



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	210
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30569
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

«Det tar liksom veldig mye av meg å lese bok»

En studie av et utvalg tiendeklassingers leseopplevelse ved lesing av skjønnlitteratur på skjerm og papir.

" It seems to require a lot of me to read a book "

A study of a sample of tenth graders' reading experience when reading fiction on screen and on paper.

Ambjør Karlberg Mattisgard

Kandidatnr.: 210

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder: Torbjørn Andersen

Innleveringsdato: 15.05.23

Sammendrag

Papirboken har vært et sentralt medium for underholdning i hundrevis av år, og anses fremdeles som det viktigste mediet for litterær lesing i Norge. Samtidig problematiserer forskningsfeltet og samfunnsdebatten forhold knyttet til unges lesing av skjønnlitteratur i en digital tidsalder. Kjernen i denne studien er nettopp unges forhold til lesing, og problemstillingen er derfor: Hvordan er et utvalg tiendeklassingers leseopplevelse ved lesing av skjønnlitteratur på henholdsvis skjerm og papir? Studien utforsker følgelig hvordan leseopplevelsen kan beskrives, operasjonaliseres og måles i praksis, påvirket av faktorene lesemedium og lesevaner.

35 tiendeklassinger deltok i prosjektet, som gikk ut på å lese en del av romanen *Tvillingenes dagbok*, for deretter å besvare en spørreundersøkelse. Åtte elever ble så intervjuet. Disse to metodene utgjør oppgavens empiri, og gir innblikk i hvordan elevene opplevde lesingen. Som verktøy for å undersøke leseopplevelsen, benyttes fire dimensjoner basert på Kuijpers et al. (2014) sin *Story World Absorption Scale*. Dimensjonene fanger ulike elementer av å være *absorbert* i en fiktiv tekst, og er som følger: billedanning, emosjonell innlevelse, oppmerksomhet og transportering. Særlig interessant var det å observere variasjonen i opplevelsene, og hvilke faktorer som tilsynelatende påvirket lesingen.

Resultatene viser at elevene fordelte seg jevnt utover skalaen. Majoriteten av elevene var i stand til å konstruere mentale bilder, omtrent en tredjedel viste tegn til emosjonell innlevelse og oppmerksomhet, mens antallet elever som ble transporterte inn i teksten var lavere og mer diffust. Årsakene til at absorpsjon uteble eller oppsto, viste seg i mange tilfeller å være knyttet til lesevanene og holdningene elevene har til lesing. Mye erfaring med skjønnlitteratur korrelerte positivt med god leseopplevelse, og økte forutsetningene for både å skape mening i teksten og å unngå distraksjoner. Forhold relatert til distraksjoner og avbrutt konsentrasjon utpekte seg nemlig som et sentralt funn, særlig knyttet til skjerm. Skjermen ble opplevd som et ugunstig format å lese skjønnlitteratur på, grunnet teksten som et digitalt format, og fordi eksterne fristelser trekker leseren vekk fra teksten.

Abstract

The paperback book has been a central medium for entertainment for hundreds of years, and is still considered the most important medium for literary reading in Norway. At the same time, the research field and the social debate problematize conditions related to young people's reading of fiction in a digital age. Young people's relationship to reading is the core of this study, and the research question is therefore: What is the reading experience of a sample of tenth graders when reading fiction on screen and on paper? The study explores how the reading experience can be described, operationalized, and measured in practice, influenced by the factors of reading medium and reading habits.

35 tenth graders participated in the project, which consisted of reading part of the novel *Tvillingenes dagbok*, before answering a survey. Eight students were then interviewed. These two methods constitute the thesis' empirical work and give insight into how the pupils experienced the reading. As a tool for examining the reading experience, four dimensions based on Kuijpers et al. (2014)'s *Story World Absorption Scale* are utilized. The dimensions capture different elements of being *absorbed* in a narrative, and are as follows: mental imagery, emotional engagement, attention, and transportation. It was particularly interesting to observe the variation in the experiences, and which factors influenced the reading.

The findings suggest that the students were evenly distributed across the scale. Most students were able to construct mental images, about a third showed signs of emotional engagement and attention, while the number of students who were transported into the narrative was lower and more diffuse. The reasons why absorption either occurred or did not occur, in many cases, turned out to be linked to the reading habits and attitudes the pupils have towards reading. A lot of experience with fiction correlated positively with a good reading experience and increased the prerequisites for both creating meaning in the text and avoiding distractions. Conditions related to distractions and interrupted concentration stood out as a central finding, particularly related to screens. The screen was perceived as an unfavorable format for reading fiction, due to the digital format of the text, and because external temptations pull the reader away from the text.

Forord

Grunnskolelærerutdanningen er ved sin ende, og avsluttes med et år fylt av glede, bekymring, overraskelser, stress, latter, lærdom, oppturer og nedturer.

Det er på sin plass å kreditere noen av dem som har gjort masteroppgaven mindre overveldende. Først og fremst vil jeg takke Torbjørn Andersen for trygg og stødig veiledning fra dag én, og alle informantene som har gjort oppgaven mulig. Mamma og samboer Håkon fortjener også hver sin enorme takk for å ha røsket meg i skuldra, og diskutert meg sikrere når de dypeste dalene kom på denne master-stien. At så mange kloke og kompetente hoder har satt seg inn i, og hjulpet meg med oppgaven, har jeg satt stor pris på.

Aller mest vil jeg takke mine herlige medstudenter for fem fine år i Bergen, og gode øyeblikk både på og utenfor lesesalen. Dere har gjort denne prosessen mange hakk mindre ensom og strevsom, og vi har virkelig heiet hverandre frem til målstreken, hvor klisjé det enn høres ut. Masteroppgaven hadde aldri blitt til uten timelange lunsjpauser med dere!

Ambjør Mattisgard

Bergen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	2
1.2 PROBLEMSTILLING.....	5
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	6
2. DET TEORETISKE GRUNNLAGET OG TIDLIGERE FORSKNING.....	7
2.1 HVA ER EN SKJØNNLITTERÆR LESEOPPLEVELSE?	7
2.2 ET BEGREPSAPPARAT OM LESEOPPLEVELSEN	10
2.2.1 Mental bildedanning	12
2.2.2 Emosjonell innlevelse.....	13
2.2.3 Oppmerksomhet	14
2.2.4 Transportering.....	16
2.3 HVORDAN PÅVIRKES ABSORPSJON AV LESEMEDIUM?.....	18
2.3.1 Lesemedienes ulike kvaliteter.....	18
2.3.2 Lesevaner	20
2.4 SAMMENFATNING.....	22
3. METODE	24
3.1 FORSKNINGSDESIGN	24
3.1.1 Utvalg av informanter.....	25
3.1.2 Tvillingenes dagbok	26
3.2 SPØRRESKJEMAET	28
3.2.1 Gjennomføring	33
3.2.2 Bearbeiding av datamaterialet.....	34
3.3 ELEVINTERVJUER.....	36
3.3.1 Gjennomføring	36
3.3.2 Transkripsjon	38
3.3.3 Innholdsanalyse	38
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER	39
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET	40
4. PRESENTASJON AV DATA	42
4.1 ABSORPSJON UNDER LESING.....	44
4.2.1 Mental bildedanning	47

4.2.2	<i>Emosjonell innlevelse</i>	49
4.2.3	<i>Oppmerksomhet</i>	51
4.2.4	<i>Transportering</i>	53
4.2	ELEVENES LESEVANER-OG HOLDNINGER.....	57
4.3	LESING PÅ SKJERM OG PAPIR	61
4.4	OPPSUMMERING.....	66
5.	DRØFTING	67
5.1	VARIASJON I ABSORPSJON	67
5.2	ABSORPSJON PÅVIRKES AV FRITIDSLESING	71
5.2.1	<i>Fakta > fiksjon?</i>	73
5.3	SKJERM ELLER PAPIR?	76
5.4	BETYDNINGEN AV KLASSEROMMET	78
5.5	BETYDNINGEN AV BOKEN.....	80
6.	KONKLUSJON	82
6.1	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL	82
6.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	85
7.	REFERANSELISTE	87
8.	VEDLEGG	92
8.1	UTDRAG FRA PDF-FIL FRA <i>TVILLINGENES DAGBOK</i>	92
8.2	INTERVJUGUIDE	93
8.3	INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	96
8.4	GODKJENNELSE FRA NSD (NÅ SIKT).....	98

Tabell- og figurliste

FIGUR 1: DE FIRE DIMENSIJONENE I SWAS I FORHOLD TIL HVERANDRE. HENTET FRA KUIJPERS, 2020, S. 11.	17
FIGUR 2: FORSIDEN AV TVILLINGENES DAGBOK	27
FIGUR 3: SPØRRESKJEMA DEL 1	30
FIGUR 4: SPØRRESKJEMA DEL 2	32
TABELL 1: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 7	44
FIGUR 5: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 1	45
FIGUR 6: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 1	45
FIGUR 7: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 3	47
TABELL 2: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 2, PÅSTAND A)	47
TABELL 3: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 2, PÅSTAND C)	49
TABELL 4: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 2, PÅSTAND B)	51
TABELL 5: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 2, PÅSTAND D)	53
TABELL 6: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 2, PÅSTAND E)	54
TABELL 7: ELEVENE MED LAV OG HØY SKÅR PÅ TRANSPORTERING	54
TABELL 8: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 8	57
TABELL 9: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 9	57
TABELL 10: GJENNOMSNIITT AV ELEVENES SVAR PÅ PÅSTANDER FORDELT PÅ FRITIDSLESING OG LESEMEDIUM.....	58
TABELL 11: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 11, PÅSTAND F)	59
TABELL 12: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 11, PÅSTAND G)	59
TABELL 13: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 10	61
TABELL 14: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 14	62
TABELL 15: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 11, PÅSTAND I)	62
TABELL 16: RESULTAT FRA SPØRSMÅL 11, PÅSTAND J)	63
TABELL 17: PÅSTANDENE FRA SPØRSMÅL 2.....	67

1. Innledning

Du er 15 år og sitter komfortabelt i sofaen hjemme, eller kanskje under dynen, med en bok i fanget. Da du tok opp boken, hvisket samvittigheten at du egentlig burde gjort noe annet, ryddet rommet, gjort lekser eller lagt deg. Men nå har du lest en stund. Du vet ikke helt hvor lenge, fordi plutselig spiller ikke tiden noen rolle, og sidene flyker fortere og fortere forbi. Oppredd seng, algebra og søvnkvalitet eksisterer fortsatt, men ikke i hodet ditt. For nå står bokens hovedkarakter i fare for å dø, og hele kroppen din sitrer av følelser, frykt, spenning og vantro. Når du omsider legger fra deg boken, må du reorientere både hvor og når du befinner deg, og du vet at følelsene boken ga deg vil følge med videre inn i natten.

I løpet av livet vil mange bli kjent med en lignende opplevelse med en skjønnlitterær bok. Jeg kaller det *opplevelse*, ettersom man kan få en følelse av å oppleve noe utenom det vanlige, noe som kanskje setter spor i deg og forandrer deg, noe som får deg til å glemme hverdagens mas og kjas for en stakket stund. Skjønnlitteratur har evnen til å berøre, påvirke, engasjere og utvikle oss (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 17), og derfor er *leseopplevelsen* selve inspirasjonen og utgangspunktet for denne avhandlingen. Selv om jeg nettopp hevdet at mange har hatt leseopplevelser, handler oppgaven også om dem som *ikke* har det, som kanskje ikke *vil* ha det, eller vet hva det er. Mens en informant i denne studien «fikk følelsen av at jeg var med i boken», synes andre at «det tar veldig mye av meg å lese bok» og «i en bok så er det på en måte samme sida, det er bare ny tekst». Disse sitatene synliggjør hvordan mennesker kan oppleve lesing forskjellig, og hva som kan skape utfordringer med hensyn til skjønnlitterær lesing.

Denne masteroppgaven handler følgelig om leseopplevelsen, undersøkt gjennom en empirisk studie av et utvalg tiendeklassingers tanker, betraktninger og meninger om egen leseopplevelse. To faktorer som mulig påvirker elevenes leseopplevelse, er *lesevaner* og *lesemedium*. Bakgrunnen for disse to faktorene er noe av det vi nå skal utforske videre.

1.1 Bakgrunn

«Musikk, dans, maleri, skulptur og arkitektur - alle bidrar de til å forme vår forståelse av menneskene vi har rundt oss. Men i et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer.» Fra Martha Nussbaum, *Den narrative forestillingsevnen*, 2016.

Litteratur kan være et middel for mye mer enn kun leseopplevelser, slik Nussbaum her skisserer. Skolen er en arena hvor barn og unge får møte og oppleve litteratur, i et norskfag som også skal fungere som *danningsfag*, *redskapsfag* og *identitetsfag* (Bakken, 2020). Leseopplevelsens tilstedeværelse i norskfaget har variert fra læreplan til læreplan, men var allerede på 60-tallet tillagt høy verdi. M74 synliggjør hvordan norskfaget også var et *opplevelsesfag*, når elevene skulle lære å «ta vare på og styrkje leselysta og utvikle evna til å oppfatte og oppleve dei estetiske og etiske verdiar i diktinga, slik at elevane blir glade i god litteratur» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Vektleggingen av opplevelse vedvarte i 80- og 90-tallets læreplaner, før den eksplisitte bruken av begrepet midlertidig gikk under jorden i LK06. Med LK20 er opplevelse derimot gjeninnført som en del av læreplanen i norsk, der «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser [...] Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med leseopplevelsen festet i læreplanen må jo elevene naturligvis lese en del – skulle man tro. En analyse av 178 norsktimer på 8. trinn fant at skjønnlitteratur viste seg enten som romanutdrag fra lærebøker eller selvvalgte bøker til individuell lesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Utdragene benyttes i mye større grad som en øvelse i virkemidler og sjangertrekk, enn til å oppleve lesingen. Individuell lesing av skjønnlitteratur skjer det, ifølge studien til Ottesen og Tysvær (2017), en god del av på mellomtrinnet. Ottesen og Tysvær mener at et overdrevent fokus på lesing for kosen sin skyld underminerer litteraturens potensiale. «Utforskende lese måter og litterære samtaler som inkluderer og involverer elevene» er derfor et viktig fokusområde i norskfaget, i tillegg til opplevelse og kos (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 64). Likevel vet vi at mye av lesingen i skolen foregår «stille» og individuelt, og det er nettopp denne typen lesing jeg skal utforske.

Hva er det så elevene leser når de leser stille og individuelt? Ofte leser de selvvalgte bøker lånt på skolens eller eksternt bibliotek, eller tatt med hjemmefra. Når elevene derimot ikke har bok i hyllen sin, kan det hende de leser en tekst på sin egen PC istedenfor. I 2021 har minst seks av ti elever i grunnskolen en personlig digital enhet, og disse blir godt brukt (Gilje, 2021). Læremidler og læreverk digitaliseres, men også bokbransjen tilpasser seg endringene i samfunnet gjennom økt tilgjengelighet av digitale lesemedier (Prytz, 2013). Lese kampanjer utvikles for å styrke elevenes leselyst og fellesskap, og for å skape motivasjon til å lese på fritiden og skolen. Sommerles og Lesereisen er eksempler på lese kampanjer som foregår utelukkende som skjermlesing, og som oppfordrer til poeng, premier og konkurranse (Nystøyl, 2021). Digitale læringsunivers som Salaby tilbyr tekster til blant annet stille og individuell lesing for grunnskolen.

Leseopplevelsen er altså bevart i læreplanen, ofte iverksatt som stillelesing av ulik art. Likevel er det mye som tyder på at lesing blant unge er i tilbakegang. En sammenligning av de internasjonale PISA-undersøkelsene fra 2000 til 2018 viser en generell negativ utvikling av norske 15-åringers lesevaner og holdninger til lesing (Roe, 2020). 35 prosent av elevene svarte i 2000 at de ikke leser for fornøydelsens skyld, mot 50 prosent i 2018. 4 prosent færre hadde lesing som favoritt hobby fra 2000 til 2018, og 10 prosent flere svarte at «for meg er det å lese bortkastet tid» i 2018 enn i 2000. Boklesing har aldri skåret høyt i PISA, med en topp i 2006 på 16 prosent ukentlige lesere, mens det i 2018 bare er 7 prosent som leser bøker ukentlig. Sammenligner man PISA-undersøkelsen på 9. trinn fra 2018 og ePIRLS-undersøkelsen på 5. trinn fra 2016, finner man en forskjell i lesevaner. Mens kun 23% svarte at de ikke leser for moro skyld i ePIRLS (Gabrielsen et al., 2017, s. 32), svarer 50% at de ikke leser for fornøydelsens skyld i PISA (Roe, 2020). Dette, i tillegg til andre tall fra PISA og ePIRLS, viser at det skjer en nedgang i lesing for fornøydelsens skyld mellom barneskolen og ungdomsskolen.

Noe som også utmerker seg, er hvordan elever som leser skjønnlitteratur på fritiden, spesifikt i papirbøker, presterer svært mye bedre enn elevene som ikke leser, eller som leser på skjerm (Roe, 2020). Interessant er det at korrelasjonen mellom høy skjønnlitterær lesehyppighet og leseferdigheter er positiv. Tilsvarende resultater finner vi i flere studier av Anne Mangen, professor ved Lesesenteret på Universitetet i Stavanger. I samarbeid med 200 forskere har hun ledet en aksjon som forsker på evolusjonen av lesing i digitaliseringens tidsalder. Funnene indikerer blant annet at barn har ulike forutsetninger for å dra nytte av skjermmediet, at lesing

av særlig informative tekster på papir er overlegent for leseforståelse og hukommelse, og at de negative effektene av skjermlesing har økt med årene (E-READ, 2019; Mangen & van der Weel, 2016). Mangen er langt ifra alene om slike resultater, og Delgado et al. (2018) sin studie, *Don't throw away your printed books*, er blant de mest betydelige. Studien indikerer at digitale løsninger ikke nødvendigvis er best for dyp forståelse og læring, ettersom skjermlesing førte til svakere leseforståelse enn lesing på papir. Forskning på mediets rolle for leseforståelse peker altså i en samlet retning, og skaper nysgjerrighet for hvilken rolle mediet spiller for leseopplevelsen. Dette feltet er noe mindre utforsket, og vil gjennomgå i kapittel 2.

Selv om norske elever leser på skolen som følge av læreplanens opprettholdelse av blant annet leseopplevelsen, leser de altså stadig mindre skjønnlitteratur på fritiden. Samtidig øker skjermbruken både på skolen og hjemme. Poenget er likevel ikke at unge bruker mindre tid på å lese, tvert imot ligger andelen 15-åringer som på nett leser nyheter, leter etter informasjon, chatter og googler ukentlig, på godt over 50 prosent, sammenlignet med papirbokens syv prosent (Roe, 2020). Poenget er heller det at så vel individuelle som sosiale holdninger til lesing er i endring, der skjermer erstatter bøker og det meste annet. Mangen og Van der Weel (2016) hevder at den digitale revolusjonen kan gjøre «barn mindre sosialisert i en bokbasert lesekultur enn de var før», og medfølge en grunnere form for lesing. Bekymringene omkring dyp forståelse og lesing deler Mangen og Van der Weel med flere andre leseforskere, som Maryanne Wolf (2018), Nicholas Carr (2010) og Naomi Baron (2015). Stadig vekker nye debattartikler, studier og forskning opp med urovekkende nyheter om fremtidsutsiktene. Ikke overraskende vekker slike store endringer i samfunnet ofte reaksjoner, og med god grunn. Det er likevel verdt å merke seg at også innføringen av boktrykkerkunsten møtte stor skepsis i sin tid (Hennig, 2019, s. 121). Overgangen fra muntlig kultur til skriftkultur ville, ifølge de lærde, hindre muligheten til å lese sakte, og dvelte ved det som allerede fantes av skriftlig tekst.

Vil den digitale revolusjonen også påvirke muligheten til å berike seg i et leseunivers og oppleve litteratur? Jeg vil avslutte dette kapittelet med forfatter Bjørn Sortland, sitert i Klassekampen. Sitatet belyser mye av det som vil bli diskutert videre, og berører også hva som inngår i leseopplevelsen vi snart skal lese mer om.

«Å lese i et kvarter er blitt ‘helt Himalaya’ ... Barn leser i hvert fall mye mindre enn før, og deres mentale kondis har definitivt sunket ... Jeg er oppriktig bekymret for at innlevelsesevnen holder på å dø ut» (Espevik, 2019).

1.2 Problemstilling

For å utforske leseopplevelsen i et digitalt landskap, har jeg valgt å sette elevene selv og deres erfaringer, meninger og opplevelser i fokus. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan er et utvalg tiendeklassingers leseopplevelse ved lesing av skjønnlitteratur på henholdsvis skjerm og papir?

For å supplere og utdype problemstillingen har jeg utviklet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er elevenes mentale billedanning, emosjonelle innlevelse, oppmerksomhet og transporterering under lesingen av *Tvillingenes dagbok*?
2. Hvilken rolle spiller elevenes lesevaner og holdninger til lesing for graden av absorpsjon?
3. Endrer leseopplevelsen seg som følge av lesemedium blant elevgruppen?

Forskningsspørsmålene gjennomsyrrer alle delene av oppgaven, og skal til slutt forsøke å gi et helhetlig svar på problemstillingen. Utgangspunktet for det første forskningsspørsmålet er elevenes lesing av et utdrag av romanen *Tvillingenes dagbok*, hvor jeg undersøker leseopplevelsen deres som helhet, gjennom en modell som operasjonaliserer de ulike delene leseopplevelsen består av. Dette forskningsspørsmålet fungerer som et fundament for diskusjon i de to neste spørsmålene. Spørsmål 2 er viktig for å kartlegge elevenes lesevaner og hvorvidt de er indikatorer for leseopplevelse. Lesevaner innebærer bakgrunnsinformasjon som hvor ofte elevene leser, eller hvorfor de *ikke* leser. Spørsmål 3 skal på samme måte vurdere om det å lese på skjerm eller papir påvirker hvilken leseopplevelse som skapes. Intervjuguiden og spørreskjemaet er utformet for å gi svar på disse vinklene, og etterspør elevenes egne meninger.

Forskningsspørsmålene fungerer også som en avgrensning av oppgaven. Leseforskning er et stort felt, og oppgaven min gaper over flere store temaer som leseopplevelse, lesevaner og

lesemedium. Til tross for at ferdigheter, strategier og forståelse knyttet til lesing er viktige og nærstående områder, blir de ikke berørt av min oppgave. Det blir heller ikke variasjon mellom kjønnene, som er en gjenganger i leseforskning. Oppgaven er også begrenset til lesing av skjønnlitteratur (i denne avhandlingen også omtalt som litteratur, litterære verker og narrative og fiktive tekster), mer spesifikt et romanutdrag, det vil si en skjønnlitterær, episk tekst. Det ligger altså et tradisjonelt tekstbegrep til grunn, som utelukkende omhandler lesing av *fiksjonelle, skriftbaserte, lineære og sammenhengende* tekster. Selv om skjermlesing er tema, utnyttes dermed ikke skjermens affordanser nevneverdig, ettersom den samme teksten leses tilnærmet likt på papir- og skjermformatet.

1.3 Oppgavens struktur

Det neste kapitlet er en gjennomgang av teoretisk grunnlag og tidligere forskning om leseopplevelsen og omkringliggende faktorer. Kapittel 3 forklarer de metodiske og etiske valgene jeg har tatt, og hvordan utarbeiding, gjennomføring og analyse av både spørreskjema og intervjuer foregikk. Dernest presenterer jeg dataene fra spørreundersøkelsen og intervjuene i kapittel 4. Kapittel 5 drøfter dataene fra kapittel 4 i lys av teori fra kapittel 3 og bakgrunn fra kapittel 1. Her er jeg ute etter perspektiver som kan gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt oppsummerer og konkluderer jeg oppgavens resultater. Refleksjon over viktige omstendigheter, implikasjoner og videre forskning, er også en del av kapittel 6.

2. Det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg betrakte leseopplevelsen fra ulike perspektiver, inndelt i tre underkapitler. Først utforsker jeg begrepet leseopplevelse, hva det rommer og hvordan det påvirker forholdet mellom verket og leseren. Her vil jeg blant annet trekke inn resepsjonsteoretikere som Louise M. Rosenblatt (1994, 1995) og Wolfgang Iser (1974, 1981 [1974]). Videre forsøker jeg å operasjonalisere leseopplevelsen gjennom Kuijpers et al. (2014) sin skala for å måle *absorpsjon*. Denne skalaen består av fire elementer som til sammen utgjør absorpsjon i en skjønnlitterær tekst. For å måle leseopplevelse i praksis, vil jeg derfor beskrive de fire elementene gjennom perspektiver fra blant annet Busselle & Bilanszic (2008, 2009) og Nussbaum (2016). Den siste delen av kapittelet retter søkelyset mot kontekstuelle elementer som kan påvirke leseopplevelsen. Teori fra blant annet Prytz (2013) og Latini & Bråten (2021) bidrar til å utforske hvordan henholdsvis lesemedium og lesevaner kan virke inn på leserens absorpsjon av en narrativ tekst.

2.1 Hva er en skjønnlitterær leseopplevelse?

Å lese skjønnlitterære tekster kan ha ulike funksjoner og formål, både i form av å øke leseferdigheter, tekstkompetanse eller skape leseopplevelser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I denne avhandlingen er det nettopp leseopplevelsen som står sentralt, og dermed hva som skjer når vi leser, og hvordan dette er ulikt fra leser til leser og fra tekst til tekst. Inntil midten av 1900-tallet, var en slik tilnærming til litteratur relativt ukjent. Mens enkelte teorier orienterte seg mot verkets biografiske og historiske kontekster, så andre på verket som en lukket og autonom enhet isolert fra konteksten (Claudi, 2013, s. 18). På 1960-tallet vokser derimot leserorienterte teoriretninger frem som en reaksjon mot disse teoriene. I stedet for å isolere konteksten eller verket, satte leserorienterte teorier selve lesingen, leseren og leseprosessen i sentrum (Claudi, 2013, s. 111). Leserorienterte litteraturteorier er nært knyttet til leseopplevelsen, og kan grovdeles i resepsjonsestetikken og leserresponsteorien. Herfra er det teoretiske perspektiver fra Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt og Jonathan Culler som vil bli brukt videre i oppgaven for å belyse den skjønnlitterære leseopplevelsen. Før jeg retter søkelyset mot mer konkrete metoder for å måle leseopplevelsen, vil jeg utforske konseptene *opplevelse* og *skjønnlitteratur*, og hvilken relasjon disse har til *estetikk*.

Opplevelse er et romslig begrep, men sentralt når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. Ordet beskrives i det norske akademis ordbok (u.å.) som en «begivenhet, hendelse (av usedvanlig, gledelig eller sørgelig art) som man opplever og som har gjort sterkt og varig inntrykk på en». På engelsk kan opplevelse oversettes til *experience*, noe som ifølge leseforsker Gitte Balling (2016, s. 37) kan referere til «an emotional and sensuous subjective event that relates to something authentic and meaningful and that transcends daily and ordinary life». Konseptet *experience* består på engelsk av både «to *have* an experience» og «to *be* experienced», noe som betyr at en leseopplevelse, eller en reading experience, kan inneholde både opplevelsen av og erfaringen med å lese. Det kan likevel være både nødvendig og utfordrende å skille mellom disse. Røskeland og Kallestad (2020, s. 18) viser til Gadammers beskrivelse av en estetisk opplevelse som en flyktig og umiddelbar opplevelse som treffer leseren intuitivt. Den estetiske erfaringen er derimot en dialektikk mellom opplevelse og refleksjon, og dermed «leserens både sanselige og forstandsmessige respons på litteraturen» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 19). Å oppnå estetisk erfaring er derfor ikke gitt, og må læres og utvikles.

En *estetisk opplevelse* er gjerne knyttet til noe kunstnerisk, som et maleri, en bygning eller en bok, men Dewey (2005) hevdet at både emosjonelle, praktiske og intellektuelle opplevelser er estetiske. Han mente at opplevelsen, verdien og essensen ved kunstverk ikke ligger i kunstverket i seg selv, men at den estetiske opplevelsen snarere er den dynamiske interaksjonen som oppstår i møtet med kunstverket (Dewey, 2005, s. 49-50). Denne tankegangen er sentral i transaksjonsteori og kognitiv litteraturteori, hvor det skilles mellom teksten på papiret og konstruksjonen eller realiseringen av tekstens innhold i hodet til leseren (Busselle & Bilandzic, 2009, s. 257). Rosenblatt (1994) uttrykker dette som et skille mellom teksten og poemet. I seg selv er teksten bare en samling trykte tegn og symboler, hvor det er leseren som må «vekke teksten til live» i lesningen av den (1994, s. 12). Transaksjonen som foregår mellom leseren og teksten, skaper et poem eller en estetisk opplevelse. Wolfgang Iseres resepsjonsteori (1974) harmonerer med Rosenblatts beskrivelse av at teksten i seg selv er objektivt gitt og må vekkes til live av leseren. Han beskriver denne prosessen som en dynamisk interaksjon mellom det litterære verkets to poler: den *artistiske* polen, som er teksten skapt av forfatteren, og den *estetiske* polen, som er leserens realisering av teksten (Iser, 1974, s. 279). Polene korrelerer med Rosenblatts *the text* og *the poem*, men Iser påpeker at verken teksten eller leserens realisering av den er identisk med det litterære verket, som finnes et virtuelt sted i møtet mellom dem.

Den skjønnlitterære leseopplevelsen er dermed en estetisk opplevelse, som i denne oppgaven anvendes om det som skjer i møtet mellom leseren og teksten. Opplevelse knyttet opp til skjønnlitteratur kan kalles en *aesthetic reading experience* (Balling, 2016, s. 39).

Skjønnlitteratur betegnes gjerne som *estetisk*, gjennom å være dikteriske, poetiske og fiksjonelle «skjønne tekster», i kontrast til prosaisk faglitteratur. Røskeland og Kallestad (2020, s. 13) påpeker skjønnlitteraturens estetiske utforming og den estetiske erfaringen som skapes, og knytter dette til hvordan skjønnlitteratur aktiverer følelser, sanser og erfaringer. Å lese litteratur fordrer derfor at leseren aktivt bruker fantasien og «alle deler av seg selv, både de kognitive, emosjonelle, kreative og sosiale delene» (Hennig, 2019, s. 23). Rosenblatts transaksjonsteori (1994) understreker nettopp det estetiske aspektet ved leseopplevelsen, i kontrast til det hun kaller efferent lesing. Sistnevnte innebærer å lese med spesifikk hensikt om å bruke teksten for å besvare spørsmål i etterkant, lete etter informasjon, begreper eller noe annet man trenger. Under estetisk lesing har teksten ingen bevisst umiddelbar nytteverdi. Fokuset er derimot på sansene, tankene og følelsene i opplevelsen av, og transaksjonen med teksten (Rosenblatt, 1994). Leseopplevelsen handler derfor ikke om å analysere teksten eller finne litterære egenskaper ved den, men å kunne tillate seg selv å bli sansemessig og følelsesmessig involvert i teksten. Av den grunn både aktiverer og stimulerer estetisk lesing til blant annet identifikasjon, følelser og fantasi, noe jeg kommer tilbake til senere. Estetisk og efferent lesing er ikke uforenlige motsetninger, men snarere ulike posisjoner å innta når man skal lese.

