



01-06-2022

# Et bachelorprojekt om børns fordybende oplevelser med litteratur

Fag:  
Dansk

Vejledere:  
Ane Haxø  
Lars Stubbe Arndal

Studerende:  
Anders Aabo (30180268)  
Christian Pasfall Madsen (30180164)

Antal tegn: 91.084

Antal sider: 35

KØBENHAVNS  
PROFESSIONS  
HØJSKOLE

XP

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INTRODUKTION .....</b>	<b>3</b>
1.1 Indledning .....	3
1.2 Problemformulering .....	4
1.3 Vores tanker om opgavens læsevejledning .....	4
1.4 State of the art .....	4
1.4.1 KiDM projektet .....	4
1.4.2 Læsning og fordybelse - Ph.d.-afhandling .....	4
1.4.3 Børns læsning 2017 .....	5
<b>2.0 VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED OG METODE .....</b>	<b>5</b>
2.1 Videnskabsteoretisk ståsted .....	5
2.1.1 Metodologi .....	5
2.1.2 Vores forforståelse .....	7
2.1.3 Præsentation af vores hypoteser forud for undersøgelsen .....	7
2.1.4 Begrundelsesform .....	7
2.2 METODE .....	8
2.2.1 Interview som kvalitativ metode .....	8
2.2.2 At interviewe børn .....	9
2.2.3 Ethiske overvejelser .....	10
<b>4.0 TEORI .....</b>	<b>10</b>
4.1 Hvad rummer ‘en læseoplevelse’? .....	10
4.2 Vores forståelse af den gode læseoplevelse .....	12
4.3 Læserens mentale modellering .....	13
4.5 Interferensdannelse .....	14
4.6 Læsefordybelse .....	15
4.6.1 Imagery’ og ‘Passing over’ .....	15
4.6.2 Opmærksomhed .....	17

4.6.3 Flow .....	17
<b>5.0 ANALYSESTRATEGI.....</b>	<b>19</b>
<b>6.0 ANALYSE.....</b>	<b>19</b>
6.1 Læseoplevelsens før og efter.....	20
6.2. Tegn på fordybelse og indlevelse.....	23
6.3 Læsningens distraktioner .....	27
6.4 Unges syn på bøger og film .....	30
<b>7.0 DISKUSSION.....</b>	<b>33</b>
7.1 Romanens dannelsesmæssige potentialer .....	34
7.2 Hvorfor et særligt fokus på fordybelse?.....	36
7.4 Handleperspektiv .....	38
<b>9.0. OPSAMLING.....</b>	<b>39</b>
<b>10.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>41</b>
10.1 Websides .....	43
<b>11.0 BILAG.....</b>	<b>45</b>
11.1 Bilag 1 - Transskription .....	45
11.1.1 Læseoplevelsens før og efter.....	45
11.1.2 Tegn på fordybelse og indlevelse.....	47
11.1.3 Læsningens distraktioner .....	51
11.1.4 Unges syn på bøger og film .....	53
11.2 Bilag 2 - Interviewguide .....	56
11.3 Bilag 3 – Rengs fortællingsmodel.....	58

## 1.0 INTRODUKTION

### 1.1 Indledning

Den kendte børnebogsforfatter Astrid Lindgren beskrev i 1958, at *"børn skaber mirakler, når de læser"* (Sørensen, 2021, s. 8). Disse mirakler forstår vi i denne opgave, som børns evne til at omdanne nedskrevne ord til virkelighedsnære oplevelser. Vi forestiller os, at børn gennem disse læseoplevelser med tiden vil mærke, *"hvordan bøgerne bliver en del af dem, og får dem til at vokse"* (Fibiger, 2019, s. 33).

For at bøgerne for alvor skal forankre sig i barnet, forstår vi det som nødvendigt, at barnet oplever at være fordybet i sin bog, hvilket både kræver færdigheder og motivation for aktiviteten. Børn og unges lyst til at læse må dog desværre, i lyset af undersøgelsen 'Børns Læsning 2017', konkluderes at være faldende (Hansen, Gissel & Puck, 2017). Eksempelvis læser 35% af eleverne i 3. klasse *"næsten dagligt"*, hvorimod kun 15% af eleverne i 7. klasse svarer det samme. Endvidere viser undersøgelsen, at antallet af elever som *"læser sjældent"* i 3. klasse stiger fra 22% til 35% i 7. klasse (Hansen, Gissel & Puck, 2017). Denne udvikling tyder på, at litteraturen i højere grad vælges fra i udskolingen, hvorfor vi i opgaven koncentrerer os om denne målgruppes oplevelser med læsning.

Forsker i læsefordybelse, Kristiane Hauer, forklarer i en artikel til Kristeligt Dagblad, at hun tror, at den dalende nysgerrighed for bogen er at finde i den måde, hvorpå elever både læser og underholdes på digitale medier (Mikkelsen, 2018). Hun argumenterer herigennem for, at børn læser mere end de nogensinde før har gjort, men at denne form for læsning er kort, overfladisk og skimmende. Hauer betragter endvidere bogen som underholdningsmedie som værende i skarp konkurrence fra digitale platforme, da børn og unge i dag optages af øjeblikksfortællinger, som det f.eks. ses i medierne Snapchat, TikTok og Instagram. Bogens fortælling kræver, i modsætning hertil, tid og arbejde, hvorfor vi ikke forstår Lindgrens føromtalt læsemirakler som lette at opnå. Derfor må dansklæreren være opmærksom på at stilladsere elevernes læseoplevelser, hvilket kræver forståelse for, hvad der spiller ind, når elever læser bøger og skaber følelsesmæssige bånd hertil. Dette må forstås som opgavens primære formål, hvorfor vi særligt vil koncentrere os om elevens fordybelse i den længerevarende romanlæsning. Vores opmærksomhed på læsefordybelsen skal ses i relation til

vores forventning om, at denne har stor betydning for elevernes læseoplevelser, hvori miraklerne, i vores optik, opstår.

## 1.2 Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående interessefelt, har vi formuleret nedenstående problemformulering:

*Hvordan kan man med fokus på fordybet læsning skabe rammer for oplevelse og indlevelse i udskolingens romanundervisning? Og hvilke dannelsesmæssige potentialer er forankret heri?*

## 1.3 Vores tanker om opgavens læsevejledning

Undervejs i denne opgave vil der optræde metatekst i starten og slutningen af hvert afsnit. Denne tekst vil begrunde afsnittets rolle i relation til undersøgelsens fokus, hvorfor disse også fungerer som opgavens løbende læsevejledning.

## 1.4 State of the art

I følgende afsnit vil vi introducere tre forskningsprojekter, der både legitimerer og behandler dele af vores undersøgelsesområde. Disse skaber et væsentligt bidrag til forståelsen af centrale komponenter i vores modellering af læseoplevelsen, hvorfor de i undersøgelsen har indgået som centrale medspillere.

### 1.4.1 KiDM projektet

Projektet KiDM er ledet af forskningschef Thomas Illum Hansen og har til formål at undersøge henholdsvis 4.-5. i matematik og 7.-8. klasse i litteraturundervisningen i dansk (Elf & Hansen, 2017). Vi har i vores opgave haft fokus på KiDM's danskfaglige undersøgelse, hvilket har haft til hensigt at skabe bedre kvalitet i litteraturundervisningen ved hjælp af en undersøgende tilgang (Elf & Hansen, 2017).

### 1.4.2 Læsning og fordybelse - Ph.d.-afhandling

Afhandlingen er udarbejdet af forsker Kristiane Hauer. På forsiden beskriver Hauer selv sin afhandling som; *“En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk”* (Hauer, 2020). I løbet af afhandlingen

dykker hun ned i begrebet “dybdelæsning”, som for vores vedkommende er relevant i forbindelse med de oplevelser, vi i problemformuleringen søger at skabe.

### **1.4.3 Børns læsning 2017**

Undersøgelsen er udarbejdet kvantitativt, og ledes af Tænk tanken Fremtidens Biblioteker. Denne har til formål at frembringe et syn på børns læsning, som biblioteker i Danmark videre kan benytte til at udvikle deres formidlingsområde. Vi anvendte undersøgelsen til at skabe overblik over børns læsning, da undersøgelsen har flere veldokumenterede statistikker vedrørende børns læsevaner (Hansen, Gissel & Puck, 2017)

Vores undersøgelse adskiller sig fra ovenstående projekter, da vores fokus består i at skabe læseoplevelser i folkeskolen. KiDM-projektet skabte et aktuelt perspektiv på litteraturundervisningen, hvilket vi især anvendte aktivt i opstartsfasen af undersøgelsen. Vi adskiller os fra Hauer's Ph.d., da vi modsat Hauer placerer læseoplevelsen som resultatet af fordybelsen. Dog bruger vi Hauer's teoretisering af fordybelsen, som et centralt led i at finde vej til læseoplevelsen. Fælles for ovenstående forskning er, at vi forstår det som aktuel viden på området, hvilket vi har vægtet højt, da det faglige område er under forandring.

## **2.0 VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED OG METODE**

### **2.1 Videnskabsteoretisk ståsted**

I følgende afsnit vil vi indledningsvis redegøre for, hvilket paradigme opgaven er udarbejdet under. Dernæst vil vi præsentere vores videnskabsteoretiske ståsted, vores personlige forforståelse, samt metodiske valg. Afsnittet vil i opgaven fungere som vores videnskabsteoretiske fundament, hvorfra undersøgelsen er blevet skabt.

#### **2.1.1 Metodologi**

Vores undersøgelse tager afsæt i det interpretivistiske paradigme. Inden for denne verdensanskuelse og videnskabssyn forstås *undersøgelse og fortolkning af menneskelige og sociale virkeligheder* som helt centrale (Shah & Al-Bargi, 2013, s. 256). Interpretivismen interesserer sig herunder for

menneskets subjektive fortolkninger og oplevelser af særlige fænomener, hvorfor man indenfor dette paradigme ikke forstår viden og forståelse som objektive sandheder (Shah & Al-Bargi, 2013). Viden må forstås som et resultat af, at mennesker tænker, fortolker og derigennem skaber mening om verden. Vi er derfor, med denne undersøgelse, ikke interesserede i at generalisere, men nærmere opnå en større og bredere forståelse for, hvilken rolle fordybelse og indlevelse spiller for elevernes oplevelser med romaner i folkeskolen.

I forlængelse heraf, har vi valgt at tage udgangspunkt i hermeneutikken som vores epistemologiske udgangspunkt. Med ordet epistemologi forstås 'læren om erkendelse', hvilket omhandler de *forudsætninger der anvendes for at vurdere videns troværdighed og gyldighed* (Egholm, 2014, s. 28). Dette har vi valgt, da vi i opgaven undersøger elevernes subjektive oplevelser, følelser og tanker, hvorigennem hermeneutikken tilbyder en vigtig måde at forstå dette på. Fundamentet i hermeneutikken står nemlig fast på idéen om, *at man frem for at forklare, sådan som positivismen gør, må fortolke* (Egholm, 2014, s. 90). Ydermere ønsker hermeneutikken, ikke at opnå en objektiv sandhed, men derimod at forstå, hvordan de involverede individer opfatter bestemte fænomener. Individet og dets egne forforståelser og fordomme om verden er derfor centrale, hvorfor videnskab inden for denne tankegang ikke betragtes for værende værdifri (Egholm, 2014). Herigennem forstår hermeneutikken mennesket som et intentionelt væsen, hvor individets egne fortolkninger af verden altid må anses for at være kontekstuelle (Egholm, 2014, s. 234). Dette stemmer overens med nærværende opgaves vidensproduktion, da vi her undersøger skoleelevernes individuelle forståelser og beskrivelser af deres egne oplevelser med læsning.

I denne undersøgelse vil vi aktiv anvende vores forforståelse, hvilket er illustreret i modellen 'Den hermeneutiske spiral' (Birkler, 2005, s. 98). Denne bygger på en grundtanke om *et cirkulært forhold mellem helhedsforståelse og delforståelse, hvor delene kun forstås, hvis helheden inddrages, og omvendt* (Birkler, 2005, s. 98). Som forsker vil man derfor konstant revidere sin forståelse/forforståelse af helheden ift. til de delforståelser, man når frem til undervejs i sin forskning. Dog vil disse delforståelser også være påvirkede af, hvordan helhedsforståelsen konstant justeres, hvorfor ny viden kan beskrives som en vekselvirkning mellem forskerens løbende forståelser og fortolkninger (Birkler, 2005, s. 98).

### 2.1.2 Vores forforståelse

I dette afsnit vil vi kort præsentere, hvilken forudindtaget position, vi som forskere har befundet os i denne undersøgelse. Herunder er det først og fremmest væsentligt at fremhæve, at begge gruppemedlemmer læser til lærer på Københavns Professionshøjskole. Af den grund er vi naturligt interesserede i børn og deres læring, hvorfor vores problemstilling er målrettet elever i folkeskolen. Vores særlige opmærksomhed på børns læseoplevelser, må forstås gennem tidligere praktikforløb og praksisoplevelser, samt litteratur og forskning, som vi har beskæftiget os med på lærerstudiet. Herunder har et forskningsprojekt som *“Børns Læsning 2017”* vakt vores interesse for elevers medievaner og læselyst, hvortil et forskningsprojekt som KiDM, har fået os til at reflektere over, hvad det betyder for elever at blive *“grebet af litteratur”* (Elf & Hansen, 2019, s. 104). Grundet vores egne personlige og empiriske forståelser af læsning, herunder børns læsning, har vi været påvirkede af vores forforståelser i vores forskning. Dette kan i undersøgelsesprocessen have påvirket vores evne til at forholde os åbne overfor elevernes fortællinger, hvorfor vi er opmærksomme på, at vores forudtagethed kan have fungeret selvbekræftende i forhold til vores egne forventninger til undersøgelsen.

### 2.1.3 Præsentation af vores hypoteser forud for undersøgelsen

Med afsæt i ovenstående forforståelse havde vi en hypotese om, at eleverne ikke læste meget i deres fritid, og at de søgte underholdning gennem digitale platforme frem for bogmediet. Endvidere havde vi også en forventning om, at eleverne ville fremhæve dybdelæsningsrelaterede perspektiver i deres beskrivelse af, hvornår de fandt læsning spændende og interessant.

I opgavens analyse og diskussion vil vi løbende reflektere over, hvordan vores ovenstående forståelser har rykket sig i mødet med elevernes og lærerens beskrivelser. Dette skal derfor forstås som værende en del af vores hermeneutiske vidensforståelse.

### 2.1.4 Begrundelsesform

Vi har i denne undersøgelse valgt den abduktive tilgang som begrundelsesform, hvilket har betydning for, hvordan vi indsamler empiri (Birkler, 2005). Denne er kendetegnet ved en mindre låst struktur, hvor man forsøger at stille forklarende hypoteser om det undersøgte (Birkler, 2005). Abduktion har en kreativ tilgang til vidensproduktion, hvorfor vi både vil være teoribåret i vores empiriske indsamling, men ligeledes være opmærksomme og nysgerrige på det, der træder frem. Vi



ved derfor, at andre forskere kan have en anden forståelse af det undersøgte, hvorfor vi slutter til et *måske*. I forlængelse heraf, bør det nævnes, at vi har udarbejdet denne undersøgelses problemformulering i en vekselvirkning mellem erfaring og fornuft (Birkler, 2005).

## 2.2 Metode

I følgende afsnit vil vi redegøre for vores valg af metode. Herunder vil vi forklare, hvorfor vores metodevalg hænger sammen med vores videnskabsteoretiske ståsted samt problemformulering. Afsnittet rundes af med en diskussion omkring, hvilke etiske overvejelser vi har haft i forbindelse med vores metodiske arbejde.

### 2.2.1 Interview som kvalitativ metode

I forbindelse med vores undersøgelse af elevers fordybelses indenfor romanlæsning, har vi valgt at arbejde med kvalitativ metode. Denne metode søger at gå i dybden med få undersøgelsesenheder, hvilket skaber mulighed for *at levere en varieret, detaljeret og helhedspræget analyse* (Andersen & Hansen, 2009, s. 22). På baggrund af dette samt metodologiske overvejelser, valgte vi med at anvende det *semistrukturerede interview* som empirisk indsamlingsmetode (Brinkmann & Kvale, 2009). Denne interviewform defineres af Svend Brinkmann og Steinar Kvale som *“et planlagt og fleksibelt interview, der har til formål at indhente beskrivelser af interviewpersonens livsverden med henblik på fortolkning af meningen med de beskrevne fænomener* (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 353). Styrken ved denne form for interview er, jævnfør citatet, at man som forsker får indsigt i informanternes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009, s. 87). Derudover er det værd at nævne, at forskerens fortolkningsegenskaber spiller en central rolle, hvorfor den hermeneutiske videnskabsforståelse passer godt overens med vores metodiske valg i undersøgelsen.

