

**Ellen Berg Larsen**

---

# **Lesing "live"**

**Møter mellom ungdom og litteratur**

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar sikte på å finne sammenhenger mellom lesing og helse. Ved bruk av høytlesing og samtale i to ungdomsgrupper letes det etter positive helseeffekter gjennom å se på selve leseprosessen og på kommunikasjonen i etterkant av lesingen. Ungdommenes modenhet gjenspeiles i at de inntar ulike leseroller og deres modenhetsgrad knyttes til utsagn og til forståelse eller eventuell mangel på forståelse for kompleksiteten i tekstene som deles. Møter med to ulike grupper på en skole for ungdom som har falt ut av vanlig skole har blitt observert gjennom lydopptak, deretter transkribert og analysert. Undersøkelsen er gjennomført i en kort tidsperiode. Materialet er likevel stort nok til å observere en metode i bruk, og til å dra slutninger omkring indikasjoner på at høytlesing i grupper kan gi positiv helseeffekt på lengre sikt.

## Abstract

This master thesis aims at finding a correlation between reading and health. By setting up two reading groups for teenagers, I have been searching for positive health effects by looking at the reading process and communication both during and after reading out loud together. The teenagers' maturity in reading skills reflects in different reading roles and in the understanding or the lack of understanding of the complexity in the shared reading. Meetings with teenagers who attend a special needs school have been observed through sound recordings, and later transcribed and analysed. The intervall of this study is short. This is however an observation of a method in use, and the material is large enough to indicate that shared reading can produce positive health effects in the long run.

## **Forord**

Det har vært en lang og til dels kronglete vei mot en ferdig masteroppgave, men det har definitivt ikke vært en ensom vei. Jeg har mange å takke for at denne oppgaven har blitt en realitet, og da først og fremst deltakerne i de to gruppene jeg har gjort undersøkelser i. Uten disse fabelaktige ungdommene og deres positive innstilling til prosjektet hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg vil også takke lærerne, Lene og Helene, for tilliten dere viste ved å åpne klasserommene for dette prosjektet, og for velvillighet gjennom hele prosjektperioden. Videre må jeg rette en takk til min ”partner in crime” og gode kollega Silje som tok utfordringen på strak arm og dro med meg både på gruppelederkurs til Danmark og videre ut i skolen for å lede shared reading-grupper. Tusen takk, Silje, det har vært en glede å samarbeide med deg, som alltid! Takk til veileder Cecilie for gode ord i rett tid, og for at du satte meg på sporet av den flotte shared reading-metoden. Takk til Marit for borteboer-felleskap og gode samtaler i så vel frustrasjon som i glede disse siste årene av masterløpet. Sist, men ikke minst, takk til gode Manden, Rolf Inge, for viljen til å ta på deg såpass ulike hatter som inspiratorhatten, motivatorhatten, korrekturatorhatten, sparringpartnerhatten og klagemurhatten. Det er jammen bra du kler hatt! Du har vært min klippe gjennom hele prosessen. Takk!

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Problemstilling</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Bakgrunn for valg av tema for oppgaven</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Litteraturgjennomgang, forskningsstatus og avgrensninger</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Aaron Antonovsky og salutogenesen</b> .....	<b>9</b>
2.1.1 Opplevelse av sammenheng (OAS).....	10
2.1.2 Generelle motstandsressurser .....	11
2.1.3 Stressfaktorer og følelshåndtering.....	11
<b>2.2 Shared reading</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Bakgrunn for opprettelse av shared reading .....	13
2.2.2 Forskning på shared reading som metode .....	14
2.2.3 Det danske alternativet: Guidet fælles-læsning .....	18
2.2.4 Annen forskning som inkluderer shared reading .....	20
<b>2.3 Avgrensninger</b> .....	<b>21</b>
2.3.1 Biblioterapi .....	21
2.3.2 Det helsefremmende feltet .....	22
<b>2.4. Lesing av skjønnlitteratur som gjenstand for hjerneforskning</b> .....	<b>22</b>
<b>3 Metodevalg og bruk av metode</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Shared reading som metode</b> .....	<b>24</b>
3.1.1 Høytlesing .....	24
3.1.2 Å velge litteratur .....	24
3.1.3 Å tenke som en gruppeleder .....	25
<b>3.2 Valg av gruppe/analyseenhet</b> .....	<b>26</b>
3.2.1 Gruppesammensetning .....	27
3.2.2 Valg av tekster til høytlesing.....	27
<b>3.3 Observasjon som metode</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4 Etske refleksjoner</b> .....	<b>31</b>
3.4.1 Innmelding til NSD og graden av anonymitet.....	31
3.4.2 Sensitiv informasjon .....	32
3.4.3 Egen deltakelse i gruppen som observeres .....	32
<b>3.5 Intervju med lærer</b> .....	<b>33</b>
<b>3.6 Analysemetode</b> .....	<b>34</b>
3.6.1 Louise M. Rosenblatt – Efferent og estetisk lesing.....	34
3.6.2 Mikhail Bakhtin – Adressivitet, talesjangre og ytringer.....	35
3.6.3 J.A. Appleyard – Leseroller og modenhet .....	36
3.6.4 Norbert Elias – Stigmatisering og motstigmatisering .....	37
<b>4 Gjennomføring, resultater og funn i analysen</b> .....	<b>39</b>
<b>4.1 Gjennomføring av shared reading, gruppe 1</b> .....	<b>39</b>
4.1.1 Første samling, gruppe 1 .....	39
4.1.2 Andre samling, gruppe 1.....	44
4.1.3 Tredje samling, gruppe 1 .....	47
4.1.4 Sammenfatning av analyse, gruppe 1.....	51
<b>4.2 Gjennomføring av shared reading, gruppe 2</b> .....	<b>52</b>
4.2.1 Første samling, gruppe 2 .....	52
4.2.2 Andre samling, gruppe 2.....	55
4.2.3 Sammenfatning av analyse, gruppe 2.....	60

<b>4.3 Analyse av gruppeledelse og lærerdeltakelse .....</b>	<b>62</b>
4.3.1 Tekstvalg .....	62
4.3.2 Samtaleledelse.....	64
4.3.3 Lærerdeltakelse .....	67
4.3.4 Settingens påvirkning på samtalegruppene .....	70
<b>4.4 Oppsummering av analysen .....</b>	<b>71</b>
4.4.1 Efferent og estetisk lesing.....	71
4.4.2 Adressivitet, talesjangre og ytringer.....	72
4.4.3 Leseroller og modenhet.....	74
4.4.4 Stigmatisering og motstigmatisering.....	75
4.4.5 Analysen oppsummert i lys av Antonovsky .....	76
<b>5 Konklusjon .....</b>	<b>80</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>84</b>
<b>Figurliste .....</b>	<b>86</b>

# 1 Innledning

Aristoteles hevder at mens historikeren skildrer det som faktisk har hendt, så framstiller dikteren det som med allmenn gyldighet kan komme til å hende (Aristoteles 1989). Dette betyr ikke at skjønnlitteraturen er mindre ”sann” enn faglitteraturen, for på sitt beste kan den gi oss tilgang til andre menneskers sinn, til deres innerste tanker og følelser. I Kjersti A. Skomsvolls roman *Monstermenneske* sies det slik:

Darwin kan fortelle oss hvordan vi er blitt mennesker, hva et menneske er, men det er Dostojevskij som kan si hvordan det er å være et menneske. (Skomsvoll 2012, s. 552)

I denne oppgaven skal det handle om skjønnlitteraturens evne til å påvirke menneskers liv gjennom noe så tilsynelatende enkelt som høytlesing og samtale. Gjennom å dele skjønnlitterære tekster ”live” og å prate i teksten heller enn om teksten kan alle oppleve god helseeffekt, hevdes det. Jeg vil i det følgende sammenfatte to ulike tilnærminger til begrepet positiv helseutvikling, der den ene springer ut fra feltet sosialmedisin (salutogenese) og den andre fra litteraturvitenskapen (shared reading), for å undersøke på hvilken måte lesing og helse kan være to sider av samme sak.

## 1.1 Problemstilling

Min problemstilling for denne oppgaven er følgende:

*Hvordan kan høytlesing av skjønnlitterære tekster med påfølgende samtaler ha en helsefremmende effekt hos unge mennesker?*

For å klargjøre problemstillingen er det viktig med bevissthet omkring begrepene jeg gjør bruk av. Jeg har valgt *helsefremmende effekt* som term fordi det utvider helsebegrepet til ikke kun å gjelde sykdom (patogenese), men også å omfatte positiv helse (salutogenese). Salutogenese er et begrep utviklet av Aaron Antonovsky (se kapittel 2.1), og det er Antonovskys teorier omkring positiv helse jeg vil gjøre bruk av i denne oppgaven. Det helsefremmende feltet er stort og verdensomspennende, og Verdens helseorganisasjon (WHO) jobber blant annet aktivt for ikke bare å ”legge år til livet” men også ”liv til årene” (Lindstrøm og Eriksson 2015). I følge WHO bør vi se på helse som et langsiktig forløp, ikke som et resultat, og det understrekes at enkeltmennesket bør søke å ta kontroll og bevisst bruke

helse-determinanter (aktiva eller ressurser som gir bedre helse) for å oppnå god livskvalitet. Jeg ønsker i det følgende å se på skjønnlitteratur som en ressurs og mer spesifikt på høytlesing og samtale som et aktivt for å undersøke om helsemessige effekter kan oppstå i litterære omgivelser.

Jeg har valgt å fokusere på *skjønnlitteratur* i denne oppgaven og ikke på fakta og sakprosa, selv om faglitteraturen har den fordel at den kan opplyse og informere mennesker omkring egen og andres helsetilstand. Jeg er enig i at dette er tilfellet, men det er ikke helsefaglig informasjon som er fokus for denne oppgaven. Det er derimot skjønnlitteraturens iboende terapeutiske muligheter som skal undersøkes, og da ikke med tanke på å lege spesifikk sykdom, men med utgangspunkt i ønsket om å skape motstandsressurser og dermed økt livskvalitet for deltakerne. For å få dette til bør litteraturen som deles være av en viss kvalitet, men akkurat hvor grensene for kvalitet går er det ulik oppfatning om. Dette vil jeg komme tilbake til og belyse nærmere i oppgaven.

Når jeg velger å gjøre bruk av uttrykkene *høytlesing* og *samtale*, så er dette ikke en hvilken som helst høytlesing, men bruk av metoden *shared reading* (se kapittel 2.2) som grunnlag for gruppesamlinger. Det er en metode hvor hovedmålet er å snakke i teksten, heller enn om teksten. Dette betyr at teksten er ny for alle de tilstedeværende, bortsett fra gruppelederen, og det brukes ikke tid på å diskutere forfatter og tekstbakgrunn, man går i stedet rett inn i tekstens univers for å åpne opp for deltakernes refleksjoner og erfaringer. Jeg har, med hjelp av en kollega, satt opp og drevet to *shared reading*-grupper for ungdom på en ungdomsskole for elever som har falt ut av vanlig skole. Gruppesamlingene ble gjort lydopptak av og transkribert i sin helhet av meg, og observasjonene er deretter blitt gjenstand for analyse.

En *shared reading*-gruppe bør drives i minst 24 uker, og aller helst i 48 uker, før man kan se signifikante endringer i deltakernes opplevelse av velvære (Davis m.fl. 2013). De tre samlingene i den ene gruppen og to i den andre er derfor ikke et forsøk på å lete etter endring i deltakernes innstilling til livet eller litteraturen gjennom disse samlingene, til det er materialet for lite og tidsperioden for kort. Det er observasjoner av en metode i bruk, og et ønske om å se på muligheten for å benytte *shared reading* i ungdomsgrupper som en faktor innenfor Antonovskys generelle motstandsressurser (se kapittel 2.1.2).

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema for oppgaven

Før jeg går videre vil det være nyttig å ta et lite steg til siden for å se på mine grunner for valg av tematikk i oppgaven. Min bakgrunn som bibliotekar for barn og ungdom gjennom mange år gjorde valg av målgruppe enkelt uansett tematikk for oppgaven, det er rett og slett barn og ungdom jeg ”kan” best. Jeg har mye erfaring med å formidle til ungdom, og jeg har stor kunnskap om litteratur som passer for målgruppen. Dette er også en stor fordel med tanke på å finne fram til tekster som passer i en shared reading gruppe. Ved å velge ungdom som målgruppe ble det også mulig for meg å utføre undersøkelsene mine i arbeidstiden på biblioteket der jeg er ansatt, og jeg hadde gleden av å ha med meg en kollega slik at vi var to gruppeledere i alle samlingene.

Jeg visste allerede tidlig i masterløpet at jeg ville skrive om litteratur og helse i masteroppgaven, og bakgrunnen for dette er at jeg parallelt med masterløpet har vært prosjektleder for prosjektet *Stærkere psykisk helse for barn og unge*.<sup>1</sup> Dette var et toårig, fylkeskommunalt prosjekt (2012-2014) støttet av Nasjonalbiblioteket, og det hadde som hovedmål å oppnå større åpenhet rundt psykisk helse for barn og unge og bedre bibliotektilbud med mer synlig og enklere søkeinnngang på litteratur omkring aktuelle temaer. Allerede tidlig i prosjektarbeidet møtte jeg Antonovskys teorier, og hans forskning på positiv helse har hatt stor innflytelse på arbeidet med prosjektet og videre med denne oppgaven. Jeg vil hevde at biblioteket og alt det står for passer som hånd i hanske med Antonovskys teorier omkring positive helseeffekter. Når det så via veileder ble foreslått å bruke shared reading som metode for å lete etter helsefremmende effekt gjennom lesing, så var masteroppgavens tematikk klar. Shared reading er en raffinert metode som i all sin enkelhet har mye å tilby med hensyn til helsefremmende effekt, den passer inn i bibliotekets profil og, som jeg etter hvert vil vise, passer den også godt sammen med Antonovskys teorier.

---

<sup>1</sup> *Stærkere psykisk helse for barn og unge*, prosjektrapport. Hentet 24.05.2017 fra: <http://www.tromso.kommune.no/om-prosjektet.289634.no.html>

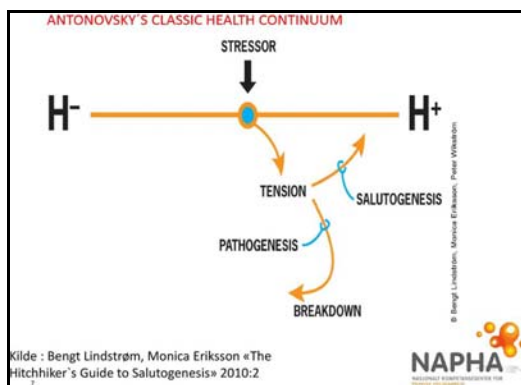


## 2 Litteraturgjennomgang, forskningsstatus og avgrensninger

### 2.1 Aaron Antonovsky og salutogenesen

Aaron Antonovsky (1923-1998) var en amerikansk-israelsk sosiolog som hele sin forskningskarriere hadde fokus på hva som holder mennesker friske heller enn hva som gjør dem syke. Han utviklet begrepet *salutogenese*, utledet av de greske ordene *salute*, som betyr helse, og *genesis* som i opprinnelse eller tilblivelse. Dette begrepet settes opp mot medisins fokus på patogenese, sykdomslære, hvor fravær av sykdom er hovedmålet. Antonovsky avskriver ikke medisinsk forskning, men hevder at helse og livskvalitet består av mer enn fravær av sykdom. ”Det salutogene perspektivet gjør at vi løfter blikket ut over de patogene undersøkelsesfunnene og ser på avvikene som ble funnet i undersøkelsen” oppsummerer han selv (Antonovsky 2012, s. 36). Det var nettopp dette perspektivet som ble opphavet til hele hans forskning, da han ble mer opptatt av avvikene enn funnene i en stor israelsk undersøkelse av Holocaust-overlevende kvinner og menopause-problematikk. Hvordan kan noen kvinner hevde at livskvaliteten er bra etter å ha gjennomlevd et slikt mareritt?

Antonovsky setter opp det han kaller et helsekontinuum som en horisontal linje mellom den subjektive opplevelsen av dårlig helse (H-) og den subjektive opplevelsen av god helse (H+)(Figur 1). Alle mennesker befinner seg et eller annet sted på denne linjen, for ”vi er alle døende. Og vi er alle, så lenge det finnes en snev av liv i oss, i en eller annen forstand friske” (Antonovsky 2012, s. 27). I løpet av livet vil alle oppleve stressfaktorer som utløser spenninger. Enten blir vi overmannet av dem og bryter sammen, eller vi gjenvinner god helse og beveger oss i retning av H+. Den salutogene tilnærmingen handler om hvilke ressurser, betingelser og faktorer det er som beveger oss i retning av god helse framfor dårlig helse.



Figur 1. Antonovskys helsekontinuum mellom helse og uhelse (Lindström og Eriksson 2010).

### 2.1.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)

Salutogenesens to nøkkelbegrep er ifølge Lindström og Eriksson (2015) opplevelse av sammenheng (OAS) og generelle motstandsressurser. I tillegg er det Antonovsky kaller stressfaktorer så pass viktige at jeg velger å si noe om dem også. Antonovsky definerer OAS slik:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne håndtere kravene som disse stimulene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (Antonovsky 2012, s. 41).<sup>2</sup>

Sagt litt enklere så består OAS av de tre dimensjonene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Når man havner i en stressrelatert situasjon, så er spørsmålet om man kan forstå hva som skjer, om man har ressurser til å gjøre noe med den og om man finner mening i situasjonen. Mennesker med en sterk OAS vil gjennomgående gjøre det, og vil ha tillit til at egne indre ressurser og omgivelsenes ressurser kan brukes på en helsefremmende måte. OAS er en grunnholdning man bærer med seg, ikke en mestringsstrategi eller et personlighetstrekk, men en livsinnstilling. Man kan se på OAS som en mestringsressurs som gir mulighet til å velge mellom ulike strategier for å løse problemer eller håndtere hendelser i livet. Dette betyr ikke at mennesker med en sterk OAS vil møte færre problemer, eller bli mindre utsatt for sykdom og sorg, men de vil være bedre rustet til å møte disse utfordringene.

Antonovsky antok at OAS utviklet seg mest i barne- og ungdomsårene og var ferdig utviklet rundt 30-års alder (Antonovsky 2012). Nyere forskning viser imidlertid at OAS faktisk øker hele livet, også inn i pensjonsalder hvor Antonovsky antok at OAS minket (Lindström og Eriksson 2015). Det er likevel gode grunner for å hevde at barne- og ungdomsårene er viktige i forhold til utvikling av OAS siden det i godt voksen alder er vanskeligere å endre denne grunnholdningen til livet uten en radikal endring av livsstil, klart endrede livsforhold eller lignende. At voksne mennesker med en sterk OAS fortsetter en positiv utvikling livet gjennom er heller ikke spesielt overraskende, men det blir desto viktigere å finne måter å kunne bryte en negativ spiral mot minkende OAS på. Det er gode indikasjoner på at shared readings lesegruppe-modell (se 2.2 og følgende) tilbyr nettopp dette, og dermed kan virke

---

<sup>2</sup> Definisjonen av OAS er ulikt oversatt i Lindström og Erikssons bok (2015) og Ane Sjøbus oversettelse av *Helsens mysterium* (Antonovsky 2012). Lindström og Eriksson har valgt å kalle OAS for en ”generell innstilling” i stedet for en ”global innstilling”, noe som gir en annen betydning til begrepet. Antonovsky selv bruker begrepet ”global orientation”(Antonovsky 1979), og jeg velger derfor å holde meg til Sjøbus oversettelse.

både som generell motstandsressurs og i noen tilfeller også bryte negative spiraler i deltakernes liv.

Antonovsky hevder at OAS ikke er begrenset til individnivå. Man kan også snakke om en gruppes OAS, det være seg en familie, en arbeidsplass, en vennegjeng eller et kirkesamfunn. Det vil da være slik at gruppens OAS er bygd opp av de enkelte medlemmers OAS, men gruppens OAS kan være enten sterkere eller svakere enn det enkelte medlemmens. Grupper med en sterk OAS vil ofte strukturere situasjoner som over tid styrker enkeltmedlemmenes OAS. En forutsetning for å kunne snakke om en gruppes OAS er at man har en gruppebevissthet, et subjektivt identifiserbart fellesskap. I mitt materiale vil jeg se om jeg finner indikasjoner på gruppe-OAS i de to analyseenhetene og hvilken innvirkning gruppens OAS eventuelt har på enkeltmedlemmenes OAS.

### **2.1.2 Generelle motstandsressurser**

Generelle motstandsressurser er forutsetningen for utvikling av OAS. Disse ressursene kan bestå av ganske ulike faktorer som materiell velstand, boforhold, kunnskap, selvbilde, sunne holdninger, religion og så videre. Antonovsky hevder at generelle motstandsressurser skaper livsopplevelser eller erfaringer som bidrar til å utvikle og bevare en sterk OAS. På samme måte vil generelle motstandsunderskudd skape opplevelser som undergraver OAS. Men fire av motstandsressursene må være tilgjengelige for å kunne utvikle en sterk OAS: Meningsfylte aktiviteter, eksistensielle tanker, kontakt med indre følelser og sosiale relasjoner. Det er i dette landskapet kultur og herunder litteratur kommer inn som salutogene faktorer. En stor studie fra Umeå viser at det er nær sammenheng mellom helse og bruk av kulturtilbud (Tellnes 2007). Dette er et doktorgradsarbeid som konkluderer med at bruk av kulturelle tilbud rent statistisk bedrer folkehelsen, også når man ser bort fra gevinster på grunn av samspill i grupper og lignende. Tellnes hevder at selv om mange søker salutogene opplevelser i fritiden på egen hånd, vil det finnes grupper av mennesker som trenger hjelp til å finne fram til slike aktiviteter. Bruk av litteratur og spesielt i den utvidede konteksten som shared reading (se kapittel 2.2) innbyr til, vil kunne bidra til utvikling av generelle motstandsressurser og dermed styrke OAS (Dorwick 2011, Billington 2011 og Davis 2013).

### **2.1.3 Stressfaktorer og følelshåndtering**

Antonovsky påpeker at personer med en sterk OAS kan hente hjelp fra sine tidligere erfaringer i møte med stressfaktorer. Stressfaktorer (eller stressorer som Lindström og

Eriksson kaller dem) kan defineres som ”stimuli som belaster eller overstiger ressursene i systemet” (Antonovsky 2012, s. 142). En sterk OAS tilsier at man bruker sin iboende kunnskap og instrumentelle tilnærming til å trekke fram tidligere positive erfaringer og konkludere med at ”det ordner seg stort sett”. Personer med en svak OAS vil se utelukkende på stressfaktorens belastende aspekter og være tilbøyelig til å konsentrere seg om de følelsesmessige parameterne, som å håndtere angsten eller sorgen som stressfaktoren har utløst. Personer med en sterk OAS vil heller rette oppmerksomhet mot stressfaktorens bakenforliggende årsaker og se det som en utfordring å finne de rette ressursene til å løse problemet.

Ifølge Antonovsky kan følelser være enten fokuserte eller ufokuserte. En fokusert følelse kjennetegnes av at den er knyttet til et relativt konkret objekt, som for eksempel sinne. Man er sint på grunn av noe som er gjort, eller har hendt. Omfanget er begrenset til den saken det gjelder. Raseri derimot, har ingen konkret mottaker, objektet er verden, tilværelsen eller folk flest. Samme kontrast kan gjenfinnes i følelsesparene frykt og angst, og i sorg og følelsen av å være forlatt. I alle disse eksemplene er den første følelsen lettere å håndtere enn den andre. Personer med en sterk OAS vil mest sannsynlig klare å fokusere følelsene sine slik at de blir knyttet til den konkrete stressfaktoren.

Antonovsky understreker at inndelingen i sterk og svak OAS er en overforenkling for å vise forskjellene på helse-kontinuumet. Opplevelsen av hva som bidrar til styrking av OAS vil også variere stort i ulike kulturer og samfunnslag. Uansett hvordan og hvor vi lever vil det likevel være slik at personer med en sterk OAS i sin setting vil være bedre i stand til å håndtere problemer enn en person med svak OAS, og de vil også være bedre rustet til å leve med de problemene som ikke lar seg løse. I tillegg viser Lindström og Eriksson (2015) til at det fremdeles er mye ugjort forskning på salutogenese-feltet. Så selv om mye er prøvd ut og en del sammenhenger funnet, så er det fortsatt slik at Antonovskys teorier på en del områder er nettopp teorier om hvordan det mest sannsynlig henger sammen. Det spennende er at hans tanker rundt det helsefremmende livskontinuumet sprer seg, og at stadig flere blir opptatt av dette feltet, og ser koblingen mellom mestringsressurser og et godt liv.

## 2.2 Shared reading

### 2.2.1 Bakgrunn for opprettelse av shared reading

Shared reading er en metode og et teoretisk rammeverk utviklet av litteraturviter Jane Davis gjennom *The Reader Organisation* som har til hensikt å bringe god litteratur ut til flest mulig mennesker. Gjennom høytlesing og felles samtale skal alle, uansett forutsetninger, ha mulighet til å ta del i og få utbytte av god litteratur. Organisasjonens visjon er følgende:

We envisage a world in which everyone has access to great literature, and in which personal responses to books are freely shared in reading communities in every area of life (*The Reader Organisation* 2013).

Jane Davies har delt en sterk fortelling om sin egen bakgrunn og motivasjon for å opprette og drive slike grupper.<sup>3</sup> Oppvokst i en vanskeligstilt arbeiderklassefamilie, men utdannet på universitetet med engelsk litteratur som fagområde, begynte hun å reflektere over de store forskjellene mellom de eldre damene hun foreleste for på kveldskurs og sin egen mors alkoholiserende alderdom. Hun så for seg hvordan hennes mors siste år kunne ha blitt beriket om hun hadde hatt tilgang på de ressursene som lesning av Shakespeare og andre klassiske forfattere ga disse damene inn mot avslutningen av livet. Dette inspirerte henne til å starte en ”reading revolution”, og shared readings første frø var sådd. Fra den spede begynnelsen er de i dag blitt til en stor organisasjon som hver uke når ut til mer enn 2000 mennesker i Storbritannia med litteratur som middel og mål.<sup>4</sup>

Metoden som benyttes kan virke enkel, men den er virkningsfull. En gruppe mennesker møtes, en kurset gruppeleder deler ut en tekst som deretter leses høyt, enten av lederen eller av frivillige i gruppen. Det er alltid en lengre tekst først, enten en novelle eller et utdrag fra en roman. Det stoppes underveis og samtalen flyter, men ledes av gruppelederen inn til teksten igjen om den havner for langt utenfor teksten. Det er teksten deltakerne samles om, og teksten skal lede inn mot, og ut til, tema i den enkeltes liv som kan deles og gi merverdi for alle tilstedeværende. Samlingen avsluttes alltid med et dikt. Jeg skal komme nærmere inn på bruk av metoden i kapittel 3.1, og vil her konsentrere meg om forskningen rundt metoden, shared reading-gruppene og deres innflytelse på det helsefremmende feltet.

---

<sup>3</sup> Fortalt i workshop for opprettelse av shared reading i Norge, HiOA 21. januar 2016

<sup>4</sup> Antallet er hentet 06.03.17 fra organisasjonens egne nettsider: <http://www.thereader.org.uk/what-we-do-and-why.aspx>

The Reader Organisation samarbeider både med University of Liverpool og det britiske helsevesenet, NHS. Som en ideell organisasjon har de også bruk for sponsorer og eksterne midler for å klare seg økonomisk. Shared reading-modellen benyttes i såpass ulike settinger som folkebibliotek, sykehus, eldresentre, psykiatri og fengsler. I følge Thor Magne Tangerås (2015), som har fulgt arbeidet med shared reading tett, så er hovedsaken fortsatt formidling av litteratur selv om praksisen foregår innenfor medisinske institusjoner. Det forskes relativt mye og bredt på tilbudet som organisasjonen står for. Jeg vil i det følgende se på relevante undersøkelser og studier som belyser utviklingen av metoden og utbredelsen av den i Storbritannia og Danmark.

