

Fosse + Fabel = <3

220 norsklæreres bruk av lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole

Åse Eikill Stave

Norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet

Våren 2022



Fosse + Fabel = <3

*220 norsklæreres bruk av lydbøker i litteraturundervisningen
på videregående skole*

Masteroppgave i norskdidaktikk

Åse Eikill Stave

© Åse Eikill Stave

2022

Fosse + Fabel = <3: 220 norsklæreres bruk av lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole

Åse Eikill Stave

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

I løpet av de siste årene har litteraturmarkedet blitt digitalisert i stadig større grad. Dette har blant annet ført til at lydbøker har blitt mye mer utbredt og tilgjengelig, og til at flere og flere konsumerer litteratur ved å lytte til lydbøker. I denne studien har jeg vært interessert i å undersøke hvordan denne utviklingen gjenspeiles i skolens praksis. Bruk av lydbøker i undervisningen er et tema som hittil er lite forsket på, spesielt i norsk kontekst, men også internasjonalt – dette til tross for formatets økte utbredelse i samfunnet. De få studiene som er gjort om bruk av lydbøker i undervisningen, peker alle på et behov for mer forskning på feltet. Gjennom denne studien ønsker jeg å gi innsikt i norsklæreres bruk av lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole, ved å belyse i hvilken grad lydbøker brukes, hvordan de brukes, hva som lyttes til, og hva et utvalg lærere mener er fordeler og ulemper ved formatet. For å få kunnskap om dette har jeg gjennomført en surveyundersøkelse, hvor jeg gjennom en rekke spørsmål har undersøkt følgende problemstilling: *I hvilken grad brukes lydbøker som en del av litteraturundervisningen i norskfaget på videregående skole, og hvilke didaktiske begrunnelser har lærere for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet?*

Datamaterialet mitt består av 220 læreres svar på et spørreskjema, som inneholder både åpne og lukkede spørsmål. Gjennom en deskriptiv analyse av datamaterialet har jeg kommet frem til fire hovedfunn. Det første hovedfunnet er at lydbøker brukes i nokså stor grad i undervisningen til lærerne i utvalget mitt, og at de fleste av lærerne mener at lydbøker kan bidra til å oppnå sentrale mål ved litteraturundervisningen. Mitt andre hovedfunn er at enkelte tekster og forfattere lyttes til i undervisningen til såpass mange av lærerne i utvalget mitt at de kanskje kan sies å utgjøre en skjult lydbok-kanon – dette til tross for at lærerne stort sett henter lydbøkene fra andre steder enn norskfaglige læremidler. I tillegg lyttes det desidert mest til samtidslitteratur, og mannlige forfattere er klart overrepresentert i verkene som lyttes til. Studiens tredje hovedfunn er at lydbøker oftest brukes som et supplement til typografisk tekst i lærernes undervisning. Det ser ut til å være stor enighet blant lærerne om at lydbøker egner seg godt til å få med seg innholdet og få en opplevelse av tekstene, men at bruk av formatet alene egner seg dårligere til nærlesing og analyse. En kombinasjon av lyd og tekst gir tilsynelatende det beste fra begge verdener. Det fjerde hovedfunnet er at det er vanskelig for lærerne å få tilgang til lydbøker. Funnene mine indikerer at lydbøker ville blitt brukt oftere og av flere lærere dersom det var enklere å få tilgang til formatet.

Forord

Det er rart å tenke på at jeg med denne oppgaven fullfører utdanningen min på lektorprogrammet – jeg kan ikke tro hvor fort tiden har gått! Det har vært fem fine og innholdsrike år, hvor jeg har lært masse. Arbeidet med denne oppgaven har vært spesielt givende. Det har vært utrolig spennende å kunne gå i dybden på et tema jeg er skikkelig interessert i.

Det er flere som fortjener en takk for at oppgaven har blitt som den har blitt. Først av alt vil jeg takke veilederen min, Marte Blikstad-Balas, som helt fra start har vist engasjement og interesse for prosjektet. Takk for motiverende samtaler og verdifulle tilbakemeldinger underveis. Jeg vil også takke Anne Sæbø for hjelp til litteratursøk, og for gode tips til relevant litteratur for min studie.

En stor takk til alle lærerne som har tatt seg tid til å svare på spørreundersøkelsen. Det har vært utrolig spennende å lese om deres erfaringer og perspektiver rundt temaet. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk til mine fantastiske studievenner, Hedda og Ragnhild, for alle gode minner vi har skapt gjennom disse fem årene. Dere har gjort studietiden så mye morsommere – det hadde virkelig ikke vært det samme uten dere. Jeg er takknemlig for at vi også i arbeidet med masteroppgavene våre har kunnet dele alt av frustrasjoner og oppturer med hverandre.

Jeg vil også takke familien min, for støtte og heiarop under hele prosessen. Jeg setter stor pris på at dere har engasjert dere i prosjektet mitt og motivert meg underveis. Til slutt rettes en stor takk til verdens beste samboer og kjæreste, Jens Petrus. Takk for at du alltid klarer å holde humøret oppe og senke stressnivået mitt. Jeg er så heldig som har deg!

Takk for nå, Blindern!

Oslo, 1. juni 2022

Åse Eikill Stave

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.4	Oppgavens oppbygging.....	4
2	Teori og tidligere forskning	5
2.1	Skjønnlitteratur	5
2.1.1	Skjønnlitteratur versus sakprosa.....	5
2.1.2	Den skjønnlitterære kanon.....	6
2.1.3	Litterær kompetanse	7
2.2	Leserorienterte teorier	9
2.2.1	Efferent og estetisk lesing	9
2.2.2	Den narrative forestillingsevne	10
2.3	Lydbøker	11
2.3.1	Lytting versus lesing	12
2.3.2	Lydbokens affordans	15
2.4	Oppsummering av teori.....	16
2.5	Tidligere forskning	17
2.5.1	Lesing av skjønnlitteratur.....	18
2.5.2	Bruk av lydbøker i undervisningen	20
2.6	Sammenfatning av kapittelet.....	23
3	Metode	25
3.1	Forskningsdesign.....	25
3.1.1	Bakgrunn for valg av kvantitativ forskningstilnærming	25
3.1.2	Surveyundersøkelse.....	26
3.1.3	Utforming av spørreskjema.....	27
3.1.4	Pilotering	30
3.2	Utvalg	30
3.2.1	Utvalg av respondenter.....	31
3.2.2	Beskrivelse av utvalget.....	32
3.2.3	Generalisering	33
3.3	Dataanalyse	33
3.3.1	Deskriptiv analyse	34

3.4	Reliabilitet og validitet	35
3.4.1	Reliabilitet	36
3.4.2	Validitet	38
3.5	Forskningsetiske overveielser	39
4	Resultater og analyse.....	41
4.1	Brukes lydbøker i litteraturundervisningen?	42
4.1.1	Hvilke lydboktjenester brukes?	42
4.1.2	Hvilke lydbøker lyttes til?	43
4.2	Hvordan brukes lydbøkene?	49
4.2.1	Lydbok i fellesskap	50
4.2.2	Erstatning eller supplement?	50
4.3	Lærernes holdninger til lydbøker	51
4.3.1	Fordeler ved lydbøker	54
4.3.2	Ulemper ved lydbøker	57
4.4	Sammenfatning av kapittelet	60
5	Diskusjon.....	62
5.1	Bruk av lydbøker	62
5.2	Finnes det en skjult lydbok-kanon?	63
5.3	Lydbok som supplement	65
5.4	Tilgang til lydbøker	68
6	Avslutning	71
6.1	Oppsummering av hovedfunn	71
6.2	Didaktiske implikasjoner.....	72
6.3	Forslag til videre forskning	73
	Litteraturliste.....	75

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over de mest frekvente lydbøkene fordelt etter sjanger.....	48
---	----

Figurer

Figur 1: Oversikt over hvilke lydboktjenester lærerne oppgir at de bruker fordelt etter prosent.	43
Figur 2: Oversikt over antall lydbøker lærerne oppgir og deres frekvens fordelt etter århundret de er utgitt.	46
Figur 3: Svar på påstanden "Det er bedre at elever leser skjønnlitteratur selv enn at de lytter til innlest skjønnlitteratur" fordelt etter prosent.	52
Figur 4: Svar på påstanden "Elevene lærer mer av tekstene om de leser dem selv fremfor å lytte til dem på lydbok" fordelt etter prosent.....	53

Vedlegg

Vedlegg A: Spørreskjema i sin helhet	79
Vedlegg B: Oversikt over lydbøker	86
Vedlegg C: Godkjenning fra NSD.....	92
Vedlegg D: E-postforespørsel om deltakelse i studien.....	93

1 Introduksjon

Det foregår nå en stor endring i hvordan vi konsumerer litteratur, og litteraturmarkedet digitaliseres i stadig større grad. Denne utviklingen har ført til at lydbøker har blitt mye mer utbredt og tilgjengelig. I takt med den digitale teknologiens framvekst kan nesten hvem som helst gå rundt med en kraftfull data i lommeformat og lytte til litteratur gjennom et par øretelefoner (Pennlert & Ilshammar, 2021, s. 11). De siste årene har flere forlag begynt å fokusere på distribusjon og konsumering av digitale lydbøker, og lydboklesing har blitt beskrevet som den type lesing som faktisk vokser internasjonalt (Pennlert & Ilshammar, 2021, s. 12). Samtidig sies samtidens lydbok å utfordre det konvensjonelle og historiske synet på lesing. For eksempel skriver Matthew Rubery (2016) i *The untold story of the talking book* at det mangler et språk for å beskrive lydbokens forhold til den trykte boken. I tillegg finnes det enn så lenge svært få studier som behandler den kommersielle og digitale lydboken (Pennlert & Ilshammar, 2021, s. 12).

I boken *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*, stiller Naomi S. Baron (2021) spørsmål ved hvorvidt det spiller noen rolle hva slags medium man leser gjennom. Med tanke på den eksplosive veksten i digital tekst, både på skjerm og gjennom lydmateriale, har vi flere valg enn noensinne når det kommer til hvordan vi skal lese (Baron, 2021, s. 1). De siste årene har man sett en økning i nedlastninger av lydbøker, noe som viser at stadig flere mennesker bruker dette formatet (Baron, 2021, s. 161). Lyd er både portabelt og enkelt å lytte til når man gjør andre ting. Ifølge Baron kan lyd vekke forestillingsevnen og hjelpe oss å bygge empati med fiksjonskarakterer, spesielt hvis det er en god innleser. Hun påpeker også at det er et uvurderlig verktøy for de med lesevansker (Baron, 2021, s. 2).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lydboken har som nevnt fått en økt utbredelse i samfunnet i løpet av de siste årene, og det vil dermed være interessant å undersøke hvordan denne utviklingen gjenspeiles i skolens praksis. Det finnes flere studier om bruk av lydbøker for elever med lese- og skrivevansker, men få studier om generell bruk av lydbøker i skolen – særlig i norsk kontekst. På bakgrunn av dette har jeg ønsket å undersøke om og hvor mye lydbøker brukes i litteraturundervisningen i norskfaget på videregående skole, og hvordan formatet eventuelt

brukes. Fokuset for oppgaven retter seg hovedsakelig mot bruken av lydbøker i hele klasser, både for elever med og uten spesifikke læringsvansker.

Til tross for at lydbøker blir stadig mer utbredt i det moderne samfunnet, har jeg aldri vært borti lærere som bruker dette formatet i egen undervisning. Gjennom flere vikarjobber og praksis på ulike skoler, har jeg aldri hørt snakk om dette. Jeg fikk idéen om at lydbøker kunne være et hjelpsomt format i litteraturundervisningen i min siste praksisperiode, da vi jobbet med noveller i en idrettsklasse på vg1. Praksisveilederen min pleide å lese alle tekster høyt for elevene, mens elevene selv hadde teksten foran seg i papirversjon. Dette gjorde hun for at alle skulle henge med og bli ferdige med teksten til samme tid, og for at det dermed skulle bli enklere for alle å delta i diskusjoner om teksten etterpå. Det virket som at elevene opplevde det å få teksten opplest som veldig nyttig. Selv opplevde jeg imidlertid at noen tekster var vanskelig å lese seg tilstrekkelig inn i da jeg skulle lese disse høyt for klassen – spesielt tekster som brukte et annet type språk enn hva jeg selv er vant til, for eksempel tekster skrevet på en annen dialekt eller etnolekt enn min egen. Dette fikk meg til å tenke at innleste versjoner i mange tilfeller kunne ha vært mer engasjerende og enklere å følge med på for elevene. En annen tanke som slo meg, var at det hadde vært hensiktsmessig å ha en innlest versjon dersom vi skulle ha jobbet med lengre tekster i klassen – både for å spare stemmen, for å gjøre teksten mer engasjerende, og for å gi elevene fleksibiliteten til å kunne lytte andre steder enn i klasserommet.

I 1992 skrev Herborg Hongset at «lyttelesing er et fullverdig alternativ til lesing» (s. 42). I boken *Lyttelesing: om bruk av lydbøker og bok + band i undervisninga*, beskriver hun lydboken som et redskap, på lik linje med trykt tekst, for å la elever få oppleve litteratur, innhente kunnskap og informasjon. Ifølge henne burde lærere introdusere dette alternativet i en differensiert undervisning, for å hindre at noen elever blir sittende i fast i «nederlag og ulyst» (Hongset & Lau, 1992, s. 42). I nyere tid er det flere som har skrevet om fordelene lydbøker kan ha for elever, som at det kan bidra til å forbedre leseflyt, øke vokabularet, aktivere forkunnskap, utvikle forståelse og øke motivasjonen for å lese litteratur (Wolfson, 2008; Moore & Cahill, 2016; Tusmagambet, 2020; Baron, 2021).

Det finnes mye forskning på litteraturundervisningens rolle i skolen, og det er ulike syn på hva elever skal få ut av denne undervisningen. Dermed er det interessant å undersøke hvordan bruk av lydbøker passer inn i det vi vet om litteraturundervisning, om lærere faktisk bruker

det i egen undervisning, og hvilke didaktiske begrunnelser de har for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke i hvilken grad lydbøker brukes i norskfagets litteraturundervisning på videregående skole, hvordan lydbøker brukes, og hva lærere mener om å bruke dette formatet. For å få innsikt i dette, har jeg valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse med både lukkede og åpne spørsmål. Metoden gir altså både kvantitative og kvalitative data om bruk av lydbøker, hvilke lydbøker lærerne bruker i litteraturundervisningen, og lærernes didaktiske begrunnelser for å bruke, eller ikke bruke, formatet. Jeg har valgt å avgrense studien til å gjelde videregående skole. På bakgrunn av formålet med studien har jeg formulert følgende overordnede problemstilling:

I hvilken grad brukes lydbøker som en del av litteraturundervisningen i norskfaget på videregående skole, og hvilke didaktiske begrunnelser har lærere for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet?

For å besvare den overordnede problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- i. Brukes lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole?*
- ii. Hvordan og med hvilke formål brukes lydbøker i litteraturundervisningen?*
- iii. Hva er lærernes holdninger til bruk av lydbøker i litteraturundervisningen?*

Studien vil ha relevans for praksisfeltet, både for norsklærere og lærerstudenter i norsksdidaktikk, ettersom den vil gi innblikk i dagens praksis knyttet til bruk av lydbøker i litteraturundervisningen. Samtidig vil studien ha verdi for det norsksdidaktiske forskningsfeltet, siden den kartlegger bruken av lydbøker hos 220 norsklærere i videregående skole og belyser et tema det er lite forskning på.

1.3 Begrepsavklaring

Skolen har i flere år operert med et utvidet tekstbegrep, som både rommer skriftlige, muntlige og sammensatte tekster. I denne studien betraktes begrepet *tekst* i utvidet forstand, og viser derfor ikke bare til typografiske tekster, men også til lydbøker. Samtidig rommer læreplanens definisjon av *å lese* mer enn bare lesing av typografisk tekst. Å lese tekst vil dermed inkludere lytting til innlest tekst. For å avgrense studien vil jeg fokusere på innlest skjønnlitteratur framfor innlest sakprosa. Jeg vil altså konsentrere meg om fiksjonstekster som ikke forholder seg direkte til virkeligheten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 68).

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I neste kapittel vil jeg legge frem teori og tidligere forskning. Her vil jeg belyse teori om litterær kompetanse, leserorienterte teorier og lydbøker, samt tidligere forskning om lesing av skjønnlitteratur og bruk av lydbøker i skolen. Det tredje kapitlet inneholder en presentasjon og diskusjon av mitt valg av forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Her vil jeg også gjøre rede for hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt, samt diskutere studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske overveielser. I kapittel fire vil jeg presentere resultater og en analyse av datamaterialet mitt. Her vil lærernes svar på spørreskjemaet danne grunnlaget for presentasjonen. Deretter følger en diskusjon av studiens hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning i kapittel fem. I oppgavens sjette kapittel oppsummerer jeg hovedfunnene mine, før jeg peker på noen didaktiske implikasjoner og kommer med forslag til videre forskning. Avslutningsvis følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teori og tidligere forskning

Lydboken er et medium som nylig har økt kraftig i popularitet på grunn av innføringen av ny teknologi. Dermed har den først i de seneste årene blitt debattert ordentlig (Rubery, 2011; Kuzmičová, 2016; Have & Pedersen, 2016; Pennlert & Ilshammar, 2021). Hittil finnes det derfor også lite forskning på bruk av lydbøker i undervisningen, særlig i norsk kontekst. Studiene om bruk av lydbøker som trekkes frem i dette kapitlet, peker alle på et behov for mer forskning om bruk av lydbøker, og en økt oppmerksomhet mot lydboken som medium.

Fokuset for denne oppgaven er bruk av lydbøker i litteraturundervisningen. Det blir dermed naturlig å se på skjønnlitteraturens rolle i norskfaget, og hva ulike teoretikere og forskere tenker at elevene skal få ut av litteraturundervisningen, for så å undersøke hvordan lydbøker passer inn i dette bildet. I dette kapitlet søker jeg å belyse disse aspektene gjennom fire ulike deler. Først vil jeg se på distinksjonen mellom skjønnlitteratur og sakprosa, den skjønnlitterære kanon, og på hva ulike teoretikere mener at ligger i begrepet *litterær kompetanse*. Andre delkapittel handler om leserorienterte teorier, hvor blant annet Louise Rosenblatts (1969) transaksjonsteori og Martha Nussbaums (1997) teori om den narrative forestillingsevne er sentrale. I det tredje delkapitlet vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver på lydbøker, ved å gå nærmere inn på forholdet mellom lesing og lytting og lydbokens affordans. Avslutningsvis følger en oversikt over tidligere forskning om lesing av skjønnlitteratur og bruk av lydbøker i undervisningen.

2.1 Skjønnlitteratur

Ettersom jeg i denne oppgaven fokuserer spesielt på skjønnlitteratur, ser jeg det hensiktsmessig å gjøre rede for distinksjonen mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Innenfor skjønnlitteraturen skiller man mellom de tre hovedsjangrene epikk, lyrikk og dramatik (Claudi, 2010, s. 156). Sakprosaen blir regnet som den fjerde litterære hovedsjangeren ved siden av de tre skjønnlitterære sjangrene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25).

2.1.1 Skjønnlitteratur versus sakprosa

Ifølge blant andre Skaftun og Michelsen (2017, s. 25) ligger hovedskillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa i hvordan de forholder seg til virkeligheten. De understreker at

skjønnlitteraturen og sakprosaen henvender seg til leseren på forskjellige måter, og slik sett tilbyr ulike «leserkontrakter». Mens en kan forvente at sakprosa forholder seg til den virkelige verden slik den faktisk er, har vært eller burde være, tilbyr heller skjønnlitteraturen alternative virkeligheter, ved å vise oss hvordan verden *kunne* ha vært (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 68).

Betegnelsen skjønnlitteratur brukes ifølge Claudi (2010, s. 158) om tekster som oppfattes å være fiktive, og som har et visst kunstnerisk eller estetisk preg. Slike teksters innhold oppfattes, i motsetning til sakprosa, ikke som direkte ytringer om den virkelige verden. I stedet står den skjønnlitterære teksten i et slags symbolsk forhold til verden utenfor verket. Det fiktive universet som fremstilles i teksten, kan samlet sett forstås som en indirekte ytring om virkeligheten (Claudi, 2010, s. 158).

Claudi (2010, s. 157) påpeker at distinksjonen mellom skjønnlitteratur og sakprosa ikke er entydig, og at flere typer tekster befinner seg i grenselandet mellom de to kategoriene – for eksempel essayet og reiseskildringen. Flere forfattere har også i nyere tid utfordret skillet mellom romanen og selvbiografien. Slike problematiseringer av sjangergrenser og sjangerkonvensjoner fører ifølge Claudi til at sjangre stadig er i utvikling og forandring (2010, s. 157). Likevel er kategoriseringen innarbeidet og virksom, og hvilken sjanger en tekst tilhører, er av avgjørende betydning for om vi oppfatter innholdet som direkte eller indirekte ytringer om verden (Claudi, 2010, s. 159). Videre i oppgaven vil jeg bruke begrepene *litteratur* og *skjønnlitteratur* synonymt om fiktive tekster med et indirekte forhold til den virkelige verden.

2.1.2 Den skjønnlitterære kanon

Kanonbegrepet har opprinnelig blitt brukt om utvelgelsen av religiøse tekster (Aatmosbakken, 2003, s. 7), men brukes i sekulær kontekst knyttet til utvelgelsen av sentrale tekster i skolen (Vinje, 2005, s. 72). Det har tidligere vært naturlig å snakke om en kanon i skolen, ettersom læreplanene frem til Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ga føringer for hvilke tekster og forfattere som skulle leses i skolen (Aamotsbakken, 2003, s. 2). Med innføringen av LK06 ble derimot alle lister over forfattere og titler på litterære verk fjernet (Vinje, 2005, s. 73). Denne endringen ble også videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Dagens læreplan gir dermed ingen føringer for hva slags litteratur som skal leses i skolen, noe som gir

lærerne stor frihet til selv å velge ut tekster. Til tross for dette har flere studier vist at svært mange av tekstene som brukes i norskundervisningen er hentet fra lærebøker eller andre norskfaglige antologier, og at mange tekster brukes av såpass mange lærere at de kan sies å utgjøre en «skjult kanon» i norsklærernes litteraturundervisning (Aatmosbakken, 2003; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I min studie vil det være interessant å undersøke om det også kan finnes en skjult lydbok-kanon.

2.1.3 Litterær kompetanse

For å undersøke hvordan bruk av lydbøker kan fungere i litteraturundervisningen, er det nødvendig å se på hva elevene faktisk skal få ut av denne undervisningen. Begrepet *litterær kompetanse* brukes av flere forskere for å beskrive nettopp hva elever skal få ut av å arbeide med litteratur. Det finnes ulike definisjoner av begrepet, men flere vektlegger evnen til å skape mening i skjønnlitterære tekster, på måter som ivaretar tekstenes estetiske kvaliteter, samt det å kunne bruke et fagspråk for å sette ord på dette skriftlig og i samtale med andre (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 3). Ifølge Fodstad og Gagnat (2019, s. 3) rommer begrepet også en forståelse av leserens opplevelse og tekstens kontekstuelle forankring som relevante i meningsskapingen. Dette kan ses i sammenheng med norskfagets kjerneelement «Tekst i kontekst», hvor det står at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Forskeren Sheridan Blau (2003) deler litterær kompetanse inn i tre komponenter; *tekstlig literacy*, *intertekstuell literacy/kulturell literacy*, og *performativ literacy*. Det første aspektet handler om å lese og forstå en tekst, å tolke den, og å tenke kritisk rundt den. Det dreier seg altså om å skape mening i tekster, ved for eksempel å stille spørsmål til tekstene og analysere dem i lys av litteraturfaglige begreper (Blau, 2003, s. 204–205). Det andre aspektet handler om å forstå en tekst i lys av andre tekster og kulturer, noe som innebærer å kunne se sammenhenger og forstå tekstens mening på bakgrunn av dens kontekst (Blau, 2003, s. 206–207). Det tredje aspektet handler om evnen til å møte utfordrende litterære verk med fokusert utholdenhet, vilje til å ta risiko, toleranse for usikkerhet og for å feile, samt metakognitiv bevissthet (Blau, 2003, s. 211). Ifølge Blau (2003, s. 211) kjennetegnes altså lesere med litterær kompetanse ved at de leser tekster flere ganger, og godtar at det krever tid å tolke og

forstå vanskelige tekster. De er også åpne for andres tolkninger, og villige til å revurdere sin egen forståelse på bakgrunn av disse. Samtidig følger de med på egen lesing underveis, og på hvordan egen forståelse av teksten utvikler seg.

Skaftun og Michelsen (2017) hevder at litterær kompetanse vises i dybdeforståelse. For å kunne oppnå dybdeforståelse, er det ifølge dem nødvendig å lese med en egen dømmekraft. Man må kunne se om det er sammenheng mellom observasjoner i teksten og de slutningene man gjør, og om det er samsvar mellom det man sier om deler av teksten og helheten. De påpeker at denne forståelsen ikke kommer av seg selv, men blant annet krever at man har lest flere litterære tekster over tid (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 43). Samtidig understreker de betydningen av god litteraturundervisning, som gir rom for deltakelse og mestring. Litteraturundervisningen skal ifølge Skaftun og Michelsen være et faglig fellesskap – en inkluderende arena, hvor alle elever føler at de kan innta en posisjon (2017, s. 45–46). Dette forutsetter en god litteraturlærer, som tar rollen som veiviser og åpner litteraturen for elevene. Læreren må ta hensyn til hvor elevene er og tilpasse undervisningen ut ifra dette. Hun må hjelpe elevene å bevege seg fra det trygge til det risikable, ved å gi dem tilstrekkelige utfordringer. Målet vil være å gi elevene en felles forståelse av de samme tekstene, selv om de befinner seg på ulike nivåer og har ulike leseferdigheter. Forståelse av tekstene er altså et mål i seg selv, og noe som videre utgjør grunnlag for kritisk diskusjon i fellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44–46).

Spørsmålet blir hvorvidt elever kan utvikle litterær kompetanse gjennom å lytte til innlest skjønnlitteratur. En nokså ny studie fra UK Berkley har vist at lytting gir like stor verdi for hjernen som lesing, ved å stimulere de samme kognitive og emosjonelle områdene (Deniz et al., 2019). Som vi har sett, utvikles litterær kompetanse blant annet gjennom gjentatte møter med litterære tekster. For mange elever kan det å lytte til lydbøker gjøre det enklere å komme gjennom flere bøker enn hvis de kun leser selv. I tillegg forutsetter utviklingen av litterær kompetanse at man leser oppmerksomt, nøyaktig og tålmodig. Naomi S. Baron (2021, s. 211) påpeker at lydbøker også kan være til hjelp for lesere som har en tendens til å skumme gjennom deler av tekstene, ettersom hvert ord blir uttalt. For disse leserne kan lydboken bidra til at de klarer å senke tempoet og ta inn hvert ord.