Det særlige ved det semistrukturerede interview er, at forskeren forholder sig åben og fleksibel over for informanten således, at vedkommende kan følge informantens egne fortællinger i forskellige relevante retninger (Thagaard, 2009). Rækkefølgen på spørgsmålene i den udarbejdede interviewguide (bilag 2) betragtes derfor ikke af væsentlig betydning. Vigtigere er det for de informationer, man indsamler, at forskeren evner at skabe flow i interviewsituationen og får informanten til at reflektere. Derfor vil vi i det nedenstående afsnit kommentere på de metodiske overvejelser, vi havde i arbejdet med at interviewe skolebørn som målgruppe.

### 2.2.2 At interviewe børn

At undersøge børns tanker og oplevelser med en roman igennem interviews, kræver en særlig metodisk tilgang til både interviewspørgsmål og interviewsituation. Først og fremmest var vi opmærksomme på at skabe en sikker og tryk situation for eleverne. Disse børn har, antagelsesvis, aldrig prøvet at blive interviewet før, hvorfor vi gjorde os umage med at møde dem med forskellige *afstemmere* (Klinge, 2020). Her tog vi udgangspunkt i nogle af Louise Klinges relationspædagogiske værktøjer og mødte børnene i øjenhøjde, med et smil samt anvendte et venligt toneleje og et varmt kropssprog (Klinge, 2020). Derudover bar vores dialog med børnene præg af brug af *prober* (Thagaard, 2009, s. 91). Prober betegnes som de opmuntrende kommentarer og tilbagemeldinger interviewereren giver informanten undervejs i interviewet. Dette kom i vores interviews til udtryk gennem anerkendende nik, korte svar som "ja" og "hm", hvilket havde til formål at signalere interesse for det, der blev sagt, og at vi ønskede, at eleverne skulle uddybe deres svar (Thagaard, 2009, s. 91).

I forlængelse af målet om at skabe et trykt rum for vores interviews, startede vi med at være til stede i elevernes undervisning. Vi fik her præsenteret os selv for klassen, hvor eleverne fik mulighed for at stille spørgsmål til, hvem vi var, og hvad vi ville undersøge. Vi sørgede derudover for at uddybe, hvad vi skulle bruge vores interviews til overfor de børn, der endte med at deltage. Tekla Canger og Lise Aagaard Kaas beskriver dette fokus således: "*For at skabe en tryk atmosfære i interviewsituationen er det vigtigt, at interviewereren fortæller barnet lidt om formålet med interviewet og forsikrer det om, at dets fortællinger ikke fortælles videre til lærere og klassekammerater.*" (Canger & Kaas, 2016, s. 249). Derfor havde vi som interviewere et etisk ansvar overfor disse elever, hvilket vil blive redegjort for i afsnittet om 'Ethiske overvejelser'.

Ud over elevernes tryghed var vi endvidere også opmærksomme på, hvordan vores spørgsmål blev formuleret, så det blev muligt for eleverne at svare fyldestgørende (Canger & Kaas, 2016). I lyset af Steiner Kvaales syv stadier i planlægning, gennemførelse og bearbejdning af kvalitative interviews, stillede vi i starten af vores interviews indledende spørgsmål, som ikke nødvendigvis var blandt de ting, vi søgte svar på (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensigten med disse spørgsmål var, at få eleverne i tale omkring et emne, som vi havde en forventning om, at de kunne fortælle om. I forlængelse heraf havde vi gjort os umage med at forberede opklarende- og uddybende spørgsmål, så vi kunne følge op på elevernes svar. Det var især igennem disse uddybende spørgsmål, at

muligheden for at spørge mere ind til elevernes egne oplevelser opstod. Her gjorde vi også eleverne opmærksomme på, at der ikke fandtes nogle rigtige eller forkerte svar på vores spørgsmål.

### 2.2.3 Ethiske overvejelser

I forlængelse af ovenstående metodiske valg, har vi i undersøgelsesprocessen haft fokus på det etiske og moralske ansvar, vi har haft overfor de elever og den lærer, der har deltaget i undersøgelsen. Fra forløbets start orienterede vi os derfor mod, hvordan vi kunne skabe en undersøgelse, der havde de fire traditionelle etiske retningslinjer for øje; *Informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86). Forud for vores interviews i 7. klassen, kontaktede vi klasselæreren som videresendte et mindre skriv om vores undersøgelse til forældregruppen. Vi fik derefter, med godkendelse fra forældrene og læreren, lov til at foretage vores interviews. Derudover beskrev vi også for eleverne, hvad vores undersøgelse skulle bruges til, samt hvad vores fokus var.

Ift. princippet om *fortrolighed* og *konsekvenser* udpenslede vi for eleverne, at de i vores projekt ville fremstå anonyme. Ligeledes nævnte vi, at lydoptagelserne fra vores interviews ville blive destrueret efter endt transskription. Begge disse tiltag var vigtige for ikke at påføre *mulig skade på deltagerne*, hvorfor vi overfor børnene tydeliggjorde, at alt hvad de fortalte ville blive mellem dem og os (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

I forhold til *forskerens egen rolle* i interviewsituationen, var vi opmærksomme på, at vi spurgte ind til elevernes følelser. Herunder oplevede vi i nogle tilfælde, at eleverne refererede til ting, hvor vi fik følelsen af, at der var noget på spil for eleven. I disse situationer sørgede vi for ikke at stille direkte spørgsmål, men lod eleven fortælle, hvad han/hun ønskede at sige (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.0 TEORI

### 4.1 Hvad rummer 'en læseoplevelse'?

Set i lyset af vores problemformulering har vi valgt at definere læsningens oplevelsesside ud fra Gitte Ballings tidlige forståelse af begrebet "*læseoplevelser*" (Balling, 2009, s. 137). Balling

redegør i sin ph.d-afhandling '*Litterær æstetisk oplevelse*' for begrebet gennem et fokus på *den italesatte læseoplevelses; Før, nu og efter* (Balling, 2009, s. 137). *Læseoplevelsens før* refererer til de forventninger, motiver, formål og fordomme læseren møder værket med inden påbegyndt læsning. *Læseoplevelsens nu* henviser til det læseren oplever under sin læsning, hvilket kan forstås som læserens umiddelbare oplevelser, følelser, mentale billeder og sansninger. Slutteligt refererer *læseoplevelsens efter* til dét, som læseren står tilbage med efter at have læst værket. Dette være sig en særlig viden, erfaring eller følelse (Balling, 2009).

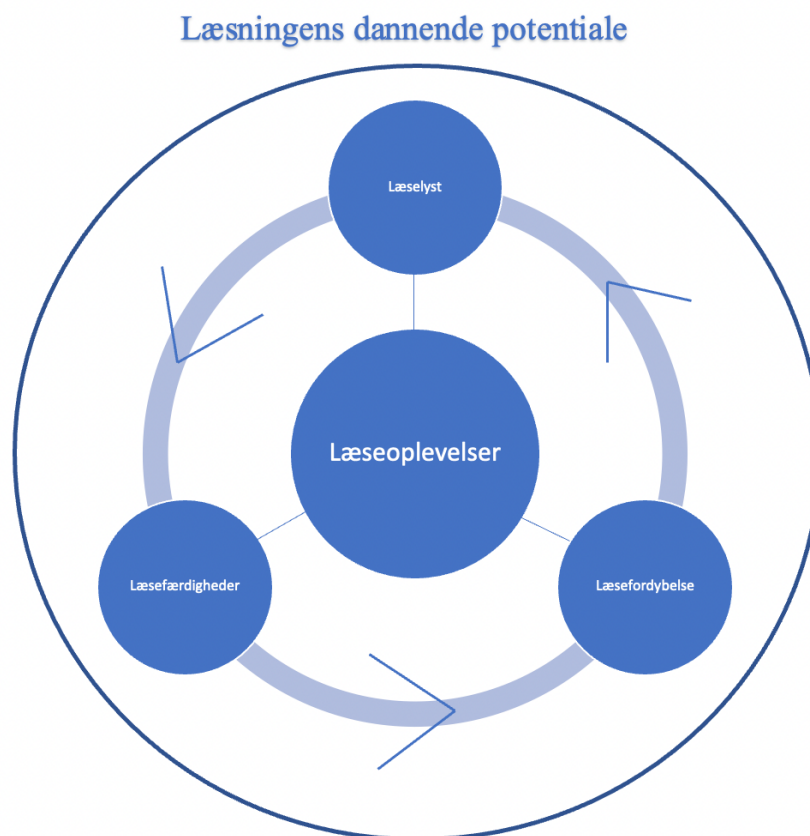
Ud over den tidmæssige forståelse af læseoplevelsesbegrebet knytter Balling endvidere også en rumlig dimension til dette. Den rumlige dimension inddeler hun i tre niveauer; *Læser, tekst og kontekst* (Balling, 2009, s. 139). Disse må, ifølge Balling, forstås som indlejrede i hinanden, og beskrives således:

1. Læser: Dette niveau sætter fokus på de forventninger og formål læseren har med læsningen, de stemninger og følelser som læsningen forårsager i læseren, samt de erfaringer og resultater læsningen bibringer.
2. Teksten: Dette niveau har at gøre med tekstens form, stil, sprog, tematik og struktur. Tekstniveauet rummer, på samme måde som ovenstående, læserens holdninger til genrer, bogtyper, formater, sidetal, osv.
3. Konteksten: Det kontekstuelle niveau sætter fokus på den litterære kontekst, som læseren indgår i. Dette niveau knytter endvidere an til læserens biografi og til ytringer om påvirkninger eller præferencer formet af ydre omstændigheder og livsforløb. Ligeledes rummer dette niveau læserens eventuelle positionering og gruppeorientering i forhold til andre læsere eller grupper.  
(Balling, 2009, s. 139)

Jævnfør ovenstående finder vi det relevant at beskrive, hvad der forudsætter, at "gode læseoplevelser" finder sted. Dette vil vi gøre gennem en egenproduceret model, der præsenterer begreberne læselyst, fordybelse og læsefærdigheder, hvilket vi gennem vores teoretiske udgangspunkt forstår som centrale komponenter herfor. Disse begreber må endvidere ses i relation til læseoplevelsens før, nu og efter, samt den rumlige dimensions niveauer; læser, tekst og kontekst.

## 4.2 Vores forståelse af den gode læseoplevelse

Som nævnt i afsnittet ovenfor, vil vi i denne opgave koncentrere os om begreberne læselyst, læsefærdigheder og fordybelse som led i forståelsen af “den gode læseoplevelse”. Disse begreber forstår vi som rammen for, hvad der i læsning er på spil, når man skal arbejde med at skabe gode og dybe læseoplevelser for sine elever i folkeskolen. Nedenfor er begreberne opstillet i en model, der viser, hvordan de tre komponenter er gensidigt afhængige af hinanden. Modellen må forstås dynamisk, da alle elementer har indvirkning på læseoplevelsen i mere eller mindre grad, afhængigt af individet, der læser:



Model 1: læseoplevelsesmodellen

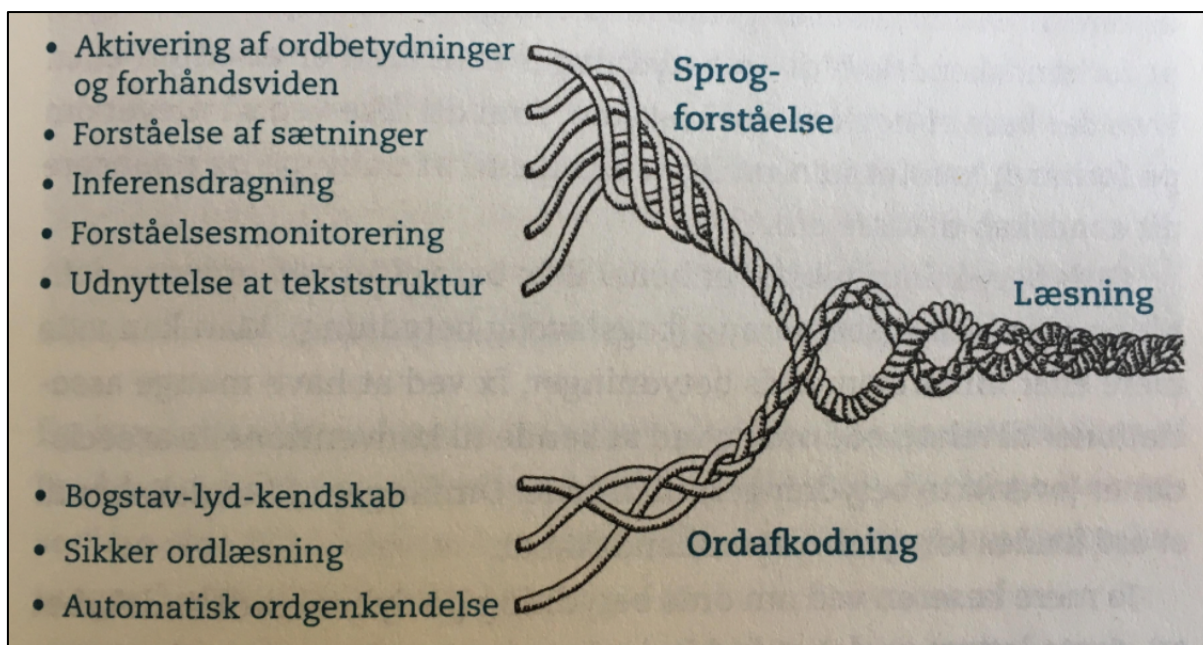
Modellens yderste cirkel skal forstås som den dannelsesmæssige dimension af læsning. Denne må ifølge modellen forstås som det ultimative resultat af gode og fordybede læseoplevelser. Dette dannelsesmæssige perspektiv på, hvad læseoplevelser gør for elevernes alsidige udvikling, vil blive diskuteret til slut i opgaven. Det er vigtigt at nævne, at fokus i opgaven rettes særligt mod fordybelse, men grundet de tre elementers indbyrdes forhold til hinanden i forbindelse med

læseoplevelsen, vil komponenterne *læsefærdigheder* og *læselyst* også blive berørt i opgaven. Nedenfor vil centrale teoretiske perspektiver blive redegjort for, hvilket må ses i lyset af ovenstående modellering.

### 4.3 Læserens mentale modellering

I dette afsnit vil vi koncentrere os om, læserens evne til at skabe et indre forestillingsindhold. Dette forestillingsindhold kalder Phillip Johnson-Laird også for læserens 'mentale model' (Oakhill, Cain & Elbro, 2015). De mentale modeller vi i læseprocessen skaber, er ikke nødvendigvis virkelighedstro, ej heller i overensstemmelse med forfatterens egne forestillinger. Det er derimod vores egen mentale billedliggørelse af, hvad der sker i fortællingen, hvordan personerne ser ud, hvordan de agerer, osv.

Et af læseoplevelsesmodellen's centrale områder er; *læsefærdigheder*. Inden for dette felt har vi valgt at fokusere på teoretikerne Jane Oakhill, Kate Cain og Carsten Elbros bog "*Læseforståelse - indsigt og undervisning*". I denne bog beskrives læsningens forskellige færdighedskomponenter, og disse illustreres gennem følgende model:



Model 2: Læserebet (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 25)

Læserebet, som modellen kaldes, er opdelt i to overordnede grene; Sprogforståelse og afkodning. Vi vil i denne opgave fokusere på elevernes sprogforståelsesfærdigheder indenfor dét, som i modellen fremgår som *interferensdragning* (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 25). Dette har vi valgt, da man i udskolingen i højere grad koncentrerer sig om sprogforståelsen frem for ordafkodningen, da den generelle ordafkodning på disse klassetrin overordnet set forventes at være automatiseret. Indenfor sprogforståelsens kordeler findes fem kategorier, som alle er vigtige for at opleve, at man som læser forstår og føler sig knyttet til en tekst. Jævnfør opgaveformuleringens udformning har vi imidlertid ikke mulighed for at redegøre og undersøge alle disse komponenter. Derfor er evnen til at drage interferens fremhævet, da denne egenskab betragtes som særligt vigtig i skabelsen af læserens mentale modeller. Disse mentale modeller anses endvidere for at være afgørende for, at læserens tekstfordybelse indtræder, hvilket vil blive redegjort for i afsnittet "*læsefordybelse*".

