

Bachelorprojekt

Læseglæde & undersøgende litteraturredidaktik

The joy of reading and inquiry-based literature didactics



Naja Gjedde (281379)

Helene B. Kronborg (273524)

Vejledere:

Karen Elise Krogh & Dorthe Friis

Anslag: 89.784

Dato: 15. maj, 2023

Læreruddannelsen, Nr. Nissum

Indledning	3
Didaktisk nærbillede: Flygtning	3
Problemformulering	5
Begrebsafklaring	5
Læseglæde	5
Danskfagets litterære undervisningskultur i udskoling	6
Undersøgende litteraturredaktik	6
Afgrænsning	7
Læsevejledning	7
Metode	8
Empiri	8
Observation	8
Interview	8
Ethiske overvejelser	9
Videnskabsteori	9
Forskningsoversigt	10
Teoretisk grundlag	11
Læsemotivation	11
Forventning om mestring	11
Mestringsmål	11
Indre motivation	12
Fem faser i undersøgende litteraturredaktik	13
Analyse	14
Læseglæde fra et elevperspektiv	15
Forventning om mestring	15
Mestringsmål	17
Indre motivation	18
Delkonklusion	21
Sammenhæng mellem læseglæde og undervisningskultur	22
Delkonklusion	25
Undersøgende litteraturredaktisk forløb til Lejren	26
Valg af værk	26
Undervisningsforløb	28
Delkonklusion	33
Diskussion	34
Konklusion	36
Perspektivering	37
Bibliografi	39
Bilag	45
Bilag 1: Interviewguide læseglæde	45

Bilag 2: Transskriberede uddrag fra fokusgruppeinterview	48
Bilag 3: Spørgsmålsark til novellen "Flygtning"	59

Indledning

Didaktisk nærbillede: Flygtning

Det er onsdag morgen i 8. klasse på en mellemstor folkeskole i en mindre midtjysk by. I klassen er der 22 elever. Der er dansk på skemaet, og læreren, Frej, er i færd med at skrive dagens program op på tavlen, mens eleverne indfinder sig på deres pladser.

“Vi skal læse novellen *Flygtning* af Marianne Larsen, og derefter skal I arbejde med et spørgsmålsark”, siger Frej. Teksten sættes op på projektoren, og Frej spørger, hvem der vil starte med at læse. Ingen melder sig på banen, så der udvælges en elev, Ebbe. Ebbe vipper langt tilbage på stolen, fniser og hakker sig igennem det første stykke, indtil Frej beder en ny elev overtage. Nogle elever har deres øjne rettet mod teksten på smartboardet, mens andre kigger ned i bordet eller under bordet, hvor en mobil skjules. Sådan fortsætter oplæsningen, indtil hele novellen er læst op. Derefter sætter Frej spørgsmålsarket op på smartboardet og informerer eleverne om, at det også er sendt ud til dem. Spørgsmålene omhandler resumé, konflikt, handlingsforløb, berettermodel, personkarakteristik, fortællerforhold, symbolik, fortolkning og budskab. Frej læser spørgsmålene op og siger: “I kan nok ikke huske, hvad alle begreber og modeller betyder, men så kan I trykke på de her links.” Eleverne bliver bedt om at samarbejde i deres firemands bordgrupper, hvilket nogle elever giver udtryk for, de er utilfredse med. “Jeg forventer selvfølgelig ikke, I kan nå at blive færdige med det i dag, så det er noget, vi fortsætter med de næste par dage.”, siger Frej. Rundt i grupperne deltager eleverne med meget varieret engagement. Nogle grupper opretter et dele-dokument og fordeler opgaverne mellem sig. I andre grupper er der kun en enkelt elev eller to, der har opgavearket åbent, mens de resterende er inde på andre sider på deres computer eller snakker om emner, der ikke vedrører teksten. Fælles for alle grupperne er, at der kun i meget begrænset omfang samtales og samarbejdes om opgaveløsningen. Fem minutter inden timens slutning siger Frej: “I må gerne gemme og lukke jeres computere ned nu. Sørg lige for, at alle har dokumentet på deres computer!”

Af danskfagets formål fremgår det: “Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster ... Eleverne skal i faget dansk udvikle deres ... læseglyde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster...”

(Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Denne eksplicitte formulering samt danskfagets sigte mod *oplevelse, forståelse, indlevelse* og *indsigt* i litteratur samt udviklingen af *læseglæde* har i os affødt en række refleksioner, som påkalder sig undersøgelse af, hvilke potentialer litteratur indeholder, elevernes læsevaner, elevernes forhold til læsning og litteratur samt undervisningskulturen omkring litteraturundervisningen i danskfaget i udkolingen. Det er vores forudgående hypotese, at der kan være en kløft mellem på den ene side den gældende litterære undervisningskultur og så på den anden side elevernes læseglæde og danskfagets egentlige formål med litteraturundervisning.

Først vendes blikket mod litteraturlæsningens potentiale: "Læsning af litteratur giver os mulighed for at komme dybt ind i os selv og langt ud i verden" (Henkel m. fl, 2020:6). Forskning viser, at læsning har positiv indflydelse på læserens ordforråd, kritiske tænkning, almen- og fagspecifikke viden om verden samt udvikling af læsefærdigheder (Cunningham, 2010). Bo Steffensen beskriver i forlængelse heraf, hvordan man gennem litteraturlæsning kan tilegne sig sociale emotioner og med disse "forstå" de kulturelt betingede sociale situationer og de følelser, de vækker hos en selv og andre" (2010).

Trods det litterære potentiale falder elevernes læselyst med alderen, og i 8. klasse nyder kun 49 % af eleverne at læse (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021). Samtidig viser PIRLS-undersøgelsen fra 2016, at danske elevers læseglæde, sammen med de svenske, rangerer lavest blandt alle deltagende lande. Kun 20 % af de danske elever "kan rigtig godt lide at læse", hvor procentscoren internationalt ligger på 43 %. Hertil ses, at kun hver tredje elev i 8. klasse læser mindst flere gange i ugen, mens hele 53 % sjældent eller aldrig læser i fritiden (Hansen, S. R. m.fl., 2021). Den manglende fritidslæsning begrundes af eleverne selv i mangel på tid og lange skoledage som hovedårsagerne i 2017 (Hansen, S. R. m. fl., 2017), hvilket fortsat i 2021 vægter højt (Hansen, S. R. m. fl., 2021), men nu overhalet af en efterspørgsel efter emner, der interesserer dem.

Det fremgår af folkeskolens formålsparagraf 1, stk. 2: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst..." (2020). Med et samfundsorienteret blik er det senmoderne samfund præget af en zapperkultur- og mentalitet, hvor individet hyppigt skifter mellem aktiviteter uden at fordybe sig heri (zapperkultur, u.å.; Zappermentalitet, u.å.), hvilket både kan udfordre, men samtidig også aktualisere folkeskolens ovenstående formål.

Endvidere beskriver evalueringsrapporten "Undervisningspraksis i udkolingen" (EVA, 2020) en undervisningskultur i udkolingen, som kan påvirke elevernes motivation for undervisning negativt,

da den er for ensidigt bogligt fokuseret, præget af krav om selvstændighed blandt eleverne, fokuseret på de afsluttende prøver og karakterer og ofte skriftligt orienteret. Eleverne oplever heraf skoledagene som lange, tunge, stillesiddende og med en overvægt af skriftlige opgaver samt præget af en præstationsorienteret målstruktur.

Fra politisk hold er udviklingen af læseglæde blandt børn og unge også kommet på dagsordenen, hvilket i 2022 resulterede i lanceringen af en national indsats: "Børn og unges læseglæde - et styrket samarbejde mellem folkeskolens pædagogiske læringscentre og folkebibliotekerne", hvor der blev afsat otte millioner kroner til initiativer, der kan fremme læseglæden hos børn og unge (Kulturministeriet, 2022). Dette er med til at aktualisere projektets arbejde hermed.