Dersom litteraturundervisningen skal bli et faglig fellesskap, hvor elever med ulike leseferdigheter kan få en felles forståelse av de samme tekstene og diskutere disse kritisk med

hverandre, kan lydboken fungere som en god støtte. Ifølge Askeland, Ytter-Falck og Ertzeid (2020, s. 81) kan lytting til en felles opplesing bidra til å bygge et tett og godt fellesskap i klasserommet. På den måten sikrer man at alle elevene kommer gjennom samme tekst til samme tid og kan bidra i diskusjonen rundt teksten i etterkant. Opplesingen kan også gjøre at teksten oppleves mer nær og intens (Askeland et al., 2020, s. 81). Jeg vil komme nærmere inn på hva slags verdi lydboklytting kan gi i delkapittel 2.3 om lydbøker, og 2.5.2 om tidligere forskning på bruk av lydbøker i litteraturundervisningen.

2.2 Leserorienterte teorier

For å få en enda bedre forståelse av hvordan litterær kompetanse kan utvikles, vil det være interessant å se nærmere på ulike teorier om lesing av skjønnlitteratur – både om hvordan litteratur bør leses, og om hva litteraturen kan tilby leseren. Dette vil også være relevant for å kunne gå nærmere inn på forholdet mellom lytting og lesing i delkapittel 2.3.1. I likhet med Blaus (2003) og Skaftun og Michelsens (2017) definisjoner av litterær kompetanse, legger leserorienterte teorier vekt på leserens aktive rolle i å skape mening i tekst. De leserorienterte teoriene kan deles inn i en tysk og en amerikansk skoledannelse. I den tyske tradisjonen står blant annet Wolfgang Iser's verk sentralt. Den amerikanske tradisjonen omfatter *reader-response-teori* og *transaksjonsteori*, og her er blant annet Louise Michelle Rosenblatts verk viktige. Både Rosenblatt og Iser hevder at teksters mening skapes i et samspill mellom leseren og teksten (Rosenblatt, 1969, s. 35; Iser, 1981, s. 103). Forskere som har undersøkt lydbokens funksjon, har i tillegg satt fokus på miljøets betydning for hvordan leseren oppfatter en tekst. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 2.3 om lydbøker.

2.2.1 Efferent og estetisk lesing

Ifølge Rosenblatt (1969) er en aktiv leser en som aktivt er med på å skape mening i en tekst underveis i leseprosessen. En aktiv leser tolker hele tiden teksten i lys av de referansene og erfaringene som dukker opp i hodet hennes under lesingen (Rosenblatt, 1969, s. 34). En tekst vil på den måten få ulike betydninger avhengig av hvem som leser den. En og samme leser kan også oppfatte en tekst forskjellig på ulike tider og steder. Hver enkelt lesning er slik sett en individuell tolkningsprosess som bringer noe nytt til en tekst (Rosenblatt, 1969, s. 35).

Rosenblatt skiller mellom efferente og estetiske lesemaater. Efferent lesing er instrumentell, og handler om å hente ut informasjon fra teksten. En slik lesemaate egner seg ifølge Rosenblatt godt til lesing av saktekster (1969, s. 39). Estetisk lesing knytter seg derimot til leserens affektive opplevelse av og erfaring med teksten. Ifølge Rosenblatt er det en slik lesemaate som først og fremst bør brukes ved lesing av skjønnlitterære tekster (1969, s. 39). Iser (1981, s. 108) vektlegger også estetiske lesemaater i møte med fiktive tekster, ved å fokusere på lesernes erfaringer og opplevelse av teksten. Dette er relevant for min studie, som fokuserer spesielt på bruk av innlest skjønnlitteratur i undervisningssammenheng. Psykologer har nemlig sammenlignet hvordan mennesker lytter og leser i over et halvt århundre, og de fleste studiene har konkludert med at vi ofte husker mer når vi leser selv (Baron, 2021, s. 165–166). Imidlertid har man sett at hukommelsen og forståelsen generelt er bedre ved lytting til narrative tekster enn ved lytting til forklarende tekster (Baron, 2021, s. 167). Lydboklytting egner seg dermed muligens best til estetisk lesing. Jeg vil komme tilbake til dette i delkapittel 2.3.1, hvor jeg diskuterer forholdet mellom lytting og lesing.

2.2.2 Den narrative forestillingsevne

Martha Nussbaum (2016, s. 29) hevder at litteratur spiller en sentral rolle i utdannelsen av verdensborgere, og at litterære tekster kan bidra til å dyrke frem et opplyst og empatisk syn på dem som er annerledes enn oss selv. Ifølge henne er den narrative forestillingsevnen en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling, ved at den hjelper oss til å sette oss inn i andres sted (Nussbaum, 2016, s. 32). Litteraturen kan bidra til å oppløse sinne, ved at den gjør oss i stand til å forstå *hvorfor* en person handler på en måte som vanligvis vekker negative reaksjoner. På den måten kan den hjelpe oss til å forstå at mennesker som handler annerledes enn oss selv, ikke nødvendigvis er onde og fremmede (Nussbaum, 2016, s. 40). Man kan si at en av litteraturens viktigste roller er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier, blant annet ved å eksponere oss for mennesker vi stort sett helst vil unngå å treffe (Nussbaum, 2016, s. 42). Dette kan relateres til norskfagets relevans og sentrale verdier i LK20, hvor det blant annet står at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Nussbaum (2016, s. 43) foreslår at den litterære forestillingsevnen utvikler empati hos mennesker, og at denne evnen er en forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse. Det er

altså gode grunner til å undervise i verk som fremmer empatisk forståelse. Nussbaum (2016, s. 43) påpeker at evnen til å stille spørsmål ved egne verdier, og til å sette seg inn i andres verden, krever erfaring med litterære verk som stimulerer forestillingsevnen på konkrete måter, blant annet ved å gjøre oss urolige og engstelige. For å fremme demokratiske idealer som likeverd og respekt, må vi imidlertid ikke bare lære elever å lese sympatisk, men også å lese kritisk (Nussbaum, 2016, s. 43). I tillegg til å leve seg inn i og føle med tekstenes karakterer, må elevene oppmuntres til å stille kritiske spørsmål til deres erfaringer (Nussbaum, 2016, s. 44). Dette er noe som også understrekes i norskfagets kjerneelement «Kritisk tilnærming til tekst», hvor det står at «elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Ifølge Nussbaum er litteraturens politiske potensial at den kan føre oss inn i andre menneskers liv, samtidig som vi fortsetter å være oss selv. På den måten synliggjør den likheter og forskjeller mellom våre egne og andres liv og tanker, og lar oss bedre forstå det som er annerledes (Nussbaum, 2016, s. 56). Hun påpeker at litteratur er berikende for menneskelivet på mange forskjellige måter, men fremhever litteraturens evne til å gjøre vår forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv som dens viktigste bidrag (Nussbaum, 2016, s. 57). Naomi S. Baron (2021, s. 2) hevder at også lydbøker kan vekke forestillingsevnen og hjelpe oss å bygge empati med fiksjonskarakterer. I det følgende skal jeg blant annet se nærmere på hvordan lydboken også kan bidra til å utvikle den narrative forestillingsevnen.

2.3 Lydbøker

De siste årene har det skjedd en endring i det globale bokmarkedet, ved at nye forlag spesifikt fokusert på distribusjon og konsumering av digitale lydbøker har etablert seg som viktige aktører. Dette har medført at digital lydstrømming har blitt et format som konsumentene har tatt til seg, og at lydboklesing har blitt beskrevet som den eneste type lesing som faktisk vokser internasjonalt. Samtidig sies samtidens lydbok å utfordre det konvensjonelle og historiske synet på hva lesing er (Pennlert & Ilshammar, 2021, s. 12). Matthew Rubery (2016, s. 1), den første forskeren som begynte å undersøke lydbokens betydning i 2011, hevder at man til tross for lydbokens økende popularitet, mangler et språk for å diskutere dens forhold til den trykte boken.

Rubery bruker begrepet *Lydbok* for å omtale en originalt trykket bok som er spilt inn muntlig av en person (2016, s. 2). Iben Have og Birtgitte Stougaard Pedersen (2016) avgrensner begrepet ved å definere det som en lydinnspilling av en bok som er fremført av en profesjonell forteller, ofte en skuespiller, eller forfatteren selv. De ekskluderer altså innspillinger med syntetiske stemmer, eller hvor det er amatører som leser (Have & Pedersen, 2016, s. 4). Både Have og Pedersen og Rubery fokuserer på lydinnspillinger av fiksjon, som også er fokuset i denne studien. Have og Pedersen begrunner dette med at fiksjon er den mest populære sjangeren (2016, s. 4). Rubery hevder at det i tillegg er denne sjangeren det står mest på spill for når det kommer til om man har lest eller lyttet til en bok. Ifølge ham vil folk bry seg om du har lest Hemingway som typografisk tekst eller hørt den opplest. I motsetning vil det ha liten betydning for andre om du har lest en saktekst, som for eksempel en selvhjelpsbok, selv, eller om du har lyttet til den som lydbok (Rubery, 2016, s. 20).

2.3.1 Lytting versus lesing

I LK20 står det at «norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep», og det presiseres både at «elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019a), og at «å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Dermed kan man si at begrepet «tekst» i norskfaget ikke kun viser til typografiske tekster, men også kan inkludere lydbøker, og at lytting til innlest tekst kan regnes som «å lese». På bakgrunn av dette vil det være interessant å se på hva ulike forskere skriver om forholdet mellom lydboklytting og tekstlesing.

I innledningen til boken *Audionarratology: Interfaces of Sound and Narrative* (2016), skriver Jarmila Mildorf og Till Kinzel at det er behov for å utforske hva lesing og lytting har til felles, og hva som skiller det fra hverandre (s. 19). Rubery (2016, s. 14) understreker at lesing er nevrologisk og kognitivt forskjellig fra hva som skjer når en person lytter til en bok, ettersom de to aktivitetene bruker forskjellige hjernefunksjoner – den auditive og den visuelle hjernebarken. Han hevder imidlertid at forholdet mellom lesing og lytting ikke er så svart-hvitt. Det å kartlegge lyder til bokstaver er nemlig et essensielt steg i literacy. Evnen til å lytte henger dermed sammen med evnen til å lese. Samtidig kan den delen av hjernen som assosieres med lesing skape mening fra ord gjennom flere ulike sanser, som syn, hørsel og følelse (Rubery, 2016, s. 14). Som nevnt i delkapittel 2.1.2 har nyere forskning vist at lytting aktiverer akkurat de samme kognitive og emosjonelle områdene i hjernen som lesing (Deniz

et al., 2019). Humanister og literacy-forskere har lenge søkt å utvide begrepet *å lese*, i stedet for å begrense det. Disse har fokusert på lesing som en tolkningshandling, heller enn som ren avkoding (Rubery, 2016, s. 16). Utallige forskere har ment at det er på tide å redefinere hva lesing er, og at en smal definisjon ikke lenger kan brukes (Rubery, 2016, s. 17), noe som gjenspeiles i det utvidede tekstbegrepet i den norske læreplanen.

Ifølge literacy-forskeren Anežka Kuzmičová (2016) koker ofte sammenligningen mellom lydboklytting og tekstlesing ned til det faktum at lytting, i kontrast til lesing, ikke gir mulighet til å velge en egen hastighet, og at det gir begrensninger for dype refleksjoner. Dermed blir lydboklytting ofte ansett som et overfladisk alternativ til lesing (Kuzmičová, 2016, s. 218). Kuzmičová påpeker at man innen litterær akademia tradisjonelt har tenkt at lesing primært skal tjene til systematisk, analytisk og distansert refleksjon. Dermed har andre viktige faktorer blitt oversett, blant annet tre viktige faktorer som Kuzmičová fremhever som likhetstrekk mellom lydboklytting og tekstlesing, nemlig aktiv mental forestillingsevne, oppmerksomhet og fenomenal bevissthet (2016, s. 218).

Aktiv mental forestillingsevne handler om evnen til å oppfatte en fjern, fysisk virkelighet gjennom flere ulike sanser (Kuzmičová, 2016, s. 221). Denne evnen er alltid et resultat av samspillet mellom det som kan sanses i miljøet, mottakerens oppfatning av disse tingene, og de sanselige funksjonene som potensielt beskrives i fortellingen som leses eller lyttes til. Ifølge Kuzmičová er det umulig å si om lytting eller lesing inviterer til mer mental forestillingsevne enn den andre, ettersom begge deler alltid skjer i et miljø med ulike lukter, lyder og ting å se på (2016, s. 224). Samtidig påpeker hun at både lytting og lesing inviterer til ikke-selvsentrert dagdrømming, som det er empirisk bevist at påvirker mottakerens personlighet og mentale velvære (Kuzmičová, 2016, s. 225). Denne ikke-selvsentrerte dagdrømmingen kan ses i sammenheng med vår narrative forestillingsevne, som Nussbaum (2016, s. 57) hevder kan bidra til forståelse for kulturer og mennesker som er annerledes enn oss selv, og på den måten utvikle vår empati.

Flere har påpekt at lydbøker inviterer til mer uoppmerksom lesing enn typografisk tekst, ettersom det ofte er flere distraksjoner rundt når man lytter enn når man leser. Kuzmičová hever imidlertid at det er et kjent fenomen at andre ting kan stjele oppmerksomheten mens man leser typografisk tekst også (2016, s. 225–226). Litteraturteoretikere har som regel et ideal om at leseren skal ta inn ett ord av gangen og dvele over detaljene i teksten. Forskning

har imidlertid vist at de fleste lesere ikke oppfyller dette idealet, og heller ikke prøver å gjøre det. Dermed er kanskje ikke oppmerksomheten som finnes i forbindelse med stillelesing så annerledes enn den ved lytting (Kuzmičová, 2016, s. 226–227). Spørsmålet blir hvorfor lesere ofte er uoppmerksomme. En mulig grunn kan være at det å gå tilbake i teksten og lese alt veldig nøye forstyrrer mottakerens følelse av leseflyt. Lesere går som regel bare tilbake i teksten om denne flyten blir ødelagt fordi de har gått glipp av noe som er viktig for den videre handlingen. Det er empirisk bevist at opplevelsen av flyt er viktig for å oppnå en estetisk nytelse av lesingen. Ifølge Kuzmičová er dette sannsynligvis mye viktigere enn behovet for systematisk refleksjon, når det kommer til mottakerens motivasjon til å fullføre en fortelling, uansett hvilket medium man leser gjennom (2016, s. 229).

Det tredje likhetstrekket mellom lydboklytting og tekstlesing, fenomenal bevissthet, er ifølge Kuzmičová nært koblet sammen med de to andre aspektene ved mottakerens erfaring, altså mental forestillingsevne og oppmerksomhet. Fenomenal bevissthet handler om forholdet mellom en selv og ens miljø. En lydboklytter er for eksempel fenomenalt bevisst en sensorisk stimulus fra miljøet, som lukten av eksosrøyk, hvis denne stimulusen på noen som helst måte tilfører noe til hennes lytteopplevelse (Kuzmičová, 2016, s. 230). Kuzmičová hevder at det kan oppstå en estetisk overføring mellom tekst og miljø. Det betyr at den erfaringen som kommer fra fortellingen gjør at miljøet man befinner seg i oppleves mer eller mindre behagelig. En full buss kan for eksempel bli et fint og koselig sted med en estetisk god bok. I behagelige omgivelser kan estetisk overføring også skje i motsatt retning (Kuzmičová, 2016, s. 232–233). Både lyttere og lesere kan ifølge Kuzmičová forbinde noe de har lest med miljøet de leste i, eller omvendt, i lang tid. Dette kan ses i sammenheng med Rosenblatts (1969, s. 35) påstand om at vi kan oppfatte en tekst på en bestemt måte avhengig av tiden og stedet vi befinner oss på. Miljøet vil også påvirke den individuelle leseerfaringen. Lesing av typografisk tekst er altså, i likhet med lydbøker, miljømessig situert, og transporterer ikke nødvendigvis lesere bort fra deres fysiske miljø i noen større grad enn det lydbøker gjør (Kuzmičová, 2016, s. 233).

Kuzmičová understreker at hun ikke setter spørsmålstegn ved hvorvidt lydboklytting skal erstatte lesing av typografisk tekst, ettersom typografisk tekst ifølge henne egner seg bedre til analyse av tekster. Poenget er heller å vise at lydboklytting ikke skiller seg så mye fra ikke-akademisk lesing, og å sette fokus på de fordelene lydboklytting faktisk kan gi, som ikke-selvsentrert dagdrømming, flyt og generell estetisk nytelse (Kuzmičová, 2016, s. 234).

Fordelene Kuzmičová trekker frem ved lydboklytting kan knyttes til Rosenblatts (1969, s. 39) beskrivelse av estetisk lesing, som de leserorienterte teoriene fremhever som den lese måten som egner seg best til lesing av skjønnlitteratur.

2.3.2 Lydbokens affordans

Have og Pedersen (2016, s. 7) påpeker at studier av lydbøker som en adaptasjon av en trykket bok, har en tendens til å fokusere på begrensninger, og til å behandle lydboken som en trussel eller en snarvei. Lydboklytting blir ofte ansett som en ukritisk og avslappende lesepraksis, som ikke fører til refleksjoner og dyp lesing. Et av deres hovedpoenger i boken *Digital Audiobooks: New Media, Users and Experiences* (2016), er at lydboklesing kan være like fokusert og engasjerende som lesing av typografisk tekst, selv om erfaringene er ulike på et sensorisk nivå. De peker på at omgjøringen av skriftlig tekst til lyd gir helt nye affordanser (Have & Pedersen, 2016, s. 8). Ifølge dem består den digitale lydbokens affordans både av teknologien som leverer den, oppfatningen av hvordan teknologien burde brukes, og mottakerens erfaring med innholdet (Have & Pedersen, 2016, s. 63).

Lydbokens mest åpenbare affordans, er lyd. Lydkvaliteten og stemmen som leser inn boken vil påvirke innholdet (Have & Pedersen, 2016, s. 67). Mildorf og Kinzel (2016, s. 19) understreker dette ved å påpeke at stemmen som leser en tekst ikke fungerer som et nøytralt medium, men at den heller skaper ny mening. Cecilia Björkén-Nyberg (2021, s. 137) hevder også at stemmetolkningen av en typografisk tekst er betydningsbærende i seg selv, og at den kan løfte fram mange nyanser i teksten. Ifølge Have og Pedersen (2016, s. 81) kan stemmen som fremfører fortellingen på den ene siden forstyrre meningsprosessen, og på den andre siden skape nye typer mening og gjøre leseopplevelsen mer intens. Når en fysisk stemme leser teksten høyt, skapes en ny retorisk situasjon gjennom alle de stilistiske valgene som tas av innleseren. Stemmens intensitet, tempo, frasering og kvalitet blir nye meningsskapende aspekter ved teksten, som er utenfor mottakerens kontroll (Have & Pedersen, 2016, s. 34). Samtidig kan den muntlige stemmen ofte oppfattes mer tilstedeværende og autentisk enn den skriftlige, og på den måten bidra til å skape en større nærhet til teksten (Have & Pedersen, 2016, s. 81).

Rubery (2016, s. 9) hevder at noen bøker er bedre å lytte til enn å lese selv, ettersom gode innlesere kan hjelpe oss med å gripe om narrativet på andre måter enn vi ville klart selv. Hans

hovedpåstand i boken *The Untold Story of the Talking Book* (2016), er at lydboken er utviklet både som en måte å reprodusere en bok på, og som en måte å overkomme dens begrensninger på. Lydinnspillinger holder seg ofte tett opp mot den trykte boken som adapteres, men de kan også kapitalisere på affordansene som lydinnspillinger muliggjør, som stemmer, musikk og lydeffekter, og på den måten gjøre ting som den trykte boken ikke kan (Rubery, 2016, s. 3). De kan for eksempel tilpasse eller forbedre manuset med kjendisinnlesere, lydeffekter og en full rollebesetning, og på den måten gjøre bøkene til en form for underholdning som kan konkurrere med TV og film (Rubery, 2016, s. 24).

En annen viktig affordans ved den digitale lydboken, er mobilitet. Å lese bøker gjennom lyd frigjør kroppen og øynene til å bevege seg og slappe av (Have & Pedersen, 2016, s. 67). Som vi allerede har sett Kuzmičová peke på, kan også omgivelsene rundt påvirke og potensielt berike lytting og lesing. Sara Tanderup Linkis (2021) påpeker at smarttelefonen gjør det mulig på et helt nytt nivå enn tidligere å tilpasse den litterære teksten til omgivelsene og omvendt. Gjennom apper som Storytel og Fabel er det mulig å velge mellom mange tekster og finne en tekst som passer omgivelsene rundt en (Linkis, 2021, s. 277–278). Samtidig som leseforskere som har fått øynene opp for den situerte og mobile lesningen, har også produsenter som Storytel begynt å skape tekster som ikke bare egner seg godt til lydbokformatet, men som også passer inn i den relevante lokale konteksten der deres betalende lesere befinner seg. Risikoen med denne tendensen er ifølge Linkis at vi bare lytter til det vi allerede kjenner, og som speiler den verden vi allerede befinner oss i, både geografisk og metaforisk, sosialt og ideologisk (2021, s. 286–287). Dersom vi skal tro Nussbaums (2016) påstand om at møtet med det ukjente i litteraturen bidrar til å gjøre oss mer empatiske og medfølende, vil dette være en uheldig utvikling. Til syvende og sist er det imidlertid leserne som avgjør hvordan teksten brukes og hvordan den kommer i kontakt med omgivelsene. De kan selv velge å lytte til tekster som står i kontrast til sine egne omgivelser og hverdagsliv, og de kan velge om lyttingen skal foregå ute på tur eller stillesittende (Linkis, 2021, s. 288).

2.4 Oppsummering av teori

Gjennom Blaus (2003) og Skaftun og Michelsens (2017) beskrivelser av hva litterær kompetanse innebærer, har vi blant annet sett at gjentatte møter med litterære tekster, nøyaktig og fokusert lesing, og deltakelse i det faglige fellesskapet er viktig. Lydbøker kan

både være til hjelp for elever som leser lite, og for elever som har en tendens til å skimme gjennom tekster (Baron, 2021, s. 211). Samtidig kan lytting til en felles opplesing bidra til å skape en opplevelse av fellesskap i klasserommet, og til å gjøre leseopplevelsen mer nær og intens (Askeland et al., 2020, s. 81). Kuzmičová (2016) peker på at lydboklytting kan gi flere av de samme fordelene som tekstlesing, og trekker i den forbindelse frem estetisk nytelse som et viktig punkt. I den forbindelse er det interessant at Rosenblatt (1969, s. 39) og Iser (1981, s. 108) trekker frem estetisk lesing som den mest passende lese måten i møte med skjønnlitterære tekster. Ifølge Nussbaum (2016, s. 57) kan litteratur utvikle den narrative forestillingsevnen vår, og på den måten gi oss en større forståelse for kulturer og mennesker som er annerledes enn oss selv. Baron (2021, s. 2) hevder at også lydbøker kan vekke forestillingsevnen og hjelpe oss å bygge empati med fiksjonskarakterer. Ettersom lydboklytting aktiverer de samme kognitive områdene i hjernen som tekstlesing (Deniz et al., 2019), og det finnes flere likheter mellom tekstlesing og lydboklytting enn man kanskje skulle tro (Kuzmičová, 2016), er det gode grunner til å tenke at også lydbøker kan bidra til å utvikle elevers litterære kompetanse og narrative forestillingsevne.

2.5 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på lesing av skjønnlitteratur og bruk av lydbøker i undervisningen. Det vil være nødvendig å se nærmere på noe av forskningen som er gjort på lesing av skjønnlitteratur i norskfaget, for så å kunne undersøke hvordan lydbøker passer inn i dette bildet. Først vil jeg kort gå inn på forskning om ulike tilnærminger til litteraturundervisning. Jeg vil så trekke frem noen studier som har undersøkt hva som leses i norskfaget. Deretter vil jeg se på noe av forskningen som er gjort på gutter og lesing, for å vise et eksempel på svakere leseres situasjon i norskfaget. Som allerede nevnt finnes det lite forskning om bruk av lydbøker i undervisningen, og det er spesielt en mangel på oppdaterte studier om bruk av lydbøker i norskundervisningen. Det finnes imidlertid noen få nyere studier om bruk av lydbøker i undervisningssammenheng fra andre land. I diskusjonen av forskningen som er gjort på bruk av lydbøker, vil jeg blant annet gå nærmere inn på studier som er gjort i løpet av de siste årene i USA, Danmark og Kasakhstan.

2.5.1 Lesing av skjønnlitteratur

I artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» (2014), tar Kari Anne Rødnes for seg skandinavisk litteraturredidaktisk forskning for å belyse to mye brukte innganger til litteraturarbeid i klasserommet, nemlig erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger (s. 1). Erfaringsbaserte tilnærminger til litteratur handler om å sette leseren i front og bygge tekstforståelse ut ifra leserens ressurser. Analytiske tilnærminger handler i motsetning om å sette teksten i front og fokusere på blant annet språklige virkemidler og sjangerforståelse (Rødnes, 2014, s. 2). Studiene som presenteres i artikkelen viser at erfaringsbaserte tilnærminger ofte bidrar til å åpne litteraturen for elevene, og til å gjøre tekstene engasjerende. Samtidig viser de at analytiske tilnærminger er nyttige for å gi elevene redskaper til å snakke om tekster med. Begge tilnærmingene har altså sin klare plass i klasserommet (Rødnes, 2014, s. 11). I delkapittel 2.5.2 om bruk av lydbøker i undervisningen vil jeg komme inn på hvordan lydbøker kan brukes til å arbeide både erfaringsbasert og analytisk med litteratur.

Hva leses i norskfaget?

