



Professionshøjskolen UCN

Bachelor Dansk Hold 1

Komp - Bachelorprojekt

Prædefineret information

Startdato:	16-03-2023 09:00 CET	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Slutdato:	01-05-2023 12:00 CEST		
Flowkode:	10122921		
Intern bedømmer:	Ditte Vejby Schou		

Deltager

Navn:	Anna Helga Weibel Jensen
Kandidatnr.:	12f0f05d-3cc2-ed11-a350-005056b2d348
UCN ID:	1081059@ucn.dk, 1111924@ucn.dk
Praktikportal Id:	(Ikke sat)

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	90775
Vejleders navn *:	Ditte Vejby Schou
Dansk titel *:	Fordybelse og læselyst i læsebånd

Gruppe

Gruppenavn:	Anna og Michela
Gruppenummer:	5
Øvrige medlemmer:	Michela Korshøj

FORDYBELSE OG LÆSELYST I LÆSEBÅND

"Det er kedeligt - man tæller jo bare sekunder for, hvornår det slutter"



Professionsbachelorprojekt

Anna Weibel & Michela Korshøj

Professionshøjskolen UCN – Læreruddannelsen

Aalborg Vejleder: Ditte Vejby Schou

Afleveringsdato: 1/5-2023

Antal anslag: 90.775 ≈ 34,91 NS

Bilag anslag: 37.344 ≈ 14,36 NS

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	2
Læsevejledning	2
Begrebsafklaring	3
<i>Læsebånd</i>	3
<i>Den fordybende læsning</i>	3
Videnskabsteoretisk ståsted og metode	4
<i>Etiske overvejelser</i>	4
<i>Undersøgelsesmetode</i>	5
Observation	5
Interview	7
Teori og forskning	9
<i>Hvorfor fordybet læsning i romaner?</i>	9
<i>Hvorfor fordyber vi os i mindre grad i romaner?</i>	10
<i>Fordybelse</i>	12
<i>Flowteori</i>	12
<i>Fordybet læsning</i>	13
Fordybet læsning som opmærksomhedsform	13
Fordybet læsning som oplevelsesform	13
Fordybet læsning som refleksionsform	14
<i>Læselyst og læseglæde</i>	15
<i>Læselyst i skole og fritid</i>	16
<i>Læsemotivation</i>	17
Analyse	18
<i>Sædvanligt læsebånd</i>	19
<i>Opmærksomhedsmæssige udfordringer</i>	19
"Det er nemmere at læse derhjemme"	19
"Vil bare hellere tjekke min Insta"	21
"Det er nemmere med de korte, så får man læst en bog, så kan man gå videre til en ny"	22
<i>Bogvalget og rammesætningens betydning</i>	24
" Når man finder en bog, så er det faktisk sådan, at man godt kan blive opslugt af den"	24
"Jeg ligger i min seng"	26
<i>Tilpasset læsebånd</i>	27
<i>Bogvalget</i>	28
"Jeg synes, det var fedt, vi også hørte nogle af de andres bøger"	28
"Det var fedt, man kunne se bøgerne"	29

<i>Rammesætning</i>	30
"Man kunne rent faktisk koncentrere sig om at læse"	31
"Det var rart, at der var noget blødere"	34
Diskussion	35
Handleperspektiv	36
Konklusion	38
Litteraturliste	40
Bilag	44
<i>Bilag 1: Flowmodel</i>	44
<i>Bilag 2: Læselystmodel</i>	44
<i>Bilag 3: Læsemotivationsformer</i>	45
<i>Bilag 4: Observationskema - sædvanligt læsebånd</i>	46
<i>Bilag 5: Interviewguide- sædvanligt læsebånd</i>	48
<i>Bilag 6: Transskription af elevinterviews – udvalgte passager sædvanlige læsebånd</i>	50
<i>Bilag 7: Undervisningsforløb med tilpasset læsebånd</i>	54
<i>Bilag 8: Kort til Booktalk</i>	56
<i>Bilag 9: Observationskema – tilpasset læsebånd</i>	57
<i>Bilag 10: Interviewguide – tilpasset læsebånd</i>	63
<i>Bilag 11: Transskription af elevinterviews – udvalgte passager tilpasset læsebånd</i>	65

Indledning

Find dig et dejligt spot, hvor du kan lide at læse. Sørg for, der er ro omkring dig. Sæt dig godt til rette, gerne i noget blødt, og tag endelig fødderne op, hvis det behager. Du skal nu til at fordybe dig i læsningen, men det er en disciplin, der har fået svære vilkår.

Undersøgelsen "Børn og unges læsning 2021" viser, at der er en tendens til, at fritidslæsning falder med alderen, og det samme gælder for nydelsen ved at læse bøger, hvor 80 % af unge vælger medier som Netflix eller Youtube, når de skal hygge sig, mens 32 % vælger en bog (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 23-49). Der har aldrig været større konkurrence om de unges opmærksomhed, og der er så mange hurtige inputs fra andre medier, som overhaler romanen på prioriteringslisten, at det har fået betydning for elevernes evne til at fordybe sig (Trasmundi i Drost, 2022) og endda i en sådan grad, at læsning bliver beskrevet således: "Det er kedeligt – man tæller jo bare sekunder for, hvornår det slutter" (bilag 6). Dette er også en tendens, en lærer har bemærket gennem sit virke de seneste år: "Jeg har været lærer i mange år, men det er først i det seneste år, at jeg virkelig har oplevet, at elever har sværere ved at fordybe sig i skolearbejdet". Denne udtalelse gjorde os nysgerrige på, hvordan der kan arbejdes med fordybelse, og her var romanlæsning et oplagt sted at starte, da fordybelse i en roman kræver en stor opmærksomhedsmæssig mestring og vedholdenhed.

Netop fordybelse står i Folkeskolens formålsparagraf stk. 2: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Derfor må det siges også at være skolens opgave at skabe rammer for fordybelse. Her er læsebånd et tiltag på mange skoler, der foruden, dét at skabe mulighed for fordybelse, også skal være med til at give eleverne læselyst og styrke deres læsekompetence. Netop disse intentioner passer godt i overensstemmelse med formålsparagraffen for danskfaget: "Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation" (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019).

Men skaber læsebånd overhovedet rammerne for fordybelsen i læsning? Og har det overhovedet den ønskede effekt i henhold til at skabe læselyst? Disse refleksioner førte os frem til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan rammesætningen af læsebånd være med til at styrke den fordybde læsning og læselysten af romaner?

Læsevejledning

Udgangspunktet for dette projekt er en nysgerrighed på, hvordan læsebånd kan rammesættes i skolen, således der bliver skabt de bedste betingelser for fordybelse og læselyst af romaner. Projektet har et angelsaksisk projektsyn, hvormed intentionen er at forsøge at skabe ny viden og løse problemer.

Inden teori afsnittet vil der være en *begrebsafklaring* af læsebånd og den fordybde læsning i henhold til, hvordan dette forstås og benyttes i projektet. Efterfølgende vil der være et afsnit, der udspecificerer projektets *videnskabsteoretiske ståsted samt anvendte metoder* til indsamling af empiri, hvor vi vil komme omkring observation og interview som metode og i den forbindelse undersøgelsens transparens og gyldighed.

I *teori afsnittet* vil der først og fremmest tages udgangspunkt i Rita Felski og hendes begrundelser for, hvorfor vi skal læse litteratur. Herefter vil PISA-undersøgelserne og undersøgelsen af Børn og unges læsning 2021 inddrages til at få et indblik i, hvordan det ser ud med børn og unges læsning, når det kommer til fordybelse og læselyst, og hvad der udfordrer læsningen af romaner. Herefter tages der udgangspunkt i Mihaly Csikszentmihalyi og Frans Ørsted Andersen, når der redegøres for flow som fordybelse. Dette vil være fulgt op af en skitsering af fordybelse i læsning, der tager udgangspunkt i Kristiane Hauers tre facetter, fordybet læsning som opmærksomheds-, oplevelses- og refleksionsform, som hun udleder i hendes ph.d.-afhandling "Læsning og fordybelse". I forbindelse med fordybet læsning som oplevelsesform vil Gitte Ballings ph.d.-projekt "Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser" inddrages. Efterfølgende vil der være en uddybning af begreberne læselyst og læseglæde, hvor Henriette Romme Lunds læselystmodel inddrages, som skelner mellem skole og fritid. Da læselyst og læsemotivation hænger sammen, vil Lunds læsemotivationsmodel til analyse af motivation ved læsning også inddrages.

Herefter kommer *analyse afsnittet*, hvor der foretages en analyse af det empiriske grundlag med tilkobling af præsenteret teori. Analyse afsnittet vil være opdelt i temaer under først

det sædvanlige læsebånd med opmærksomhedsmæssige udfordringer samt bogvalget og rammesætningens betydning. Herefter det tilpassede læsebånd hvor temaerne; bogvalget og rammesætningen, vil gå igen, men med undertemaer, der har fokus på tiltagene, der er udarbejdet på baggrund af observationer og interviews fra deres sædvanlige læsebånd.

Analysen vil blive efterfulgt af et *diskussionsafsnit*, hvor der diskuteres, hvorfor der overhovedet skal læses romaner i skolen, samt læsebåndets funktion og berettigelse i forhold til fordybelse og læselyst.

Efter dette vil der være et afsnit med *handleforslag*, hvor der sættes ord på undersøgelsens resultater og transferværdi, samt hvordan erfaringerne fra dette projekt kan videreudvikles.

Projektet afsluttes med en *konklusion* på problemformuleringen på baggrund af analysen af den indsamlede empiri.

Begrebsafklaring

I følgende afsnit vil der være en begrebsafklaring af læsebånd og den fordybede læsning i henhold til, hvordan disse forstås i projektet.

Læsebånd

På skolerne i Danmark bliver læsebånd kaldt mange forskellige ting såsom morgenlæsning, frilæsning, stillelæsning osv. I dette projekt vil betegnelsen læsebånd blive benyttet som beskrivelse af rammerne for den enkelte elevs frilæsning i skolen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Det, der kendetegner læsebånd, er, at skolen har det som en integreret del af skoleskemaet, et såkaldt bånd, på tværs af ugedagene. Skolerne vælger selv tidsintervallet for læsebåndet, indholdet samt hvorvidt undervisningstiden går fra ét, flere eller alle fag (Lund, Hannibal & Vestergaard, 2020, s. 19). Der er dermed ikke en fast definition af, hvad læsebånd er, da det kan se forskelligt ud fra skole til skole (Lund, 2020).

Den fordybede læsning

Ligesom med begrebet læsebånd beskrives den fordybede læsning med forskellige termer, herunder også den danske betegnelse dybdelæsning. I dette projekt vil termen den fordybede læsning benyttes om det at være både opmærksomheds- og bevidsthedsmæssigt fordybet i læsning. Yderligere teoretisk afklaring af fordybelse, og hvad det vil sige at være fordybet i læsning, vil fremgå af teoriafsnittet.

Videnskabsteoretisk ståsted og metode

Men hvordan undersøger man så fordybelse og læselyst i skolen i forbindelse med læsebånd? Da både fordybelse og læselyst i høj grad er den enkelte elevs holdning og oplevelse af at fordybe sig i en roman, må en undersøgelse af dette fænomen derfor tage udgangspunkt i netop elevens oplevelse af dette. Dermed vil projektets videnskabsteoretiske ståsted være bundet i fænomenologien, da grundtanken her netop er førstepersonsperspektivet i henhold til, hvordan verden fremtræder for de pågældende subjekter (Hyldgaard, 2021, s. 52). I projektets tilfælde handler det om, hvordan eleverne oplever fordybelsen i læsebånd, og hvorvidt disse fordrer læselyst. I et fænomenologisk perspektiv er dette netop disse subjektive erfaringer, der bliver genstand for analyse (Jørgensen, 2022).

Når vi skal forstå et nyt fænomen, begynder vi ikke på bar bund, men benytter den viden, som vi allerede har, vores forforståelse, til at fortolke fænomenet med (Schmidt, 2022). Efter fortolkningen af fænomenet vil der være en ny forforståelse, som på ny benyttes til at fortolke fænomenet med, og sådan fortsætter processen, der derfor også kaldes den hermeneutiske spiral, da den principielt aldrig afsluttes (Schmidt, 2022). Ved brug af den hermeneutiske metode skal man være bevidst om, at den viden, der indhentes gennem empirisk arbejde, vil være farvet af ens egne forforståelser. Det indsamlede data vil derfor aldrig være neutralt, idet man er med til at konstruere nye forståelser af fænomenet (Schmidt, 2022).

På baggrund af det videnskabsteoretiske ståsted, indenfor henholdsvis fænomenologien og hermeneutikken, vil projektet primært bygge på kvalitative data i form af observationer og interviews, suppleret med kvantitative data i form af statistiske undersøgelser af børn og unges læsning. Både i metodeafsnittet og undervejs i projektet har vi forsøgt at være transparente ved at beskrive processen med dataindsamling og analysetilgang så fyldestgørende som muligt for at styrke undersøgelsens troværdighed.

Etiske overvejelser

Ved indsamling og udarbejdelse af empiri i projektet er personidentificerende oplysninger blevet behandlet og opbevaret fortroligt, og de involverede er sikret anonymitet både i relation til optagelser og transskription. (Glasdam, 2016, s. 26-27). Derudover er de involverede

i observationer og interviews blevet informeret om projektets hensigt, og der er indhentet samtykke til deltagelse heri (Glasdam, 2016, s. 27).

Undersøgelsesmetode

For at indsamle empiri til at undersøge vores problemformulering har vi observeret og foretaget semistrukturerede interviews med elever fra en 7. klasse på en friskole i forbindelse med deres almindelige læsebånd. Informantgruppen er valgt på baggrund af undersøgelser, der viser, at de unge læsere er særligt udfordrede, når det gælder om både lysten og evnen til at fordybe sig i længere skønlitterære tekster (Hauer, 2020, s. 15), hvorfor det var interessant at få netop de 12-14-åriges erfaring med dette, hvor vores fokus har været på skolens læsebånd i relation til disse udfordringer. Ud fra observationer og interviews implementerede vi nye tiltag i et tilpasset læsebånd, og herefter observerede vi dette læsebånd og interviewede efterfølgende de samme elever som første gang.

Observation

Observation som metode handler helt basalt om at observere, hvad en bestemt gruppe af mennesker foretager sig i et bestemt tidsrum og på en bestemt lokation (Østergaard, 2017, s. 27). I vores tilfælde observerede vi ad to omgange en 7. klasse på en friskole i forbindelse med deres skemalagte læsebånd, som de har tre gange ugentligt fra morgenstunden.

Første observationsgang den 6. marts 2023 var af den form for læsebånd, eleverne var vant til, i dette projekt beskrevet som deres sædvanlige læsebånd. I disse skemalagte læsebånd læste størstedelen af skolen fra 4.-9. klasse samtidig rundt på skolen, hvor imens en lærer gik rundt til eleverne i lokalerne og på fællesarealerne for at holde øje med, om der var ro.

Formålet med første observation var at få et indblik i skolens læsebånd, og hvorvidt denne form for aktivitet skaber mulighed for fordybelse og læselyst. Da fokus i observationsstudier er rettet mod den menneskelige ageren i bestemte kontekster, i dette tilfælde elevernes læsebånd, er det dermed en hensigtsmæssig metode til dataindsamling (Østergaard, 2017, s. 31). Lignende data kan være vanskelige at indsamle med andre både kvalitative og kvantitative metoder såsom spørgeskemaundersøgelse og interview. En styrke, ved at bruge observation som metode til at undersøge fordybelse og læselyst ved læsebånd, er dermed, at den fokuserer på det, der udspiller sig i praksis, altså hvorledes rammerne er til stede for fordybelse og læselyst ved læsebånd. Samtidig er det også dens svaghed, da den ikke fortæller,

hvordan de observerede oplevede de pågældende situationer, men hvilket interviewet som metode kan bidrage med (Østergaard, 2017, s. 31).

Ved observationer inden for den pædagogiske forskning er der to tilgangsmåder: den strukturerede tilgang og den ustrukturerede tilgang (Østergaard, 2017, s. 31). I vores observationer har vi arbejdet med en blanding af den strukturerede og ustrukturerede tilgang, idet vi inden observationerne udarbejdede et observationsskema med kriterier, der havde fokus på tegn på fordybelse og læselyst samt ydre forstyrrelser (bilag 4 og bilag 9). Vi udfyldte skemaet undervejs på computer for at styrke gyldigheden, således at situationerne ikke skulle rekonstrueres ud fra hukommelsen senere. Samtidig er vi dog bevidste om, at vores fokus i observationerne er subjektivt, da disse foretages for at undersøge vores problemformulering, så vi tillægger muligvis situationer en anden værdi end ellers.

Det var vanskeligt for os som observatører at holde øje med eleverne fra den pågældende 7. klasse, da vi skulle bevæge os rundt i forskellige områder samtidig med, at nogle elever sad i lukkede lokaler, hvor vi ved indtræden i disse ville forstyrre læsningen, hvilket muligvis også indvirkning på observationerne.

Derudover havde vi tilføjet et element af den ustrukturerede observationstilgang, idet vi i observationsskemaet havde et felt kaldet "Andet iøjefaldende", hvor umiddelbare observationer, der ikke faldt inden for nogen af de andre kategorier, kunne noteres, så vi ikke udelukkede, om der kunne være andre faktorer, der spillede ind.

Da man som forsker, der undersøger mennesker i specifikke kontekster, altid vil være til stede i det pågældende felt på en eller anden måde, måtte vi også gøre os selv bevidste om, hvilken observatørrolle, vi ville indtræde i. Her har sociologen Reymond L. Gold opstillet fire typologier på mulige observatørroller, hvor vi valgte at benytte os af den, som han kalder observatør, der deltager (Østergaard, 2017, s. 32). Her er forskeren minimalt involveret med dem, der udforskes, hvilket i vores tilfælde udspillede sig ved, at vi som observatører fulgte læreren rundt, men med afstandtagen, men stadig med en bevidsthed om, at vi tydeligt optrådte som observatører, idet vi ikke normalt er til stede i den pågældende kontekst (Østergaard, 2017, s. 33). En sådan tilgang, hvor forskerens formål meldes ud, kan have den bagside, at man som forsker ikke får adgang til autentiske observationer, da gruppen, der observeres, muligvis vil agere anderledes i bevidstheden om, at de observeres. Vi kunne for at

have undgået dette valgt observatørrollen; deltager, der observerer, da forskeren her ikke opleves som en, der overvåger, men denne metode kan ligeledes medvirke til ændret adfærd, og derudover ville vi have haft en større indvirkning i processerne, hvilket ikke var ønskværdigt.