Projektet har på baggrund af ovenstående til hensigt at antage et elevperspektiv i forståelsen af, hvordan læseglæde opstår og deraf undersøge, hvordan litteraturundervisningen i dansk i udskolingen kan tilrettelægges, så læseglæden understøttes og fremmes.

Problemformulering

Undersøgelsen tager afsæt i følgende problemformulering:

- Hvilke sammenhænge kan ses mellem elevers læseglæde og danskfagets litterære undervisningskultur i udskolingen? Og hvordan kan en undersøgende litteraturdidaktik, eksemplificeret i *Lejren*, bidrage til at støtte elevers læseglæde?

Begrebsafklaring

Læseglæde

I danskfagets formål anvendes begrebet "læseglæde" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). *Læselyst* benævnes og behandles i megen litteratur på området, vi har besøgt, hvortil vi forstår *læselyst* og *læseglæde* som synonyme. Med undtagelse af direkte citater, hvor *læselyst* kan fremgå, anvendes *læseglæde* i projektet for at tydeliggøre referencen til danskfagets formål.

Læseglæde forstår vi som: "... fornemmelsen af at forsvinde ind i en historie, fornemmelsen af at glemme tid og sted og være ligeglad med alt andet end lige netop dette: *At læse en god historie...*" (Bogh & Eiberg, 2005:7). I John Guthries forskning beskrives motivation for læsning som en

forudsætning for læseglæde, og han beskriver, hvordan læsefremmende motivationelle komponenter kan bidrage til “øget læselyst og læsning hos elever” (Anmarkrud & Bråten, 2010:27).

Danskfagets litterære undervisningskultur i udskolingen

En kultur defineres som “en fælles levevis og forestillingsverden” (Kultur, u.å.), og en undervisningskultur forstås således som faste didaktiske normer for undervisning, som er velkendte for både lærere og elever, og som er opbygget over og har været gældende i en længere periode. Historisk har tilgangen til litteraturundervisningen udviklet sig fra biografisk til nykritisk til receptionsæstetisk og til en tilstand nu, hvor der ikke kan udpeges én dominerende metode (Fibiger, 2009).

Undervisningskulturen, der præger danskfaget i dag, har ifølge Thomas Illum Hansen (2020) et stort fokus på form, teknik og analyse: “Alt for ofte bliver læsning og skrivning reduceret til løsning af udfyldningsopgaver og besvarelse af form- og faktafokuserede spørgsmål.” (Hansen, 2020a:20), hvor resultatet bliver en “formalisme, der forskyder fokus fra konkrete erfaringer med tekster til abstrakte former og egenskaber ved tekster.” (Hansen, 2020a:22). Ifølge Ayoe Quist Henkel m. fl. er litteraturundervisningen udfordret af fokuseringen på evaluerbare delmål og indlæring af litterære begreber (2020).

Undersøgende litteraturredidaktik

Siden den receptionsorienterede litteraturpædagogik gjorde sit indtog i Danmark i 1990’erne (Sørensen, 2008:227), er flere bøger og forskningsprojekter løbende kommet med forskellige forslag til gennemførelse af en faseinddelt litteraturundervisning, der med afsæt i en fænomenologisk tilgang fokuserer på at undersøge litteraturens hensigter løbende med afsæt i elevernes egne oplevelser (Keinicke & Nielsen, 1994; Hansen, 2004; Henkel m. fl., 2020; KiDM, 2017a). I forlængelse heraf har vi, trods forskellige terminologier i de anvendte kilder, valgt at betegne denne undervisningstilgang som *undersøgende litteraturredidaktik*, som defineres i følgende citat:

Den undersøgende undervisning i litteratur er kendetegnet ved, at lærer og elever arbejder systematisk med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab, der er præget af aktiv lytning og dialog. Målet er en åben og skabende tilgang, hvor eleverne på én gang undersøger en teksts verden og derigennem også sig selv og deres omverden
(Hansen m. fl., 2017:4).

Afgrænsning

Som det første præciseres det, at projektet afgrænser sig til at behandle læsning af og undervisning i skønlitteratur med fokus på udskolingens elever i alderen 13-15 år.

Læsning indebærer både sprogforståelses- og afkodningsfærdigheder (Scarborough i Oakhill, Cain & Elbro, 2015:25). Da dette projekt fokuserer på udskolingselever, behandles afkodningsdimensionen ikke yderligere, da det må antages, at denne for flertallet er oparbejdet. Vi er dog opmærksomme på, at der også i udskolingens sidder dyslektikere, der har udfordringer med afkodningen, hvilket således kan have betydning for deres læseoplevelse (Swalander, 2012).

Læsevejledning

Med afsæt i en undren over elevernes faldende læseglæde i udskolingens ønsker vi gennem en todelt problemformulering først at undersøge sammenhænge mellem elevernes læseglæde og danskfagets undervisningskultur i udskolingens. På baggrund heraf vil vi med afsæt i den undersøgende litteraturdidaktik redidaktisere det didaktiske nærbillede med fokus på at styrke elevernes læseglæde.

Til at undersøge dette vil vi først redegøre for projektets metodiske valg og deres betydning for projektets udformning. Herunder motiveres projektets teoretiske afsæt. I en tredelt analyse vil vi først, via en fænomenologisk analyse af vores fokusgruppeinterview, undersøge elevernes forståelse af læseglæde-begrebet. Dernæst anvendes disse resultater til at undersøge, hvorvidt litteraturundervisningen, der kommer til udtryk i vores didaktiske nærbillede, tilgodeser elevernes læseglæde. Til problemformuleringens anden del anvendes Oscar K. og Dorte Karrebæks billedbog *Lejren* fra 2011. Dennes kvaliteter i forhold til udvikling af læseglæde præciseres, og dernæst planlægges et undervisningsforløb i bogen med udgangspunkt i den undersøgende litteraturdidaktik. Endvidere vil vi foretage en kritisk refleksion over projektets analyseresultater og metodiske tilgang, som udmunder sig i en konklusion af projektets analyseresultater. Afslutningsvis præsenteres et konkret handleforslag samt en anden teoretisk vinkel i perspektivering.

Metode

I dette afsnit redegøres for metodiske til- og fravalg til undersøgelse af vores problemformulering. Vi vil først redegøre for, hvordan vi har indsamlet vores empiri samt overvejelser herfor. Dernæst

kortlægges det videnskabssteoretiske grundlag for undersøgelsen, en forskningsoversigt og slutteligt det teoretiske grundlag.

Empiri

Til dette projekt har vi et kvalitativt sigte i vores empiriindsamling, da vi ønsker at få en dybdegående forståelse for elevernes læseglæde og undervisningskulturen i en konkret klasse (Thagaard, 2004:13).

Observation

Vi har foretaget en observation af en dansklektion i en 8. klasse forud for vores praktik i selvsamme klasse. Inden observationen har vi kontaktet klassens dansklærer og informeret om, at vi ønskede at observere en tilfældig litteraturundervisning for at se, hvordan eleverne plejer at arbejde med sådanne.

Observationen har været åben, og vi har fungeret som to separate fuldstændige observatører (Postholm & Jacobsen, 2018:52-53), der har siddet placeret bagerst i klasselokalet for at mindske synligheden af vores tilstedeværelse og dermed give et realistisk billede af elevernes engagement i undervisningen (Thagaard, 2004:66). Vores individuelle observationer er efterfølgende sammenholdt og omskrevet til et didaktisk nærbillede for at få et fyldestgørende øjebliksbillede af litteraturundervisningen (Brodersen m.fl., 2015).