Faglitteraturen har problematisert hvorvidt barn og unge eksponeres for nok estetisk lesing, ettersom efferent lesing ofte fremmes i skolen og læreverkene (se f.eks. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Hennig, 2019; Ottesen & Tysvær, 2017; Røskeland & Kallestad, 2020). Begrepsforståelse, litterære virkemidler og tradisjonelle sjangertrekk dominerer undervisningspraksiser knyttet til skjønnlitteratur i skolen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Skjønnlitterære tekster i norskfaget etterfølges dermed gjerne av spørsmål som skal måle forståelse, og om eleven har lest grundig nok og fått med seg spesifikke detaljer i teksten. Kritikken går ut på at overdreven vektlegging av efferent lesing kan gå på bekostning av leseopplevelsen, ved å påvirke hvilken posisjon elevene går inn i lesingen med. Selv om estetisk lesing handler mer om opplevelsen, og mindre om å lete og forstå, kreves det ifølge Åsmund Hennig (2017, 2019) likevel visse litterære ferdigheter når leseren skal bruke alle deler av seg selv for å oppleve og realisere narrative tekster. For at leseren skal kunne bruke

alle deler av seg selv i lesingen, er særlig litterære leseferdigheter viktig. For å lese litteratur bør vi altså ha ulike evner, blant annet for å danne forestillingsverdener og lese med innlevelse, empati, utholdenhet og oppmerksomhet (Hennig, 2019, s. 23). Litterære leseferdigheter er en forutsetning for å oppleve litteratur, og vil bli utdypet senere.

I likhet med Hennig, understreker Jonathan Culler (2002) viktigheten av litterære ferdigheter og kompetanse. I hans leserresponsteori vektlegges det sosiale systemet som leseren er en del av, som består av en rekke konvensjoner som gjør en litterær sjanger meningsfull. Forståelsen vår er styrt av forventningene vi har til hvor verket plasserer seg innenfor et litterært system, men kun dersom vi er bevisste på konvensjonene (Culler, 2002, s. 135). Et dikt vil kunne fremtre annerledes for en leser med en litterær kompetanse om diktsjangeren enn for en annen uten diktkompetanse. Dersom et verk for eksempel bryter med de konvensjonene eller systemene vi forbinder med sjangeren det tilhører, kan fortolkningen vår forstyrres. Ettersom denne avhandlingen tar for seg unge lesere, er det rimelig å anta at de har varierende grad av erfaring og litterær kompetanse, og følgelig blandede forventninger til innholdet i en roman.

2.2 Et begrepsapparat om leseopplevelsen

For å danne en forståelse for hvordan skjønnlitteratur skaper leseopplevelser og virker på leseren, vil jeg forsøke å sammenstille et begrepsapparat til videre bruk i oppgaven. Forskning innenfor empirisk og kognitiv leseforskning og resepsjonsteori presenterer ulike begreper og skalaer for å beskrive leseopplevelsen. Disse teoriene danner grunnlaget for begrepsapparatet, med utgangspunkt i konseptet om *absorpsjon*.

Absorpsjon er et velkjent konsept innen det empiriske forskningsfeltet om lesing. Begrepet har sitt opphav blant annet i Csikszentmihalyis flow-tilstand, kjennetegnet av en redusert selvbevissthet, økt oppmerksomhetsfokus og endret følelse av kontroll og tid (Kuijpers et al., 2021, s. 280). Økende bruk av ulike former for både narrative og ikke-narrative medier (for eksempel spill, bøker og film), har i større grad vektlagt absorberende opplevelser, hvor begreper som *presence* og *cognitive absorption* bidrar til opplevelsen av oppmerksomhet, fornøyelse og en fiktiv tilstedeværelse. Flow, presence og cognitive absorption anvendes altså om alle typer absorberende opplevelser, i motsetning til narrativ absorpsjon, som er spesifikt relatert til fiktive historier. Narrativ absorpsjon er en mental tilstand som rommer alle kroppsliggjorte, kognitive og emosjonelle prosesser som foregår for å bli investert i innholdet

i en fiktiv historie (Kuijpers et al., 2021, s. 279). Prosessene som fører til narrative opplevelser, omtales og beskrives ulikt i litteraturen, blant annet som «to be *immersed* in the story» (Balling, 2016, s. 48), «being *absorbed* in the story world» (Kuijpers et al., 2014, s. 87), «at *fordybe* sig i læsning af skønlitteratur» (Hauer, 2020, s. 15), «being *transported* by a narrative» (Gerrig, 1993) og «*narrative engagement* in a story» (Busselle & Bilandzic, 2009). Forfatterne bak disse konseptene vektlegger ulike aspekter ved den narrative absorpsjonsopplevelsen, og skalaene for narrativ opplevelse som blir nevnt og anvendt i litteraturen omfatter gjerne blant annet Transportation scale (Green & Brock, 2000), Story World Absorption scale (Kuijpers et. al. 2014) og Narrative Engagement scale (Busselle & Bilandzic, 2009). Komponentene i modellene overlapper på flere punkter, og fordi Kuijpers et. al. (2014) sin Story World Absorption Scale (SWAS) inkluderer de fleste og viktigste elementene, har jeg valgt å bruke denne:

1. *Mental Imagery*
2. *Emotional Engagement*
3. *Attention*
4. *Transportation*

SWAS består av fire komponenter, kalt *the four main dimensions of Story World Absorption*. Skalaen anvender *absorpsjon* som begrep for å måle i hvor stor grad en leser lever seg inn i et narrativt forløp eller fiktive univers, der andre skalaer benytter andre begreper for å konseptualisere leseopplevelsen. SWAS tar også spesifikt for seg *subjektiv opplevelse* i absorpsjon av *narrative tekster* (2014, s. 87), og er derfor et egent instrument for å måle elevs subjektive leseopplevelse – eller «the enjoyable experience of feeling lost in a book» (2014, s. 87). Inspirert av Kuijpers et al. sin SWAS-modell, vil jeg benytte en norsk oversettelse av de fire kategoriene som omhandler absorpsjon:

1. *Mental bildedanning*
2. *Emosjonell innlevelse*
3. *Oppmerksomhet*
4. *Transportering*

Jeg vil belyse kategoriene gjennom både empirisk forskning og litteraturteori, for å presentere et helhetlig bilde av hvordan den skjønnlitterære leseopplevelsen fungerer, kan måles og

beskrives. Firedelingen vil senere benyttes i kapitlet om analyse og drøfting. Nå tar vi en nærmere kikk på de fire kategoriene og hva de inneholder.

2.2.1 Mental bildedanning

Når vi ser en film, får vi presentert i bilder hvordan handlingen ser ut og foregår. Leser vi derimot for eksempel en roman eller novelle, må vi, på en eller annen måte, visualisere den fiktive verdenen vi stiger inn i. Det er dette Kuijpers et al. (2014, s. 89) legger i *mental imagery*. Forfatterens skrevne ord gir oss en del informasjon til å bygge denne verdenen, som skildringer av karakterer og omgivelser. Det er likevel svært mye informasjon som ikke er eksplisitt beskrevet og som leseren selv må dikte opp. Hvordan leseren tolker og fyller ut teksten, påvirkes av hvor og når i livet den leses, og hvilke erfaringer, holdninger, kunnskaper, forventninger, interesser eller bekymringer leseren har i akkurat dette øyeblikket (Rosenblatt, 1994). Gadamer kaller disse elementene for fordommer, og summen av dem for vår *forståelseshorisont* (Claudi, 2013, s. 112). Forståelseshorisonten vår er samlet i ulike *skjemaer* som hjelper oss å organisere informasjon (Stokke, 2022, s. 252). Når vi leser, er realiseringen av teksten preget av hvilke skjemaer vi besitter, og lesingen kan både bekrefte og utfordre disse skjemaene. En tåring i dag som leser om fattigdom i gamledager, vil kanskje måtte endre skjemaet sitt om hva fattigdom kan innebære, ettersom han ikke tidligere har erfart det som teksten beskriver. Et skjema kan være knyttet til forventninger til blant annet begreper, sjangertrekk og sanseintrykk. Skjemaer forenkler og skaper forbindelser mellom det vi vet og det vi leser, og lar leseren konstant reorganisere sin forståelse underveis (Stokke, 2022, s. 253).

Ettersom forståelseshorisonten og skjemaene alltid er med oss, vil vi aldri fortolke noe objektivt og nøytralt. Vi fortolker ut fra det vi allerede vet, tror eller synes, og derfor blir alle fordommene våre essensielle for å forstå det vi opplever. Også de mange etablerte tolkningene av ulike verker elever blir presentert for i skolen, er gjort basert på visse skjemaer og erfaringer. Rosenblatt (1995) hevder at disse tolkningene har en verdi først og fremst om leseren/eleven selv kan relatere til verket gjennom egne opplevelser. Dersom det vi leser er for fjernt fra erfaringene og skjemaene våre, kan responsen vår på teksten bli «vague, feeble, or negative» (Rosenblatt, 1995, s. 56). I et slikt tilfelle vil leseren vanskelig kunne innta en estetisk posisjon i lesingen. Judith A. Langer (2011) kaller bildene, følelsene og tankene som utformes i lesingen for *envisions* eller *forestillingsverdener*. Forestillingsverdenen

utformes gjennom *forestillingsevnen* vår, og er en viktig del av den skjønnlitterære leseopplevelsen. Teksten har et potensiale som vi utfyller med forestillingsevnen på vår individuelle måte, med omgivelser, personer, situasjoner og scener, omtrent som en indre film (Hennig, 2019, s. 25).

De nevnte litteraturteoretikerne har hittil konsentrert seg om å skape visuelle bilder av personer, handlinger og omgivelser, men for Iser (1981 [1974]) handler dette vel så mye om å skape mening i teksten. Han utvider konseptet til å gjelde alle typer forbindelser i teksten som leseren inviteres til å tolke eller fylle ut selv, om det så er forholdet mellom karakterer eller språklige forbindelser. Ubestemtheter som dette kaller Iser *tomme plasser* eller *tomrom*, og å fylle inn tomme plasser skaper en sammenheng mellom dem. Det er altså først når vi bruker forestillingsevnen og fyller tomrommene, at vi realiserer tekstens potensiale og fulle mening (Iser, 1974). Jo flere tomme rom, jo mer berører teksten oss, fordi vi selv er med på å skape dem. Man kan altså konstruere både mening og mentale bilder i teksten. Ifølge resepsjons- og transaksjonsteoretikere som Langer og Iser, kommer dette av at vi har en innebygd trang til å finne mening når vi leser (Hennig, 2017).

2.2.2 Emosjonell innlevelse

Emosjonell innlevelse er knyttet til *den narrative forestillingsevnen* (Nussbaum, 2016), som lar litteraturen skape følelser «for or with characters, such as sympathy, and empathy, and identification» (Kuijpers et al., 2014, s. 90). Begrepet anvendes ikke for å beskrive litteraturen som helhet (historien var trist eller morsom), men knyttes til innlevelse i enkeltkarakterer. I møte med litteratur kan vi med forestillingsevnen oppleve de samme situasjonene og følelsene karakteren gjennomgår, og dernest få tilgang til andres liv, følelser, perspektiver og erfaringer. Dette kan utvikle dannende egenskaper som moral og empati, som kan gjøre oss i bedre stand til å sette oss inn i andres ståsted, engasjere oss i karakterer, kjenne medlidenhet og empati for andre og identifisere oss med andre sin lidelse (Nussbaum, 2016). Fiksjonelle karakterer og hendelser er mangfoldige, og Nussbaum hevder at gjennom å lese om mennesker som er forskjellige fra oss, vil vi lettere få empati og forståelse for kulturelle forhold vi aldri selv kan oppleve. For en ungdomsskolegutt vil det for eksempel være perspektivutvidende å lese om en kvinne som blir utsatt for vold, eller for en hvit jente å lese om undertrykkelsen under slavetiden. Også Iser understreker denne siden ved

forestillingsevnen, som han kaller *discovery*, eller *opdagelse* (1974, s.12). Det er nødvendig å lese om og forestille seg andres liv, noe vi ikke kan skaffe oss erfaring med på annet vis.

Når vi plukker opp en skjønnlitterær bok, er vi innforståtte med at vi leser noe oppdiktet med formål om å underholde oss. Det kan være vanskelig å forstå fra et rasjonelt ståsted hvorfor vi lar oss bevege emosjonelt av fiksjonelle karakterer og historier, men Busselle og Bilandzic (2008) viser til at man nærmer seg tekster med godtroenhet heller enn vantro, og at «information in the narrative is unintentionally accepted as true and must be “unaccepted” effortfully». Følelser for fiktive situasjoner ligner på følelser vi får for simulerte situasjoner, som empati eller emosjonelle minner, og de opererer med de samme kognitive mekanismene. Dersom leseren derimot finner den fiktive historien for urealistisk, kan engasjementet hindres. En leser kan dømme en tekst som urealistisk ved å vurdere sammenhengen mellom den narrative verdenen og sine egne skjemaer og opplevelser av det virkelige liv som manglende, kalt *ekstern realisme*. «It is generally assumed that respondents report high realism when they observe similarity between the fictional and the real worlds», og samtidig viser Busselle og Bilandzic (2008) til studier hvor lesere finner historier mer realistiske dersom de ble emosjonelt engasjerte eller transporterte under lesingen. *Narrativ realisme* er derimot hvorvidt handlinger, karakterer og situasjoner gir mening og har sammenheng innad i teksten. Lesere kan begynne å stille spørsmål dersom et plott er usammenhengende eller uforklarlig, og lesehastigheten går gjerne ned. Mangel på ekstern og narrativ realisme kan forhindre emosjonell innlevelse, men også andre aspekter av absorpsjon.

2.2.3 Oppmerksomhet

Det finnes ulike konseptualiseringer av hva oppmerksomhet innebærer relatert til absorpsjon i narrative tekster. Rent praktisk kan oppmerksomhet knyttes til formålet vårt med lesingen. Når vi skaffer oversikt, leter etter spesifikk informasjon, scroller, sveiper og surfer «skumleser» vi gjerne. Til enkelte formål er det derfor hensiktsmessig å lese efferent, hurtig eller overflatisk, med oppmerksomheten rettet mot spesifikke elementer i teksten (Mangen & Säljö, 2016). En forutsetning for å oppleve litteratur er derimot å klare å stige inn i teksten. For å oppnå dette bør oppmerksomheten vår være dypt og vedvarende rettet mot ordene i seg selv, men også opplevelsen av å lese, verdenen vi forestiller oss og reaksjonene våre over det vi opplever (Hennig, 2017, s. 112). Denne formen for opprettholdt konsentrasjon under lesing har ifølge Kuijpers et al. (2021, s. 285) blitt referert til som både *fravær av distraksjon*

(Busselle & Bilandzic, 2009) og *dyp konsentrasjon* (Kuijpers et al., 2014). Jeg vil nå gå kort inn på disse to for å gjøre rede for hva oppmerksomhet har å si for leseopplevelsen.

Busselle og Bilandzic (2009) knytter oppmerksomhet til sammenhengen mellom fokus og distraksjon. Forsøk på å leve seg inn i et narrativ under lesing er i stadig konkurranse med andre kognitive ressurser. Fravær av distraksjon er derfor viktig for å beholde konsentrasjonen og hindre «the presence of thoughts that are unrelated to the narrative», som kan være alt fra stress, lyder eller sult (Busselle & Bilandzic, 2009). Elementer i selve teksten kan også forstyrre leserens oppmerksomhet, deriblant plott, karakterer, handlinger eller sjangerkonvensjoner som er inkonsistente eller feilaktige. Da har vi å gjøre med aspekter av ekstern eller narrativ realisme, som kan forstyrre oppmerksomheten dersom man opplever tilfeller av inkonsistens eller mangel på realisme i en narrativ opplevelse (Busselle & Bilandzic, 2009). Mens Busselle og Bilandzic i sin konseptualisering av oppmerksomhet konsentrerer seg om den kognitive prosessen som ligger til grunn for forståelse, ser Kuijpers et al. på *følelsen* leseren selv har av å være dypt konsentrert. Et av de fire elementene i Story World Absorption Scale innebærer at leseren har en subjektiv opplevelse av å ha fordypet konsentrasjon mens de er absorbert i en litterær verden. Sentralt for Kuijpers et al. (2014, s. 88) sin definisjon, er derfor at leseren ikke selv er bevisst de kognitive prosessene som foregår når de leser med oppmerksomhet, og de mister bevisstheten om tid, sted og seg selv.

Andre leseforskere som har forsøkt å definere oppmerksom, fokusert og konsentrert lesing, har introdusert *deep reading*, som på norsk omtrentlig kan oversettes til *dybdelesing*. Svein Birkerts sies å være den første som brukte *deep reading* om en måte å lese skjønnlitteratur langsomt med innlevelse (Birkerts, 2006 [1994]). Han merket allerede på 90-tallet at studentene hans slet med å «komme inn i teksten», og så det i lys av en stadig mer digital kultur (Birkerts, 2006 [1994], s. 17). Nicholas Carr (2010) og Maryanne Wolf (2018) har på ulike vis videreutviklet denne tankegangen. Mens Carr og Birkerts knytter *deep reading* til fordypelse spesifikt i skjønnlitteratur, bruker Wolf begrepet om all form for lesing, inkludert både skjønn- og faglitteratur (Clowes, 2019). Dybdelesing er ikke forbeholdt lange tekster, og som Clowes påpeker, er det fullt mulig å dybdelese andre typer tekster. Når man dybdeleser akademiske tekster konsentrert, behøver ikke det å foregå lineært og sammenhengende, men kan innebære å skimme noe, lese noe nøye, lete og lese om igjen. Følelsen av *flow* og oppmerksomhet er den samme uavhengig av om aktiviteten er lesing eller noe annet (Busselle & Bilandzic, 2009). Likevel er fordypelse i et narrativ unikt gjennom å gi tilgang på

alternative verdener, situasjoner og karakterer. Det meste av skjønnlitteratur er i tillegg ment å leses sammenhengende, så for denne oppgaven er fokuset derfor på den konsentrerte dybdelesingen av fiksjonelle, skriftbaserte, lineære og sammenhengende tekster.

2.2.4 Transportering

Til sist har jeg valgt å plassere fenomenet som blir kalt transportering, ettersom det er i tett relasjon til de tre andre dimensjonene i SWAS-modellen (Kuijpers, 2020; Kuijpers et al., 2014, s. 91). Begrepet defineres på ulike måter, men omfatter ofte følelsen leseren har av å entre den fiksjonelle verdenen historien foregår i. Gerrig (1993, s. 10-11) beskrev fenomenet først slik:

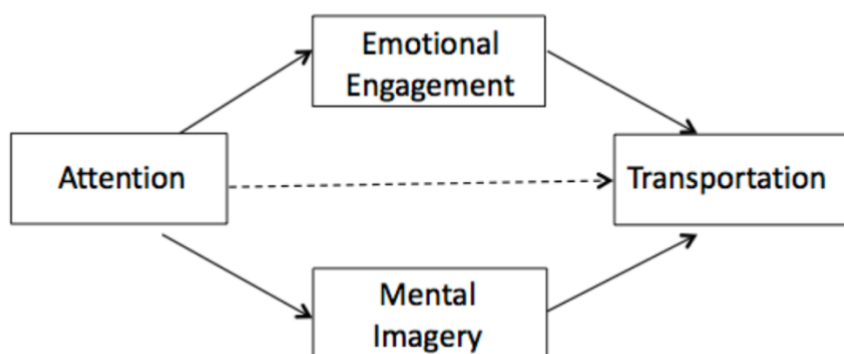
Someone ("the traveler") is transported by some means of transportation as a result of performing certain actions. The traveler goes some distance from his or her world of origin which makes some aspects of the world of origin inaccessible. The traveler returns to the world of origin, somewhat changed by the journey.

Leseren vil transporteres som følge av å lese, til et fiktivt sted der deler av vår verden er utilgjengelig. Et viktig poeng er at transporteringen setter *varige spor* i leseren, i likhet med definisjonen av opplevelse under kapittel 2.1. I de fleste definisjoner av transportering mister leseren bevissthet om både «oneself», «one's surrounding» og «time's passage» under lesingen (Busselle & Bilandzic, 2009, s. 325). Alle senere konseptualiseringer av transportering har sitt utspring fra Gerrig, deriblant deictic shift-teorien. *Et deiktisk skifte* beskriver en «psychological relocation [of the reader] into the story» (Kuijpers et al., 2014, s. 91). For å forstå og oppleve teksten, skifter leseren til narrativets tid og sted, noe som er en kognitiv prosess både nødvendig for og et resultat av å forstå plottet og ta andres perspektiver. Ord i teksten som «jeg», «i dag» eller «her» gir kun mening dersom man klarer å innta tekstens perspektiv, og om man oppnår et deictic shift, vil man kunne få følelsen av å direkte oppleve det som skjer (Busselle & Bilandzic, 2008).

På samme måte som for oppmerksomhet, forstår ikke Kuijpers et al. (2014) transportering som en kognitiv prosess, men heller som den subjektive opplevelsen av å ha vært inne i historieverdenen, uten helt å ha mistet kontakten med den faktiske verdenen. Et aktuelt spørsmål er i hvor stor grad leseren kan være til stede i den faktiske verdenen dersom

transportering skal forekomme. De fleste teorier om tilstander som ligner transportering, innebærer, i likhet med Kuijpers et al. (2014), at «contact with the physical world remains intact during a deictic shift» (2021, s. 286). Busselle og Bilandzic (2009) poengterer likevel at en engasjert og «transportert» leser ikke er bevisst at hun/han er nettopp det. Kun dersom oppmerksomheten eller forståelsen forstyrres skal leseren være dette bevisst, fordi «one should *not* be aware that one is *not* distracted» (2009, s. 341). Slik er de fire dimensjonene i SWAS-modellen til tider overlappende. Teorien viser at det kan være anstrengende å skille transportering fra de tre øvrige formene for absorpsjon. Dermed vil det bli en interessant utfordring å benytte begrepet til å måle om og hvorvidt elevene *faktisk* oppnår en form for transportering. Videre vil jeg derfor kort undersøke hvordan de fire opplevelsesformene står i forhold til hverandre.

Enkelte former for opplevelse ser ut til å i større grad være forutsetning for at ulike typer absorpsjonaktige opplevelser skal forekomme. Kuijpers (2020) diskuterer hvorvidt de ulike formene for absorpsjon er gjensidig avhengig av hverandre, med en hypotese om at emotional engagement¹ er den formen som er minst avhengig av attention, mens transportation vanskeligst kan frigjøre seg fra attention. Funnene i studien viser at nettopp attention ga større grad av absorpsjon enn de tre øvrige formene. Høy oppmerksomt korrelerte med emotional engagement og mental imagery, og mental imagery økte potensialet for emotional engagement, som igjen førte til sterkere transportering inn i den fiktive verdenen (Kuijpers, 2020, s. 12). Figur 1 illustrerer dette prinsippet. Kuijpers foreslår dermed attention som en forutsetning for at de andre dimensjonene skal dannes.



Figur 1: De fire dimensjonene i SWAS i forhold til hverandre. Hentet fra Kuijpers, 2020, s. 11.

¹ Her benytter jeg de originale engelske begrepene fra Story World Absorption Scale, ettersom de er anvendt i studiene til Kuiken og Douglas (2017) og Kuijpers (2020), samt i figur 1.

2.3 Hvordan påvirkes absorpsjon av lesemedium?

Skjønnlitteratur kan leses og formidles på ulike måter, her referert til som ulike lesemedier. Det dominerende skillet finner vi mellom skjermbasert og papirbasert lesing, der teksten, i denne konteksten, gjerne ser lik ut og leses tilnærmet likt på de to mediene. Likevel har forskning vist at tekstlige forhold kan påvirke både hvordan man leser, leseforståelsen, hvor fort man leser, hvor mye man husker av teksten i ettertid, - og, muligens leseopplevelsen (Latini & Bråten, 2021; Mangen & Kristiansen, 2013). Derfor vil jeg dykke dypere i forskning og teori rundt egenskapene til skjerm- og papirbaserte lesemedier og lesevanene våre, og effekten disse kan ha for absorpsjon under lesing av fiksjonelle, skriftbaserte, lineære og sammenhengende tekster.

2.3.1 Lesemedienes ulike kvaliteter

Med «lesing på papir», menes det i denne oppgaven å lese skjønnlitteratur i en trykt bok. Trykte, skrevne tekster leses linje for linje til sidens ende før man blar om, hvor selve teksten er permanent og håndfast tilknyttet det fysiske formatet. Boken kan åpnes, lukkes, få fysiske merker, legges i bokhylla og viser tydelig hvor lang eller kort den er. I lesingen av en tekst på papir bistår for eksempel berøringssansen de andre sansene, slik at en «sansemotorisk-kognitiv arbeidsfordeling» frigjør kapasitet til å prosessere innholdet i teksten som leses (Mangen & Kristiansen, 2013). «Lukta av ei god bok» og «følelsen av å bla sidene gjennom fingrene» bidrar derfor også til det unike ved boken som medium (Prytz, 2013, s. 45). Mens papirmediet har sine uforanderlige kvaliteter, har de siste tiårene åpnet for en revolusjon innen teknologisk grensesnitt i hverdagen vår, også for skjønnlitteraturen.

Mangen og Säljö (2016) omtaler den digitale teknologien som «den største forandringen i lese- og skrivepraksiser siden oppfinnelsen av boktrykkerkunsten». Dette har ført til et bredt og nytt spekter av litterære uttrykksformer og modaliteter som kombinerer tekst, bilde, lyd, film og interaktivitet. Vi har tilgang på et mye større utvalg tekster takket være det digitale landskapet, men de digitale tekstene er ofte kortere og mer fragmenterte. De kan også være *visuelt* og *taktilt* dynamiske og sammensatte, og mangler med andre ord den samme følbare håndgripeligheten som trykte tekster har. Digitale tekster leses derfor gjerne annerledes enn trykt tekst (Prytz, 2013). Disse beskrivelsene er generelle for digitale tekster, men ser vi spesifikt på den digitale skjønnlitteraturen, tenker vi gjerne på *offline digital lesing* (Latini & Bråten, 2021, s. 46). Digital litteratur kan leses på ulike plattformer, som egne lesebrett, lese-

apper og bok-apper, men har til felles at de «ofte er veldig eller helt like papirversjonen: de er bare 'flyttet inn' i skjermen» (Latini & Bråten, 2021, s. 46). Det er mange måter å definere digital litteratur, men en måte er å skille mellom *digitaliserte* og *digitalt skapte* tekster. Den første formen er litterære tekster som er skrevet for bokformatet, men som leses på digitale plattformer. Digitalt skapte tekster må derimot fremvises på bestemte skjermer og programvarer. E-boken er en digitalisert tekst som sjeldent inneholder multimodale elementer, ettersom selve teksten står sentralt, og de kan leses på lesebrett, nettbrett, bærbare datamaskiner eller smarttelefoner (Prytz, 2013, s. 12). Ettersom dette prosjektet sammenligner lesing av skjønnlitteratur på skjerm og papir, vil det være naturlig å lese samme type tekst på begge mediene. Derfor vil e-boken egne seg til lesing av fiksjonelle, skriftbaserte, lineære og sammenhengende tekster.

Mens papirboken tar form som et satt og avrundet produkt, fungerer E-boken som en strøm av ord. Lesebrett som Kindle og PocketBook har riktignok optimalisert skjerm og belysning for å bevare noen av papirbokens kvaliteter under lengre lesing, men de visuelle og taktile forskjellene ved skjerm- og papirlesing er likevel til stede. Prytz (2013, s. 74) refererer til Roger Chartiers argument om at vi har visse forventninger til ulike typer tekster på ulike typer medier, slik at vi velger en egen leseform- eller strategi når vi leser en papirbok og en annen når vi leser på skjerm. Når man da overfører en skjønnlitterær tekst fra sitt vanlige bokformat til det digitale, forsvinner klassifiseringstegnene og dermed hvilke forventninger som skal mobiliseres i møte med teksten. Dette aspektet vil senere utbroderes som *overflatehypotesen*.

Spørsmålet om opplevelsen av absorpsjon kan påvirkes av de ulike mediens kvaliteter er derfor aktuelt. Det finnes flere studier som har undersøkt den skjønnlitterære leseopplevelsen og lesing på ulike medium, men få som har forsket empirisk på disse i kombinasjon, og med signifikante resultater. Blant de eksisterende studiene finner vi Anne Mangen og Don Kuiken (2014), som undersøkte hvordan det å lese samme narrative tekst presentert i bok- og nettbrettformat, og med ulike instruksjoner, påvirket lesernes rapporterte nivåer av transporter og empati. De analyserer de taktile forskjellene mellom papir- og skjermmediene, der lesere på skjerm fremdeles kan se progresjonen i lesingen, men ikke kinestetisk føle den, noe de omtaler som at leseren mister sin «sense of the text» (2014, s. 152). De foreslår at å ha en «sense of the text» kan være avgjørende særlig for innlevelse i narrative sjangre, fordi innlevelsen kan øke dersom den kronologiske rekkefølgen i narrative hendelser er parallell med den kinestetiske følelsen av teksten. Funnene deres antyder at

lesere på papir blir mer transporterte enn lesere på iPad når de leser en skjønnlitterær tekst i tro om at den omhandler ekte hendelser. De foreslår at dette er et resultat av at å lese «non-fiction» i iPad-format, assosieres med mangel på evne til å unngå distraksjoner. Lesing av både fiktive og informative tekster på papir knyttet empati til transporter, der iPad-lesing ga et høyere fravær av empati.