Disse refleksioner var også årsagen til, at vi, ved anden observationsgang den 17. april 2023, valgte at lade læreren gennemføre det tilpassede læsebånd, som vi havde lavet på forhånd på baggrund af tidligere observationer, interviews og indblik i forskning på området, således eleverne ikke blev påvirkede af, at det var en anden og ukendt lærer, der gennemførte undervisningen (bilag 7). Denne observation foregik i en af 7. klassens almindelige lektioner i klasselokalet og ikke i de ellers fastlagte læsebånd på skolen. Her benyttede vi det samme observationskema som ved første observation for at give sammenligningsmuligheder, ligesom vi også denne gang indtog rollen som observatør, der deltager. Dog havde vi denne gang alle elever foran os, modsat hvor de sad rundt på skolen, og vi vidste også på forhånd, at vi skulle interviewe samme elever som første gang, så denne gang kunne vi nemmere fokusere på læsebåndsovelsen ved disse elever og dermed have mulighed for at bruge disse observationer i interviewsituationen senere.

Interview

Som en del af vores kvalitative empiriindsamling foretog vi, efter begge observationsgange, tre semistrukturerede elevinterviews med i alt seks informanter, der alle blev interviewet i par. Det var de samme seks elever, der blev interviewet henholdsvis første og anden gang, da dette gav os en mulighed for at sammenligne deres udtalelser fra første interview med sædvanlige læsebånd og til andet interview efter tilpasset læsebånd. Formålet med interviewene var dermed at uddybe vores observationer fra undervisningen med elevernes oplevelse af læsebånd, hvilket stemmer overens med Pierre Bourdieu og Steiner Kvaales intention med et interview, som er at frembringe viden om noget på den måde, det forstås af interviewpersonen (Glasdam, 2016, s. 121). Som det er karakteristisk for det semistrukturerede interview, så havde vi på forhånd udarbejdet en interviewguide, hvor vi havde opstillet nogle forskellige tematikker med tilhørende spørgsmål (Bak, 2017, s. 51). Valget af den semistrukturerede tilgang skyldes, at vi med denne metode havde mulighed for at strukturere samtalen i henhold til nogle af de spørgsmål, vi ønskede at få svar på, men samtidig åbner metoden også op for at stille opfølgende spørgsmål til det, respondenterne siger (Glasdam,

2016, s. 121). Vores interviews blev optaget på lydfil, som vi på forhånd havde fået lov til, inden interviewene blev påbegyndt. Valget faldt på lydfil, da vi på den måde kunne gå tilbage og høre, hvad eleverne nøjagtigt sagde, hvorimod vi ved noteskrivning, undervejs i interviewet eller efter, ville have haft en større grad af selektering af information i forhold til, hvad vi i øjeblikket fandt interessant (Bak, 2017, s. 64). Disse interviews har vi efterfølgende transskriberet, hvor de udvalgte citater, der benyttes i analysen, vil fremgå i bilag fordelt på temaer, hvori de benyttes (bilag 6 og bilag 11). Samtalen før og efter de udvalgte passager vil ikke være transskriberet. I forbindelse med transskriberingen er vi opmærksomme på, at vi fra omskrivningen af den mundtlige samtale til tekst allerede går i gang med en fortolkningsproces (Bak, 2017, s. 64). Dog kan transskriberingen være med til at sikre en gennemsigtighed i forhold til andres mulighed for gennemlæsning af projektet.

De første interviews fandt sted lige efter observation af læsebånd den 6. marts 2023. Dette foregik i et mødelokale på friskolen, hvor eleverne sad overfor med et bord imellem os. Her må vi gøre os bevidste om, at det for eleverne måske kan have været intimiderende, hvormed det kan have påvirket gyldigheden af det fremsagte, fremfor det havde været i en mere afslappende kontekst som sofaer eller lignende. Interviewguiden, der var udarbejdet til dagens interviews, havde til formål at undersøge, hvordan eleverne oplever deres læsebånd i skolen, men samtidig også deres læsevaner i fritiden (bilag 5). Her skulle spørgsmålene om læsevaner i fritiden være med til at give et indblik i, om der var ting i læsesituationen, der fungerede godt hjemme, men ikke i skolen og omvendt. Dette er netop også noget af det, som Kvale interesserer sig for i henhold til, hvad interviewet kan som metode. Foruden det at frembringe viden, så kan elevernes svar også medføre viden, som kan bruges i fremtiden til forbedring af vilkår, i dette tilfælde læsebånd (Glasdam, 2016, s.121).

Det andet interview fandt sted efter observation af tilpasset læsebånd den 17. april 2023. Disse interviews blev foretaget kort tid efter lektionen i et mødelokale på friskolen. Her var der udarbejdet en ny interviewguide, men hvor enkelte spørgsmål fra første interview gik igen (bilag 10). Denne interviewguide havde til formål at undersøge elevernes oplevelse af det tilpassede læsebånd, hvorfor temaerne og spørgsmålene primært var bygget op omkring lektionsforløbet. I denne interviewguide var spørgsmålene vedrørende deres læsevaner i fritiden udeladt, da de som førnævnt fungerede som inspiration til udvikling af det tilpassede læsebånd.

Interviewene var dermed vores primære empiri i forhold til at få en forståelse af, hvordan eleverne oplevede deres sædvanlige læsebånd kontra det tilpassede læsebånd i forhold til fordybelse og læselyst.

Teori og forskning

Til at belyse vores empiri har vi valgt at inddrage de følgende teorier og forskning, der skal være med til at give et indblik i, hvorfor man skal beskæftige sig med romanlæsningen i læsebånd, og i den forbindelse mulige perspektiver på, hvorfor netop fordybelsen i romaner er udfordret. Derudover vil der i afsnittet blive redegjort for begreberne fordybelse og læselyst med henblik på at analysere det indhentede empiri og dermed besvare problemformuleringen.

Hvorfor fordybet læsning i romaner?

I den digitaliserede tidsalder, vi lever i, læser vi højst sandsynligt mere, end vi nogensinde har gjort før, men ifølge læseforskerne Anne Mangen og Adriaan van der Weel (2016) er det en anden form for læsning: "The deep reading practices that we had come to take for granted after centuries of book culture are supposedly being replaced by shallower forms of reading" (s. 117). Vi læser i højere grad overfladisk på nye medier såsom Facebook og Instagram, men også når vi ser tv osv., men denne form for læsning truer ifølge de to læseforskere den fordybede læsning. Bekymringen understøttes også af forsker Maryanne Wolf og litteraturkritiker Sven Birkerts, der ligeledes frygter, at den udbredte skærmlæsning fremmer scannende og skimmende læsemåder, der kan føre til vanskeligheder i forbindelse med den fordybede læsning (Hauer, 2021). Men hvorfor er det overhovedet vigtigt, at vi har lysten til at læse romaner?

I en tidsalder hvor det hele skal gå stærkt, så er der vel ikke brug for den fordybede læsning? Ifølge den amerikanske litteraturprofessor Rita Felski, så bør vi netop sætte litteraturens værdi til fornyet debat:

Litteraturen er så vidunderlig og vigtig en størrelse. Den er udfordrende, uddannende, underholdende, overraskende og så er den i kontakt med verdener, som dens læser ofte kun kan drømme om. Litterære tekster er stadig den mest direkte vej ind i andre virkeligheder (Felski i Ravn, 2016)

Hun påpeger dermed at litteratur, såsom romaner, har en særlig værdi, og i den forbindelse retter hun også kritik mod litteraturforskningen og dermed den måde, hvorpå der læses og anvendes litteratur på i skolen, da der i højere grad er fokus på at finde litterære virkemidler og anvende analyseskemaer og faglige begreber (Henkel, Frydensbjerg, Michaelsen, Jakobsen & Simonsen, 2020, s. 9). Denne detektivtilgang, hvor man søger efter tegn og skjulte henvisninger, gør, at man i skolerne overser litteraturens store potentiale (Felski i Ravn, 2016). Dermed overser man også det dannelsesorienterede formål med at læse litteratur, som det blandt andet kommer til udtryk i danskfagets formålsparagraf:

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019)

Med den analysebaserede tilgang, hvor fokus er på, hvad den litterære tekst betyder og ud siger, påpeger Felski, at man negligerer elevens oplevelse af bogen samt muligheden for at få udvidet sin viden om verden og indgåelsen heri (Henkel et al., 2020, s. 9). Ifølge Felski bør vi i stedet finde tilbage til og fokusere på fire motiver for at læse litteratur, der kan opstå i læsesituationen mellem tekst og læser (Hauer, 2020, s. 82).

Det første motiv er genkendelse (recognition), der handler om, at vi kan se os selv i romanen. Det kan dreje sig om muligheden for at spejle sig i idéer, tanker, følelser, sympatier og antipatier. Det andet motiv er fortryllelse (enchantment), hvor man lader sig blive opslugt og fordybet af en tekst, således man glemmer tid og sted. Det tredje motiv er viden (knowledge), der handler om at læse for at lære noget om, hvordan verden er eller kan være. Litteraturen kan dermed give eleven et indblik i verden udenfor dennes verden (Henkel et al., 2020, s. 9-10). Det fjerde og sidste er chok (shock), der handler om de følelsesmæssige oplevelser, litteratur kan give os ved at forstyrre og overskride forståelser og dermed rykke ved vores grænser og fordomme (Hauer, 2020, s. 82).

Hvorfor fordyber vi os i mindre grad i romaner?

På trods af romanens ovenstående kvaliteter viser undersøgelser, at den er et tilsidesat medie af mange elever, efterhånden som de når de ældre klassetrin (Balling, 2021, s. 17). Til

trods for dette klarer danske elever sig godt, når det kommer til læsekompetence. Her viser en undersøgelse fra PISA i 2018, at de danske elever opnår en gennemsnitsscore på 501 point i læsning, hvilket er over gennemsnittet for OECD-landene (Aarhus Universitet, 2019). Til gengæld ligger de danske elever i bund sammen med de nordiske lande, når det kommer til læselyst. Her er de danske elevers læselyst væsentlig mindre end gennemsnittet for eleverne i OECD (Aarhus Universitet, 2019). Undersøgelsen viser, at de danske unge i højere grad ønsker at læse kortere tekster på digitale medier fremfor den fordybende læsning af skønlitteratur, hvilket også stemmer godt overens med den nyeste forskning inden for børn og unges læsning, hvor især færre elever på de ældste klassetrin udtrykte læselyst, når de blev adspurgt, hvorvidt de nyder at læse skønlitteratur (Christensen, 2019, s. 90) (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 23-24). Dette fremgår af forskningsprojektet *Ny viden: Børn og unges læseglæde og læsefællesskaber*, som er gennemført af Tænk tanken Fremtidens Biblioteker sammen med Center for Anvendt Skoleforskning og udgivet med titlen "Børn og unges læsning 2021" (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 6). I projektet undersøges læse- og medievanerne for mere end 8000 elever fra 5.-8. klasse fra hele Danmark. Her ser vi også, at læseformålet ændres, så elevernes interesse for at læse for sjov falder med alderen, hvorimod det op mod de ældre klassetrin skifter til en interesse for at læse for at lære noget, hvorfor romanerne oftest ikke vælges til i lige så høj grad på de ældre klassetrin (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 23). Den dalende læselyst blandt de ældste klassetrin afspejlede sig også i undersøgelsesresultaterne i henhold til, hvor meget tid der blev brugt på læsning. Her var 54 % af eleverne i 5. klasse hyppige læsere, hvorimod det kun var 32 % for eleverne i 8. klasse (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 44).

Når der blev kigget på tidsforbrug på læsning i undersøgelsen, viste der sig en klar sammenhæng mellem fritidslæsning af bøger og tidsforbrug på sociale medier (fx Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat). For eleverne i 7. klasse viser undersøgelsen, at cirka 50 % af eleverne, der har svaret, at de "Ingen tid" bruger på sociale medier, læser mindst en gang ugentligt, hvorimod det til sammenligning kun er 28 % af de elever, der bruger tre timer eller mere på sociale medier (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 114-115). Det tyder altså på, at jo mere tid eleverne bruger på sociale medier, jo mindre læser de i deres fritid.

I undersøgelsen af børns og unges læsning har man, ligesom Weel, Mangen, Wolf og Birkerts, været interesseret i at vide mere om disse sociale mediers mulige virkning på børn og

unges evne til at være opmærksomme (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 116). Ifølge læseforsker Kristiane Hauer, der i 2020 afsluttede et ph.d-projekt om læsning og fordybelse, så er evnen til at være opmærksom en af grundstenene for fordybelse og dermed den fordybede læsning i romaner (Hauer, 2021, s. 17). I spørgeskemaet har de derfor bedt eleverne om at tage stilling til, om de har været i stand til at være opmærksomme. Her angiver elever, der bruger mindre end en time, at de er i stand til at være opmærksomme, hvorimod de elever, der bruger over en time, i højere grad har udfordringer med dette (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 116-117). Besvarelserne peger dermed på, at jo mere tid eleverne bruger på sociale medier, jo sværere har de det med at være opmærksomme, hvilket går igen på tværs af de fire klassetrin i undersøgelsen. Men hvad vil det egentlig sige at være opmærksom og fordybet i noget, og hvad vil det mere specifikt sige at være fordybet i læsning og lige netop i læsningen af en roman?

Fordybelse

En væsentlig forudsætning for at kunne sige noget om, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning, er, at vi også får en mere præcis forståelse for, hvad det i det hele taget vil sige at være fordybet. Her har den danske betegnelse "fordybelse" ikke været genstand for nogen grundigere undersøgelse (Hauer, 2020, s. 24). I Den Danske Ordbog betegnes det at fordybe sig dog som det at "koncentrere sig fuldstændig om noget; beskæftige sig grundigt eller inderligt med noget" (u.å.). Fordybelse kan dermed ses som en særlig form for opmærksomhed under en given aktivitet. Denne aktivitet kan udføres både med grundighed, hvilket vil sige at være omhyggelig, og inderlighed, hvor man etablerer en følelsesmæssig tilknytning til aktiviteten. På trods af manglende udspecificering af fordybelse på dansk baggrund, så findes der grundige undersøgelser af det beslægtede fænomen flow.

Flowteori

Ifølge forsker Frans Ørsted Andersen kan flow på mange måder ses som sammenfaldende med fordybelse, da flow er en oplevelse af at være koncentreret, engageret og særligt opslugt af en særlig aktivitet, som man finder nydelsesfuld og tilpas udfordrende (Andersen, 2006, s. 18). Flowbegrebet blev udviklet af den ungarske teoretiker Mihaly Csikszentmihalyi på baggrund af undersøgelser af folks oplevelser, når de føler sig i topform (Csikszentmihalyi, 2005, s. 51). Baseret på disse oplevelser er han kommet frem til, at flow indfinder sig,

når "koncentrationen er så intens, at der ikke er nogen opmærksomhed tilovers til at tænke på noget uvedkommende eller til at bekymre sig over problemer" (Csikszentmihalyi, 2005, s. 85). Samtidig understreger han, at det er helt basalt for at opleve flow, at der er balance mellem sværhedsgrad og færdigheder, hvilket er illustreret i hans diagram for flow, da der ellers enten kan opleves utilfredshed eller kedsomhed (bilag 1).

Andersen opstiller tre punkter, der kan være med til at forklare, hvornår der opleves flow.

- Ved koncentration kan klare udfordringen ("det kører", "mestring").
- Ændring af selv- og tidsfornemmelsen ("jeg var forkølet, men glemte det helt", "dage kan blive til timer, timer til minutter, minutter til sekunder – eller det omvendte") (Andersen, 2022) (Andersen, 2006, s. 73).
- Kun aktiviteten er i fokus (man er helt opslugt") (Andersen, 2022).

Fordybet læsning

Når det kommer til fordybelse i forbindelse med læsning, benyttes Kristiane Hauers tre facetter af den litterære læsning, hvor hun arbejder med fordybelse som henholdsvis; opmærksomheds-, oplevelses- og refleksionsform.

Fordybet læsning som opmærksomhedsform

Fordybelse i læsning kan for det første ses som en fordybet opmærksomhedsform, da den netop kræver, at læseren retter sit fokus mod bogen i en sammenhængende tidsperiode. Denne fordybede opmærksomhed i bogen er enten rettet udad mod verden eller indad mod en selv i form af viden eller refleksioner, men tit og ofte vil begge forekomme på én gang. Da fordybet læsning skal ses som en opmærksomhedsform, handler det også om evnen til at fastholde sin opmærksomhed og dermed være vedholdende i sin læsning (Hauer, 2020, s. 53).

Fordybet læsning som oplevelsesform

For det andet kan fordybet læsning ses som en oplevelsesform, der er karakteriseret ved at føle sig engageret i læsningen. Ligesom ved flow-begrebet kan det give en oplevelse af at glemme tid og sted. Forsker Gitte Balling har i sit ph.d.-projekt "Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange" defineret læseoplevelsen ud fra to forståelser: den tidslige og den rumlige (2009, s. 137).

I den tidlige forståelse fokuserer hun på den italesatte læseoplevelses: før, nu og efter. Læseoplevelsens *før* handler om formål og forventninger til læsningen (Balling, 2009, s. 137). Læseoplevelsens *nu* handler om de følelser og stemninger, der opstår, når der læses. Læseoplevelsens *efter* handler om den viden, følelse og erfaring, man har opnået efter endt læsning (Balling, 2009, s. 137).

Da vi fokuserer på rammesætningen af læsebånd, så er Ballings rumlige forståelse interessant at inddrage, da den udover *læseren* og *teksten* også inddrager *konteksten* (Balling, 2009, s. 138). Disse skal ses som værende indlejret i hinanden:

Læser: Handler om elevens forventninger og formål med læsningen af det pågældende materiale. Derudover er det også den stemning og de følelser, der fremtræder hos læseren, samt de erfaringer og resultater læsningen bringer med sig (Balling, 2009, s. 138).

Teksten: Her kigges der på selve tekstens form, stil, sprog, tematik og struktur. Det er også her, læserens holdning til genrer, bogtyper, formater, sidetal osv. træder frem (Balling, 2009, s. 138).

Konteksten: Drejer sig om den litterære kontekst for, hvori læsningen foregår, for eksempel i form af læsebånd. Dette drejer sig ligeledes om læserens erfaringer med læsning i specifikke kontekster, enten i form af påvirkninger eller ydre omstændigheder (Balling, 2009, s. 138). Og her må fordybet læsning som opmærksomhedsform og fordybet læsning som oplevelsesform altså siges at overlappe.