Interview

Med ønske om fra et elevperspektiv at forstå, hvad der forudsætter læseglæde, har vi efter endt praktik gennemført et fokusgruppeinterview med fem udvalgte elever fra vores praktikklasse, hvoraf tre er piger og to er drenge. Eleverne er udvalgt ud fra vores kendskab til disse, så elever med et divergent engagement i undervisningen repræsenteres. Forud for interviewene er eleverne blevet informeret om vores fokusområde, samt hvad indholdet skal bruges til. Vi har lydoptaget og efterfølgende transskriberet samtalerne (se bilag 2). Til gennemførelse af interviewene har vi udarbejdet en semistruktureret interviewguide (se bilag 1) for at sikre fastholdelsen af fokusområdet, men samtidig også for at give plads til elevernes egne perspektiver og fortolkninger af vores spørgsmål og samtale herom, hvilket er et af fokusgruppeinterviewets styrker (Postholm & Jacobsen:73; Thagaard, 2004:87).

Etiske overvejelser

Vi finder det anvendte elevperspektiv af afgørende betydning, da det kan bidrage ved at orientere sig mod "barnets ret til at udtrykke sig og blive lyttet til - med henblik på at styrke synliggørelsen af børns meninger, interesser, deltagelse og demokratiske rettigheder, i overensstemmelse med blandt andet FN's Børnekonvention" (Rasmussen m. fl., 2017:230). Der forekommer dog en række faktorer, man må være opmærksom på og forholde sig til i relation hertil. Mellem interviewer og elev er en asymmetrisk magtrelation, som kan gøre det svært for eleven at sige fra, og vi har derfor ansvaret for ikke at træde ind over elevens urørlighedszone (Rasmussen m. fl., 2017).

Repræsentationsproblematikken er også en af de faktorer, vi må rette vores opmærksomhed på, og deri forstås bl.a. følgende: "Når vi beskæftiger os med børneperspektivet, fx gennem forskellige former for samtaler eller interview med børnene, er det i sidste ende os, der gennem vores tolkning, fortælling og publicering repræsenterer børnene." (Rasmussen m. fl., 2017:225). Yderligere må man forholde sig til, om man får adgang til et generelt elevperspektiv, når man blot interviewer nogle få: "Ofte er det bestemte typer af børn, der er villige til at deltage, og hvis udsagn forekommer meningsfulde, hvorved man bliver blind for de andre børns (sandsynligvis) anderledes perspektiver" (Rasmussen m. fl., 2017:226).

Grundet det ovenfor beskrevne valgte vi indledningsvist i interviewet med eleverne at gøre det tydeligt for dem, med hvilket formål vi skulle tale med dem, og hvordan deres udtalelser ville blive brugt og anonymiseret. Vi gjorde det klart, at vi ikke ønskede bestemte slags svar og ej heller enighed eleverne iblandt. Dertil foretog vi et valg om at interviewe elever fra den 8. klasse, som vi underviste i praktikken, så elevernes forudgående kendskab til os kunne gøre det til en tryggere situation for dem, og så vi kunne udvælge respondenter ud fra vores kendskab til dem. Yderligere kædes projektets empiri sammen herved, da det er elever fra selvsamme klasse, som det didaktiske nærbillede udspringer sig fra.

Videnskabsteori

Til at undersøge vores problemformulering anvender vi en eklektisk metode, da vi finder det nyttigt at anvende forskellige videnskabsteoretiske afsæt til at forstå og arbejde med delementerne i vores problemformulering. Først søger vi gennem interviews med udvalgte elever at få en fænomenologisk forståelse af, hvordan forudsætningerne for læseglæde perciperes hos informanterne. Her tages der afsæt i de individuelle forståelser og erfaringer med læseglæden (Thagaard, 2004:38-39), hvortil vi, til forskel fra meget forskning på området, fokuserer på et

elevperspektiv på fænomenet. Samtidig anvender vi en hermeneutisk tilgang til at forstå og fortolke den litterære undervisningskulturs tilgang til, påvirkning af og betydning for elevernes udvikling af læseglæde (Thagaard, 2004:39-42).

Forskningsoversigt

Læselyst, som vi også forstår som læseglæde, har gennem flere år været et hyppigt besøgt undersøgelsesfelt både nationalt og internationalt. Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg har sammenfattet en forskningsoversigt baseret på 74 litteraturstudier, hvoraf vi vil beskrive relevante uddrag (2022).

Som det også fremgår i vores indledning, viser PISA og PIRLS-tests, at læselysten blandt danske, men generelt også nordiske elever er særdeles lav (Lund & Skyggebjerg, 2022:13). Ydermere anvendes der i forskningen på området en bred terminologi, grundet dets mange vinkler, hvorved læselyst-begrebet ikke defineres entydigt (Lund & Skyggebjerg, 2022:16). Her henviser vi til vores begrebsafklaring, hvor vi forstår læselyst og læseglæde som sidestillede begreber, der henviser til motivation for læsning i og udenfor skolen, hvormed vores terminologi tager afsæt i Guthries forskning i læsemotivation (Anmarkrud & Bråten, 2010). I den forbindelse er Edward L. Deci og Richard M. Ryans forskning omhandlende selvbestemmelsesteorien interessant at anvende, da den opstiller hvilke psykologiske behov, der skal opfyldes, førend den indre læsemotivation kan indtræffe (Ryan & Deci, 2017). Forskning viser samtidig, at der er en signifikant sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence, hvor disse i udskolingen er gensidigt afhængige og kan være enten udviklende eller svækkende (Torppa m. fl., 2019). Slutteligt er læselystforskningen et felt præget af handling og virkestrang med afsæt i et ønske om at komme den faldende læselyst til undsætning (Lund & Skyggebjerg, 2022:24). Her tager vores bachelorprojekt udgangspunkt i forskningsprojektet "Kvalitet i Dansk og Matematik" (KiDM), der anvender en undersøgende didaktik som redskab til at skabe kvalitet i dansk- og matematikundervisningen (KiDM, 2017). Dette projekt har bl.a. vist, at "en undersøgende tilgang har en positiv effekt for alle elever, hvis man kombinerer systematisk lærerstøtte med elevcentreret arbejde." (Hansen & Elf, 2017:8). Derudover understøtter projektet argumentet om litteraturens rolle for identitetsdannelse og indlevningsevne. Slutteligt peger projektet på, at en mere langsommelig arbejdsproces vil give eleverne mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst (Hansen & Elf, 2017:100).

Teoretisk grundlag

Læsemotivation

Projektet søger først at undersøge, hvilken betydning den eksisterende undervisningskultur i udskolingen har for elevernes læseglæde. Til dette formål findes motivationsteori relevant at anvende, da dette perspektiv kan hjælpe med at pege ind i, hvilke faktorer der hhv. hæmmer og fremmer motivationen for læsning og arbejdet med litteratur, hvilket er af afgørende betydning for, hvorvidt læseglæden indtræffer, da læsefremmende motivationelle komponenter "bidrager til øget læselyst og læsning hos elever og fører derfor ofte til bedre læseforståelse og læring" (Anmarkrud & Bråten, 2010:27).

Guthrie, der er en førende amerikansk forsker i læsemotivation og læsefærdigheder (Anmarkrud & Bråten, 2010), peger på de gensidigt afhængige komponenter: *Forventning om mestring*, *mestringsmål* og *indre motivation* som værende af særlig betydning for elevernes læsemotivation (Bråten, 2008).