2.3.2 Lesevaner

De taktile og sansemessige forskjellene på skjerm- og bokformatet har en mulig påvirkning på absorpsjonen vår av skjønnlitterære tekster, men spørsmålet er om lesevaner også spiller inn. Med lesevaner menes det i denne avhandlingen både hva, hvor og hvordan vi, og spesielt yngre, leser. Som vi så i innledningen, viser PISA (Roe, 2020) og ePIRLS (Gabrielsen et al., 2017, s. 32) hvordan norske ungdommers lesevaner og holdninger til lesing synker. Samtidig så vi en positiv korrelasjon mellom skjønnlitterær lesehyppighet og leseferdigheter, som er en tendens i leseforskning. Den samme tendensen ble funnet i en internasjonal studie av PISA-testene (Jerrim & Moss, 2019) og en longitudinell studie av unges lesevaner i Finland (Torppa et al., 2020). Både de som leser på skjerm og de som ikke leser noe skjønnlitteratur, skåret godt under gjennomsnittet. Forskerne kaller dette for en *fiction effect*, hvor de som leser mye skjønnlitteratur på fritiden utvikler bedre leseferdigheter enn de som ikke gjør det.

Avtagende dybdelesing av skjønnlitteratur er dermed dokumentert å påvirke leseforståelse negativt, men lesevaner kan kanskje også påvirke absorpsjon. Nyere forskning har forsøkt å studere effekten av forestillingsevnen, og enkelte studier har funnet at skjønnlitterære lesere skårer høyere på blant annet empati og sosiale ferdigheter (Dodell-Feder & Tamir, 2018; Kidd & Castano, 2013; Schrijvers et al., 2019). Kristiane Hauers (2020) doktorgradsavhandling undersøker barn i en etnografisk studie av 8. klassingers lesing, med fokus på fordypende lesing. Hun karakteriserer fordypet lesing som en kombinasjon av oppmerksomhet, opplevelse og refleksjon, en definisjon i nær relasjon til absorpsjons-begrepet. Funnene maler et skille mellom leseglade og mindre leseglade elever, hvor atferden på hver sin side forsterkes, gjennom en henholdsvis positiv dybdelesingsspiral og en negativ dybdelesingsspiral (2020, s. 237). Følgelig hadde elevene som ikke leser noe særlig på fritiden, problemer med oppmerksomhet, å danne mentale bilder og å leve seg inn i teksten, en tendens som artet seg motsatt hos elevene som leste på fritiden. Også leserens indre

innstilling, tekstvalg og tilpasning av lesesituasjonen var faktorer som bestemte om fordypet lesing fant sted.

Det kan virke paradoksalt at unge i dag, som har vokst opp med teknologi og digitale løsninger, fortsatt kan høste fordeler av papirbasert lesing. Det ser faktisk ikke ut til at de *digitalt innfødte* ungdommene mestrer skjermbasert lesing noe mer enn papirlesing (Latini & Bråten, 2021, s. 48). Fordelene i favør av papirlesing ser tvert imot ut til å øke med årene, i takt med teknologiens tilstedeværelse (Delgado et al., 2018). En årsak kan være «shallowing hypothesis» eller *overflatelypotesen* (Carr, 2010), som forsøker å forklare hvordan vi tilnærmer oss ulike lesemedium på ulike måter. Overflatelypotesen baserer seg på at vi er vant til å bruke skjerm på en rask og overfladisk måte, med skrolling, titting og skumlesing av sosiale medier, nettaviser, teksting og ulik underholdning. Når vi derimot trenger å lese lange, sammenhengende tekster på skjerm grundig, anvender vi ubevisst den samme raske lese måten. Digitalt innfødte blir ifølge overflatelypotesen dermed ikke nødvendigvis bedre trent i å lese lange tekster på skjerm. Dette, hevdes det, kan gå på bekostning av evnen til å fordype seg i lange tankeprosesser og resonnementer, og dermed også evnen til å lese lange tekster sammenhengende og konsentrert (Carr, 2010; Mangen & Sønneland, 2021; Wolf, 2018).

Digitalt innfødte blir derimot utsatt for underholdning som er lett tilgjengelige erstatninger og alternativer til opplevelsene man tidligere kun fikk i skriftlig format. Denne digitale endringen av kulturen vår kan utfordre måten vi forholder oss til og leser skjønnlitteratur (Mangen og Weel, 2016). Nyere medie- og underholdningsformer som Tv-serier, spill, lydbok, podcast, sosiale medier og YouTube, krever ikke i lik grad som skjønnlitteratur å simultant avkode, forstå og skape mentale forestillingsverdener. Uten en konsentrert, bevisst innsats vil ikke historien gå videre når man leser skjønnlitteratur, i motsetning til for eksempel en film. Når ulike medier er i konkurranse om forbrukerens oppmerksomhet er det mye forskning som antyder at vi oftere velger vekk litteraturen (Carr, 2010; Hauer, 2020; Mangen & Sønneland, 2021; Mangen & van der Weel, 2016; Wolf, 2018). Wolf (2018, s. 203) er særlig opptatt av hvilke konsekvenser digitaliseringen kan få for kommende generasjoners evne til dybdelesing. Hun hevder at evnen til refleksjon, empati og kritisk tenking vil synke hos unge etter hvert som hjernens plastisitet tilpasser seg overgangen fra print-kulturen til en digital verden. Hun refererer blant annet til en studie av Sarah Konrath som viste at unges empatiske

evner har sunket betraktelig de siste tiårene, og linker dette til våre digitale liv (Wolf, 2018, s. 50).

2.4 Sammenfatning

Det er ikke bare enkelt å fange essensen av noe så subjektivt som en *følelse* av å oppleve noe, men vi har i dette kapittelet utforsket nettopp denne følelsen. Innledningsvis ble leseopplevelsen beskrevet som både en estetisk opplevelse og som en estetisk erfaring (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18). Dermed kom vi inn på transaksjonsteori med Iser (1974) og Rosenblatt (1994), og hvordan møtet mellom teksten og leseren er en dynamisk transaksjon som skaper en estetisk opplevelse. Estetikk er et sentralt begrep, og jeg kom derfor inn på hvordan Rosenblatt (1994) skisserer estetisk og efferent lesing som to ulike posisjoner man kan innta når man leser. I den forbindelse nevner jeg hvordan forholdet mellom estetisk og efferent lesing hevdes å vektlegges i skolen. Hennig (2017, 2019) og Culler (2002) skriver nemlig om hvordan visse kompetanser og ferdigheter forutsettes for å kunne utnytte litteraturens potensiale til estetisk opplevelse.

Etter en gjennomgang av hva leseopplevelsen er, ønsket jeg å finne ut hvordan man kan bryte ned leseopplevelse i deler. Derfor ble vi introdusert for konseptet om *absorpsjon*, som er en endret følelse av tilstedeværelse, tid og oppmerksomhet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Kuijpers et al. (2014) sin *Story World Absorption Scale*, som er egnet til min oppgave fordi den både måler *subjektiv opplevelse* i absorpsjon av spesifikt *narrative tekster*. Dermed presenteres fire dimensjoner, som til sammen utgjør delene av leseopplevelsen: *Mental billedanning* er konstruksjonen av forestillingsverdener (Langer, 2011) og mening i teksten (Iser, 1974), som påvirkes av hvilke skjemaer og erfaringer vi besitter (Stokke, 2022). Med *emosjonell innlevelse* anvender man sin narrative forestillingsevne (Nussbaum, 2016) for å leve seg inn i karakterens situasjon, helst med en opplevelse av realisme i teksten. *Oppmerksomhet* knyttes til både fravær av distraksjon (Busselle & Bilandzic, 2009) og dyp konsentrasjon med mål om å dybdelese litteratur. *Transportering* er den siste og vanskeligste delen av leseopplevelsen å oppnå, hvor leseren delvis forsvinner inn i en fiktiv verden (Gerrig, 1993).

Avslutningsvis betraktet vi lesemediers og lesevaners potensielle påvirkning på absorpsjon. Vi slo fast at papirformatet og skjermformatet har ulike modale fordeler og kvaliteter for

lesing av skjønnlitterære tekster, og at det er ulike forventninger til hvilke lesestrategier man anvender til lesemediene (Prytz, 2013). Videre er norsk ungdom sine lesevaner avtakende (Gabrielsen et al., 2017; Roe, 2020), mens bruken av digitale former og enheter for underholdning er økende. Dette til tross for fordelene skjønnlitteratur kan ha. Overflatelypotesen (Carr, 2010) og leserens «sense of the text» (Mangen og Kuiken, 2014) indikerer at skjerm påvirker lesing av lange, sammenhengende tekster, kanskje særlig for digitalt innfødte.

3. Metode

Hensikten med dette kapitlet er å begrunne metodiske valg og å redegjøre for prosessen med innsamling av data. Dette innebærer først å grunngi forskningsdesignet mitt, og hvorfor jeg har valgt både *spørreskjema* og *intervju* som metoder. Videre gjennomgår jeg utvelgelsen av informanter, før det vies plass til å utbrodere om boken som blir brukt i prosjektet, og hvordan den ble anvendt. En sentral del av metodekapitlet er en gjennomgang av de to metodene hver for seg, med henholdsvis utforming, gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet fra først spørreskjemaet og deretter intervjuene. Avslutningsvis tar jeg for meg enkelte etiske betraktninger og kriterier for å sikre studiens reliabilitet og validitet. Målet er å gi et grundig innsyn i valgene som er tatt underveis i prosessen.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien har som overordnet mål å undersøke et utvalg tiendeklassingers leseopplevelse på to ulike medier. For størst mulig innsikt i problemstillingen, er valg av forskningsdesign av stor betydning, og jeg valgte av den grunn å benytte metodetriangulering som forskningsstrategi. Forskningsdesignet mitt er triangulert gjennom å simultant benytte en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming for å skaffe et datamateriale, som deretter behandles samlet (Høgheim, 2020, s. 170). Avhandlingens kvantitative data er innsamlet via spørreundersøkelse for å forklare et gitt fenomen, i dette tilfellet leseopplevelsen, mens den kvalitative forskningen har som mål å undersøke og utforske leseopplevelsen gjennom detaljert tekstdata. Disse to tilnærmingene er omtrent likestilte metoder i oppgaven, og gir muligheten til å undersøke utvalget fra to ulike vinkler, samt sammenligne dataene. Ettersom temaet for oppgaven er komplekst, vil kun én innfallsvinkel ikke nødvendigvis gi et dekkende resultat. Derfor vil metodetriangulering og ulike analysemetoder supplere og utfylle hverandre, og gi flere perspektiver på problemstillingen.

Selve innsamlingen av datamaterialet har en eksperimentell tilnærming for å finne en mulig årsakssammenheng mellom lesing på ulike medium og leseopplevelsen. Eksperimentet har et såkalt «between subjects»-design (Charness et al., 2012), hvor informantene er delt inn i to randomiserte grupper som blir utsatt for hver sin ulike variabel, for så å sammenligne de to gruppene. Variabelen er i dette tilfellet ulikt lesemedium, der halvparten leser begynnelsen av en roman i papirformat, mens den andre halvparten leser romanen på skjermformat. En mulig

tilnærming kunne vært et motsatt «within subjects»-design, der begge gruppene leser romanen på begge medier (Charness et al., 2012). Denne tilnærmingen kunne gitt et annet utfall, men ble av tids- og ressursrelaterte årsaker ikke valgt. De to metodene som blir brukt i studien er følgelig spørreskjema og semistrukturerte intervju, noe som gjør det innsamlede datamaterialet fra eksperimentet både kvalitativt og kvantitativt. I et elektronisk spørreskjema besvarer samtlige av informantene både *åpne*, *halvåpne* og *lukkede* spørsmål. De lukkede spørsmålene gjør det mulig å kategorisere og hente systematiske og målbare svar, og gir følgelig kvantitative data. Det er likevel kvalitative data som utgjør det meste av studiens datamateriale. De åpne og halvåpne spørsmålene gir grunnlag for kvalitative data gjennom å gi eleven rom for å utbrodere, reflektere og gå i detalj. Gitt studiens omfang ønsket jeg å samle inn mye data over kort tid, og fant derfor kollektiv spørreundersøkelse hensiktsmessig. De semistrukturerte intervjuene gir også kvalitativt datamateriale, samt innsikt i elevenes leseopplevelser og lesevaner.

3.1.1 Utvalg av informanter

Alle elevene som utgjør utvalget for studien, går i tiendeklasse. Valget av aldergruppe er basert på evnen til metakommunikasjon om sin egen leseopplevelse, da dette er en svært krevende oppgave selv for voksne. Hennig (2017, s. 78) beskriver dette som: «jo yngre og mindre erfaren leseren er, desto mer utfordrende kan det være å gi uttrykk for egen respons på tekst.» Å lese lange, sammenhengende tekster kan lettere forventes av en tiendeklassing enn av en 7. klassing, noe som medvirket i beslutningen. Denne aldersgruppen styrer i større grad sin egen lesing, både på fritiden og på skolen, enn yngre barn. De styrer også hva annet de bruker tiden på, som digitale medier og skjermtid. Studenter og videregående elever har også vært vurdert som informanter til oppgaven, men falt bort ettersom jeg ønsket å forske i grunnskolen. Det er også på ungdomstrinnet at interessen for bøker og lesing synker (Gabrielsen et al., 2017; Roe, 2020), og jeg har funnet lite tilsvarende forskning og undersøkelser gjort på denne aldergruppen.

I september 2022 tok jeg kontakt med lærerne til de to informantgruppene, med informasjon om prosjektet og forespørsel om de ville delta. Den ene klassen, heretter kalt klasse 1, befant seg i Vestland fylke, hvor jeg hadde vært praksisstudent tidligere, og både elevene og læreren kjente derfor godt til meg. Denne dagen var det 23 elever til stede i klasse 1, som alle deltok. Den andre klassen (klasse 2) var fra Innlandet fylke, hvor kun 12 elever hadde mulighet til å

delta. På forespørsel fra meg valgte lærerne ut og spurte elevene om å delta i intervjuet på forhånd, basert på utvalgsriteriet om jevn fordeling av jenter og gutter. Dermed er ikke utvalget helt tilfeldig, ettersom det er rimelig å anta at lærerne valgte elever som de antok ville ha en forutsetning for å svare tilstrekkelig i intervjuet. Dette spiller inn i studiens validitet, som jeg diskuterer i kapittel 3.5. Både gjennom lærerne og intervjuene ga elevene likevel inntrykk av å være en variert blanding av nivå og personligheter, der de fleste var i stand til å reflektere i mer eller mindre grad over leseopplevelsen. De åtte intervjuede elevene blir presentert inngående i kapittel 5.

3.1.2 *Tvillingenes dagbok*

Studien baserer seg på at elevene leste en nyutgivelse av *Tvillingenes dagbok* av Agota Kristof (2019). Boken er første roman i en trilogi, og ungarske Kristof skrev *Tvillingenes dagbok* som sin debut i 1986. Romanen omtales som en «moderne klassiker» og «et tidløst storverk i europeisk 1900-talls litteratur» (Røsæg, 2020), med andre verdenskrig i Europa som bakteppe. Handlingen finner sted i en ikke navngitt, krigsherjet landsby, hvor en mor overleverer sine to tvillingsønner til bestemoren deres. Moren forlater dem der, og krigen fortsetter med sine harde bud og store nød. Guttene var ikke klar over at de hadde en bestemor for dette, men skal snart lære å leve med hennes grufulle, avskyelige og skitne væremåte. Ikke bare bruker bestemoren tvillingene til arbeid og lar dem sørge for seg selv, men resten av bygda er også etter dem. Etter hvert bestemmer tvillingene seg derfor for å herdes både fysisk og psykisk, for å tåle omgivelsene de befinner seg i. De lærer seg å tåle slag, spark, kjeft, sult, og tilegner seg alle egenskaper som kreves i ulike situasjoner. Slik utspiller handlingen seg på de 50 første sidene av romanen, så langt som enkelte av elevene leste.

Valg av bok kan spille inn i mindre eller større grad i et prosjekt som dette. Å la elevene selv velge hvilken bok de skulle lese, ville skapt gode forutsetninger for engasjement og motivasjon (Hennig, 2019, s. 98). Dette var likevel ikke et alternativ, ettersom det ville oppstått utfordringer med å skaffe de ulike bøkene som skjerm-variant innenfor rammene for prosjektet. Derfor var jeg nødt til å finne en bok som kunne passe både prosjektet mitt og de fleste elevene. *Tvillingenes dagbok* kom derfor opp som et alternativ, litt ved en tilfeldighet, men mest fordi den passet til kriteriene jeg hadde satt meg. Til tross for at boken passer mange av kriteriene, finnes det helt sikkert bøker som ville egnet seg bedre til formålet, og vekket større grad av motivasjon og engasjement, men på et tidspunkt var valget nødt til å tas.

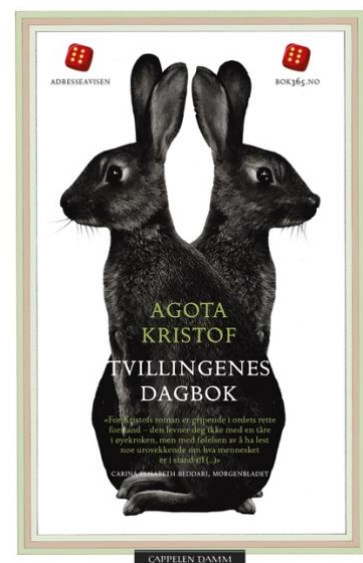
Ett av kriteriene var at boken kunne skape spenning fra start, ettersom elevene kun skulle lese i omtrent 30 minutter. *Tvillingenes dagbok* er ikke en actionfylt spenningsroman, men like fullt fengslende og dramatisk. Litteraturkritiker Knut Hoem (2020) beskrev opplevelsen av å lese boken som en lesetrance:

De som plukket opp *Tvillingenes dagbok* da den utkom i ny utgave før sommeren i fjor, ble kanskje også hensatt i en tilstand av lesetrance. Agota Kristofs debutbok er av den sorten som gjør at du glemmer å gå av bussen, trikken og bybanen.

Det skjer mye i løpet av kort tid i boken, og mange av scenene er opprivende og overraskende. Bokens dystre tema, med barn utsatt for krig og medmenneskers onde handlinger, skaper potensiale for å aktivere Nussbaums beskrivelse av forestillingsevnen, deriblant urovekkende følelser og empati. Historien blir fortalt gjennom øynene på tvillingene, og leseren får derfor kun deres kortfattede og korrekte beskrivelser av handlingen og omgivelsene. Denne objektive skrivestilen og fortellermåten er unik, og bidrar til å skape tomme plasser i teksten (Iser, 1974):

[...] tanker og følelser blir delegert til leseren. Det er vi som må ta følelsesmessig og moralsk stilling til om bestemoren er ond, god eller begge deler, og om det var riktig av de to tvillingene å presse sognepresten for penger eller å straffe en tjenestejente på brutalt vis. (Røsæg, 2020).

Lesere av denne romanen må fylle inn mye informasjon selv, og det er slik sett en krevende roman dersom forestillingsevnen og innlevelsessevnen mangler. At romanen kan oppfattes avansert, kan by på utfordringer ettersom nivået og leseferdighetene blant informantene er variert. Utfordrende litteratur kan også trigge nysgjerrighet og mestringsfølelse, og det var interessant å se hvordan bokvalget påvirker. En praktisk fordel var at jeg med rimelighet kunne anta at ingen av elevene hadde lest akkurat denne boken før. Videre ønsket jeg en ganske tynn bok med mannlig hovedrolle, ettersom jenter leser bøker med hovedpersoner av begge kjønn, mens gutter gjerne helst vil lese om gutter (Myrvoll, 2020).



Figur 2: Forsiden av *Tvillingenes dagbok*

Halvparten av elevene fikk lese *Tvillingenes dagbok* i papirformat. Boken er innbundet og relativt tynn med 176 sider, og uten illustrasjoner innvendig. Forsiden er som vist illustrert med to kaniner, grønn ramme, grønn og hvit skrift og to røde terningkast. Skjermversjonen er en PDF-fil med sider kopiert fra E-boken (se vedlegg 8.1). Ideelt hadde elevene lest E-bokversjonen, men av praktiske årsaker lot ikke dette seg gjøre. Med PDF-filen måtte elevene bla eller *skrolle* nedover sidene, sammenlignet med E-boken hvor man blar bortover. Utenom sideovergangene var brukervennligheten relativt lik, ettersom elevene åpnet PDF-filen i fullskjerm og kunne justere både lysstyrke og zoome inn. I det følgende kommer en gjennomgang av metodene som ble brukt i datainnsamlingen som etterfulgte lesingen av *Tvillingenes dagbok*.

3.2 Spørreskjemaet

Statistiske metoder er oftere assosiert med det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet enn det norskfaglige, og i så tilfelle mer typiske for språkstudier enn litteraturvinklede studier (Neteland & Aa, 2020, s. 14). Likevel ble jeg fristet av mulighetene og fordelene et spørreskjema kunne ha for mitt prosjekt. Det gir blant annet oversikt over meningen til alle informantene på kort tid, slik at prosjektet lar seg gjennomføre innenfor rammene en masteroppgave har. Denne formen for datainnsamling gir strukturerte data som enkelt kan gjøres om til tall og statistikk for effektiv behandling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86). Dermed er det mulig å si noe om trender eller generelle trekk blant informantene, som hvor mange elever som regelmessig leser bøker. Spørreskjema åpner også for å finne mulige systematiske variasjoner mellom lesere på skjerm og papir, eller de som leser og ikke leser på fritiden.

Spørreskjemaet ble utarbeidet for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, og tar utgangspunkt i teori om elementene som inngår i leseopplevelsen. Enkelte spørsmål er derfor utformet eller inspirert av tidligere studier, blant annet spørreskjemaene i PISA-undersøkelsen (Roe, 2020), Kuijpers (2020) sin sammenligning av absorpsjonstyper og Hauers (2020) kvantitative refleksjonsoppgaver til «romanjagt». Hvilke spørsmål dette gjelder, blir diskutert nedenfor. Utformingen av spørsmålene baserte seg også på teori om spørsmålsutforming i spørreundersøkelser, som å unngå tvetydighet, være konkret og unngå ledende spørsmål (Jacobsen, 2022; Postholm & Jacobsen, 2011).

Spørreskjemaet har to funksjoner: både å fange elevenes opplevelse under lesingen, og å kartlegge variabler som leseholdninger og -vaner. Derfor ble spørreskjemaet utformet i to deler, der spørsmål 1-7 er refleksjon over *Tvillingenes dagbok*, mens spørsmål 8-15 er mer konkrete bakgrunnsspørsmål. Jeg valgte å plassere del 1 av undersøkelsen fremst for å bevare de umiddelbare refleksjonene fra lesingen, uten at de generelle bakgrunnsspørsmålene skulle føre tankene over på noe annet. For å fange bredden i tematikken, valgte jeg en variert kombinasjon av lukkede og åpne svaralternativer. De lukkede svaralternativene består blant annet av flere kategorisvar (spørsmål 7, 8 og 10), rangordnede svar (spørsmål 2, 9, 11 og 14) og metriske svar (spørsmål 15 og spørsmål om sidetall) (Jacobsen, 2022, s. 270). Disse lukkede svaralternativene utgjør den kvantitative delen av undersøkelsen. Åpne svaralternativer i spørreskjemaer argumenteres det gjerne mot, ettersom det i prinsippet kan gi altfor mange ulike svar i ulik detaljgrad (Jacobsen, 2022, s. 278). Til denne oppgavens formål er det likevel hensiktsmessig med åpne svaralternativer fordi leseopplevelsen er subjektiv og noen ganger tvetydig eller vanskelig å måle. Antall respondenter er heller ikke uhåndterbart, og det vil være mulig å kategorisere de åpne svarene. Derfor er både spørsmål 1, 2B, 3, 4, 5, 6, 12 og 13 åpne spørsmål der elevene kan utbrodere, ettersom det er denne subjektive meningen som måles i oppgaven.

Del 1- refleksjon av spørreskjemaet ser slik ut:

Del 1 – refleksjon				
Jeg leste Tvillingenes dagbok ...				
<input type="radio"/> ... på Chromebook/PC <input type="radio"/> ... i en bok <input type="radio"/> ... på mobilen				
Hvilket sidetall kom du til?				
1. Beskriv opplevelsen du hadde med å lese Tvillingenes dagbok:				
2. Hvor enig er du i disse påstandene:				
	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig
a) Jeg så for meg hvordan verdenen som historien foregikk i så ut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Jeg leste så konsentrert at jeg glemte verden rundt meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Jeg følte det hovedkarakterene følte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Det føltes som om jeg også var inni historien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Det var lett å leve seg inn i historien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2B. Fikk noen av karakterene deg til å kjenne på noen følelser?				
Tvillingene:	_____			
Bestemoren:	_____			
Eventuelt andre karakterer/dyr:	_____			
3. Beskriv noe av det du så tydeligst for deg mens du leste: (f.eks. spesifikke steder eller situasjoner, hvordan personene så ut)				
4. Hvorfor tror du det var vanskelig å leve seg inn i historien?				
5. Hvorfor tror du det var lett å leve seg inn i historien?				
6. Utdyp hvordan det var å konsentrere seg om boken (f.eks. ble du forstyrret, tenkte du på noe annet, var du fokusert, ble du oppslukt av boken, endret det seg under lesingen)				
7. Fikk du lyst til å lese ferdig boken en gang?				
<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei				

Dersom eleven svarte ...

Enig eller litt enig

Uenig eller litt uenig

Enig eller litt enig

Figur 3: Spørreskjema del 1

Spørsmålene i del 1 i spørreskjemaet har til felles at de skal gi datamateriale som kan besvare det første forskningsspørsmålet om elevenes mentale bildedanning, emosjonelle innlevelse, oppmerksomhet og transporterering under lesingen av *Tvillingenes dagbok*. De to innledende spørsmålene er viktige for å differensiere mellom elevene som leste på ulike medier og hvor langt de leste. Spørsmål 1 er et svært åpent spørsmål, som forsøker å fange bredden i elevenes opplevelser uten å legge føringer. Spørsmål 3 og 6 er også åpne, men inkluderer derimot noen eksempler i parentes for å sørge for at elevene forstår meningsinnholdet og blir inspirert. Faren med dette er at de lar seg farge av det som er foreslått og ikke reflekterer selv. I spørsmål 2² er det inkludert påstander med en *likert-skala* som respondentene må ta stilling til. Ved å bruke skalaen *enig – litt enig – litt uenig – uenig* uten å inkludere et passivt midtsvar som *vet ikke/usikker*, er elevene nødt til å ta et standpunkt. Påstander er både plassbesparende, og passer spesielt godt når man «ønsker å måle abstrakte og komplekse fenomener som holdninger og følelser, der det er behov for å benytte flere spørsmål for å kunne måle fenomenet» (Jacobsen, 2022, s. 280). Påstandene i del 1 av spørreskjemaet handler i høy grad om nettopp følelsene og opplevelsene elevene hadde under lesingen, og de fire første påstandene er nært identiske med Kuijpers sine (2020, s. 8). Også Hauer (2020) benytter formuleringer som spør om følelsene, inntrykkene, bildene som dannes i hodet underveis i lesingen, noe som inspirerte del 1 av spørreskjemaet. Både spørsmål 3, 4 og 5 er åpne oppfølgingsspørsmål til et lukket svaralternativ, mens spørsmål 2B³ skal gi nærmere oppklaring i elevenes emosjonelle innlevelse i karakterene. Det siste spørsmålet er lukket og deler elevene inn i to kategorier etter hvem som likte boken.

² I spørreskjemaet elevene fikk, var påstandene ikke organisert etter bokstaver (a), b), c), osv.). Disse er skrevet på i ettertid for å skape bedre oversikt i drøftingskapittelet.

³ Spørsmål 2B heter 2B som følge av at jeg glemte å nummerere dette spørsmålet før spørreundersøkelsen ble sendt ut.

Del 2 – bakgrunn av spørreskjemaet ser slik ut:

Del 2 – bakgrunn				
8. Leser du av og til bøker på fritiden?				
<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei				
9. Hvor ofte leser du bøker på fritiden?				
<input type="radio"/> Hver dag eller nesten hver dag <input type="radio"/> 3-4 ganger i uka <input type="radio"/> 1-2 ganger i uka <input type="radio"/> 1-3 ganger i måneden <input type="radio"/> Sjeldnere				
10. Hva er det som avgjør de gangene du velger å ikke lese en bok? Skriv inn andre grunner under annet. Marker alle som passer.				
<input type="checkbox"/> Vanskelig å konsentrere seg om boken <input type="checkbox"/> Kjedelig <input type="checkbox"/> Andre ting er gøyere <input type="checkbox"/> Har ikke bøker tilgjengelig <input type="checkbox"/> Vet ikke hva jeg skal lese <input type="checkbox"/> Blir trøtt <input type="checkbox"/> Orker ikke <input type="checkbox"/> Har ikke tid <input type="checkbox"/> Annet _____				
11. Hvor enig er du i disse påstandene:				
	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig
f) Det er viktig å lese bøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Å lese bøker er god underholdning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Jeg har lest en skjønnlitterær bok på skjerm (PC/nettbrett/mobil)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Jeg ville heller lest <i>Tvillingenes dagbok</i> i bokform enn på skjerm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Jeg ville heller lest <i>Tvillingenes dagbok</i> på skjerm enn i bokform	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Hvorfor ville du heller lest <i>Tvillingenes dagbok</i> på skjerm?				
13. Hvorfor ville du heller lest <i>Tvillingenes dagbok</i> i bokform?				
14. Hvor mye tid bruker du gjennomsnittlig på skjerm (mobil, PC, nettbrett) i løpet av en dag?				
<input type="radio"/> Mindre enn 1 time <input type="radio"/> 1-2 timer <input type="radio"/> 2-3 timer <input type="radio"/> 5-6 timer <input type="radio"/> 7-8 timer <input type="radio"/> 9-10 timer <input type="radio"/> Mer enn 10 timer				
15. Hvor lenge tror du at vi leste? Svar i minutter.				
Kjønn:				
<input type="radio"/> Kvinne <input type="radio"/> Mann				

Dersom eleven svarte ja

Dersom eleven svarte

Dersom eleven svarte

Figur 4: Spørreskjema del 2

Del 2 av spørreskjemaet forsøker å gi innsikt i elevenes vaner og holdninger når det kommer til både lesing og ulike lesemedium, og gir følgelig datamateriale til å besvare de to siste forskningsspørsmålene om lesemedium og lesevaners påvirkning på absorpsjon. Spørsmål 8 gir et viktig kategorisvar som deler respondentene inn i hvem som leser bøker, mens spørsmål 9 graderer mengden lesing. Spørsmål 10 forsøker å gi en grundigere oversikt og innsikt i elevenes forhold til lesing ved å undersøke hva som hindrer dem fra å lese, og er blant de kvantitative spørsmålene som er inspirert av spørsmålene fra PISA-undersøkelsen (Roe, 2020). Påstandene i del 2 tar opp holdninger til bøker og lesing, og forsøker å finne elevenes meninger om lesemedium. Alle elevene svarer på enten spørsmål 12 eller 13, som er åpne oppfølgingsspørsmål til meningene om lesemedium. Målet med spørsmål 14 er å undersøke sammenhengen mellom bruk av skjerm og tendenser fra andre spørsmål. Spørsmålet om lesetid stammer fra teori om transporterering, hvor «loss of time» er en faktor som måler absorpsjon under lesingen (Mangen & Kuiken, 2014, s. 158).