### **2.2.2 Forskning på shared reading som metode**

Medisinsk sosiolog Suzanne Hodge og antropolog Jude Robinson, som begge er tilknyttet *The Health and Community Care Research Unit* i Liverpool, har sammen med litteraturprofessor Philip Davis (2007) etterlyst behovet for mer evidensbasert forskning. De ønsker å finne en eventuell direkte sammenheng mellom lesing og helse, og refererer her til en undersøkelse de har utført i seks shared reading-grupper på Merseyside i England. De har gjort flere funn, blant annet at suksessen til gruppene ligger i høytlesingsaspektet. Den samme erfaringen deles i nå-tid i gruppen, og opplevelsen tilbyr en form for fortettet tilstedeværelse, ”a powerful coalescing presence” (Hodge, Robinson og Davis, 2007, s. 3). Dette gir en følelse av både subjektiv og kollektiv karakter på samme tid. Jane Davis viser til effekten av at det går saktere å lese høyt, noe som gir mer tid til persepsjon og større plass til fokus på detaljer i teksten (Davis 2009). Hun hevder også at høytlesing krever en annen form for oppmerksomhet, siden den kommer utenfra og må prosesseres på en annen måte enn den lesningen vi gjør ”innvortes”. Videre peker Hodge, Robinson og Davis (2007) på de sosiale aspektene ved gruppene som viktig for helse-perspektivet, der grupper ofte går på tvers av alder, kjønn og sosial bakgrunn. Med hensyn til gruppenes terapeutiske funksjon er utgangspunktet for gruppene forskjellig, siden noen av gruppene er satt sammen av mennesker med ulike psykiske helseutfordringer. Det understrekes likevel at gruppenes hovedmål ikke er av terapeutisk karakter, men heller å utnytte de terapeutiske effektene som ligger i å lese og diskutere litteratur. Det shared reading virkelig ønsker å tilby er gleden over litteratur og muligheten til å respondere følelsesmessig på den. Suksessen til *The Reader Organisation* hviler således på litteraturens egen terapeutiske kraft, mediert av utdannede gruppeledere og med et viktig her-og-nå fokus gjennom muligheten til å delta uten å ha forberedt seg. Hodge, Robinson og Davis (2007) konkluderer med at til tross for mangel på terapeutiske mål i

gruppene så viser både observasjoner og dybdeintervju at shared reading-grupper har potensiale til å øke deltakernes velvære og dermed virke helsefremmende.

Jane Davis (2009) er også opptatt av den helsefremmende siden av lesing i grupper. Hennes erfaring er at litteraturgrupper som leser bøkene først og så møtes for å snakke, vil dele en forsinket, ”second-hand” og i verste fall uekte opplevelse av bøkene. Høytlesingsgruppene tilbyr noe ”live”, de tilbyr å dele selve opplevelsen av litteraturen, det å lese den sammen, og de tilbyr den samtidige diskusjonen av hele denne komplekse erfaringen. Å finne seg et språk, både verbalt og syntaktisk, for å kunne beskrive komplekse erfaringer kan være en nøkkelkomponent i utviklingen av evnen til å overvinne mentale utfordringer, hevder hun. Her mener jeg Davis funn korresponderer med Antonovskys teorier om generelle motstandsressurser som kan styrke en persons OAS.

Psykolog Christopher Dowrick ved *Department of Mental Health and Behavioral Sciences* i Liverpool har i en tverrfaglig studie undersøkt shared reading-gruppers effekt for mennesker som lider av depresjon (Dowrick m. fl. 2012). Ved å sette opp to shared reading-grupper, en på et dagsenter for mental helse og en på et lokalt legekontor, har forskerne i løpet av 12 måneder observert samtalene og utviklingen til medlemmene i gruppene. I tillegg har brukerne rapportert egen helseutvikling før og etter gruppe-deltakelse. De fant at for mange av deltakerne var symptomene på depresjon blitt betydelig mindre i løpet av det året shared reading-gruppene varte. Tre komponenter ved shared reading som metode er i følge studien viktige katalysatorer for endring: Litterær form og innhold, gruppeledelsen og gruppedynamikken. I tillegg merket de seg at det fysiske møtestedet kunne ha innvirkning på gruppe-deltakelsen. Shared reading vektlegger det Dowrick med flere kaller ”serious literature” som på norsk kan oversettes med ”kvalitetslitteratur”. Ifølge Dowrick kan denne litteraturen, i motsetning til en mer sjangerpreget litteratur, tilby ”a model of, and a language for, human thinking and feeling with the potential to find and alleviate personal trouble and thus to produce therapeutic benefits” (Dowrick m.fl. 2012, s. 16). For en mer inngående diskusjon av begrepet ”serious literature”, se kapittel 3.2.2. Gjennom studien ble det videre oppdaget at ulike deler av gruppe-samlingene hadde ulik virkning på deltakerne. Lesing og diskusjon av novelle eller romanutdrag ga rom for avslapning og ro, mens poesien oppmuntrer til mer intensitet og fokusert konsentrasjon. En forklaring på dette kan være at en fortelling gir større plass og rom til å gå inn i en annen verden, og oppmuntrer oss til å bli der over tid, mens poesi eksisterer utenfor tiden og krever intens konsentrasjon fordi den som regel er både

ordknapp og tidsknapp. Jeg mener dette indikerer at også litteraturens form og struktur kan ha terapeutisk betydning.

Litteraturviter Josie Billington har skrevet om erfaringer med shared reading-grupper i fengsler (Billington 2011). Her ser hun blant annet shared reading i lys av resepsjonsteoretikeren Stanley Fish og hevder at en shared reading-gruppe bokstavelig talt kan tilby det Fish kaller et tolkningssamfunn. Fish mener hver bok eller hvert dikt er et eget system, en tenkemåte, en form for liv som hver leser er del av i et tolkningssamfunn. Billington hevder at fordi man i shared reading snakker i teksten mer enn om den, hjelper dette deltakerne til å finne og skape mening. Og etterhvert som lesningen av en lengre tekst skrider frem og protagonisten utvikler seg så kan også samtalen endre seg fra en jeg-fortelling om eget liv til å dreie seg mer om bokens og gruppens vi. De innsatte som tar del i slike grupper opplever at dette gir mening til livet her og nå. Billington refererer til en gruppe som var truet av nedleggelse, og hvor deltakerne viste sitt engasjement ved å komme med argumenter for hvorfor den burde fortsette. En av dem uttalte: "I don't just say things; I speak my mind." Studien har også vist at shared reading gruppene for innsatte har hatt effekt på uro og mentale stress-situasjoner, at energien som tidligere har vært brukt på sinne og uro har blitt om dirigert til fokusert lytting. Dette er funn som jeg mener korresponderer med Antonovskys teorier, hvor nettopp muligheten til å komme forbi den følelsesmessige reaksjonen ved en stressfaktor er avgjørende for styrking av OAS.

I en stor forskningsrapport undersøkes shared reading-gruppenes egenverdi og hva gruppene eventuelt kan tilføre på helse og velværefronten, både individuelt og mer generelt i samfunnet (Davis m.fl. 2013). Gjennom observasjon av frivillige over 12 uker med bruk av video, dybdeintervju og sammenligning med andre typer samtalegrupper, undersøkes shared reading fra ulike vinkler, og det hentes inn ekspertise fra lingvistikk og psykologi i tillegg til litteratur. En evaluering av selv-rapportert psykisk helse fra deltakere før og etter gjennomførte gruppesamlinger viser at deltakelse i shared reading gav en signifikant økning i opplevd "purpose in life". Dette er interessante funn med tanke på Antonovskys OAS-begrep, hvor det å oppleve livet som meningsfullt er et bærende element i utviklingen av god helse. Davis med flere hevder at selv om litteraturen ikke gir alle svar på meningen med livet, så vil spørsmålene som tekstene bringer til overflaten ha en egenverdi i form av økt følelsesmessig engasjement og vitalitet på viktige mellommenneskelige arenaer. Fra et lingvistisk synspunkt er det interessant å merke seg bruken av nåtid i samtalene, det kontekstuelle språket som viser



hvor engasjerte deltakerne var samt bruken av personlig pronomeren som skiftet mellom det generiske "you" og det personlige "I". En forfatter har deltatt med tilbakemeldinger på gjennomgangen av hennes egen tekst i gruppene, og kaller høytlesingens samtidige opplevelse av teksten for en katarsisk opplevelse: "I think there is something cathartic in the idea of spontaneously expressing feelings as the story develops" (Davis m fl 2013, s. 50). Rapporten konkluderer med at shared reading har en stor kulturell verdi i form av både personlig utvikling i gruppene og gruppenes mulighet til å bygge relasjoner i lokalsamfunnet.

I introduksjonen til boken *Is literature healthy?* skriver Billington (2016) om behovet for en ny tilnærming til depresjon. Sykeliggjøring av følelser som sorg og tap er ikke veien å gå, mener hun, for i så fall må hele nasjoner sykemeldes fra tid til annen. Hun fokuserer både på hva det er i litteraturen som eventuelt kan "friskmelde" mennesker, og på hva som kan være til hjelp for alle som leser litteratur. På denne måten synliggjør hun det helsefremmende aspektet i litteraturen, selv om inngangene i boken er så pass forskjellige som psykoterapi, narrativ terapi og shared reading-grupper. I kapitlet som omhandler shared reading bruker Billington funn fra forskningsrapporten til Davis med flere (2013) som bakgrunn. Hun understreker at metodens effekt i forhold til bedre helse ligger i at det leses høyt og at det leses "live". Studien har gitt forskerne en mengde videoopptak av leseropplevelser som er av høy verdi, fordi man vanligvis ikke har tilgang til denne førstehåndsopplevelsen av hva lesing gjør med oss. Som når et tidligere medlem av en shared reading-gruppe så et filmklipp av seg selv i en litt stresset situasjon og utbrøt til intervjueren: "I needed this language. "I am" – just to say "I am" – that is something isn't it?" (Billington 2016, s. 91). Denne mannen trengte et språk for å beskrive subjektive opplevelser. Billington refererer til filosofen Claire Petitmengin som hevder at vi i dagens samfunn mangler et språk for erfaringer. Veldig ofte er vokabularet for personlige erfaringer ikke personlig, det er altfor kjent og klisje-aktig, og råmaterialet vi bærer på har en tendens til å være for flytende til å fanges i en verbalisert forståelse. På dette feltet kan litteraturen bidra, mener Billington, fordi "serious literature" utforsker det indre livet og setter ord på det. Det finnes triggere i denne litteraturen som treffer fokuspunkt i menneskers liv så de kan utbryte: "This is me!" Eller som en av deltakerne i mitt materiale sa det etter en høytlesing: "Det er mitt liv!"

I forhold til litteraturens terapeutiske kraft viser Billington til David Fearnley som har drevet shared reading-grupper i fengslet der han jobber som rettsmedisinsk psykiater (Billington 2016). Han hevder at litteraturens særlige kraft, spesielt når den deles "live" som høytlesing,

er at den kan komme seg bakenfor vante kategorier og rammer. Den kan sette leseren tilbake til en tid og til et minne fra før et traume, fra før skaden oppstod. Denne koblingen er ikke frivillig, men trigges av litteraturens kraft blandet med en følelsesladet opplesning.

### **2.2.3 Det danske alternativet: Guidet fælleslæsning**

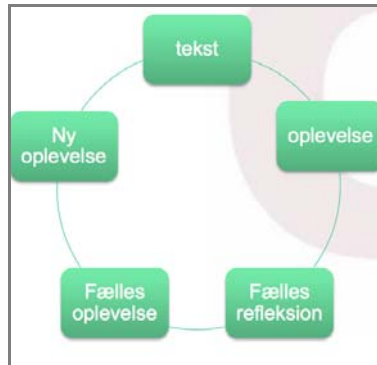
*Læseforeningen* er Danmarks svar på *The Reader Organisation*, og deres shared reading kalles ”Guidet fælleslæsning”. Initiativtaker og leder Mette Steenberg har vært i nær kontakt med Jane og Philip Davis i oppstarten av *Læseforeningen*. Der *The Reader Organisation* har samarbeidet med helsevesenet har *Læseforeningen* valgt seg en region og flere kommuner som nære samarbeidspartnere i tillegg til et samarbeid med Aarhus Universitet. Foreningens formål er i følge nettsidene deres:

At bringe mennesker sammen for at dele litterære opplevelser og skape sterke, sociale fællesskaber. Vi vil arbejde for at alle, uanset uddannelsesmæssig, social eller etnisk baggrund, kan blive en del af det læsende fællesskab. Vi tror på at litteratur udgør en vigtig ressource i menneskers liv, og vi vil derfor fremme læsning som et middel til at styrke den enkeltes livskvalitet og evne til at indgå i fællesskabet. (Hentet 13.02.2017 fra <http://www.laeseeforeningen.dk/vedtaegter/> )

Midtjylland region hevder at ”kunst skal erstatte piller”, og satser tungt på kunst og kultur inn i kommunenes sosialhelsetjeneste (Ottow 2016). Her har *Læseforeningen* en sentral plass. Kulturkonsulent Mikkel Ottow mener at kunst og kultur har vært underkommunisert som middel til bedre helse i Danmark, men regionen har nå tatt grep for å endre kurs. Han benytter begrep som trivsel og livsglede for å beskrive hva kultur og kunst kan bidra med og vektlegger dermed det helsefremmende elementet i menneskers liv helt på linje med Antonovskys generelle motstandsressurser og strategier for å bygge sterkere OAS (se kapittel 2.1).

Kultur- og litteraturviter Mette Steenberg hevder at shared reading er en miks av ulike lesestrategier satt sammen på en vellykket måte (Steenberg 2011). På den ene siden har det mye til felles med lystlesning, siden det er frivillig og tekstene er valgt for å gi estetisk nytelse og kvalitet. På den andre siden er måten tekstene deles på og gruppens oppbygging en del av en mer formell lesing som vi forbinder med utdanning og kunnskapsinnhenting. Steenberg kaller metoden en ”personal-instrumental” form for lesing basert på identitet og selvrefleksjon, som involverer en kognitiv evne til å sammenligne og danne bilder av seg selv og verden. Steenberg peker på hvordan høytlesingen i gruppene endrer grensene mellom subjektet og fellesskapet gjennom å sette opp en modell (figur 2) som viser felles lesing som

en sirkelbevegelse (Steenberg 2014). Møtet med teksten gir en individuell opplevelse, deretter en felles refleksjon, som skaper en felles opplevelse, som igjen skaper en ny opplevelse som så korresponderer med teksten på en ny måte.



Figur 2. Felles lesing som sirkelopplevelse (Steenberg 2014).

Modellen er en form for hermeneutisk sirkel som bidrar til å utvikle både evnen til mentalisering og sansning. Mentalisering er evnen til å danne mentale forestillinger om hva andre mennesker tenker og føler. Dette styrker ifølge Steenberg sosiale relasjoner og utvikler empati, mens sansningen gir en evne til å integrere kroppslige erfaringer med tanken, som utvikler abstrakt versus konkret tenkning. Antonovskys teori om svak OAS og ufokuserte følelser kontra sterk OAS og mer instrumentell tilnærming til utfordringer i livet (se kapittel 2.1.3) passer godt overens med Steenbergs modell. Dette er også en indikasjon på at deltakelse i shared reading-grupper kan bidra til å styrke OAS.

Steenberg ønsker en mer etnografisk tilnærming til forskningen, hun mener dette kan gi en bedre vurdering av sammenhengen mellom de ulike elementene i shared reading (Steenberg 2016). I tillegg slår hun et slag for utforskende kvalitative studier som åpner opp for å finne ”unintended consequences”, det vil si funn som ikke ligger i et allerede stipulert design. Mot denne bakgrunnen satte hun opp tre shared reading grupper innenfor ulike deler av psykisk helsevern. To funn virker på overflaten motsigende: Viktigheten av at gruppelederen kommer utenfra og ikke er en del av terapien, og samtidig at de ansatte i den grad de deltar er aktivt deltakende og engasjerte lesere i gruppen. Shared reading-gruppen blir en måte å skape ”menneskelige” og ”friske” relasjoner på, også mellom ansatte og pasienter. I tillegg integreres innholdet i gruppene i terapien gjennom at ansatt og pasient deler samme opplevelse. Selv om settingen i mine grupper er annerledes enn Steenbergs, så er det viktig at de profesjonelle (her lærerne) som deltar i gruppene er engasjert i litteratur og åpne for bruk

av andre metoder. Om det fungerte for gruppene som helhet å ha lærerne til stede er et annet spørsmål (se kapittel 4.3.3).

Et annet funn Steenberg (2016) refererer til er viktigheten av settingen for shared reading-grupper, både fysisk setting og atmosfæren i gruppen. Hun initierte to shared reading-grupper myntet på mennesker med depresjoner, den ene i en avslappet lystlesings-atmosfære på et eldrecenter, hvor hun som gruppeleder kun observerte ved å ta notater. Den andre gruppen ble rekruttert via psykologer gjennom et prosjekt som arbeidet med hukommelsestap og konsentrasjonsvansker ved depresjon, møtene ble filmet og deltakerne intervjuet. Den første gruppen ble fort en sosial gruppe, mens den andre ble mindre suksessfull, både som gruppe og for de enkelte deltakerne. Steenberg hevder at dette kunne skyldes settingen og hva som er motivasjonen for å delta, jeg tenker at tilstedeværelsen av filmkamera kanskje også spilte inn. Uansett er det verdt å merke seg at settingen har stor innflytelse på innholdet i gruppene, og at motivasjonen for å delta kan innvirke på gruppen.

Det er gjennom *Læseforeningen* at jeg har vært kurset for å kunne guide andre gjennom shared reading-grupper. Jeg vil komme tilbake til selve kursingen og hva den innebar under shared reading som metode i kapittel 3.1.

#### **2.2.4 Annen forskning som inkluderer shared reading**

Shared reading er et felt i vekst. I Norge er interessen økende, og det er tatt initiativ til å danne en norsk søsterorganisasjon til *The Reader Organisation* og *Læseforeningen*. Denne har fått navnet *Leserne*, men er fortsatt i oppstartfasen og har ikke mye å vise til riktig ennå. Av forskning som innbefatter shared reading vet jeg at Thor Magnus Tangerås i PhD-arbeidet *Hvordan lesing forandrer liv* skriver om shared reading som metode. I tillegg er det skrevet noen studentoppgaver som i ulik grad innbefatter shared reading.

Lone Kramer Bro-Rasmussen har skrevet en mastergradsoppgave (kandidatspeciale) i Kultur og formidling hvor hun ser på hvordan samtalen om litteratur bidrar til leseopplevelsen (Bro-Rasmussen 2015). Hun har observert to lesegrupper, en tradisjonell og en shared reading-gruppe, og har som delmål også å se på eventuelle forskjeller mellom de to gruppene. Hun konkluderer med at deltakelse i lesegrupper forandrer, forundrer og har muligheten til å forvandle medlemmer ved at forståelsen av en selv og verden endres. Jeg vil hevde at hun ikke har nok materiale til å kunne dokumentere forandring av deltakerne i løpet av den relativt

korte perioden hun observerte dem. Det er likevel en interessant oppgave sett i lys av hva som gjør shared reading annerledes enn ”vanlige” lesesirkler. Hun fant at shared reading-gruppen var mer fritt assosierende rundt teksten, mens den tradisjonelle litteraturgruppen var mer bevisst og møtte mer forberedt. Gruppedynamikken var også ulik, men om det kom av strukturen på møtene eller at gruppene hadde ulik fartstid kunne hun ikke konkludere på.

Linda Schade Andersen har levert en bacheloroppgave (2014) med fokus på biblioterapi i folkebibliotek. Oppgaven er en gjennomgang av hva biblioterapi er (se kapittel 2.3.1), og hvorfor den har noe i biblioteket å gjøre. Hun bringer inn shared reading som en form for kreativ interaktiv biblioterapi, og setter på den måten shared reading-modellen inn under biblioterapi-paraplyen. Hun argumenterer sterkt for både bibliotekenes rolle som arena for shared reading-grupper og for bibliotekarenes rolle som gruppeledere.

## **2.3 Avgrensninger**

### **2.3.1 Biblioterapi**

Det er ikke biblioterapi som er tema for denne oppgaven, og definisjoner av terminologien er såpass omfattende at jeg velger å vise til Andersens gjennomgang av biblioterapiens historie (2014) samt Elizabeth Brewsters gjennomgang av biblioterapien i Storbritannia (Brewster 2007). På samme tid reises det et spørsmål i forbindelse med teorigjennomgangen som bør besvares: Er shared reading en form for biblioterapi? Jeg har allerede nevnt Andersens (2014) inndeling hvor hun mener shared reading som modell har en plass under kreativ biblioterapi. Thor Magnus Tangerås (2015) deler inn på en litt annen måte, gjennom å skille mellom en medisinsk og en humanistisk biblioterapeutisk praksis. Den medisinske modellen opererer innenfor helsefaglige kontekster, det er et individ-basert fokus og formidlerens kompetanse er primært som terapeut. Den humanistisk orienterte biblioterapien baserer derimot sin praksis på skjønnlitteratur, er gruppeorientert og litteratursynet er implisitt dialogisk. Som eksempel på sistnevnte viser Tangerås til shared reading.

Billington (2016) peker på hvordan biblioterapien kommer dårlig ut gjennom studier hvor man måler effekt av kognitiv adferdsterapi opp mot shared reading-grupper. ”The things that matter to our existence ‘leap out’ at us” sier Heidegger (Billington 2016, s. 105). På samme måte vil personlig relevans i litteraturen åpenbare seg uansett om leserne ser etter den eller

ikke. Derfor er bøker på resept og lister med selvhjelps-litteratur både feil og dømt til å mislykkes i følge henne.

Antonovsky hevder at forskjellen på patogenese og salutogenese ligger i om det er fokus på sykdommen eller på friskhetsfaktorer (Antonovsky 2012). På samme måte vil jeg argumentere for at shared reading har fokus på den friske delen av mennesket uansett hvilken setting gruppene opererer innenfor, mens biblioterapiens mål vil være å finne terapeutiske innganger til noe som trenger å heles. Jeg vil derfor hevde at shared reading som metode har en salutogen tilnærming til helse og ikke er en form for biblioterapi selv om metoden har vist seg å ha terapeutiske side-effekter. Og det er nettopp shared reading-metodens inngang mot litteraturen jeg ønsker å undersøke de helsemessige effektene av, uavhengig av om andre regner den som biblioterapi eller ikke.

### **2.3.2 Det helsefremmende feltet**

Det helsefremmende feltet innenfor medisinsk og sosialmedisinsk forskning er stort og preget av fremveksten av ulike og overlappende teorier. Jeg har i denne oppgaven valgt å ha fokus på salutogenese som representant for det helsefremmende perspektivet, men kjenner til at det finnes andre felt som jobber med lignende teorier. Blant annet skriver Billington (2016) om det som kalles "Medical humanities" som har en lignende agenda som salutogenesen. De jobber for å se hele mennesket innenfor forskningen, ikke bare den syke delen. Slik korresponderer deres tanker godt med Antonovskys helsekontinuum-linje og ideer omkring friskhetsfaktorer.

## **2.4 Lesing av skjønnlitteratur som gjenstand for hjerneforskning**

Det er blitt mer vanlig å lete etter "harde" bevis også for problemstillinger innenfor humaniora. Litteraturfeltet er sånn sett intet unntak. Philip Davis med flere har startet et samarbeid med forskere innen hjernemedisin for å finne bevis for at lesing av Shakespeare og andre kvalitetsforfattere kan ha helsemessige gevinster (Henry 2013). De har funnet at lesing av kvalitetslitteratur har en gunstig effekt på hjernen, fanger leserens oppmerksomhet og trigger selv-refleksjon. Mens en mer innholdsmettet gjenfortelling av passasjer i Shakespeares stykker i deres undersøkelse ga liten uttelling på monitorene som målte hjerneaktivitet, var det særlig lesing av uvanlige ord, overraskende fraser og vanskelig setningsoppbygging i originaltekstene som gav høy uttelling i form av mye hjerneaktivitet. I tillegg fant de at lesing

av kvalitetslitteratur ikke bare aktiviserer den venstre hjernehalvdelen som relaterer til språk, men også autobiografisk hukommelse og følelser, som hører til i høyre hjernehalvdel.

Psykolog og litteraturviter Maryanne Wolf har skrevet en bok om den lesende hjernen (Wolf 2008). Hun hevder at menneskets hjerne aldri har vært designet for å kunne lese, og det finnes dermed ikke noe eget "lesegen" som kan overføres fra foreldre til barn. Hvert nye individ må lære denne kunsten helt fra bunnen av. Heldigvis er menneskets hjerne bygd for gjennombrudd, med en åpen struktur som gjør at vi kan omprogrammeres til å ta opp nye ferdigheter. Grupper av nøytroner lager nye forbindelser og stier mellom hverandre, slik at når vi en gang har lært å lese så er hjernen endret for alltid, både fysisk og intellektuelt. Wolf hevder at den biologiske og den personlige dimensjonen av utviklingen av den lesende hjernen sjelden ses i sammenheng, men at det er mye å hente på å gjøre det. Her er Wolf helt på linje med Davis med flere og deres ønske om å se på nettopp fordeler for enkeltindivider ved lesing av kvalitetslitteratur. Wolf hevder at vi gjennom lesing av skjønnlitteratur kan prøve ut andre identiteter og dermed gå inn i et annet perspektiv og en annen persons bevissthet. Vi kommer aldri tilbake helt som den samme som vi var, vi blir på ett eller annet vis beriket. Gjennom denne eksponeringen lærer vi også at vi er individuelle, men samtidig ikke alene. "An expanding sense of other changes who we are, and, most importantly for children, what we imagine we can be" (Wolf 2008, s. 8). Her korresponderer Wolf med Antonovsky, og det er mulig å se hvordan lesing på denne måten kan bidra som generell motstandsressurs og dermed bidra til å styrke OAS.

## 3 Metodevalg og bruk av metode

### 3.1 Shared reading som metode

For å kunne lede en shared reading-gruppe må man ha gått gjennom et tre dagers kurs for å bli sertifisert som gruppeleder.<sup>5</sup> Når man står på utsiden og kikker inn så kan dette virke litt merkelig; hvor vanskelig kan det være å lese en tekst høyt og så snakke om den? Men det er mer å hente i kurset enn det kan virke som ved første øyekast. I det følgende skal jeg skissere metoden ut fra *Læseforeningens* kurs, siden det er dette kurset jeg har deltatt på.<sup>6</sup>

#### 3.1.1 Høytlesing

Høytlesing er en stor part av shared reading og derfor er det viktig å lære seg noen teknikker omkring det å lese høyt. Det brukes god tid på dette i kurset, og man øver både alene, i par og i grupper. Man bør heller ikke være redd for tilbakemeldinger, dette er viktig for å kunne forbedre seg. Som leder i en shared reading-gruppe bør man kunne takle kommentarer på lesningen sin, samtidig som det skal kunne åpnes for at deltakerne kan lese høyt om de ønsker det. Man blir oppfordret til å lese langsomt, og til å gi oppmerksomhet til det som skjer i teksten og i en selv. Hvilke følelser oppstår? Skjer det noe fysisk? Oppleserens engasjement i det som leses er også viktig for de andres involvering i teksten. Forskning viser at de terapeutiske sideeffektene shared reading kan inneha handler mye om opplevelsen deltakerne får gjennom selve lesingen (Billington 2016). Det er også viktig å huske på at enhver lesing av en tekst er en tolkning av teksten, vi velger selv hvor vi legger trykk og hva vi fremhever ved å lese med ulik stemmekraft og innlevelse. Her korresponderer kurset med resepsjonsteoretikeren Louise M. Rosenblatts teorier omkring diktet som nytt ved hver gjennomlesing av det (se kapittel 3.6.1) og med Mikail Bakhtins teori om ytringer og hvordan vi posisjonerer oss med en egen stemme i dette landskapet (se kapittel 3.6.2).

#### 3.1.2 Å velge litteratur

Både *Læseforeningen* og *The Reader Organisation* understreker betydningen av å bruke god litteratur eller "serious literature" som basis i høytlesingen. Hva menes med god litteratur?

---

<sup>5</sup> Tangerås bruker termen fasilitator, men jeg har valgt å bruke det mer norske gruppeleder. *The Reader Organisation* bruker både "group leader" og "group facilitator" som term på gruppelederne sine, mens *Læseforeningen* bruker "læseguides".