#### 4.5 Interferensdannelse

Interferenser beskrives af Oakhill, Cain og Elbro som *tankeslutninger* (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 63). Når en tekst skal læses, samler læseren løbende informationer ind fra teksten, og drager i processen selv interferenser ud fra disse oplysninger for at skabe *et sammenhængende forestillingsindhold* (Oakhill, Cain & Elbro, 2015 s. 64). Af den grund, er det vigtigt at pointere, at læserens interferensdragning og baggrundsviden er internt afhængige, da meget meningskabelse i tekster er at finde mellem eller bag linjerne (Elf & Hansen, 2017 s. 60).

Der findes to forskellige former for interferensdragninger. Disse typer kaldes henholdsvis for lokale og globale interferenser, og stiller hver især forskellige krav til læseren (Oakhill, Cain og Elbro, 2015). Vi anser den lokale interferensdragning som værende en vigtig læsefærdighed, men grundet opgavens undersøgelsesfelt koncentrerer vi os om den globale interferensdragning, da denne spiller en central rolle i forbindelse med elevens fordybelse.

Globale interferenser beskrives af Oakhill, Cain og Elbro som *tankeslutninger, der sammenkæder teksten som helhed via læserens mentale model af indholdet* (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 67). Læserens helhedsforståelse af tekstens forskellige dele er, hvad der kan beskrives som globale interferenser. Disse kommer ofte til udtryk gennem tekstens miljø, tid og forståelse af hovedpersonernes sindstilstande og mål (Oakhill, Cain og Elbro, 2015). Denne form for interferensdragning er væsentlig i opbyggelsen af læserens mentale model, da der her er fokus på

læserens forestillingsevne og fantasi.

I modsætning til de lokale interferenser kræver den globale interferensdragning mere af læseren.

Dette kommer i fiktive, fortællende tekster ofte til udtryk gennem personernes følelser og handlinger, hvor interferenser skal skabes for at forstå disses motiver og hensigter. Det er desuden ofte i dette mellemrum, at spændingen i historien er at finde (Oakhill, Cain og Elbro, 2015).

I Gitte Ballings ph.d. forklarer hun på baggrund af sine kvalitative interviews, at hendes informanter identificerer “den gode historie” som noget, der *sender én på en rejse* og noget, der *gør en følelsesmæssigt berørt* (Balling, 2009, s. 159). Det er netop “rejsen” og de følelsesmæssige tilknytninger og bevægelser, der er den samlede mentale modellering af teksten. Derfor må man også forstå læserens læseforståelsesfærdigheder som afgørende for elevens evne til at fordybe sig. Vi undersøger derfor i vores interviews, hvorvidt eleven har formået at skabe mentale modeller af teksten ved at stille beskrivende spørgsmål hertil.

## 4.6 Læsefordybelse

I dette afsnit vil vi dykke ned i et af læseoplevelsesmodellens andre områder; *læsefordybelsen*. Som nævnt ovenfor er dette fokusområde uløseligt forbundet med læserens skabelse af mentale modeller, hvilket vi vil redegøre for gennem læseforskeren Maryanne Wolfs begreber “*imagery*” og “*Passing over*”. Disse begreber er dele af Wolfs redegørelse for det mere overordnede begreb Deep Reading (Wolf, 2018). Deep Reading vil i opgaven oversættes som *dybdelæsning* med inspiration fra Kristiane Hauers ph.d.-afhandling “*Læsning og fordybelse*” (Hauer, 2020). Med afsæt i Hauer og Wolf dykker vi ned i tre væsentlige sider af læsefordybelsen:

- 1) Dybdelæsningsbegreberne *Imagery* og *Passing over*
- 2) Læsefordybelsen som opmærksomhedsform
- 3) Læsefordybelsen som en følelse af *Flow*

### 4.6.1 Imagery’ og ‘Passing over’

Begreberne *imagery* og *passing over* er formuleret af Maryanne Wolf, og beskriver begge en vigtig side af dybdelæsningen (Wolf, 2019). Dybdelæsningsbegrebet vil i opgaven hjælpe os med at forstå, hvad der spiller ind, når man som læser skal “grave sig ned” og fordybe sig i en tekst. Wolf beskriver dybdelæsningen således: *By deep reading, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills,*



*critical analysis, reflection, and insight. The expert reader needs milliseconds to execute these processes; the young brain needs years to develop them* (Wolf og Barzillai i Hauer, 2020, s. 59).

I ovenstående citat kan vi udlede, at Wolf, ligesom os, forstår læsning som en kompliceret kognitiv færdighed. Det tager tid og øvelse at blive god til at drage interferenser, at analysere, at forholde sig kritisk, osv. Vi vil kommentere dette tidsperspektiv yderligere i analysen. Inden for dybdelæsningen koncentrerer Wolf sig endvidere for læserens indre filmatisering af handlingen. Dette kalder hun for *imagery*, hvilket indbefatter læserens kapacitet til at omsætte ord i teksten til billeder, følelser og sansninger. Ved denne form for indre billedliggørelse medskaber læseren i samarbejde med forfatteren historien. Ifølge Wolf er *imagery* vigtig for læserens indlevelse i værket, og for dennes fortryllelse og opslugthed (Wolf, 2019). Begrebet må derfor forstås i tæt relation til Oakhill, Cain og Elbros begreb om læserens mentale modellering, herunder globale interferenser. Dette begreb vil i analysen blive brugt til at undersøge elevernes billeddannelse i forbindelse med romanlæsningen.

Et andet begreb Wolf præsenterer i relation til dybdelæsningen er begrebet *passing over* (Wolf, 2019). Dette begreb refererer til den bevægelse læseren gør sig mod værket og dets personer under læsningen. Bevægelsen beskriver Wolf som en særlig intim og emotionel dimension af læseoplevelsen, og hun tager her fat på en central del af læsningens egenart: "*The capacity to communicate and to feel with another without moving an inch out of our private worlds*" (Wolf, 2019, s. 76). Bevægelsen Wolf henviser til kan på baggrund af citatet forstås som en mental og sanselig bevægelse, da hun refererer til læserens fortabelse ind i værkets univers, og ind i personernes tanker og følelsesmæssige tilstande.

Wolf bruger, i sin formulering af begrebet *passing over*, teologen John S. Dunnes perspektiv på sagen: "*Passing over is never total but is always partial and incomplete. And there is an equal and opposite process of coming back to oneself*" (Wolf, 2018, s. 76). Læserens vekslende bevægelser ind og ud af værket er, ifølge Dunne, læserens løbende perspektivtagning og selvrefleksion. I relation til Dunnes pointe beskriver lektor Gitte Balling også læseakten som en særdeles kompleks størrelse, hvilket netop kendetegnes ved at skellet mellem subjekt (læser) og objekt (bog) udviskes (Balling, 2017). Vha. Wolf, Dunne og Balling må vi forstå forholdet mellem læser og værk som en dynamisk relation, der hver især påvirker og former hinanden. Dette er en væsentlig pointe at fremhæve, da vi i diskussionen vil diskutere romaners dannelsesmæssige potentialer.

I sin redegørelse for begrebet *Passing over*, bruger Wolf særligt kræfter på at beskrive den relationelle tilknytning, man som læser kan få til de personer, man læser om; *“Reading is a special place in which humans are being freed from themselves to pass over to others and, in doing so, learn what it means to be another person with aspirations, doubts, and emotions that they might otherwise never have known”* (Wolf, 2019, s. 77). Wolf præsenterer her, hvad hun beskriver som en af dybdelæsningens største styrker - at man som læser fordybes i handlinger og personer, og i processen udvikler evnen til at sætte sig i en anden persons sted.

#### 4.6.2 Opmærksomhed

Kristiane Hauer skriver følgende i sin Ph.d.-afhandling: *“Da fordybelse grundlæggende kan betragtes som en særlig - koncentreret - opmærksomhed, er det relevant at tage udgangspunkt i, hvad opmærksomhed egentlig er, og hvordan den fungerer”* (Hauer, 2020, s. 28). Hun refererer endvidere til psykolog og filosof William James’ betegnelse af opmærksomhed som et koncentreret fokus på noget bestemt, der samtidig betyder, at andet træder i baggrunden (Hauer, 2020). Med dette fokus henviser han til, at der på den ene side skal være en nysgerrighed og motivation for det, som ens opmærksomhed skal rettes mod. Men der skal samtidigt også være en mestring og en kontrol i, at kunne opretholde opmærksomheden. Mogens Hansen beskriver det i bogen *“Børn og opmærksomhed”* således: *“Koncentrationsevne er evne til at finde og fokusere på noget helt bestemt. Vedholdenhed er evnen til at blive der viljessæssigt længe nok til, at man får mulighed for at hente erfaringer indenbords i det kognitive system; det kræver både nysgerrighed og en viljessæssig indsats. At kunne udelukke forstyrrelser betyder, at man ikke lader sig distrahere af alt muligt”* (Hansen, 2002, s. 28). Da fordybelse, ifølge Hauer, betragtes at være en opmærksomhedsform i sig selv, undersøger vi i analysen, hvad der påvirker elevernes opmærksomhed i arbejdet med romanlæsningen.

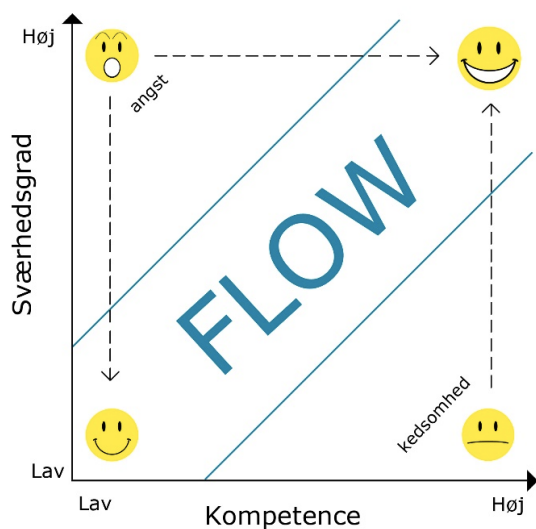
#### 4.6.3 Flow

Når man oplever at være fordybet, engageret og særligt fokuseret på en given opgave, beskrives det af Frans Ørsted Andersen, som værende en tilstand flow (Andersen, 2002). Flowbegrebet er første gang beskrevet af psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (Wohlgemuth, 2006) og betegnes som en oplevelse der er præget af mestring og opslugthed. Flowtilstanden minder om det, der i motivationsteorien beskrives som “indre motivation”, ligesom der også er fællestræk til Vygotskij’s tanker omkring “zonen for nærmeste udvikling”.

Ørsted Andersen opstiller i en artikel til EMU tre punkter som forklarer, at en person befinder sig i flow når;

1. Vi ved at koncentrere os, kan klare udfordringen ("det kører", "mestring").
  2. Vores normale tids- og selvfølelse forandres ("tiden flyver afsted" og "jeg var forkølet, hostede og havde stoppet næse, men det glemte jeg helt").
  3. Vi føler, at der ikke er andet end aktiviteten "inde på lystavlen" ("vi bliver helt opslugt").
- (Andersen, 2021, ¶ En definition af flow)

For at komme i, hvad Andersen beskriver som *flowzonen*, er det vigtigt, at man som læser både udfordres og føler sig kompetent i mødet med bogen, man skal læse. For at komme i flow skal man have en følelse af mestring, hvorfor opgaven ikke må være for let eller kedelig, da det kan virke demotiverende og dermed resultere i ugidelighed. Man skal derfor søge at ende i zonen, hvor der findes ligevægt mellem elevens udfordring og evner (Andersen, 2021). Ørsted Andersen har opstillet flowzonen i nedenstående model:



Model 3: Flowmodellen (Andersen, 2021)

I analysen vil flowbegrebet bruges til at analysere elevernes grad af fordybelse i de tilfælde, hvor eleverne har forskellige oplevelser af romanen.

## 5.0 ANALYSESTRATEGI

I det følgende afsnit vil vi redegøre for undersøgelsens analysestrategi. Herunder vil vi præsentere, hvordan vi har bearbejdet vores indsamlede empiri i processen.

I forbindelse med vores transskription af vores semistrukturerede interviews med læreren og eleverne fra 7. klasse, havde vi tilegnet os en væsentlig mængde empirisk materiale. I arbejdet med bearbejdningen af dette, tog vi udgangspunkt i den *temacentrerede analyse* (Thagaard, 2009). Professor i sociologi Tove Thagaard beskriver den temacentrerede analyseform som en måde at analysere på, hvor forskeren inddeler det empiriske materiale i temaer. Disse temaer er centrale for, hvad man vil undersøge, og må derfor anses for at være retningsbestemte af forskerens individuelle forståelser og interesser. Vi er derfor opmærksomme på, at andre forskere potentielt ville have hæftet sig ved andre dele af vores interviews eller foretaget en anderledes tematisering af den indsamlede empiri. Derfor kan man sige, at tematisering generelt *repræsenterer en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet; På den ene siden styrer forskerens forforståelse organisationen af data. På den anden siden bidrar inspeksjon av dataene til at forskeren utvikler en forståelse av meningsinnholdet* i temaerne (Thagaard, 2009, s. 151). I vores tematiseringsarbejde har vi analytisk været koncentrerede om at skabe temaer, hvor elevernes udsagn kunne sammenlignes på tværs (Thagaard, 2009, s. 171). Disse temaer bærer samtidig præg af at repræsentere centrale dele af undersøgelsen, hvorfor der er en tæt sammenhæng mellem vores problemstilling, forforståelse, interviewguide, analysestrategi og teoretiske udgangspunkt.

## 6.0 ANALYSE

I det følgende afsnit vil vi præsentere vores fund ud fra vores fem elevinterviews og vores ene lærerinterview. Lærerinterviewet bruges i opgaven til at skabe forståelse for lærerens didaktiske valg undervejs, hvilket kan sætte elevernes ytringer om undervisningen i perspektiv.

Elevinterviewene er grundlaget for vores undersøgelse, og vil i det følgende blive analyseret med udgangspunkt i nedenstående analysestrategiske temaer;

- Læseoplevelsens før og efter
- Fordybelse og indlevelse
- Læsningens distraktioner
- Unges syn på bøger og film

Empirien vil, i henhold til ovenstående temaer, løbende blive præsenteret gennem citater, hvorigennem elevernes holdninger, følelser og forståelser vil blive sammenlignet undervejs. I dette analytiske arbejde er hensigten derfor at grave os dybere ned i de temaer, der trådte frem i undersøgelsen, hvilket må ses i relation til vores egne fortolkninger af elevernes udsagn. Gennem dette komparative og fortolkningsmæssige arbejde søger vi dermed at opnå en større forståelse for det undersøgte fænomen.

## 6.1 Læseoplevelsens før og efter

I dette tema retter vi fokus på elevernes læseoplevelser med romanen "*Engle over København*". Vi vil i afsnittet koncentrere os om elevernes "før- og efteroplevelser" med romanen, hvorfor vi i analysen af disse tager afsæt i Gitte Ballings læseoplevelsesbegreb. I temaet vil vi ikke beskæftige os med *læseoplevelsens nu*, da vi i afsnittet "Tegn på indlevelse og fordybelse" har fokus på denne del af elevernes læseoplevelse (Balling, 2009).

I lyset af *læseoplevelsens før* koncentrerer vi os til at starte med om, hvilke forventninger og fordomme eleverne havde til den ovennævnte roman (Balling, 2009). For at undersøge dette spørger vi i vores undersøgelse ind til elevernes oplevelse af lærerens præsentation af værket.

Eleven Thea fortæller følgende herom: "*men jeg synes - jeg kunne godt tænke mig et andet emne end 2. verdenskrig, fordi jeg synes der har været så mange nu... og sådan - jeg gad godt læse noget der måske handlede om noget andet end en eller anden dreng der måske synes 2. verdenskrig er meget spændende..*". Theas beskrivelse viser her, hvordan lærerens valg af bog påvirker hendes forventninger til læsningen negativt. Denne negativitet skal, ifølge Thea selv, ses i lyset af, at klassen har arbejdet med mange bøger af samme slags før. Derfor tolker vi også Theas svar som et tegn på, at hun ikke finder værkets tema vedkommende, hvilket ifølge undersøgelsen "*Børns læsevaner 2017*" spiller en central rolle for elevernes læselyst (Sørensen, 2021, s. 58). Derudover nævner Thea, af flere omgange, at romanens hovedperson er en dreng, hvilket hun virker negativt stemt overfor. Dette forstår vi som et billede på, at Thea ikke føler, at hun kan relatere til

hovedpersonen, hvorfor hun også foreslår, at man i stedet kunne læse en bog som "*Anne Franks Dagbog*", hvor temaet bibeholdes, men hovedpersonen er en kvinde.

