe å snakke om og legger til rette for samtale, noe som samsvarer med det Wegerif (2007) skriver om åpningen av dialogiske rom. Tekstvalget viser seg gjennom min analyse viktig for samtalens potensiale, der jeg fant at boka *Odd er et egg* gir flere og dypere samtaletemaer enn *Telle-boka*, men den litterære samtalen skapes ikke automatisk. Målet i en litterær samtale er ifølge Solstad (2011) å rette elevenes blikk mot noe spesifikt i teksten. Dette kan gjøres ved hjelp av forhåndsstilte spørsmål. Når læreren stiller spørsmål til tekst eller bilder i boka, for eksempel «hvordan synes dere han Odd ser ut her?», gir hun elevene noe å snakke om og rom for å dele egne meninger, noe som kan sees på som at hun åpner dialogiske rom (Wegerif, 2007). Da får elevene *mulighet til å snakke og uttrykke sine egne idéer* rundt spørsmålet som er stilt. Dette er de to første betingelsene Segal og Lefstein (2016) presenterer for å realisere elevstemmen. Den fjerde betingelsen handler om at elevens innspill må følges opp av lærer eller medelev. Dette kan knyttes opp til det gjentakende samtalemønsteret jeg fant, der læreren for det meste følger opp elevstemmene.

Den tredje betingelsen presentert av Segal og Lefstein (2016), at elevene må få snakke *på egne premisser*, kan imidlertid diskuteres dersom samtalen blir *for* styrt. Planlagte lesestopp kan i verste fall legge en demper på samtalen. Wegerif (2007) vektlegger at det bør være rom for at elevene også kan uttrykke sine egne kreative ideer som ikke nødvendigvis befinner seg innenfor den tenkte sonen. Dersom man legger for mye vekt på at alt skal gå som planlagt kan man risikere at man ikke gir rom for ideer som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til det læreren spør om. Et eksempel på dette er når læreren under intervjuet nevnte læreren at de snakket så mye at det nesten ble vanskelig (eksempel 5). Dette har jeg tolket som at hun følte hun måtte begrense elevene i samtalen. En årsak til dette kan være at vi på forhånd hadde bestemt at vi skulle komme gjennom boka i løpet av dagen grunnet utsettelse og usikkerhet

rundt smittesituasjon, altså at planleggingen la overordnede føringer. Selv om man har valgt ut hva man skal snakke om på forhånd er det også viktig å være åpen for elevenes innspill til teksten. Da kan både lærer og elever lære noe nytt samtidig som elevene får muntlig trening gjennom å uttrykke egne meninger. Et eksempel på dette var da samtalen om hvem som liker honning rundt figur 6, som endte med at en elev kunne informere resten av elevgruppa om at honning er laget av blomsternektar. Slik kan elevenes iboende nysgjerrighet føre til lærerike samtaler som læreren ikke har tenkt på i forkant og det skapes dermed et dialogisk rom der det tilrettelegges for meninger både «innenfor» og «utenfor» den planlagte samtalen.

Dersom planleggingen blir for styrende kan det også gå ut over underholdningsaspektet ved høytlesing. Underholdning er et viktig aspekt ved høytlesingen, og kan føre til at elevene får økt leseglede og lese lyst (Trelease & Cyndi, 2019). Når høytlesingen skjer uten samtale knyttet til blir imidlertid lesingen overfladisk og potensialet for læring utnyttes ikke (Håland et al., 2021). Underholdnings- og læringsaspektet ved høytlesing trenger allikevel ikke stå i konflikt med hverandre. Først og fremst må høytlesingen oppleves som en hyggelig aktivitet der læreren modellerer egen lesing og leseglede, slik at elevene får gode assosiasjoner til lesing og ønsker å lese selv. Det er derfor viktig å ikke la lesestopp og spørsmål bli for mange, da dette kan føre til at elevene opplever den litterære samtalen som en prøvesituasjon (Trelease & Cyndi, 2019, s. 158), noe som i verste fall kan drepe lesegleden.