3.2.1 Gjennomføring

Opplegget ble gjennomført 28. november 2022 i klasse 1, mens jeg besøkte klasse 2 den 15. desember 2022. De første 10-15 minuttene i hver klasse ble satt av til å gå gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (se vedlegg 8.3), samt besvare eventuelle spørsmål elevene hadde om deltakelsen og studien. Før elevene besvarte spørreskjemaet, ble de satt til å lese *Tvillingenes dagbok*. Gitt undersøkelsene som viser at færre ungdomsskoleelever enn barneskoleelever leser skjønnlitteratur (Gabrielsen et al., 2017; Roe, 2020), er det plausibelt å anta at mange av elevene ikke selv har hatt en leseopplevelse på lenge eller husker hvordan det er å lese skjønnlitteratur. Legger man til problematikken som potensielt kan knyttes til å videreformidle en leseopplevelse, var det hensiktsmessig å inkludere lesing av en skjønnlitterær tekst som en aktivitet for at elevene skulle ha forutsetninger til å svare på spørreskjemaet og intervjues om leseopplevelsen. Dette er også årsaken til at hele prosjektet, med lesing, spørreskjema og intervju, ble gjennomført umiddelbart etter hverandre. Målet var å fange reaksjonene og erfaringene som lett forsvinner dersom andre ting opptar tankene i mellomtiden.

Elevene fikk beskjed om å sette seg godt til rette i klasserommet, gjerne med teppe, pute, på gulvet, eller på måter som gjorde dem komfortable. Det var svært viktig for resultatene at elevene forsto at de skulle lese for fornøynsens skyld, noe som ble gjort klart gjennom

paratextual cues (Mangen & Kuiken, 2014). Jeg skrev både i informasjonsskrivet, på tavlen, på spørreskjemaet og gjentok høyt, at spørsmålene de fikk i etterkant ikke handlet om hvor mye de husket, hvordan de tolket teksten eller hvilke kunnskaper de hadde, og at de skulle kose seg med lesingen. Målet var å legge til rette for en leseopplevelse, og motvirke efferent lesing av teksten. Utover dette fikk elevene lite informasjon i forkant, annet enn at de skulle lese en skjønnlitterær roman. Årsaken til dette var å minimere risikoen for at betraktningene og forventningene deres skulle farges av kontekstuelle detaljer, som forfatter, årstall, eller mine beskrivelser av hva boken handlet om. Denne avgjørelsen viste seg å ha både fordeler og ulemper, som blir diskutert under kapittel 5.

I tråd med «between-subjects»-designet, fikk omtrent halvparten i hver klasse utdelt teksten som bok, mens resten fikk tilgang til teksten som PDF-fil via skolens digitale plattform på deres personlige datamaskin utdelt av skolen. Klasse 1 hadde Chromebooks, mens klasse 2 brukte en større og eldre PC-variant. Fordelingen av henholdsvis bøker og digital tekst var tilfeldig, og de fikk beskjed om å vente med lesingen til jeg sa ifra. Klasse 1 bar noe preg av at de kjente meg fra før, noe som viste seg i form av uro og snakk i forkant og etterkant av undersøkelsen, men så fort stoppeklokken var i gang og lesingen kunne begynne, avtok uroen. Deretter leste elevene i 30 minutter, uten at de selv visste hvor lenge de skulle lese eller hadde lest. Gjennomføringen i klasse 2 gikk uten besvær, og det var betydelig færre lyder, blikk, hvissing og skraping med stoler under lesingen enn hos klasse 1, noe man kan forvente når elevmengden er mer enn halvert. Umiddelbart etter at jeg stoppet elevene i lesingen, ble de bedt om å åpne PC-en for å besvare det elektroniske spørreskjemaet. Dette ble utarbeidet og distribuert via *SurveyXact*, som er et mye brukt verktøy for spørreundersøkelser. Elevene fikk så mye tid de ønsket til å besvare undersøkelsen, mens jeg gikk rundt for å besvare eventuelle spørsmål. De fleste elevene brukte mellom 5 og 15 minutter, og besvarte spørreskjemaet grundig, mens enkelte svar bar preg av å være hastig skrevet.

3.2.2 Bearbeiding av datamaterialet

I etterkant av undersøkelsen gikk jeg raskt i gang med å bearbeide materialet. For å begynne analysen, benyttet jeg i all hovedsak *SurveyXact* sine analysefunksjoner. Disse funksjonene gjør det mulig å foreta en *univariat analyse*, som gir tabeller av talldataene som viser både antall respondenter og prosentvis fordeling på ulike spørsmål (Jacobsen, 2022, s. 324). Spørsmål 2, 8, 9 og 14 fra spørreskjemaet blir eksempelvis presentert som slike tabeller i

kapittel 5. Spørsmål 2 inneholder fem påstander som er en sentral del av analysen, og ble derfor også *kodet* ved å gi hvert svaralternativ en tallmessig verdi (Jacobsen, 2022, s. 319). De fire rangordnede svaralternativene (uenig, litt uenig, litt enig, enig) fikk en verdi fra 0 til 3, og det ble dermed mulig å regne ut gjennomsnittet både av hver elev og hver påstand sin samlede skår. Derneft gjennomførte jeg en *bivariat analyse* for å behandle påstandene sammen med andre variabler (Jacobsen, 2022, s. 338). En slik analyse har som mål å finne mulige statistiske samvariasjoner mellom elevenes svar på påstandene og hvorvidt de leste på skjerm eller papir, eller om de leser på fritiden. I dette tilfellet var variablene «lesemedium» og «fritidslesing».

Svarene fra de åpne spørsmålene i spørreskjemaet har jeg fordelt inn i temaer som falt seg naturlige. En slik kategorisering gjør det enklere å fremstille de kvalitative dataene fra spørreundersøkelsen i diagrammer og som tekst. Flere av sitatene fra de åpne spørsmålene inneholder en del skrivefeil, og er derfor gjengitt i skånsomt rettet form på standard bokmål eller nynorsk for å bedre leseflyt.

Kvantitative data kan behandles mer inngående enn det jeg har gjort, men jeg har valgt å ikke benytte mer avansert statistikk enn det som er beskrevet her. Utvalget mitt er lite, både i antall og i representasjon av blant annet geografisk lokasjon. Dermed har jeg relativt små mengder data å jobbe med, som førte til at jeg valgte å heller legge konsentrasjonen min andre steder. Som følge av denne avveiningen, tar jeg forbehold om at særlig små forskjeller i tallmaterialet ikke nødvendigvis vil være statistisk signifikante. På forhånd var jeg ikke klar over at de kvantitative spørsmålene ville tilføre oppgaven like mye som de gjorde. Etter hvert som innhenting og analyse av materialet fant sted, skulle jeg derfor ønske at jeg hadde utformet en skala som var mer kvantifiserbar, og inkludert flere rangordnede svaralternativer og målbare variabler. Dette kunne skapt enda flere nyanser og innblikk i elevenes leseopplevelse. Selv om en større kvantitativ vinkling hadde vært interessant å gå videre inn på, ble balansen god, og jeg er takknemlig for avgjørelsen om blandede metoder.

3.3 Elevintervjuer

Spørreundersøkelsen gir meg mange data, men for å få en dypere innsikt i elevenes leseopplevelse, valgte jeg å inkludere kvalitative forskningsintervju. Intervju egner seg når temaet dreier seg om menneskelige erfaringer, opplevelser og oppfatninger (Kvale et al., 2015, s. 135). Til mitt formål har jeg derfor valgt semistrukturert intervju, som innebærer at rekkefølgen på spørsmålene som stilles er dynamiske heller en rigide, og gir rom for oppfølgingsspørsmål og innspill fra informantene (Kvale et al., 2015). Jeg utformet følgelig en intervjuguide med overordnede temaer og spørsmål ordnet i rekkefølge, men som i en intervjusituasjon åpner for fleksibilitet og improvisering. Ønsket var å lytte til elevene, og være åpen for at deres innspill kunne ta intervjuet i en retning jeg ikke hadde forutsett på forhånd.

Det var flere metodiske valg å overveie i forbindelse med intervjuene, deriblant om de skulle foregå individuelt eller i gruppe. Hauer (2020, s. 110) siterer leseforsker Gitte Balling når det gjelder denne problematikken i leseforskning. Elevene må i en slik studie videreformidle opplevelsen og inntrykkene muntlig i etterkant av selve lesingen, noe som kan være vanskelig å verbalisere. I individuelle intervjuer kan det være utfordrende for elevene å sette ord på tankene sine, i motsetning til gruppeintervjuer der de kan bygge på hverandres ideer. Jeg utelukket likevel å intervju alle fokuselevne i hver klasse sammen, ettersom dette kan skape utfordringer med gruppedynamikk, der elevene tilpasser seg det sosialt akseptable og lar seg påvirke av andre sine svar (Neteland, 2020, s. 56). Valget falt derfor på parvise intervjuer, som både kan oppleves mindre skremmende enn å være i en stor gruppe eller alene, og samtidig oppmuntre til samhandling. Rent praktisk gir dette også mulighet for å intervju et større antall elever innenfor oppgavens omfang.

3.3.1 Gjennomføring

Intervjuene med de til sammen åtte elevene ble gjennomført umiddelbart etter at alle elevene hadde besvart spørreundersøkelsen. En mulighet kunne vært å returnere ved en senere anledning for å holde intervjuene, men nok en gang spilte ønsket om å bevare elevenes opplevelser inn. Intervju 1 og 2 varte i henholdsvis 17 og 20 minutter, mens intervju 3 og 4 varte i 23 og 17 minutter. Intervjuene ble gjennomført på grupperom i tilknytning til klasserommene deres, der atmosfæren ble forsøkt holdt avslappet og beroligende. For å på

best mulig måte gjengi samtalene i ettertid, ble de tatt opp med en digital diktafon. Slik kunne fokuset være på samtalen heller enn på å ta notater underveis.

Spørsmålene jeg stilte bygget i stor grad på intervjuguiden som var utarbeidet i forkant, men sammenlignet ble ikke intervjuene identiske. Enkelte spørsmål ble formulert noe ulikt, noen ble stilt eller falt bort basert på elevenes tidligere svar, og noen spørsmål kom til som følge av hva elevene vektla og hadde på hjertet. Ettersom spørreskjemaene var anonyme, visste jeg ikke hva elevene hadde svart på spørreundersøkelsen, noe som opplevdes som en ulempe. Om jeg hadde visst svarene deres fra spørreundersøkelsen, kunne intervju spørsmålene i større grad fulgt opp disse svarene. Likevel ga en helt anonym spørreundersøkelse den fordel at elevene i større grad ville svare oppriktig og ærlig, uten å bekymre seg for at jeg skulle spore svarene tilbake til dem. Fra gjentatte spørsmål om dette på forhånd, fikk jeg inntrykk av at elevene satte pris på å kunne svare anonymt.

Innledende i intervjuet gjentok jeg formålet med intervjuet for elevene, der jeg ønsket å høre deres tanker, meninger og opplevelser med lesing av både skjønnlitteratur generelt, og *Tvillingenes dagbok* spesielt. Elevene fikk informasjon og anledning til å stille spørsmål om behandling av lydopptaket, før jeg stilte de innledende åpne spørsmålene. Målet var at elevene skulle være trygge i situasjonen, noe jeg opplevde at de var. Alle fire intervjuopparene virket trygge både på meg og hverandre, og stemningen var avslappet, men seriøs. Intervjuene artet seg for det meste som en samtale der jeg stilte et spørsmål, den ene eleven tok ordet, før den andre la til sin mening. Å intervju to og to elever fremsto ikke som en ulempe, men hadde tvert imot noen fordeler der den ene eleven kom på nye ting etter hvert som den andre poengterte noe. Selv om elevene var enige om mye, virket de oppriktige og svarte ved flere anledninger ulikt selv om sidemannen var av en annen oppfatning. Til tross for at elevene svarte på de fleste spørsmålene, var jeg iblant nødt til å konkretisere spørsmålene noe mer enn ønsket. Intervjuguiden var i utgangspunktet utformet med så åpne spørsmål som mulig, men elevene trengte ofte noe mer for å komme med et svar, som et eksempel eller et oppfølgingsspørsmål. Evnen til refleksjon og kommunikasjon om temaet på denne alderen kan spille inn her.

3.3.2 Transkripsjon

Etter endt gjennomføring av prosjektet i hver klasse begynte arbeidet med å gjøre materialet tilgjengelig for analyse. Første steg var derfor å overføre intervjuene fra muntlig data til skriftlig materiale gjennom transkripsjon, en prosedyre som må utføres med omhu. Kvale et al. (2015) omtaler transkripsjon som en fortolkningsprosess, ikke uten praktiske og prinsipielle problemer relatert til ulikhetene mellom talespråk og skriftspråk. Målet er å bevare så mye som mulig av den muntlige samtalen i skriftlig form, til tross for tap av blant annet kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon (Kvale et al., 2015, s. 205). Hvert lydopptak ble derfor transkribert manuelt innen et døgn etter gjennomføringen av intervjuene. Slik kunne mitt eget minne fra intervjuene bidra til en så korrekt og detaljert transkripsjon som mulig. Detaljgraden av transkripsjonene bestemmes av formålet, og intervjuene ble derfor transkribert tilnærmet ordrett, men uten overdreven bruk av transkripsjonskonvensjoner (Kvale et al., 2015, s. 208). Informantene uttrykte seg ofte med dialektale uttrykk, setninger og ord som ikke følger skriftspråksnormen, og av den grunn valgte jeg å gjengi dialogen til normert bokmål. Unntakene er utvalgte uttrykk med meningsinnhold viktig for konteksten (for eksempel «scrolle», «weird» og «waææ»). Tegnsetting og setningsoppbygging ble av denne grunn også tilpasset et skriftlig, normert format.

3.3.3 Innholdsanalyse

Med mål om å gjøre intervjuene mer oversiktlige, ble transkripsjonene deretter gjenstand for en *kvalitativ innholdsanalyse* gjennom kategorisering og meningsfortolkning av materialet. *Kategorisering* handler om å sortere ulike utsagn i beskrivende og meningsfulle kategorier (Kvale et al., 2015, s. 226-228). Jeg valgte å kategorisere ut ifra forskningsspørsmålene, og tredelte følgelig alt materiale inn i en av disse kategoriene: 1. svar som belyser elevenes innlevelse, oppmerksomhet, mentale billedanning og transporter under lesingen, 2. svar relatert til elevenes lesevaner og 3. svar relatert til lesemedium. Samtidig som jeg skaffet oversikt over materialet, var det nødvendig å fortolke meningsinnholdet. I tråd med det hermeneutiske fortolkningsprinsippet om «den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet» (Kvale et al., 2015, s. 237), ønsket jeg å se med et kritisk og tolkende blikk på utsagnene fra intervjuene. Dette innebar å se enkeltutsagn både isolert og som en del av sammenhengen i intervjuet. Gjennom fortolkningen av meningsinnholdet ble det mulig å blant annet danne seg et bilde av de ulike elevene, sammenligne dem, trekke ut det viktigste materialet og forstå dette i lys av helheten. Farer i fortolkningsprosessen innebærer å bli for

subjektiv i tolkningen, tolke data som ikke er verdt en tolkning eller feilaktig fremstille funn slik at de passer inn i studien (Høgheim, 2020, s. 214). Jeg har forsøkt å motvirke slike farer gjennom å ha en dynamisk tilnærming til funnene som viste seg i etterkant av intervjuene og spørreundersøkelsen. Derfor har jeg gjort endringer for eksempel i analyse- og drøftingskategoriene og teorikapittelet etter behov underveis i skriveprosessen.

3.4 Ethiske betraktninger

Fra start til slutt har etiske valg og overveielser vært en del av forskningsprosessen. Ettersom studien behandler enkelte personopplysninger og lydopptak, meldte og søkte jeg om å få studien godkjent fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå en del av Sikt) i september 2022. Behandling av personopplysninger innebærer å utforme informasjonsskriv og samtykkeskjema som jeg etter innvilget søknad sendte ut til lærerne i begge klassene. Etter rådføring med NSD kom vi frem til at elevene var gamle nok til å selv kunne samtykke uten å involvere foresatte. Elevene fikk lese gjennom informasjonsskrivet på forhånd, og i begge klassene brukte jeg de første 10-15 minuttene på å gjennomgå punktene, samt svare på eventuelle spørsmål elevene måtte ha om studien og gjennomføringen. Et informert og dokumentert samtykke skal sikre at informantene er innforstått med forskningens frivillighet, formål, risikoer og fordeler (Kvale et al., 2015, s. 104).

Gjennom hele prosessen etterstrebet jeg å ivareta konfidensialitet og personvernet til informantene (Kvale et al., 2015). Tiltakene innebar blant annet å anonymisere dem, oppbevare opptakene trygt, slette opplysninger og opptak ved prosjektets slutt, og å ettertrykkelig informere om dette. Skole- og klassetilhørighet skal ikke kunne gjenkjennes, og enkeltpersoner er gitt fiktive navn i presentasjonen av datamaterialet. I intervjuet, transkripsjonen og analysen av den, vurderte jeg hensynet til forskerens rolle og integritet (Kvale et al., 2015, s. 108). Dette innebærer å etterstrebe objektivitet, ærlighet, nøyaktighet og gjennomsiktighet i forbindelse med presentasjon av funnene mine.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to kriterier som påvirker studiens kvalitet. Forskningsresultatenes troverdighet og pålitelighet assosieres med reliabilitet, og rører ved i hvilken grad resultatene ville vært etterprøvbare av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale et al., 2015, s. 276). Reliabilitet er relevant særlig for den kvantitative delen av oppgaven, fordi det handler om nøyaktighet og stabilitet i målingene som er gjort. Som jeg var inne på i kapittel 3.2.2, har jeg valgt å ikke inkludere testing av for eksempel signifikans eller indikatorenes indre konsistens, av hensyn til tid og oppgavens størrelse og formål. En naturlig konsekvens er derfor at oppgavens reliabilitet påvirkes, ettersom jeg ikke kan kontrollere om dataene inneholder tilfeldige målefeil (Høgheim, 2020, s. 183). Likevel vil en detaljert og inngående beskrivelse av valgene, fremgangsmåten og tolkningene som er gjort underveis i arbeidet, være i reliabilitetens favør. Slik blir det mulig å sammenligne metode og begrepsapparat for eventuelle andre som utfører tilsvarende undersøkelser.

Underveis i hele prosessen har jeg tatt valg og trukket slutninger som påvirker graden av sannhet, eller *validitet*, i studien. En vurdering av min egen forsknings styrker og svakheter inngår i hensynet til validitet, og vil drøftes gjennom de tre sentrale områdene *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (Høgheim, 2020). Det er essensielt for en studie at konklusjonene vi trekker «faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale et al., 2015, s. 276), noe *begrepsvaliditet* medvirker til. I forsøket på å operasjonalisere forskningsspørsmålene mine, har jeg beskrevet en rekke indikatorer som skal kunne måle og gi uttrykk for leseopplevelsen som fenomen. Indikatorene på mental billedanning, emosjonell innlevelse, oppmerksomhet og transporterung er operasjonalisert til ulike spørsmål i spørreskjemaet og intervjuguiden basert på teori og empirisk forskning, for å sørge for høy *begrepsvaliditet*. Høy *indre validitet* skal i neste instans sikre at dataene som metodene sanker, representerer hvorvidt papir eller skjerm er best med hensyn til elevenes leseopplevelse (Johannessen et al., 2021, s. 43). Et grundig og gjennomtenkt verktøy for å måle leseopplevelsen vil spille inn her, spesielt ved å sørge for at elevene i størst mulig grad forstår spørsmålsformuleringene og tolker dem riktig. Metodetriangulering er en annen måte å øke sannsynligheten for troverdige resultater, ved å gi flere innfallsvinkler og mulighet til å sammenligne disse. Settingen som lesingen foregikk i og faktorer ved den valgte boken, er elementer som påvirker studiens indre validitet, og som jeg diskuterer nærmere i kapittel 5.4 og 5.5.

Ytre validitet er knyttet til i hvilken grad slutningene «kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale et al., 2015, s. 288). Hvorvidt slutningene jeg trekker kan overføres til andre elever enn de jeg har inkludert, er et spørsmål om *generaliserbarhet*. Å gjennomføre eksperimentet i to ulike klasser i to ulike deler av landet istedenfor en, bidrar til å styrke den ytre validiteten. I en studie som denne, hvor utvalget er relativt lite, kan resultatene likevel vanskelig generaliseres til den generelle befolkningen. Selv om både de to klassene og de håndplukkede fokuselevne er ulike, er de ikke nødvendigvis representative for populasjonen. Ifølge Kvale (2015, s. 290) bør vi snarere vurdere om «den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner». Undersøkelsens *overførbarhet* styrkes gjennom fyldige beskrivelser og fortolkninger av resultatene, slik at nyttige funn kan overføres til andre områder enn det jeg forsker på (Johannessen et al., 2021, s. 258). I lys av studiens kvalitative tilnærming, er det ikke et mål i seg selv å etterstrebe generalisering, men det kan bidra til studiens mål om økt kunnskap om sammenhengen mellom leseopplevelse, lesevaner og lesemedium.

4. Presentasjon av data

I dette kapittelet vil jeg presentere og gjennomgå resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene. Kapittelet har en struktur som gjenspeiler de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan er elevenes innlevelse, oppmerksomhet, mentale billedanning og transporterering under lesingen av *Tvillingenes dagbok*?
2. Hvilken rolle spiller elevenes forhold til lesing for graden av absorpsjon?
3. Endrer leseopplevelsen seg som følge av lesemedium blant elevgruppen?

Det viktigste materialet er altså trukket ut og kategorisert inn under tre hovedkapitler. Sentralt for alle tre kapitlene er påstandene fra spørsmål 2 i spørreskjemaet, som tar for seg og sammenligner elevenes opplevelse av absorpsjon under lesingen av *Tvillingenes dagbok*. Materialets triangulerende funksjon blir også av betydning i gjennomgangen av data; etter hvert som en kategori fra spørreundersøkelsen blir presentert under egnet kapittel, blir temaet utdypet ytterligere gjennom intervjudata om tilsvarende tema. Presentasjonen av materialet vil naturligvis være noe påvirket av hvordan jeg har sortert, kategorisert og tolket svarene. 34 av 35 elever fullførte hele spørreundersøkelsen, mens en elev avsluttet etter spørsmål 2. Av de 35 deltagende elevene, intervjuet jeg åtte av dem parvis, som jeg har valgt å gi pseudonymer for å gjøre analysen og diskusjonen mer levende. Parene var som følger: Torje og Ole, Lise og Maia, Bjørn og Ingvild, Sara og Jonas, og de hadde mange ulike betraktninger om sine holdninger, forhold og vaner når det kom til lesing generelt og lesing av skjønnlitteratur spesielt. Før jeg presenterer dataene relatert til forskningsspørsmålene, vil jeg derfor gi et kort portrett av de åtte fokuselevne.

Innledningsvis i hvert intervju spurte jeg elevene om deres forhold til skjønnlitteratur og lesing på fritiden, både nå og i oppveksten, samt om noen i familien deres leser bøker. De fikk også spørsmål om de skulle ønske de leste mer eller mindre, og om hva som kunne gjort at de leste mer. Elevene som leste på skjerm er markert med understrek, og i det følgende vil vi få lese elevenes tanker om spørsmålene:

Torje understreker raskt at han leser «ingenting, ikke i bok hvert fall». Tiden bruker han gjerne heller til spill, telefon og TV. Da han var mindre leste han derimot mer, og mener han sluttet å lese rundt 5. og 6.-klasse. Han ble også lest for av foreldrene sine, og mener at moren

hans er den som leser i familien. Torje skulle egentlig ikke ønske han leste oftere, men hvis han faktisk hadde synes at det var gøy å lese, «så hadde jeg ikke hatt problem med det, det er jo bare smart å lese bøker».

Ole leser noen ganger bøker og har noen hjemme, men det går sakte dersom han skal bli ferdig med en. Han understreker at han leser på telefonen og TV-en. Ole mener han leste en del før han begynte på ungdomsskolen, og at han ble lest litt for da han var barn. Søsteren hans leser noe. På spørsmål om han skulle ønske han leste flere bøker svarer han ja, men at problemet er å finne interessante bøker. Hadde han fått bøker anbefalt på forhånd, kunne han enklere ha gått på biblioteket og funnet bra bøker.

Lise leste veldig mye som barn, men ikke så veldig mye nå lenger, med mindre hun finner en veldig god bok. Hun interesserer seg for hester, og leste derfor en del hestebøker før lesingen avtok fra 6. klasse. I oppveksten ble hun lest for, og familien er svært leseglad, der faren leser «krim og sånn», moren leser litt om «livet eller hva det heter», og søsteren leser «TikTok-kjente bøker, sånn som *Det ender med oss* [av Colleen Hoover]». Hun understreker også at bøker som er kjente fra TikTok frister mye mer å lese enn «en bok jeg fant på biblioteket». Det virker som om Lise har dårlig samvittighet for at hun ikke leser flere bøker, ettersom det er «lurt» og «man finner jo alltid kunnskap i å lese bøker».

Maia leste også mye mer da hun var barn, og har sluttet med det fordi hun mistet interessen, og fordi andre ting som TikTok og mobilen tok over tiden. Hun sluttet å lese rundt 7. klasse, og ble lest for da hun var liten. Foreldrene hennes leser noe, og de leser for lillesøsteren hennes. Maia tror en større interesse for bøker hadde fått henne til å lese mer, men også dersom flere begynte å lese, slik at det ble mer vanlig. Hun føler ikke hun får noe mer ut av å lese enn å ikke lese.

Bjørn leser ikke bøker på fritiden, fordi «det er best å lese på nettet». Der leser han alt mulig rart og det som fanger blikket hans. Han tror ikke familien hans leser noe særlig, men han ble lest for da han var liten og leste også mer selv. Han er ordknapp gjennom store deler av intervjuet, men mener at han nok burde ha lest mer.

Ingvild er den eneste av de intervjuede elevene som jevnlig leser bøker på fritiden, og nevner ferier som en situasjon der hun liker å lese. Fra oktober av planla hun å lese en bok i

måneden, men hadde i midten av desember lest en, nemlig Sophie Elise Isachsen sin *Ting jeg har lært*. «Biografigreier» er noe hun liker godt, og hun leser gjerne minst et par ganger i måneden. Faren hennes leser mye, og hun nevner eventyr på spørsmål om hun ble lest for i oppveksten. Lesingen hennes avtok utover barneskolen. Hun skulle ønske hun leste mer fordi «det er sunt å lese», og tror det hadde hjulpet dersom de leste mer i skolen for å få et litt mer «normalt forhold til lesing».

Sara leser aldri bøker «frivillig hjemme, men hvis det er en veldig spennende bok på skolen liksom, så leser jeg jo den», men legger til at hun leser mye på telefonen, som meldinger. I motsetning til de øvrige elevene, har Sara aldri lest bøker på fritiden, men ble lest for da hun var liten. I intervjuet forbinder hun ofte boklesing med skolen, og forteller at de leste mye mer på barneskolen, med hyllebok hver eneste dag og lyttevenn som hørte dem lese en dag i uken. Familien hennes leser mye. For å lese flere bøker måtte hun ha endret interessene sine.

Jonas leser ikke så mye og sier seg ofte enig i det Sara svarer. Han leste heller ikke bøker da han var mindre, men ble lest for og har foreldre som leser bøker. Å lese flere bøker ønsker han ikke å gjøre.

4.1 Absorpsjon under lesing

Elevenes leseopplevelse er fokuset i dette kapittelet, hvor de fem påstandene i spørsmål 2 i spørreskjemaet er sentrale. Før jeg i de neste underkapitlene utdyper om de fire ulike komponentene i SWAS-modellen, mental bildedanning, emosjonell innlevelse, oppmerksomhet og transporter, vil jeg se på hva elevene sier om sin egen opplevelse. Aller først kan vi ta en kikk på spørsmål 7, hvor vi ser at litt under halvparten av elevene kunne tenkt seg å lese boken ferdig:

7. Fikk du lyst til å lese ferdig boken en gang?		
	Prosent	Respondents
Ja	44.1%	15
Nei	55.9%	19
Total	100.0%	34

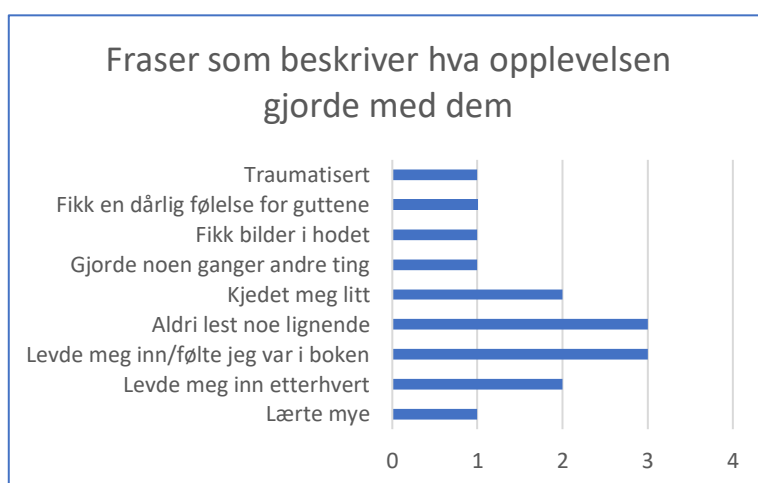
Tabell 1: Resultat fra spørsmål 7

For å åpne opp refleksjonen over lesingen av *Tvillingenes dagbok*, ble elevene bedt om å beskrive opplevelsen de hadde under lesingen, som var det første spørsmålet i

spørreundersøkelsen. Spørsmålet er åpent, og elevene bestemmer selv hva de legger i å beskrive sine egne opplevelser. Svarene er altså en umiddelbar refleksjon om opplevelsen av å lese boken, uten påvirkning fra andre spørsmål. Under følger to diagrammer som oppsummerer svarene fra spørsmål 1, delt inn i henholdsvis fraser som beskriver leseopplevelsen og fraser som beskriver hva leseopplevelsen gjorde med dem. Både de positive ordene markert i grønt og de mer negative ordene markert i blått ble nevnt 19 ganger hver. Ordene i oransje ble nevnt til sammen syv ganger og ble plassert i midten fordi de var relativt nøytrale. Ut ifra stikkordene er det tydelig at elevene hadde ulike opplevelser under lesingen.