Modsat Thea var eleven Louisa mere positivt stemt over for lærerens præsentation af bogen. Hun beskriver følgende om hendes tanker i situationen: "*at det bliver spændende, vil jeg sige - eller det går sådan lidt.. når jeg hører "Engle over København", så er det måske ikke det man sådan... Det lyder jo spændende i forhold til - måske et eller andet kedeligt, så det glæder jeg mig til. Så det har også meget med titlen at gøre vil jeg sige*". Louisa vægter bogens titel højt, hvilket ifølge hende betyder meget for hendes interesse for bogen. Dette har en positiv betydning for, hvilke forventninger Louisa går ind til bogen med. Vi tolker, at Louisas nysgerrighed bliver vækket, da hun beskriver bogens titel som spændingsskabende.

Eleven Lars beskriver nogle andre interessante følelser, der opstod i ham, da læreren præsenterede romanen: "*Ah jeg ved ik, sådan lidt, sådan lidt irriterende at man skulle gå igennem sådan et rigtig langt forløb, fordi vi har gjort det før*". Lars' kommentar tyder på, at han har haft en forventning om, at romanforløbet ville være langsommeligt og ensformigt. Endvidere tolker vi også Lars' irritation som et tegn på, at han har haft en forventning om, at arbejdet med romanen ville blive krævende. Lars nævner også, at han forventede, at bogen var kedelig, fordi læreren sagde, at den handlede om en dreng, der var ked af det. Derudover fortæller han i forlængelse heraf, at han forventede, at bogen ville være "*sådan lidt en pigebog*", hvilket han beskriver som "*en lidt kedelig bog med mange følelser og sådan...*". Vi tolker Lars' svar som et billede på, at læreren i undervisningen ikke har formået at vække Lars' nysgerrighed og interesse for bogen i læseprocessens start. Derfor møder Lars angiveligt bogen med en vis modstand, som kan påvirke hans indlevelse og generelle oplevelse af bogen undervejs (Elf & Hansen, 2017).

Elevernes forskellige forventninger til bogens længde, indhold eller titel må forstås som en generel udfordring for læreren i forbindelse med romanundervisningen. Børn er forskellige, har forskellige interesser og livsverdener, hvorfor det kan være svært at vælge en bog, der rammer én samlet elevgruppes interesser (Skriver, 2010). I KiDM-projektet beskrives bogvalget som meget betydningsfuldt, da man som underviser skal ramme balancen mellem *det appellerende, det genkendelige og det fremmedartede, så litteraturen kan bidrage til en alsidig udvikling med indlevelse, udfordringer og fremmederfaringer* (Elf og Hansen, 2017 s. 102). Derudover er bogen

som medie en didaktisk udfordring i sig selv, da *kombinationen af tvang og omfattende tekstlængde kan virke dræbende på læselysten* (Skriver, 2010, s. 136). Vi kan derfor konkludere, at det ikke er en let opgave læreren er på, men vi forstår det som vigtigt, at læreren forholder sig til, hvilke værker han præsenterer og hvordan. Dette vil endvidere blive diskuteret i opgavens afsnit "8.0 *Handleperspektiv*".

I relation til *læseoplevelsens efter* spurgte vi i undersøgelsen ind til, hvad eleverne kunne tage med sig fra bogen, de havde læst. Herunder refererede to elever, Lars og Holger, til specifikke hændelser i bogen, og hvordan disse scener gav mening for dem i deres eget liv. Eleven Holger beskriver dette således: "*Hvis det var min farfar, der havde været død eller et eller andet, så er det nok sådan meget med, at man skal tage det lidt mere roligt... men bare sådan ja - se det i øjnene*". I citatet beskriver Holger, hvordan han har tænkt over, hvordan han selv ville håndtere en svær situation, som hovedpersonen i bogen befinder sig i. Dermed kan Holgers refleksion tolkes som en følelsesmæssig erfaring, han har fået i forbindelse med læsningen.

Eleven Lars fortæller i forlængelse af spørgsmålet, at "*i den her bog, var der sådan en fyr Raft som var hjælpsom og sådan... så tænkte jeg, da jeg læste, at jeg måske også kunne være mere hjælpsom overfor mine venner måske*". I svaret giver Lars udtryk for, at han ser en side af en karakter fra romanen, som han synes godt om. Vi tolker derfor, at Lars selv ønsker at besidde dette karaktertræk, hvorfor karakteren Raft kommer til at virke som et forbillede for, hvad det vil sige at være en god ven. Derfor bliver karakteren et symbol på Lars' ønske om at udvikle en personlig side af sig selv.

Casper forklarer, modsat Holger og Lars, hvordan bogen har lært ham noget i en historisk sammenhæng: "*Hmm jeg lærte noget om den franske skole og sådan noget historie. Hvordan den blev bombet og sådan*". Gitte Balling beskriver i sin Ph.d., at netop dette kendetegn ved romanlæsning er noget børn vægter højt (Balling, 2009, s. 133). En bogs potentiale for at lære læseren noget om verden, må derfor betragtes som værende en central faktor i læserens lyst til at engagere sig i værket (Sørensen, 2021).

Casper fortæller endvidere, at han tror, at man ved at læse styrker sine læsefærdigheder, får et bedre ordforråd og "*måske bliver bedre til at forstå bøger generelt*". Han nævner i forlængelse heraf, at det potentielt kan være godt at læse om personer, der befinder sig i situationer, der ligner dem, man

selv befinder sig i. Sidstnævnte pointe taler ind i både Holgers og Lars' udsagn, hvorfor vi vil beskæftige os med *læseoplevelsens under* i nedenstående afsnit.

## 6.2. Tegn på fordybelse og indlevelse

Dette analytiske tema må ses i lyset af vores problemformulering, hvor begrebet om *fordybet læsning* sættes i direkte sammenhæng med elevernes læseoplevelser. Vi vil derfor, i relation til vores interviews med eleverne, indledningsvis tage udgangspunkt i Maryanne Wolfs begreb om *imagery*. Vi har endvidere også fokus på begrebets relation til elevernes *mentale modelleringsproces* i arbejdet med romanen (Wolf, 2019) (Oakhill, Cain og Elbro, 2015). Med afsæt i ovenstående spørger vi i undersøgelsen ind til elevernes indre billedliggørelse af hovedpersonens udseende for at se, om eleverne har skabt sig forestillinger herom. Både Holger, Casper og Lars svarer i vores interviews, at de umiddelbart ikke kan forestille sig, hvordan hovedpersonen ser ud. Dog åbner de hver især op, da vi spørger dem, om det er muligt for dem, at tegne ham. Her svarer Holger: *“Ja, så smalt ansigt, øhh mørkt hår og ja, så var der det der med de hvide sko. Ja, han har hvide sko på”*. Casper beskriver i stedet hovedpersonen således: *“Jamen så er han sådan ung... omkring 15 tror jeg. Og så lever han i 2021, så han har nok tøj på som er lidt ungt agtig. Endeligt fortæller Lars, at hovedpersonen “har kort hår - kort lyst hår. Så har han blå øjne. Og så har han sådan, ikke sådan spids næse, men en lille smule, og så en normal mund. Ja, og så sådan medium høj, og så 14-15 år agtig tror jeg”*. Eleverne viser i ovenstående citater, at de alle har skabt indre forestillinger om hovedpersonens ydre. Disse udsagn passer dog ikke direkte overens med hinanden, da Lars og Holger bl.a. er uenige i, hvilken hårfarve romanens karakter har. Omvendt er alle tre elever enige i, at personen er 14-15 år gammel. I en roman er det ikke altid, at man som læser får alle informationer om en karakters udseende givet, hvorfor man selv, og i samarbejde med forfatteren, fantasierer sig frem til en forestilling herom (Wolf, 2019). Dette ses bl.a., når Casper selv drager en logisk slutning mellem karakterens alder, den tid romanen er skrevet i, og hvordan *“ungt tøj”* ser ud. Vi tolker, at Casper selv udleder denne billedlige karakterisering af hovedpersonen, da han siger *“Så han har nok..”*. Her virker det til, at han udfører et kvalificeret gæt på baggrund af de informationer, han har indsamlet i romanen og den forhåndsviden han selv har på området, hvilket vi tolker som en global interferensdragning. Her skaber Casper derfor en mental model af teksten, som ikke nødvendigvis er virkelighedstro, men som for ham skaber et sammenhængende forestillingsindhold (Oakhill, Cain & Elbro, 2015 s. 64).



Eleverne Louisa og Thea har modsat Lars, Holger og Casper lettere ved at beskrive hovedpersonens udseende. Dog er processen, hvormed de fortæller om deres tanker interessant at fremhæve. Begge piger gør i forbindelse med spørgsmålet brug af længere tænkepauser, hvor særligt Thea for første gang i interviewsituationen *viger øjenkontakten og ser drømmende/koncentreret væk*. Vi tolker i begge situationer elevernes tænkepauser, som værende udtryk for, at de mentalt genbesøger bogens univers og derigennem finder svaret på, hvordan hovedpersonen ser ud (Oakhill, Cain og Elbro, 2015). I Louisas beskrivelse herom, træder et andet perspektiv på begrebet om imagery frem: “*Jeg tror han har sådan... jeg tror han ikke går så meget op i, hvordan han ser ud, så jeg tror lidt han sådan (lang tænkepause)... ser lidt rodet ud på en eller anden måde... hvis man kan sige det*. Det særlige ved måden, hvorpå Louisa beskriver hovedpersonen er, at hun forbinder karakterens ydre fremtoning med hans indre personlighedstræk. Dette ses i forbindelsen mellem dét, at hun betragter hovedpersonen som havende et rodet udseende, og at han derfor ikke går så meget op i, hvordan han ser ud. Louisa foretager her en personlig tankeslutning mellem personens ydre og indre, hvilket vi tolker som værende et resultat af en global interferensdragning. Denne tankeslutning hjælper Louisa til at forstå hovedpersonen på et personligt plan, hvilket potentielt skaber en dybere forståelse for personens tanker, følelser og handlinger i bogen (Wolf, 2019).

Ovenstående eksempel med Louisa drager paralleller til Maryanne Wolfs dybdelæsningsbegreb *passing over*, hvor læseren undervejs i læseprocessen skaber et relationelt bånd til de personer, der optræder heri. I vores undersøgelse undersøgte vi forholdet mellem læser og bogens karakterer ved at spørge eleverne, hvorvidt de undervejs fik en følelse af, at de kendte hovedpersonerne. Dette beskriver eleven Lars således: “*Altså ikke i begyndelsen, men til sidst kunne jeg godt sådan mærke, hvordan de havde det - hvordan de var... Så det ændrede sig undervejs*”. Lars taler i citatet ind i Wolfs formidling af dybdelæsningsbegrebet, der koncentrerer sig om den længerevarende proces, hvormed læseren fordybes i personerne og udvikler evnen til at sætte sig i deres sted (Wolf, 2019, s. 77). Derfor må det relationelle bånd mellem læser og hovedperson forstås som afhængigt af tid, hvilket i lyset af KiDM-projektet beskrives som værende en central del af *tekstens modstand* (Elf & Hansen, 2017). Denne pointe tolker vi, at eleven Thea tilslutter sig, da hun siger: “*men ja, man lærer ham jo at kende længere henne i bogen*”. For Thea har det ligeledes taget tid at lære personen at kende, men hun nævner tilmed en konkret udfordring, hun havde undervejs i sin læsning: “*jeg synes det var lidt sværere med den her fordi der var så mange mennesker... altså der var mange forskellige venner og sådan noget...*”. Thea refererer i citatet til, at romanens antal af karakterer

udfordrede hendes læsning og forståelse af personerne undervejs. Dette tolker vi, i lyset af læseoplevelsesmodellen, som et forstyrrende element for Theas oplevelse af romanen. Her har hendes læseforståelsesfærdigheder potentielt ikke rakt til, at hun undervejs har kunnet holde rede i bogens persongalleri. Derfor tolker vi, på baggrund af følgende citat, at hendes læseoplevelse har været præget af frustration: *“hov dem skal man også lige huske - og så skal man lige huske på den person der - hov så kom der en ny en, ham skal du også lige huske...”*. På baggrund heraf kan man forestille sig, at Thea i sin læsning har manglet følelsen af at blive ført med af bogen, og kan dermed have haft problemer med at få følelsesmæssig adgang til dens verden (Elf & Hansen, 2017).

I forlængelse af Lars' svar på spørgsmålet om at kende hovedpersonerne, hæfter vi os i citatet endvidere ved, at Lars skildrer følelsen af at kende personerne som kropslig. Dette tolker vi gennem beskrivelsen af, at han *“kan mærke”*, hvordan de har det, og hvordan de er. Dette må især forstås gennem den sanselige side af begrebet *passing over*, hvor Lars kropsligt fortaber sig ind i personernes følelsesmæssige tilstande (Wolf, 2019, s. 76). Han forklarer dette senere i interviewet, hvor han nævner, at han undervejs i læsningen følte sig ked af det, da hovedpersonen selv befandt sig i en lignende følelsesmæssig tilstand.

Eleven Holger går i sit interview anderledes til spørgsmålet, da han svarer, at han under læsningen fik en følelse af, at han forstod hovedpersonens handlinger: *“Han var på hospitalet og se sin farfar, hvor han bare fik lyst til at løbe væk”*. I forlængelse af dette uddyber Holger sin følelse i læsesituationen yderligere: *“Jeg følte at... det kunne jeg også godt finde på... Bare at løbe...”*. Vi tolker Holgers svar som et tegn på, at han formår at sætte sig i hovedpersonens sted. Dette tolker vi på baggrund af, at han refererer direkte til, hvordan han selv ville håndtere den situation, som hovedpersonen befinder sig i. Holgers løbende selvrefleksion kan ses i lyset af Dunnes beskrivelser om læserens vekslende bevægelser ind og ud af værket (Wolf, 2018, s. 76). Her udviskes grænsen mellem læser og værk, hvor Holger ser sig selv stå i de samme situationer som hovedpersonen. Dette tolker vi endvidere som et tegn på indlevelse i bogens univers og i hovedpersonens mentale tilstande.

Elevernes evne til at indleve sig er noget vi i undersøgelsen har været interesseret i at belyse. Vi spurgte derfor ind til, hvorvidt eleverne på et tidspunkt i deres læseproces følte, at de selv befandt sig i bogens handling. Eleven Casper svarer til dette: *“Ja, der var en scene, hvor de spillede fodbold nogle drenge. Og ham Johannes kunne bare en masse driblinger”*. Til spørgsmålet om, hvorfor han

netop huskede denne scene særligt godt, svarer han: *“Hmm jeg spiller selv fodbold, så det var sjovt at høre om. Jeg følte ligesom, at jeg var med sådan”*. Caspers indlevede læseoplevelse, forstår vi gennem Gitte Ballings *læseoplevelsesbegreb*, hvor vi i dette eksempel har alle tre rumlige niveauer repræsenteret: Læser, tekst og kontekst (Balling, 2009). Casper, som er læseren, påvirkes følelsesmæssigt af teksten, da den refererer til noget han kender og går op i (konteksten). Derfor taler afsnittet til Casper, da den med Ballings egne ord *skaber genkendelse og identifikation*, hvilket betragtes at være et vigtigt parameter for oplevelsen af *den gode historie* (Balling, 2009, s.159).