6 Konklusjon

Bakgrunnen for studien var tre artikler der manglende muntlighet og høytlesingsens uutnyttede potensiale ble tematisert (Håland et al., 2021; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021). Mangelen på muntlighet i norskundervisningen på førstetrinn er dokumentert av Skaftun og Wagner (2019). Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som må til for at elevene skal bli fungerende samfunnsborgere, og er noe som må øves kontinuerlig gjennom skolegangen. Muntlige ferdigheter er sammen med lese- og skriveferdigheter noe norskfaget har særlig ansvar for (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5), men utviklingen de muntlige ferdighetene havner ifølge Skaftun (2020, s. 239) ofte i skyggen av lese- og skriveundervisningen. Skaftun og Wagner (2019, s. 18) anbefaler å rette blikket mot barnehagens praksis rundt muntlighet for å tette gapet mellom institusjonene. En muntlig aktivitet som forekommer mye i barnehagen er høytlesing, og daglig samvær omkring tekst anbefales (Høigård, 2019, s. 172). Høytlesing er også en sentral aktivitet i førsteklasserommet. Håland et al. (2021, s. 5) fant at over halvparten av førsteklasse lærerne i studien leste høyt i klasserommet hver eller nesten hver dag. Mesteparten av høytlesingen var imidlertid tiltenkt underholdning og ofte plassert i lunsjpausene uten samtale knyttet til lesingen (Håland et al., 2021, s. 5). Høytlesing i seg selv kan blant annet være språkstimulerende og spre leseglede, men dersom samtale knyttes til kan aktiviteten utnyttes til blant annet utvikling av literacy-ferdigheter og øving av muntlige ferdigheter. Litterære samtaler er noe Skaftun et al. (2021, s. 15) foreslår som dialogiske rom, der elevene gis noe å snakke om og kan delta med egne erfaringer (Wegerif, 2007). Dermed får de øvd sine muntlige ferdigheter fordi de har noe å bidra med i samtalen. Når man knytter samtale til høytlesingen, som allerede er en sentral aktivitet i førsteklasserommet, kan det åpnes et dialogisk rom der det gis rom for elevenes muntlighet.

Ved å ta utgangspunkt i anbefalingen til Skaftun og Wagner (2019) om å se til barnehagens praksis og forespørselen til Håland et al. (2021) om diskusjon rundt hvordan man kan legge til rette for å støtte høytlesingspraksisen til førsteklasse lærere utformet jeg problemstillingen:

Hvordan fungerer en planlagt litterær samtale som dialogisk rom i en førsteklasse og hvilke elementer i høytlesingsøkta bidrar til økt elevmuntlighet?

Formålet med studien var å gi et bidrag til forskningsfeltet ved å undersøke hvordan en planlagt litterær samtale fungerer som dialogisk rom, med mål om å øke elevmuntligheten. Jeg ønsket også å finne sentrale elementer i planleggingen som bidro til økt muntlighet. For å kunne svare på problemstillingen utformet jeg to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1 var rettet mot den litterære samtalen som dialogisk rom, der jeg spurte hva som skjer med elevmuntligheten dersom samtalen var planlagt. Studiens hovedfunn var at prosentandelen av elevmuntlighet økte fra den uplanlagte til den planlagte høytlesingsøkta. I min studie fungerte derfor den planlagte litterære samtalen som et dialogisk rom, der elevene ble gitt noe å snakke om i form av stilte spørsmål og fikk dele sine erfaringer i et dialogisk fellesskap. Allikevel så jeg at planleggingen kan ha lagt en demper på samtalen fordi den ble for styrende. Dersom den litterære samtalen skal fungere som et dialogisk rom, der målet er at elevene får uttrykke egne ideer må det også være en grad av fleksibilitet i planen. Hvis målet er å øve muntlige ferdigheter bør man derfor ha en plan for lesingen, men samtidig ha rom for å følge opp relevante elevinnspill utenfor planen.

Forskningsspørsmål 2 dreide seg om hvilke elementer i høytlesingsøkta som bidrar til økt muntlighet. Gjennom analyse fant jeg fire elementer som kan ha bidratt til at prosentandelen av elevuttalelser økte fra den uplanlagte til den planlagte høytlesingsøkta. Lærerens forberedelse viser seg viktig for å kunne modellere lesing og leseflyt, samt unngå unødvendige avbrudd i den litterære samtalen. Bokvalget viser seg viktig for temaene som tas opp i den litterære samtalen og hvilken type uttalelser elevene kommer med, men spørsmålene har også en viktig rolle i hvilken retning samtalen tar. Ved å tilpasse spørsmålene til hendelser i boka kan man i større grad styre samtalsinnhold. Revideringene som ble utført underveis i form av endring av plassering, videreføring av tenkepauser og økt vektlegging av håndsopprekning viste seg å føre til at flere elever deltok i den litterære samtalen enn før.