Forventning om mestring

Forventning om mestring omhandler elevens egen vurdering af, om han eller hun er i stand til at løse en stille læseopgave (Bråten, 2008), hvilket baserer sig på teorien om self-efficacy af den amerikanske socialpsykolog Albert Bandura (Bjerre, 2016). Tidligere oplevelser af hhv. succes eller fiasko har afgørende betydning for elevernes fremadrettede mestringsforventninger og dermed syn på en opgave som en udfordring eller trussel (Bandura, 2012). Desuden kan andres succesfulde opgaveløsning eller andres tro på eleven have positiv indflydelse (Bjerre, 2016). For at opnå en positiv forventning om mestring kræves det, at man har de nødvendige kompetencer, der kræves for at forstå den pågældende tekst, og mestringsforventninger kan optimeres gennem positive tilbagemeldinger (Bråten, 2008).

Mestringsmål

Med rettetheden mod mestringsmål ses læring og mestring af udfordrende opgaver som mål i sig selv, og eleverne vil derfor søge at forbedre deres læsefærdigheder og -kompetencer, fordi dette giver mening for dem (Bråten, 2008). Når man arbejder med mestringsmål, anvendes strategier, der har til formål at forstå en tekst og relatere denne til en helhed ved at integrere nyt stof med allerede kendt viden, interesser og tidligere erfaringer (Strategi og studieteknikk, u.å.).

Mestringsmål står i modsætning til præstationsmål, hvor eleven søger at blive bedre end andre eller dén bedste samt søger at finde 'det rigtige svar' til læreren (Anmarkrud & Bråten, 2010).

Indre motivation

Den indre motiverede læser er drevet af lyst og interesse frem for at opnå en ydre belønning. Til nærmere undersøgelse af hvad der har betydning for den indre læsemotivation, udvælges den udbredte og anerkendte teori, Self-Determination Theory (SDT), der er udarbejdet af Ryan og Deci (2017). Teorien baseres på positiv orienteret behovspsykologi (Ravn, 2021) og bygger på seks mini-teorier. I dette projekt fokuseres der på den fjerde mini-teori, der omhandler de tre psykologiske behov, som må opfyldes hos eleverne, førend den indre motivation indfinder sig. Disse beskrives som psykologisk ilt (Ravn, 2021). De tre psykologiske behov er *autonomi*, *samhørighed* og *kompetence*. *Autonomi* vil sige, at man indtager førersædet i eget liv, således at ens handlinger er i overensstemmelse med egne værdier og interesser. *Kompetence* betyder muligheden for at kunne udrette det, man sætter sig for. *Samhørighed* handler om at føle sig set og hørt, respekteret og betydningsfuld for andre (Ravn, 2021). Teoretisk skelnes der ofte skarpt mellem den indre og den ydre motivation, men i praksis er de hyppigt begge til stede (Anmarkrud & Bråten, 2010).

For at fremme den indre motivation er det bl.a. af betydning at skabe en gensidig tilegnelses- og formidlingsproces mellem det objektive og subjektive forhold til dannelsen, som udgangspunkt for at internalisere eleverne i verden og omvendt, hvilket den tyske dannelsespædagog og didaktiker, Wolfgang Klafki, beskriver i sin kategoriale dannelsesteori, og som kommer til udtryk i følgende citat: "Eleven er sat i denne verden og skal lære den at kende og lære at forstå den. Men den verden, eleven er en del af, er (endnu) ikke en del af eleven" (Graf, 2004:44). Det objektive aspekt kaldes material dannelse, og herunder ligger både den dannelsesteoretiske objektivisme, der arbejder med en videnskabsorienteret og 'objektivt sand' undervisning (Graf, 2004) og den 'klassiske' dannelsesteori, der fokuserer på valget af indhold som almindendannende, hvori idéen om det eksemplariske ligger (Graf, 2004). Det subjektive aspekt kaldes formal dannelse. Heri ligger forståelser for funktionel dannelse i form af udvikling af iboende forståelser og potentialer, eleverne kommer med, og metodisk dannelse, hvor redskaber, metoder og arbejdsformer tilegnes for at opnå læring (Graf, 2004).

Fem faser i undersøgende litteraturredaktik

Vi vil i følgende afsnit redegøre for de fem faser for meningsfuld litteraturundervisning, som vi finder i overensstemmelse med den undersøgende tilgang (Henkel m. fl., 2020:29). Hertil vil vi beskrive, hvordan Hansens procesorienterede litteraturpædagogik (2004) og fem strategier til at opleve og udvikle sans for litteraturens æstetiske kvaliteter (2020a:57) forstås som inkorporeret i disse fem faser, da Hansen er en af foregangsmændene på området.

De fem faser i en meningsfuld litteraturundervisning lyder: *Stemthed, tekståbnere, tekstfordybere, teksttænkere og verdensstemthed* (Henkel m. fl., 2020:29).

Fase 1, *stemthed*, fokuserer på at aktivere elevernes forforståelse for og forventninger til det forestående litteraturarbejde. Her kan der fokuseres på indhold eller tema i litteraturen, men også baggrundsviden for emnet, om dette er biografisk (Fibiger, 2009) eller historisk viden. Æstetiske oplevelser i form af diverse sanselige indtryk kan yderligere bidrage til at skærpe interessen for det forestående litterære arbejde (Henkel m. fl., 2020:29). Denne fase knytter sig til Hansens strategi, *forforståelse*, i form af et æstetisk anslag i undervisningen med f.eks. "Pirring, provokation, mærkværdiggørelse og overraskelsesmomenter ... så eleverne bliver stemte og forandringsparate" (Hansen, 2020a:57).

Fase 2, *tekståbnere*, omhandler elevernes første umiddelbare møde med litteraturen. Her fastholdes elevernes oplevelse af litteraturens verden gennem sanser, som alle medvirker til at "åbne teksten for eleverne" (Henkel m. fl., 2020:29), så litteraturbearbejdningen bliver med afsæt i elevernes individuelle fornemmelser for og erfaringer med det læste. Desuden kan strategien *oplevelse* kobles hertil, da denne består i at "gøre sig modtagelig og læse på en umiddelbart sanselig og billeddannende måde" (Hansen, 2020a:57), hvortil tempoet bør sættes ned, så der skabes plads for at træne elevernes forestillingsevne. Både fase 1 og 2 bevæger sig inden for den procesorienterede litteraturpædagogiks forståelse af at arbejde sig *ind i* tekstens verden (Hansen, 2004).

Fase 3, *tekstfordybere*, kendetegnes ved undersøgelse af forhold mellem indhold og udtryk, hvortil der anvendes en mere traditionel litterær analyseterminologi og metode i form af personkarakteristikker, billedanalyser, komposition mm. I denne fase er et dialogisk klasserum (Dysthe, 1997) tilmed givende for elevernes fælles udvidelse af og fordybelse i relevante fortolkninger af teksten (Henkel m. fl., 2020:29). Hansens *undersøgende* strategi understøtter desuden tekstfordybere, da der sker en vekslen mellem opdagelse, afprøvning og uddybning.

Læserens genskabelse kan støttes “ved brug af oplæsning, dramatisering, kreativ skrivning og multimodale produktioner” (Hansen, 2020a:58).

Fase 4, *teksttænkere*, kobler elevernes tanker om teksten til deres eget liv ved reflekterende og evaluerende at forholde sig til det læste. Fortolkningen kommer yderligere til udtryk, når undersøgelsen sammenfattes med viden om, at “der er flere mulige fortolkninger af god litteratur.” (Hansen, 2020a:58). Fase 3 og 4 i den meningsfulde litteraturundervisning er forenelige med den procesorienterede litteraturpædagogiks forståelse af at arbejde *inde i værkets verden* (Hansen, 2004).

I fase 5, *verdensstemthed*, sættes forståelsen af litteraturen i kontekst og perspektiveres til omverdenen. Denne fase fokuserer særligt på remedieringer, som giver eleverne mulighed for at validere deres oplevelser af tekstens univers (Henkel m. fl., 2020:29). Her anvendes Hansens *perspektivering* til at forstå litteraturen i forhold til eleverne selv, men også til det omgivende samfund, hvormed tekstens kvalitet kan vurderes (Hansen, 2020a). Den femte og sidste fase sætter samtidig ring om de fælles træk for den meningsfulde litteraturundervisning og den procesorienterede litteraturundervisning, da der her arbejdes med Hansens forståelse for arbejde *ud af værkets verden* (Hansen, 2004).