<sup>6</sup> Hentet fra egne notater fra Læseguidekurs september 2015, samt fra *Læseforeningens* hjemmeside (hentet 28.02.17): <http://www.laeseeforeningen.dk/kurser/>



Ifølge kurset jeg fulgte innehar en god tekst følgende komponenter: kompleksitet, detaljrikdom, sanselighet, den er erfaringsbasert og har bilder i teksten. Jo mer kompleks teksten er, jo mer åpen for tolkning er den. For en mer inngående diskusjon av dette temaet, se kapittel 3.2.2. Samtidig er det viktig å huske på målgruppen. For gruppene i mitt materiale bør ikke teksten bli for komplisert, da vil de bare melde seg ut og tenke at dette ikke er noe for dem. Videre er det en personlig prosess å velge ut tekster til en gruppe. Man bør selv ha et forhold til teksten som deles, man må stå inne for den med en personlig autoritet. Den egne opplevelsen av teksten skal skape resonans og gi grunnlag for utarbeidelse av spørsmål og innspill til gruppen. Det vil alltid være en prosess med en ny gruppe i det å finne balanse med hensyn til form og lengde på tekstene som leses. I tillegg skal man komplettere den lengre teksten med et dikt eller kortprosa som passer inn på en eller annen måte, og dette vil være en ny opplevelse for mange å skulle gå inn i.

### **3.1.3 Å tenke som en gruppeleder**

Formålet med kurset er å få deltakerne til å begynne og tenke som gruppeledere gjennom valg av tekster og ved å tenke over hva gruppelederrollen innebærer av ansvar og funksjon. I tillegg skal man forberede samtalen om tekstene gjennom et skjema som kalles en ”kreativ oversettelse”. Dette er et enkelt skjema som gir rom for egne reaksjoner på teksten på den ene siden, og stikkord, utsagn eller mulige spørsmål til gruppen på den andre siden. Det understrekes også at teksten skal være det styrende redskapet i gruppesamlingene. Teksten kan ha en terapeutisk effekt, men terapien er ikke målet, og ingen bør få ta over samlingen for å fortelle sin egen livshistorie. Teksten er guiden inn til spørsmålene, som må være genuint åpne spørsmål. Det opereres med tre nivå i spørsmålene:

1. Hva skjer her? (konkret nivå)
2. Hvordan reagerer du på det som skjer? (reaksjonsnivå)
3. Hva minner det deg om? (refleksjons-/relasjonsnivå, egne erfaringer)

Noen ganger går deltakere direkte til egne erfaringer på nivå tre, og gruppelederen kan da invitere tilbake til teksten med å spørre hva det er i teksten som minner dem om akkurat dette. På den måten kan man invitere de andre deltakerne med inn i samtalen igjen, og etterhvert gi rom for flere erfaringer. Det er også viktig å understreke at teksten ikke er en anledning til å snakke om et spesielt tema, men at teksten kan invitere til det. Teksten er det gruppen samles rundt, ikke temaene i den.

### 3.2 Valg av gruppe/analyseenhet

Da jeg bestemte meg for å bruke shared reading som metode for å se på sammenhengen mellom litteratur og helse blant ungdom så ble utfordringen å finne en gruppe å forske på. Shared reading er ikke utbredt i Norge, så vidt jeg kjenner til finnes det kun grupper i Oslo og Stavanger-området, og ingen for ungdom. Jeg måtte derfor opprette en gruppe selv. Første forsøk var en frivillig gruppe på kveldstid på biblioteket der jeg og min kollega arbeider. Vi gikk bredt ut og inviterte ungdom fra 13-19 år, både gjennom skolene, bibliotekets kanaler og i lokalpressen, men det ble dessverre ingen suksess. Til sammen to deltakere på fire avholdte gruppesamlinger gjorde at vi la ned gruppen på biblioteket og jeg måtte tenke ut en annen strategi. Fordi jeg tidligere har hatt utstrakt kontakt med en lærer som jobber med ungdom som har falt ut av vanlig ungdomsskole så var det naturlig å ta kontakt med henne. Klassene på denne skolen er små, og jeg visste på forhånd at hun er opptatt å bruke skjønnlitteratur på litt andre måter enn i vanlig skole. Hun var veldig interessert i å delta, og den første gruppen var et faktum.

I *Læseforeningens* kurs ble vi advart mot å sette opp grupper i skoleklasser, fordi den frivillige delen av shared reading da faller bort, og det kan utvikle seg til en skoleaktivitet hvor det er mer fokus på læring. Rosenblatt kaller dette efferent lesning, til forskjell fra estetisk lesning, som er shared readings mål (se kapittel 3.6.1). Fordi klassene i mitt materiale er små (maks 7-8 elever) så mener jeg at det er mulig å drive shared reading i slike grupper, nettopp fordi shared reading bidrar med andre perspektiver til lesingen enn de som undervisningen legger opp til. Men det er tydelig i materialet at lokalet og settingen noen ganger spiller inn, og av og til blir elevene mer opptatt av den efferente, eller skolerelaterte lesningen av teksten. Som for eksempel når en elev spør: ”Vet du hva du mener, eller vil du bare frem til våre meninger...?” Det er heller ikke frivillig å være med i gruppen, siden skolen og norskundervisningen er obligatorisk, men det er frivillig å delta i samtalen. Vi startet alle gruppesamlingene med å understreke at deltakernes bidrag i første rekke var å lytte, så kunne de bli med i samtalen om de ønsket det. Utfordringen som gruppeleder blir da å takle stillheten dersom ingen har noe å si, og så bare gå videre med lesingen.

Læreren til den første gruppen hadde forberedt meg på at det kunne bli dårlig oppmøte, siden det bare var to av syv elever dette året som møtte fast på skolen. Etter tredje samling, hvor vi

kun hadde to elever til stede, bestemte jeg meg derfor for å prøve ut en annen strategi. En ren jenteklasse fantes tilgjengelig, de var også hyppige gjester på folkebiblioteket, og de var positive til å være med. Til sammen ble det da gjennomført fem shared reading-samlinger i to ulike, og til dels svært forskjellige klasser på samme skole. Noen deltakere har bidratt mye i materialet og andre kun med små kommentarer, smil eller nikk. Men alle har likevel deltatt i shared reading, siden det var teksten vi var samlet om.

### **3.2.1 Gruppesammensetning**

Skolen vi besøkte består av elever som ikke tilpasser seg hverdagen i en vanlig ungdomsskole. De kan ha ulike former for skolevegring, læringsvansker, konsentrasjonsproblemer, sosial angst eller rusproblemer. Hovedfokus for dette skoletilbudet er uansett å gi dem trygge rammer, stramme rutiner og å lære dem ulike strategier for å tilegne seg nok kunnskap til fullføre ungdomsskolen. Vi hadde et møte med hver av lærerne på forhånd for å få vite litt om elevene, hva vi eventuelt kunne forvente eller ikke forvente av innspill og utagerende oppførsel. Min opprinnelige plan var å dele den første gruppen i to, siden den på papiret skulle bestå av tre elever fra 9. trinn og fire fra 10. trinn. Etter møtet med læreren ble vi enige om å ta hele klassen under ett, siden de dette året slet med spesielt dårlig oppmøte og vi ellers kunne risikere å bli møtt av et tomt klasserom. I begge gruppene var det i følge lærerne stor spredning i modenhet, som man må forvente når man har niende og tiende trinn i samme klasserom. Det er mye utvikling som skjer mellom 14 og 16 års alder. I tillegg har en del av elevene med seg mental bagasje som gir dem en ekstra modenhet, og noen har utfordringer som gjør dem mer umodne enn andre på samme alder.

### **3.2.2 Valg av tekster til høytlesing**

”Serious literature” eller god litteratur bør ifølge grunnleggerne av shared reading være basis for en gruppesamling. Mens *The reader organisation* slår et slag for klassikere, er *Læseforeningen* mer åpen for ny, moderne litteratur, men teksten må likevel inneholde en del komponenter som gir den tyngde og gjør den mulig å snakke om (se 3.1.2). Dowrick m.fl. (2012) forklarer bruken av termen ”serious literature” med et ønske om å unngå sammenblanding av ”classic” litteratur med ”classical”, klassisk gresk og romersk litteratur. ”Serious literature” har i følge artikkelforfatterne en lang historie og brukes av både forfattere og kritikere

to distinguish literature that addresses important human issues, such as those concerning social and moral behaviour, from, for example, ephemeral writings (comics, popular magazines) and genre fiction (eg, detective novels, "chick lit"). (Dowrick m.fl. 2012, s. 15)

Philip Davis går enda et hakk videre i sin argumentasjon for "serious literature" når han knytter bruken av den opp mot hjerneforskning (se kapittel 2.4). Han hevder at selvhjelpsbøker og lettlestbøker kun forsterker forutsigbare meninger og konvensjonelle oppfatninger, mens "serious literature boosts the brain" (Henry 2013).

Billington understreker at shared readings valg av klassikere som lesestoff ikke betyr at tilbudet er elitistisk, men egentlig det motsatte:

GIRs <Get into Readings> emphasis on giving priority to "the classics" over misery memoirs in this contest is not élitism but its opposite; it makes good books, and their power for good, available to everyone. (Billington 2011, s. 70)

Jeg vil hevde at shared reading absolutt kan favne mer enn klassikere, hvilket jeg også ser at *The Reader Organisation* gjør, selv om de nok gjør større bruk av klassikere enn *Læseforeningen*. At litteraturen som deles skal være av god kvalitet er slik jeg ser det en forutsetning for at gruppene skal oppleves som meningsfulle, og at de skal kunne inneha en form for terapeutisk sideeffekt. Det er jo nettopp tekstene som er den bærende ideen i shared reading, de bør da være sterke og gode nok til å holde lesningen og samtalen oppe. Alle tekstene som ble valgt ut til samlingene i dette materialet kan karakteriseres som kvalitetslitteratur, dog med fokus på ungdom og tematikk knyttet opp mot denne aldersgruppen. Flere er kritikerroste forfattere for et mer voksent publikum, som Mikael Niemi og Anna Gavalda, mens andre har fått mindre oppmerksomhet, fordi det er slik kritikken i Norge fungerer. Bøker for barn og ungdom får dessverre ofte lite eller ingen oppmerksomhet, men bøkene er ikke derfor av dårligere kvalitet.

Faktorene over har vært viktige i valg av litteratur til gruppene i materialet mitt, men det har også vært andre hensyn å ta. Dette er unge mennesker, de har ikke all verdens tid og konsentrasjon til å gi seg i kast med tekster som oppleves som for fremmede eller for komplekse, men bør gis mulighet til å utvikle sin leseforståelse i takt med egen modning (se kapittel 3.6.4). Samtidig bør man ikke undervurdere deres evne til å strekke seg. Det er en fin balansegang, men jeg vil hevde at tekstene som ble valgt stort sett har fungert bra, til tross for mangelen på klassikere. Som bibliotekarere på en barne- og ungdomsavdeling har vi hatt et

fortrinn når det kommer til valg av tekster, gjennom at vi leser og blir kjent med mesteparten av det som gis ut for disse aldersgruppene. Den største utfordringen har vært lyrikken. Her har vi gjort bruk av egne preferanser, samt fått hjelp fra kollegaer med større kompetanse på området for å finne dikt som kunne egne seg. Læreren til gruppe 1 meldte på forhånd ifra om at hun ikke trodde dikt kunne fungere i hennes klasse. Vi ble frarådet å bruke ”gamle dikt på rim”, og lette derfor etter moderne lyrikk med tematikk som både kunne speile ungdommenes liv og ha en sammenheng med de lengre tekstene. Både læreren og vi ble overrasket over hvor stor kraft dikt-formen hadde inn i disse gruppene, og hvor virkningsfullt det kan være om man våger å la diktet stå for seg selv. I et intervju etter at gruppe-samlingene var over sa hun det slik: ”...der traff dere meg! Svarten heller, det burde jeg gjøre mer av, og så bare være i opplevelsen!”

Her følger en liste over tekstene som ble brukt i samlingene. Jeg kommer nærmere tilbake til innholdet i de enkelte tekstene under analysen i kapittel 4.

### **Tekster brukt i gruppesamlingene**

#### **Samling 1:**

Gavalda, Anna (2008): *35 kilo med håp* (romanutdrag s. 5 – 17)

Tuverud, Rune (2001): The point of no return (dikt). Fra samlingen *Movies. Dikt for ungdom*

#### **Samling 2:**

Svingen, Arne (2015): Rock’n roll, baby (novelle). Fra samlingen *Volum: en spilleliste*

Kay, Jackie (2010): Oppmerksomhetssøkende (dikt) . Fra samlingen *Adopsjonspapirene og andre dikt for unge*

#### **Samling 3:**

Niemi, Mikael (2012): *Bomb dem!* (romanutdrag s. 5 – 13)

#### **Samling 4:**

Evensen, Liv Eirill (2013): Fra innsiden av buret (novelle). Fra samlingen *Playback*

Lea, Synne (2013): Jeg er ikke redd (dikt). Fra samlingen *Nattevakt*

#### **Samling 5:**

Niemi, Mikael (2012): *Bomb dem!* (romanutdrag, s. 5 – 13)

Tuverud, Rune (2001): The point of no return (dikt). Fra samlingen *Movies. Dikt for ungdom*

Figur 3. Tekster brukt i gruppesamlingene.

Alle tekstene i materialet er i tillegg til tekstlige kvaliteter valgt ut på bakgrunn av tematikk. Selv om det er teksten som skal bære samtalen, er det viktig at tematikken som ligger under på en eller annen måte relaterer til deltakernes liv. Derfor valgte vi tekster som stort sett omhandler unge mennesker, og i tillegg mennesker med et trøblete forhold til skole og venner/familie. Hadde gruppene skulle fortsatt lengre, ville vi ha måttet utvide denne tematikken, men siden vi kun hadde 3 og 2 gruppesamlinger med hver gruppe, ble det naturlig å bruke tid på det som var det mest åpenbare fellestrekket for deltakerne. I tillegg gav samtalene med lærerne i forkant oss noen pekepinn i forhold til andre tema som kunne være aktuelle å komme innom i tekstene, som for eksempel ADHD, rusproblematikk, familieproblemer, angst og selvskading.

### **3.3 Observasjon som metode**

”Når vi intervjuer mennesker, studerer vi det de sier (at de gjør). Når vi observerer mennesker, studerer vi det de gjør.” (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2015, s. 129)

Med mitt ønske om å utforske bruken av shared reading i lesegrupper fulgte naturlig bruken av observasjon som metode. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) egner observasjon seg som metode når det ønskes direkte tilgang til det som skal undersøkes, som for eksempel ved samhandling mellom mennesker. En observasjonssetting kan også gi informasjon på flere nivåer, både gjennom direkte observasjon og gjennom forskerens tolkning av å være til stede i denne settingen. Fordi jeg skulle være gruppeleder var det videre nødvendig at observasjonen var deltakende. I tillegg var det en åpen observasjon, alle involverte var klar over bakgrunnen for min tilstedeværelse og at samlingene ble tatt opp. Bakgrunnen for bruk av lydopptak var behovet for å kunne holde fullt fokus på samtalen mens jeg var tilstede i gruppen og ikke gå glipp av viktig informasjon fordi jeg ikke fikk muligheten til å notere alt ned. Jeg vurderte også muligheten for å bruke videokamera for å få med enda mer av kommunikasjonen, særlig de ikke-verbale ”samtalene” mellom ungdommene, men utelukket det som et element som ville ta for mye oppmerksomhet. En samtale med læreren bekreftet at dette var en riktig beslutning, i følge henne ville et videokamera ha gjort elevene mer opptatt av filmingen enn av samtalen. En mobiltelefon som ligger på bordet tar ikke så mye fokus som et filmkamera som snurrer og går. I første samling var mobiltelefonen gjenstand for litt oppmerksomhet, men den ble snart avglemt.

Om jeg hadde hatt muligheten til å delta på en shared reading-gruppe og observert fra sidelinjen hadde nok observasjonen blitt både grundigere og bedre. Jeg ville da hatt muligheten til å utfylle de transkriberte samtale med observasjonsnotater fra hver samling. Dette var dessverre ikke mulig å få til, siden shared reading knapt finnes som gruppe-form i Norge, og ingen av de som finnes har ungdom som målgruppe. Dermed var oppstart av egen gruppe eneste alternativ, med de fordeler og ulemper det medførte. Noen notater har jeg gjort meg i etterkant av samlingene, men disse er springende og tydelig preget av hvordan atmosfæren i gruppen har vært. Den største utfordringen har vært å skulle evaluere sin egen innsats som gruppeleder. På den andre siden har jeg hatt mulighet til å påvirke både valg av litteratur og setting for gruppene når jeg har bestemt gruppesammensetningen selv. I tillegg var i hvert fall gruppe 1 så pass liten at en ikke-deltakende observatør kunne blitt et mer forstyrrende element enn en deltakende observatør i form av gruppeleder.

Tove Thagaard (2009) adresserer problemet med at adgang til observasjonsfeltet må gis ”ovenfra” i formelle organisasjoner, og at man derfor som forsker kan bli sett på som en utsending fra ledelsen. I vår setting ble vi nok delvis møtt som et lærer-substitutt, i hvert fall i begynnelsen. Etter hvert som det vokste fram en forståelse av at vi ikke krevde deltakelse eller lekser eller ”skolesvar”, så dreide samtalen seg mer over på personlige forhold. Det at vi kom utenfra og ikke hadde intensjoner om å få elevene til å bidra med mer enn å lytte til teksten og komme med personlige innspill til den, førte til en atferdsendring overfor oss. Thagaard hevder også at kjønn og alder spiller inn med hensyn til hvordan forskeren oppfattes. Det var lite å gjøre med at vi var kvinner og mer enn dobbelt så gamle som deltakerne, men vi kunne bevisst skape en arena for dem som var annerledes enn den skolesettingen tilbyr. Jeg vil hevde at et bevisst forhold til å ikke skape seg yngre eller tøffere enn man er verdsettes av ungdom, og i shared reading er det uansett teksten som skal være i fokus. Og den kan være både tøff og utfordrende. Da ble det vår oppgave som gruppeledere å få ungdommene til å forholde seg mer til teksten enn til oss.

### **3.4 Etiske refleksjoner**

#### **3.4.1 Innmelding til NSD og graden av anonymitet**

Det er flere aspekter å reflektere over med hensyn til etikk i denne oppgaven. Først og fremst gjelder det forholdet til ungdommene som har takket ja til å være med i forskningen. Siden disse er under 18 år og jeg skulle gjøre opptak av samtale så måtte jeg melde prosjektet til

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Alle elevene fikk med seg informasjon hjem og beskjed om å levere både egen underskrift og underskrift fra foresatte før vi startet med Shared reading-gruppene. Elevene ble også informert ved starten av samlingene om at det var frivillig å delta i samtale, selv om de måtte være til stede under høytlesingen siden gruppene fungerte som en del av skoledagen. Alle deltakerne er anonymisert i oppgaven, og jeg oppgir ikke noe om hvilken skole og hvilke klasser jeg har vært til stede i. Likevel er miljøet så pass lite og enkelte elevers oppførsel så gjenkjennelige at det kan være mulig å finne fram til enkelte elevers identitet. Jeg må derfor være bevisst på hva jeg skriver og hvordan jeg gjør det, samtidig som det er viktig å få med bredden i både uttalelser og oppførsel i gruppene. Der jeg er usikker på hva som er etisk rett å ta med i oppgaven, vil forholdet til deltakernes anonymitet veie tyngst.

### **3.4.2 Sensitiv informasjon**

Gjennom samtale med lærerne i forkant av gruppesamlingene fikk vi også tilgang til en del sensitiv informasjon om deltakerne. Dette for at vi skulle være forberedt på ulike reaksjonsmønstre og vi kunne i tillegg forberede oss på hvilke tekster vi skulle velge til samlingene. Det er viktig for oppgaven å kunne dele noe av denne informasjonen, men jeg har bevisst valgt å gjøre dette i en mer generell form heller enn å identifisere den enkelte med ulike ”diagnoser”. Slik håper jeg at det ikke blir mulig å identifisere den enkelte deltakeren ut fra eventuelle problemområder. Det er heller ikke relevant for samtalen hvilke av deltakerne som eventuelt driver med selvskading, er suicidale, har rusproblemer eller ADHD, men det er viktig å vite om at problemene eksisterer i gruppene.

### **3.4.3 Egen deltakelse i gruppen som observeres**

Det vil også være noen etiske refleksjoner knyttet til det å observere og analysere en gruppe som jeg selv leder. Klarer jeg å se min egen innvirkning på gruppen på samme måte som jeg ville gjort om jeg observerte en annen gruppeleder? Kan jeg forske på meg selv? Jeg har selvsagt større tilgang til informasjon om beveggrunner for valg gjort i de ulike settingene enn om det var en utenforstående gruppeleder, men det er usikkert om jeg klarer å være objektiv i forhold til å vurdere egen innsats. I tillegg er mye av min kunnskap omkring lesing og litteratur såkalt taus kunnskap eller ”tacit knowledge”<sup>7</sup>. Etter mer enn 20 år i felten har jeg

---

<sup>7</sup> For definisjon av taus kunnskap, se: [https://snl.no/taus\\_kunnskap](https://snl.no/taus_kunnskap)



utviklet en del ryggmargsreflekser med hensyn til litteratur og formidling som det kan bli vanskelig å sile ut og vurdere.

### **3.5 Intervju med lærer**

I etterkant av den første runden med shared reading-samlinger hadde jeg et semi-strukturert intervju med kontaktlæreren til denne gruppen. Intervjuet ble tatt opp og transkribert i etterkant. Dette ble i første rekke gjort som en støtte til egne notater fra flere uformelle samtaler med henne hvor det ble tatt opp ulike ting vedrørende elevene og skoledriften. Ved å utføre et formelt intervju kunne jeg spørre om de tingene jeg var usikker på om jeg hadde forstått rett og få det dokumentert på korrekt måte. I tillegg spurte jeg henne om egne lesevaner og interesse for litteratur. Jeg mener at lærernes interesse for og inngang til litteraturen påvirker elevene, og denne læreren er over gjennomsnittet interessert i skjønnlitteratur og opptatt av å forsøke stadig nye innganger for å nå ut til elevene.

I forlengelsen av min argumentasjon for å utføre et intervju med læreren kan man spørre seg hvorfor jeg ikke intervjuet noen av elevene i etterkant av gruppe-samlingene. Mitt største ankepunkt mot å utføre intervju med elever er at jeg da ville bedt dem om å komme med direkte vurderinger av meg som gruppeleder, og jeg er usikker på hvor fruktbart det ville ha vært. Miljøet er også så pass lite og tett at det i hvert fall i gruppe 1 følte unaturlig å skulle trekke ut enkeltelever for en lengre samtale. I tillegg hadde vi på forhånd gjort en avtale om hva som ble forventet av dem, og intervju var ikke en del av den pakken. Et annet aspekt er at disse elevene allerede har vært vurdert, intervjuet og testet på mange ulike måter som en del av utredning for skolevegring, ulike diagnoser og/eller tilbud videre, og jeg ønsket ikke å gjøre den lista lengre enn nødvendig. Noen var dessuten i utgangspunktet litt usikre på opplegget, og ble klart og uttalt lettet over at det ikke krevdes mer av dem enn vi skisserte i første samling. ”Er det alt vi skal gjøre?” utbrøt en deltaker, og gav med det tydelig uttrykk for lettelse over oppgaven de ble pålagt. Selv om det kunne kommet frem annen og viktig informasjon gjennom direkte intervju med enkeltdeltakere, valgte jeg heller å ha respekt for de grensene vi hadde initiert i starten av prosjektet, og å ikke misbruke den tilliten elevene og skolen viste oss ved åpne klasserommene og la oss ta over fem uker med norskundervisning.

### 3.6 Analysemetode

I analysen i kapittel 4 vil jeg se på selve leseprosessen i shared reading-gruppene ved å bruke Louise M. Rosenblatts resepsjonsteori og på kommunikasjonen mellom deltakerne ved bruk av Mikhail Bakhtins tanker omkring flerstemte ytringer og talesjangre. Jeg vil også se på deltakernes lesemodenhet og lese måte ved å sette dem inn i J. A. Appleyards leseroller samt studere graden av stigmatisering/motstigmatisering som finnes i materialet med teoriene til Norbert Elias. Alt dette skal måles opp mot Antonovskys helsefremmende teorier slik de beskrives i OAS-begrepet (se kapittel 2.1.1) og gjennom å betrakte shared reading-metoden som en inngang til generelle motstandsressurser (se kapittel 2.1.2). I tillegg må det sies noe om gruppeledelsen, lærerdeltakelsen og settingen. Før jeg kommer så langt vil jeg kort presentere teoretikerne som jeg skal bruke i analysen.

#### 3.6.1 Louise M. Rosenblatt – Efferent og estetisk lesning

For å få en forståelse av hva som skjer i leseprosessen har jeg valgt å bruke Louise M. Rosenblatts teorier omkring lesing. Louise M. Rosenblatt (1904-2005) er en amerikansk resepsjonsteoretiker og leseforsker. Hun mener at lesing av litteratur er en kontrakt mellom teksten og leseren hvor diktet (eller en annen skjønnlitterær tekst) oppstår i den unike leserens møte med det. ”The poem is what the reader, under the guidance of the text, crystallizes out from the stuff of memory, image, thought, and feeling which he brings to it” (Rosenblatt 1964, s. 126). I hennes tolkning må litteratur da ses på som ”an event in time”, ikke som et eget objekt eller en ideell enhet. Hver lesning er ny, siden leseren er ny, og nye lesere med ulik personlighet vil gi teksten andre valører av verdi og erfaring og skape nye synteser og nye fortolkninger. Hun understreker likevel leserens ansvar for prosessen, gjennom å lese nøye og ved en gjennomgående selv-korrektur, og ved å lytte til andres tolkninger av teksten. Selv om Rosenblatt beskriver en individuell leser og dennes indre opplevelse av teksten, så mener jeg dette er overførbart til en gruppe som leser høyt sammen. For oppfordringen til å dele sin opplevelse av teksten, eller å dele ”sitt dikt” med andre, er nettopp hva shared reading ønsker å oppnå gjennom aktiv lytting og grundig samtale rundt teksten (se kapittel 3.1.3).

Rosenblatt skiller mellom to ulike innstillinger til lesing: den *efferente* og den *estetiske* lesningen (Rosenblatt 1994). Disse er ikke gjensidig utelukkende, men opptrer på et kontinuum hvor typen tekster leseren møter vil ha innvirkning på om lesningen heller mot en efferent eller en estetisk innstilling. Rosenblatt beskriver efferent lesning som en lesning hvor

oppmerksomheten er vendt utover mot det som skal skje etter lesningen, typisk for faglitterær lesning, eller lesing av oppskrifter, informasjonshefter og lignende. Den estetiske lesningen beskriver hun som ”å lytte til seg selv”, å vende oppmerksomheten innover mot hva man gjennomlever i forholdet til akkurat denne teksten. Når medlemmene i Shared reading-gruppene opplever øyeblikk hvor det normale språket er satt under press av ”the imagined event” (Billington 2016, s. 87) så ligger dette, slik jeg ser det, tett opp mot Rosenblatts beskrivelse av en estetisk lesning. Billington sier videre at denne samtalen er en form for ”pre-language”, hvor man når inn til dypere, mer instinktive følelser. Denne tilgangen til de dypere delene av følelseslivet korresponderer også med Antonovskys gjennomgang av generelle motstandsressurser (se kapittel 2.1.3), hvor han hevder at kontakt med indre følelser er en av fire motstandsressurser som må være til stede for å kunne utvikle en sterk OAS. Jeg vil i analysen i kapittel 4 se på hvordan lesningen og samtalene i mitt materiale plasserer seg på Rosenblatts efferent/estetiske kontinuum, for å undersøke om jeg finner innslag av estetisk lesning som kan åpne for en helsefremmende effekt.

Rosenblatt vektlegger den verdimeslige siden av litterær lesing. Tangerås påpeker at hun mener den kan bidra til positiv sosialisering og innlemming i kulturen, blant annet gjennom valg av positiv livsholdning, sunnere valg i viktige livsfaser og kriser, selvinnsikt og hjelp til å styrke egen identitet (Tangerås 2015). Her korresponderer Rosenblatt med både Antonovskys teorier omkring generelle motstandsressurser og shared reading-forskningens funn (se kapittel 2.1.3 og kapittel 2.2). Slike positive virkninger av lesing avhenger i følge Rosenblatt av at opplevelsen er ”gjennomlevd”, at det er en dyp opplevelse som integreres i leserens erfaring.