Fordybet læsning som refleksionsform

For det tredje kan fordybet læsning ses som refleksionsform, der både kan finde sted under og efter læsning. Undervejs i læsningen kan romanen give stof til eftertanke, ligesom det skriftsproglige medie gør, at der er en distance mellem afsender og modtager, hvorfor tomme pladser i teksten selv skal udfyldes af læseren undervejs (Aisinger, 2021). Refleksioner efter læsning kan handle om at få en dybere forståelse af romanen, hvorfor disse rækker ud over selve læsesituationen (Hauer, 2020, s. 83). Sådanne refleksioner behøves ikke nødvendigvis være analytiske, men kan være læseopmærksomheds- og oplevelsesmæssige. Det kan dermed også være samtaler om, hvorvidt selve bogen og oplevelsen frembragte læselyst og læseglæde.

Men hvad vil det sige at have læselyst eller læseglæde?

Læselyst og læseglæde

Læselyst kan beskrives som en trang eller et ønske om at læse, der opstår, når de rette forudsætninger er til stede (Sørensen, 2021, s. 17). Læselysten rækker dog også ud over den givne situation, da andre faktorer også spiller ind. Det er eksempelvis de oplevelser og erfaringer med læsning, eleven har med sig fra tidligere, hvor det har en betydning, hvilke følelsesmæssige associationer eleven forbinder læsningen med (Sørensen, 2021, s. 18). For at læselyst kan opstå, påpeger sprog- og læsekonsulent Pernille Sørensen, at der er tre nødvendige faktorer:

Den første er *elevens indstilling og forventning*, der handler om positive forventninger til læseoplevelsen samt at kunne knytte gode oplevelser og følelser sammen med det at læse. Derudover spiller omgivelserne også en vigtig rolle i form af inspirerende læsemiljøer og læsende rollemodeller, børn såvel som voksne og i skolen såvel som hjemme. Ydermere at man får mulighed for at læse noget, der interesserer en (Sørensen, 2021, s. 18).

Den anden er *elevens adgang og kompetencer*, der handler om adgangen til læsematerialer, der er inden for ens interesseområde, men samtidig også at disse materialer er tilsvarende ens læsekompetencer. Under læsningen handler det også om at kunne opretholde opmærksomheden på bogens indhold og være i stand til at fortsætte læsningen, indtil indlevelsen finder sted (Sørensen, 2021, s. 18).

Den tredje er *elevens mulighed for refleksion, samtale og deling*, der handler om, at eleven skal have mulighed for at dele sin læseoplevelse i en samtale med andre og i den forbindelse få muligheden for at uddybe, hvilken oplevelse bogen har givet en. Ikke mindst skal eleven have oplevet læsningen som værende meningsfuld (Sørensen, 2021, s. 19).

Læselyst er altså en trang til at læse for at opleve glæden i aktiviteten, men samtidig er det ikke kun et individuelt anliggende, men også noget, man deler.

Vi kan dog ikke snakke om læselyst uden at snakke om læseglæde, da disse to er tæt forbundne. Her er læseglæden den glæde, man føler i forbindelse med læsningen, og denne glæde kan initiere lysten til at læse, altså læselysten. Omvendt kan læselysten opstå i søgen efter at opleve glæden ved at læse, altså læseglæde (Sørensen, 2021, s. 17). Netop læseglæde fremgår også i danskfagets formål, hvor der står at: Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Men ifølge Torben Weinreich giver det dog god mening at begynde med læselysten, da lysten filosofisk betragtet kommer før glæden, hvorfor lysten til

at læse ifølge ham er en forudsætning for at udvikle læseglæde (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 19). Læselyst kan dog være forskellig fra skole til fritid.

Læselyst i skole og fritid

Dette kigger forsker Henriette Romme Lund blandt andet på i hendes undersøgelse "Hvad skaber en lystlæser". Her har hun fundet frem til, at læselysten hos elever kan være betinget af konteksten. Eleverne oplever altså læselyst på forskellige måder, hvormed hun opstiller to former for læselyst:

- En læselyst som opleves både i skolen og i fritiden, hvormed de to rum ikke er adskilte, og eleven bruger begge rum til at finde input, inspiration og opleve læring, der kan bidrage til en samlet udvikling af læsningen (Lund, 2010, s. 80).
- En læselyst som opdeles mellem de to rum, skole og fritid. Eleven kan opleve læselyst i fritiden, men denne form for læselyst finder eleven irrelevant i en skolesammenhæng og omvendt, hvor eleven oplever læselyst i skolesammenhæng, men ikke finder dette relevant i forhold til fritiden. Læselysten udfoldes altså i to adskilte rum, hvilket er udfordrende for den samlede udvikling af læsningen (Lund, 2010, s. 80).

På baggrund af de to ovenstående former har hun opstillet en læselystmodel, der forsøger at skitsere elevernes læselyst i forhold til skole og fritid samt lyst og nødvendighed (Lund, 2010, s. 80-81) (bilag 2).

Modellens øverste trekant afspejler den læsning, eleven foretager af **nødvendighed**, hvorimod den nederste trekant omhandler den læsning, eleven foretager sig af **lyst**. I begge trekanter sondres der mellem om læsningen foretages i skole eller fritid. Øverste halvdel illustrerer den læseaktivitet, som eleven skal mestre for at kunne begå sig i hverdagen og i skolen. På højre side ved **fritid** har vi *den funktionelle læsning*, hvilket eksempelvis kunne være at læse en busplan. Til venstre ved **skole** er *læseundervisning*, hvor barnet lærer via læsning og udvikler læseteknikker. Ved læseundervisning forstås også det at give eleven litterære oplevelser, udvikle sprog og danne eleven.

Nogle elever oplever lyst ved disse aktiviteter, men hvis dette er tilfældet, bevæger de sig i stedet ned i nederste trekant, da aktiviteten i stedet er lystbetonet. Her finder vi i højre side *læselyst i fritiden*, som er koblingen af fritid og lyst. Det kan være bøger, som eleven selv finder interessante, og hertil hører også den form for læsning, der foregår digitalt, fx chat eller

onlinelæsning. På venstre side er der *læselyst i skolen*, som omfatter projekter iværksat af skolen, der har læselyst som omdrejningspunkt fx læsebånd.

Læsemotivation

Når man snakker om læselyst, kan man heller ikke undgå at komme omkring, hvad motivationen er bag lysten. Derfor forbinder forskningen også læselyst med læsemotivation og som et element, der kan forklare læseadfærd (Balling, 2021, s. 13).

Henriette Romme Lund har, for at beskrive læsemotivation, taget udgangspunkt i Richard M. Ryan og Edward L. Deci's Self-Determination Theory, som er en behovsorienteret teori inden for motivationspsykologien (Lund, 2022, s. 7). Indenfor denne teori forstås motivation ikke som statisk, men derimod dynamisk, hvorfor den består af forskellige motivationsformer, hvor tre basale psykologiske behov skal understøttes (Ryan & Deci, 2000, s. 68-71). De tre psykologiske behov er følgende:

- **Kompetence:** at føle sig kompetent til at udføre aktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 70).
- **Autonomi:** At føle ejerskab over aktiviteten, samt at denne er i overensstemmelse med egne værdier (Lund, 2022, s. 7).
- **Tilhørsforhold:** at opleve samhørighed og føle man er en del af et fællesskab og indgår i nære relationer med andre (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Da teorien er en overordnet form for motivationsteori, har Lund taget udgangspunkt i denne til udvikling af en læsemotivationsmodel, der kan benyttes til analyse af motivation ved læsning (bilag 3). Motivationsformerne samles i denne model i et kontinuum, hvor yderpunkterne er **læsemotivation** og **indre læsemotivation**. Mellem disse er der fire reguleringer af **ydre læsemotivation**, der skildrer elevens gradvise indoptagelse af ydre forventning og krav (Lund, 2022, s. 7).

I yderpunktet, **amotivation**, læses der ikke, eller læsningen foregår ikke på eget initiativ. Det vil altså sige, at ét eller flere af de tre basale psykologiske behov ikke opfyldes.

Den første af de fire reguleringer under ydre motivation er *ekstern regulering*, som er styret af ydre faktorer, der gør, at eleven kun læser i frygt for negativ sanktion eller med henblik på en præmie (Lund, 2022, s. 7-8).

Den anden er *introjiceret regulering*, hvor eleven vælger at læse kun fordi, at denne ikke vil føle skyld eller skam. Her opleves en vis medbestemmelse, fordi eleven selv definerer negative sanktioner eller en eventuel præmie (Lund, 2022, s. 8).

Den tredje er *identificeret regulering*, hvor individet selv tillægger læsningen værdi, hvorfor denne træffer et bevidst valg om at læse, idet det ses som værdifuldt (Lund, 2022, s. 8). Den fjerde og sidste er *integreret regulering*, hvor eleven læser grundet lyst, men samtidig også fordi denne har indoptaget ydre forventninger og krav. Netop den sidste del er det, der gør, at den adskiller sig fra **indre læsemotivation**, idet den indre kun handler om eleven selv og ikke ydre reguleringer, da eleven oplever en umiddelbar glæde og interesse for læsning (Lund, 2022, s. 8).

Når læsemotivationsmodellen benyttes empirisk, vil motivationsformerne- og reguleringerne være mere flydende og dermed kunne overlape hinanden. Modellen skal derfor ikke læses fra venstre mod højre, hvorfor elever også godt kan opleve forskellige motivationsformer samtidigt, og hvor oplevelse af motivation kan være forskellig afhængig af kontekst (Lund, 2022, s. 9).

Analyse

Formålet med analyseafsnittet er at undersøge rammerne for læsebånd, og i den forbindelse hvordan interviewpersonerne oplever at fordybe sig i læsningen. Herunder også hvilke faktorer, der ser ud til, og som de udtrykker, har en indvirkning på deres læseoplevelse og læselyst, når de ikke oplever at være fordybede i romanlæsningen. Der vil derfor først være en analyse af deres sædvanlige læsebånd. Da formålet med projektet også er at skabe den bedst mulige rammesætning af læsebånd, for at styrke fordybelse og læselyst, vil der herefter være en analyse af et tilpasset læsebånd, der er udviklet på baggrund af teori, observation og interviews med elever i forbindelse med deres sædvanlige læsebånd. Undervejs benyttes der uddrag fra transskriberingen, hvor vi anfører, hvilken elev der er tale om med forkortelserne E1, E2 osv., ligesom interviewer vil have forkortelsen I. Alle anvendte uddrag fra transskriberingen i analysen vil fremgå i bilag 6 for sædvanlige læsebånd og bilag 11 for tilpasset læsebånd, hvor de vil være under det pågældende tema, hvori de benyttes.

Sædvanligt læsebånd

Der vil først være en analyse af den indsamlede empiri i henhold til deres sædvanlige læsebånd, hvor der tematisk vil være fremstillet eksempler på opmærksomhedsmæssige udfordringer, mens næste del kigger nærmere på de ydre faktorerers betydning i form af bogvalg og rammesætning. I analysen vil der blive kigget på elevernes læsning i både fritiden og skolen, da læselysten, ifølge Henriette Romme Lund, kan opleves forskelligt inden for de to. Ligeledes vil rammerne for fordybelse i disse to arenaer sammenlignes.

Opmærksomhedsmæssige udfordringer

I både observationer og interviews træder opmærksomhedsmæssige udfordringer frem i forhold til at kunne fordybe sig i en roman, både når det gælder læsning hjemme og på skolen. Nedenfor vil der være tematiske nedslag, der tager udgangspunkt i elevudsagn og observationer, hvor deres fordybede opmærksomhed udfordres, eller hvor der omvendt er grobund for fordybelse.

”Det er nemmere at læse derhjemme”

Dette citat kommer fra E1, og han er ikke alene om denne oplevelse af læsning i skolen kontra derhjemme. Da adspurgt om, hvor de har det nemmest ved at koncentrere sig om at læse, skole eller hjemme, udtaler andre af eleverne:

E2: Altså helst - helst derhjemme.

E6: Det er meget hyggeligt, så læser jeg tit, inden jeg skal i seng. Så er det sådan lidt lukket af, der er ikke så meget larm.

Læsning i skolen og derhjemme kan altså være to vidt forskellige læseoplevelser, hvilket blandt andet kan ses ved E6, der kobler ordet ”hyggeligt” på det at læse derhjemme, hvorimod ”larm” bliver associeret med skolen for hende. Ligeledes fremgår det, at hun i sin fritid kan se læsning som lystbetonet jf. Henriette Romme Lunds læselystmodel, hvor hun befinder sig i kategorien læselyst i fritiden, da hun også senere udtaler: ”Det er okay. Det er fint nok. Det er dejligt at bruge til at slappe af med om aftenen, inden man skal sove”. Det ser dermed ud til, at hun i sin fritid er indre reguleret i forhold til læsemotivation, da hun selv tilvælger læsningen og beskriver det som ”dejligt”, hvorfor vi muligvis kan antage, at hun

har en læseglæde, der bevirker, at hun har lysten til igen at læse. I skolen er læsningen derimod skemalagt i form af læsebånd om morgenen flere gange i ugen, og dermed kan denne ses som en ydre initieret aktivitet, der kalder på de fire reguleringer af ydre læsemotivation. Denne ydrestyrede regulering ses flere gange i elevernes udtalelser:

E5: Så nogle gange starter man lidt ud med at sidde og snakke sammen, og så får man så at vide, at man skal tage sig sammen og læse, og så går det så også okay.

E2: Det er svært nogle gange, men man prøver det bedste, man kan, og så kommer der lige en lærer forbi nogle gange.

I: Kan det være svært at koncentrere sig, når der er en, der ligesom sådan kommer og kigger ind?

E2: Ja, det gør det sværere nogle gange, men andre gange, så får det også lidt mere styr på det, hvis man nu lige er faldet i snak.

Her virker det til, at særligt en ekstern regulering er på spil, da eleven beskriver, at lærerens pludselige tilstedeværelse gør, at de stopper med at snakke, hvilket tyder på, at de er nervøse for en sanktion, hvilket E3 også giver udtryk for: "Og så får man skældud for det senere, fordi man skal være stille". Det virker dermed til, at eleverne er bevidste om rammerne for morgenlæsning, men at de har svært ved at overholde dem, hvilket også fremgår af vores observationer, hvor vi så, at når læreren var gået fra de steder, hvor eleverne sad, så hørtes der igen småsnak og grin (bilag 4). I forbindelse med dette observerede vi også, at flere elever kiggede op, når læreren gik rundt, hvorfor det virkede til, at det afbrød deres fordybelse i læsning eller i hvert fald mulighed for fordybet læsning. Lærerens tilstedeværelse er dog tvetydig, da den både beskrives som positiv indflydelse i forhold til snak, men som forstyrrende i forhold til koncentrationen, hvilket E2 også giver udtryk for i førnævnte. Ligeledes giver flere elever også udtryk for, at en ting, der kan forstyrre dem, er larm fra gangen, hvor E2 og E4 udtaler:

E2: altså når vi sidder nede i SFO'en, så kan vi godt sådan høre de små, hvis det er, de kommer, fordi de er jo lidt sådan - hvad skal man sige hurtige.

E4: [...] og så hvis der er nogle, der går ude på gangen eller sådan noget, så kan det godt være lidt generende, og hvis man kan høre nogle, der sidder og snakker ud på gangen eller sådan noget.

Selvom E2 og E4 har fortalt, at de sidder to forskellige steder på skolen, er forstyrrelser fra gangen en fællesnævner. Det ser altså ud til, at der er nogle ydre parametre i læsebånd på skolen, der gør det sværere at fordybe sig i læsningen, da eleverne udtrykker, at et forstyrrende element er, når de hører larm fra gangen.

Disse er alle faktorer, som påvirker elevernes koncentration og dermed mulighed for fordybelse. Oplevelsen af flow kan altså ikke indfinde sig, da deres koncentration er delt på flere aktiviteter, hvilket ikke stemmer overens med Csikszentmihalyis definition af flow, hvor koncentrationen er så intens, at der ikke er opmærksomhed tilovers til at tænke på andet.

”Vil bare hellere tjekke min Insta”

Foruden ovennævnte udfordringer viste det sig også, at mobiltelefoner spillede en rolle for elevernes fordybelse i både skolen og fritiden, hvilket E3 også oplevede i forbindelse med læsning. Især sociale medier var et gennemgående tema i elevernes udtalelser, hvor E3 blandt andet udtrykte:

I: Hvordan synes I så, det er at læse heroppe på skolen, når I læser her om morgenen?

E3: Det er kedeligt. Man tæller jo bare sekunder for, hvornår det slutter.

I: Hvad tror du, det er, der gør, at du synes, det er kedeligt?

E3: Jamen det er fordi altså, at man læser aktivt et øjeblik, og så er det pludselig, at man tænker, ej jeg vil bare hellere tjekke min Insta (Instagram) i stedet for ligesom at tjekke, hvis folk har skrevet til mig og sådan noget. Det begynder bare at være lidt kedeligt, fordi bogen ikke fanger mig, og i princippet er der ikke særlig mange bøger, som jeg godt kan lide at læse.

Her ser vi, at E3 ellers har en oplevelse af at være godt i gang med at læse, men det viser sig også, at fordybelsen ikke indfinder sig, da hun tænker på andre ting end selve læsningen. At evnen til at være opmærksom svækkes, ser vi også i undersøgelsen af børn og unges læsning, hvor tiden brugt på sociale medier hænger sammen med ens opmærksomhedsevne. Hun når altså ikke i en tilstand af flow, idet hendes tanker og opmærksomhed er på sociale medier. Eleven fortæller, at hun finder læsningen kedelig, hvilket tyder på, at hun jf. Csikszentmihalyis diagram for flow ikke befinder sig flowzonen, men i stedet oplever ked-somhed og søger sin opmærksomhed mod noget andet. Det viser sig da også, at hun ofte

overgiver sig, da hun efterfølgende fortæller: "Altså oppe på skolen, det er en hemmelighed, men der plejer jeg bare at åbne min bog og så lægge min telefon ind i bogen. Og så sidder jeg og tjekker telefonen, for det er så kedeligt". Sociale medier er ikke kun en udfordring for E3, men også for størstedelen af de andre interviewede elever, som giver udtryk for, at specielt telefonen kan være en distraktion under læsning derhjemme.

E6: Det er også derhjemme, der er der så mange ting, der lige hurtigt kan distrahere en. Og så kan det være, at jeg får en snap på min telefon. Der er jo ikke nogen, der sidder med telefoner i skolen.

E4: Det er også mest telefonen, altså hvis nu jeg lægger den ved siden af mig, men hvis jeg lægger den på bordet, og jeg sidder over i sengen, så er det nemmere. Men hvis den ligger lige ved siden af, og jeg kan se, at jeg får en snap eller en besked, så skal man lige svare på det, og så bliver man lidt distraheret.