Figur 5: Resultat fra spørsmål 1



Figur 6: Resultat fra spørsmål 1

I intervjuene fikk elevene et tilsvarende innledende spørsmål. Til tross for at jeg gjentok og understreket at lesingen av *Tvillingenes dagbok* var utelukkende for opplevelsen sin skyld, var flere av svarene overraskende nok preget av en mer analytisk tilnærming til innholdet. Dette utsagnet fra spørreundersøkelsen minner for eksempel om en bokmelding eller en analyse av boken:

Jeg synes det var en bok med veldig mye skildring og forklaring. Forfatteren klarte virkelig å fange meg inn i boken og gi meg et bilde i hodet. Den er veldig annerledes, har litt annerledes oppbygging, og historien er veldig kreativ. Så langt som jeg har lest føler jeg at kapitlene henger veldig godt sammen og at han alltid drar inn noe fra forrige kapittel inn i det nye. Vi som lesere blir også introdusert til ting på en veldig ryddig måte og det er lite dialog. I boken er det mye frempek.

Kun i andre setning beskriver eleven hvordan opplevelsen av å lese boken var, og det er tydelig at eleven er vant til å analysere og finne virkemidler. Blant lignende tilfeller finner vi elever som på spørsmålet om opplevelsen er mer opptatt av å forstå og skjønne meningen i teksten: «Det var noen sammenhenger jeg slet litt med å forstå, men det klarte seg opp etter hvert.» Maia uttrykker noe lignende i intervjuet:

Man skjønnte liksom at det var krig, og at det var noen tvillinger. Det skjedde mye rare ting, som man lurte på hva meningen bak var, men hvis jeg hadde kommet lenger inn i boken tror jeg at jeg hadde skjønt litt mer, men vi leste jo ikke så lenge.

Også Ingvild var opptatt av hva boken handlet om:

Jeg kjente at da var jeg litt sånn waaæææ, det her var en weird bok, men det var absolutt en bra bok liksom, du må bare sette deg litt inn i det og se det fra alle sitt perspektiv tror jeg, men en veldig rar bok. Jeg tror den handlet litt om det der å overleve, å tilpasse seg situasjonen sin.

4.2.1 Mental bildedanning

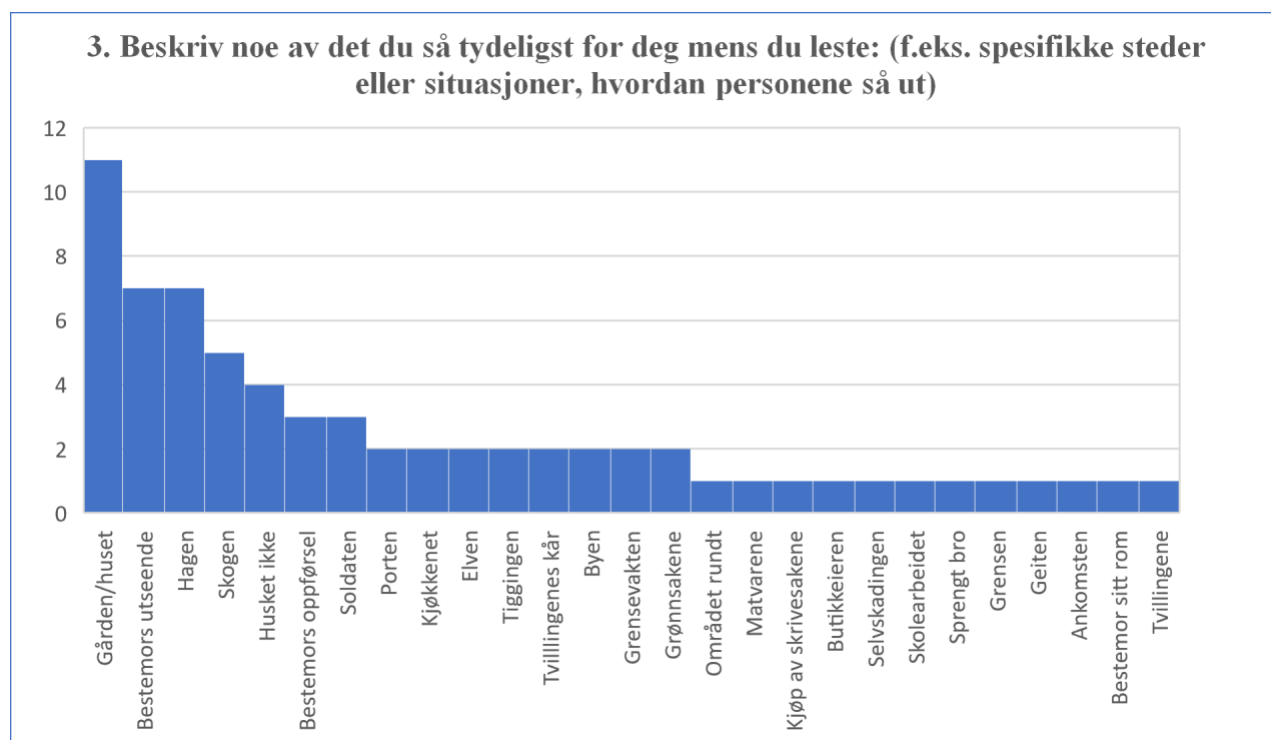
Den første påstanden fra spørsmål 2 er knyttet til mental bildedanning, og elevene svarte på om de så for seg verdenen som historien foregikk i. Kun en elev sa seg «litt uenig», mens alle de 34 andre fordelte seg likt på «litt enig» og «enig».

2a) Hvor enig er du i disse påstandene: - Jeg så for meg hvordan verdenen som historien foregikk i så ut

	Prosent	Antall elever
Uenig	0.0%	0
Litt uenig	2.9%	1
Litt enig	48.6%	17
Enig	48.6%	17
Total	100.0%	35

Tabell 2: Resultat fra spørsmål 2, påstand a)

Alle de 34 elevene fikk derfor oppfølgingsspørsmål om å beskrive noe av det de så tydeligst for seg mens de leste. En elev kan være representert med flere svar, som i figur 6 er samlet i kategorier som naturlig etablerte seg i materialet:



Figur 7: Resultat fra spørsmål 3

Alle elevene svarte mer eller mindre utfyllende på spørsmålet, med unntak av fire elever som skrev at de ikke husket noe, og en elev som ikke forsto spørsmålet. Svarene overrasket ved å være utdypende og varierte, og elevene husket til sammen mange ulike deler av historien. Disse tre sitatene viser hvordan bestemor-karakteren ble beskrevet på ulike måter: «At bestemoren var sint og kalte tvillingene drittunger», «hvordan bestemoren kledde seg, oppførte seg og hva hun gjorde på en daglig basis» og «så tydelig at bestemoren så kokko ut». Enkelte elever bar preg av at de hadde sett tydelig for seg handlingen, blant annet disse to: «I boken beskrev de veldig nøye hvordan bestemoren kledde seg, oppførte seg og hva hun gjorde på en daglig basis. I tillegg så jeg veldig godt for meg hvordan det så ut rundt dem, uteområdene de var på osv.» og «den døde soldaten i skogen, butikkeieren som ga dem gratis skrivesaker, når de styrket seg selv med å skade seg selv, si stygge ting til hverandre og gjøre skolearbeid helt selv».

Intervjuene gir mye av det samme inntrykket. Sara beskriver hva som skjer når hun får opp mentale bilder: «Når de beskrev hagen og hvordan [bestemoren] så ut, da kom det liksom automatisk opp i hodet hvordan gården ser ut og elva og alt det der.» Torje, Lise, Maia og Bjørn ser for seg blant annet hagen, huset, skogen, byen og bestemoren. Ole synes det var lettere å se for seg ting i denne boken enn i andre bøker, blant annet fordi forfatteren beskriver bestemoren veldig godt. Ingvild beskriver hvordan hun så for seg det meste i historien, men ikke av tvillingene som jo er hovedpersonene i handlingen:

Når de først kom dit ... det synes jeg var veldig bra skildret, det var veldig sånn, det her ser vi og sånn. Det var litt rart, for jeg fikk veldig blick av hvordan alle så ut unntatt tvillingene, jeg vet liksom ikke helt, jeg klarer ikke få noe bilde av de to, så jeg følte at det var dem jeg hadde minst forhold til.

Figur 7 forsterker dette utsagnet, ettersom kun en elev forteller at han/hun ser for seg tvillingene: «Eg trur tvillingane har blå auge og er lyse i håret.» Denne eleven har selv laget sitt eget bilde av tvillingene uten å ha fått dem beskrevet, ettersom det ikke finnes noen skildring av dem i teksten. Den samme eleven skriver også at «eg trur huset til bestemor er eit lite hus, som er veldig skittent. Og illeluktande».

4.2.2 Emosjonell innlevelse

Den neste påstanden fra spørsmål to er knyttet til emosjonell innlevelse:

2c) Hvor enig er du i disse påstandene: - Jeg følte det hovedkarakterene følte		
	Prosent	Antall elever
Uenig	37.1%	13
Litt uenig	20.0%	7
Litt enig	40.0%	14
Enig	2.9%	1
Total	100.0%	35

Tabell 3: Resultat fra spørsmål 2, påstand c)

Her har kun en elev sagt seg enig i at han/hun følte det Tvillingene følte, mens 14 elever er litt enige. Til sammen 20 elever var uenige eller litt uenige i påstanden. Når elevene skulle svare på «Fikk noen av karakterene deg til å kjenne på noen følelser?» kunne svarene med hensyn til tvillingene deles inn i tre kategorier: De 11 elevene som svarte nei, de 11 elevene som beskrev tvillingene og de resterende 12 elevene som faktisk beskrev følelsen tvillingene ga dem. Tvillingene ble av de 11 beskrevet som blant annet tøffe, nysgjerrige, rare, smarte, modige, emo, sterke, små, søte og spesielle. Av de 12 elevene som kjente på følelser, synes flere synd på Tvillingene, og skrev utsagn som «de fikk meg til å føle meg trist fordi de gikk fra å ha det kjærlig og trygt hos foreldrene til å måtte jobbe hardt, bli snakket stygt til og bli slått», «fikk meg til å føle meg trist da de fortalte om alt det vonde de gikk gjennom.», «jeg syntes veldig synd på dem som må flykte fra krig for å dra til noen som bare gjør dem vondt», «forskrekkelse og misforståelse. Men også en følelse av at jeg synes synd på dem og alt de følte de måtte gjøre» og «det var trist at de ikke fikk mat og et ordentlig sted å sove hvis de ikke jobbet».

Bestemoren fikk også 11 elever til å *ikke* kjenne på noen følelser, 11 elever til å beskrive henne og 12 elever til å kjenne på noen følelser. Hun ble beskrevet som en tøffing, rar, sur, ekkel, heks, sinna, voldelig og frekk. De elevene som kjente på følelser i forbindelse med bestemor-karakteren kjente på «irritasjon, men også at jeg ble imponert over alt arbeidet hun gjør og hvor godt hun klarer å gjøre alt selv», «hun gjorde meg litt sur fordi hun var litt sur i seg selv», «følte litt avsky for bestemoren, hun kunne ha snakket finere til dem og ikke slått dem. Ble litt sånn irritert over hvordan hun oppførte seg». Av de 34 elevene som svarte på om andre karakterer eller dyr fikk dem til å kjenne på følelser, var det kun tre som ga tydelig

uttrykk for å bli følelsesmessig involvert: «Nabojenta Hareskår: Det å føle at alle avviser deg, og å føle seg annerledes», «nabojenten var det som gjorde meg tristest. At hun var så rar, hadde det så dårlig hjemme og var så syk er kjempetrist.» og «fikk et håp om at denne snille soldaten skulle komme tilbake på et tidspunkt». Ikke alle leste like langt, noe som medvirker til at færre svarte på dette spørsmålet.

I intervjuene kunne elevene utdype eventuelle følelser de fikk for karakterene. Lise viser at hun forsøker å sette seg inn i tvillingenes perspektiv og hvorfor de handler som de gjør:

De var rare, de ble jo beskrevet veldig rare og måten de tenkte på var litt rar. Jeg skjønner jo at de liksom ikke ville grine og alt det der når noen slo dem, men det å banke seg selv opp bare for å ikke grine, og det med at de snakket så rart i den butikken, og at de besvimte når de ble tatt fra hverandre ... det var litt spesielt. Men jeg vet jo ikke hvordan det er å være en tvilling da. De var rare, høflige og omtenkssomme. Fordi grunnen til at de gjorde det var at de tenkte på andre, sånn vi har det ikke vondt, det er jo folk som blir banket hver dag uansett, så vi har det ikke vondt, for vi har tak under [sic] hodet.

Maia er enig i at det er synd på guttene, noe Ingvild derimot ikke er: «Det virket som de hadde veldig god kontroll på seg selv, man fikk liksom ikke så veldig sånn 'å, jeg synes synd på dere'-vibe, man fikk litt mer sånn 'herregud' liksom. Fikk litt sånn at de var intelligente». Hun ble likevel preget av boken:

Jeg ble jo preget av boken liksom, og den monotone stemningen i boken, så jeg skrev veldig faglig og ikke så personlig, fordi boken var veldig faglig og ikke personlig, så jeg føler man blir veldig påvirket av det man leser.

Allerede tidlig i intervjuet, på spørsmålet om hva hun liker med å lese bøker, viser Maia tegn til emosjonell innlevelsessevne:

Du får jo på en måte levd deg gjennom en annen person sitt liv, og du får jo på en måte se hvordan en annen person kan tenke og sånn, ja, du går jo på en måte gjennom et annet liv egentlig.

Lesingen ga to elever først og fremst en tilsvarende følelsesmessig reaksjon, noe de uttrykker allerede under spørsmål 1 om opplevelsen under lesingen: «Kom ikke så langt, men boken var sterk, var trist hvordan de tvillingene ble behandlet hos bestemoren og at de måtte bli vant til å bli slått og bli sagt stygge ting til. Det synes jeg var veldig trist.» og «Det var en ganske dårlig følelse, og det hørtes ganske dårlig ut å være der med den bestemoren.»

I tillegg fikk elevene spørsmål om hvordan de føler seg når de er ferdig med å lese en bok. Ole hadde opplevd å føle seg litt tom, Ingvild sammenligner det med å gå ut av en kino, og Lise kan føle seg glad og fornøyd. Maia reflekterer slik over det:

Ja, hvis for eksempel hvis det er en rar slutt på en bok, tenker man litt sånn 'oi, hva skjedde nå' eller 'hva skjer videre', og man får litt lyst til å finne ut om det er en toer av boken. Eller om du blir litt sånn at du reflekterer rundt det som skjedde, og man kan bli litt sjokket og litt trist. Man kan jo for eksempel bli lei seg, for man har jo lest en bok og satt seg inn i det som skjer og det som har skjedd.

4.2.3 Oppmerksomhet

Den neste påstanden forsøker å fange opp elevenes konsentrasjon, fokus og oppmerksomhet under lesingen. 12 av elevene oppga at de var enige eller litt enige i at de leste så konsentrert at de glemte verden rundt seg, mens 23 elever ikke gjorde det:

2b) Hvor enig er du i disse påstandene: - Jeg leste så konsentrert at jeg glemte verden rundt meg		
	Prosent	Antall elever
Uenig	34.3%	12
Litt uenig	31.4%	11
Litt enig	28.6%	10
Enig	5.7%	2
Total	100.0%	35

Tabell 4: Resultat fra spørsmål 2, påstand b)

Spørsmål 6 i spørreskjemaet ba elevene utdype «hvordan det var å konsentrere seg om boken (f.eks. ble du forstyrret, tenkte du på noe annet, var du fokusert, ble du oppslukt av boken, endret det seg under lesingen)». Disse svarene har jeg valgt å dele inn i tre kategorier: De 14

elevene som konsentrerte seg greit, de 13 elevene som slet med konsentrasjonen, og de 6 elevene som opplevde begge deler. De konsentrerte elevene oppga for det meste at det gikk helt fint fordi det var en godt skrevet, lett og spennende bok, fordi de ble lite forstyrret og var veldig fokuserte. Tre av elevene som opplevde begge deler «kom inn i sonen», var «oppslukt av boken» og «konsentrerte meg i starten», men mistet fokus på grunn av lyd i klasserommet, vondt i ryggen eller kjedsomhet. De tre andre elevene i denne kategorien slet derimot med konsentrasjonen i starten på grunn av uro i klasserommet og vanskeligheter med å forstå boken, men fant den etter hvert. Blant de resterende 13 elevene er det mange tilsvarende beskrivelser som går igjen: «var ufokusert», «fikk ikke konsentrert meg», «vanskelig å følge med», «fikk ikke med meg alt jeg leste» og «tenkte på noe annet». Som årsaker til hvorfor det var vanskelig å konsentrere seg tilføyer enkelte at de: «liker ikke å lese i klasserommet», «mye som skjedde rundt meg», «ble forstyrret», «[boken] var forvirrende», «kjedelig» og «ble sliten».

Tre av elevene begrunner også svarene med at de «blir veldig fort distraherert når det kommer små lyder», «pleier å være vanskelig å konsentrere seg om noe og å sitte stille så lenge» og «jeg er et veldig ukonsentrert menneske, så det er derfor jeg blir lett forstyrret». De er altså bevisste på at de sliter med konsentrasjon til vanlig. Under intervjuene fikk elevene mulighet til å utdype dette. På spørsmål om å lese lenge om gangen, svarer Ole at hvis han leser lenge om gangen, «så kommer jeg til å miste konsentrasjonen og bare gi meg, da blir det ikke like gøy, bare stress». Torje stemmer i med «jeg blir så fort lei og så, etter et visst tidspunkt, så går bare det du leser ikke inn, du bare får det ikke med deg». Lise synes det «kommer helt an på boken, noen ganger kan det være kjedelig, noen ganger kan det være greit, noen ganger kan det være veldig gøy. Men som oftest ikke veldig gøy». Sara har en lignende mening: «kommer an på hvilken bok det er, hvis det er gøy så går tiden fort, og hvis den er kjedelig så går det veldig sakte».

Elevene føler ofte at de blir distraherert i hverdagen. Torje mener det er «skjerm og sånne ting», noe Ole er enig i: «Omgivelser, hva som er rundt. Telefonen, og ser du det kommer varslinger der så er du fort ferdig». Lise og Maia er enige i at det er mobilen som distraherer dem mest. Ingvild begynner å tenke på andre ting hvis boken «... ikke vekker noen følelser i meg».

Jeg spurte elevene om de måtte lese noen deler om igjen underveis i lesingen av *Tvillingenes dagbok*. Sara forteller:

Noen ganger så føler jeg at jeg leser og så er jeg sånn ubevisst når jeg leser, og så plutselig så kommer jeg til en setning der det skjer noe, og så må jeg hoppe litt tilbake, for jeg skjønnte ikke helt hva den dreide seg om. Jeg er litt ubevisst på at jeg leser.

Ole måtte lese en setning eller to om igjen fordi han ikke forsto helt og måtte få inn informasjonen på nytt, mens Ingvild gjorde det «en gang, bare fordi det var så weird, så jeg måtte bare lese og se om jeg hadde forstått det riktig». Hun måtte også lese om igjen for å sjekke om hun var «ordblind» eller ikke, for å forstå soldaten som snakket «gebrokkent norsk». Lise måtte også lese noe om igjen fordi tvillingene snakket på «en litt rar måte». Jeg spurte dem deretter om de tenkte på noen andre ting mens de leste, der Jonas svarte at han tenkte på klokka flere ganger. Sara tenkte på andre ting mot slutten, fordi folk begynte å bevege seg litt mer og blir rastløse. Også Lise begynte å tenke på noe da det skjedde noe i rommet, men tok seg i det og «så tenkte jeg at ‘nei, nå må jeg lese’, så da leste jeg». Maia beskriver tilsvarende at hun klarte å holde fokus helt til hver gang noen hvisket i rommet. Torje mente han ikke sonde ut, men at han så vekk flere ganger og derfor måtte finne ut hvor han var i teksten. Både Sara og Jonas er enige i at hvis de hadde hatt mobilen ved siden av seg hadde de ikke lest. Jonas forteller også at det fristet å gå inn på andre faner på PC-en han leste på.

4.2.4 Transportering

Alle spørsmålene som rører ved det å leve seg inn i eller forsvinne inn i historien er knyttet til transportering, noe tre elever tar opp allerede på første spørsmål i spørreskjemaet: «Det var en veldig forklarende bok som fikk meg til å leve inn i boken», «jeg fikk liksom følelsen av at jeg var med i boken» og «jeg følte at jeg levde meg inn i boken». De to siste påstandene i spørsmål 2 gikk nærmere inn på transportering.

2d) Hvor enig er du i disse påstandene: - Det følte som om jeg også var inni historien		
	Prosent	Antall elever
Uenig	37.1%	13
Litt uenig	31.4%	11
Litt enig	28.6%	10
Enig	2.9%	1
Total	100.0%	35

Tabell 5: Resultat fra spørsmål 2, påstand d)

2e) Hvor enig er du i disse påstandene: - Det var lett å leve seg inn i historien		
	Prosent	Antall elever
Uenig	8.6%	3
Litt uenig	17.1%	6
Litt enig	60.0%	21
Enig	14.3%	5
Total	100.0%	35

Tabell 6: Resultat fra spørsmål 2, påstand e)

Formuleringene i disse påstandene har et ganske likt meningsinnhold, men betraktelig færre elever identifiserte seg med beskrivelsen av den første. Det er tydelig at mange elever synes det var lett å leve seg inn i historien, der 26 stykker var enige eller litt enige, mens kun 9 stykker var uenige eller litt uenige. Under følger tabell 7, som sammenligner elevene med henholdsvis høy og lav skår på henholdsvis påstand d) og e). Her har jeg tatt de fem svaralternativene til påstandene i spørsmål 2, og nummerert dem på en skala fra 0 til 3, slik: uenig – 0, litt uenig – 1, litt enig – 2 og enig – 3. Hver eneste elev sin samlede skår er deretter blitt omgjort til et gjennomsnitt for å lettere kunne sammenlignes. Dersom en elev for eksempel har svart «litt enig» på alle fem påstandene, vil eleven få en gjennomsnittlig skår på 2. En mer omfattende tabell blir presentert i kapittel 4.2, mens denne tabellen gransker elevenes transporterering spesifikt. De grønne kolonnene viser at elevene som svarte «litt enig» eller «enig» på påstand d), også hadde høy skår på påstand a), b) og c). Tilsvarende resultat finner vi i de blå kolonnene om påstand e).

Fordelt på:	Elevene med:	Lav skår på påstand d)	Høy skår på påstand d)	Lav skår på påstand e)	Høy skår på påstand e)
	N=	24	11	9	26
Mental bildedanning		2,4	2,5	2,2	2,5
Emosjonell innlevelse		0,9	1,5	0,7	1,2
Oppmerksomhet		0,9	1,6	0,8	1,2
Gjennomsnittlig skår av alle 5 påstandene		1,3	2	1	1,6

Tabell 7: Elevene med lav og høy skår på transporterering

Elevene fikk deretter mulighet til å utdype hvorfor de tror det var vanskelig eller lett å leve seg inn i historien. 4 av de 9 som slet med å leve seg inn tror dette handler om boken, og at den er enten kjedelig, har «et ganske tungt tema til en ganske tung bok» eller «fordi det skjedde så mykje nytt heile tida». De resterende retter fokuset mot seg selv i samhandling med boken, og mener de slet med innlevelse fordi «jeg er veldig dårlig til å lese, å forstå historier», «det ikke handlet om noen jeg syns var interessant», «jeg valgte ikke boken selv», «det aldri har skjedd med meg før» eller de «var ikke helt i lesemodus». De fleste elevene som levde seg inn (15 av 26), er samstemte om årsaken: boken var godt skildret, forklart og beskrevet med mange detaljer. 4 elever vet ikke helt hvorfor de levde seg inn, mens 6 elever synes boken var interessant, gøy eller spennende å lese.

I intervjuene spør jeg elevene om de har opplevd å komme inn i en leseverden der de glemmer omgivelsene før:

Ole: Ja, føler at jeg på en måte ser for meg hva jeg leser i boken. For eksempel hvis det ikke er bilder så tenker jeg, og da glemmer jeg ting som er rundt meg hvis jeg er fokusert.

Lise: Ja, flere ganger, det skjer egentlig ganske ofte, men å finne den konsentrasjonen det kan jo ta, hvis man tenker på det alt for mye at man skal finne konsentrasjonen og at man må konsentrere seg, så finner man den ikke. Man må bare liksom, slutte å tenke på noe, og så bare lese.

Både Ole og Lise mener altså at å være fokusert eller finne konsentrasjonen er en forutsetning for å komme inn i en leseverden. På dette spørsmålet kommer Ingvild og Sara med en gang inn på lesingen av *Tvillingenes dagbok*:

Ingvild: Eh, ja, egentlig så skjedde det nå, da vi leste den boken her, for det var så bra skildret og sånn, så jeg havnet veldig inn i det.

Sara: Nei, egentlig ikke ... eller litt i sta da, men da er det liksom ikke lenge jeg sitter og drømmer meg bort, da er det sånn av og til.

Meg: Hva var det som skjedde da du drømte deg bort?

Sara: Når de begynte å beskrive hvordan det så ut, da begynte jeg å se det veldig for meg, og da be jeg veldig sånn, etter at de hadde beskrevet og hendelsene fortsatte, så

ble jeg veldig med i det og så kom jeg litt ut av det, og så begynner det å beskrive igjen, og da ...

Maia og Lise kom derimot ikke inn i en leseverden den dagen, og jeg spør hvorfor:

Maia: Kanskje forstyrrelser, at det var litt uro kanskje, og at jeg satt ved siden av en venn og at vi ble litt distraherete av hverandre og sånn, så det er på en måte lettere å lese alene, for da kan ingen distrahere deg.

Lise: Jeg greide egentlig å konsentrere meg selv om jeg satt ved siden av to gutter som prøvde å forstyrre. Jeg ble litt forstyrret, men det var mest tankene som flydde sin vei, men jeg greide jo fint å konsentrere meg igjen. Jeg greier å konsentrere meg om jeg har et mål, sant.

Når jeg spør hvordan de vil beskrive det å komme inn i en leseverden, svarer de ...

Lise: Jeg vil nå si at jeg kommer meg inn i den verden som er i boken, men jeg hører jo fortsatt tingene rundt og jeg kan følge med på det og, men jeg føler jo meg mye mer i den verden enn i denne verden.

Maia: Ja, da bli jo liksom alt fokuset på en måte på det som skjer i boken, og så er det litt sånn på ting som skjer rundt, men mest på det som skjer der.

Bjørn: Glemmer alt sammen rundt meg.

Sara: Jeg glemmer litt sånn det som skjer rundt, men det er ikke så ofte, så det er bare sånne små øyeblikk.

Ingvild nevner tid flere ganger: «Plutselig så har det gått litt tid ...», «man får jo nye perspektiv da av å lese, nye tanker, og hvis det er en bra bok så er det lett å komme seg inn i den boken, det er jo veldig nice. Tiden går fort når du leser føler jeg». Nettopp «lost sense of time», eller å miste følelsen av tid, er et element i transporterung. Under det siste spørsmålet i spørreskjemaet fikk elevene gjette hvor lenge de trodde de hadde lest i *Tvillingenes dagbok*. Det riktige svaret var 30 minutter, men en sammenligning mellom elevene som svarte at de levde seg inn i historien og de som ikke gjorde det, viser at forskjellene er små. Faktisk var det elevene som oppga å ikke leve seg inn som hadde en større feilmargin, som bommet med 6,1 minutter i gjennomsnitt mot 5,8 minutter hos de som levde seg inn.

4.2 Elevenes lesevaner-og holdninger

Dette kapittelet er knyttet til det andre forskningsspørsmålet, og presenterer materiale som beskriver elevenes lesevaner på fritiden, holdningene deres til lesing og hva de liker og ikke liker med å lese. Spørreundersøkelsen viser at 41,2% av elevene av og til leser bøker på fritiden, mens en overvekt ikke leser bøker på fritiden. Spørsmål 9 ble gitt de 14 elevene som svarte ja på spørsmål 8, og viser at kun to av disse leser minst en gang i uken. De resterende tolv leser en til tre ganger i måneden eller sjeldnere.

8. Leser du av og til bøker på fritiden?		
	Prosent	Antall elever
Ja	41.2%	14
Nei	58.8%	20
Total	100.0%	34

Tabell 8: Resultat fra spørsmål 8

9. Hvor ofte leser du bøker på fritiden?		
	Prosent	Antall elever
Hver dag eller nesten hver dag	7.1%	1
3-4 ganger i uka	0.0%	0
1-2 ganger i uka	7.1%	1
1-3 ganger i måneden	35.7%	5
Sjeldnere	50.0%	7
Total	100.0%	14

Tabell 9: Resultat fra spørsmål 9

Under følger tabell 10, som viser gjennomsnittet av elevenes svar på de fem påstandene om absorpsjon. I den grønne kolonnen finner vi gjennomsnittet fordelt på om elevene leser på fritiden eller ikke, mens den blå kolonnen viser påstandenes gjennomsnitt fordelt på om elevene leste på papir eller skjerm. Den hvite raden til høyre viser gjennomsnittet av hva alle elevene svarte på den gitte påstanden. Alle tallene ble omregnet likt som i tabell 7.

Gjennomsnitt av elevenes svar på påstander fordelt på:	Om elevene leser på fritiden		Lesemedium		Samlet gjennomsnitt, n=35
	Ja	Nei	Skjerm	Papir	
Påstand a) Jeg så for meg hvordan verdenen som historien foregikk i så ut	2,50	2,40	2,44	2,47	2,46
Påstand b) Jeg leste så konsentrert at jeg glemte verden rundt meg	1,50	0,80	0,94	1,16	1,06
Påstand c) Jeg følte det hovedkarakterene følte	1,29	1,00	0,75	1,37	1,09
Påstand d) Det føltes som om jeg også var inni historien	0,86	1,10	1,00	0,95	0,97
Påstand e) Det var lett å leve seg inn i historien	2,07	1,60	1,62	1,95	1,80
Antall elever	14	20	16	19	1,48

Tabell 10: Gjennomsnitt av elevenes svar på påstander fordelt på fritidslesing og lesemedium

Gitt de iblant minimale forskjellene mellom tallene som sammenlignes, er det viktig å understreke at sannsynligheten for at *alle* tallene representerer den generelle populasjonen er liten. Likevel finner vi enkelte interessante og gjennomgående trender i tabellen som vi nå tar en nærmere kikk på. Ser vi på den grønne kolonnen, er det tydelig at elevene var mest enige i påstand a) om mental billedanning, som har høyest poengsum med 2,46 av 3 mulige. Påstand d) om transporterering har lavest poengsum blant elevene. Interessant er det derfor at elevene som leser på fritiden skårer høyere på alle påstandene enn elevene som ikke leser på fritiden, med unntak av påstand d). Den blå kolonnen viser at elevene som leste på papir skåret høyere på alle påstandene med unntak av påstand d), sammenlignet med elevene som leste på skjerm. Det er verdt å merke seg at elevene som leser på fritiden viste seg å være en god blanding av elevene som leste *Tvillingenes dagbok* på skjerm og elevene som leste på papir.