### **3.6.2 Mikhail Bakhtin – Adressivitet, talesjangre og yringer**

Hvordan analysere samtalen og dialogene som oppstår i etterkant av høytlesingen i gruppene? I følge den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975) hentes alle ord på brukmarkedet (Bakhtin 1998). De er allerede brukt av andre, de gir assosiasjoner og smaker av profesjon, av partitilhørighet, av forfatterskap eller av hvilken generasjon vi tilhører. Det nøytrale ordet finnes kun i ordboka, de ordene vi velger å bruke henter vi fra vår erfaring. Samtidig henvender vi oss alltid til noen med ordene våre, og valg av ord bærer preg av hvem vi henvender oss til. Dette kaller Bakhtin for *adressivitet*. Konteksten vil styre ordleggingen i ulike settinger, og ut fra denne forutsetningen definerer Bakhtin det han kaller for *talesjangre* (Bakhtin 1998). Dette er et utvidet sjangerbegrep, situasjonsbetinget av hvem vi snakker til og

hvor vi er. Variasjonene i språket som tilhører de ulike situasjonene har sine faste normer, det finnes en aktivitetssfære hvor man snakker et "eget" språk, fylt med implisitt informasjon. I mitt materiale finnes det mange lag med samtaler, mange talesjangre lagt oppå hverandre. Det vil derfor være spennende å bruke Bakhtins talesjangre som et verktøy for å studere samtalene i gruppene.

Bakhtin hevder også at vi ikke kan forstå hva språk og kommunikasjon er uten å ta utgangspunkt i dialog (Bakhtin 1998). En dialog består av *ytringer*, og en ytring kan være alt fra ett ord til en lang artikkel, eller en roman for den del. Hver av ytringene har en stemme, og vi posisjonerer oss gjennom ytringene, siden alt vi ytrer er verdiladet. Stemmen vil fortelle noe om ytrereens tid, sted og erfaring og si noe om hans forståelse av verden. Når flere stemmer høres samtidig får vi det Bakhtin kaller *flerstemthet*. Et eksempel på flerstemthet kan være at både min gjengivelse av Bakhtin og Bakhtins teorier ytres samtidig gjennom denne teksten. Selv om Bakhtins teorier ligger i bunnen, er det jeg som velger ut hva som skal belyses, og jeg velger mine ord ut fra egen erfaring og verdensforståelse og ut fra mitt mål med denne ytringen. En ytring som et ledd i en kjede av ytringer blir til flerstemte konstruksjoner, og det kan være verdt å reflektere over hvorfor og hvordan det vi sier blir flerstemt. Her er det mulig å gå inn i deler av samtalene i materialet mitt og se på hvordan ytringer bindes sammen, eller eventuelt ikke gjør det.

Bakhtin hevder at det finnes to ytterpunkt i kommunikasjon. I den ene enden finner vi autoritetsordet og i den andre det indre overtalende ordet. Autoritetsordet krever underkastelse, og er umulig å svare på, mens det indre overtalende ordet er dialogstemmen, som inviterer den andre inn og søker forståelse. Det er i dette landskapet *shared reading* opererer, og jeg mener at Bakhtins teorier omkring ytringer og flerstemthet passer godt sammen med *shared readings* metodikk.

### **3.6.3 J. A. Appleyard – Leseroller og modenhet**

Det kommer tydelig frem i analysematerialet at det er ulik modenhetsgrad blant informantene. Med tanke på at de er mellom 14 og 16 år så er dette ikke overraskende. J.A. Appleyard har gjennom et langt liv som foreleser i engelsk for unge mennesker merket seg at forskjellene i modenhet også gir seg utslag i ulike lesemåter. I boken *Becoming a reader* (1991) setter han opp fem ulike leseroller med en grov inndeling i alder:

- 1) Den lekende leseren (førskelebarner)
- 2) Leseren som helt eller heltinne (mellomtrinnet)
- 3) Den meningssøkende/tenkende leseren (ungdomstrinnet/videregående skole)
- 4) Den analyserende leseren (høyskole og universitet)
- 5) Den pragmatiske leseren (den voksne leseren)

Appleyard påpeker at disse rollene er et rammeverk for å se på ulike stadier i leseutviklingen, og må ikke oppfattes som absolutte kategorier for den individuelle leser. Enhver leser må innom alle stadier for å komme videre i utvikling, og som voksen, pragmatisk leser kan man ”velge” en lesestrategi blant de andre. Man kan altså bevege seg ”nedover” i systemet (mot lavere nummer), slik at den tenkende leser på ungdomsskolen kan velge å lese en bok som helt eller heltinne fordi boken innbyr til det, men man kan ikke velge å lese som pragmatisk leser dersom man ikke har vært innom den tenkende eller analyserende leser. Appleyard mener at de høyere stadiene absorberer opp i seg de lavere, slik at det er fullt mulig å finne tilbake til den lekende leseren på et senere stadium – man har ikke for alltid lagt bort det lekende barnet selv om man har lært seg andre lese måter.

Leserne i mitt materiale befinner seg et sted mellom stadium 2 og 3 på Appleyards liste. Den grove aldersinndelingen indikerer at alle deltakerne burde være lesere på stadium 3, blant de som søker mening i teksten, men i disse gruppene, som i de fleste ungdomsgrupper, er det mest sannsynlig at noen ”henger igjen” i utviklingen. Det er stor forskjell på lese måte i de to kategoriene, for mens leseren i kategori 2 ser seg selv som helten i fortellingen og søker handling og dialog i en form for eskapisme, vil leseren i kategori 3 heller lete etter innsikt og mening bakenfor handlingen, og søker en mer autentisk rollemodell enn heltetypen.

Jeg ønsker å bruke disse inndelingene til å se på noen utsagn i materialet mitt og diskutere om uenigheter omkring teksten kan forklares med ulik leserolle på bakgrunn av lesemodenhet. I tillegg vil jeg se på utvelgelsen av tekster i lys av Appleyards teorier.

### **3.6.4 Norbert Elias – Stigmatisering og motstigmatisering**

I materialet mitt har jeg funnet utsagn som indikerer at informantene deler en form for gruppetilhørighet gjennom at de definerer seg som ”annerledes”. Den tysk-britiske sosiologen Norbert Elias (1897-1990) har gjort en stor studie på etablerte og outsiders, og jeg er særlig interessert i hans begrepspar stigmatisering/motstigmatisering. I drabantbyen med det

oppdiktede navnet Winston Parva hadde det i flere generasjoner bodd arbeiderfamilier (Elias 1999). Så ble det bygd nye boliger i drabantbyen, og andre arbeiderfamilier flyttet inn. De arbeidet på samme sted, hadde samme kulturelle og religiøse bakgrunn og snakket samme språk, men ble likevel utsatt for utfrysning og baktalelse fra den etablerte befolkningen. Dette eskalerte og fordommene spredde seg. Elias spør seg hvordan og hvorfor dette skjedde, og hva slags ”våpen” outsiderne eventuelt hadde å forsvare seg med. Maktfordelingen var skjev, de etablerte definerte og bestemte, og kunne sette ut rykter og spre fordommer som det var vanskelig for outsiderne å forsvare seg mot. Elias bruker begrepet skam for å forklare følelsen outsiderne ble påført, her som så ofte ellers uten grunn. De benevnelsene som brukes av de etablerte, ofte nedsettende, kan også bli brukt av outsiderne som en skamfull påminnelse om hvem og hva de er eller føler seg som i kraft av de etablertes oppfattelse. I Winston Parva var det ord som ”skitten” og ”uærlig”, men Elias nevner mer generelt ord som *nigger*, *yid* og *dike*, og fra vårt eget språk kan det tilføyes ord som *pakkis* og *homse*, og det mer ”moderne” *bitch*. Slagkraften i ordene avhenger av at både avsender og mottaker er klar over maktstrukturene som ligger bak, at benevningen har støtte i en mektig etablert gruppe, mens mottakeren er en outsidergruppe med svakere maktressurser. Elias skriver videre:

Alla sådana termer symboliserar det faktum att medlemmen av en outsidergrupp kan förmågas att känna skam därför att han inte lever upp till den överlägsna gruppens normer, för att han (enligt dessa normer) är anomisk. Inget är mer karaktäristiskt för den högst ojämna maktbalansen i sådana fall än outsidergruppernas oförmåga att ge igen med en lika stigmatiserande term för den etablerade gruppen. (Elias 1999, s. xxxvii)

Om man som outsider klarer å definere de etablerte med rammende betegnelser kan det i følge Elias være et tegn på at maktbalansen er i ferd med å snu, eller i hvert fall utjevne seg. Det er en etablert strategi å bruke de etablertes benevnelser på seg selv også med en selvironisk vri, gjerne for å ta brodden av begrepene.

Å føle seg utenfor og annerledes kan virke som et generelt motstandsunderskudd som kan undergrave en persons OAS, men om gruppens OAS virker inkluderende kan det kanskje likevel være mulig å styrke OAS innad i gruppen (se kapittel 2.1.1 og kapittel 2.1.2). Jeg vil i analysen bruke Elias til å se på uttalelser som indikerer følelser av utenforskap og av samhold, eller stigmatisering og motstigmatisering (Elias 1999). Jeg vil også se på om det finnes tegn til et gruppe-OAS i noen av gruppene, og om dette i så fall tenderer til å styrke eller svekke de enkelte deltakernes OAS.

## 4 Gjennomføring, resultater og funn i analysen

Som referert i kapittel 3.2 har jeg sammen med en biblioteks-kollega gjennomført shared reading i to forskjellige klasser på en ungdomsskole for elever som av ulike grunner ikke går i vanlig skole. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere gjennomføringen av shared reading i hver av de to gruppene, for så å gå videre til å se på innholdet i hver samtale og analysere funn i lys av overnevnte teoretikere. I tillegg vil jeg kort beskrive tekstene vi gjennomgikk i gruppene, og gi et inntrykk av hvordan de ble mottatt av deltakerne.

### 4.1 Gjennomføring av shared reading, gruppe 1

Med den første shared reading-gruppen gjennomførte vi tre samlinger, hver på ca. 45 minutter og noen ganger avbrutt av et obligatorisk friminutt. Det har vært viktig gjennom hele prosessen å følge skolens tidsskjema, siden det å følge rutiner er noe elevene skal øve på. Derfor endret vi også litt på shared readings klassiske oppsett, både ved å korte ned samlingstiden fra 90 minutter til 45-50 minutter, og ved å avbryte med friminutt dersom timeplanen krevde det. Klassen bestod egentlig av syv elever, men vi møtte kun fire av dem, og alle var ikke tilstede samtidig. Vi hadde to samlinger med tre elever til stede, og en samling med to. Det var tre gutter og en jente som deltok. Dette kan virke lite, men ifølge *Læseforeningen* er det en fordel med små shared reading-grupper for ungdom, siden det ofte (og også her) forekommer mange former for hierarkiske samspill i grupper av ungdom som kan skygge for teksten som skal gjennomgås.<sup>8</sup> Til tross for, eller kanskje på grunn av at de var så få, var det mye samtale og mange innspill i disse samlingene. I tillegg var det mye uro, mange avbrudd, noen som ville på do, spørsmål som ikke omhandlet teksten og andre former for ”støy” som viste at disse elevene hadde problemer med å holde konsentrasjonen over en skoletime omkring samme tema. Begge gruppelederne var aktive i hver samling, vi byttet på å ha ansvar for lesing og samtale omkring den lengre teksten eller diktet.

#### 4.1.1 Første samling, gruppe 1

*Anna Gavalda's 35 kilo med håp* er en lettlest bok for ungdom hvor en 14 år gammel ”skoletaper” forteller om sine opplevelser på skolen. I tekstutdraget fra starten av boka tas vi med tilbake til første skoledag og den tidligste skolegangen, og dette var en god inngang for guttene til å fortelle om sine egne skoleerfaringer. Til tross for et alvorlig tema er det mye

---

<sup>8</sup> Notater fra Læseguidekurs, september 2015

humor i teksten, det er et enkelt men ekspressivt språk med mye dialog, og den er såpass enkel å følge at alle deltakerne kunne ha glede av teksten. De gav også inntrykk av at de likte den direkte stilen, teksten åpner for eksempel med: ”Jeg hater skolen.... Den ødelegger livet mitt.” Vi brukte ca. 30 minutter på å lese og snakke omkring denne teksten.

De tre guttene som var til stede på denne samlingen var alle med i samtalen omkring teksten. Det var ulik grad av deltakelse, en av dem (den yngste) tenderte til å snakke de andre etter munnen, og snakket helst når han ble direkte oppfordret til det. Læreren var til stede på denne samlingen og jeg ser at hun var ekstra oppmerksom på å dra denne eleven inn i samtalen.

Etter første bolk med høytlesing gav deltakerne tydelig uttrykk for en estetisk lesning av teksten, for i de innledende kommentarene fikk vi innblikk i deres egne barndomsminner, både fra første skoledag og om kosedyr. Dette viser at de ”lyttet til seg selv” i lesningen (Rosenblatt 1994), og at teksten gav dem bilder fra egne opplevelser som lignet på de som tekstens hovedperson forteller om. Komposisjonen i teksten legger også opp til egen mimring, siden den er retrospektiv og forteller ganske detaljert om minner fra før i tiden, fra da ”jeg var et lykkelig barn” (Gavalda 2008, s. 5). Det er også tydelig at tekstens mange lag av humor, sarkasme og underliggende alvor gjorde noe med samtalen. Særlig to av deltakerne evnet å lese disse lagene, og snakket både om det morsomme i situasjonene: ”Det jeg likte med første klasse var gratis sjokolademelk” og det mer såre i utviklingen: ”Æ huske den gangen æ va flink, i første klasse... no sug æ.....” De klarte også å følge utviklingen i teksten mot stadig mer alvorlige problemstillinger, og gjenkjente følelser av både mislykkethet og sinne fordi omverdenen ikke forstår. I møte med hovedpersonens testregimer nikkete de alle gjenkjennende og en sa: ”Ja, jeg er i hvert fall blitt det! De skulle teste alt! De trodde jeg så dårlig, høre dårlig gjør jeg, det vet jeg. Og så var det det dysleksiopplegget, de skulle jo teste det og... så nå har jeg fått testa alt...”

Selv om vi ikke på noe tidspunkt la opp til en utvidet tolkning av teksten, var det noen tema som ble tatt opp av guttene selv. En av dem holdt hardnakket på at hovedpersonen måtte være jente, også etter at teksten avdekket at han het Georg. Selv når han skjønnte at det måtte være en gutt sa han: ”....det høres ut som en jente....” På den måten har han i følge Rosenblatts resepsjonsteori inngått sin egen kontrakt med teksten, og prøvde gjennom samtalen å tilpasse sin tolkning til vår og til den som teksten selv legger opp til. I retrospekt ser jeg at jeg som gruppeleder kunne spurt ham om hva som fikk ham til å anta at hovedpersonen var ei jente,



men der og da ble jeg faktisk litt perpleks. Jeg foreslo at det var fordi forfatteren var kvinne at han kanskje antok dette, men han hadde ikke reflektert over forfatterens kjønn. Om jeg som gruppeleder hadde forfulgt dette sporet så ville muligens samtalen utviklet seg i en annen retning, men i stedet ble dette en ytring som ikke ble fulgt opp og kjedet til andre ytringer.

Etter initiativ fra læreren ble det etter hvert mer snakk om hva skolen de går på nå tilbyr, som ”vanlig skole” mangler. De snakket om trygghet, rammer og omsorg for dem som enkeltelever, men også om hvordan det å bli sett hele tiden kunne være slitsomt. Igjen viste de stor innsikt i sin egen situasjon, og de spøkte med den: ”Ja, man savner å være litt spøkelse noen ganger.... Ikke bli sett, ingen bryr seg, akkurat som en liten drøm kan du si. Men her så er man lys våken hele tida!”

Samtalen i denne delen av samlingen fløt fint. Det var god kommunikasjon både mellom deltakerne og mellom gruppeledere og deltakere. Etterhvert tok læreren litt over styringen, dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 4.3.3. Det er vanskelig å peke på om det var selve teksten som la opp til den gode samtalen, om det var tilstedeværelsen av læreren eller om det var sammensetningen i gruppen. Det er i hvert fall tydelig at to av deltakerne var gode på å utfylle hverandre, men samtidig utfordre den andres utsagn. Når en av dem kom med en fortelling om hvor langt fremme han var faglig på barneskolen sa den andre: ”...ingen tror jo på det der da....” Og når den ene deltakeren dro inn ”å nave” som et alternativ til jobb som voksen, men i en sarkastisk tone, svarte den andre: ”du er bra på sånn rasistopplegg altså... come on....”. Dette er eksempler på en talesjanger som fantes i gruppen uavhengig av vår tilstedeværelse, og som vi av og til adresserte, og av og til valgte å overhøre. På samme måte var det en tendens til at læreren grep inn når deltakerne snakket hverandre ned, og hennes måte å kommentere de enkeltes utsagn på ble del av en annen talesjanger. Hun motiverte og ”snakket opp” både enkeltelever og gruppen som helhet. Blant annet spurte hun direkte alle deltakerne om hva som motiverte dem til å lære. Her ble lærer-elevforholdet også svært tydelig, og gruppeledelsen kom i bakgrunnen. Hun uttalte blant annet

Jeg tenker på hva vi (på skolen) gjør for å motivere, og som dere kanskje ikke merker en gang... Vi har jo premiering... vi har gått ned på tida mellom, før var det hver fjerde uke, så nå har vi hyppigere premiering, fordi vi ser at denne gruppa trenger det.

Det var noen markører i samtalen omkring denne teksten som omhandlet stigmatisering og motstigmatisering. En av guttene kom inn på det med å være skoleflink, og at det ikke ”gjaldt

for dem”. På direkte spørsmål fra læreren om han trodde man ikke kunne være faglig flink på denne skolen, svarte han: ”Ja, det er jo derfor man er her....” Muligens var det nettopp lærerens tilstedeværelse og hennes offensive holdning til temaet som gjorde at stigmatisering og motstigmatisering kom opp i samtalen. Hun var i hvert fall delaktig i samtalen som fulgte, og hadde fokus på motargumenter mot å stigmatisere elevene ved dette skoletilbudet.

Vi avsluttet samlingen med å lese **Rune Tuveruds** dikt *The point of no return*. Dette diktet er enkelt men samtidig overraskende i sine plutselige vendinger. Tematisk kan det sies å omhandle en bestemmelse om å endre retning, på en eller annen måte. Noe må skje, men vi vet ennå ikke helt hva. Det inneholder også en del ”røffe” elementer som guttene hengte seg opp i, som ”hvis du raner den banken” og ”gir den drittsekken en på kjeften”. Mye av samtalen dreide seg (etter en innledende avsporing om bankran) rundt episoder i deres liv som har gjort at de føler de har mistet tillit hos nære omsorgspersoner og hvordan det man sier noen ganger kan oppleves som uopprettelig. En av deltakerne ga tydelig uttrykk for at han likte diktet og tilbød seg å lese det høyt til slutt. Vi brukte til sammen 15 minutter på å lese diktet to ganger, samtale om det og så lese det på nytt igjen.

I denne delen av samtalen ble læreren en stund veldig synlig, og det var tydelig at noen av deltakerne følte de var tilbake på skolebenken. Følgende uttalelser fra en deltaker: ”(til læreren)... nå ser det ut som du vet no mer....” og ”(til gruppeleder) Du er på feil skole, egentlig...” viser at han her leste teksten mer efferent, som et resultat av at han trodde vi ønsket en tolkning av diktet. Han var dermed ikke på linje med en av de andre deltakerne, som utbrøt ”Det var flott!...” etter andre gangs gjennomlesning. Her kommer den estetiske lesningen fram, og viser muligens også til en mer moden og vant leser. Det er videre fint å se hvordan guttene tidvis utfylte hverandres kommentarer i samtalen omkring diktet, og det illustreres aller best gjennom følgende samtalepassasje:

- 3: Du er på feil skole, egentlig...  
Lærer: Men hvorfor det? Er det fordi det er et dikt?  
3: Hjernen min skrudde seg av da vi begynte timen...  
2: (*med patos*)The point of no return...  
1: Jeg synes det var et fint dikt, jeg!

Her sammenfattes i en liten passasje én deltakers motstand mot å lese diktet efferent, lærerens argumentasjon som motstigmatisering, én peker tilbake på teksten og dens tematikk på beste shared reading-vis mens én gir oss innblikk i egen estetiske opplevelse av diktet.

I tillegg til å vise til en efferent lesning har utsagnet ”du er på feil skole, egentlig...” også en sterk aura av stigmatisering omkring seg. Det ligger mye nederlag og skam i en slik uttalelse, og det er nettopp dette læreren gjenkjenner og adresserer i sin ganske direkte kommentar. Hvis vi ser overnevnte samtalepassasje i lys av Elias outsiderperspektiv, så kan det argumenteres for at uttalelsen ”Jeg syntes det var et fint dikt, jeg” også er et uttrykk for motstigmatisering, som gjensvar til deltaker 3 sin negative holdning, og i opposisjon til hans ide om at de på denne skolen ikke har kapasitet til å håndtere diktlesningens kunst.

Også i denne delen av samlingen var det flere talesjangre i bruk. Deltakerne hadde i stor utstrekning en egen samtale gående ”under” vår tekstsamtale, der de diskuterte internt en episode hvor noen hadde kommet til en ungdomsskole for å sloss, de hermet hverandres dialekt og de kommenterte hverandres uttalelser. Det var et tydelig hierarki i forhold til hvem som kunne uttale seg om hva, men samtidig hadde de respekt for de andres meninger og væremåter. Når en deltaker uttalte at : ”...du går jo ikke direkte bort til noen og sier: faen du er støgg og sånn....” så utbrøt de to andre i kor: ”Jo, det gjør du!” De var tydeligvis ikke redde for å ta opp tidligere kontroverser på nytt og gav uttrykk for å ha et ryddig forhold til hverandre. ”Da var jeg skikkelig, skikkelig irritert.... da funker ikke hjernen min, da sier jeg ting rett ut uansett....” svarte deltakeren på de andres utfordring av det som tydeligvis nettopp hadde vært en episode på skolen. Etter dette ble det helt stille en liten stund, før en befriende latter brøt opp den intense stemningen dem imellom. Dette er et godt eksempel på hvordan høytlesing av en tekst kan bidra inn i gruppen med triggere til samtale som trenger dypere enn en rent tematisk samtale kan. Teksten, her diktet, motiverte deltakeren til å gi uttrykk for en holdning som hans to klassekamerater deretter utfordret. Det var et øyeblikk av innsikt, og det var diktet som utløste det hele. Hvis vi setter denne ytringskjeden inn i Steenbergs figur *Felles lesning som sirkelopplevelse* (figur 2, se kapittel 2.2.3) så vil deltakerens umiddelbare opplevelse gjennom ”det var flott” først bli samtalt omkring i en felles reaksjon hvor han uttaler ”du går jo ikke direkte bort til noen.... ” før den felles reaksjonen gjennom ”jo, det gjør du!” gir en ny opplevelse av diktet og muligens ny selvinnsikt.

Det var en distinkt forskjell i modenhet på deltakerne i denne samlingen, men det opplevdes ikke som presserende viktig for samtalen. Dette kan skyldes at tekstene vi hadde valgt er relativt enkle og kan forstås bokstavelig uten at det påvirket samtalen altfor mye. I noen grad ble alle ”smittet” av den ene deltakerens hang til å tolke teksten bokstavelig, som når de gikk inn i en lengre diskusjon om å rane banken og hva de skulle gjøre med pengene. Dette viser i

praksis det Appleyard beskriver som å bevege seg ”nedover” i lesestadier, hvor i hvert fall en av deltakerne til vanlig leste som meningssøkende/tenkende leser, men her lekte med tanken om å rane banken på linje med han som leste som helt/heltinne. Samtidig som dette gav dem begge mulighet til å delta i samtalen så gav det også diktlesningen en fin dimensjon av lek og fri assosiasjon som var viktig for å unngå en mer skoleaktig og efferent lesning av diktet.

#### 4.1.2 Andre samling, gruppe 1

**Arne Svingens** novelle *Rock'n'roll, baby* er et lite snapshot inn i et ungt sinn. Jacob har kjæreste, men er opptatt av sitt møte med Emilie, selv om hun har gjort det klart at det ikke kan bli noe mellom dem. Likevel reiser han over 50 mil med tog for å kunne fremføre en sang han har skrevet spesielt til henne. Det er en enkel novelle med mye dialog og stemningen er i følge en av ungdommene ”klein”. Vi pratet en del om musikk og deltakerne måtte forklare bruken av ordet ”friend-zone” til gruppelederne. Å bli ”friend-zona” er å bli redusert fra kjæreste-materiale til venn, og er ikke en god plass å være ifølge ekspertene i gruppa. Oppsummert var det flere lag med samtale under gjennomgangen av denne teksten, kanskje også påvirket av at det var en jente til stede, og en del flørting pågikk mellom henne og en av guttene. Vi brukte omkring 25 minutter på å lese og samtale omkring denne novellen.

Det ble mindre samtale etter lesing av denne teksten enn etter de andre tekstene til denne gruppa. Det kan være flere forklaringer på det, blant annet kan det ha å gjøre med tematikken i novellen. Musikk og kjærlighet er kanskje ikke så enkelt å snakke om, i hvert fall ikke med to godt voksne gruppeledere. En annen forklaring kan være sammensetningen av gruppa, med en lite meddelsom jente til stede i tillegg til to av guttene fra sist, og uten lærer. Vi snakket en del forbi hverandre, som når vi ble oppfordret til å finne gode sanger om kjærlighetssorg og ikke fant en felles plattform med sanger andre hadde hørt om. Det var stort sett bare en av deltakerne som var aktiv i samtalen, og det var også han som kalte novellens atmosfære for ”klein”. Likevel viste han gjennom hele samlingen en estetisk innstilling til lesingen med kommentarer som ”hver gang jeg hører setningen ”kan ikke la være” så tenker jeg på sangen, den Splitter pine....” og oppsummering av hele novellen i ordet: ”trist...”. Det meste av samtalen foregikk i teksten, vi fikk ikke løftet tematikken ut over innholdet og inn i deltakernes liv på samme måte som i første samling.

Kommunikasjonen mellom gruppeledere og deltakere fungerte tidvis dårlig i denne bolken. Teksten virket mer som en barriere enn som en hjelp til samtalen, og sånn sett var det kanskje

feil tekst. Dette er etter min mening kvalitetsmessig den svakeste teksten i materialet mitt, og det viser hvor viktig kvaliteten på teksten er for å få Shared reading-metoden til å fungere. I *Læseforeningens* kurs ble det lagt vekt på vanskeligheten med å finne rett litteratur til en gruppe du ikke kjenner (se 3.1.2). Her er det ganske tydelig at vi ikke har truffet på smak og interesse. Denne novellen passer dårlig om du ikke er over gjennomsnittet opptatt av musikk. Samtidig kunne nok et par mer erfarne gruppeledere ha løftet innholdet noen hakk gjennom å stille de ”riktige” spørsmålene og på den måten åpnet samtalen mer enn vi maktet. I det jeg antar er et forsøk på å løfte samtalen ut av teksten og inn på et mer erfaringsbasert spor spurte gruppeleder om de var opptatt av musikk. Her ble atmosfæren like ”klein” som i novellen, med korte spørsmål og svar som toppet seg i at den mest tause deltakeren bare svarte ”...nei....” og ristet på hodet. I tillegg satt to av deltakerne og fotflørtet under store deler av samtalen og høytlesingen, og brokker av en annen kommunikasjon nådde av og til opp til overflaten gjennom kommentarer som: ”...du liker foten min, du...”. Dette er en ”talesjanger” som ekskluderer mer enn den inkluderer, siden den er forbeholdt de to som flørter. Den virket derfor negativt inn på samtalen i gruppen, og siden gruppen var så liten og sårbar som den var, ekskluderte dette den tredje deltakeren ganske ettertrykkelig.