Her fremgår det i henhold til Ballings rumlige forståelse, at når de to elever læser derhjemme, så er det konteksten, der er udfordrende og ikke umiddelbart læser- og tekstdimensionen, da de først og fremmest giver udtryk for, at mobiltelefonen kan være et forstyrrende element. Kontekstmæssigt er det altså noget andet, der kan være forstyrrende for disse to elever derhjemme i forhold til på skolen. Her kan to af Hauers facetter af fordybet læsning, opmærksomheds- og oplevelsesform, siges ikke at være opfyldt, da begge elever bruger udtrykket "distrahere" om mobilens tilstedeværelse, hvorfor vi også på den baggrund må kunne sige, at de ikke oplever læsning som oplevelsesform, da flow ikke indfinder sig. Forstyrrelser kan altså være afhængige af kontekst, dog ses det, at E4 er opmærksom på det forstyrrende element i hendes læsekontekst og er bevidst om, hvordan hun kan mindske disse forstyrrelser ved at flytte mobilen væk.

"Det er nemmere med de korte, så får man læst en bog, så kan man gå videre til en ny"

Det er karakteristisk, at E2 flere gange, også i ovennævnte citat, udtaler, at han ikke kan overskue at læse romaner, ligesom han også tidligere i interviewet siger: "[...] jeg kan ikke holde mig koncentreret i sådan en lang periode i én bog". Dette er interessant, da flere elever i undersøgelsen "Børn og unges læsning 2021" også svarer, at de vil læse mere, hvis historierne var kortere, da dette tal er på 16 %, hvorimod det var 11 % i 2017 (Hansen, Hansen

& Pettersson, 2021, s. 33). Noget tyder altså på, at eleven jf. Ballings begreb om læseoplevelse har dårlig erfaring med læsning af længere litterære tekster, da han i forhold til hendes rumlige forståelse fokuserer på længden af teksten som afgørende faktor for, at han ikke kan læse den.

I: Nej. Så hvis du havde en stor bog, så tror du hurtigt, du ville sådan falde ud af historien?

E2: Det har jeg gjort før.

Disse erfaringer virker til at have betydning for det narrativ, han har om sig selv som udelukkende læser af korte bøger, og dermed fravælges de længere litterære tekster. Det ser altså ud til, at hans læselyst er påvirket af tidligere erfaringer, da han oplever læsning af disse lange tekster som udfordrende, hvilket gør, at han har svært ved at fordybe sig og falder ud af historien. E2 er dog ikke den eneste, der i interviewet giver udtryk for vanskeligheder med at koncentrere sig ved længere bøger:

I: Synes I så, at det betyder noget, for eksempel den bog I læser, om det for eksempel er en, I læser i klassen, når nu I læser romaner med jeres lærer, eller om det er her om morgenen, hvor I selv får lov til at sidde og vælge?

E2: Altså det har jo, jo hvis det er én, vi skal læse, så ved jeg, det altid er en stor bog, og så har jeg rimelig meget koncentrationsbesvær og plejer nogle gange at blive lidt senere færdig med bogen end andre.

E1: Det er også det samme her. Jeg plejer også nogle gange, at jeg godt kan være lidt bagud.

Det interessante ved elevernes svar er her, at det virker til, at deres problematik med bøger, de ikke selv vælger, er, at det så altid er lange bøger og ikke, om bogens tema eller genre ikke er noget for dem. Selve værdien af romaner, som eksempelvis Felskis fortryllesbegreb af at glemme tid og sted, ser ikke ud til at være af betydning for eleverne, da E2 også begrundet sit valg af korte tekster med: "Det er ikke sådan, man skal sidde i bogen i meget længere tid". Det er i den forbindelse også spørgsmålet, om dette også hænger sammen med en generel mangel på erfaring i at kunne fordybe sig og være i stand til at fortsætte læsningen, indtil indlevelsen finder sted, som Lund påpeger. I forlængelse heraf er Hauers

fordybet læsning som opmærksomhedsform også relevant da evnen til at fastholde opmærksomhed og være vedholdende i sin læsning er en afgørende faktor, men dét ser ud til at være en udfordring for begge elever, når de ved, at det er en lang bog.

Bogvalget og rammesætningens betydning

I de foregående tematikker viste det sig, at der var nogle opmærksomhedsmæssige udfordringer i forbindelse med den fordybende læsning i læsebåndet både i relation til sociale medier, men også i form af ydre forstyrrelser såsom larm på gangen og snak. At rammesætningen har betydning, så vi også i forhold til E1 og E2, hvor endnu en ydre faktor, nemlig bogvalget, spillede ind på deres fordybende læsning. Derfor vil der nu ses nærmere på netop bogvalget og rammesætningen.

”Når man finder en bog, så er det faktisk sådan, at man godt kan blive opslugt af den”

På trods af at både E1 og E2 i tidligere citater gav udtryk for, at de begge kunne have svært ved at holde koncentrationen i længere litterære tekster, så viser det sig senere i interviewet, at det før er sket, og det godt kan lade sig gøre, hvis det er den rigtige bog:

I: Når I så læser, har I så prøvet det her med, at I helt glemmer tid og sted? At I bliver sådan helt slugt ind i historien?

E2: Ja, hvor jeg bare sidder og bare bliver ved med at læse. Det har jeg prøvet.

I: Hvornår har det været?

E2: Det har været for det meste, når jeg er alene hjemme, og så bare lige sidder med en bog, som vi har fået for.

I: Ja.

E2: Så kan det godt være, jeg kommer til at læse lidt i foran. Ja, det sker ikke så tit, men ...

E1: Jeg læste foran i - vi har lige læst drengen - Hvad var den hed?

E2: Drengen i den sribede pyjamas.

E1: Den, synes jeg, var spændende, så der kom jeg til at - det altså den, synes jeg, var så god, så der kom jeg til at læse lidt foran, men så kom jeg bagefter igen (fnis).

I dette citat ser vi, at begge elever giver udtryk for, at de har læst foran i en bog, de har fået for. E2 uddyber spørgsmålet angående at glemme tid og sted med, at han har prøvet, hvor

han bare blev ved og ved med at læse, hvorfor vi må antage her, at han har prøvet, det fortryllesøjeblik, som Felski påpeger, er noget af det, romaner kan. I henhold til Andersens tre punkter for, hvornår der opleves flow, kan det her ses, at det måske har været tilfældet for eleven, da han glemte tid og sted, samtidig med at han påpeger, at han var helt alene hjemme, hvorfor ikke andet end aktiviteten var i fokus. Derudover beviste han, at han på trods af tidligere udsagn, om ikke at kunne læse længere bøger, ved koncentration kunne klare udfordringen.

For mange af de andre elever er det ikke længden på bogen, de begrundede deres manglende læselyst med, men derimod at det er svært at finde "den rigtige bog". Men at det kan lade sig gøre, fremgår af citatet i overskriften af E5, hvor der tales om at være opslugt af en bog. Betydningen af den rigtige bog nævner også E4: "Ja, men ellers hvis det bare er sådan en, man lige tager derinde fra biblioteket, og så skal man sidde og læse, så sidder man bare sådan lidt, og ja så lever man sig ikke rigtigt ind i den". Det, at frit kunne vælge en bog, kan tolkes som et udtryk for en introjiceret regulering, da eleven på den måde har en vis medbestemmelse i forhold til læsebånd. Grundet tidsaspektet i læsebånd, hvor bibliotekstiden er inkluderet, så er der et tidspres, der resulterer i, den selvdefinerede sanktion, at risikere at vælge en bog, der muligvis er kedelig. I selve læsesituationen kan de risikere, at en sådan hurtigt valgt bog vil give dem en ekstra opmærksomhedsmæssig udfordring, da bogen ikke umiddelbart fanger dem, og læsningen vil derfor kræve ekstra vedholdenhed, hvilket kan få en indvirkning på læselysten, da deres erfaring med at læse bliver, at det er meget krævende. Samtidig kan der også være en ekstern regulering i form af skældud af lærerne, da E3 udtaler: "Man får bare skældud af lærerne, hvis man alt for tit går op på biblioteket. Så man sidder bare og bliver nødt til at læse det, man ikke kan lide".

Udover at bogens indhold skal være fængende, så kan det også have en indvirkning på læselysten og læseglæden, hvorvidt man har kompetencerne til at læse den pågældende bog. Førnævnte E3, der tidligere nævnt blev forstyrret af mobilen, udtrykte en kedsomhed ved bogen, hvilket hun også gør i følgende citat: "Ikke altid. Altså nogle gange, hvis det er sådan en rigtig interessant bog, så kan jeg synes, det er sjovt, men nogle gange er det virkelig bare kedeligt at læse". I henhold til diagrammet for flow kan det tolkes som om, hendes bog er for let, så hun ikke bliver tilpas udfordret, men efter samtale med elevens lærer, der fortæller, at den pågældende elev er flersproget, så kan denne kedsomhed muligvis skyldes en

utilfredshed, som hun måske udtrykker som kedsomhed. Ifølge diagrammet opstår utilfredshed, når bogen er for udfordrende i forhold til ens læsefærdigheder. Læreren fortalte, at eleven havde udtrykt ønske om at læse noget temamæssigt alderssvarende, men at disse niveaumæssigt var for højt til elevens nuværende læseniveau, hvorfor hun blev tilbudt noget niveaumæssigt tilsvarende, hvilket hun afslog. I forhold til læsemotivation befinder hun sig derfor i yderpunktet amotivation, da det første psykologiske behov, kompetence, ikke er opfyldt.

”Jeg ligger i min seng”

Sådan beskriver E6 sin typiske læseoplevelse derhjemme. Modsat i skolen er læsekonteksten i denne situation selviscenesat, og det fremgår tydeligt i alle de interviewedes udtalelser, at netop bekvemmelighed har stor betydning, da flere nævner deres seng eller sofa. Det er altså ikke kun bogvalg, der har en indflydelse på den fordybede læsning, men også rammesætningen omkring selve læseoplevelsen. Det ser også ud til, at det er grunden til, at nogle af eleverne sætter sig udenfor klasselokalet i skolen, da E3 siger: “[...] men der er kun to sofaer på hele skolen, og der er mange, der vil have dem”. Derudover går stilhed, og det at være trukket tilbage for sig selv, også igen blandt eleverne, da E3 blandt andet beskriver sine læsesteder: ”Altså jeg vil sige, det er et sted, hvor der er mest stille. Det kan være i mit værelse, det kan være i køkkenet, det kan være loftet. Altså det kan være forskelligt”. Opmærksomhedsmæssigt virker det altså til, at eleverne derhjemme forsøger at skabe en afgrænsning, hvor de ikke nemt kan forstyrres. E2 udtaler da også i henhold til en skolemæssigsammenhæng, at han godt ville kunne læse koncentreret i længere tid, hvis han sad alene: ”Jo, hvis man sad alene, så tror jeg godt, jeg ville kunne, og der ikke var nogen, der kom ind. Men hvis jeg sad med nogle venner, så er jeg sikker på, det ville falde i snakken”.

Ro går igen som element, når eleverne beskriver deres gode oplevelser med læsning i hjemmet. Da adspurgt til, hvordan det kunne blive nemmere at koncentrere sig til læsebånd i skolen, har E4 også fokus på skabelsen af ro:

E4: Og så måske altså, lærerne kommer rundt og kigger, men altså der kan jeg jo ikke sidde en lærer i hver klasse, men hvis der var sådan, at der kunne være mulighed for det, så kunne det også være dejligt, fordi når der sidder en lærer, så har man ikke lyst til at snakke fordi, man skal jo være stille. Så er der lidt mere ro og sådan noget.

Det viser sig altså, at flere af eleverne udtrykker, at de har haft enkelte gode læseoplevelser, hvor de har oplevet at være fordybede i en roman, men når de mindre læseglade fortæller om dem, er det ikke i en skolemæssig sammenhæng, men i forbindelse med læsning hjemme, i bussen eller på ferie, hvor der ikke var andet at give sig til, eller hvor de har følt, at der var tid til det. Som E3 blandt andet siger: "Man har slet ikke lyst til det, for man vil også mødes med sine venner, og man skal også lave sine lektier. Så i ferien er det nemmest, for der har man masser af tid".

At der har været fordybede læseoplevelser, viser på den anden side, at fordybelse i en bog ikke blot kan siges kun at være evnen til at rette en fokuseret opmærksomhed på bogen og dermed dens fortælling, eller for den sags skyld at finde "den rigtige bog", selvom det er disse faktorer, flere elever peger på kan have indflydelse på, at de ikke bliver fordybede, når de læser. Rammesætningen, for hvori læsningen foregår, er også af væsentlig betydning, da vi netop kan se, at E3 udtaler, at på ferien er der masser af tid, ligesom flere af eleverne i interviewet læser om aftenen, lige inden de skal sove. Da adspurgt til, hvad de synes om tidspunktet for læsebånd, er det da også størstedelen af eleverne, der udtrykker et ønske om senere på dagen, da E1, E2 og E3 blandt andet siger om læsningen fra morgenen af:

E1: Det kan godt være lidt hårdt at læse fra morgenen af [...].

E2: [...] morgenen der kommer man nogle dage lidt træt, og så er det svært at koncentrere sig.

E3: [...] man er lige vågnet op, og jeg tænker bare, at jeg er så træt, så når man så skal læse, så bliver det endnu mere kedeligt, og så har man endnu mere lyst til bare at lægge sig til at sove.

Det ser altså ud til, at elever er i stand til at overvinde læsemodstanden i de tilfælde, hvor der er tid til at læse, og hvor der er enerum og ro, hvilket der er svære betingelser for i skolen, som også fremgik af vores observationer og interviews.

Tilpasset læsebånd

I denne del af analysen vil der blive kigget på det tilpassede læsebånd, der blev afprøvet i en almindelig lektion i den pågældende 7. klasse (bilag 7) og altså ikke til deres sædvanlige læsebånd fra morgenstunden af. Den vil være opdelt i temaer, der knytter an til tiltag, der er

lavet på baggrund af observationer og interviews i forbindelse med det sædvanlige læsebånd.

Bogvalget

Som det fremgik af tidligere analyse af deres sædvanlige læsebånd, så gav eleverne udtryk for, at deres læselyst og evne til at fordybe sig i en bog ofte også hang sammen med, at de følte, det var svært at finde "den rigtige bog". Derfor blev der i det tilpassede læsebånd implementeret en "Booktalk" (bilag 8) samt fokus på biblioteksoplevelsen, da alle elever tilkendegav, at det var fra skolebiblioteket, de primært fandt bøger.

"Jeg synes, det var fedt, vi også hørte nogle af de andres bøger"

Eleverne havde medbragt deres yndlingsbog til læsebåndet, de skulle benytte i en Booktalk. Læreren delte eleverne ud i grupper á fire helt tilfældigt, hvorefter eleverne først præsenterede deres bog, og hvorefter de på skift skulle trække et kort med spørgsmål. Disse spørgsmål havde fokus på oplevelsen af romanlæsningen og var altså ikke en analysebaseret tilgang, da vi, som Felski påpeger, ikke må negligere elevens oplevelse af bogen. Det, at det var deres yndlingsbog, de skulle medbringe, kan tilkobles hendes motiv med fortryllelse, da vi må gå ud fra, at bogen har gjort indtryk på dem, og at de under læsningen af bogen muligvis har været opslugt og fordybet, hvilket også understøttes i observationerne (bilag 9), hvor en af pigerne siger til den anden:

Elev x: "Jeg har Skammerens datter med"

E4: "Ej, det er jeg faktisk helt vildt glad for, den elsker jeg også!"

Ligeledes er der en af de andre elever, der i observationssituationen, virker så engageret og fortryllet af den bog, hun har med og haft læst, at hun er lige ved at afsløre for meget, inden hun siger: "Nu vil jeg heller ikke fortælle for meget, for jeg vil ikke afsløre det hele, hvis nu I også får lyst til at læse den" (bilag 9).

I kortene indgik blandt andet spørgsmål som: "Fortæl om noget i bogen, der mindede dig om noget i dit eget liv", der netop trækker på Felskis motiv om genkendelse og forsøg på at se sig selv i romanen (bilag 8). Ligesom motivet om chok også indgik ved spørgsmål som: "Fortæl om noget, der overraskede dig i bogen" (bilag 8). Her var der en dreng i gruppen

ved det forreste bord, der trak kortet og begyndte at fortælle. Da drengen var færdig kommenterede E2, da han tilfældigvis havde læst den samme bog, at for ham var det mest overraskende sted et helt andet (bilag 9).

Observationen af drengene er et eksempel på den fordybede læsning som refleksionsform, som Hauer arbejder med, da drengene, ved brug af kortene, får mulighed for at reflektere over bogen, ikke kun under læsningen, men også efter, ligesom de får mulighed for at dele, hvilken oplevelse bogen har givet dem (bilag 9). Elevens mulighed for refleksion, samtale og deling er netop også en af de tre nødvendige faktorer for, at læselyst kan opstå, og i de efterfølgende interviews gav flere af eleverne også udtryk for, at det havde været inspirerende:

E1: Jeg synes, det var fedt, vi også hørte nogle af de andres bøger, så hvis nu man en gang tænker på, hvis man skal have en bog, så kunne man jo prøve det.

E6: Jeg tænker, at det er meget fint, at man kunne få inspiration fra hinanden af.

E5: Også at vi læser noget forskelligt, altså sådan, at selvom man måske synes, man minder meget om hinanden, så læser man overhovedet ikke det samme.

Som eleverne giver udtryk for, kunne øvelsen fungere som inspiration, så et fremtidigt bogvalg muligvis kunne være nemmere. I det tilpassede læsebånd var det dog ikke kun samtalen om bøgerne, der var i fokus, men også mødet med bøgerne på biblioteket.