Svaret på problemstillingen blir derfor at den planlagte litterære samtalen fungerte som dialogisk rom, men at planleggingen også kan ha vært begrensende på elevmuntligheten. Sentrale elementer som derfor bør vektlegges i planleggingen, men ikke overstyre gjennomføringen, er å nøye velge ut tekst til formål og formulere spørsmål direkte knyttet til

teksten. I tillegg bør lærer forberede seg ved å gjøre seg kjent med teksten og være fleksibel til å gjøre endringer underveis, samt tenke på praktiske tilrettelegginger for god samtale. Slik kan den litterære samtalen fungere som et øvingsrom der elevene får trening og tilegner seg muntlige ferdigheter og literacyferdigheter.

6.1 Egne refleksjoner og implikasjon for videre forskning

Gjennom arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg lært mye nytt om elevmuntlighet og litterære samtaler. Høytlesing er noe jeg selv har møtt mye ute i skolen, både i egen skolegang og i egen praktisering. Det var derfor noe jeg var interessert i på forhånd, men hadde for lite kunnskap om. Jeg har gjennom arbeidet med masterprosjektet opparbeidet meg mye kunnskap om litterære samtaler og muntlighet i klasserommet. I egen yrkespraksis blir kunnskapen nyttig, og det er ingen tvil om at jeg kommer til å utføre mange litterære samtaler i egen klasse. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg nå blitt bedre rustet til å kunne planlegge og gjennomføre litterære samtaler for å bringe leseleden min inn i klasserommet. Jeg håper at det jeg har funnet ut gjennom denne studien også kan hjelpe andre lærere i deres planlegging av litterære samtaler.

I førsteklassen der jeg utførte mitt forskningsprosjekt var lærer og elever vant til høytlesing samt at læreren betegner elevene som en muntlig gjeng. Dette kan ha hatt innvirkning på hvilke funn jeg har kommet frem til. Det kunne videre vært interessant å prøve et liknende undervisningsopplegg i en klasse der lærer og elever ikke er vant til høytlesing, for å se om dette hadde gitt andre resultater.

Et funn fra analysen var at samtalemønsteret viste likheter under begge høytlesingsøkter. Det kunne videre vært interessant å gå nærmere inn på hvordan disse samtaletrekkene, som ser ut til å ligge i lærerens høytlesingspraksis, hjelper eller begrenser den litterære samtalen.

Samtalemønsteret viste en tydelig IRE-struktur, samtidig som jeg så at det var rom til at elevene kunne bygge på hverandres innspill. I videre forskning kunne det vært spennende å utforske hvordan man kan legge til rette for at elevene i større grad bygger på hverandres innspill i den litterære samtalen.

Referanseliste

Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Oslo: Gyldendal.

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren: Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(2), 15-22. Hentet fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington D.C., USA: The National Institute of Education. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/309397770_Becoming_a_nation_of_readers_The_report_of_the_Commission_on_Reading

Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (s. 7-15). London, England: Routledge.

Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Cazden, C. B. (1988). Variations in Lesson Structure. I C. B. Cazden (Red.), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (s. 53-77). Portsmouth, USA: Heinemann. Hentet fra <https://people.wou.edu/~girodm/library/cazden.pdf>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 utg.). London, England: Routledge.

- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Egner, T. (1976). *Telle-boka*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? . *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
<https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoem, T. F. (2020). *Hvordan planlegge for høytlesing?* . Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/hefte-hvordan-planlegge-hoytlesing>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early childhood education journal*, 49(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, T. (1992). *Mummitrollet og vennene hans* (H. Hagerup, Overs.). Oslo: Carlsen forlag.

- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper 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). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1- Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2 utg., s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra www.kunnskapssenter.no
- Lorentzen, R. T. (2009). Første leseopplæring i skolen. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk - ei grunnbok* (3 utg., s. 248-261). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2009). Klassesamtale. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk - ei grunnbok* (3 utg., s. 211-220). Oslo: Universitetsforlaget.