Siden vi brukte mindre tid enn beregnet på første tekst gikk vi over på diktlesingen uten å ta pause. Tittelen på **Jackie Kays** dikt *Oppmerksomhetssøkende* oppsummerer mye av tematikken i det. Det er ordrikt, men ganske lett forståelig i jeg-fortellerens outrerte påfunn for å få oppmerksomhet. For en voksen leser er det mye sårhet under denne tøffheten, men jeg er usikker på om deltakerne fikk det aspektet helt med seg. Første reaksjon på teksten var: ”Wow! Jeg er litt oppmerksomhetssyk, men ikke på den måten!” Teksten tar blant annet opp søskenkrangel og tyvlån av fars bil som ender i en kollisjon, og det ble en del samtale omkring begge disse temaene. Alle tilkjennega at de kjente seg igjen i diktet på en eller annen måte, og jenta som hadde sittet uten å delta verbalt i forrige tekst, var mer til stede i denne samtalen. Oppmerksomheten til noen av deltakerne forsvant etterhvert ut i ønske om friminutt. Vi brukte rundt 15 minutter på samtale og tre gjennomlesninger av diktet.

Det er en interessant observasjon at overgangen til en annen tekst, uten pause og uten utskifting av deltakere, kan gi en slik forskjell i energi og atmosfære i samtalen. Allerede etter første høytlesing av diktet møttes vi av et ”wow...” og samtalen startet uten noen form for spørsmål fra gruppeleders side. Her ser vi et tydelig eksempel på det Dowrick med flere (2012) oppsummerer som poesiens fokuserte konsentrasjon. Dette er jo også et intensivt dikt

som på alle måter inviterer til samtale. Som i første samling var det stor forskjell på deltakerne i form av modenhet og hva de adresserte i diktet. Mens en av deltakerne var mest opptatt av å fortelle om egne opplevelser på hjemmebane, kunne de to andre relatere til hvem som trenger oppmerksomhet: ”Alle!” og hvorfor noen trenger mer av det enn andre: ”...de er ensomme...”. Samtidig viste den mest pratsomme og modne nok en gang at han gjerne kan endre leseinnstilling ved å bli med på ”reisen” over til en fortelling om hva man har gjort for å oppnå oppmerksomhet selv. Dette eskalerte til stadig drøyere fortellinger. Deltakerne var absolutt på hjemmebane her, de har alle en del bagasje som de deler med fortelleren i denne diktskyklusen.

Når samtalen endret seg og gikk over til mer refleksive spørsmål omkring hvorfor noen trenger så mye oppmerksomhet så vekket det de to mest modne deltakernes interesse, mens den tredje helt mistet fokus. Han startet dermed sin egen kommunikasjon med å rasle papirer på bordet, gjespe høylytt og telle ned minutter til samlingen var slutt. Her hadde nok en tilstedeværende lærer vært mer effektiv enn oss til å få stoppet dette, selv om vi på forhånd var advart om akkurat denne oppførselen. Dette gjorde selvsagt noe med de andres konsentrasjon, inkludert gruppeleders, og det var synd, for det var mer som kunne vært adressert i denne delen av samtalen som forble usagt. I stedet fikk en ufokusert deltaker ta over med en lang og lite troverdig fortelling om sin bestefar og en soft-gun. Her ble han offer for den indre gruppe-justisen og satt kraftig på plass av sin klassekamerat omkring hvordan man håndterer ulike våpen.

Det var også en annen talesjanger i bruk under denne delen av samlingen, en form for lærer-elev sjargong. Selv om ikke læreren var til stede, eller kanskje nettopp derfor, ble gruppeleder i noen episoder oppfattet som lærer-substitutt. I denne sammenhengen ser jeg at det var min inngripen overfor han som bråkte med papir som trigget en slik respons. En av deltakerne adresserte meg på samme måte som han i forrige samling adresserte læreren, med en mer direkte utfordrende stil enn han ellers brukte overfor oss. Her utfordret han min senere bruk av lydopptaket med så mye ekstra støy på, og jeg måtte understreke at jeg ikke skulle spille av disse opptakene med andre tilhørere til stede.

Det er beundringsverdig at en deltaker klarte å gi en estetisk vurdering av diktet til tross for ”støyen” fra han som satt og telte ned mot friminuttet. Dette skjedde når deltakeren mot slutten av samlingen plutselig uttalte: ”Jeg føler meg egentlig ganske kjent i det diktet her...”.

Dette var en ytring som falt på steingrunn, dessverre, den ble ikke fulgt opp på rett måte. En av lederne sa ”Kjente du deg igjen i det...?” men det ble ikke ytterligere adressert. Jeg vil komme nærmere tilbake til denne problematikken i kapittel 4.3.2, som omhandler analyse av gruppeledelsen. Det er uansett en god oppsummering av hans opplevelse av diktet, en prosessert opplevelse både gjennom fokusert, intensiv samtale og mer ufokusert lek og støy.

#### 4.1.3 Tredje samling, gruppe 1

Inngangen til romanen *Bomb dem!* av **Mikael Niemi** har overskriften: Noen råd før jeg dør. Det er en sterk åpningsscene, hvor hovedpersonen snakker direkte til oss lesere om hvordan han har begått sosialt selvmord gjennom å tilby skolens ukronede ”dronning” blomster og hele sin kjærlighet. Avslaget gjør at han føler han dør, og gjenoppstår som sterkere, sintere og tøffere enn før. Hele tekstutdraget oser av ekspressivitet, aggressivitet og følelser, og forfatteren har i intervjuer sagt at denne boken er skrevet som et tilsvarende svar til skoledrapene som rystet Finland for noen år siden. Tittelen *Bomb dem!* er tatt fra ett av diktene som hovedpersonen begynner å skrive, så kreativitet er også et tema i denne teksten. Til forskjell fra de andre tekstene vi har brukt, er denne ganske omfangsrik, det er mye å lese og også mye å snakke om i hvert utdrag. Denne samlingen var det kun to deltakere til stede på, og disse var ganske langt fra hverandre i både leseforståelse og modenhet. Det var mye god samtale, men ikke med begge på en gang. En del friksjon oppstod mellom guttene, og vi ble også muligens lurt til å tro at timen var kortere enn den var. En annen forklaring kan være at de faktisk ikke har helt oversikt over tidsaspektet, ifølge læreren. Vi burde nok ha dobbeltsjekket på forhånd når timen egentlig var slutt. Når vi skulle slutte ville den eldste gutten helst fortsette samtalen, men vi valgte likevel å avslutte for å ikke gå ut over tiden vi trodde vi hadde til rådighet. Han likte denne teksten veldig godt, og læreren har etterpå fortalt at han leste hele boken (som nedlastet lydfil) og dermed gjenfant en lenge mistet leselyst slik at han i etterkant har gitt seg i kast med andre bøker. Vi brukte ca. 40 minutter på denne teksten, og fikk dermed ikke tid til diktet vi hadde med oss. Men i og med at det er dikt innbakt i denne teksten, så fikk vi likevel diktlesning med ”på kjøpet”.

Denne teksten hadde fortjent en lengre og bredere samtale i etterkant. Det var mange gode samtaleinnganger, og begge guttene fant ting i teksten og i tematikken som de relaterte til. Dette var likevel den samlingen hvor forskjell i modenhet og leseforståelse gav seg mest utslag i samtalen, og det er slik jeg ser det flere grunner til det. For det første var det bare

disse to deltakerne til stede, så avstanden mellom dem ble mer synlig og åpenbarte seg gjennom flere utsagn. Her følger et samtaleutsnitt som illustrerer dette:

- 1: Det skjønner jeg godt, han er lei av å være usynlig, og vil bli lagt merke til...  
2: Ran en bank, så blir du lagt merke til!  
1: Ja, men da blir du sett ned på!  
2: Men du får oppmerksomhet!  
GL1: Ja, men han er kanskje ikke så mye ute etter oppmerksomhet som kanskje... jeg vet ikke...  
1: Han vil bli lagt merke til, han vil eksistere!

Det er interessant å merke seg hvordan deltakeren med minst lesekompetanse bevisst brukte en tekst fra en tidligere samling for å illustrere behovet for oppmerksomhet. Dette viser at han har hatt utbytte av samlingene og at deler av teksten har festet seg. Men det viser også hvordan han manøvrerte bokstavelig heller enn billedlig i tekstene som vi samtalte omkring. Den mer modne deltakeren brøt gjennom med en fin beskrivelse av hva som er hovedpersonens motiv for handling: ”han vil eksistere”.

Den andre grunnen til endringen i atmosfæren i gruppa har med grad av innlevelse å gjøre. Når den ene deltakeren åpnet samtalen med å konstatere: ”Mitt liv!” og den andre seinere responderte på spørsmål om han likte teksten med å herme: ”It’s my life!” så svarte første deltaker: ”Jeg tviler på det, om du har opplevd det samme som meg...”. Teksten snakket tydeligvis så sterkt til den mest modne deltakeren at han tidvis ble aggressiv og arrogant mot han som ikke helt forstod alvoret. Han måtte på et tidspunkt avbryte for å gå på toalettet, men det var tydelig at han egentlig trengte en pause for å ta seg inn litt. Han sukket idet han gikk ut, og beklaget seg når han kom inn igjen. Denne pausen brukte vi til å snakke med den andre deltakeren om det som opptok ham i teksten: hovedpersonens forhold til moren. Det trøblete forholdet til deltakerens egen mor har kommet opp også i andre samtaler vi har hatt, og her gir teksten en inngang til å snakke om dette. Men han klarte ikke å holde på konsentrasjonen og falt raskt ut i en fortelling om funn av penger og hva de kan brukes på. Det er også mulig at han ikke ønsket å utdype situasjonen noe mer, i alle tilfelle fikk han adressert problemstillingen og gjenkjente tematikken i teksten.

Appleyard (1991) hevder at i leserollen som helt/heltinne handler alt om bokens plott. Det som ikke er handling i bøker for denne aldersgruppen er ofte dialog, og dialogen er i følge Appleyard også en form for handling gjennom at det er en måte å presentere interaksjon mellom karakterene på. Plottet gjør mer enn å bevege handlingen fremover. Det repeterer



også de tematiske motivene og blir dermed en hjelp til leseren til å holde struktur i fortellingen. Den handlingen som skildres i tekstutdraget til *Bomb dem!* foregår mye på et indre plan, det er en indre reise for bokens protagonist, en dødsopplevelse og starten på en gjenoppstandelse. For en leser på et stadium preget av handling og enkle karakterer vil nok teksten til tider kunne oppleves som vanskelig å trenge gjennom. Likevel klarte denne deltakeren tidvis å relatere til tekstens hovedperson. Han opplevde å kjenne seg igjen i det å bli avvist: ”...tusen ganger. Det var det som skjedde i syv år på barneskolen...”

Det er ingen overraskelse at samtalen omkring denne teksten viste mange spor etter estetisk lesning. Jeg vil hevde at det er vanskelig å lese denne teksten efferent, siden den er så ekspressiv og full av følelsesutbrudd. I etterkant av et utdrag der tekstens hovedpersonen føler seg hudløs, og ganske inngående beskriver det å entre et klasserom uten hud, var det tydelig at den ene deltakeren var langt inne i en estetisk lesning av teksten. Hans utsagn blandet hovedpersonens følelser med egne i et følelsesladet øyeblikk:

”Det er jo forskjellig fra person til person, men i mitt tilfelle så er det slik at du føler deg så ubeskyttet... og har du ikke hud så er det så enkelt for andre å angripe spesifikt den personen. Man føler seg angrepet, man føler seg såret, man føler seg ukomfortabel, uvel med seg selv. Hvis man ikke kan gå en plass med hud på...”

Dette er et sterkt og velformulert utsagn fra en gutt på 15 år. Og det er helt tydelig teksten som taler her, sammen med en innsikt som han har fått gjennom å oppleve den lest opp og med mulighet til å uttrykke hva den gjør med ham der og da. Her korresponderer mine funn med Billingtons (2016) understreking av hvor viktig det er for Shared reading-metodens helseeffekt at det leses høyt og at det leses ”live”. Denne deltakeren fant et språk for å sette ord på følelser han tydeligvis gjenkjente, triggere i litteraturen traff et fokuspunkt i livet hans. Derfor kunne han også utbryte: ”Mitt liv!” og senere: ”...det er som et lite speil av livet mitt, egentlig...”. For denne leseren er det tydelig at litteraturen her fungerer som en salutogen faktor, en generell motstandsressurs som kan bidra til å styrke hans OAS.

Med tanke på kommunikasjonen og ytringskjedene i samtalen i gruppa, så var det flere ting som tydet på at deltakerne ikke var helt på bølgelengde i denne samlingen. Jeg har allerede vist til et par eksempler på dette, et annet eksempel er en diskusjon om tidspunkt for avslutning av samlingen. Her tilbydde han som likte teksten best oss å bruke av friminuttet så vi kunne lese ferdig hele teksten, mens den andre deltakeren påpekte at han hadde ansvar for

matlaging og derfor ikke kunne bli lengre. At det egentlig var en halv time til denne avtalen ble ikke nevnt. Videre viser følgende utsnitt hvordan den ene deltakeren hadde en tendens til å ” snakke ned ” den andre:

1: Det er ikke så godt for alle å forstå hva man mener med sånt egentlig, men når man har gått gjennom det så er det enklere å forstå hva han mener...

2: Men hvis det er et så shitty liv, hvorfor vil han ha det...?

1: Så du har aldri hatt det sånn, at du skulle ønske du hadde kunnet ha sett sånn ut eller vært sånn og sånn og ønsket deg et annet liv eller noe....?

2: Joo....

1: Tenk på det, så vil du kanskje få litt mer forståelse for hva de mener i teksten!

Det er kanskje ikke så rart at den deltakeren som ble avspist på denne måten ønsket å avslutte gruppesamlingen så tidlig som mulig. Som gruppeledere var vi i en vanskelig situasjon her, vi forsøkte å avveie de to deltakernes behov og forskjeller i modenhet og gi begge følelsen av å bli sett og forstått. Til tross for situasjoner som overnevnte mener jeg det finnes eksempler på at dette lyktes, blant annet gjennom at den yngste deltakeren hele tiden var til stede med kommentarer, det har han ikke vært i alle samlingene. Som tilsvarende på gruppeleders speiling av den andre deltakerens utsagn: ” Det var et godt eksempel, han vil eksistere...” svarte han spontant: ”Og jeg!”.

Jeg finner også spor av en annen talesjanger i dette materialet. I enkelte passasjer snakket den ene deltakeren tydelig til ”læreren” (gruppeleder som lærer-substitutt), og gikk dermed ut av den estetiske lesningen som han ellers opprettholdt gjennom hele samlingen. I en passasje spurte han gruppelederen: ”Vet du hva du mener, eller vil du bare fram til våre meninger..?” Her er det tydelig at han kjente på en forventning om å komme med et svar som det fantes en fasit til. Videre gikk han i opposisjon mot gruppeleder i forhold til diktet som hovedpersonen skriver og avviste hennes påstand om at diktet kanskje var ”rart” med følgende kommentar: ”Jeg syntes det var bra!”. I en del av samtalen hvor han snakket om viktigheten av å ha et godt renommé, utbrøt han plutselig: ”Endelig noen som vet hva det betyr! Åh, så få folk som vet hva et renommé er!” Mitt inntrykk er at han her distanserte seg fra den andre deltakeren ved å skape en relasjon til ”læreren”, som en som kan mer og sitter på kunnskapen om den efferente inngangen til teksten. Jeg vil hevde at denne underliggende kommunikasjonen var med på å vanskeliggjøre gruppeledernes inkludering av begge deltakerne i samtalen.

#### **4.1.4 Sammenfatning av analyse, gruppe 1**

Når jeg skal sammenfatte analysen av de tre shared reading-samlingene med gruppe 1 er det første som slår meg hvor viktig rett valg av tekst er for samlingene. Samtidig som teksten bør være kvalitetsmessig god nok til å holde intensiteten i lesingen oppe, bør den heller ikke være så vanskelig at den ekskluderer noen i gruppa. Samtidig må den kommunisere noe som deltakerne kan relatere til, i hvert fall inn i en gruppe som består av ungdommer med konsentrasjonsvansker. Analysen har videre vist hvordan ulikt tempo og ulik atmosfære i tekstene har gitt forskjell i samtaleklime også innad i samme gruppesamling, særlig godt illustrert gjennom forskjell mellom å lese dikt og novelle. Hvis jeg skal relatere tekstvalget inn mot Antonovskys helsefremmende teorier, så er det ikke graden av helsetematikk i tekstene som er viktig, men at tekstene er tilpasset gruppa gjennom både vanskelighetsgrad og tematikk. I mitt materiale var det særlig novellen til Arne Svingen som ikke traff så godt, mens i en gruppe bestående av ungdommer med andre interesser og andre erfaringer, kunne denne teksten muligens ha fungert bedre.

Analysen av gruppesamlingene viser videre at det er viktig at dynamikken mellom deltakerne fungerer. Siden gruppesammensetningen var ulik i de tre samlingene ble det på samme tid vanskeligere og enklere å se hvordan dynamikken i gruppa virket inn på samtalen. Forholdet mellom de to deltakerne i tredje samling ble tydeligere og mer distinkt spilt ut enn i de to første, hvor den yngste deltakeren var mindre til stede i samtalen. Samtidig er det vanskeligere å se om forskjellene i tekstvalg, ulik gruppeledelse eller lærerens tilstedeværelse har hatt innvirkning på dynamikken i gruppa, siden utskiftningene i deltakere har spilt en rolle. Jeg vil uansett hevde at forholdet mellom deltakerne har mye å si for utbyttet man får av å være med i en shared reading-gruppe, det handler blant annet om å føle seg trygg nok til at man kan dele de opplevelsene man får gjennom teksten. Og tilgang til det Rosenblatt (1964) kaller en "gjennomlevd" opplevelse av lesning er i følge Antonovskys teorier viktig dersom lesing skal være en faktor innenfor utviklingen av generelle motstandsressurser. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette etter analysen av gruppe 2, i kapittel 4.2.3.

Dowrick med flere (2012) fant tre komponenter ved shared reading som er viktige katalysatorer for endring, og jeg har allerede nevnt to av dem: Litterær form og innhold og gruppedynamikk. Det tredje aspektet både Dowrick og jeg vil fremheve er gruppeledelse. Jeg ser i materialet at det har hatt innvirkning på dynamikken hvordan de ulike bolkene har vært ledet, men jeg vil utsette en nærmere sammenfatning av denne delen av analysen til etter

gjennomgangen av gruppe 2, i kapittel 4.3.2. Det jeg kan se av det materialet som er analysert til nå er at lærerens tilstedeværelse har hatt en stor innvirkning på gruppeledelsen blant annet gjennom tendenser til at gruppeleder henvender seg direkte til henne heller enn til deltakerne. Hennes tilstedeværelse endret også muligens tematikken i gruppa. Dette vil jeg også komme nærmere tilbake til, i kapittel 4.3.3.

## **4.2 Gjennomføring av shared reading, gruppe 2**

Den første gruppen bestod nesten utelukkende av gutter, og jeg valgte derfor å besøke en klasse med kun jenter for å prøve ut shared reading i en annen setting. Vi hadde to samlinger med seks jenter, en lærer og en praktikant til stede på den første og syv jenter uten lærer på den andre. Begge samlingene varte i underkant av en time, uten pause. Dette var en gruppe det var vanskelig å dra i gang samtaler med, samtalene ble korte og mer en form for spørsmål og svar, særlig i den første samlingen. En forberedende samtale med læreren var til god hjelp for oss her, hun hadde en klar ide om hvem som kom til å svare og hvem som ville forholde seg tause under samlingene. Men det å ikke prate er ikke det samme som å ikke følge med. Vi hadde god kontakt med deltakerne under samlingene, blikk-kontakt og enkelte smil og nikk. Den andre samlingen bar mer preg av samtale, kan hende det hjalp oss at læreren ikke var til stede, samt at teksten var mer ekspressiv og innbød til samtale på en annen måte enn i første samling. I tillegg kjente elevene oss bedre og visste mer om hva som ble forventet av dem i andre samling, det kan også ha virket inn på deltakelsen. I denne klassen var ikke uro og støy et problem i det hele tatt. Det virket som om disse jentene heller trakk seg inn i seg selv og ble stille dersom de ikke likte seg eller ble for følelsesmessig engasjert. Min opprinnelige tanke omkring å dele gruppe 1 opp i to mindre grupper ble lagt bort fordi gruppe 1 bestod av mange elever som ikke møtte på skolen regelmessig. Det er derimot mulig at gruppe 2 hadde profitert på å bli delt opp i to mindre grupper, både med hensyn til modenhet og for at flere skulle våget å dele tanker omkring teksten. Dessverre var det ikke mulig å få dette til på såpass kort varsel som vi hadde, siden de kom inn på et sent tidspunkt i prosessen. Dersom vi skulle ha delt gruppa, ville vi brukt dobbelt så mange timer av deres norskundervisning, og vi hadde ikke den tiden til rådighet.

### **4.2.1 Første samling, gruppe 2**

**Lill Eirill Evensens** novelle *Fra innsiden av buret* er kanskje den vanskeligste teksten vi har hatt med i samlingene, i hvert fall den som var vanskeligst å snakke om. Den er satt i du-form,

og en ung jente reflekterer til sin tidligere kjæreste om hvordan det føles å være forlatt og ensom med sine mørke tanker. Det er ganske lite, men veldig symbolmettet tekst, og hint om hvor vanskelig denne jenta har det er skjult i små bisetninger som ”du bryr deg ikke om de smale arrene på underarmene mine”. Innholdsmessig traff nok denne teksten godt i klassen vi var i, men siden det var første samling og vi ikke kjente hverandre så kunne vi ikke forvente en åpenhjertig samtale på en så pass alvorlig tekst. Samtalen dreide seg mer om de enkle tingene, som at denne gutten var en fugleentusiast, mens jenta var mer opptatt av undulater, som hun beundret fordi de beholdt fargene sine selv om de satt i bur. Hovedpersonen kunne relatere til det å sitte i bur. De delene av samtalen som ikke bare ble ja og nei og enkle svar, dreide seg derfor om undulater, som en av jentene hadde mye greie på. Teksten har et oppsving på slutten, og det virker som om hovedpersonen skal klare å gå videre i livet. Dette er et viktig aspekt å ha med når man leser i en gruppe med mye lignende tematikk i livene sine som det denne hovedpersonen bærer på. Vi brukte ca. 40 minutter på denne teksten, men mye av samtalen var mellom oss som gruppeledere og med læreren som etter hvert ikke kunne dy seg fra å tolke teksten.

I oppstarten til denne samlingen ble det tydelig at vi som gruppeledere var ”gjester” i en ukjent setting. Jeg reagerte på måten læreren og praktikanten valgte å være til stede på, utenfor halvsirkelen som vi andre satt i, men likevel til stede i rommet og med tekst som de fulgte med i. Jeg valgte å ikke påpeke dette, men i løpet av samlingen angret jeg på min avgjørelse, siden læreren fra sidelinjen var ganske aktiv i samtalen. Hun opplevdes dermed som en form for kontrollinstans, siden hun ikke fysisk var en del av gruppa. Jeg er usikker på hvorvidt deltakerne opplevde denne settingen som negativ, men jeg mener at vi som gruppe hadde profitert på at læreren enten hadde vært fysisk med i gruppa, eller ikke til stede i det hele tatt.

Typisk for denne samlingen var at deltakerne svarte på spørsmål som dreide seg om teksten, såkalte ”hva-spørsmål”, på et konkret nivå. Gruppeleder spurte etter første bolk med høytlesing: ”Hva er det som har skjedd med hun som forteller?” og fikk til svar: ”Jeg tror det er slutt med kjæresten...”. På spørsmålet om hvorfor han har gjort det slutt var svaret fra en annen deltaker: ”Hun klaget for mye...”. Men derfra og til å komme med egne reaksjoner på det som skjedde i teksten, og videre over til egne erfaringer var vanskelig. Når en deltaker innrømte at det var gjenkjennbart å vurdere om man skal ta telefonen eller ikke når den ringer, så svarte hun på direkte spørsmål om hva hun tenkte på: ”Nei, man gidder jo ikke svare for

fort heller da... Man KAN jo gjøre det, men....” Og videre, når hun ble utfordret på om det var noe man kunne kjenne seg igjen i: ”Litt, kanskje...”. Det er typisk for samtalen gjennom hele gruppesamlingen at det ble stille etter en slik uttalelse. På et punkt forsøkte gruppeleder å presse litt mer på for å få deltakerne til å åpne seg, og lurte på om noen kjente seg igjen i det å leve i bur. Ingen hadde noen innspill på det, men senere i samlingen var det en av deltakerne som kom tilbake til dette: ”Kanskje noe med det buret du snakka om...?” Hun mente at jenta satte undulatene fri for selv å komme seg ut av buret. Dette viser at hun hadde fulgt godt med og tatt til seg innspillene, selv om hun ikke deltok verbalt i samtalen der og da.

Også i denne gruppen, som i gruppe 1, hadde elevene en annen tilnærming til læreren enn til oss. Når læreren brøt inn med direkte spørsmål til elevene, tydelig ivrig på å komme lengre inn i tolkningen av novellen, utspilte følgende dialog seg:

Lærer: Hva skjedde med henne i barneskolen? Har dere fått det med dere...?

2: Mmmm...

*stille...*

Lærer: I sjette klasse...?

2: Det står jo i teksten!

Her er det tydelig at deltakeren ikke likte lærerens inngripen i samtalen. Gruppesamlingen ble her akkurat det vi hadde lovd at den ikke skulle bli, nemlig skole og norskundervisning. Og hun svarte med å vise at hun hadde skjont hvor læreren ville, men det var ikke en del av dagens opplegg å skulle svare på lærerens spørsmål.

De av deltakerne som relaterte til teksten verbalt var som tidligere nevnt opptatt av det konkrete i teksten. Mot slutten ble de oppfordret til å svare på om det bare var kjærlighetssorgen hovedpersonen var kommet over, eller om det var noe annet hun også var fri fra. ”Det er han...” var det eneste svaret som kom, etterfulgt av et ”mmm....” på nærmere spørsmål omkring dette. Her brøt læreren inn med en lang replikk omkring tematikken i novellen, og hvordan hovedpersonen hadde slitt psykisk i mange år. Min oppfatning er at de fleste av deltakerne skjønte dette uten denne forklaringen, men at de ikke ønsket eller helt klarte å adressere denne tematikken i samtalen. Det kan diskuteres om gruppelederne fungerte helt optimalt i denne samtalen, og jeg skal komme nærmere tilbake til dette i kapittel 4.4, men jeg mener at lærerens tilnærming ikke fungerte etter shared readings prinsipper. Hun oppsummerte tematikken i novellen, og gav på den måten et fasitsvar på hva samtalen burde ha dreid seg om.

Fordi vi brukte kortere tid enn beregnet på første tekst, gikk vi rett over til neste tekst uten pause. *Jeg er ikke redd* av **Synne Lea** er et kort og ganske enkelt dikt hentet fra en diktsamling for barn, men tematikken i det er allmenn. Hva er vi redd for? Hva var vi redd for før, og har det endret seg? Det slutter overraskende med at diktets jeg forteller at hun er litt redd for leseren; ”for deg”. Samtidig kan man, om man leser diktet litt nøyer, se at det ikke nødvendigvis er en helt pålitelig forteller i dette diktet. Det ble ikke så mye samtale rundt diktet, men en ny deltaker som kom inn rett før vi avsluttet forrige tekst hadde noen innspill her. Dette er en elev som læreren på forhånd hadde fortalt at gjerne tok ordet om ingen andre svarte på spørsmål. Det kan dermed være at samtalen omkring forrige tekst hadde blitt annerledes om hun hadde vært til stede på den delen. Vi brukte rundt 10 minutter på å lese diktet tre ganger og samtale rundt det.

Det er ikke så mye å tilføye omkring samtalen i denne bolken, siden det ikke var så mye samtale. En reflektert uttalelse fra den sist ankomne deltakeren omkring det å være redd, og mer redd for mennesker enn for andre ting, viste modenhet: ”Jeg tror det er vanskeligere for henne ...Det er vanskelig uansett hva du er redd for...”. Her gav hun samtidig inntrykk av å kjenne til problematikken, så et visst nivå av refleksjon fantes det her. Denne uttalelsen viser også til en estetisk lesning av diktet, hun har gått inn i opplevelsen og lyttet til tekstens resonans i eget liv.

Som nevnt så er dette et enkelt dikt, kanskje er det for enkelt til å holde en samtale i gang omkring. Det var fint å lese høyt, og det kan godt ligge der som en bakgrunn for andre samtaler, men min erfaring her var at det ikke fungerte som samtaletekst. Ifølge *Læseforeningens* kriterier for god litteratur (se kapittel 3.1.2), så skårer dette diktet høyt på sanselighet og bilder i teksten, men dårlig på kompleksitet og detaljrikdom. Muligens ble diktet for enkelt for deltakerne, kanskje følte det som et dikt for barn. Hvilket det jo også er.