I min undersøkelse ønsker jeg blant annet å finne ut av hvilke lydbøker som lyttes til i litteraturundervisningen. Dermed vil det være interessant å se på noen studier om hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget. Til tross for at læreplanen ikke lenger legger noen føringer for hvilke forfattere og verk som skal leses i norskfaget, har som nevnt flere studier vist at svært mange av tekstene som brukes i norskundervisningen er hentet fra lærebøker eller andre norskfaglige antologier, og at mange tekster brukes av såpass mange lærere at de kan sies å utgjøre en «skjult kanon» i norsklærernes litteraturundervisning (Aatmosbakken, 2003; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Noe som går igjen i flere studier av hva som leses i norskfaget, er at tekster fra 1800- og 1900-tallet er høyt representert (Aatmosbakken, 2003; Skaug, 2019; Stordrange, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og at det leses mange flere verk skrevet av mannlige forfattere enn av kvinnelige forfattere (Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Flere studier har også vist at det i stor grad leses utdrag fremfor hele verk i norskfagets litteraturundervisning (Penne, 2012; Skaug, 2017; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Eksempelvis har Sigrid Skaug (2017) gjennomført en studie av hvilke skjønnlitterære utdrag

og hele verk 153 norsklærere på vg3 bruker i litteraturundervisningen, hvor hun fant at 84 % av respondentene brukte mer utdrag enn hele verk (s. 60). Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020) finner også en utstrakt bruk av utdrag i en undersøkelse av hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskfagets litteraturundervisning i 47 åttendeklasser i ulike deler av landet. Sylvi Penne (2012) peker på den samme tendensen i artikkelen «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker». I denne artikkelen problematiserer hun det faktum at arbeid med utdrag som ikke utgjør noen helhet i seg selv er en såpass utbredt praksis i litteraturundervisningen. Ifølge henne må nemlig elever bli presentert for en form for helhet dersom en fortelling skal feste seg i minnet og kunne reflekteres over i en relevant kontekst (Penne, 2012, s. 164).

Gutter og lesing

Blant de didaktiske argumentene man kan finne for den utstrakte bruken av utdrag i litteraturundervisningen, er ett at det forutsettes at elevene ikke er i stand til å lese lengre tekster (Penne, 2012, s. 167). På bakgrunn av dette er det relevant å trekke frem forskning som er gjort på en gruppe som ofte skårer lavt på lesing, og da særlig lesing av skjønnlitterære tekster. I artikkelen «Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver» (2013) retter Astrid Roe søkelys mot de økte kjønnsforskjellene i leseprestasjoner i skolen. Funnene viser at gutter ikke oppfatter skjønnlitteratur like godt som jenter, og at de leser mindre på fritiden. Når de først leser, velger de i større grad enn jenter informasjonstekster, tidsskrifter og tegneserier. De liker å lese tekster om ting de selv liker å holde på med, altså om det som allerede er kjent for dem (Roe, 2013, s. 26). Som vi har sett, peker forskning på verdien av å møte virkeligheter som er *ulik* vår egen gjennom lesing av skjønnlitteratur. Eksempelvis hevder Nussbaum (2016) at dette er essensielt for å utvikle empati. Det vil derfor være viktig at også svakere lesere eksponeres for skjønnlitterære tekster som beveger seg utover deres interessefelt.

I artikkelen “Young working-class men do not read: or do they? Challenging the dominant discourse of reading” (2018), presenterer Asplund og Pérez leserhistoriene til tre unge arbeideklassemenn i Sverige. Gjennom intervjuer med disse mennene, kommer det frem at ingen av dem ser på seg selv som lesere, og at de husker lite av lesingen fra skolen. De forestiller seg en leser som en person som sitter med en tykk bok i hendene og dekode typografisk tekst (Asplund & Pérez, 2018, s. 1058–1059). Selv om mennene ikke har utviklet noen interesse eller motivasjon, og dermed heller ingen vane, for å lese lengre typografiske

fiksjonstekster, har de likevel interesse for fortellinger gjennom medier som film og lyd (Asplund & Pérez, 2018, s. 1060). For eksempel snakker en av mennene, Patrik, varmt om å lytte til lydbøker. Han opplever at det å lese en vanlig bok tar for lang tid, og at han da glemmer mye av det han leser. Når han leser lange typografiske tekster, har han vanskeligheter med å oppfatte sammenhengen i teksten, noe som fører til at oppmerksomheten og fokuset hans forsvinner. Når han sammenligner lydbøker med vanlige bøker, sier han at lydbøker gir han mulighet til å danne bilder i hodet på en annen måte. Han sammenligner det med en film som spiller inne i hodet hans. Samtidig som han beskriver seg selv som en dårlig leser, forteller han at han kan lytte seg gjennom flere bøker i løpet av en arbeidsuke (Asplund & Pérez, 2018, s. 1057–1058). Ved å se Patriks historie i lys av et utvidet tekst- og lesebegrep, blir det mulig å beskrive ham som en betydelig leser av litteratur, noe som ikke ville vært mulig med et ensidig fokus på lesing som dekodning av typografisk tekst (Asplund & Pérez. 2018, s. 1059).

2.5.2 Bruk av lydbøker i undervisningen

I boken *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio* (2021) trekker Naomi S. Baron blant annet frem hva forskning forteller oss om bruk av lydbøker i læringssammenheng. Hun understreker at det finnes lite forskning som sammenligner læring ved bruk av lydbøker versus ved bruk av skriftlige versjoner av den samme teksten, og foreslår at dette kan være fordi det tar lang tid for elever å lese en hel bok, noe som kompliserer mulighetene for sammenlignende testing. I tillegg er lydbøker ifølge Baron ikke en del av det vanlige akademiske landskapet, til tross for sin økende popularitet ellers i samfunnet (2021, s. 171). Likevel finnes det noen nyere studier som kan fortelle oss noe om lydbokens funksjon i undervisningen.

Lydbøker og lesemotivasjon

Forskning har vist at lydbøker kan motivere elever som ikke liker å lese til å begynne å lese (Baron, 2021, s. 172). I artikkelen «Audiobooks: Legitimate «Reading» Material for Adolescents?» (2016), trekker Jennifer Moore og Maria Cahill frem at ungdommer i flere studier har uttrykt positive holdningsendringer mot lesing som et resultat av å lytte til lydbøker (s. 7–8). Videre understreker de at det kun kreves én god bok for å vekke en leseinteresse hos ungdom, og at en lydbok fint kan fungere som denne gode boken. I motsetning til typografiske tekster, som krever bruk av både hender og øyne, krever lydbøker

kun ørene, og frigjør slik sett leseren til å bevege seg og gjøre andre aktiviteter. En selvvalgt fysisk eller avslappende aktivitet sammen med den perfekte lydboken, kan ifølge Moore og Cahill (2016, s. 10) kanskje motivere ungdommer til å bli livslange lesere og/eller lyttere. Dette er spesielt interessant med tanke på forskningen om gutter og lesing som er trukket frem tidligere i dette delkapittelet (Roe, 2013). Kanskje kunne lydbøker bidratt til å motivere denne gruppen for lesing av skjønnlitteratur. Et eksempel på dette har vi allerede sett i Asplund og Pérez (2018) studie gjennom Patrik, som ikke så på seg selv som en leser, men som lyttet til flere lydbøker i uken.

I en litt eldre artikkel fra 2008, «Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers», skriver Gene Wolfson at lydbøker kan være en spennende del av et literacy-program når målet er å forstå tekstene. Det å fjerne hindre som ordgjenkjennelse og dekodning gir ifølge ham en positiv effekt når det kommer til å fokusere på tekstens mening. Viktigst av alt gir det mulighet for mange elever, inkludert de med spesielle behov, til å oppleve de samme bøkene som andre elever i klassen (Wolfson, 2008, s. 107). Gjennom felles opplesing i klasserommet kan læreren sikre at alle elevene kommer gjennom den samme teksten til samme tid, noe som vil være vanskelig ved individuell stillelesing. På den måten åpner lydbøker i større grad opp for diskusjoner i fellesskap. Lydbøker kan altså bidra til å inkludere alle elever i det faglige fellesskapet som Skaftun og Michelsen (2017) påpeker viktigheten av. Samtidig kan de gjøre det enklere for mange elever å komme seg gjennom hele verk, og dermed bli presentert for en helhet, som ifølge Penne (2012, s. 164) er en forutsetning for at en fortelling skal feste seg i minnet og kunne reflekteres over i en relevant kontekst. Wolfson (2008, s. 110) understreker imidlertid at lydbøker ikke skal erstatte lesing av typografisk tekst, men heller gi elever enda en dimensjon for forståelse.

Kombinasjon av lyd og tekst

Ifølge Baron (2021, s. 176) har flere studier funnet fordeler med å kombinere lyd og tekst, som for eksempel at det kan hjelpe med å introdusere elever for bøker over deres lesenivå, for et nytt vokabular, til nye sjangre, og med å modellere korrekt uttalelse av nye eller vanskelige ord. Det har blant annet blitt gjort noen studier på effekten av å kombinere lydbøker med typografisk tekst for elever med ulike leseutfordringer. Disse studiene har gitt positive resultater, som raskere lesehastighet, bedre tilegnelse av stoffet og generelt bedre leseferdigheter (Baron, 2021, s. 177). Ifølge Baron finnes det uendelige indikatorer på at

«dobbel input» med tekst og lyd kan være fordelaktig for mange elever, spesielt elever med leseutfordringer (Baron, 2021, s. 178).

Baron (2021, s. 178) påpeker at de fleste studier som er gjort på bruk av lydbøker for elever som lærer seg et nytt språk, foreslår at kombinasjonen av lyd og tekst kan være fordelaktig. Disse studiene er oftest basert på målinger av forståelse (Baron, 2021, s. 178). Et eksempel på en slik studie presenteres i artikkelen “Effects of Audiobooks on EFL Learners’ Reading Development: Focus on Fluency and Motivation” (2020) av Botagoz Tusmagambet. I denne studien undersøkes effektene av en intervensjon med bruk av lydbøker blant kasakhstanske 9. klasseelever som skulle lære seg engelsk. Her gjorde eksperimentgruppen det mye bedre enn kontrollgruppen med tanke på lesehastighet, samtidig som de fikk med seg innholdet i teksten. I tillegg viste en kvalitativ analyse av data fra intervjuer med elevene at bruk av lydbøker hadde en positiv effekt på elevenes holdninger til bruk av lydbøker og leseforståelse (Tusmagambet, 2020, s. 41). Tusmagambet understreker at elevene i denne studien ikke var vant til å lese på engelsk fra før av. Elevene i kontrollgruppen måtte derfor ofte ha hjelp av læreren, mens elevene i eksperimentgruppen så ut til å være mer fokuserte, og til å klare å lese på egen hånd. Dette kan ifølge Tusmagambet ha vært fordi lydboken fanget oppmerksomheten deres og gjorde det enklere for dem å lese sammenhengende. Han foreslår dermed at lydboken kan ha fungert som et slags stillas til effektiv og selvstendig lesing for disse elevene (Tusmagambet, 2020, s. 62).

Aktiv lytting

Baron (2021, s. 189) understreker verdien av aktiv læring, og vektlegger særlig viktigheten av å skrive notater og kommentere tekster underveis i lesingen. Dette vil for eksempel være viktig dersom elevene skal gå mer analytisk til verks i møte med tekster, som ifølge Rødnes (2014) er viktig for å gi dem redskaper til å snakke om tekster med. Lydbøker har tradisjonelt blitt ansett som mer passive enn vanlige bøker, ettersom det ofte ikke er mulig å ta notater og markere spesifikke avsnitt slik som med bøker og e-bøker (Marchetti & Valente, 2017, s. 258).

En studie gjennomført av Emanuela Marchetti og Andrea Valente (2017) viser imidlertid hvordan lydinnhold kan gjøres mer interaktivt. Denne studien presenteres i artikkelen “Interactivity and multimodality in language learning: the untapped potential of audiobooks” (2017). Studien ble gjennomført på tre forskjellige skoler i Danmark, og målet var å gjøre

lydbøker til mer kreative og interaktive verktøy for å støtte literacy – i denne sammenhengen for å lære engelsk (Marchetti & Valente, 2017, s. 259). I forbindelse med studien ble det laget en applikasjon designet for å gjøre videregåendeelevers språklæring i engelsktimene mer sosial og interaktiv (Marchetti & Valente, 2017, s. 265). Applikasjonen, som skulle brukes på mobiltelefonen, inneholdt mange innspilte bøker hvor det var mulig å legge inn skriftlige og muntlige kommentarer underveis i bøkene. Kommentarene som ble lagt inn skulle også kunne deles mellom elevene (Marchetti & Valente, 2017, s. 266–267). Studien viste at elevene likte interaktive lydbøker bedre enn typiske lydbøker, og at interaktive lydbøker bidro til å gjøre lesingen til en sosial erfaring. Når man gjorde det mulig for elevene å dele kommentarene sine med hverandre, kunne de få en felles forståelse av teksten, noe som beriket analyse- og refleksjonsprosessen (Marchetti & Valente, 2017, s. 268). Alle elevene fikk altså mulighet til å innta en posisjon i det faglige fellesskapet, som Skaftun og Michelsen (2017) trekker frem som spesielt viktig i litteraturundervisningen.

Applikasjonen som ble laget i forbindelse med Marchettis og Valentis studie, ligner i beskrivelsen digitale apper som finnes i dag, som Storytel og Fabel, hvor det er mulig å sette lydboken på pause, spole frem og tilbake, legge inn bokmerker, og legge inn en vurdering av teksten. Med DAISY-bøker, som elever med lesevansker har krav på, kan man i tillegg søke etter seksjoner i teksten. Appen Audible lar deg også lagre lydklipp hvor du kan legge til notater (Baron, 2021, s. 193–194). Uansett hvilket medium elevene lytter gjennom, er det ingenting som stopper for at de kan ta notater på papir eller PC mens de lytter. Disse notatene kan senere deles med andre i klassen. Baron (2021, s. 192–193) understreker også at elevene kan følge med på noe visuelt mens de lytter, lytte om igjen om det er noe de ikke forstår, stille seg selv spørsmål om det de har lært, og stoppe opp og reflektere over teksten underveis. På den måten kan lyttingen enkelt gjøres mer aktiv.

2.6 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert noen teoretiske perspektiver på lesing av skjønnlitteratur og lytting til lydbøker, samt lagt frem noe av den tidligere forskningen som er gjort på disse feltene. I teoridelen undersøkte jeg først hva elever skal få ut av å arbeide med litteratur, og knyttet deretter dette opp mot lydbøker. Her fremkom det at lydbøker trolig kan bidra til å utvikle elevers litterære kompetanse og narrative forestillingsevne, med tanke på at lydboklytting aktiverer de samme kognitive områdene i hjernen som tekstlesing (Deniz et al.,

2019), og at det finnes flere likheter mellom tekstlesing og lydboklytting enn mange tror (Kuzmičová, 2016). I tillegg så vi at lydboklytting kan egne seg særlig godt til estetisk lesing, som er den lesemåten Rosenblatt (1969) og Iser (1981) trekker frem som mest passende i møte med skjønnlitterære tekster. Vi så også Kuzmičová (2016 s. 234) peke på at lydboklytting ikke burde erstatte lesing av typografisk tekst, ettersom typografisk tekst ifølge henne egner seg bedre til analyse av tekster.

I gjennomgangen av tidligere forskning så vi at både analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til litteratur har sin klare plass i klasserommet (Rødnes, 2014). Vi så også at det tilsynelatende finnes en skjult kanon i læreres litteraturundervisning, til tross for at de nye læreplanene ikke legger noen føringer for hvilke forfattere eller verk som skal leses (Aatmosbakken, 2003; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I tillegg har flere studier vist at det i stor grad leses utdrag fremfor hele verk i norskfagets litteraturundervisning (Penne, 2012; Skaug, 2017; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). En av de didaktiske begrunnelsene for den utstrakte bruken av utdrag i litteraturundervisningen, er at man tenker at elever ikke er i stand til å lese hele verk selv (Penne, 2012). Spesielt har man sett at gutter ofte har mindre interesse for lesing av skjønnlitteratur enn jenter, særlig når lesing kun defineres som dekodning av typografisk tekst (Roe, 2013; Asplund & Peréz, 2018). I lys av dette kan lydbøker være et verdifullt bidrag i litteraturundervisningen. Flere studier har nemlig vist at dette formatet kan øke elevens lesemotivasjon, og at det å lese og lytte til en tekst samtidig både kan gi elever støtte og en følelse av kontroll (Baron, 2021, s. 195). Lydbøker kan altså gjøre det enklere for mange elever å fullføre hele verk, og de kan gi lesesvake elever mulighet til å oppleve de samme tekstene som de andre i klassen. Hvis man ønsker, er det også mulig å gjøre lyttingen mer aktiv ved å sette lydboken på pause og tenke over et avsnitt, spole tilbake og lytte til et avsnitt om igjen, eller skrive notater på papir eller PC mens man lytter, og diskutere disse med andre i klassen underveis eller etterpå (Baron, 2021, s. 195). På den måten kan lydbøker både gi elever en erfaring med og opplevelse av tekster, og samtidig danne utgangspunkt for analyse og refleksjon.

3 Metode

Formålet med denne studien er å undersøke i hvilken grad lydbøker brukes i litteraturundervisningen i norskfaget på videregående skole, hvordan lydbøker brukes, og hva lærere mener om å bruke dette formatet. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt for å nå dette målet. Jeg vil først presentere valg av forskningsdesign, og så gjøre rede for utvalgsmetode. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt. Avslutningsvis følger en diskusjon av studiens reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske overveielser.

3.1 Forskningsdesign

I metodelitteraturen finnes det et hovedskille mellom kvantitative og kvalitative metoder. I dette delkapitlet vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt en primært kvantitativ forskningstilnærming for å undersøke problemstillingen min. Deretter vil jeg gjøre rede for datainnsamlingsmetoden jeg har brukt til å innhente informasjon.

3.1.1 Bakgrunn for valg av kvantitativ forskningstilnærming

En studies problemstilling og forskningsspørsmål vil være avgjørende for valg av forskningstilnærming. I denne studien har jeg ønsket å kartlegge norsk lærere på videregående skole sin bruk av lydbøker i litteraturundervisningen. Jeg har blant annet ønsket å undersøke hvor mange som bruker formatet, og hvordan formatet brukes. For å kunne kartlegge dette, har det vært nødvendig med mange svar, og dermed et større utvalg (Furseth & Everett, 2012, s. 134). Det er på bakgrunn av dette at jeg har valgt en kvantitativ tilnærming, og en metode som gir tallfestet informasjon (Solbakken, 2019, s. 14). Kvantitative undersøkelser er samtidig basert på opplegg preget av sterk strukturering, i motsetning til kvalitative undersøkelser, som gjerne har et noe mer fleksibelt opplegg. Gjennom et kvantitativt opplegg, hvor alle spørsmål er fastlagt før innsamlingen starter, vil man få svar på akkurat det samme fra alle respondentene. På den måten sikrer man at perspektivet man har satt for undersøkelsen ikke blir borte under innsamlingen (Grønmo, 2017, s. 145).

Jeg har valgt å gjennomføre en surveyundersøkelse for å undersøke problemstillingen min. En slik metode egner seg godt til å avdekke handlinger, holdninger og meninger hos

respondentene (Creswell, 2018, s. 12). Surveyundersøkelser gir hovedsakelig tallfestet informasjon. Bruken av denne metoden plasserer dermed undersøkelsen min innenfor et kvantitativt forskningsdesign. Jeg anser denne metoden som formålstjenlig for mitt 30 studiepoengs masterprosjekt, ettersom det er en effektiv måte å samle inn data om et større utvalg på (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 256). Jeg kommer imidlertid ikke til å gjennomføre noen avansert kvantitativ analyse, da jeg hovedsakelig er interessert i deskriptive data og ikke vil se etter korrelasjoner mellom ulike parametere. Dette vil jeg skrive mer om i delkapittel 3.3 om dataanalyse.

Min studie har ikke et rent kvantitativt forskningsdesign, ettersom jeg har laget et spørreskjema som også inneholder en del åpne spørsmål, noe som gir data som åpner for kvalitativ analyse. Grønmo (2017, s. 24) poengterer at forskning basert på kombinasjoner av kvalitative og kvantitative data kan bidra til en mer samlet og helhetlig forståelse av de samfunnsforholdene som studeres, og at et sosialt fenomen både kan ha kvalitative og kvantitative aspekter. Jeg har valgt å inkludere noen åpne spørsmål for å kunne gå mer i dybden på lærernes didaktiske begrunnelser for å bruke, eller ikke bruke, lydbøker. Jeg så det som spesielt hensiktsmessig å ha noen åpne spørsmål med tanke på at temaet for undersøkelsen er lite forsket på fra før av, og jeg derfor ønsket å være åpen for nye aspekter.

3.1.2 Surveyundersøkelse

For å undersøke problemstillingen min har jeg valgt å spørre et utvalg norsklærere om hvorvidt de bruker lydbøker i litteraturundervisningen, hvilke lydbøker de bruker, hvordan lydbøkene brukes og hvorfor de bruker, eller ikke bruker, lydbøker. Som nevnt egner surveyundersøkelser seg godt til å avdekke handlinger, holdninger og meninger hos respondentene (Creswell, 2018, s. 12). Jeg har dermed brukt denne metoden for å finne svar på lærernes praksis og holdninger knyttet til lydbøker. Jeg valgte å bruke et elektronisk spørreskjema, som er en av de vanligste formene for innsamling av kvantitative data gjennom internett (Fowler, 2009, s. 61). Spørreskjemaet mitt er utformet i nettskjematjenesten til Universitets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved UiO, som sikrer sikker lagring av dataene. Cohen et. al (2011, s. 280) trekker frem flere fordeler med nettbasert spørreskjema, som for eksempel at det er tidsbesparende, at det gjør det enklere å nå flere respondenter, at det gir respondenter friheten til å svare når det passer dem, at det minsker risikoen for at forskeren påvirker svarene, og at svarene dermed blir mer autentiske. Ved å bruke et

nettbasert spørreskjema, som respondentene selv kunne fylle ut elektronisk, ble det mulig for meg å innhente informasjon fra et større utvalg uten selv å være tilstede under innsamlingen.

3.1.3 Utforming av spørreskjema

I arbeidet med utformingen av spørsmål og svaralternativer til spørreskjemaet, har jeg vært oppmerksom på å lage nøytrale spørsmål som ikke leder respondentene til å velge et bestemt svaralternativ (Grønmo, 2017, s. 200). Jeg har også sørget for at spørsmålene er endimensjonale, altså at spørsmålsformuleringen bare inneholder ett spørsmål, slik at både respondenten og jeg som forsker kunne være sikre på hva svaret gjaldt (Grønmo, 2017, s. 200). Samtidig har jeg etterstrebet å gjøre spørsmålsformuleringene så presise og enkle å forstå som mulig, for å minimere sjansen for upålitelige svar i selvrappoteringsen (Fowler, 2009, s. 92). Spørreskjemaet har blitt kvalitetssikret gjennom innspill fra veilederen min, Marte Blikstad-Balas, som er en erfaren forsker. I tillegg fikk jeg flere gode tilbakemeldinger gjennom piloteringen av spørreskjemaet, noe som også har bidratt til å styrke kvaliteten på spørsmålene. Dette vil jeg skrive mer om i delkapittel 3.1.4 om pilotering.

I utformingen av spørreskjemaet vil det være viktig å vurdere hvilken rekkefølge de ulike spørsmålene skal komme i (Cohen et. al, 2011, s. 379). Mitt spørreskjema kan sies å være tredelt, og tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien. Første del handler om bakgrunnsvariabler, andre del om hvilke lydbøker som brukes og hvordan disse brukes, og tredje del om lærernes holdninger til lydbøker. I det følgende vil gjøre rede for og begrunne valgene som er tatt i hver av spørreskjemaets tre deler.

Spørsmål om bakgrunnsvariabler

De første to delene av spørreskjemaet består av det Grønmo (2017, s. 197) kaller *kognitive spørsmål*, som dreier seg om faktiske forhold. Slike spørsmål kan handle om bakgrunn, status og handlinger. Jeg har valgt å starte med kognitive spørsmål, da disse forhåpentligvis vil være relativt enkle å svare på for respondentene. Ifølge Grønmo (2017, s. 206) vil det være lurt å starte med enkle og interessevekkende spørsmål og følge opp med mer krevende spørsmål etter hvert. Det første spørsmålet i spørreskjemaet dreier seg om hvorvidt respondentene underviser eller har undervist i norsk på videregående skole. Dette spørsmålet er inkludert for å utelukke respondenter som ikke er i målgruppen for undersøkelsen. Videre består første del av spørreskjemaet av spørsmål som kartlegger bakgrunnsvariablene kjønn, alder, antall

undervisningsår i skolen, hvilket fylke respondenten er ansatt i, og om respondenten underviser på studiespesialiserende linje eller yrkesfag/påbygg. I denne delen av undersøkelsen har jeg brukt lukkede spørsmål med radioknapper.

Spørsmål om hva slags lydbøker som brukes, og hvordan disse brukes

Andre del av spørreskjemaet består også av kognitive spørsmål, og retter seg mot lærernes handlinger. Her spør jeg respondentene om hva de vanligvis gjør i undervisningen, fremfor å spørre om hva de gjorde i en bestemt situasjon eller på et bestemt tidspunkt. Slike type spørsmål er mindre spesifikke, og kan dermed kan være vanskeligere å svare på. Jeg anså det likevel som sannsynlig at respondentene i studien ville ha gode forutsetninger til å svare på spørsmålene, ettersom spørsmålene handler om noe de har konkrete erfaringer med som lærere (Grønmo, 2017, s. 197–198).

I del to blir respondentene først spurt om de bruker lydbøker i litteraturundervisningen eller ikke. De respondentene som svarer at de ikke har brukt lydbøker i sin undervisning, blir automatisk sendt rett til del tre av spørreskjemaet. Lærerne som svarer at de har brukt lydbøker, blir først bedt om å oppgi lydbøkene de har brukt i et åpent tekstsvaer. Deretter følger en del lukkede spørsmål som dreier seg om hvordan lydbøker brukes, hvilke sjangre som lyttes til, og hvilke tjenester de har benyttet for å lytte til lydbøker. Lukkede spørsmål er ifølge Fowler (2009, s. 101) den mest tilfredsstillende måten å samle inn data på, ettersom slike spørsmål som regel gir mer pålitelige og analytisk interessante svar enn åpne spørsmål. Dette er fordi sannsynligheten er stor for at nok respondenter plasserer seg på et gitt ståsted til at det blir analytisk interessant (Fowler, 2009, s. 101). Samtidig kan gitte svaralternativer bidra til å klargjøre og presisere spørsmålet for respondentene (Grønmo, 2017, s. 194).

De fleste spørsmålene i del to har avkrysningsbokser med gitte svaralternativer, men det er også flere av spørsmålene som har alternativet «annet», hvor respondentene selv kan fylle ut et eget svar. Jeg valgte å inkludere dette alternativet for å åpne for aspekter jeg ikke selv hadde tenkt på i utformingen av svaralternativene (Fowler, 2009, s. 101). Jeg anså dette som spesielt relevant i min undersøkelse, da det finnes lite forskning om temaet fra før av. Det ville dermed være stor sannsynlighet for at det fantes flere svaralternativer enn hva jeg kunne forutse. Grønmo (2017, s. 202) poengterer at svaralternativene må være *innbyrdes eksklusive* og samlet sett *uttømmende* for alle mulige svar på spørsmålet. Ettersom det på flere av

spørsmålene ikke var mulig for meg å forutse alle mulige svar, valgte jeg derfor å inkludere denne restkategorien (Grønmo, 2017, s. 202).