- Melby-Lervåg, M. (2017, 4. januar). Tyve gode bøker til språkstimulering for 3-6 åringer [Blogginlegg] Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/tyve-gode-boker-til-sprakstimulering-for-3-6-aringer/>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York, USA: Routledge.
- Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (Red.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (s. 1-29). New York, USA: Teachers College Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (Red.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (s. 30-74). New York, USA: Teachers College Press.
- OECD. (2016). PISA 2018: Draft analytical frameworks. Hentet 30.11.21 fra <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2020). Bildeboken Fy Katte! - en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn: Forskning om barn og barndom i norden*, 38(4), 69-84. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rongved, E. (2020, 28. august). Slik kan elever og lærere få mer utbytte av høytlesingen. Hentet fra <https://forskning.no/partner-pedagogikk-skole-og-utdanning/slik-kan-elever-og-laerer-fa-mer-utbytte-av-hoytlesingen/1730960>
- Rongved, E. (2021, 15. mai). Foreldres leseglede kan utligne sosiale forskjeller. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-boker-fritid/foreldres-leseglede-kan-utligne-sosiale-forskjeller/1854174>
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory* (416). Hentet fra https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>

- Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-educational studies in language and literature*, 16, 1-19. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238-258. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-educational studies in language and literature*, 19, 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skaftun, A., Wagner, Å. K. H. & Nygård, A. (2021). Dialogic space in Norwegian early-years literacy education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 92-118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen - en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21(4), 360-407. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 239-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Trelease, J. & Cyndi, G. (2019). *Jim Trelease's Read-aloud Handbook* (8 utg.). New York, USA: Penguin Putnam Inc.
- Ulland, G. & Håland, A. (2014). Litteraturredidaktikk - en introduksjon. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 241-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (u.å.). Literacy. Hentet fra <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71142-3>
- Yeboah, D. A. (2002). Enchancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Yin, R. K. (2012). Case study methods. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA Handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 141-155). Washington D.C., USA: American Psychological Association.

Figur og tabell

Tabell 1: Transkriberingsnøkkel

Transkripsjonstegn	Eksempel fra transkripsjon	Forklaring
Store bokstaver i teksten	TO	Uttalelse med trykk
Tekst i kursiv	<i>En hane ut i verden dro, den traff en gås, så var de</i>	Læreren leser tekst fra bok
Tekst i kursiv, satt i klammer	<i>[uklar mumling]</i>	Transkripsjonsnotater for forklaring av kontekst/hendelse
Tekst i klammer	[noen av tekstene]	Spesifisering av mening med tekst
Tre prikker i klammer	[...]	Deler av teksten er fjernet
Tre prikker på slutten av setning	<i>den traff en gås, så var de</i> ...	Synliggjøring av tomrom i teksten
Tankestrek i setning	det når det er kokt også liker jeg når det, når det /	Avbrytelse i elev/læreruttalelse

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

07.05.2022, 14:32

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

224914

Prosjektittel

Masteroppgave begynneropplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Florian Hiss, florian.hiss@uit.no, tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maja Olsen Hagerupsen, mha470@uit.no, tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

16.09.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

02.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 02.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en

frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Høytlesing for økt muntlighet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva høytlesing kan gjøre med muntligheten i et klasserom. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student på grunnskolelærerutdanninga ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hva som skjer med muntligheten i klasserommet når man nøye planlegger høytlesingsøkter. Disse høytlesingsøktene vil planlegges og gjennomføres i samarbeid med deg. Under disse høytlesingsøktene vil jeg ta lydopptak og observere i klasserommet med målet om å utvikle egen kompetanse og gi et bidrag på forskningsfeltet. I etterkant av utførelsen ønsker jeg å utføre et uformelt intervju med deg for å høre dine tanker rundt prosjektet samt dele erfaringer fra samarbeidet.

Bakgrunnen for masterprosjektet er forskning som viser at muntligheten i norske klasserom er lav og at høytlesing ofte brukes for underholdningen sin del. Jeg ønsker derfor å planlegge høytlesing for å se hva som skjer med muntligheten i klasserommet. På forhånd vil jeg besøke klassen slik at elevene får bli kjent med meg i forkant av selve gjennomføringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet vil jeg ta lydopptak av høytlesingsøkter som vi planlegger og utfører sammen. I tillegg ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuet som gjennomføres i etterkant. Formålet med å ta opp lyd er å fange opp alt som skjer underveis, og dette vil sammen med annet datamateriale danne grunnlag for masteroppgaven min. Lydopptakene vil skrives om til tekst, og det vil ikke være mulig å identifisere deg i denne teksten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kommer til å bli informert om når det skal tas lydopptak, og får da anledning til å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dataene som samles inn vil oppbevares i UiTs foretrukne skylagringstjeneste med tofaktorautentisering, der kun student og veiledere har tilgang. Ved transkribering av lydfiler vil navn og andre sensitive opplysninger erstattes med kode eller anonymiseres. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og navnet på skolen vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alt av innsamlet datamateriale (lyddopptak, notater og andre opplysninger) vil slettes når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Kontaktinfo veiledere

- Hovedveileder
Florian Hiss, førsteamanuensis, institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Epost: florian.hiss@uit.no
- Biveileder
Sidsel Boldermo, universitetslektor i pedagogikk, institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Epost: sidsel.boldermo@uit.no

Kontaktinfo student

- Maja Olsen Hagerupsen
Epost: mha470@uit.no
- UiTs personvernombud Joakim Bakkevoll
Epost: personvernombud@uit.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maja Olsen Hagerupsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Høytlesing for økt muntlighet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et intervju der det vil tas opp lyd
- Å utføre undervisning der det vil tas opp lyd

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

(Signert av deltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Høytlesing for økt muntlighet”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva høytlesing kan gjøre med muntligheten i et klasserom. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og barnet ditt.

Formål

Jeg er student på grunnskolelærerutdanninga ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hva som skjer med muntligheten i klasserommet når man nøye planlegger høytlesingsøkter. Disse høytlesingsøktene vil planlegges og gjennomføres i samarbeid med kontaktlæreren i klassen. Under disse høytlesingsøktene vil jeg ta lydopptak og observere i klasserommet med målet om å utvikle egen kompetanse og gi et bidrag på forskningsfeltet.

Bakgrunnen for masterprosjektet er forskning som viser at muntligheten i norske klasserom er lav og at høytlesing ofte brukes for underholdningen sin del. Jeg ønsker derfor å planlegge høytlesing for å se hva som skjer med muntligheten i klasserommet. På forhånd vil jeg besøke klassen slik at elevene får bli kjent med meg i forkant av selve gjennomføringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi barnet ditt er elev i (*kontaktlærers navn*)s klasse, og hen ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å la ditt barn delta i prosjektet vil jeg ta lydopptak av høytlesingsøkter som planlegges og gjennomføres av meg og kontaktlærer. Formålet med å ta opp lyd er å fange opp alt som skjer underveis i høytlesingsøktene, og dette vil sammen med annet datamateriale danne grunnlag for masteroppgaven min. Lydopptakene vil skrives om til tekst, og det vil ikke være mulig å identifisere ditt barn i denne teksten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du eller barnet når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Elevene kommer til å bli informert om når det skal tas lydopptak av undervisningen, og får da anledning til å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dataene som samles inn vil oppbevares i UiTs foretrukne skylagringstjeneste med tofaktorautentisering, der kun student og veiledere har tilgang. Ved transkribering av lydfiler vil navn og andre sensitive opplysninger erstattes med kode eller anonymiseres. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og navnet på skolen vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alt av innsamlet datamateriale (lyddopptak, notater og andre opplysninger) vil slettes når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Kontaktinfo veiledere

- Hovedveileder
Florian Hiss, førsteamanuensis, institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Epost: florian.hiss@uit.no
- Biveileder
Sidsel Boldermo, universitetslektor i pedagogikk, institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Epost: sidsel.boldermo@uit.no

Kontaktinfo student

- Maja Olsen Hagerupsen
Epost: mha470@uit.no
- UiTs personvernombud Joakim Bakkevoll
Epost: personvernombud@uit.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maja Olsen Hagerupsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Høytlesing for økt muntlighet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At eleven kan delta i undervisning der det benyttes lydopptaker og observasjon

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Elevens navn)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide- semistrukturert intervju

Høytesing: Forskningen til *Håland, Hoem & McTigue (2021)* viste at høytesing var vanlig praksis i norske klasserom, men at det hovedsakelig blir brukt som underholdning, engasjering eller for å holde kontroll på klassen. Høytesingen inneholdt for det meste spontane lesestopper der avklaring av vokabular var sentralt. De mener at høytesing har et stort utnyttet potensiale for literacy-learning, siden det forekommer så ofte.

Muntlighet: *Skaftun & Wagner (2019)* undersøkte hvilke rom som gis for muntlighet i norske førsteklasse. De fant at plenumsundervisning er den dominerende formen for undervisning og kommunikasjonen her preges av mye IRE (Initiating, Responding, Evaluating), altså korte svar uten videre diskusjon. De påpeker det paradoksale med at barna kommer fra barnehagen der det muntlige står sterkt i fokus. De fant sifkeltden, eller samlingstid, som en arena der rommet for muntlighet var lovende. Her ble tiden imidlertid brukt til aktivering av forkunnskaper og lek med språk, ikke mange samtaler med fag i fokus.

I en oppfølgende studie undersøkte *Skaftun, Wagner & Nygård (2021)* mulighetene for muntlighet i andrecklasserom. De bekreftet her at plenumsundervisning var dominerende ved siden av stille stasjonsarbeid. De foreslår her litterære samtaler som dialogiske rom, altså rom der elevene får mulighet til å snakke ved å gis noe å snakke om.

Med utgangspunkt i disse forskningsartiklene ønsker jeg å benytte høytesing som aktivitet for å øke muntligheten i klasserommet. I samarbeid med lærer ønsker jeg å utføre én «spontant» høytesingsøkt og én planlagt høytesingsøkt (med utgangspunkt i *Fisher et al., 2004; Treloas e., 2019 & Hoem, 2020*). Deretter vil jeg sammenligne nivået av muntlighet i klasserommet under disse øktene gjennom analyse.

For å dele tanker og erfaringer ønsker jeg også å gjennomføre et semistrukturert intervju med lærer i etterkant. Dette intervjuet vil med fordel utføres kort tid etter høytesingsøktene, slik at vi begge har disse ferskt i minnet. Målet er at dette intervjuet skal ligne mer en uformell samtale der vi kan dele erfaringer fra samarbeidet, samtidig som jeg ønsker å høre lærerens tanker og meninger rundt temaet og prosjektet (hvorfor høytesing er viktig, hva som var annerledes, utforbart i lærerhverdagen).

Tema	Spørsmål	Stikkord/oppfølgingsspørsmål
INTRODUKSJON	<ul style="list-style-type: none"> - Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker (samtykke, oppbevaring, bruk og sletting) - Mål med intervju <p><i>Erfaringsdeling og tanker rundt høytlesing</i></p>	
Lærers høytlesingspraksis	<ul style="list-style-type: none"> - Leser du ofte høyt for klassen? Hvorfor er det viktig for deg? - Hvordan velger du tekst? Hva er viktig for deg i valget? - Forbereder du deg? - Har du ofte et mål med lesingen? - Planlegger du samtale rundt lesingen? - Hva er dine tanker rundt samtale om tekst? - Hva er viktig å tenke på når du skal lese høyt? - Planlegger du ofte oppgaver knyttet til lesingen/kobler det til andre oppgaver? 	<p>Tekstvalg, samtale rundt tekst, formål <i>(Fisher et al.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>(bokbuss/kasse)</i> - Forberedelser - Samtaler om tekst
Våre erfaringer rundt prosjektet	<ul style="list-style-type: none"> - Egne tanker rundt høytlesing – endret dette noe? - Hva var annerledes fra dag 1 til 2? - Elevenes respons – endret muntligheten seg fra dag 1 til 2? - Konsekvenser for videre praksis, vil dette ha implikasjoner for oss? 	<p>Metode – egne tanker <i>Planlegging, utføring, teorigrunnlaget</i></p> <p>Høytlesings rolle i norsk skole, kan dette hjelpe? Er det utførbart?</p>
Tillegg/avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Takk for intervjuet - Mer å tilføye? 	<p>Eventuelle ting som dukker opp underveis</p>

Vedlegg 5: Undervisningsplan planlagt høytlesing

Undervisningsplanen ble utarbeidet før det ble avklart at hele dagen skulle benyttes til arbeidet med boka og tidspunkter stemmer derfor ikke overens med tidligere beskrivelse.

Undervisningsplan høytlesing

Dato og tidsramme: Usikkert (1 t 40 min +?)
Fag og tema: Timen livet – vennskap, ensomhet, angst (norskfaglig vinkling)
Læringsmål: Jeg kan lytte til og snakke om boka «Odd er et egg».
Jeg kan tegne noe som hendte i boka og beskrive dette skriftlig/muntlig.

Tid (sånn cirka)	Hva	Hvordan
11:50-12:00	Oppstart av time	Elevene kommer inn fra utetid. De trenger litt tid på å kle av seg i gangen. Alle venter på plassene sine til lærer sier at de kan gå inn.
12:00-12:10	Oppstart lydopptak	Jeg sier at læreren nå skal lese høyt fra boka «Odd er et egg». Jeg gjør oppmerksom på at mens hen leser kommer jeg til å ta opp lyden med medbrakt lydopptaker. Går gjennom hva som skal gjøres (presenterer prosjektet, hva data skal brukes til og at det kun er for at jeg skal lære noe. Deres stemmer kommer ikke til å kunne kjennes igjen, så de skal bare prøve å late som at lydopptakeren ikke er der). Lærer presenterer boka «Odd er et egg».
12:10-12:20	Presentasjon av bok og time <i>Vanskelige ord</i>	I boka kan vi støte på noen vanskelige ord og for å unngå lengre avbrudd til vokabularavklaring går lærer gjennom disse på forhånd: <ul style="list-style-type: none">- <i>Te-varmer</i>- <i>Dødball</i>- <i>Balltre</i>- <i>Sleipe røtter</i>- <i>Å lengte</i>- <i>Sparebøsse</i>

12:20-	HØYTTLESING «ODD ER ET EGG» Lesestopp:	Hva?
	1. Lese forsiden	1. Presentere forfatter 2. Tittel Hva kan det bety? Kan man være et egg? 3. Bilde Hva ser dere? Hvordan ser Odd ut? (Utseende, følelser) (beskrivelse) 4. Hva tror dere boka handler om? (predicting)
	2. SIDE 5 (moren til Odd)	1. Hvordan ser mammaen til Odd ut? Er Odd og mammaen like? (høne og egg) (kritisk tenkning) 2. Hva er det Odd har på hodet? Hvorfor tror dere Odd pakker inn hodet sitt i håndklær og te-varmer? (kritisk tenkning)
	3. SIDE 9 (Odd på do)	1. Hvorfor er ikke Odd med på lek og gymtimer? (leseforståelse) 2. Hva ville du gjort om hodet ditt var et egg? (kobling eget liv, problemløsning)
	4. SIDE 10 (Odd og sykkel)	1. Hvorfor tror dere Odd ikke er så glad i å sykle?
	MELLOM s. 10 og 19 ingen tillagte lesestopp, men åpen for elevenes bemerkninger under «scenen» Odd møter Gunn SIDE 19: «Odd setter seg ned på steinen og lengter» (HER ER DET MULIG Å LEGGE INN EN PAUSE ETTER AT ODD SETTER SEG NED, dersom vi deler den opp i to)	Se på bildene og åpne for elevenes kommentarer, spørsmål etc.

	5. SIDE 20 (Odd hører på radio; bier liker honning)	1. Hvilken idé tror dere Odd har fått? (utvidet tenkning)
	6. SIDE 21 (Odd kjøper honning)	1. Hvorfor kjøpte Odd honning? (leseforståelse / predicting / kritisk tenkning)
	7. SIDE 25 (Odd leter etter Gunn)	1. Hva tror dere kommer til å skje? (predicting)
	8. SIDE 27 (Odd finner Gunn)	1. Hvordan ser Odd ut her? (stikkord rød, varm, flau? Åpen for elevenes tolkning (beskrive og tolke)
		2. Hvorfor ble Odd rød og varm /evt. Elevenes adjektiver (leseforståelse / kritisk tenkning)
	9. SIDE 29 (Odd faller med honning)	1. Hvorfor er Odd så redd for hodet sitt? Stikkord; egg, knuse (leseforståelse / kritisk tenkning)
	10. SIDE 32 (Odd sykler)	1. Hva er et hardkokt egg? (vokabular)
		2. Hvorfor tør Odd å sykle nå? (kritisk tenkning)
	11. SIDE 34 (siste side)	1. Likte dere boka? HVORFOR/HVORFOR IKKE?
		2. Hvordan har Odd endret seg siden starten av boka? Hvorfor har han endret seg? (leseforståelse)
		3. Hva tror dere hadde skjedd videre med Odd og Gunn? Hvorfor? (predicting)
	<i>Individuell skrivning/lesing</i>	<i>Forslag:</i> - Tegne og skrive om noe fra boka - Fortsette boka, hva skjedde med Odd og Gunn? - Beskrive Odd og hva han føler i starten og slutten av boka