Selv om få av informantene leser på fritiden, leser de jevnlig på skolen dersom dette er en del av en leseoppgave i norskfaget. Sara, Jonas, Ingvild og Ole har også bok lånt på biblioteket

som de leser på skolen dersom det er tid til overs. De leser ikke i den så ofte, kanskje to ganger i måneden.

To av påstandene i spørsmål 11 er også relatert til holdninger til lesing. Resultatene viser at et flertall av elevene er enige eller litt enige i at det er viktig å lese bøker. Det er derimot jevnt mellom de som er enige og uenige i at å lese bøker er god underholdning.

11f) Hvor enig er du i disse påstandene: - Det er viktig å lese bøker		
	Prosent	Antall elever
Uenig	8.8%	3
Litt uenig	20.6%	7
Litt enig	50.0%	17
Enig	20.6%	7
Total	100.0%	34

Tabell 11: Resultat fra spørsmål 11, påstand f)

11g) Hvor enig er du i disse påstandene: - Å lese bøker er god underholdning		
	Prosent	Antall elever
Uenig	17.6%	6
Litt uenig	32.4%	11
Litt enig	41.2%	14
Enig	8.8%	3
Total	100.0%	34

Tabell 12: Resultat fra spørsmål 11, påstand g)

I intervjuene ble elevene spurt om hva de likte og ikke likte med å lese skjønnlitteratur. En tendens som viste seg i svarene deres var ganske uventet, men interessant. Fire av elevene gir uttrykk for at de liker å lese om historiske eller sanne ting, som i denne samtalen mellom Sara og Jonas etter at jeg spør dem om hva de liker med å lese skjønnlitteratur:

Sara: Kanskje det at det blir mer spennende når man vet at det har skjedd?

Jonas: At man kan tenke at det på en måte har skjedd.

Sara: Lever seg mye mer inn i det hvis det er om krig da, så kan man tenke litt over og sånn.

Det samme viser seg gjennom spørsmål om hva de liker å lese:

Sara: Jeg liker å lese om ting som er sant i hvert fall, at ikke det blir veldig sånn urealistisk.

Jonas: Historiebøker.

Ole uttrykker mye av det samme når jeg spør om hva han ikke liker med å lese skjønnlitteratur:

Ole: Det er ikke sant ...

Meg: Så du liker best når det er faktabasert?

Ole: Ja, egentlig, eller selvfølgelig, det er litt kult med science fiction, men jeg bare tenker at det her har ikke skjedd i virkeligheten.

Ingvild sa innledningsvis at hun liker «mest sånn biografieier», og at hun nylig hadde lest en selvbiografisk bok, noe om gjenspeiles videre i samtalen:

Ingvild: Av og til føler jeg det kan være litt langt unna hva som er virkeligheten, det blir litt for skjønnlitterært da på en måte.

Meg: Ja, for du liker jo biografier der det er mye sannhet ...

Ingvild: ... Jeg liker når det gir mening, når det er ting som kunne vært sant liksom.

I spørreundersøkelsen viser det seg at flere elever forbinder historien i *Tvillingenes dagbok* med noe ekte. De elevene som svarte at de klarte å leve seg inn i lesingen av *Tvillingenes dagbok*, fikk i spørsmål 5 svare på hvorfor dette gikk lett. En av elevene uttrykker at: «Det var ganske enkelt fordi det var en ganske god historie, og jeg syntes det minner veldig om hva som [skjer i] krigen i Ukraina», mens en annen skriver at «det var som en ekte historie». På spørsmål 1 forklarer en elev leseopplevelsen slik: «Jeg synes den var forvirrende, men greit å lære at man må jobbe for mat, drikke og tak over hodet». På spørsmål om hun kan oppsummere handlingen i boken med en setning, svarer Sara: «Kanskje personlige historier om krigen?», og hun synes det er «veldig spennende å høre hvordan andre oppfatter hvordan ting skjer». Maia mener boken handler om «hvordan leve under krigen og sånn, og hvordan det var å måtte flykte fra storbyen og ut på landet», mens Lise sier «krig og oppdragelse kanskje».

Videre ønsket jeg å se nærmere på årsakene til elevenes forhold til skjønnlitteratur og lesing. Spørreundersøkelsen og intervjuene viste at elevene var enige om mye når det kom til hva som gjør at de velger å ikke lese en bok:

10. Hva er det som avgjør de gangene du velger å ikke lese en bok? Skriv inn andre grunner i annet. Marker alle som passer.		
	Prosent	Antall elever
Vanskelig å konsentrere seg om boken	50.0%	17
Kjedelig	64.7%	22
Andre ting er gøyere	82.4%	28
Har ikke bøker tilgjengelig	2.9%	1
Vet ikke hva jeg skal lese	41.2%	14
Blir trøtt	32.4%	11
Orker ikke	58.8%	20
Har ikke tid	41.2%	14
Annet	5.9%	2
Total	100.0%	34

Tabell 13: Resultat fra spørsmål 10

Blant svaralternativene i spørsmål 10, svarer hele 28 av 34 elever at andre ting er gøyere, noe som gjenspeiler seg i intervjuene. Seks av de åtte elevene nevner at andre ting frister mer enn å lese en bok, som å være aktiv, stå på ski, bruke mobilen, TikTok eller Playstation, fordi, som Torje sier: «Du setter deg ikke ned og så tenker du, ‘nei, nå har jeg lyst til å lese en bok’». «Orker ikke» og «kjedelig» er andre kategorier som går igjen, hvor elevene som Sara understreker at «det tar liksom veldig mye av meg å lese bok». Ingvild beskriver hvordan hun er mer vant til hyperstimulerende underholdning enn til å lese en bok slik:

Du får jo stimulert hjernen ved å for eksempel bla på TikTok liksom, så vi har jo blitt veldig vant til det og sånn ... og vi ser nye ting og det kommer nye blikk hele tiden, men så i en bok så er det på en måte samme siden, det er bare ny tekst.

4.3 Lesing på skjerm og papir

I dette kapittelet blir alle data knyttet til skjerm, lesemedium og forskningsspørsmål 3 presentert. Relatert til skjerm kom jeg videre inn på elevenes skjermtid, både i spørreskjemaet og intervjuene, for å kartlegge forholdet deres til skjermbruk:

14. Hvor mye tid bruker du gjennomsnittlig på skjerm (mobil, PC, nettbrett) i løpet av en dag?		
	Prosent	Antall elever
Mindre enn 1 time	0.0%	0
1-2 timer	0.0%	0
2-3 timer	35.3%	12
5-6 timer	44.1%	15
7-8 timer	8.8%	3
9-10 timer	8.8%	3
Mer enn 10 timer	2.9%	1
Total	100.0%	34

Tabell 14: Resultat fra spørsmål 14

De fleste elevene bruker mellom 2 og 6 timer på skjerm om dagen, selv om syv stykker oppgir å bruke mer. Jonas sier at han sitter ekstra mye på skjerm når han spiller, mens Ingvild sier at hun er på skjerm for å «sjekke ting, google mye, så jeg vet ikke helt jeg, det er ofte når jeg gjør andre ting at jeg bruker telefonen». Maia bruker skjerm «egentlig veldig mye vil jeg si, altså, eh, veldig mye av tiden der jeg ikke jobber med skole går jo egentlig til å sitte på mobilen. Jeg bruker en stor del av dagen på å sitte på mobilen egentlig». Mens Lise «bruker nå skjerm til det meste så og si alltid. Jeg bruker ikke mobilen mer enn 5-6 timer dagen, siden jeg er jo, hvis ikke jeg er i stallen, så jobber jeg jo med skole, så det er jo ikke egentlig så mye tid annet enn om kvelden, morgenen eller på skolen. Eller, jeg ser en del på TV.» Fritiden bruker Ole til «mobilen, Playstation, og sikkert litt forskjellig gjøremål, jeg spiller kanskje, men allikevel så har jeg ikke tid til det på en måte, selv om jeg har fritid, men da prioriterer jeg heller spill».

Elevene som leste i bok fikk svare på påstanden «jeg ville heller lest *Tvillingenes dagbok* i bokform enn på skjerm», mens de som leste på skjerm fikk den motsatte påstanden.

11i) Hvor enig er du i disse påstandene: - Jeg ville heller lest <i>Tvillingenes dagbok</i> på skjerm enn i bokform		
	Prosent	Antall elever
Uenig	72.2%	13
Litt uenig	16.7%	3
Litt enig	11.1%	2
Enig	0.0%	0
Total	100.0%	18

Tabell 15: Resultat fra spørsmål 11, påstand i)

11j) Hvor enig er du i disse påstandene: - Jeg ville heller lest Tvillingenes dagbok i bokform enn på skjerm

	Prosent	Respondents
Uenig	12.5%	2
Litt uenig	18.8%	3
Litt enig	25.0%	4
Enig	43.8%	7
Total	100.0%	16

Tabell 16: Resultat fra spørsmål 11, påstand j)

5 skjermlesere var uenige eller litt uenige i at de heller ville lese i bok, og 2 boklesere var litt enige i at de heller ville lest på skjerm. Alle disse syv elevene fikk deretter oppfølgingsspørsmål om å begrunne dette, og mener at skjerm er fordelaktig fordi «du kan zoome inn på ordene som gjør det enklere å lese», «det er lettere å konse[ntrere seg] når man har pc», «da kan jeg gjøre andre ting hvis jeg kjeder meg», «det var lettere å holde følge med teksten» og «boken gjør det kjedeligere». Til tross for enkelte begrunnelser som tilsynelatende sikter mot bedre leseopplevelse, har disse 7 elevene en absorpsjonsskår på 0,97, mot de resterende 27 elevene sin gjennomsnittlige skår på 1,65.

De sistnevnte elevene var enige eller litt enige i at de heller ville lest i bok, og uenige eller litt uenige i at de heller ville lest på skjerm. Ni av utsagnene fra oppfølgingsspørsmålet handler om positive kvaliteter ved bokformatet, som at man får en «spesiell bokfølelse» ved å fysisk holde den, den er liten og lett å frakte, det er en sjarm og stemning ved boken, og man blir motivert av å følge med på sidene man har lest. Åtte av elevene beskriver negative kvaliteter ved skjermen, som at de får vondt i hodet eller blir slitne i øynene av det ubehagelige, skarpe lyset, at «vi bruker for mye tid på skjerm» og «hadde gått inn på spill eller videoer istedenfor å lese». Åtte elever er også inne på aspektene rundt konsentrasjon og fokus, og påpeker hvordan boken gjør at de slipper å forholde seg til distraksjonene som skjermen gir. Tre utsagn handler om at det er enklere å leve seg inn i boken enn på skjerm.

I intervjuene utdyper elevene hvordan det er å lese skjønnlitteratur på skjerm. Erfaringen deres med å lese skjønnlitteratur på skjerm er varierende, og kommer frem i spørsmål 11 i spørreskjemaet. Ingvild, Sara, Jonas og Bjørn fra klasse 2 har lest både *The boy with the striped pyjamas* og *Kompis* på skjerm på skolen tidligere, mens de fleste elevene fra klasse 1

ikke har lest noe skjønnlitteratur på skjerm. Forskjellen mellom klassene i spørreundersøkelsen er likevel ubetydelig når det gjelder svar på påstandene.

Elevene beskriver det å lese på skjerm slik:

Torje: Jeg klarer å lese på skjerm, men det er lett å bli distraherert hvis du skal lese en bok på skjerm, for da er det liksom den lille knappen, så er man rett inn på spill eller TikTok.

Ingvild: Litt trått. Altså, når du har det på papir, så er det jo liksom litt ..., men på skjerm så ruller du jo bare ned, du får ikke noe tydelig skille mellom ny side, jeg liker det, å bla på neste side. Sånn, å fysisk se på skjermen så lenge, så blir jeg i blikket litt sånn zoom, jeg mister litt ord og sånn, pluss at skjermen er litt sånn at den må stå tett framfor deg, så du kan på en måte ikke holde den, det synes jeg er litt irriterende. Og det at når du ruller ned, så plutselig så har du rulla over en setning, så jeg synes det er vanskelig å lese på skjermen.

Sara: Jeg blir mer trøtt av å lese på skjerm.

Når jeg spør om hva de ville valgt av å lese på skjerm og papir svarer de dette:

Torje: Det spørres hva du skal lese, hvis du vil bli ferdig med en bok er det best å lese på papir, for da blir du ikke like lett distraherert.

Ole: Jeg synes også det er best å lese på papir, fordi jeg føler det bare er irriterende å lese på skjerm, på en måte er det bedre, for det er mye negativt med å bruke skjerm.

Bjørn: Litt usikker.

Ingvild: Papir tror jeg ass, 100%. Eller sånn, i hvert fall skjønnlitterært. Sånn nettvavis liker jeg bedre enn avis-avis liksom, men bok liker jeg bedre i papirform.

Lise: Jeg synes det er bedre å lese fra bok enn skjerm, men det var ikke noen problemer, men det kunne jo oppstått problemer med at internett ikke hadde fungert, og så er det litt lettere for [sidekameraten] å plage meg, for da er det mye mer å ta på enn en bok.

Maia: Egentlig litt enig i det, det går helt fint å lese på skjerm, men jeg merker at det er bedre å lese i bok, og man merker at man blir sliten i øynene av skjerm. Det er lett å bli distraherert til å gjøre andre ting på PC og sånt da.

I intervjuene spurte jeg de som leste på skjerm om de trodde det hadde vært noen forskjell å lese i bok. Fokuselevne synes at man blir trøttere av å lese på skjerm, og Bjørn påpekte at «på PC-en så har du jo mange apper, så da frister det å åpne dem og drive med noe annet, men hvis jeg hadde lest i bok så tror jeg at jeg hadde holdt fokuset lenger». De som leste i bok, fikk spørsmål om de tror det hadde vært noen forskjell å lese på skjerm. Ole tror ikke det hadde vært like gøy, mens Torje tenker at det sikkert ikke er «så mye forskjell, for når du sitter der inne, så må du nesten lese, i alle fall når det var sånne greier som i dag. Hvis jeg hadde gjort det hjemme hadde jeg ikke lest så lenge, da hadde det vært rett inn på spill eller videoer».

Jonas og Bjørn er de eneste av fokuselevne som gir uttrykk for å foretrekke skjerm fremfor papir. Allerede på de innledende spørsmålene i intervjuet sier Bjørn at han ikke pleier å lese så mange bøker fordi det er best å lese på nettet. Jonas «liker egentlig best å se på skjerm, fordi når man går på neste side kan man scrolle istedenfor å gni på papiret for å få neste side». Likevel innrømmer han at dersom han hadde lest *Tvillingenes dagbok* i bokform, så hadde han «jo sikkert fulgt med med fingeren og sett hvor jeg hadde vært, og fulgt med litt bedre. Sett mindre på klokka og». De andre finner ikke så mye positivt med å lese skjønnlitteratur på skjerm, annet enn at man kan zoome inn, har tilgjengelighet på bøker, og Lise ser, i likhet med Jonas, noe positivt i å slippe å bla fysisk, fordi «det er jo mye enklere å bla om hver side og bare bla bla, kan bestemme litt selv».

4.4 Oppsummering

Et overordnet inntrykk fra materialet er at elevene hadde varierte leseopplevelser og realiserte teksten på ulike vis. Her vil jeg oppsummere de mest sentrale observasjonene:

- Enkelte hadde en analytisk tilnærming til lesingen.
- De fleste elevene fikk tydelige mentale bilder i hodet, noen mer enn andre.
- Omtrent en tredjedel viste emosjonell respons, noen mer enn andre.
- En tredjedel opplevde også god konsentrasjon, mens de resterende hadde ulike grunner til hvorfor de ikke leste konsentrert.
- Færrest ble transporterte inn i historien, men disse hadde dog høyere samlet absorpsjon.
- Fokuselevne klarer å sette ord på leseopplevelsen.
- Elevene som leste på papir og elevene som leser på fritiden gir uttrykk for høyere grad av absorpsjon, med unntak av påstand d) om transporterering.
- Mange foretrekker å lese om ekte/sanne hendelser.
- Aller helst foretrekker de fleste aktiviteter som gir større stimuli enn lesing.
- De fleste foretrekker å lese skjønnlitteratur i papirbok, av ulike grunner.

Enkelte spørsmål fra intervjuene og spørreundersøkelsen ble ikke vektlagt, ettersom svarene etter hvert viste seg å ikke være like relevante for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Alt som derimot er både relevant og interessant blir viktig når jeg nå går videre til å drøfte materialet.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte datamaterialet presentert i kapittel 4 ved hjelp av det teoretiske grunnlaget som ble etablert i kapittel 2. Enkelte funn vil vies mer plass enn andre, alt etter hvor relevante de er for å besvare problemstillingen og belyse *hvordan et utvalg tiendeklassingers leseopplevelse er, ved lesing av skjønnlitteratur på henholdsvis skjerm og papir*. Kapittelet viderefører den samme tredelingen som i kapittel 4, basert på de tre forskningsspørsmålene. Dermed vil jeg først forsøke å få klarhet i om og hvordan elevene ble absorberte i *Tvillingenes dagbok*, før jeg undersøker graden av absorpsjon i sammenheng med elevenes lesevaner, og om de leste på skjerm eller papir. Etersom påstandene fra spørsmål 2 vil drøftes gjennomgående, kan det være greit å starte med et gjensyn av de ulike påstandene, og hvilken komponent i SWAS-modellen de representerer:

Påstand a) Jeg så for meg hvordan verdenen som historien foregikk i så ut	Mental billedanning
Påstand b) Jeg leste så konsentrert at jeg glemte verden rundt meg	Oppmerksomhet
Påstand c) Jeg følte det hovedkarakterene følte	Emosjonell innlevelse
Påstand d) Det følte som om jeg også var inni historien	Transportering
Påstand e) Det var lett å leve seg inn i historien	Transportering

Tabell 17: Påstandene fra spørsmål 2

5.1 Variasjon i absorpsjon

Tabell 10 viste klart at påstand a) harmonerte mest med elevene, med et gjennomsnitt på 2,46 av 3 mulige poeng. Derfor begynner drøftingen i denne enden. En slik høy skår og en tilsvarende detaljrik utdypelse om det visuelle i spørsmål 3 (*beskriv noe av det du så tydeligst for deg mens du leste*) og i intervjuene, tyder på at de fleste elevene er i stand til å bygge det Langer (2011) kaller forestillingsverdener. Lesere bygger visuelle forestillingsverdener både basert på det forfatteren gir av informasjon og det leseren selv må dikte opp, og derfor kan det tenkes at den høye skåren på mental billedanning henger sammen med bokens svært beskrivende form, noe elevene selv påpeker. Blant annet knytter flere elever selve leseopplevelsen til at boken var forklarende og beskrivende (figur 5), og Ole påpeker hvordan

det var lettere å se for seg ting i denne boken enn i andre. Elevenes respons er dermed ikke underlig, ettersom tvillingenes betraktninger av omgivelsene er fremtredende for historien. Dette utdraget er et eksempel på Kristofs svært beskrivende skrivemåte:

Bestemors hus er omgitt av en hage, og i enden av den renner det en elv. På den andre siden er det skog. I hagen vokser alle slags grønnsaker og frukttrær. I et hjørne av tomta står det et kaninbur, et hønsehus, et grisehus og et lite hus hvor geitene holder til. (Kristof, 2019, s. 7).

Likevel er boken skrevet fra det nøkterne perspektivet til tvillingguttene, og strippet til et minimum for historisk og geografisk kontekst og følelser. Svært mye er *ikke* eksplisitt beskrevet, og alle de elleve elevene som tydelig så for seg huset til bestemoren, kan ikke ha gjort det uten å ha brukt forestillingsevnen til en viss grad. Til og med utdraget over består av mange tomme rom som gjenstår å fylles inn før det mentale bildet av gården er komplett (se denne oppgaven s. 13). Tvillingene selv er derimot ikke beskrevet i det hele tatt, og krever større grad av subjektiv konstruksjon av mentale bilder for å se for seg. Dette beskriver Ingvild godt ved at hun så for seg det meste *med unntak* av tvillingene, og at hun derfor fikk minst forhold til dem. En elev beskrev likevel hvordan han/hun så for seg tvillingene som blåøyde og blonde, og at huset er illeluktende, uten å ha fått noe av dette eksplisitt beskrevet. Min tolkning er derfor at denne eleven gir tegn til å ha en høyere forestillingsevne enn elevene som kun oppga at de forestilte seg for eksempel gården.

En overraskende oppdagelse var variasjonen i elevenes svar på spørsmål 3 (*beskriv noe av det du så tydeligst for deg mens du leste*). Det måtte hele 28 ulike kategorier til for å fange bredden i hva elevene bet seg mest merke i (figur 7), og elevene beskrev gjerne den samme karakteren på ulike måter. Rosenblatt (1994) poengterer at leserens tolkning og utfylling av teksten henger sammen med erfaringene, holdningene, kunnskapene, interessene og følelsene leseren har i øyeblikket. På denne måten kan elevene ha blitt oppmerksomme på detaljene som lå nærmest deres forståelseshorisont i øyeblikket. Elevene som visualiserte soldatene, grensevaktene og militærbasen best, var kanskje påvirket av andre interesser i øyeblikket, enn elevene som husket at tvillingene ikke hadde det bra og at bestemoren var slem mot dem. Særlig eleven som sammenlignet *Tvillingenes dagbok* med krigen i Ukraina (s. 60), viser at vi skaper forbindelser og tolker utfra skjemaene våre. Denne eleven har flere skjemaer om

krigen i Ukraina enn om krigene i Europa på 1900-tallet, og binder følgelig det han leser til sitt nærmeste tilknytningspunkt.

Sammenlignet med mental billedanning, var det færre elever som fikk aktivert sin emosjonelle innlevelsessevne under lesingen (påstand a) og c) i tabell 10). Å oppleve en følelsesmessig respons på det man leser kan knyttes til *emotional engagement* og *den narrative forestillingsevnen* (se denne oppgaven s. 13 og 14)⁴. Under halvparten klarte å sette seg litt inn i det tvillingene følte, noe som ikke er et overraskende resultat med tanke på at elevene ikke leste i mer enn en halvtime. Materialet synliggjør likevel hvordan noen elever opplever en emosjonell respons av lesingen. Den emosjonelle innlevelsen som ble observert, er vist gjennom tydelige tegn på sympati, empati og identifikasjon med eller for karakterene, i tråd med Kuijpers et al. (2014) sin definisjon. Maia beskriver for eksempel hvordan hun tar inn over seg og opplever noen andre sitt liv når hun leser (s. 50). Lise identifiserer sin egen erfaring og sitt eget liv med bokens karakterer. Hun grubler forbauset over tvillingenes oppførsel, men innser at det er vanskelig å forstå tvillingenes handlinger ut fra sitt eget perspektiv. Hun er jo ikke tvilling og hun har tak over hodet. Også de to elevene som beskrev selve opplevelsen lesingen ga dem (s. 51), med hvilke såre følelser de fikk, viser tegn til høy emosjonell innlevelse.

Det som er særlig interessant med absorpsjons-kategorien om emosjonell innlevelse, er hvordan en naturlig kategorisering fremsto under spørsmål 2B, om hvorvidt karakterene fikk dem til å kjenne på følelser. Materialet viste at omtrent en tredjedel kjente på følelser i forbindelse med karakterene, og da særlig sympati og empati for tvillingene. Størst forestillingsevne kan vi spore hos elevene som beskrev at de *følte seg* triste som følge av lesingen, og dermed viste empati, medlidenhet og at de levde seg inn i tvillingenes verden. Til sammenligning viser elevene som kun *synes synd på* tvillingene, mer sympati enn empati. Til felles har alle de ovennevnte elevene at de klarer å oppfatte og ta inn over seg tvillingenes lidelse. Tredjedelen som beskrev karakterene med adjektiver og tredjedelen som svarte «nei» på spørsmål om karakterene ga dem følelser, viser derimot ingen særlige tegn på emosjonell respons.

⁴ I drøftingskapittelet henviser jeg til tidligere tekst på ulike måter for å unngå å gjenta sitater. Til teorikapittelet henviser jeg som (se denne oppgaven s.), og til data fra kapittel 4 henviser jeg til sitater som (s.) eller til figurer og tabeller.

En stund ut i intervjuet sier Ingvild at hun ofte begynner å tenke på andre ting hvis boken ikke *vekker noen følelser* i henne. Som det fremgår her, er en viss emosjonell innlevelse essensielt for at Ingvild skal kunne beholde fokuset i lesingen. Dette tar oss videre inn på hvordan *oppmerksomhet* (se denne oppgaven s. 14 og 15) er en viktig komponent for å kunne absorberes i fiktive univers. Svarene på spørreundersøkelsen er derfor av stor interesse, ettersom 65,7% av elevene oppgir å ikke ha lest så konsentrert at de glemte verden rundt seg. Basert på de utdypende svarene virker det som at *distraksjoner* var til hinder for flere under lesingen. I begge klassene var det tilsynelatende stille under lesingen, men særlig i klasse 1 var det flere som søkte kontakt med sidekameratene underveis. Dermed er uro, forstyrrelser eller lyder ulike årsaker til hvorfor enkelte ikke klarte å konsentrere seg. Dette er elementer som ifølge Busselle og Bilandzic (2009) hindrer fokus og konsentrasjon. Så fort elevene selv påpeker at de ikke var konsentrerte eller at de tenkte på andre ting under lesingen, har vi ikke med «attentional focus» å gjøre.

Transportering er den siste dimensjonen, som materialet viser er nært knyttet til oppmerksomhet. Fokuselevne har tilsynelatende ord for å beskrive hva de legger i en leseopplevelse (s. 55 og 56), nært opp mot ulike konseptualiseringer av transportering. De skisserer høyt fokus og fravær av distraksjon som en forutsetning for å komme inn i en leseverden, og å drømme seg bort, havne «inn i det» og se for seg ting, i likhet med Busselle og Bilandzic (2009) og Gerrigs (1993) definisjoner. Lise og Maia (s. 56) *beskriver* ganske nøyaktig den subjektive følelsen av å være inne i historieverdenen uten å helt miste kontakten med omverdenen, i tråd med Kuijpers et al. (2014) sin beskrivelse, selv om de ikke opplevde kontakt med en leseverden denne dagen. Jeg fant heller ingen signifikante tegn på «lost sense of time», som er av komponentene som utgjør transportering. Selv om flere elever er inne på tid som aspekt i leseopplevelsen, hadde ikke de transporterte elevene mistet tidsaspektet mer enn de andre. En logisk årsak er at elevene som leste på skjerm hadde klokken lett tilgjengelig, i motsetning til de andre. Dermed blir resultatene vanskelig å tolke.

Spørreskjemaet viser lavest utslag på påstandene relatert til transportering. Det som er interessant om vi sammenligner påstand d), *Det følte som om jeg også var inni historien*, og påstand e), *Det var lett å leve seg inn i historien*, er hvor mange færre som relaterer til påstand d). Det er nettopp påstand d) som i størst grad beskriver skiftet fra denne verdenen til historieverdenen (Kuijpers et al., 2014, s. 91). En årsak kan være hvordan elevene tolker spørsmålene, og at påstand e) har en mer gjenkjennbar ordlyd og dermed er lettere å relatere

til. De fleste har hørt og er kjent med det å *leve seg inn i noe*, slik påstand e) lyder, men ikke alle gjenkjenner formuleringen av påstand d). En ganske sannsynlig årsak kan også være at det rett og slett var få elever som opplevde å bli transportert inn i teksten. Mens de tre øvrige dimensjonene tar for seg enkeltelementer som inngår i leseopplevelsen, favner transportering om både enkeltelementene og en dypere opplevelse, som en slags full opplevelsespakke. Det er altså fullt mulig å oppleve mental billedanning, konsentrasjon og emosjonell innlevelse for seg selv, uten å bli transportert inn i en historieverden samtidig.

Selv om mental billedanning, konsentrasjon og emosjonell innlevelse kan forekomme uten transportering, er det ikke sikkert at transportering kan forekomme uten mental billedanning, konsentrasjon og emosjonell innlevelse. Datamaterialet indikerer at det er en sammenheng her, i likhet med Kuijpers (2020) sin diskusjon av relasjonen mellom dimensjonene i SWAS-modellen. For det første har de 11 elevene som opplevde en form for transportering også opplevd mye større grad av de tre andre dimensjonene (tabell 7). Ikke bare skåret disse elevene høyt på påstandene, samtlige oppga også eksplisitt å ha konsentrert seg godt. At oppmerksomhet utpeker seg blant disse elevene, kan indikere at vedvarende konsentrasjon er en avgjørende faktor for å oppleve transportering inn i et narrativ. En måte å tolke resultatene på er å se oppmerksomhet som en forutsetning for transportering, eller til og med som en forutsetning for absorpsjon. Selv om jeg har valgt absorpsjon for å beskrive fenomenet leseopplevelse, er det mulig at andre definisjoner, som Hauers (2020) *fordypede lesing*, er mer dekkende dersom oppmerksomhet er en så viktig del av leseopplevelsen.

5.2 Absorpsjon påvirkes av fritidslesing

I dette kapittelet vil jeg drøfte elevenes absorpsjon i relasjon til om de leser på fritiden, knyttet til forskningsspørsmål 2. Elevene som deltok i denne studien, gjenspeiler flere av resultatene fra PISA-undersøkelsene om holdninger til lesing (Roe, 2020). Mens 58,8 prosent ikke leser bøker på fritiden i mitt materiale, er det tilsvarende tallet for lesing for fornøynsens skyld i PISA 2018, 50 prosent. Omtrent 6 prosent av mine elever leser ukentlig, mot 7 prosent i PISA 2018. Lesing av skjønnlitteratur er dermed ikke noe som preger elevenes hverdag og interesser, og er heller ikke et overraskende funn. Den samme tendensen til nedgang i lesing i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen i PISA og ePIRLS, finner vi også i denne studien. 6 av 8 fokuselever oppgir å ha lest mye som barn, men at lesingen avtok mellom femte- og syvendeklasse.