Analyse

Vi vil i dette afsnit analysere vores empiri ud fra ovenfor beskrevne teoretiske perspektiver med det formål at undersøge projektets problemformulering: Hvilke sammenhænge kan ses mellem elevens læseglæde og danskfagets undervisningskultur i udskolingen? Og hvordan kan en undersøgende litteraturdidaktik, eksemplificeret i *Lejren*, bidrage til at støtte elevens læseglæde? Vi har inddelt analysen i tre underafsnit, der tematisk undersøger forskellige vinkler af projektet. Først vil vi med afsæt i læsemotivationsteorien og vores fokusgruppeinterview (se bilag 2) undersøge, hvad der fra et elevperspektiv forstås ved fænomenet læseglæde. Resultaterne af dette analysepunkt bruges efterfølgende til at undersøge, hvilke sammenhænge der kan ses mellem den litterære undervisningskultur i dansk i udskolingen, som kommer til udtryk i det didaktiske nærbillede fra vores indledning, og elevernes læseglæde. I dette afsnit vil vi ligeledes inddrage relevante udtalelser fra fokusgruppeinterviewet. Slutteligt vil vi, eksemplificeret i et undervisningsforløb med afsæt i Oscar K. og Dorte Karrebæks billedbog *Lejren* fra 2011, undersøge, hvorledes den undersøgende litteraturdidaktik understøtter udviklingen af elevernes læseglæde. I dette afsnit vil vi endvidere

anvende relevante læremiddelanalytiske overvejelser ift. valg af netop dette værk til brug i undervisningen.

Læseglæde fra et elevperspektiv

Vi har i vores teori afsnit beskrevet, hvordan Guthries forskning har konkluderet, at læsemotivation blandt elever påvirkes af tre faktorer: *Forventning om mestring*, *mestringsmål* og *indre motivation*. Vi vil derfor i dette analyse afsnit anlægge et elevperspektiv og i separate afsnit undersøge elevernes forhold til disse.

Forventning om mestring

Positiv self-efficacy (Bandura, 2012) kræver bl.a., at man oplever at have de nødvendige færdigheder til at læse og forstå de tekster, man møder. I vores interview spurgte vi eleverne, om de selv følte sig som gode læsere. Hertil fik vi svar som: "Ja, jeg fik da et 12-tal i dansk læsning" og "Øøh. Ja, det er vel sådan fint nok, tror jeg. Jeg kan da finde ud af det. Det er ikke sådan, at jeg er dårlig." Efterfølgende bad vi eleverne forklare, hvad det kræver at være en god læser, hvortil én svarede: "Det er vel noget at kunne læse det, men man skal jo også kunne forstå det, man læser. Så det giver mening og ikke bare er ord, man læser." Det kommer altså til udtryk hos eleverne, at de oplever dem selv som kompetente læsere, hvilket for dem både indebærer at være gode afkodere, men også at have god sprogforståelse. Senere kommer det dog også i interviewet til udtryk, at eleverne i undervisningen af og til møder opgaver, hvor sværhedsgrad og kompetencer ikke stemmer overens

Julie: For eksempel det der spørgsmål, hvor vi skulle sige, hvad fluen symboliserede. Det var der ingen, der forstod, og så var han [læreren] nødt til at sige det til sidst. Så der var ingen, der forstod det.

Ebbe: Hvad var det egentlig, fluen den symboliserede?

Cille: Hans samvittighed.

Jonas: Nå, okay.

I forbindelse med ovenstående udtalelser, siger Jonas også: "Jeg tror, det er lidt sværere at komme i gang med en bog, hvis man ved, man skal arbejde med den", hvortil de resterende elever enstemmigt svarer "Ja!" Dette er interessant, da eleverne her udtrykker et behov for at lade

litteraturen tale for sig selv. Samtidig kan denne forståelse også indikere, at eleverne i tekstbearbejdelsen i skolen oplever sig udfordrede i forhold til deres self-efficacy (Bandura, 2012), da de i dette arbejde kan blive mødt med spørgsmål og fokuspunkter, de ikke umiddelbart evner at løse, eller skal bruge mere energi på at forholde sig til, og herigennem opleves mestringen ikke som optimal.

I forlængelse af elevernes oplevelse af mestring i de arbejdsopgaver, de møder i danskundervisningen, siger Ebbe: "Altså, hvis det er sådan læse og lave opgaver, så vil jeg hellere lave det selv. Jeg læser stort set ikke, så der er ingen grund til, at det skal gå ud over andre, at jeg ikke har læst det." Her udtrykker Ebbe en negativ mestringsforventning grundet lav self-efficacy (Bandura, 2012). Han fortæller, hvordan han ikke læser de tekster, de bliver bedt om i undervisningen, og derfor ikke er i stand til at løse de dertil stillede opgaver, hvilket han ikke ønsker skal gå ud over sine klassekammerater. Samtidig understreger Ebbe, at han ikke ønsker at ændre dette og forbedre sig for sine klassekammeraters skyld. Hertil kan det overvejes, om den lave self-efficacy (Bandura, 2012), som bunder i tidligere erfaringer, har betydning for Ebbes ønske om at øge sin arbejdsindsats på en sådan måde, at Ebbe ikke ønsker at møde yderligere udfordringer i litteraturarbejdet, hvilket han risikerer, hvis han begynder at deltage i undervisningen.

Tekstvalget er ydermere af betydning for elevernes mestringsforventninger, hvilket bl.a. kommer til udtryk i Julies udtalelse:

Men det er fordi, at når det er så kedeligt, så sidder man bare: "Hvad er det, jeg har læst?" Og så er det bare ord, man har læst uden at forstå det, man har læst. Og så er man nødt til at læse det igen ... Hvis det er en god én [bog], så tænker man overhovedet ikke på noget andet!

Interessante tekstvalg fænger eleverne, men har samtidig også den effekt, at eleverne oplever at mestre læsningen bedre, da de bedre husker indholdet af det læste og dermed bedre kan forholde sig hertil. I forlængelse af dette fortæller eleverne i interviewet, at de næsten aldrig læser i fritiden: "Jeg læser ikke så meget. Altså, jeg læser ikke sådan derhjemme." Dermed møder elever oftest skønlitteratur i undervisningssammenhæng. Når den litteratur, de møder i skolekontekst, samtidig opleves som kedelige tekster, og noget, der bare skal overstås, bliver elevernes mestringsforventninger i mødet med skønlitteratur negativt påvirket, da de primært oplever at have svært ved at afkode, huske og forstå det læste.

Afslutningsvist spurgte vi eleverne, om de ville ønske, de havde mere lyst til at læse. Hertil svarede tre ud af fem "ja", mens to svarede "nej". Dette illustrerer for de første tre en uoverensstemmelse mellem deres tidligere beskrevne vurdering af egne læsekompetencer og prioritering af læsningen. Eleverne mener selv, de har forudsætningerne for læsningen, men ikke at de er i stand til eller gode nok til at sætte sig ned og nyde en bog. Hertil kan elevernes oplevelser i mødet med, for dem, uinteressant skønlitteratur i undervisningen igen have indflydelse. Deres mestringsforventninger er ikke optimale, da de forventer at møde litteratur, de har svært ved at fastholde sig i, og dermed forventer de ikke, at de kan fordybe sig i litteraturen.