”Det var fedt, man kunne se bøgerne”

Samtlige elever nævnte i deres første interviews, at de finder deres bøger på skolens bibliotek, men at det ikke altid er en nem og overskuelig opgave at vælge en bog, hvilket E5 også giver udtryk for i andet interview: ”altså når jeg plejer at være dernede, så er der også alle mulige andre mennesker dernede, så er det lidt sværere”. Det færre antal mennesker skyldes som sagt, at dette læsebånd blev foretaget i en almindelig lektion og ikke i det sædvanlige læsebånd med resten af skolen. Derudover så vi også i temaet: ”Når man finder en bog, så er det faktisk sådan, at man godt kan blive opslugt af den”, at andre af eleverne gav udtryk for, at man mange gange forhastet måtte vælge en bog, eller at valget hurtigt falder på

en tilfældig bog, fordi man også skal nå at komme i gang med at læse, hvilket E2 også giver udtryk for: "Hmm - det var lettere, fordi man plejer bare at tage et eller andet underligt eller random. Jeg plejer egentlig ikke noget bestemt at gå efter andet end en kort bog, men det var lidt nemmere med et udvalg [...]". Det udvalg, E2 henviser til, er en bogudstilling, der var specielt lavet til det tilpassede læsebånd, hvor der var udvalgt bøger, som var delt op i gen-



rer, og som var alderstilsvarende. At lave en sådan udstilling kan også have en indvirkning på læselysten, da adgang og kompetencer er en af Sørensens tre faktorer for, at læselyst i det hele taget kan opstå. Vel og mærke har eleverne hele tiden haft adgang til biblioteket og dermed bøger, men som E2 i forrige citat og E5 i nedenstående citat udtrykker det, så gav det en anderledes og nemmere oplevelse at vælge: "Ja, det var vel bare så-

dan også fedt, at man kunne se bøgerne. Altså når de sådan står på biblioteket, så kan man jo bare sådan se siden af dem". Her er det interessant, at eleven påpeger, vigtigheden af at kunne se forsiden af bogen og ikke bare bog-

ryggen, når der skal vælges bog. Hvad der dog er endnu mere interessant er, at der ved observationen ikke er en eneste af de elever, der vælger en bog på biblioteket (inklusive E5), der rent faktisk vender bogen om for at læse bagsideteksten. Valg af bog bliver



derfor udelukkende truffet på baggrund af førstehåndsindtrykket af bogens forside og titel, samt den pågældende genre. Ligesom to elever også observeres, hvor den ene spørger den anden, hvilken bog han har taget, hvortil han svarer: "Den korteste" (bilag 9).

Rammesætning

At rammesætningen har betydning for muligheden for at opleve at være fordybet i læsningen, så vi spillede ind både hos eleverne hjemme, men i særdeleshed også i en skolemæssig sammenhæng i forhold til lyst og oplevelsen med at læse. Ifølge Lunds læselystmodel kan

læselysten netop være forskellig i de to kontekster, hvilket også var det, at eleverne gav udtryk for i interviewet. Derfor blev der i det tilpassede læsebånd fokuseret på at efterligne nogle af de rammer, eleverne beskrev, når de oplevede læselyst og fordybelse i fritiden og forsøgt at integrere disse i læsebåndet, således eleverne havde mulighed for også at opleve denne læselyst i skolen og ikke bare som en nødvendighed i form af læseundervisning.

”Man kunne rent faktisk koncentrere sig om at læse”

Selvom eleverne ved første interview gav udtryk for, at de var glade for at kunne sætte sig rundt på skolen, så var de også bevidste om, at det var svært ikke at blive forstyrret eller give sig i gang med at snakke. Derfor skulle eleverne til dette tilpassede læsebånd blive i klassen og læse med lukket dør, ligesom deres lærer, som sagt, var til stede og varetog læsebåndet. Da de sidste var tilbage fra biblioteket, lukkede læreren døren, bad eleverne om at lægge deres mobiler i tasken, hvorefter hun fortalte eleverne, at den halve times læsning nu blev påbegyndt. Vi havde bedt læreren om selv at medbringe en bog, som hun gik i gang med at læse, så hun ikke gik rundt i lokalet som forstyrrende element, men også på baggrund af den Sørensens første nødvendige faktor for læselyst, der netop bunder i elevens indstilling og forventning, hvor omgivelserne i form af blandt andet læsende rollemodeller spiller en rolle.

Der blev hurtigt stille i klassen, og vi observerede (bilag 9), at størstedelen af eleverne kiggede ned i bogen og begyndte at læse. Enkelte begyndte efter lidt tid at røre på sig, blandt andet begyndte E3 at kommunikere med sidemanden ved hjælp af et stykke papir mellem dem, dog var der ingen omkring de to elever, der kiggede op, hvorfor det altså så ud til, at de ikke var et forstyrrende element for de andre. I løbet af den halve time observerede vi ikke, i forhold til vores opstillede kriterier for fordybelse, at E3 kom i flow, da hun flere gange sendte papirbeskeder, fniste og kiggede rundt i lokalet, og dermed var det ikke kun aktiviteten, der var i fokus, som er en af faktorerne for, at flow kan indfinde sig. Her taler Hauer også om, at den fordybende læsning som opmærksomhedsform også handler om, at man som læser retter sit fokus mod bogen i en sammenhængende tidsperiode, hvilket ikke kan siges at være tilfældet for E3. I interviewet efterfølgende nævner eleven intet om udefrakommende forstyrrende elementer, men påpeger blot, at hun synes, at læsebånd var ke-

deligt, som altid. Derfor kan hendes modstand mod fordybelsen, som tidligere antaget, måske handle om selve forholdet mellem hende som læser og teksten, da teksten er for udfordrende, hvorfor hun ikke kommer i flow.

Netop dette med ikke at bemærke nogle ydre forstyrrelser er det, som flere af eleverne sætter ord på, da de i interviewet efterfølgende bliver spurgt om, hvordan de synes, at det var at læse den dag. Her giver alle interviewede udtryk for, at det var mere stille og roligt, end der plejer at være, men de begrundet det med forskellige årsager. E1 siger blandt andet: "Jeg synes, jeg fik mere læst i dag, altså her til - hvad siger man - middag eller sådan noget, fordi der er ro, og man ikke sad og forstyrrede andre, så meget som man plejer".

Han giver altså udtryk for, at selve rammesætningen i klasselokalet, for ham at se, gjorde, at han fik læst mere, end han plejer. Netop dette med at skulle være inde i klassen, uddyber han igen senere, har haft en indflydelse på, at han ikke forstyrrede andre lige så meget:

I: Tror I, det har betydning det her med at sidde inde i klassen for jeres læsning og koncentration?

E1: Ja, det tror jeg, fordi jeg tror, man tænker måske lidt mere over, at der er andre, der gerne vil læse, så man prøver virkelig at lade være med at forstyrre.

Han har i tidligere interview givet udtryk for, at han altid var en af dem, der sad rundt på skolen og kom til at snakke fremfor at læse, men fordi han sad i klassen, var han mere bevidst om, at hans klassekammerater kunne have et ønske om at læse, hvilket gjorde at han i højere grad prøvede ikke at forstyrre.

Andre nævner lærerens tilstedeværelse som en årsag til, at der var ro i klassen, og at de dermed nemmere kunne koncentrere sig.

E6: Altså, det var nemmere at koncentrere sig i dag, end det er normalt.

I: Ja, hvad tror du, der kan være grunden til det?

E6: Det var stille derinde.

E5: Det er nok fordi, at der var en lærer derinde.

E6 kobler, i ovenstående citat, evnen til nemmere at kunne koncentrere sig i læsebåndet til, at der var ro, og det er et element, der gik igen ved alle de interviewede elever. E4 udtalte blandt andet også:

[...] altså der har været meget mere ro i dag [...] det var rigtig dejligt, sådan man kunne rent faktisk koncentrere sig om at læse, fordi hvis det larmer, så læser man nogle gange, og så glemmer man lidt, hvad man læser”.

Her udtrykker hun altså, at hun, i det tilpassede læsebånds rammer, kunne koncentrere sig, hvor hun tidligere har oplevet i sædvanligt læsebånd, at fordi der var larm, så har hun haft koncentrationsbesvær og glemt, hvad hun læst og dermed bare læst for at læst, men uden at komme hen til den fordybende læsning som oplevelsesform. I det tilpassede læsebånd oplever hun i stedet et fortryllesøjeblik, hvor hun glemmer tid og sted og befinder sig i flow, da hun siger, der ikke er udefrakommende larm, der her forstyrrer hende. At eleven højst sandsynligt var i flow, stemmer også godt overens med de observationer, vi gjorde os, hvor E4 var en af de 6 elever, der ikke løftede blikket fra bogen i løbet af de første tyve minutter og kontinuerligt bladrede i sin bog (bilag 9).

Der var dog enkelte forstyrrende elementer, som nogle af de interviewede påpegede. E5 nævner blandt andet larm fra gangen, og E2 og E4 nævner, da døren blev ved med at gå op, hvilket stemmer overens med vores observationer (bilag 9), hvor flere elever kiggede op, når døren åbnede. Men overordnet set gav alle interviewede udtryk for, at de oplevede færre forstyrrende elementer og en større grad af ro og mulighed for koncentration end ved deres sædvanlige læsebånd.

Hen mod slutningen af de 30 minutters læsetid blev det observeret, at enkelte elever begyndte at kigge op på klokken (bilag 9). Vi forhørte os ved de interviewede elever efterfølgende, hvor E6 forklarede det med tidspunktet, det lå på, da dette tilpassede læsebånd lå lige før middagspausen: ”Der er nok mange, der var sultne og gerne vil være lidt færdige til, at vi kan få mad. Men om morgenen er man lidt mere træt og altså lidt stille og roligt”. E6 giver udtryk for, at sult kunne være en forstyrrende faktor, som medvirkede til at nogle ikke kunne være fuldt opmærksomme på læsningen hen mod slutningen, og dermed kunne flow ikke indfinde sig. Et andet tegn på, at der ikke opleves flow, er, at et af Andersens punkter for flow, ændring af selv- og tidsfornemmelse, ikke opfyldes, da disse elever mærker, at de er sultne. Andre af de interviewede, herunder E4, udtrykker en anden holdning til det ændrede tidspunkt:

E4: Jeg synes, det er et rigtig godt tidspunkt, og så også fordi vi skulle spise bagefter. Så vidste man ligesom, at så skulle man koncentrere sig, så har man pause bagefter. Altså sådan fordi når vi læser til morgenlæsning, skal vi altid have fortælling eller sådan noget bagefter. Så skal man koncentrere sig igen lige bagefter og sådan noget.

Hos E4 beskriver hun tidspunktet som en fordel, da hun beskriver, at man så kan koncentrere sig fuldt ud, da man har pause efterfølgende. Mange af de andre interviewede gav også udtryk for, at de synes, at tidspunktet var bedre, da de i deres sædvanlige læsebånd fra morgenen af ofte føler sig trætte.

”Det var rart, at der var noget blødere”

Eleverne var på forhånd blevet informeret om, at de kunne medtage tæpper og puder, men det var der ingen, der havde benyttet sig af (bilag 7). Til gengæld havde læreren taget nogle af skolens hynder med ind i klasselokalet, og disse, observerede vi (bilag 9), tog en stor del af eleverne flittigt af. Læreren havde informeret eleverne om, at de selv måtte vælge hvor og hvordan, de sad inde i klassen. To elever lå på gulvet på hynder, mens de fleste elever havde placeret sig ved deres bord med bogen foran sig, enkelte med benene oppe på bordet med bogen i hænderne. I forhold til konteksten i Ballings fordybende læsning som oplevelsesform pegede de i tidligere interviews på, at når de derhjemme satte sig til at læse, så var det som regel i sengen, sofaen eller lignende og sjældent ved skrivebordet. I en skolekontekst kan det være svært at tilbyde eleverne lignende rammer, men i et forsøg på at inddrage elementer fra tidligere positive læseoplevelser kunne de altså i stedet benytte sig af hynder og frit sætte sig i lokalet, som de ønskede:

E1: Det var virkelig rart.

E2: Jeg sådan synes, det var rart, at der var noget lidt blødere.

E6: Det var meget dejligt.

Så på trods af, at det ikke var sofaer, som enkelte elever i det sædvanlige læsebånd kan være heldige at få først, gav de udtryk for, at det bidrog til deres bekvemmelighed, at de i klassen havde mulighed for at benytte disse hynder.

Diskussion

På baggrund af analysen af elevers oplevelse af fordybelse og læselyst i læsebånd, må det tages op til diskussion, hvorvidt et fokus på fordybelse og læselyst har sin berettigelse, og om læsebånd er svaret herpå.

Som tidligere nævnt viser undersøgelser, at der på de ældste klassetrin er en dalende lyst til at læse romaner (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021, s. 44). På mange skoler rundt omkring i landet har svaret på dette blandt andet været at indføre læsebånd (Hannibal & Lund, 2021). Men hvorfor skal vi overhovedet beskæftige os med romanlæsning i skolen og tilrettelæggelsen af læsebånd? Og har det overhovedet nogen betydning, om eleverne har lyst til at læse?

Ifølge Jesper Bremholm, som er seniorforsker ved Nationalt Videnscenter for Læsning, er den lave grad af læselyst en udfordring, der skal ændres ved, da det kan få betydning for læsekompetencen på længere sigt, herunder især den fordybende læsning: "Der er en klar positiv sammenhæng mellem elevers læselyst og deres læsekompetence, så det er ærgerligt, at PISA 2018 bekræfter tidligere undersøgelser, der har vist, at danske unge i mindre grad kan lide at læse" (Aarhus Universitet, 2019).

På den baggrund må man altså sige, at læsningen af romaner og lysten til disse har gyldighed i skolen, da elevernes læsekompetencer ellers på sigt vil forringes, så det vil blive sværere at klare sig igennem afgangsprøven i læsning. Men at læse romaner kan vel være lige gyldigt for at bestå afgangsprøven, da man lige så godt her kunne vælge alt muligt andet litteratur til at træne læsefærdigheder? Specielt på baggrund af det faktum, at der i prøvebekendtgørelsen for folkeskolens prøver står, at der i 9. klasse prøves i: "at læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Dog kan man argumentere for, at afgangsprøven i sin nuværende form ikke prøver i indlevelse i den forstand, som vi kender det fra fordybet læsning, da fordybelse netop kræver, at man er koncentreret i en længere tidsperiode, samtidig med at der er en tidsfaktor, der højst sandsynligt ikke gør det muligt at glemme tid og sted.

Samtidigt kan man måske sætte spørgsmålstegn ved, om man overhovedet kan bruge romanlæsningen i det samfund, man kommer ud i? Der er så mange andre ting såsom computere, tv og sociale medier, hvor der konstant kommer inputs og i en hel anden hastighed end

den, som den, fordybende læsning trækker på, og som kræver meget mindre af elevernes koncentration og vedholdenhed. Men for eleverne i folkeskolen vil fordybelsen for manges vedkommende være en ønsket kompetence, når de skal videre på en ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse, hvor man vil møde mere omfattende mængder af tekst samtidig med, at kompleksiteten også vil stige (Børne- & Undervisningsministeriet, 2021). Men det er ikke kun for disse elever, at det vil være en udfordring, hvis de har svært ved at fordybe sig i længere tekster, men også for de øvrige, da man uden evnen til at fordybe sig i læsning vil miste adgangen til dét i vores kultur, samfund og historie, som er skriftligt.

Den dalende læselyst, og dermed manglende evne til fordybet læsning, påvirker altså ikke bare eleverne i deres hverdag nu, men også i deres videre færden, både uddannelsesmæssigt, men i særdeleshed også dannelsesmæssigt, da skønlitteratur også bidrager til at fremme egenskaber som empati, indlevelse, forestillingsevne, selvindsigt og forståelse for andre mennesker og kulturer (Mangen & Sønneland, 2021, s. 110).

Dét, at være i stand at kunne læse en roman opmærksomt og indlevet, bør på den baggrund altså være noget, skolen klæder eleverne på til for derigennem at muliggøre livslang læsning og dermed også livslang læring. Her må man altså sige, at læsebåndet har sin berettigelse, i så fald at rammerne for læsebåndet sikrer plads til fordybelse og den videre læselyst.

Handleperspektiv

På trods af at læsebånd og andre stillelæsningstiltag er en udbredt i den danske skole, er der i Danmark ikke nogen egentlig "læsebåndsdidaktik" (Geer & Brok, 2018, s. 6). Projektet viste, at en del elever finder det opmærksomhedsmæssigt udfordrende at skulle fordybe sig i en roman i skolens læsebånd, hvorfor de også havde svært ved at indleve sig. Erfaringer fra dette projekt kan dermed bidrage til en sådan didaktik med en række forslag til, hvilke elementer der kan fokuseres på og implementeres i læsebånd for på bedst mulig vis at sikre fordybelsesmuligheder i romanen og på sigt at skabe læselyst.

- **Bogvalget:** Det første handleperspektiv bunder i stilladsering af elevernes bogvalg både gennem Booktalk og biblioteksbesøg for på den baggrund af vække deres motivation og interesse.

- Booktalk: Med stilladserende kort til samtale om romaner kan eleverne få muligheden for at reflektere over bogen, samtidig med at de kan inspirere hinanden, da en vigtig del af at læse også handler om at dele med andre. I projektet blev der taget udgangspunkt i elevernes yndlingsbog, men på sigt kan øvelsen tage udgangspunkt i de bøger, eleverne er i gang med at læse, ligesom at grupperne kan blive delt op i kategorier som genre, køn, boglængde osv.
- Biblioteksbesøg: Fokus på at præsentere eleverne for litteraturen på biblioteket ved at have bogudstillinger med kategorier fx efter niveau eller genrer, der gør det nemmere at finde "den rigtige bog", og hvor eleverne får mulighed for at se bogens forside fremfor bogryggen. Her kunne et udviklingsperspektiv også være at stilladsere eleverne yderligere i, hvordan man finder en bog såsom søgeteknikker, forfatterkendskab, læsning af bagsidetekst osv.
- Rammesætningen: Det andet handleperspektiv handler om rammesætningen i læsebåndet, da disse er afgørende for opmærksomheden i læsesituationen og dermed muligheden for fordybelse.
 - Komfort og lokation: Dette kan først og fremmest handle om komfort under læsningen i form af puder, tæpper eller lignende og gennem muligheden for frit at vælge hvor og hvordan, de vil sidde *i klassen* eller i et fælles lokale.
 - Ingen mobiltelefoner: For at undgå uhensigtsmæssig brug og unødigt fristelse skal mobiltelefoner indsamles.
 - Læreren: Tilstedeværende i klasselokalet som "rollemodel", der selv sætter sig og fordyber sig i en roman sammen med eleverne i stedet for som forstyrrende element, der går rundt i klassen.

På trods af at ovenstående handleperspektiver er udarbejdet på baggrund af en analyse af fordybelse og læselyst i læsebånd, ser vi et potentiale inden for alle fag i skolen, hvor læsning foretages, herunder også den faglige læsning, da rammesætningen af fordybet læsning er gældende på tværs af fag.

Konklusion

Fordybelse og læselyst er først og fremmest to komplekse begreber, og ligesom Rom ikke blev bygget på en dag, så må vi heller ikke tro, at vi med et trylleslag kan skabe fordybelse og læselyst. Det er dog ikke en umulig opgave, men det tager tid.