Ydermere var det interessant for vores undersøgelse, at flere elever refererede til én og samme situation, som svar på ovenstående spørgsmål. Lars beskriver oplevelsen således: *“Der var et tidspunkt, hvor vi ligesom skulle skrive... ja, hvor vi ligesom var med i historien på en måde, ja som en opgave, hvor vi var med sådan, at vi var en karakter i bogen.. der følte jeg lidt sådan - der skulle jeg ligesom leve mig meget ind i det”*. Eleven Thea forklarer om det samme sted i bogen: *“Altså der var noget, hvor de sad ned i sådan en bunker agtig... og ja man føler ligesom at man er med i det, fordi man læser jo bogen... men det er lidt svært... at sætte sig ind i på en eller anden måde... selvom det ikke er svært at sætte sig ind i... det er svært altså. Men ja.. man kan godt på en eller anden måde føle og se hvordan man selv havde haft det hvis man sad dernede”*. Ydermere nævner Louisa igen den samme situation, hvilket hun kommenterer med følgende beskrivelse: *“Hmmm... Nej, ikke rigtig, tror jeg... eller jo vi havde sådan en opgave som vi skulle skrive om at være nede i sådan en kælder. Der var vi selv med... og ja, der følte man faktisk, at man sådan var der. altså vi var selv en del af historien”*. Alle ovenstående citater tyder på, at eleverne har haft en følelse af indlevelse i arbejdet med den skriveopgave, som læreren har præsenteret for dem. Her har de direkte skullet arbejde med at skrive sig selv ind i historien, hvorfor vi forstår deres arbejde i direkte forbindelse med Wolfs dybdelæsningsbegreber. Interessant er det endvidere også, at læreren selv nævner denne specifikke opgave, som værende særligt vellykket: *“Især midtvejs i bogen, da der begynder at komme sådan lidt aktion på... og eemm... og hvor de skulle lave beskrivelser, hvor de selv sad nede i kælderen.. Der fik de simpelthen en lille opgave, hvor de skulle forestille sig, at de sad der.. Og ja det var egentlig også sådan en opgave som jo henvender sig til, at der i øjeblikket sidder nogle mennesker i Ukraine i sådan en kælder.. og det her var så 2. verdenskrig og sådan og det var jo det der var oplægget.... Den greb de altså! Der kunne jeg se en ivrighed og nogle rigtig gode beskrivelser altså!”*.

I lyset af Ballings tre rumlige niveauer, forbinder læreren i læringssituationen læseren, teksten og konteksten med hinanden (Balling, 2009, s. 139). Her tolker vi, at læreren har udviklet en opgave, der koncentrerer sig om, hvad Balling forstår som centrale dele af *den gode historie*. Nogle af de parametre hun beskriver er, at den gode historie *sender læseren på en rejse, gør læseren følelsesmæssigt berørt, underholder, skaber identifikation*, mfl. (Balling, 2009, s.159). Endvidere er det interessant, at læreren i en øvelse, som vi tolker som særligt orienteret mod fordybelse og indlevelse, beskriver eleverne som særligt engagerede og ivrige. Vi tolker denne interesse som værende et tegn på, at man gennem tilrettelagt undervisning i dybdelæsning kan rykke ved elevernes læselyst og interesse herfor. Da denne pointe står i nær relation til vores problemformulering, vil vi kommentere dette yderligere i både diskussions- og konklusionsafsnittet.

I forlængelse af elevernes ovenstående eksempler på indlevelse, fortæller eleven Holger følgende om sin oplevelse af at være opslugt i sin læseproces: *“Ja, altså de første kapitler der følte jeg mig som en del af det. Altså jeg kan ikke forklare det. - hmm måske det der med, at der ikke er noget omkring en, men at man bare er inde i bogen... hmmm man kan ligesom sætte sig ind i det, altså den er jo faktisk skrevet i byen jeg kommer fra... eller handlingen er her, så man kan kender stederne nærmest*. Vi tolker Holgers læseoplevelse som et tegn på, at han har befundet sig i en tilstand af *flow* (Andersen, 2021). Dette gør vi bl.a. ud fra Holgers kommentar om, at han følte, at der ikke var noget omkring ham i læsesituationen. Denne kommentar forstår vi som et billede på, at hans normale fornemmelse af tid og sted i læseøjeblikket blev udvisket, og at der derfor *ikke var andet end aktiviteten inde på lystavlen* (Andersen, 2021, ¶ En definition af flow). Derudover henviser Holger i citatet også til, at teksten foregår i hans egen hjemby, hvilket han i interviewet gav udtryk for havde betydning for hans læselyst. Denne faktor er væsentlig at fremhæve, da Holger potentielt har lettere ved at skabe mentale modeller af bogens univers, da han har stor forståelse for det sted, hvor bogens handling udspiller sig. Dermed har han gode forudsætninger for at skabe meningsfulde tankeslutninger i forbindelse med de globale interferensdragninger, han skal foretage sig i læseprocessen.

### 6.3 Læsningens distraktioner

I dette tema retter vi vores opmærksomhed mod de distraktioner, som vores interviewede elever mødte i forbindelse deres læsning af romanen. Med ordet distraktioner forstås de forstyrrelser, der bryder med elevens opmærksomhed og læseflow (Hansen, 2002). Disse kan både forekomme som

et resultat af det miljø eleven læser i, elevens indre sindstilstande og bogens sproglige udformning (Hauer, 2018). Vi vil med dette afsnit analysere, hvorvidt eleverne i deres læseproces blev forstyrrede heri, og hvilken påvirkning det havde på deres oplevelse af romanen. Denne nysgerrighed skal, ud over vores teoretiske udgangspunkt, ses i lyset af Kristiane Hauers artikel "*Opslugt, dybt og nært - om romanundervisning i danskundervisningen*" som beskriver, at rammerne for elevernes læsning har stor betydning for, hvorvidt den fordybede læsning indfinder sig eller ej (Hauer, 2018, s. 87).

Gennemgående for vores interviews med eleverne var, at flere nævnte støjniveauet i klassen som en forstyrrende faktor for deres læsning. Eleven Holger formulerer det således: "*Hvis der sker noget omkring mig eller hvis der er noget larm eller sådan noget... Så ryger man ligesom ud af den, kan man sige, ik? Og det er forstyrrende*". Eleven Lars nævner også støj som et element, der forårsager, at hans koncentration om læseaktiviteten forstyrres. Han fortæller endvidere, at klassekammeraternes hvisken og småsnakken med hinanden særligt opleves som et problem pga. klasselokalets størrelse: "*Der er nemlig mange der lige snakker med deres sidekammerat, og så ryger man ud af den, og det er bare irriterende... Vi sidder også ret tæt og kompakt inde i klassen, så der kommer hurtigt larm som forstyrrer*". I Lars' eksempel opleves ikke kun støjen, men også klassens rammer som et problem, hvorfor de fysiske rammer også må forstås som afgørende for elevernes læseoplevelser (Hauer, 2021).

Både Holger og Lars forklarer, hvordan de oplever, at de "*ryger ud af*" bogen, når de bliver afbrudt i deres læsning. Dette tolker vi som et billede på, at begge elever oplever en følelse af opslugthed og flow, hvorfor de bliver irriterede, når denne tilstand forstyrres (Andersen, 2021). Eleven Thea nævner også larm og støj som et irritationsmoment for hendes læsning, men betegner, modsat Holger og Lars, klassekammeraternes snakken som nysgerrighedsskabende: "*så altså... men stemmer og folk i baggrunden... det er jo sådan lidt 'uh, hvad sker der derovre' ... man vil jo gerne lige høre hvad de siger på en eller anden måde...*". Vi tolker Theas beskrivelse, som et tegn på, at hun i sin læsning af romanen i klassen ikke har været motiveret for bogen. Derfor adskiller Theas oplevelse af forstyrrelse i undervisningen sig fra Lars' og Holgers, da vi tolker, at deres viljemæssige indsats ift. bogen ikke har været den samme (Hansen, 2002). Dette gør vi ikke kun på baggrund af ovenstående citater, men også i lyset af deres fortællinger om deres oplevelser med bogen. Holger fortæller herom: "*Den var rigtig god. Fordi jeg selv kunne læse den.. og så fik jeg*

*den bare lidt mere ind i hovedet..*”. Lars’ svar på samme spørgsmål lyder; *“Den var faktisk meget fin - den var bedre end jeg troede”*. Deres positive oplevelser med romanen tyder på, at romanen har ramt midt i deres flowzone, hvor læseopgaven hverken har været for kedelig eller for svær (Andersen, 2021). I modsætning til dette fortæller Thea i forbindelse med hendes forventninger til romanen: *“jeg kunne godt tænke mig et andet emne end 2. verdenskrig, fordi jeg synes der har været mange nu...”*. Vi tolker derfor Theas interesse for bogen som værende lav, hvilket kan påvirke den måde, hun går til læseopgaven på (Sørensen, 2021). Dette skal endvidere ses i lyset af psykologen Mogens Hansens forståelse af begrebet *opmærksomhed* som siger, at det kræver nysgerrighed og en viljemæssig indsats fra læseren at kunne udelukke forstyrrelser (Hansen, 2002, s. 28). Som nævnt tolker vi, at hverken nysgerrighed eller vilje er til stede hos Thea, hvorfor hun som læser, igennem Hansens forståelse af begrebet, lettere lader sig distrahere af udefrakommende faktorer (Hansen, 2002).

En anden væsentlig distraktionsfaktor for elevernes læsning, viser sig i undersøgelsen at findes i de omgivelser, eleverne læser i. Kristiane Hauer beskriver i sin artikel *“Skolen er nok det værste sted at læse”*, hvordan netop læsemiljøet har betydning for den fordybte læsning: *“På paradoks vis synes de omgivelser, som man så at sige forsvinder bort fra, når man indlever sig stærkt i en litterær tekst, og som derved blot bliver en baggrund for læsningen, at have væsentlig indflydelse på, om den fordybte læsning indfinder sig eller ej* (Hauer, 2021, s. 18). I temaets indledning beskrev Lars, hvordan eleverne i deres læsning af romanen sad tæt og sammenklemt, hvorfor læsemiljøet i klassen ofte var præget af støj og larm. En anden elev, Thea, nævner også klasseværelsets rammer som en væsentlig faktor for hendes læseoplevelse: *“I klassen når du sidder og læser derinde, så er der mange der sådan... Der bliver meget tung ro og tung luft – det har jeg det svært ved... det er svært at læse i*. Thea uddyber hendes formulering af den *“tunge ro”* og *“tunge luft”*, som både en følelsesmæssig stemning og en fysisk tilstand i rummet: *“sådan lidt trist og meget varm”*. Vi anser det ikke som værende ekstraordinært, at eleverne har svært ved at finde ro i et klasserum med mange andre børn til stede. Dog er det interessant, at Thea finder den koncentrerede ro i klasserummet forstyrrende. Flere elever, heriblandt Thea, nævner i vores interviews, at de synes, *“at det er hyggeligere at læse derhjemme”*, hvorfor vi tolker, at Thea også forbinder læsningen med dette. Derfor påvirker stemningen i klassen hendes fokus på læsningen, hvilket påvirker hendes oplevelse af bogen (Hauer, 2021).

## 6.4 Unges syn på bøger og film

I dette tema vil vi indledningsvis præsentere nogle centrale pointer fra en artikel af Gitte Balling, der omhandler børn og unges læsning i en digital tidsalder. I lyset af artiklen og tidligere præsenteret teori, vil vi herunder analysere elevernes oplevelser af digital læsning. Endvidere vil vi også analysere elevernes opfattelser af bogen som underholdningsmedie i kontrast til andre digitale alternativer så som film, TV-serier og Youtube.

I Ballings artikel "Unges læsning i en digital tidsalder" fra 2017, nævner hun, at "*digitaliseringen af tekster i bred forstand har skabt en øget interesse for selve interaktionen mellem læser og platform og betydningen af de forskellige former for modaliteter, materialiteter og handlemuligheder, som forskellige platforme rummer*" (Balling, 2017, s. 8). Derfor må man, ifølge Balling, være opmærksom på, hvilke former for adfærd og interaktionsmuligheder forskellige medier tilbyder (Balling, 2017). Da vi i vores undersøgelse koncentrerer os om den fordybende læseoplevelse, oplever vi det relevant at høre, hvad eleverne mener om at læse digitalt, såvel som i fysisk analoge udgaver. I undersøgelsen stiller vi derfor eleverne spørgsmålet om, hvorvidt de foretrækker bogen i digital eller fysisk udgave, hvortil eleven Holger svarer: "*hmm, så jeg tror jeg vil have lettest ved bogen. Der laver man ikke andet*". Holger taler i citatet ind i en af Ballings centrale pointer fra artiklen, da bogen kun skaber rammer for en enkelt aktivitet - læsning. Balling selv beskriver det således: "*En fysisk bog udgør en unik læsemaskine, hvis eneste funktion er at rumme en tekst. Til gengæld kan den ikke bruges til så meget andet. Den fysiske bog synes derfor perfekt til at motivere kontemplation og fordybelse*" (Balling, 2017, s. 9). I forlængelse heraf fortæller Holger, at han ofte sidder på sin mobil, mens han ser tv, men omvendt ikke oplever det som en mulighed med en fysisk bog: "*Nej, for det er jo ikke sjovt at læse en bog, hvis man... hvis man hopper rundt i den eller... så kan man ikke huske det. Så kan man ikke huske, hvad der er sket*". Holger pointerer her det nødvendige i, at læserens opmærksomhed er rettet mod bogen, hvilket det forrige afsnit også berørte. At læse må altså betragtes som et konkret arbejde, da læseren i fællesskab med teksten skaber oplevelsen af indholdet (Elf & Hansen, 2017).

Eleven Thea svarer til spørgsmålet om hvorvidt hun foretrækker bogen digitalt eller fysisk: "*Jeg har personligt selv meget svært ved at læse på internettet... det fungerer slet ikke for mig, jeg får det ikke gjort og sådan noget*". Thea fortæller her, at hun har det svært med at læse bøger på nettet. Nogle af de udfordringer Balling netop beskriver med dette er, at en tablet/computer er et

multimodalt medie, som er fyldt med andre muligheder end dét at læse. Disse muligheder udgør for den trænede læser en mulig distraktion fra læsningen. Samtidig kan disse dog også skabe deltagelsesmuligheder pga. de funktioner, der er tilgængelige heri, hvilket eksempelvis har stor betydning for elever med svære læsevanskeligheder (Elbro, 2021). Derfor må man som lærer være opmærksom på de muligheder og potentielle farer, der ligger i at læse på nettet, hvorfor vi i vores afsnit *Handleperspektiv* er opmærksomme på dette i relation til den fordybede læseoplevelse.

At tekstlæsningen i folkeskolen i højere grad foregår online er ikke det eneste digitaliseringen har ført med sig. Streamingtjenester som f.eks. Netflix og HBO har gjort film og serier let tilgængelige for børn og unge, hvorfor et underholdningsmedie som romanen har større konkurrence end nogensinde før. Dette kommer også til udtryk i vores interviews, hvor eleven Louisa nævner, at hun generelt ikke er glad for at læse bøger. På det uddybende spørgsmål om, hvad hun tror denne manglende interesse skyldes, svarer hun følgende: *“Jeg tror bare.. fordi jeg synes det går lidt for langsomt. Når man sådan sidder og læser... I forhold til måske en film... vil jeg sige. Fordi man skal sådan sidde koncentreret om en ting, hvor det er man skal sidde og på en måde lytte efter... i forhold til en film, kan man sidde og bare kigge og på en måde ikke lytte efter... så man bruger på en måde sin hjerne lidt mere til det – og så føler jeg bare det nogle gange går lidt for langsomt...”*. Ud fra svaret tolker vi det som, at læsning, ifølge Louisa, generelt betragtes at være en udmattende og kedelig aktivitet. Dette forstår vi som et billede på, at bogen som underholdningsmedie i høj grad kræver tid og arbejde fra modtageren. Bogen har brug for en generelt fokuseret opmærksomhed, brug for at læseren evner at omkode skrifttegn til mening, og brug for at læseren indlever sig i bogens univers. I forskningsprojektet KiDM beskrives ovenstående pointe med sætningen: *“At læse en tekst er at skabe en tekst”* (Elf og Hansen, 2017). Læseren er i læseprocessen konstant og aktivt deltagende, hvilket man i langt mindre grad er, når man ser film eller spiller computerspil (Balling, 2017). Balling refererer i sin artikel til læseforskeren Anne Mangel, der beskriver ovenstående forskel på medierne som dét, at den digitale verden må forstås som et resultat af andres fantasi, hvorimod fordybelsen i den fiktive litterære verden er skabt af læserens egen fantasi og forestillingsevne (Balling, 2017, s. 12). Derfor stiller bogen større krav til sin modtager end de digitale underholdningsplatforme.

Louisa beskriver ad flere omgange i citatet, at hun synes, at det går for langsomt, når hun læser en bog. Dette kan skyldes, at Louisa enten synes, at underholdningsværdien er for lav ift. den tid, hun



bruger herpå, eller at bogen er for vanskelig at tilgå. Balling beskriver i artiklen herom: *“Er bogen for vanskelig eller for kedelig, bliver læseprocessen træg og den fordybende læsning vanskeligere at opnå”* (Balling, 2017). Balling nævner endvidere, at læserens motivation og forventninger til bogen har stor betydning for læselysten og fordybelsen, hvorfor man som lærer må være opmærksom på, hvilke holdninger eleverne udvikler ift. læsning (Balling, 2017). Louisas lærer er i interviewet opmærksom på ovenstående problem og fortæller herom: *“...det er jo sådan med en bog, at man altså lige skal læse 50 sider før man kommer ind i den... Det første stræk er svært for dem nogle gange, og altså det arbejder jeg på”*. Læreren henviser her til den tid, det tager for eleverne at skabe en relation til bogen, de læser, hvilket vi også berørte i afsnittet “Tegn på fordybelse og indlevelse”. I forlængelse heraf fortæller han om, hvordan han i startfasen arbejder med at skabe motivation og nysgerrighed ved “at sætte scenen” for bogen, hvilket han gør gennem højtlesning og fælles diskussioner i plenum.