Spørsmål om holdninger til lydbøker

Spørreskjemaets tredje og siste del består av det Grønmo kaller *evaluative spørsmål*, som referer til verdier og vurderinger (Grønmo, 2017, s. 197). Slik spørsmål er ofte mer krevende å svare på enn kognitive spørsmål, og er derfor plassert i spørreskjemaets siste del (Grønmo, 2017, s. 206). Jeg søker her å kartlegge lærernes meninger om å bruke lydbøker i litteraturundervisningen. Grønmo (2017, s. 198) poengterer at spørsmål om meninger ofte blir mindre konkrete enn spørsmål om handlinger. Likevel er strukturert utspørring det viktigste og vanligste undersøkelsesopplegget ved representative studier av folks holdninger og meninger (Grønmo, 2017, s. 198).

Del tre har, i likhet med del to, en variasjon mellom åpne og lukkede spørsmål, samt at noen spørsmål kun er synlige for lærerne som oppgir at de bruker lydbøker. Jeg har inkludert hele fem åpne fritekstsvar i denne delen – to som gjelder for alle lærerne, to som kun gjelder for lærerne som bruker lydbøker, og ett som kun gjelder for lærerne som ikke bruker lydbøker. Som nevnt kan åpne spørsmål åpne for nye aspekter, og de kan også gi et mer nyansert bilde av det som studeres (Fowler, 2009, s. 101). Selv om gode, faste svaralternativer gjør det enklere å sikre at samtlige svar er avgitt på samme presisjonsnivå, gir de på den andre siden lite rom for nyanserte svar (Kleven, 2014, s. 36–37). Jeg har inkludert såpass mange åpne spørsmål for å kunne få et dypere innblikk i respondentenes faktiske erfaringer med og meninger om lydbøker (Fowler, 2009, s. 101). Jeg anså dette som spesielt interessant med tanke på at temaet er såpass lite forsket på fra før av. De resterende spørsmålene i tredje del består hovedsakelig av påstander som respondentene skal ta stilling til, hvorav et par kan utdypes i en åpen tekstboks. Jeg valgte å ha med denne muligheten på to av spørsmålene for å få et mer nyansert bilde. Samtidig kan muligheten til å utdype meningen sin bidra til å redusere overflatiske svar, noe som ofte kan være et problem på spørsmål om meninger med faste svaralternativer (Grønmo, 2017, s. 199).

Siste del av spørreskjemaet består av flere matrisespørsmål, hvorav de aller fleste har de samme fem svaralternativene i en såkalt likert-skala: veldig uenig, litt uenig, verken enig eller uenig, litt enig, veldig enig. Det siste spørsmålet har svaralternativene: i svært liten grad, i liten grad, verken eller, i noen grad, i stor grad. Jeg har lagt vekt på at svaralternativene skal

være likeverdige, og at det skal være et balansert forhold mellom dem, slik at spørsmålene ikke blir ledende (Grønmo, 2017, s. 202). Derfor har jeg like mange svaralternativer for positiv holdning som for negativ holdning, og de positive og negative svaralternativene er utformet på samme måte. Jeg har også valgt å inkludere en midtkategori for respondentene som ikke har en klar positiv eller negativ holdning, slik at ingen skal «tvinges» til å gi uttrykk for en mening de egentlig ikke har (Grønmo, 2017, s. 202–203).

3.1.4 Pilotering

Ved bruk av spørreskjema er utformingen av spørsmålene avgjørende, ettersom disse ikke kan endres i løpet av undersøkelsen (Grønmo, 2017, s. 145). Det er dermed svært viktig å pilotere spørreskjemaet, slik at man får en forståelse av hvordan spørsmålene fungerer (Cohen et. al, 2011, s. 402). Før piloteringen fikk jeg nyttige tilbakemeldinger av veilederen min, noe som hjalp meg i arbeidet med å utforme spørreskjemaet.

Jeg gjennomførte piloteringen ved å sende spørreskjemaet til to bekjente lærere som underviser i videregående skole – en som har jobbet som lærer i mange år, og en som er litt ferskere i yrket. Jeg sendte dem begge en e-post med link til spørreskjemaet, og skrev at jeg ønsket tilbakemeldinger på spørsmålenes tydelighet, om svaralternativene opplevdes som dekkende, hvor lang tid det tok dem å gjennomføre undersøkelsen, samt generelle innspill og forslag til endringer. Begge lærerne ga meg nyttige tilbakemeldinger som førte til at jeg endret litt på spørreskjemaets utforming og justerte flere spørsmål. På bakgrunn av deres tilbakemeldinger la jeg også til en definisjon av lydbøker som «innlest skjønnlitteratur» øverst i spørreskjemaet, da de begge ga uttrykk for at de var usikre på om undersøkelsen bare gjaldt fiksjon, eller om digitaliserte lærebøker også skulle inkluderes. Piloteringen var altså til god hjelp i arbeidet med å ferdigstille spørreskjemaet før endelig utsendelse.

3.2 Utvalg

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for og diskutere utvalgsmetoden jeg har valgt å bruke for undersøkelsen. Jeg vil deretter gi en beskrivelse av utvalget jeg endte opp med. Til slutt vil jeg presentere eventuelle mulige generaliseringer.

3.2.1 Utvalg av respondenter

Som allerede nevnt ønsket jeg å få inn mange svar i undersøkelsen, og jeg trengte derfor mange respondenter. Populasjonen jeg ønsket å undersøke var norsklærere på videregående skole. Å samle inn informasjon fra hele populasjonen ville vært umulig, og jeg måtte dermed klare meg med et utvalg (Befring, 2016, s. 126). Jo flere som trekkes ut fra populasjonen til utvalget, desto større er sjansen for å få et representativt utvalg (Befring, 2016, s. 127). Jeg ønsket å få et så representativt utvalg som mulig, og brukte derfor mye tid på å komme i kontakt med et stort nok antall lærere. Likevel må det presiseres at jeg ikke har gjennomført et sannsynlighetsutvalg, ettersom at jeg har valgt å kontakte lærere og skoleledere på bakgrunn av at de har e-postadressene sine liggende ute på skolens nettsider. Dermed vil ikke alle medlemmer av populasjonen ha en lik sjanse for å bli inkludert i utvalget, og utvalget mitt kan på den måten ikke sies å være et tverrsnitt av hele landets norsklærere på videregående skole (Cohen et. al, 2011, s. 153).

I samråd med veileder bestemte jeg meg først for å samle inn e-postadresser til minst 20 lærere i hvert av landets fylker – helst flere. Dette gjorde jeg ved å lete på nettsidene til ulike videregående skoler i hvert fylke. Det var vanskelig å finne informasjon om hvilke fag lærerne underviste i på de fleste av skolenes nettsider, men jeg klarte å finne informasjon om dette på minst én skole i hvert fylke. Etter første runde med innsamling, satt jeg med e-postadresser til 41 norsklærere fra Arendal, 50 norsklærere fra Innlandet, 19 norsklærere fra Møre og Romsdal, 22 norsklærere fra Nordland, 36 norsklærere fra Oslo, 38 norsklærere fra Rogaland, 35 norsklærere fra Vestfold og Telemark, 42 norsklærere fra Troms og Finnmark, 18 norsklærere fra Trøndelag, 13 norsklærere fra Vestland og 74 norsklærere fra Viken. Jeg startet altså med å sende ut individuelle e-poster til totalt 388 norsklærere på videregående skoler fra alle landets fylker, med informasjon om prosjektet, invitasjon til å delta, og link til nettsiden hvor spørreskjemaet kunne fylles ut. Invitasjonene ble sendt uken etter høstferien 2021, altså i uke 41 for ca. halvparten av lærerne, og i uke 42 for resten.

En uke etter at jeg hadde sendt ut alle e-postene til norsklærerne, syntes jeg at jeg hadde fått inn ganske få svar. Jeg så også at det var flere fylker som ikke var representert blant de som hadde svart. I stedet for å vente og se an utviklingen, bestemte jeg meg for å samle inn e-postadressene til skolelederne på alle de skolene hvor jeg ikke allerede hadde samlet inn e-postadressene til norsklærerne. I denne innsamlingsprosessen ble det samlet inn e-

postadresser til 25 skoleledere i Agder, 35 skoleledere i Innlandet, 21 skoleledere i Møre og Romsdal, 32 skoleledere i Norland, 32 skoleledere i Oslo, 31 skoleledere i Rogaland, 19 skoleledere i Vestfold og Telemark, 75 skoleledere i Troms og Finnmark, 15 skoleledere i Trøndelag, 35 skoleledere i Vestland og 72 skoleledere i Viken. Jeg var innom nettsidene til absolutt alle videregående skoler i landet, og samlet inn e-postadresser til skoleledere der dette var mulig å finne. Det var kun noen veldig få skoler hvor jeg ikke klarte å finne frem til dette. Jeg sendte dermed ut e-poster til totalt 392 skoleledere i alle landets fylker, med informasjon om prosjektet, invitasjon til å delta, og link til nettsiden hvor spørreskjemaet kunne fylles ut, og spurte dem om de ville videresende dette til alle norsklærerne på skolen. Jeg vil presisere at det i noen tilfeller er samlet inn flere e-postadresser tilknyttet samme skole, da det ved flere skoler var lagt ut e-postadresser til flere avdelingsledere som var relevante for meg å kontakte. Å sende ut e-poster til skoleledere fra alle landets fylker viste seg å være effektivt. Det kom raskt inn mange flere svar, og representativiteten i utvalget ble betydelig forbedret, ettersom alle fylker nå ble representert.

Jeg har valgt en utvalgsmetode hvor utvalget etableres på grunnlag av de aktørene som selv velger å delta, noe som kalles *utvelging basert på selvseleksjon* (Grønmo, 2017, s. 116). En begrensning ved denne metoden er at jeg som forsker har liten kontroll over hvem som velger å delta og ikke. De som velger å delta kan ha ulike motiver for dette, som for eksempel at de er spesielt interessert i temaet, eller at de ønsker å fremme et bestemt budskap (Cohen et. al, 2011, s. 160). En slik utvalgsmetode kan derfor føre til skjevheter i utvalget (Grønmo, 2017, s. 117). Likevel kan en slik utvelging være relevant og effektiv som grunnlag i datainnsamling i flere tilfeller, for eksempel hvis man trenger å få en oversikt i løpet av kort tid (Grønmo, 2017, s. 117). Med tanke på omfanget til min masteroppgave, ville det ha vært svært vanskelig å gjennomføre et sannsynlighetsutvalg. Jeg har derfor vurdert utvelging basert på selvseleksjon som den mest hensiktsmessige metoden for å få inn flest mulig respondentsvar på tvers av landets fylker.

3.2.2 Beskrivelse av utvalget

Utvalget jeg endte opp med etter at spørreskjemaet ble stengt 1. desember 2021, består av 220 norsklærere på videregående skoler over hele landet. Kvinnelige respondenter utgjør 80,5 % av utvalget, mens resten av respondentene er menn. Ellers er alle aldersgrupper representert, og lærerne har undervist i alt fra 0–2 år til over 60 år. 15 % av lærerne underviser på vg1, 36,8

% underviser på vg2 og 48,2 % underviser på vg3. Majoriteten av lærerne i utvalget, 77,7 %, underviser på studiespesialiserende linje, mens 22,3 % underviser på yrkesfag/påbygg.

3.2.3 Generalisering

Som allerede nevnt, er ikke utvalget mitt et tverrsnitt av populasjonen. Studien min er avgrenset til norsklærere på videregående skole, og populasjonen er dermed hele landets norsklærere på videregående skoles tre trinn. Etersom jeg ikke har gjennomført et sannsynlighetsutvalg, og utvalget mitt derfor ikke er representativt for populasjonen, vil det ikke være mulig å gjøre statistiske generaliseringer (Cohen et. al, 2011, s. 153). Man må dessuten være forsiktig med å generalisere i studier hvor man ikke har kontroll over hvem som velger å delta eller ikke, slik som er tilfelle i denne undersøkelsen. Dette er fordi man ikke kan vite om respondentene har spesielle motiver for å delta i studien, som for eksempel en spesiell interesse for forskningens tema (Cohen et. al, 2011, s. 160). Dette er noe jeg har vært spesielt oppmerksom på, ettersom det kunne være en mulighet for at det kun var de lærerne som faktisk bruker eller er spesielt interessert i lydbøker som ville ta seg tid til å svare på spørreundersøkelsen. Basert på at de frivillige respondentene gir uttrykk for ulike meninger angående dette, fremstår det imidlertid ikke som at det er veldig store skjevheter i utvalget mitt.

I de 220 respondentsvarene jeg endte opp med, er alle landets fylker representert. Antallet respondenter varierer fra fylke til fylke, noe jeg anser som naturlig basert på fylkenes ulike størrelser og innbyggertall. Med tanke på størrelsen på utvalget og den geografiske spredningen, mener jeg at undersøkelsen min kan bidra med noen funn og didaktiske implikasjoner som kan gjelde utover mitt utvalg. Selv om studien har begrensninger med tanke på generalisering, vil den likevel kartlegge bruken av lydbøker hos 220 lærere. Studien vil altså gi informasjon om hvordan et relativt stort utvalg lærere forholder seg til lydbøker i sin undervisning, noe som er lite forsket på fra før av.

3.3 Dataanalyse

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg skal analysere datamaterialet mitt. Etersom jeg har brukt et spørreskjema med både lukkede og åpne spørsmål, og dermed har

samlet inn svar som åpner for både kvantitativ og kvalitativ analyse, vil jeg også redegjøre for de ulike tilnærmingene jeg bruker for å analysere dataene fra de forskjellige spørsmålene.

3.3.1 Deskriptiv analyse

Jeg har valgt å bruke en deskriptiv analyse for å fortolke datamaterialet mitt. En slik analyse går ut på å identifisere og beskrive mønstre i dataene (Creswell, 2018, s. 157). Deskriptiv analyse konsentrerer seg kun om faktiske funn, og prøver ikke å trekke slutninger eller predikasjoner fra utvalget til populasjonen (Cohen et. al, 2011, s. 606). Dette skiller seg fra slutningsstatistikk, som søker å trekke slutninger om populasjonen basert på informasjon om utvalget. Disse slutningene kan for eksempel trekkes gjennom hypotesetesting, korrelasjoner eller regresjon (Cohen et. al, 2011, s. 606). Jeg velger å bruke deskriptiv analyse fremfor slutningsstatistikk ettersom jeg ikke har gjennomført et sannsynlighetsutvalg, og derfor ikke kan generalisere. Med tanke på studiens formål tenker jeg også at det vil være mest hensiktsmessig å bruke en analysemetode som fokuserer på frekvenser og fordeling i datamaterialet.

Jeg vil bruke en deskriptiv analyse for å undersøke svarfordelingen og hovedtendensene i svarene på de lukkede spørsmålene i spørreskjemaet (Cohen et. al, 2011, s. 606).

Spørreskjemaet mitt består av flest lukkede spørsmål, som gir kvantitative data i form av tall. Jeg har imidlertid også inkludert seks åpne spørsmål, som gir grunnlag for kvalitative tekstanalyser. Dermed blir det behov for å bruke to ulike metoder i analysen – én for å analysere de kvantitative dataene fra de lukkede spørsmålene, og én for å analysere de kvalitative dataene fra de åpne spørsmålene.

Analyse av kvantitative data fra de lukkede spørsmålene

Svarene fra de lukkede spørsmålene vil danne utgangspunktet for den deskriptive analysen. Jeg vil som nevnt bruke en deskriptiv analyse for å undersøke fordelingen og hovedtendensene i svarene på disse spørsmålene. Spørreskjemaet mitt er utformet i nettskjematjenesten til Universitets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved UiO. Denne nettskjematjenesten har funksjoner for presentasjon av data, som gjør det mulig å vise alle dataene samlet i en webrapport. Her vises fordelingen av svarene på alle de ulike spørsmålene i antall og prosent, og man kan dermed undersøke hovedtendenser på tvers av svarene.

Analyse av kvalitative data fra de åpne spørsmålene

Jeg vil gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av tekstsvarene fra de åpne spørsmålene for å undersøke gjennomgående tendenser. Det finnes ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse. Jeg har valgt å bruke en *konvensjonell innholdsanalyse*, der teksten kodes ved å bruke kategorier som utarbeides direkte fra tekstsvarene. Ved bruk av denne analysemetoden utvikles altså kategoriene induktivt, gjennom en fordykning i selve datamaterialet. En slik metode egner seg spesielt godt når man skal undersøke temaer som det finnes lite forskningslitteratur om fra før av, som er tilfelle med min studie (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Den konvensjonelle innholdsanalysen innebærer å lese nøye gjennom datamaterielt og utarbeide koder basert på respondentsvarene. Deretter sorteres kodene inn i større kategorier for å gruppere like svar og skille ulike svar (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). På den måten får man en oversikt over hvordan respondentsvarene fordeler seg, og man kan dermed undersøke hovedtendenser i svarene.

Hsieh og Shannon (2005, s. 1279–1280) hevder at fordelene med en konvensjonell innholdsanalyse er at den gir kunnskap basert på respondentenes unike perspektiver, uten påvirkning av forhåndsbestemte kategorier eller teorier. En utfordring med en slik analyse kan imidlertid være at man ikke klarer å oppnå en fullstendig forståelse av konteksten, og derfor ikke klarer å identifisere nøkkelkategoriene. Dette kan medføre at funnene ikke blir representative for det faktiske datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1280). Jeg har forsøkt å forhindre dette ved å gå nøye gjennom datamaterialet mitt flere ganger, og ved å kode i flere omganger. Jeg vil skrive mer om hvordan jeg har gått frem for å kode og kategorisere tekstsvarene i kapittel 4 om resultater og analyse.

3.4 Reliabilitet og validitet

Hensikten med et datamateriale vil alltid være å belyse bestemte problemstillinger. En avgjørende faktor for å komme frem til gode og holdbare analyseresultater, er at datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet. De to viktigste kriteriene som brukes for å vurdere kvaliteten på dataene, er reliabilitet og validitet (Grønmo, 2017, s. 237). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for og diskutere reliabiliteten og validiteten i min studie.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for studiens pålitelighet, konsistens og repliserbarhet over tid, uavhengig av måleinstrumenter og utvalg. For at forskning skal være reliabel, er det et vanlig premiss innen kvantitative studier at dersom undersøkelsen hadde blitt gjennomført av andre forskere på en lignende gruppe respondenter i en lignende kontekst, så ville lignende resultater ha blitt funnet (Cohen et. al, 2011, s. 199). Reliabiliteten viser til variasjoner i datamaterialet, og hva disse variasjonene kommer av. Dersom variasjonene i materialet henger sammen med utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføringen av datainnsamlingen, vil reliabiliteten være lav. Dersom variasjonene i materialet varierer i liten grad på grunn av metodologiske forhold, og at variasjonene heller reflekter reelle forskjeller mellom analyseenheter, vil reliabiliteten være høy. Høy reliabilitet forutsetter altså at undersøkelsesopplegget er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte, og at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført (Grønmo, 2017, s. 241).

Spørreskjemaet mitt er som nevnt delt inn i tre ulike deler, og innhenter informasjon om respondentene og deres handlinger og meninger. I første del av spørreskjemaet kartlegges fordelingen i utvalget gjennom spørsmål om respondentenes bakgrunn. Resten av spørsmålene i spørreskjemaet er direkte knyttet til forskningsspørsmålene for studien min, altså hvilke lydbøker som lyttes til og hvordan disse brukes, samt hvilke holdninger lærerne har til bruk av lydbøker i undervisningen. Jeg har altså tatt utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål for å utforme gode spørsmål som kan gi relevant informasjon til å belyse problemstillingen min. En fordel med spørreskjema er at det som regel gir mer reliable og ærlige svar enn for eksempel intervjuer, ettersom det er anonymt (Cohen et. al, 2011, s. 209). Likevel er det noen typiske problemer som kan oppstå under datainnsamlingen, som kan gi upålitelige svar. Disse typiske problemene er knyttet til respondentenes vilje til å svare, evne til å svare og forståelse av spørsmålene (Grønmo, 2017, s. 209).

Et typisk problem knytter seg til respondentenes vilje til å svare (Grønmo, 2017, s. 209). At respondentene ikke vil svare kan føre til frafall og useriøse eller bevisst feilaktige svar. Det sistnevnte problemet er særlig stort når respondentene selv fyller ut skjemaet (Grønmo, 2017, s. 209). Manglende vilje til å svare kan skyldes at respondenten blir provosert eller reagerer negativt på spørsmålene. Jeg har forsøkt å etterkomme dette ved å tilpasse spørsmålsformuleringene til det aktuelle utvalget, samt ved å informere nøyere om studien og

dens formål (Grønmo, 2017, s. 209). I tillegg har det vært helt frivillig for respondentene å svare på spørreskjemaet, og de har hatt mulighet til å kontakte meg for alle eventuelle spørsmål som skulle oppstå angående undersøkelsen.

Et annet typisk problem knytter seg til respondentenes evne til å svare (Grønmo, 2017, s. 209). At respondentene ikke kan svare, vil føre til frafall, og kan samtidig resultere i upålitelige svar, fordi respondentene oppgir svar på spørsmål som de egentlig ikke har forutsetninger for å uttale seg om (Grønmo, 2017, s. 209). Problemer med å svare kan for eksempel skyldes at respondentene ikke har kjennskap til de forholdene spørsmålene tar opp, eller at spørsmålene dreier seg om forhold som respondentene ikke husker, eller ikke har tenkt nøye nok gjennom. Jeg har forsøkt å forhindre dette ved å stille spørsmål som knytter seg til respondentenes konkrete erfaringer (Grønmo, 2017, s. 209). Samtidig utformet jeg spørreskjemaet slik at flere av spørsmålene kun dukket opp dersom respondentene hadde krysset av for et alternativ som gjorde spørsmålene aktuelle. Jeg anser det som svært sannsynlig at de lærerne som valgte å svare på spørreundersøkelsen har gode forutsetninger for å svare på spørsmålene, ettersom disse knytter seg til deres egen undervisningspraksis. Samtidig valgte jeg å inkludere nøytrale midtkategorier i alle holdningsspørsmål, slik at respondentene som ikke hadde noen klar formening om spørsmålet som stiltes ikke skulle gi uttrykk for en mening de egentlig ikke har.

Det tredje typiske problemet knytter seg til respondentenes forståelse av spørsmålene (Grønmo, 2017, s. 210). At spørsmålene ikke blir forstått, eller at de blir misforstått, vil føre til upålitelige svar, men også til frafall, da uforståelige spørsmål kan påvirke både evnen og viljen til å svare. Manglende forståelse av spørsmålene kan skyldes at respondentene ikke har kjennskap til det som spørres om, eller at spørsmålsformuleringen er ledende, flertydige, uklare eller språklig vanskelige (Grønmo, 2017, s. 210). Jeg har etterstrebet å gjøre spørsmålene i spørreskjemaet mitt så tydelige og enkle å forstå som mulig. Dette har jeg gjort ved å tilpasse språket i spørsmålsformuleringene til utvalget, ved å utforme så nøytrale spørsmål som mulig, og ved å utforme endimensjonale spørsmål, slik at det ikke skulle være noen tvil om hva det ble spurt om.

Noe som også har bidratt til å stryke reliabiliteten i undersøkelsen min, er at jeg har fått hjelp av en erfaren forsker til å utforme spørreskjemaet. Dette hjalp meg til å finne en passende rekkefølge på spørsmålene, og til å tydeliggjøre spørsmålene og svarkategoriene. Samtidig

fikk jeg gode innspill gjennom piloteringen av spørreskjemaet. Dette førte til at jeg endret på noen spørsmålsformuleringer og svaralternativer, og til at jeg la inn en definisjon av hva jeg mente med begrepet «lydbok» i spørreskjemaet mitt. På den måten var piloteringen også med på å gjøre spørsmålene enklere å forstå, og bidro slik sett til å styrke undersøkelsens reliabilitet ytterligere.

3.4.2 Validitet

Validitet er et uttrykk for studiens gyldighet, og dreier som om hvorvidt datainnsamlingen egner seg til å samle inn informasjon som er relevant med tanke på studiens formål (Cohen et. al, 2011, s. 179). I min undersøkelse vil altså validiteten avhenge av hvor godt spørreskjemaet egner seg til å samle inn data som er relevant for å besvare problemstillingen min. Det finnes flere ulike typer validitet. Jeg anser innholdsvaliditet til å være mest relevant for å vurdere om mitt datamateriale er egnet til å besvare problemstillingen min, med tanke på metodene jeg har brukt for utvalg av respondenter og innsamling av data.

Innholdsvaliditet handler om å vise at målingene som utføres egner seg til å måle det som er undersøkelsens hensikt. I mitt tilfelle vil det være viktig å forsikre seg om at spørsmålene i spørreskjemaet dekker de områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene søker å finne svar på (Cohen et. al, 2011, s. 188). Dette har jeg forsøkt å sikre gjennom å utforme gode spørsmål og svaralternativer med utgangspunkt i undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med prosjektet mitt er å undersøke bruk av lydbøker i litteraturundervisningen, og hvilke didaktiske begrunnelser lærere har for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet. Målingene knyttet til bruk av lydbøker vektlegger blant annet hvor mange som bruker formatet, hvilke verk og sjangre som lyttes til og hvordan lyttingen foregår. Jeg har også inkludert flere spørsmål som vektlegger lærernes holdninger til det å bruke lydbøker i undervisningen. Det at spørreskjemaet er utformet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet, har bidratt til å gjøre spørsmålene og svaralternativene mer fokuserte. Samtidig har piloteringen og hjelpen jeg har fått av veilederen min til å utforme spørreskjemaet bidratt til å sikre studiens validitet, ettersom dette har hjulpet meg med å utvikle tydelige og forståelige spørsmål.

Over- og underrapportering kan medføre skjevhet i svarene (Cohen et. al, 2011, s. 261). I det første åpne spørsmålet i spørreskjemaet mitt, hvor respondentene bes om å skrive en liste over

lydbøker de har brukt i undervisningen, kan det være muligheter for over- eller underrapportering. Dette spørsmålet avhenger av hukommelsen til respondentene, og denne kan ofte være selektiv og villedende (Cohen et. al, 2011, s. 261). Respondentene i mitt utvalg har svart varierende på dette spørsmålet. Noen har skrevet lange lister med verk, mens andre har skrevet at de ikke husker alle. Likevel er det tydelig hvilke tekster som går igjen, og jeg vil derfor argumentere for at funnene representerer noen viktige tendenser i hvilke tekster som lyttes til som lydbok i lærernes litteraturundervisning.