#### **4.2.2 Andre samling, gruppe 2**

Vi ville gjerne bruke tekstutdraget fra *Bomb dem!* av **Mikael Niemi** om igjen siden det fungerte godt i den første gruppen. Det ble mer samtale her enn i den første samlingen med gruppe 2, men samtalen foregikk mer i teksten enn hos gruppe 1, uten at det ble trukket direkte overganger til deltakernes egne liv. Det skinner likevel gjennom at teksten påvirket dem. Denne gruppen hadde andre innspill til teksten enn guttene og vi snakket om mulige

andre løsninger på problemene for hovedpersonen enn de han velger selv. Jentene var dermed løsningsorientert på hovedpersonens vegne, de mente teksten var fin og at ”den viser jo egentlig litt på hvordan det er å være ungdom i dag...”. Vi brukte ca. 40 minutter på å lese og samtale rundt denne teksten.

Når jeg går inn og ser på ytringskjedene i denne samlingen ser jeg at ikke alle deltakerne er delaktige med ytringer. Av syv deltakere er det kun tre som prater, men de tre prater mye og til dels også med hverandre. Dermed klarte vi i denne samlingen å bryte opp de mer stakkato ja, nei, og kanskje-svarene vi fikk i forrige samling. Samtalen fløt bedre, og jentene fabulerte mer fritt rundt teksten og var tydelig opptatt av hovedpersonens ve og vel. De fulgte på hverandres utsagn omkring deres opplevelser av hva hovedpersonen gjennomgikk, som her fra starten av samtalen:

GL1: ... er det bra eller dumt av han?  
2: Litt begge deler...  
GL1: Ja. Hva er det som er bra?  
2: At han viser hva han føler!  
GL1: Ja... det er jeg enig i, det er veldig bra... Men hva er det som er dumt med det da?  
2: Fordi han på en måte... dummer seg ut hvis hun ikke liker han!  
3: Og at han gjør det foran så mange i den korridoren...  
GL1: Ikke sant... Ja, at han egentlig burde gjort det en annen plass...?  
2: Invitert ho hjem eller noe sånt...

Her er det også synlig hvordan gruppeleder klarte å holde deltakerne i teksten og at de dermed fant rom for å dele enda mer av sine egne, unike tekstmøter. Det jeg ikke har opplysninger om i materialet mitt er hva de fire jentene som ikke deltok i samtalen bidro med under samlingen. Jeg har noen notater om fnising og mumling der hvor ingen kunne svare, eller når samtalen kom inn på ting som ble litt flaut for dem. Min oppfattelse er at de fulgte med, og at de var delaktig i den ”reisen” som teksten og samtalen innbød til. Se forøvrig kapittel 4.2.3 for en utdyping av denne problematikken.

Understående samtaleutdrag viser også den gode flyten i samtalen, og hvordan deltakerne fremdeles befant seg i teksten mens de samtalte:

GL1: ... og så står det noe rart nederst på første side.... Det er da jeg dør... Hva tror dere det betyr?  
2: At han rett og slett har blitt så flau at han begynner å skulke eller noe...  
GL1: Ja, du tenker at det er skolelivet hans som dør...?  
3: Ja... Hele hans sosiale liv går rett i dass, fordi den peneste jenta ikke vil ha noe med han å gjøre...  
GL1: Mhmmm...?  
3: Det er hun som har alle vennene...



GL1: Ja, det er hun som bestemmer...?

3: Det virker sånn....

GL1: Ja, men har han noe sosialt liv å miste da...?

3: Det er det han prøver å ordne seg, men så skjedde dette. Og når det ikke gikk bra den her gangen, så kan han likeså godt bare gi opp med en gang!

Den siste uttalelsen er et eksempel på hvordan deltakerne sympatiserte med hovedpersonen og hvordan de fremdeles var inne i teksten også gjennom samtalebolkene. Dette er forståelig ut fra tekstens sterke, ekspressive stil, men likevel interessant sett opp mot erfaringene fra samtalen i gruppe 1. Der gikk samtalen raskt over fra teksten og til egne erfaringer, her ble deltakerne værende i teksten, men adresserte likevel tematikk i teksten som kunne vært relevant for egne erfaringer. Etter lesning av neste bolk i teksten svarte en deltaker på spørsmål om hvordan det måtte føles for hovedpersonen nå: ”Helt jævlig!” Dette er klar tale og nok et eksempel på hvor langt inne i teksten noen av deltakerne var under samtalen, og det viser til en estetisk lesning av teksten. Billington kaller denne formen for lesning for ”den gode litteraturens utforskning av det indre liv og muligheten til å sette ord på det” (Billington 2011, s. 70, min oversettelse). Mikael Niemis tekst er tydeligvis en trigger som treffer fokuspunkt i mange unge menneskers liv, selv om denne deltakeren ikke uttalte laget en overgang til egne erfaringer. Hun behøvde ikke det, hennes engasjement og følelseladde uttalelser sa det for henne.

Samtalen vekslet mellom det konkrete nivået hvor det ble snakket om hva som skjedde, og reaksjonsnivået som inkluderte følelser. Det er mange følelsesutbrudd i materialet mitt, mange indikasjoner på at deltakerne lot seg rive med i lesningen. Sint, trist, flaut, ensomt, vondt, rart og irritert er bare noen av beskrivelsene disse jentene kom med for å oppsummere hovedpersonens tilstand. Likevel fungerte ikke forsøkene på å inkludere erfaringsnivået i samtalen. Følgende samtaleutdrag, etter en god samtale om hvordan hovedpersonen føler seg naken og hudløs, viser dette ganske klart:

GL1: Er det noe man kan kjenne seg igjen i...?

*Stille...*

GL1: Den følelsen av å være helt...ubeskyttet...?

*Stille...*

GL1: Dere må ikke svare, men jeg synes at teksten inviterer til å tenke på dette.... Jeg kan hvert fall kjenne veldig på det i akkurat den setningen: Det er ikke lett å gå inn i et klasserom hvis du ikke har hud... Den er veldig god...

Når gruppeleder like etterpå returnerte til teksten og åpnet for samtale på grunnlag av den, fikk hun respons med en gang:

GL1: Så sier han noe litt senere i teksten, <...> At han kjenner han har fysisk vondt i kroppen men så sitter smerten egentlig i hjertet. Det er jo litt rart, kan man kjenne det fysisk hvis man har vondt i følelsene sine?

3: Ja...

GL1: Det kan man kjenne på kroppen, selv om man har vondt i følelsene...?

3: Ja, hvis det er det eneste han går og tenker på... Så går det ut over alt...

GL1: Ja, da knyter det seg...?

3: Ja...

GL1: Synes du det var godt beskrevet her...?

3: Ja, måten han forklarer det på. Det er godt skrevet, enkelte ting, det er sånne ting du ikke tenker så mye over...

Her viser samtalen at erfaringsnivået var en del av prosessen, selv om det satt langt inne for deltakeren å innrømme det. Andre forsøk på å inkludere erfaringer fra gruppeleders side var blant annet å relatere til å rive av seg plaster, og et spørsmål omkring om noen av deltakerne skrev egne tekster. Her ble det litt samtale, men minimalt med egne erfaringer ble delt. Jeg har ikke noen god forklaring på hvorfor dette var tilfellet her og ikke i gruppe 1, det kan skyldes gruppehierarki eller større behov for å skjerme sin private sfære. Men jeg tror at dersom vi hadde tilbrakt mer tid i denne gruppa, og også muligens delt den i to mindre grupper, så kunne vi ha nådd lengre inn i refleksjonsnivået i denne teksten og jentene kunne etter hvert ha delt egne erfaringer. Samtidig viser disse utdragene fra samtalen at det er teksten som er det bærende elementet i en shared reading-gruppe, og samtalen omkring teksten fungerte bra. Her fulgte gruppeleder *Læseforeningens* kursanmodning om å gå tilbake til teksten dersom samtalen ikke kommer videre, det er teksten som er det styrende redskapet i samlingen.

Vi valgte å ta med **Rune Tuveruds** dikt *The point of no return* sammen med *Bomb dem!* fordi vi så en god tematisk sammenheng mellom disse tekstene akkurat litt for sent til å bruke dem sammen i gruppe 1. Jentene i gruppe 2 så også raskt den sammenhengen, og kunne dermed bruke hovedpersonen fra forrige tekst som jeg-person i dette diktet istedenfor å sette inn seg selv i starten av samtalen. Også i denne gruppa ble det å rane banken gjenstand for litt oppmerksomhet, men ellers var det valg omkring å ta telefonen eller ikke når den ringer som opptok dem mest. Her ble de litt mer personlige og kunne dele erfaringer fra livet sitt omkring det å ville ha kontakt med noen og ikke få det, eller å helst ville unngå kontakt med andre. Vi brukte omkring 15 minutter på å lese diktet tre ganger og samtale om det.

Den mer åpne og tilgjengelige samtalen i denne andre gruppesamlingen fortsatte også inn i diktlesnings-sekvensen. Deltakerne brukte en del tid på å diskutere diktet ut fra hovedpersonens ståsted i romanen, både fordi gruppeleder påpekte sammenhengen, og

kanskje også fordi den forrige teksten var fersk og langt framme i bevisstheten. Noen av deltakerne jobbet fremdeles med å finne løsninger for protagonisten i *Bomb dem!*, og det ble synlig blant annet gjennom uttalelser som: ”Kanskje han får det bedre fordi han blir lagt merke til, til slutt... At noen kommer til å ha gjort noe av det samme, og da blir de kanskje venner, og han blir lagt merke til av dem...”

Når gruppeleder gikk over til å spørre om mulighet for gjenkjennelse i det å være på ”the point of no return” så ble det først stille. Men etter en pause så begynte deltakerne å lette litt på sløret gjennom å vise til tekstens eksempler, som telefonsamtaler, å ”gi den drittsekken en på kjeften” og det å stå opp på morgenen. Jeg vil hevde at diktets form hjalp dem til å gå fra ”han” eller ”du” og over til ”jeg”. Diktet snakker direkte til leseren i du-form, og det er derfor vanskelig å ikke ta det til seg som noe som kan angå en selv. Samtidig gir teksten mange relativt ufarlige eksempler som deltakerne kunne gripe fatt i og relatere til. Sånn sett var denne teksten en god øvelse for nettopp å dele egne erfaringer dersom dette var vanskelig i utgangspunktet.

I denne delen av samtalen fikk vi for første gang indikasjoner på en form for dissonans i forhold til hvordan deltakerne i gruppe 2 leste teksten. En deltaker fortalte om en erfaring knyttet til tekststrofen ”hvis du tar den telefonsamtalen” hvor hun innrømmet at hun kunne angre på at hun tok telefonen dersom hun egentlig ikke hadde lyst til å treffe venninner og gå ut. For dersom hun ikke hadde svart i telefonen hadde de akseptert at hun ikke kom. En annen deltaker gav uttrykk for motsatt standpunkt gjennom følgende uttalelse: ”Ja, det er litt motsatt... Hvis jeg ikke tar telefonen.... Hvis jeg ikke rekker det eller noe, så kan jeg få veldig dårlig samvittighet, spesielt hvis det er noen jeg er veldig glad i....” Begges erfaringer er helt innenfor tematikken i teksten, men de gir likevel uttrykk for ganske ulike tilnærminger til, og lesninger av diktet. Her ser vi tydelig at de har det Rosenblatt kaller ulik kontraktsinngåelse med teksten (se kapittel 3.6.1), knyttet til deres unike personlighet og erfaringsbakgrunn. I en åpen og ”undervisningsfri” samtalegruppe, hvor det ikke finnes fasitsvar på hvilken lesning som er den riktige, så kan begge disse erfaringene speiles uten at noen av dem blir dømt som feil.

En deltaker som ikke hadde vært aktiv tidligere ble mer med i samtalen etter diktlesningen. Hun var en deltaker som nok kunne karakteriseres som mer umoden enn de andre, men i forhold til dette hverdagslige, ganske enkle diktet var det mulig å bidra. Det var hun som hang

seg opp i det med å rane banken som tema for samtalen, og hun hadde innspill på kampsport, som hun hadde drevet litt med selv. I det hele tatt gav hun inntrykk av å lese ganske bokstavelig, og jeg vil karakterisere henne som en leser som innenfor Appleyards leseroller ville havnet i kategori 2, ”leser som helt/heltinne” (se kapittel 3.6.4). Dersom jeg har rett i disse antakelsene, er det ikke så rart om hun forholdt seg taus under samtalen rundt *Bomb dem!*, siden dette var en mer tekstlig utfordrende lesning, og de som bidro inn i samtalen viste stor modenhet i uttalelsene sine. Det var likevel ingen tegn til irritasjon eller nedlatenhet fra de andre deltakerne, ikke noe som fremkommer på lydopptaket i hver fall. Jeg har heller ikke notert noe omkring dette som jeg oppdaget eller følte på mens vi var til stede.

Det var en lett stemning under samtalen, mye latter og mer uhøytidelig samtale enn tidligere. Det vises tydelig i materialet mitt hvordan diktets enkle, hverdagslige stemning brøt opp den litt tunge atmosfæren preget av hovedpersonens eksistensielle krise i forrige tekst. Det virket som om både gruppeledere og deltakere pustet litt ut i dette diktet, og kanskje var også det med på å løsne litt på tungebåndene. Det ble delt informasjon konfirmasjonsgaver, om at man av og til kunne tenkt seg å slå til noen fordi ”noen ganger er det det eneste som fungerer!” og avslutningsvis fikk vi også følgende svar på om diktet var fint: ”Alle dikt er jo forskjellige... Så tenker man litt over det man har lest... <...> Ja, det er hverdagslig på en måte...” En god oppsummering, og den viser til en vant leser. Og en slik lett, mer hverdagslig samtale hvor deltakerne føler de kan bidra gir god mestringsfølelse og jeg vil hevde dette bygger generelle motstandsressurser til styrking av OAS.

#### **4.2.3 Sammenfatning av analyse, gruppe 2**

Jeg fikk et visst antall uker til rådighet og tillatelse til å ta over undervisningstiden i en klasse på skolen for å prøve ut shared reading som metode blant ungdom. Etter tre samlinger valgte jeg å bytte til en annen klasse, for å se på bruken av shared reading inn i en annen type gruppe. Mot slutten av den perioden jeg hadde til rådighet ser jeg i retrospekt at det hadde vært fint med flere samlinger i gruppe 2. Det var dessverre ikke mulig å få dette til, siden også denne skolen har et pensum de skal gjennom og vi brukte av deres norskundervisningstimer. Perioden var dessuten innklemmt mellom ulike feriedager, nasjonale prøver og skoleturer. Den gradvise oppmykingen av samtalen hvor stadig flere deltakere kom til med synspunkter, tyder på at en samling eller to til kunne gitt enda flere funn og muligens flere stemmer inn i materialet mitt. Dette viser hvor viktig det er med nok tid til en shared reading-gruppe, og at det kan ta tid å bygge tillit, også i en gruppe som kjenner hverandre fra før.

Tekstvalget var også for denne gruppa viktig for samlingene som helhet. Valget av novelle til første samling var ikke godt nok gjennomtenkt, denne teksten er innadvendt og symbolmettet på en måte som ikke appellerer til samtale i en gruppe man ikke kjenner, selv om man kjenner noe av bakgrunnen til deltakerne. Det var derfor ikke kvaliteten på novellen som gjorde at den falt gjennom, og heller ikke tematikken. Jeg tror derimot at den ble en litt for vanskelig inngang til gruppe 2 som tydeligvis trengte mer oppvarming for å komme i gang med samtalen enn gruppe 1. Det ble også for stor overgang fra den vanskelige første teksten og til det litt for enkle diktet på slutten. Jeg vil anta at valg av andre tekster til første samling hadde gitt mer samtale. Det er et godt funn i materialet mitt at tekstvalget er så styrende for samtalen, og også for atmosfæren i gruppene. Her var dette særlig synlig i andre gruppesamling, hvor overgangen fra romanutdrag til dikt nærmest fungerte som et utpust. *Bomb dem!* er da også en så pass intensiv leseopplevelse at man bokstavelig talt holder pusten innimellom. I andre samling fungerte tekstene, og dermed også samtalen, mye bedre.

Fungerte gruppedynamikken i denne gruppen? Svaret avhenger av hva man fokuserer på. I første samling var det tre av seks jenter som ytret seg (fire av syv med hun som kom inn de siste ti minuttene), og i neste samling fire av syv. Dette betyr at tre jenter ikke ytret seg overhodet. Dette korresponderer med mine notater fra samtalen med læreren før samlingene, hvor hun gjorde meg oppmerksom på at tre av jentene aldri snakket i timene. Det var på den ene siden greit å vite om dette på forhånd, det gjorde samlingene mindre stressende når det ble stille og gruppeleder ikke fikk alle til å prate. Samtidig ble det muligens en hvilepute, hvor gruppelederen kunne lene seg mot denne informasjonen og ikke utfordre status quo. Om gruppedynamikken fungerte på tross av at nesten halve gruppen satt tause under begge samlingene avhenger derfor av hvilken innvirkning de tause jentene hadde på resten av gruppa. Som tidligere nevnt fikk jeg aldri et inntrykk av misstemning, men det hadde vært interessant å se om et videokamera kunne fanget opp noe som lydopptaket gikk glipp av. Professor i psykologi, Christina Salmivalli, har forsket på jenters form for mobbing og mener den er mer usynlig enn gutters, og at de benytter seg av metoder som utstøting, intriger, rykter og manipulering (Stangeland 2006). Jenter kan ha ganske subtile måter å uttrykke mishag på, og hierarki i en jentegruppe kan dermed være vanskeligere å oppfatte for utenforstående enn i en gruppe med gutter. Fordi samtalen blant de jentene som pratet tok seg opp i andre samling, så vil jeg hevde at gruppedynamikken fungerte når tekstene fungerte, og muligens også fordi

læreren ikke var til stede. Dette aspektet ved gruppedynamikken vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.3.3.

### **4.3 Analyse av gruppeledelse og lærerdeltakelse**

Jeg har valgt å holde informasjon om gruppeledelsen på et generelt plan, og skiller ikke her mellom hvilken av gruppelederne som er i funksjon i hvilken del av samlingen. Dette valget bunner i et ønske om å gjøre analysen av ledelsen mindre avhengig av person, og mer av funksjon. Jeg ønsker å ha mer fokus på hvordan ledelsen av gruppene påvirket samtalen og tematikken i dem, enn på hvordan den enkelte gruppeleder som person innvirket på de ulike resultatene. Videre vil jeg bruke kurset fra *Læseforeningen* (se kapittel 3.1) som bakgrunn for analysen av ledelsen, for å se om vi har klart å oppfylle deres krav til god ledelse av shared reading-grupper. Jeg deler derfor analysen av gruppeledelsen inn i avsnittene tekstvalg og samtaleledelse.

#### **4.3.1 Tekstvalg**

Det finnes ikke noe slikt som ”dangerous literature” sier Jane Davis.<sup>9</sup> Hun sier videre at ”...the bigger danger is that people don’t adress their problems!” Dette var viktig bakgrunnskunnskap for oss i valg av tekster til shared reading-gruppene, i tillegg til det vi lærte på *Læseforeningens* kurs. Gjennom arbeid med ungdom i biblioteket har vi ofte fokus på å adressere relevant tematikk gjennom skjønnlitteratur, så dette er kjent område for begge gruppelederne. Vi valgte bevisst tekster som vi visste kunne komme til å berøre deltakerne gjennom at tematikken i teksten var kjent for dem. Jeg vil hevde at alle tekstene vi hadde med traff gruppene tematisk, kanskje bortsett fra Arne Svingens novelle. Etter mange år med samarbeid hadde vi et godt utgangspunkt for å arbeide sammen om utvalg av tekster, siden dette er en prosess vi har vært gjennom flere ganger tidligere. Den som tok initiativ til valg av en tekst, fikk også ansvar for å lede samtalen omkring denne teksten.

Det er stor forskjell fra å møte en stor gruppe elever en gang på en bokprat, og til å sitte med en liten gruppe over flere uker og diskutere tekster som går nært på og som kan speile deltakernes liv relativt inngående. Muligens reflekterte vi ikke nok over denne forskjellen, og mangel på erfaring med slike settinger kan forklare et par feiltrinn med hensyn til tekstvalg. Begge novellene vi valgte, *Rock’n’roll, baby* og *Fra innsiden av buret*, fungerte dårlig i

---

<sup>9</sup> Workshop for opprettelse av Shared reading i Norge, HiOA 21.01.16

gruppene de ble brukt i, og begge ble valgt mer på grunn av tematikk enn på grunn av tekstens kvaliteter. Det er likevel en forskjell her, for *Fra innsiden av buret* har kvaliteter som absolutt skulle tilsi en mer fasettert samtale enn den fikk, mens *Rock'n'roll, baby* falt gjennom fordi deltakerne ikke delte musikkinteressen til hovedpersonen, og novellen hadde lite annet å tilby. Den er for lite kompleks, består mest av handling og dialog, og har lite bilder i teksten. Man kan da spørre seg hvorfor Anna Gavalda's tekst fungerte, for tekstutdraget fra *30 kilo med håp* er enda enklere og mindre komplekst enn denne novellen. Jeg vil hevde at dette handler om tematikken, det er match i erfaringsnivået, som helt fra innledningens utsagn "Jeg hater skolen" satte deltakerne inn i både tekstens univers og skapte broer over til egne livserfaringer. At Arne Svingens tekst var for enkel og gav for lite utfordring til samtale skulle vi ha oppdaget, det var vanskeligere å forutse at Liv Eirill Evensens novelle ikke skulle fungere. Men som jeg var inne på i kapittel 4.2.1 så ville nok mer erfarne gruppeledere ha valgt en tematisk enklere tekstinngang for en gruppe de ikke kjente. Til vårt forsvar kan jeg legge til at vi kom fra en gruppe som ikke hadde noen problemer med å snakke om seg selv, så selv om vi visste at denne gruppen var annerledes, var vi kanskje ikke godt nok forberedt på hvor forskjellige deltakerne i de to gruppene faktisk var.

Vi hadde også tatt med et dikt som viste seg å være for enkelt, Synne Leas *Jeg er ikke redd*, og her fulgte vi ikke *Læseforeningens* råd om å velge tekster med en viss kompleksitet. Philip Davis hevder at "poetry is not just a matter of style. It is a matter of deep versions of experience that add the emotional and biographical to the cognitive" (Henry 2013, s. 4). Kanskje var det ikke nok utfordring i diktet, hverken tekstlig eller emosjonelt, til at det kunne gi noen overføringsverdi til deltakerne. Det er mulig at lærerens advarsel mot diktlesning påvirket oss mer enn den burde, at vi valgte det enkle for å kompensere for hennes oppfatning av diktlesning som "vanskelig" i disse gruppene. Det er også mulig at satt sammen med en annen tekst enn *Fra innsiden av buret* så kunne dette diktet ha fungert som en fin avrundning, selv uten noe særlig samtale.

Om vi ser på tekstvalget ut fra Appleyards leseroller, så vil jeg hevde at alle tekstene vi valgte kan fungere både på nivået "leseren som helt/heltinne" og "den meningssøkende/tenkende leseren". Dette mener jeg skyldes at vi gjennom vår profesjon er vant til å tenke på mottakeren i utvalg av tekster, og at vi av erfaring vet at modenhetsnivået i ungdomsskolealder kan være ganske ulikt. Men det viser også at tekstene må fylle andre kriterier enn kun leseforståelse og modenhetsgrad for å fungere godt i en shared reading-

gruppe. De tekstene som fungerte best i mitt materiale hadde en miks av godt språk, overraskende vendinger, aktuell tematikk og mulighet for lesning på flere plan.

#### 4.3.2 Samtaleledelse

Med hensyn til ledelse av samtalen ønsker jeg å se på om gruppelederne klarte å styre etter *Læseforeningens* tre nivåer for spørsmål (se kapittel 3.1.3 for nærmere introduksjon): Det konkrete nivået, reaksjonsnivået og refleksjons- eller erfaringsnivået. Det var stor forskjell på de to gruppene med hensyn til hvilke nivåer samtalen utspilte seg på. Til en viss grad var dette uavhengig av gruppeledelsen, for som jeg har vært inne på tidligere var gruppedynamikken veldig ulik i de to gruppene. Likevel har gruppeleder alltid mulighet til å påvirke samtals utvikling gjennom å trekke spørsmål og innspill i en annen retning, og på den måten utfordre gruppens dynamikk.

I første samling med gruppe 1 ble deltakerne raskt varme i trøya og samtalen gikk med en gang over fra teksten og til erfaringsnivået. Det ble delt mange minner og refleksjoner omkring skolegang, mens selve teksten i mindre grad ble gjenstand for samtale. Samtidig ble den referert til, både av gruppeledere og av læreren, men det er symptomatisk for denne gruppa at en referanse til hovedpersonen i teksten ble misoppfattet som en referanse til en av deltakerne. Med gruppe 1 hadde det for gruppelederne muligens vært mer å hente på å bringe samtalen tilbake til teksten når deltakerne ble litt ufokuserte med alle sine erfaringsbaserte fortellinger som tenderte til å skulle overgå hverandre. Samtidig var det mange refleksjoner som kom til overflaten nettopp fordi deltakerne fikk lov til å fabulere ganske fritt over tematikken i tekstene. Jeg ser også tendenser til at gruppelederne forsøkte å lede samtalen tilbake til reaksjonsnivået, for å få en mer naturlig overgang fra tekstens konkrete spørsmål og videre til erfaringsnivået. I samtalen omkring diktet *Oppmerksomhetssøkende* var dette særlig tydelig, gjennom at gruppeleders innledningsspørsmål om hvem som trenger oppmerksomhet og hva man gjør for å få det, satte i gang mange fortellinger omkring deltakernes behov for oppmerksomhet. Når gruppeleder deretter henstilte til å reflektere over hvorfor diktets jeg trenger oppmerksomhet, og spurte om det stemmer at noen trenger mer oppmerksomhet enn andre gikk hun over til et annet nivå i samtalen. For samtidig som deltakerne hadde oppholdt seg i egne erfaringer, hadde de likevel vært ganske konkrete i sin tolkning av diktet gjennom å lete frem erfaringer som lignet. Nå ble de bedt om å reflektere over hvorfor man gjør saker og ting for oppmerksomhet, og samtaletonen endret seg fra munter og høylytt til mer lavmælt og innadvendt:



GL1: Men denne personen er jo veldig klar på at han trenger oppmerksomhet. Tror dere at noen faktisk trenger mer oppmerksomhet enn andre...? Du nikker...? (*henvendt til 4*).

1: Fra sitt eget synspunkt i hvert fall...

GL1: Men hvorfor det...?

1: De føler seg tom og alene hvis de ikke får det...

4: De er ensomme....

1: De føler at ingen bryr seg, at de har ingen venner og at det er ingenting som skjer, liksom...

GL2: Du tenker at hvis de er ensomme så trenger de oppmerksomhet...? (*henvendt til 4*)

4: Mhmm...

1: I hvert fall føler man seg mer ensom hvis man ikke får så mye oppmerksomhet....

2 *sitter og bråker med papirene på bordet, stadig mer eskalerende...*

Dette samtaleutdraget viser hvor viktig det er å bringe reaksjonsnivået inn i samtalen for å få deltakerne til å reflektere over hva teksten kan si noe om inn i deres eget liv. Selv om deltakerne her snakket i teksten, synes det som om refleksjonene ble farget av egne erfaringer. Dette utdraget viser samtidig hvordan denne endringen i samtalen gjorde at en av deltakerne mistet fokus. Denne deltakeren er den samme som i samling 3 utviste mindre modenhet enn de øvrige deltakerne, og det vises her tydelig hvordan ulik lesemodenhet kan være en utfordring ved bruk av shared reading i ungdomsgrupper. Jeg vil drøfte dette nærmere i kapittel 4.4.4.

I gruppe 2 var det den motsatte utfordringen som gjorde seg gjeldende. Her ønsket deltakerne å holde seg til det konkrete i teksten, og gruppelederne måtte forsøke å få dem med seg over til erfaringsnivået. Igjen viste det seg at nivået i mellom disse nivåene, reaksjonsnivået, er essensielt for å kunne bringe inn refleksjoner, både omkring tekst og eget liv. Selv om deltakerne her stort sett snakket om hovedpersonens følelser og ikke sine egne i møte med teksten, så er det tydelig at tekstens følelsesregister tidvis ble overført til dem. Som i dette tekstutdraget:

GL1: Hvordan føles det for ham nå tror dere...?