Tabell 10 indikerer at det er en positiv korrelasjon mellom hvorvidt eleven leser på fritiden og i hvilken grad de opplever absorpsjon under lesingen av *Tvillingenes dagbok*. Årsakene til dette kan variere mellom de ulike dimensjonene, men jeg ser tendensen i sammenheng med blant annet det Hauer (2020) kaller *den positive dybdelæsningspiral*. Leseglade elever med lang leseerfaring, er både gode til å finne tekster og skape en fordypet lesesituasjon. Dessuten er de, «hvis de ydre faktorer ikke er optimale, gode til alligevel at overvinde læsemotstanden, idet de her kan trekke på deres generelle oppmerksomhetsmessige erfaringer med at læse lengere, sammenhengende tekster vedholdende.» (Hauer, 2020, s. 237). Derav skaper dybdelesingsspiralen både motivasjon for og mestring av lesing, som kan forklare hvorfor elevene som leser på fritiden konsentrerte seg signifikant bedre enn de øvrige elevene. I så tilfelle er det snakk om at en *fiction effect* også gjelder for absorpsjon i tekst, og ikke kun er fordelaktig for leseforståelsen.

Dybdelesingsspiralen viser også hvordan det å leve seg inn i litteratur er noe som krever trening i og kunnskaper om litterære ferdigheter (se denne oppgaven s. 9 og 10). Forestillingsevnen er blant egenskapene som må trenes opp fra barndommen, og som ikke nødvendigvis er noen selvfølge (Nussbaum, 2016). Derfor er det ikke underlig at elevene som leser på fritiden, lettere lever seg inn i historien og føler det hovedkarakterene føler, enn elevene som ikke leser på fritiden. Kanskje har de som følger en bedre trent forestillingsevne, og klarer enklere å sette seg inn i andre menneskers lidelser. For en utrent forestillingsevne er det vanskeligere å få en emosjonell respons for noen som tenker, er og oppfører seg annerledes enn en selv (Nussbaum, 2016, s. 34). Fravær av identifikasjon eller likheter med eget liv i verket er noe av det som skaper en større forståelse for andre. Det er derfor ikke underlig at eleven som begrunnet vanskene sine med å leve seg inn i teksten, med at historien om tvillingene «aldri har skjedd med meg før», verken leser på fritiden eller skårer høyere enn 0,4 av 3 mulige poeng på absorpsjonspåstandene.

Påstand d) (*det følte som om jeg også var inni historien*) utpeker seg derimot som et avvik fra de resterende resultatene i tabell 10, men er paradoksalt nok den påstanden som måler høyest grad av transporterering. Hvordan kan det ha seg at elevene som ikke leser på fritiden og elevene som leste på skjerm følte at de ble mer transporterte enn resten? Alle tallverdiene i denne studien baseres på et lite utvalg (34 elever), og avvik som dette kan være en tilfeldighet. Avviket kan likevel trekkes til for eksempel tolkningen av ordlyden i påstand d) og e), slik det ble diskutert i kapittel 5.1. Elever som er vant til å forholde seg til

skjønnlitteratur, kan også bli vant til følelsen og opplevelsen som fremkalles når de leser. Elevene som ikke leser på fritiden, kan kanskje ha opplevd en fremmed eller uvant følelse av absorpsjon mens de leste, som følge av å ha blitt «tvunget» til å lese konsentrert. I så tilfelle kan de sistnevnte elevene enten *faktisk* ha opplevd en form for transporterering, eller de kan ha *syntes* å ha opplevd noe som stemte overens med ordlyden i påstand d). Det er følgelig mulig at mens transporterering er noe avhengig av de andre dimensjonene i SWAS-modellen, er transporterering ikke like avhengig av lesemedium eller fritidslesing.

Som denne diskusjonen indikerer, anser jeg det ikke nødvendigvis som en smal sak å operasjonalisere en teori. Mens mental billedanning, oppmerksomhet og til dels emosjonell innlevelse opplevdes som relativt håndfaste og konkrete å jobbe med, er særlig aspektene rundt transporterering noe mer diffuse. Denne dimensjonen glir gjerne over i de andre dimensjonene, og det er ikke helt godt å vite i hvilken grad elevene tolket og forsto spørsmålene og formuleringene slik de var beregnet. Transportering forutsetter særlig at du ikke er bevisst på forflytningen til en fiktiv verden, noe som kan gjøre det vanskelig å gjenkjenne og beskrive følelsen. Videre skal vi granske elevenes egne tolkninger og realisering av verket nærmere.

5.2.1 Fakta > fiksjon?

I det følgende vil jeg ta for meg hvordan tidligere erfaringer både i livet generelt og med ulike tekstsjangre kan ha påvirket elevenes absorpsjon i lesingen, og spesielt hvordan de forholdt seg til det fiktive i *Tvillingenes dagbok*. Flere av elevene forbinder innholdet med noe biografisk og som sanne historier fra noe krigsrelatert de skal ta lærdom av. I lys av teori om skjemaer (Stokke, 2022) og Cullers leserresponsteori (2002) om sjangerkonvensjoner, er ikke dette så underlig. *Tvillingenes dagbok* ble introdusert til elevene som en skjønnlitterær roman, men de fikk ikke vite noe mer om konteksten eller innholdet på forhånd. Allerede her burde elevenes skjemaer knyttet til romansjangeren blitt aktivert. Dette innebærer en forventning om at det som nå skal leses er oppdiktet og har en viss spenningsoppbygning. Dersom bokens form og innhold støtter opp under forventningene til sjangerens konvensjoner, ville elevene gjerne fortolket handlingen og leseopplevelsen i tråd med konvensjonene. *Tvillingenes dagbok* har derimot en noe atypisk form, særlig relatert til de objektive, følelsesløse beskrivelsene og de korte, deskriptive kapitlene. For ikke å glemme at romanen er beregnet for voksne, og følgelig kan være en utfordring for 15-åringer. Ingvild gir et lite innblikk i

hvordan hun tilpasser seg innholdet i boken når hun beskriver hvordan hun ble preget av den monotone stemningen og derfor «skrev veldig faglig [i spørreskjemaet] og ikke så personlig, fordi boken var veldig faglig og ikke personlig». For elever som ikke har lest mye skjønnlitteratur, kan bokens form ha brutt med konnotasjonene eleven har til romansjangeren.

En slik elev er Sara, som er en av dem som oppfatter *Tvillingenes dagbok* som ekte beskrivelser fra krigen. Hun oppgir også å aldri lese skjønnlitteratur på fritiden, fordi hun foretrekker å lese om ekte hendelser. I hennes tilfelle kan forvekslingen av romanen som sann, henge sammen med en mangel på bevissthet om konvensjonene som tilhører romansjangeren. Det er rimelig å anta at hun har liten erfaring med å lese skjønnlitteratur, og at hun derfor tolket romanen annerledes enn elever som er bevisste på sjangerkonvensjonene. Funnet er rimelig i lys av at litteraturen unge møter i norskfaget ofte har typiske sjangertrekk, noe som ikke gjenspeiler alle verker (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Ingvild leser derimot en del skjønnlitteratur på fritiden, og klarer, til tross for at hun også foretrekker biografier, å leve seg inn i historien som om den var en fiktiv roman.

Elevene som ikke tolket *Tvillingenes dagbok* som noe fiktivt, kan enten mangle bevissthet om romansjangerens konvensjoner, og dermed ha tolket teksten intuitivt ut fra sine erfaringer, eller være bevisste konvensjonene, men ikke fått *Tvillingenes dagbok* til å stemme overens med sine eksisterende skjemaer om romansjangeren. Elevene dette gjelder, svarte alle at de ikke leser på fritiden, noe som indikerer at lite skjønnlitterær lesing kan spille en rolle for tolkingen av teksten. Kan en misforståelse av hvilken sjanger man leser, påvirke absorpsjonen? Å ikke forstå eller feiltolke det man leser, kan tenkes å ta fokuset vekk fra å kunne leve seg inn i historien. Gjennom å sammenligne elevene som på ulike måter formidlet at de synes teksten var forvirrende, vanskelig å forstå eller trodde den var ekte, viser det seg at ingen av dem leser bøker på fritiden. Dette støtter opp om at lite lesing påvirker absorpsjon. Videre har de en gjennomsnittlig poengsum på 1,4 fra påstandene i spørsmål 2, der gjennomsnittet av de resterende elevene ligger på 1,62. Altså opplevde elevene som slet med å forstå *Tvillingenes dagbok*, noe lavere absorpsjon enn de øvrige. Tar vi utgangspunkt i at disse elevene ikke har lest mye og derfor har få skjemaer å møte litterære tekster med, kan sammenhengen mellom lavere absorpsjon og problemer med forståelsen være knyttet til lesevaner.

Lavere poengsum på absorpsjon kan være et resultat av lite erfaringer i livet generelt som følge av alderen, eller lite erfaring med lesing av skjønnlitteratur. En av tendensene i elevenes lesevaner er nettopp at flere foretrekker å lese om ekte og realistiske hendelser heller enn fiktive. Følgelig har de etablerte skjemaer for hva historiske, biografiske eller faktabaserte tekster skal inneholde, men færre for fiktive tekster. En videre utbrodering om mulige konsekvenser for et slikt forhold mellom sanne og fiktive tekster, kan være knyttet til opplevelsen av ekstern realisme (Busselle & Bilandzic, 2008, 2009). Dersom elevene finner avstanden for stor mellom sine egne faktabaserte skjemaer og historieverdenen i boken, kan det hindre fokus og emosjonell innlevelse. Jeg tolker flere elever dithen at de ble sjokkerte og overrumplet av flere hendelser i boken, blant annet hvordan tvillingene, bestemoren og Hareskår oppførte seg og handlet. Oppførselen er drastisk (tvillingene påfører seg selv skader, mobbing, slag osv.), og strider antakeligvis med hvordan elevene selv ville handlet, noe som i lys av deres erfaringer kan ha blitt opplevd som mangel på ekstern realisme. Ifølge Busselle og Bilandzic (2008, s. 267) bør innhold bli «perceived as somewhat realistic to have influence». Om historien virker urealistisk, kan dette igjen trigge ønsket om mer virkelighetsnære og «ekte» tekster, slik enkelte elever påpeker etter lesingen. Dersom elevene heller ikke opplever at det de leser er relevant for deres «past experiences or emotional needs» (Rosenblatt, 1995, s. 56), kan et slikt ønske forsterkes. Selv om historien omhandler gutter på deres egen alder i en sårbar situasjon, kan handlingene og oppførselen guttene blir utsatt for ha vært så voldsom at de ikke var gjenkjennbare for elevenes egne liv. De har aldri opplevd lignende og vil trolig heller ikke gjøre det (for eksempel å bli forlatt av moren sin midt i en krig). Behovet for relevans til og sammenheng med eget liv, kan forklare hvorfor enkelte elever fant det vanskelig å absorberes av *Tvillingenes dagbok*.

Oppsummert om fritidslesings påvirkning på absorpsjon, er altså en tendens som virker selvforsterkende, i likhet med funnene til Hauer (2020). Elever som ikke leser på fritiden, har liten erfaring og få skjemaer om romanlesing, og kan følgelig få en svakere leseopplevelse forbundet med de ulike SWAS-dimensjonene. Elevene som derimot leser på fritiden, mestrer i høyere grad litterær dybdelesing, mulig som følge av å være mer motstandsdyktige mot ytre distraksjoner og enklere kunne tilpasse seg bokvalg som er tatt for dem.

5.3 Skjerm eller papir?

Til tross for at elevene lever store deler av livene sine på skjermen, ønsket de aller fleste å lese *Tvillingenes dagbok* i papirform (tabell 15 og 16). Funnet er ikke underlig, ettersom de fleste vil forbinde en roman med en fysisk bok, og følgelig ha både erfaring med og forventninger til dette formatet (Prytz, 2013, s. 74). Ingvild setter ord på hvordan lesemedium er situasjonsbestemt på side 64. Vi ser at mange elever er svært bevisste på de antatte fordelene ved papirlesing i kapittel 4.3, og begrunner selv hvorfor de vil lese på papir med de samme argumentene som Mangen og Kristiansen (2013), Mangen og Kuiken (2014) og Prytz (2013). Elevene var altså opptatte av både bokens kvaliteter, som sjarmen, følelsen og de fysiske markørene, og av skjermens svakheter, som distraksjoner, kunstig lys og skrolling. Et flertall er svært tydelige på at de foretrekker papir over skjerm, og boken som medium ser derfor ut til å bli verdsatt av elevene til et skjønnlitterært formål.

Enkelte foretrakk likevel eller kunne finne noe positivt ved å lese på skjerm (s. 65), og påpekte digitale og taktile fordeler ved skjermteksten. De få elevene som ønsket å lese på skjerm, hadde ingen god leseopplevelse. Jeg får inntrykk av at de svarer slik fordi de kunne gjort andre ting enn å lese, ikke fordi de tror de hadde fått en bedre leseopplevelse. Studien min gir ikke innblikk i de skjermglade elevene sin leseforståelse, men gitt den negative dybdelesingsspiralen, er det kanskje nettopp disse elevene som ville hatt best utbytte av å lese på papir. Funn fra Mangen et al. (2013) sier for eksempel at særlig svake lesere forulempes ved lesing av lange tekster på skjerm. Gode lesere ser derimot ikke ut til å preges like mye av lesemedium. Selv om flere studier finner negativ korrelasjon mellom leseforståelse og skjermlesing for lesing av informative tekster, gjelder ikke dette nødvendigvis for lesing av narrative tekster (Delgado et al., 2018; E-READ, 2019). Min studie er gjort i mindre skala og under andre forhold enn de nevnte, men mitt bidrag inkluderer funn om at lesing av narrative tekster rammes negativt som følge av skjermlesing. Leseforståelse er ikke målt i denne studien, men at en negativ sammenheng gjelder for variabler som dybdelesing og opplevelse, er heller ikke overraskende. Dette ser vi nå nærmere på.

Det kan virke som at elevene gjør seg selv en bjørnetjeneste med ønsket om å lese *Tvillingenes dagbok* på skjerm. Interessant er det i den forbindelse at tabell 10 viser at elevene som leste romanen på skjerm i denne studien, skåret lavere på påstandene om absorpsjon enn elevene som leste på papir. Tre elever påpeker selv at de enklere lever seg inn i boken når de

leser på papir (s. 63). Materialet mitt peker mot to ulike forklaringer på forskjellene mellom skjerm- og papirlesing. Den første mulige årsaken kan vi knytte til at elevene som leste på papir hadde en større «sense of the text», og følgelig sammenheng mellom den kinestetiske følelsen av teksten og den kronologiske rekkefølgen i teksten (Mangen & Kuiken, 2014). Som vi ser på side 63, rapporterer elevene selv bokens taktile kvaliteter som en fordel. Etersom elevene leste fra en PDF-fil, og måtte bla nedover istedenfor bortover, kan dette ha forsterket mangelen på «sense of the text». Høyest sprik i tabell 10 har påstand c): *Jeg følte det hovedkarakterene følte*, noe som stemmer overens med Mangen og Kuiken (2014) sine funn. Særlig empati ble i deres studie påvirket negativt av å lese på iPad, i likhet med at empati og emosjonell innlevelse lettest ble negativt påvirket av å lese på skjerm i min studie.

Den andre mulige årsaken har med konsentrasjon å gjøre. Elevene beskriver i kapittel 4.3 hvordan konsentrasjonen deres blir forstyrret når de leser på skjerm, og at terskelen er svært lav for å gå inn på andre apper, faner eller sjekke klokken. Disse elevene er digitalt innfødte, bruker mye tid på skjerm i løpet av en dag (tabell 14), og er følgelig vant til å bruke skjerm på en hurtig og effektiv måte. I lys av overflatelypotesen (se denne oppgaven s. 21), gir det derfor mening at elevene som leser på skjerm har større sannsynlighet for å videreføre den samme hurtige lesemåten når de leser lange skjønnlitterære tekster på skjerm. Det er slik de er vant til å lese når de leser på skjerm. Differansen mellom de ulike gruppene sine svar på påstand b) om oppmerksomhet er relativt liten, og kan være en tilfeldighet. Likevel kan overflatelypotesen og bokens taktile kvaliteter belyse hva som er årsaken til hvorfor elevene som leste på skjerm hadde lavere poengsum på påstand b), enn elevene som leste i bok.

Selv om papirleserne meldte om høyere konsentrasjon enn skjermleserne, skåret de likevel ikke vesentlig høyt, noe som kan knyttes til hvordan den digitale endringen av kulturen vår påvirker måten vi forholder oss til litteratur på. Elevene uttrykker gjennomgående hvordan de foretrekker å gjøre andre ting enn å lese, og fokuselevene trekker flere ganger i intervjuene frem særlig sosiale medier og TikTok. Dette er eksempler på digitale underholdningsformer elevene har hatt tilgang til store deler av livet, og som ikke krever stor kognitiv innsats eller forestillingsevne for å bruke. Ingvild illustrerer dette poenget gjennom å påpeke hva de er vant til (s. 61), nemlig å få hyperstimulerende input daglig, noe som gjør kontrasten til den statiske boken veldig stor. Dette kan være en årsak til at elevene blir trøtte, mister konsentrasjonen og ikke orker å lese bøker (tabell 13), og at de med selvinnsikt oppgir å slite med konsentrasjon og å sitte stille lenge (s. 52). Vedvarende konsentrasjon og

oppmerksomhet antas å være en forutsetning for å stige inn i og oppleve litteratur (Hennig, 2017, s. 112). Når de så skal lese *Tvillingenes dagbok*, som krever en viss dybdelesing, kan graden av konsentrasjon bli en avgjørende faktor. Dermed finner jeg en mulig negativ sammenheng mellom skjerm og å dybdelese lange, sammenhengende tekster. Akkurat som at jeg på forhånd antok at boken kunne være utfordrende for elevene, antok jeg at det kunne være utfordrende å konsentrere seg i en slik setting. Resultatene gir derfor innsyn i hvordan manglende konsentrasjon oppleves og påvirker leseopplevelsen, og i det følgende tar jeg for meg andre aspekter som påvirker leseopplevelsen.

5.4 Betydningen av klasserommet

Selv om jeg nå har pekt på ulike måter å se elevenes skjermlesing i sammenheng med konsentrasjon, er det også viktig å se materialet i lys av de fysiske rammene for eksperimentet. Jeg vil argumentere for at selve settingen både *skapte og forhindret* konsentrasjon hos elevene. På den ene siden er lesing i klasserommet en kunstig arena for å lese en roman med innlevelse. Som tidligere påpekt, forbindes klasserommet og lesing gjerne med oppgaver eller noe målrettet. I tillegg er elevene mange samlet på ett sted, og uttrykker selv at konsentrasjonen deres ble påvirket som følge av lyder i klasserommet. En roman leses derimot gjerne på et stille sted med fravær av ytre distraksjoner, og gode forutsetninger for å beholde fokus (Busselle & Bilandzic, 2009). På den andre siden er det ikke sikkert at enkelte elever ville oppnådd konsentrasjon og dybdelesing under andre forhold. Flere elever gir eksplisitt uttrykk for å uansett ville ha gjort andre ting hvis de hadde muligheten, for eksempel hvis de hadde hatt telefonen ved siden av seg under lesingen (s. 53). For disse kan derfor eksperimentets rammer, som nærmest tvang elevene til å lese, ha ført til at de holdt fokuset bedre enn de ville gjort under selvvalgte rammer.

Klasserommet som arena kan også ha spilt en rolle for enkelte elevers forventninger til eksperimentet og hva det innebar. Vi har visse forventninger og assosiasjoner til hva som foregår i skolen, og i dette tilfellet norskfaget. Et dokumentert høyt sjangerfokus i norskfaget kan ha medvirket til at elevene forbinder lesing i skolen med visse type oppgaver. Dette gjelder også oppgaver som ber elevene innta en efferent posisjon. Jeg understreket ettertrykkelig i forkant og underveis i eksperimentet at jeg ikke var ute etter å teste kunnskapen eller hukommelsen deres. Elevene ble altså aldri bedt om å tolke eller forstå teksten, likevel var det nettopp det enkelte forsøkte på. Jeg tolker materialet som at enkelte til

tider inntok en efferent posisjon til lesingen, heller enn en estetisk posisjon (Rosenblatt, 1994). Maia og Ingvild uttrykte eksplisitt at de ønsket å finne meningen i *Tvillingenes dagbok* og forstå hva teksten handlet om, og minst fem elever forbandt leseopplevelsen med i hvor stor grad de forsto teksten (figur 5). Særlig sitatet fra side 46 belyser hvordan eleven har redusert lesingen til eksemplifisering av stil, virkemidler og sjangertrekk, fremfor å fokusere på den litterære opplevelsen. Elevens observasjoner er dog svært gode, og hun/han har med høy sannsynlighet gått inn i lesingen med mål om å holde en viss oversikt, kanskje grunnet tidligere erfaringer med skjønnlitteratur på skolen. Sett i et annet lys kan ønsket om å forstå og tolke være forsøk på å fylle ut tomrommene i teksten i tråd med Isers (1974) oppfatning av leseprosessen og teori om mental bildedanning. Når elevene uttrykker at «jeg tror den handlet litt om det der å overleve, og tilpasse seg situasjonen sin» eller beskriver tvillingene som «små søte gutar, som følte og ville føle seg sterkare enn dei kanskje var», skaper de selv en sammenheng mellom forbindelsene i teksten, og på den måten sin egen mening og realisering av den. I så tilfelle forsøkte Maia og Ingvild i større grad å konstruere mening i teksten, enn å analysere den.

Faktorene *utdrag*, *leselengde* og *skjermlesing* er også faktorer av betydning for utfallet av oppgaven. Elevene leste kun starten av *Tvillingenes dagbok*, noe som er problematisk fordi «lesing av utdrag gjør det vanskelig for elevene å oppnå en helhetlig forståelse av litteraturen» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 97). Selv om de leste boken fra begynnelsen uten å vite hvor lenge de skulle lese, tar det gjerne litt tid å komme ordentlig inn i en bok og bli hektet. Dermed er tidsaspektet også gjeldende, der 30 minutter lesing kanskje ikke er nok til å fordypes for enkelte. Den siste faktoren er knyttet til om det å lese skjønnlitteratur på skjerm er noe vi *egentlig* gjør. Jeg har jo argumentert for skjønnlitteraturens naturlige forbindelse til papirformatet, og at elevene foretrekker dette. Når det er sånn at mange av mine elever foretrekker å lese skjønnlitteratur på papir, betyr ikke det at de aldri leser på skjerm. Klasse 2 hadde for eksempel lest to hele bøker på skjerm, og jeg har selv erfart hvordan elever får tilbud om å lese på skjerm dersom de ikke har en papirbok tilgjengelig under stillelesing. Poenget med disse tre faktorene, er at selv om de ikke er mest gunstige for å måle leseopplevelse, er de reelle rammer for lesingen som ofte foregår i skolen. Individuell lesing i klasserommet i mer eller mindre stille omgivelser på sjeldent mer enn 30 minutter, er noe elevene har gjort mye gjennom skolegangen, og som burde være både vant og kjent. Både utdrag, leselengde og skjermlesing er realistiske i en skolekontekst, selv om de ikke gjenspeiler mine og dine lesevaner.

5.5 Betydningen av boken

I likhet med klasserommet, er valg av bok en ramme som påvirker resultatene. Jeg har drøftet *Tvillingenes dagboks* form og innhold i lys av å være annerledes, voksenrettet og dermed ikke uten betydning for elevenes absorpsjon. En betydning har også det å selv kunne velge bok basert på lyst og interesse. Vi vet at riktig bokvalg er en av forutsetningene for leselyst (Hennig, 2019), noe som gjenspeiles i materialet, best illustrert gjennom dette utsagnet: «Siden jeg syns boken var spennende, så gikk det bedre å konsentrere seg, enn hvis det hadde vært en bok jeg ikke hadde likt». En gjennomgående tendens i materialet er nettopp hvordan elevene som uttrykker seg positivt om leseopplevelsen de hadde, gir ulike aspekter ved *boken* som begrunnelse for hvorfor. Dem boken falt i smak hos, hadde forutsetningene til å i større grad overvinne forstyrrende elementer, og ble dermed enklere absorbert. Hadde jeg valgt en annen bok til prosjektet, kunne utfallet artet seg annerledes, særlig hos elevene som spesifikt pekte på boken som årsak til hvorfor de slet med å engasjere seg. Annet bokvalg kunne ha bidratt positivt også til elevene som var mest negative til både boken og sin egen evne til å lese konsentrert, men jeg fikk inntrykk av at enkelte vanskelig ville funnet noen type bok interessant, uavhengig av om de leste på skjerm eller papir. Noen elever er antakeligvis inne i en *negativ dybdelæsingsspiral* (Hauer, 2020, s. 156), hvor de har vanskelig for å finne riktig tekst for seg selv, og liten erfaring med positive, godt organiserte lesesituasjoner. Følgelig, ser noen seg selv som «et veldig ukonsentrert menneske» eller har en negativ forutinntatt holdning til lesing.

Selv om denne avhandlingen ikke har som mål å finne midler for å øke leselyst hos unge, finnes det spor av slike i intervjuene. Til tross for at elevene lever livene sine hyperstimulerte på nett, ønsker de heller å lese skjønnlitteratur på papir enn på skjerm. Det betyr ikke at de leser så mye på fritiden av den grunn, men en tendens i materialet er et ønske om at litteratur gjøres *tilgjengelig*. Med tilgjengelig mente elevene også *populært* eller *vanlig*, noe som overraskende nok skjer på TikTok. Appen som sluker mest tid fra elevene, byr på et eget bokunivers, kalt BookTok, hvor brukere i alle aldre deler boktips og anbefalinger. Både biblioteker og bokhandler har omfavnet trenden, i likhet med Ingvild og Lise, som viser seg å være inspirert av BookTok. Trenden oppfordrer til lesing av helt vanlige bøker, uavhengig av om lesingen foregår på skjerm eller papir. Det er en positiv bemerkning at skjerm og sosiale medier kan bidra til å popularisere boklesing blant barn og ungdom, til tross for mangfoldet av lett tilgjengelig underholdning.

Jeg vil avslutte dette kapitlet med noen tanker om elevenes *opplevelse*. I teorikapitlet beskrev jeg hvordan en estetisk opplevelse er noe autentisk og umiddelbart som treffer leseren. Det er åpenbart ut fra materialet at ikke samtlige elever opplevde å bli truffet av noe som satte varige spor i dem i løpet av eksperimentet, men min opplevelse var at *mange* gjorde det. Hver gang elevene uttrykker hvordan teksten *gjorde noe* med dem, *forandret* dem, *preget* dem eller *vekket* følelser i dem, skapes en transaksjon mellom eleven og teksten. Deres realiseringer av teksten var ulike, men like fullt en respons, og dermed også en estetisk opplevelse. Av fokuselevene pekte særlig Ingvild, Lise og Maia seg ut, fordi de hadde en tydelig respons og opplevelse i møte med teksten, som de både klarte å formidle og reflektere over. Ingvild, Lise og Maia har også mer erfaring med lesing både fra oppveksten og nylig enn de fleste. Responsen deres artet seg blant annet sjokkerende, forbauset og undrende, noe som kanskje kan bidra til opplevelsen. «For at litteraturen skal kunne spille sin samfunnsrolle, må vi la den forstyrre oss», skriver Nussbaum (2016, s. 41). Når teksten ga elevene motstand, i form av å være nettopp forstyrrende og krevende, måtte de omarrangere skjemaene sine. Når de måtte lese noe på nytt fordi det forbauset dem, måtte de tilpasse det de leste til sin egen forståelse og kontekst. Da kreves kanskje en utviklet estetisk erfaringssans.

6. Konklusjon

I denne avhandlingen har jeg utforsket et utvalg tiendeklassinger sine leseopplevelser ved lesing av skjønnlitteratur på henholdsvis skjerm og papir. Formålet var å få innsyn i *om* og *hvordan* digitalt innfødte tenåringer i dag forholder seg til skjønnlitteratur, og hvordan leseopplevelsen følgelig kom til uttrykk. Jeg besøkte de til sammen 35 elevene for å gjennomføre et tredelt prosjekt, bestående av én del lesing, én del spørreundersøkelse og én del intervju. Elevenes innsats og lyst til å dele, ledsaget av to ulike metoder, ga meg mulighet til både å få en bedre oversikt over og innsikt i leseopplevelsen. Elevenes opplevelse ved lesingen av romanen *Tvillingenes dagbok* var sentralt, men jeg var også ute etter elevenes refleksjoner over erfaringer med leseopplevelsen generelt. Ettersom tredeling har vært en gjenganger i oppgaven, får vi nå et gjensyn med de tre forskningsspørsmålene og en oppsummering av de viktigste refleksjonene under hver av dem.

6.1 Svar på forskningsspørsmål

1. Hvordan er elevenes innlevelse, oppmerksomhet, mentale billedanning og transporterering under lesingen av *Tvillingenes dagbok*?

Dette forskningsspørsmålet utgjør en stor del av oppgaven, og er utgangspunktet for å diskutere de to resterende spørsmålene. Funn fra spørreskjemaet og intervjuet avdekket at et *enkelt* svar på spørsmålet, er at elevene opplevde *varierende* grad av absorpsjon. Et noe mer utbrodert svar, er at flest elever visualiserte mentale bilder under lesingen, mens betydelig færre var konsentrerte, emosjonelt engasjerte og transporterte under lesingen. Jeg argumenterte for at bokens beskrivende form var av betydning for at elevene levende visualiserte innholdet, men at de også bygde forestillingsverdener for egen maskin for å fylle inn tekstens tomme rom. Funnene antyder at *hva* de forestilte seg er nært knyttet til hvilke erfaringer og interesser som opptok dem i livet generelt og under lesingen spesielt. De varierte svarene gjør det også mulig å nærmest rangere elevenes visuelle forestillingsevne, og det er noen få som utpeker seg. Her plasserer jeg særlig eleven som uoppfordret visualiserer tvillingene, og eleven som under lesingen får assosiasjoner til krigen i Ukraina.

Elevene som viser emosjonell innlevelse, er den tredjedelen som responderte med sympati, empati, medfølelse og identifikasjon med karakterene i *Tvillingenes dagbok*. Også her er det

mulig å rangere elevene, der enkelte utmerker seg med å påvirkes emosjonelt av lesingen. Særlig de som klarte å identifisere sitt eget liv med tvillingene sitt og bli triste på deres vegne, tilhører denne kategorien. Distraksjoner viste seg som det største hinderet for at to tredjedeler skulle oppleve oppmerksomhet. Distraksjonene kunne være alt fra lyder til tanker, men det var også enkelte som tilsynelatende hadde liten tro på sin egen evne til å konsentrere seg dypt og lenge. Jeg fant også mulige sammenhenger mellom oppmerksomhet og transportering, ettersom elevene som følte seg transporterte, også følte mer konsentrasjon og emosjonell innlevelse. Det var for øvrig færrest elever som opplevde å bli transporterte inn i teksten, noe som stemte overens med antakelsene mine. Likevel ser de fleste av fokuselevne ut til å ha kjennskap til hva transportering handler om og hvordan det føles å være inne i en fiktiv verden. Ettersom jeg var ute etter spor av absorpsjon i elevenes besvarelser, er det lett å vektlegge disse funnene. Det er også viktig å understreke hvordan flere av elevene ikke viste noe tegn til å kose seg med lesingen eller leve seg inn i lesingen og karakterene. Hva som kan ha vært årsaken til variasjonen blant elevene, kom vi derfor inn på under de to neste forskningsspørsmålene.

2. Hvilken rolle spiller elevenes lesevaner og holdninger til lesing for graden av absorpsjon?

Lesevanene som blir fanget opp i denne studien, er sammenlignbare med resultatene fra PISA og ePIRLS, og skaper derfor et godt grunnlag for videre diskusjon. Elevenes forhold til lesing viser seg å være medvirkende til mye, men ikke alt. Tabell 10 blir naturligvis en viktig del av drøftingen, ettersom denne indikerer en korrelasjon mellom lesevaner og absorpsjon. Som forklaring på sammenhengen, presenterer jeg *den positive dybdelæsningspiral* (Hauer, 2020) og en bedre rustet *narrativ forestillingsevne* (Nussbaum, 2016). Essensielt innebærer dette en positiv dominoeffekt hvor leseglade elever leser mer, trener opp forestillingsevnen sin over tid og lærer å legge til rette for lesingen sin bedre. Som et resultat klarer de å konsentrere seg bedre og lever seg lettere inn i narrativet. Studien min finner derimot ikke bevis for at transportering er avhengig av lesevaner. Det andre hovedfunnet under forskningsspørsmål 2, handler om elevene som foretrekker sanne historier fremfor fiktive. Jeg går i dybden på dette temaet gjennom blant annet *sjangerkonvensjoner* (Culler, 2002), som omhandler hvilke konnotasjoner man knytter til ulike sjangre. Elever med lite leseerfaring kan ha manglende tilknytning til romansjangeren, særlig om de foretrekker sanne historier. Alternativt, kan disse elevene ikke ha fått aktivert sine konnotasjoner tilknyttet det *de* forbinder med

romansjangeren, ettersom *Tvillingenes dagbok* kan skille seg noe fra hva man intuitivt forbinder med en roman. En annen forklaring som presenteres, er hvordan elevene med få mentale skjemaer om romanlesing, kan oppleve manglende ekstern realisme (Busselle & Bilandzic, 2008, 2009). De finner dermed en manglende sammenheng og relevans mellom verket og virkeligheten, men også mellom verket og eget liv. Disse faktorene kan bidra til å belyse hvorfor enkelte elever fant det vanskelig å absorberes i *Tvillingenes dagbok*, og i litteratur generelt.

3. Endrer leseopplevelsen seg som følge av lesemedium blant elevgruppen?

Tabell 10 indikerer at skjermleserne opplevde mindre grad av absorpsjon enn papirleserne. Boken og skjermens ulike affordanser og kvaliteter ser ut til å være en medvirkende faktor, særlig på evnen til å leve seg inn i karakterer. Både elevene og teorien foreslår at boken har flere fordeler med hensyn til skjønnlitterær lesing, fordi bokmediet muliggjør en større «sense of the text» (Mangen & Kuiken, 2014). I praksis leser elevene ofte korte tekster på skjerm med en mer eller mindre ubevisst hurtig lese måte. I lys av overflatelys hypotesen (Carr, 2010) er det ikke umulig at særlig unge overfører skjermbaserte lese måter til andre medier, som skjønnlitterær langlesing. Jeg gjør flere ganger et poeng ut av forholdet mellom vaner, skjerm og konsentrasjon, fordi disse ser ut til å påvirke hverandre. Elevene leser ikke mye skjønnlitteratur, fordi det er en utholdende aktivitet som krever en konsentrasjon de ikke er vant til å fremprovosere. SWAS-modellen og flere andre modeller, vektlegger konsentrasjon som en forutsetning for leseopplevelse, og det ser ut til at skjermen ikke nødvendigvis legger best til rette for konsentrasjon. Elevene som ville foretrukket å lese *Tvillingenes dagbok* på skjerm er eksempel på dette, fordi de mer eller mindre ubevisst ser ut til å sabotere sin egen mulighet til absorpsjon. I lys av dette *kunne* altså resultatene sett annerledes ut om denne studien ble gjort for 20 år siden. Skjermen(e) og alt den kan friste med kan utgjøre et ekstra forstyrrende element for dybdelesing av skjønnlitteratur. Jeg foreslår at det forstyrrende elementet er todelt og består av både problemer som oppstår med teksten som et *digitalt format*, og av eksterne fristelser som *trekker leseren vekk* fra teksten.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Enkelte av mine funn støtter bekymringene til blant andre Wolf (2018), Carr (2010) og Mangen og Van der Weel (2016). Den konstante inputen fra stimulerende medier som elevene oppgir å benytte, overgår tiden som brukes til dyp refleksjon og prosessering. Om det nå er slik at mange vil få en endret opplevelse som følge av digitale lesemedier, vil det naturlige spørsmålet om hvorvidt dette egentlig trenger å være negativt, dukke opp. Jeg skrev innledningsvis om leseopplevelsens forankring i læreplanen og blant fagfolk, men det samme engasjementet er vanskelig å spore blant de digitalt innfødte. Som digitalt innfødt selv, og i omgangskrets med lærerstudenter, spesifikt norsklærerstudenter, skiller ikke de generelle holdningene til lesing seg nevneverdig fra holdningene til elevene i studien. Er det greit at skjønnlitteratur i håndfast bokformat fases ut når det går over fra å være noe man kan koble av med og forsvinne inn i, til å bli noe som gir dårlig samvittighet? Min omgangskrets og flere til er nok enige med Bjørn i at man «burde egentlig ha lest mer» og med Sara om at «alle synes vel det hadde vært bedre å sitte å lese i en bok enn å sitte på telefonen». For ikke å glemme at samfunnet forandrer seg i takt med hvilke ferdigheter og kunnskaper som anses som viktige. Vi har tilgang på en nærmest endeløs verden av underholdning i form av spill, filmer, serier, sosiale medier, men også teknologi som er eller kan bli en del av læringshverdagen, som kunstig intelligens, digitale multimodale plattformer og tekstbehandlingsprogrammer. På lik linje med hvordan man tidligere argumenterte for hoderegning med at man ikke går rundt med en kalkulator i lommen til enhver tid, mener enkelte at vi bør revurdere behovet for og hvordan *fiksjonelle, skriftbaserte, lineære og sammenhengende tekster* anvendes i samfunnet. Noe svar på denne problemstillingen har jeg ikke, men oppgaven gir innblikk i enkelte sider av saken.

I likhet med hoderegning, er ikke lesing noe som passer for alle. Leselyst er noe jeg har skrevet lite om, men som naturligvis spiller en stor rolle. Som Hennig (2019) påpeker, kommer vi ikke langt hvis elevene ikke har lyst til å lese, og i studien møter vi elever som rett og slett ikke har lyst til å lese. Konsentrasjonsvansker, lesevansker, lite oppmuntring hjemmefra eller bare generell misnøye med aktiviteten gir elevene helt ulike forutsetninger for å oppleve lesing og leselyst. I min studie har alle elevene blitt studert på likt grunnlag. Som enkelte elever selv påpeker, kan skjermen som lesemedium tilrettelegge gjennom å zoome inn teksten, skape en mulig inngang til litteraturen og gjøre den lettere tilgjengelig for de skeptiske. Skjerm kan også by på mengder av digital litteratur, utformet for å utnytte

skjermformatet på en måte som umulig lar seg gjøre i en papirbok. Markedet utvides stadig med fortellinger, apper og bildebøker av multimodal og interaktiv karakter, som utfordrer den estetiske opplevelsen og sansingen av tekstene (Hagen, 2022, s. 5). Til videre forskning på temaet om leseopplevelsen, er det derfor interessant å utforske den digitale litteraturen. Å la elever lese samme historie, bare at den ene er på papir og den andre er digital, interaktiv litteratur, er et prosjekt jeg selv ville forsket videre på.

Essensen i dette prosjektet, er likevel at gruppen med tiendeklassinger realiserte lesingen av *Tvillingenes dagbok* svært forskjellig. At hver enkelt elev sin individuelle skår på absorpsjonspåstandene varierte fra 0,2 til 2,8, illustrerer dette poenget. Mange variabler kan ha påvirket resultatet, som hvilke erfaringer med lesing og i livet generelt som har formet elevene til dem de er. Gode lesevaner og papirlesing fremstår, ikke overraskende, som en kontrast til dårlige lesevaner og skjermlesing, gjennom å henholdsvis ruste og utfordre elevenes evne til konsentrasjon. Utpreget gode lesevaner er det likevel ikke mange av elevene i prosjektet som har, som viser at det er mange nyanser til en slik uttalelse. At skjermlesing ikke er gunstig for leseopplevelsen slik begrepet er beskrevet og operasjonalisert i denne oppgaven, virker plausibelt. Hovedsakelig skjer dette som følge av distraksjoner skapt av både tekstens digitale format og korte vei til annen input. Som Ingvild sier, er det «på en måte lettere å lese alene, for da kan ingen distrahere deg», men kanskje er ikke dette nok for å oppleve litteratur på skjerm. Å i det hele tatt oppleve litteratur er ingen selvfølge med konstant stimuli og input i hverdagen, så det er kanskje nettopp avkobling og lange, uavbrutte tankerekker elevene trenger? ChatGPT populariseres i likhet med meditasjon og yoga, men om boken blir like trendy er ikke godt å vite.

7. Referanseliste

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250-274). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Balling, G. (2016). What Is a Reading Experience? The Development of a Theoretical and Empirical Understanding. I P. Rothbauer, K. I. Skjerdingsstad, L. McKechnie & K. Oterholm (Red.), *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics* (s. 37-53). Wilfrid Laurier University Press.
https://www.researchgate.net/publication/305985230_What_is_a_Reading_Experience_The_Development_of_a_Theoretical_and_Empirical_Understanding
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Birkerts, S. (2006 [1994]). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Farrar, Straus and Giroux.
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and Perceived Realism in Experiencing Stories: A Model of Narrative Comprehension and Engagement. *Communication Theory*, 18(2), 255-280. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00322.x>
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321-347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company.
- Charness, G., Gneezy, U. & Kuhn, M. A. (2012). Experimental methods: Between-subject and within-subject design. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.08.009>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Clowes, R. W. (2019). Screen reading and the creation of new cognitive ecologies. *AI & SOCIETY*, 34(4), 705-720. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0785-5>
- Culler, J. D. (2002). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* (2. utg.). Routledge.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Dodell-Feder, D. & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147, 1713-1727. <https://doi.org/10.1037/xge0000395>

- E-READ. (2019). Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading. I.
<https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>
- Espevik, T. (2019, 16. september). Barn orker ikke å lese langt. *Klassekampen*.
<https://klassekampen.no/utgave//2019-09-16/barn-orker-ikke-a lese-langt>
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Egil Toft, T. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret.
https://www.uis.no/sites/default/files/2022-01/pirls2016_Godt%20nytt%20kortrapport%20Norge.pdf
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Yale University Press.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227-241.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Hagen, A. (2022). *Estetisk potensial i multimodale narrative apper* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/3020211/Hagen_avhandling-%20online.pdf?sequence=1
- Hauer, K. (2020). *Lesing og fordypning: En teoretisk og empirisk studie av oppslukende skjønnlitterær lesning med særlig fokus på unge leseres romanlesing i faget dansk* [Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet]. UC Viden.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/1%C3%A6sning-og-fordybelse-en-teoretisk-og-empirisk-unders%C3%B8gelse-af-fo>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet : om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal akademisk.
- Hoem, K. (2020, 19. juli). *I all sin lysende enkelhet*. NRK.no.
<https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse - beviset -av-agota-kristof-1.14853039>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Iser, W. (1974). The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett. *Johns Hopkins University Press*.
- Iser, W. (1981 [1974]). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om ræceptionsforskning*. Borgen/Basis.

- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science (New York, N.Y.)*, 342. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kristof, A. (2019). *Tvillingenes dagbok*. Cappelen Damm.
- Kuijpers, M. (2020). The Dimensions of Story World Absorption and their Relationship to one another. <https://osf.io/xebz/>
- Kuijpers, M. M., Douglas, S. & Bálint, K. (2021). Narrative Absorption: An Overview. I K. Donald & M. J. Arthur (Red.), *Handbook of Empirical Literary Studies* (s. 279-304). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-012>
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S. & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences. *Scientific Study of Literature*, 4(1). <https://doi.org/10.1075/ssol.4.1.05kui>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers' College Press.
- Latini, N. & Bråten, I. (2021). Å lese på skjerm eller papir—Spiller det noen rolle? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen—Utfordringer og muligheter* (s. 179-196). Cappelen Damm
- Mangen, A. & Kristiansen, M. (2013). Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 52-62. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-06>
- Mangen, A. & Kuiken, D. (2014). Lost in an ipad: Narrative engagement on paper and tablet *Scientific Study of Literature*, 4(2), 150-177. <https://doi.org/10.1075/ssol.4.2.02man>
- Mangen, A. & Säljö, R. (2016). Lesing og teknologiske grensesnitt: noen refleksjoner omkring behovet for tverrvitenskapelighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 115-127. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-05>
- Mangen, A. & Sønneland, M. (2021). Den litterære langlesingens muligheter og utfordringer i digitaliseringens tidsalder. *Viden om literacy*, 29, 108-114.

https://www.videnomlaesning.dk/media/3852/29_anne-mangen_margrethe-sonneland.pdf

- Mangen, A. & van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116-124.
<https://doi.org/10.1111/lit.12086>
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Myrvoll, M. (2020, 24. januar 2022). – Å møte gutter med en holdning om at de ikke leser, kan fort bli en selvoppfyllende profeti. Boktips.no.
<https://www.boktips.no/barneboker/gutter-lesing/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 12-25). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nystøyl, K. F. (2021, 29.06). *Lesekampanjer: – Målet bør ikke være å få barn og unge til å lese så mange bøker som mulig*. Periskop.no. <http://www.periskop.no/lesekampanjer-malet-bor-ikke-vaere-a-fa-barn-og-unge-til-a-lese-sa-mange-boker-som-mulig/202>
- Opplevelse. (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 23.11.2022 fra <https://naob.no/ordbok/opplevelse>
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. Norsk læreren*, 4, 53-67.
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf%22>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Prytz, Ø. (2013). *Litteratur i digitale omgivelser : en forstudie*. Kulturrådet I kommisjon hos Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.

- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon - om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I Å. H. Kallestad & M. R. Røskeland (Red.), *Sans for danning : estetisk vending i litteraturredaktikken*. Universitetsforlaget.
- Røsæg, H. (2020, 2. september 2022). «*Tvillingenes dagbok*» ble en litterær snakkis. Dette er hele Agota Kristofs forfatterskap på norsk. Boktips. <https://www.boktips.no/skjomnlitteratur/klassikere/agota-kristof-tvillingenes-dagbok/>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (2. utg., s. 245-266). Universitetsforlaget.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier* (Læreplan i norsk (NOR01-06)). L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

8. Vedlegg

8.1 Utdrag fra PDF-fil fra *Tvillingenes dagbok*

Ankomsten til bestemor

Vi kommer fra storbyen. Vi har reist i hele natt. Moren vår er rød i øynene. Hun bærer på en stor pappeske, og vi har hver vår lille koffert med klær i, pluss fars store ordbok som vi bytter på å bære alt etter som vi har krefter.

Det er langt å gå. Bestemors hus ligger et godt stykke fra jernbanestasjonen; i den andre enden av den lille byen. Her fins det hverken trikk, buss eller biler. Bare noen militære lastebiler.

Det er ikke mange ute i gatene, byen ligger stille. Vi kan høre lyden fra skrittene våre; vi går uten å si noe. Mor går i midten mellom oss.

Foran bestemors hageport sier mor:

- Dere må vente her.

Vi venter en kort stund, så går vi inn i hagen. Vi går rundt huset og kryper sammen under et vindu hvor vi hører noen snakke. Det er mors stemme:

- Hjemme fins det ikke mer å spise; hverken brød, kjøtt, grønnsaker eller melk. Ingen ting. Jeg er ikke i stand til å fø dem lenger.

En annen stemme sier:

- Så nå husker du på meg. Du har ikke husket på meg på ti år. Du har ikke besøkt meg, og ikke skrevet heller.

Moren vår sier:

- Du vet godt hvorfor. Jeg elsket far, jeg.

Den andre stemmen sier:

- Ja, og først nå går det opp for deg at du også har en mor. Du kommer her, og du ber meg om å hjelpe deg.

Mor sier:

- Jeg krever ikke noe for min egen del. Jeg håper bare at barna mine skal overleve denne krigen. Storbyen blir bombet dag og natt,

og det fins ikke mer å spise. Folk sender barna ut på landet, til slektninger eller fremmede. Hvor som helst.

Den andre stemmen sier:

- Du kunne jo sette dem bort til fremmede, hvor som helst.

Mor sier:

- Det er barnebarna dine.

- Barnebarna mine? Jeg kjenner dem ikke engang. Hvor mange er det?

- To. To gutter. De er tvillinger.

Den andre stemmen spør:

- Hva har du gjort med de andre?

Mor spør:

- Hvilke andre?

- Hunder får fire eller fem av gangen. De beholder én eller to, og drukner de andre.

Den andre stemmen ler høyt. Mor sier ikke noe, og den andre spør:

- De har i det minste en far, ikke sant? Så vidt jeg vet, giftet du deg ikke. Jeg ble iallfall ikke invitert i noe bryllup.

- Jeg er gift. Faren deres er ved fronten. Jeg har ikke hørt fra ham på seks måneder.

- Da kan du bare avskrive ham.

Den andre stemmen ler igjen, og mor gråter. Vi stikker tilbake foran porten.

Mor kommer ut av huset sammen med en gammel dame.

Mor sier til oss:

- Dette er bestemor. Dere skal bo hos henne en stund, til krigen er over.

Bestemoren vår sier:

- Krigen kan vare lenge. Vær du sikker: De skal få arbeide. Maten er ikke gratis her heller.

Mor sier:

- Jeg skal sende penger til dere. Klærne deres ligger i koffertene. I pappesken er det lakener og ulltepper. Vær flinke, barna mine.

4

5

1 side igjen i kapitlet

Jeg skal skrive til dere.

Hun omfavner oss og går gråtende bort.

Bestemor ler høyt og sier til oss:

- Og så lakener og ulltepper! Hvite skjorter og lakksko! Jeg skal lære dere livet, jeg!

Vi rekker tunge til bestemoren vår. Hun ler enda høyere og slår seg på lårene.

Bestemors hus

Bestemors hus ligger en fem minutters gange fra den lille byen. Derfra fortsetter den støvete veien, som er stengt litt lenger borte. Det er forbudt å gå videre, en soldat holder vakt der. Han har en maskinpistol og en kikkert. Når det regner, søker han tilflukt i et vokterhus. Vi vet at bak der, skjult av trær, ligger en hemmelig militærbase, og at bortenfor den igjen går grensen, og et annet land begynner.

Bestemors hus er omgitt av en hage, og i enden av den renner det en elv. På den andre siden er det skog.

I hagen vokser alle slags grønnsaker og frukttrær. I et hjørne av tomta står det et kaninbur, et hønsehus, et grisehus og et lite hus hvor geitene holder til. Vi har forsøkt å komme opp på ryggen til den største grisen, men det er umulig å holde seg fast.

Bestemor selger grønnsakene, frukten, kaninene, endene og hønene på torget. Høns- og andeeggene og osten hun lager av geitemelk, selger hun også. Grisene selger hun til slakteren for penger, men han betaler også med skinke og røkte pølser.

Hun har også en hund som skal jage tyver, og en katt som skal fange mus og rotter. Vi må ikke gi den noe å spise. Katten skal alltid være sulten.

Bestemor eier også en vingård på den andre siden av veien.

Når man går inn i huset, kommer man først til kjøkkenet. Det er stort og varmt. Det brenner hele dagen på vedkomfyren. Ved vinduet står det et svært bord og en hjørnebenk. Det er den benken vi sover på.

Fra kjøkkenet går det en dør inn til bestemors rom. Men den er alltid låst. Bare bestemor går inn der om kvelden for å sove.

I huset er det også et annet rom som man kan komme inn i direkte fra hagen, uten å gå gjennom kjøkkenet. I dette rommet bor

6

7

1 side igjen i kapitlet

en utenlandsk offiser. Den døren er også låst.

Under huset er det en kjeller som er full av mat. Oppe er det et loft som bestemor ikke lenger kan komme opp til etter at vi saget over stigen og hun falt og slo seg. Inngangen til loftsrommet ligger like over døren til offiseren, og vi bruker et tau for å komme opp dit. Det er der vi gjemmer stilboken, ordboken til faren vår og andre ting som vi er nødt til å holde skjult.

Ganske fort lager vi en nøkkel som går til alle dørene, og vi borer hull i gulvet på loftsrommet. Takket være nøkkelen kan vi bevege oss fritt i huset når ingen er der, og gjennom hullene kan vi betrakte bestemor og offiseren i rommene deres, uten at de aner noe om det.

Bestemor

Bestemor er moren til moren vår. Før vi kom til henne, visste vi ikke at moren vår fortsatt hadde en mor.

Vi kaller henne bestemor.

Folk kaller henne Heksa.

Hun kaller oss «drittunger».

Bestemor er liten og mager. Hun har et sort tørkle på hodet. Klærne hennes er mørkegrå. På bena har hun gamle militærsko. Når det er fint vær, går hun barbent. Ansiktet hennes er fullt av rynker, brune flekker og vorter hvor det vokser hår. Hun har ikke flere tenner i munnen. Det er iallfall umulig å se noen.

Bestemor vasker seg aldri. Når hun har spist eller drukket, tørker hun munnen med en flik av tørkleet. Hun går ikke med underbukse. Må hun tisse, stanser hun, skrøper og pisser rett ned under skjørtene. Selvfølgelig gjør hun det ikke inne.

Bestemor kler aldri helt av seg. Vi har kikket på henne om kvelden. Hun tar av seg skjørtet, men ikke underskjørtet. Hun tar av seg blusen, men ikke trøyen. Så legger hun seg. Hun beholder tørkleet på.

Bestemor sier ikke stort. Unntatt om kvelden. Da tar hun en flaske fra en av hyllene og drikker direkte av den. Snart begynner hun å snakke på et språk vi ikke forstår. Det er ikke det språket som de fremmede soldatene bruker. Det er helt annerledes.

På dette ukjente språket stiller bestemor spørsmål, og hun svarer selv. Av og til ler hun, eller hun blir sint og skriker. Nesten alltid ender det med at hun begynner å gråte. Hun sjangler inn på rommet sitt, faller ned på sengen, og vi hører henne hulke til langt utpå natten.

8

9

8.2 Intervjuguide

Intervjuguide

- Noen av spørsmålene kommer til å ligne litt på dem i spørreundersøkelsen.
- Alle spørsmålene handler om lesing av skjønnlitteratur, med mindre jeg sier noe annet.

1. Lesevaner

Fortell meg litt om deres forhold til lesing generelt

- Liker dere å lese?
- Hva liker dere å lese? (tegneserier, meldinger, bøker, dikt, podcast)
- Hvor ofte leser dere?
- Leser dere mest på skolen eller på fritiden?
- Leser familien deres bøker?
- Har du lest gjennom oppveksten?

- Hvor mye bruker dere mobil og pc? (skjermtid)

2. Lesing på skjerm og papir

Fortell meg litt om hva dere liker ved å lese skjønnlitteratur

- Hvordan er det annerledes enn film og serier) (koble av, slappe av, spennende)
- Har dere lest skjønnlitteratur på skjerm? (hva, hvor, osv.)
- Hvordan synes dere det er å lese lange tekster på skjerm generelt? (nyhetsaker, fagtekster, bøker)
- Hvis dere måtte velge, liker dere best å lese generelt på skjerm eller på papir?
- Hvorfor?

3. Holdninger til lesing av skjønnlitteratur

Er det noe ved lesing av skjønnlitteratur du synes er problematisk/ikke liker?

- Hva er det som gjør at du velger å gjøre noe annet enn å lese? (annet som frister, ingen god bok tilgjengelig, kjedelig, klarer ikke finne ro, har ikke tid)
- Når du leser, hvor lenge leser du om gangen?
- Hvilke grunner er det til at du legger vekk boka?
- Skulle du ønske at du leste mer?
- Hva kunne fått deg til å lese mer? (bøker tilgjengelig, anbefaling av bøker, tid til lesing på skolen, mindre skjerm)

4. Den skjønnlitterære leseopplevelsen

Har dere opplevd å komme inn i en egen «leseverden» der dere glemmer omgivelsene rundt dere?

- Hvordan synes dere det er å leve seg inn i en bok?
- Hva skjer når du lever deg inn i boka?
- Beskriv dette.
- Når dere nettopp har lest ferdig en bok, hvordan føler dere dere da?
- Har dere noen gang fått en følelsesmessig reaksjon? (gråt, lykke, trist)

Dere leste jo nettopp starten av *Tvillingenes dagbok*, hvordan synes dere det var å lese den?

- Var det noe i teksten som fikk dere til å kjenne på noen følelser?
- Kjente dere på følelser for noen av karakterene? (Tvillingene, bestemoren, dyrene)
- Ble dere bekymret for tvillingene?

- Hva synes dere boka handler om?
- Hvor gamle tror dere guttene er?
- Hvor tror du handlingen foregår?
- Var det noen scener som skapte følelser/inntrykk?
- Mens dere leste, så dere handlingen for dere i bilder (som en indre film)?
- Hvis ja, beskriv hva dere så tydeligst for dere (f.eks. spesifikke steder eller situasjoner, hvordan personene så ut)

5. Oppmerksomhet

Hvordan synes dere det er å lese lenge om gangen?

- Føler dere dere noen gang distraherert når dere leser?
Hvis ja: hva er det som distraherer dere?
- Begynner dere iblant å tenke på andre ting mens dere leser?
- Er det tanker som skapes av det dere leser i teksten, eller mer hverdagslige ting (mat, friminutt og personlige ting)
- Frister det å ta frem mobilen, klikke på andre faner eller gjøre andre ting?
- Pleier dere ofte å bli distraherert? (når dere jobber med en oppgave osv)

Når dere leste *Tvillingenes dagbok*, leste dere gjennom hele teksten uten å tenke på andre ting?

- Hva tenkte dere på?
- Måtte dere lese noen deler om igjen eller gå tilbake i teksten for å huske informasjon?
- Hvorfor? (Sonte ut/noe du ikke skjønte/ble distraherert)

6. Til dem som leste teksten på skjerm

- Hvordan tror dere det hadde vært å lese teksten på papir?
- Er det noe positivt med å lese teksten på skjerm?

7. Til dem som leste teksten på papir

- Hvordan tror dere det hadde vært å lese teksten på skjerm?
- Er det noe positivt med å lese teksten på skjerm?

8.3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema



Informasjonsskriv

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet Skjønnlitteratur eller skjerm litteratur? I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn på Høgskulen på Vestlandet i Bergen, og skal skrive en masteroppgave i norsk dette skoleåret.

Prosjektet mitt handler først og fremst om lesing. Mer spesifikt ønsker jeg å finne ut noe om hvilke erfaringer og oppfatninger elever har til den skjønnlitterære leseopplevelsen og med dybdelesing. Den skjønnlitterære leseopplevelsen handler om hva som skjer med oss når vi leser bøker. Dette kan blant annet være følelsene, inntrykkene og erfaringene som oppstår mens vi leser boka. Når vi leser skjønnlitteratur fordyper vi oss ofte i teksten over lengre tid, noe som kalles dybdelesing. Grunnen til at jeg vil forske på dette temaet er fordi vi bruker mye mer tid på skjerm, mobil og pc nå enn tidligere, og jeg lurer på om dette påvirker hvordan vi dybdelesingen av skjønnlitteratur foregår.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av omtrent 40-50 elever som kan bli med i dette forskningsprosjektet. Jeg ser etter elever på 10. trinn sine erfaringer og tanker rundt lesing.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet består for de fleste av to deler, og vil foregå i skoletiden. Først får du og de andre elevene utdelt en roman enten på PC eller i bokform som dere skal lese. Jeg kommer til å være i rommet og observere lesingen. Deretter skal du svare på en spørreundersøkelse på nett. Til slutt trenger jeg fire stykker som kan bli med på et grupperom der jeg intervjuer dere om både teksten og mange andre ting som handler om lesing. Lesingen av teksten tar ca. 20-30 minutter, spørsmålsarket tar ca. 15 minutter og intervjuet tar ca. 20 minutter.

Ingen av spørsmålene du får i løpet av prosjektet har et riktig eller galt svar. Jeg er ute etter å høre om dine erfaringer og tanker, så jeg er ikke ute etter å teste kunnskapene eller ferdighetene dine. Spørsmålene vil handle om blant annet ditt forhold til lesing på både skjerm og papir, hvilke lesevaner du har og andre spørsmål om hvordan du synes det er å lese.

Intervjuene ønsker jeg å ta lydopptak av, for å kunne transkriberes senere (skrive ned lydopptaket). Dette er for å gjengi informasjonen korrekt som eksempler i masteroppgaven min. Når jeg transkriberer intervjuene, vil du og de andre informantene bli anonymisert. Det er altså ingen måte å spore sitater tilbake til deg. Det er kun jeg, Ambjør Mattisgard, og veilederen min, Torbjørn Andersen, som har tilgang til informasjonen og lydopptakene som blir innhentet. Vi behandler opplysningene

konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene slettes når masteroppgaven leveres i mai 2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Mitt prosjekt er gjort i samråd med læreren din, så din deltakelse kommer ikke til å gå ut over vurdering i fag, men det kan føre til at du går glipp av en skoletime.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, lurer på noe eller vil benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Meg på tlf: 94152530 eller e-post: mattisgard@hotmail.com.
- HVLs personvernombud: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Torbjørn Andersen

Ambjør Mattisgard

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skjønnlitteratur eller skjermlitteratur?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i spørreundersøkelse
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Godkjenning fra NSD (nå Sikt)



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato 104744 Standard 07.10.2022

Prosjektittel
Skjønnlitteratur eller skjermlitteratur?

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt
for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig
Torbjørn Andersen

Student
Ambjør Mattisgard

Prosjektperiode
08.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for->

personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Anne Lene L. Nymoen Lykke til med prosjektet!