Jeg valgte å gjøre det obligatorisk å svare på de aller fleste spørsmålene i spørreskjemaet mitt, ettersom jeg ønsket å forhindre underrapporteringer. Kun tre av de åpne spørsmålene var frivillige å svare på – hovedsakelig de spørsmålene hvor respondentene ble bedt om å utdype meningene sine knyttet til påstander. En ulempe med å gjøre spørsmålene obligatoriske, er at det kan føre til frafall på grunn av frustrasjon over å ikke kunne gå videre i spørreskjemaet uten å svare. Til tross for dette har jeg klart å samle inn 220 svar – et utvalg med en størrelse jeg er svært fornøyd med, og som jeg mener er et godt utgangspunkt for å kunne si noe om praksis knyttet til bruk av lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole.

3.5 Forskningsetiske overveielser

Før jeg startet dette prosjektet, fikk jeg godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg søkte hovedsakelig om godkjenning fra NSD fordi jeg først hadde tenkt å be lærerne om å oppgi e-postadressen sin i spørreskjemaet, da jeg ønsket å holde muligheten til å supplere med intervjuer åpen. Jeg var nemlig usikker på om jeg kom til å få nok svar på spørreskjemaet, da jeg ikke visste om det i det hele tatt fantes noen lærere som bruker lydbøker i undervisningen på videregående skole – dette fordi jeg aldri har vært borti det selv gjennom ulike jobber på skoler eller i praksis. Under piloteringen av spørreskjemaet fikk jeg imidlertid kontakt med to lærere som faktisk bruker lydbøker i egen undervisning, og disse sa seg villige til å stille til intervjuer om jeg skulle ha behov for mer informasjon til selve oppgaven min. Dette førte til at jeg bestemte meg for å fjerne muligheten til å legge ved e-postadresse i spørreskjemaet. De eneste personopplysningene som oppgis er dermed kjønn, alder, antall undervisningsår i skolen og hvilket fylke respondenten er ansatt i.

Deltakelsen i studien var basert på frivillig og informert samtykke, som er et grunnleggende prinsipp innen forskningsetikken (Befring, 2016, s. 31). I forespørselen om deltakelse i

prosjektet informerte jeg om hvilken institusjon jeg tilhører, formålet med prosjektet, metoden som skulle benyttes og undersøkelsens anonymitet. Jeg understreket at det var frivillig å delta, og at respondentene når som helst kunne forlate spørreskjemaet uten at svarene deres ville bli lagret. I tillegg presiserte jeg at eventuelle spørsmål om prosjektet kunne sendes til meg per e-post.

4 Resultater og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens funn gjennom en deskriptiv analyse av datamaterialet mitt. Gjennom studien søker jeg å finne svar på følgende problemstilling: *I hvilken grad brukes lydbøker som en del av litteraturundervisningen i norskfaget på videregående skole, og hvilke didaktiske begrunnelser har lærere for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet?* Formålet med dette kapitlet er å finne svar på problemstillingen ved å presentere resultater og en analyse av respondentsvarene fra spørreskjemaet. Dette vil jeg gjøre ved å undersøke studiens tre forskningsspørsmål:

- i. *Brukes lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole?*
- ii. *Hvordan og med hvilke formål brukes lydbøker i litteraturundervisningen?*
- iii. *Hva er lærernes holdninger til bruk av lydbøker i litteraturundervisningen?*

De tre forskningsspørsmålene danner strukturen for kapitlet. Resultater fra de ulike delene i spørreskjemaet vil derfor ikke nødvendigvis presenteres i den rekkefølgen de fremkommer i spørreskjemaet. Først vil jeg undersøke i hvilken grad lydbøker brukes (4.1). Her vil jeg se på hvor mange respondenter som oppgir at de bruker lydbøker i litteraturundervisningen, samt presentere hvilke lydboktjenester som brukes og hvilke lydbøker som lyttes til.

Deretter vil jeg ta for meg funnene knyttet til hvordan respondentene bruker lydbøker i undervisningen (4.2). Til slutt vil jeg undersøke respondentenes holdninger til lydbøker, og se på hva de mener er fordeler og ulemper ved å bruke lydbøker i litteraturundervisningen (4.3). Her vil jeg blant annet trekke frem hva lærerne skriver at formålet deres med å bruke lydbøker i undervisningen er, og gå nærmere inn på deres didaktiske begrunnelser for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet.

Jeg har som nevnt valgt å gjennomføre en deskriptiv analyse for å identifisere mønstre og hovedtendenser i datamaterialet mitt. Rapporten i nettskjematjenesten, som viser hvordan respondentsvarene fordeler seg i antall og prosent, har vært særlig nyttig til å analysere svarene på de lukkede spørsmålene. Analysen av disse spørsmålene har bestått i å undersøke fordelingen på hvert enkelt spørsmål, for å identifisere eventuelle mønstre.

De seks åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen utgjør undersøkelsens hoveddel. Analysen av disse spørsmålene har krevd mye mer arbeid enn analysen av de lukkede spørsmålene, da det har vært snakk om et relativt stort tekstmateriale. NVivo har vært et nyttig verktøy i arbeidet med å fange opp hovedtendenser i tekstmaterialet, ettersom dette programmet gjør det mulig å opprette egne kategorier som tekstsvarene kan sorteres inn i. Dette ga meg en oversikt over hvor mange svar som kunne kategoriseres innenfor samme tema. På den måten kunne jeg få oversikt over tendensene i tekstsvarene, hvor respondentene hadde beskrevet de samme fenomenene på ulike måter. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan jeg har kodet og kategorisert datamaterialet underveis i analysen.

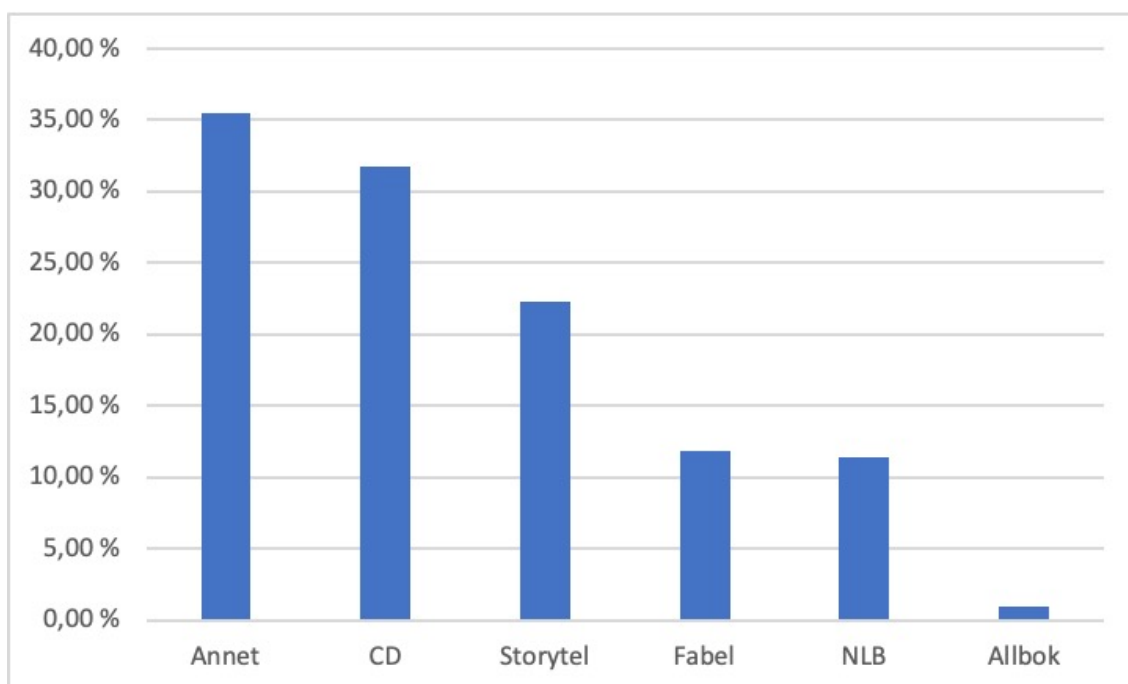
4.1 Brukes lydbøker i litteraturundervisningen?

Dersom vi ser bort fra bakgrunnsvariabler, består spørreskjemaets første del av spørsmål knyttet til lærernes bruk av lydbøker i litteraturundervisningen. Mine funn tyder på at bruk av lydbøker er en nokså utbredt praksis, da 67,3 % av de 220 respondentene oppgir at de har brukt lydbøker i sin undervisning. 64,9 % av utvalget oppgir å ha brukt lydbøker i løpet av skoleåret 2021/2022 og/eller 2020/2021. I tillegg oppgir 71,4 % at de har eller har hatt enkeltelever som har brukt lydbøker i forbindelse med litteraturundervisningen. Funnene tyder imidlertid også på at lydbøker ikke er noe som brukes veldig ofte. Av de respondentene som bruker lydbøker i sin undervisning, oppgir 55,4 % at de bruker det årlig. 16,2 % bruker det enda sjeldnere enn dette. 23,6 % oppgir at de bruker lydbøker månedlig, og 4,7 % oppgir at de bruker det ukentlig. Ingen av respondentene bruker lydbøker daglig.

4.1.1 Hvilke lydboktjenester brukes?

Figuren på neste side viser en oversikt over hvilke lydboktjenester respondentene oppgir at de bruker, fordelt etter prosent. Som vi ser, er det aller flest respondenter som krysser av for «annet», altså 35,5 %. Alle de 78 lærerne som har krysset av for dette svaralternativet, har oppgitt hvilke andre tjenester de bruker i tekstboksen hvor de ble bedt om å spesifisere dette. For å finne hovedtendensene i disse tekstsvarene har jeg brukt NVivo til å skille mellom ulike svar og samle like svar. Gjennom dette arbeidet ble det tydelig at de fleste av disse lærerne bruker digitale læreverker og andre gratisressurser fra nettet. 34 lærere oppgir at de bruker lydfiler tilhørende læreverker. 11 oppgir at de bruker lydfiler fra NDLA, og 8 oppgir at de bruker lydinnspillinger fra YouTube. Samtidig oppgir 8 lærere at de bruker innkjøpte lydfiler

fra nettbokhandler. Ellers er det et fåtall (mellom 1 og 4) som oppgir at de bruker NRK radioteateret, Spotify og Bookbites. Det svaralternativet som nest flest har krysset av for, er CD-er. Om disse er kjøpt inn selv eller lånt fra bibliotek, fremkommer ikke i svarene. Gratistjenesten for de med lese- og skrivevansker, NLB, er også oppgitt av en del respondenter, og utgjør 11,5 % av svarene. Gratistjenesten fra folkebiblioteket, Allbok, er kun oppgitt av to lærere. Ellers er det til sammen 34,1 % som bruker abonnements-tjenestene Storytel og Fabel, som begge koster en viss sum per måned. Vi ser altså at lærerne både bruker gratisressurser fra mange ulike steder på nettet, og at de bruker ulike betalingstjenester for å få tilgang til lydbøker. Svarene er med andre ord sprikende.



Figur 1: Oversikt over hvilke lydboktjenester lærerne oppgir at de bruker fordelt etter prosent.

4.1.2 Hvilke lydbøker lyttes til?

Jeg vil her gå nærmere inn på hvilke lydbøker respondentene oppgir at de lytter til i litteraturundervisningen. Dette vil jeg gjøre ved å se på svarene knyttet til det første åpne spørsmålet i spørreundersøkelsen, hvor respondentene ble bedt om å skrive opp hvilke lydbøker de har lyttet til i sin undervisning. Under dette spørsmålet sto det at respondentene kunne spesifisere det dersom de kun hadde lyttet til et utdrag av verket de oppga, men dette var det nokså få respondenter som gjorde. Trolig betyr ikke dette at det lyttes lite til utdrag,

ettersom 50,7 % av respondentene som bruker lydbøker krysser av for at de lytter mest til utdrag. Derfor har jeg valgt ikke å sortere svarene fra dette spørsmålet inn i hele verk og utdrag, men heller å fokusere generelt på hvilke titler som nevnes.

For å systematisere svarene på det første åpne spørsmålet, har jeg brukt NVivo og Microsoft Word. Først systematiserte jeg verkene etter frekvens i NVivo, altså etter hvor mange ganger titlene nevnes av ulike respondenter. Deretter satt jeg opp en tabell i Microsoft Word, hvor jeg fylte inn titlene med tilhørende forfatter, sjanger, årstall og frekvens. For å finne riktige verk og utgivelsesår, brukte jeg Google, Nasjonalbiblioteket og ulike bokhandlers nettsider. Materialet mitt ga de skjønnlitterære sjangerkategoriene *Romaner*, *Noveller*, *Drama*, *Fortellinger*, *Sagaer/norrøn litteratur* og *Lyrikk*. I tillegg lagde jeg en restkategori for sakprosa, som ikke er relevant for problemstillingen min og dermed ikke vil være gjenstand for analyse. Denne kategorien består utelukkende av biografier (se vedlegg for oversikt over lydbøker). Jeg vil se bort fra sjangerkategoriene *Lyrikk* og *Fortellinger*, ettersom svært få respondenter oppgir verk innenfor disse kategoriene, og formålet mitt er å identifisere hovedtendenser i svarene. Sjangerkategoriene jeg vil se videre på i analysen blir dermed *Romaner*, *Noveller*, *Drama* og *Sagaer/norrøn litteratur*.

Respondentene oppgir til sammen 108 ulike verk som lyttes til på lydbok i undervisningen – 96 av disse faller innenfor de fire sjangerkategoriene som utgjør grunnlaget for analysen. Blant lydbøkene som oppgis er de mest frekvente titlene nevnt av nokså mange av lærerne i utvalget. Dette gjelder spesielt for den mest frekvente romantittelen og sagatittelen. Likevel er den største andelen av titlene kun oppgitt av én respondent. Dette tyder på at utvalget er særegent fra klasse til klasse, og at lærerne i videregående skole i stor grad benytter seg av den store friheten til å velge verk selv som finnes i LK20.

Romaner er den sjangerkategorien det oppgis desidert flest lydboktitler i. Denne kategorien utgjør hele 64 av 96 titler. Dette indikerer at romaner er den sjangeren som lyttes mest til som lydbok i videregående skole. Det er særlig to romaner som skiller seg ut når det gjelder frekvens, nemlig *Tante Ulrikkes Vei* (Zeshan Shakar, 2017), som nevnes av 32 respondenter, og *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (Helga Flatland, 2010), som nevnes av 15 respondenter. Deretter er det et relativt stort gap ned til de resterende romanene, som nevnes av mellom 1 til 6 respondenter. Til tross for at læreplanen ikke gir noen retningslinjer for hvilke verk som

skal leses, er de to mest frekvente romanene såpass mye brukt at man kanskje kan snakke om en skjult lydbok-kanon. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette i diskusjonskapittelet.

Når det gjelder noveller som lyttes til som lydbok, skiller «Karen» (Alexander Kielland, 1882) og «Karens jul» (Amalie Skram, 1885) seg noe ut i frekvens, da de nevnes av henholdsvis 6 og 4 respondenter. De resterende 13 novellene/novellesamlingene nevnes av mellom 1 til 2 respondenter. Her er det altså ikke like stor forskjell i frekvens som vi ser i romaner, og det er heller ikke i nærheten like mange noveller som oppgis som romaner.

I dramasjangeren nevnes 10 ulike verk, hvorav 7 er skrevet av Henrik Ibsen. Det er også Ibsens verk *Gengangere* (1881) som skiller seg mest ut når det gjelder frekvens, da denne er nevnt av 17 ulike respondenter. De resterende verkene nevnes av mellom 1 til 6 respondenter. På bakgrunn av dette kan det se ut til at Henrik Ibsen er en populær forfatter blant lærerne, og at hans verk lyttes til i en relativt stor andel av lærernes klasser.

Det verket som nevnes av flest respondenter, befinner seg i sjangerkategorien sagaer/norrøn litteratur. Av de totalt 7 verkene som oppgis i denne sjangeren, skiller *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* (ukjent forfatter, 1200-tallet) seg klart mest ut. Denne nevnes av hele 33 respondenter, mens de resterende norrøne sagaene/diktene kun oppgis av én respondent.

Ensartet eller særegent innhold?

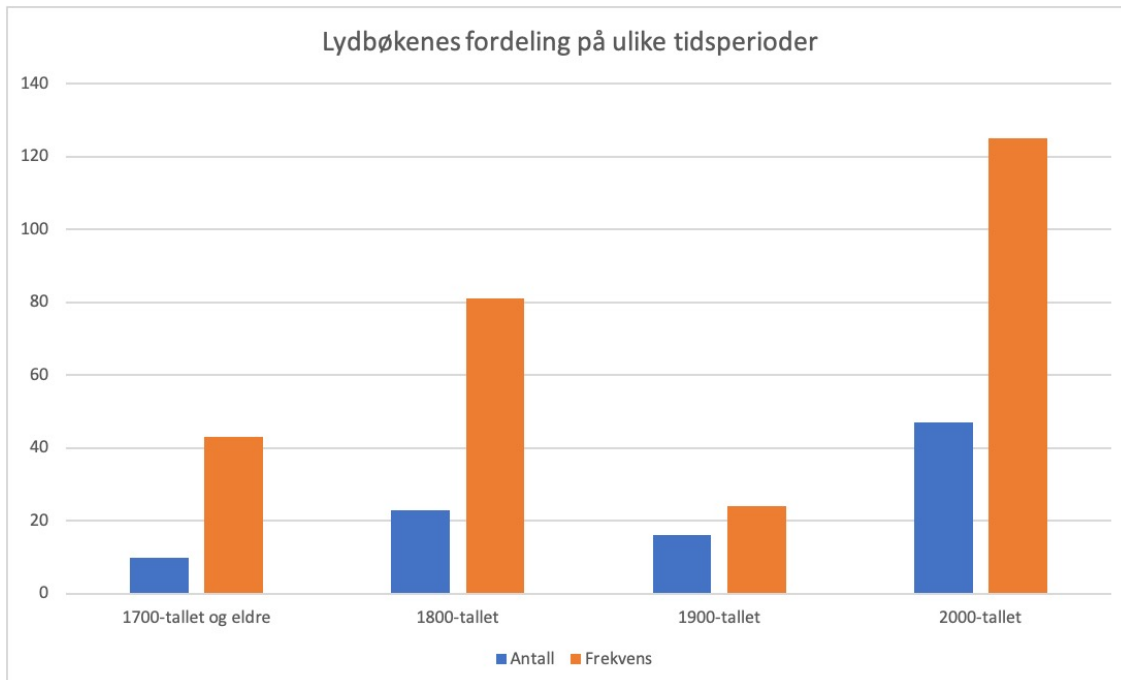
Som nevnt er den største andelen av titlene som lyttes til på lydbok kun oppgitt av én respondent. I romansjangeren gjelder dette 37 av 64 titler, i novellesjangeren gjelder det 9 av 15 titler, og i sjangeren sagaer/norrøn litteratur gjelder det 6 av 7 titler. Den eneste sjangeren hvor det ikke er flest titler som kun oppgis av én respondent, er i dramasjangeren, hvor 3 av 10 titler bare nevnes én gang. Til sammen er det altså over halvparten av titlene i de fire sjangerkategoriene som kun nevnes av én respondent. I tillegg er det relativt få titler som skiller seg ut ved at et betydelig antall lærere har nevnt dem.

Med tanke på at respondentene oppgir at de bruker lydbøker nokså sjeldent, kan det være sannsynlig at de har klart å huske de fleste titlene de har lyttet til. Jeg kan imidlertid ikke være helt sikker på at alle titler er oppgitt. Den store andelen verk som kun oppgis av én respondent indikerer likevel at relativt mange av verkene som lyttes til er særegne for hver enkelt klasse. Samtidig ser man en tydelig tendens til at noen av verkene lyttes til i relativt mange klasser.

Noen av verkene skiller seg såpass mye ut når det gjelder frekvens at man kanskje kan snakke om en skjult lydbok-kanon. I tillegg er noen forfattere hyppigere nevnt enn andre. Særlig er Henrik Ibsen dominerende innenfor dramasjangeren, ved at 7 av hans verk oppgis, fordelt på totalt 36 ulike respondenter. I tillegg oppgis 9 ulike verk av Amalie Skram, og hennes verk nevnes av totalt 25 ulike respondenter. Alexander Kielland er også en forfatter som stikker seg noe ut, ved at det oppgis 5 ulike verk av ham, og at han nevnes av totalt 14 respondenter. Vi ser altså en tendens til at enkelte verk og forfattere blir mye lest i lærernes klasser, til tross for at læreplanen ikke gir noen retningslinjer for hvilke verk eller forfattere som skal leses.

Lydbøkernes fordeling på ulike tidsepoker

Lydbøkene som oppgis av respondentene fordeler seg over et stort tidsspenn. Lærerne bruker for eksempel lydbokversjoner av norrøn litteratur fra 1200-tallet, i tillegg til novellesamlingen *Dekameronen* av Giovanni Boccaccio fra 1353. I den andre enden av skalaen oppgis romanen *Gutten i mørket* av Harald Rosenløw Eeg, utgitt så nylig som i 2021. Figuren nedenfor viser en oversikt over antall ulike titler på lydbøker som oppgis, og hvor mange ganger de oppgis, fordelt etter hvilket århundre de er utgitt.



Figur 2: Oversikt over antall lydbøker lærerne oppgir og deres frekvens fordelt etter århundret de er utgitt.

Den tidsperioden som skiller seg klart ut, både når det gjelder antall verk som oppgis og deres frekvens, er 2000-tallet. 47 av de totalt 96 tekstene som nevnes er utgitt innenfor dette århundret, altså tilsvarende halvparten. I tillegg har verkene fra dette århundret den høyeste frekvensen på 125. Det nevnes også relativt mange verk fra 1800- og 1900-tallet, der 23 er utgitt på 1800-tallet og 16 er utgitt på 1900-tallet. Jeg har samlet litteraturen som er utgitt fra 1200-tallet til og med 1700-tallet i samme kategori, da det oppgis nokså få verk i denne perioden, altså totalt 10 ulike verk. Her trekker den norrøne litteraturen snittet opp, ved å utgjøre 7 av de 10 verkene. Dersom vi ser på verkene frekvens, altså hvilke tekster som lyttes mest til, er imidlertid tallet for tekster utgitt på 1700-tallet og tidligere ganske mye høyere enn tallet for tekster utgitt på 1900-tallet. Tekstene fra 1700-tallet og tidligere har en frekvens på 43, mens tekstene fra 1900-tallet har en frekvens på 24, som er den laveste frekvensen blant alle århundrene. Til sammenligning har tekstene fra 1800-tallet en nokså høy frekvens på 81.

I boken *Norsk litteraturhistorie* (2012) betegner Per Thomas Andersen samtidslitteraturen som verk og forfatterskap fra 2000-tallet (s. 701). I likhet med han vil jeg definere verk utgitt på 2000-tallet som samtidslitteratur. Etersom mine funn viser at det er desidert flest verk fra 2000-tallet som lyttes til, og at disse verkene også har høyest frekvens samlet sett, kan man si at hovedvekten av hva som lyttes til i lærernes klasser ligger på samtidslitteraturen.

De mest frekvente lydbøkene fordelt på ulike tidsepoker

Som nevnt er det relativt få titler som skiller seg ut ved at et betydelig antall lærere har oppgitt dem. Tabellen på neste side viser en oversikt over de to lydbøkene som er mest lyttet til innen hver sjanger, ettersom det ikke er flere enn maks to titler som skiller seg betydelig ut innen hver av sjangrene. Som vi ser, er det *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* (ukjent forfatter, 1200-tallet) som er lyttet aller mest til, med en frekvens på 33. Denne tittelen trekker altså tydelig opp snittet på frekvensen for tekster utgitt på 1700-tallet og tidligere. På en nær andreplass kommer romanen *Tante Ulrikkes vei* (Zeshan Shakar, 2017), med en frekvens på 32. Deretter er det dramaet *Gengangere* (Henrik Ibsen, 1881) og romanen *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (Helga Flatland, 2010) som skiller seg mest ut, med frekvenser på henholdsvis 17 og 15. Når vi ser på de mest frekvente lydbøkene, er det altså tydelig at også disse fordeler seg over et stort tidsspenn.

Tabell 1: Oversikt over de mest frekvente lydbøkene fordelt etter sjanger

Verk	Utgitt	Frekvens
Romaner		
Tante Ulrikkes vei (Zeshan Shakar)	2017	32
Bli hvis du kan, reis hvis du må (Helga Flatland)	2010	15
Noveller		
Karen (Alexander Kielland)	1882	6
Karens jul (Amalie Skram)	1885	4
Drama		
Gengangere (Henrik Ibsen)	1881	17
Nokon kjem til å komme (Jon Fosse)	1996	6
Sagaer/norrøn litteratur		
Sagaen om Gunnlaug Ormstunge (ukjent forfatter)	1200-tallet	33
Sagaen om Ragnar Lodbrok og hans sønner (ukjent forfatter)	1300-tallet	1

Skjevfordeling i mannlige og kvinnelige forfattere

Dataene fra undersøkelsen viser en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere i verkene som lyttes til. 73 av totalt 96 verk som oppgis i de fire sjangerkategoriene er skrevet av mannlige forfattere. Det vil si at 76 % av alle verkene som oppgis er skrevet av en mannlig forfatter. Dersom vi ser bort fra den norrøne litteraturen med ukjente forfattere, som utgjør 6 verk, er forskjellen enda større. Da utgjør verkene skrevet av mannlige forfattere 81 %. Det ser imidlertid ut til å være en liten forskjell mellom samtidslitteraturen, som jeg har definert som litteratur utgitt på 2000-tallet, og den eldre litteraturen når det gjelder denne skjevfordelingen. Ikke medregnet verkene med ukjent forfatter, er 37 av 42 verk utgitt fra 1200-tallet til og med 1900-tallet skrevet av mannlige forfattere, noe som utgjør 88 %. Når det gjelder samtidslitteraturen, er 35 av 47 verk utgitt av mannlige forfattere, noe som utgjør 74 %. Tendensen er altså at skjevfordelingen ser ut til å være noe mindre i samtidslitteraturen, selv om verk utgitt av mannlige forfattere også her er klart overrepresentert.