I undersøgelsen af vores problemformulering er det blevet klart, at der er mange faktorer i udførelsen af et læsebånd, der spiller ind i forhold til den fordybede læsning og læselyst. Først og fremmest står det tydeligt ud fra observationer og interviews, at der i rammesætningen af læsebånd er en række opmærksomhedsmæssige udfordringer, der forstyrrer muligheden for fordybelse i læsning. Heriblandt stod det ud, at der er en del uro, når eleverne selv får lov til at rammesætte deres læsesituation, da manglende læreropsyn fører til hyggesnak fremfor læsning, hvilket eleverne også selv gav udtryk for var tilfældet, når læreren igen var gået efter at have tjekket op på, om de var i gang med læsningen. Ligeledes er de elever, der placerer sig rundt på skolen, påvirket af andre udefrakommende forstyrrelser som støj fra gangen, andre elever samt lærerens sporadiske opsyn, der afbryder dem i det, der skulle have været den fordybede læsning. Med en tydeligere rammesætning af læsesituationen, hvor eleverne skal blive i klasselokalet, og hvor læreren agerer læsende rollemodel, oplevede eleverne, at der var en større grad af ro under læsningen. De udtrykte, at de på den baggrund oplevede, at de bedre kunne koncentrere sig om læsningen, hvilket gav bedre betingelser for deres opmærksomhedsmæssige læsning. Det, at der var mulighed for fuld koncentration på bogen, gav dermed grobund for den fordybede læsning som oplevelsesform, da færre faktorer forstyrrede indlevelsen i romanen, hvorved der blev bedre mulighed for at flow kunne indfinde sig.

Da undersøgelsen også tog udgangspunkt i elevernes oplevelse med læsning hjemme, erfarede vi, at eleverne ved gode læseoplevelser her, fremhævede det komfortable i læsesituationen samt den ro og stilhed, der er i denne kontekst kontra læsebånd i skolen. På den baggrund indtænkte dermed også muligheden for, i læsesituationen i klasselokalet, at benytte puder og tæpper til at skabe et lignende miljø på trods af, at dette kan være en udfordring i skolen. En faktor, der dog gør fordybelsen i læsning svær derhjemme, fremhævede eleverne, er de sociale medier, som ofte udkonkurrerer bogen, når det kommer til elevernes opmærksomhed. Dette viste sig også at være gældende i skolen, hvor mobilen hos enkelte

elever også fandt vej til læsebåndet, og forstyrrede den fordybede læsning, hvorfor denne blev fjernet som fristelse.

En anden faktor, der spiller ind på elevernes læselyst og fordybelse, viste sig at være bogvalget, da flere elever gav udtryk for, at de følte, det var svært at finde "den rigtige bog", ligesom flere af eleverne fandt det udfordrende at læse længere litterære tekster i form af romaner. En tydeligere rammesætning med hensyn til bogvalg, i form af deling af bogoplevelser til inspiration og stilladsering af biblioteksbesøg gennem bogudstillinger, gjorde ifølge flere elever det lettere at finde en bog, de reelt havde interesse i og lyst til at læse. En sådan stilladsering, hvor eleverne har tid og bedre grundlag for valg af bog, kan også have den indflydelse, at de opmærksomhedsmæssigt ikke skal kæmpe så hårdt for, at fordybelsen indfinder sig, hvilket kan bidrage til en positiv læseoplevelse, som kan føre til højere grad af læselyst.

Dermed kan det overordnet konkluderes, at rammesætningen af læsebånd har en betydning for elevernes mulighed for fordybelse i romanen, og at positive og fordybede læseoplevelser, hvor eleverne oplever læseglæde i skolen, på sigt kan være med til at skabe en større grad af læselyst.

Selvom fordybelse i disse tider har svære vilkår, og sociale medier påvirker vores læsekultur til en mere skimmende og skannende læsning, så kan fordybelse og vedholdenhed praktiseres i de rette rammer, og vi kan begynde ved læsebåndet.

Litteraturliste

Aisinger, P. (2021, 17. maj). Vi glemmer fordybelsen i romanen. Hentet fra: https://www.folkeskolen.dk/dansk-dansk-udskoling-danskundervisning/vi-glemmer-fordybelsen-i-romanen/340922?fbclid=IwAR1_KsETb0-7a46j7Y2y2f4mJew0ylrq4Sq3sq1bCfa3DEa6Oloe8fqZRag

Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, F. Ø. (2022, 15. august). *Flow i undervisningen – hvorfor, hvornår og hvordan?* Hentet d. 24/4/2023 fra <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I Engsig, T. T. *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

Balling, G. (2009). Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange. Danmarks Biblioteksskole. Hentet fra: https://static-curis.ku.dk/portal/files/47064844/Balling-phd-2009.pdf?fbclid=IwAR3Tgh22MW1pHrcegXgmlqZFIUuKoPExMD_ndsU9EwWDrd-OHUoUoTmkxU

Balling, G. (2021). *Læselyst og læsefællesskaber: Evaluering af den nationale læselystindsats: Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud*. Centralbibliotekerne.

Geer, S.L. & Brok, L.S. (2018). Læsebånd på dansk grund. Hentet fra: https://www.videnomlaesning.dk/media/2658/laesebaand-paa-dansk-grund_.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Dansk - Fælles Mål. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). Lyslæsning i gymnasiet – potentialer og opmærksomhedspunkter. Hentet d. 29-04-2023 fra: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/laeringsstrategi-og-studieteknik/lystlaesning-i-gymnasiet-potentialer-og?b=t6-t385-t4023>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 15. august). Understøt elevernes læselyst i læsebånd. Hentet fra: <https://www.emu.dk/grundskole/dansk/laesning/understoet-elevernes-laeselyst-i-laesebaand?b=t5-t8-t71>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 25. august). Folkeskolens Formål. Hentet d. 29-4-2023 fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 31. august). Bekendtgørelse om folkeskolens prøver. Hentet d. 29-04-2023 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/1224>

Christensen, V.T. (2019). *PISA 2018: Danske unge i en international sammenligning*. København: Viden til velfærd: Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd. Hentet fra: <https://www.vive.dk/media/pure/14477/3610793>

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow – Optimaloplevelsens psykologi*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag.

Den Danske Ordbog. (u.å.). Fordybe. Hentet d. 24-04-2023 fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?aselect=fordybe&query=fordybelse>

Drost, N.L. (2022) Vi skal(også) lære at læse langsomt. Hentet fra: <https://www.sdu.dk/da/nyheder/forskningsnyheder/vi-skal-laere-at-laese-langsomt>

Glasdam, S. (2016). Interview, observation, casestudier. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjengaard(red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område – indblik i videnskabelige metoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Hannibal, S. & Lund, H.R. (2021). Veje til Literacy – Læsebånd og læselyst. Hentet fra: <https://videnomlaesning.dk/aktuelt/konferencer-og-seminarer/interne/veje-til-literacy-laesebaand-og-laeselyst/>

Hansen, S.R., Hansen, T.I. & Petterson, M. (2021). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra: https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf

Hauer, K. (2021). Fordybede læsere – hvad kan de lære os? Hentet fra: <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/fordybede-laesere-hvad-kan-de-laere-os/>

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*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Hentet fra: https://www.ucvi-den.dk/ws/portalfiles/portal/174594302/Ph.d._afhandling_2020_Hauer.pdf?fbclid=IwAR2JddZIFhgm6wGVfLF5TSPZa-zkjMt0itFWH3_ROPG7Nes-p_Hiokj5ZI30

Hauer, K. (2021). Skolen er nok det værste sted at læse. *Læsepædagogen*, årg. 69 (1), s. 16-21.

Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Houllind Simonsen, A. C., & Jakobsen, J. T. (2020). *Grib litteraturen! 50 litteraturredidaktiske greb: Lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.

Hyltdgaard, K. (2021). *Videnskabsteori – en grundbog til de pædagogiske fag*. Holstebro: Samfundslitteratur

Jørgensen, H.H. (2022). *Fænomenologi*. 2. udgave. Hentet d. 21-03-2023 på: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/

Lund, H.R. (2022). Flygtig og foranderlig: Identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning. *Viden om Literacy*, 31, 6-16. Hentet fra: https://www.videnomlaesning.dk/media/5174/31_henriette-romme-lund.pdf

Lund, H.R. (2010). Læselyst – Hvad er det? I S. Madsbjerg & H.R. Lund (red.), *Læselyst og læring* (s.75-85). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Lund, H.R. (2020, 19. oktober). Hvad ved vi om læsebånd - og om læselyst i læsebånd. Hentet fra: <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2020/hvad-ved-vi-om-laesebaand-og-om-laeselyst-i-laesebaand/>

Lund, H.R., Hannibal, S. & Vestergaard, L. (2020). *Lystlæsning i læsebånd: En håndbog til skoler og folkebibliotekers samarbejde om læsebånd*. Tænketanken Fremtidens Biblioteker.

Hentet fra: <http://www.fremtidensbiblioteker.dk/uploads/website/pdf2/HndbogSamleopslag0.pdf>

Mangen, A. & Sønneland, M. (2021). Den litterære læsningens muligheder og udfordringer i digitaliseringens tidsalder. *Viden om Literacy*. 29, s. 108-112.

Mangen, A. & Weel, A.V.D. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, 50 (3), s. 117.

Outzen, J. (2017, 1. november). Optimaloplevelser - den totale gennemgang af Csikszentmihalyi's FLOW teori. Hentet fra: <https://www.jesperoutzen.com/blog/2017/11/1/8jt6lk9b5ys8xjwma022y7k72hwhu3>

Ravn, A. R. (2016, 4. juni). Litteratur er en pokkers effektiv social aktør. Hentet fra: <https://www.information.dk/kultur/2016/06/litteratur-pokkers-effektiv-social-aktoer>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), s. 68-78.

Hentet fra: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Schmidt, C.H. (2022). *Hermeneutik*. 2. udgave. Hentet d. 21-03-2023 fra: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/

Sørensen, P. (2021). *Læselyst i skole og SFO*. Letland: Akademisk Forlag.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb – Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Bosnia & Herzogovenia: Hans Reitzels Forlag.

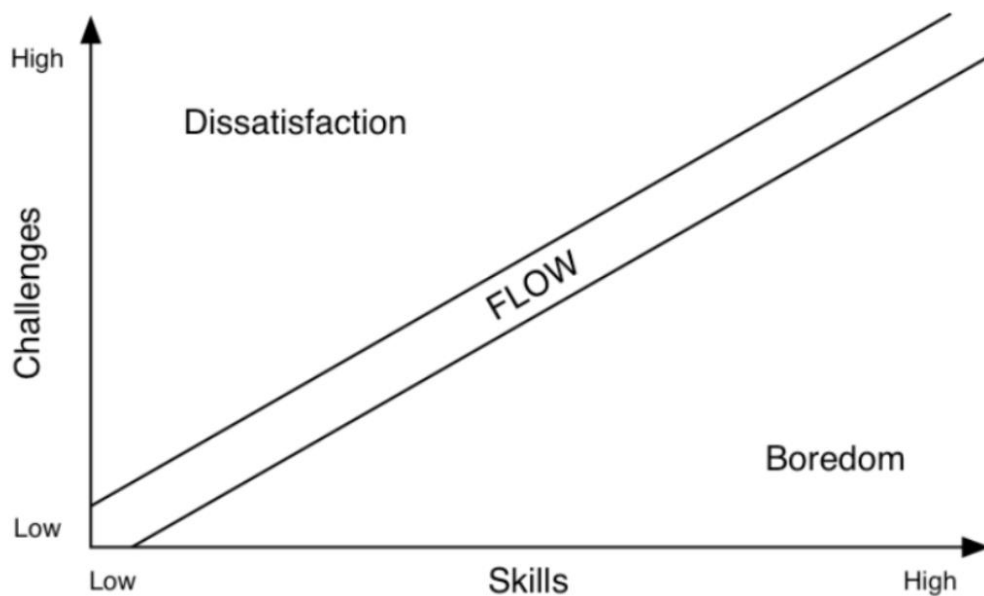
Aarhus Universitet (2019). Ny PISA: Danske 15-årige klarer sig godt i læsning og matematik.

Hentet fra: <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/ny-pisa-danske-15-arige-klar-er-sig-godt-i-laesning-og-matematik?publisherId=12670508&releaseId=13584317>

Bilag

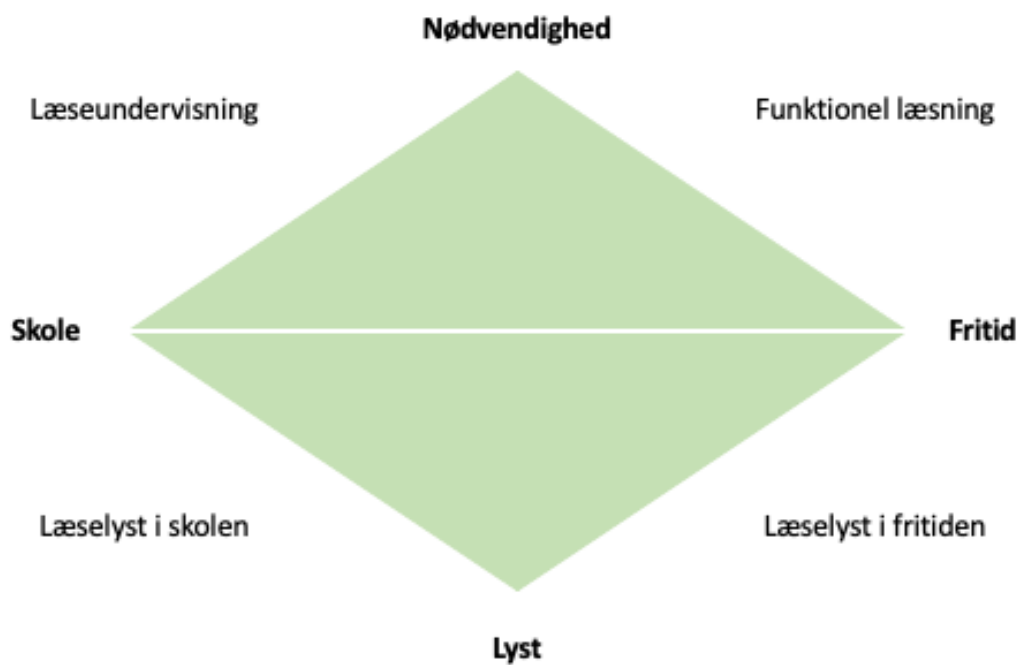
Nedenfor fremgår bilag, der er benyttet i projektet.

Bilag 1: Flowmodel



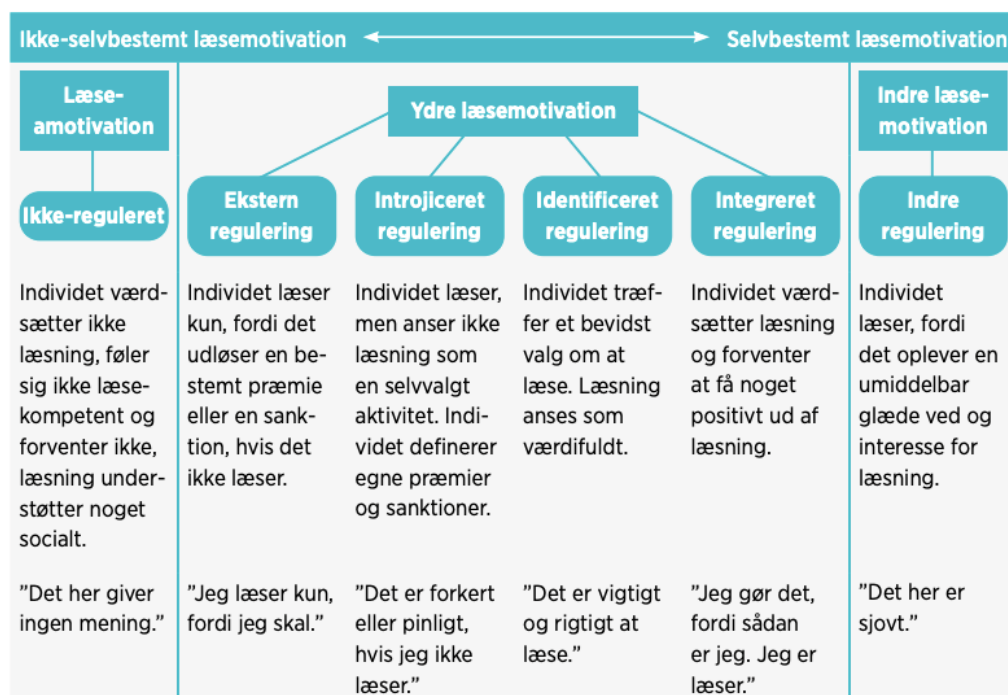
(Outzen, 2017)

Bilag 2: Læselystmodel



(Lund, 2010)

Bilag 3: Læsemotivationsformer



Figur 1: Kontinuum af læsemotivationsformer baseret på Ryan og Deci (2000) og Ravn (2021). Om-
sat, så de kan anvendes til analyse af motivation på læsefeltet, af Henriette Romme Lund

(Lund, 2022)

Bilag 4: Observationskema - sædvanligt læsebånd

Observationskema – sædvanligt læsebånd	
Oplysninger	<p>Normalt læser de i 7. klasse tre gange om ugen i 30 minutter fra 08:10-08:40. I dag den 6. marts 2023 var der fællessang forinden, så læsebånd (morgenlæsning) var fra 08:40-09:10.</p> <p>Fra mellemtrin og til og med udskoling læser samtidig på tværs af klassetrin.</p>
Situationen (hvordan sidder de? hvordan er lokalet indrettet? osv.)	<p>3. klasse sad inde i klasselokalerne, hvorimod 4., 5., 6., 7., 8. og 9. klasse kunne sætte sig, som de havde lyst på skolen. Fem personer sad rundt om samme bord i et klasselokale, tre drenge sad sammen i en sofa i et lokale, fem til seks drenge sad på biblioteket ved et rundt bord, en pige sad på gulvet inde på biblioteket, tre piger sad på gangen ved et bord, tre sad i et mødelokale. Dørene til klasselokalerne stod åbne.</p> <p>I begyndelsen af læsebåndet fulgte vi læreren rundt, så vi kunne se hendes rutine. Herefter stod vi lidt uden for nogle af lokalerne (ude af syne).</p>
Opmærksomhedspunkter	Noter
Hvordan startes og slutes timen?	<p>Eleverne går bare i gang, da det er ren rutine. De sætter sig rundt omkring på hele skolen. Eleverne har bøgerne med, bortset fra enkelte stykker der er forbi biblioteket og låne.</p> <p>Timen slutes ved, at de to lærere går rundt og siger til eleverne, at de skal tilbage i deres respektive klasser.</p>
Elevernes verbale kommunikation i forhold til fordybelse (Småsnakkes der med andre? Kommer der verbale udbrud i forhold til indlevelse i teksten?).	<p>I to klasselokaler, i den ene ende af skolen, sidder der tre drenge i en sofa i den ene klasse og fem drenge rundt om et bord i den anden klasse.</p> <p>Læreren går ind for at sætte drengene i gang med at læse, da de sidder og snakker. Hun bliver spurgt, om det er nu, de skal interviewes, hvorefter de begynder at fortælle, at de altså ikke har fået lavet lektier til tysktimen. Hun beder dem om at gå i gang med læsningen, hvorefter hun fortsætter ind i det andet lokale med de tre andre drenge i sofaen. Her åbner hun døren, da den var lukket, hvorefter hun lader den blive åben, så hun bedre kan høre dem.</p> <p>Da læreren er gået igen fra begge lokaler, høres der småsnak og grin igen. Dette gentages et par gange i løbet af den halve times tid.</p>