Mestringsmål

Mestringsmål orienterer sig mod læring og mestring af udfordrende opgaver som mål i sig selv (Bråten, 2008). Derfor anses det som værende relevant, hvordan eleverne forstår formålet med, at de skal læse og bearbejde litteratur i danskundervisningen. Da vi spurgte eleverne, hvorfor man skal læse tekster i skolen, svarede de følgende:

Jonas: Man skal vel lære at læse eller sådan noget.

Helene: Og der føler I, at I er i mål. Så det er lidt spild af tid, det I laver nu?

Jonas: De første par år er det vigtigt, det man lærer. Med det er man nærmest færdig med her i 8.

Ebbe: Jaaa altså, men igen... Jeg tror ikke helt, at formålet med at læse bøger længere er, at vi skal lære at læse. Jeg tror, der er et eller andet andet formål med det, men jeg kan sgu ikke lige se det.

Det giver bare ingen mening, at vi skal lære at læse i 8. klasse, når vi har lært det siden 0.

Helene: Hvad kunne formålet så være?

Ebbe: Så meget har jeg altså ikke lige fulgt med.

Jonas: Jeg er enig i det, han siger. Der er et eller andet mål, men jeg kan ikke lige se det.

I begyndelsen af uddraget kommer det til udtryk, hvilket i øvrigt viser sig gentagne gange i interviewet, at eleverne har en forståelse af, at formålet med læsning i danskundervisningen primært er tilegnelse af afkodningskompetencer, som de oplever allerede at besidde. Dernæst taler de sig frem til, at der sandsynligvis også er et andet formål nu, hvor de går i 8. klasse, men det fremgår ikke klart for dem, hvad formålet er. Vi spurgte derfor nærmere ind til, hvorvidt nogle prøvede at forklare dem, hvad formålet egentlig er, og hertil svarede de enstemmigt "nej" og følger op med kommentarer som "Jeg går kun i skole, fordi jeg skal" og "Ja, vi laver det, vi skal, og det er sådan

lidt det. Og så glæder jeg mig bare til at få fri.” Til spørgsmålet om, hvorvidt eleverne føler, de kan bruge det, de lærer i danskundervisningen til noget, svarede de også enstemmigt “Nej”, mens Cille supplerede med: “På et tidspunkt, måske. Jeg tænker ikke over, at jeg skal bruge det til noget sådan rigtigt.” Og Julie fortsatte:

Jeg føler ikke, jeg lærer noget... Det er jo ikke fordi, jeg lærer noget nyt i dansk. Du ved, man lærer jo noget nyt i fysik/kemi og man lærer noget nyt i tysk, men man lærer ikke noget nyt i dansk.

Disse besvarelser kan siges at demonstrere, at eleverne har accepteret, at de ikke forstår, ser eller kender et formål med læsningen og litteraturarbejdet i det hele taget, og at de ikke kan se og ej heller søger svar på, hvad de kan bruge det til, men at de uden dette kendskab møder op til undervisningen og gør det, de bliver bedt om.

Indre motivation

Den indre motivation handler om, hvordan læsningen er drevet af lyst og interesse, hvortil vi sætter forståelsen af de tre psykologiske behov i SDT, autonomi, samhørighed og kompetence (Ryan & Deci, 2017), i anvendelse, med henblik på at undersøge elevernes oplevelse af betydningen af disse. Ydermere vil vi i dette afsnits anden del undersøge, hvilken betydning inddragelse af elevernes livsverden i undervisningen kan have for elevernes indre motivation. Som beskrevet i teoriafkklaringen indfinder der sig sjældent enten indre motivation eller ydre motivation i eleven, men snarere en kombineret tilstedeværelse af begge, hvilket Geo på interessant vis giver udtryk for, når han fortæller følgende om sine læsevaner:

Jeg har altid læst, men det har ikke været frivilligt. Mine forældre har givet mig 100 kroner i ugen for 25 minutters matematik og 20 minutters læsning hver dag. Det er cirka et års tid siden, jeg begyndte at læse frivilligt, fordi jeg er begyndt at kunne lide det også.

Geo har således læst kontinuerligt grundet den ydre motivationelle komponent i form af betaling fra forældrene, men beskriver, hvordan han sidenhen er begyndt at læse frivilligt, fordi han erfarede, at læsningen i sig selv er berigende. Således demonstrerer Geo eksemplarisk, hvordan indre og ydre motivation dels kan være til stede samtidig, men også hvordan ydre motivationelle komponenter kan være med til at igangsætte en indre motivation.

Det psykologiske behov for kompetence (Ryan & Deci, 2017) forstås som værende behandlet under afsnittet om ‘mestringsforventninger’, hvor elevernes vurdering af egne læsekompetencer kommer til udtryk.

Da vi spørger eleverne, om de har medindflydelse på valg af tekster eller arbejdsformer i forbindelse med analysearbejdet, svarer de entydigt “Nej”, hvilket kan pege på, at eleverne oplever, deres behov for autonomi (Ryan & Deci, 2017) undermineres i skolens litteraturundervisning. Julie beskriver i det følgende citat sin vinkel på, hvad det betyder for hende, når hun oplever denne “læsetvang”:

Jeg føler lidt, at hvis det er noget, man skal, så gider jeg ikke. Fordi der er nogle af bøgerne, dem kunne jeg sikkert godt finde på at læse derhjemme, men fordi at nu skal jeg gøre det, så gider jeg ikke. Så er det ikke sjovt, altså sådan når det er noget, man skal.

Hvad angår behovet for samhørighed (Ryan & Deci, 2017), giver de adspurgte elever enstemmigt udtryk for, at de foretrækker at læse alene, hvilket begrundes i, at de således bedre kan forstå teksten, fordi de har den foran sig og læser den sammenhængende og uforstyrret, hvilket Cille forklarer således:

Altså, jeg vil helst læse selv, men jeg vil godt arbejde i grupper. For så har man ligesom nogen at snakke med om opgaven eller om tingene, hvis der er spørgsmål til... Det er også fordi, hvis folk sådan har opfanget det sådan forskelligt, så kan man jo også sådan snakke om det.

På den måde foretrækker eleverne efter den individuelle læsning en fælles undersøgelse af det litterære univers for at udforske egen og andres forståelse og i fællesskab gå i dialog med teksten, hvorved også et samhørighedsforhold med teksten kan siges at indtræffe, så de åbner sig for teksten og teksten åbner sig for dem (Graf, 2004).

Vi vil nu fokusere på Klafkis kategoriale dannelsese teori (Graf, 2004), og hvordan denne kan underbygge elevernes indre motivation. Når vi søger at undersøge læseglæde fra et elevperspektiv i denne analysedel, vil vi i dette afsnit fokusere på den formale dannelse, der er subjektivt forankret. Først fremgår det af den funktionelle dannelse (Graf, 2004), at den valgte litteraturs evne til at

spejle elevernes livsverden har afgørende betydning for elevernes oplevelse af dennes relevans og dermed også elevernes motivation for at arbejde med og fordybe sig i litteraturen, hvilket bl.a.

kommer til udtryk i følgende citater:

Julie: Jamen hvis det er sådan en god bog, så forestiller jeg mig det altid sådan i hovedet, hvordan de ser ud og hvordan miljøet er. Hvis den er dårlig, så gør jeg det overhovedet ikke.

Cille: Hvis det er en god bog, så koncentrerer man sig lidt mere om det og tænker lidt mere over, hvad der er sket og sådan noget.

Da vi i vores fokusgruppeinterview spurgte eleverne, hvad en god bog er, fik vi bl.a. følgende svar:

Julie: At det er noget, man interesserer sig for. Ja, noget der sådan er spændende. Ikke sådan noget kedeligt noget.

Lærke: Eller noget man sådan lidt kan relatere til agtigt.

Julie: Ja, nemlig. Eller noget sjovt eller sådan noget.