Det at det er en overrepresentasjon av mannlige forfattere blant verkene som leses i norskfaget, er en tendens som vises i flere andre studier. Blant annet finner Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020, s. 93) i sin undersøkelse av hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskundervisningen i 47 ulike åttendeklasser, at dobbelt så mange av

tekstene som leses er skrevet av mannlige forfattere som av kvinnelige forfattere. I en undersøkelse av hvilke hele verk og utdrag 153 ulike norsklærere bruker på vg3, finner Sigrid Skaug (2017) at 75 % av alle verkene som oppgis er skrevet av mannlige forfattere. Hun finner også en tendens til at forskjellen blir noe mindre i samtidstekstene som leses (Skaug, 2017, s. 71). Guro Stordrange (2019) finner lignende funn i en analyse av 142 norsklærere på vg3 sine leselister, hvor hun ser at tekstene lærerne fører opp i all hovedsak er skrevet av mannlige forfattere, og at det er en noe større representasjon av kvinnelige forfattere blant de nyere tekstene som leses, selv om overrepresentasjonen av mannlige forfattere fremdeles er tilstede her også.

4.2 Hvordan brukes lydbøkene?

I denne delen vil jeg gå nærmere inn på respondentenes svar angående hvordan lydbøker brukes i deres undervisning. Dette vil jeg blant annet gjøre ved å se på svarene på de lukkede spørsmålene i del to av spørreskjemaet, som omhandler hvordan lydbøkene brukes. Jeg vil også trekke inn svar fra en av påstandene og noen av de åpne spørsmålene lenger ned i spørreskjemaet, ettersom flere av lærerne har skrevet noe om hvordan lydbøkene brukes som del av svarene på disse spørsmålene.

Som nevnt har jeg brukt NVivo for å kode svarene fra de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen. Kodingen av tekstsvarene ble gjennomført i flere omganger. Først gikk jeg nøye gjennom tekstmaterialet og kodet utsagnene ved å bruke de samme begrepene som respondentene selv brukte (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Dette gjorde jeg for å holde meg så tett opp mot respondentenes faktiske svar som mulig, og for å unngå å gjøre tolkninger basert på mine egne forventninger (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Dette kodingsarbeidet ga meg mange koder som lå nært opp mot det faktiske datamaterialet, og flere koder som lignet på hverandre. Den andre delen av analysearbeidet gikk ut på å samle kodene med det samme tematiske innholdet i større kategorier, for å finne hovedtendensene i tekstsvarene (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). For eksempel slo jeg de tekstnære kodene *Felles opplevelse av litteraturen* og *Lese det samme til samme tid* sammen til kategorien *Fellesskap*. Jeg har brukt samme fremgangsmåte i kodingen av alle tekstsvarene fra de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen, bortsett fra de tilhørende det første spørsmålet hvor respondentene ble bedt opp om å oppgi hvilke verk de har lyttet til. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på to av kategoriene som inneholder svar om hvordan det arbeides med lydbøker i lærernes klasser.

4.2.1 Lydbok i fellesskap

På spørsmålet «Når dere lytter til lydbøker, hvor foregår lyttingen?», krysser 61,4 % av lærerne av for alternativet «Felles avspilling i klasserommet». Dette underbygges i svarene på flere av de åpne spørsmålene lenger ned i spørreskjemaet, ved at mange av respondentene skriver om verdien av lytting i fellesskap. Et av stedene hvor dette kommer tydelig frem, er i svarene tilknyttet det åpne spørsmålet «Hva er formålet ditt med å bruke lydbøker i litteraturundervisningen?», som kun var synlig for lærerne som oppga at de bruker lydbøker i undervisningen. Her har 45 lærere skrevet kommentarer som jeg har kategorisert som *Fellesskap*. Kommentarene innenfor denne kategorien ser eksempelvis slik ut:

Jeg bruker lydbok for at klassen skal få en felles leseopplevelse og at alle skal henge med. Klassen hører på lydboka, vi stopper og de reflekterer og snakker sammen i grupper om teksten. Deretter går vi videre. Jeg ønsker at klassen skal få en felles leseopplevelse der vi sammen hører og snakker om tekst. I gruppene kan noen få oppklaring på det de lurer på eller ikke fikk med seg og alle er på samme sted i boka.

Skaper en felles sosial stund, og mulighet for elevene å få en liten pause fra det teoretiske. En stund der man kan bare slappe av og lytte til litteratur som en kunstopplevelse.

Det er samlende for klassen å lese sammen. Min erfaring er at elevene liker det, og velger ofte dette fremfor å lese alene.

4.2.2 Erstatning eller supplement?

Datamaterialet viser en klar tendens til at lærerne bruker lydbøker mest som et supplement, ved at 79,7 % krysser av for «Supplement» på det lukkede spørsmålet «Bruker dere oftest lydbøker som erstatning (i stedet for å lese selv) eller supplement (i tillegg til å lese selv)?». Dette underbygges i flere av svarene fra den åpne tekstboksen hvor respondentene ble bedt om å utdype svarene sine på påstanden «I litteraturundervisningen kan vi jobbe med tekster på samme måte uavhengig av om elevene har lyttet til dem på lydbok eller lest dem selv». Denne påstanden var også kun synlig for lærerne som faktisk har brukt lydbøker i undervisningen sin. Fra dette spørsmålet har jeg samlet 31 ulike svar under kategorien *Kombinasjon*. Flere av lærerne skriver om kombinasjon av lyd og tekst som noe positivt, uavhengig av hvor de har

stilt seg til påstanden. Typiske svar innenfor denne kategorien fra lærerne som var veldig eller litt uenig i påstanden er for eksempel:

Veldig uenig: Skulle ønske det var mer integrerte ressurser hvor en har tekst tilgjengelig sammen med lydbok. Vanskelig for elevene å sitere osv. når de skriver selv og analyserer når de ikke har lydteksten som skrevet tekst.

Litt uenig: Har aldri prøvd å bare høre uten å lese. Elevene må kunne finne tilbake i teksten skriftlig for å kunne begrunne tolkningen sin.

Også flere av lærerne som sa seg enig i påstanden skriver lignende svar som vist ovenfor. Noen eksempler på typiske svar innenfor kategorien fra lærerne som var litt eller veldig enig i påstanden er:

Litt enig: Såfremt elevene også har den skriftlige tekstversjonen tilgjengelig underveis i opplesingen, kan vi jobbe med tekstene på samme måte.

Veldig enig: Vi har uansett teksten foran oss når vi lytter. Vi går tilbake i teksten og bruker den når vi tolker og analyserer.

56,8 % av lærerne sier seg enig i at man kan jobbe med tekster på samme måte uavhengig av om de lyttes til eller leses selv. Sett i sammenheng med tekstsvarene knyttet til påstanden, og det faktum at det store flertallet krysser av for at de bruker lydbøker oftest som supplement fremfor erstatning, kan det imidlertid se ut til at mange av respondentene ikke tolker lytting som kun lytting alene, men som lytting med den trykte teksten foran seg i tillegg.

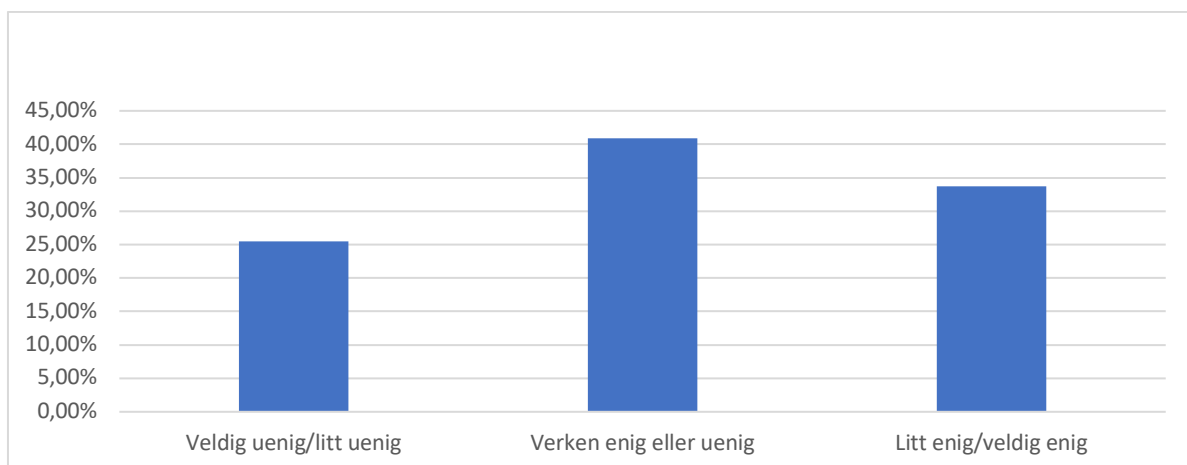
4.3 Lærernes holdninger til lydbøker

Siste del av spørreskjemaet består av lukkede holdningsspørsmål knyttet til bruk av lydbøker i litteraturundervisningen, samt flere åpne spørsmål. To av de åpne spørsmålene er tekstbokser knyttet til påstander, hvor respondentene blir bedt om å utdype meningen sin. I denne delen vil jeg se nærmere på hvilke holdninger til lydbøker som uttrykkes blant respondentene, ved å analysere de lukkede holdningsspørsmålene og noen av de åpne spørsmålene i

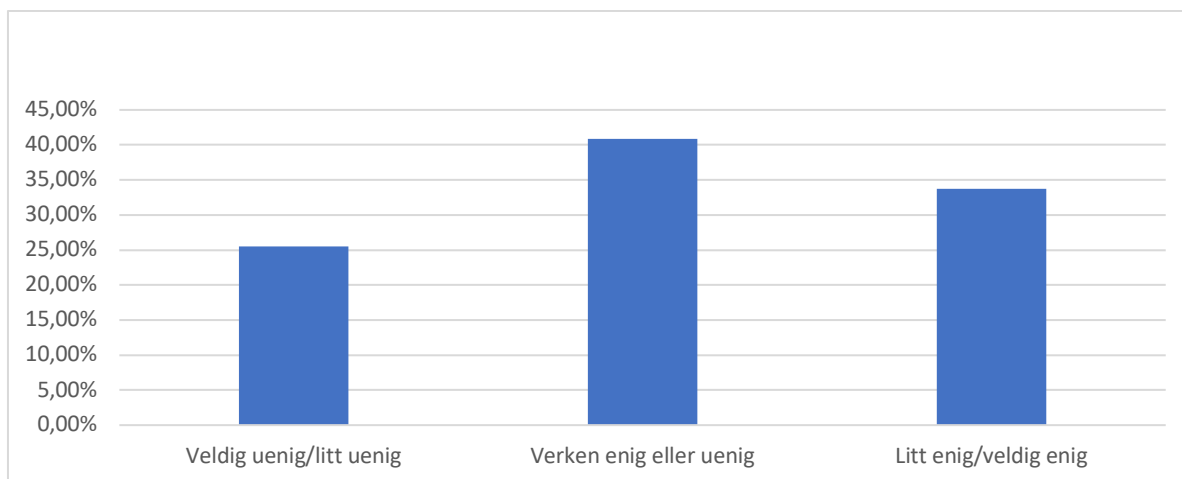
spørreskjemaets siste del. Gjennom denne analysen vil jeg gå nærmere inn på lærernes didaktiske begrunnelser for å bruke, eller ikke bruke, lydbøker i undervisningen, og på hva de mener er fordeler og ulemper ved å bruke formatet.

Dersom vi ser på svarene på holdningsspørsmålene, er det stor enighet i påstanden «Lydbok er tekst», hvor 90,9 % sier seg litt eller veldig enig, og påstanden «Du kan si at du har lest en bok hvis du har lyttet til den på lydbok», hvor 79,1 % sier seg litt eller veldig enig. I tillegg svarer 94,1 % at lydbøker i noen eller stor grad kan bidra til å oppnå det som står under kjerneelementet «Tekst i kontekst» i LK20, nemlig at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Respondentene er imidlertid mer splittet når det kommer til spørsmål om hva som er best av å lytte til innlest skjønnlitteratur og å lese det selv, og om hva elevene lærer mest av, som vist i figurene som følger. Her ser vi at 30 % mener det er bedre at elevene leser selv enn at de lytter til innlest skjønnlitteratur, og at 33,7 % mener elevene lærer mer av tekstene om de leser dem selv fremfor å lytte til dem på lydbok.



Figur 3: Svar på påstanden "Det er bedre at elever leser skjønnlitteratur selv enn at de lytter til innlest skjønnlitteratur" fordelt etter prosent.



Figur 4: Svar på påstanden "Elevene lærer mer av tekstene om de leser dem selv fremfor å lytte til dem på lydbok" fordelt etter prosent.

På det åpne spørsmålet om hva lærerne mener er den største forskjellen mellom å lytte til lydbok kontra å lese selv, svarer 16 lærere at det ikke er noen stor forskjell, men at det er to ulike medium som støtter og utfyller hverandre. 45 lærere skriver at elevene kan få akkurat den samme forståelsen av innholdet i teksten ved å lytte som ved å lese selv. For eksempel skriver én lærer:

Det viktigste med lesing av skjønnlitteratur er at elevene får positive leseopplevelser. Om de lytter til en bok, får de den samme muligheten til innlevelse og utvikling av empati som om de leser selv. Mange i større grad enn om de leser selv, fordi de i større grad får med seg handlingen og fokuserer mindre på avkoding og eventuelle forstyrrelser. Elever trenger også øvelse i leseutholdenhet, men ikke alltid.

27 lærere poengterer imidlertid at hva elevene kan få ut av å lytte kontra å lese selv, kommer an på den enkelte elev og hva som er målet med lesingen. Eksempelvis skriver en lærer følgende:

Her må man ta utgangspunkt i at alle elever er veldig forskjellige. I noen tilfeller kan lydbok være eneste mulighet for at en elev skal kunne henge med i handlingen gjennom en hel roman. I den andre enden av skalaen, for elever som er glad i å lese bøker i utgangspunktet, kan arbeid med fysisk tekst i skolen være veldig nyttig fordi det i noen sammenhenger kan gi et større grunnlag for læringsutbytte og studieforberedelse. Hva man bør velge vil både være avhengig av elevenes

utgangspunkt og det faglige målet man har. Er målet å diskutere/reflektere rundt grunnleggende tema? Er det viktig å få med seg handlingen i en hel roman? Har man fokus på leseglede? Skal man jobbe med studieteknikk, eller kanskje med grammatikk eller konkrete språklige virkemidler?

Gjennom de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen kommer det frem flere didaktiske begrunnelser for å bruke, eller ikke bruke, lydbøker i undervisningen, ved at lærerne trekker frem fordeler og ulemper ved formatet. Derfor har jeg delt svarene fra alle de åpne spørsmålene, bortsett fra det første, inn i hovedkategoriene *Fordeler* og *Ulemper*. Under disse hovedkategoriene har jeg laget flere underkategorier. I disse svarene skriver lærerne blant annet om hva som er formålet deres med å bruke lydbøker i sin undervisning, og hvorfor de eventuelt velger ikke å bruke det. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hovedtendensene i svarene angående hva respondentene mener er fordeler og ulemper ved å bruke lydbøker i litteraturundervisningen.

4.3.1 Fordeler ved lydbøker

I tekstsvarene knyttet til de åpne spørsmålene trekkes det frem flere fordeler ved å bruke lydbøker i undervisningen. Jeg vil her gå nærmere inn på de fordelene som nevnes av flest ulike respondenter, nemlig at lydbøker kan bidra til støtte og inkludering, motivasjon og leseglede, og til å gi tekstene liv.

Støtte og inkludering

På flere av de åpne spørsmålene er det mange lærere som svarer at lydbøker kan bidra til å støtte forskjellige typer elever. En stor andel av lærerne som har oppgitt at de bruker lydbøker i sin undervisning, svarer blant annet at formålet deres med å bruke dette formatet er å gi støtte til elever som trenger det. På det åpne spørsmålet «Hva er formålet ditt med å bruke lydbøker i litteraturundervisningen?» har jeg samlet 60 svar i kategorien *Støtte*. Eksempler på svar fra denne kategorien er:

Tilpasning/støtte til de med lese- og skrivevansker, evt. andre vansker (konsentrasjonsvansker f.eks.), lytte til uttalelse, trykk, språk, for at elevene skal leve seg inn i tekstens univers, for at det skal være lettere for alle å forstå teksten.

Håper på å vekke mer lese- og skrivevansker, dysleksi eller bare generelt leser lite og / eller ikke liker å lese selv på fritiden.

På det samme spørsmålet har også 38 lærere skrevet kommentarer som jeg har kategorisert som *Inkludering*. Flere av disse poengterer at lydboklytting kan være fordelaktig for å inkludere alle elevene i klassen. Slike typer kommentarer er eksempelvis:

Å gi elevene flere sanser å plukke opp teksten fra. Det er særlig nyttig for å sørge for jevn fremdrift for hele klassen, slik at ingen henger etter.

Å inkludere hele undervisningsgruppen i samtaler om litteraturen.

Dette viser en tendens til at lærerne bruker lydbøker både for å støtte elever som trenger det, og for å inkludere alle elevene i undervisningen. At støtte og inkludering er et formål ved å bruke lydbøker i undervisningen for mange av lærerne, underbygges også av at de fleste av lærerne krysser av for at de bruker lydbøker som felles avspilling i klasserommet, som vi har sett i delkapittel 4.2.1. Svarene som er trukket frem her, indikerer at formatet ikke bare brukes som støtte for elever med lese- og skrivevansker, men også for elever som sliter med å konsentrere seg, som har lav motivasjon, eller for at alle elevene skal komme seg gjennom samme tekst til samme tid.

Motivasjon og leseglede

På det åpne spørsmålet helt til slutt i spørreskjemaet, «Med tanke på elevenes læring: hva mener du er den største forskjellen mellom å lytte til lydbok kontra å lese selv?», svarer 45 lærere at lydbøker kan bidra til å gi flere elever gode leseopplevelser. For eksempel skriver én: «Det er ikke avhengig av god lesekompetanse, slik at alle kan få gode opplevelser på denne måten.» 27 av disse lærerne poengterer også at gode lytteopplevelser kan bidra til å øke elevenes motivasjon og leseglede. Eksempler på slike svar er:

Jeg tror lydbøker kan bidra til et større engasjement for skjønnlitteraturen man jobber med, og at teksten vil fremstå som mer tilgjengelig for elever som sliter med å lese lengre tekstutdrag.

Å lytte til lydbok gir en annen kompetanse, og kan være en inngangsport til å skape engasjement, glede over skjønnlitteratur.

Det er altså en tendens i lærernes svar at de mener lydbøker kan bidra til å åpne litteraturen for elevene, noe som igjen kan øke deres motivasjon for å lese skjønnlitteratur. 48 lærere skriver også at lydbøker gjør det enklere å få elevene til å lese hele verk. Dette underbygges ved at 60,8 % sier seg litt eller veldig enig i påstanden «Jeg synes det er enklere å engasjere elevene til å høre ferdig en hel lydbok enn til å lese ferdig en hel bok». Flere av respondentene som skriver at lydbøker gjør det enklere å få elevene gjennom tekster, skriver i tillegg at det bidrar til å øke forståelsen av tekstene for mange elever. Slike svar er eksempelvis:

At elevene bruker mindre ressurser på avkoding og dermed ofte får med seg mer av handlingen. Mange leser ord feil, og mister dermed noe av sammenhengen. Mange elever sliter med å lese en hel bok, og for dem er lydbok et supert alternativ.

Gir tekstene liv

33 lærere svarer at den største forskjellen mellom lytting og lesing er at lydbøker kan bidra til å gi teksten liv gjennom gode opplesninger. I flere av disse svarene blir det nevnt at innlesere ofte leser boken på en annen måte enn det læreren eller elevene selv hadde klart:

Ungdomsbøker og bøker med muntlig språk er særlig egnet å lytte til (Eks Tante Ulrikkes vei). Slik kan elever oppdage bøker som er vanskelige å lese, men som er tilpasset elevene i innhold og språk. Slik kan de oppdage bøkens kraft. Ja til mye mer lydbøker og annet spennende i undervisning av skjønnlitteratur!

Ta eksempelet "Tante Ulrikkes vei" - jeg kunne aldri lest kapitlene til Jamal på en god måte.

En proff oppleser river deg med (som om du ser en film, noe jeg også bruker en del av i litteraturformidling).

4.3.2 Ulemper ved lydbøker

Selv om de fleste av lærerne mener at lydbøker kan bidra med mye positivt i litteraturundervisningen, er det også noen ulemper ved lydbøker som går igjen i svarene på de åpne spørsmålene. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de ulempene ved lydbøker som trekkes frem av flest ulike lærere, nemlig at det kan føre til mindre lesetrening, mindre mulighet for nærlesing, og at det er vanskelig å få tilgang til formatet.

Lesetrening

I den åpne tekstboksen hvor respondentene blir bedt om å utdype svaret sitt på påstanden «Det er bedre at elever leser skjønnlitteratur selv enn at de lytter til innlest skjønnlitteratur», skriver 75 ulike lærere om verdien av lesetrening. Flere respondenter nevner dette uavhengig av hvor de har stilt seg til påstanden. Jeg har samlet disse svarene innenfor kategorien *Lesetrening*. Svar innenfor denne kategorien fra lærerne som var uenige i påstanden er for eksempel:

Litt uenig: Jeg tror litt avveksling med lydbok kan være en god ting. Elevene går glipp av treningen det ligger i å lese selv, derfor er jeg ikke "veldig uenig" i påstanden.

Også flere av lærerne som verken var enige eller uenige i påstanden skriver at lesetrening er viktig. Slike svar er eksempelvis:

Verken enig eller uenig: Jeg tenker at leseferdigheter er viktig, og at elevene i dagens samfunn kan ha god nytte av å få leseopplevelser gjennom litteratur i skolen. Lydbøker kan også være fint, så ja takk til variasjon og litt av begge deler.

Vi finner også lignende svar fra flere av lærerne som var enig i påstanden. Eksempler på typiske svar innenfor kategorien fra lærerne som sa seg litt eller veldig enig i påstanden er:

Litt enig: Helt greit å lytte, men mister da "skriften" (rettskriving, tegnsetting, avsnittinndeling mm).

Veldig enig: Mange av dagens elever har svært liten leseerfaring når de begynner på videregående, og trenger så mye trening som mulig.

Det som går igjen i svarene er at lydboklytting alene er uheldig, fordi elevene da ikke kan se selve teksten, og dermed går glipp av viktig lesetrening. De fleste av disse lærerne mener imidlertid at det er helt fint å kombinere eller variere mellom lytting og lesing. Dette underbygges av at de aller fleste av lærerne i utvalget krysser av for at de oftest bruker lydbøker som et supplement, som nevnt i delkapittel 4.2.2.

Nærlesing

På spørsmålet om hva som er den største forskjellen mellom å lytte til lydbok kontra å lese selv med tanke på elevenes læring, svarer 54 lærere at lydboklytting egner seg dårligere enn tekstlesing til å få med seg detaljer og orientere seg i teksten. Disse typen svar har jeg plassert i kategorien *Nærlesing*. Noen eksempler på slike svar er:

Når en leser, kan en i større grad stoppe opp og dvele ved en setning eller tekstutdrag. Mens det med lydbok krever at du aktivt stopper - spoler tilbake og leter deg frem til riktig sted. Det sier seg selv at boken er et bedre medium til akkurat dette.

Om elevene skal analysere litteratur (som de ofte skal i norskfaget), må de både lytte/se i teksten for å kunne markere sitater, virkemidler etc. Jeg har erfart at det er vanskelig å tolke en roman som de kun har hørt på lydbok. Det er enklere å streke under, bla fram og tilbake i en fysisk bok.

På samme spørsmål svarer 20 lærere at elevene får et nærere forhold til teksten ved å lese selv, blant annet fordi lydboklytting er mer passivt enn tekstlesing, fordi man fortere kan bli distraheret om man bare lytter, og fordi innlesingen kan legge føringer for tolkningen av teksten. Slike svar er eksempelvis:

Det er vanskelig for enhver å få med seg innholdet i en lydbok mens du gjør andre ting. Lesing mener jeg er noe du gjør mer aktivt, mens lytting er mer passivt. Den aktiviteten man gjør når man leser, setter i gang hodet slik at man lever seg inn.

Hvordan man opptar historien. Med lydbok er det tydeligere føringer fordi noen leser og lader teksten med pauser, trykk, melodi og volum. Dette får elevene større frihet til å tolke med verbaltekst.

Tilgang

Det er svært få av lærerne som skriver at de ikke ønsker å bruke lydbøker på grunn av de faglige ulempene ved formatet. Som nevnt bruker de fleste av lærerne i utvalget lydbøker i undervisningen, og av de 72 lærerne som oppgir at de ikke bruker det, er det kun 27 som har faglige begrunnelser for dette. De resterende 54 lærerne som ikke bruker lydbøker, oppgir praktiske grunner for dette – som mangel på utstyr, tid, at de ikke har kommet så langt ennå, eller at de rett og slett bare ikke har tenkt over å bruke det før. Den praktiske grunnen for ikke å bruke lydbøker som nevnes av flest ulike lærere, er mangel på tilgang. 31 av lærerne som ikke bruker lydbøker i undervisningen, skriver at dette er fordi de ikke har gratis tilgang i svaret på det åpne spørsmålet «Hvorfor bruker du ikke lydbøker i litteraturundervisningen?». Eksempler på svar jeg har plassert i kategorien *Har ikke tilgang* er blant annet:

Dessverre har ikke skolen noen ordning for at [elevene] får dekket dette gratis, så de har måttet belage seg på å bruke en gratisversjon av storytel (som de må betale for hvis de glemmer å melde seg av).

Jeg er usikker på hvordan jeg får tilgang til lydbøker, så jeg har like gjerne latt elevene lese.

Tilgang på gratis lydbøker. Behov for klassesett (at alle kan lytte til samme bok).

21 av lærerne som ikke bruker lydbøker, skriver at de finner andre måter å bruke lyd på enn det de selv vil definere som lydbøker, som å lese kortere tekster høyt i klasserommet, eller å spille inn lydopptak av bøker til elevene selv. Jeg har plassert 11 av disse type svarene i kategorien *Bruker det faktisk*. Av svarene i denne kategorien oppfatter jeg det som at lærerne faktisk bruker lydbøker etter den definisjonen jeg har brukt, som er innlest skjønnlitteratur, men at de ikke definerer dette som lydbøker selv. Svar fra denne kategorien er eksempelvis:

Jeg har selv spilt inn tekster til elever med lesevansker, men jeg vil ikke kalle det en lydbok.

Mangel på tilgang som ikke krever betaling på bøkene vi har lest sammen. Har brukt innleste noveller ved flere tilfeller; Karens jul av Skram og En god samvittighet av Kielland i år.

Jeg kan bruke små snutter fra innlest materiale hvis de finnes på nett, NDLA eller YouTube. Jeg vil ikke bruke personlig Storytel eller Fabel i klasserommet.