2: Helt jævlig!

GL1: Ja, det er mange som her gjemt seg på do på skolen opp igjennom... Fint er det kanskje ikke...Hva synes dere om den beskrivelsen vi leste i starten... Var det rart? Eller var det fint?

1: Litt rart.... at han ikke hadde hud....

GL1: Jeg er enig i at det er litt rart....

3: Men godt skrevet!

GL1: Ja, han har et veldig godt språk... for det er jo et slags bilde, men på hva...? Hvis man ikke har hud... hvordan er det? Om noen kommer borti deg...?

1: Det gjør vondt....

GL1: Ja...?

1: Veldig vondt.... det var sikkert det han mente.... sånn.... trist....

Deltaker 2 hadde en veldig direkte følelsesinngang til denne sekvensen, mens deltaker 1 følte seg frem i teksten og fant med hjelp fra gruppeleder fram til ord for sin egen leseropplevelse. Her ventet gruppeleder på deltaker 1, tydelig klar over at hun ikke var ferdig med resonnementet. Den siste uttalelsen hennes tolker jeg som at hun mente at hovedpersonen hadde det vondt, og hennes egen reaksjon er at det var trist. På samme måte var gruppeleder i samtalen omkring diktet *Point of no return* flink til å finne innganger for deltakerne til å snakke om egne erfaringer. Hun gav seg ikke selv om det ble stille i starten, og fulgte opp tidligere spor i samtalen om den stoppet opp når noen hadde delt noe personlig. På denne måten fikk hun deltakerne til å føle seg trygge på at egne erfaringer omkring diktet ikke ble oppfattet som rett eller feil, men som en del av en samtale hvor alle innspill veide like mye. Eller for å si det med Bakhtin: som ytringer som bindes sammen i en ytringskjede (se kapittel 3.6.2.). Det å tørre og posisjonere seg med en ytring, å gi seg selv en stemme, kan gi en viktig mestringsfølelse for deltakerne i en shared reading-gruppe.

Det var også deler av samtalen der gruppeledelsen fungerte dårligere. Selv om vi på forhånd hadde forberedt oss på at det kunne bli stille i gruppe 2, ble begge gruppelederne av og til litt stresset av å ikke få svar, og gruppesamlingen kunne noen ganger utvikle seg til en samtale mellom lederne, mest sannsynlig for å unngå for mye stillhet. Begge gruppelederne ble også innimellom mer opptatt av å følge lærerens utspill enn å forsøke å finne nøklene inn til deltakernes opplevelse av teksten, som i følgende utsnitt fra første samling med gruppe 2:

Lærer: Ja, for hva har skjedd med hun jenta her, før dette...? Hva er historien hennes? Det har stått litt om det, innimellom...  
GL2: Ja, for hun har en historie som er noe annet enn det med denne gutten her... Noe som kanskje er en grunn til at hun føler at hun sitter i bur... Og så tenker jeg at han kjente henne ikke så godt når han ikke forstår at det med undulaten handler om hvordan hun føler seg...  
*Stille...*  
Lærer: Hva skjedde med henne i barneskolen? Har dere fått det med dere...?  
2: Mmm...  
Lærer: I sjette klasse...  
2: Det står jo i teksten!  
GL2: Ja, der står det om en ting som skjedde, men det har jo sikkert skjedd flere ting.... Så der er kanskje det han mener at hun skal gå videre fra, og glemme og legge bak seg...  
*Stille...*

Dette utsnittet viser hvordan gruppeleder fulgte opp lærerens ivrige forsøk på å komme raskere til novellens underliggende tematikk. På en måte kan man si at hun gikk lærerens ærend, uten helt å være klar over det, kanskje. Det er i alle fall tydelig at deltakeren ikke ønsket denne innblandingen i samtalen, og gruppas stillhet forteller også at dette ikke var riktig tilnærming for denne gruppa.

Dersom grad av samtale skal oppfattes som et kriterium for suksess i en shared reading-gruppe, så vil man måtte hevde at gruppe 1 fungerte bedre enn gruppe 2. Det var mye mer samtale både mellom gruppeledere og deltakere, og deltakerne imellom, enn det var i gruppe 2. Samtidig så var en god del av samtalen i gruppe 1 basert på fortellinger som ikke alltid var like relevante, mens samtalen som var i gruppe 2 dreide seg omkring teksten. Erfaringen med samtaleledelse i disse to gruppene viser at å gå for raskt over fra teksten og til egne erfaringer ikke nødvendigvis gjør samtalen en tjeneste. Det ble en bratt læringskurve i å ha ansvar for to så ulike grupper som disse, men jeg vil hevde at begge gruppene hadde potensiale til å bli gode shared reading-grupper, og dette viser noe av metodens styrke. Ulike grupper må ledes forskjellig, og det er en erfaring som vi som gruppelederne kan ta med videre fra dette prosjektet.

### **4.3.3 Lærerdeltakelse**

Materialet mitt viser at lærerens tilstedeværelse hadde stor innvirkning på begge gruppene. Det er viktig å poengtere at begge lærerne var invitert til å være med på første samling med sin klasse, siden vi ikke kjente deltakerne og deres bakgrunn så godt, og for at lærerne skulle få oppleve shared reading-metoden i bruk. Vi snakket ikke med lærerne på forhånd om hva vi forventet av dem, og de valgte ulike strategier for sin tilstedeværelse. Jeg antar at læreren i gruppe 1 hadde bestemt seg for å være tilstede som deltakende observatør, mens læreren i gruppe 2 nok hadde tenkt å sitte i bakgrunnen og observere uten å delta. Ingen av dem klarte å fullføre samlingen uten å delta med innspill, og læreren i gruppe 1 tok delvis over styringen i samlingen i en periode. Sannsynligvis var det ikke intensjonen hennes, men et uttrykk for genuin interesse og glede over tematikken. Dette er lærere som brenner for det de holder på med, og de har et oppriktig ønske om å se utvikling og fremgang hos elevene sine.

Vi som gruppeledere var innforstått med at det kunne bli stille, og at vi bare skulle la samtalen dø hen når det ikke var mer å hente, for så å gå videre med teksten. Lærerne hadde helt tydelig vanskeligheter med den strategien. Samtidig som jeg forstår deres ønske om å få fram tematikken i tekstene, så mener jeg det var viktig at deltakerne opplevde at det var deres egne tanker og ideer som førte samtalen videre. Det er nettopp dette som gjør shared reading til noe annet enn norskundervisning, og gruppeledernes fokus bør være på deltakerne, og ikke på lærerne. Jeg er litt usikker på om dette alltid var tilfelle, og jeg har eksempler som peker i ulike retninger. Når læreren i gruppe 1 brøt inn første gang gjorde hun det ganske høflig, med

spørsmål om det var greit at hun sa noe. Etter en lang passasje avsluttet gruppeleder på denne måten:

GL1: Nå tror jeg vi skal gå litt videre i teksten. Jeg må visst være litt streng med lærer NN...

1: Værsgod!

GL1: Vi må jo passe tiden....

Her er det tydelig at også deltakeren syntes det var greit å stoppe læreren. Deltakerne hadde fått løfte om en annen form for samvær enn skoletimene gav dem, og lærerens tilstedeværelse gav ham muligens ikke den følelsen. Samtidig som gruppeleder tøyte læreren i akkurat denne settingen, så viser materialet mitt at særlig læreren i gruppe 1 var mye til stede i samtalen og fikk mulighet til å styre den i store deler av samlingen. Det er ikke sikkert at gruppelederne merket der og da hvor stor innflytelse hun hadde på samtalen, for læreren hadde en høflig måte å avbryte på og en god tone med elevene. Samtidig vises det i materialet mitt at hun satte tydelig preg på samtalen og tok opp tema som ikke var på gruppeleders agenda. Dette gjaldt særlig spørsmål om hvordan skolehverdagen fungerte, og hva som motiverte elevene til å gå på skolen. Hun ga likevel alltid samtalen et puff fremover, og var flinkere enn gruppelederne til å forstå deltakerne og hva som var et smart neste trekk. For eksempel stoppet hun raskere enn gruppelederne deltakernes tendenser til å ville overgå hverandre med historier. Jeg vil anta at det er en stor del av skolehverdagen på denne skolen å alltid være et skritt foran elevene på hva som skal skje videre.

Når læreren i gruppe 2 satte seg utenfor gruppa i første samling så antar jeg at hun planla at hun ikke skulle delta verbalt. Selv om hun hadde holdt seg til denne intensjonen så hadde hennes (og praktikantens) nærvær innflytelse på gruppa som helhet, og kanskje særlig på gruppelederne. Det kunne bli oppfattet mer som en form for kontroll når de valgte så tydelig å ikke delta, men likevel å være tilstede utenfor gruppa. Jeg vil anta at den forholdsvis krasse tilbakemeldingen fra en deltaker når læreren kom med innspill til samtalen (se kapittel 4.2.1) også handlet om hennes plassering i rommet i forhold til det å delta. Hun hadde plassert seg fysisk utenfor sirkelen, og hennes innspill kom dermed også utenfra. Det var tydelig vanskelig å holde seg unna samtalen, kanskje nettopp fordi den ikke fløt spesielt bra. Hun var ivrig etter å ”dytte” deltakerne videre, med spørsmål som: ”Hva er historien hennes?” og ”Hva skjedde med henne i barneskolen? Har dere fått det med dere...?” Det ble vanskelig for gruppeleder å forholde seg til den store avstanden mellom lærerens tolkninger og deltakernes innspill som kun gikk på de rent konkrete tingene i teksten. Igjen er det viktig å huske på at det er

deltakernes stemmer som skal være hovedfokus i samlingen, men en insisterende lærer kan være vanskelig å overhøre. Også i denne samlingen fikk lærerstemmen i perioder litt for mye plass i samtalen, og i noen passasjer var det kun læreren og gruppelederne som samtalte.

Hva hvis lærerne ikke hadde vært til stede på første samling med gruppene? Ville samlingene ha fungert bedre da? Det er selvsagt vanskelig å forutsi hvordan dette hadde blitt, men oppsummert vil jeg si at de gruppesamlingene vi hadde uten lærerne til stede var enklere å lede. Gruppelederne fikk da ingen ”konkurrerende” stemmer med vikarierende motiv og ønske om å drive samtalen mot en ønsket tematikk eller oppsummering av tekstens hovedmotiv. Deltakerne slapp også å forholde seg til to ulike adressater for ytringene sine (jamfør Bakhtin, se kapittel 3.6.2), for selv om deltakerne i begge gruppene tydelig hadde et godt forhold til lærerne sine, så hadde de en form for autoritet som var vanskelig for deltakerne å forbigå så lenge læreren var til stede. Gruppeledernes insistering på at det var teksten som hadde autoritet, og ikke dem selv, gjorde deltakerne tryggere på at de kunne dele sine opplevelser av teksten uten at det de sa ble oppfattet som feil. I andre samling med gruppe 2 vistes dette gjennom at en deltaker først fikk hjelp til å sette ord på sin opplevelse gjennom gruppeleders spørsmål: ”Hva synes dere om den beskrivelsen vi leste i starten... var det rart... eller var det fint?” Her svarte hun at det var ”litt rart”, og senere i samlingen ble hun utfordret på hva hun syntes om diktet hovedpersonen skrev i tekstutdraget. Da svarte hun: ”Neeei.... det var litt rart...” Hun kunne da gjenbruke en litt rund frase som lederen hadde brukt og som hjalp henne å sette ord på det hun opplevde i teksten, men som nok ikke hadde vært ansett som et tilstrekkelig svar i en undervisningstime.

Samtidig som jeg ser gevinster ved å ikke ha lærerne til stede i gruppen, så var deres tilstedeværelse i første samling en trygghet for både oss og deltakerne. Særlig i gruppe 1 hjalp læreren oss til å bli kjent med deltakerne og med å vise innganger til å få alle med i samtalen. Jeg vil derfor konkludere som Mette Steenberg (se kapittel 2.2.3) gjorde i forhold til å ha med ansatte i tillegg til pasienter i gruppene hun satte opp innen psykisk helsevern, med å hevde at i den grad lærerne skal være med i en shared reading-gruppe er det viktig at de er aktivt deltakende og engasjerte lesere. Men jeg vil tilføye at det også er viktig at gruppeleder er bevisst på å bevare autoritet overfor læreren og styre samtalen på en slik måte at læreren blir deltaker mest mulig på linje med de andre deltakerne. På den måten kan shared reading, uten å være en integrert del av undervisningen, likevel ”dryppe inn” i undervisningen gjennom at læreren har erfart opplevelsen av høytlesing og samtale på lik linje med elevene.

#### 4.3.4 Settingens påvirkning på samtalegruppene

Frivillighet er viktig som motivator når man deltar i shared reading. Både Dowrick med flere (2012) og Steenberg (2016) fremhever viktigheten av at samlingene bør være frivillige og videre at settingen kan være viktig for resultatet. I mitt materiale hadde alle deltakerne skrevet under på at de deltok frivillig, men det lå likevel i kortene at dette var skole og en del av obligatorisk undervisning. Jeg vet ikke i hvor stor grad elevene anså det som en mulighet å velge bort gruppesamlingene og heller gjøre skolearbeid i et annet rom, men det var fra min side intensjonen at dette skulle være en mulig løsning. Jeg antar at lærerne gir elevene færrest mulig valg om det ikke er nødvendig, fordi faste rammer er viktig i den fasen elevene er i når de følger undervisning på denne skolen. Det var poengtert i oppstarten av hver gruppe, samt hver gang det kom nye deltakere inn, at ingen var pålagt å delta i samtalen om de ikke ønsket det. I mitt materiale vises det ikke så mange steder hva deltakerne mente om selve deltakelsen, bortsett fra i den lille evalueringen vi hadde etter oppstarten av gruppe 1 hvor deltakerne tydelig viste overraskelse og takknemlighet over at ”oppgaven” var så pass enkel som å lytte og samtale. De hadde sett for seg at det ville bli ”mye jobb og masse skjema å fylle ut” når de takket ja til å være med i prosjektet. Og for gruppe 1 var det å dele egne meninger og øse av erfaringer en relativt enkel oppgave, for gruppe 2 kan den nok ha blitt oppfattet som en noe vanskeligere øvelse.

Selv om det å være i et klasserom på skolen kan ha påvirket samlingene, så tror jeg ikke at den fysiske settingen hadde like stor innvirkning på samtalene som lærernes tilstedeværelse. Det kunne ha vært interessant å ha en gruppesamling på biblioteket for å se om en annen setting enn skolens klasserom hadde endret samtalene ytterligere. Dette ble valgt bort fordi tidligere erfaring viser at flytting av elever mellom skolen og biblioteket er en vanskelig prosess for disse gruppene, og kan føre til at noen forsvinner hjem eller til by-sentrum. Da var det en enklere løsning for dette prosjektet å frakte gruppelederne til skolen. Dowrick med flere (2012) fant i sin undersøkelse at settingen var viktig for motivasjonen til deltakerne i utgangspunktet, men når samlingene startet ble gruppen som hadde tilholdssted på ulike legekontor like opptatt av fellesskapet og innholdet i tekstene som den gruppen som møttes i mer avslappede omgivelser. Gruppens innhold ble vurdert som viktigere enn settingen. Jeg vil anta at en annen setting kunne ha brutt opp noe av hierarkiet i gruppene i mitt materiale, kanskje særlig i gruppe 2, men samtidig ville mest sannsynlig lærerne da ha vært til stede i hver samling og påvirket samtalene ytterligere. En nøytral setting kunne videre ha hjulpet noen til å snakke mer, men andre kunne blitt mer usikre og ville ha foretrukket en kjent og

trygg arena som jo klasserommet faktisk er. Jeg er egentlig ganske trygg på at settingen var riktig for disse gruppene, de fikk være på hjemmebane og kjente til rutinene, mens gruppelederne var ukjente og måtte spørre dem til råds omkring praktiske omstendigheter. På den måten fikk deltakerne også en ekstra mestringsfølelse som kunne gi dem mer trygghet inn i samtalen omkring tekstene.

## **4.4 Oppsummering av analysen**

Jeg vil i det følgende først kort oppsummere analysen sett i lys av teoretikerne jeg har brukt. Deretter vil jeg prøve funnene opp mot Antonovskys helsefremmende teorier, for å se om det finnes grunnlag for å hevde at høytlesing og samtale kan ha en helsefremmende effekt for ungdom.

### **4.4.1 Estetisk og efferent lesing**

Rosenblatt antyder i sitt essay "Efferent and aesthetic reading" (Rosenblatt 1994) at man bør vurdere midt-delen av skalaen mellom estetisk og efferent lesning som normaltstanden for en leser. Leseren må derfra lære seg å håndtere de mange mulige lesingene av en tekst gjennom å flytte oppmerksomheten mot enten den efferente eller den estetiske enden av skalaen. Jeg vil hevde at det meste av skjønnlitterær lesning som gjøres i undervisningsøyemed vil ha et tilsnitt av efferent lesing, nettopp fordi elevene som regel må søke etter informasjon og tenke på hva de skal bruke teksten til i ettertid. I tillegg vil de ofte være opptatt av hva læreren mener, fordi de er opplært til at det finnes fasitsvar i skolen, også i skjønnlitterære tekster. De sporene jeg har funnet etter efferent lesing i mitt materiale er alle knyttet opp mot denne lærer/elev-relasjonen, eller mot passasjer der gruppeleder ble oppfattet som et lærer-substitut gjennom at vi ikke klarte å løfte samtalen ut av den yringsformen som kjennetegner undervisningssettingen.

For min oppgave har det vært viktigere å komme på spor av en mer estetisk lesing i materialet, å se om teksten har fått deltakerne til å "lytte til seg selv" gjennom å vende oppmerksomheten innover mot egne erfaringer istedenfor utover mot tekstens etterbruk. Dette elementet har absolutt vært til stede i gruppesamlingene, både i gruppe 1 og gruppe 2. I gruppe 1 var estetisk lesing synlig i samtalen gjennom alle samlingene, men mest tydelig var dette i tredje samling, når vi leste fra *Bomb dem!* I gruppe 2 var det også denne teksten som frembrakte mest synlige tegn på estetisk lesing, og det skyldes nok i stor grad tekstens

språklige kvaliteter og dens ekspressive form. Den innehar også en form for eksistensialisme som jeg tror appellerer til ungdom generelt, og kanskje til disse deltakere spesielt. Siden dette ikke var første samling for noen av gruppene, kan det at de var blitt tryggere på metoden og dermed slappet mer av i høytlesingen også ha hatt innvirkning på lese måten. Jeg har i analysen beskrevet flere episoder hvor deltakere gjennom samtalen har gitt uttrykk for en estetisk tilnærming til teksten, både i samtaler som foregikk utelukkende i teksten og i samtaler hvor deltakere delte refleksjoner og erfaringer fra eget liv. Det er likevel ikke slik at enhver referanse til egne erfaringer nødvendigvis følger av en estetisk lesing, og særlig i gruppe 1 var det mye historiefortelling for fortellingens skyld. Men også i dette elementet kan det ligge en helseeffekt, fordi deltakelsen i gruppa drev frem disse fortellingene, også for dem som ikke oppnådde en leseopplevelse som heller mot den estetiske delen av Rosenblatts kontinuum.

Det er den estetiske lesingen shared reading-metoden ønsker å føre deltakerne inn i. Siden gruppene i mitt materiale var en hybrid mellom den efferente skolelesingen og den estetiske shared reading-metoden, ville det måtte bli noen form for svingning mellom disse leseformene. Lærernes tilstedeværelse bidro også til en efferent lesing, men med en gruppeledelse som er klar over denne utfordringen, så ser jeg ingen grunn til at ikke shared reading skal kunne brukes inn i en skolesetting. Det vil likevel være viktig at det ikke er læreren som leder samtalen i gruppa, siden hen forbindes med efferent lesing og på den måten kan vanskeliggjøre en estetisk tilnærming.

#### **4.4.2 Adressivitet, talesjangere og ytringer**

Bakhtin hevder at ytringen er den språklige kommunikasjonens grunnleggende enhet. Det er i kommunikasjon med *den andre* at ytringens betydning og egenskaper kommer til syne. Opp mot dette knyttes spørsmålet om adressivitet, om hvem som er ytringens mottaker. ”Utan adressivitet, inga ytring” hevder Bakhtin (1998, s. 43). I mitt materiale var det særlig i forhold til lærer/gruppeleder at spørsmålet omkring adressivitet ble utfordret, siden både deltakere og gruppeledere tidvis forholdt seg til læreren som autoritet, selv om hun var til stede som deltaker og ikke som leder. Jeg har funnet at elevenes ytringsform overfor læreren var annerledes enn shared reading-deltakernes ytringsform overfor gruppelederen, med unntak av de gangene gruppeleder ble oppfattet som et lærer-substitutt. Dette er ikke overraskende, siden forholdet mellom lærer og elev er basert på en efferent inngang til tekst og elevene skal måles i forhold til hva de oppnår gjennom undervisning og samtale. Men en gruppeleder i en



shared reading-gruppe for ungdom må derfor være bevisst på å holde avstand til en efferent inngang til teksten, for å hindre samlingen i å oppfattes som norsk-undervisning, og for å kunne dra teksten over mot en mer estetisk lesning.

Talesjangrene er et sentralt begrep i Bakhtins språkteori. Når vi uttrykker oss posisjonerer vi oss innenfor en bestemt aktivitetssfære hvor vi formidler en ”taleplan” gjennom valg av talesjanger (Bakhtin 1998). Bakhtin skiller mellom primære (enkle) og sekundære (komplekse) talesjangre, hvor dagligtale og mer umiddelbar kommunikasjon tilhører den første, mens skrevne tekster som romaner, artikler og denne oppgaven faller inn under den andre typen. Det er i første rekke de ulike primære sjangerne jeg har ønsket å se på i mitt materiale, og jeg har funnet eksempler på både en intern elev-sjanger, en lærer/elev-sjanger og det jeg vil kalle en ”shared reading-gruppe-sjanger”. Elevenes talesjanger seg imellom er preget av korte, ofte slang-pregede kommentarer og interne meldinger, mens lærer/elev talesjangeren viser seg mer i form av spørsmål og svar, der elevene vet at de forventes å svare på lærerens ytring. Blant annet viste dette seg gjennom en deltakers uttalte ønske om å slippe å svare umiddelbart på lærerens spørsmål om hva som motiverte ham på skolen, med kommentaren: ”...med skolen? Jeg må faktisk tenke litt, bare snakk dere...”. Senere kom han tilbake med et svar, fordi læreren hadde spurt, og han visste at det ble forventet et svar. Shared reading-gruppens talesjanger preges av forholdet til den sekundære talesjangeren, nemlig teksten som er grunnlaget for samtalen. Det er en dialogisk talesjanger, med mer rom for stillhet og ettertanke i noen sekvenser, og lek med ord og delte fortellinger i andre deler av samlingene. I denne sjangeren finnes også direkte referanser til teksten som har vært delt, gjennom at deltakere eller ledere helt eller delvis gjentar fraser eller avsnitt fra teksten, blandet med egne erfaringer, følelsesutbrudd eller knyttet til spørsmål fra ledernes side. På denne måten blir shared reading-sjangeren også preget av flerstemte ytringer, gjennom at forfatterens, gruppeledernes og de ulike deltakernes stemmer blandes, og det kan oppstå ny innsikt som følge av dette (jamfør figur 2, se kapittel 2.2.3).

Fra forfatterens verk til tekstutvalg, via planlegging av samtale til faktisk samtale, videre til analyse av den og til sist til hva jeg har valgt å ha med i denne oppgaveteksten – alt dette er del av samme ytringskjede hvor shared reading fungerer som inngangsporten. Dette er flerstemte ytringer fordi vi alle lar våre stemmer høres omkring forfatterens ytring, farget av vårt ståsted og våre refleksjoner bygd på egne erfaringer og personlige preferanser. For at dette skal fungere er det viktig at den efferente lesningen er lagt til side, shared reading skal

ikke legge opp til fasitsvar. Derfor var det også på sin plass når gruppeleder i mitt materiale ble ”arrestert” av en deltaker gjennom uttalelsen: ”...vet du hva du mener, eller vil du bare frem til våre egne meninger...?” da hun litt klumsete fremsatte spørsmål om deltakernes meninger sammen med egne betraktninger. Autoritetsordet hører ikke hjemme i shared reading, mens det indre overtalende ordet eller dialogstemmen harmonerer godt med shared readings intensjoner: å invitere andre inn og å søke forståelse. Hensikten er å hente forståelse gjennom teksten, men ikke i form av fasitsvar på hva tekstens intensjon er, men hva deltakerne kan hente ut av den på bakgrunn av egen forståelse og erfaringsgrunnlag. Samtidig som gruppeleder skal ha en viss autoritet gjennom ledelsen av samtalen, er det viktig at dette gjøres på en slik måte at det hele tiden åpnes for nye innspill og andre måter å se teksten på. På vårt beste vil jeg hevde at vi som gruppeledere fikk dette til, mens det i andre deler av samlingene ble mer til en samtale mellom oss som gruppeledere eller med læreren.

#### **4.4.3. Leseroller og modenhet**

Det var tydelig forskjell i valg av leseroller og modenhet hos deltakerne i gruppe 1. I hvert fall en av fire deltakere i denne gruppa var en leser på stadiet ”leseren som helt/heltinne”, mens de andre tre i større eller mindre grad gjennom samtale viste tegn til å være over i kategorien ”den meningssøkende/tenkende leseren”. I gruppe 2 var det vanskeligere å vite hvor mange som eventuelt falt inn under kategorien ”leseren som helt/heltinne”, siden flere av deltakerne her ikke deltok i samtalen. Jeg har indikasjoner på at i hvert fall en av deltakerne som ytret seg var på dette stadiet, og dette ble også poengtert av læreren i en samtale før gruppesamlingene.

Ulik grad av modenhet i forhold til leseroller kan være en kompliserende faktor ved bruk av shared reading i ungdomsgrupper. Krav om en viss kompleksitet i tekstene for best mulig utbytte av samlingene for de mest modne kan få de minst modne leserne til å miste tråden i teksten, eller gjøre samtalen vanskelig for dem å delta i. Mest tydelig i mitt materiale er dette i gruppe 1, og særlig i tredje samling, hvor det kun var to deltakere til stede. Samtidig er det en god utfordring og øvelse å ha ulik modenhet på deltakerne i en gruppe, både for gruppelederen, som må jobbe hardt for å holde i alle trådene i samtalen, for de mer umodne, som må utfordres til å strekke seg i forståelsen av teksten, og for de mer modne leserne, som må utvise tålmodighet og vilje til å lese teksten mer bokstavelig for å inkludere alle i samtalen. Analysen av materialet mitt viser at det absolutt er mulig å inkludere ulike grader av lesemodenhet i samtalen, men at graden av suksess i tillegg til god gruppeledelse står og faller

på valg av tekst. Aller helst bør teksten kunne leses på flere plan, den bør gi mening både for en mer umoden leser som setter seg selv inn i hovedpersonens sted og for den modne leseren som søker mening bakenfor handling og dialog. Dette er tydelig til stede både i bruk av *Bomb dem!* og av diktet *Point of no return*.

Jeg vil på bakgrunn av mine funn hevde at å avpasse teksten etter deltakernes lesemodenhet er viktigere enn å gi dem tilgang på klassisk litteratur. Aktualitet og mulighet for å gjenkjenne seg i tekstens univers er viktigere suksessfaktorer enn komplekst språk og anerkjente forfattere. Jeg sier ikke at dette ikke kan fungere inn i en shared reading-gruppe for ungdom, men analysen min antyder at dette er mindre viktig enn Philip og Jane Davis hevder at det er. Det er derimot trekanten tekst, leser og kontekst som er viktig for gruppenes suksess, og dette innbefatter valg av enklere tekster til mindre modne lesere. Philip Davis oppfatning av lettlest litteratur som mindre hensiktsmessig for bruk i shared reading grupper (se kapittel 3.2.2) imøtegås i mitt materiale gjennom bruken av Anna Gavalda's lettreste ungdomsbok *35 kilo med håp*. Her var det nettopp tekstens enkelhet kombinert med tematikken som gjorde samtalen mulig å følge for alle deltakerne. Et annet poeng er at en shared reading-gruppe for ungdom over tid vil kunne utruste deltakerne med lesemodenhet til å gå videre til neste nivå i Appleyards skjema, men det er viktig at dette skjer i takt med den enkelte deltakerens oppnåelse av leseforståelse. Om man trykker for mye på kan det oppstå frustrasjon og motvilje mot lesing, og det er det ingen som tjener på.

#### **4.4.4 Stigmatisering og motstigmatisering**

For ungdom i puberteten er det å skille seg ut fra flertallet ofte vanskelig. Alt som sies og skrives om viktigheten av å være unik gjelder kun innenfor et ganske smalt område med diffuse skillelinjer mellom ”normalt” og ”spesielt”, og det å gå utenom vanlig ungdomsskole regnes nok ikke innenfor ”normalen”. Det er derfor ikke vanskelig å se for seg at stigmatisering kan påføres utenfra av elever fra ”vanlig” skole, og at det også kan finnes tegn på stigmatisering og motstigmatisering innad i gruppene. I mitt materiale var det særlig i første samling med gruppe 1 at dette outsiderperspektivet ble tydelig, og det var læreren som hadde fokus på motstigmatisering mot argumenter fra en deltaker som: ”Du er på feil skole...” og ”ja, det er jo derfor man er her...” til gjensvar på om det ikke var mulig å være faglig flink på denne skolen. Som jeg har argumentert for i kapittel 4.1.1 så var det muligens lærerens tilstedeværelse som gjorde stigmatiseringen synlig for oss gjennom sine motargumenter, samtidig som tematikken i teksten *35 kilo med håp* også legger opp til en samtale som kan

omfatte stigmatisering. Tematikken omkring skolevegring var kjent for deltakerne, og de hadde alle innspill til teksten som innbefattet stigmatisering. Utsagn som: ”Ja, som de andre sier: *(med tilgjort stemme)* Nei, ikke gjør det, du må følge med på skolen, det er viktig for framtida di....” og ”å være naver og stolt av det! Hehe....kødder....” viser at de kjente problematikken godt nok til å ha utviklet strategier for motstigmatisering, og her brukte de begge humor som en form for avvæpning. I det hele tatt var det mye bruk av humor, til dels ganske rå humor, for å beskrive sin egen situasjon, men det underliggende alvorret var aldri langt unna. Som når to av deltakerne kunne enes i at denne skolen faktisk tilbyr noe vanlig skole ikke kan:

1: ”...denne gruppa gjør meg mer trygg og sikker på framtida mi...<...> ...her er det sånn at vi får klare beskjeder om hva vi skal gjøre...”

2: Jeg føler meg og trygg når jeg vet hva jeg skal gjøre... i motsetning til den andre skolen...

1: Ja, der får man stryk om man gjør noe bra...

Disse utsagnene viser, sammen med lærerens utrettelige fokus på motstigmatisering, at gruppens OAS var relativt sterk, til dels sterkere enn enkeltmedlemmenes OAS. Jeg mistenker at det er en strategi hos lærerne på denne skolen å ”snakke opp” skolevalget til elevene, for på den måten å skape en positiv læringsenergi hos elever som mest sannsynlig har det til felles at de har liten tro på egne evner etter å ha mislyktes i vanlig skole. Og selv om læreren kanskje ikke kjenner til hverken Antonovskys OAS-begrep eller Elias motstigmatisering-begrep, så vil jeg hevde at hun var med på å styrke gruppens OAS gjennom å adressere og motsi argumenter for at elevene på denne skolen er mindre verdt enn andre. Gruppenes indre justis vet jeg mindre om, men aner at fellesskapet kanskje ikke bidrar til å styrke OAS i de mindre lærerstyrte aktivitetene. Både den røffe tonen guttene imellom, og den ”tause majoriteten” i jentegruppa kan indikere et hierarki som ikke nødvendigvis er til hjelp for elever med svak OAS.

#### **4.4.5 Analysen oppsummert i lys av Antonovsky**

Antonovsky hevder at personer med sterk OAS kan ”flyte på” sine erfaringer i møte med stressfaktorer i livet (Antonovsky 2012). En person med sterk OAS har lang erfaring med å møte stimuli som i første omgang kan se ut som stressfaktorer, men som snart viser seg å være uproblematisk. Ved nærmere ettertanke, ved å koble inn egen erfaring, har denne personen tillit til at ting ordner seg, at det bare er en tilsynelatende dissonans. Det er altså de tidligere erfaringene, samlet i personens ”ryggsekk” av generelle motstandsressurser, som slår

inn og hjelper hen videre. Hva da med de som ikke har flust med slike ressurser i sin ”ryggsekk”? Det er her jeg mener litteratur generelt og shared reading spesielt kan komme inn som en salutogen faktor og bidra til å øke de generelle motstandsressursene. En side av dette er identifikasjon, at man kan se seg selv og sin egen situasjon bedre i lys av andres fortelling. Som for deltakerne i mitt materiale når de kom med kommentarer som ”Mitt liv!” og ”Jeg føler meg ganske kjent i det diktet her...”. En annen side er den Jane Davis refererer til når hun sier følgende: ”When people see what others (in books) have got, and they haven’t, that is imagination, not identification! It means it could be you, because it’s literature”.<sup>10</sup> Å oppleve at andre kan lykkes, kanskje andre med likedan bakgrunn som en selv, kan være en spore til å endre tenkningen rundt eget liv, og det å samle på slike ”erfaringer” kan på den måten bidra til å bygge egne generelle motstandsressurser mot framtidige stressfaktorer. Andres ”happy endings” kan dermed brukes som en mal for en mulig lykkelig utgang i andre enden av egne problemer. I mitt materiale var det tydelig at noen av jentene i gruppe 2 lette etter utveier for den uheldige protagonisten i *Bomb dem!* Heller enn å sette seg inn i hans sted (identifikasjon) skapte de løsninger i form av forslag som: ” <Han kunne>... invitert ho hjem eller no sånt...”, ”Hun kunne i hvert fall svart på en snill måte!” og ”Han kunne jo ha bytta! (skole)”. Her viste jentene empati gjennom meddiktning og et ønske om å redde protagonisten fra et scenario de antok ville bli ”Helt jævlig!”. Denne strategien overfor bokens hovedperson vil være mulig å overføre til eget liv, slik at man kan ”samle” på løsninger og på den måten styrke OAS. Her kan jeg også finne støtte i Maryanne Wolfs (2008) syn på lesing av skjønnlitteratur som en utprøving av andre identiteter og dermed også en mulighet til å finne andre perspektiv på livet (se kapittel 2.4).

Det umiddelbare ved å dele reaksjoner omkring en tekst nettopp i det øyeblikket man har opplevd den er, slik jeg ser det, en opplevelse som kan styrke OAS. Jane Davis hevder at høytlesing er en saktere prosess enn stille-lesning, og at denne formen for lesing dermed også stiller større krav til oppmerksomhet og detaljer i teksten (Davis 2009). Allerede her mener jeg det ligger en helseeffekt, gjennom at man trener opp konsentrasjonen og samtidig deltar i dette som en del av en gruppe. Den umiddelbare samtalen både underveis og rett etter avsluttet lesning gir også grobunn for direkte, ufiltrert tilbakemelding. Hvis jeg leter etter kommentarer i mitt materiale som er delt umiddelbart etter lesing, finner jeg uttalelser som: ”Fingre som en trollmann, magic!”, ”Det var flott...”, ”Trist...”, ”Wow!” og ”Mitt liv!”. Alt

---

<sup>10</sup> Workshop HiOA, 21. Januar 2016

dette er uttalelser som kom allerede før gruppeleders innledende spørsmål, og det viser at selve teksten har hatt effekt inn i gruppene. Samtalen tar det hele et steg videre, gjennom at gruppen som helhet får innblikk i mange ulike lese måter, jamfør Rosenblatts teori om kontraktsinngåelse med teksten, og forståelsen kan utvides slik Steenberg har vist gjennom sin figur omkring felleslesing som sirkelopplevelse (se kapittel 2.2.3). I mine observasjoner er det, når samtalen fungerer, ikke én bestemt deltaker eller gruppeleder som driver forståelsen fremover, men bidrag fra flere deltakere sammen med gruppeleders innspill som gir en utvidet forståelse av hva denne teksten kan meddele oss. Som for eksempel når to deltakere i gruppe 1 utfordret en tredje på hans uttalelser om hva som er akseptert å si til andre med å utbryte: ”Jo, det gjør du!” Gjennom samtalen som fulgte ble denne deltakeren både minnet på egen oppførsel og oppnådde ny innsikt gjennom opplevelsen av diktet og samtalen i etterkant. Alle bidrar til denne sirkelbevegelsen, også de som lytter, og jeg vil hevde at dette styrker deltakernes OAS, også for de som ikke deltar verbalt i samtalen. Deltakelsen ligger nemlig primært i tilstedeværelsen, så lenge den er aktiv og lyttende. Det sekundære er verbal tilbakemelding, og for noen kan dette sitte langt inne, men å faktisk klare å meddele seg kan gi mestringsfølelse, noe Antonovsky hevder er essensielt for OAS. På den måten er shared reading en vinn-vinn situasjon for god helseeffekt, eller positiv helseoppnåelse som Antonovsky kaller det.

Mestringsfølelse kan også knyttes opp mot ytring og posisjonering, jamfør Bakhtin, hvor det å ta et standpunkt og mene noe fra sitt eget perspektiv gir deltakeren en egen stemme inn i samtalen. Særlig i gruppe 2 var det flere eksempler på at deltakerne trengte litt hjelp til å komme fram med egne ytringer, som når gruppeleder ønsket tilbakemeldinger på følelsen av å være hudløs, og en deltaker etter noen omveier endte opp med å uttale: ”Det gjør vondt... veldig vondt.... det var sikkert det han mente... sånn...trist...” Her skapte uttalelsen, i tillegg til mestringsfølelsen ved å ytre seg, også en refleksjon i form av en egen reaksjon på teksten. Samtidig kan verbal deltakelse også være så enkelt som å bidra med innspill på kampsport eller undulater, og det er viktig at gruppeleder er observant på at disse innspillene kan være av betydning for deltakeren å få gitt uttrykk for. I mitt materiale var det særlig de to mest umodne leserne som hadde behov for å dele mer konkrete relasjoner til teksten, og der dette ble omfavnet av de andre deltakerne oppstod det noen ganger konstruktive ord-leker og assosiasjonsøvelser. På den måten ble også de mer umodne deltakerne en ressurs i gruppa, og deres bidrag gav bedre mestringsfølelse for dem selv i tillegg til at andre deltakere kunne slappe av og senke skuldrene.

Antonovsky hevder at en forutsetning for å definere en gruppes OAS, er at det finnes en gruppebevissthet innad i gruppen. Det vil ikke alltid være tilfelle for en shared reading-gruppe, det kommer an på hvor lenge den har vært drevet og hvor fast gruppesammensetningen er. I mitt materiale er det derimot ikke vanskelig å se at det fantes sterk gruppebevissthet, særlig i gruppe 1. Som jeg har nevnt i kapittel 4.4.4, så var gruppens OAS sterkt under innflytelse av læreren, som jobbet aktivt mot stigmatisering og for mestringsfølelsen til elevene sine. Jeg vil, på bakgrunn av mine observasjoner og forskningsresultater fra Davis (2013), Dowrick m.fl. (2012) og Billington (2016), absolutt hevde at shared reading-grupper kan bidra til å styrke enkelt-deltakeres OAS gjennom å ha en sterk gruppe-OAS. Det er nettopp her viktigheten av dynamikken i gruppa og gruppeledelsen kommer inn. En god tekst gir ikke nødvendigvis positiv helseeffekt med en dårlig gruppeledelse, om man ikke føler seg ivaretatt i fellesskapet vil det ikke skapes grobunn for åpenhet omkring egne erfaringer og refleksjoner. For gruppeledelsen i materialet mitt var det spesielt viktig å ha fokus på at alle innspill er likeverdige og like riktige, selv om det kunne holde hardt noen ganger når gruppens indre justis utløste ganske direkte kommentarer fra andre deltakere.

## 5 Konklusjon

Min problemstilling i denne oppgaven har vært følgende:

*Hvordan kan høytlesing av skjønnlitterære tekster med påfølgende samtale ha en helsefremmende effekt hos unge mennesker?*

Jeg har sett på dette spørsmålet i lys av Aaron Antonovskys teorier omkring helsefremmende arbeid innenfor hans positive helsebegrep salutogenese. Videre har jeg belyst hva slags skjønnlitterære tekster som kan og bør brukes for unge mennesker generelt, og for de gruppene jeg har arbeidet med spesielt. Og sist, men ikke minst, så har jeg gjort bruk av shared reading som metode for å undersøke muligheten for å oppnå en positiv helseeffekt gjennom høytlesing og samtale.

Det er ikke graden av helsetematikk i tekstene som gir god helseeffekt i en shared reading-gruppe. Mine funn viser derimot viktigheten av at tekstene er tilpasset gruppa i vanskelighetsgrad og tematikk, og at gruppeleder er bevisst på ulik modenhetsgrad hos deltakerne for å oppnå positiv helseeffekt for ungdom gjennom en shared reading-gruppe. Antonovsky hevder at OAS er mest påvirkelig i barne- og ungdomsårene (Antonovsky 2012), og selv om senere forskning har vist at OAS kan øke gjennom hele livet, så er det ofte drastiske endringer som skal til for å snu en nedadgående OAS-spiral i godt voksen alder. Det vil derfor være viktig og riktig å fokusere på barn og ungdom, og jeg mener at shared reading er en metode som harmonerer godt med Antonovskys prinsipper, dersom gruppeleder aksepterer at ungdommene inntar ulike leseroller på grunn av ulik modenhetsgrad og ikke presser på med for kompliserte tekster og ugjennomtrengelig språk. De tekstene som har fungert best i mitt materiale har vært forskjellige i både form, vanskelighetsgrad og oppbygning, men har hatt det til felles at de var aktuelle, at deltakerne kunne relatere til innholdet. Samtidig er ikke dette alltid nok, jamfør den vanskelige samtalen rundt novellen *Fra innsiden av buret*, men jeg vil likevel hevde at aktualitet og mulighet for gjenkjennelse i teksten er viktigere enn kompleksitet og originalitet i en shared reading-gruppe for ungdom. I hvert fall for de ungdommene jeg har observert i mitt materiale.



Jeg vil hevde at materialet mitt viser at shared reading som metode kan virke som salutogen faktor og dermed også som generell motstandsressurs innenfor Antonovskys OAS-begrep. Dette avhenger av at trekanten tekst-leser-kontekst fungerer, at det er riktig tekst til deltakergruppa, at dynamikken i gruppa er god og at gruppelederen fungerer etter shared reading-metodens prinsipper. Åpen kommunikasjon og en lyttende holdning til hvor deltakerne befinner seg mentalt under samtalen er avgjørende for at gruppeledelsen skal lykkes. Dersom samtalen går i stå er løsningen alltid å gå tilbake til teksten. Som for eksempel i samtalen med gruppe 2 omkring *Bomb dem!*, hvor det var gjennom tekstens ekspressive bilder at deltakerne kunne relatere til hovedpersonens følelser. Videre viser materialet mitt hvor viktig reaksjonsnivået (nivå 2) i *Læseforeningens* læseguidekurs er. Selv om gruppene mine hadde ulikt utgangspunkt i forhold til ønsket om å dele egne erfaringer, så var det i møte med egne reaksjoner på teksten at samtalen kom ned på et dypere plan. At guttene i gruppe 1 overgikk hverandre med historier som lignet på hovedpersonenes og at jentene i gruppe 2 satt tause når de fikk direkte spørsmål om de hadde opplevd noe lignende som i teksten, var en forskjell som ble utjevnet når gruppeleder evnet å bringe samtalen inn på reaksjonsnivået. Om det var deltakernes eller tekstens følelser som ble omtalt var ikke så avgjørende, men at deltakerne fikk verbalisert uttrykk som trist, flaut, rart, sint og vondt brakte samtalen videre til et nytt nivå.

Shared reading-konseptet, slik det er utviklet i Storbritannia, er klart tuftet på bruk av klassikere og store, anerkjente forfattere. Jeg underkjenner ikke den følelsen av mestring og triumf som deltakere kan føle når de har lest og samtalt omkring en av Shakespeares sonetter, men jeg vil hevde at særlig for ungdom er aktualitet og mulighet for gjenkjennelse i tematikk viktigere. Her er jeg derfor uenig med Philip og Jane Davis omkring utstrakt bruk av klassikere i shared reading, selv om jeg mener at kvalitet alltid bør vektlegges i valg av tekst.

Det er interessant å se hvordan skiftet mellom lesing av lengre tekst og diktformen endret atmosfæren i gruppene. I gruppe 1 var dette særlig tydelig i overgangen til diktet *Oppmerksomhetssøkende* mens det i gruppe 2 var *Point of no return* som ga dette skiftet til en mer intens og livlig samtale. Dowrick m.fl. fant et slikt skifte også i sin studie (se kapittel 2.2.2). De argumenterer for at poesien eksisterer utenfor tidsaspektet som skjønnlitteraturen opererer innenfor, og at det derfor kreves en intens konsentrasjon den lille tiden du oppholder deg i diktets univers. Jeg vil hevde at spesielt for mennesker med konsentrasjonsvansker så vil bruk av poesi i en shared reading-gruppe kunne være av stor betydning, og ha positiv

helseeffekt. I analysen etter høytlesingen av diktet *Point of no return* i gruppe 2 vises det hvordan diktets form hjalp deltakerne over fra å snakke om ”han” eller ”du” til å begynne å snakke om seg selv (se kapittel 4.2.2).

Er det mulig å bruke shared reading som metode i skolen? Både ja og nei. Jeg har ikke tro på at shared reading som metode skal inn i undervisningen med lærerstyrt ledelse, fordi det vil være vanskelig for både lærer og elev å legge til side den efferente inngangen til tekst som skolen vanligvis krever. Men som et sideprosjekt der det kommer inn en ekstern gruppeleder og der samtalegruppene ikke blir for store mener jeg dette kan fungere. Mine undersøkelser viser at det er viktig at gruppeleder utviser autoritet i forhold til læreren, i den grad læreren skal være til stede, og det er også viktig at læreren har et bevisst forhold til litteratur og hva som kan oppnås med shared reading-metoden. I tillegg bør deltakerne være motivert, det bør være frivillig å delta i gruppen og den efferente lesningen av litteraturen må legges bort. Det bør ikke legges opp til etterbruk av tekster som er gjennomgått i en shared reading-gruppe, fordi dette vil påvirke både høytlesingen og samtalen i etterkant.

Det materialet jeg har til rådighet etter mine observasjoner i to shared reading-grupper er lite, både i antall deltakere og i tidsavgrensning. Om materialet hadde vært større, hadde jeg sannsynligvis kunnet finne enda mer støtte for Antonovskys teorier omkring kultur som salutogen faktor til styrking av OAS. Likevel har mine observasjoner frembragt funn som forhåpentligvis kan bygges videre på. Det kunne vært ønskelig med studier av andre typer ungdomsgrupper for å sammenligne observasjoner og det ville også vært fruktbart å følge en gruppe med ungdommer over en lengre tidsperiode, gjerne et helt semester, for å studere utviklingen innad i gruppa, kanskje særlig med tanke på leseroller og modningsprosesser. Jeg har valgt teoretikere til denne oppgaven ut fra min vinkling i problemstillingen, men det kunne også vært interessant å se på andre innganger til helsetematikken i shared reading for ungdom. I overgangen mot psykologien ligger for eksempel affektteorien, som i følge professor Sara Ahmed (2014) handler om hva følelser gjør med oss, heller enn hva de er. Å observere shared reading-grupper for ungdom fra et affekt-teoretisk perspektiv kunne være en spennende innfallsvinkel, for Antonovsky er opptatt av forholdet mellom følelser og OAS. En annen innfallsvinkel kunne være en mer utforskende undersøkelse angående typer litteratur som egner seg i en shared reading-gruppe for ungdom. I mitt materiale var vi opptatt av å bruke tekster vi var ganske sikre på ville appellere til deltakerne, men dersom man setter opp en shared reading-gruppe for ungdom med tanke på forskning så er det også mulig å se

nærmere på forholdet mellom aktualitet, kompleksitet og originalitet i valg av litteratur. Det er likevel i grenselandet mellom helse og litteratur at det mest spennende forskningsfeltet åpenbarer seg. Mer og bredere forskning på hvilke positive helseeffekter shared reading eventuelt kan ha i ungdomsgrupper, gjerne med bidrag fra helsefaglig hold, vil kunne rydde vei for en liten høytlesingsrevolusjon blant norsk ungdom.

Jeg vil konkludere med et stort JA til shared reading-grupper for ungdom, nettopp fordi dette kan skape en positiv helseeffekt som gir deltakerne generelle motstandsressurser de kan ta med seg videre inn i voksenlivet. Denne effekten er avhengig av at man treffer på tematikk og at den efferente lesingen legges til side uavhengig av hvilken setting gruppen opererer i. Det er også viktig å ta høyde for ulik modenhetsgrad hos deltakerne, slik at man ikke forventer forståelse der den ikke er mulig å oppnå. Om en shared reading-gruppe får bestå over tid, så vil denne forståelsen kunne komme etterhvert og leserollene vil mest sannsynlig endre seg. Det er en flott reise å få være med på, og jeg unner absolutt flere å få erfare betydningen av shared reading inn i unge menneskers liv. Uansett ståsted og bakgrunn så har vi alle muligheter til å hente positiv helsegevinst ut fra noe så tilsynelatende enkelt som høytlesing og samtale.

## Referanser

- Ahmed, Sarah (2014). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Antonovsky, Aaron (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Antonovsky, Aaron (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Appleyard, J.P. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles (1989). *Om diktetekunsten*. Oslo: Dreyer.
- Bakhtin, Mikhail (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne.
- Billington, Josie (2011). 'Reading for life': Prison reading groups in practice and theory. *Critical survey*, vol. 23, issue 3. Hentet 13.02.2017 fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.hioa.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9c1b44e0-55e5-49ba-85ac-c40fbe66fc14%40sessionmgr101&vid=1&hid=125>
- Billington, Josie (2016). *Is literature healthy?*. Oxford: Oxford University Press.
- Bro-Rasmussen, Lone Kramer (2015). *Kan litteraturen alt? Narrativ og affektiv analyse af samtalen i læsegrupper*. Hentet 22.06.2017 fra [https://alvis-bib.sdu.dk/uhtbin/cgiisirs/x/0/0/57/5/0?searchdata1=2178311%7bCKEY%7d&searchfield1=GENERAL%5eSUBJECT%5eGENERAL%5e%5e&user\\_id=WEBSERVER](https://alvis-bib.sdu.dk/uhtbin/cgiisirs/x/0/0/57/5/0?searchdata1=2178311%7bCKEY%7d&searchfield1=GENERAL%5eSUBJECT%5eGENERAL%5e%5e&user_id=WEBSERVER)
- Davis, Jane (2009). Enjoying and enduring: groups reading aloud for wellbeing. *The Lancet*, vol. 373. Hentet 13.02.2017 fra [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(09\)60426-8/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(09)60426-8/fulltext)
- Davis, Philip <et al...> (2013). Cultural value. Assessing the intrinsic value, and health and well-being benefits, for individual and community, of The Reader Organisation's Volunteer Reader Scheme. Arts & Humanities Research Council. Hentet 13.02.2017 fra [https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/instituteofpsychology/researchgroups/AHRC\\_Cultural\\_Value\\_final.report1.pdf](https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/instituteofpsychology/researchgroups/AHRC_Cultural_Value_final.report1.pdf)
- Dowrick, Christopher <et al.....> (2012). Get into reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts or change. *Med Humanit* vol. 38. Hentet 13.02.2017 fra <http://search.proquest.com.ezproxy.hioa.no/docview/1783971052?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=26439>
- Henry, Julie (2013). *Shakespeare and Wordsworth boost the brain, new research reveals*. The Telegraph. Hentet 20.03.2017 fra <http://www.telegraph.co.uk/news/science/science-news/9797617/Shakespeare-and-Wordsworth-boost-the-brain-new-research-reveals.html>

Hodge, Suzanne, Robinson, Jude og Davis, Philip. (2007). Reading between the lines: the experiences of taking part in a community reading project. *Medical humanities* 33. Hentet 13.02.2017 fra <http://search.proquest.com.ezproxy.hioa.no/docview/1783941922?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=26439>

Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abtakt forlag.

Lindström, Bengt og Eriksson, Monica (2015). *Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ottow, Mikkel (2016). Kunst skal erstatte piller. *Samfundsagenda.dk*. Hentet 14.02.2017 fra <https://samfundsagenda.dk/2016/10/25/kultur-skal-erstatte-piller/>

The Reader Organisation (2013). Annual report 2012-2013. Liverpool: The Reader Organisation

Rosenblatt, Louise M. (1964). The Poem as Event. *College English*, vol. 25, nr. 2. Hentet 20.02.2017 fra: <http://www.ncte.org.ezproxy.hioa.no/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CE/1964/0262-nov1964/CE0262Poem.pdf>

Rosenblatt, Louise M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbonale: Southern Illinois University Press.

Skomsvoll, Kjersti Annesdatter (2012). *Monstermenneske*. Oslo: Oktober.

Stangeland, Silje (2006). *Jenters usynlige mobbing*. Hentet 18.04.2017 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-mobbing-psykologi-sosiale-relasjoner/2008/02/jenters-usynlige-mobbing>

Steenberg, Mette (2011). "Shared reading": Old technology in the era of new digital media. *Scandinavian Library Quarterly*, vol. 44 nr. 3. Hentet 14.02.2017 fra [http://pure.au.dk/portal/da/publications/shared-reading-old-technology-in-the-era-of-new-digital-media\(bd0e931b-1829-4d7f-b2d7-bca996d80b83\).html](http://pure.au.dk/portal/da/publications/shared-reading-old-technology-in-the-era-of-new-digital-media(bd0e931b-1829-4d7f-b2d7-bca996d80b83).html)

Steenberg, Mette (2014). Læsning som Mental sundhed". Aarhus universitet. Afdeling for depression og angst. Hentet 15.02.2017 fra <http://boligsocialnet.dk/media/125988/1%20Boligsocialt%20og%20kulturelt%20samarbejde%2006%2011%2014.pdf>

Steenberg, Mette (2016). Literary reading as a social technology. An exploratory study on Shared reading groups. I Rothbauer, Paulette <et al...>: *Plotting the reading experience. Theory, practice, politics*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Tangerås, Thor Magnus (2015). Hvordan lesing kan forandre liv. I Ridderström, Helge og Vold, Tonje: *Litteratur- og kulturformidling*. Oslo: Pax.

Tellnes, Gunnar (2007). Salutogenese, hva er det? *Michael*, vol. 4, nr 2. Hentet 08.02.2017 fra [http://www.dnms.no/index.php?seks\\_id=84169&a=1](http://www.dnms.no/index.php?seks_id=84169&a=1)

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wolf, Maryanne (2008). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. Cambridge: Icon books.

## **Tekster brukt i gruppesamlingene**

Evensen, Liv Eirill (2013). Fra innsiden av buret. I *Playback. Fortellinger*. Oslo: Omnipax.

Gavalda, Anna (2008). *35 kilo med håp*. Bergen: Mangschou.

Kay, Jackie (2010). Oppmerksomhetssøkende. I *Adopsjonspapirene og andre dikt for unge*. Hølen: Nordsjøforlaget.

Lea, Synne (2013). Jeg er ikke redd. I *Nattevakt. Dikt til barn*. Oslo: Cappelen Damm.

Niemi, Mikael (2012). *Bomb dem!* Oslo: Cappelen Damm.

Svingen, Arne (2015). Rock'n'roll, baby. I *Volum. En spilleliste*. Oslo: Cappelen Damm.

Tuverud, Rune (2001). The point of no return. I *Movies. Dikt for ungdom*. Oslo: Omnipax.

## **Figurliste**

Figur 1. *Antonovskys helsekontinuum mellom helse og uhelse*. (s. 9) Hentet fra s. 19 i: Lindström, Bengt og Eriksson, Monica (2015).

Figur 2. *Felles lesing som sirkelbevegelse*. (s. 19) Hentet fra s. 13 i: Steenberg, Mette (2014).

Figur 3. *Tekster brukt i gruppesamlingene*. (s. 29)