	Drengene, der sidder på biblioteket, snakker indbyrdes rundt om bordet, men bliver bedt om at gå i gang med læsningen, men kort tid efter snakker de videre igen.
Elevernes nonverbale kommunikation i forhold til fordybelse (Hvor er deres blikke henne? Bliver der bladret i bøgerne?)	Flere elever kigger op, når læreren/andre går forbi eller kommer ind i klassen eller andre steder, hvor de sidder. Enkelte bliver ved med at kigge ned i bogen. Hvor læreren er i klasselokalet, kigges der også op, da læreren begynder at skrive noget op på tavlen.
Elevernes verbale kommunikation i forhold til læselyst. (Snakkes der om bogen inden/efter/imens?)	Samtalerne omhandler ikke læseoplevelsen. Når eleverne er færdige med læsebåndet, så går de direkte tilbage til klassen.
Elevernes nonverbale kommunikation i forhold til læselyst. (Er eleverne hurtige/langsomme til at finde bogen frem?)	Nogle af eleverne klapper bogen op, når læreren kommer gående. De fleste i klassen, der sad ved deres almindelige borde, havde bogen slået op foran sig.
Ydre forstyrrelser (Er der noget, der virker til at forstyrre eleverne?)	Os der går rundt sammen med læreren for at "tjekke", om eleverne nu også læser. Midt i det er der pludselig en lærer, der begynder at printe materiale ud. Printerens er placeret på gangen, hvor tre piger sidder ved et bord og læser. Pedellerne er ved at snakke om nogle ting, der skal ordnes. I det ene klasselokale (3. klasse) er læreren i gang med at skrive ting på tavlen, flere elever kigger op fra bøgerne. Det ligner, at der er noget matteret på nogle af vinduerne for neden, så man ikke kan kigge direkte ud og direkte ind i forhold til, at lokalet er ved indgangen til skolen. De små klasser kommer til slut tilbage fra idræt, der er snak, sætte sko på plads, lidt skrigen. De elever, der sidder ude på gangen, kigger op fra bøgerne og begynder efter lidt tid at klappe bøgerne i.
Hvilke slags bøger læses der?	Nogle lytter til lydbøger og andre læser selvvalgte skønlitterære værker, kortere tekster, fagtekster, tegneserier.
Andet iøjefaldende	De var to lærere. Én fast i 3. klasse og én lærer der cirkulerede rundt på skolen for at holde øje med elevernes læsning.

Bilag 5: Interviewguide- sædvanligt læsebånd

Interviewguide – sædvanligt læsebånd	
	INTERVIEWSPØRGSMÅL
Briefing	<ul style="list-style-type: none"> ○ Skal bruges til bachelorprojekt om, hvordan man kan gøre læseoplevelsen i skolen bedre. ○ Navn bliver anonymiseret ○ Andre får ikke adgang til optagelserne
Introduktion	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvad læser I for tiden i læsebånd? ○ Hvad synes I om bogen, som I læser? ○ Hvordan finder I frem til bøgerne, I læser i læsebånd?
Læseoplevelser i skolen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan er det at læse, når I har læsebånd i skolen? (Her kan spørges ind til selve læseoplevelsen - kedeligt, svært, glemmer tid og sted?) ○ Hvordan har I det med at koncentrere jer, mens I læser i skolen? ○ Har I idéer til andre måder, man kunne læse på ved læsebånd, så det er nemmere at koncentrere sig? ○ Hvad er noget af det, der kan aflede din opmærksomhed? ○ Har det betydning, om du selv har valgt bogen, eller om I skal arbejde med en bestemt bog i klassen?
Læseoplevelser i fritiden	<ul style="list-style-type: none"> ○ Læser I selv romaner i fritiden? (hvilke?) ○ Hvordan er det at læse derhjemme? ○ Hvor læser I henne, når I sætter jer med en roman? (bed gerne eleverne om at visualisere dette – lugte, smage, høre, fysiske rammer) ○ Hvor hyppigt læser I? ○ Hvor lang tid læser I cirka ad gangen?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan har I det med at koncentrere jer, mens I læser derhjemme? ○ Hvilket tidspunkt kan du bedst lide at læse? ○ Hvad er noget af det, der kan aflede din opmærksomhed?
Skolen vs. fritiden	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvor kan du bedst lide at læse? Skolen eller derhjemme (andre steder)? Hvorfor? ○ Snakker I med andre om de bøger, I læser? Hvem? ○ Hvad snakker I om? (Her kan spørges ind til, om det er læseoplevelsen, indholdet osv.)
Den generelle læselyst	<ul style="list-style-type: none"> ○ Er det sjovt at læse? Hvorfor/hvorfor ikke? ○ Har I prøvet det med at glemme tid og sted, når I har læst? Hvornår har det så været? Hvad var det, der gjorde det?

Bilag 6: Transskription af elevinterviews – udvalgte passager sædvanlige læsebånd

Tema	Svar
Opmærksomhedsmæssige udfordringer	
”Det er nemmere at læse derhjemme”	<p>E1: Det synes jeg også, det er nemmere at læse derhjemme</p> <p>E2: Altså helst - helst derhjemme</p> <p>E6: Det er meget hyggeligt, så læser jeg tit, inden jeg skal i seng. Så er det sådan lidt lukket af, der er ikke så meget larm.</p> <p>E6: Det er okay. Det er fint nok. Det er dejligt at bruge til at slappe af med om aftenen, inden man skal sove.</p> <p>E5: Så nogle gange starter man lidt ud med at sidde og snakke sammen, og så får man så at vide, at man skal tage sig sammen og læse, og så går det så også okay.</p> <p>E2: Det er svært nogle gange, men man prøver det bedste, man kan, og så kommer der lige en lærer forbi nogle gange.</p> <p>I: Kan det være svært at koncentrere sig, når der er en, der ligesom sådan kommer og kigger ind?</p> <p>E2: Ja, det gør det sværere nogle gange, men andre gange, så får det også lidt mere styr på det, hvis man nu lige er faldet i snak.</p> <p>E3: Og så får man skældud for det senere, fordi man skal være stille.</p> <p>E2: Altså når vi sidder nede i SFO'en, så kan vi godt sådan høre de små, hvis det er, de kommer, fordi de er jo lidt sådan - hvad skal man sige hurtige</p> <p>E4: Ja, og så også lidt det der med at nogle gange må døren godt være lukket, for eksempel hvis der er nogen, der snakkede, så skal den stå åben, og så hvis der er nogle, der går ude på gangen eller sådan noget, så kan det godt være lidt generende, og hvis man kan høre nogle, der sidder og snakker ud på gangen eller sådan noget.</p>
”Vil bare hellere tjekke min Insta”	<p>I: Hvordan synes I så, det er at læse heroppe på skolen, når I læser her om morgenen?</p> <p>E3: Det er kedeligt. Man tæller jo bare sekunder for, hvornår det slutter.</p> <p>I: Hvad tror du, det er, der gør, at du synes, det er kedeligt?</p> <p>E3: Jamen det er fordi altså, at man læser aktivt et øjeblik, og så er det pludselig, at man tænker, ej jeg vil bare hellere tjekke min Insta (Instagram) i stedet for ligesom at tjekke, hvis folk har skrevet til mig og sådan noget. Det begynder bare at være lidt kedeligt, fordi bogen ikke fanger mig, og i princippet er der ikke særlig mange bøger, som jeg godt kan lide at læse.</p>

	<p>E3: Altså oppe på skolen, det er en hemmelighed, men der plejer jeg bare at åbne min bog og så lægge min telefon ind i bogen. Og så sidder jeg og tjekker telefonen, for det er så kedeligt.</p> <p>E6: Det er også derhjemme, der er der så mange ting, der lige hurtigt kan distrahere en. Og så kan det være, at jeg får en snap på min telefon. Der er jo ikke nogen, der sidder med telefoner i skolen.</p> <p>E4: Det er også mest telefonen, altså hvis nu jeg lægger den ved siden af mig, men hvis jeg lægger den på bordet, og jeg sidder over i sengen, så er det nemmere. Men hvis den ligger lige ved siden af, og jeg kan se, at jeg får en snap eller en besked, så skal man lige svare på det, og så bliver man lidt distraheret.</p>
<p>”Det er nemmere med de korte, så får man læst en bog, så kan man gå videre til en ny”</p>	<p>E2: Ja, jeg synes, det er nemmere med de korte, fordi så er det, så er det sådan, man får læst en bog, så kan man gå videre til ny.</p> <p>E2: Altså lige nu, der læser jeg mest sådan nogle små ret korte bøger, fordi jeg ikke kan - Jeg kan ikke holde mig koncentreret i sådan en lang periode i én bog.</p> <p>I: Nej. Så hvis du havde en stor bog, så tror du hurtigt, du ville sådan falde ud af historien?</p> <p>E2: Det har jeg gjort før.</p> <p>I: Synes I så, at det betyder noget, for eksempel den bog I læser, om det for eksempel er en I læser i klassen, når nu I læser romaner med jeres lærer, eller om det er her om morgenen, hvor I selv får lov til at sidde og vælge?</p> <p>E2: Altså det har jo, jo hvis det er én, vi skal læse, så ved jeg, det altid er en stor bog, og så har jeg rimelig meget koncentrationsbesvær og plejer nogle gange at blive lidt senere færdig med bogen end andre.</p> <p>E1: Det er også det samme her. Jeg plejer også nogle gange, at jeg godt kan være lidt bagud.</p> <p>E2: Det er ikke sådan, man skal sidde i bogen i meget længere tid.</p>
Bogvalget og rammesætningens betydning	
<p>”Når man finder en bog, så er det faktisk sådan, at man godt kan blive opslugt af den”</p>	<p>E5: Når man finder en bog, så er det faktisk sådan, at man godt kan blive opslugt af den.</p> <p>I: Når I så læser, har I så prøvet det her med, at I helt glemmer tid og sted? At I bliver sådan helt slugt ind i historien?</p> <p>E2: Ja, hvor jeg bare sidder og bare bliver ved med at læse. Det har jeg prøvet.</p>

	<p>I: Hvornår har det været?</p> <p>E2: Det har været for det meste, når jeg er alene hjemme, og så bare lige sidder med en bog, som vi har fået for.</p> <p>I: Ja.</p> <p>E2: Så kan det godt være, jeg kommer til at læse lidt i foran. Ja det sker ikke så tit, men ...</p> <p>E1: Jeg læste foran i - vi har lige læst drengen - Hvad var den hed?</p> <p>E2: Drengen i den stribede pyjamas</p> <p>E1: Den, synes jeg, var spændende, så der kom jeg til at - det altså den, synes jeg, var så god, så der kom jeg til at læse lidt foran, men så kom jeg bagefter igen (fnis).</p> <p>E4: Ja, men ellers hvis det bare er sådan en, man lige tager derinde fra biblioteket, og så skal man sidde og læse, så sidder man bare sådan lidt, og ja så lever man sig ikke rigtigt ind i den.</p> <p>E3: Man får bare skældud af lærerne, hvis man alt for tit går op på biblioteket. Så man sidder bare og bliver nødt til at læse det, man ikke kan lide.</p> <p>E3: Ikke altid. Altså nogle gange, hvis det er sådan en rigtig interessant bog, så kan jeg synes, det er sjovt, men nogle gange er det virkelig bare kedeligt at læse.</p>
<p>”Jeg ligger i min seng”</p>	<p>E6: Jeg ligger i min seng.</p> <p>E3: Og sådan gå op til sofaen ik, men der er kun to sofaer på hele skolen, og der er mange, der vil have dem. Og det er ikke alle, man kan overtale.</p> <p>E3: Altså jeg vil sige, det er et sted, hvor der er mest stille. Det kan være i mit værelse, det kan være i køkkenet, det kan være loftet. Altså det kan være forskelligt</p> <p>E2: Jo, hvis man sad alene, så tror jeg godt, jeg ville kunne, og der ikke var nogen, der kom ind. Men hvis jeg sad med nogle venner, så er jeg sikker på, det ville falde i snakken.</p> <p>E4: Og så måske altså, lærerne kommer rundt og kigger, men altså der kan jeg jo ikke sidde en lærer i hver klasse, men hvis der var sådan, at der kunne være mulighed for det, så kunne det også være dejligt, fordi når der sidder en lærer, så har man ikke lyst til at snakke fordi, man skal jo være stille. Så er der lidt mere ro og sådan noget.</p>

E3: Man har slet ikke lyst til det, for man vil også mødes med sine venner, og man skal også lave sine lektier. Så i ferien er det nemmest, for der har man masser af tid.

E1: Det kan godt være lidt hårdt at læse fra morgenen af fordi vi gør det hver morgen på nær torsdag.

E2: Altså jeg tror, hvis vi taler om andre måder, så ville jeg nok sige i stedet for morgenlæsning, så måske læsning lidt senere hen på dagen, fordi at morgenen der kommer man nogle dage lidt træt, og så er det svært at koncentrere sig.

E3: Sådan sidst på dagen, fordi hvis man gør det om morgenen, og man lige er vågnet op, man tænker bare, at jeg er så træt, så når man så skal læse, så bliver det endnu mere kedeligt, og så har man endnu mere lyst til bare at lægge sig til at sove.

Bilag 7: Undervisningsforløb med tilpasset læsebånd

Besked til eleverne ugen inden afprøvning af tilpasset læsebånd

Læreren har forinden dagens lektion givet eleverne følgende besked:

- *Besked til eleverne:*
 - Som nogle af jer måske husker og ved, så var der to lærerstuderende forbi for et par uger siden, da de er ved at skrive deres afsluttende opgave på uddannelsen. Her skriver de om læsebånd (det vi kalder morgenlæsning), og de vil i den forbindelse komme forbi igen på mandag den 17. april 2023, hvor vi vil bruge vores tysktimer som en anderledes læsebåndstimer. De to lærerstuderende vil sidde med nede bag i klassen for at se, hvordan timen forløber.
- *Eleverne er velkomne til at medbringe følgende:*
 - Tæpper eller pude til at gøre det bekvemmeligt, da de skal være i klasselokalet, når de skal læse.
- *Yndlingsbog*
 - De skal tænke tilbage på deres yndlingsbog (hvis man har den fysisk, må de meget gerne medbringe den)
 - Bed dem gerne om at forberede følgende præsentation af bogen (det er ikke noget, de skal skrive ned, men bare noget de skal kunne sige i en lille gruppe af fire mennesker mundtligt)
 - Præsenter bogens titel
 - Forfatter
 - Kort resumé af bogen
 - Hvorfor har du valgt denne bog?

Plan for tilpasset læsebånd

Mandag den 17. april 2023

Tidspunkt: 10:50-11:55 (65 min.)

Opstart

- Eleverne afleverer deres telefoner (hvis der er nogle, der bruger telefonen til at lytte med, så må de gerne beholde telefonen)
 - Eleverne må ikke lytte til musik, imens de læser.

Booktalk – deling af bogoplevelser

- Præsenter eleverne for: Booktalk.
 - I grupper af cirka fire personer (grupperne vælges helt tilfældigt), skal eleverne på skift trække nogle spørgsmål. Det er holdningsspørgsmål til deres yndlingsbog (den, de har valgt på forhånd). Så det er en samtale om bøger.
 - Giv eleverne cirka 15 minutter til denne opgave.
 - Inden eleverne begynder at trække kort, så skal de lige på skift præsentere deres bog. Skriv gerne disse fire punkter på tavlen.
 - Præsenter bogens titel
 - Forfatter
 - Kort resumé af bogen
 - Hvorfor har du valgt denne bog?

Bibliotekstur

- Tur på biblioteket (13-15 minutter) - På forhånd forberedes der bogudstillinger baseret på genre/tema/læseniveau (fantasy, humor, romantisk, ungdom):
 - Eleverne får nu muligheden for at gå ned på biblioteket, hvor de kan låne bøger. Læreren (der også er skolens bibliotekar) går med ned på biblioteket og hjælper eleverne, hvis de har spørgsmål eller brug for vejledning til bogvalg.
 - Læreren informerer eleverne om følgende: "I dag har vi fokus på at finde en god bog, så giv jeg gerne god tid til at finde en, som I tænker, der kunne være spændende".
 - Når eleverne har fundet en bog, må de gerne gå tilbage til klassen og begynde at læse. Fortæl dem, at de kan sætte sig hvor og hvordan, de har lyst.
 - Fortæl eleverne på forhånd, at de skal have til 30 minutters læsning.

Læsetid

- Luk døren til lokalet
- Fortæl eleverne, at de nu skal læse i 30 minutter i deres frilæsningsbog. De må selv bestemme, hvor de sidder, dog skal de blive i klasselokalet. Så du kan også informere dem om igen, at man må ligge ned, sidde op ad væggen, sidde på bordet, eller hvor og hvordan de synes, det er rart at sidde.
- Sæt ildsted på smartboard
 - (<https://www.youtube.com/watch?v=bmGsQkLb4yg>) (Uden lyd).
- Læreren finder et sted i lokalet og læser en bog.
- Når der er gået 30 minutter, informeres eleverne om, at læsetiden nu er slut, så de kan lige få læst den linje, de er i gang med færdig.

Afrunding

- Klassesamtale:
 - Hvad syntes I om denne form for læsebånd (morgenlæsning)?

