Læselyst på skoleskemaet i en digital hverdag

Tid:	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8:00	LÆS	LÆS lidt mere	Bliv GLAD for at læse	Bliv VILD med at læse	ELSK at læse
9:00					
10:00					
11:00					
12:00					
13:00					
14:00					
15:00					
16:00					

Navn:	Trine Sønderskov
Studienr.:	A100299
Fag:	Dansk 12.95
Faglig vejleder:	Bodil Christensen (BOC)
Pædagogisk vejleder:	Jørgen Bærenholdt (JRB)
Antal sider i alt, inkl. forsiden	42
Titel på bacheloropgaven (kommer til at stå på eksamensbevis)	Læselyst på skoleskemaet i en digital hverdag
"Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål" Accept ved min underskrift	D. 1/5-14

Indholdsfortegnelse

Indledning 3
1.0 Problemformulering 4
1.1 Afgrænsning af problemformulering 4
1.2 Ad hoc – definitioner 4
1.3 Metode 5
1.4 Læserute 5
2.0 Teori 6
2.1 Motivation 6
2.1.1 Indre og ydre motivation 6
2.1.2 Forventning om mestring 7
2.1.3 Læsefremmende og læsehæmmende faktorer 7
2.1.4 Æstetik og motivation 9
2.1.5 It og motivation 9
2.1.6 Sammenfatning 10
2.2 Litteraturens potentialer 10
2.2.1 Hvorfor skal man overhovedet læse fiktionstekster? 10
2.2.2 Udvikling af dannelse i mødet med det fiktive 12
2.2.3 Kompetenceudvikling i arbejdet med fiktive tekster 14
2.2.4 Sammenfatning 14
2.3 Medielandskabet 15
2.3.1 Bogens rolle i medielandskabet 15
2.3.2 Hvorfor digitaliseret undervisning? 15
2.3.3 IPad's i undervisningen 16
2.3.4 Sociale medier i en undervisningssammenhæng 17
2.3.5 Æstetik 17
2.3.6 Sammenfatning 18
3.0 Empiri 18
3.1 En undersøgelse af danske børns læsevaner 19
3.2 Egne praksiserfaringer 19

3.3 Undersøgelsesmetode 21
4.0 Analyse 22
4.1 Jeg ville nok læse mere hvis… 22
4.2 Litteraturvalg 23
4.3 Brugen af iPad i et engageret arbejde med fiktionstekster 24
4.4 Sociale medier og læselyst 26
4.5 Lærerens rolle 27
5.0 Metodekritik 28
6.0 Konklusion 28
7.0 Litteraturliste 30
7.1 Bøger og artikler 30
7.2 Internetsider 32
8.0 Bilag 34
Bilag 1 34
Bilag 2 35
Bilag 3 38
Bilag 4 39
Bilag 5 41
Bilag 6 42

Indledning

”Jeg synes rigtig godt om at læse for, hvis man kan slappe af med en bog, så er det lige som om, at man kommer over i en anden verden” (bilag 3). Sådan udtaler en elev fra fjerde klasse sig, om sit forhold til at læse. Det er imidlertid langt fra alle skoleelever, der har det på denne måde. Undersøgelser omhandlende danske børns læsevaner foretaget i 2010 viser, at 25 % af eleverne fra 3.-6. klasse sjældent eller aldrig læser i deres fritid, hvilket også kan sammenstilles med følgende udsagn fra en anden elev i fjerde klasse *”Jeg læser tit fordi jeg skal”* (bilag 1).

I 2009 er læsning valgt som hoveddomæne i PISA-undersøgelsen. Denne undersøgelse viser, at 15,2 % af de danske elever ikke opnår funktionel læsekompetence. Dette er foruroligende, da man for at kunne tage del i samfundet og klare diverse læsekrav til videreuddannelse må besidde tilstrækkelige læsefærdigheder. PISA-rapporten fra 2009 viser, at elevernes læselyst og læsefærdigheder er tæt forbundet med hinanden. Ud fra målbare resultater står det klart, at *”Større læselyst blandt danske elever svarer til en forbedring af læsefærdigheden på ca. 43 point på læseskalaen”* (Egelund 2010: 55). Ifølge PISA kan 43 point sammenlignes med et helt klassetrin i

læsefærdigheder. Dog skal man være opmærksom på, at disse resultater udelukkende er baseret på sammenhængen mellem læselyst og læsefærdigheder. Andre variabler som eksempelvis elever med læsevanskeligheder, der ikke holder af at læse, er ikke medtaget i disse beregninger (Egelund 2010). Regeringen har i forbindelse med disse PISA-resultater og resultater fra nationale tests vedtaget, at der i den nye folkeskolereform skal sættes en øget indsats på læsning. Den nye folkeskoleskolereform skal trække i en retning af resultatorientering, hvor der for læsning er opstillet nogle resultatmål, der har til formål at sikre en reduktion af dårlige resultater i de nationale test (uvm.dk).
Det står sort på hvidt, at vi i folkeskolen skal have øget fokus på læsning, og med en viden om at læselyst og læsefærdigheder er tæt forbundet, står det klart, at vi som lærere må sætte ind i forhold til at fremme elevernes motivation for læsning. Men hvordan gør vi så lige det? Det er det helt store spørgsmål, som mange dansklærere, inklusiv mig selv, ønsker at finde et svar på.

Vi lever i dag i et digitaliseret videnssamfund, hvor bogen ikke længere figurerer som det primære medie til overlevering af fortællinger og viden. It og medier er en integreret del af den moderne elevs hverdag, og de spiller derfor en stor rolle for deres handlinger og aktiviteter både i og uden for skolen (Sørensen m.fl. 2010). Det interessante for mig er i denne sammenhæng at finde ud af, hvordan man kan fremme den moderne elevs læselyst.
I dag er det med at læse andet og mere end at læse i en bog. Vi befinder os som sagt i et samfund, hvor der er mange medier, og derfor er det interessant at se på, hvordan disse medier kan bidrage til øget læselyst og læsefærdigheder hos eleven. Jeg er i den forbindelse særdeles optaget af at finde ud af, hvordan brugen af iPad kan bidrage til, at man får lyst til at læse fiktion. Dette ses også særdeles relevant i forhold til min lærerfaglige rolle, for hvordan etablerer jeg en undervisning, der bidrager til, at mine kommende elever er motiveret for at læse. Dette leder mig til følgende problemformulering.

1.0 Problemformulering

Hvorledes kan elevernes motivation for fiktionslæsning fremmes gennem forskellige medier og deres udtryksformer i danskundervisningen på mellemtrinnet?

1.1 Afgrænsning af problemformulering

Jeg vil i denne opgave stille skarpt på, hvorledes man gennem brugen af bogmediet, iPad'en som medie og sociale medier kan bidrage til at fremme den moderne elevs lyst for fiktionslæsning.

1.2 Ad hoc – definitioner

Fiktion er defineret som værende en *"fremstilling af noget opdigtet, fantasiskabt stof. Fiktion kan forholde sig frit til virkeligheden"* (Borker 1990: 8-9). I min opgave vil man støde på beslægtede begreber som skønlitteratur, bøger, litteratur og tekster, der alle er hverdagstermer, som i denne forbindelse vil dække under begrebet fiktion.

1.3 Metode

Da jeg skriver i et humanistisk fag, er det oplagt at gøre brug af den hermeneutiske fortolkningsmetode. Hermeneutikken går, ifølge Torsten Thurén, ud på *"at forstå og ikke bare forstandsmæssigt begribe"*(Thurén 2009: 106). En hermeneutisk fortolkning er altså væsentlig, når vi skal forstå mennesker, deres handlinger og resultatet deraf. Der er dog en vis usikkerhed ved denne metode, da fortolkningen ofte er påvirket af fortolkerens forforståelse, vurderinger og selve konteksten (Thurén 2009), men bevidstheden om det reducerer denne subjektivitet som fejlkilde.

1.4 Læserute

Denne opgave indledes med et teoriafsnit, hvor jeg vil redegøre for forskellige motivationsteorier, som kan knyttes til begrebet læselyst. I forlængelse af dette vil jeg med afsæt i Torben Weinreich og John Guthrie redegøre for hvilke komponenter, der kan være læsefremmende og læsehæmmende for eleverne. Da jeg i denne opgave finder det interessant at se på, hvordan brugen af digitale medier kan bidrage til øget læselyst, vil jeg, ud fra bl.a. Bennyé Austring, Merete Sørensen og Johannes Andersens forståelser, redegøre for, hvordan den æstetiskvirksomhed og herunder også it kan være forbundet med motivation.
Efterfølgende vil jeg se på litteraturens potentialer i forbindelse med elevernes dannelse af empati gennem Maria Nikolajevas synspunkt, der opholdes med forskning indenfor Theory of Mind og afrundes med Løgstrups syn på litteraturen. Hertil inddrages sammenhængen mellem fiktionslæsning og dannelse på baggrund af Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjergs forståelser og Wolfgang Klafkis perspektiver på dannelse. Dette underbygges af folkeskolens formålsparagraf og fagformålet for faget dansk.
Slutteligt vil jeg med afsæt i Poul Brejnrod og Jens Jørgen Hansen redegøre for, hvorfor det i det senmoderne er væsentligt med en digitalisering af undervisningen. I forlængelse af dette vil jeg gennem Rasmus Fink Lorentzen redegøre for, hvordan iPad'en kvalificeret anvendes i undervisningen, gennem Raffaele Brahe-Orlandi se på brugen af sociale medier i dansk, og gennem Brejnrod m.fl. redegøre for æstetikkens aktualitet i det senmoderne.

Herefter vil opgavens empiriafsnit finde sted. I dette afsnit vil jeg først præsentere officielle undersøgelser om børns læsevaner foretaget af Stine Reinholdt Hansen, der i denne opgave har til formål at understøtte og danne belæg for nogle af mine empiriske undersøgelser. Dernæst vil jeg præsentere mine praksiserfaringer, som kan give læseren et indblik i det læselystsprojekt, jeg gennemførte i fjerde klasse. Afslutningsvis vil jeg her præsentere den empiri, jeg, i min praktik, har indsamlet i forbindelse med undersøgelsen af dette læselystsprojekt.

Dernæst vil opgaven bestå af et analyseafsnit, som bygger på en analyse af det gennemførte læselystsprojekt, der vil blive sammenholdt med opgavens behandlede teori og mine egne og officielle empiriske data omhandlende læselyst. Dette afsnit skal danne udgangspunkt for en besvarelse af min problemformulering. Jeg vil efterfølgende vurdere den anvendte empiri, for derefter at kunne tage stilling til undersøgelsens troværdighed.

Slutteligt vil der være en konklusion, hvori jeg vil forsøge at besvare min problemformulering med afsæt i en opsamling af min undersøgelse og analyse.

2.0 Teori

2.1 Motivation

"I psykologien skelner man almindeligvis mellem to opfattelser af motivation. Den første vil jeg kalde motivation som drivkraft, og den anden vil jeg kalde motivation som mening"(Brinkmann 2007: 91). Motivation som drivkraft karakteriseres som værende det, der driver en indefra, og kan derfor sidestilles med lystprincippet. Motivation som mening er det, der trækker i en udefra. Her er motivationen knyttet til fornuften, hvor det er gode grunde, mål og meninger, der skaber motivation (Brinkmann 2007).
Selve motivationen er uundgåelig i undervisnings- og læringssammenhænge og er især tydelig, når den ikke er til stede. Vi vil som lærere, før eller siden, befinde os i en situation, hvor det er væsentligt at kunne motivere eleverne til en bestemt aktivitet. I situationer som disse vil man ofte ty til egne forestillinger om, hvordan man bedst muligt motiverer eleverne til sådanne aktiviteter. Hvis du som lærer imidlertid har indsigt i teori og forskning omkring motivation, er det muligt at systematisere og begrunde disse handlinger(Skaalvik m.fl. 2007: 159).
I det følgende vil jeg se nærmere på forskellige teorier om motivation, der ses særligt interessante i forbindelse med elevers motivation for læsning.

2.1.1 Indre og ydre motivation

Selvom der findes mange forskellige teorier omkring motivation, skelnes der ofte mellem direkte(indre) motivation og indirekte(ydre) motivation.
Indre motivation kan betegnes som værende en adfærd eller aktivitet, der hos eleven bærer en værdi i sig selv. Ydre motivation kan betegnes som værende handlinger eller aktiviteter, individet foretager for at opnå en bestemt form for belønning. Disse belønninger kan gives i form af ros, anerkendelse, karaktere mm. (Hansen 2012: 273- 278).

Når der tales om læsemotivation, har begreberne indre og ydre motivation haft særlig opmærksomhed. Elever, der er indre motiverede, læser med et ønske om at opnå en større indsigt. Her er det interessen og lysten, der driver læsningen. Indre motiverede elever vil ofte give sig i kast med mere komplekse og udfordrende tekster, da det at opnå ny kundskab og viden er selve drivkraften for læsningen. Disse elever har generelt nemmere ved at blive opslugt af læsningen, og oplever derfor ofte en stærk involvering, der sætter dem i stand til at indleve sig i tekstens univers. Elever, der er ydre motiverede, læser derimod, enten hvis de tillægger læseaktiviteten en vægtende mening, eller hvis de opnår en belønning for læseaktiviteten i form af eksempelvis gode karakterer, ros mm. Oftest bliver ydre motivation betragtet negativt, da man overvejende er af den overbevisning, at læsningen stopper i takt med belønningerne(Anmarkrud m.fl. 2010: 27-28).
Så sort-hvid mener Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten imidlertid ikke, at virkeligheden er. De understreger, at en elev sjældent er enten indre eller ydre motiverede, og at der hos den dygtige og engagerede læser oftest er begge dele tilstede. Et eksempel på dette kunne være, at eleven både har et stærkt ønske om at forstå forskellige dele af teksten og samtidig også en forudsætning om at opnå

gode karaktere og ros. Den ydre motivation ses først i et negativt perspektiv, hvis eleven i overvejende grad er ydre motiveret for læsningen(ibid.)

2.1.2 Forventning om mestring

Når der sættes fokus på elevers motivation for læsning, er teorier omhandlende mestringsforventninger særdeles aktuelle. Albert Bandura definerer forventninger om mestring som værende *"en persons bedømmelse af, hvor godt han eller hun er i stand til at planlægge og udføre handlinger, der er nødvendige for at mestre bestemte opgaver"*(Skaalvik m.fl. 2007: 102).

Et eksempel på dette kunne være en elevs vurdering af, om han/hun kan læse en bestemt tekst. Forventning om mestring drejer sig imidlertid ikke kun om en vurdering af, om man kan læse teksten, men samtidigt også en vurdering af hvor god man generelt er til at læse. Der ses en tydelig sammenhæng mellem elevens forventninger og selvvurderinger. En elev har oftest en forventning om at kunne mestre en given tekst ved at have klaret en lignende tekst tidligere. Dette er dog ikke ensbetydende med, at denne elev vurderer sig selv som en god læser. Det betyder bare, at denne elev forventer mestring i at læse en given tekst. Det er netop egne mestringsoplevelser, der er altafgørende for elevens forventning om mestring, for når eleven tvivler på sine egne kompetencer, vil han eller hun have tendens til at give op(Skaalvik m.fl. 2007: 102-104 og 178-179).
Noget der, ifølge John Guthrie, også kan være med til at påvirke elevens forventning om mestring, kan bl.a. være elevens klassekammerater eller lærer. Hvis elevens klassekammerater mestrer en tekst, kan dette give den pågældende elev troen på, at han/hun også kan mestre den. Ydermere kan læreren gennem positive og opmuntrende tilbagemeldinger hjælpe eleven til at se, at det er elevens egen indsats og udholdenhed, som er skyld i mestringen af teksten. Disse faktorer vil dermed kunne bidrage til højere forventning om mestring(Anmarkrud m.fl. 2007: 28).

2.1.3 Læsefremmende og læsehæmmende faktorer

Det er ifølge min optik væsentligt, at man som lærer er bevidst om hvilke faktorer, der kan være læsefremmende og læsehæmmende for eleverne.

Torben Weinreich, professor i børnelitteratur, understreger, at børns læselyst bl.a. fremmes ved, at der i hjemmet forefindes bøger og højtlæsning. Det er derudover essentielt, hvis man vil fremme elevernes læselyst, at bøgerne er lettilgængelige for dem. Dermed ment, at eleverne skal have nem adgang til et biblioteksystem og vejledes i at navigere rundt på biblioteket, så de ved præcis, hvor de bøger, de kan lide at læse, befinder sig(Weinreich 2003: 13-15).
Nærværende lærere, der selv udviser læselyst og læseglæde, kan være med til at fremme elevernes læselyst. Eleverne kan tydeligt mærke, hvis læreren kan lide at læse og tale om læste bøger. Læreren fremstår derfor som mere troværdig overfor eleverne, da det ikke bare postuleres, at det er godt at læse bøger. Desuden ses vejledning fra andre som en læsefremmende faktor. Klassekammerater, lærere og bibliotekarer spiller en vigtig rolle, når en elev skal have idéer til at læse. Eleverne har altså behov for at blive inspireret og informeret af andre. Som lærer må man

herunder give eleverne en indsigt i, hvor stor en litterær samling der reelt set er tilgængelig for dem(ibid.).
I artiklen ”Læsemotivation og motiverede læseundervisning” beskæftiger Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten sig med John Guthries forskning omhandlende læsefremmende og læsehæmmende motivationelle komponenter. Af læsehæmmende motivationelle komponenter nævnes mening. Hvis en tekst ikke giver mening eller findes vigtig hos eleverne, vil det ofte resultere i uengagerede læsere. Guthrie beskriver derudover ni kendetegn på klasseværelser med engagerede læsere. Disse kendetegn bygger på resultater fra undervisningsprogrammet: Begrebsorienteret læseundervisning(BLU). BLU og under de ni kendetegn er undervisningspraksisser foretaget med fagområdet naturfag som omdrejningspunkt. Det er alle nogle kendetegn, der medvirker til at fremme elevernes læselyst(Anmarkrud m.fl. 2010).

Lærings- og kundskabsmål – Det er grundlæggende, at eleverne udarbejder nogle spørgsmål, som de selv ønsker at finde svar på. Disse selvformulerede mål former en retning for elevernes læsning, og samtidigt kommer der fokus på udførelse af egne mål fremfor konkurrence med sidemanden(ibid.).

Praktiske erfaringer – Ting skal gøres og ikke bare læses om. Man skal derfor koble læsning sammen med praktiske aktiviteter(ibid.)

Elevautonomi – Eleverne har mulighed for at udvikle selvstændighed og selvregulering af læring og læsning, ved at have reelle valgmuligheder indenfor lærerens opsatte rammer(ibid.)

Interessante tekster – Eleverne må have nem adgang til tekster, der ses som værende interessante i deres øjne(ibid.).

Strategiundervisning – Er sammenhængen mellem strategisk læsning og læseforståelse(ibid.).

Samarbejdslæring – Elevernes motivation for at læse kan fremmes ved at gøre læsning til sociale produktive interaktioner, da de her har mulighed for at læse sammen, diskutere tekstindhold i fællesskab og samtidig samarbejde om at løse opgaver(ibid.).

Ros og belønning – Ros og belønninger skal konkretiseres og specificeres, da disse specifikke tilbagemeldinger kan påvirke elevernes attributionsmønster og dermed også forventning og mestring(ibid.).

Evaluering – Evaluering kan få eleven til at se sammenhænge mellem fremgang og egen indsats, hvilket bl.a. er noget af det, der ligger til grund for forventning om mestring(ibid.)

Lærerinvolvering – Læreren må involvere sig i elevernes liv, ved bl.a. at skabe sammenhæng mellem de interesser eleverne har uden for skolen og indholdet i de tekster, der arbejdes med på klassen(ibid.).

Disse ni kendetegn er, som nævnt tidligere, opstillet med afsæt i naturfag. Jeg vil senere i opgaven koble størstedelen af disse kendetegn på en fiktionslæsning.

2.1.4 Æstetik og motivation

Æstetik er defineret som værende *"en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser"*(Austring m.fl. 2006: 68) Som lærer bør man i forbindelse med fiktionslæsning udnytte æstetikkens udtryksstyrke og fascinationskraft som motivationsfaktor (Austring m.fl. 2007).

Bennyé Austring og Merete Sørensen inddrager, i deres artikel *"Æstetik og motivation"*, filosoffen Mogens Pahuus' teori omhandlende *stemthed*. Stemhed karakteriseres som barnets engagerede og fuldkommen åbne møde med verden, hvor tilfredsstillelsen af de eksistentielle behov stimulerer livslysten, hvilket danner grobund for den ultimative motivationsfaktor. De eksistentielle behov knytter sig til følelsen af at være levende, hvilket bl.a. kan stimuleres af menneskets *æstetiske virksomhed*. Vi beskæftiger os med æstetisk virksomhed, når vi udtrykker os æstetisk gennem leg, kunst og skabende arbejde. Her får vi mulighed for at virkeliggøre os selv, så vi bliver synlige både for os selv og for andre. På denne måde får vi, i kraft af vores udtryk, muligheden for at mærke, at vi er i live. Motivationen ses her relativt nem at etablere, hvis bare læringen og læsningen sætter fokus på barnet, inkluderer dets udtryksbehov og bygger på dets behov for at kommunikere om sig selv. Vi kan altså som menneske opleve stor tilfredsstillelse ved at realisere os gennem meningsfulde aktiviteter.

Herefter bliver man i artiklen præsenteret for barnets motivationsfaktor som en *impuls*. Dette udspringer fra den engelske dramapædagog Malcolm Ross. Impulsen dannes, når der er en spænding mellem barnets tidligere erfaringer og nye anderledes oplevelser. Det handler i denne forbindelse om at lade barnet møde mediet skridt for skridt i et passende udfordringsniveau, så motivationen for at udtrykke sig selv overskygger de frustrationer, der opstår i mødet med mediet (ibid.). Denne igangsættelse af æstetiske læreprocesser har Austring og Sørensen udarbejdet en grundmodel over. Modellen er opstillet som følger: 1. impuls, 2. optakt, 3. eksperiment, 4. udveksling, 5. fordybelse, 6. præsentation og 7. evaluering (Austring m.fl. 2006: 179). På denne måde går vi fra impulsen som begyndende motivationsfaktor frem mod et færdigt produkt, der føles tilfredsstillende og selvrealiserende for barnet. Denne model vil jeg senere i opgaven koble på et engageret arbejde med fiktionslæsning, hvor digitale medier anvendes som redskab i processen.

2.1.5 It og motivation

"Styrk børns læselyst ved at integrere IT i den daglige danskundervisning"(Kühn 2007: 22). Sådan indleder læremiddelkonsulent Lisbet Kühn, der har en master i IKT og læring, artiklen *"Brug IT til at styrke børns læselyst"*. Hun giver i sin artikel en række forskellige bud på, hvordan man kan styrke børns læselyst og mulighed for at fordybe sig i litteraturen gennem brugen af it. Et af disse eksempler består i boganmeldelser på nettet, hvor hun påpeger, at eleverne er langt mere motiverede, når deres arbejde bliver offentliggjort og i højere grad anerkendt, da andre elever har mulighed for at blive inspireret af disse anmeldelser (Kühn 2007).

Disse iagttagelser ligger på linje med Johannes Andersens teser om opkobling og motivation. Andersen pointerer, at moderne motivation i dag kan sammenstilles med et ønske om opkobling og tilstedeværelse. Tendenser er, at man i dag skal være opkoblet på kommunikationssider for at være menneske, og vi søger derfor at tage del i kommunikationsstrømene og herunder også i selskabeligheden. De unge kan ud fra et ønske om tilstedeværelse blive motiverede. Fællesskaberne handler, blandt unge, i højere grad om at være opkoblet, hvor man har mulighed for at iscenesætte sig selv i et givent netværk. Andersen påpeger, at denne adfærd kan ses som en grad af *selvoptagethed* (Andersen 2007). Dog mener jeg, at det her er vigtigt at understrege, at de unge ikke alle må skæres over én kam. Dette skal nærmere ses som en overvejende tendens hos unge i det senmoderne samfund.

2.1.6 Sammenfatning

Det er vigtigt, at jeg som kommende lærer har indsigt i forskning og teori omkring motivation for at kunne etablere en undervisning, der har til opgave at sikre, at mine kommende elever er motiveret for undervisningens indhold og for læring generelt.
Læselyst hænger i høj grad sammen med indre motivation, men må også ses som en sammenhæng mellem indre og ydre motivation. For at imødekomme elevernes læselyst må man møde den enkelte elev med en tilpas udfordring, der med en ydre motivation, i form af meningsfulde aktiviteter, konstruktiv feedback og vejledning samt påvirkning fra andre, befordrer og styrker elevens indre motivation.

2.2 Litteraturens potentialer

Som kommende dansklærer finder jeg det særdeles væsentligt at se på fiktionens berettigelse i folkeskolen. Jeg vil i det følgende gennem spørgsmålet, ”Hvorfor skal man læse fiktion i skolen?”, belyse de potentialer litteraturen har i forbindelse med udvikling af empati hos læseren. Derudover vil jeg se på litteraturens potentialer i forhold til at danne dens læser som menneske og demokratisk borger. Slutteligt vil jeg kort berøre de kompetencer, eleverne har mulighed for at udvikle i mødet med fiktive tekster.

2.2.1 Hvorfor skal man overhovedet læse fiktionstekster?

Hvorfor er det vigtigt, at vi læser fiktion i skolen? Der er stor enighed om, at vi skal læse fiktion i skolen, men hvorfor? Dette er et spørgsmål, vi alt for sjældent stiller os selv. Efter min mening er det væsentligt, at vi overfor eleverne kan tydeliggøre, hvilke mål og formål der er med læsningen. Dette er dog kun muligt, hvis vi selv er bevidste om litteraturens potentialer.

”Gennem fiktion kan yngre læsere opleve andre menneskers følelser”(Nikolajeva 2012: 35). Sådan skriver professor i børnelitteratur Maria Nikolajeva i artiklen ”Kunsten at læse tanker – en kognitiv tilgang til børnelitteratur”. Nikolajeva peger på, at det relativt nye forskningsfelt, *kognitiv litteraturteori*, fokuserer på, at en kognitiv læsning af en *handlingsorienteret narrativ*, ud over at

afdække karakterens eksplicitte og implicitte mentale tilstande, forudsætter *tankelæsning*. Når vi fortolker andre mennesker ud fra deres synlige adfærd, benytter vi os af tankelæsning. Nikolajeva mener, at den yngre læser kan træne dette gennem litteraturen (Nikolajeva 2012)
Yngre læsere har ifølge Nikolajeva endnu ikke udviklet en litterær kompetence, der sætter dem i stand til at anvende og spejle deres relativt minimale livserfaring over på en fiktiv karakters mentale proces og udvikling. Ydermere påpeger hun, at den yngre læser heller ikke har færdigudviklet sociale færdigheder som eksempelvis empati. En forudsætning for empati er, at man kan sætte sig ind i en karakters sindstilstand, mens man på samme tid er i stand til at forholde sig kritisk ved at vurdere karakterens fejl og mangler. Det er her vigtigt, at man skelner mellem begreberne empati og identifikation, da man ved empati ikke nødvendigvis behøver at dele karakterenes subjektive holdninger (ibid.).
Selvom den yngre læser endnu ikke har færdigudviklet evnen til at kunne forstå andre menneskers tanker og følelser, så kan han/hun, gennem fiktionen, opleve andre menneskers følelser. Nikolajeva peger i denne forbindelse på, at vi ved læsning af en handlingsorienteret roman benytter os af tankelæsning, også selvom vi som regel ikke er klar over det (ibid.). Så selvom man har med yngre læsere, der besidder relativt minimal litterær kompetence, at gøre, så bør man med fordel igangsætte denne udvikling af tankelæsning og empati.

Det, som Nikolajeva påpeger i det ovenstående, er særdeles relevant ifht. det nye forskningsfelt omhandlende begrebet *Theory of Mind*. Theory of Mind bygger på forskning om, hvorvidt man gennem fiktionslæsning får større empati for andre og bliver en bedre menneskekender.
”Læser man bare 10-15 minutter god skønlitteratur øges ens evne til at forstå andre menneskers tanker og følelser. Noget som kan gøre os mere empatiske og bedre fungerende mennesker”(videnskab.dk). Sådan udlægges det fra psykologerne David Comer Kidd og Emanuele Castano fra The New School for Social Research i New York. Deres hovedfokus bygger på skønlitteraturen, og hvad den egentlig gør ved os rent psykologisk(videnskab.dk).
Ud fra overstående citat lyder det næsten som om, at empatien dannes helt af sig selv – bare man læser 15 minutters god skønlitteratur om dagen. Dette stiller jeg mig lidt kritisk overfor, da jeg mener, at man bør overveje, om litteraturen fordrer empati i sig selv, eller om litteraturen giver mulighed for dannelse af empati. Personligt har jeg mødt en del, der læser mere end 10-15 minutters skønlitteratur om dagen, og det er langt fra alle, jeg vil karakterisere som sympatiske og gode menneskekendere. Jeg er derfor af den overbevisning, at evnen til empati ikke udvikles automatisk gennem litteraturlæsning. Man må som lærer hjælpe og give eleverne redskaber til aktivt at kunne åbne teksten, for at empatidannelsen kan finde sted. Dette synspunkt vil der, i det følgende afsnit, blive teoretisk redegjort for.
På videnskab.dk redegør Rasmus Krag Jakobsen for denne forskning om Theory of mind af Kidd og Castano. Oversat til dansk betyder Theory of Mind, at man besidder *”evnen til at sætte sig i en anden persons sted og forstå dennes følelser, tanker og motiver”*(videnskab.dk).
Kidd og Castano definerer, hvad god læsning er. Dette gør de, for videre at kunne teste om skønlitteraturen rammer mentale processer bag Theory of Mind bedre, end anden læsning gør. Den gode læsning er svær at definere, men Kidd og Castano påpeger ud fra test og forskning, at effekten af *kompleks* skønlitterær læsning er gennemgående og statistiks signifikant. Med dette menes der, at

evnen til at kunne sætte sig i andres sted styrkes betydeligt, når man læser kompleks skønlitteratur(videnskab.dk).
Kompleks litteratur forbindes i denne sammenhæng med Dostojevskijs flerstemmige værker, hvor karaktererne er noget andet, end de udgiver sig for. Værkerne kan altså være komplekse i handling såvel som persontegning. Dette giver læseren mulighed for at leve sig ind i karakterens liv, tanker og følelser, hvilket viser os en verden, der er mere kompleks end den virkelighed, vi selv lever i (videnskab.dk).
I forlængelse af dette mener jeg, at kompleks litteratur er en relativ størrelse, og bør vurderes alt efter hvilken målgruppe, der er for øje. Elever i folkeskolen ville ikke få meget ud af at læse Dostojevskijs komplekse værker. Her må man som lærer udvælge nogle værker, der ses komplekse i forhold til målgruppen.

Disse forskningsbaserede teorier om Theory of Mind er i den grad på linje med K. E. Løgstrups syn på litteraturen. I flere årtier har Løgstrups tanker om litteratur været aktuelt i arbejdet med børnelitteratur. Løgstrups har i sin beskæftigelse med børn og litteratur påpeget vigtigheden af børns møde med skønlitteratur. Dette har han bl.a. gjort i forbindelse med Jakob Knudsens opdragelsestanker, hvor essensen af det var, at barnets fantasi bliver forstærket af litteraturen, hvilket er med til at udvide dets horisont. Om dette skriver Løgstrup: *”Saadan taler vi jo ogsaa om at forsøge på at sætte os i den andens Sted, se Tingene med hans eller hendes Øjne, ud fra deres Situation – men det kan jo ikke ske uden Fantasiens Hjælp; den skal til for at forstaa det andet Menneske”*(Bugge 2009: 306). Litteraturens primære funktion er altså at sikre, at barnets fantasi udvikles, hvilket ifølge Løgstrup er altafgørende i barnets opvækst (Bugge 2009: 304-307). Overstående citat berettiger til, at man kun gennem fantasiens hjælp kan se tingene fra andres synspunkter. Det vil sige, at man ikke automatisk udvikler evnen til at kunne sætte sig i en andens sted. Man skal altså have hjælp fra fantasien og måske også have hjælp til at få sat fantasiens udvikling i gang. Lærerens opgave ville i denne sammenhæng være at hjælpe elevernes udvikling af fantasien på vej, så de kan få indsigt i flere sider af tilværelsen.
I manuskriptet ”Hvad faar vi ud af at læse?” taler Løgstrup om ”ægte” og ”uægte” digtning. Ægte digtning består af personer og begivenheder, der er skabt af virkelighedens stof. Det er en digtning, der viser os hen til det mellemmenneskelige liv. Løgstrup formulerer at *”Digtning, der duer, giver os Lyst til at faa med hinanden at bestille”*(Bugge 2009: 373). God litteratur er altså befordrende for, at man får lyst til at få med hinanden at gøre. Med andre ord er digtning der duer med til at forstærke ens evne til at se tingene fra en andens synspunkt og med til, at man bliver en bedre menneskekender. Digtning der duer, hvilket jeg også ville definere som værende kompleks litteratur, kan give en indsigt i tilværelsens grundvilkår, ved at det trivielle i vores virkelighedsverden afsløres af digtningens sandhed(Bugge 2009: 371-375).

2.2.2 Udvikling af dannelse i mødet med det fiktive

”Skolens undervisning i skønlitteratur rummer muligheder for, at eleverne udvikler sig som personer og som demokratiske borgere”(Bundsgaard m.fl. 2012: 24). Sådan indleder Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjerg artiklen ”Hvad skal vi med skønlitteraturen?”. De påpeger, at den personlige og demokratiske dannelse ikke udvikles automatisk gennem litteraturlæsning. For at

kunne danne eleverne gennem litteraturlæsning, må man udnytte skønlitteraturens potentialer(Bundsgaard m.fl. 2012).
Læremidlerne skal, ifølge Bundsgaard og Oksbjerg, være med til at støtte elevernes selvstændige og kritiske tænkning og stillingtagen. Det er dermed en forudsætning, at litteraturundervisningen er tilrettelagt således, at eleverne har mulighed for at anvende deres erfaringer og samtidigt få et indblik i de fremmederfaringer, som litteraturen kan bidrage med. Når eleverne indlever sig i verdensopfattelser, som ikke er deres egne, udvikles der mere reflekterede og nuancerede selvopfattelser hos eleven. Ydermere bidrager dette til udvikling af demokratisk og kritisk deltagelse i vores fælles samfund, hvilket danner grobund for elevernes demokratiske dannelse(ibid.).

Fagformålet for faget dansk kan ses i forlængelse af overstående teori. I formålet for faget dansk står der, at:
"Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse."(Fælles Mål 2009)
Det fremgår heri, at elevernes udvikling af personlig og kulturel identitet fremmes gennem forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer. For at knytte dette til det overstående kan man af formålet for dansk udlede, at den personlige og kulturelle identitet og herunder også æstetiske, etiske og historiske forståelse ikke opstår af sig selv. Dette skal fremmes og udvikles gennem faget og heriblandt også litteraturen og dens virkemidler.

Dannelse ses som værende en af skolens hovedopgaver, og er derfor særdeles væsentlig i mange sammenhænge. I folkeskoleloven står der i dag, at:
*"**§1.** Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"*(uvm.dk)
I folkeskolens formålsparagraf står det klart, at folkeskolen gennem sin undervisning skal bidrage til elevernes personlige udvikling, deres udvikling som handlekraftige mennesker samt forberede dem på deltagelse i et demokratisk samfund. De forskellige fag i folkeskolen har herunder en forpligtigelse til at varetage forskellige aspekter af disse formål.

Folkeskolens formålsparagraf kan sidestilles med det dannelsessyn, som Wolfgang Klafki repræsenterer i sin udlægning af den kategoriale dannelse. Der er her en sammenhæng mellem

dannelsen og tilegnelsen af fagenes kundskaber og færdigheder, som medvirker til den personlige udvikling(Graf m.fl. 2004: 42-49)[1].
"Den kategoriale dannelse opnås ved, at barnet tilegner sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund og den kultur, det lever i"(Klafki (2001): 17). Med denne sætning påpeger Klafki et af kernepunkterne i den kategoriale dannelse. Nemlig, at det er lærerens opgave at planlægge en undervisning og formidle noget stof, der giver eleven mulighed for at møde omverdenen. Målet med dette er, at eleven åbner sig for verden gennem det valgte stof og gennem en indsigt i sin egen begrebsmæssige virkelighed. Dette er, hvad Klafki betegner som værende *den dobbelte åbning*(Klafki (2001): 17). Ifølge Klafki er det derfor yderst væsentligt, at man som lærer tilrettelægger undervisningen ud fra et dannelsesmæssigt perspektiv, så eleven har mulighed for dybere indsigt i sig selv og sin omverden(ibid.).
Undervisningens indhold må ifølge Klafki tage udgangspunkt i det, han betegner som *epoketypiske nøgleproblemer*. Med dette menes der, at man, som lærer, skal tage fat i nogle temaer, der har til formål at sikre det enkelte menneskes udvikling til det bedre. Derudover skal disse temaer også give eleverne mulighed for at spejle sig i den samtid, de lever i. Dette er netop, hvad Klafki betegner som epoketypiske nøgleproblemer. Klafki definerer epoketypiske nøgleproblemer som værende beskæftigelse med eksempelvis ulighed i samfundet, krig, fred, liv/død, identitet og meget mere. Dette er altså eksempler på temaer, som en dannelsesmæssig undervisning ifølge Klafki skal indeholde(Graf m.fl. 2004: 38-40).

2.2.3 Kompetenceudvikling i arbejdet med fiktive tekster

Det er væsentligt, at undervisningen i dansk tager udgangspunkt i de kompetencer, der ses nødvendige i det senmoderne samfund og dermed også for elevernes fremtid. Rasmus Fink Lorentzen peger på, at eleverne i mødet og arbejdet med fiktive tekster har muligheden for at udvikle seks centrale kompetencer – scenariekompetencen, empatisk kompetence, æstetisk kompetence, etisk kompetence, narrativ kompetence og hermeneutisk kompetence. Da man i mødet med fiktionen har mulighed for at træde ind i en anden verden og derigennem opleve en anden virkelighedsforestilling end ens egen, er der mulighed for at tilegne sig de seks ovenstående kompetencer. Så for at udviklingen af disse seks kompetencer kan finde sted, må man tilegne sig erfaringer gennem fiktionen (Lorentzen 2009).

2.2.4 Sammenfatning

Det store spørgsmål var i denne sammenhæng, hvorfor man i folkeskolen skal læse skønlitteratur. Jeg kan nu ud fra ovenstående ikke bare postulere, men derimod konkludere at skønlitteraturen i den grad har sin berettigelse i folkeskolen. Eleverne kan ved læsning af kompleks litteratur og handlingsorienteret narrativer være med til at styrke opfattelsen af sig selv samt deres omverden. Det er vigtigt, at man som lærer udvælger læsestof, der tilgodeser denne dannelsesproces og disse muligheder for at overlevere indsigter af tilværelsen, hvilket bl.a. også ses særdeles relevant i

[1] Den kategoriale dannelse vil, grundet opgavens omfang, ikke blive uddybet yderligere.

forhold til skolens opgave omhandlende den enkelte elevs alsidige udvikling. Hvis man som dansklærer skal imødekomme elevernes dannelsesproces og kompetenceudvikling, bør man tilrettelægge en litteraturundervisning, der både giver mulighed for anvendelse af egne erfaringer og samtidig giver mulighed for indsigt i fremmederfaringer. Hertil kunne man, alt efter hvilken målgruppe undervisningen er rettet imod, med fordel udvælge kompleks litteratur, der indeholder epoketypiske nøgleproblemer som eksempelvis: eksistens, identitet, liv/død, erkendelse og meget mere. Et fokus på dette, altså elevernes oplevelse, erkendelse, dannelse og kompetenceudvikling i arbejdet med fiktive tekster, ville muligvis kunne bidrage til øget læselyst hos eleverne.

Så hvorfor skal vi læse skønlitteratur? En lystlæser fra folkeskolens mellemtrin udtaler i forbindelse med en læselystsundersøgelse, der blev foretaget i et samarbejde mellem Center for Børnelitteratur og Gentofte Bibliotekerne at, *"Hvis du læser en masse, så bliver du klog"* (Christensen 2007: 33). Denne elev har på sin vis fat i noget. For ja, vi skal da læse skønlitteratur for at blive klog, ikke bare på at læse, men også på os selv og vores omverden. Så simpelt er det!

2.3 Medielandskabet

Medier har længe været en naturlig del af elevernes liv og samfundet generelt. I det følgende vil jeg argumentere for, hvorfor det overhovedet er væsentligt med en digitalisering af undervisningen. Dette vil jeg senere i opgaven koble på et engageret og meningsfuldt arbejde med fiktionstekster, hvor forskellige medier vil blive brugt som et teknologisk redskab med et formål og ønske om at fremme den moderne elevs lyst til fiktionslæsning.

2.3.1 Bogens rolle i medielandskabet

Bogens rolle er i vores digitaliserede verden blevet betydelig mindre, da den er i stærk konkurrence med andre medier. Professor ved institut for medier Stig Hjarvard understreger, at børn og unges interesse ligger i fortællingerne, oplevelserne og indsamling af information. Om dette erhverves fra det ene eller det andet medie ses imidlertid underordnet. Der er altså sket et skift i forbindelse med digitaliseringen, da børns første møde med gode fortællinger i de fleste tilfælde primært foregår via tv, film eller computeren. Så hvis man som lærer ønsker at videregive gode fortællinger til sine elever, må man bestræbe sig på at benytte sig af de forskellige medieplatforme, der er en integreret del af børns hverdag. Dette betyder dog ikke, at den klassiske bog skal udgå i skolesammenhænge. Det betyder blot, at vi som lærere bør udnytte de muligheder, som de forskellige medier bidrager med (Hjarvard 2007).

2.3.2 Hvorfor digitaliseret undervisning?

Den mediemæssige udvikling er eksploderet og vores samfund kan i dag, ifølge Lars Qvortrup, defineres som værende et hyperkomplekst videnssamfund. Hyperkompleksiteten består i

samfundets stadig stigende kompleksitet, hvor man må tilegne sig ”specialkoder” for at kunne deltage (Brejnrod 2008: 57-81).
Uddannelsespolitisk er man særdeles interesseret i at kvalificere eleverne til at kunne deltage i videnssamfundet. Som lærer må man således imødekomme denne stigende digitalisering med en tidssvarende undervisning, der har de senmodernes kompetencer for øje – de faglige såvel som de personlige(Hansen, J 2010: 28-29; Gynther 2010: 91-93).
Grundet den hastige teknologiske udvikling og efterspørgslen på mediekompetencer samt digitale kompetencer skal eleverne i dag i skolen 2.0 være vidensproducenter frem for videnskonsumenter. De nye teknologier udvider muligheden for informationsbearbejdning, produktion, samarbejde, deling af indhold og har generelt stor indflydelse på skolens tilgang til viden. Nutidens børn og unge er vokset op med digitale medier og deres hverdagsteknologier vinder i stigende grad indpas i undervisningen. Eleverne bruger ofte disse medier til underholdning, og samtidig udgør de også en særlig arena for deres socialisering og identitetsdannelse. Som lærer kan man med fordel bruge elevernes hverdagsteknologier i et fagligt perspektiv, hvor medierne udgør en arena for læring. (Hansen, J 2010: 25-31).

2.3.3 IPad’s i undervisningen

Danskfaget skal i dag tilrettelægges med særligt henblik på udvikling af elevernes kompetencer i det 21. århundrede. Rasmus Fink Lorentzen påpeger, at vi kan understøtte dette mål ved at arbejde innovativt med it(Lorentzen 2014).
Aalborg kommune afsatte i 2013 13,5 mio. kr. til it i folkeskolerne. Alle elever fra 4. til 6. klasse blev derfor udstyret med et elektronisk device i form af tablet, iPad m.v. (nordjyske.dk). Det store spørgsmål er i denne sammenhæng, hvordan man kvalificeret kan anvende disse iPad’s i undervisningen.
IPad’en kan defineres som værende *”et mulitmedieværktøj i form af en tabletcomputer, som betjenes via en berøringsfølsom skærm”*(Lorentzen 2014: 106). Man kan derudover betegne iPad’en som et *funktionelt læremiddel*, da det er et redskab, der ikke selv formidler et indhold, men derimod et redskab der åbner muligheden for nye arbejdsformer, som kan sættes i forhold til et fagligt indhold i undervisningen (Hansen, T 2010).
Men hvorfor lige iPad? Hvad kan den, som computeren ikke kan? Lorentzen peger på, at de særlige egenskaber, iPad’en besidder, kan beskrives med begrebet *affordans*. Affordans er de betydnings- og handlemuligheder, som er forbundet med en bestemt teknologi – i dette tilfælde iPad’en. IPad’en har forskellige affordanser, og disse består af iPad’ens brugervenlige og mobile form. Med iPad’en har man eksempelvis nemt ved at optage, bearbejde, skabe multimodale produktioner og dele indhold på nettet. De forskellige affordanser som iPad’en besidder, lægger i den grad op til nye elevroller, der åbner muligheder for, at eleverne kan arbejde innovativt, producerende, kollaborativt og herunder også fagligt meningsfuldt. Anvendelsen af iPad’s i danskundervisningen egner sig altså især til et udviklende arbejde med multimodale elevproduktioner og samarbejde. Ydermere kan inddragelse af iPad og it i undervisningen være med til at skabe en masse umiddelbar motivation. Dette er dog ikke nødvendigvis en vedvarende motivation, og som lærer må man sørge for at arbejdet med it udvikles og er vedvarende samt tilpas udfordrende for den enkelte elev. I en sådan

proces, hvor eleven fungerer som digital producent, vil lærerens rolle fylde væsentligt mindre, da eleverne selv skal være styrende i den lærende proces frem mod det færdige produkt. Dette stiller imidlertid nogle andre krav til læreren, da det her handler om at tilrettelægge, stilladsere og rammesætte arbejdet med it. Det er her centralt, at læreren formår at give eleverne en kvalificeret feedback på deres multimodale produktioner (Lorentzen 2014).
Ydermere må man i arbejdet med iPad's være særligt optaget af *media litteracy*, altså kompetencer der sættes i forbindelse med elevernes kritiske og kreative anvendelse af medietekster. Derudover må man også se *digital litteracy* som relevant i arbejdet med it, da det omfatter informations-, lærings- og kommunikationskompetencen, hvilket indbefatter evnen til at kunne bruge it i forhold til læring, samarbejde, kommunikation og herunder også formidling (Hansen, J 2010: 28).

2.3.4 Sociale medier i en undervisningssammenhæng

I det senmoderne samfund udgør sociale medier en betydelig del af især de unges liv. Alle de netværkssider, der handler om at producere et indhold og interagere med hinanden om dette indhold, kan karakteriseres som sociale medier. Kort sagt indbefatter sociale medier forskellige netbaserede tekst- og kommunikationsformer. I anvendelsen af sociale medier må man være særligt optaget af begrebet *multimodal literacy*, altså de kompetencer, der sættes i forbindelse med menneskets evne til at handle på baggrund af egne færdigheder i at analysere, producere, fortolke og kommunikere gennem tekster, der i høj grad er multimodale og digitale. Dette er fundamentalt for at kunne producere og handle ud fra forskellige kontekster, hvor det ses relevant og giver mening i den konkrete situation (Brahe-Orlandi 2014).
Raffaele Brahe-Orlandi skriver i artiklen *"Sociale medier i dansk"*, at anvendelsen af sociale medier må ses enten som en *deltagelseskultur* eller en *performancekultur*. Deltagelseskulturen bliver defineret som en kultur, hvor brugerne har mulighed for at udtrykke sig kunstnerisk, og hvor de samtidig har en oplevelse af, at deres bidrag er værdsat i en større social sammenhæng. Performancekulturen ses som værende det modsatte af denne høje grad af deltagelse og kreative udfoldelse. I denne kultur handler det primært om at være forbundet med hinanden. Brahe-Orlandi påpeger, at performancekulturen kan medvirke til en reduktion af os selv som mennesker, da vi i denne kultur udelukkende iscenesætter os selv i et positivt lys (ibid.).
Med blik for en tidssvarende undervisning i dansk må man som lærer, ud fra didaktiske overvejelser, designe nogle læreprocesser, der afspejler en deltagelseskultur. Det handler altså om at få eleverne til at skabe selve indholdet og samtidig være aktivt deltagende i skolen og med deres omverden (ibid.).

2.3.5 Æstetik

Jævnfør ovenstående afsnit er æstetik og kreativitet nøglekompetencer i det senmoderne videnssamfund. Poul Brejnrod peger på tre æstetiske kompetencer, som ses særligt centrale i det senmoderne samfund. Først og fremmest skal vi besidde en æstetisk kompetence, der sætter os i stand til at kunne tolke de mange tegn, vi er omgivet af i en flydende verden, der er i konstant forandring. Den anden æstetiske kompetence, man må erhverve sig, er forbundet med udvikling af

fantasi og kreativitet. Dette hænger sammen med den æstetiske produktion, hvor man realiserer sig selv i en skabende proces, hvilket gør det nemmere for den enkelte at lære sig selv at kende og finde frem til de elementer, som man finder væsentlige i tilværelsen. Slutteligt har vi i det senmoderne brug for en æstetisk kompetence, der sætter os i stand til at skabe vores egen mening og identitet i dette foranderlige samfund. Denne æstetiske kompetence skal give det enkelte individ redskaber til at skabe og iscenesætte sig selv for derfor at kunne danne sin identitet (Brejnrod 2008).
I formålet for faget dansk står der, at faget skal fremme elevernes æstetiske forståelse (Fælles Mål 2009). Æstetisk bevidsthed, oplevelse og produktion ses som værende essentielt inden for danskfaget, og der er især, med den øgede inddragelse af it og medier, kommet fokus på den æstetiske produktion (Asmussen 2014). Den æstetiske produktion er en skabende proces, hvor eleverne transformerer deres personlige indtryk af verden om til æstetiske udtryk (Austring 2006: 69)[2]. Kirsten Drotner påpeger, at der i denne skabende proces er tre grundelementer i form af fantasi, kreativitet og æstetisk produktion. Den skabende proces indledes gennem fantasien og dagdrømmene, hvor den herefter tager form gennem kreativiteten, og efterfølgende ender ud i et selvrealiserende produkt – altså en æstetisk produktion (Drotner 1996: 69).

2.3.6 Sammenfatning

I det senmoderne videnssamfund er det væsentligt, for at kunne begå sig, at man mestrer de digitale medier. Derfor må man i skolen i dag være særligt optaget af at styrke elevernes digitale kompetencer, medie kompetencer og æstetiske kompetencer. Disse kompetencer understøttes og udvikles bl.a. ved at lade eleverne være vidensproducenter og på denne måde arbejde innovativt og kreativt med it. I et sådant kreativt og skabende arbejde vil eleverne have mulighed for at styrke deres litteracy i forhold til mestringen af skærmtekster og herunder især multimodale tekster. Herved vil eleverne udvikle kompetencer, der forbereder dem til livet, da det i vores samfund er centralt at kunne producere, forstå, fortolke og kommunikere med omverdenen.
I en verden af foranderlighed og kompleksitet er det vigtigt, at man som lærer tilrettelægger en undervisning, der sætter fokus på en udvikling af elevernes æstetiske kompetence, og derigennem hjælper dem til at finde sig selv. For at imødekomme dette, må man hjælpe med at styrke elevernes æstetiske udtryk gennem kreativitet og fri udfoldelse i et producerende og anerkendende arbejde.

3.0 Empiri

For senere at kunne besvare min problemformulering vil jeg i det følgende afsnit præsentere den empiri, der i samarbejde med ovenstående teori skal danne baggrund for min analyse. Først vil jeg præsentere officielle undersøgelser omhandlende læsning og læselyst. Herefter vil jeg introducere mine egne praksiserfaringer, efterfulgt af mine empiriske data, der senere i opgaven skal danne udgangspunkt for selve analysen.

[2] Dette er uddybet yderligere i afsnittet om æstetik og motivation.

3.1 En undersøgelse af danske børns læsevaner

Som en del af et ph.d.-projekt på Center for Børnelitteratur blev der i 2010 foretaget en undersøgelse af danske børns læsevaner. Stine Reinholdt Hansen sammenstiller, i artiklen *"Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner"*, resultaterne fra undersøgelsen i 2010 med en undersøgelse af børns læsevaner fra år 2000, der er foretaget og gennemført af Torben Weinreich og Anette Steffensen. Undersøgelserne har til formål at vise, hvor ofte elever fra 3-6 klasse læser bøger. Dette er skitseret i nedenstående skema, hvor man kan se udviklingen af 3-6 klasses gennemsnitlige læsevaner (Hansen, S 2012).

"Hvor ofte læser du bøger i din fritid (ikke lektier)?"

	2000	**2010**
Næsten hver dag	35 %	30 %
Flere gange om ugen	21 %	31 %
Flere gange om måneden	20 %	15 %
Sjældent	23 %	20 %
Aldrig	2 %	5 %

Ud fra ovenstående skema kan man udlede, at der flere flittige læsere i 2010 end der er i 2000. Med flittige læsere menes der børn, som læser flere gange om ugen. Reinholdt Hansen peger på, at dette evt. kan skyldes den øgede indsats, der har været på læsning i form af læsekampagner m.m. Antallet af elever, der sjældent eller aldrig læser, forbliver dog forholdsvist uændret. Det er netop disse 25 %, vi bør sætte ekstra fokus på, da det er her, vi kan gøre en forskel. Derudover er tendensen, at læselysten generelt falder jo ældre eleverne bliver. Dette er både gældende for undersøgelsen i 2000 og 2010, hvor antallet af flittige læsere fra 3. til 6. klasse falder med ca. 16 % (ibid.).
I forlængelse af dette har Reinholdt Hansen foretaget en undersøgelse, der har til formål at klarlægge, hvilke faktorer der kan få eleverne til at læse mere. De tre væsentligste faktorer, der kan få eleverne til at læse mere, er ud fra undersøgelsen "Jeg ville nok læse mere, hvis…": 1. det var emner, jeg interesserede mig for, 2. jeg havde mere tid og 3. jeg vidste, hvad jeg skulle læse. Reinholdt Hansen har derudover også foretaget undersøgelser om, hvilke genrer eleverne foretrækker at læse i deres fritid. På top tre hos både drenge og piger ligger seriebøger, sjove bøger og gyserbøger (ibid.).

3.2 Egne praksiserfaringer

I min fjerdeårspraktik underviste jeg en fjerdeklasse, bestående af 24 elever, i dansk. Praktikperioden varede syv uger med henholdsvis fem lektioner om ugen. Eleverne i klassen var meget spredt både i forhold til læsefærdigheder og i forhold til læseengagement.
Jeg havde forinden valgt, at læselyst skulle være omdrejningspunktet for mit praktikforløb, med et ønske om at skabe en god læsekultur i klassen. Det overordnede formål med dette læselystsprojekt var at give eleverne en fornemmelse af at kunne forsvinde ind i en historie, hvor man bliver draget af litteraturen og glemmer tid og sted. Derudover havde jeg til formål at læse og arbejde med forskellige fiktionstekster, for herigennem at styrke elevernes læsekompetencer. Tilmed var hensigten med dette forløb at give eleverne en indsigt i, hvor stor en litterær samling der er

tilgængelig for dem. I forløbet bestræbte jeg mig på at fremme den moderne elevs læselyst gennem forskellige medier og deres udtryksformer, og til det havde jeg fokus på bogmediet, iPad'en som medie og sociale medier. Der skal dog tilføjes, at eleverne, kort tid forinden jeg ankom, havde fået tildelt hver deres iPad, og at skolen i de to foregående år havde haft en del klassesæt med iPad's. I det følgende vil jeg beskrive de sideløbende projekter, der alle havde læselyst som omdrejningspunkt.

I den første del af læselystsprojektet havde jeg valgt, at eleverne skulle læse et fælles hovedværk, hvilket efter nøje overvejelse blev *Antboy – Tissemyrens bid* af Kenneth Bøgh Andersen. Dette værk blev præsenteret med en booktrailer over bogen, en kort oplæsning af Kenneth Bøgh Andersen på youtube og en klassesamtale om bogens filmatisering. Læsningen af Antboy var for nogen en stor opgave, og derfor indførte jeg zonelæsning, hvor eleverne måtte vælge imellem: individuel læsning, læs med makker eller højtlæsning. De fagligt udfordrede elever kunne således vælge højtlæsning og dermed stadigvæk få en stærk litterær læseoplevelse ved at lytte og følge med samtidigt. Arbejdet med værket havde til formål at sætte fokus på en multimodalproduktion, der med et danskfagligt sigte tager afsæt i forskellige udtryksformer, hvor selve kreativiteten og litteraturundervisningen sættes i centrum for produktionen. Denne multimodale produktion tog form som en digital e-bog, hvor der var fokus på at kommunikere og formidle opgaverne gennem billeder, skrift, levende billeder, lyd og meget mere. Noget af det, jeg lagde meget vægt på i arbejdet med bogen, var, at eleverne kunne sætte sig ind i bogens temaer, holdninger og følelser og udtrykke dem gennem forskellige modaliteter. Eleverne producerede både i samarbejde og individuelt deres egen e-bog, der slutteligt blev udgivet elektronisk i klassen, så eleverne havde hinandens e-bøger på deres iPad's elektroniske boghylde.

I starten af dette læselystsprojekt besvarede eleverne et spørgeskema, der havde til formål at klarlægge hvilke faktorer, der kan motivere dem til at vælge en bog, hvilke genrer de hver især interesserer sig for, og hvad den enkelte mestrer at læse set ifht. sværhedsgrad, sideantal og mængden af billeder i bogen.
Efter arbejdet med Antboy satte jeg en anden vinkel på læselystsprojektet, hvor eleverne selv skulle være aktive i processen i at motivere hinanden til at læse. Det første led i denne proces var, at eleverne i grupper, sammensat på baggrund af deres individuelle besvarelser, skulle lave en booktrailer, der skulle give de andre elever lyst til at læse bogen. Med afsæt i elevernes besvarelser udvalgte jeg en fiktionstekst, der passede til den enkelte gruppe, både i forhold til sværhedsgrad og genre. Dette forløb blev indledt med fremvisning af en booktrailer, jeg havde produceret over bogen Antboy. Med en præsentation af denne genre og et fokus på komposition, fortæller, stemning, lyd m.m. skulle eleverne, efter at have udarbejdet et storyboard, producere en booktrailer i iMovie. Vejledning og feedback i de enkelte grupper foregik løbende i den skabende proces. Det færdige og bearbejdede produkt blev vist på klassen, hvorefter produkterne blev lagt på skoletube og herefter hængt op på skolens bibliotek, i form af QR-koder, så alle skolens elever kunne scanne koden og blive inspireret til at læse bøgerne. Som afsluttende fase i denne proces blev erfaringer, mediets virkning og oplevelser delt med hinanden i en åben klasse samtale.

I de sidste to uger af læselystsprojektet var der generelt fokus på at få læst en masse og motivere hinanden yderligere til at læse. Til dette havde jeg oprettet et socialt medie via skoletube, hvor eleverne skulle dele deres gode læseerfaringer med hinanden. Mediet minder i sin form om facebook, hvor eleverne og læreren kan kommentere og like hinandens opslag. Der var sat tydelige rammer for brugen af dette medie. Siden skulle bruges til at anmelde læste bøger, give dem en begrundede karakter, begrunde bogvalg og skrive kort om bogens indhold. Det var altså en side, der blev brugt til videndeling i forbindelse med læste bøger, og en side som havde det formål at skabe en god læsekultur, hvor hensigten var at inspirere hinanden til at læse. For at holde eleverne op på dette gav jeg dem en kort feedback på hver boganmeldelse, og derudover havde jeg i undervisningen fokus på, at de skulle læse hinandens opslag. Sideløbende havde jeg medbragt ca. 60 bøger, der passede til elevernes besvarelser af spørgeskemaet. Derudover introducerede jeg eleverne for e-reolen, hvor de kan låne bøger elektronisk, hvis bare de er indehaver af et lånerkort. Ydermere viste jeg booktrailers, læste små uddrag op, viste billeder og læste sjove citater op. Alle disse tiltag havde tilsammen det formål at skabe en god læsekultur og fremme elevernes lyst til fiktionslæsning.

3.3 Undersøgelsesmetode

I forbindelse med indsamlingen af empiri har jeg primært gjort brug af den hypotetiske-deduktive metode, der opstiller hypoteser som præmisser for undersøgelsen. Disse hypoteser er opstillet med afsæt i formuleret teori eller idéer, om hvorledes det hænger sammen, hvorefter jeg gennem undersøgelse og eksperiment fra praksis kan be- eller afkræfte om disse opstillede præmisser stemmer overens med virkeligheden (Thurén 2009).

I min undersøgelse, af hvorledes man kan fremme den moderne elevs lyst for fiktionslæsning, har jeg bl.a. anvendt kvalitativ metode, som har til formål at afdække synspunkter og holdninger på en nuanceret måde (Andersen 2004). Jeg har foretaget to fokusgruppeinterviews med elever i 4.b og et individuelt interview med klassens dansklærer. I mit fokusgruppeinterview havde jeg valgt to fokusgrupper. Fokusgruppe 1. bestod af to selverklærede lystlæsere – en dreng og en pige, og fokusgruppe 2. bestod af to selverklærede ikke-lystlæsere – en dreng og en pige. Disse elever blev altså ikke valgt på baggrund af læsefærdigheder, men på baggrund af elevernes egen vurdering af deres forhold til læsning. Jeg foretog disse interviews for at få et indblik i klassens og de interviewede elevers læsekultur og derudover også for at evaluere det læselystsprojekt, jeg gennemførte i klassen.

For at få et indblik i hvilken virkning mit læselystsprojekt har haft på eleverne, har jeg foretaget to afsluttende evalueringer i form af åbne spørgeskemaer (Andersen 2004). Det ene af de åbne spørgeskemaer er foretaget, som evaluering på det hovedværk jeg valgte at klassen skulle læse og arbejde med i fællesskab. Her stillede jeg eleverne nogle spørgsmål, som de skulle svare på i form af lydklip som afslutning på deres e-bog. Det andet af de åbne spørgeskemaer er foretaget som evaluering på hele læselystsprojektet. Eleverne blev her stillet nogle generelle spørgsmål om læselystsprojektet, som de elektronisk skulle svare på og sende til mig. Denne fremgangsmåde valgte jeg for at få nogle mere nuancerede og personlige svar. Fordelen ved at stille de samme åbne

spørgsmål til alle eleverne var, at jeg på denne måde kunne kvantificere nogle af svarene, og dermed identificere tendenser i forbindelse med elevernes holdninger, vurderinger og opfattelser af læselyst og læselystsprojektet.

For at kunne identificere, hvilke bøger eleverne læste under forløbet, og hvad baggrunden var for valget og lysten til at læse dem, oprettede jeg en social bogblog på skoletube, hvor eleverne skulle dele bogoplevelser med hinanden. Jeg har hertil valgt at kvantificere og kategorisere elevernes oplæg, for at afdække hvad der rent faktisk blev læst, og hvad baggrunden var for det enkelte bogvalg.

Ved læselystsprojektets begyndelse udleverede jeg et spørgeskema med både åbne og lukkede spørgsmål. Jeg har til nogle af de lukkede spørgsmål anvendt kvantitativ metode, der kan give nogle talmæssige oplysninger om elevernes overvejelser i forbindelse med valg af litteratur (Jacobsen m.fl. 2003).

Jeg vil i min analyse gøre brug af disse undersøgelser i form af citater og kvantificeret data.

4.0 Analyse

I det følgende vil jeg sammenholde ovenstående praksiserfaringer med anvendt teori og indsamlet empiri, for senere at kunne give et kvalificeret bud på, hvorledes jeg som lærer kan bidrage til at fremme den moderne elevs læselyst.

4.1 Jeg ville nok læse mere hvis…

Hvad der driver den enkelte til at læse, kan være meget individuelt og personligt. I mit fokusgruppeinterview stillede jeg spørgsmålet: *"Hvad skal der til for, at du får lyst til at læse en bog?"* Drengen i fokusgruppe 2 svarede hertil: *"Den skal være god, og se god ud og være spændende"* (bilag 1). Samme spørgsmål stillede jeg i det spørgeskema, som blev uddelt til klassen i begyndelsen af læselystsprojektet, og det, som eleverne generelt kunne blive enige om, var at det skulle være spændende og handle om noget, der interesserede dem (bilag 4). Dette stemmer godt overens med Stine Reinholdt Hansens officielle undersøgelser, der klarlægger, at eleverne nok ville læse mere, hvis det var emner, de interesserede sig for (s. 19).
Det kan imidlertid være særdeles svært at lokalisere, hvad der fanger den enkelte elevs interesse. I et skridt mod at kunne finde frem til dette, må eleverne ifølge Guthrie og Weinreich først og fremmest have nem adgang til de bøger og tekster, som de hver især finder spændende og interessante (s. 7-8). Med viden om dette medbragte jeg i klassen ca. 60 bøger, som jeg som sagt havde udvalgt på baggrund af elevernes besvarelser i spørgeskemaerne. Derudover præsenterede jeg e-reolen for eleverne. Bøgerne er, på denne elektroniske side, delt op i genrer og kategorier, og det er derfor relativt nemt for eleverne at finde tekster, de synes er interessante.
Hos nogle af eleverne var der også noget andet på spil end, at teksterne blot skulle være interessante. Pigen i fokusgruppe 2 svarer, *"Den skal ikke være alt for tyk, og så skal den se god ud"* (bilag 1), i forbindelse med spørgsmålet om, hvad der kan give en til lyst til at vælge en bog. Hun var imidlertid ikke den eneste, der havde det på denne måde. Blandt omkring 46 % af eleverne i klassen var det væsentligt, at bogen var overskuelig ifht. tekstmængde, og omkring 37 % af

eleverne vægtede billeder i teksten højt (bilag 4). Noget bagvedlæggende for dette kunne muligvis være elevernes egen selvvurdering og forventning om mestring (s. 7). Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende udsagn: *"Jeg synes, at når den er tilpas, så er det, at jeg godt vil læse bogen"* og *"Jeg synes, at det gjorde, at jeg fik meget mere lyst til at læse bogen – det med, at teksten passede til mig selv"* (bilag 2). Noget afgørende for elevernes lyst til at læse en bestemt tekst er altså deres egen vurdering af, om de kan mestre at læse den.
Det er væsentligt, at disse forventninger om mestring udvikles, og ifølge den amerikanske forsker John Guthrie kan påvirkning fra andre bidrage til højere forventning om mestring. Hvis elevens klassekammerat eksempelvis mestrer en given tekst, kan det give eleven troen på selv at kunne mestre den (s. 7). I klassen var der 25 % af eleverne, der vægtede anbefalinger fra klassekammeraterne højt i forbindelse med lysten til at læse en bestemt tekst (bilag 4). Dette er dog ikke nødvendigvis lig med højere forventning om mestring. Man kan argumentere for at påvirkning fra klassekammeraterne i nogle tilfælde vil føre til højere forventning om mestring, da det vægtende i denne sammenhæng er indholdet af teksten, som kammeraten er fortaler for. Dette kan sammenstilles med følgende udsagn: *"Jeg synes, at den var lidt svær, men jeg havde stadigvæk lyst til at læse bogen, fordi den så spændende og sjov ud!"* (bilag 2). Der kan altså i nogle tilfælde være sammenhæng mellem interesse og højere forventning om mestring.

4.2 Litteraturvalg

Da jeg havde et ønske om at finde et hovedværk, der kunne skabe læselyst og interesse hos både drengene og pigerne, var der en del overvejelser, som jeg gjorde mig under udvælgelsen. Med viden om, at både drenge og piger på mellemtrinnet vægter seriebøger og sjove bøger højt (s. 19), valgte jeg at anvende *Antboy – Tissemyrens bid* af Kenneth Bøgh Andersen som det hovedværk, klassen i fællesskab skulle læse og arbejde med. Omkring 71 % af eleverne mente, at jeg havde valgt rigtigt i forhold til, hvad de kunne lide at læse, og de resterende mente, at bogvalget var okay, men at de normalt interesserede sig for en anden genre (bilag 2), hvilket også illustreres i følgende udsagn: *"Sådan halvt, halvt. Jeg plejer at læse noget, som er lidt mere realistisk, men den her kunne også godt gå. Den var i hvert fald fin nok efter min mening"* (bilag 2). Dette vidner igen om, at lyst og interesse er meget individuelt og personligt, og på netop genren er det svært at finde en, der fra start vækker interesse hos alle.
Derudover valgte jeg også bogen, fordi den var blevet filmatiseret, gik i biografen og generelt var fremme i medierne. Jeg havde en idé om, at dette for nogen ville være en afgørende faktor i forbindelse med lysten til at læse den. 75 % af eleverne synes, at dette havde en betydning for deres lyst til at læse bogen (bilag 2). En af de elever, der i forbindelse med foregående spørgsmål havde svaret, at det ikke var den genre, hun plejede at læse, svarede hertil: *"Altså, den er fremme og populær lige nu, og så vidste man bare, at den var sjov, fordi der også er lavet en film af den"* (bilag 2). Der er altså forskellige faktorer, der spiller ind i forbindelse med lysten til at læse en bestemt bog.

Iblandt mine overvejelser over bogvalget var der selvfølgelig også nogle danskfaglige aspekter, som jeg havde taget højde for. Læsningen af Antboy kunne, ud fra min overbevisning, på baggrund af temaer og budskab bidrage til en udvikling af elevernes kompetencer og personlige dannelse. I arbejdet med Antboy åbnede jeg undervejs på klassen op for temaer som mobning, hvordan er man er god ven, forskellen på at handle rigtigt og forkert ud fra forskellige kontekster, at hjælpe andre – også selv om de ikke sætter pris på det, og erkendelse af at være den som man er – et individ med både stærke og svage sider. Ved beskæftigelse med disse relativt komplicerede temaer er der mulighed for, at elevernes evne til at se tingene fra en andens synsvinkel udvikles, og at de i mødet med det komplicerede og fremmedartede kommer til nye erkendelser af sig selv, hvilket igangsætter en udvikling af tankelæsning og empati (s. 10-11). Der er dermed, ved at arbejde reflekteret og åbent med tekstens temaer og budskaber, en reel mulighed for at eleverne udvikler deres empatiske og etiske kompetence og kommer til en form for selverkendelse (s. 14). Derudover ligger der her et dannelsespotentiale, da formidlingen af disse temaer giver eleverne mulighed for at få en dybere indsigt i sig selv og sin omverden, hvilket ses som værende en af kernepunkterne i Klafkis udlægning af den kategoriale dannelse (s. 14).
Dette er netop også en af grundene til, at nogle af eleverne er vilde med at læse *"Jeg synes det er godt at læse, man får meget mere at vide, end man gør i virkeligheden"* og *"Jeg synes generelt, at læse er sjovt, fordi jeg synes, at man kan leve sig ind i bøger nogle gange"* (bilag 2). Det med at møde noget fremmed og komme over i en anden verden end ens egen, og dermed opnå nye erkendelser, er altså noget af det, der hos nogle elever, kan virke som et læsefremmende element.

4.3 Brugen af iPad i et engageret arbejde med fiktionstekster

Da vi i dag befinder os i et samfund, hvor de digitale medier fylder rigtig meget, har jeg været specielt optaget af, hvordan særligt brugen af iPad kan bidrage til, at den moderne elev får lyst til at læse fiktion. I forbindelse med planlægningen af undervisningen gjorde jeg mig en del overvejelser over, hvordan man kunne gøre fiktionstekster spændende og interessante ved at lade eleverne bearbejde og transformere dem til meningsfulde produktioner. Eleverne skulle som nævnt producere en multimodal e-bog i arbejdet med Antboy og derudover også producere en booktrailer over en fiktionstekst, som jeg udvalgte til de forskellige grupper på baggrund af deres besvarelser i spørgeskemaerne. Da jeg havde et ønske om, at eleverne skulle arbejde motiveret og engageret med litteraturen, valgte jeg, at Bennyé Austring og Merete Sørensens grundmodel for igangsættelse af æstetiske læreprocesser skulle være rammesættende for processen mod de færdige produkter (s. 9). Både e-bogen og booktraileren blev struktureret ud fra denne model, og for at konkretisere selve processen har jeg valgt at tage afsæt i forløbet, hvor eleverne skulle producere en booktrailer.

Jeg havde i opstartsfasen for booktraileren valgt en fiktionstekst til de forskellige grupper på baggrund af deres interesser, så eleverne havde en fælles impuls ved processens begyndelse. Denne impuls ønskede jeg at bygge videre på og forsøgte derfor at forstærke den ved bl.a. at vise eleverne en booktrailer, som jeg havde lavet, for på denne måde at motivere eleverne til at udtrykke sig i egne produktioner. I optaktsfasen anvendte eleverne traditionelle litteraturundervisnings redskaber

til at udarbejde et storyboard. Herefter blev eksperimentfasen igangsat, og eleverne skulle i programmet iMovie eksperimentere med forskellige modaliteter som lyd, skrift, billeder, levende billeder m.m. De forskellige multimodaliteter skulle i samarbejde med det udarbejdede storyboard danne udgangspunkt for selve booktraileren. Da iPad'en har nemt ved at optage, bearbejde, skabe multimodale produktioner og generelt er brugervenlig og mobil i sin form (s. 16), ses der hos eleverne en høj forventning om mestring. Denne forventning om mestring var også især høj, fordi de fleste af eleverne var bekendte med programmet iMovie og dets funktioner. Dansklæreren udtaler, *"…jeg tror det har fanget forholdsvis mange af eleverne. Der er ikke nogen, der er stået af overfor det – tværtimod vil jeg sige"* (bilag 1), om at arbejde med litteratur på denne måde, hvilket også vidner om elevernes generelle høje forventning om mestring i selve processen. I udvekslingsfasen så jeg de forskellige produkter og gav feedback herpå, hvorefter eleverne i fordybelsesfasen arbejdede sig frem mod det færdige produkt. Herefter blev præsentationsfasen sat i gang, hvor produkterne som nævnt blev vist på klassen, lagt på skoletube og hængt op på skolebiblioteket som QR-koder. I den afsluttende evalueringsfase udtrykte eleverne på klassen sig om processen, og hvilken indvirkning produkterne havde på dem og deres læselyst.
Dette forløb åbner muligheden for at udvikle elevernes æstetiske kompetence, da eleverne analyserer og fortolker fiktionsteksten gennem en æstetisk synsvikling for dermed at skabe en æstetisk produktion (s. 17). Austring og Sørensen peger på, at et fokus på eleven og dets udtryksbehov kan være med til at skabe motivation. Dermed ses der altså en reel mulighed for, at nogle af eleverne oplever en stor tilfredsstillelse ved at realisere sig selv gennem disse, for nogle, meningsfulde produktioner (s. 9)

I forbindelse med produktionen af e-bogen spurgte jeg eleverne, hvad dét, at de skulle bruge, det de læste til noget, havde af betydning for deres lyst til at læse bogen. Hertil blev der svaret: *"Det synes jeg faktisk gjorde, at det var lidt mere spændende at læse"* (bilag 2). Dette udsagn var ca. 58 % af eleverne enige i, ca. 29 % af eleverne svarede både og, da de fra starten havde lyst til at læse bogen, og de resterende mente ikke, at det havde nogen betydning for deres lyst til at læse bogen (bilag 2). Som afsluttende evaluering på læselystsprojektet spurgte jeg eleverne, om der var noget i min undervisning, der havde givet dem lyst til at læse. Hertil skrev nogle af eleverne, at det, der i min undervisning havde givet dem lyst til at læse, var: *"At læse Antboy og lave opgaver inde på bookcreator. Det, der også gav mig lyst til at læse, var, at vi lavede booktrailere over nogle bøger…"*(bilag 3) og *"Det gav mig lyst til at læse, at vi skulle lave e-bog og Book Trailer til dem. Jeg synes også, at det gjorde bøgerne mere spænde"* (bilag 3).
At arbejde innovativt, producerende og fagligt meningsfuldt med litteraturen kan, ud fra ovenstående data, virke befordrende for nogle af elevernes lyst til at læse. Ifølge Svend Brinkmann må motivation enten ses som drivkraft eller mening (s. 6). Motivationen ses i høj grad som mening i denne sammenhæng, da eleverne tillægger dette producerende og skabende arbejde en vægtende betydning, som er med til at skabe motivation og læselyst hos dem.

I ovenstående forløb har jeg forsøgt at integrere nogle af John Guthries kendetegn på klasseværelser med engagerede læsere. I forløbet og processen mod de færdige elevproduktioner havde jeg særligt fokus på interessante tekster, samarbejdslæring og praksiserfaring (s. 8). Disse punkter blev til dels

integreret ved at koble læsningen sammen med praktiske aktiviteter, i denne forbindelse elevproduktioner. Her blev elevernes læsning gjort til sociale produktive interaktioner, med fokus på diskussion og samarbejde om transformation og bearbejdning af en fiktionstekst, der var valgt med afsæt i gruppens interesser og mestringsforventninger. Formålet med et fokus på disse punkter var at skabe en god læsekultur i klassen og engagerede læsere.

4.4 Sociale medier og læselyst

Vejledning fra andre må, ifølge Weinreich, ses som en læsefremmende faktorer, da lærere, bibliotekarer og især klassekammerater spiller en vigtig rolle, når man som elev skal have inspiration og ideer til at læse (s. 7). Med viden om, at eleverne har behov for at blive inspireret og få indsigt i den store litterære samling, der er tilgængelig for dem, valgte jeg at oprette en social bogblog på skoletube, hvor eleverne skulle dele bogoplevelser og inspirere hinanden til at læse. Det viste sig, at ca. 10 % af de bøger, der blev læst i den periode på to uger, hvor eleverne anvendte bogbloggen, var valgt pga. påvirkning fra klassekammeraterne (bilag 5). Det kan dog ikke udledes fra disse data, om de er blevet påvirket af klassekammeraterne via bogbloggen, eller om de er blevet påvirket af klassekammeraterne på anden vis.

Derudover valgte jeg også jeg også at oprette siden, fordi jeg vidste, at sociale medier er en af elevernes foretrukne kommunikationsplatforme (s. 17). Siden tager form som den sociale netværksside Facebook, hvor man kan lægge oplæg, billeder, videoer m.v. op, og hvor brugerne kan kommentere hinandens oplæg og ”like” dem. Jeg vil definere denne bogblog som værende et lokalt socialt medie, da det kun er eleverne og læreren, der er brugere af siden, og da anvendelen af siden er rammesat. Siden skal udelukkende bruges til at dele bogoplevelser med hinanden og kommunikere om dette, og derudover er elevernes oplæg til dels rammesat for, at jeg har kunnet kvantificere dem og anvende dem i min undersøgelse. Dette kan til dels kritiseres, og i et fremtidigt perspektiv ville jeg højst sandsynligt give mere plads til elevernes frie udfoldelse.

Raffaele Brahe-Orlandi påpeger, at de sociale medier i undervisningssammenhænge må ses som en deltagelseskultur, hvor eleverne kan udtrykke sig kunstnerisk, og hvor de oplever, at deres bidrag bliver værdsat i en større social sammenhæng (s. 17). I forlængelse med dette peger Lisbet Kühn på, at eleverne i højere grad er motiveret, når deres arbejde bliver offentliggjort, da de på denne måde kan blive anerkendt og inspirere andre (s. 9). Disse teser kommer til udtryk i følgende udsagn fra drengen i fokusgruppe 1, der svarer på spørgsmålet: *”Er der noget i min undervisning, der har gjort, at I har fået lyst til at læse?”*: *”Det er der. Jeg synes, at jeg fik meget mere lyst til at læse, fordi vi skulle læse en bog, og så at vi skulle lave sådan en boganmeldelse over den, som de andre kunne læse. Det synes jeg var sjovt”* (bilag 1). Dette udsagn vidner om, at det kan være motiverende at få sit arbejde offentliggjort, hvilket ligger på linje med Johannes Andersens teser om, at motivationen hos moderne elever kan sammenstilles med et ønske om opkobling og tilstedeværelse (s. 10).

Da forløbet, hvor eleverne anvendte bogbloggen kun varede i en periode på to uger, var det svært at udlede, hvorvidt eleverne var blevet inspireret af hinandens oplæg. Den sidste dag spurgte jeg eleverne på klassen, om de rent faktisk læste hinandens boganmeldelser. Under denne klassesamtale kom det frem, at eleverne blev inspireret og fik ideer til, hvad de kunne læse fra de andres oplæg. Nogle af eleverne søgte inspiration i temaer som fodboldbøger eller gysere, og andre kunne blive inspireret til at læse, hvis anmeldelsen var god, og der blev talt godt om bogen (bilag 6). For at få et mere konkret citat på dette spurgte jeg eleverne i den afsluttende evaluering, om der var noget i min undervisning, der havde givet dem lyst til at læse. Hertil blev det skrevet: *"…Inden under oplevelsesbogen. Når man læste de andres boganmeldelse fik man lyst til at læse. Fordi alle lavede nogle rigtig gode boganmeldelser"* (bilag 3). Om eleverne efterfølgende rent faktisk har læst nogle af de bøger, der er blevet lavet boganmeldelser over, vides ikke.

Forløbet, hvor eleverne anvendte bogbloggen, varede som sagt kun to uger, og derfor kan det være svært at vurdere om denne motivation, for at lægge oplæg ind på siden og læse hinandens oplæg, forsvinder med tiden. Lorentzen peger på, at det ofte kan være nyhedens interesse, der skaber motivationen, og for at denne motivation skal forblive vedvarende, må arbejdet udvikles, så det altid er udfordrende for den enkelte elev (s. 16).

4.5 Lærerens rolle

I forbindelse med den afsluttende evaluering spurgte jeg eleverne, om der var noget i min undervisning, der havde givet dem lyst til at læse. Dertil blev der skrevet: *"Ja fordi at du fandt nogle rigtig gode og spændende bøger"* og *"du har givet mig mer løst til at læse nu en før"* (bilag 4). Min rolle i forbindelse med at fremme elevernes læselyst har, i dette læselystsprojekt, generelt været særdeles stor. Omkring 65 % af de bøger, der er blevet læst i de sidste to uger af læselystsprojektet, er læst på baggrund af en form for påvirkning fra mig som lærer (bilag 5). Dette er bl.a. bøger jeg har medbragt, som passer til elevernes besvarelser i spørgeskemaerne, bøger jeg har anbefalet, læst uddrag fra, læst citater fra og vist booktrailere over. Dette stemmer godt overens med Weinreichs teser, der understreger, at læreren spiller en vigtig rolle, når eleverne skal have idéer til at læse (s. 7). Reinholdt Hansens undersøgelse viser, at eleverne nok ville læse mere, hvis de vidste, hvad de skulle læse (s. 19). Det er altså væsentligt, at læreren giver eleverne indblik i alt den litteratur, der er tilgængelig for dem, og gør brug af forskellige tiltag, som kan inspirere dem til at læse.

Et af Guthries kendetegn på klasseværelser med engagerede læsere er netop lærerinvolvering, hvor læreren kan fremme elevernes læselyst ved at skabe sammenhæng mellem elevernes interesser og indholdet i de tekster, der skal arbejdes med på klassen (s. 8). Med afsæt i dette og jævnført afsnittet "Jeg ville nok læse mere hvis…" mener jeg, at læreren af og til med fordel kan inddrage nogle af de bøger, som eleverne finder interessante og bruger deres fritid på. På denne måde vil man med et fokus på elevernes interesse og medbestemmelse i højere grad medvirke til bevare elevernes lyst for læsningen.

5.0 Metodekritik

I det følgende vil jeg vurdere mine empiriske undersøgelser, hvor jeg bl.a. tager afsæt i deres *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet(pålidelighed) indebærer, at undersøgelsen er udført korrekt med et repræsentativt udvalg af personer, så resultatet ikke er påvirket af tilfældighed. Validitet indebærer, at man undersøger det, man ønsker at undersøge (Thurén 2009).

I min undersøgelse har jeg gjort brug af både kvalitativ og kvantitativ metode, hvor jeg i nogle tilfælde har kombineret resultaterne fra de to metoder for at få et mere nuanceret syn på den samlede undersøgelse.

For at få indblik i, hvad tendensen var i klassen, havde jeg kvantificeret en del af den indsamlede empiri. Dette havde jeg mulighed for, fordi jeg i en del af undersøgelserne havde stillet det samme spørgsmål til alle eleverne i klassen. Nogle af disse kvantificeringer var foretaget på baggrund af induktion, hvor jeg har draget nogle konklusioner ud fra min empiriske data (Thurén 2009). Hvis man ser på disse undersøgelsers reliabilitet, kan man argumentere for at undersøgelserne er pålidelige i netop denne klasse. Men da denne fjerdeklasse kun udgør et meget lille udsnit af folkeskolernes mellemtrin, er der stor risiko for, at resultaterne er påvirket af tilfældighed, og man kan derfor ikke generalisere på baggrund af dem. Der er på baggrund af ovenstående stor sandsynlighed for, at andre faktorer vil gøre sig gældende i en hvilken som helst anden klasse på mellemtrinnet.

Som nævnt har jeg i forbindelse med indsamlingen af min empiri primært gjort brug af den hypotetiske-deduktive metode. Teori, statistikker og officielle undersøgelser har dannet udgangspunkt, baggrund og empirisk belæg for størstedelen af mine undersøgelser. I disse undersøgelser har reliabilitet og validitet særligt gjort sig gældende, da resultaterne på denne måde ikke er påvirket af tilfældighed, men tager afsæt i anerkendt teori og officielle læselystsundersøgelser. Men da det i nogle tilfælde kan være svært at sammenholde teori og empirisk data, kan man diskutere, om jeg måler det, der skal måles, hvilket udgør en risiko for, at nogle af undersøgelserne ikke er tilstrækkeligt valide.

Et andet element, jeg har valgt at stille mig kritisk overfor, er, at mine undersøgelser ikke er anonyme. Dette kan medføre, at resultaterne ikke bliver 100 % troværdige, da man kan overveje, om nogle af besvarelserne er skrevet for at glæde mig, eller for at fremstå bedre end, hvad virkeligheden er.

6.0 Konklusion

Jeg har i denne opgave undersøgt, hvorledes det er muligt at fremme den moderne elevs lyst til fiktionslæsning gennem bogmediet, iPad'en som medie og sociale medier. Om det ene medie motiverer mere end det andet er meget individuelt, så hvis man vil fremme elevernes læselyst, handler det kort sagt om at vække deres interesse på den ene eller den anden måde. Der kan selvfølgelig også være nogle andre bagvedlæggende faktorer som eksempelvis forventning om mestring og selvopfattelse, der hos den enkelte må opleves positivt, hvis motivationen for læsningen skal fremmes.

Læselyst ser jeg primært som en indre motivation, men når denne ikke er tilstede, må man imødekomme den enkelte elev med en ydre motivation eksempelvis i form af meningsfulde aktiviteter, der på sigt kan befordre og styrke elevens indre motivation

Man kan argumentere for, at det i dag ikke er så afgørende, *hvordan* en undervisning i fiktionslitteratur kan fremme elevens læselyst, men nærmere *hvad* der kan fremme den. Jeg må derfor have fokus på, at undervisningen i fiktionslitteratur stimulerer den moderne elevs læselyst gennem interesse, og hertil kan det således være nødvendigt at tænke fremadrettet og innovativt.
De digitale medier fylder rigtig meget i dagens Danmark, og som dansklærer må man således imødekomme denne stigende digitalisering med en tidssvarende undervisning, der både integrerer fagets litteratur og mediedimension. Anvendelsen af iPad's i danskundervisninger åbner op for nogle multimodale muligheder, der kan kvalificere og understøtte et litterært arbejde med fiktionstekster, hvor elevernes oplevelse, indlevelse og selvindsigt er i højsædet. Herved vil eleverne, uden at miste litteraturen og litteraturlysten af syne, udvikle digitale kompetencer, medie kompetencer og æstetiske kompetencer, der forbereder dem til livet. Det er i forlængelse af dette væsentligt, at man tager udgangspunkt i de kompetencer og det dannelsespotentiale som iPad'ens multimodale muligheder åbner op for at udvikle, da det i vores digitale videnssamfund er centralt at kunne producere, forstå, fortolke og kommunikere med omverdenen. For at vende tilbage til, hvordan iPad'en som medie kan fremme elevernes læselyst, kan man argumentere for, at en litteraturundervisning, hvor elevens æstetiske udtryk styrkes gennem kreativitet og fri udfoldelse i en skabende proces, kan danne baggrund for en indsigt og nysgerrighed, som eleverne kan tage med i deres selvstændige læsning i fritiden.

Jeg har fundet ud af, at påvirkning og vejledning fra andre kan virke fremmende for elevers læselyst, og dette kan man til dels imødekomme ved at lade eleverne kommunikere med hinanden omkring læste bøger på sociale medier. Nogle elever bliver i høj grad motiveret, når deres arbejde bliver offentliggjort og værdsat i en større social sammenhæng, hvor det kan inspirere andre. På denne måde kan en inddragelse af sociale medier i litteraturundervisningen være med til at inspirere eleverne til at læse litteratur.

Det står centralt i folkeskolens formålsparagraf, at folkeskolen gennem sin undervisning skal bidrage til elevernes personlige udvikling og forberede dem på deltagelse i et demokratisk samfund. De forskellige fag skal varetage aspekter af dette, og i fagformålet for faget dansk fremgår det, at elevernes udvikling af personlig og kulturel identitet skal fremmes gennem forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer. Jeg finder det derfor væsentligt, at man som dansklærer udvælger læsestof, der tilgodeser elevernes dannelsesproces og kompetenceudvikling. For at imødekomme dette må man tilrettelægge en litteraturundervisning, der både giver mulighed for anvendelse af egne erfaringer og samtidig giver mulighed for indsigt i fremmederfaringer.

I gennemførelsen og udarbejdelsen af dette læselystsprojekt fandt jeg ud af, at læreren havde en særdeles stor betydning i forbindelse med at fremme elevernes læselyst. Det var i forløbet

væsentligt at give eleverne et indblik i alt den litteratur, der er tilgængelig for dem, og gøre brug af mange forskellige tiltag, som kunne inspirere dem til at læse.

På trods af ovenstående mener jeg, at det er vigtigt at pointere, at mit læselystsprojekt ikke nødvendigvis er et ideal for, hvordan man tilrettelægger en undervisning, der har til formål at fremme den moderne elevs læselyst. Men jeg tror på, at forskellige tiltag med et fokus på, at elevernes lyst er en meget personlig og individuel drivkraft, kan være et skridt på vejen mod en god læsekultur, hvor eleverne er engageret for at læse.

En af de elever, der fra starten havde erklæret sig som ikke-lystlæsere, skriver i den afsluttende evaluering: *"Jeg har lært at læse godt kan være sjovt, fordi at jeg i starten hadet at læse, men nu er det okay at læse. Og jeg synes selv at jeg er blevet bedre til at læse"*(evaluering). Om dette er skrevet bare for at glæde mig, eller om der rent faktisk er noget om det, er svært at sige. Men på baggrund af analysen og tendenser i undervisningen vil jeg vove den påstand, at størstedelen af eleverne på den ene eller den anden måde har været eller er blevet motiveret til at læse.

7.0 Litteraturliste

7.1 Bøger og artikler

- Andersen, Johannes (2007): Opkobling og motivation, in: Imsen, Gunn m.fl., *"Motivation"*, Kvan 78

- Andersen, Michael (2004): *"Intern evaluering af undervisningen"*, Gyldendal

- Anmarkrud, Øistein og Bråten, Ivar (2012): Læsemotivation og motiverende læseundervisning, in: Madsbjerg, Sigrid og Lund, Henriette Romme, *"Læselyst og læring"*, Dansk psykologisk forlag

- Asmussen, Jørgen (2014): Produktion af multimodale tekster, in: Asmussen, Jørgen, *"Didaktisk design i dansk – Digital planlægning og praksis"*, Hans Reitzel forlag

- Austring, Bennyé og Sørensen, Merete (2006): *"Æstetik og læring"*, Hans Reitzels forlag

- Austring, Bennyé og Sørensen, Merete (2007): Motivation og æstetik, in: Imsen, Gunn m.fl., *"Motivation"*, Kvan 78

- Borker, Lisbet og Brøndsted, Poul Erik (1990): *"Den bearbejdede virkelighed"*, Amanda

- Brahe-Orlandi, Raffaele (2014): Sociale medier i dansk, in: Asmussen, Jørgen, *"Didaktisk design i dansk – Digital planlægning og praksis"*, Hans Reitzel forlag

- Brejnrod, Poul (2008): *"Grundbog i pædagogik"*, Gyldendal
- Brinkmann, Svend (2007): Motivation gennem handling og gøremål – et pragmatisk perspektiv, in: Imsen, Gunn m.fl., *"Motivation"*, Kvan 78
- Bugge, David (2009): *"Løgstrup og litteraturen"*, Klim
- Bundsgaard, Jeppe og Oksbjerg, Marianne (2012): Hvad skal vi med skønlitteraturen?, in: Olsen, Dorte Øster og Herholdt, Lene, "*Litteraturlyst og læring",* Dansk psykologisk forlag
- Christensen, Nina (2007): Formidlingsmæssige perspektiver i undersøgelsen "Hvad skaber en lystlæser?", in: Lund, Henriette Romme, *"Hvad skaber en lystlæser"*, Center for Børnelitteratur
- Drotner, Kirsten (1996): *"At skabe sig – selv"*, Gyldendal
- Egelund, Niels (2010): *"PISA 2009. Bind 1 - Resultatrapport"*, Dafolo
- Fælles Mål (2009), dansk, faghæfte 1, Undervisningsministeriet
- Graf, Stefan Ting og Skovmand, Keld (2004): *"Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis"*, Klim
- Gynther, Karsten(2010): *"Didaktik 2.0"*, Akademisk forlag
- Hansen, Jens Jørgen(2010): *"Læremiddellandskabet"*, Akademisk forlag
- Hansen, Kim Foss (2012): Motivation, in: Kristensen, Hans Jørgen m.fl., *"Gyldendals pædagogik håndbog"*, Gyldendal
- Hansen, Stine Reinholdt (2012): Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner, in: Skyggebjerg, Anna Karlskov m.fl., *"Børnelitteratur i skolebiblioteket"*, Dansklærerforeningens forlag
- Hansen, Thomas Illum (2010): It og medier i et læremiddelperspektiv, in: Bundsgaard, Jeppe m.fl., *"It og medier"*, Kvan 86
- Hjarvard, Stig (2007): Det opsøgende bibliotek sætter fortællingen i centrum – ikke bogen!, in: Madsen, Monica, *"Bogen i et nyt medielandskab"*, Biblioteksstyrelsen
- Jacobsen, Bo m.fl. (2003): *"Videnskabsteori"*, Gyldendal

- Klafki, Wolfgang (2001): *"Dannelsesteori og didaktik – nye studier"*, Klim
- Kühn, Lisbet (2007): Brug IT til at styrke børns læselyst, in: Madsen, Monica, *"Bogen i et nyt medielandskab"*, Biblioteksstyrelsen
- Lorentzen, Rasmus Fink (2009): Kompetencer i mødet med det fiktive, in: Bundsgaard, Jeppe m.fl., *"Kompetencer i dansk"*, Gyldendal
- Lorentzen, Rasmus Fink (2014): Værsgo – ta' en tablet. Om brugen af tablets i dansk, in: Asmussen, Jørgen, *"Didaktisk design i dansk – Digital planlægning og praksis"*, Hans Reitzel forlag
- Nikolajeva, Maria (2012): Kunsten at læse tanker – en kognitiv tilgang til børnelitteratur, in: Olsen, Dorte Øster og Herholdt, Lene, *"Litteraturlyst og læring",* Dansk psykologisk forlag
- Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel (2007): *"Skolens læringsmiljø"*, Akademisk forlag
- Sørensen, Birgitte Holm m.fl. (2010): *"Skole 2.0"*, Klim
- Thurén, Torsten (2009): *"Videnskabsteori for begyndere"*, Rosinante
- Weinreich, Torben (2003): 11 spørgsmål til professoren – om læselyst, in: Madsen, Monica, *"Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst"*, Biblioteksstyrelsen
- Weinreich, Torben og Steffensen, Anette (2000): *"Børn læser bøger"*, Roskilde Universitetsforlag

7.2 Internetsider

- Folkeskolens formålsparagraf (2006), set 7. februar 2014: http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf
- Jakobsen, Rasmus Kragh (2013), set 4. februar 2014: http://videnskab.dk/kultur-samfund/ny-forskning-laes-en-god-bog-og-bliv-et-bedre-menneske
- Shouenborg, Jesper (2012), set 10. april 2014: http://nordjyske.dk/nyheder/7400-tablets-paa-vej-til-elever-og-laerere/2c437b47-5cca-4ad8-843b-9f05fff62af3/1/1513

- Undervisningsministeriet (2013): Et fagligt løft af folkeskolen, set d. 19. april 2014: http://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx

8.0 Bilag

Der er i opgaven ikke vedlagt nogle af lydklippene, da disse er optaget i et program på iPad'en, der kun tillader at sende over mail. Man kan selvfølgelig modtage disse lydklip, hvis det ønskes - såfremt man har en iPad(eller måske iPhone) at afspille dem på. (Lydklippene fra bilag 2 er 24 e-bøger, der hver indeholder 12 lydklip).

Alle spørgsmålene er stillet af mig, og alle svarene er fra eleverne og dansklæreren i den fjerdeklasse jeg var ude i.

Bilag 1

I de tre følgende interviews har jeg, grundet opgavens omfang, primært medtaget de spørgsmål og svar, jeg anvender i opgaven. Der er dog medtaget lidt flere svar og spørgsmål, end der er anvendt i opgaven – udelukkende for at få et mere nuanceret billede af de tre interviews.

Fokus gruppe 1 – Lystlæsere:

Hvordan synes i det har virket med booktrailerne?

"Det synes jeg var fedt! Jeg har læst Actionboy som vi så en booktrailer af"(dreng)

"Det var virkelig noget andet. Jeg har læst det hemmelige mon som vi så en booktrailer over" (pige)

Hvis man får en bog der er for let eller svær, hvad betyder det så for jeres lyst til at læse bogen?

"Jeg synes det er træls, hvis bøgerne er alt for lette. Så Jeg har mest lyst til at læse svære bøger" (pige)

"Jeg gider ikke at læse nogen bøger, hvor der bare står helt vildt meget på siderne. Det bliver for tungt" (dreng)

Er der noget i min undervisning, der har gjort, at i har fået lyst til at læse?

"Det er der. Jeg synes, at jeg fik meget mere lyst til at læse fordi vi skulle læse en bog og så at vi skulle lave sådan en boganmeldelse over den, som de andre kunne læse. Det synes jeg var sjovt" (dreng)

"Det der vi lavede med Antboy, det synes jeg var ret fedt. Så nu er jeg faktisk i gang med at lave min egen. Over en jeg faktisk selv har fundet på – Den hedder Magiens Kamp" (pige)

Fokusgruppe 2: Ikke-lystlæsere:

Hvad skal der til for, at du får lyst til at læse en bog?

"Den skal være god, og se god ud og være spændende" (dreng)

Lærke: *"Den skal ikke være alt for tyk og så skal den se god ud"* (pige)

Hvad er grunden til i læser?

"tit fordi jeg skal" (pige)

"også her"(dreng)

Interview med praktiklærer:

Hvad har du generelt observeret i min undervisning?

"Jeg vil sige, at hele den her lidt nye måde at arbejde med litteraturarbejde på, hvor man inddrager ipaden. Det var jo heldigt, at den lige kom på det her tidspunkt. Ehm fordi, at der er mange der sådan… Det har været en anden måde at arbejde på, fordi det har fanget dem på en måde som.. Det er lige pludselig lidt sjovere når man skal gå ind og lave noget på ipaden, end at sidde og skrive det i hånden. Om det er bedre i længen, det skal jeg ikke lige kunne tage stilling til sådan her. Men jeg tror det har fanget forholdsvis mange af eleverne. Der er ikke nogen, der er stået af overfor det – tværtimod vil jeg sige"

Hvad tænker du om bogvalget i forhold til klassen?

"Bogvalget har været rigtig godt. Man kan sige, bogen er jo en af de eksempler, der normalt kan være lidt svær at finde. Den rammer både drengene og pigerne. Og det bliver bestemt ikke nemmere jo ældre de bliver med at finde dem, der lige rammer"

Har du oplevet adfærdsændringer hos nogle af eleverne i min undervisning?

"Især, hvis jeg skulle fremhæve en jeg synes, der har været meget med mundtligt, som kan have meget svært ved dansk normalt – så er det J…. Det var, hvis jeg lige skulle pinde en ud, hvor der sådan har været den største ændring. Han har gået meget op i det og været meget med mundtligt – i forhold til hvad han plejer. Han har normalt svært ved det"

Hvad tænker du om arbejdet med ipad i undervisningen?

"Jeg tænker, det er med til at gøre undervisningen spændende. Jeg tror bare, at det kræver utrolig meget tanke omkring, hvordan man nogle gange skal bruge dem. Problemet er, at vi virkelig skal passe på, at det tekniske ikke tager for lang tid. Det er en tidsrøver uden lige. Ud over det, så giver det da nogle fornuftige ting"

Bilag 2

Afsluttende evaluering af arbejdet med Antboy og e-bog

Jeg har stillet eleverne nogle spørgsmål, som eleverne har svaret på via lydklip i deres e-bog. Jeg har primært medtaget de spørgsmål og svar, jeg anvender i opgaven. Der er dog medtaget lidt flere svar og spørgsmål, end der er anvendt i opgaven – udelukkende for at få et mere nuanceret billede af, hvor individuelt og personligt lyst og interesse i bund og grund er.

Hvad tænkte du om bogen, efter du havde set booktraileren?

"Jeg fik endnu mere lyst til at læse den, fordi den lød spændende og sjov" (pige R)

"Efter jeg havde set booktraileren, synes jeg, at det ville være endnu sejere at læse den, fordi den så rigtig spændende ud" (pige A)

"Da jeg havde set booktraileren, tænkte jeg, at det bliver både sjovt og spændende" (pige L)

Kvantificeret data:

Mere lyst: 20 = 83,33 %

Lige meget: 4 = 20,83 %

Hvad synes du generelt om bogen? Har jeg valgt rigtigt i forhold til, hvad du kan lide at læse?

"Generel synes jeg, at den er meget sjov og spændende. Og Ja du har valgt rigtigt Trine. Jeg synes den var spændende og samtidigt også morsomt, hvor man levede sig helt ind i rollen" (pige R)

"Jeg synes, at Trine har valgt rigtigt, selvom det ikke er den genre jeg plejer at læse" (pige A)

"Sådan halvt, halvt. Jeg plejer at læse noget som er lidt mere realistisk, men den her kunne også godt gå. Den var i hvert fald fin nok efter min mening" (pige M)

Kvantificeret data:

Valgt rigtigt: 17 = 71 %

Valgt forkert: 7 = 29 %

Hvis du synes den er for let eller for svær, hvad gjorde det så ved din lyst til at læse bogen?

"Jeg synes, at når den er tilpas, så er det, at jeg godt vil læse bogen" (dreng M)

"Jeg synes at den var lidt svær, men jeg havde stadigvæk lyst til at læse bogen, fordi den så spændende og sjov ud!" (dreng S)

"Jeg synes, at det gjorde, at jeg fik meget mere lyst til at læse bogen – det med, at teksten passede til mig selv" (pige L)

Det, at bogen er filmatiseret og går i biografen, havde det nogen betydning?

"Det synes jeg faktisk havde meget betydning for mig. Jeg synes at filmen så spændende ud og så må det jo også gælde for bogen" (dreng S)

"Jeg synes at det er lidt sjovere, når en bog også er som film og går i biografen. Det er faktisk godt for mig" (pige A)

"Altså, den er fremme og populær lige nu, og så vidste man bare, at den var sjov, fordi der også er lavet en film af den" (pige N)

Kvantificeret data:

Betydning: 18 = 75 %

Ingen betydning: 6 = 25 %

Det, at vi skulle bruge bogen til noget(lave din egen e-bog) havde det nogen betydning for din lyst til at læse bogen?

"Ja og nej. Nej fordi jeg i forvejen havde lyst til at læse bogen. Ja fordi det var også meget spændende, at vi skulle lave noget til den der. Som var lidt anderledes i forhold til at sidde og skrive på et stykke papir" (pige R)

"Jeg fik lyst til at læse bogen, fordi at vi skulle lave vores helt egen opgavebog" (pige I)

"Det synes jeg faktisk gjorde, at det var lidt mere spændende at læse" (pige L)

Kvantificeret data:

Betydning:14 = 58,33 %

Både og: 7 = 29,16 %

Ingen betydning: 3 = 12,5 %

Hvad synes du om måden at arbejde med en bog på? Og hvorfor synes du det?(altså det, at man skulle lave sin egen bog over kapitlerne)

"Jeg synes, at det var sjovt og spændende og nyt og det var noget end vi plejer at lave. Jeg har ikke lave det før. Jeg synes måden vi arbejdede på.. Altså vi fik udfordringer og samtidig var det sjovt" (pige R)

"*Det var sjovt og udfordrende, for så fik man jo lov til at arbejde med en bog på en anden måde" –* (pige J)

Hvad synes du generelt om at læse og hvorfor?

"Jeg synes det er sjovt at læse. Hvis bogen passer til mig. Ja, den skal ikke være for svær, og heller ikke for nem eller kedelig" (pige R)

"Jeg synes det er sjovt at læse, bare ikke lige når der står sådan vildt mange ord. Der må også godt være en lille smule billeder" (dreng S)

"Jeg synes det er godt at læse, man får meget mere at vide, end man gør i virkeligheden" (pige A)

"Jeg synes generelt, at læse er sjovt, fordi jeg synes, at man kan leve sig ind i bøger nogle gange" (pige A)

"Jeg synes rigtig godt om at læse, for hvis man kan slappe af med en bog, så er det lige som om, at man kommer over i en anden verden" (pige M)

Bilag 3
Afsluttende evaluering af læselystsprojekt

Jeg har stillet eleverne nogle spørgsmål, som eleverne har svaret på skriftligt og sendt elektronisk til mig. Jeg har primært medtaget de spørgsmål og svar, jeg anvender i opgaven. Der er dog medtaget lidt flere svar og spørgsmål, end der er anvendt i opgaven – udelukkende for at få et mere nuanceret billede af, hvor individuelt og personligt lyst og interesse i bund og grund er. Disse svar er kopiret direkte fra elevernes besvarelser – stavefejl m.m. er også medtaget.

Hvad har jeg lært i Trines undervisning?

"Jeg har lært at læse godt kan være sjovt, fordi at jeg i starten hadet at læse, men nu er det okay at læse. Og jeg synes selv at jeg er blevet bedre til at læse" (pige L)

Var der noget i min undervisning, der gav dig lyst til at læse?

"Jeg havde lyst til at læse antboy 2 fordi den første var så god nu har jeg også set den i biografen så nu er min lyst endnu støre" (pige A)

"Ja, jeg fik lyst til at læse de bøger (Nogen af bøgerne) vi så booktraller over, fordi at de var spænde" (pige E)

"Det var sjovt at Arbejde med Antboy fordi den går i biografen" (pige I)

"Ja fordi at du fandt nogle rigtig gode og spædene bøger" (pige N)

"At læse Antboy og lave opgaver inde på bookcreator. Det der også gav mig lyst læse var at vi lavede booktrailere over nogle bøger. Og at ellers synes jeg bare at det er sjovt at Læse." (dreng S)

"At prøve at læse på en iPad fordi at der er sjover at prøve at have en iPad i hånden end en bog i hånden" (dreng J)

"Ja det var sjovt at læse og det vidste jeg ikke så nu læser jeg mere og det er sjovt" (Dreng M)

"ja der vi havde læst Antboy fik jeg mere lyst til at læse" (pige J)

"du har givet mig mer løst til at læse nu en før" (dreng D)

"Ja fordi at det var spænden at læse Antboy" (dreng J)

"Der vi lavede en booktrailer i viste den frem. Så fik man lyst til at læse den bog. Inden under oplevelsesbogen. Når man læste de andres boganmeldelse fik man lyst til at læse. Fordi alle lavede nogle rigtig gode boganmeldelser" (dreng F)

"Det gav mig lyst til at læse at vi skulle lave e-bog og Book Trailer, til dem. Jeg synes også at det gjorde bøgerne mere spænde" (pige L)

Hvilke gode læseoplevelser har du haft i min undervisning?

"Jeg har haft gode læse oplevelser med at læse Antboy og Rosa en om vej til dit hjerte, fordi at vi skulle arbejde med dem" (pige L)

Hvordan virkede book traileren for dig – begrund svar?

"Booktraileren over antboy var god og spændene det var sjovt at se booktraileren og læse bogen" (pige A)

"Booktraileren gav mig lyst til at læse bøgerne fordi de var gode" (dreng A)

"Det virkede godt fordi at jeg fik mere lyst til at læse nogle af bøgerne" (pige N)

"Det virkede rigtigt godt synes jeg og så var sjovt. Det fik mig også til at læse ACTIONBOY. Det virkede rigtigt godt" (dreng S)

"De virkede rigtig godt. For når man havde lavet en fik man lidt hvad den handlede om og det kunne godt være at det så kedelig ud uden på bogen men den var rigtig god da man læste hele bogen. Det gjorde man bare ville læse bogen" (dreng F)

"Det var mega fedt at lave Book Trailer, fordi at man fik lyst til at læse flere bøger" (pige L)

Bilag 4

Spørgeskema:

Dette spørgeskema blev foretaget som en indledende del af læselystsprojektet. I dette bilag er der kun medtaget de spørgsmål og svar, som jeg anvender i opgaven.

Hvad kan få dig til at læse en bog? (Disse svar er kopiret direkte fra spørgeskemaet – stavefejl m.m. er også medtaget)

”Den ser spændende ud” (dreng S)

”Hvis jeg siger til mig selv at nu læser jeg lidt af bogen. Hvis den er god læser jeg meget” (dreng F)

”Hvis den handler om magi, evner og spænding” (pige A)

”At der er en der siger den er rigtig god” (pige N)

”Nogle gange når jeg skal i seng” (pige K)

”Det skal hver med fodbold og andet sport” (dreng M)

”Hvis jeg kan leve mig ind i bogen” (pige A)

”At den er sjov, spændende + billeder” (dreng J)

”Ik så meget” (dreng J)

”Ikke så meget” Andreas (dreng A)

”At den ser god ud og den handler om noget jeg godt kan lide” (pige S)

”Ro og fred, og at jeg kan læse i et rum alene” (pige E)

”En god forside og et godt rafarat” (pige R)

”Hvis jeg ikke har lyst til andet” (pige A)

”Nogle gange er det begrunde af historien” (pige L)

”Min mor” (dreng J)

”Hvis overteksten lyder spændene” (pige M)

”Forsiden og flotte billerder” (pige I)

”At der er nogen der siger den er rigtig god og at vis den er spændene” (pige J)

”Når den er spændene og når man får noget at vide” (dreng D)

”Godt med spænding, drama, sjov og handling” (dreng A)

”Andre taler om en eller jeg finder en som jeg har lyst til at læse” (pige C)

”Hvis de er gode og spændende og ikke er gysere” (pige I)

Hvad giver dig lysten til at vælge en bestemt bog?(Her skal du skrive numrene fra 1-12 i stedet for kryds). Start med at skrive 1 ved det, der giver dig mest lyst til at vælge en bog, og slut med at skrive 12 ved det, der giver dig mindst lyst til at vælge en bog – alle felterne skal udfyldes.

Jeg har valgt at kvantificere disse data ud fra hver elevs tre vægtigste grunde (% = procent af elever, der har den valgte på top 3)

En flot forside.	7 = 29,16 %
At der er billeder i bogen.	9 = 37,5 %
At bogen ser overskuelig ud(at der Ikke er for lange kapitler, der ikke er for lille skriftstørrelse og at der ikke er for mange sider)	11 = 45,83 %
At en klassekammerat eller en på min egen alder anbefaler mig den.	6 = 25 %
At min lærer anbefaler bogen til mig.	5 = 20,83 %
At bibliotekaren anbefaler bogen til mig.	5 = 20,83 %
At jeg læser en anmeldelse om den på nettet eller i et blad.	0 = 0 %
At der er lavet en film over bogen. (film på filmstriben mm.)	2 = 8,3 %
At der er lavet en film over bogen, og den går eller har gået i biografen + jeg har set reklamer om den.	4 = 16,6 %
At der er nogen, som har lavet en booktrailer over bogen	3 = 12,5 %
At jeg får læst et uddrag eller et citat op fra bogen, så jeg kan høre om det er noget for mig.	12 = 50 %
At jeg ved, at jeg skal bruge det jeg læser til noget.	8 = 33,33 %

Hvis det er andre grunde, der giver dig lyst til at vælge en bog, så skriv her:_____

Bilag 5
Bogblog

Denne bogblog har jeg oprettet for at kunne identificere, hvilke bøger eleverne læste under forløbet, og hvad baggrunden var for valget og lysten til at læse dem. Jeg har hertil valgt at kvantificere og kategorisere elevernes oplæg, for at afdække hvad der rent faktisk blev læst, og hvad baggrunden var for det enkelte bogvalg.

Bogbloggen kan findes på: www.oplevelsesbogen.skoleblogs.dk (gæstekode = 4.b)

(tal = antal bøger læst i denne kategori, % = procent af bøger læst i denne kategori)

Lyst på baggrund af(hvad eleverne selv har skrevet):

- Indhold, forside, genre: 18 = 34, 6 %

- Seriebog: 11 = 21,2 %
- Overskuelighed: 6 = 11,5 %
- Forfatter: 1 = 1,9 %
- Påvirkning fra andre: 5 = 9,6 %
- Booktrailer: 9 = 17,3 %
- Læst fordi man skal: 2 = 3,9 %

Kategorisering for at få et overblik over min rolle i læselystsprojektet:

- Selvfundne bøger: 18 = 34,6 %
- Bøger jeg har anbefalet(læst citat el. uddrag, anbefalet den pågældende elev): 11 = 21,2 %
- Bøger der er vist booktrailers over: 11 = 21,2 %
- Bøger jeg har medbragt med afsæt i spørgeskema: 12 = 23 %

Påvirkning fra lærer: 65,4 %

Elevens eget initiativ: 34,6 %

Bilag 6
Klassesamtale d. 6/12-13

Dette klassesamtale er noteret efter endt lektion, og der kan derfor forekomme unøjagtigheder.

(mig): Læser i hinandens boganmeldelser?

(pige A): Jaa, har lige læst den Sisse har skrevet om Silke, den lyder mega god! Den fik jeg helt vildt lyst til at læse!

(mig): hvad kan det være?

(pige A): Den var godt beskrevet, og hun har skrevet, at det er den bedste bog hun nogensinde har læst. Det er helt klart den næste bog, jeg skal læse.

(Dreng F): Der er mange bøger, som jeg har fået lyst til at læse! Især dem om fodbold, det er fedt at kunne læse, hvad de andre synes om bøgerne!

(Pige AM): Jeg er inde på siden og kigge næsten hver dag. Har virkelig fået lyst til at læse den Ane har lagt ind. Hendes boganmeldelse var mega spændende, og man fik sådan helt lyst til at læse den!

(Dreng J): Jeg læste en Dreamteam bog, fordi der var så mange andre drenge fra klassen, der havde skrevet godt om den. Det er den bedste fodboldbog jeg nogensinde har læst.

(pige R): Jeg har specielt kigget efter gyserbøger på siden. Elsker gyserbøger, og synes det er fedt at få ideer fra din bogblog.