I den sammenheng er det interessant å se på svarene på påstanden «Jeg hadde brukt lydbøker mer i litteraturundervisningen dersom det var lettere tilgjengelig», hvor 81,3 % av alle respondentene sier seg litt eller veldig enig. I tillegg sier hele 85,5 % av respondentene seg litt eller veldig enig i påstanden «Jeg skulle ønske vi hadde skoleabonnement på en lydbokstrømmetjeneste». Det ser altså ut til at manglende tilgang er en begrensning når det kommer til å bruke lydbøker i undervisningen, både for de lærerne som oppgir at de ikke bruker lydbøker, og for de lærerne som oppgir at de bruker det. Svarene som er trukket frem her, både fra de to påstandene og det åpne spørsmålet, indikerer at lydbøker hadde blitt brukt oftere og av flere lærere dersom gratis lydinnspillinger var mer tilgjengelig.

4.4 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert resultater og en analyse av lærernes svar på spørreundersøkelsen, med utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål. Mine funn tyder på at bruk av lydbøker i undervisningen er en nokså utbredt praksis blant lærerne i utvalget mitt, og at det er stor spredning i hvor disse lydbøkene hentes fra og hvilke lydbøker som lyttes til. Likevel er et det noen få tekster som blir nevnt av såpass mange ulike lærere i utvalget at vi kanskje kan snakke om en skjult lydbok-kanon. Det lyttes aller mest til samtidslitteratur, og det er en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere i verkene som oppgis. Selv om lydbøker brukes av relativt mange av lærerne i utvalget, er ikke dette et format som brukes særlig ofte. Når det brukes, brukes det oftest som felles avspilling i klasserommet, og som et supplement til typografisk tekst

Det er stor enighet blant respondentene om at lydbok er tekst, at å lytte til lydbok kan regnes som å lese, og at lydbøker kan bidra til at elever får «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I tillegg mener flere av respondentene at det ikke er noen betydelig forskjell mellom å lytte og å lese når det kommer til å få med seg handlingen i en tekst. Svarene på flere av de åpne spørsmålene i spørreskjemaet indikerer at lærerne bruker lydbøker for å støtte og inkludere lesesvake elever, og for å motivere og gi flere elever leseglede. En fordel ved lydbøker som

trekkes frem av mange, er at det kan bidra til å levendegjøre tekster, og dermed gjøre tekstene mer tilgjengelige og engasjerende.

Det trekkes også frem noen ulemper ved å bruke lydbøker i undervisningen – eller noen aspekter som tekstlesing egner seg bedre til. To klare ting som går igjen, både blant lærerne som bruker lydbøker og blant de som ikke bruker det, er at lytting alene kan gå på bekostning av lesetreningen, og at lydbokformatet gir mindre mulighet for nærlesing enn typografisk tekst. De fleste av lærerne som skriver om dette, skriver imidlertid også at en kombinasjon av tekstlesing og lydboklytting kan fungere fint. Det er altså svært få av lærerne i utvalget som er imot å bruke lydbøker i undervisningen. Blant lærerne som oppgir at de ikke bruker lydbøker, er det praktiske grunner for dette som dominerer. Den praktiske grunnen som er nevnt av flest, er mangel på gratis tilgang til formatet. Dette er også noe som går igjen i svarene til lærerne som bruker lydbøker. Mine funn indikerer altså at lydbøker ville blitt brukt oftere og av flere lærere dersom gratis lydinnspillinger var mer tilgjengelig.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på fire hovedfunn. Studiens første hovedfunn er at lydbøker i stor grad brukes i litteraturundervisningen til lærerne i utvalget mitt. Det andre hovedfunnet er at enkelte tekster og forfattere lyttes til såpass hyppig i de ulike lærernes undervisning at vi kanskje kan snakke om en skjult lydbok-kanon. Studiens tredje hovedfunn er at lydbøker oftest brukes som supplement til typografisk tekst i lærernes undervisning. Mange av lærerne mener at lydbøker egner seg godt til å gi elevene en forståelse av innholdet og en opplevelse av tekstene, men at de egner seg dårligere når det kommer til nærlesing og analyse. Det fjerde hovedfunnet er at det er vanskelig for lærere å få tilgang til lydbøker, og at formatet ville blitt brukt oftere og av flere lærere dersom det var mer tilgjengelig.

I det følgende vil jeg diskutere studiens hovedfunn opp mot teori og tidligere forskning. Funnene danner utgangspunkt for å diskutere om og hvordan lydbøker brukes i litteraturundervisningen på videregående skole, hvilke lydbøker som lyttes til, og hva lærerne mener er fordeler og ulemper ved formatet.

5.1 Bruk av lydbøker

Som nevnt i oppgavens innledning og teorikapittel, finnes det lite forskning om bruk av lydbøker i undervisningen. Det er særlig mangel på oppdaterte studier om bruk av lydbøker i undervisningen i norsk kontekst. Derfor har jeg vært spesielt interessert i å undersøke i hvilken grad lydbøker brukes i litteraturundervisningen på videregående skole. Mine funn tyder på at lydbøker er noe som brukes i stor grad i lærernes litteraturundervisning, ved at godt over to tredjedeler av lærerne i utvalget mitt oppgir at de har brukt formatet i egen undervisning. Samtidig oppgir et stort flertall av lærerne at de ser på lydbok som tekst, og på å lytte til lydbok som å lese tekst, noe som stemmer overens med det utvidede tekstbegrepet i læreplanen. 94,1 % av lærerne mener også at lydbøker i noen eller stor grad kan bidra til å oppnå det som står under kjerneelementet «Tekst i kontekst» i læreplanen, nemlig at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Over halvparten av lærerne som krysser av for at de bruker lydbøker i sin undervisning, sier seg litt eller veldig enig i at man kan jobbe med tekster på samme måte uavhengig av om

elevene har lyttet til dem på lydbok eller lest dem selv. Gjennom fritekstsvar skriver også flere at det ikke er noen stor forskjell på hva elevene kan få ut av en tekst ved lytte til den på lydbok kontra å lese den selv. 45 lærere skriver for eksempel at elevene kan få akkurat den samme forståelsen av innholdet i teksten ved å lytte som ved å lese. Dette stemmer overens med nyere forskning, som har vist at lytting aktiverer akkurat de samme kognitive og emosjonelle områdene i hjernen som lesing (Deniz et al., 2019).

Mine funn viser altså en tendens til at lærerne mener at lydbøker kan bidra til å oppnå sentrale mål ved litteraturundervisningen, og at det ikke er store forskjeller på hva elevene kan få med seg av innholdet i en tekst gjennom lytting versus lesing. Noe av det samme understrekes av Kuzmičová (2016), som peker på at lydboklytting kan gi flere av de samme fordelene som tekstlesing. Hun peker spesielt på estetisk nytelse som et viktig punkt lydbøker kan bidra til på lik linje med tekstlesing, noe som kan ses i sammenheng med den estetiske lesemåten som Rosenblatt (1969, s. 39) og Iser (1981, s. 108) trekker frem som mest passende i møte med skjønnlitterære tekster. I tillegg hevder Baron (2021, s. 2) at lydbøker kan vekke forestillingsevnen og hjelpe oss å bygge empati med fiksjonskarakterer på samme måte som lesing av typografisk tekst, noe som ifølge Nussbaum (2016, s. 57) kan bidra til å gi oss en større forståelse for kulturer og mennesker som er annerledes enn oss selv. Det at flere av lærerne i utvalget mitt og nyere forskning peker på flere likheter mellom lydboklytting og tekstlesing, indikerer at lydboklytting kan bidra til å utvikle elevers litterære kompetanse. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i delkapittel 5.3 om lydbok som supplement.

5.2 Finnes det en skjult lydbok-kanon?

Som nevnt i oppgavens teorikapittel, legger dagens læreplan, til forskjell fra tidligere læreplaner, ingen føringer for hvilke forfattere eller titler som skal leses i norskfaget. Norsklærere har dermed stor frihet til selv å velge hvilke tekster som skal leses i litteraturundervisningen. Likevel har flere studier vist at lærebøker og andre norskfaglige antologier i stor grad er styrende for hva som leses i norskfaget, og at mange tekster brukes av såpass mange lærere at de kan sies å utgjøre en «skjult kanon» i norsklærernes litteraturundervisning (Aatmosbakken, 2003; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Flere undersøkelser har funnet at tekster fra 1800- og 1900-tallet er høyt representert i norskundervisningen (Aatmosbakken, 2003; Skaug, 2019; Stordrange, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I tillegg har flere

undersøkelser vist en overrepresentasjon av mannlige forfattere blant verkene som leses i norskfaget (Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Selv om de fleste av lydbøkene som oppgis i min undersøkelse kun oppgis én gang, er det likevel noen få titler som er såpass hyppig nevnt at vi kanskje kan snakke om en skjult lydbok-kanon. Dette gjelder særlig *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* (ukjent forfatter, 1200-tallet), som nevnes av 33 ulike respondenter, og romanen *Tante Ulrikkes Vei* (Zeshan Shakar, 2017), som nevnes av 32 ulike respondenter. De to verkene som er mest lyttet til er altså fra 1200-tallet og 2000-tallet, og skiller seg dermed fra tidligere undersøkelser om hva som leses i norskfaget, hvor det stort sett er verk fra 1800- og 1900-tallet som har høyest frekvens (Aatmosbakken, 2003; Skaug 2017; Stordrange, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Mine funn viser imidlertid også en tendens til at enkelte forfattere fra 1800-tallet, som Henrik Ibsen, Amalie Skram og Alexander Kielland, lyttes til i flere av lærernes litteraturundervisning. Særlig skiller Henrik Ibsen seg ut som en forfatter som lyttes til i flere ulike klasserom. Innenfor dramasjangeren er 7 av hans verk oppgitt, fordelt på totalt 36 ulike respondenter. Ibsens verk *Gengangere* (1881) kommer også på tredjeplass over titlene med høyest frekvens i undersøkelsen min, og er oppgitt av 17 av lærerne i utvalget. Dette samsvarer med Skaugs (2017, s. 89) undersøkelse av hvilke verk som leses i norskfaget på vg3, hvor hun finner tydelige indikasjoner på at Henrik Ibsen og flere av hans verk fortsatt har en sterk posisjon i litteraturundervisningen.

Funnene mine skiller seg fra mye av den tidligere forskningen knyttet til hva som leses i norskfaget, blant annet ved at det ser ut til at verkene som lyttes til i stor grad hentes fra andre steder enn norskfaglige læremidler. Av de totalt 148 lærerne som oppgir at de bruker lydbøker i litteraturundervisningen, er det kun 34 som skriver at de henter lydfilene fra digitale læremidler. Ellers spriker svarene mellom blant annet abonnementstjenester som Fabel og Storytel, CD-er, eller ulike gratistjenester som NDLA og YouTube. I tillegg oppgis det desidert flest lydbøker fra 2000-tallet. Dette står i motsetning til funnene i blant annet Skaugs (2017, s. 91) undersøkelse, som viser en tendens til at det leses relativt lite samtidslitteratur. Funnene mine skiller seg også fra funnene i Gabrielsen og Blikstad-Balas' (2020, s. 93) undersøkelse av hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskundervisningen i 47 ulike åttendeklasser, hvor samtidslitteraturen som ble brukt hovedsakelig var korte tekster, som for eksempel sangtekster fra populære artister og noveller skrevet av tidligere elever. De aller fleste lydbøkene som oppgis fra 2000-tallet i min undersøkelse, er innleste romaner.

Maria Kristine Hemingdatter Bergem (2021) har funnet lignende tendenser i en undersøkelse av hvilke filmer som brukes i norskfaget på ungdomstrinnet, hvor hun trekker linjer mellom skjønnlitterære tekster og narrative filmer. I denne undersøkelsen finner hun at norskfaglige antologier ser ut til å være mindre styrende for utvalget av narrative filmer, sammenlignet med hva andre studier har sett at er tilfelle med skjønnlitterære tekster. Hun ser også at det brukes mange hele narrative filmer fra elevenes samtid, noe som skiller seg fra andre studier om hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget. Hun stiller imidlertid spørsmål ved hvorvidt lærernes filmutvalg kan være styrt av hvilke filmer som ligger gratis tilgjengelig på nett (Bergem, 2021, s. 68). Det samme spørsmålet vil være interessant å stille knyttet til hvilke lydbøker lærerne i mitt utvalg velger å bruke i sin undervisning. Det at det lyttes til flest romaner, og til flest tekster fra elevenes samtid, kan muligens være styrt av at det er dette som er mest tilgjengelig for lærerne.

Til tross for at funnene i min undersøkelse skiller seg fra flere andre undersøkelser om hva som leses i norskfaget, ved at norskfaglige antologier ser ut til å være mindre styrende for tekstutvalget, og ved at samtidslitteraturen er bredt representert, viser de likevel den samme tendensen med en overrepresentasjon av mannlige forfattere blant verkene som oppgis. Selv om kvinnelige forfattere ser ut til å være noe mer representert i lydinnspillingene av tekster fra elevenes samtid, er skjevfordelingen fremdeles klart til stede også her. Dette samsvarer med det Skaug (2017) og Stordrange (2019) finner i sine undersøkelser av hva som leses på vg3. Mannlige forfattere er altså klart overrepresentert også i lydbøkene som lyttes til, til tross for at lærerne stort sett henter disse fra andre steder enn norskfaglige læremidler, og til tross for at de aller fleste tekstene som lyttes til er skrevet i elevenes samtid. Som lærer vil det være viktig å være bevisst denne skjevfordelingen, for å sikre at elevene blir presentert for både kvinnelige og mannlige forfattere.

5.3 Lydbok som supplement

Wolfson (2008, s. 107) trekker frem mange fordeler ved å bruke lydbøker i undervisningen, som for eksempel at det kan hjelpe elever med å fokusere på teksters mening, ved å fjerne hindre som ordgjenkjennelse og dekodning. Han understreker imidlertid at lydbøker ikke skal erstatte lesing av typografisk tekst, men heller gi elever enda en dimensjon for forståelse (Wolfson, 2008, s. 110). Baron (2021, s. 176) påpeker at flere studier har funnet fordeler med å kombinere lyd og tekst, som for eksempel at det kan hjelpe med å introdusere elever for

bøker over deres lesenivå, for et nytt vokabular, til nye sjangre, og med å modellere korrekt uttalelse av nye eller vanskelige ord.

Mine funn viser en klar tendens til at lydbøker oftest brukes som supplement i lærernes litteraturundervisning, både ved at tilnærmet 80 % av respondentene krysser av for at de oftest bruker lydbøker som supplement, og ved at mange av lærerne har skrevet eksplisitt at de alltid kombinerer lyd med tekst gjennom fritekstsvar. Over halvparten av lærerne krysser av for at de er enige i at man kan jobbe med lydbøker på samme måte uavhengig av om de lyttes til eller leses selv. I fritekstsvarene som skal utdype denne påstanden, ser det imidlertid ut til at en stor andel av disse lærerne tolker lytting som lytting med den trykte teksten foran seg i tillegg.

Det ser ut til å være relativt stor enighet blant lærerne om hva de mener lydbøker kan bidra med og ikke. Gjennom fritekstsvar skriver mange som nevnt at det ikke er noen stor forskjell på hva elevene kan få med seg av tekstenes innhold gjennom lytting versus lesing. I tillegg kommer det frem at mange av lærerne mener at lydbøker kan gi elevene gode leseopplevelser gjennom engasjerende opplesninger, at de kan øke elevenes lesemotivasjon- og glede, og at de kan bidra til å støtte og inkludere lesesvake elever. På den andre siden skriver flere lærere at lydboklytting alene egner seg dårligere til nærlesing og analyse, både fordi lydboklytting ofte er mer passivt enn tekstlesing, og fordi det kan være vanskeligere å orientere seg i en lydbok enn i typografisk tekst. Flere poengterer også at lesetreningen blir borte ved bruk av lydbok alene. De fleste av lærerne som skriver om slike ulemper ved lydbøker, mener imidlertid at det er helt fint å kombinere lytting og lesing. En kombinasjon av lyd og tekst kan altså gi det beste fra begge verdener, og bidra til at alle elevene både får en erfaring med og opplevelse av tekstene, og et godt utgangspunkt for videre analyse. På den måten kan alle elevene få mulighet til å bygge en bro mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturen, som Rødnes (2014) poengterer viktigheten av.

Inkludering i det litteraturfaglige fellesskapet

Flere studier har vist at det å lese og lytte til en tekst samtidig både kan gi elever støtte og en følelse av kontroll (Tusmagambet, 2020; Baron, 2021). Wolfson (2008, s. 107) understreker at lydbokens viktigste bidrag er at den gir mulighet for mange elever, inkludert de med spesielle behov, til å oppleve de samme bøkene som andre elever i klassen. Mine funn viser en tendens til at lærerne oftest bruker lydbøker som felles avspilling i klasserommet, ved at over to

tredjedeler av lærerne som bruker lydbøker krysser av for dette. Gjennom fritekstsvar skriver også flere av lærerne at et av formålene deres med å bruke lydbøker i undervisningen, er å gi elevene en felles opplevelse av litteraturen. I tillegg skriver flere at lydbøker kan bidra til at alle elevene, også de lesesvake, får med seg innholdet i tekstene, slik at de kan delta i samtaler om og videre arbeid med litteraturen i klasserommet. Mine funn ser altså ut til å bekrefte Askeland, Ytter-Falck og Ertzeids (2020, s. 81) påstand om at lytting til en felles opplesing kan bidra til å bygge et tett og godt fellesskap i klasserommet, ettersom det gir alle elevene mulighet til å innta en posisjon i det faglige fellesskapet, som Skaftun og Michelsen (2017) trekker frem som spesielt viktig i litteraturundervisningen.

Motivasjon for å lese lengre tekster og hele verk

Flere studier har funnet at lydbøker kan bidra til å øke elevers lesemotivasjon (Wolfson, 2008; Moore & Cahill, 2016; Baron, 2021). I gjennomgangen av tidligere forskning om lesing av skjønnlitteratur i skolen, så vi at flere elever, spesielt gutter, sliter med lav motivasjon når det kommer til lesing av skjønnlitteratur – særlig når lesing defineres som dekodning av typografisk tekst (Roe, 2013; Asplund & Peréz, 2018). Vi så også at elever sjeldent leser hele verk, og at de dermed ikke blir presentert for noen form for helhet, noe som ifølge Penne (2012, s. 164) er en forutsetning for at en fortelling skal feste seg i minnet og kunne reflekteres over i en relevant kontekst. Mine funn viser en tendens til at det lyttes til nokså mange hele verk i lærernes litteraturundervisning, både ved at nesten halvparten av lærerne krysser av for at de lytter mest til hele verk, og ved at det oppgis flest romaner som lyttes til på lydbok. Dette skiller seg fra andre undersøkelser om hva som leses i norskfaget, hvor man har funnet at utdrag brukes i enda større grad, og at det særlig leses få hele romaner (Skaug, 2017; Stordrange, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Mine funn viser også en tendens til at lærerne synes det er enklere å engasjere elever til å høre ferdig en hel lydbok enn til å lese ferdig en hel bok, ved at to tredjedeler av respondentene sier seg enig i dette. En kombinasjon og/eller variasjon mellom lyd og tekst kan altså trolig bidra til både å motivere og gjøre det mulig for flere elever til å lese lengre tekster og hele verk.

Kan lydbøker bidra til utvikling av litterær kompetanse hos elevene?

Som vi har sett, peker både flere av lærerne i utvalget mitt og nyere forskning på mange likheter mellom lydboklytting og tekstlesing. Samtidig mener flere av lærerne i utvalget mitt at lydbøker kan støtte og motivere elever til å komme seg gjennom lengre tekster og hele verk, og at de kan hjelpe mange elever med å bedre få med seg innholdet i tekstene. Dette

samsvarer med det Baron (2021, s. 211) skriver om at lydbøker kan være til hjelp for elever som leser lite, og for elever som har en tendens til å skimme gjennom tekster. Ifølge Blau (2003) og Skaftun og Michelsen (2017) er det avgjørende at elever får gjentatte møter med litterære tekster, og at de leser nøyaktig og fokusert, dersom de skal kunne utvikle litterær kompetanse. Svarene til lærerne i mitt utvalg indikerer at lydbøker kan bidra med nettopp dette. Særlig kan lyd i kombinasjon med typografisk tekst bidra til at flere elever både får med seg handlingen og detaljer i den skriftlige teksten. I tillegg understreker både Blau (2003) og Skaftun og Michelsen (2017) at tekstene som leses må diskuteres i fellesskap, og at elevene må være åpne for hverandres tolkninger. Et mål vil ifølge Skaftun og Michelsen være å gi elevene en felles forståelse av de samme tekstene, selv om de befinner seg på ulike nivåer og har ulike leseferdigheter. Alle elevene må få en forståelse av tekstene, slik at de kan delta i kritisk diskusjon i fellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44–46). Som vi allerede har sett, kan lydbøker bidra til at flere elever får innta en posisjon i det faglige fellesskapet, ved at de kan hjelpe flere elever med å få en forståelse av tekstenes innhold. Med bakgrunn i alt dette, kan man si at lydbøker kan fungere som et viktig bidrag til at flere elever får mulighet til å utvikle litterær kompetanse.

5.4 Tilgang til lydbøker

Til tross for at lydbøker er noe som brukes av en stor andel av lærerne i mitt utvalg, viser også funnene mine at formatet brukes sjeldent. Over 70 % av lærerne krysser av for at de bruker lydbøker årlig eller sjeldnere. Funnene mine viser også en tendens til at lærerne henter lydbøker fra mange ulike steder. På spørsmål om hvilke lydboktjenester de bruker, er svarene sprikende, og varierer som nevnt mellom blant annet ulike digitale læremidler, abonnements tjenester som Fabel og Storytel, CD-er og ulike gratistjenester som NDLA og YouTube. Det ser ut til at mangel på gratis tilgang til lydbøker er en betydelig grunn til at formatet brukes sjeldent, ved at over 80 % av alle lærerne krysser av for at de ville brukt lydbøker mer i litteraturundervisningen dersom det var lettere tilgjengelig, og for at de skulle ønske de hadde skoleabonnement på en lydbok-strømmetjeneste.

Gjennom fritekstsvar skriver mange av lærerne som ikke bruker lydbøker at dette er på grunn av mangel på gratis tilgang til formatet. Det er svært få av lærerne som skriver at de ikke ønsker å bruke lydbøker på grunn av de faglige ulempene ved formatet. Det ser altså ut til at

mangel på gratis tilgang til lydbøker også er en betydelig grunn til at noen av lærerne velger ikke å bruke formatet i det hele tatt, selv om de kanskje har lyst til å bruke det.

Som jeg har nevnt flere ganger gjennom denne oppgaven, finnes det lite forskning om bruk av lydbøker i undervisningssammenheng. Ifølge Baron (2021, s. 171) skyldes dette delvis at lydbøker ikke er en del av det vanlige akademiske landskapet, til tross for sin økende popularitet ellers i samfunnet. Matthew Rubery (2016, s. 1) hevder også at man til tross for lydbokens økende popularitet, mangler et språk for å diskutere dens forhold til den trykte boken. Bruk av lydbøker i undervisningssammenheng er altså et område som har fått for lite oppmerksomhet. Dette kan være en mulig grunn for at lærere ikke blir introdusert for lydbøker, og for at det ikke prioriteres å gi skoler gratis tilgang til formatet.

Mine funn indikerer at det finnes flere fordeler ved å bruke lydbøker i undervisningssammenheng, spesielt for elever med lesevansker, men også for andre elever. Som vi allerede har sett, trekker flere av lærerne frem lydbøker som et hjelpsomt format for å engasjere, støtte og inkludere alle elevene i litteraturundervisningen. En del av lærerne peker også på at det for noen elever ikke er et alternativ å lese en hel bok selv, og at lydbøker slik sett kan bidra til å åpne litteraturen for flere. Dette samsvarer med funnene i Asplund og Pérez (2018) sin undersøkelse av unge arbeiderklasser sine lesehistorier, hvor en av mennene som sliter med å lese litteratur ved å dekode typografisk tekst, lytter til mange lydbøker hver uke. Flere av lærerne i mitt utvalg understreker i tillegg at gode opplesninger kan bidra til å gi elevene enda bedre leseopplevelser enn om de hadde lest tekstene selv. Dette kan ses i sammenheng med Ruberys (2016, s. 9) og Have og Pedersens (2016, s. 81) påstand om at den muntlige stemmen kan bidra til å skape en større nærhet til teksten enn den skriftlige, ved å hjelpe oss med å gripe om narrativet på andre måter enn vi ville klart på egen hånd.

I oppgavens innledning skrev jeg at det ville være interessant å undersøke hvordan lydbokens økte utbredelse i samfunnet gjenspeiles i skolens praksis. Funnene mine indikerer at de fleste av lærerne i mitt utvalg forsøker å henge med på denne utviklingen, ved at flertallet bruker lydbøker i undervisningen, og ved at enda flere ønsker å bruke det. Mangel på gratis tilgang til formatet ser imidlertid ut til å medføre at det er noe som brukes sjeldent, og at noen av lærerne velger ikke å bruke det i det hele tatt. Gjennom lærerens svar ser vi en klar tendens til at lydbøker ville blitt brukt oftere og av flere lærere dersom gratis lydinnspillinger var mer tilgjengelig. Med tanke på at lærerne i mitt utvalg trekker frem såpass mange fordeler ved å

bruke lydbøker i litteraturundervisningen, er det uheldig at mangel på tilgang til formatet skal sette en stopper for bruken. Dette peker på et behov for å øke fokuset på lydbøker i skolen, slik at det etter hvert kan bli enklere for lærere å få tilgang til formatet, og slik at flere lærere kan få øynene opp for de fordelene lydbøker kan gi.

6 Avslutning

Formålet med denne studien er å bidra til forskningsfeltet med ny kunnskap om bruk av lydbøker i litteraturundervisningen i norskfaget – et felt som er lite utforsket. Bruk av lydbøker i undervisningssammenheng er generelt et lite utforsket område, også internasjonalt. De siste årene har flere forskere engasjert seg i hvilke tekster som leses i norskfaget, og hvordan det arbeides med tekster i litteraturundervisningen. Med tanke på at læreplanen opererer med et utvidet tekstbegrep, er det relevant også å knytte disse spørsmålene til lydbøker. Lydboken har fått en svært økt utbredelse i samfunnet i løpet av de siste årene, og stadig flere konsumerer litteratur ved å lytte til lydbøker. Dermed har det vært interessant å undersøke hvordan denne utviklingen gjenspeiles i skolens praksis.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien har blant annet hatt som mål å undersøke i hvilken grad lydbøker brukes i norskfagets litteraturundervisning på videregående skole. Et av hovedfunnene mine er at lydbøker brukes i nokså stor grad i undervisningen til lærerne i utvalget mitt. De aller fleste av lærerne ser på lydbok som tekst, og på å lytte til lydbok som å lese, noe som er i tråd med det utvidede tekstbegrepet i læreplanen. Det andre hovedfunnet mitt er at enkelte tekster og forfattere lyttes til i undervisningen til såpass mange av lærerne i utvalget at de kanskje kan sies å utgjøre en skjult lydbok-kanon – dette til tross for at lærerne stort sett henter lydbøkene fra andre steder enn norskfaglige læremidler. I tillegg lyttes det desidert mest til samtidslitteratur, og mannlige forfattere er klart overrepresentert blant verkene som lyttes til.