Bilag 8: Kort til Booktalk

Læs begyndelsen af din bog højt. (Hvis du ikke har bogen, så beskriv, hvordan du husker, den begynder)	Hvad er det mest spændende sted i bogen?
Fortæl om noget i bogen, der mindede dig om noget i dit eget liv.	Hvad forestiller bogens forside?
Fortæl om noget, der overraskede dig i bogen.	Hvorfor valgte du bogen?
Hvorfor er det din yndlingsbog?	Hvad tænkte du om bogen, da du lige var begyndt at læse den?
Vil du anbefale bogen? Hvorfor/hvorfor ikke?	Hvad følte du, da du var færdig med at læse bogen?
Hvad synes du om hovedpersonen/hovedpersonerne?	Beskriv en følelse, du fik undervejs, mens du læste.
Beskriv et sted i bogen, du tydeligt kunne se for dig.	Beskriv, hvordan du forestiller dig, at bogens hovedperson ser ud.
Levede bogen op til dine forventninger?	Læs bagsiden af bogen højt. (Har du ikke bogen, så trækker du et nyt kort)

Bilag 9: Observationskema – tilpasset læsebånd

Observationskema – tilpasset læsebånd	
Oplysninger (Dato, tid, klasse, antal elever)	Observationen foregår mandag d. 17. april kl. 10:50-11:55. Det er normalt elevernes tysktid, men til dagens formål bliver det brugt til afprøvning af tilpasset læsebånd. Hertil er der lånt 20 minutter af forrige lektion. Der er i alt 17 elever i klassen.
Situationen (hvordan sidder de? hvordan er lokalet indrettet? osv.)	Vinduerne er åbne, der er frisk luft, der kommer ind, og man kan høre fuglene fløjte. Bordene står på række med to borde placeret ved siden af hinanden, hvortil der så er mellemrum til de næste to borde igen.
Opmærksomhedspunkter	Noter
Hvordan startes og slutes timen?	<p>Timens begyndelse: Eleverne præsenteres af lærerne for, hvorfor vi (observatører) er her. Derefter præsenterer hun dagsordenen og skriver den på tavlen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Booktalk 2. Finde bøger 3. "Indrette" 4. Læses – 30 min. <p>Læreren hører eleverne til, hvem der lytter til en bog (4 stk.), da de kan få lov til at beholde telefonen. Resten af eleverne skal putte telefonen i tasken.</p> <p>Læreren spørger eleverne ind til, om de kan huske lektionen fra sidst til i dag. En elev byder ind med, at de skulle tænke på deres yndlingsbog.</p> <p>En af drengene udbryder: "Hvad hvis man ikke har en yndlingsbog?". Hvortil læreren svarer: "Så kan man tage en, man har læst for nylig".</p> <p>Herefter sætter læreren eleverne i gang med at fortælle om deres bog. Hun skriver følgende op på tavlen, som er det, de skal fortælle om deres bog.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Titel 2. Forfatter 3. Resumé 4. Hvorfor <p>Læreren hjælper nogle af eleverne med præsentationen.</p> <p>Når grupperne er færdige, så deler læreren spørgsmålskortene ud - Booktalk.</p>

	<p>Dem, der ikke har en bog, får at vide, de skal gå ned og vælge en bog på biblioteket, og ellers skal man sørge for, at den bog man har er lang nok til 30 min. læsning. Læreren fortæller dem om udstillingen på biblioteket med bøger, og at de kan vælge derfra.</p> <p>Der er flere elever, der har telefonen liggende, de får besked på at smide dem ned i tasken.</p> <p>Da alle elever er tilbage i klassen, bliver der sagt, at de kan gå i gang med at læse i 30 minutter, hvorefter læreren lukker døren ud til gangen og påbegynder selv sin egen bog.</p> <p>Afslutning: Læreren informerer eleverne om, at der nu er gået en halv time (med hviskestemme), og at de kan gøre klar til at lægge bogen væk. Eleverne som har været på biblioteket, og ikke vil låne den bog de har læst i, skal lægge dem tilbage.</p>
<p>Elevernes verbale kommunikation i forhold til fordybelse (Småsnakkes der med andre? Kommer der verbale udbrud i forhold til indlevelse i teksten?).</p>	<p>Da læreren introducerer timens forløb, udbryder elev: "Kun 30 min. Vi blev reddet. Jeg troede det var 1 time, vi skulle læse".</p> <p>11:22: Elev forrest: "Jeg kan ikke sidde stille".</p>
<p>Elevernes nonverbale kommunikation i forhold til fordybelse (Hvor er deres blikke henne? Bliver der bladret i bøgerne?)</p>	<p>To elever har stirrekonkurrence, de flapper med bøgerne, og to piger ved bordet bagved kigger op.</p> <p>E2 til venstre i lokalet finder efter 3 minutter sine briller frem og tager dem på. Efter yderligere 5 minutter lukkes bogen, og briller bliver pudset, og bogen åbnes igen. Senere er bogen åben, men hviler på maven, eleven får øjenkontakt med observatør, smiler og løfter bogen igen. Eleven sidder med fødderne på bordet, og drejer den over i hovedet på sin sidemakker, som reagerer ved at skubbe til dem, og eleven trækker dem til sig igen.</p> <p>Eleven ved siden af E2 opgiver læsningen og lægger sit hoved ovenpå bogen. Han genoptager senere læsningen.</p> <p>Elev sidder med fødder på bordet, tilbagelænet med lukkede øjne og lytter. Senere tager han sin telefon, drejer den en omgang for at åbne, kigger og smiler.</p> <p>Elev sidder med kasket og kigger ned i bordet. Han lytter på telefonen, og scroller to gange med fingeren, men vender så telefonen om igen.</p>

	<p>En elev forrest kigger ud i luften, bogen ligger åben foran på bordet. Efter 3 minutter kigger han i bogen igen. Eleven har lukket bogen og hviler nu hovedet på den på bordet med lukkede øjne.</p> <p>To piger bagerst fniser og kigger rundt i lokalet (den ene er E3).</p> <p>Senere: Den ene pige læser, mens den anden (E3) sidder og kigger på hende, der læser. Hun kigger op, og de fniser. Samme pige har armene over kors, læner sig fremover og har bogen hvilende halvt på bordkanten, mens hun kigger ud i rummet. Hun finder en blyant frem og begynder at tegne i bogen.</p> <p>11.39: 6 elever har endnu ikke løftet blikket fra bogen, imens der er blevet observeret. (dette er E4, E5, E6)</p>
<p>Elevernes verbale kommunikation i forhold til læselyst. (Snakkes der om bogen inden/efter/imens?)</p>	<p>Booktalk: Fortæl om titel, forfatter, resumé, hvorfor yndlings.</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Jeg har valgt Skammerens datter, den læste jeg for ikke så lang tid siden. Den handlede om eh ja, ej X ved du, hvad jeg så i går?" - Mange grin ved grupperne under BookTalk - Nogle af eleverne er begejstrede for deres bog, fordi den også kommer i biografen. <p>BookTalk: Udprintede kort</p> <ul style="list-style-type: none"> - En pige fortæller om, hun kan lide hovedpersonen fra bogen, hun bliver afbrudt, men beder det andet gruppe-medlem om at tie stille og respektere, at hun sidder og snakker. Hun snakker hurtigt videre, om at hun godt kan lide hovedpersonen, men mener, at hun kunne handle anderledes pga. ... - En dreng trækker spørgsmålet om, hvorvidt bogen levede op til forventningerne. Hertil svarede drengen hurtigt nej. En af de andre elever spørger indtil hvorfor, hvorefter drengen uddyber. - "Nu vil jeg heller ikke fortælle for meget, for jeg vil ikke afsløre det hele, hvis nu I også får lyst til at læse den" <p>Elev x: "Jeg har Skammerens datter med"</p> <p>E4: "Ej, det er jeg faktisk helt vildt glad for, den elsker jeg også!"</p> <ul style="list-style-type: none"> - To drenge (den ene elev E2), ved det forreste bord, der har læst den samme bog, diskuterer ved spørgsmålet om det mest spændende sted, at han (E2) måske faktisk mere synes, at et andet sted var virkelig spændende, end det sted den anden dreng præsenterede. - Nogle af eleverne i gruppen til højre hjælper hinanden i beskrivelsen af personerne, da de begge har læst bogen. <p>Bibliotekstur:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Nogle elever sidder og hjælper hinanden med, hvilken bog de kan vælge. - Læreren giver forslag til elever, der kommer og spørger, hvortil hun nævner bogudstillingen og bøger, der fremgår her. - En elev tager en bog fra udstillingen, og den anden spørger, hvilken han har taget. Han svarer: "Den korteste". - En af de andre elever tager en bog fra udstillingen, som klassekammeraten siger er en megagod bog. - Ikke en eneste af eleverne vender bogen om og læser bagsideteksten, inden de går tilbage i klassen. <p>Dreng forrest (E2) siger ved afslutningen "Jeg skal lige have skrevet ned, hvor jeg er nået til". Hertil finder han telefonen frem og skriver.</p>
<p>Elevernes nonverbale kommunikation i forhold til læselyst. (Er eleverne hurtige/langsomme til at finde bogen frem?)</p>	<p>Elever, der er i gang med en bog, finder den hurtigt frem.</p> <p>To elever har bogmærker og starter med det samme på den side, bogmærket var.</p> <p>To elever oppe foran gaber og ruller øjne til hinanden. Den ene gaber gentagne gange --> kigger op hver gang.</p> <p>Elev gaber, vrider sine arme og tager sig til hovedet og kigger til sidst ud i luften.</p> <p>E2 foran har sat en spredt hånd på sin bog og er begyndt en leg med at sætte sine fingre hurtigt mellem de spredte fingre. Efterfølgende læner han sig tilbage, kigger op i loftet og sukker.</p> <p>En elev hører noget sjovt i sin lydbog og fniser.</p>
<p>Ydre forstyrrelser (Er der noget, der virker til at forstyrre eleverne?)</p>	<p>Vinduerne er åbne, og en elev reagerer på, at der kører en lastbil forbi ude foran.</p> <p>Generelt støj fra gangen, elever reagerer flere gange på råb fra gangen og samtale mellem elever og lærere på gangen.</p> <p>Elev kigger gentagne gange på os, når vi skriver på computeren (elev lytter til bog)</p> <p>En elev rammer et stykke papir, der falder på gulvet, hvortil to andre elever kigger op og hen på papiret.</p> <p>En elev signalerer til en anden elev, at hendes næse løber og peger op på papiret til at pudse næse med. Eleven går op for at pudse næse, cirka to elever kigger op, men hurtigt ned igen.</p>

	<p>Flere elever begynder at kigge op fra bøgerne og hen på læreren og klokken, da klokken nærmer sig afslutningen på timen. Dette er blandt andet E5.</p> <p>En elev signalerer til læreren, ved at pege på sit håndled, at der er gået cirka 30 minutter.</p> <p>Der kan svagt høres lyd fra en af eleverne i midten, der lytter til en lydbog.</p> <p>Døren ud til gangen går op ad flere omgange. Læreren går diskret hen og lukker døren, imens hun læser videre. Døren går op igen, hvortil hun stiller kurven med hynder ved døren, herefter bliver hun stående ved døren og læser.</p>
<p>Hvilke slags bøger læses der?</p>	<p>Fra udstilling: Ilddåb, Drengene fra Sankt Petri, En flænge i himlen, Krummerne</p> <p>Vildheks, De ualmindelige, I år er alting anderledes (lytter, anbefalet af lærer), Percy Jackson og Lyntyven.</p>
<p>Andet iøjefaldende</p>	<p>Booktalk: Bord bagerst: Uenighed om, hvem der skal trække --> en elev bliver i sjov truet med en drikkedunk af en anden.</p> <p>Elev ved bord foran lægger sig på gulvet, mens andet gruppe-medlem taler.</p> <p>Efter Booktalk skal enkelte elever på biblioteket, en elev stopper op ved et bord foran og står og krammer en veninde og taler med to piger, mens de resterende gruppe-medlemmer (to drenge) leger en leg, hvor de skal slå hinanden hårdt på låret.</p> <p>Mellem Booktalk og biblioteksbesøg er der uro. Eleverne venter på instrukser fra læreren. Læreren er ved at guide en anden elev om udstillingen på biblioteket. Eleverne bliver sendt afsted med lidt mellemrum. En del uro i klassen, mens elever både går på biblioteket og kommer tilbage. En elev kaster sin bog efter en kammerat.</p> <p>To elever har siddet helt stille i midten af klassen, mens de andre har været på biblioteket. Disse finder, da læsningen går i gang, deres mobiler frem for at lytte til en bog, da de fortæller læreren, at de ikke læser i "analoge" bøger.</p> <p>En lærer, der kommer forbi, snakker med to elever på gangen og kommer med boganbefalinger. To elever fra klassen begynder at tage del i samtalen ude på gangen.</p>

	<p>11.09: Lige inden eleverne skal læse: 5 elever rejser sig for at gå på toilettet.</p> <p>11.12: Der er ro i klasselokalet. 9 elever er begyndt at læse. En elev spørger efter et svært ord fra bogen, to andre kigger op.</p> <p>11.14: 2 elever kommer tilbage fra toilettet.</p> <p>11.18 3 elever kommer tilbage fra toilettet.</p> <p>11.18: 30 minutters læsning går i gang</p> <p>Næsten alle elever har hentet hynder til at sidde på, og flere af eleverne sidder med benene oppe på bordet. To drenge ligger på hynder på gulvet (den ene læser, den anden lytter til lydbog).</p>
--	--

Bilag 10: Interviewguide – tilpasset læsebånd

Interviewguide – tilpasset læsebånd	
	INTERVIEWSPØRGSMÅL
Briefing	<ul style="list-style-type: none"> ○ Skal bruges til bachelorprojekt om, hvordan man kan gøre læseoplevelsen i skolen bedre. ○ Navn bliver anonymiseret ○ Andre får ikke adgang til optagelserne
Introduktion	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvad læser I for tiden i læsebånd? ○ Hvad synes I om bogen, som I læser? <p>I seneste læsebånd har I prøvet en anderledes måde:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan var det at læse i læsebånd i dag i skolen? (Her kan spørges ind til selve læseoplevelsen - kedeligt, svært, glemmer tid og sted?) ○ Synes I, der var noget, der fungerede godt? ○ Synes I, der var noget, der fungerede knap så godt?
Læseoplevelser i skolen Booktalk	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvad synes I om Booktalk-øvelsen? ○ Hvordan var det at høre om jeres klassekammeraters bøger? ○ Havde Booktalk-øvelsen indvirkning på dit biblioteksbesøg og valg af bog eller fremtidig bog?
Biblioteksbesøg	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvad tænkte I om bogudstillingen på biblioteket? ○ Hvor og hvordan fandt I jeres bog på biblioteket? Hvorfor valgte I den bog? ○ Var det let eller svært at finde en bog på biblioteket? Hvorfor/hvorfor ikke? ○ Er der forskel på din oplevelse med at finde en bog i dag i forhold til, når du normalt har fundet bøger?
Læseoplevelse i klassen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan havde I det med at koncentrere jer, mens I læste i skolen i dag?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Var der noget, der afledte jeres opmærksomhed? ○ Kan I holde interessen for bogen, eller synes I, det er svært at blive ved med at læse? Hvorfor/hvorfor ikke? ○ Hvad synes I om at læse på dette tidspunkt af dagen (lige før middag)? ○ Hvad synes I om at skulle sidde inde i klassen og læse? Havde det nogen betydning for jeres læsning og koncentration? ○ Hvordan fungerede det for jer med puder og tæpper til læsesituationen? Havde pejsen på smartboard betydning for jeres læseoplevelse? ○ Havde det en betydning for jeres læseoplevelse, at I ikke havde telefoner tilgængelige?
Sammenligning	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan synes I, at læsebåndet var i forhold til jeres sædvanlige læsebånd (morgenlæsning)?

Bilag 11: Transskription af elevinterviews – udvalgte passager tilpasset læsebånd

Tema	Svar
Bogvalget	
"Jeg synes, det var fedt, vi også hørte nogle af de andres bøger"	<p>E1: Jeg synes, det var fedt, vi også hørte nogle af de andres bøger, så hvis nu man engang tænker på, hvis man skal have en bog, så kunne man jo prøve det.</p> <p>E6: Jeg tænker, at det er meget fint, at man kunne få inspiration fra hinanden af.</p> <p>E5: Også at vi læser noget forskelligt, altså sådan, at selvom man måske synes, man minder meget om hinanden, så læser man overhovedet ikke det samme.</p>
"Det var fedt, man kunne se bøger"	<p>E5: Ja, det var vel bare sådan også fedt, at man kunne se bøgerne. Altså når de sådan står på biblioteket, så kan jo bare sådan se siden af dem.</p> <p>E5: Altså når jeg plejer at være dernede, så er der også alle mulige andre mennesker dernede, så er det lidt sværere.</p> <p>E2: Hmm - det var lettere, fordi man plejer bare at tage et eller andet underligt eller random. Jeg plejer egentlig ikke noget bestemt at gå efter andet end en kort bog, men det var lidt nemmere med et udvalg, og man kun må tage det udvalg.</p> <p>E5: Ja, det var vel bare sådan også fedt, at man kunne se bøgerne. Altså når de sådan står på biblioteket, så kan man jo bare sådan se siden af dem.</p>
Rammesætning	
"Man kunne rent faktisk koncentrere sig om at læse"	<p>E4: Altså der er, når der altså, når det er sådan noget morgenlæsning, så er der meget mere, altså der har været meget mere ro i dag, fordi at jeg tror fordi, der har været en lærer, men det var - det var rigtig dejligt, sådan man kunne rent faktisk koncentrere sig om at læse, fordi hvis det larmer, så læser man nogle gange, og så glemmer man lidt, hvad man har læst.</p> <p>E1: Jeg synes, jeg fik mere læst i dag, altså her til – hvad siger man – middag eller sådan noget, fordi der er ro, og man ikke sad og forstyrrede andre, så meget som man plejer.</p> <p>I: Tror I, det har betydning det her med at sidde inde i klassen for jeres læsning og koncentration?</p>

	<p>E1: Ja, det tror jeg, fordi jeg tror, man tænker måske lidt mere over, at der er andre, der gerne vil læse, så man prøver virkelig at lade være med at forstyrre.</p> <p>E6: Altså, det var nemmere at koncentrere sig i dag, end det er normalt.</p> <p>I: Ja, hvad tror du, der kan være grunden til det?</p> <p>E6: Det var stille derinde.</p> <p>E5: Det er nok fordi, at der var en lærer derinde.</p> <p>E6: Der er nok mange, der var sultne og gerne vil være lidt færdige til, at vi kan få mad. Men om morgenen er man lidt mere træt og altså lidt stille og roligt.</p> <p>E4: Jeg synes, det er et rigtig godt tidspunkt, og så også fordi vi skulle spise bagefter. Så vidste man ligesom, at så skulle man koncentrere sig, så har man pause bagefter. Altså sådan fordi når vi læser til morgenlæsning, skal vi altid have fortælling eller sådan noget bagefter. Så skal man koncentrere sig igen lige bagefter og sådan noget.</p>
<p>”Det var rart, at der var noget blødere”</p>	<p>E1: Det var virkelig rart</p> <p>E2: Jeg sådan synes, det var rart, at der var noget lidt blødere.</p> <p>E6: Det var meget dejligt</p>