At det kræver mere energi og hjernearbejde at læse frem for at se film, uddyber eleven Thea i sit interview. Hun istemmer sig Louisas holdninger, da hun også både foretrækker og synes, at det er nemmere at se en film frem for at læse en bog. Thea fortæller herom: *“Det der er med en bog det er at du selv skal forestille dig ting, der er i bogen – det er meget mere dig selv der ligesom er med... hvor et fjernsyn, der sætter du dig bare ned og kigger jo... altså.. hvor i en bog der skal du selv tænke dig til det og det er helt anderledes”*. I citatet taler Thea direkte ind i Anne Mangens førnævnte pointe, der placerer læseren som en aktiv medskabere af historien, hvorimod det digitale medie i stedet skaber historien for modtageren. Læserens aktive rolle forstår vi, jævnfør vores teoretiske udgangspunkt, som værende læserens mentale modelleringsproces og løbende interferensdragninger, der foregår undervejs i læsningen af bogen (Cain, Oakhill & Elbro, 2015). På trods af at Thea foretrækker at se fjernsyn frem for at læse bøger, nævner hun i forlængelse af ovenstående en styrke ved bogen som underholdningsmedie: *“Det er jo dig selv der skal forestille dig personerne... Du gør det på din egen måde, du gør det lidt til din egen fortælling på en eller anden måde. Fordi du forestiller dig det selv oppe i hovedet.... Andre folk har en anden forestilling – det kan du næsten være 100% sikker på... altså med hvordan folk ser ud og sådan noget... så en bog bliver faktisk lidt din egen på en eller anden måde når du læser i den – fordi det bliver mere din, det bliver mere dine personer du har selv gjort forestillinger til dem... altså det bliver mere din egen. Hvor i en tv-serie eller film der ser alle det samme”*. I henhold til Theas citat kommer elevernes forskellige subjektive forestillinger om bogen meget tydeligt til udtryk i vores

undersøgelse, da eleverne har forskellige opfattelser af, hvordan bogens hovedpersonen ser ud. Eleverne skaber deres egne mentale modeller af teksten, hvilket påvirker og forskelliggør deres opfattelse af bogen. Thea formulerer her en grundlæggende pointe ved bogen som medie, da læseren fremgår som en central medskabende af teksten. Her udviskes afgrænsningen mellem værk og læser i takt med, at læseren og værket gensidigt påvirker og former hinanden (Wolf, 2018, s. 76). Endvidere henviser citatet også til den form for ejerskabsfølelse, man som læser kan få over en bog. Dette eksemplificerer Cain, Oakhill og Elbro ved, at filmatiseringer af bøger ofte kan virke skuffende, forkerte eller forvirrende, da filmens karakterisering af bogens personer og univers ikke passer overens med læserens egne forestillinger herom (Oakhill, Cain og Elbro, 2015, s. 24). Man må derfor betragte læserens subjektive oplevelse af et værk som værende af stor vigtighed for personens forståelse og potentielle glæde ved bogen. Dette perspektiv finder vi relevant, da vi i denne opgave koncentrerer os om, hvordan vi kan skabe fordybede læseoplevelser for børn og unge i folkeskolen. Samtidig er elevernes ovenstående holdninger til bogmediet sammenlignet med digitale underholdningsmedier også interessant at have for øje i denne sammenhæng, da det fortæller os noget om, hvilke forventninger eleverne har til deres læsning af romaner. Netop disse forventninger betragtes at være et vigtigt element i elevernes læselyst, hvilket endvidere betragtes at være et vigtigt parameter for elevens oplevelse af læsning (Sørensen, 2021).

I det følgende afsnit vil vi diskutere, hvorfor romanundervisning er vigtig at forholde sig til i folkeskolen. Vi vil herunder komme ind på, hvilke dannelsesmæssige potentialer, bogen som medie dækker over, og hvordan man kan målrette sin undervisning mere mod oplevelse og indhold.

## 7.0 DISKUSSION

I dette afsnit vil vi først og fremmest diskutere, hvorfor romanen fortjener en central plads i folkeskolens litteraturundervisning. Herunder vil vi komme ind på, hvilke dannelsesmæssige potentialer mediet rummer. Endvidere vil vi stille spørgsmålstejn ved den koncentrerede opmærksomhed, der synes at være på analytisk arbejde i forbindelse med litteraturundervisning frem for den mere oplevelses-/indholdsorienterede tilgang (Reng, 2020, s. 111). Endeligt vil vi gennem afsnittet præsentere specifikke handleforslag, der har til formål at stilladsere elevens

fordybede læsning. Dette må endvidere forstås ud fra et ønske om at skabe fordybede læseoplevelser for børn i udskoling.

I lyset af ovenstående finder vi det indledningsvis relevant at forklare, hvordan vi forstår bogen som en mulig kilde til personlig dannelse. Dette forstår vi igennem Wolfgang Klafkis begreb *kategorial dannelse*, som netop beskriver, hvordan individet og kulturen indgår i et dialogisk forhold til hinanden (Nabe-Nielsen & Nabe-Nielsen, 2011, s. 319). Dette forhold må ifølge Klafki forstås som *en dobbelt åbning*, hvor barnet åbner sig for verden, og verden åbner sig for barnet i én og samme bevægelse. Verden skal her forstås som den kultur barnet møder, hvilket eksempelvis kan være en roman eller en film (Nabe-Nielsen & Nabe-Nielsen, 2011, s. 320). Når dannelsesbegrebet nævnes i nedenstående afsnit, henviser vi derfor til denne dannelsesmæssige forståelse.

## 7.1 Romanens dannelsesmæssige potentialer

Børn og unge vælger i højere og højere grad bøgerne fra, og som vi også oplever det i vores undersøgelse er nogle af årsagerne til dette den stigende konkurrence fra digitale medier (Sørensen, 2021). Spørgsmålet vi mener, der derfor bør stilles i forbindelse med denne udvikling er: Hvad går der fagligt og dannelsesmæssigt tabt, hvis børn og unge mister interessen for at læse og derfor ikke beskæftiger sig med litteratur? Pernille Sørensen redegør i sin bog "*Læselyst i skole og SFO*" for, hvilke potentialer læsning har, og hvorfor denne aktivitet må forstås som værdifuld. Sørensen inddeler disse i ni forskellige kategorier, hvorfor vi i denne opgave kun koncentrerer os om tre af disse (Sørensen, 2021, s. 23). De seks andre kategorier må i lyset af vores egen læseoplevelsesmodel også forstås som yderst betydningsfulde, da de bl.a. omhandler sprogudvikling, læse- og skrivefærdigheder, læsning som afstressende aktivitet, mm. Dog koncentrerer vi os om følgende kategorier, da vi tolker den fordybede romanoplevelses dannelsesmæssige muligheder som særligt relevant ift. disse:

- Selvindsigt og selvudsigt
- Social og empatisk forståelse
- Æstetiske oplevelser og erkendelser

I forbindelse med kategorien "*Selvindsigt og selvudsigt*" beskriver Sørensen, hvordan at børn i forbindelse med læsning får indsigt i den verden, de er en del af. Børn præsenteres i forbindelse

med læsning for forskellige livssyn, værdier og dilemmaer som gør dem klogere på sig selv og på andre (Sørensen, 2021, s. 24). Inden for kategorien *Social og empatisk forståelse* kommer Sørensen ind på, hvordan læsning giver adgang til andre menneskers tanker og følelser. Dette så vi i undersøgelsen flere tegn på, da eleverne beskrev deres oplevelse af at sætte sig i hovedpersonens sted følelsesmæssigt. Lektor Svend Skriver forklarer, hvordan netop romanens dybdegående personskildring kan forstås som stedet, hvor bogens dannelsepotentialer er forankret. Han mener endvidere, at læseren i sin relation til bogens karakterer selv *oplever livet udfolde sig på siderne*, hvilket potentielt kan vække læserens *episke begær* (Skriver, 2010, s. 145). Derfor må læserens forhold til de karakterer, der optræder i romanen både forstås som vigtigt for læserens tilknytning til bogen og for den potentielle læring, der kan finde sted undervejs i læsningen (Skriver, 2010). Den sidste kategori *æstetiske oplevelser og erkendelser* beskriver Sørensen, som de oplevelser en læser kan få med et værk. Disse oplevelser kan give læseren lyst og nysgerrighed på læsning, men også udvide læserens horisont (Sørensen, 2021): "*Gennem læsning præsenteres vi for nye måder at se verden på, nye måder at tænke og leve på*" (Sørensen, 2021, s. 26). Herunder beskriver hun endvidere, at man i mødet med litteraturen forholder sig reflekterende og kritisk, hvorfor bogens verdensforståelse kan blive en forlængelse af ens egen horisont, men også stå i modsætning hertil.

Jævnfør ovenstående trådte der i vores undersøgelse en vigtig dannelse-mæssig pointe frem, da eleverne ikke altid oplevede, at romanen fornøjede eller underholdt dem undervejs i deres læsning. Eleverne blev i stedet konfronteret med ubehagelige scener, hvor temaer som døden, mobning og krig dominerede. Litteraturens evne til at præsentere læseren for følsomme emner, beskrives af Johannes Fibiger med følgende billede: *Litteratur er ligesom vacciner. Det er bedre at få en afgrænset dosis ondskab i litterær form end at møde den i virkeligheden. Men hvis man gør, er man bedre rustet og har opbygget et sundt kognitivt immunforsvar* (Fibiger, 2019, s. 49). Citatet illustrerer et vigtigt dannelse-mæssigt karaktertræk ved romanen, der uden begrænsninger kan præsentere læser for menneskets og verdens mørke og brutale virkelighed. Lillian Munk Rösing forklarer i forlængelse heraf, hvordan netop dette både kan opfattes chokerende, men også vedkommende for læseren, da man som menneske uomgængeligt kommer i kontakt med både ondskab, sorg, glæde og tryghed (Rösing, 2010).

## 7.2 Hvorfor et særligt fokus på fordybelse?

I analysen trådte det efter vores opfattelse frem, at det kan være nyttigt at arbejde aktivt med fordybelse i forbindelse med elevers læsning. Dette tolker vi på baggrund af børnenes beskrivelser af deres fordybede læseoplevelser med romanen, og de tanker de havde i forbindelse med bogen som medie. I relation hertil udtaler forskningschef, Thomas Illum Hansen, i et interview, at litteraturundervisning i fremtiden skal søge at fremme et fokus på oplevelse og æstetik frem for analytiske færdigheder: *”Vi ved, at læringsmålsstyret undervisning i nogle kommuner er blevet udlagt på en måde, så det har været mindre legitimt at gennemføre en litteraturundervisning, der giver plads til det åbne, eksperimenterende og flerstemmige i tolkningsarbejdet. Afgangsprøverne i 9. klasse har også fokuseret uhensigtsmæssigt meget på genremæssige formtræk, og litteraturarbejdet har været rettet ensidigt mod analytiske kategorier som fx personbeskrivelse, sted og miljø, på bekostning af de oplevende og opdagende faser i mødet med litteraturen”* (Nationalt Videncenter for Læsning, 2018). Hansen tager i citatet fat i en aktuel danskfaglig diskussion, der drejer sig om, hvorvidt litteraturundervisningens formål fortrinsvist skal være rettet mod at fremme elevers analytiske færdigheder, eller deres evne til at være opdagende og oplevende i mødet med litteraturen.

Eleverne i vores undersøgelse beskriver selv deres undervisning som værende god, men også ensformig. De forklarer, hvordan de læser et kapitel og derefter får til opgave at svare på spørgsmål hertil, hvilket flere er glade for, da de derfor kan huske teksten godt. Vi tolker elevernes glæde ved den analytiske fremgangsmåde som et billede på, at de ved, hvad der forventes af dem, og at de føler sig færdighedsmæssigt trygge, da de kan besvare spørgsmålene med hjælp fra teksten. Vi stiller os dog kritiske over for, hvor dybt eleverne er kommet i bogen, hvilket læreren også selv stiller spørgsmålstejn ved: *”ja, altså det er jo lidt ærgerligt fordi jeg den her gang har været lidt for hurtig på aftrækkeren og har taget noget som egentlig var færdiglavet.. ja, det gør jeg nogle gange og så kommer jeg også bagefter til at tænke (tager sig til hovedet) - hold kæft man, det skulle jeg bare ha' lavet selv... og jamen fordi jeg synes faktisk ikke det var godt nok altså.. der manglede sådan en opgave der, der går ind og arbejder med deres indlevelse... altså de der spørgsmål med hvad sker der så, hvem gjorde hvad, og altså sådan noget, altså det er meget fint og sådan noget, men det skal kobles sammen med noget, hvor de kommer helt ned og ind...”*. Vi tolker ud fra lærerens udtalelse, at han synes den analytiske tilgang er negativt dominerende i litteraturundervisningen.

Lærerens sidste formulering i citatet, tolker vi endvidere som et tegn på, at han ærgrer sig over, at der ikke har været et større fokus på indlevelse i forløbet. Martin Reng beskriver i lyset af dette, hvordan der findes to overordnede tilgange til arbejdet med fortællinger: Den receptive og den produktive (bilag 3). Når man arbejder receptivt, er eleven modtager for fortællingen, hvorfor vi i denne undersøgelse har koncentreret os om denne. Det receptive arbejde kan inddeles i to forskellige dele; en analytisk og en oplevelses- eller indholdsorienteret tilgang (Reng, 2020). Reng beskriver i bogen ”Fortæl”, hvordan den analytiske tilgang forsøger at skabe overblik over teksten og give redskaber til at diskutere og vurdere forskellige tolkninger heraf (Reng, 2020. S.107). En oplevelses- eller indholdsorienteret tilgang handler derimod om at skabe et rum, hvor eleverne kan leve sig ind i og identificere sig med fortællingen. Målet bliver dermed at bruge oplevelsen af fortællingen til at udvide elevernes horisont, hvilket Reng betragter som værende fortællingens dannelsepotentiale.

I lyset af Hansens og Rengs forståelser af den oplevende og opdagende litteraturundervisning, kan det diskuteres, hvorvidt bogens dannelsemæssige potentiale træder frem i undervisningen. Dog må vi ud fra vores analytiske fund tolke, at undervisningen også har været præget af fordybelse og indlevelse, selvom vi ikke forstår undervisningen som værende en direkte understøttende faktor herfor. Eleverne har altså, efter vores overbevisning, oplevet at være en del af den fordybende læsning, hvor de har fået nære og kropslige oplevelser med sig herfra. Jævnfør disse fordybende oplevelser må processen, hvormed disse bliver til virkelighed, forstås som et direkte middel til elevens personlige og alsidige udvikling: ”*Fordybelse er ikke en flugt fra virkeligheden, men en udvidelse af den*” (Fibiger, 2019).

I lyset af ovenstående stiller vi os nysgerrige overfor, hvorvidt danskfaglige lærere arbejder med elevens litterære fordybelse og oplevelse? Begge disse begreber indgår nemlig som en central del af folkeskolens formålsparagraf, hvor de sættes i forbindelse med elevens udvikling af erkendelse og fantasi (UVM, 2021). Endvidere skal danskfaget ifølge Fælles Mål også søge at *fremme elevernes oplevelse og forståelse af litteratur* samt fremme elevernes *indlevelsessevne*, hvilket betragtes at være centrale dele af fagets formål (UVM, 2019). Derfor giver Thomas Illum Hansens citat i afsnittets indledning stof til eftertanke, da han, ligesom os, sætter spørgsmålstegn ved, hvordan der arbejdes med litteratur i folkeskolen, og hvorvidt dette fokus fremmer eller hæmmer lysten til at læse og engagere sig i litteratur (Nationalt Videncenter for Læsning, 2018).

## 7.4 Handleperspektiv

Med inspiration fra vores snakke med læreren og eleverne i undersøgelsen, vil vi i dette afsnit sætte fokus på, hvad man som lærer skal være opmærksom på i arbejdet med elevernes fordybelse og generelle læseoplevelse. Derudover gives der konkrete bud på, hvilke værktøjer man kan bruge for at arbejde mod en litteraturundervisning, hvor elevens fordybelse i højere grad prioriteres.

Da eleverne i undersøgelsen nævner, at det tager tid for dem at skabe et bånd til romanen, må man som lærer tage elevernes begyndende læsning seriøst. Først og fremmest må man tage udgangspunkt i elevernes forventninger til romanen. Disse forventninger påvirker elevens indstilling til bogen, hvilket kan modvirke *den dobbelte åbning*, der skal ske mellem værk og læser. Derfor må man som lærer søge at skabe nysgerrighed og interesse for bogens univers, hvilket kan udmønte sig i skriveøvelser, hvor eleverne skal give deres eget personlige bud på bogens handling ud fra dens titel, forside eller bagsidetekst. Endvidere foreslår vi, med inspiration fra lærerens succesfulde opgave i undersøgelsen, at arbejde med *læseoplevelsens under* ved at fokusere på, hvordan eleverne i højere grad kan arbejde inden for den oplevelsesorienterede tilgang. Med dette mål for øje, kan man lade eleverne omskrive centrale scener fra bogen, skrive dem selv ind i historien samt lave beskrivelser af karakterernes fortid og fremtid med henblik på at arbejde koncentreret med romanens personskildring. Endvidere kan man, i lyset af *læseoplevelsens efter*, eksempelvis lade eleverne arbejde med at forudsige, hvad der sker med personerne/handlingen efter bogens afslutning, eller lade eleverne producere deres egne bogpodcasts, hvor de skal reflektere over, hvad de personligt fik ud af bogen, og hvad de følte undervejs.

I ovenstående eksempler på fordybelses- og oplevelsesorienterede øvelser, forstår vi eleven som en central aktør i undervisningen, hvor netop hans/hendes mening og oplevelse af teksten er vigtig. Derudover forstår vi ovenstående opgaver som værende autentiske i den forstand, at læreren ikke har et facit, som elevernes besvarelser skal passe ind i.

En mulighed man, som lærer, også må være opmærksom på, skal ses i lyset af KiDM-projektet, der anbefaler at arbejde med multimodale produktioner i litteraturundervisningen. Disse kan gøre elevernes arbejde med teksten konkret og skabende, hvilket kan øge elevernes lyst, forståelse og fordybelse i værket (Elf & Hansen, 2017). Eksempelvis kunne dette udmønte sig i booktrailers, filmproduktioner af vigtige scener fra bogen, podcasts, mm.

I lyset af vores undersøgelse trådte i dialogen med læreren endnu en væsentlig pointe ved litteraturundervisningen frem, som også KiDM-projektet kommenterer. Denne pointe bygger på lærerens evne til at tænke kvalitet frem for kvantitet i elevernes fortolkningsarbejde, så opgaveformuleringerne koncentrerer om det væsentlige frem for det generelle. Dette betyder, at tempoet må sættes ned i litteraturundervisningen, hvilket skaber tid til et mere fordybet og indlevet arbejde med litteratur (Elf & Hansen, 2017, s. 100).

## 9.0. OPSAMLING

Analysens fund peger i første omgang på, at elevernes positive forventninger til læsningen er af vigtighed for den fordybende læseoplevelse. Her opstår en central udfordring for læreren, da elevernes lyst og nysgerrighed skal vækkes. Problemet opstår, da eleverne potentielt har en forudindtaget modstand over for læsning som aktivitet, bogen som medie, eller at eleverne individuelt interesserer sig for forskellige ting. Derfor fremgår det af analysen, at romanens omfang, dens tematikker og dét at karaktererne skal være vedkommende for børnene, spiller ind ift. elevens lyst til at engagere sig.

Endvidere tegner analysen et billede af, at eleverne i deres læsning hver især oplever at have fordybende oplevelser med læsningen. Vi oplever, at de alle skaber mentale modeller, der hjælper dem med at karakterisere miljø og hovedpersoner, hvorfor de evner at fortælle herom. Vi fandt det ydermere interessant, at flere elever, og læreren selv, oplevede forløbets indlevelseselevensopgave som særligt motiverende og nysgerrighedsskabende. Dette forstår vi som et billede på, at fordybelse er et vigtigt parameter for at skabe litterære oplevelser.

I henhold til ovenstående fremgår det også, at elevernes læsefærdigheder har betydning for læsefordybelsen, da nogle elever viser sig at have problemer med at sammenholde informationer fra teksten. Her kan romanen, som litterært medie, være en udfordring at beskæftige sig med, da teksten er lang, personskildringen nuanceret og informationerne mange.

Slutteligt kan vi i lyset af analysen forstå, at eleverne vælger bogen som medie fra ift. andre digitale underholdningsplatforme. Eleverne virker til at være klar over, hvad bogen rummer af muligheder, men foretrækker, grundet arbejdet man som læser skal lægge i en bog, at vælge disse fra. Dette må



forstås som en generel tendens blandt børn i udskolingen, hvorfor vi stiller os kritiske overfor den litteraturundervisning, der foregår heri. Vi tolker på baggrund heraf, at der i folkeskolen er brug for et øget fokus på oplevelses/indholdsorienteret undervisning med fokus på oplevelse, fordybelse og indlevelse frem for den mere analysebaserede tilgang. Dette gør vi bl.a. fordi, at det dannelsesmæssige potentiale bøgerne besidder er særligt forankret i den oplevelses/indholdsorienterede tilgang.

I lyset af vores opgave, forstår vi fordybelse, som en mulig vej til litterære oplevelser i folkeskolen, som potentielt kan skabe både dygtigere og mere motiverede læsere i fremtiden. Vi forstår romanens litterære undervisningsværdi, som dét at romanen kan lære eleverne noget om dem selv og verden, hvorfor det er værd at værne om elevernes interesse herfor.

## 10.0 LITTERATURLISTE

- Andersen, B. H. & Hansen, E. J. (2009). *Et sociologisk værktøj: Introduktion til den kvantitative metode* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Balling, G. (2017). *Unge læsning i en digital tidsalder. Learning Tech - tidsskrift for lærere, didaktik og teknologi* (3), s. 56-84.
- Balling, G. (2013). *Om læseoplevelsen. Et indblik i læseoplevelsens egenskaber og betydning. Viden om læsning* (14), s. 26-33.
- Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange*. Danmarks Biblioteksskole.
- Birkler, J. (2005). *Videnskabsteori: En grundbog*. Munksgaard Danmark.
- Canger, E. & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Elf, N. & Hansen, T. I. (2017). *KiDM: Kvalitet i Dansk og Matematik*. Undervisningsministeriet.
- Fibiger, J. (2019). *Æstetisk fordybelse og kognitiv fordøjelse: Litteraturredidaktikkens hvad, hvorfor og hvordan*. I: Brodersen, P., *Fag og fordybelse: Når fag sætter nye spor i erkendelsen* (S. 33-60). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, M. (2002) *Børn og opmærksomhed: Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. Gyldendal

Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Københavns universitet

Hauer, K. (2018). *Opslugt, dybt, nært - om romanlæsning i danskundervisningen. Viden om literacy (24)*, s. 84-90.

Hauer, K. (2021). *Skolen er nok det værste sted at læse. Læsepædagogen*. 2021 (1), s. 16-21.

Hansen, S. R., Gissel, S. T. & Puck, M. R. (2017) *Børns læsning 2017: En kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner*. Tænk tanken Fremtidens Biblioteker.

Harbsmeier, D. (2004). *Filosofi - fra antikken til vor tid*. Systeme.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Nabe-Nielsen B. & Nabe-Nielsen L (2011). *Dannelsens veje: Eksistens og modernitet*. Klim

Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse - indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Reng, M. (2020). At undersøge narrativer med faglige redskaber. I: Brodersen, P., *Fortæl: Det narratives betydning for elevens opfattelse, forståelse og dannelse* (S. 101-132). Hans Reitzels Forlag.

Rösing, L. M. (2010). Litteratur hinsides lystprincippet. I: Fogt, J. & Thurah, T., *Ny litteraturdidaktik* (S. 32-53). Gyldendal A/S.

Shah, S. R. & Al-Bargi, A. (2013). *Research Paradigms: Researchers' Worldviews, Theoretical Frameworks and Study Designs*. *AWEJ* (4). S. 252-264.

Skriver, S. (2010). Romanen i undervisningen. I: Fogt, J. & Thurah, T., *Ny litteraturredidaktik* (S. 123-153). Gyldendal A/S.

Sørensen, P. (2021). *Læselyst i skole og SFO: Tiltag og aktiviteter til praksis*. Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. udgave). Fagbokforlaget.

Wolf, M. (2019). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollinsPublishers.

## 10.1 Websides

Klinge, L. (2020). *Hvorfor er den professionelle relationskompetence så vigtig?*. Lokaliseret d. 02/05/2022 på:

<https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/faellesskabende-didaktikker/hvorfor-er-den-professionelle>

Andersen, F. Ø. (2021). *Flow i undervisningen - hvorfor, hvornår og hvordan?*. Lokaliseret d. 15/03/2022 på:

<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>

Mikkelsen, M. (2018). *Børn og unge har svært ved at læse i dybden*. Lokaliseret d. 22/05/2020 på:

<https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/boern-og-unge-har-svaert-ved-laese-i-dybden>

Undervisningsministeriet (2021). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 07/05/2022 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål*. Lokaliseret d. 07/05/2022 på:

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf)

Wohlgemuth, O. (2006). *Mere om flow*. Lokaliseret d. 22/05/2022 på:

<http://naturpaedagogik.dk/nyflow.htm>

## 11.0 BILAG

### 11.1 Bilag 1 - Transskription

I nedenstående præsentation af interviewtransskriptionen skal "I" forstås som intervieweren i interviewsituationen. Transskriptionen er delt ind efter analysens temaer som fremgår som herunder.

Endvidere er det relevant at vide, at nedenstående punktopdeling repræsenterer starten på et nyt citat:

- → Nyt citat

#### 11.1.1 Læseoplevelsens før og efter

I: Da Claus præsenterer bogen for jer, hvad tænker du der?

Thea: Hvad jeg tænker om den, eller...

I: Ja... måske både om bogen, men også bare det at I skal til at læse en bog.

Thea: Altså vi har læst en bog før det, som handlede meget om det samme... 2. verdenskrig og sådan noget... og vores dansklærer er meget fascineret af 2. verdenskrig – altså jeg synes... det var jo spændende... Jeg kan godt lide at læse bøger, jeg læser mange bøger også derhjemme og sådan... men jeg synes – jeg kunne godt tænke mig et andet emne end 2. verdenskrig, fordi jeg synes der har været mange nu... og sådan - jeg gad godt læse noget der måske handlede om noget andet end en eller anden dreng der måske synes 2. verdenskrig er meget spændende...

●

I: Så starter vi her. Jeg spørg ind til den her "Engle over København" først. Da jeres lærer Claus han siger til jer, at I skal i gang med at læse den her "Engle over København", hvad tænker du så? Han præsenterer en bog, hvad tænker du?

Louisa: At det bliver spændende, vil jeg sige - eller det går sådan lidt... Når jeg hører på "Engle over København", så er det måske ikke det man sådan... Det lyder jo spændende i forhold til – måske et eller andet kedeligt, så det glæder jeg mig til. Så det har også meget med titlen at gøre vil jeg sige.

•

I: Hvordan var det da din lærer sagde at I skulle læse den her bog? Hvad følte du der?

Lars: Ah jeg ved ik, sådan lidt, sådan lidt irriterende at man skulle gå igennem sådan et rigtig langt forløb, fordi vi har gjort det før.

•

I: Okay.. Hvorfor tænkte du mon til at starte med, at den garanteret var kedelig?

Lars: Fordi at det sådan.. Det handlede om en farfar, der var død og sådan og en dreng der var ked af det.. Så det var måske bare sådan lidt en pigebog (griner).

I: Okay, en pigebog? Hvad ville du kalde en drengbog i stedet for så?

Lars: En hvor der skete lidt flere ting.

I: okay, hvor der sker lidt flere ting... Hmm hvad tænker du så med en pigebog - hvad er det for noget?

Lars: Hmm sådan en lidt kedelig bog med mange følelser og sådan... eller følelser kan jo godt være sjove og sådan, men du ved..

•

I: Og tror du at meningen med bogen kan hjælpe dig på nogen måde?

Holger: Ja, altså.. fx hvis det var min farfar, der havde været død eller et eller andet, så er det nok sådan meget med, at man skal tage det lidt mere roligt... men også bare ja - se det i øjnene. Ja, for han løber jo sådan bare.

•

I: Og tror du at meningen med bogen kan hjælpe dig på nogen måde?

Lars: Ja, altså.. fx hvis det var min farfar, der havde været død eller et eller andet, så er det nok sådan meget med, at man skal tage det lidt mere roligt... men også bare ja - se det i øjnene. Ja, for han løber jo sådan bare.

•

I: Okay, nu har du jo læst den her bog. Og er blevet færdig med den. Tror du, at du kan bruge den til noget?

Casper: Hmm jeg lærte noget om den franske skole og sådan noget historie. Hvordan den blev bombet, og sådan noget.

•

I: Tror du, at der er andet end fakta, man får ud af at læse?

Casper: Ja, du bliver bedre til at læse. Du får måske også et bedre ordforråd... Måske bliver man også bedre til at forstå bøger generelt.

### 11.1.2 Tegn på fordybelse og indlevelse

I: Hvis du nu skulle tegne ham?

Holger: Ja, så smalt ansigt, øh mørkt hår og ja, så var der det der med hvide sko. Ja, han har hvide sko på.

•

I: Hvad hvis du skulle tegne ham? Hvordan ville han så se ud?

Casper: Jamen så er han sådan ung.. omkring 15 tror jeg. Og så lever han i 2021, så han har nok tøj på som er lidt ungt agtig.

•

I: Hvis du nu skulle tegne ham? Ville du vide, hvor du skulle starte?



Lars: Ja, altså sådan .. han har kort hår - lyst kort hår. Så har han blå øjne. Og så har han sådan, ikke sådan spids næse, men en lille smule, og så en normal mund. Ja, og så sådan medium høj, og så 15-14 år agtig tror jeg.

•

I: Lige præcis, ja. Du må gerne prøve at beskrive mere hvordan du så ser ham. Mørkt hår, bleg...

Thea: (Holder for første gang ikke øjenkontakt, men kigger væk og ser drømmende/koncentreret ud)Ja altså... bleg.. sådan meget... han har nogle skønhedspletter i hovedet sådan forskellige steder – ret mange skønhedspletter faktisk... og han har nogle grønne bukser på \*griner\*... der er måske bare mig... og så en mørkeblå trøje og nogle sko der bare... nogle normale Adidas sko agtig... Det er sådan jeg forestiller mig ham

•

I: Kan du prøve lidt at beskrive hvordan du synes hovedpersonen ser ud i den her bog.

Louisa: jeg tror - det er en han – 15 år... jeg tror han har sådan... jeg tror han ikke går så meget op i hvordan han ser ud, så jeg tror lidt han sådan (Lang tænkepause)... ser lidt rodet ud på en eller anden måde... hvis man kan sige det. Jeg tror ikke han går op i det. Og så – jeg tror han... er meget – hvad hedder sådan noget... rolig type, ja, fordi man hører han taler ikke særligt grimt i forhold til f.eks. sine venner... så jeg tror lidt mere rolig. Ja... det var bare lige det.

•

I: Okay, fint. Nu til lidt mere specifikt om den her roman. Havde du en følelse af, at du kendte hovedpersonen eller nogen af de personer, der var i bogen på et tidspunkt mens du læste?

Lars: Altså ikke i begyndelsen, men til sidst kunne jeg godt sådan mærke, hvordan de havde det - hvordan de var. Ja... så undervejs ændrede det sig lidt.

•

I: Som sagt har vi ikke læst den her bog her, men jeg prøver alligevel at stille nogle spørgsmål til den... da I er i gang med at læse bogen har du der en følelse af at du begynder at kende hovedpersonen i den her ”Engle over København”?

Thea: (længere tænkepause)... ja altså det får man jo lidt i en bog når man læser den hen ad vejen, fordi man ligesom kommer igennem hvad er sker med personens følelser og ting som det... så ja, man lærer personen at kende, men det er sådan... jeg synes det var lidt sværere med den her fordi der var så mange mennesker... altså der var forskellige venner og sådan noget... det var sådan meget... der var mange personer og sådan der skulle mødes – så det var lidt svært... men ja, man lærer ham jo at kende længere henne i bogen.

I: Okay... men der var lidt flere forløb som gjorde at du måske lærte ham senere at kende i modsætning til andre bøger

Thea: måske lidt flere bipersoner som man... hov dem skal man også lige huske - og så skal man lige huske på den person der – hov så kom der en ny en, ham skal du også lige huske... agtigt... så det blev sådan lidt man fik ikke rigtigt... jo man fik tid til ligesom at tænke på den person, men man fik også... man skal ligesom også tænke på de andre, for dem skal man også huske... de skulle også med.

•

I: Okay.. lad mig spørge dig om noget så. Kan du beskrive lidt om de følelser du fik.. nu snakkede vi om den her person, men det kan egentlig være alle, der er med i historien. Eller... nogen gange når man læser, så kommer man til at få følelsen af, at man kan forstå nogle af karaktererne på en særlig måde. Oplevede du den følelse med nogen af dem?

Holger: Ja - med Johannes, hovedpersonen. Han var på hospitalet og se sin farfar, hvor han bare fik lyst til at løbe væk.

I: Ja, og hvad følte du, da du læste det?

Holger: Jeg følte at... det kunne jeg nok også godt finde på... Bare at løbe...

•

I: Okay, var der så en særlig scene, du husker fra bogen der?

Casper: Ja, der var sådan en scene, hvor de spillede fodbold nogle drenge. Og ham Johannes kunne bare en masse driblinger de andre ikke kendte.

I: Hvorfor husker du særligt den?

Casper: Hmm, jeg spiller selv meget fodbold, så det var sjovt at høre om. Jeg følte ligesom, at jeg var med sådan.

•

I: Var der nogensinde et tidspunkt, hvor du følte, at du var til stede sammen med hovedpersonen mens du læste? altså i en scene eller?

Lars: Ja, der var ét tidspunkt, hvor vi ligesom skulle skrive.. Ja, hvor vi ligesom var med i historien på en måde, ja som en opgave, hvor vi var med sådan, at vi var en karakter i bogen.. der følte jeg lidt sådan - det skulle jeg ligesom leve mig meget ind i det.

•

I: Meget fint synes jeg... Du nævner det her med at det måske kan være lidt svært at sætte sig ind i, men har du fornemmelsen af at du på et tidspunkt er med i bogens univers så at sige at du bare er helt inde i det der sker.

Thea: Altså der var noget hvor de sad nede i sådan en bunker agtig... og ja altså man føler ligesom man er med i det, fordi man læser jo bogen... men det er lidt svært... at sætte sig ind i på en eller anden måde... selvom det ikke er svært at sætte sig ind i... det er svært altså. Men ja... man kan godt på en eller anden måde føle og se hvordan man selv havde haft det hvis man sad dernede.

•

I: Okay, kan du prøve at fortælle lidt om, om du oplevede, at du på noget tidspunkt var sammen med personen i historien... Altså at du selv var til stede i historien?

Louisa: Hmmm... Nej, ikke rigtig, tror jeg... eller jo vi havde sådan en opgave som vi skulle skrive om at være nede i sådan en kælder. Der var vi selv med...og ja, der følte man faktisk, at man sådan var der. altså vi var selv en del af historien.

•

I: På hvilken måde har du oplevet det?

Lærer: Åårh.. jamen det er jo når vi følger sådan lidt op på det vi laver og sådan.. og og især der midtvejs i bogen, da der begynder at komme sådan lidt aktion på... og eehmm.. og hvor de skulle lave nogle beskrivelser, hvor de selv sad nede i kælderen.. Der fik de simpelthen en lille opgave, hvor de skulle forestille sig, at de sad der.. og ja det var egentlig også sådan en en opgave som jo henvender sig til, at der i øjeblikket sidder nogle mennesker i Ukraine i sådan en kælder.. og det her var så 2. verdenskrig og sådan og det var jo det der var oplægget.....Den greb de altså! Der kunne jeg se en ivrighed og nogle rigtig gode beskrivelser altså! jeg jeg jeg jeg kunne bare mærke, at det var noget de virkelig øhh - stort set alle sammen var grebet af... hvordan de kunne, eller ja lige det stykke der var bare, ja fire kapitler eller sådan noget der også udspillede sig omkring Frederiksberg have - øøhh det engelske fly der kommer ind over der og falder ned i skolen.. Det kaos der skulle de prøve at beskrive, og hvordan de kom op til skolen og ser det her ragnarok her ik'.

•

I: Ja, okay. Spændende. Følte du at du blev suget ind i bogen undervejs?

Holger: Ja.

I: kan du fortælle mig lidt om det?

Holger: Ja altså, de første kapitler der følte jeg mig som en del af det. Altså jeg kan ikke forklare det. – Hmm måske det der med, at der ikke er noget omkring en, men at man bare er inde i bogen... hmm man kan ligesom sætte sig ind i det, altså den er jo faktisk skrevet i byen jeg kommer fra.. eller handlingen er her, så man kender stederne nærmest.

### 11.1.3 Læsningens distraktioner

I: Godt... nu til lidt mere generelle spørgsmål til det der med at læse... Hvad kan genere dig eller distrahere dig, når du læser?

Holger: Hvis der sker noget omkring mig eller hvis der er noget larm eller sådan noget... Så ryger man ligesom ud af den, kan man sige, ik?. Og det er forstyrrende.

●

I: Okay.. sejt... her til slut vil jeg lige spørge dig om ét sidste spørgsmål... Hvis du kunne ændre én ting ved din lærers litteraturundervisning - hvad skulle det så være?

Lars: måske man godt kunne dele klassen op i nogle mindre grupper, hvor man kunne læse... måske der ville være lidt mere... og så kunne det måske også være lidt mere rart nogle gange. Der er nemlig mange der lige snakker med deres sidekammerat, og så ryger man ud af den, og det er bare irriterende... Vi sidder også ret tæt og kompakt inde i klassen, så der kommer hurtigt larm som forstyrrer.

●

I: Når du så læser, er der så noget der kan genere dig eller distrahere dig fra at skulle læse eller mens du læser?

Thea: Altså jeg har en skrigende lillesøster, ikke... hun skriger en hel del når hun ikke er tilfreds... så altså... men stemmer og folk i baggrunden... det er jo sådan lidt ”uh, hvad sker der derovre”... men vil jo gerne lige høre hvad de siger på en eller anden måde... Det er derfor jeg plejer nogle gange at sætte mig ind på mit værelse, så lige lukke døren og læse uden at blive forstyrret... Men ja, man bliver forstyrret af andre folk der snakker til dig eller alt muligt...

●

I: Må jeg så spørge, hvordan din oplevelse har været med at læse den her bog?

Holger: Den har været god!

I: Den har været god? Okay... kan du måske fortælle mig lidt om, hvorfor den har været god?

Holger: Fordi jeg selv kunne læse den.. og så fik jeg den bare lidt mere ind i hovedet..

●

I: Hvordan har din oplevelse med den her bog så været?

Lars: Den var faktisk meget fin - den var bedre end jeg troede.

●

I: Da Claus præsenterer bogen for jer, hvad tænker du der?

Thea: Altså vi har læst en bog før det, som handlede meget om det samme... 2. verdenskrig og sådan noget... og vores dansklærer er meget fascineret af 2. verdenskrig – altså jeg synes... det var jo spændende... Jeg kan godt lide at læse bøger, jeg læser mange bøger også derhjemme og sådan... men jeg synes – jeg kunne godt tænke mig et andet emne end 2. verdenskrig, fordi jeg synes der har været mange nu...

•

I: Ja altså... det er lidt lige meget hvilken bog det er... men er det nemmest at læse i klassen eller er det nemmest at læse derhjemme?

Thea: Derhjemme... ja. Klart nemmest - I klassen når du sidder og læser derinde, så er der mange der sådan... Der bliver meget tung ro og tung luft – det har jeg det svært ved... det er svært at læse i.

I: Ja... en tung ro?

Thea: ja...

I: Det var en meget god formulering – kan du prøve at uddybe den? Tung ro.

Thea: Sådan der bliver så stille og sådan \*ånder tungt ud\*... og sådan lidt trist og meget varmt og det bliver sådan lidt... ja... det bliver lidt tungt.

#### **11.1.4 Unges syn på bøger og film**

I: Hvis nu du skal vælge mellem at læse på computer eller i en rigtig bog... hvad vil du så helst?

Holger: hmm, så jeg tror jeg vil have lettest ved bogen. Der laver man ikke andet... hvis jeg læste på computer ville jeg tit gå på andre sider og sådan noget...

•

I: Og det ville du ikke gøre med en bog?

Holger: Nej, for det er jo ikke sjovt at læse en bog, hvis man ik', hvis man hopper rundt i den eller... så kan man ikke huske det. Eller så kan man ikke huske, hvad der er sket.

•

I: Nej... hvordan læser I i klassen? Er det fysisk bog eller hvordan?

Thea: Det er faktisk forskelligt... Man kan selv købe bogen, men for det meste når Claus giver os bøger så er det på internettet... Jeg har personligt selv meget svært ved at læse på internettet... det fungerer slet ikke for mig, jeg får det ikke gjort og sådan noget... så bog er meget lettere for mig fordi det gør ondt i mine øjne når jeg læser på internettet... så altså jeg plejer... jeg har ikke lige gjort det den her gang, jeg har ikke købt den fysiske bog men... det plejer jeg at gøre.

•

I: Du siger du ikke er vild med bøger generelt... hvad skyldes det tror du?

Louisa: Jeg tror bare.. fordi jeg synes det går lidt for langsomt. Når man sådan sidder og læser... ja.

I: Ja... Hvordan? I forhold til hvad altså. Du læser sikkert i samme tempo som jeg eller Claus gør – så hvordan langsomt?

Louisa: I forhold til måske en film... vil jeg sige. Fordi man skal sådan sidde koncentreret om en ting, hvor det er man skal sidde og på en måde lytte efter... i forhold til en film, kan man sidde og bare kigge og på en måde ikke lytte efter... så man bruger på en måde sin hjerne lidt mere til det – og så føler jeg bare det nogen gange går lidt for langsomt... ja.

•

I: Okay, spændende... og når du siger at de skal helt ned og ind i teksten refererer du så til at, der er forskellige lag i en tekst, tænker du?

Lærer: Ja, det mener jeg bestemt. og der kommer sådan en øvelse der bare dybere end de spørgsmål der.. Der ser de sig selv i det.. og det er jo vigtigt! Der er de med og på! Ja, og det er jo sådan med en bog, at man altså lige skal læse 50 sider før man kommer ind i den... Det første stræk er svært for dem nogle gange, og altså det arbejder jeg på også. altså ja.

●

Ja... jeg synes det var en meget god formulering faktisk. Har du... nu siger du det her med at du dyrker sport og når du så har pauser, så er det nogle gange skærm, telefon/computer eller et og andet... har du nemmere eller sværere ved at læse en bog end ved f.eks. at se en film eller en serie? Er det nemmere eller sværere at læse en bog kontra se en film/serie?

Thea: Altså... det der er med en bog det er at du selv skal forestille dig ting der er i bogen – det er meget mere dig selv der ligesom er med... hvor et fjernsyn der sætter du dig bare ned og kigger jo... altså.. hvor i en bog der skal du selv tænke dig til det og det er helt anderledes... Men jeg vil sige at det er lettere for mig at sætte mig ned og se en serie fordi man bliver mere... jeg føler i hvert fald at jeg bliver mere grebet af en serie end af en bog... jeg bliver stadig grebet af en bog men... serien er ligesom nemmere...

●

I: Det er også en god grund det her med, at det er en selv der skal forestille sig det hele.

Thea: Ja præcis... det er jo dig selv der skal forestille dig personerne... Du gør det på din egen måde, du gør det lidt til din egen fortælling på en eller anden måde. Fordi du forestiller dig det selv oppe i hovedet.... Andre folk har en anden forestilling – det kan du næsten være 100% sikker på... altså med hvordan folk ser ud og sådan noget... så en bog bliver faktisk lidt din egen på en eller anden måde når du læser i den – fordi det bliver mere din, det bliver mere dine personer du har selv gjort forestillinger til dem... altså det bliver mere din egen. Hvor i en tv-serie eller film der ser alle det samme.



## 11.2 Bilag 2 - Interviewguide

### Interviewguide

I denne interviewguide forstås parenteserne som værende potentielt opfølgende og uddybende spørgsmål.

1. Hvordan havde du det, da din lærer sagde, at I skulle læse 'Engle over København'?  
(Hvorfor tror du, at du havde den følelse?)
2. Hvordan har din oplevelse været med at læse bogen?  
(Hvorfor?)
3. Kan du beskrive, hvordan I har arbejdet med bogen?  
(Hvad synes du så om det?)  
(Foretrækker du at lave opgaver undervejs eller ikke? - hvorfor?)

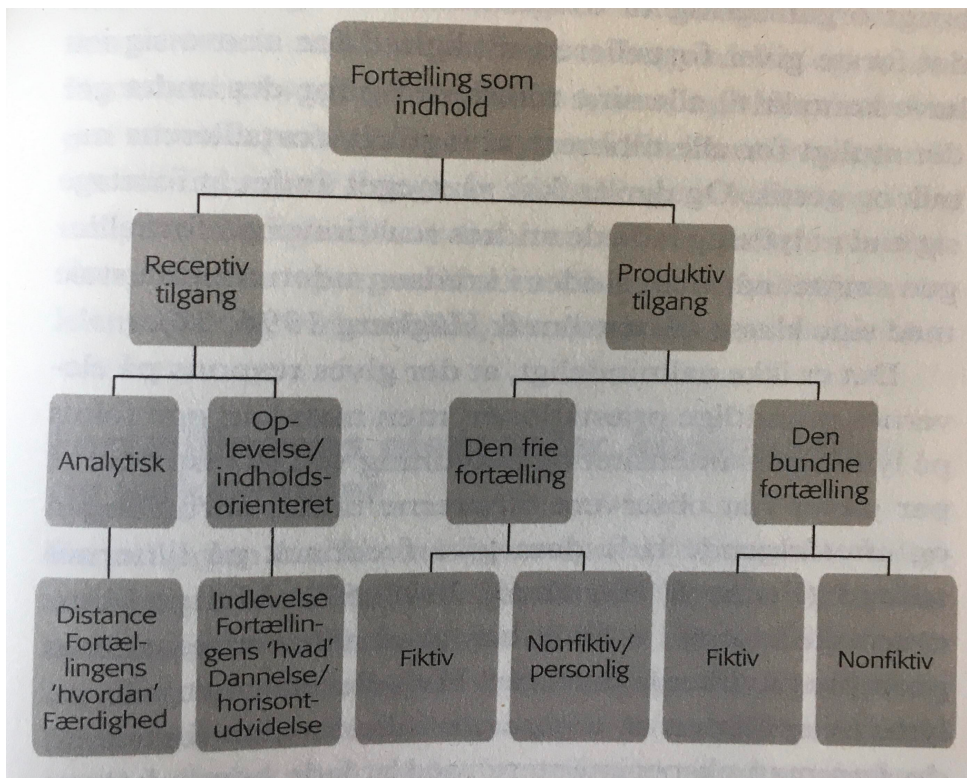
Nu til lidt mere tekstnære spørgsmål ift. romanen:

4. Havde du i jeres romanarbejde med Engle over København en følelse af, at du begyndte at kende hovedpersonen? Og kan du i så fald beskrive lidt om, hvorfor du tror, du fik den følelse?
5. Følte du, at du selv blev påvirket følelsesmæssigt af det hovedpersonen oplevede/sagde/følte i bogen?
6. Har du et klart billede af, hvordan hovedpersonen ser ud? Kan du måske prøve at beskrive ham for mig?
7. Følte du, at du i løbet af din læsning var en del af bogens univers?  
(Kan du beskrive hvordan? eller har du haft en sådan oplevelse med en anden bog?)

Nu til lidt mere generelle spørgsmål vedrørende læsning:

8. Hvad kan genere/distrahere dig, når du læser/skal læse?
9. Har du lettere eller sværere ved at interessere dig for en bog end for en film/spil/serie?  
Hvorfor?
10. Hvordan foretrækker du at læse en bog?
11. Bruger du nogle gange noget du har læst i en roman i din egen hverdag?
12. Hvis du kunne ændre én ting ved jeres læseundervisning hvad skulle det så være?
13. Hvis du ikke skal læse i skolen, men derhjemme i stedet, foregår det så anderledes?

### 11.3 Bilag 3 – Rengs fortællingsmodel



Model 4 (Reng, 2020, s. 111)