Studiens tredje hovedfunn er at lydbøker oftest brukes som et supplement til typografisk tekst i lærernes undervisning. Et viktig mål ved denne studien har vært å undersøke hvilke didaktiske begrunnelser lærere har for å bruke, eller ikke bruke, lydbøker i sin undervisning. Blant lærerne i utvalget mitt ser det ut til å være stor enighet om hva lydbøker kan bidra med og ikke. Flere av lærerne skriver at lydbøker egner seg godt til å få med seg teksters innhold, og til å få en opplevelse av tekstene. Samtidig mener mange at bruk av lydbøker kan støtte, inkludere og motivere elever som av ulike grunner sliter med å lese. På den andre siden er det enighet om at lydbøker egner seg dårligere til nærlesing og analyse, og at lesetreningen blir borte ved bruk av lydbøker alene. En kombinasjon av lyd og tekst gir imidlertid det beste fra begge verdener – da kan lærerne i større grad sikre at alle elevene får med seg tekstenes

innhold, samtidig som de kan følge med på detaljer i teksten underveis. Dette gir et godt grunnlag for samtaler om og videre arbeid med tekstene i fellesskap. Det fjerde hovedfunnet i studien handler om at det er vanskelig for lærerne å få tilgang til lydbøker. Funnene mine indikerer at lydbøker ville blitt brukt oftere og av flere lærere dersom det var enklere å få tilgang til formatet. Når lærerne trekker frem såpass mange fordeler med å bruke lydbøker i litteraturundervisningen, er det uheldig at mangel på tilgang til formatet skal sette en stopper for bruken.

Oppsummert kan min problemstilling, *I hvilken grad brukes lydbøker som en del av litteraturundervisningen i norskfaget på videregående skole, og hvilke didaktiske begrunnelser har lærere for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet?*, besvares slik: lydbøker er tilsynelatende et format som brukes i nokså stor grad i norsklærernes litteraturundervisning på videregående skole. Lærernes didaktiske begrunnelser for å bruke lydbøker er at de kan bidra til å støtte, inkludere og motivere elever som av ulike grunner sliter med å lese, men også at de kan gi alle elevene bedre leseopplevelser. Ifølge mange av lærerne gjør lydbøker det enklere å engasjere flere elever til å lese hele romaner. En kombinasjon av lyd og tekst sikrer at elevene får disse fordelene som lydbøker kan gi, samtidig som de får lesetrening og større mulighet til å nærlese. Det er få av lærerne som ikke ønsker å bruke lydbøker av didaktiske grunner. De fleste av lærerne som ikke bruker lydbøker, oppgir praktiske begrunnelser for dette – særlig er mangel på tilgang en grunn som nevnes av mange. Også flere av lærerne som bruker lydbøker, krysser av for at de ville brukt det oftere dersom det var mer tilgjengelig.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Denne studien har gitt innsikt i hvorvidt lydbøker brukes i litteraturundervisningen på videregående skole, og lærernes didaktiske begrunnelser for å bruke, eller ikke bruke, dette formatet. Dette har relevans for praksisfeltet, ettersom det kan gi lærere og lærerstudenter innblikk i dagens praksis, og i hvilke fordeler bruk av lydbøker i litteraturundervisningen kan gi. Samtidig har studien verdi for det norskdiraktiske forskningsfeltet, ettersom den gir ny kunnskap om bruken av lydbøker hos 220 norsklærere i videregående skole og belyser et tema det er lite forskning på.

Studien viser at lærerne bruker lydbøker i nokså stor grad, og at de mener lydbøker kan bidra til å oppnå sentrale mål ved litteraturundervisningen. I tillegg skriver flere av lærerne at lydbøker kan bidra til å inkludere flere elever i det faglige fellesskapet, ved å fungere som en støtte og motivasjon. Mange oppgir også at de synes det er enklere å engasjere elevene til å høre ferdig en hel lydbok enn til å lese ferdig en hel bok. Dette tyder på at lydbøker kan være et verdifullt verktøy i litteraturundervisningen. Det er imidlertid viktig å understreke at lydbøker ikke skal erstatte all lesing av typografisk tekst, men at en kombinasjon og/eller variasjon mellom de ulike formatene tilsynelatende kan bidra til at flere elever får mer ut av litteraturundervisningen.

En annen viktig didaktisk implikasjon er at lydbøker må gjøres mer tilgjengelig for lærere. Mine funn indikerer at lydbøker ville blitt brukt oftere og av flere lærere dersom gratis lydinnspillinger var mer tilgjengelig. Flere av lærerne som oppgir at de ikke bruker lydbøker, skriver at de ønsker å bruke det, og flere av lærerne som oppgir at de bruker lydbøker, skriver at de gjerne skulle brukt det enda mer. Det ser altså ut til at mangelen på gratis tilgang til formatet setter en stopper for bruken. Dette er uheldig med tanke på alle de fordelene ved lydbøker som lærerne i utvalget mitt trekker frem. Det at såpass mange lærere ønsker å bruke lydbøker, og opplever at det å bruke dette formatet i litteraturundervisningen har en verdi for mange elever, peker mot et behov for å øke fokuset på lydbøker i skolen. På den måten vil det kanskje etter hvert bli enklere for lærere å få tilgang til formatet.

6.3 Forslag til videre forskning

Med denne studien håper jeg å gi innblikk i dagens praksis når det gjelder bruk av lydbøker i litteraturundervisningen på videregående skole, i hvilke tekster som lyttes til som lydbok, og i hvilke fordeler og ulemper som finnes ved å bruke formatet i undervisningssammenheng. Selv om studien gir innsikt i nokså mange norsklærere på videregående skole sin praksis knyttet til dette, har jeg ikke foretatt et sannsynlighetsutvalg, noe som medfører at jeg ikke kan generalisere. Med tanke på den geografiske spredningen og størrelsen på utvalget mitt, anser jeg det imidlertid som sannsynlig at mine funn vil gjelde utover respondentene i mitt utvalg. Det hadde likevel vært svært interessant å gjennomføre en lignende undersøkelse på et større og mer representativt utvalg.

Da jeg utformet spørreskjemaet for denne undersøkelsen, visste jeg svært lite om praksis knyttet til bruk av lydbøker i undervisningssammenheng i norsk kontekst. I denne studien har jeg forsøkt å plassere lydboken i en norskdidaktisk sammenheng. Jeg håper at studien kan bygges videre på, for å bidra til enda mer innsikt i lydbokens potensial og rolle i undervisningen. Eksempelvis kunne det vært interessant å undersøke bruk av lydbøker i andre skolefag og på andre trinn, for å se på hva formatet kan bidra med der. Man kunne også gått mer i dybden på hvilke fordeler og ulemper lydbøker kan gi for elevene, ved å undersøke dette fra deres perspektiv.

Ved å bruke andre metodiske innfallsvinkler, som for eksempel intervju av lærere, kunne man gått enda mer i dybden på deres tanker rundt bruk av lydbøker i undervisningen. Det ville vært interessant å spørre lærerne om hvorfor de velger ut akkurat de lydbøkene de bruker, hvorfor de bruker de lydboktjenestene de bruker, og om hvilke muligheter og utfordringer de opplever knyttet til bruk av lydbøker i undervisningen. Dersom man hadde observert undervisning hvor det ble jobbet med lydbøker, kunne man også gått mer i dybden på hvordan det faktisk arbeides med lydbøker i klasserommet. Dette er noe mine funn sier lite om.

Studiene om lydbøker som jeg har trukket frem i denne oppgaven, peker alle på et behov for mer forskning om bruk av lydbøker, og en økt oppmerksomhet mot lydboken som medium. Dette er et felt som hittil er lite utforsket, spesielt i norsk kontekst, men også internasjonalt. Det er altså et stort behov for oppdatert kunnskap om flere aspekter ved bruk av lydbøker i undervisningssammenheng – både mer kartlegging av den faktiske bruken av formatet, og mer kunnskap om hva formatet kan brukes til og bidra med i undervisningen.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Askeland, N., Ertzeid, I. & Falck-Ytter, C. (2020). *Nynorsk på nytt*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Asplud, S. & Pérez, H. (2018). Young working-class men do not read: or do they? Challenging the dominant discourse of reading (s. 1048–1064). *Gender and Education*.
- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, M. K. H. (2021). *Den narrative filmen som en av norskfagets tekster: 207 norsklæreres bruk av film i norskundervisningen på ungdomstrinnet*.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88295/Den-narrative-film-en-av-norskfagets-tekster---207-norskl-eres-bruk-av-film-i-norskundervisningen-pa--ungdomstrinnet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Björkén-Nyberg, C. (2021). Tolkning, tydlighet och tolkande tydlighet: tre röstgestaltningar av Hjalmar Söderbergs *Den allvarsamma leken*. I J. Pennlert & L. Ilshammar (Red.), *Från Strindberg till Storytel: Korskopplingar mellan ljud och litteratur* (s. 137–161). Daidalos.
- Blau, S. D. (2003) What Do Students Need to Learn?. The Dimensions of Literary Competence. *The Literature Workshop* (s. 203–217). Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. utg.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (5. utg.). Sage.

- Deniz, F., Nunez-Elizalde, A. O., Huth, A. G., & Gallant, J. L. (2019). The representation of semantic information across human cerebral cortex during listening versus reading is invariant to stimulus modality. *Journal of Neuroscience*, 39(39), 7722–7736.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0675-19.2019>
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Landslaget for norskundervisning*.
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5e3a7326835c71275a6fe5e1/1580888929212/Fodstad_Gagnat.pdf
- Fowler, F. J. (2009) *Survey research methods* (4. utg.). Sage.
- Furseth, I. & Everett, E. (2012). Kap. 8: Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127–144). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda* 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Grønmo (2017) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2016). *Digital audiobooks: New media, users, and experiences*. Routledge.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hongset, H. & Lau, J. (1992). *Lyttelesing: om bruk av lydbøker og bok + band i undervisninga*. Oslo: Det norske samlaget.
- Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgen.
- Kleven, T. A. (2014). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T.A.; F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg.). *En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 27–47). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Kjerneelementer* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Grunnleggende ferdigheter* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Kuzmičová, A. (2016). Audiobooks and print narrative: Similarities in text experience. I J. Mildorf & T. Kinzel (Red.), *Audionarratology: Interfaces of Sound and Narrative* (s. 217–237). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Marchetti, E., & Valente, A. (2017). Interactivity and multimodality in language learning: the untapped potential of audiobooks. *Universal Access in the Information Society*, 17(2), 257–274. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s10209-017-0549-5>
- Mildorf, J., & Kinzel, T. (Red.). (2016). *Audionarratology: Interfaces of sound and narrative*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Moore, J., & Cahill, M. (2016). Audiobooks: Legitimate "Reading" Material for Adolescents?. *School library research*, 19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120838>
- Nussbaum, M. (2016) Del 1: Den narrative forestillingsevne. *Litteraturens etikk* (s. 25–57). Pax Forlag.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Pennlert, J., & Ilshammar, L. (Red.). (2021). *Från Strindberg till Storytel: Korskopplingar mellan ljud och litteratur*. Daidalos.
- Roe, A. (2013). Norske gutters leseresultater på nasjonale og internasjonale leseprøver, i K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing*. (s. 13–33). Fagbokforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Literacy Research*, 1(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/10862969609546838>
- Rubery, M. (Red.). (2011). *Audiobooks, literature, and sound studies*. Routledge.

- Rubery, M. (2016). *The untold story of the talking book*. Harvard University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017) *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring: En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64282/Skj-nnlitteratur-og-dybdelring.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? – Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leselister*.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70172/Fraa_Undset_til Uri_Kva_les_elevane_paa_vg3-.pdf?sequence=1
- Linkis, S. T. (2021). Läsning i rörelse: Platsens betydelse i Storytels ljudfödda berättelser. I J. Pennlert & L. Ilshammar (Red.), *Från Stringberg till Storytel: Korsskopplingar mellan ljud och litteratur* (s. 269–294). Daidalos.
- Tusmagambet, B. (2020). Effects of Audiobooks on EFL Learners' Reading Development: Focus on Fluency and Motivation. *English Teaching*, 75(2), 41–67.
<https://doi.org/10.15858/engtea.75.2.202006.41>
- Vinje, E. (2005). Om kanon I litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 72–87). Det Norske Samlaget.
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 105–114. <https://www.jstor.org/stable/41406113>
- Aatmosbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>

Vedlegg A: Spørreskjema i sin helhet

Bruk av lydbøker i litteraturundervisningen

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Denne undersøkelsen fokuserer på litteraturundervisningen som foregår i norsktimene på videregående skole. Det er bruk av lydbøker (innlest skjønnlitteratur) som tematiseres. Undersøkelsen er anonym.

Underviser du/har du undervist i norsk på videregående skole? *

Dersom du ikke kan svare ja på dette spørsmålet, er du ikke i målgruppen for undersøkelsen, og du trenger ikke svare på flere spørsmål.

Ja

Kjønn *

Mann

Kvinne

Annet

Alder *

20-29 år

30-39 år

40-49 år

50-60 år

Over 60 år

Antall års undervisningserfaring *

0-2 år

3-5 år

6-10 år

11-20 år

21-30 år

Over 30 år

Hvilket trinn underviser du på? *

Velg kun ett trinn og besvar resten av spørsmålene med utgangspunkt i dette trinnet.

vg1

vg2

vg3

Underviser du på studiespesialiserende eller yrkesfag/påbygg? *

Velg kun én linje og besvar resten av spørsmålene med utgangspunkt i denne linjen.

Studiespesialiserende

Yrkesfag/påbygg

Ansatt i fylke? *

Velg ...

Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen? *

Ja

Nei

Har du brukt lydbøker i litteraturundervisningen i løpet av dette skoleåret og/eller skoleåret 2020/2021? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Ja

Nei

Har du/har du hatt enkeltelever som har brukt lydbøker i forbindelse med litteraturundervisningen? *

Ja

Nei

Vet ikke

Hvilke lydbøker har du brukt i litteraturundervisningen? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Skriv en liste over lydbøkene du kommer på. Sett punktum mellom hver tittel. Hvis du kun har brukt et utdrag fra en bok kan dette spesifiseres i parentes ved siden av tittelen. Eksempel:

Lydbok1. Lydbok2 (utdrag). Lydbok3.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Bruk av lydbøker

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Årlig	Sjeldnere
Hvor ofte bruker du lydbøker i litteraturundervisningen? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Når dere lytter til lydbøker, hvor foregår lyttingen? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- Individuell lytting på skolen
- Felles avspilling i klasserommet
- Lytting i mindre grupper på skolen
- Lytting hjemme
- Annet (vennligst spesifiser)

Annet (vennligst spesifiser)

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «Når dere lytter til lydbøker, hvor foregår lyttingen?»

Hvilke skjønnlitterære sjangre lytter dere til? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- Lyriske tekster
- Noveller
- Romaner
- Dramatiske verk
- Annet (vennligst spesifiser)

Annet (vennligst spesifiser)

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «Hvilke skjønnlitterære sjangre lytter dere til?»


Hvilke tjenester bruker dere når dere lytter til lydbøker? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- Storytel
- Fabel
- Nextory
- Allbok
- Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB)
- CD
- Annet (vennligst spesifiser)

Annet (vennligst spesifiser)

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «Hvilke tjenester bruker dere når dere lytter til lydbøker?»

Bruker dere oftest lydbøker som erstatning (i stedet for å lese selv) eller supplement (i tillegg til å lese selv)? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Erstatning

Supplement

Lytter dere mest til hele verk eller utdrag? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Hele verk

Utdrag

Hva er formålet ditt med å bruke lydbøker i litteraturundervisningen? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Hvorfor bruker du ikke lydbøker i litteraturundervisningen? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand?

Veldig uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Veldig enig

Det er bedre at elever leser skjønnlitteratur selv enn at de lytter til innlest skjønnlitteratur *

Vennligst begrunn svaret ditt på påstanden over her:

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand?

	Veldig uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Veldig enig
I litteraturundervisningen kan vi jobbe med tekster på samme måte uavhengig av om elevene har lyttet til dem på lydbok eller lest dem selv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vennligst utdyp svaret ditt på påstanden over her:

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du noen gang brukt lydbøker i litteraturundervisningen?»

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Veldig uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Veldig enig
Jeg synes det er enklere å engasjere elevene til å høre ferdig en hel lydbok enn til å lese ferdig en hel bok *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er enklere å engasjere elevene til å lese ferdig en hel bok enn til å høre ferdig en hel lydbok *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Veldig uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Veldig enig
Lydbok er tekst *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du kan si at du har lest en bok hvis du har lyttet til den på lydbok *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene lærer mer av tekstene om de leser dem selv fremfor å lytte til dem på lydbok *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene lærer mer av tekstene om de lytter til dem på lydbok fremfor å lese dem selv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteket på skolen har et stort utvalg av lydbøker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske vi hadde skoleabonnement på en lydbokstrømmetjeneste *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde brukt lydbøker mer i litteraturundervisningen dersom det var lettere tilgjengelig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I læreplanen i norsk (Ik20) står det følgende under kjerneelementet "Tekst i kontekst":

"Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser".

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I noen grad	I stor grad
I hvilken grad mener du at lytting til lydbok kan bidra til dette? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Med tanke på elevenes læring: hva mener du er den største forskjellen mellom å lytte til lydbok kontra å lese selv?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

Vedlegg B: Oversikt over lydbøker

Verk	Utgitt	Frekvens
Romaner		
Tante Ulrikkes vei (Zeshan Shakar) roman	2017	32
Bli hvis du kan, reis hvis du må (Helga Flatland) roman	2010	15
Bienes historie (Maja Lunde) roman	2015	6
Fugletribunalet (Agnes Ravatn) roman	2013	6
Sult (Knut Hamsun) roman	1890	6
Albertine (Christian Krogh) roman	1886	6
Doppler (Erlend Loe) roman	2004	5
Mannen som elsket Yngve (Tore Renberg) roman	2003	4
Alle utlendinger har lukka gardiner (Maria Navarro Skaranger) roman	2015	4
Drageløperen (Khaled Hosseini) roman	2003	3
Forrådt (Amalie Skram) roman	1892	3
Gift (Alexander Kielland) roman	1883	3
Kompani Orheim (Tore Renberg) roman	2005	3
Sjur Gabriel (Amalie Skram) roman	1887	3
Badboy: steroid (Annette Münch) roman	2014	2
Dette livet eller det neste (Demian Vitanza) roman	2017	2
Georgs magiske medisin (Roald Dahl) roman	1981	2

Hellemyrsfolket (Amalie Skram) roman	1887	2
Helvete (Erlend Loe) roman	2019	2
Hør her'a (Gulraiz Sharif) roman	2020	2
I morgen er alt mørkt (Sigbjørn Mostue) roman	2014	2
Jonas (Jens Bjørneboe) roman	1955	2
Life of Pi (Yann Martel) roman	2001	2
Pan (Knut Hamsun) roman	1894	2
Tollak til Ingeborg (Tore Renberg) roman	2020	2
Victoria (Knut Hamsun) roman	1898	2
Yatzi (Harald Rosenløw Eeg) roman	2004	2
1984 (George Orwell) roman	1949	1
Alt jeg skylder deg er juling (Arne Svingen) roman	2019	1
Amtmannens døtre (Camilla Collett) roman	1855	1
Annalisas dagbok (Mariangela Di Fiore) roman	2011	1
Appelsinpiken (Jostein Gaarder) roman	2003	1
Beatles (Lars Saabye Christensen) roman	1984	1
Bikubesong (Frode Grytten) roman	1999	1
Blå (Maja Lunde) roman	2017	1
Brave new world (Aldous Huxley) roman	1939	1

Charlie og sjokoladefabrikken (Roald Dahl) roman	1964	1
Duen fra Bergen (Gunnar Staalesen) roman	2003	1
Dystopia (Terje Torkildsen) roman	2009	1
En sånn rød amerikansk scooter (Henrik Øxnevad) roman	2020	1
Få meg på for faen (Olaug Nilssen) roman	2001	1
Fittekvote (Axel Hellstenius og Morten Skårdal) roman	2010	1
Fuglane (Tarjei Vesaas) roman	1957	1
Galderstjerna (Asbjørn Rydland) roman	2016	1
Gutten i mørket (Harald Rosenløw Eeg) roman	2021	1
Heksene (Roald Dahl) roman	1983	1
Historien om Glenn Anton (Thor Soltvedt) roman	1997	1
Innsirkling (Carl Frode Tiller) roman	2007	1
L (Erlend Loe) roman	1999	1
Leksikon om lys og mørke (Simon Stranger) roman	2018	1
Markens Grøde (Knut Hamsun) roman	1917	1
Marki Marco (Terje Torkildsen) roman	2008	1
Mengele Zoo (Gert Nygårdshaug) roman	1989	1
Min kamp 1 (Karl Ove Knausgård) roman	2009	1
Mørk materie (Blake Crouch) roman	2017	1

Naiv. Super (Erlend Loe) roman	1996	1
Over grensen (Maja Lunde) roman	2012	1
Populærmusikk fra Vittula (Mikael Niemi) roman	2000	1
Smadra (Brynjulf Jung Tjønn) roman	2018	1
Tatt av kvinnen (Erlend Loe) roman	1993	1
Ut og stjele hester (Per Petterson) roman	2003	1
Vi er fem (Matias Faldbakken) roman	2019	1
Jakthundene (Jørn Lier Horst) krimroman	2012	1
Snømannen (Jo Nesbø) krimroman	2007	1
Noveller		
Karen (Alexander Kielland) novelle	1882	6
Karens jul (Amalie Skram) novelle	1885	4
Ballstemning (Alexander Kielland) novelle	1879	2
En middag (Alexander Kielland) novelle	1879	2
Luren (Maurits Hansen) brevnovelle	1819	2
Vinternoveller (Ingvild Rishøi) novellesamling	2014	2
Bare mjuke pakker under treet (Levi Henriksen) novelle	2005	1
Dekameronen (Giovanni Boccaccio) noveller	1353	1
En god samvittighet (Alexander Kielland) novelle	1880	1
Grisen (Lars Saabye Christensen) novelle	2004	1

I ei grøft (Jan Kristoffer Dale) novelle	2016	1
Lysset på yttersida (Lars Saabye Christensen) novelle	2003	1
Madam Høiers leiefolk (Amalie Skram) novelle	1882	1
Popsongar (Frode Grytten) novellesamling	2001	1
Vi kan ikke hjelpe alle (Ingvild Rishøi) novelle	2014	1
Drama		
Gengangere (Henrik Ibsen) drama	1881	17
Nokon kjem til å komme (Jon Fosse) drama	1996	6
En folkefiende (Henrik Ibsen) drama	1882	5
Peer Gynt (Henrik Ibsen) drama	1876	5
Vildanden (Henrik Ibsen) drama	1884	5
Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) drama	1723	2
Hedda Gabler (Henrik Ibsen) drama	1890	2
Et dukkehjem (Henrik Ibsen) drama	1879	1
Fruen fra havet (Henrik Ibsen) drama	1888	1
Hamlet (William Shakespeare) drama	1603	1
Fortellinger		
Andvake (Jon Fosse) fortelling	2007	3
Synnøve Solbakken (Bjørnstjerne Bjørnsson) bondefortelling	1857	3
Sagaer/norrøn litteratur		

Sagaen om Gunnlaug Ormstunge (ukjent forfatter) saga/norrøn litteratur	1200-tallet	33
Heimskringla (Snorre Sturlason) kongesagaer/norrøn litteratur	1200-tallet	1
Ravnkjell Frøysgodes saga (ukjent forfatter) saga/norrøn litteratur	1200-tallet	1
Njáls saga (ukjent forfatter) saga/norrøn litteratur	1200-tallet	1
Sagaen om Ragnar Lodbrok og hans sønner (ukjent forfatter) saga/norrøn litteratur	1300-tallet	1
Voluspå (ukjent forfatter) dikt/norrøn litteratur	1200-tallet	1
Håvamål (ukjent forfatter) gudedikt/norrøn litteratur	1200-tallet	1
Lyrikk		
Den guddommelige komedie (Dante Alighieri) diktverk	1472	1
Grønlandsutraen (Fredrik Høyer) diktsyklus	2016	1
Terje Vigen (Henrik Ibsen) episk dikt	1862	1
Sakprosa		
Eg snakkar om det heila tida (Camara Lundestad Joof) biografi	2018	3
Det angår også deg (Arnold Jacob) biografi	1976	1
Born a crime (Trevor Noah) biografi	2016	1
Barndom (Arild Nyquist) biografi	1999	1
Anne Franks dagbok (Anne Frank) biografi	1947	1
Ikkje ver redd såne som meg (Sumaya Jirde Ali) biografi	2018	1
Jenteloven (Sofie Frøysaa og Ulrikke Falch) biografi	2018	1

Vedlegg C: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

717100

Prosjekttittel

Bruk av lydbøker i litteraturundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marte Blikstad-Balas, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Åse Eikill Stave, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.08.2022

Vurdering (1)

06.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg D: E-postforespørsel om deltakelse i studien

Hei (navn)!

Dette er en invitasjon til å delta i forskningsprosjektet «**Bruk av lydbøker i litteraturundervisningen**». Prosjektet er en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Du mottar denne e-posten fordi du underviser i norsk på videregående skole.

Dersom du velger å delta vil du svare på et nettbasert spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5-10 minutter å svare. Spørreskjemaet er anonymt, og dine svar kan ikke knyttes til deg.

Vi ønsker å få informasjon om bruk av lydbøker i litteraturundervisningen i norskfaget, hvordan lydbøker brukes, og hvilke holdninger norsklærere har til lydbokens rolle i litteraturundervisningen. Dette er lite forsket på tidligere, og vi hadde satt en rom pris på om du tok deg tid til å delta!

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst velge å forlate spørreskjemaet. Dine svar vil da ikke bli lagret.

Link til spørreskjemaet: <https://nettskjema.no/a/216476>

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du sende e-post til: [REDACTED]

Takk for din deltagelse!

Mvh,

Åse Eikill Stave (student) og Marte Blikstad-Balas (veileder), Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo