



Uio • Universitetet i Oslo

Å lese for å formidle

Lydbokworkshop som høytlesingsintervensjon i mellomskolen

Bodil Vidnes-Kopperud

Masteroppgave i spesialpedagogikk

fordypning logopedi

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Høsten 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Forord med takk	7
1. Innledning	8
Bakgrunn for studien	8
Høytlesing i performative kunstformer.....	9
Lesestrategier i drama og teater	10
Læringsmål: Leseflyt, leseforståelse og lesemotivasjon.....	11
Avgrensinger	13
2. Metode	15
Forskningsdesign: Aksjonsforskning	15
Aksjonsforskningens emansipatoriske og normative kunnskapsideal	17
Aksjonsforskerens uttalte verdier.....	18
Kritikk mot aksjonsforskning.....	19
Teoretisk forankring: Kritisk teori og kritisk pedagogikk	19
Paulo Freire og leseopplæring.....	21
Problemstilling og forskningsspørsmål	22
Valg av metoder for datainnsamling og analyse	23
Opptak av uforberedt høytlesing.....	27
Feltnotater	28
Elevlogger	29
Gruppeintervju	30
Datasikkerhet, personvern og etiske vurderinger	30
3. Litteratur / Teori	33
Kunnskapsfundament for workshopen	33
Å lese høyt sammen. Evidens fra Shared Reading	33
Lyttelesing, lesingmodellering og verbal preview	35
Repetert lesing for leseflyt: Evidens fra leseforskning	35
Leseteater for motivasjon og prosodi: Evidens fra leseforskning	36
Neurological Impress-metoden og Read Two Impress	38
4. Praktisk gjennomføring av workshopen	39
Rekrutteringsprosessen	40
5. Presentasjon og diskusjon av det jeg lærte	48
A. Data innhentet før workshopen	48

Spørreskjema om holdninger og følelser rundt lesing	48
Lydopptak for vurdering av høytlesningsflyt.....	52
Fluency Rubric	55
B. Feltnotater – hoveddatakilde.....	57
I. Konkrete tilpasninger og fysiske rammer.....	59
De fysiske læringsomgivelsene.....	59
I trygghet bak et bord og et manus.....	61
Materiell	62
II. Tekstlæringer.....	62
Begrepsavklaring gjennom litterær samtale.....	63
Formidling og innlevelse.....	64
Å slippe leselekser.....	67
Trygghet som forutsetning i drama og teaterarbeid	67
Hva elevene vil lese	69
III. Ortografisk tilrettelegging	71
IV. Temporegulering	72
Hva er et normalt lesetempo?.....	74
V. Mestringstro og motivasjon.....	75
VI. Studioerfaringer	78
Akustikk og bakgrunnslyd	79
Individuelle studioøkter	80
VII. Møter med motstand.....	81
C. Data innhentet etter workshopene.....	83
Semistrukturerte gruppesamtaler	83
Elevlogger – elevenes egne ord.....	86
Utelatte data	89
Mulige feilkilder og trusler mot validitet.....	90
6. Oppsummering og praktiske implikasjoner	93
Veien videre	94
Litteraturliste	96
Vedlegg 1 Fluency Rubric (til kvalitativ måling av prosodi)	101
Vedlegg 2 Rådata fra spørreskjema, selvtilitsvurdering samt ORF- og prosodimåling	102
Vedlegg 3 Intervjuguide til gruppeintervju.....	103
Vedlegg 4 Meldeskjema NSD.....	105
Vedlegg 5 Vurdering/godkjenning NSD.....	110

Vedlegg 6 Informasjonsskriv til foreldre, med svarslipp.....	111
Vedlegg 7 Teknisk utstyr brukt i workshopen.....	116
Vedlegg 8 Lydbokinnleserens verktøykasse – handout fra workshopen.....	117
Antall ord: 26.967.....	119

Sammendrag

Denne masteroppgaven beskriver og diskuterer et aksjonsforskningsprosjekt der en spesialpedagog-/logopedstudent med yrkesbakgrunn som lydbokinnleser og -produsent har prøvd ut lydbokinnlesing som en mulig supplerende arbeidsform i leseopplæringen i skolen.

Til prosjektet ble det designet en pilotintervensjon i form av en lydbokworkshop rettet særlig mot elever med vansker knyttet til leseflyt, leseforståelse og/eller lesemotivasjon.

Lydbokworkshopen ble forankret i arbeidsmetoder som har vist dokumentert effekt på leseflyt, leseforståelse og lesemotivasjon, og som ligger tett opp mot arbeidsmetoder brukt i profesjonell lydbokproduksjon (King, 2019). I arbeid med leseforståelse ble det benyttet en dialogisk tilnærming til tekstene, etter modell fra Shared Reading (Davis et al., 2016). For leseflyt ble det brukt arbeidsmetoder som omfattet repetert lesing med «verbal preview» (Lee & Yoon, 2017), Neurological Impress-metoden (Young, Mohr & Rasinski, 2015) og en lydboktilpasset versjon av Readers Theatre (Young, Valadez & Gandara, 2016). For å legge til rette for lesemotivasjon fulgte lydbokworkshopen en elevaktiv, skapende læringsform kjent fra drama og teater (Sæbø, 2016). Det ble også lagt vekt på ortografiske tilrettelegginger for å fremme leseflyt og tekstforståelse (Halamish, Nachman & Katzir, 2018; Rinehart, 2001).

Lydbokworkshopen ble utført av oppgaveforfatteren i 4 ulike grupper á 6-8 deltakere på 5. og 6. trinn fra to skoler på Østlandet våren 2021. Undervisningsopplegget var på 8 skoletimer i hver gruppe, med 4-5 timer fellesundervisning og 3-4 timer fordelt som individuelle forberedelser- og studiobolker. Det ble under rekrutteringen vektlagt at prosjektet særlig søkte elever som syntes lesing var litt trøblete.

I workshopen fikk deltakerne en innføring i hvordan en lydbokinnleser forbereder seg til en innlesing, og ble kjent med ulike stemmemessige virkemidler innleseren kan bruke for å formidle teksten til lytteren. Gjennom lyttelesing med workshoplæreren som modelleser, litterære samtaler og enkle dramaøvelser utforsket deltakerne monologer og andre skjønnlitterære tekster i løpet av fellesøktene. Hver deltaker valgte seg så én av tekstene som de forberedte og deretter leste inn individuelt som «minilydbok» under produsentveiledning. Innspillingen ble gjort i et provisorisk lydstudio rigget opp på skolen for anledningen.

Funnene i dette aksjonsforskningsprosjektet tilsier at lydbokproduksjon var en arbeidsform de fleste elevene likte godt, og som ga motivasjon til repetert lesing og bidro til bevisst bruk av prosodi; to viktige nøkler til leseflyt og leseforståelse (Fuchs, D., Hosp & R., 2001; Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2008; Morrison & Wilcox, 2020). Alle deltakerne leste i løpet av workshopen større eller mindre tekstpartier flytende og med innlevelse, og alle leste inn minilydbøker av god høytlesningsmessig kvalitet. En tilbakemelding fra mange av deltakerne var at de ønsket mer studiotid og arbeid med flere tekster. Det anbefales derfor et lengre forløp enn vi fikk til her.

Prosjektet har vært meldt til NSD på ordinær måte, med meldeskjema 137648 som ble vurdert og godkjent av NSD 13.03.21.

Forord med takk

Jeg har fått mye god hjelp og støtte i arbeidet med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min alltid inspirerende, alltid støttende veileder Thor Magnus Tangerås, som har sett og forstått hva jeg ønsket å gjøre, delt sjenerøst av sin tid, kunnskap og erfaring, og i hver veiledningssamtale gitt meg fornyet pågangsmot og arbeidslyst.

En stor takk til de 29 elevene, deres lærere/skoleledere og foresatte som sa ja til å bli med på dette aksjonsforskningsprosjektet. Takk også til Vasiliki Diamanti ved Oslo SPeLL, UiO, for en verdifull veiledningssamtale rundt ORF-målingene.

Takk til min far, Gunnar, som har stilt opp som en viktig og støttende samtale- og sparringspartner rundt undervisningsopplegget og i samtaler om etikk og kritisk teori. Takk til Siv, som sjenerøst har delt med meg litteratur om leseglede, leseflyt og literacy, og til broren min, Simen, som har bistått med råd rundt blant annet oppbygning og struktur. Og takk, kjære Thea og Edvard, for at dere har kommet med kloke innspill – og holdt ut med en mamma som har sittet mye og skrevet de siste månedene.

Sist, men ikke minst, tusen takk til kjæresten og forloveden min, Øistein, som er min kontinuerlige samtale- og sparringspartner både i studier og livet ellers. Takk for at du har vært der hele veien med uvurderlig støtte, hjelp og oppmuntring ❤️

Nesodden, 15. november 2021

1. Innledning

«... many teachers transform these experiences into a technical event, into something without emotions, without invention, without creativity – but with repetition. Many teachers work bureaucratically when they should work artistically.»

Paolo Freire om leseopplæring for barn (Freire, 1985, s. 19)

Bakgrunn for studien

Det norske skolesystemet legger stor vekt på at barn og unge skal utvikle gode leseferdigheter (f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel går nesten 1 av 5 norske elever ut av grunnskolen med så begrensede leseferdigheter at det sannsynligvis vil påvirke utdannings- og jobbmulighetene deres videre i livet (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020).

For anslagsvis 80% av elever med lærevansker, inngår lesevansker som del av vanskene (Lee & Yoon, 2017). Veier til lesemestring er dermed et sentralt tema innen spesialpedagogikk (Befring, Næss & Tangen, 2019; Tønnessen & Lundetræ, 2021).

Logopeder har i Norge ikke en definert rolle i leseopplæringen i skolen, men en stor andel logopeder utdannes innenfor et spesialpedagogisk masterprogram (Univeristetet i Oslo, 2021), og mange logopeder jobber med lesing og lesevansker (Skogdahl, 2008). The American Speech-Language-Hearing Associations (ASHA, 2001) har redegjort slik for hvorfor logopeder kan og bør bidra i leseopplæring både for elever med spesielle behov og for elever med normal leseutvikling:

SLPs' knowledge of normal and disordered language acquisition, and their clinical experience in developing individualized programs for children and adolescents, prepare them to assume a variety of roles related to the development of reading and writing. Appropriate roles and responsibilities for SLPs include, but are not limited to (a) preventing written language problems by fostering language acquisition and emergent literacy; (b) identifying children at risk for reading and writing problems; (c) assessing reading and writing; (d) providing intervention and documenting outcomes

for reading and writing; and (e) assuming other roles, such as providing assistance to general education teachers, parents, and students; advocating for effective literacy practices; and advancing the knowledge base. ¹

Høytlesing i performative kunstformer

Leseforsker og professor Tim Rasinski, som har mottatt flere utmerkelser for sine bidrag til leseforskning i USA, har sammen med en gruppe kolleger gjentatte ganger oppfordret til at man ser mot performative kunstformer som drama og teater i leseopplæringen i skolen (Nichols, Rasinski, Rupley, Kellogg & Paige, 2018; Young & Rasinski, 2009).

Rasinski og kollega Nageldinger (2014) begrunner oppfordringen slik:

Classroom-based research is demonstrating that when students engage in authentic rehearsal of texts meant to be performed, improvements in reading fluency and overall reading performance follow (s. 26)

Mange logopeder i Norge har bakgrunn som lærere, barnehagelærere og spesialpedagoger (Norsk Logopedlag, 2021), mens en mindre andel kommer fra en praktisk-estetisk bakgrunn med vekt på stemmebruk, kommunikasjon og formidling (se f.eks. Lognvik, 2015).

Jeg selv er utdannet skuespiller og dramalærer. I flere år arbeidet jeg mye med drama- og teaterinstruksjon for barn og unge, inkludert leseteater for skoleelever. Jeg var også involvert i to teatergrupper for barn og voksne med utviklingshemming hvor vi blant annet jobbet med produksjon av hørespill og diktfremføringer på lydopptak. Mitt inntrykk var at dette var lystbetonte arbeidsformer som bidro til opplevelser av mestring. Senere gikk jeg over til å jobbe hovedsakelig med lydbokproduksjon. Jeg har vært innleser av om lag 170 lydbøker og vært produsent for et tilsvarende antall lydbøker lest av andre. Jeg har også undervist i høytlesing gjennom ulike lydbokkurs og -workshoper for barn, unge og voksne. Mye av mitt arbeid har dermed involvert performativ lesing, både som utøver og som veileder/instruktør. Etter hvert valgte jeg å videreutdanne meg innen spesialpedagogikk og logopedi. Gjennom studieløpet har jeg forsøkt å se disse leseerfaringer i et

¹ SLP: Speech-language pathologist

spesialpedagogisk perspektiv; nysgjerrig på om det i skjæringsfeltet mellom spesialpedagogikk/logopedi og performativ lesing kan finnes en inngang til lesemestring.

Tidligere i år kom flere fremtredende leseforskere i USA, som David Page, Chase Young og Tim Rasinski (Paige et al., 2021) med en oppfordring i fagbladet *Reading Research Quarterly*:

We believe that the science must become part of the art of teaching if positive reading outcomes are to change on a broad basis (...) It is also our concern that the SOR² not halt further development of instructional approaches by teachers. For example, Readers Theatre did not always have a research base; it was developed as an artful interpretation of the science. Although it is considered scientifically based now, it has not always been. We believe that teachers with a solid understanding of the SOR should absolutely modify, adapt, and innovate to move the field forward and improve student reading (s. 346).

Dette masterprosjektet er et forsøk på en «artful interpretation of the science». I studien har jeg prøvd å forene kunnskap fra drama/teater, lydbokproduksjon, leseforskning og logopedi/spesialpedagogikk i en hybrid-leseintervensjon for leseflyt, leseforståelse og lesemotivasjon.

Lesestrategier i drama og teater

Intervensjonen i denne studien baserer seg på formidling gjennom høytlesing. Innen drama og teater kan tradisjonen for høytlesing som kunstform spores helt tilbake til antikkens Hellas (Bahn, 1932). Som eksempel fra nyere tid ble Ibsens *Peer Gynt* opprinnelig skrevet som lesedrama, altså ment for høytlesing (Nasjonalbiblioteket, 2021).

I teaterarbeid inngår ofte en form for «anvendt lesing» der skuespillerne først leser gjennom manus i fellesskap, og deretter gjennom dialog og fysisk utforskning analyserer, fortolker og spiller ut teksten (Gutekunst, 2017). Her i Norge har professor Aud Sæbø utført en rekke klasseromstudier som har vist hvordan estetiske-performative læringsprosesser bidrar til økt leseforståelse og gir elever tilgang til nye lesestrategier (f.eks. Sæbø, 2016, s. 124-136).

² SOR: Science of reading

I 2013 konkluderte en meta-analyse gjengitt i OECD-rapporten «Art For Art's Sake?» (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, s. 155-170) med at dramaundervisning klart styrket elever lesekompetanse og leseforståelse, med overføring også til nye tekster (Winner et al., 2013). Winner et al. kommenterer funnene slik:

Theatre education could arguably raise academic achievements through two main mechanisms: the development of attitudes and habits of mind that spill over all academic subjects, and an improvement in reading and understanding that can be applied to other disciplines and taking tests (s. 156).

Lydbokinnlesing innebærer en teksttilnærming beslektet med den vi finner i drama og teater (King, 2019). Det er nære forbindelser mellom drama- og teaterfag og lydbokproduksjon: Lydbokinnlesing inngår som et eget fag ved enkelte drama- og teaterutdanninger (Volda, 2021), og det er fremdeles i hovedsak profesjonelle skuespillere som leser inn kommersielle lydbøker (King, 2019).

Lydbøker er godt etablert som et kompenserende hjelpemiddel for elever med spesialpedagogiske behov, men da hovedsakelig til lytting (NLB, 2021). I lydbokworkshopen ønsket jeg å la elevene innta en mer aktiv og skapende tilnærming gjennom å forberede og lese inn sine egne minilydbøker. Med min bakgrunn valgte jeg å gjennomføre prosjektet som aksjonsforskning, der jeg selv underviste deltakerne. I studien har 29 elever i mellomskolen testet ut lydbokworkshop som praktisk-estetisk leseintervensjon.

Intervensjonen ble tuftet på tre hovedprinsipper:

- Tekstforståelse gjennom dialog- og dramabasert utforskning
- Prosodi og leseflyt gjennom fremføring
- Motivasjon gjennom mestring

Læringsmål: Leseflyt, leseforståelse og lesemotivasjon

En kjent læresetning innen lydbokproduksjon, er: «Du kan ikke formidle noe du ikke forstår» (f.eks. NLB, 2019, pkt. 3.2.1). Arbeid med tekstforståelse utgjør derfor en sentral del av lydbokinnleserens forberedelser. Motivasjon og leseglede er også viktig for at

innleseren skal kunne tilføre fortellerglede og engasjement til formidlingen. Videre er leseflytteknikk avgjørende for at innleseren skal kunne frigjøre kapasitet til innlevelse og formidling (King, 2019). Høytlesingsflyt er også et sentralt tema i denne studien. Jeg vil derfor si noe innledningsvis om hvorfor arbeid med leseflyt kan være viktig – for elever generelt, og for elever med lesevansker spesielt.

Det har innen leseforskning de siste 20 årene vært omfattende dokumentert at en elevs høytlesningsflyt kan gi et godt innblikk i elevens generelle lesekompetanse (f.eks. Fuchs et al., 2001; Hudson et al., 2008; National Reading Panel, 2000; Paige et al., 2021). Gjennom en rekke studier har forskere funnet at høytlesningsflyt henger nært sammen med ferdigheter i blant annet ordavkodning og leseforståelse, som er to avgjørende komponenter i lesing (Fuchs et al., 2001). Arbeid med leseflyt har derfor i økende grad vært tillagt vekt i leseopplæringen, og i 2018 inkluderte PISA-undersøkelsen for første gang oppgaver som måler leseflyt isolert (Frønes & Jensen, 2020). Leseflytintervensjoner kan være særlig verdifullt for elever med lesevansker, siden leseflyt anses å fungere som en toveis bro mellom ordavkodning og forståelse (National Reading Panel, 2000, kap. 3). Forfatterne bak meta-analysen «The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities» (Lee & Yoon, 2017, s. 213) påpeker:

In particular, students with reading disabilities (RD) have difficulties with reading fluency due to inadequate phonological skill and slowed oral language processing speed. (...) Reading fluency intervention may be especially important for later academic success across subject areas for students with RD.

Høytlesningsflyt forstås som nært beslektet med den indre leseflyten man opplever under stillelesing, og involverer mange av de samme kognitive prosessene (van den Boer, van Bergen & de Jong, 2014). I litteraturen skiller man derfor ikke alltid mellom høytlesningsflyt og stillelesingsflyt, men bruker gjerne samlebetegnelsen leseflyt.

Leseflyt defineres oftest som evnen til å kunne lese en tekst *hurtig og korrekt og med prosodi* (National Reading Panel, 2000). De to første komponentene, hurtighet og korrekthet, er relativt konkrete og målbare størrelser, og leseflyt kartlegges derfor ofte ut fra «antall ord lest korrekt i løpet av et minutt» (Hudson et al., 2008).

Den tredje komponenten i leseflyt, prosodi, har ofte havnet litt i skyggen av hurtighet og korrekthet (Ardoin, Morena, Binder & Foster, 2013). Prosodi er et begrep som favner de ulike stemmemessige og formidlingsmessige aspektene ved høytlesing: Rytme, intonasjon, pauseringer, stemmeplassering; måten vi formidler de ulike stemningene i teksten eller fremstiller karakterene i boka. Kort sagt hvordan vi mennesker forteller en historie med de ulike stemmemessige virkemidler vi har til rådighet (Morrison & Wilcox, 2020; Nageldinger & Rasinski, 2012; Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2014).

Prosodisk lesing har vært regnet som et uttrykk for at eleven forstår det han/hun leser (Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje, 2005). Nyere forskning har imidlertid vist at det også går motsatt vei: Om eleven lærer å lese med prosodi, vil dette gjøre det lettere for henne å skape mening i det hun leser (Morrison & Wilcox, 2020; Veenendaal et al., 2014). Litt forenklet kan man si at når et barn lærer å lese med prosodi, kan han/hun lettere formidle innholdet til seg selv og slik skape mening i teksten (Nageldinger & Rasinski, 2012).

I en intervensjonssammenheng mener jeg at arbeid med «forståelse + leseflyt med vekt på prosodi + mestringsmotivasjon» er verdifullt. Dette er i bunn og grunn den samme oppskriften vi bruker i lydbokproduksjon (King, 2019; NLB, 2019), fordi det samlet kan skape en positiv spiral for leseren.

Målet med dette aksjonsforskningsprosjektet har vært å finne ut hvordan arbeid med innlesing av lydbøker kan tilpasses en skolesetting for å la elever utforske kreative måter å jobbe med tekstforståelse, formidling og leseflyt. Et uttalt mål med intervensjonen var også at de ferdige minilydbøkene skulle ha en viss kvalitet og bli et produkt eleven kunne være stolt av.

Avgrensinger

Siden denne masteroppgaven er av begrenset omfang, går jeg ikke her nærmere inn på kognitive og/eller nevropsykologiske forklaringsmodeller rundt lesing, leseflyt eller lesevansker, men legger til grunn at lesing og leseflyt involverer komplekse kognitive prosesser (f. eks. Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018). Jeg omtaler av plasshensyn heller ikke den del av leseforskning som omfatter RAN og visuell oppmerksomhet, selv om alt dette er spennende temaer.

Oppgavens oppbygning

Forskning presenteres ofte gjennom en IMRAD-struktur (Cohen, 2018). Aksjonsforskning vil imidlertid oftest anta en narrativ form (McNiff, 2013, s. 149), noe jeg også finner det hensiktsmessig å følge her.

Arbeidet med denne studien har vært et utviklingsarbeid der jeg har forsøkt å designe en leseintervensjon før jeg prøvde den ut blant et utvalg skoleelever. I første fase gjennomgikk og vurderte jeg aktuell lese teori med det mål å forankre intervensjonen i arbeidsmetoder som har vist effekt på leseflyt, leseforståelse og lese motivasjon. Deretter kom en skrivebordsfase hvor jeg tilpasset arbeidsmetoder kjent fra drama/teaterundervisning og lydbokproduksjon så de skulle være i tråd med funn og anbefalinger fra lese forskningsfeltet. Til sist kom den praktiske gjennomføringen i samarbeid med 29 elever, med fortløpende revideringer, justeringer og forsøk på forbedringer av workshopen. Siden temaene i litteratur- og teoridelen i denne studien beskriver kunnskapsgrunnet for workshopen, velger jeg å redegjøre for metoden jeg har brukt i studien før jeg presenterer aktuell faglitteratur/teori. Dette vil forhåpentlig også klargjøre de prioriteringer og premisser jeg har fulgt i gjennomgang og utvalg av litteratur.

2. Metode

Forskningsdesign: Aksjonsforskning

I mitt arbeid med denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i praksisbasert aksjonsforskning. Begrepet «aksjonsforskning» defineres i Oxford Learner's Dictionary som «Studies done by people doing a particular job or activity, especially in education, to improve the working methods of those involved» (Oxford Learner's Dictionary, 2021).

Aksjonsforskning er altså en form for praktisk «hands-on research» (Cohen, 2018, s. 441). Forskningsformen oppstod i et forsøk på bygge bro mellom teori, forskning og praksis (McNiff, 2013). Aksjonsforskning kan, som i mitt tilfelle, omhandle utforskning av en intervensjon i mindre skala utført av en praktiker i den virkelige verden; «someone native to the field» (Cohen, 2018, s. 443).

Typisk for aksjonsforskning er at forskeren/praktikeren driver grundig og systematisk planlegging og deretter planmessig, refleksiv utprøving med det mål å forbedre sin praksis (Cohen, 2018, s. 441). Cohen et al. (2018) beskriver hvordan aksjonsforskning gjerne begynner i det små, med et mindre prosjekt der aksjonsforskeren utforsker og kartlegger endringer og forbedringer, og eventuelt utvider etter hvert. Over tid vil forskeren kunne utvikle en *clearly justified, justifiable, reasoned, evidence-based rationale for educational practices* (Cohen, 2018, s. 443-444).

Et av aksjonsforskningens fortrinn er at den kan dra nytte av «insider knowledge» og produsere kunnskap som er relevant for praksisfeltet (Cohen, 2018, s. 443). Stephen M. Corey, en av aksjonsforskningens pionerer, understreket at aksjonsforskning ikke først og fremst befatter seg med å finne konklusjoner, men primært søker å utforske veier til forbedring (Cohen, 2018; Corey, 1953).

Professor Jean McNiff er en innflytelsesrik stemme innen aksjonsforskning i dag (Cohen, 2018). Hennes bok «Action Research. Principles and Practice» har blitt en viktig rettesnor for meg i utprøvingen av lydbokworkshop som leseintervensjon. McNiff (2013, s. 23) skriver:

Action research is a name given to a particular way of looking at your practice to check whether it is as you feel it should be (...) Because action research is done by you, the practitioner, it is often referred to as practitioner research, or practice-led or practice-based research. It is a form of on-the-job-research, undertaken by people in any context, regardless of their status, position, age or experience. It involves you thinking carefully about what you are doing, so it becomes critical self-reflexive practice.

Aksjonsforskeren forholder seg først og fremst til den konkrete konteksten prosjektet foregår i, i motsetning til forskning som søker generaliserbarhet (Cohen, 2018, s. 443), og funn fra aksjonsforskning vil ofte være av praktisk heller enn teoretisk betydning (Cohen, 2018, s. 443).

Aksjonsforskeren vil i sine utprøvinger ofte introdusere påvirkninger i et forsøk på å utløse ønskelige endringer (Befring, 2016, s. 100). McNiff (2013, s. 96) utdyper:

Doing action research means you consciously hope that something is going to change. You take action to try to let the change happen, and possibly influence it.

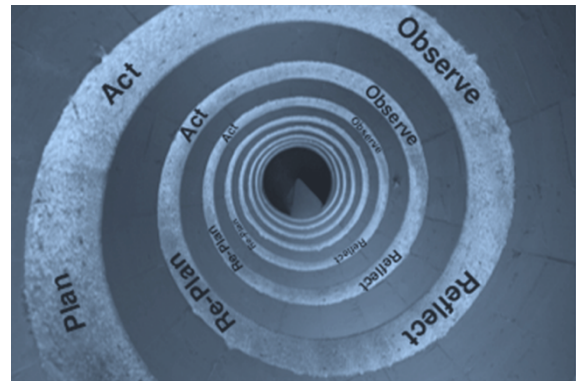
Aksjonsforskeren er altså ikke objektiv og observerende, men går deltagende inn i forskningen, i mitt tilfelle med en pilotintervensjon beregnet på barn som strever med høytlesing.

Et viktig element i aksjonsforskning er forskerens selvrefleksjon. McNiff påpeker at i mange forskningsformer setter man andre under lupen, mens forskeren i aksjonsforskning i stor grad gransker seg selv (Cohen, 2018; McNiff, 2013). Likevel handler ikke aksjonsforskning først og fremst om aksjonsforskeren, men om hvordan aksjonsforskeren kan identifisere utfordringer i sitt virke og prøve ut løsninger til det bedre. Zuber-Skerrit referert i Cohen (Cohen, 2018, s. 442) utdyper dette slik:

The aims of any action research project or program is to bring about practical improvement, innovation, change or development of social practice, and the practitioners' better understanding of their practices.

Når det gjelder den konkrete arbeidsformen i aksjonsforskning, er den gjerne syklisk – aksjonsforskeren planlegger, utfører, observerer og reflekterer over endringer som oppstår, for så å planlegge og prøve ut en ny og forbedret variant (Cohen, 2018, s. 448-452). Kemmis og McTaggart beskriver og illustrerer aksjonsforskningsprosessen slik (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2013, s. 18-19):

- *planning a change,*
- *acting and observing the process and consequences of the change,*
- *reflecting on these processes and consequences, and then*
- *re-planning,*
- *acting and observing,*
- *reflecting, and so on...*



Som illustrasjonen (Kemmis et al., 2013, s. 19) viser, har aksjonsforskning ingen klar avslutning. Slutten av en syklus vil lede til begynnelsen av den neste (Cohen, 2018, s. 448).

Denne aksjonsstudien har heller ingen klar avslutning eller konklusjon. Arbeidet er en første utprøving, og kan og bør justeres videre i samarbeid med elever/deltakere ved eventuell videreutvikling utover denne studien.

Aksjonsforskningens emansipatoriske og normative kunnskapsideal

Aksjonsforskning tilhører en forskningstradisjon som bygger på et underliggende sosio-politisk premiss: «To generate knowledge that can lead to improved understanding and experience for social and environmental benefit» (McNiff, 2013, s. 27).

Aksjonsforskningsfeltet deles gjerne inn i to hovedgrener. Den første, som jeg har ønsket å følge her, er den praksisnære, refleksive aksjonsforskningen (Cohen, 2018, s. 445). Den befatter seg først og fremst med å fremme en inkluderende og refleksiv praksis (Cohen, 2018). Den andre hovedgrenen kalles deltakerbasert aksjonsforskning. I deltakerbasert aksjonsforskning gjennomfører mennesker fra en organisasjon eller et lokalsamfunn forskningen på, med og for seg selv (Cohen, 2018, s. 444-445). Ofte vil deltakerbasert

aksjonsforskning ha en uttalt politisk agenda, med målsetninger om å avdekke og avskaffe strukturer som skaper avmakt eller marginalisering, og slik fremme demokrati og sosial utjevning (Cohen, 2018, s. 445).

Den praksisnære, refleksive aksjonsforskningen er ikke like uttalt politisk, men ønsker likevel å bidra til utjevning (Cohen, 2018; McNiff, 2013). Det kan innebære at forskeren velger å løfte frem stemmer og perspektiver som ellers ikke blir hørt, eller å konsentrere seg om ytterpunkter heller enn den gjennomsnittlige deltakeren (Cohen, 2018, s. 448). I mitt tilfelle åpner dette for at jeg særlig vurderer de svakeste elevenes utbytte av intervensjonen. På bakgrunn av utprøvinger vil jeg forsøke å gi konkrete forslag til hvordan en lydbokworkshop kan tilrettelegges med tanke på *empowerment* gjennom styrking av de svakeste elevenes mestring. I et litt videre skolepolitisk perspektiv tenker jeg at empowerment også kan omfatte lærerens frihet til å bruke skapende og estetiske undervisningsmetoder i leseopplæring i en tid som vektlegger målstyrt læringskultur (f.eks. Hattie, 2009).

Aksjonsforskerens uttalte verdier

McNiff påpeker at det kan være verdifullt å begynne med å beskrive sine egne verdier, siden «values inspire and underpin all intentional practices» (McNiff, 2013, s. 93).

Mine uttalte verdier i dette prosjektet er:

Likeverdighet: Alle elever har sine styrker og erfaringer de kan bygge på. Jeg mener det er mitt ansvar å anerkjenne alle elevenes egenart uten å sammenligne, rangere eller vurdere elevenes leseferdigheter opp mot hverandre. Workshopen må dermed tilrettelegges slik at hver elev kan få bruke sine styrker og komme til sin rett.

Frihet: Jeg mener alt arbeid med høytlesing må bygge på frihet. Frihet til å velge tekster, velge sine fortolkninger og sin formidlingsstil, sitt publikum. Elevene må også ha friheten til å ikke lese høyt. Ved å bruke verdien frihet som rettesnor, ivaretas respekt og autonomi også mellom elevene.

Optimisme: Jeg tror alle elever kan produsere en god minilydbok dersom de bare får riktig veiledning. Med «god» mener jeg en minilydbok som eleven selv kan være stolt av, og som også lærere, foreldre eller medelever vil kunne anerkjenne som en solid prestasjon fra eleven.

Kritikk mot aksjonsforskning

Lenge ble aksjonsforskning ansett som for praksisnær og for lite teoretisk til å kunne kalles «ekte» forskning (McNiff, 2013). De siste tiårene har aksjonsforskningen blitt anerkjent som en fullverdig forskningsretning innen akademia (Cohen, 2018; Kemmis et al., 2013; McNiff, 2013). Likevel finnes det fremdeles enkelte som hevder at praktikere ikke er «clever enough to generate theory» (McNiff, 2013, s. 4). McNiff utdyper:

It's not so much a matter of who does the research in terms of gathering and interpreting data as of who is seen as competent and authorised to generate the theory, and who makes the decisions about these things (McNiff, 2013, s. 4-5).

Aksjonsforskning har vært kritisert for sin mangel på nøytralitet og objektivitet, sitt ideologiske standpunkt og sin agenda med å utjevne sosiale forskjeller (f.eks. Cohen, 2018, s. 448). Aksjonsforskere selv argumenterer med at ingen forskning er nøytral, og at det avgjørende er å sørge for transparens, troverdighet og etterprøvbarehet gjennom hele forskningsprosessen (Cohen, 2018, kap. 22).

Teoretisk forankring: Kritisk teori og kritisk pedagogikk

En åpen teoretisk forankring regnes som spesielt viktig i kvalitativ, fortolkende forskning (Cohen, 2018, s. 68). Åpenhet om forskerens teoretiske ståsted bidrar til transparens og gir leseren viktig bakgrunnsinformasjon om tankegodset som har påvirket forskeren.

For forskeren selv kan det også være en fordel å ha et avklart ståsted. Cohen et al. (2018, s. 71) oppsummerer slik: «Having a firm theoretical base strengthens research as it identifies assumptions and enables the researcher to evaluate and critique them.»

Den teoretiske forankringen kan beskrives som linsen forskeren ser prosjektet sitt gjennom, og kan ha sterk betydning for hvor forskeren retter blikket og hvordan han/hun fortolker sine observasjoner (Cohen, 2018, s. 70). Cohen et al. skriver: «[A theory] helps us explain, clarify and articulate the heart of the issue» (Cohen, 2018, s. 71). Teorien kan slik fungere som en verdimelessig grunnmur for forskningsprosjektet og gi en retning for valg av tilnærming, metode, forskningsspørsmål og fortolkning i forskningen (Cohen, 2018, kap. 4.2).

Aksjonsforskning har ofte vært plassert innunder det kritiske utdanningsforskningsparadigmet (Cohen, 2018, kap. 3). Kritisk teori i utdanningsforskning bygger blant annet på det tidlige arbeidet til Habermas og til dels Frankfurterskolen (Cohen, 2018, s. 51). Kritisk teori kjennetegnes blant annet ved at den leter etter forklaringer på hvordan avmakt og maktesløshet oppstår i en gruppe eller situasjon, og forsøker å gi løsningsforslag til hvordan likeverdighet kan oppnås (Cohen, 2018, s. 75). Cohen et al. utdyper:

In particular it seeks to emancipate the disempowered, to redress inequality and to promote individual freedom within a democratic society (Cohen, 2018, s. 51)

Både i aksjonsforskning og kritisk teori vil målet med forskningen ofte være å finne veier til *practical empowerment* (Cohen, 2018, s. 75). Aksjonsforskningen og den kritiske teorien er begge er transformative og normative: De søker å finne svar på hvordan noe *kan og bør* gjøres for å oppnå frihetsidealer som jevnbyrdighet, rettferdighet og selvbestemmelse (Cohen, 2018, s. 51 og 75).

I gjennomføringen av lydbokworkshopene har jeg jobbet i et mikroperspektiv. I et større perspektiv et mitt mål å bidra til empowerment for svake eller motstrebende lesere gjennom å gi dem opplæring i metoder som potensielt kan gi bedre leseforståelse, bedre leseflyt, og større leseglede.

I oppgaven velger jeg en pragmatisk tilnærming til den kritiske teorien; i tråd med Cohen et als oppsummering (2018, s. 78) som et verktøy for refleksjon, beskrivelse, forståelse, og for å gi retning til forskningsspørsmål og -svar.

Paulo Freire og leseopplæring

I og med at mitt aksjonsforskningsprosjekt handler om lesing i skolen, ønsket jeg å rette blikket spesielt mot kritisk pedagogikk, slik den ble videreutviklet fra kritisk teori av Paulo Freire (Freire, 1976). Freire jobbet med leseopplæring for voksne analfabeter i Brasil på 1960-tallet, og var opptatt av hvordan læring må skje i en likeverdig og dialogpreget relasjon mellom elever og lærere (Freire, 1976). I et lengre intervju med tidsskriftet *Language Arts* i 1984, uttaler Freire seg konkret om leseopplæring for barn. Hans tanker rundt leseopplæring samsvarer godt med mine ønsker for denne oppgaven. Freire (1985, s. 19) sier i intervjuet:

Reading words, and writing them, must come from the dynamic movement of reading the world. The question is how to create a fluid continuity between on the one hand reading the world, of speaking about experience, of talking freely with spontaneity and on the other hand the moment of writing and then learning how to read, so that the words which become the starting point for learning to read and write come from the kids' ideas and not from the teacher's reading book.

En praktisk leseintervensjon kan i et større perspektiv også være politisk. Det er et politisk valg å legge til rette for arbeidsmetoder som kan holde dører åpne for barn og ungdom uansett hvilke forutsetninger de kommer til skolen med. Gjennom en – om enn ofte implisitt – forankring i kritisk teori og kritisk pedagogikk, legger jeg til grunn at vi som samfunn må prøve å møte svake lesere der de er, med høytlesingsaktiviteter som ikke fratrar dem deres verdighet, men som kjennes meningsfulle og håndgripelige for elevene og lar dem oppleve mestring. Det motsatte vil, sett i lys av kritisk pedagogikk, være en form for undertrykking, fordi man ved å undervise på de sterkestes premisser opprettholder en idé om vinnere og tapere i lesing.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Jean McNiff beskriver hvordan man i aksjonsforskning gjerne formulerer problemstilling og forskningsspørsmål slik at de rettes mot aksjonsforskeren selv:

The question «How do I help my students concentrate» may transform into the question «How do I make my presentations more interesting so that my students want to learn?» (McNiff, 2013, s. 120)

Det jeg i første omgang lurte på, var: Hvordan kan min kunnskap og erfaring som lydbokinnleser og lydbokprodusent /-lærer komme til nytte for elever som sliter med leseforståelse, leseflyt og/eller lesemotivasjon? Ved å benytte McNiffs forslag til formuleringer i forskningsspørsmål (McNiff, 2013, s. 92), konkretiserte jeg det slik at problemstillingen lyder:

Jeg ønsker å tilrettelegge lydbokkursene mine for elever som sliter med leseforståelse, leseflyt og/eller lesemotivasjon. Hvordan kan jeg gjøre dette?

Jeg valgte deretter å dele spørsmålene opp i mindre, enda mer konkrete forskningsspørsmål:

- Hva slags høytlesingstekster kan jeg gi elevene for å legge til rette for høytlesingsglede, formidlingsglede og mestringsopplevelse?
- Hvordan kan jeg tilrettelegge workshopen slik at elevene opplever tekstforståelse?
- Hvordan kan jeg tilrettelegge workshopen slik at elevene opplever tekstinnlevelse?
- Hvordan kan jeg tilrettelegge workshopen slik at elevene opplever repetert lesing som meningsfull?
- Hvordan kan jeg tilrettelegge workshopen slik at elevene blir bevisst på bruk av prosodi?

Og mer overordnet:

- Hvordan kan jeg tilrettelegge og ufarliggjøre undervisningssituasjonen slik at elevene kan oppleve trygghet, mestringstro og motivasjon?

Valg av metoder for datainnsamling og analyse

I aksjonsforskning åpner man gjerne for varierte datainnsamlingsmetoder etter «fit for purpose»-prinsippet (McNiff, 2013). Cohen et al. (2018, s. 452) skriver:

In conduction of action research the participants can be both methodologically eclectic and can use a variety of instruments for data collection: questionnaires, diaries, interviews, case studies, observational data, experimental design, field notes, photography, audio and video recordings (...).

Jeg valgte å innhente data gjennom:

- 1) Individuelle lydopptak av elevenes høytlesing før oppstart for å kunne identifisere eventuelle leseflytvansker og få et inntrykk av elevenes lesenivå
- 2) Et spørreskjema der elevene ble bedt om å ta stilling til ulike holdninger og følelser rundt lesing og høytlesing
- 3) Feltnotater som jeg skrev før, under og etter hver undervisnings- og studioøkt. Feltnotatene kombinert med workshopens teoretiske forankring utgjør hovedtyngden i datamaterialet.
- 4) Elevlogger som alle elevene skrev umiddelbart etter endt workshop, der de ble invitert til å dele positive og/eller negative tanker, ønsker og tilbakemeldinger
- 5) Et semistrukturert gruppeintervju med deltakerne etter endt workshop hvor de ble invitert til å evaluere prosjektet

Jeg vil i de neste avsnittene redegjøre for hvorfor jeg valgte de ulike datainnsamlingsmetodene og utformingene, og hva jeg håpet å finne ut.

Spørreskjema

Et viktig spørsmål i aksjonsforskning er: Hvordan viser jeg situasjonen slik den er ved oppstart? (McNiff, 2013, s. 94, 106). I rekrutteringen hadde jeg søkt etter deltakere som syntes lesing var litt trøblete, men jeg visste ellers lite om elevene som hadde meldt seg på.

Vi vet at holdninger til lesing henger tett sammen med leseferdigheter (Roe, 2020). I PISA-undersøkelsen har man for eksempel sett at barn og unge som leser daglig for fornøynsens

skyld skårer tilsvarende halvannet års skolegang høyere enn de som ikke leser på fritiden (OECD, 2011). Jeg ønsket derfor å samle inn data som kunne gi meg et innblikk i hvilke følelser og holdninger til lesing deltakerne kom til workshopen med.

Spørreskjemaer brukes i aksjonsforskning med forsiktighet og kun for å få en «idea of trends» (McNiff, 2013, s. 109). Innledende spørreskjemaer kan for øvrig også fungere som et springbrett til senere samtaler og refleksjoner av en mer kvalitativ karakter (McNiff, 2013, s. 109). Jeg vurderte i mitt tilfelle et enkelt spørreskjema som en pragmatisk og «fit for purpose»-måte å få et første inntrykk av hva deltakerne tenkte og følte rundt ulike aspekter ved lesing og høytlesing. Samtidig ville et spørreskjema invitere til refleksjon hos deltakerne før oppstart, og kanskje ville disse refleksjonene i seg selv danne et utgangspunkt for videre dialog.

Spørreskjemaet ble på forhånd pilotert og vurdert av tre barn som aldersmessig var i målgruppa (6. trinn) samt en ungdom (10. trinn). Jeg valgte en litt forstørret skrifttype (Times New Roman 15 pkt) for økt lesbarhet (Bachmann & Mengheri, 2018), supplert av emoji's for visuell støtte. Utprøverne ble spurt hvordan de fortolket spørsmålene, og bidro med kommentarer rundt språk, innhold, formuleringer og valg av emoji'er. Spørreskjemaet jeg endte med, bestod av to sider. Første side så slik ut (originalkopi):

Hva jeg tenker om lesing:

1. Når læreren sier vi skal lese stille i en egen bok i klassen:

 Det liker jeg!	 Fint!	 Greit nok.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
--	---	--	---	---	--	--

2. Når læreren ber meg lese høyt i klassen:

 Det liker jeg!	 Fint!	 Greit nok.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
--	---	--	---	---	--	--

3. Når en voksen leser en bra bok høyt for meg:

 Det liker jeg!	 Fint!	 Greit nok.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
---	--	---	--	--	---	---

4. Når de voksne foreslår at jeg kan lese en bok i ferien:

 Det liker jeg!	 Fint!	 Greit nok.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
---	--	---	--	--	---	---

5. Når jeg leser på mobil, ipad eller data, for eksempel om:

- Gaming, spill, koding
- Ting jeg ønsker meg eller vil kjøpe
- Blogger eller nettsider om noe jeg liker
- Noe annet jeg vil vite mer om

 Det liker jeg!	 Fint!	 Greit nok.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
---	--	---	--	--	---	---

Med bakgrunn i temaer vi skulle innom i workshopen, var jeg spesielt interessert i følelser/holdninger rundt egen stillelesing kontra høytlesing på skolen (spørsmål 1 og 2), følelser/holdninger rundt det å bli lest høyt for (spørsmål 3), og følelser/holdninger rundt frivillig lesing på fritid (spørsmål 4). I fall noen elever ikke anså «skjermlesing» som «ekte lesing», la jeg inn et kontrastspørsmål om egenstyrt lesing på skjerm (spørsmål 5).



Svaralternativene vil jeg beskrive som en form for semantisk differensiering (Cohen, 2018, s. 480) der ytterpunktene «Det liker jeg!» og «Vil bare vekk!» representerer motsetninger. De to første svaralternativene kan betegnes som positive, deretter følger en nøytral («Greit nok.»), og så fire negative med ulike grader av intensitet. Svaralternativene representerer altså ikke jevne/likeverdige intervaller slik man ser i Likert-skaler (Cohen, 2018, s. 480). I workshopen ville jeg søke spesielt etter deltakere som syntes lesing eller høytlesing var strevsomt, og det var derfor ønskelig for meg å åpne for en nyansering av negative følelser som kjedsomhet

eller ulyst og mer intense følelser i retning av angst eller til og med fluktprespons. Intuitivt tenkte jeg at angstbaserte følelser antagelig kunne adresseres gjennom trygghet og mestringsmotivasjon (Paige et al., 2021), mens kjedsomhet og ulyst kanskje kunne adresseres gjennom arbeid med interessevekkende og kanskje litt mer utfordrende/krevende tekster (Morrow & Gambrell, 2019). Dette håpet jeg å kunne utforske videre sammen med deltakerne i løpet av aksjonsstudien.



På side 2 av spørreskjemaet var seks påstander som elevene skulle ta stilling til ved å krysse av i ruten for «mest enig» eller «mest uenig»:

Er du mest enig, eller mest uenig:



1. Jeg synes det er lett å finne bøker jeg liker.

 Mest enig	 Mest uenig
--	---



2. Å lese en bra bok kan være litt som å se på film inni hodet.

 Mest enig	 Mest uenig
--	---



3. Når jeg leser, kan jeg glemme alt rundt meg.

 Mest enig	 Mest uenig
--	---



4. Jeg synes ofte at det er slitsomt eller vanskelig å lese.

 Mest enig	 Mest uenig
--	---

5. Jeg tror det er lettere for de fleste andre i klassen å lese (lettere for dem enn for meg).

 Mest enig	 Mest uenig
--	---

6. Når jeg blir stor, kommer jeg sikkert til å lese mange bøker bare fordi jeg har lyst.

 Mest enig	 Mest uenig
--	---

Med spørsmål 1 ønsket jeg å få et innblikk i hvordan deltakerne oppfattet sin tilgang på fengende litteratur. Med spørsmål 2 ønsket jeg å få et inntrykk av hvorvidt elevene erfarte indre «opplevelser» under stillelesing. Med spørsmål 3 ønsket jeg å finne ut som elevene kunne ha opplevelser av å bli «oppslukt» under lesing. Spørsmål 4 var direkte og eksplisitt, da jeg anså det som relevant å vite hvor mange som opplevde lesing som «slitsomt eller vanskelig». Spørsmål 5 tenkte jeg kunne si meg noe om deltakernes selvfølelse i lesesammenheng, mens spørsmål 6 var tenkt å gi en indikasjon på hvorvidt elevene hadde en optimistisk holdning til egen lesing eller ikke.

Opptak av uforberedt høytlesing

Jeg ønsket å gjøre et kort opptak av elevenes høytlesing for i etterkant å kunne gjennomføre en universell kartlegging/screening av leseflytnivå og få et inntrykk av hvilke vansker deltakerne eventuelt hadde. I tillegg ønsket jeg å kartlegge elevenes leseprosodi.

Det finnes i Norge et godt utprøvd leseflytscreeningsverktøy kalt ORF (Oral Reading Fluency), som er åpent tilgjengelig gjennom Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (NUBU, 2020). Dette er en opprinnelig amerikansk test som er tilrettelagt for norske forhold (Arnesen et al., 2017). ORF er en universell kartlegging lærere kan foreta, og er ment å brukes forebyggende til tidlig identifisering av risiko for lesevansker hos elever (NUBU, 2020).

Ved en ORF-måling ber læreren barna lese ett minutt av 1-3 spesialskevne tekster som hører til kartleggingsmateriellet. Som regel vil det være tilstrekkelig å lese én tekst, da tekstene måler tilnærmet det samme tross ulikt innhold (Arnesen, Braeken, Baker, Meek-Hansen, Ogden, & Melby-Lervåg, 2016). Fordelen med å velge en ORF-tekst i dette

aksjonsforskningsprosjektet var at jeg kunne gjennomføre skåringen ved hjelp av en skåringsmanual, og deretter sammenligne utfallet med resultatene fra norske 5. klassinger fra utprøvingen av ORF.

For å teste ut noen av teksttilpasningene jeg planla å bruke i workshopen, ønsket jeg i tillegg at deltakerne skulle lese 1 minutt av en aldersadekvat, men språklig og ortografisk tilrettelagt tekst. Jeg hadde skrevet denne teksten som intervensjonstekst på oppdrag for et annet leseforskningsprosjekt jeg har vært involvert i ved Universitetet i Oslo (uavhengig av denne masteroppgaven), så teksten var dermed ikke kjent for elevene fra før. For å tilrettelegge for leseflyt var det lagt vekt på et muntlig og konkret språk med til dels visuelle innslag, med en høy andel høyfrekvente og lydrette ord, ispedd et mindre antall lavfrekvente ord. Teksten var satt i en noe større font (Times New Roman 15 pkt mot Times New Roman 12 pkt i ORF-teksten) og med et luftig oppsett å la teatermanus.

Kvalitativ vurdering av prosodi

I en ORF-kartlegging foretar læreren en vurdering av elevens prosodi, men denne er ganske generell. Læreren skal krysse av for om eleven «leser med adekvat tonefall, uttrykk, rytme og markerte pauser (prosodi)» (NUBU, 2020). Jeg ønsket en noe mer nyansert vurdering. Jeg valgte derfor å foreta en kvalitativ vurdering av elevenes prosodi ved hjelp av et skjema kalt «Fluency Rubric» utviklet av Tim Rasinski (Morrison & Wilcox, 2020; Rasinski, 2004) – se vedlegg 1 for skjemaet i sin helhet. I skjemaet skal læreren vurdere følgende komponenter: «Expression and Volume», «Phrasing», «Smoothness» og «Pace» (Rasinski, 2004). Prosodien vurderes ved at eleven leser 1 minutt av en aldersadekvat tekst, og læreren rangerer de ulike prosodiske komponentene på en skala fra 1-4. Jeg vurderte at ORF-tekstene for 5. trinn var aldersadekvate nok til å kunne benyttes i kartleggingen av elevenes prosodi.

Feltnotater

Før, under og etter workshop-perioden ønsket jeg å føre en feltdagbok/feltnotater der jeg planla undervisningen og noterte meg forbedringsmuligheter jeg observerte eller ble gjort oppmerksom på gjennom deltakerne, samt revideringer og justeringer jeg gjorde og utfallene disse fikk. McNiff (2013, s. 108) skriver om feltnotater:

Diaries are valuable sources of data because they show developments in action and in thinking and theorising. You can document how your own perception changed over time and how you used new learning to make sense of a situation.

McNiff (2013, s. 106) anbefaler å stille seg følgende spørsmål før man går i gang med aksjonsforskning:

What should I look for? How will I recognise it when I see it? What will it tell me when I find it?

Spørsmål jeg ønsket å stille meg underveis, var: Jobber elevene fokusert med oppgavene? Eller sklir konsentrasjonen ut? Går de til oppgavene med engasjement, interesse og/eller entusiasme? Eller fremstår de nølende, usikre eller motvillige, eventuelt uinteresserte? Opplever jeg at de forstår oppgaven og utfører den i tråd med instruksjonen? Eller får oppgaven et annet innhold enn forventet? Gir deltakerne uttrykk for at oppgavene er for vanskelige – eller for lette?

Målet var å samle observasjoner og innspill til en systematisk vurdering av hvorvidt workshopinnholdet ga motivasjon og mestring, hvilke justeringer og tilpassinger som fungerte eller ikke fungerte, og om elevene oppnådde de ulike læringsmålene underveis.

Elevlogger

Etter workshopen planla jeg å sette av 10-15 minutter til anonyme elevlogger der elevene kunne tegne eller skrive det de måtte ha på hjertet. Jeg ønsket å la alle elevene skrive sine elevlogger alene før gruppeintervjuet (se neste avsnitt), og slik åpne for at elevene fritt og anonymt kunne å si hva de tenkte før de andre i gruppa hadde satt ord på sine tanker.

Jeg forberedte følgende instruksjon til loggskrivingsøkta:

Her kan dere skrive eller tegne hva enn dere har lyst til å dele med meg. Noe dere likte; noe dere ikke likte. Noe dere synes dere fikk til, eller om noe var vanskelig eller skummelt. Noe dere ville hatt mer av, eller mindre av. Kanskje noe om hva dere tenker om lesing nå – eller bare hvordan dere har det etter å ha fullført workshopen? Her trenger dere ikke skrive navn. Jeg trenger ikke å vite hvem som har skrevet hva.

Gruppeintervju

Siden jeg var en ny lærer/kursholder for elevene, landet jeg på at et gruppeintervju kunne skape en tryggere og mer jevnbyrdig setting for deltakerne enn f.eks. intervju én og én. Jeg støttet meg her på Cohen et al. som også vurderer at gruppeintervjuer kan være hensiktsmessig for å skape trygghet (Cohen, 2018, s. 529). Cohen et al. nevner flere fordeler ved gruppeintervju av barn, som at barna får en interaksjon seg imellom, at det gir mer rom for at barna bruker sitt naturlige hverdagspråk, og at gruppesamtalen kan gi barna en anledning til å bygge videre på hverandres refleksjoner og erfaringer, og slik kan åpne for nye tanker i diskusjonen (Cohen, 2018, s. 529). Jeg prøvde å legge opp til en intervjuform nær den som anbefales hos Cohen (Cohen, 2018, kap. 25.7), ved å gjennomføre intervjuet i et for barna kjent rom og legge opp til en uformell og hyggelig tone (Cohen, 2018, s. 528). Jeg hadde forberedt en intervjuguide som kunne hjelpe meg å holde intervjuet saklig, seriøst og relevant for forskningen, og som jeg håpet samtidig ville gi rom for humor og impulsivitet (Cohen, 2018, s. 528). For intervjuguide, se vedlegg 3.

Jeg ønsket også å følge Cohens råd om å ta hensyn til de følelsesmessige og sosiale dimensjoner av intervjuet, understreke for deltakerne hvor viktige deres meninger er i forskningen, og møte deltakernes utsagn med ubetinget positiv anerkjennelse (Cohen, 2018, kap. 25.7). Cohen et al. oppsummerer for øvrig at rundt 15 minutter erfaringsmessig kan være en passende lengde på gruppeintervjuer med barn, og at man må være forberedt på at deltakerne kan synes det er kjedelig og blir utålmodige etter å avslutte (Cohen, 2018, s. 530-531). Jeg satte derfor en tidsramme på ca. 20 minutter, med mulighet for å avslutte før ved behov.

Datasikkerhet, personvern og etiske vurderinger

Et av de aller viktigste prinsipper i forskningsarbeid som involverer barn, er *primum non nocere* – først og fremst: gjør ingen skade (Cohen, 2018, s. 528). Deltakerne i dette aksjonsforskningsprosjektet var skoleelever i alderen 10-12 år. Barn som deltakere er sårbare, og det er derfor særlig viktig at forskeren ivaretar og beskytter dem både i forskningsprosessen og i den senere behandlingen av forskningsdataene (f. eks. Cohen, 2018, s. 124-125, 135).

Et av aksjonsforskning idealer er å etterstrebe likeverdighet mellom deltakerne og forskeren (Cohen, 2018, s. 442-443). McNiff (2013) understreker at en aksjonsforsker ikke forsker *på* deltakerne, men *med* dem:

It is not possible to do action research on people or use them as data; this would be empirical or even positivist research. (s. 104)

Formuleringene i samtykkeskjemaet til denne studien inviterte barna inn i prosjektet som workshopdeltakere, utprøvere, hjelpere og medforskere – ikke som forskningsobjekter. Derfor har jeg i feltnotatene forsøkt å fokusere på læring og mestring. Jeg har lagt til grunn at studien først og fremst handler om å analysere en pilotintervensjon; målet er altså ikke å «analysere» barna som var med og hjalp meg i utprøvingen.

I arbeidet med feltnotatene har jeg gjort fortløpende etiske vurderinger av ut fra kriteriet: Kan denne observasjonen hjelpe meg til å forbedre workshopen? Hvis svaret ikke er et tydelig ja, har jeg vurdert kritisk og etter beste evne om det er riktig å ta observasjonen med. Dette betyr for eksempel at jeg utelater en rekke konkrete observasjoner rundt gruppedynamikk og den enkelte elevs utvikling gjennom workshopen.

Videre i oppgaveskrivingen har jeg forsøkt å ivareta en beskyttelse av deltakerne ved å spørre meg selv: Kunne eleven selv, elevens lærer eller foreldre gjenkjent eleven hvis de leste materialet? Hvis ja: Ville eleven selv, foreldrene og læreren vært komfortable med min observasjon og min fremstilling av eleven eller situasjonen? Eller kunne det oppleves utleverende, misforstått eller uriktig? Når jeg har vært i tvil, har jeg forsøkt å ikke beskrive eleven direkte, men heller trekke slutninger for min egen regning basert på min rolle som lærer.

Hva gjelder personvern for øvrig, forekommer elevenes fulle navn kun på samtykkeskjemaene. Samtykkeskjemaene har vært oppbevart adskilt fra øvrige forskningsdata og utilgjengelig for andre enn meg. I leseflytopptakene oppgis en bokstavkode for hver elev i stedet for navn.

Alle lydopptak – av høytlesing, og av gruppeintervjuene – ble av hensyn til personvern gjort på en Olympus DS-9500 diktafon utlånt fra Universitetet i Oslo. Koblingslisten med elevnavn + bokstavkode ble oppbevart adskilt fra lydfilene. Hver elevs individuelle bokstavkode er i tillegg blitt endret i oppgavevedleggene for å sikre full anonymitet. De navn som i oppgaven oppgis i transkripsjoner fra gruppesamtale eller annet, er pseudonymer.

Siden et menneskes stemme er klassifisert som en personopplysning, ble alle lydfiler lagret på en sikker datamaskin på Universitetet i Oslo. Filene ble analysert ved hjelp av lytting og visuell analyse i lydprogrammet Audacity.

3. Litteratur / Teori

Kunnskapsfundament for workshopen

For å gi best mulig forutsetninger for læring ble innholdet og aktivitetene i lydbokworkshopen forankret i arbeidsmetoder som er utprøvd og dokumentert gjennom leseforskning. Målet var å bygge opp workshopen med varierte aktiviteter som har vist å kunne fremme forståelse og innlevelse, leseflyt, prosodi og mestringstro. Jeg vil nå redegjøre for arbeidsmetodene som inngikk i workshopen, og hvordan de er relatert til det å forberede og lese inn en lydbok.

Å lese høyt sammen. Evidens fra Shared Reading

Jeg ønsket å starte workshopen med en inkluderende aktivitet som kunne åpne tekstene for hele gruppa og skape et felles fundament for tekstforståelse. Vygotsky vektlegger i sin sosiokulturelle læringsteori verdien av et læringsfellesskap der språk, dialog og interaktivitet leder elevene ut i den proksimale utviklingssonen, altså feltet mellom det de kan greie på egen hånd og det de kan få til med hjelp fra andre (Skagen, 2012).

I drama- og teaterfag er det vanlig å utforske tekster muntlig og i fellesskap (Sæbø, 2016). Gjennom en utforskende dialog kan elevene tenke høyt sammen; ideer og innsikt deles og videreutvikles i samtalen. Slik oppstår sosial læring der elevene kan utfylle og bygge på hverandres tanker, erfare, reflektere og fortolke teksten i fellesskap (Sæbø, 2016).

En godt utprøvd vei til tekstforståelse og leseglede er høytlesing og samtale i form av Shared Reading (Tangerås & Skjerdingsstad, 2019). Metoden er utviklet av organisasjonen The Reader i England, med Jane Davis i spissen (Davis et al., 2016).

The Reader har siden 1990-tallet jobbet for å tilgjengeliggjøre kvalitetslitteratur for alle samfunnslag gjennom Shared Reading. I en Shared Reading-gruppe møtes mennesker for å lese høyt sammen, oppleve god litteratur i fellesskap og dele tanker som oppstår underveis (Davis et al., 2016). Grunnlegger Jane Davis (Davis, 2009, s. 714) er opptatt av merverdien som ligger i høytlesing:

Reading aloud can give immediate access to complex writing that might otherwise be at least daunting and at worst unavailable to a large section of the population.

Shared Reading har i flere forskningsprosjekter vist å ha sterk, positiv innvirkning på deltakernes holdninger til litteratur og deres selvtillit som lesere (Davis et al., 2016). I rapporten «What reading can do» (Davis et al., 2016), beskriver Shared Reading-forskerne hvordan Shared Reading kan åpne teksten for deltakerne:

Examples of deep creative reading carried out by participants who are often not experienced readers show intense cognitive and imaginative understanding: of significant detail and context, of challenging and anomalous experiences, of other minds and other possibilities (Davis et al., 2016, s. 56)

Davis et al. (2016) lar en av sine voksne deltakerne utdype:

I'm not really a book person. I'm the person who'd probably go to the end or just get distracted or give up, or it's boring, you know, I don't take the time to sort of get involved. But now I think: really is this what books can do?! I go into it. It is really bringing me alive. (Davis et al., 2016, s. 45)

Shared Reading-grupper kan bestå av faste deltakere, for eksempel på en institusjon eller skole, eller være et dropin-tilbud digitalt eller fysisk på folkebibliotek, frivillighetssentral eller lignende. Møtene følger en bestemt form der deltakerne stiller uforberedt, mens en sertifisert leseleder har valgt ut og forberedt teksten. Leselederen leser høyt for gruppa mens deltakerne følger teksten på papir. Underveis stanser leselederen og inviterer til samtale om teksten – ikke basert på skolekunnskap, men ved at deltakerne deler inntrykk, tanker og opplevelser som oppstår hos den enkelte der og da (Tangerås & Skjerdingsstad, 2019).

Shared Reading kan regnes som en form for biblioterapi (Davis et al., 2016). Andre biblioterapeutiske leseintervensjoner har de senere år funnet innpass i spesialpedagogikken. For eksempel skriver logopedene og professorene Bonnie Brinton og Martin Fujiki (2017, s. 537) i en av sine artikler om intervensjoner for barn med språkvansker:

Bibliotherapeutic techniques and activities capitalize on the power of stories to facilitate language learning, conversational skill, and social and emotional learning simultaneously.

Jeg deltok selv i flere Shared Reading-grupper i forarbeidet til masteroppgaven, og opplevde denne leseformen som et så verdifullt supplement til tradisjonelt lydbokarbeid at jeg valgte å

sertifisere meg som leseleder før jeg skulle gjennomføre workshopene. Siden Shared Reading legger særlig vekt på at deltakere med lav lesekompetanse skal få utbytte av krevende litteratur (Davis, 2009), syntes jeg også at formen passet godt inn i aksjonsforskningsrammen og den kritiske pedagogikken.

Lyttelesing, lesingmodellering og verbal preview

I Shared Reading inngår, foruten selve leseopplevelsen, tre konkrete arbeidsmetoder som ifølge leseforskning kan ha positiv effekt på leseferdigheter: «Verbal preview», lesemodellering og lyttelesing.

For elever med lesevansker kan det å høre teksten lest av læreren før eleven selv skal lese («verbal preview»), gi økt forståelse og dermed redusere negative følelser som forvirring, engstelse og frustrasjon (Lee & Yoon, 2017). Ved å lese teksten høyt for eleven, fungerer læreren i tillegg som modelleser, og gir eleven en mer konkret forståelse av hvordan teksten kan leses (Young & Rasinski, 2009).

Å følge teksten med blikket mens man blir lest for, kalt *lyttelesing* på norsk, har vist seg å være en effektiv måte å styrke både språkforståelse og den ortografiske avkodingen hos barn med lesevansker (Shakory, Chen & Hélène Deacon, 2021). Her i Norge var grunnleggeren av Lydbokforlaget, spesialpedagog Herborg Hongset, tidlig ute med litteratur om hvordan nettopp lyttelesing kunne styrke elevers språk- og leseferdigheter (Hongset, 1992).

Repetert lesing for leseflyt: Evidens fra leseforskning

Det å lese samme tekst flere ganger – repetert lesing – er en grundig dokumentert metode for å bedre elevers leseflyt (Hudson et al., 2008; Lee & Yoon, 2017).

Noen av forklaringene på at repetert lesing gir bedre leseflyt, er at barnet gjennom den repeterte lesingen oppnår en mer automatisert ordgjenkjennelse – noe som igjen frigir oppmerksomhetsressurser barnet kan vie til leseforståelse (Klinkenberg, 2005, s. 14-15).

Forskning har vist at når elever har lest samme tekst fire ganger, kan leseflyten ventes å være to til tre ganger bedre enn ved første gjennomlesing (Lee & Yoon, 2017). Dette er også et velkjent prinsipp i lydbokproduksjon, der forhåndslesing av teksten regnes som en avgjørende del av lydbokinnleserens forarbeid (King, 2019; NLB, 2019). Som lydbokprodusent Ali Muirden og prisvinnende lydbokinnleser Lorelei King sier i en dialog i «How to be an Audiobook narrator» (2019, s. 37):

Ali: In the past I've worked with actors who not only haven't brought their scripts with them, they haven't even read the book!

Lorelei: Oh no!

Ali: You can imagine how badly the session went downhill from there.

Profesjonelle lydbokinnlesere forventes altså å ha lest gjennom manus minimum én gang før de går i studio. Når jeg underviser i lydbokfag for drama- og teaterstudenter, anbefaler jeg dem alltid å lese teksten både inni seg og høyt, gjerne 2-4 ganger, nettopp fordi det gir så merkbart bedre flyt. Slik kan innleseren frigjøre ressurser til innlevelse, fortolkning og stemmearbeid.

Leseteater for motivasjon og prosodi: Evidens fra leseforskning

Leseteater, eller Readers Theatre, er en teaterforestilling basert på høytlesing. Som regel gjøres leseteater helt minimalistisk med hensyn til kostymer, rekvisitter, scenografi og regi, slik at fokus holdes på det auditive, altså lesingen (Rinehart, 2001). Skuespillerne pucker ikke replikker, men fremfører teksten verbalt med manuset foran seg. Manuskriptet kan være et filmmanus, en teaterdialog eller dramatisering av litterære verk. Leseteater brukes mye i spesialpedagogikk og leseopplæring i USA (Young, Mohr & Landreth, 2020), men er så vidt jeg vet ikke like mye brukt i Norge. Ion Drew ved Universitetet i Stavanger er en av dem som har skrevet om bruk av leseteater i Norge. I artikkelen «Leseteater som metode i fremmedspråkundervisning» (Drew, 2012, s. 303) oppsummerer han slik:

Noe av det viktigste med metoden er at den i prinsippet inkluderer alle elever uansett nivå. Faktisk viser det seg at de som kanskje har det svakeste utgangspunktet, er de som tjener aller mest på bruken av leseteater.

Young og Nageldinger (2014, s. 47) beskriver i en av sine artikler 5. klassingen «Manny» som hadde betydelige lesevansker. Ifølge lærernes leseflyt- og leseforståelsestester lå han to år bak sine jevnaldrende. Manny deltok i leseintervensjoner der han fikk utdelt ordlister han skulle øve på samt vokabular-lister og øvelser for fonologisk bevissthet (Young & Nageldinger, 2014, s. 47). Leseøvelsene ga liten leselyst. Leseteater, derimot, ga «Manny» et insentiv til repetert lesing, og etter et år var han i ferd med å bli en «fluent reader»:

Rehearsing the scene at home would entail reading the scene numerous times to understand the situation and the character. (...) Manny has to read close for deeper meaning. His purposes for reading and guiding questions from the text are inherent in his efforts to develop a character (Young & Nageldinger, 2014, s. 48).

Forskning på leseteater har vist at elever opplever det som motiverende når repetert lesing inngår i en meningsfull kontekst som øving rettet mot en fremføring (Young et al., 2020; Young & Nageldinger, 2014). Arbeid med leseteater har vist å gi elever mer selvtillit når det gjelder lesing og mer positive holdninger til lesing generelt (Vasinda & McLeod, 2011; Young et al., 2020). Young og Rasinski (Young & Rasinski, 2009, s. 5) begrunner effekten av leseteater slik:

Such rehearsal is not aimed at reading speed but at reading with meaningful expression to help an audience of listeners better understand the passage (...) Thus, the goal of this fluency instruction is aimed at improving prosody and meaning. The repeated and assisted practice involved in rehearsal will improve accuracy and automaticity in word recognition.

Å fortolke og formidle en tekst til et lyttende publikum er nettopp essensen i en lydbokinnlesers arbeid. Prinsippene fra leseteater kan etter min mening lett overføres til lydbokformatet som en variasjonsmulighet. Vasinda og McLeod forsket i 2011 på innspilling av leseteater som podcast. Deres prosjekt oppfatter jeg som nært beslektet med lydbokworkshopen jeg har prøvd ut her. Vasinda og McLeod fant at elevene likte arbeid med lydopptak, og at bare 10 ukers arbeid med leseteater/lesepodcast ga en markant utvikling i elevenes lesekompetanse:

The grade-level equivalency gain for the struggling readers as a group was 1.13 years after this 10-week intervention (Vasinda & McLeod, 2011, s. 492).

Neurological Impress-metoden og Read Two Impress

For elever som har betydelige vansker med avkoding og/eller forståelse, finnes en leseflytmetode som kalles Neurological Impress-metoden (NIM) (Young, Mohr, et al., 2015). Ved bruk av NIM leser læreren høyt i kor eller litt i forkant av eleven og modellerer slik én og én setning. Forskning har vist at det å samlese med en trygg høytleser, påvirker eleven til å lese på tilsvarende måte (Nageldinger & Rasinski, 2012). Young, Mohr et al. (2015, s. 68) forklarer modellen slik:

The goal of NIM is to provide a model of prosodic oral reading for students who struggle to read with appropriate phrasing that can contribute to comprehension. (...) Teachers using NIM scaffold accurate and automatic reading, as well as prosodic reading.

NIM-metoden har vært i bruk siden slutten av 1960-tallet. Young, Rasinski et al. beskriver de første eksperimentene med metoden, der elever som mottok bare 7,25 timer med NIM-trening skal ha vist en gjennomsnittlig økning i lesenivå tilsvarende 1,9 år (Young, Rasinski & Mohr, 2015, s. 634).

Young og Rasinski (2015, s. 635-636) peker på hvordan arbeidsformen hjelper eleven å jobbe i den proksimale utviklingszone:

The goal here is to extend students to the outermost limits of their ZPD³, the zone at which a student can be successful with the aid of a knowledgeable other.

En arbeidsmetode som innebærer en kombinasjon av Neurological Impress og repetert lesing er Read Two Impress, også kalt Reading Together, som innebærer at eleven og læreren først øver sammen, og så leser eleven teksten alene (Young, Mohr, et al., 2015; Young, Rasinski, et al., 2015). Disse metodene gjøres ikke i gruppe, men i par bestående av en lærer og en elev.

³ ZPD: Zone of proximal development

Jeg har tidligere hatt flere lydbokverksteder med barn og unge der jeg har brukt en variant av Read Two Impress/Reading Together for elever med lesevansker, og har opplevd at usikre lesere ble trygget av denne arbeidsformen. En av fordelene med NIM er at det kan hjelpe eleven med å lese og forstå mer komplekse tekster enn han/hun kunne klart alene, og dette kan gi en følelse av både mening og mestring i leseøvingen (Young, Mohr, et al., 2015).

4. Praktisk gjennomføring av workshopene

Rekrutteringsprosessen

Under den pågående koronapandemien var det tidvis strenge restriksjoner for besøkende i skoler. Derfor var det lenge uklart om det ville være mulig å gjennomføre fysiske workshoper.

Jeg kontaktet i løpet av nyåret 2021 to ungdomsskoler og fire barneskoler på Østlandet med forespørsel om de kunne tenke seg å være med på prosjektet. I utvelgelsen av skoler valgte jeg en «bekvemmelighetsløsning» (Cohen, 2018, s. 218), og kontaktet skoler hvor jeg hadde minst én kjent enten på skolen eller i kommunen som kjente meg fra jobbsammenheng og forhåpentlig kunne «gå god» for meg, noe jeg håpet kunne gjøre det lettere å få innpass på skolen midt koronapandemien.

I aksjonsforskning bestreber man å finne deltakere som er i målgruppa for prosjektet, heller enn å trekke tilfeldige deltakere (Cohen, 2018, s. 443). Jeg spurte derfor skolene om de kunne hjelpe meg med å rekruttere elever som strevde med høytlesing og/eller lesemotivasjon. Samtidig åpnet jeg for at elever som ønsket å delta av andre årsaker, skulle være velkommen. På denne måten antok jeg at jeg ville ende med en heterogen og litt uforutsigbar gruppesammensetning, slik virkeligheten jo oftest er. Jeg skrev at jeg fortrinnsvis ønsket å jobbe med mindre grupper á 6-8 deltakere. Jeg la ellers opp til at opplegget skulle kreve minst mulig ressurser fra skolens side.

Én ungdomsskole takket nei da de mente høytlesing ikke var et så aktuelt tema for dem. To skoler responderte med interesse, men forholdt seg avventende i påvente av restriksjonslettelse. Én skole svarte ikke på henvendelsen. To skoler takket ja til å bli med. Jeg valgte å gjøre avtaler med begge skolene, siden jeg tenkte det ville styrke prosjektet at jeg dermed fikk anledning til å prøve ut workshopen i to ulike skolekulturer.

Da myndighetene varslet en «grønnere» periode med lettelse i koronarestriksjonene på forsommeren 2021, avtalte skolene og jeg å komprimere workshopene slik at undervisningstimene ble gjennomført i løpet av 2 uker på hver skole i stedet for over 4-6 uker som jeg først hadde tenkt. Slik håpet vi å få gjennomført undervisningen før eventuelle innstramminger i koronarestriksjonene. En skoleleder og kontaktlærere ved hver skole hjalp

meg med rekruttering av elever. De forespurte primært elever som slet med høytlesing på et eller annet plan, og sekundært andre elever de mente kunne ha nytte eller glede av kurset. For at elevene lettere kunne ta stilling til forespørselen om deltakelse, skrev jeg et informasjonsskriv med en forklaring av en oppsummering av workshopens temaer/aktiviteter, konkretisert med bilder av studioutstyr:

Utdrag fra informasjonsskriv til elevene før rekruttering:

Er du en av dem som synes lesing er litt trøblete? Eller gruer du deg når du skal lese høyt?
Da er denne workshopen ment for deg!

Eller kanskje du bare vil lære mer om høytlesing? Bli veldig gjerne med!

I workshopen skal vi blant annet jobbe med:

- Lyttelesing – jeg leser korte historier for dere mens dere følger teksten på et ark
- Dramaøvelser – hvordan kan enkle skuespillerteknikker gjøre teksten mer levende for oss?
- En lydbokinnleser verktøykasse – hvordan kan vi se historien for oss, bli trygg på egen lesing og lese med flyt og innlevelse?
- Stemmebruk – hvordan kan du bruke stemmen din på best mulig måte i lesingen?
- Utprøving – du får selv teste ut lydbokmetodene på tekstene vi har jobbet med
- De siste to gangene leser deltakerne inn hver sin mini-lydbok på 2-5 minutter som jeg klipper sammen for dere (ferdig mp3-fil fås etter kurset)

Jeg valgte å inkludere også deltakere uten kjente lesevaner i elevelinvitasjonen, da jeg var redd for «streng» kriterier kunne medføre at noen elever avstod melde seg på i fall de ikke hadde «vaner nok». Siden jeg etterstrebet en inkluderende undervisningsform, syntes jeg også det ville være feil å utestenge «sterkere» lesere som ønsket å være med.

Det meldte seg nok elever til å danne to grupper på hver skole. Dermed fikk jeg altså muligheten til å prøve ut, vurdere og revidere workshopinnholdet i fire ulike elevgrupper.

Fordi det tok tid å få innhentet samtykke fra alle foreldrene og fordi mange elever på denne tiden gikk inn og ut av karantene og hjemmeskole, visste jeg ikke sikkert det endelige antallet deltakere i hver gruppe før på oppstartsdagen. Til sist ble det slik:

SKOLE 1	Gruppe 1: 5. trinn Gruppe 2: 6 trinn	8 elever (6 jenter, 2 gutter) 6 elever (2 jenter, 4 gutter)
SKOLE 2	Gruppe 3: 6. trinn Gruppe 4: 6. trinn	7 elever (4 jenter, 3 gutter) 8 elever (5 jenter, 3 gutter)
Totalt:		29 elever (17 jenter, 12 gutter)

Siden et mål med workshopen var å gjøre fortløpende tilrettelegginger for den enkelte, anså jeg ikke elevenes språklige utgangspunkt som avgjørende for læringsutbyttet av intervensjonen. For ordens skyld nevner jeg likevel at 25 av deltakerne snakket norsk på morsmålsnivå, mens 4 deltakere hadde et annet førstespråk. Elevenes språkbakgrunn ble for øvrig ikke vektlagt verken i rekrutteringen eller i workshoparbeidet.

Workshopene ble gjennomført i mai og juni 2021. På én av skolene var jeg på besøk dagen før oppstart for å hilse på deltakerne, be dem fylle ut spørreskjemaene og gjøre opptak av høytlesing. På den andre skolen ble det satt av tid til dette på morgenen samme dag som workshopene begynte.

På grunn av den pågående koronapandemien skjedde ting fort da det først falt på plass, og dette medførte at jeg møtte elevene uten annen bakgrunnsinfo enn navnene deres. Dette er for så vidt som det pleier å være når jeg jobber som kursholder, dramalærer eller lydboklærer, så om ikke annet skapte det en autentisk oppstartssituasjon. I etterkant vurderer jeg også at det hadde en egenverdi å få muligheten til å møte deltakerne uten noe forhåndsinntrykk av hvilke forutsetninger den enkelte kom til kurset med.

Lydbokworkshopenes innhold: Konkrete aktiviteter

For å gi et innblikk i den konkrete arbeidsformen, gir jeg her en oversikt over de innledende aktivitetene som inngikk fellesundervisningen i workshopen. Workshopens øvrige aktiviteter blir løpende beskrevet i oppgaveteksten.

Aktivitet	Læringsmål / intensjon
<p>Introduksjonsrunde hvor elevene inviteres til å dele sine ulike erfaringer med lydboklytting; titler de har lyttet til, ulike lytteropplevelser, hva de har likt spesielt godt, eventuelt ikke likt m.m.</p>	<p>Begynnende bevissthet rundt forholdet mellom leserens formidling og lytterens opplevelse.</p>
<p>Refleksjonsspørsmål to og to: <i>Hva tror dere en lydbokinnleser må tenke på når han/hun skal lese inn en lydbok?</i> Parenes refleksjoner deles i gruppa.</p> <p>Deretter: <i>Hva er de absolutt verste tingene en lydbokinnleser kan gjøre, som virkelig kan ødelegge lydboka fullstendig?</i></p>	<p>Mer konkret bevissthet rundt formidling, stemmebruk og innlevelse. Siste spørsmål er ment å åpne opp for humor og kreativitet i tillegg til ytterligere bevissthet rundt formidling.</p>
<p>Kursleder gir en kort gjennomgang av hvordan en lydbok blir til: Hvordan forlaget og produsenten prøver å velge «riktig» fortellerstemme til boka, deretter lydbokinnleserens forberedelser, studioprosessen – og hvordan man fjerner alle lesefeil gjennom sømløs klipping og til slutt får en ferdig lydbok.</p>	<p>Begynnende forståelse av hvordan en lydbok blir til, og hva vi skal gjøre på kurset.</p> <p>Ufarliggjøring.</p>

<p>Alle elevene får i oppgave å tenke på en leke eller et kosedyr de var veldig glade i som små. De skal se det for seg, kjenne lukten av det, følelsen av det i hendene. Så får alle etter tur beskrive (kort) sin leke for de andre. Deretter diskuterer vi: Hva skjedde med stemmen til den som fortalte? Hva kunne vi høre, i tillegg til selve ordene? Hvilke bilder fikk vi som lyttet, inni oss? Hvordan reagerte vi?</p>	<p>Begynnende bevissthet rundt prosodi, som tonefall, stemmeplassering, tempo, intensitet, varme, muntlighet; hvordan f.eks. et smil kan påvirke på stemmekvalitet. Også begynnende bevissthet rundt hva det betyr for formidlingen at den som forteller, ser for seg det han/hun forteller om (visualisering)</p>
<p>Shared Reading Lesestund, ca. 20 minutter. Kursleder leser mens elevene lytteleser.</p> <p><u>For 6. klassegruppene:</u> Utvalgte utdrag av «Jeg er William» av Kim Fupz Aakeson (Aakeson & Sommer, 2015)</p> <p><u>For 5. klassegruppa:</u> «Zombienaboen» av Arne Svingen, i sin helhet (Svingen & Nordstrand, 2018)</p>	<p>Leseglede, leseopplevelse, tekstforståelse. Begrepsavklaringer gjennom samtalen; se avsnitt om Shared Reading.</p>
<p>3-4 pauser i lesingen underveis på forhåndsplanlagte punkter i manus for å snakke sammen om teksten gjennom samtalemetoden kjent fra Shared Reading (Davis et al., 2016). Åpne spørsmål fra kursleder. Samtale der elevene deler umiddelbare assosiasjoner, tanker, reaksjoner eller følelser som har oppstått i møte med teksten. Vi går så tilbake til teksten og leser videre.</p>	<p>I fellesskap nærlese teksten, og gjennom det utvide tekstforståelse og innlevelse/identifisering. Åpne for ulike måter å tolke teksten på. Sosial læring. Viktig å møte alle innspill med ubetinget anerkjennelse (Tangerås & Skjerdingsstad, 2019) for å oppmuntre også de uerfarne lytterne/leserne til å dele sine tanker.</p>

<p>To og to: Elevene får et «produsentoppdrag» og diskuterer i par: Hva synes de en lydbokinnleser burde tenke på ved innlesing av boka vi nettopp jobbet med? Hvis produsentene vil legge på musikk og/eller lydeffekter: Hva synes de kunne passe?</p>	<p>Begynnende bevissthet rundt det å ta eierskap til teksten, og å tenke formidling av stemning, budskap, kommunikasjon med lytteren.</p>
<p>Elevene får se over manus og velge seg én setning de liker, kort eller lang. Så legger alle manus vekk og sier sin setning høyt, slik den står, eller med egne ord.</p>	<p>Å forholde seg til teksten med egne ord og slik oppleve den (Gutekunst, 2017)</p>
<p>Dramaøvelse / rollespill: Elevene får være et filmproduksjonsselskap. Netflix, redaksjonen i NRK Super eller noe annet de har lyst til. De er manusforfattere, regissører, produsenter. Kursleder spiller rollen som innhyret casting- og locationansvarlig. Kort redaksjonsmøte der casting- og locationansvarlig forsøker å finne ut hvilke skuespillere produksjonsselskapet ønsker å invitere til audition for de ulike rollene, hva slags steder hun skal kontakte for å sjekke om de kan bruke det som location til filmingen m.m.</p>	<p>Konkret visualisering, tanker om hvem rollene i boka er og hvordan de fremstår og snakker. Øvelsen innebærer også en tilnærming til det å tenke på karakterene i boka som virkelige personer. Viktig med aksept for at de andre kan ha andre bilder i hodet enn man selv har: Alle skuespillere som foreslås, blir «invitert til audition» 😊</p>
<p>Elevene får se over manus og velge seg én replikk de liker, lang eller kort. Så ser alle opp fra manus og sier den i kor; slik den står, eller med egne ord, og slik de tenker rollefiguren kunne sagt den (kakofoni). Deretter igjen, med blikket på teksten.</p>	<p>Høytlesingsøvelse der fokus er innlevelse og begynnende rollearbeid/rollefortolkning. Ufarliggjøring og begynnende desensitivisering rundt høytlesing.</p>

<p>Dramaøvelse: I mindre grupper: Elevene får hver sin konkrete scene fra historien som de skal lage et frys-bilde (Sæbø, 2016) av, altså et tablå der de fordeler roller og skaper et visuelt øyeblikksbilde fra historien. Visning med applaus.</p>	<p>Multisensorisk tilnærming gjennom kroppsliggjøring / fysisk utforsking og visualisering (Nichols et al., 2018). Ufarliggjørende dramaøvelse.</p>
<p>Replikker: Elevene får utdelt ark med ulike replikker fra en person i boka. De får gå rundt i rommet og prøve ut hvordan personen beveger seg. Når de har funnet en gange og et bevegelsesmønster de synes passer for personen, får de velge seg noen av replikkene slik de står eller med egne ord. Så får de prøve en ny og annerledes karakter. Alle snakker i munnen på hverandre under denne øvelsen for å unngå oppmerksomhet rettet mot den enkelte.</p>	<p>Begynnende bevissthet rundt karakterbygging og karakterstemme (Gutekunst, 2017).</p>

Etter hvert ble det etablert en gruppearbeidsform som vektla innlevelse, en muntlig og fortellende leseform med lite vekt på hurtighet og korrekt ordavkoding, og desto større vekt på formidling og gjennomføring. Med gjennomføring mener jeg at hvis høytleseren snubler, er målet å bære teksten videre slik en skuespiller gjør (Gutekunst, 2017).

Vi gjennomførte Shared Reading-stunder med til sammen 4 kortere tekstutdrag i hver gruppe, i tillegg til den lengre teksten i første økt. Felles for alle tekstene var at jeg vurderte dem som egnet til visualisering, fortolkning og en prosodisk lesestil. Jeg la særlig vekt på at tekstene skulle ha et tydelig persongalleri leseren kunne spille ut, levende dialog, tydelige spenningskurver og stemninger leseren kunne bygge på i høytlesingen. Dette er tekstkvaliteter som også Nageldinger og Rasinski (2012) fremhever som verdifulle i arbeid med prosodi. Tekstene vi jobbet med, var:

- «Jeg er William» av Kim Fupz Aakeson (2015) – her forberedte jeg en forkortet versjon der vi leste mye av boken sammen, men hvor jeg ga et sammendrag av enkelte scener av tidshensyn.

- «Zombienaboen» av Arne Svingen (2018), lest i sin helhet.
- «Det skal lukte salami av hverdagens», monolog av Linn Skåber (2018), lest i sin helhet.
- Utdrag fra «Dustedagboka» av Rachel Reneé Russell (2013).
- Utdrag fra «En pingles dagbok: Hundedager» av Jeff Kinney (2012).
- Utdrag fra «Pym Pettersons mislykka familie» av Heidi Linde (2012).

Etter hvert valgte elevene en av tekstene fra workshopen som de ville lese inn som sin minilydbok, og vi gikk over i forberedelsesmodus, med repetert lesing/øving, supplert av praktiske arbeidsmetoder fra kurset.

Hver lydbokworkshop ble utført i løpet av fire dobbelttimer fordelt over to uker, bestående av totalt 4-5 timer gruppeundervisning og 3-4 timer med individuelle studio- og forberedelsesbolker. Etter hver undervisnings- og studioøkt noterte jeg meg alt jeg opplevde hadde fungert godt – og beholdt dette. Jeg noterte meg også alt jeg tenkte kunne fungert bedre, og prøvde å reflektere over og planlegge forbedringer til neste økt og/eller gruppe. Variasjonen i tider skyldes at jeg i de to første gruppene la opp til bare 10 minutters individuell innlesingstid i studio, mens jeg i de neste to gruppene kuttet ned på fellestiden for å kunne øke studiotiden til 15 minutter.

Da vi kom til studioøktene, la jeg opp til et rulleringsopplegg der én elev var inne i studio og leste inn sin tekst mens nestemann satt utenfor studio og øvde på sitt manus. Jeg fikk her verdifull hjelp av elevenes lærer(e) ved at resten av gruppa fikk følge den ordinære undervisningen for å unngå mye venting (og potensiell kjedsomhet/uro). Elevene hadde på forhånd fått lister med den enkeltes studiotid, og bidro til flyt i opplegget ved å hente nestemann på studiolista når de selv var ferdige med sin innlesing. Elevene leste inn tekstutdrag som ferdig produsert hadde en spilletid på 2-7 minutter hver.

Jeg valgte for øvrig å dele ut alle workshop tekstene på papir, både for kunne ha et arbeidsmanus lett for hånden under tekstutforsking og fordi lesing på papir har vist å gi bedre leseforståelse enn lesing på skjerm (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón, 2018).

5. Presentasjon og diskusjon av det jeg lærte

A. Data innhentet før workshopene

Spørreskjema om holdninger og følelser rundt lesing

27 deltakerne fikk besvart spørreskjemaene; to fikk ikke besvart på grunn av fravær.

Spørsmålene ble besvart i klassen eller i gruppa før jeg begynte med leseopptakene.

Ved gjennomgangen av skjemaene, var mitt inntrykk at elevene hadde tatt spørsmålene på alvor. På noen ark kunne det for eksempel være gitt et svar som deretter var klusset ut, og deretter en tegnet pil mot det valgte svaret eller påskriften «DENNE!». Jeg ble litt overrasket over at deltakerne ikke alltid valgte ett svar – hele 8 deltakere (ca. 30%) valgte ved ett eller flere spørsmål å sette tydelig kryss mellom to ruter, eller med piler eller annet angi at de valgte begge svarene. Svaralternativene som ble sammenslått, var:

«😊 Fint!» / «😐 Greit nok. »
«😐 Greit nok. » / «😞 Liker ikke»
«😞 Liker ikke» / «😱 Gruer meg»

Jeg tolker dette som at spørreskjemaet med fordel kunne hatt mer nyanserte svaralternativ.

Selv om det ga meg litt hodebry i analysen, så jeg også en stor verdi i at elevene gjorde det jeg tolker som en kritisk avveining av svaralternativene, og deretter gjorde de tilpasninger som de tydeligvis mente ga et riktigere svar for dem. For en fullstendig oversikt over svar på spørreskjemaene, se vedlegg 2.

Jeg vil her gi en oppsummering av den «idea of trends» (McNiff, 2013) deltakernes svar ga meg. For lesbarhetens skyld oppgir jeg prosent i parentes, rundet av til nærmeste hele tall:

24 av 27 deltakere (89%) oppga på ett eller flere spørsmål negative følelser rundt lesing, definert som at de svarte: «slitsomt/vanskelig» eller «lettere for de andre i klassen å lese»,

eller krysset av for «😞 Kjedelig», «😞 Liker ikke», «😱 Gruer meg» eller «😞 Vil bare vekk!».

12 av elevene (44%) mente at det var lettere for de andre i klassen å lese («lettere for dem enn for meg»). 11 av elevene (41%) trodde ikke de kom til å lese for moro skyld når de blir voksne. 8 av elevene (30%) synets det ofte var slitsomt/vanskelig å lese, ytterligere 6 (22%) krysset av på både ja og nei på dette spørsmålet.

På den annen side svarte 24 av 27 (89%) deltakere «😄 Det liker jeg!» eller «😄 Fint!» på ett eller flere spørsmål. Likevel var det bare 4 av 27 elever (15%) som oppga gjennomgående positive holdinger i skjemaet. Felles for disse 4 var også at alle befant seg blant de 10 høyeste ORF-skårene.

Minst populært var det å lese høyt i klassen. Siden dette var en høytlesingsintervensjon, viser jeg tallene for spørsmål 2 i sin helhet her:



7 av elevene (26%) har her valgt de sterkeste negative følelsesuttrykkene (😱 Gruer meg; 😞 Vil bare vekk!). Jeg mener det er relevant å påpeke at 4 av disse elevene også endte med de laveste leseflytskårene i ORF-kartleggingen. Samtidig var det elever med høyere leseflytskåre som også gruet seg eller ville vekk. 5 elever (20%) svarte «😞 Liker ikke», og disse var jevnt spredt over alle lesenivåer. Kun én elev valgte svaret «😞 Kjedelig».

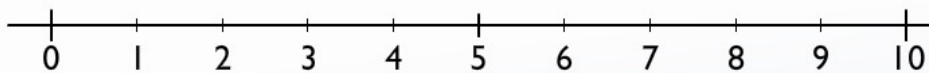
Å bli lest høyt for, var populært. Hele 21 av elevene (78%) svarte «👑 Det liker jeg!» eller «😊 Fint!» om hva de tenkte når en voksen skulle lese en god bok høyt for dem. Å bli lest for var dermed mer populært enn egen lesing på ipad/mobil, der 18 elever (67%) svarte «👑 Det liker jeg!» eller «😊 Fint.». Resten svarte «😐 Greit nok» eller «😊 Fint. / 😐 Greit nok» om dette. Ellers var det en positiv overraskelse å se at hele 22 elever (81%) mente at å lese en god bok kunne være litt som å se en film inni hodet.

For meg ble spørreskjemaet først og fremst en døråpner til samtaler rundt leseglede, selvtillit, mestring og selvbevissthet under høytlesing. Svarene ga meg også en bekreftelse på at studien hadde rekruttert elever som var i målgruppen, i form av at flere av elevene ga uttrykk for at de hadde et litt «trøblete» forhold til lesing.

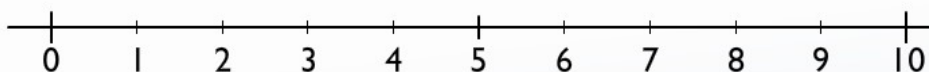
Selvtillit rundt høytlesing

Før oppstart ønsket jeg å vite noe mer om hvordan elevene oppfattet sin selvtillit og mestringstro rundt høytlesing. Jeg spurte i forbindelse med høytlesingsopptaket hver elev hvordan de ville rangere sin selvtillit rundt det å lese høyt, kontra det å lese inni seg. Jeg anga en skala fra 0-10, der 0 var «veldig dårlig selvtillit» og 10 var «veldig god selvtillit», mens 5 var «verken god eller dårlig», og lot elevene se skalaen på papir for visuell støtte.

Selvtillit når jeg leser høyt:

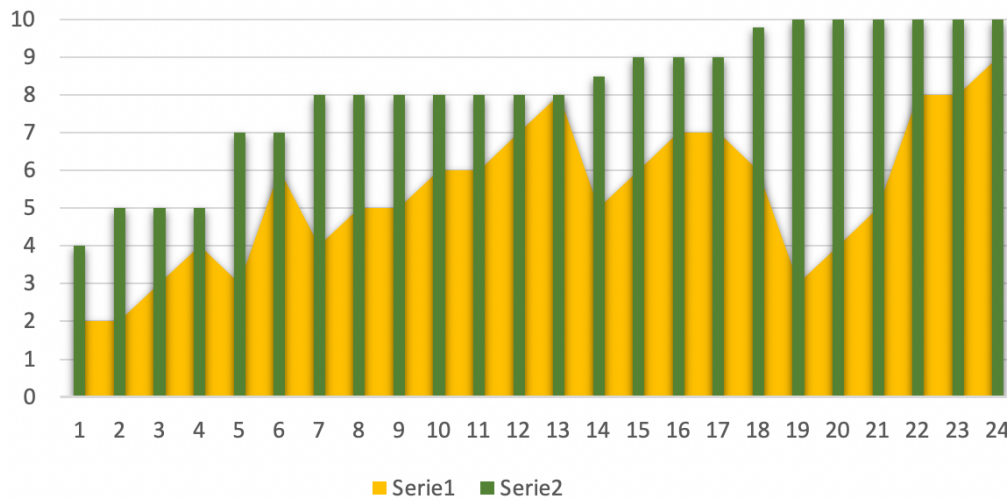


Selvtillit når jeg leser inni meg:



Det var altså de 24 elevene jeg gjorde høytlesingsopptak med som svarte på dette. Noen elever valgte å krysse av selv, mens andre svarte muntlig. Svarene fordelte seg slik:

Selvtillit når jeg leser høyt og inni meg



Serie 1 = Selvtillit når jeg leser høyt. Serie 2 = Selvtillit når jeg inni meg.

Elevene oppga, ikke overraskende, at de kjente lavere selvtillit når de skulle lese høyt enn inni seg. 8 elever (33%) oppga en selvtillit på under 5 ved høytlesing. Blant disse spriket selvtilliten ved stillelesing fra 4-10.

Jeg anser at denne selvrangeringen først og fremst hadde en funksjon i kommunikasjonen mellom meg og elevene: Elevene fikk i forlengelsen av selvrangeringen ofte satt ord på om det var lesing i seg selv som opplevdes vanskelig, eller om det kun gjaldt ved høytlesing. Vi fikk dermed snakket om hvilke tilpasninger eleven eventuelt trodde kunne være av verdi. Jeg fikk også understreket overfor elevene som oppga lavere selvtillit at alle øvelser ville være frivillige, og ba dem si tydelig fra til meg underveis hvis det var aktiviteter de ikke ønsket å delta i. Slik jeg opplevde det, ble selvrangeringen en del av elevenes selvrefleksjonsprosess i workshopen. Jeg vil derfor antagelig inkludere et lignende spørsmål som del av workshopen/intervensjonen ved senere kurs. En klar forbedring vil da være å sette av mer tid for å kunne møte tanker og bekymringer hos elevene på en god måte.

Lydopptak for vurdering av høytlesningsflyt

Det var bare 24 av 29 elever som fikk vært med på lydopptak før oppstart av workshopen. Tre elever fikk ikke blitt med grunnet fravær, og to elever fordi de ikke hadde fått levert foreldresamtykke i tide. Det er en svakhet ved studien at jeg mangler dataene fra disse deltakerne, da de til sammen utgjør 17% av gruppa. Siden målingene hovedsakelig benyttes deskriptivt og for å kunne få et inntrykk av lesenivået blant deltakerne, tenker jeg at de 24 målingene jeg fikk til, likevel har verdi som isolerte individdata.

Lydopptakene er gjort av 7 femteklassinger og 17 sjetteklassinger. For de 17 elevene i sjetteklasse foretas ORF-målingen ett år «for sent». Jeg har ikke funnet noen god utregning på hva som ville være forventet lesenivå ett år siste ORF-måling på 5. trinn, men i mangel av et mer egnet alternativ, anså jeg ORF som «fit for purpose».

Kartleggingsmateriellet i ORF-screeningen kommer med en egen persentiltabell for hver lesetekst (NUBU, 2020). I persentiltabellen kunne jeg plassere «mine» elevers råskåre (antall ord lest korrekt pr. minutt) og sammenligne med persentilnivåer for «vårtermin 5. trinn». Persentiltabellene er basert på data fra 2.228 norske elever på 2.-5. trinn innhentet i 2013 (NUBU, 2020).

Ifølge skåringsmanualen for ORF-kartleggingen forventes elever som skårer tilsvarende 40-persentilen eller høyere å greie seg bra, og kan følge vanlig klasseundervisning. Skårer mellom 20- og 40-persentilen forbindes med et moderat risikonivå for lesevaner og behov for støtte i leseopplæringen. Skårer under 20-persentilen vurderes til et høyt risikonivå, og eleven vil ha behov for tilpassede intervensjoner i form av intensivert leseopplæring (NUBU, 2020). De 24 elevenes skårer plasserte dem som følger i persentiltabellen for «våren 5. trinn»:

Under 20 / høy risiko: 6 elever (persentil hhv: 3, 3, 6, 9, 11, 14)
20-40 / moderat risiko: 5 elever (persentil hhv: 20, 22, 26, 35, 39)
Over 40 / lav risiko: 13 elever (persentil hhv: 41, 46, 48, 50, 56, 57, 62, 63, 64, 73, 81, 84, 84)

Merk at dette ikke er en valid undersøkelse. For elever som skårer lavt, anbefaler ORF-manualen at læreren regner ut en medianskåre basert på tre lesetekster (NUBU, 2020). Det er også flere deltester i en ORF-kartlegging, noe jeg ikke inkluderte her. ORF-kartlegging gjøres vanligvis av læreren, som kjenner eleven, mens deltakerne i mitt prosjekt leste for en person de aldri hadde møtt før, noe som kan ha påvirket leseflyten. Det er spesielt problematisk at persentilene er basert på leseflytnivå ett år tidligere enn tidspunktet da 6. klassingene i min studie ble kartlagt. Likevel var ORF-screeningen verdifull for meg fordi det ga meg noe mer håndfast enn bare min egen kvalitative vurdering av elevenes høytlesingsferdigheter.

Skåringene antyder at flere av elevene hadde leseflytvansker. Om leseflytvanskene skyldes ordavkodingsvansker, forståelsesvansker eller begge deler, kommer ikke frem gjennom telling av antall korrekt leste ord, men en slik distinksjon var heller ikke nødvendig siden vi skulle jobbe med både avkoding og forståelse i workshopen. Jeg har valgt å ikke redegjøre for resultatene oppdelt etter klasstrinn da dette kan gi en risiko for identifisering av enkeltelever grunnet skjevdeling mellom antall deltakere fra 5. og 6. trinn. Det fremgår i materialet imidlertid ikke et klart skille mellom 5. og 6. trinns skåringer.

Høytlesingsopptak av tilrettelagt tekst

Et tydelig funn i høytlesingsmålingene, var forskjellen i antall ord lest korrekt på ett minutt med ORF-tekst og den språklig og ortografisk tilrettelagte intervensjonsteksten. 13 av elevene leste den tilrettelagte intervensjonsteksten først, mens 11 leste ORF-teksten først. Tanken bak dette var å redusere eventuelle utslag av «oppvarmingseffekt»; altså at man oppnår bedre flyt i tekst 2 enn tekst 1 fordi man har «lest seg varm». Forskjellen i antall ord lest korrekt på 1 minutt ses i tabellen under. Elevene som skåret under 40. persentil i ORF-målingen står i rødt:

Elevkode	ORF: Ord lest på 1 min	Tilrettelagt intervensjonstekst: Ord lest på 1 min
H	54	84
C	55	89
Z	70	78
I	79	110
U	88	104
G	92	121

Å	98	119
V	105	122
S	109	122
Æ	115	128
Y	119	122
K	121	141
Q	126	128
W	130	123
R	133	141
M	134	142
D	134	162
X	139	129
E	140	142
N	141	138
Ø	150	142
L	160	160
T	162	167
F	165	153

De elevene som ifølge ORF-screeningen kunne ha vansker med leseflyt, så ut til å ha særlig utbytte av språklig/ortografisk tilrettelegging. De to elevene som strevde mest med leseflyt, med hhv 54 og 55 ord lest korrekt på et minutt i ORF-screeningen, leste som man ser i tabellen over 60% flere ord med en språklig/ortografisk tilrettelagt tekst.

Ved kvalitativ vurdering av lydopptakene var min oppfatning at den tilrettelagte teksten ga et redusert antall snublinger, mindre hakking/stotring og slik mer flyt for eleven som rakk å lese flere ord på et minutt. Min vurdering er at det altså ikke var lesetempoet som sådan som økte, selv om det ser slik ut i skåren for antall korrekt leste ord.

Hos noen av de raskeste leserne gikk antall ord ned når de leste den tilrettelagte teksten. Dette skyldtes, slik jeg vurderer opptakene, at disse elevene hadde en tendens til å rushe i ORF-tekstene. Under lesing av den enklere teksten la de seg på et roligere tempo. Mitt inntrykk var at det kunne ha sammenheng med mengden tekst per side og vissheten om at de bare skulle lese i ett minutt. Flere elever kommenterte når de så ORF-teksten: «Skal jeg lese *alt det?*». Den tilrettelagte teksten kan ha fremstått mer overkommelig og slik gitt lavere lesepulv.

De ulike utslagene av tilrettelagt tekst ville vært spennende å undersøke videre i dialog og samarbeid med elevene, men i denne aksjonsstudien var hovedformålet å vurdere om tilretteleggingene kunne være til hjelp i workshoparbeidet. Jeg konkluderte her at

skriftstørrelsen og oppsettet fremstod hensiktsmessig, og beholdt derfor et lignende oppsett i alle workshopmanusene.

Til senere workshoper er jeg usikker på om jeg ville begynt med lydopptak av uforberedt lesing. I denne studien ga det meg verdifull oppstartsinformasjon. Samtidig ble det en lite mestringsbetont oppstart for de svakeste leserne. På den annen side kan det jo ha gitt motivasjon under workshopen hvis elevene erfarte en kontrast mellom måten de leste rett før workshopen og leseflyten de oppnådde i workshoparbeidet. Hvis jeg skulle gått flere runder med dette aksjonsforskningsprosjektet, er dette noe jeg svært gjerne skulle latt deltakerne være med og vurdere.

Fluency Rubric

Når man vurderer prosodi etter Rasinskis Fluency Rubric, regner man at skårer på 10 eller mer indikerer at eleven er i rute med leseflyten sin. Jeg lyttet til både ORF-teksten og den tilrettelagte teksten, og fant at elevene hadde en konsekvent lesestil i begge tekstene. Jeg valgte å bruke ORF-teksten som utgangspunkt for prosodivurderingen, og skåret hvert prosodiaspekt på en skala fra 1-4 ut fra kriteriene beskrevet i rubrikkene, se vedlegg 1.

11 av 24 elever (46%) fikk ut fra min vurdering en skåre på 10 eller mer, og kan dermed anslås å ha god nok prosodi til å tenke at de er «godt på vei». 13 av 24 (54%) fikk en skåre under 10, noe som ifølge modellen antyder at de kan trenge «additional instruction in fluency» (Rasinski, 2004, s. 17-19). Jeg viser her skårene sammenlignet med elevenes ORF-skårer.

Elevkode	ORF råskåre	ORF persentil	Expres./volume	Phrasing	Smoothness	Pace	Prosodiskåre
H	54	3	1	1	1	1	4
C	55	3	1	2	1	1	5
Z	70	6	1	2	3	2	8
I	79	9	1	2	1	1	5
U	92	11	2	1	2	3	8
G	88	14	2	1	1	1	5
Å	98	20	3	3	1	3	10
V	105	22	2	3	3	2	10
S	109	26	2	3	3	2	10

Æ	115	35	3	3	2	4	12
Y	119	39	1	3	2	2	8
K	121	41	2	2	2	3	9
Q	130	46	2	2	2	3	9
W	126	48	2	3	3	4	12
R	134	50	2	3	3	3	11
M	133	56	1	2	2	3	8
D	134	57	1	3	2	3	9
X	139	62	2	3	3	4	12
E	140	63	2	3	3	2	10
N	141	64	3	3	2	3	11
Ø	150	73	2	2	2	3	9
L	162	81	1	3	2	3	9
T	160	84	4	4	3	4	15
F	165	84	2	4	4	4	14

Ikke overraskende samsvarer lav ORF-skåre og lav prosodiskåre for de elevene som hadde mer omfattende vansker med leseflyt (elev H, C, Z, I, U, G). Imidlertid viser sammenligningen noen ulikheter mellom de to skårene: Noen elever avkoder godt og har dermed en høy ORF-skåre, men leser lite uttrykksfullt. Dette kan være en indikator på at de rusker og ikke rekker å få med seg innholdet, eller muligens kan det skyldes begrepsmessige vansker med teksten (Morrison & Wilcox, 2020; Rasinski, 2004). Andre leser sakte, men uttrykksfullt og formidlende. Dette kan bety at eleven har vansker med ordavkoding, men likevel prosesserer det som står (Morrison & Wilcox, 2020; Rasinski, 2004). Jeg opplevde derfor at den kvalitative prosodivurderingen var et nyttig supplement til ORF-målingene.

Ut fra min prosodimåling er det ytterligere 6 elever (25%) som kunne trenge tilleggsinstruksjon i leseflyt, i tillegg til de 11 (46%) som skåret under 40. persentil i ORF-målingen.

En annen observasjon er at enkelte elever etter min vurdering hadde et naturlig langsomt lesetempo som ga utslag i lav ORF-skåre tross god tekstformidling. Disse elevene hadde gjerne et tilsvarende langsomt taletempo. Jeg vurderer at det nok kan være hensiktsmessig å sammenligne elevens lesetempo med hans/hennes vanlige taletempo for å vurdere hva som er en riktig «lesepuls» for eleven.

En innvending fra min side mot Fluency Rubric-målingen var at jeg opplevde manualen/rubrikken som for grovmasket. Som lydbokprodusent har jeg vært vant til å lytte etter blant annet bruk av pust og stemmeplassering for å formidle følelser og stemninger; rytme, pauseringer, trykk og tone, bruk av dynamikk og innlevelse. Jeg skulle derfor svært gjerne hatt en mer nyansert manual for prosodi. Kanskje kunne det vært en fordel å bruke et dataprogram for å analysere prosodi, for eksempel Praat (Morrison & Wilcox, 2020). Sammenligninger har imidlertid funnet at programvaren og menneskelig vurdering gir omtrent samme utfall (Morrison & Wilcox, 2020), og i dette prosjektet lå det for min del mye læring og refleksjon i å vurdere leseopptakene kvalitativt.

B. Feltnotater – hoveddatakilde

Jean McNiff skriver (McNiff, 2013, s. 7):

Many people working in the field still seem to expect to get answers from doing action research. Often still using the methods of social sciences, themselves derived from the methods of the physical sciences, people ask, 'If I do x, what will happen?', expecting the answer to be, 'y will'. Any answer from real-life experience should be something of the kind, 'Who knows? Anything could happen.' Experience teaches that it is important to let go of the need for certainty, for there is no such thing (...).

Jeg har brukt sitatet fra McNiff som en påminner til meg selv om at denne aksjonsstudien ikke har som mål å bevise noe eller komme til en bastant slutning. Erfaringene fra fire korte workshoper kan i beste fall brukes som en byggesten til videre utprøving.

Siden dette er et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på utprøving og forbedring, har feltarbeidet søkt å følge en refleksiv, sirkulær form. Jeg fant det hensiktsmessig å føre dagboknotatene (mine refleksjoner) og workshopnotatene (studiens «action») side om side, da jeg opplevde at de for meg utgjorde en enhet som det kjentes naturlig å holde samlet. Jeg hadde derfor en prosjektbok med egne seksjoner for hver gruppe. Her noterte jeg det planlagte innholdet til hver workshopøkt, og la inn kommentarer og refleksjoner i etterkant. Jeg noterte også mens jeg finklippet minilydbøkene; etter gruppesamtalene med deltakerne, under analyse av spørreskjemaer og elevlogger, og under lytting til lydopptak.

Kvalitative data bygger i stor grad på fortolkning, noe som er «their glory and headache!» (Cohen, 2018, s. 643). Giddens (referert i Cohen, 2018, s. 52) beskriver hvordan det i fortolkende forskningsarbeid foregår en dobbel hermeneutisk prosess der forskeren prøver å fortolke en allerede fortolket verden – noe som innebærer «recapturing the meaning of interaction others, recovering and reconstruction the intentions of the actors in the situation» (Cohen, 2018, s. 52). I tråd med prinsippene i aksjonsforskning har jeg imidlertid lagt størst vekt på praktisk kunnskap og konkrete forbedringsmuligheter (McNiff, 2013). Jeg har også forsøkt å følge McNiffs råd: «Concentrate on learning, not on behavioural performance, as the outcome of action» (McNiff, 2013, s. 124).

Feltnotatanalysene jeg gjorde, fulgte i all hovedsak modellen til professor Jerry Wellington fra Universitetet i Sheffield, som presentert i Cohen (2018, s. 644). Wellington anbefaler at kvalitative analyser inkluderer:

(a) dividing the data into ‘units of meaning’; (b) classifying and grouping the units of meaning; (c) including new units of data into these groupings/categories; (d) searching for categories that are similar and/or which can be merged into a single category; (e) reviewing categories that contain large amounts of data to see if they can be split into smaller categories; (f) checking if the categories include all the data that are mutually exclusive (although some data may appear in more than one category); and (g) looking for linkages, contrasts and comparisons between the categories (Cohen, 2018, s. 644) .

Jeg begynte først å analysere feltnotatene i programvaren Nvivo12, men fant at dette ikke ga meg den friheten, oversikten og fleksibiliteten jeg ønsket, og endte med å jobbe hovedsakelig manuelt på papir, noe jeg syntes hjalp meg å forankre meg i den konkrete, praktiske arbeidsformen fra workshopen.

McNiff anbefaler å bruke kolonner merket «Hva jeg gjorde», «Hva jeg lærte» og «Betydningen av det jeg lærte» (McNiff, 2013, s. 108). Jeg tilføyde etter hvert de enda mer konkrete kategoriene: «Hva som fungerte» / «Hva som ikke fungerte» / «Revidering/justeringer jeg prøvde ut» / «Vurdering og resultat av justeringsforsøk».

Senere utkrystalliserte syv hovedtemaer seg, og jeg fordelte alle data mellom disse temaene.

De syv temaene er:

- I. Konkrete tilpasninger og fysiske rammer. Hvilke fysiske forutsetninger som fungerte og ikke; endringer som ble gjort, tanker om årsak og virkning
- II. Teksttilnærminger
- III. Temporeguleringer
- IV. Ortografisk tilrettelegging
- V. Mestringstro og motivasjon
- VI. Studioerfaringer
- VII. Møter med motstand

Jeg vil i de neste kapitlene oppsummere de erfaringer jeg gjorde meg innenfor hvert tema. Jeg henter også inn sitater fra spørreskjemaene, gruppeintervjuene eller elevenes logger der jeg mener disse kan belyse temaet.

I. Konkrete tilpasninger og fysiske rammer

De fysiske læringsomgivelsene

På Skole 1 foregikk workshopen i et skolekjøkken. Jeg fikk dermed mulighet til å sette opp rommet slik jeg ville før jeg hentet elevene i deres respektive klasserom. Jeg hadde inntrykk av at elevene syntes det var spennende å bli invitert inn i «workshoprommet». De fremstod oppmerksomme og forventningsfulle; som gjester eller et publikum, mottagelige for det som måtte komme. Dette satte, slik jeg opplevde det, en tone som fulgte oss gjennom hele workshopen.

På Skole 2 foregikk undervisningen i elevenes vanlige klasserom. Her startet hver workshopøkt med at elevene kom inn etter friminuttet. De elevene som ikke var med på workshopen, samlet sakene sine og gikk til et annet undervisningsrom. Før oppstart ryddet jeg med hjelp fra deltakerne vekk sekker og bøker og flyttet pulter. Dette ga en litt urolig og ufokusert oppstart på øktene, og gjorde at vi fikk en mindre tydelig overgang fra «vanlig skole» til «workshop». Det å være i klasserommet bidro nok kanskje at jeg ble oppfattet mer som «vikarlærer» enn som kursleder, noe jeg opplevde kunne stå i veien for den dialogiske og likeverdige arbeidsformen jeg ønsket å legge opp til.

Da vi på Skole 2 kom til selve lydbokinnspillingene, ba jeg om å få låne et annet rom for å kunne rigge til det provisoriske studioet før studioøktene. Jeg fikk da disponere et tomt grupperom. Dette ga en interessant erfaring: Elevenes møte med et ferdig studiooppsett i grupperommet syntes å gi en lignende oppmerksomhet som jeg hadde observert i skolekjøkkenet på Skole 1. Jeg opplevde at det skjedde et rolleskift fra «elev midt i en skoledag» til «frivillige workshopdeltaker». Jeg noterte i feltdagboken min: «Det kunne virke som det å være i et eget og skjermet rom gjorde det lettere å tre ut av skolevirkeligheten.»

Jeg begynte etter denne erfaringen å søke i litteraturen etter betydningen av det fysiske rommet i kreativt arbeid. I 2013 utarbeidet forskere ved Dundee University og Bath Spa University i Storbritannia på oppdrag fra det statlige Leading and Teaching Scotland (LST) to systematiske kunnskapsoversikter om læringsomgivelsenes betydning for læring og kreativitet (Davies et al., 2013; Jindal-Snape et al., 2013). Forskerne fant «reasonable evidence» for at de fysiske læringsomgivelsene har betydning både for elevenes læring og kreativitet, og spesielt for svakere elever (Davies et al., 2013). På grunnlag av studiene inkludert i kunnskapsoversiktene anbefalte artikkelforfatterne at arbeidsrom bør ha mye gulvplass, fleksible bruksområder og kunne deles i ulike soner der ideer kan utforskes av elevene (Davies et al., 2013).

Jeg tror jeg så et utslag av fysiske læringsomgivelser på Skole 1 og Skole 2. Forskjellene på de to skolene kan skyldes tilfeldigheter, som forskjeller i gruppedynamikk. Det at jeg hadde en lignende opplevelse med begge grupper på hver skole styrker likevel min antakelse om at læringsomgivelsene kan spilt inn. Jeg vurderer derfor det å finne et eget og egnet arbeidsrom som et forbedringspunkt til senere lydbokworkshoper i skolen.

I den systematiske gjennomgangen til Davies et al. fremheves også at undervisning utenfor skolen, for eksempel i et kunstgalleri eller hos en lokal virksomhet, kan være en sterk motivasjons- og kreativitetsfaktor for elever (Davies et al., 2013). Jeg vil derfor ved senere anledninger vurdere muligheten for supplere lydbokworkshopen med for eksempel innspilling i et lydstudio. Dette innebærer et budsjettspørsmål, men det finnes i Norge en rekke tilskuddsordninger rettet mot arbeid med kunst og kultur blant barn, og i en videreutvikling av workshopen kunne muligheter for økonomisk støtte vært utredet. Davies et al. fant sterke bevis fra ni studier for at arbeid med fagpersoner utenfra kan være «a significant feature of a

creative environment» for skoler og elever (Davies et al., 2013, s. 87). Jeg vurderer at et tverrfaglig samarbeid, der man involverer bibliotekarer, dramalærere, lydbokinnlesere, lydteknikere/studiofolk eller andre fagpersoner utenfra, ytterligere kunne styrket elevenes motivasjon og lærelyst og utbytte av workshopen.

I trygghet bak et bord og et manus

Jeg vil her dele noen helt konkrete og praktiske betraktninger rundt elevenes fysiske plassering i rommet. I skolekjøkkenet på Skole 1 stod et stort arbeidsbord vi kunne sitte rundt når vi leste. På Skole 2 formet jeg til første Shared Reading-stund kun en enkel sirkel av stoler – en vanlig måte å plassere elevene i dramaundervisning (Sæbø, 2016).

Under lesestunden leste vi «Jeg er William» av Kim Fupz Aakeson (2015). Denne boka hadde åpnet for fine og empatiske elevrefleksjoner på skolekjøkkenet på Skole 1. I stolringen i klasserommet på Skole 2 observerte jeg imidlertid at flere av elevene ble sittende ukomfortabelt på kanten av stolene. De fremstod for meg selvbevisste; kastet blikk mot klassekameratene før de delte tanker, og unnvek spørsmål som kunne invitere til å gå i dybden på teksten. I denne første Shared Reading-stunden hadde også en side falt ut av manuset til fem av elevene. I minuttene mens jeg leste teksten på den manglende siden, oppstod mye uro, fleip og fnising. Elevenes oppmerksomhet fremstod ikke lenger rettet mot teksten, men mot medelevene i gruppa. En umiddelbar forbedring oppstod da vi bladde om og alle igjen kunne følge teksten med blikket. Det var påfallende hvordan dette så ut til å gi gruppa ro. I feltnotatene fra denne økta har jeg notert: «Manglet en side i manus – fikk se hvor viktig lyttelesingen er». Jeg sjekket alle manus etter dette for å sikre at de var komplette. I neste økt samlet jeg den samme gruppa rundt et stort bord, og har i feltnotatene notert «Med bord og tekst beskyttende foran seg: Helt stille under lesing».

Jeg kan selvfølgelig ikke vite sikkert at bordet og teksten var det utslagsgivende. Det kan for eksempel ha vært at gruppa var spent og usikker da de møtte en ukjent «forsker» i første økt, eller kanskje var det bare tilfeldig. Jeg anså det likevel som en klar forbedring da jeg gikk over til å ha Shared Reading-stundene bak et bord, og tar denne erfaringen med videre til nye lesekurs.

Materiell

Noe som overrasket meg, var hvor viktig det var for elevene med rene, egne ark. Jeg hadde tenkt at tekstkopier kunne gjenbrukes på tvers av workshopene såfremt jeg overholdt regler for smittevern. Da jeg delte ut brukte kopier, viste det seg at første workshopdeltaker ofte hadde understreket ord, brettet hjørner eller klusset litt på sine kopier. Dette ble påpekt av en rekke elever i neste workshopgruppe. De virket skuffet over å ikke ha fått sitt helt egne, ubesudlede manus. Jeg hadde hatt et pragmatisk (og papirbruk-begrensende) utgangspunkt. Her har jeg endret mitt synspunkt i samsvar med elevenes reaksjoner: Å gjøre historien til sin, kan også handle om å ha sitt helt eget manus man kan gjøre til sitt, hvor bare de ordene du har valgt, er understreket. Elevene i den tidligere nevnte gruppa hvor et ark manglet i et manus, virket også skuffet over dette. Som om jeg ved å slurve hadde brutt kontrakten og ikke tatt dem på alvor. En forbedring jeg gjorde, var dermed å være ekstra nøye med manusene i alle gruppene etter dette. Jeg oppfattet at elevene følte det betydde noe å få sitt helt eget, rene, komplette og ubrukte manus.

II. Tekstlnærminger

Paolo Freire har sagt det slik: «I always say to the students with whom I work, "Reading is not walking on the words; it's grasping the soul of them"» (Freire, 1985, s. 19).

Den meningsskapende prosessen i workshopen foregikk i to former: Først gjennom felles høytlesingsstunder med påfølgende samtale etter Shared Reading-metoden, og deretter fysisk, kognitivt og verbalt gjennom ulike dramaøvelser.

Selve høytlesingsstundene i Shared Reading-delen av workshopen vurderte jeg som konsentrerte, samlende stunder. Elevene hadde jo også gitt uttrykk for at det å bli lest høyt for var noe de likte.

Når vi stoppet for å samtale, observerte jeg i alle fire gruppene at en del elever var forsiktige med å ta ordet. Jeg har selv erfart at Shared Reading-formen kan ta litt tid å venne seg til, så jeg vurderte at det var viktig å ikke presse, men heller tåle stunder av stillhet, famling eller

nøling. I Shared Reading verdesettes ellers både ettertanke og stillhet (Tangerås & Skjerdingstad, 2019, s. 6):

Both utterances and silences are part of a collective process of attention in which who said what matters less than the process of saying it; and (iv) utterances may also be pre-reflective and non-verbal.

De mest engasjerte samtale oppstod gjerne når vi stoppet på punkter i teksten der hovedpersonen stod i et dilemma eller ble dårlig behandlet. Dette vekket empati, omsorg og engasjement blant deltakerne. Vi leste boka «Jeg er William» i tre av gruppene. Her må 12-årige William bo hos onkel Nils etter at moren har havnet på psykiatrisk sykehus. Onkel Nils driver med diverse lyssky virksomheter i garasjen, drikker og arrangerer pokerkvelder som holder William våken. Flere elever kom med forslag til hvordan vi kunne hjelpet William, for eksempel ved å informere læreren hans, og eventuelt koble inn barnevernet om nødvendig.

Begrepsavklaring gjennom litterær samtale

Under lesestundene observerte jeg hvordan noen elever kunne stivne litt til eller kikke på meg seg når det kom tekstpartier med ord, innhold eller referanser som kanskje ikke var kjent for alle. Som eksempel nevner jeg Linn Skåbers (2018) «Det skal lukte salami av hverdagene» der jeg-personen misliker at mamma har innført «smisketid» etter at hun fikk seg ny kjæreste, og savner lyden av Dagsnytt 18. Her var det nok ikke åpenbart for alle hva Dagsnytt 18 var eller hva som kunne ligge i begrepet «smisketid». Oftest ble uvante ord og uttrykk belyst av andre elever i samtale underveis. Hvis det var begreper, undertekst eller uttrykksmåter jeg trodde fremdeles kunne være uklare for noen, prøvde jeg å bidra til at begreper ble oppklart gjennom samtalen uten at noen måtte si høyt at de ikke forstod. Etter hvert som elevene innså at det ikke ble stilt konfrontasjonsspørsmål om tekst eller innhold, var mitt inntrykk at de slappet mer av og bare hygget seg med lesestunden, slik meningen med Shared Reading er.

Under forberedelser til fremføring av en tekst driver lydbokinnlesere/skuespillere en form for nærlesing som i praksis er en løpende tekstanalyse (NLB, 2019). Spørsmål leseren stiller seg, er for eksempel: Hva sier forfatteren om de ulike karakterene? Hva sier karakterene om seg selv? Hva sier karakterene om andre? (Gutekunst, 2017) Hva utgjør vendepunktene i teksten?

Hvem identifiserer vi som leser oss med? Er fortellerstemmen pålitelig? Hvor ligger vendepunktene? (King, 2019; NLB, 2019). Shared Reading-samtalene hadde, slik jeg så det, en viktig funksjon i at elevene foretok denne analysen sammen, og slik fungerte som stillas for hverandre. Mitt inntrykk var at dette særlig kunne åpne teksten for de mer usikre leserne i gruppa.

Åsmund Hennig ved Universitetet i Stavanger beskriver i artikkelen «Utforskende dialog om to ungdomsromaner» (Hennig, 2020) hvordan det under lesing av fiksjonslitteratur foregår en hermeneutisk prosess der leseren skaper en indre forestillingsverden av bilder, tanker og følelser. Først må historien vekke leserens interesse, deretter kan leseren begynne å etablere en relasjon til de fiktive personene i historien og finne forbindelser mellom teksten og verden (Hennig, 2020). Jeg opplevde at Shared Reading-samtalene hjalp denne prosessen i gang hos mange av elevene. Flere av elevene sa i etterkant at de likte bøkene vi hadde jobbet med og ville anbefale dem til andre, og noen hadde lånt dem på biblioteket for å lese videre hjemme, noe jeg tolket som et begynnende eierskap til tekstene.

Det bør bemerkes at noen elever sa lite eller ingenting i løpet av lesestundene. Og selv om samtalene tidvis fløt godt, kunne de også stoppe helt opp hvis jeg ikke stilte oppfølgingsspørsmål. Ideelt sett ville jeg derfor gjerne etablert denne samlesingsformen over tid og slik gitt alle elevene mulighet til å bli trygge på å bidra.

Formidling og innlevelse

Når vi i workshopen forberedte høytlesing, kom det fort frem at mange av elevene var redde for å lese feil. Nervøsitet for feillesing hadde en tendens til å skape en selvforsterkende spiral. Den mest vellykkede tilnærmingen til prestasjonsbekymring, syntes for meg å være et skifte av fokus fra korrekt avkodning til formidling og innlevelse. Slik kunne eleven rette konsentrasjonen mot meningen bak ordene og setningene, heller enn mot seg selv. Aller best fungerte det når eleven først formidlet tekstinnholdet med sine egne ord, og slik skapte sin egen fortolkning av teksten.

Mange teaterskoler bygger på arbeidet til den russiske skuespilleren og teaterpedagogen Konstantin Stanislavskij, som også var opptatt av å bruke egne ord i utforsking av tekst:

Our own words are the direct expression of our feelings, whereas the words of another are alien until we have made them our own, are nothing more than signs of future emotions which have not yet come to life inside us (Stanislavski, 2013, s. 100).

Stanislavskij begrunnelse for at skuespillere bør spille ut teksten med sine egne formuleringer først, var at skuespilleren gjennom denne språklige bearbeidingen lettere kan erfare og internalisere følelsene og tankene i teksten (Stanislavski, 2013). Denne grunntanken mener jeg å finne igjen også i Freires (1985, s. 19) syn på lesing:

Reading always involves critical perception, interpretation, and "rewriting" what is read. Its task is to unveil what is hidden in the text.

Å bryte koblingen til teksten viste seg også som en effektiv innfallsport til prosodisk lesing. Elevene la arket vekk og gjenfortalte innholdet i teksten med sine egne ord til en læringspartner eller til meg. Så snart elevene var ubundet av manus, kom prosodien helt naturlig. Når elevene så gikk tilbake til teksten, hadde de allerede modellert prosodien i teksten for seg selv, og kunne lettere beholde prosodien i neste gjennomlesing.

For å åpne for en mer sanselig forståelse av teksten, jobbet vi mye med visualisering og kroppsliggjøring: Hvordan ser omgivelsene til karakteren ut? Hvordan beveger han/hun seg? Elevene utforsket også prosodi og stemmebruk gjennom rollespill og iscenesettelse. Her er eksempler på noen replikker fra «Jeg er William» som elevene fikk prøve seg på å spille ut i par, og senere for hverandre. I tråd med prinsippet om frihet, fikk elevene selv velge hvilke replikker de ville teste ut.

Onkel Nils – replikker:

1. Jeg slipper deg ikke, gutt.
2. Du er heldig som har en onkel med et så stort hjerte.
3. Og hvis den idioten du har til lærer spør hva du driver med ... så svarer du: import-eksport!

Klassevenninnen Viola – replikker:

1. Viola og William. Det høres ut som en romantisk komedie.
2. Men ikke begynn å innbille deg ting.
3. Du er ikke min type!

Gangsterkongen Djernis – replikker:

1. Har du tatt med penger til meg?
2. Hvorfor kommer du hit og kaster bort tida mi?
3. Den hunden der heter Snoop Dog.
4. Jeg trenger noen som kan gå tur med den hver dag.

Den lekne formen syntes å ufarliggjøre det å eksperimentere med prosodi. Det ble mye latter når elevene vekslet mellom overspill og naturalistisk spill.

I lydbokproduksjon sier vi gjerne at vi prøver å få det til å høres som vi forteller heller enn å lese (King, 2019). Jeg tror «fortelle»-begrepet var en nøkkel til prosodisk lesing for mange av deltakerne. Min erfaring var også at høytlesing av tekster skrevet i jeg-form ga leseren ekstra hjelp til å lese med muntlig og naturlig prosodi, fordi leseren i jeg-fortellinger helt konkret gir stemme til hovedkarakteren. Åpningssetningene fra Dustedagboka (Russell, 2013, s. 1) kan kanskje illustrere hvordan en jeg-tekst kan invitere til lek med humor/timing og identifikasjon med fortellerstemmen:

Noen ganger lurer jeg på om mamma er helt HJERNEDØD.
Så er det andre dager da jeg er sikker på at hun er det.
Som i dag, for eksempel. Da ble det skikkelig BRÅK
bare fordi jeg spurte om hun kunne kjøpe en iPhone til meg.
Jeg vurderer det som en livs-nødvendighet!

Mye av arbeidet jeg her beskriver, handler om å prøve ut lesestrategier som kan åpne opp teksten for leseren. I feltdagboken har jeg notert hva en gutt på 6. trinn sa til meg etter kurset: «Det har blitt mye morsommere å lese etter kurset. Jeg får mer tanker inni meg og bilder i huet.»

Å slippe leselekser

Selvstendig stillelesing har vist seg å ha liten innvirkning på leseflyt for usikre lesere (Ardoin et al., 2013; National Reading Panel, 2000), og kan innebære risiko for at eleven får en motivasjonsknekk (Sæbø, 2016). Det var derfor et poeng for meg at alt arbeid ble utført i workshoptimene. Under gruppesamtalene fremhevet flere deltakere at det hadde vært en positiv overraskelse å slippe leselekser, som de hadde gruet seg til.

Jeg fant senere støtte i dette synspunktet hos de australske engelsklærerne og leseforskerne Poletti et al. (Poletti, Seaboyer, Kennedy, Barnett & Douglas, 2016) som i artikkelen «The affects of not reading: Hating characters, being bored, feeling stupid» beskriver avmakten og følelsen av invadering en elev kan oppleve ved lærerpålagt lesing hjemme:

Hating characters, being bored, being made to feel stupid by a text, or feeling that a text is stupid are the common negative affects associated with set reading that students experience in their preparation time and bring with them into the assemblage of the classroom (Poletti et al., 2016, s. 240).

Jeg opplevde at deltakerne var så tydelige i sin uoppfordrede tilbakemelding at jeg vil fortsette å ha leksefrie lesekurs som utgangspunkt for å ivareta leseglede og motivasjon.

Trygghet som forutsetning i drama og teaterarbeid

«Jeg synes dette var veldig gøy men jeg likte egentlig ikke å lese høyt for de andre og lage frysbilder og gå rundt på gulvet mens man sier replikkene, men eller så var det veldig gøy og kult»

Ordene over er loggen til en deltaker. Jeg synes det er viktig å skrive noe om forutsetninger for at drama som læringsform skal oppleves trygt og lystbetont for deltakerne.

Mitt inntrykk var at det var en forskjell på skolekulturen når det gjaldt arbeid med drama og teater. På den ene skolen fremstod elevene vant til å jobbe med drama som metode, og det var mye latter og ivrig deltakelse under lek med replikker og improvisasjon av scener fra historiene. På den andre skolen virket elevene mindre vant til å jobbe med drama, og de hadde mange spørsmål før hver øvelse. I én av de mindre dramavante gruppene syntes elevene det var morsomt og ble med på aktivitetene jeg foreslo, mens en annen gruppe virket mer utrygg og avventende. I sistnevnte gruppe valgte jeg å nedtone dramadelen, og heller la elevene jobbe parvis med konkrete mål, som å diskutere hvordan de forestilte seg at ulike karakterene snakket og beveget seg, uten nødvendigvis å prøve det ut fysisk.

Min vurdering er at det i drama- og teaterarbeid er viktig at deltakerne selv får avgjøre hva som ligger innenfor og utenfor komfortsonen. Et hovedpoeng med drama som læringsform er jo at det skal være lystbetont (Sæbø, 2016). I timene erfarte jeg at det var til hjelp når jeg forklarte øvelsene ganske detaljert, noe jeg antar opprettholdt en viss følelse av kontroll og dermed trygghet. Jeg fikk også god respons på å legge inn et «statist-alternativ» til elever som vurderte å avstå helt. Dette innebar muligheten til å bli med i en scene eller et frys-bilde som tause statistroller under forsikring om at eleven ikke trengte delta aktivt i f.eks. replikkutveksling eller improvisasjon. Tre elever benyttet seg av dette, og ble også litt med i noen rollespill bare med meg.

En annen justering jeg gjorde underveis, var å legge inn en kort samtale i forkant av alle visninger/lyttinger om hva det vil si «å være et godt publikum». Jeg glemte det ved noen tilfeller i starten. Da kunne elevene også glemme seg; prate under en fremvisning, eller le på spillernes bekostning, noe som skapte utrygghet. Når jeg i forkant ba elevene om innspill rundt hvordan vi kunne være et godt publikum for hverandre og hvorfor publikums mottakelse betyr noe, ga elevene alltid reflekterte svar og møtte deretter hverandres formidlingsuttrykk mer bevisst og empatisk.

Over tid bygger dramaundervisning oftest gruppetrygghet og inkludering gjennom samspill og trygghetsskapende gruppeøvelser (Dice, 2010; Sæbø, 2016). Men en trygg dramagrupperdynamikk er ikke bygget på 4-5 undervisningstimer. Flere av de elevene som var mer tilbaketrukne i gruppa, blomstret imidlertid i studiosituasjonen, hvor de tok aktive regigrep og hadde klare tanker om hvordan de ønsket å formidle teksten og hvordan vi kunne klippe den sammen. Fysisk dramautforskning er slik jeg ser det heller ikke en forutsetning for

en vellykket lydbokworkshop, og kan erstattes med mer tankemessige dramaøvelser og individuelt utprøvningsarbeid hvis det ikke er tid eller anledning til å bygge opp tilstrekkelig trygghet i gruppa.

Hva elevene vil lese

I gruppesamtalene etter workshopen ble elevenes tanker rundt litteraturvalg et tema. Over halvparten hadde oppgitt i spørreskjemaet før oppstart at de ikke syntes det var lett å finne bøker de likte. Derfor var jeg nysgjerrig på: Hva slags litteratur gir leselyst?

Et flertall av elevene beskrev at de likte tekster med en tydelig handling og ytre driv; gjerne krim og spenning. Humor var også populært. Likevel var det vanskelig å få elevene til å komme med konkrete eksempler, kanskje fordi mange – som de ga uttrykk for i spørreskjemaene – selv syntes det var vanskelig å finne bøker de likte.

Jeg spurte elevene hva slags bøker de *ikke* likte. Flere elever ga uttrykk for at de særlig mislikte tekster som hadde skjult og belærende agenda. En elev improviserte med melodramatisk stemme et eksempel:

Elias: «Petter er død! Petter går til sykehuset. I morgen skal Petter begraves.»

Andre bemerket at de spesielt ikke ønsket å lese barnslige tekster, eller tekster med overdrevne gjentakelser.

Eva: «Som den boka om trollmannen. Har dere lest den? Det er sånn – det skjer det samme på hver side, liksom? Det er sånn derre: først så går han til trollmannen, og så blar du, og så går han til trollmannen *igjen* ...!»

Da deltakerne skulle velge seg teksten de ville lese inn som mini-lydbok, skjedde noe som overrasket meg. Flere av de mest usikre leserne valgte seg de språklig og innholdsmessig mest komplekse tekstutdragene. Jeg sonderte forsiktig med dem om de ville ha en enklere tekst i bakhånd, men det ville ingen av dem.

I etterkant har jeg blitt kjent med arbeidet til professor Linda Gambrell. Hun er flere ganger prisbelønt for sitt arbeid med literacy og lesemotivasjon blant barn og unge. Gambrell og hennes kolleger fremhever at de fleste lesere – også de som har lesevansker – foretrekker å lese tekster som både krever noe av dem og kan gi dem berikende leseopplevelser (Morrow & Gambrell, 2019).

I planleggingen av workshopen så jeg opprinnelig mot tekster beregnet på litt eldre barn/ungdom, som jeg tenkte det kanskje kunne gitt en viss status blant jevnaldrende å ha lest. Den boka jeg hadde mest lyst til å bruke i workshopen, var «Drep ikke en sangfugl» av Harper Lee. Jeg vurderte også blant andre «The Hate U Give» av Angie Thomas, «Tante Ulrikkes vei» av Zeshan Shakar og «Faen ta skjebnen» av John Green. I siste instans mistet jeg motet, og valgte i hovedsak tekster som av forlagene er anbefalt aldersgruppa 9-12 år og som jeg følte meg helt trygg på at elevene ville mestre.

Jeg tror kanskje tekstene og utdragene vi jobbet med var et godt valg for en såpass kort workshop med elever som ikke kjente meg fra før. Men til en annen gang ville jeg ikke vært redd for å inkludere også lengre og/eller mer komplekse tekster. Når jeg sammenligner mine erfaringer rundt tekstvalg med forskning på lese-teater, ser jeg at det samme går igjen i litteraturen: Med individuell tilrettelegging kan de fleste tekster gjøres om til vellykkede høytlesingstekster for elever med eller uten lesevansker (Young & Nageldinger, 2014). Vasinda og McLeod (2011, s. 492) siterer i sitt arbeid lærere som har jobbet med lese-teater på podcast som etter prosjektet sa:

«Don't be afraid to do scripts that you think are too hard for your students; they will rise to your expectations.»

I boken «Best Practices in Literacy instruction» (2019) skriver Gambrell og medforfatter Lewley M. Morrow om ARC-modellen, som står for prinsippene «access, relevance and choice». I dette legger de at elever må få tilgang til et mangfoldig utvalg tekster. Tekstene må trigge interesse hos elevene og må gi leseren en (moderat) utfordring og by på en genuin leseropplevelse. I tillegg må elever oppleve frihet til å få velge tekster og leseaktiviteter selv. Jeg tenker at ARC-modellen med fordel kan implementeres i fremtidige lydbokworkshoper.

III. Ortografisk tilrettelegging

I lese-teater er det vanlig at læreren tilrettelegger replikker ut fra elevens lesenivå (Young & Nageldinger, 2014). Jeg valgte å gjøre det samme i lydbokworkshopen. I feltdagboken skrev jeg etter første workshopøkt:

«TEKSTENE MÅ TILPASSES! DETTE ER PREKÆRT!

Ortografi + ord + setningslengde.»

I alle øvelser i lydbokworkshopen prøvde jeg å etterstrebe en leservennlig, men ikke barnslig, layout. Som utgangspunkt forsøkte jeg å gjøre de tilrettelegginger for høytlesing man ofte ser i teatermanus, med aktiv bruk av linjeskift der det kan være naturlig å trekke pusten, og blanklinjer ved vendepunkter/stemmingsskifter. Organisasjonen Leser søker bok har utarbeidet en del retningslinjer for leservennlighet som jeg også brukte som utgangspunkt (Leser søker bok, 2021).

Jeg valgte i lesemanusene den fonten og skriftstørrelsen som etter min erfaring gir best flyt ved lydbokinnlesing: Times New Roman 15 pkt. Ved kopi av bokside forstørret jeg til tilsvarende tekststørrelse. Forskning på font og skriftstørrelse har vist at større skrift kan bedre både forståelse, lesehastighet og hvor mye av teksten man i etterkant husker (Bachmann & Mengheri, 2018; Halamish et al., 2018). Times New Roman har tidligere vært ansett som en av de letteste skrifttypene å lese, blant annet begrunnet med at bokstavene har seriffer; små støttelinjer som har vært antatt øke lesbarheten (Bachmann & Mengheri, 2018).

Imidlertid har jeg i etterkant lest videre om fonter, og funnet at det ikke er en generell enighet om betydningen av font og skriftstørrelse når det gjelder leseflyt. For dyslektikere kan det for eksempel være lettere å lese bokstaver uten seriffer, siden seriffene tar ekstra plass og kan gi et rotete visuelt inntrykk (Bachmann & Mengheri, 2018). Egne dysleksivennlige fonter, som EasyReading™ er prøvd ut med gode resultater (Bachmann & Mengheri, 2018). Ved senere lydbokworkshoper vil jeg derfor printe ut tekstene i flere fonter og la elevene velge den størrelsen og fonten de selv fant mest behagelig og flytfremmende.

I noen tekster forekom ord, uttrykk eller setninger som noen av deltakerne syntes var vanskelig å lese/uttale, som «psykiatrisk avdeling», «etterbarberingsvann», «Westchester» og «Roskilde». I denne workshopen var målet først og fremst å lese med innlevelse og prosodi. Jeg avtalte derfor fortløpende med deltakerne at vi kunne redigere teksten så den lå bedre i munnen: «psykiatrisk avdeling i Roskilde» skrev vi for noen om til «sykehus i Oslo»; lange setninger delte vi opp i to eller tre mindre. Elevene virket litt overrasket over at vi kunne være så uærbødige, men ga uttrykk for lettelse når de etterpå kunne komme seg gjennom setningene med flyten i behold. Jeg opplevde at den tilretteleggingen vi gjorde i fellesskap ga deltakerne mer eierskap til teksten – de hadde fått være med på å temme den og gjøre den til sin.

Jeg har senere sammenlignet erfaringene fra workshopen med funn fra forskningsprosjektet «I am not stupid» der voksne dyslektikere ble intervjuet om tilrettelagt litteratur. Informantene ga uttrykk for at hvis layouten lignet for mye på barnebøker, kunne det oppleves nedverdiggende eller stigmatiserende, og korte tekstlinjer kunne forstyrre helhetsforståelsen og opplevelsen av teksten (Berget & Fagernes, 2018). Jeg slutter derfor at ortografisk og språklig tilrettelegging også bør gjøres i samråd med eleven som skal lese.

IV. Temporegulering

Innen leseforskning har en rekke studier vist en sterk korrelasjon mellom lesehastighet og leseforståelse (Nageldinger & Rasinski, 2012). Mange leseintervensjoner har derfor som mål å øke elevenes lesehastighet. Young og Rasinski (2009, s. 5) skriver om tempofokuset i leseflytarbeid:

We feel that this approach to fluency may lead to the development of a generation of readers who may read quickly but have little understanding of what they read and get little enjoyment or satisfaction from their reading.

Under analysearbeidet med høytlesingsopptakene la jeg merke til at flere av elevene snublet på overraskende steder i teksten. Ikke nødvendigvis på lavfrekvente, ukjente ord; det kunne like gjerne skje på høyfrekvente, lydrette ord som eleven i andre tilfeller leste flytende. Mitt inntrykk var at en del elever la seg på lesetempo noen hakk raskere enn de

leseteknisk sett mestret. Andre rusket forbi alle pausetegn som punktum og komma og syntes å miste tråden i det de leste.

Jeg legger her ved en transkripsjon jeg gjorde av et av ORF-leseopptakene. Punktum er brukt for å indikere pauser, både ved setningsslutt og ved pause/brudd på andre steder i teksten, også midt i ord eller lignende. Komma indikerer kortere pauser.

Det var f-første gang Tuva var i klatre.hallen (innpust), hun var sammen med Liv, som ønsket en venninne å klatret sammen med,(innpust)-sammen med.(innpust), de måtte først gå på . et . ku-urs og læ-lær- .lære alt som (innpust) sikkerhet? utstyr? og . tegne -? teknikk (innpust). Da-da de var ferdig med . KK-hurset, fikk de lov til å klatre uten at - een - (innpust) at een (avkoder:) in-struk-tør var . til . stede og passet på dem. Klatreveggen v- (innpust) - klatr.-veggen er nesten femten, femten meter høy . og . dele i f- lere ruter. (innpust)

Jeg ønsker ikke å undergrave viktigheten av å lære barn å få et visst tempo på lesingen sin, men jeg vil påstå at et fokus på tempoøking for usikre lesere er et tveegget sverd. Til sammenligning anbefaler man i lydbokinnlesing et rolig grunntempo, både av hensyn til leseflyten og formidlingen (King, 2019, s. 58). King (2019) utdyper:

I think the main mistake new narrators make, is speaking too quickly. I don't know if it's unconsciously trying to match the speed of reading 'by eye' or if it's nerves, but my advice to you is SLOW DOWN. Give people time to absorb what you're saying. (...) Speaking too quickly can also make you stumble more often, so going at a more measured pace, particularly at the opening of a book, is win-win: the listener has time to take in the information being imparted and you, as the narrator, are less likely to make mistakes or get tongue-tied.

For en lydbokinnleser er også pausen mellom setninger viktige «hvileskjær» hvor man gjerne lar blikket sveipe til neste setning for å få en liten «recap» før man leser videre. Et mål for meg var derfor å vise elevene hvordan de kunne bruke pausepunktene i teksten til å hente seg inn, og eventuelt prøve å la blikket flytte seg til neste setning. Jeg viste også elevene hvordan

de kunne legge inn pausetegn og pustetegn i manus. For noen hjalp det å redigere manusene og legge inn blanklinjer for å hjelpe dem til å ta pauser og finne et mindre hektisk tempo.

Det tar selvfølgelig tid å lære seg nye måter å lese på, men for mange av elevene ga temporegulering en merkbart bedre leseflyt. Eleven fra transkripsjonen over leste for eksempel inn en minilydbok i jeg-form med en humoristisk og nyansert rolleinnelevelse, med fin flyt hele veien og rolig talepust på punkter hun hadde forhåndsmarkert i manus.

Hva er et normalt lesetempo?

Analysen av leseopptakene gjorde meg nysgjerrig på hva som egentlig er et normalt lesetempo. Det viste seg at det i 2019 ble publisert en metaanalyse av 190 studier om lesehastighet (Brysbært, 2019). Studien konkluderte med at vi lenge har overvurdert menneskers lesehastighet (Brysbært, 2019). Gjennomsnittlig høytlesingshastighet basert på 77 studier på språk med latinske bokstaver var 183 ord per minutt, med en median på 181 (Brysbært, 2019). Studien understreker at hastigheten vil være lavere for barn, eldre voksne og lesere som har engelsk som andrespråk (Brysbært, 2019). Brysbært påpeker at lydbøker bare har en gjennomsnittlig lesehastighet på 140-180 ord per minutt (Brysbært, 2019). Til sammenligning angir for eksempel Fountas og Pinnells leseprogram i USA en forventet lesehastighet på 180-220 ord per minutt innen utgangen av 7. trinn (Fountas & Pinnell, 2006).

Også i Norge har det vært knyttet bekymring til fokuset på lesetempo. Universitetslektor Edle Berntsen (2017) ved Lesesenteret i Stavanger skriver i bloggen «Fartsblind leseopplæring» på Utdanningsforskning.no:

Behovet for å tallfeste leseferdighet har kanskje sitt utspring i et ønske om å håndtere kompleks informasjon på en enkel måte, og fremstå som en objektiv og pålitelig fagperson. I en opplæringsammenheng er det imidlertid viktig å finne ut hva som skjuler seg bak tallene; altså foreta en kvalitativ vurdering.

V. Mestringstro og motivasjon

Mye av det jeg har skrevet om i denne oppgaven, handler om å gi gjøre elevene oppmerksom på de ressursene de allerede har, og som de kan bruke i møtet med en høytlesingstekst.

Innledningsvis fortalte jeg elevene hvordan vi forholder oss til feillesinger i lydbokproduksjon: Alt det gode beholder vi. Alle feillesinger sletter vi. I motsetning til i en live-forestilling kan man i lydbokinnlesing selv kontrollere og velge hvor feilfritt man vil at det ferdige produktet skal bli. Når det i en lydbok høres som innleseren leser feilfritt og uten stopp, er det en illusjon skapt av sømløs klipping (NLB, 2019). Jeg fortalte elevene at profesjonelle lydbokinnlesere kan ha rundt 100-250 klipp per innlest time i en lydbok. Dette vakte stor forbauselse, og så ut til å senke skuldrene for mange. Tidlig i workshopen lot jeg elevene prøve studioutstyret, så de selv kunne erfare illusjonsklippingen. En annen gang kunne jeg kanskje vist deltakerne eksempler på profesjonelle lydbok-masterfiler hvor alle klipp er synlig. Vi kunne hørt på feillesingene som var fjernet og deretter lytte til samme tekstparti ferdig klippet, for å ytterligere ufarliggjøre innlesingsprosessen.

Fra leseflytforskning vet vi at en viktig del av leseinstruksjon er å gi oppmuntrende tilbakemeldinger som gir eleven lyst til å fortsette å øve (Paige et al., 2021). Et uttalt mål med lydbokverkstedet var å legge til rette for mestringstro gjennom trygghet, observasjon, modellæring, og oppgaver som fremmet mestring, med tydelige tilbakemeldinger på alt elevene gjorde som fungerte. Jeg opplevde at dette fungerte i sterk grad. Et enkelt eksempel: En elev kunne lese en setning, snuble og hakke, og så sukke og si: «Jeg klarer ikke!». Da kunne jeg si: «Men du vet jo hva som står der. Hva om du snur arket og bare sier det uten å se?». Da kom setningen flytende og prosodisk. Man kan kanskje diskutere: Er det å lese? Jeg vil påstå at å lese med blikket vekk fra teksten er en variant av høytlesing som forekommer naturlig i formidling. I lesestunder på et bibliotek eller når en forfatter som leser for et publikum, vil leseren ofte først la blikket først gli over en setning, og deretter løfte ansiktet mot publikum og si setningen til dem.

En elev oppsummerte det slik i gruppesamtalen etter workshopen: «...før har jeg ikke turt å lese høyt foran andre på en måte, men når jeg kom hit og *snakka* på en måte, så ble det bedre.»

Albert Bandura har skrevet mye om verdien av mestringsstro og hvordan forventninger til egen prestasjon – positive eller negative – nærmest kan bli en selvoppfyllende profeti (Bandura, 1971). Våre tidligere erfaringer vil ofte ha en sterk innvirkning på vår mestringsstro: Hvis vi f.eks. har følt at vi feilet tidligere, forventer vi å feile neste gang, og går inn i oppgaven med lav mestringsstro, som øker risikoen for ikke å mestre – og vice versa (Bandura, 1971). Observasjonslæring og modellæring kan ifølge Bandura virke positivt inn på mestringsstroen fordi det gir oss en retning å styre oss selv i (Bandura, 1971). I tillegg er trygghet viktig, fordi engstelse hemmer mestringsstro (Bandura, 1971).

Jeg tok opp temaet selvtillit i en gruppesamtale:

Meg: Jeg må bare spørre om en aller siste ting: Selvtillit. Husker dere da vi begynte, så lurte jeg på hvordan selvtillit man har rundt lesing. Nå spør jeg mens alle er til stede da, men er det noen som kan si noe om et sånt kurs gjør at man får dårligere selvtillit, eller bedre selvtillit, eller bare akkurat som før?

Eva: Bedre.

Tone: Bedre

Allan: Som før

Isabel: Jeg bedre selvtillit av å høre min egen stemme.

Meg: Ja ? Hvorfor det, tror du?

Isabel: Fordi - jeg følte at jeg var flink.

(Litt beklemt latter)

Isabel: Eh, ja, jeg *følte* at jeg var bedre, og så fikk jeg høre min egen stemme, og da var jeg helt sikker på det.

(Vennlig latter fra de andre)

Isabel (bekreftende): Jeg fikk bedre selvtillit.

Nelly: Jeg fikk bedre selvtillit.

Meg: Ja, hvorfor det?

Nelly: Fordi jeg har alltid blitt irritert av å høre min egen stemme, men nå ble jeg vant til det.

Eva: Ja, ikke sant, det var det jeg skulle si!

Meg: ... hva tenker dere gutta?

Mio: Jeg fikk bedre selvtillit.

Meg: *Hvorfor tror du at du kunne få det?*

Mio: Fordi jeg hørte hvordan jeg snakka ... eh, jeg vet ikke helt – (signaliserer at han er ferdig).

Meg: *Erlend, hadde du lyst til å si noe?*

Erlend: Ja – egentlig akkurat det samme.

Meg: *At det ble bedre selvtillit - ?*

Erlend: (Kontant) Ja.

Meg: *Hvorfor tror du man få det?*

Erlend: Eh, fordi man hører sin egen stemme og sånt.

Når eleven får lytte til sin ferdige lydbok, tilnærmet feilfritt, var min tanke at det ut fra Banduras modell kan virke forsterkende på mestringstroen, fordi det inngår som en erfaring av mestring der eleven til en viss grad kan observere og modellere av seg selv ved å lytte til lydboken senere.

Da elevene lyttet til de ferdig klippede minilydbøkene, én og én, etter innspilling, gjorde jeg noen erfaringer som jeg mener er verdt å nevne. For det første: Ved lytting i masterfilen kan man visuelt se alle klippene som er gjort. Dette kunne åpenbart virke forstyrrende på opplevelsen. Særlig de mest usikre leserne kunne bli veldig selvkritiske. En elev sa for eksempel i gruppesamtalen: «Jeg leste veldig mange feil, syntes jeg (...) Jeg måtte ha mange klipp underveis. Og jeg hadde så stygg stemme (...) Jeg tenkte mye på at alle andre kom til å synes stemmen min var stygg.»

Denne typen selvnedvurdering setter jeg i sammenheng med en noe sterkere beskrivelse Freire gir i «De undertryktes pedagogikk» (Freire, 2003):

Nedvurdering av seg selv er et annet karakteristisk trekk ved de undertrykte som kommer av at de har gjort undertrykkernes mening om dem til sin egen. De hører så ofte at de ikke duger til noe, ikke vet noe og ikke er i stand til å lære noe – at de er syke, late og uproduktive – at de til slutt blir overbevist om at de er udugelige (Freire s. 34)

Freire har likevel en uttalt håpefull holdning, med tro på menneskets resiliens:

Det er imidlertid slående å iaktta hvordan denne nedvurderingen av dem selv forandrer seg straks situasjonen som undertrykker dem, forandrer seg (Freire, 2003, s. 35)

En justering jeg gjorde i den konkrete lyttesituasjonen, var å eksportere lydbokfilen før lytting, slik at klippene ble usynlige for lytteren. Jeg fikk ikke endret opplevelsen for jenta jeg siterte over, som følte hun hadde lest mange feil. Men i senere lyttinger slapp eleven å se klippene, og temaet med antall klipp kom heller ikke opp igjen.

I videre utprøvinger med lydbokworkshop ville jeg for øvrig svært gjerne spurt elevene mer inngående og systematisk om hvordan de opplevde det å lytte til mini-lydboken, og hva slags tilbakemeldinger de fikk fra foreldre eller lærer hvis de lot andre høre opptaket.

Jeg avslutter dette avsnittet med en elevlogg fra workshopene:

Jeg synes det var gøy, morsomt og
lit skumelt å Lese høyt
[utstrøket: men og jeg synes]
og det var gøy og Lese
høyt og i starten
gruet jeg meg veldig
men for hver gang
så ble det bedre

VI. Studioerfaringer

Akustikk og bakgrunnslyd

Når man spiller inn profesjonelle lydbøker, jobber man i et lydisolert studio med god akustisk demping og der ventilasjonen er tilpasset for å gi minst mulig støy på opptaket. I en skolesetting blir det nødvendigvis mye bakgrunnsstøy og romklang. På Skole 1 var det to store kjøleskap i skolekjøkkenet som la en jevn dur inn på alle opptak. Når elevene skrapte med stolene i etasjen over, kom det tydelig inn på opptaket. På Skole 2 var det friminutt utenfor, og i en studioøkt metallsløyd i rommet ved siden av (!). Mitt første forsøk på å løse dette var å legge på bakgrunnsmusikk på opptakene, siden musikken reduserte sårbarheten for bakgrunnsstøy. Jeg fant gratis musikk på www.bensound.com og plukket ut musikkstykker jeg tenkte kunne passe til boka. I feltnotatene har jeg notert usikkerhet rundt musikkvalg: «Brukte litt tid på å finne musikk som ikke styrte stemningen i teksten for mye og fratok dem muligheten til å tolke.»

Noen elever fikk to musikkalternativer å velge mellom fordi jeg hadde vært usikker på om musikken passet. Slik fikk disse elevene mer styring over det musikalske uttrykket. Denne valgfriheten ville jeg absolutt utforsket videre om jeg skulle gått flere runder med workshopene. Bruk av musikk er ikke vanlig i lydbøker, men det gjorde seg godt på disse minilydbøkene, og flere av elevene fremhevet både i logg og gruppesamtale at de likte musikken.

Å klippe i lydopptak med varierende bakgrunnsstøy var krevende. Klippene ble ikke alltid sømløse, slik vi får til i et lyddempet studio. Dette ble særlig tydelig i de første lydbøkene. Her hadde elevene bare fått knappe 10 minutters studiotid hver, og det hadde gått for fort i svingene med klippingen min. Nesten alle klipp måtte finjusteres i etterkant.

Etter at jeg i de to siste workshopene utvidet studiotiden til 15 minutter per elev, ble de fleste klippene bedre. Noen klipp ble likevel hørbare grunnet endring i bakgrunnsstøy m.m. Jeg lærte da at barn gjenkjenner et dårlig klipp umiddelbart. De kommenterte det ikke nødvendigvis, men jeg tror jeg tolket riktig når deltageren rykket til eller på andre ikke-verbale måter reagerte på klippet. Ideelt sett burde jeg holdt workshopen i et mer

støybeskyttet rom med tepper på gulv og vegger for mer dempet akustikk. Min beste løsning var å teste ut mikrofonen på forhånd, og plassere mikrofon og elev i den romretningen som ga best lyd. Her var prøving og feiling med meg selv som testleser (før timen) eneste mulighet.

Individuelle studioøkter

En av viktigste erfaringen jeg gjorde, var at elevene ønsket og trengte mer tid i studio. «Burde hatt 25-30 minutter hver», har jeg skrevet i feltnotatene.

Studiotiden var rolige, konsentrerte arbeidsøkter. Elevene forberedte seg én og én utenfor, der de leste høyt for seg selv for å varme opp, mens en annen var inne i studio og leste inn minilydboken sin sammen med meg. Klasselærerne bidro med viktig hjelp her ved at deltakerne kunne være i klassen når de ikke forberedte seg eller leste inn. Vi hadde satt opp en rulleringsplan der den som var ferdig i studio hentet nestemann i klasserommet, mens eleven som hadde forberedt seg på gangen begynte sin studioøkt.

Å jobbe med lydopptak er på mange måter visuelt. Elevene kunne selv se opptakets bølgeform. Dette kunne for mange gi et mer bevisst forhold til pauser mellom setninger og dynamikk i stemmebruken. Vasinda og McLeod fant også i sitt podcastprosjekt at elevene hadde god nytte av å se på bølgeformen mens de leste inn (Vasinda & McLeod, 2011). Når vi hadde lest inn boken – som ble klippet fortløpende – lyttet eleven og jeg til resultatet sammen. En av elevene som leste inn sin lydbok ved hjelp av NIM-metoden, utbrøt med et etter å ha lyttet til det ferdige opptaket: «Det ble jo akkurat som å høre en ordentlig lydbok!»

NIM-metoden ga flytende setninger med god prosodi. Likevel var jeg ofte litt usikker etter å ha brukt metoden: Hvordan føltes det for eleven at en voksen leste foran? Kunne det oppleves som en nedvurdering? Eller var det lettende å høre seg selv lese feilfritt på opptaket etterpå? Ved senere kurs vil jeg informere om NIM-metoden fra starten av, slik at deltakerne kan vurdere selvstendig på forhånd om dette er noe de ønsker å prøve ut. Elevene som hadde størst vansker med leseflyt, valgte i flere tilfeller å følge NIM-metoden, som innebar at vi leste hver setning høyt sammen først, eller at jeg leste foran.

Young, Rasinski et al. sier om NIM at: «this intervention is designed to enhance reading fluency in order to free up cognitive resources so that students can focus on the main goal of reading: comprehension» (Young, Rasinski, et al., 2015, s. 635).

Et viktig poeng med NIM er å la eleven lese utfordrende tekster:

Experiencing success with more challenging material is more likely to result in accelerated reading development, which is critical for struggling readers who currently read well below their grade placement (Young, Rasinski, et al., 2015, s. 635).

En siste observasjon, kanskje den viktigste, er: Elevene gjenkjente når de leste godt. Hver eneste lydbok hadde etter min mening partiene som var virkelig bra – partier der elevene tok eierskap til historien og formidlet teksten helhjertet, slik at jeg som lytter kjente at teksten traff meg. Disse kvalitetene gjenkjente barna også. Det var i alle fall slik jeg tolket det, for under de beste partiene kunne jeg se sjenerte eller noen ganger stolte smil, høre eleven slippe pusten, eller se eleven senke skuldrene og mykne i ansiktet.

VII. Møter med motstand

I avsnittet om etiske refleksjoner fremholder jeg at fokus i denne oppgaven ikke skal være enkeltelever, men prosessen med å bedre workshopens læringspotensial. Likevel fikk jeg noen møter med motstand som innebar mye refleksjon og forsøk på tilpassinger og som jeg ønsker å si noe om.

Det er godt kjent at motstand mot leseaktiviteter er en forsvarsmekanisme for mange barn og unge med lesevansker (Klinkenberg, 2005). Blant de 29 elevene var det enkelte elever som hadde blitt med på prosjektet under tvil. Noen av dem ga uttrykk for skepsis og uro for hva kurset ville bestå i. Andre viste i starten sin reservasjon i form av taushet og fysisk tilbaketrekning; de gjemte ansiktet i en hettegenser eller satt med armene og bena hardt knyttet foran seg. Et fåtall elever viste også mer aktiv motstand. Aktiv motstand kunne innebære å utfordre min rolle som kursholder med de virkemidler en 10-12-åring har til

rådighet, som å oppgi feil navn under presentasjonsrunde, skyte inn opposisjonelle kommentarer, gjespe høyløst, eller prøve å trekke med seg flere elever ut av en aktivitet.

I et prosjekt som eksplisitt hadde søkt usikre og motvillige lesere, og hvor lesing fikk flere av elevene til å «grue seg» eller «bare ville vekk», var møter med motstand forventet. All uttalt aktiv motstand hadde selvfølgelig en sterk påvirkning på gruppedynamikken de gangene det oppstod. Jeg velger i denne oppgaven å fokusere ikke på oppførselen og dynamikken, men på hvilke av mine improviserte og mer gjennomtenkte justeringer som så ut til å gjøre det mulig for eleven å velge å delta i stedet.

Min første justering var å tilby elevene mer overblikk og kontroll over situasjonen ved å gå gjennom dagens program og forsikre deltakerne om at de kunne takke nei til øvelser de ikke var komfortable med. Jeg rigget opp mikrofonstativ og studioutstyr tidligere enn planlagt, viste frem programvare og prøvde slik å gi elevene en helt konkret forståelse av hvordan vi skulle jobbe. Jeg opplevde at dette ble godt mottatt, og at særlig det å se og prøve studioutstyret bidro til nysgjerrighet og interesse.

I en gruppe prøvde jeg ut å gi deltakerne en lydbokfaglig begrunnelse for alle øvelser vi gjorde. Det hadde merkbart positiv effekt. Jeg tok dermed denne forbedringen med inn i neste gruppe. Der måtte jeg imidlertid gjøre en tilbakejustering, fordi jeg vurderte at den neste gruppa ble i overkant fokusert på sluttprodukt og mindre på prosess. Jeg valgte å lufte tankene mine rundt dette åpent med deltakerne, og syntes vi sammen fant en balanse etter det.

Noen elever som hadde vist aktiv motstand, fortalte etter hvert at de hadde oppfattet et press fra foresatte eller andre voksne om å bli med. En av dem sa direkte at hen var redd for å bli ledd av. En praktisk tilrettelegging jeg gjorde, som ikke løste problemet fullstendig, men som jeg opplevde som et skritt i riktig retning, var å prioritere øvelser individuelt og i par for å unngå utrygghet ved å måtte snakke i plenum. Jeg minnet også flere ganger om at det var lov å trekke seg når som helst.

I en gruppe der jeg opplevde at det var flere utrygge deltakere, utvidet jeg timeplanen med noen «åpne» tider der jeg var tilgjengelig før timen og i friminuttet, med beskjed om at deltakerne var velkomne til å oppsøke meg da hvis de hadde spørsmål eller ting de ville snakke om. Jeg opplevde at denne åpenheten ble tatt imot først og fremst av elever som var

mer stille og tilbaketruke i gruppa. De benyttet noen av disse anledningene til å snakke med meg – ikke alltid om det konkrete vi jobbet med, men også andre ting de var opptatt av.

Alle elevene, også elevene som viste ulike former for motstand, valgte å fullføre kurset. Én elev motsatte seg først å velge en tekst eller øve, men takket ja da jeg foreslo å bistå med tekstvalg og å jobbe direkte med eleven som produsent. Vi satte inn pause- og pustetegn i manus sammen og diskutere innholdet i teksten, noe eleven deltok konsentrert i.

Før selve innlesingen følte en elev seg plutselig kvalm, svimmel og hadde hodepine. Hen var svært usikker på om hen ville gjennomføre innlesingen, men valgte under tvil å prøve seg foran mikrofonen. Vi avtalte kun to minutters studiotid i første omgang. Jeg leste hver setning høyt i forkant (NIM), og eleven fikk lese én og én setning. Eleven valgte å sitte tiden ut. Da vi hørte gjennom minilydboken sammen før eleven gikk fra studioet, lyttet eleven stille og konsentrert, fremstod for meg lettet og følte seg etter eget utsagn ikke lenger syk.

Jeg nevner disse erfaringene fordi det for meg var en sterk påminnelse av hvor angstfylt og blottleggende høytlesing kan oppleves, og hvor viktig det er å føle at man selv som elev har kontroll, innflytelse og rettetmuligheter. Min oppfatning som lærer var at de mest utrygge elevene hadde mest behov for selv å ta kontroll over gjennomføringen. Ubeslutsomhet kunne også oppstå, og da ble det oftest tatt godt imot hvis jeg tilbød begrunnede råd og anbefalinger.

C. Data innhentet etter workshopene

Semistrukturerte gruppesamtaler

Til de semistrukturerte gruppesamtalene hadde jeg laget en intervjuguide (se vedlegg 3). Alle de 29 elevene fikk vært med på dette. Å gjennomføre gruppeintervju med 10-, 11- og 12-åringer viste seg å være morsomt, hyggelig og kaotisk. Det krevde mye simultankapasitet å følge opp alle innspill; ute var det sol og snart friminutt. Noen tråder ble derfor hengende løst.

Gjennom gruppesamtalene var jeg interessert i å få et inntrykk av: Hva syntes deltakerne om denne måten å jobbe på? De fire gruppesamtalene ble transkribert, og alle temaer som kom opp er innlemmet i de syv hovedtemaene fra feltnotatene.

Tre av intervjuene ble utført samme dag som workshopen ble avsluttet, mens én av gruppene måtte vente med sitt intervju til over helgen av hensyn til timeplankabalen.

For å gi et inntrykk av samtaleformen, inkluderer jeg et utdrag fra et av gruppeintervjuene her (alle navn er endret):

Meg: Hvordan har det vært for dere å være med på lydbokworkshop?

Karsten: Supert. Ti, ti, ti, ti, ti, ti, hundre.

Ina: I starten var jeg litt sånn nervøs, men det ble bedre, og så var det veldig gøy.

Marius: Først så var jeg ganske klar for det, men etter hvert så var jeg superklar for det.

Jørgen: I starten var jeg veldig skeptisk og sa jeg ville IKKE gjøre det fra starten av, men moren min bare tok meg på det, og så gikk jeg for det.

Meg: Da er jeg litt nysgjerrig: Nå har noen sagt at dere var litt skeptiske i starten. Det er veldig interessant for meg. Hva var det som gjorde at dere var skeptiske – hva var dere redd det skulle være?

Jørgen: At du var en fremmed. Vi hadde aldri møtt deg før og sånt.

Ina: Og i starten syntes jeg det var litt flaut å lese høyt, men det ble bedre.

Marius: Jeg syntes det var gøy. Jeg var litt nervøs i starten, men jeg syntes det var en veldig interessant måte å lære på.

Fillip: Jeg var også litt skeptisk i starten, men det gikk fint da, når jeg ble litt mer kjent med deg og sånn.

Jørgen: Jeg synes dette har gjort at jeg føler meg mer trygg på å lese høyt foran andre.

Karsten: Samma her.

Meg: Ok? Det er jo kjempehyggelig ... men er det noen som har opplevd det annerledes?

Ellen: Jeg likte ikke at jeg hadde så stygg stemme ...

(Vennlig latter og varme protester fra de andre)

De andre: Nei! / Nei, du har ikke det! / Du har ikke stygg stemme.

Meg: Jeg må bare si at du har jo en veldig fin stemme, synes jeg. -- Hvem synes det ble litt mindre skummelt etter hvert?

Ellen: Jeg, bare at jeg tenkte mye på at alle andre kom til å synes stemmen min var stygg, da.

Jørgen (overlappende): Lesing har aldri vært noe stress for meg, jeg leser bøker hjemme, lange bøker. Men jeg blir veldig nervøs når jeg skal lese høyt foran alle andre i klassen – eller det *ble* jeg, men nå føler jeg ikke det lenger.

Noen av elevene tok opp temaer som f.eks. usikkerhet rundt egen prestasjon eller egen stemme, som i eksemplet over. Jeg valgte da å følge opp temaet med eleven på tomannshånd i etterkant heller enn i plenum.

Meg: Okey - hvis vi skal ha sånne ha sånne lydbokworkshoper andre steder: Er det noe vi burde gjort annerledes?

Jørgen: Hatt det lenger.

Marius: Hatt det lengre.

Karsten: Ja, hatt det lenger, for jeg føler ikke jeg har blitt så mye bedre til å lese.

Ellen: Det er jo på en måte norsk da, som en lang økt som er norsk.

Meg: Hvis vi hadde hatt enda lenger kurs, hva kunne vi fått ut av det?

Karsten: Blitt bedre til å lese.

Jørgen: Mer bøker. Lest mer inn i mikrofonen.

Ina: Men man burde hatt flere bøker å velge i og lest gjennom, sånn som den William-boka, så hadde man hatt flere bøker å velge fra etterpå.

Marius: Man burde spørre folk om de er trygge på å lese, og hvis det er lavt burde man komme hit, for det hjelper ganske mye.

Meg: Er det noe vi har gjort som dere skulle ønske vi ikke hadde gjort?

Flere samtidig: Nei / nei / nei - eh, egentlig ikke, nei.

Jørgen: Jeg føler også at vi burde hatt det mye lenger, for av de dagene jeg har hatt det, føler jeg at jeg har lært mye mer, og da ville jeg lært enda mer.

Ellen: Vi kunne hatt det et helt år, eller resten av barneskolen, for da hadde vi sluppet de andre fagene!

(Latter)

Siden gruppeintervjuene var semistrukturerte, kodet jeg dem i Nvivo12 etter de konkrete temaene som kom opp, og etter positive/negative tilbakemeldinger elevene ga uttrykk for. Jeg spurte blant annet hvordan det hadde vært for elevene å være med på lydbokworkshop. 27 av de 29 elevene (93%) kom med klart positive vurderingsutsagn om workshopen, som «Det har vært gøy / kjempegøy / spennende / morsomt / kult» eller lignende. De to som ikke ga klart positive vurderingsutsagn, beskrev workshopen slik da jeg spurte hvordan det hadde vært for dem: «Annerledes enn en vanlig leseting.» og «Det var litt sånn eh, det var ikke det beste jeg har vært på, men det var ikke det kjedeligste jeg har vært på.»

En tydelig svakhet ved gruppeintervjuet var at de elevene jeg oppfattet som tryggest, snakket mest. De som hadde vist størst vansker med leseflyt eller utrygghet på høytlesing, var ofte litt mer tilbakeholdne. En kjent svakhet med gruppeintervjuer med barn er at det lett kan oppstå en forventning om konsensus, der barna sier seg enig med hverandre (Cohen, 2018). Jeg forventer at det til en viss grad påvirket samtalene hos meg også.

Elevlogger – elevenes egne ord

Rett etter at workshopen var avsluttet, før gruppesamtalene, ble alle deltakerne bedt om å skrive en anonym logg. I to grupper ga jeg elevene et ark og lot dem sitte for seg selv og skrive. I to andre grupper hvor jeg opplevde at det var en litt mer utrygg dynamikk mellom noen av elevene, gjorde jeg en justering der jeg delte ut konvolutter som elevene kunne klistre igjen, for å øke deres trygghet rundt at det de skrev var anonymt.

Alle elevene skrev loggtekst, og flere supplerte med hjerter, stjerner, smilefjes og tegninger av f.eks. en person med øretelefoner som satt foran en mikrofon med popfilter, ofte med en bok i hånden.

27 av 29 elever (93%) kom med udelt positive uttalelser i loggen om lydbokverksted som arbeidsform. 6 elever (21%) skrev uoppfordret at de følte seg tryggere på å lese høyt nå, og 11

elever (38%) skrev uoppfordret at de skulle ønske de kunne jobbe mer med dette. 2 elever (7%) var hva jeg vil kalle lunkne i sine tilbakemeldinger, og skrev f.eks. «Jeg synes det var passe og jeg [noe uleselig klusset ut] synes fortsatt lesing er litt kjedelig.». Noen var også mer konkrete, som denne: «Jeg synes at vi burde ha mer av disse timene fordi det var gøy. Noe jeg synes vi burde ha mindre av er og lese den samme teksten så mange ganger.»

Her er et utvalg med 12 av de 29 elevloggene som jeg mener viser spennet i tilbakemeldingene elevene skrev. Under tvil beholder jeg deltakernes ortografi slik den var, fordi det også sier noe om avsenderens forhold til lesing/skriving/språk.

<p>Jeg syntes det var gøy og spenende. Jeg likte å snakke i mikrofonen. Jeg pleier ikke å lese foran klassen eller foran noen men jeg turte å lese nå fordi det var ikke så mange.</p>	<p>Hei dette har vært gøy!  Men det føles ikke som som noe leseting. Det føles som noe lydbok verksted   Det var kult å snakke i sånn mikrofon!  fordi det har jeg drømt om!  Såne sangere og mgp jr folk gjør sånn! </p>	<p>Jeg har hatt det veldig bra med Forskningen Jeg likte og hadde det veldig bra med de tingene vi gjorde og jeg kunne lese mer enn det jeg kunne med Bøkene fra en pingles dagbok. og jeg likte og høre på stemmene våre.</p>
<p>DET VAR GØY, LITT FLAUT OG VELDIG NYTT. (JEG LÆRTE NOE) Jeg følte meg veldig trygg fordi jeg fikk mye tid og mange forsøk.</p>	<p>Det var veldig gøy og lage lydbok. Det hadde vært gøy vis [utstrøket: man] vi kunne lage kanskje litt flere lydbøker [Tegninger av en bok med tittelen "Lyd-bok"]</p>	<p>Jeg var veldig sjenert, og turte nesten ikke å lese høyt foran klassen før Men nå tør jeg det </p>

<p>Jeg synes det var kjempe gøy fordi vi fikk lov til og lage en helt egen Lydbok jeg synes det var [klusset ut: veldig gøy og]</p> <p>veldig fin musikk til lydboken min.</p>	<p>Jeg synes at det var Gøy og spille inn lydbok. Det var litt kjedelig og øve og sån, men man måtte øve for at det skal bli en bra lyd bok. Det var også litt rart og høre seg selv lese en bok. Jeg synes at andre skoler burde prøve dette.</p>	<p>Jeg har likt veldig godt med verkstedet eller det vi har jobbet med Jeg har egentlig likt alt Jeg føler nå at Jeg tør mer å Lese til folk en jeg var før og dete gir jeg en 10/10 Jeg håper at vi kan gjøre dette igjen</p>
<p>jeg synes at det kunne vært mer av disse timene</p> <p>Det var morsomt å lese inn lydbok.</p> <p>jeg føler at dette har hjulpet meg med å få bedre forståelse med lesing.</p> <p>Å med å bli tryggere med å lese høyt.</p>	<p>Jeg synes det har vært kjempe gøy og gjøre alt vi har gjort. Og det har vært gøy og lese alle tekstene også. Jeg vil savne og gjøre alt det vi gjorde, og nå vet jeg ivafal lit om hvordan det er og lese inn en lydbok. jeg er glad for at jeg ble valgt ut og sa ja til og bli med på dette. Jeg kunne ønske vi ikke var ferdig med forsknings-prosjektet. Og jeg er blit lit gladere i og lese.</p>	<p>Jeg syntes det egentlig var litt kjedelig men også litt gøy og jeg liker ikke og lese så mye men det går bra! og jeg kunne ønske man kunne lære litt mere og det var veldig gøy og bruke mikrofon greia [tegning av mikrofon med popfilter]</p>

Andre utsagn fra elevloggene:

«Har lært masse nye ord. Når jeg leste følte jeg meg bedre fordi jeg fikk høre min egen stemme.»

«Det var litt rart å høre meg selv lese, men jeg ble litt vant til det.»

Uteltte data

Aksjonsforskning er formativ, slik at definisjonen av problem, mål og metodologi kan endre seg i løpet av aksjonsforskningsprosessen (Cohen, 2018, s. 443).

Da jeg planla dette prosjektet, så jeg for meg et lengre tidsforløp og et mer eksperimentelt design med pre- og posttesting for å måle mulige endringer i leseflyt hos deltakerne. Imidlertid gjorde koronarestriksjoner vinter, vår og forsommer 2021 det hensiktsmessig å komprimere workshopen.

Det er i aksjonsforskning viktig å velge seg noe håndgripelig og overskuelig man vil jobbe med, og reflektere over hva man vil kunne oppnå (McNiff, 2013, s. 92-93). I NSD-skjemaet og rekrutteringsinformasjonen beholdt jeg punktet om post-målinger av barnas leseflyt. Jeg følte meg etter de første workshopen temmelig sikker på at å utføre en post-test var hensiktsløst. Jeg vurderte at leseflyten i en uforberedt tekst ikke kunne ha bedret seg på så kort tid, slik at eventuelle positive utslag måtte skyldes tilfeldigheter eller feilmålinger. Jeg gjennomførte under tvil postmålingene på Skole 1, men droppet dem på Skole 2, der jeg også hadde mindre tid til rådighet etter workshopen. Postmålingene fra Skole 1 er derfor ikke inkludert i studien. Jeg mener dette var en riktig vurdering, men tenker at en pre- og postmåling både ved hjelp av ORF og prosodivurderinger ville vært interessant ved et lengre forløp.

I kvalitativ forskning vil man ofte ha store mengder data, og det kan derfor være nødvendig å foreta en datareduksjon for å få en mer håndgripelig mengde data å analysere (Cohen, 2018, s. 643). Cohen et al. (2018) skriver:

Data reduction does not mean disregarding data; rather it means distilling from the complexity of the findings the key points of the phenomenon in question, reducing complexity without violating it, catching the essence of the issue or situation (s. 643).

Jeg har lagt til side enkelte observasjoner og refleksjoner for å konsentrere meg om de hovedtemaene som fremstod som viktigst. Siden dette er en oppgave med begrenset plass, har

jeg heller ikke lagt vekt på å gi redegjørelser for sammenhengen mellom den enkeltes ORF-skåre, prosodi-skåre, holdninger og følelser rundt lesing, men henviser til vedlegg 2 for detaljer rundt dette. Når det gjelder feltnotatene, har jeg i utvelgelsen brukt kriteriet: «Kan dette hjelpe meg å finne konkrete forbedringer til lydbokworkshopen?» Fortløpende og generelle betraktninger rundt klasseledelse og gruppedynamikk har jeg av plasshensyn valgt bort i denne omgang. Jeg har også valgt bort fokus på enkeltpersoner, som nevnt i avsnittet om datasikkerhet, personvern og etiske vurderinger.

Mulige feilkilder og trusler mot validitet

Prinsipper for validitet i kvalitativ forskning handler i liten grad om å fremhente positivistiske «bevis», men vektlegger heller autentisitet; at dataene stammer fra en naturlig setting, og at man rapporterer fra deltakernes ståsted (Cohen, 2018, kap. 14.3).

Sannsynlige trusler mot validitet i min studie kan være at min egen forforståelse farger min fortolkning av f.eks. deltakernes utsagn, situasjoner, kroppsspråk og stemmebruk (Cohen, 2018). Deltakerne er barn, og siden jeg er en voksen, er det en asymmetrisk relasjon, uansett hvor mye jeg har etterstrebet likeverdighet. En typisk trussel mot validitet i arbeid med barn er at de kan kjenne seg usikre på hvordan deres bidrag vil bli mottatt og dermed kan ende med å si det de tror forskeren vil høre (Cohen, 2018, s. 240). Jeg har dessuten jobbet mange år med lydbokproduksjon, og bærer med meg mine erfaringer som innleser og produsent. Disse erfaringene har etter all sannsynlighet farget min vektning av ulike temaer. Min interesse for blant annet leseteater og Shared Reading samt min bakgrunn fra drama og teater har for eksempel utvilsomt påvirket hvilken litteratur jeg har lest og hvilke leseforskere jeg har søkt meg frem til.

En trussel mot validiteten av ORF- og prosodimålingene kan være at elevene ikke kjente meg da jeg foretok målingene, og at de kan ha vært ekstra nervøse og selvbevisste under høytlesing for en fremmed person som endatil var forsker og lydbokinnleser – og gjorde lydopptak. Elevene kan dermed ha lest mer feil enn de normalt ville gjort.

I analysen av gruppesamtalene er det en klar trussel mot validitet at noen elever hadde en litt toneangivende rolle i gruppa. Jeg forventer at deres holdninger påvirket mer forsiktige

gruppemedlemmer – med det resultat at det var lite uenigheter innad i gruppene. Denne utfordringen ved gruppeintervju av barn nevnes også hos Cohen (Cohen, 2018, s. 529-530). Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til i analysen. Til en annen gang ville jeg nok ikke valgt gruppesamtale som metode for datainnsamling i denne aldersgruppa, annet enn til å få et ganske overflatisk oversikt over den generelle stemningen og avsluttende innstillingen i gruppa.

Det er ellers vanskelig å anslå om funnene fra mine utprøvinger er generaliserbare til andre elevgrupper. Ved å prøve ut workshopen i fire ulike grupper, har jeg forsøkt å øke sannsynligheten for at erfaringene jeg gjorde meg ikke er isolert til tilfeldig gruppedynamikk. Ideelt sett burde jeg prøvd både over lengre tid, i flere grupper med flere lydbøker hver.

Siden dette er en oppgave i spesialpedagogikk/logopedi, kunne det vært en fordel om jeg hadde fått med flere deltakere med påviste lesevaner, da det ville gitt meg et mer solid grunnlag for å vurdere om arbeidsformen kan være egnet innenfor spesialpedagogiske rammer. Imidlertid hadde flere av elevene i gruppene klare vansker knyttet til lesing. Spesialpedagogikkfeltet er jo heller ikke begrenset til å omhandle kun elever som er ferdig utredet og har fått tiltak om spesialundervisning. Spesialpedagogikk kan også favne forebygging for elever som står i risiko for å utvikle lesevaner.

I arbeid med vurderinger av eget materiale er det lett å bli blind eller ubevisst rette blikket mot det man ønsker å se. Det ville vært en styrke om jeg i dette prosjektet hatt en medforsker som kunne vært med på workshopen og gjort sin egne feltnotater og sin egen parallelle analyse av materialet, slik at vi kunne sammenlignet våre observasjoner og refleksjoner. Imidlertid var det ikke praktisk eller ressursmessig gjennomførbart, både av hensyn til masteroppgavens begrensede omfang og rent logistikkmessig. I den pågående koronapandemien var denne aksjonsstudien gjennomførbart delvis fordi jeg bare var én og kunne starte workshopen på kort varsel i en grønn periode.

Jean McNiff vektlegger verdien av å invitere med seg «critical friends and colleagues» som man kan sparre og drøfte funn med, som kan og tør å gi motstand og komme med motforestillinger. Jeg har vært så heldig å ha to personer i min nærmeste krets som begge har akademisk bakgrunn fra andre fagfelt, og som har vært stilt opp som sparringspartnere rundt

metode og gjennomføring, kritisk teori og etiske vurderinger og dermed vært mine «critical friends».

6. Oppsummering og praktiske implikasjoner

Erfaringene i denne aksjonsstudien tilsier at arbeid med performativ høytlesing kan bidra til mestringsopplevelser for elever både med og uten lesevansker. Å lese for å formidle ser ut til å kunne åpne en dør til tekstforståelse, innlevelse og bevisst bruk av prosodi. Lydbokinnlesing kan være motiverende for elever både med og uten lesevansker, både fordi det å jobbe med mikrofon, stemmeskuespill og lydredigering er spennende og kreativt, og fordi man sitter igjen med et produkt der kan høre seg selv lese tilnærmet feilfritt.

Dette er hva jeg i utprøvningsarbeidet med elevene har lært at betyr noe:

- Innholdet i teksten må føles relevant og skape resonans hos leseren
- I leseflytarbeid gir det motivasjon å jobbe med tekster som er skrevet for høytlesing, med et muntlig språk, troverdige replikker; hovedpersoner leseren kan identifisere seg med og en tydelig dramaturgi å leke seg med
- Svake (og sterke) lesere kan ha stor nytte av et notasjonssystem, f.eks. å sette pausetegn og tegn for vendepunkter i manus
- Ved repetert lesing kan det bety mye at eleven har fått velge teksten, og at teksten er velskrevet nok til at den tåler å bli lest flere ganger
- Rene, ubrukte manus uten mangler og godt teknisk utstyr gir en følelse av å bli tatt på alvor
- Å lese høyt sammen og samtale om leseropplevelser etter modell fra Shared Reading kan bidra til å åpne teksten for gruppa og tilgjengeliggjøre litteratur for lesere med ulike forutsetninger
- Enkle tilpassinger i manus språkmessig og ortografisk kan gi bedre høytlesingsflyt (f.eks. litt større skrift, linjeskift ved punktum heller enn midt i en tankebue, blanklinje ved vendepunkter, tidshopp eller stemningsskifter), men må gjøres på leserens premisser så tilretteleggingen ikke oppleves nedvurderende eller stigmatiserende

I studien har jeg forsøkt å dokumentere utbyttet lesere kan få av å forberede en tekst før høytlesing, gjennom litterære samtaler for begreps- og handlingsforståelse, repetert lesing og uttalesjekk for leseflyt, og visualisering og/eller dramaøvelser for innlevelse. Lydbokinnlesere forbereder seg før høytlesing fordi de vet at det gir en bedre leseopplevelse både for dem selv

og lytteren (King, 2019). Jeg mener elevenes utbytte av høytlesingsarbeidet i denne aksjonsstudien tilsier at alle elever, og særlig elever med lesevansker, bør gis mulighet til forberedelser før høytlesing. Det er her fristende å minne om Jens Bjørneboes «Jonas» og hans erfaringer med uforberedt høytlesing (Bjørneboe, 2018). Ved å gi elevene tilgang til lydbokinnleseres verktøykasse av høytlesingsstrategier, kan det kanskje bli mindre «😞 Vil bare vekk!» og «😞 Gruer meg», og mer rom for erfaringer som den denne korte og kontante elevloggen uttrykker:

Jeg hade lyst på lit
MER lydbokinspiling.
det var gøy.
[utstrøket: je] Jeg [utstrøket: sune] synes det
gikk bra.

Veien videre

Lydbokmarkedet har fått et kraftig oppsving de siste årene (Neraal, 2021), og det er dermed rimelig å anta at mange elever har kjennskap til lydbøker som medium. I Norge har elever med lesevansker lånerett ved Norsk Lyd- og Blindeskriftbibliotek (NLB, 2021), som tilbyr en rik katalog av både kommersielle og egenproduserte lydbøker. Kanskje kan det være inspirerende med en variant av lydbokworkshopen der eleven lytter til sin favorittskuespiller lese en bok, før han/hun selv skal lese inn et utdrag. Lydbokinnleseren vil da kunne fungere som lesemodell med «verbal preview».

I leseteater er en utfordring for læreren etter min erfaring å fordele rollene rettfærdig blant elevene. En lydbok fungerer i praksis som en monolog, og lar hver elev spille hovedrollen i sin egen produksjon, med innlesing av så mye eller lite tekst eleven måtte ønske. For noen elever ligger kanskje utfordringen i å finne en tekst som fenger dem; for andre å finne en tekst de mestrer å avkode med flyt. Begge deler er relativt enkelt å implementere i en workshop som denne. Mange bøker har flere fortellerstemmer som kan fordeles på ulike innlesere for

også å kunne bevare gruppearbeidsformen. Lydbokformen kan varieres videre gjennom innlesing av for eksempel dialoger, kjente taler eller hørespill. Å dubbe tegnefilmer kunne kanskje også være en måte å utvide denne typen leseintervensjon. Da kan innleseren lytte til den engelske originalstemmen på det ene øret som en variant av NIM, med tegnefilmen som visuell støtte hele veien.

En tilbakemelding fra lærerne i Vasinda og McLeods (2011) prosjekt var at elevene (6. klassinger) med fordel kunne fått opplæring i å klippe podcastene selv, da dette kunne vært svært tids- og ressursbesparende for læreren. I lydbokproduksjon kjører mange innlesere sin egen teknikk, og jeg ser ingen grunn til at ikke 5. og 6.-klassinger skulle kunne gjøre det samme.

Aksjonsforskning har sjelden en slutt, og det er heller ikke et mål å avrunde med en «happy ending», fordi «happy endings imply working towards a closure (McNiff, 2013, s. 126). Kort sagt har dette vært en refleksiv prosess som fremdeles pågår, og som har blitt med meg videre inn i lydbokundervisning jeg driver med ved siden av masterprosjektet. Som Jean McNiff sier: «We are aiming not for happy endings as much as new beginnings.» (McNiff, 2013, s. 126). En lydbokworkshop er ingen quickfix. Men kanskje kan arbeidsformene beskrevet her gi noen elever litt mer lyst til å lese og å bidra til at noen flere kan oppleve det Isabel beskrev i gruppesamtalen etter å ha lest inn og hørt på sin lydbok: «Jeg *følte* at jeg var bedre, og så fikk jeg høre min egen stemme, og da var jeg helt sikker på det!»

Litteraturliste

- Ardoin, S. P., Morena, L. S., Binder, K. S. & Foster, T. E. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: let's not forget prosody. *Sch Psychol Q*, 28(4), 391-404. <https://doi.org/10.1037/spq0000027>
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Melby-Lervag, M. (2017). Growth in Oral Reading Fluency in a Semitransparent Orthography: Concurrent and Predictive Relations With Reading Proficiency in Norwegian, Grades 2-5. *Reading research quarterly*, 52(2), 177-201. <https://doi.org/10.1002/rrq.159>
- ASHA, A. S.-L.-H. A. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents [Position Statement]. Hentet 03.11.2021 2021
- Bachmann, C. & Mengheri, L. (2018). Dyslexia and Fonts: Is a Specific Font Useful? *Brain sciences*, 8(5), 89. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050089>
- Bahn, E. (1932). Interpretative reading in ancient Greece. *Quarterly Journal of Speech*, 18(3), 432-440. <https://doi.org/10.1080/00335633209379891>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Corporation.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berget, G. & Fagernes, S. (2018). "I'm not Stupid" - Attitudes Towards Adaptation Among People with Dyslexia. I (bd. 10901, s. 237-247). Cham: Cham: Springer International Publishing.
- Berntsen, E. (2017, 03.11.2017). Fartsblind leseopplæring.
- Bjørneboe, J. (2018). *Jonas*. Oslo: Pax.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (2017). The power of stories: Facilitating social communication in children with limited language abilities. *School Psychology International*, 38, 523-540. <https://doi.org/10.1177/0143034317713348>
- Brybaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 109, 104047. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Oxon: Routledge.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Oxford, England: Bureau of Publications, Teachers Co.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Davis, J. (2009). Enjoying and enduring: groups reading aloud for wellbeing. *Lancet*, 373(9665), 714-715. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60426-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60426-8)
- Davis, P., Magee, F., Koleva, K., Tangeras, T., Hill, E. & Baker, H. (2016). What Literature Can Do': An investigation into the effectiveness of shared reading as a whole population health intervention.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension.

- Educational Research Review*, 25, 23-38.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dice. (2010). *Making a world of difference : a DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. Belgrade: DICE Consortium.
- Drew, I. (2012). Leseteater som metode i fremmedspråkundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 293-304.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. & Oranje, A. (2005). Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading. The Nation's Report Card. NCES 2006-469. I: ED Pubs.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency : thinking, talking, and writing about reading, K-8*. Portsmouth, N. H: Heinemann.
- Freire. (1976). *Education, the Practice of Freedom* Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language arts*, 62(1), 15-21.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie & O. A. Berkaak, Overs.). Oslo: De norske bokklubbene.
- Frønes, T. & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Fuchs, L., D., F., Hosp, M. K. & R., J. J. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gutekunst, C. a. G., J. (2017). *Voice into Acting. Integrating voice and the Stanislavski approach*. London: Bloomsbury Methuen Drama.
- Halamish, V., Nachman, H. & Katzir, T. (2018). The Effect of Font Size on Children's Memory and Metamemory. *Front Psychol*, 9, 1577-1577.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01577>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic journal of literacy research*, 6(3), 136-151. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hongset, H., Lau, Jytte (Red.). (1992). *Lyttelesing - om bruk av lydbøker og bok + band i undervisninga*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & writing quarterly*, 25(1), 4-32.
<https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Kapittel 2. Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 21-45).
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2013). The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review. *Improving schools*, 16(1), 21-31. <https://doi.org/10.1177/1365480213478461>
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* (2014. utg.). Singapore: Singapore: Springer Singapore Pte. Limited.
- King, L. M., Ali. (2019). *How to be an Audio Book Narrator - Companion Script*. London: Creative Content Ltd.

- Kinney, J. & Mehren, H. (2012). *Hundredager* (2. utg. utg., bd. [4]). Oslo: Gyldendal.
- Klinkenberg, J. (2005). *Å bedre barns leseflyt : 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lee, J. & Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *J Learn Disabil*, 50(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Dev*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Leser søker bok. (2021). Skrivetips til søkere. Hentet 07.11.21 2021
- Linde, H. & Nederhoed, A. (2012). *Pym Pettersons mislykka familie*. Oslo: Gyldendal.
- Lognvik, E. (2015). *Publikum på alle kantar : ei stemmehandbok*. Bergen: Fagbokforl.
- McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and practice* (3. utg.). Oxon: Routledge.
- Morrison, T. G. & Wilcox, B. (2020). Assessing expressive oral reading fluency. *Education sciences*, 10(3), 59. <https://doi.org/10.3390/educsci10030059>
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. (2019). *Best practices in literacy instruction* (6th ed. utg.). New York: Guilford.
- Nageldinger, J. & Rasinski, T. (2012). Reading fluency as a performing art. *The Oklahoma Reader*, 47, 7-12.
- Nasjonalbiblioteket. (2021). Om Ibsen. Hentet 23.09.21 2021
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read* National Reading Panel.
- Neraal, A. (2021). Bransjestatistikken 2020 er her. Hentet 11.06.2021
- Nichols, W. D., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Kellogg, R. A. & Paige, D. D. (2018). Why Poetry for Reading Instruction? Because It Works. *The Reading teacher*, 72(3), 389-397. <https://doi.org/10.1002/trtr.1734>
- NLB. (2019). Retningslinjer for innlesing NLB.
- NLB. (2021). Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek. Gratis utlån av lydbøker og punktbøker. Alle har rett til å lese! Hentet 06.11.21 2021
- Norsk Logopedlag. (2021). Konferanse om 5-årig utdanning i logopedi. Hentet 11.11.21 2021
- NUBU, N. u. f. b. o. u. (2020). Om ORF - kartlegging av leseutvikling, 2.-5. trinn. Hentet 06.11.2021 2021
- OECD. (2011). Do students today read for pleasure? Hentet 07.11.21 2021
- Oxford Learner's Dictionary. (2021). Action research. I *Oxford Learners Dictionaries*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/action-research?q=action+research>: Oxford Press. Hentet
- Paige, D. D., Young, C., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Nichols, W. D. & Valerio, M. (2021). Teaching Reading Is More Than a Science: It's Also an Art. *Reading research quarterly*, 56(1), S339-S350. <https://doi.org/10.1002/rrq.388>
- Poletti, A. L., Seaboyer, J., Kennedy, R., Barnett, T. & Douglas, K. (2016). The Affects of not Reading: Hating Characters, Being Bored, Feeling Stupid. *Arts and humanities in higher education*, 15(2), 231-247. <https://doi.org/10.1177/1474022214556898>
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.

- Rasinski, T. & Nageldinger, J. (2014). The Unseen Benefits of Theatre on Struggling Readers. *The Journal of Literature, Literacy, and the Arts* 1(1), 9-38.
- Rinehart, S. (2001). Establishing Guidelines For Using Readers Theater With Less-Skilled Readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 42 (2).
- Roe, A. (2020). Kapittel 5. Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107-134).
- Russell, R. R. (2013). *Nedtegnelser fra et populært liv - NOT!* (bd. [1]). Oslo: Kagge.
- Shakory, S., Chen, X. & Hélène Deacon, S. (2021). Learning orthographic and semantic representations simultaneously during shared reading. *J Speech Lang Hear Res*, 64(3), 909-921. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00520
- Skagen, K. (2012). *Neste time*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skogdahl, S. (2008). Inn med logopeden. Hentet
- Skåber, L. (2018). *Til ungdommen*. Oslo: Pitch forl.
- Stanislavski, C. (2013). *Creating a role* (E. R. Hapgood, Overs.). London: Bloomsbury.
- Svingen, A. & Nordstrand, T. (2018). *Zombienaboen*. Oslo: Gyldendal.
- Sæbø, A. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangerås, T. M. & Skjerdingsstad, K. I. (2019). Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Tønnessen, F. E. & Lundetræ, K. (2021). *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Univeristetet i Oslo. (2021). Spesialpedagogikk - master (2 år). Logopedi. Hentet
- van den Boer, M., van Bergen, E. & de Jong, P. F. (2014). Underlying skills of oral and silent reading. *J Exp Child Psychol*, 128, 138-151. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.008>
- Vasinda, S. & McLeod, J. (2011). Extending Readers Theatre: A Powerful and Purposeful Match With Podcasting. *The Reading teacher*, 64, 486-497. <https://doi.org/10.1598/RT.64.7.2>
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *Br J Educ Psychol*, 84(4), 521-536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12036>
- Volda, H. i. (2021). Voice Acting. Hentet 06.11.21 2021
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts in education*. Paris: Paris: OECD.
- Young, C., Mohr, K. A. J. & Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of research in reading*, 43(3), 347-363. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12307>
- Young, C., Mohr, K. A. J. & Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. *Literacy research and instruction*, 54(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.976678>
- Young, C. & Nageldinger, J. (2014). Considering the Context and Texts for Fluency: Performance, Readers Theater, and Poetry. *International electronic journal of elementary education*, 7(1), 47-56.
- Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading teacher*, 63(1), 4-13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>

- Young, C., Rasinski, T. & Mohr, K. (2015). Read Two Impress. *The Reading teacher*, 69. <https://doi.org/10.1002/trtr.1391>
- Young, C., Valadez, C. & Gandara, C. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 109(6), 624-630. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016599>
- Aakeson, K. F. & Sommer, M. (2015). *Jeg er William* (E. Halmøy, Overs.). Oslo: Gyldendal.

Vedlegg 1 Fluency Rubric (til kvalitativ måling av prosodi)

NAME _____

FLUENCY RUBRIC

	1	2	3	4
Expression and Volume	Reads in a quiet voice as if to get words out. The reading does not sound natural like talking to a friend.	Reads in a quiet voice. The reading sounds natural in part of the text, but the reader does not always sound like they are talking to a friend.	Reads with volume and expression. However, sometimes the reader slips into expressionless reading and does not sound like they are talking to a friend.	Reads with varied volume and expression. The reader sounds like they are talking to a friend with their voice matching the interpretation of the passage.
Phrasing	Reads word-by-word in a monotone voice.	Reads in two or three word phrases, not adhering to punctuation, stress and intonation.	Reads with a mixture of run-ons, mid sentence pauses for breath, and some choppiness. There is reasonable stress and intonation.	Reads with good phrasing; adhering to punctuation, stress and intonation.
Smoothness	Frequently hesitates while reading, sounds out words, and repeats words or phrases. The reader makes multiple attempts to read the same passage.	Reads with extended pauses or hesitations. The reader has many "rough spots."	Reads with occasional breaks in rhythm. The reader has difficulty with specific words and/or sentence structures.	Reads smoothly with some breaks, but self-corrects with difficult words and/or sentence structures.
Pace	Reads slowly and laboriously.	Reads moderately slowly.	Reads fast and slow throughout reading.	Reads at a conversational pace throughout the reading.

Scores of 10 or more indicate that the student is making good progress in fluency. Score _____

Scores below 10 indicate that the student needs additional instruction in fluency.

Rubric modified from Tim Rasinski – *Creating Fluent Readers*

Vedlegg 2 Rødata fra spørreskjema, selvtilitsvurdering samt ORF- og prosodimåling

Elekode	PERCENTIL ONF-TEKST	ANT. ORD ONF-TEKST	ANT. ORD TILK. TEKST	EXPRESSION/ VOLUME	PHRASING	SMOOTHNESS	PACE	FLYTSKORE	Selvtilits høyvisning	Selvtilits innlesing	Elekode	1. Lesestille i egen bok i klassen	2. Lese høyt i klassen	3. Når en voisem leser høyt	4. Når voklene ber meg lese bok i ferien	5. Lese gjenvalgt på ipad/ mobil	1. Lett å finne bøker jeg liker	2. Å lese er likt som å spise på film inn i hodet	3. Glemmer alt rundt meg når jeg leser	4. Sitcom / visuell å lese	5. Lettere for andre å lese (lettere for dem enn for voisen)	6. Kommer til å lese bøker når jeg blir voisen
H	3	54	84	1	1	1	1	4	6	8 H	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
C	3	55	89	1	1	2	1	5	2	5 C	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
Z	6	70	78	1	2	2	2	8	4	5 Z	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
I	9	79	110	1	2	1	1	5	4	10 I	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
U	11	92	104	2	1	2	2	8	7	8 U	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
G	14	88	121	2	1	1	1	5	6	7 G	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
A	20	98	119	3	3	3	1	3	5	8 A	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
V	22	105	122	2	3	3	3	2	5	8,5 V	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
S	26	109	122	2	3	3	2	10	5	8,5 S	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
Æ	35	115	128	3	3	3	2	4	4	8 Æ	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
Y	39	119	122	1	3	2	2	8	3	5 Y	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
K	41	121	141	2	2	2	2	9	2	4 K	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
Q	46	130	128	2	2	2	2	3	9	7 Q	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
W	48	126	123	2	3	3	3	4	12	10 W	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
R	50	134	141	2	3	3	3	11	7	9 R	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
M	56	133	142	1	2	2	2	8	3	10 M	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
D	57	134	162	1	3	2	3	9	6	8 D	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
X	62	139	129	2	3	3	3	4	6	9,8 X	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
E	63	140	142	2	3	3	3	2	10	10 E	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
N	64	141	138	3	3	3	2	3	11	9 N	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
Ø	73	150	142	2	2	2	2	3	9	9 Ø	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
L	81	162	160	1	3	3	2	3	9	10 L	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
T	84	160	167	4	4	4	3	4	15	10 T	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
F	84	165	153	2	4	4	4	14	8	8 F	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	☹️ Grett nok.	
P	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær
O	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær
J	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær
B	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær
A	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær	Fravær

Vedlegg 3 Intervjuguide til gruppeintervju

Foreløpig intervjuguide

Avslutning siste økt: Vi gjør oss ferdig med mini-lydbøkene i gruppa, lytter eventuelt hvis de ikke må klippes videre i etterkant.

Avrunding: Jeg oppsummerer/avslutter undervisningen.

Logg: Deltakerne kan nå forsynes seg med loggark og blyanter/tusjer. Det settes av 10-15 minutter til å tegne eller skrive det man måtte ha på hjertet. Jeg utdyper, noe å la:

Her kan dere skrive eller tegne hva enn dere har lyst til å dele med meg. Noe dere likte, noe dere ikke likte. Noe dere synes dere fikk til, eller om noe var vanskelig eller skummelt. Noe dere ville hatt mer av, eller mindre av. Kanskje noe om hva dere tenker om lesing nå – eller bare hvordan dere har det etter å ha fullført workshopen? Her trenger dere ikke skrive navn. Jeg trenger ikke å vite hvem som har skrevet hva.

Gruppesamtale: Etter skriveøkta samles vi i en ring på gulvet (sittende på gulvet eller på stoler). Jeg forklarer at nå skal vi snakke litt sammen, og at det vi snakker om nå, vil jeg bruke i oppgaven, derfor gjør jeg et lydopptak for å være sikker på at jeg får med meg det deltakerne sier. Jeg minner om at jeg ikke kommer til å skrive noen navn eller noe som gjør at andre skjønner hvem deltakerne er – og at opptaket vil bli sletta når jeg har skrevet oppgaven.

Spørsmål jeg regner med å stille:

Om workshopen:

- Hvordan har det vært for dere å være med på lydbokworkshop?
- Hva tenker dere om de tekstene vi jobbet med? (Nevner konkret de ulike tekstene og tar for oss en av gangen)
- Er det noe som har vært skummelt?
- Er det noe som har vært flaut?
- Og motsatt, noe som du fikk til eller som gjorde deg litt stolt?
- Er det noe som har vært vanskelig ... og lett?
- Er det noe dere har likt spesielt godt?
- Er det noe dere trodde at dere ikke ville like, som dere endte med å like likevel?
- Er det noe dere skulle ønske vi hadde gjort mer av?
- Er det noe dere skulle ønske vi hadde gjort mindre av, eller droppet helt?
- Er det noe dere trodde dere ville like, som dere ikke likte likevel?
- Hvem kan en lydbokworkshop passe for?
- Er det noe annet dere har lyst til å si om hvordan det har vært for dere å jobbe med høytlesing og lydbokworkshop?

Lesing:

- Hva er det som kan gjøre at man ikke får lyst til å lese?
- Når er det aller vanskeligst å lese?
- Hva slags historier gjør at man får lyst til å lese eller høre mer?

- Hvordan synes dere man burde lese høyt for at dere skal få lyst til å høre på?
- Hvordan skulle du ønske at lesing var for deg?

- Hvordan tror du at lesing ble slik det ble for deg?
- Hva tror du er viktig for å få andre til å like å lese?

Oppfølgingsspørsmål

- Kan du si litt mer om det?
- Hva tenker du var grunnen til at
- Er det flere som opplevde det sånn?
- Er det noen som opplevde det annerledes?
- Osv., avhengig av gruppedynamikk

Avrundning og avskjed:

Jeg gir tydelig beskjed når tiden er over, og spør om noen har noe mer de har lyst til å si før jeg skrur av opptakeren.

Uformell småprat og avslutning og en stor takk for deltakelsen. Jeg blir tilgjengelig i klasserommet for de som måtte ha spørsmål eller lyst til å prate mer etterpå.

Meldeskjema 137648

Skriv ut

Sist oppdatert

12.03.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masteroppgave

Prosjektbeskrivelse

Lydbok-workshop som spesialpedagogisk/logopedisk leseintervensjon i skolen: En masteroppgave basert på aksjonsforskning. Utgangspunktet for masteroppgaven er å prøve ut en tilrettelagt lydbokworkshop som intervensjon for elever som sliter med lesemotivasjon, lesestrategier, leseforståelse og leseflyt, med mål om å 1) gi deltakerne opplevelser av leseglede 2) gi deltakerne opplevelser av mestring og mestringstro og 3) lære deltakerne noen kreative og godt utprøvde verktøy for å oppnå økt leseflyt. Lydbok-workshopen kan teoretisk forankres i to veletablerte, evidensbaserte tradisjoner: Shared Reading og Readers Theatre.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg trenger samtykke fra foreldre (vil nødvendigvis inneholde navn), lydopptak av deltakerne der de leser en standard-tekst (ca. 2 minutters varighet) til pre/post-måling av leseflyt samt lydopptak av gruppesamtale (fokusgruppe) der deltakerne vurderer og diskuterer opplegget etter workshoper - opptak gjøres for å kunne transkribere og analysere i etterkant. I tillegg ønsker jeg at deltakerne lager en håndskreven (eller tegnet) logg og svarer på et kort spørreskjema. Dette gjøres uten navn, men det kan selvfølgelig dukke opp personopplysninger ved at noen skriver navnet sitt likevel, eller skriver noe som kan gjøre dem identifiserbare, eller håndskriften kan være identifiserbar.

Prosjektbeskrivelse

Kort prosjektbeskrivelse, masteroppgave.docx

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bodil Vidnes-Kopperud, Bodilvk@student.uv.uio.no, tlf: 99232188

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari-Anne Bottegaard Næss, k.a.b.nass@isp.uio.no, tlf: +4792240741

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

6-15 frivillige elever fra en eller flere barne- eller ungdomsskoler på Østlandet, eventuelt videregående eller voksenopplæring. Rekrutteringsforsøk pågår. Mest aktuelt med 4., 5., 6. eller 7. trinn.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutteringsforsøk pågår nå. Foreløpig driver jeg «purpose sampling» blant skoler i nærområdet mitt. Jeg kommer til å be skolen om hjelp til å finne elever som 1) synes de strever med lesing og 2) kunne tenke seg å prøve ut en leseintervensjon og 3) hvor foreldrene (hvis deltakerne er mindreårige) synes det er ok at barna er med.

Alder

11 - 30

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Feltekspériment/feltintervensjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Papirbasert spørreskjema

Vedlegg

Spørreskjema ikke ferdig utarbeidet.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

Gruppeintervju

Vedlegg

Foreløpig intervjuguide.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Annet

Beskriv

Deltakerne skriver eller tegner en kort logg etter intervensjonen der de kan dele sine tanker (supplement til gruppeintervju)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Annet

Beskriv

Høytlesing av en standard tekst, cirka 2 minutter x 2 (før og etter intervensjonen), som gjøres på lydopptak og senere brukes til å måle leseflyt.

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv NSD.doc

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Det gis kontaktinfo til Bodil Vidnes-Kopperud, både telefon og e-post.

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

Det gis kontaktinfo til Bodil Vidnes-Kopperud, både telefon og e-post, med info om at deltakere/foresatte kan be om innsyn, rette eller få slettet opplysninger om seg selv.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

Student (studentprosjekt)

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

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

10.04.2021 - 31.12.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

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

Nei

Tilleggsopplysninger

Studentens veileder på prosjektet er førsteamanuensis Thor Magnus Tangerås ved Kristiania Høyskole. E-post: ThorMagnus.Tangeras@kristiania.no Mobil: 402 47 739

Vedlegg 5 Vurdering/godkjenning NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Masteroppgave

Referansenummer

137648

Registrert

12.03.2021 av Bodil Vidnes-Kopperud - bodlivk@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari-Anne Bottegaard Naess, k.a.b.nass@isp.uio.no, tlf: +4792240741

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bodil Vidnes-Kopperud, Bodlivk@student.uv.uio.no, tlf: 99232188

Prosjektperiode

10.04.2021 - 31.12.2021

Status

22.04.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

22.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernavtalen som fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 22.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevene vil også samtykke til deltakelse.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 REGISTRERTE RETTIGHETER

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

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

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

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: Kajsa Amundsen

Lykke til med prosjektet!

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Lydbokworkshop for leseglede og leseflyt?»

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan få delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å prøve ut en pilot-versjon av et undervisningsopplegg for elever som synes lesing er strevsomt, eller som ønsker å lære nye lesestrategier.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien er del av en mastergradsavhandling i spesialpedagogikk/logopedi ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk.

Logopedstudent Bodil Vidnes-Kopperud (f. 1975) er utdannet skuespiller og dramalærer, har gitt ut flere barnebøker, og har i mange år jobbet som lydbokprodusent og lydbokinnleser. I dette prosjektet ønsker hun å undersøke om de arbeidsmetodene man bruker i lydbokproduksjon og drama/teater kan gi barn og unge økt leseglede og leseflyt. Opplegget kan også tilpasses elever som allerede liker å lese.

Elevene som deltar vil få anledning til å komme med sine tanker og innspill i etterkant. Barna vil også bli bedt om å svare på et enkelt spørreskjema om følelser og holdninger til lesing før/etter intervensjonen, og gjøre 2 korte opptak av egen høytlesing (under veiledning) før/etter workshopen. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget vil bestå av tilrettelagte høytlesningsaktiviteter der Bodil først leser noen korte, litterære tekster høyt for elevene, og gruppa utforsker tekstene videre sammen gjennom samtale og eventuelt noen enkle dramaøvelser. Elevene får så gradvis prøve seg på å gjenfortelle og lese replikker og enkle utdrag fra tekstene i grupper og par. Deltakerne lærer hvordan en lydbokinnleser jobber med teksten, både for å lære å like den, forstå den og gjøre den til "sin", og de får teste ut metodene lydbokinnlesere og skuespillere bruker for å kunne lese et manus med best mulig flyt. De to siste gangene jobber elevene praktisk med lydopptak/minilydbokproduksjon - med fokus på trygghet, leseglede og mestringstro.

Teoretisk forankring

Opplegget kan knyttes mot læremål i norskfaget. Teoretisk kan arbeidsmetodene i workshopen forankres både i Shared Reading og Readers Theatre, to veletablerte tradisjoner som har vist gode resultater når det gjelder leseglede og mestringstro. Readers Theatre har også vist å gi forbedret leseflyt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Masterstudent Bodil Vidnes-Kopperud
- Kari- Anne Bottegaard Næss, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette pilotprosjektet er det viktigst å finne deltakere som selv har lyst til å delta, uavhengig av hvilken skole de går på. Dette er en kvalitativ studie der det viktigste få høre deltakernes tanker og tilbakemeldinger, og undersøke hvorvidt det er noen endring i leseflyt og følelser rundt lesing når man sammenligner data fra før og etter workshopen.

Bodil, som gjennomfører undervisningen, har kontaktet Bjørnemyr skole direkte, da hun bor og jobber i nærområdet. Skolen videresender forespørselen til dere foreldre og til elevene.

Praktisk gjennomføring:

Undervisningsopplegget vil bli utført på skolen, i skoletiden, av Bodil Vidnes-Kopperud som er utdannet dramalærer.

Vi prøver å få utført workshopen i uke 20 og 21 (2021) hvis korona-restriksjonene tillater det. Workshopen er tenkt å gå over 4 ganger á 90 minutter, i mindre grupper. Eksakt timeplan avgjøres i samarbeid med skolen.




Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, vil barnet bli bedt om følgende:






- 1) Barnet vil bli bedt om å gjøre ca. 2 minutters opptak av egen lesing før og etter kurset for å kunne dokumentere eventuell endring i leseflyt; egen UIO-opptaker vil bli brukt til dette, og Bodil vil hjelpe til med gjennomføringen
- 2) Barnet vil bedt om å krysse av på et kort spørreskjema om følelser rundt lesing, både før og etter kurset. Bodil vil hjelpe til med gjennomføringen om ønskelig. Se under for eksempler på utsagn som eleven får vurdere, og skalaen som vil bli brukt. Foresatte kan få se hele skjemaet før oppstart ved forespørsel.

Meg og lesing



Meg når en voksen leser en bra bok høyt for meg:

 Det liker jeg!	 Fint!	 Helt greit.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
--	---	---	---	---	--	--

Meg når læreren sier vi skal lese stille i en egen bok i klassen:

 Det liker jeg!	 Fint!	 Helt greit.	 Kjedelig.	 Liker ikke.	 Gruer meg.	 Vil bare vekk!
--	---	---	---	---	--	--

Jeg synes det er lett å finne bøker jeg liker -----

 Mest enig	 Mest uenig	---
---	---	-----

- 3) Barnet vil bli bedt om å være med på en ca. 30 minutters avsluttende samling i siste økt der Bodil vil be deltakerne:
 - a. Bruke ca. 10 minutter på å tegne eller skrive en kort logg der de kan formidle det de måtte ønske
 - b. Delta ca. 20 minutter i en semistrukturert gruppesamtale om hvordan elevene har opplevd kurset, hva de synes har funket og ikke; med bruk av UIO-lydopptaker for korrekt sitering i oppgaven.

- 4) Bodil vil også føre feltnotater for hånd etter hver undervisningsøkt. Disse vil bestå av observasjoner. Verken navn/personopplysninger eller informasjon som kan bidra til å identifisere deltakerne skal noteres her.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om du trekker samtykket, vil det ikke påvirke ditt eller ditt barns forhold til skolen, lærerne eller andre involverte i prosjektet.

Muntlig samtykke

Hvert barn vil i tillegg bli bedt om muntlig samtykke.

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.

- Samtykkene fra foreldre inneholder navn på deltakerne. Tilgang til disse samtykkene vil gis kun til masterstudent Bodil og til professor Kari-Anne Bottegaard Næss ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Samtykkene vil bli lagret på en lukket forskningsserver.

- I både lydopptak, spørreskjemaer og logg vil deltakerne gis en egen kode heller enn navn, for å anonymisere. Listen som kobler navn med kode vil bli oppbevart separat fra dataene, kun tilgjengelig for Bodil og vil bli slettet så snart alle data er ferdig analysert.

- Lydopptakene av leseflyt (ca. 2 x 2 minutters høytlesing) vil bli gjort på en egen UiO-opptaker av Bodil. Det kan bli aktuelt med kvalitetssikring ved at en medstudent får kontrollmåle leseflyten på noen av opptakene. Barnets navn eller andre personlige opplysninger skal ikke fremkomme på opptaket, kun høytlesing av en standard tekst.

Deltakerne skal ikke kunne identifiseres i masteroppgaven. Type opplysninger som vil publiseres er elevens tilbakemeldinger på lydbokworkshopen, Bodils refleksjoner og observasjoner underveis; anonymisert slik at det ikke skal kunne være mulig å identifisere enkeltpersoner. I tillegg innlemmes resultater fra leseflytmåling og spørreskjemaet om holdninger til lesing, først og fremst for å se om det er noen endring i leseflyt og holdninger før/etter workshopen, men uten fokus på enkeltindivider.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle lydopptak og personopplysninger slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 30. november 2021, med unntak av deltakelsessamtykkene, som beholdes til masteroppgaven er ferdig vurdert ved UiO.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Institutt for spesialpedagogikk; Universitetet i Oslo.

Masterstudent: Bodil Vidnes-Kopperud

E-post: bodilvk@uio.no

Mobil: 99232188

Prosjektansvarlig: Professor Kari-Anne Bottegaard Næss

E-post: k.a.b.nass@isp.uio.no

Mobil: 22859163

Personvernombud ved Universitetet i Oslo: Roger Markgraf-Bye

Epost: personvernombud@uio.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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari-Anne Bottegaard Næss
(Forsker/veileder)

Bodil Vidnes-Kopperud
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lydbokworkshop for leseglede og leseflyt?*,

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i lydbokshop på skolen (totalt ca. 6 timers undervisning)
- delta med utfylling av spørreskjema om lesing før og etter workshopen (ca. 5 minutter x 2)
- delta på 2 x opptak av høytlesing (ca. 2 minutter x 2) til måling av leseflyt
- skrive eller tegne en logg (ca. 10 minutter) med sine opplevelser, tanker eller tilbakemeldinger rundt workshopen, som leveres Bodil uten navn eller andre personopplysninger, og kan siteres anonymt i masteroppgaven
- Delta på en gruppesamtale (ca. 20 minutter) etter siste workshop-økt der deltakerne deler sine tanker og refleksjoner rundt workshopen
- Delta på innlesing av sin egen mini-lydbok som Bodil klipper sammen og sender på e-post til læreren eller direkte til foreldre. Mini-lydboken er del av selve workshopen, og opptaket skal ikke deles eller brukes i oppgaven, annet enn at Bodil vil gjøre seg refleksjoner rundt arbeidsformen, praktisk gjennomføring, elevenes respons m.m.

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

Elevens navn: _____

Dato: _____

Underskrift: _____
(Signert av foresatt for deltaker)

Praktisk gjennomføring

Datainnsamling

Personvern og informert samtykke

Prosjektet er meldt til NSD, og alle deres og UiOs regler og rutiner vil bli fulgt mht informert samtykke ved deltakelse, anonymisering, trygg oppbevaring og deretter sletting av data/lydopptak, mulighet for å trekke sitt samtykke underveis m.m

Teknisk utstyr brukt i workshopen

Merknad: Jeg har ingen økonomiske interesser knyttet til leverandører av studioutstyr. Når jeg her oppgir hvilket utstyr jeg har brukt, er det kun ment som praktisk hjelp og som et sammenligningsgrunnlag for andre som måtte ønske å prøve ut lydbokworkshop i skolen. Alt utstyret har også vært brukt til profesjonell lydbokproduksjon i mitt hjemmestudio.

Programvare: Jeg bruker Hindenburg Journalist Pro, som er et svært enkelt, danskprodusert lydredigeringsprogram spesielt beregnet til arbeid med radiojournalistikk, podcaster og lydbøker. Kan leies eller kjøpes. Veiledningsvideoer for de fleste funksjoner ligger på Hindenburg.com

PC/Mac: Hindenburg stiller ikke store krav til datamaskinen man skal bruke. En i5 eller i 7 prosessor og 4GB RAM holder fint, ifølge Hindenburg selv. Men lydfiler tar mye plass, så en stor SSD-disk er en fordel.

Lydkort: Jeg bruker dette enkle lydkortet som kan kjøpes hos en rekke forhandlere: <https://www.prolyd.no/avdelinger/produkter/audio-interface/-lydkort/audio-interface/-lydkort-dante/audient-id-4-mk2-2i-2o-audio-interface-1-xklasse-a-mikrofonforsterker-linje-160101-p0000041794>


Mikrofon: Til workshopen brukte jeg denne rimelige kondensatormikrofonen, men byttet ut med et mykere popfilter. Samme mikrofon brukte jeg i noen år til profesjonell innlesing: <https://www.4sound.no/se-x1-s-vocal-pack>

Mikrofonarm: Jeg brukte en Røde mikrofonarm for lett å kunne stille inn mikrofonen til hver enkelt elev. Mikrofonarm finnes i mange varianter fra ulike leverandører: https://www.power.no/gaming/mikrofon-og-streamingtilbehoer/roede-psa1-studioarm-for-mikrofon/p-978114/store/1121/?gclid=Cj0KCQjwsZKJBhC0ARIsAJ96n3UGawe1p6bt8Y2ViLkX6NLsXyqHe3rD9TxBdXzfQ-ZsHJRwyr8wwgMaAgOkEALw_wcB&gclsrc=aw.ds

Mikrofonkabel: Jeg anbefaler å spørre i lydbutikken om en kabel av god kvalitet, da rimeligere kabler etter min erfaring kan gi støy på opptaket.

Akustikk: Jeg anbefaler å dempe rommet godt. Jeg har ofte brukt dyner eller annet mykt materiale på veggene, tepper på gulv og møbler, og akustikkplater - f.eks. har de noen ganske rimelige på Biltema.

Lydbokinnleserens verktøykasse – ting vi har snakket om i workshopen

- Hvis du kan se for deg det du leser om, kan lytteren også se det for seg
Verktøy for visualisering: Lek at du skal lage en serie for NRK Super. Hvem kan spille de ulike rollene i manus? Hvor kan dere spille inn de ulike scenene? Lag gjerne en «indre film» i fantasien!
- Prøv å fortelle en scene fra teksten med egne ord og hør hva som skjer med stemmen din: fortellerglede, tempo, volum, rytme, pauser. Prøv så å lese litt av teksten med samme stemmebruk som da du fortalte. Tenk deg at du *forteller* teksten – selv om du leser det som står.
- Når du skal skifte mellom ulike roller/replikker: Prøv ut hvordan personen beveger seg først. Prøv så ut stemmen gjennom replikker fra boka. Hvordan er disse personene forskjellige fra hverandre? Hva slags tempo og volum bruker de? Prøv gjerne ut litt forskjellig for å finne ut hva du synes passer best.
- Å utforske og bygge en rollefigur: Hvem er denne personen? Hva vet jeg om ham/henne fra teksten? Hva kan jeg gjette meg til? (Se baksiden)
- Replikker: Menn trenger ikke ha veldig mørke stemmer, og damer/jenter trenger ikke ha lyse. Tenk heller gjennom hvordan denne personen er, eller hvordan de har det i scenen du leser. For eksempel: Er han/hun glad, selvsikker, redd, usikker, sint, engstelig, truende? Prøv ut hvordan det får dem til å snakke.
- Det negative rom: Hva er det som ikke blir fortalt i teksten, men som vi må gjette oss til? Har det skjedd noe mellom denne scenen og den forrige som påvirker hvordan personen har det?
- Når du leser: Les gjennom først, så du husker hva som skjer i teksten.
 - Ta deg god tid når du leser høyt. Da er det lettere å lese med flyt.
 - Stopp ordentlig ved punktum. Da rekker du kanskje også å se hvordan neste setning begynner.
 - Tenk at dette er teksten din! Du bestemmer hvordan du vil lese den!

Skap hovedpersonen i boka

Personens navn:

Alder:

Viktig info:

Prøv å tenke deg at du er personen fra boka:

- Hvor bor du og hvordan ser det ut der? Hvem bor du sammen med og hvordan ser de ut? (Indre bilder eller bilder fra blad)
- Hvordan beveger du deg? (Test ut ved å gå rundt i rommet)
- Hvordan snakker du? (Test ut stemme, tempo, rytme med replikker fra manus)
- Hva liker du å gjøre? (Let i teksten etter svar, eller finn på)
- Når føler du deg sterk og glad?
- Når føler du deg svak og alene?
- Hva gleder du deg til?
- Hva gjør deg sint?
- Hva er ditt største mål?

(Finn gjerne på flere spørsmål!)

Antall ord: 26.967