I forlængelse heraf fortæller eleverne, at selvvalgt litteratur for dem ofte er kategorier som “ungdomsting”, “teenagedramaer” og “krimier”. Flere af eleverne udtrykker ydermere, at de, når de læser interessant litteratur som beskrevet ovenfor, opsluges af læsningen, hvilket også er et udtryk for en indre motivation for at opleve og lære af litteraturen.

Ebbe: Jeg kan bare huske, jeg sad og læste den i bilen. Og det er sådan. Jeg læser aldrig, hvis jeg ikke skal. Så det var sådan... Den var egentlig ret god. Tror jeg.

Julie: Jeg kan huske, at jeg troede, der var gået 10 minutter, og så sagde min mor bare lige pludselig, at nu var der aftensmad og så blev jeg så forvirret. Og så var der bare gået tre timer eller sådan noget. Og så var jeg færdig med bogen.

Vi vil nu fokusere på den metodiske dannelse (Graf, 2004). Udvalgte citater i dette afsnit tager afsæt i elevernes fritid, og har derfor ikke umiddelbar undervisningssammenhæng, men da læsning af skønlitteratur, som beskrevet i indledningen i sig selv er dannende ift. bl.a. empatisk udvikling, og den formale dannelse fokuserer på det subjektive, finder vi det relevant at undersøge, hvordan eleverne på eget initiativ anvender metoder til at tilgå litteraturen. Hvordan dette kommer til udtryk

i undervisningssammenhæng, vil vi undersøge i analysens resterende afsnit. I forhold til den metodiske dannelse giver nogle af eleverne udtryk for, at de benytter sig af det sociale medie TikTok som redskab til at lade sig inspirere til at finde læseværdig litteratur.

Lærke. Jamen, jeg søger bare inde på TikTok. Der har jeg nogle gange været inde, og så søger jeg bare sådan et eller andet "teenagedrama" eller sådan noget, og så er der nogen, der anbefaler noget.

Julie: Hvis man ser nogen, som man sådan ser lidt op til eller følger, som anbefaler den.

Cille: Men det er også sådan, at hvis der er mange, der siger, den er god, så tænker man også, at så er det jo nok rigtigt. For så er det jo ikke bare én, der synes det agtigt.

Det kommer samtidig til udtryk af ovenstående, at eleverne tillægger antallet af anbefalinger af specifik litteratur værdi. Ud over TikTok finder flere elever litteratur på det lokale bibliotek eller skolebiblioteket, men søger ikke hjælp hos bibliotekaren: "Det var en, jeg selv fandt på skolebiblioteket." Når eleverne egenhændigt finder litteratur, forekommer litterære kvaliteter kun ved tilfældigheder, der henvender sig til den materiale dannelse, og derved kan dannelsespotentialitet i litteraturlæsningen optimeres gennem undervisning heri, hvilket vi i de følgende analyseafsnit vil undersøge nærmere.

Delkonklusion

I dette første afsnit af vores analyse anlægges et fænomenologisk elevperspektiv på Guthries tre gensidigt afhængige komponenter med betydning for elevers læsemotivation med henblik på at undersøge, hvad eleverne forstår som værende af betydning for læseglæden.

Der fremgår en uoverensstemmelse mellem elevernes positive self-efficacy ift. læsekompetencer og sværhedsgraden i tekstvalg og -bearbejdning i undervisningen, hvilket fører til en generel lav mestringsforventning i litteraturarbejdet i danskundervisningen. Samtidig kommer det til udtryk hos eleverne, at læseglæde er individuelt betinget, og at elevernes mulighed for at spejle sig i litteraturen har afgørende betydning for deres evne til og forventning om at kunne bibeholde et vedvarende fokus på og fordybe sig i litteraturlæsningen. Eleverne anvender selv det sociale medie TikTok og biblioteker til at søge og finde relevant læsestof. Derudover fremgår det af vores analyse, at eleverne ikke ser andet formål med litteraturundervisningen i danskfaget end tilegnelse af læsekompetencer, herunder primært afkodning, hvilket de på 8. klassetrin selv oplever at have

opnået til fulde. Eleverne har accepteret dette, og oplever derfor ikke at have mestringsmål ift. læsning hverken i eller udenfor skolekontekst. Slutteligt kan vi af vores analyse konkludere, at indre og ydre motivation sjældent opstår separat. Elevernes oplevelse af autonomi i undervisningen er minimal. Oplevelser af kompetencer udfordres af en for eleverne formålsløs undervisningstilgang, og oplevelsen af samhørighed mellem klassekammerater og med litteraturen i sig selv opstår ofte kun på elevernes eget initiativ trods hyppigt anvendt gruppearbejdsorganisering.

Sammenhæng mellem læseglæde og undervisningskultur

I dette analyseafsnit vil vi søge at be- eller afkræfte vores hypotese om, at der forekommer en kløft mellem elevernes læseglæde og undervisningskulturen i litteraturundervisningen i udskolingen. Vi vil tage afsæt i det didaktiske nærbillede fra opgavens indledning samt vores konklusion på foregående analyseafsnit. Vi vil ydermere inddrage relevante citater fra vores fokusgruppeinterview, der understøtter forståelser mellem det didaktiske nærbillede og elevernes læseglæde.

Det er tidligere fremanalyseret, at valget af litteratur har afgørende betydning for elevernes evne til og forventning om at mestre og fordybe sig i litteraturen. I vores interview kalder eleverne litteraturen i undervisningen *kedelig* 11 gange. Heraf kan det udledes, at eleverne har svært ved at fordybe sig og dermed huske det læste i undervisningen, hvilket samtidig kommer til udtryk i følgende citat: "Men det er fordi, at når det er så kedeligt, så sidder man bare *hvad er det, jeg har læst?* Og så er det bare ord, man har læst uden at forstå det, man har læst. Og så er man nødt til at læse det igen." Eleverne oplever i litteraturvalget en underminering af deres behov for autonomi og samhørighed med teksten, hvilket også har negativ indflydelse på kompetencen (Ryan & Deci, 2017).

I det didaktiske nærbillede skal eleverne læse novellen "Flygtning" af Marianne Larsen fra 1982 (Bibliotekdk, u.å.). Trods novellens alder taler den stadig til elevernes livsverden, da den berører et emne der, qua nutidens flygtningestrømme og migration, stadig er særdeles aktuel. Teksten omhandler unge mennesker, hvorved tematikker om "ungdomsting" anvendes, hvilket er et af de emner, eleverne i foregående afsnit om læseglæde definerer som spændende. Trods dette kommer det i det didaktiske nærbillede til udtryk, at eleverne ikke fordyber sig i litteraturarbejdet:

Nogle grupper opretter et dele-dokument og fordeler opgaverne imellem sig. I andre grupper er der kun en enkelt elev eller to, der har opgavearket åbent, mens de resterende er inde på andre sider på deres computer eller snakker om emner, der ikke vedrører teksten.

Uoverensstemmelsen mellem elevernes oplevelse af *kedelig* litteratur, trods emner der kan kobles til elevernes livsverden, må derfor findes andetsteds. I vores fokusgruppeinterview kommer det til udtryk, at eleverne udelukkende forstår romaner som litteratur, man kan fordybe sig i.

Naja: Nu snakker vi meget om bøger. Men når I går i skole, så er det jo sjældent en hel bog, I læser. Så er det jo tit en novelle eller et eventyr. Nogle sider. Max 10. Kunne I nogensinde finde på at læse sådan noget derhjemme?

Jonas: Nej.

Julie: Det er der jo ingen grund til.

Jonas: Det er bare noget, der skal overstås.

Naja: Så der er ikke nok sider til, at der sker noget?

Julie: Nej, så er det alt for kort. Så er der ikke nogen grund til at gå i gang med det.

I følgende uddrag fra det didaktiske nærbillede kommer det til udtryk, hvordan elevernes læsning af teksten foregår i pågældende undervisning:

Teksten sættes op på projektoren, og Frej spørger, hvem der vil starte med at læse. Ingen melder sig på banen, så der udvælges en elev, Ebbe ... Frej beder en ny elev overtage ... på den måde fortsætter oplæsningen, indtil hele novellen er læst op.

I fokusgruppeinterviewet talte vi med eleverne om deres oplevelse af forskellige måder at læse tekster på, hvortil de bl.a. sagde: "Men når vi er i grupper og skal læse højt, så plejer vi altid bare sådan at læse for os selv. For jeg hader at skulle læse op med andre." og "Hvis man skal forstå, hvad der sker, så bliver jeg nødt til at læse det i mig selv." Dog forklarede eleverne også, at oplæsninger virker for dem, når disse foregår uforstyrret: "... Hvor I slukkede lyset og hvor I læste op. Der kunne jeg godt følge med. Der var ro til det, og der var ikke ting omkring én, og det var også i længere tid." Her fremgår det, at elevernes mestringsforventninger (Bandura, 2012) til selve

oplæsningen er negative, da de allerede forud for oplæsningen ikke har forventninger til at kunne lade sig fordybe i litteraturen. Eleverne oplever i forbindelse med oplæsningen forstyrrelser i form af skift mellem oplæser og generel uro i klassen, hvormed koncentrationen tabes. Samtidig udtrykker læreren, Frej, en negativ mestringsforventning til eleverne, da han siger: "I kan nok ikke huske, hvad alle begreber og modeller betyder, men så kan I trykke på de her links." og "Jeg forventer selvfølgelig ikke, I kan nå at blive færdige med det i dag, så det er noget, vi fortsætter med de næste par dage." Udtalelserne giver ydermere udtryk for en manglende synliggørelse af målet med læsningen, og heraf bliver målet hos eleverne præstationsorienteret, da formålet med læsningen bliver at kunne besvare de af læreren udleverede spørgsmål. Yderligere har dette en hæmmende indflydelse på elevernes indre motivation, hvilket også kommer til udtryk i følgende:

Jonas: Jeg tror, det er lidt sværere at komme i gang med en bog, hvis man ved, man skal arbejde med den.

Alle: Ja!

Julie: For så ved man bare, at nu kommer der noget ... Man skal svare på alt muligt. Det er kedeligt at læse den, men det er værre at svare på spørgsmål.

Arbejdet med det udleverede spørgsmålsark (se bilag 3) bliver, trods mange åbne spørgsmål, præstationsorienteret frem for mestringsorienteret (Bråten, 2008), hvilket skyldes det omfattende analysearbejde, der søger at komme omkring alle analysepunkter (Analysehjulet, u.å.) frem for at udvælge for denne novelles aktuelle litterære fokuspunkter. Dermed bliver målsætningen for eleverne at være i stand til at besvare de stillede spørgsmål, fordi læreren ønsker det og ikke for at undersøge og tilegne sig en dybere forståelse af novellens hensigter for egen vindings skyld.

Det manglende fokus på mestringsmål kommer ydermere til udtryk i den manglende kobling mellem den materiale og formale dannelse hos eleverne (Graf, 2004). Trods tekstvalg, der gennem relaterbare emner taler ind i elevernes funktionelle dannelse, udfordres eleverne ift. den metodiske dannelse, da arbejdsspørgsmålene og måden der undervises heri i det didaktiske nærbillede, ikke giver eleverne det nødvendige stillads (Brodersen & Gissel, 2015) til at kunne anvende analyseelementer metodisk til at læse mellem linjerne (Henkel, 2009), hvilket også kommer til udtryk i følgende udtalelser fra Julie og Cille: "Han hallucinerede, så han var ret mærkelig. Men jeg forstod det ikke helt." ... "Nej, jeg forstod det heller ikke.". Den manglende metodiske dannelse kan desuden have betydning for elevernes klassiske dannelse (Graf, 2004), hvorunder det fremgår, at

eleverne har svært ved at se andet formål med litteraturundervisningen end tilegnelsen af læsekompetencer, særligt afkodning, hvilket kommer til udtryk i følgende citat: “Jeg tror ikke helt, at formålet med at læse bøger længere er, at vi skal lære at læse. Jeg tror, der er et eller andet andet formål med det, men jeg kan sgu ikke lige se det.”

Endvidere kommer det til udtryk i det didaktiske nærbillede, at eleverne oplever en udpræget, omend ikke hensigtsmæssig, autonomi i form af, hvor meget de ønsker at deltage i undervisningen: “Rundt i grupperne deltager eleverne med meget varieret engagement.” Dette påvirker gruppearbejdet negativt, da arbejdsbyrden og -indsatsen ikke fordeles ligeligt blandt eleverne. Samtidig går det ud over samhørighedsfølelsen (Ryan & Deci, 2017) i grupperne, der ellers har potentiale til i samarbejde at udvikle egen og hinandens forståelse og oplevelse af teksten i fællesskab. I stedet står der i det didaktiske nærbillede: “Fælles for alle grupperne er, at der kun i meget begrænset omfang samtales og samarbejdes om opgaveløsningen.”

Slutteligt giver det didaktiske nærbillede udtryk for en litteraturundervisning, der primært bevæger sig *inde i værket* (Hansen, 2004:49-55) med spørgsmålsbesvarelse. Elevernes forforståelser for emnet aktiveres ikke forud for læsningen, og kun to ud af ni punkter på det udleverede spørgsmålsark (se bilag 3) beskæftiger sig *ud af værket* (Hansen, 2004:49-55) med fokus på “Fortolkning og budskab.”

Delkonklusion

Af ovenstående analyseafsnit kan vi bekræfte vores hypotese om, at der i danskfaget i udskolingen eksisterer en kløft mellem elevernes læseglyde og den litterære undervisningskultur.

Det fremgår, at der mangler synliggørelse af målet med litteraturundervisningen, hvilket resulterer i en præstationsorientering blandt eleverne, der besvarer lange spørgsmålsark med det formål at “svare rigtigt”. Undervisningen er i forlængelse heraf stærkt præget af et fokus på at arbejde *inde i værkets verden* med minutiøst analysearbejde, hvor der ikke tages højde for at koble den materiale og formale dannelse, hvorved elevernes evne til især at anvende metoder til at læse mellem linjerne og sætte sig dybere ind i teksten udfordres. Som konsekvens heraf oplever eleverne, trods eksemplarisk udvalgte tekster, der taler til deres livsverden, litteraturen i undervisningen som kedelig, og opleve ingen indre motivation for at fordybe sig i læsningen. Samtidig udfordres udviklingen af indre motivation, da der gives minimal plads til at opleve autonomi, samhørighed og kompetence i undervisningen. Den litterære undervisningskultur i

udskolingen medvirker ydermere til at give eleverne en negativ mestringsforventning til litteraturlæsningen og -bearbejdningen, hvorved motivationen for arbejdet er stærkt negativt påvirket. Konsekvenserne for den litterære undervisningskultur, der præger danskundervisningen i udskolingen i dag, er, at eleverne ikke får de optimale vilkår for at udvikle en læsemotivation, og de har derfor ikke mulighed for at udvikle, udforske og udfordre litteraturen og sig selv.

Undersøgende litteraturdidaktisk forløb til *Lejren*

Begrundet i ovenstående analyser, hvoraf det fremgår, at litteraturundervisningen i projektets didaktiske nærbillede ikke lader til at appellere til og måske snarere kan siges at udfordre eller hæmme eleverne læsemotivation og derved læseglæde, vil vi i denne del foretage samt analysere en redidaktiseret litteraturundervisning til 8. klasse med henblik på at fremme læseglæden. Til formålet anvendes en undersøgende litteraturdidaktisk tilgang og teorierne om læsemotivation (Anmarkrud & Bråten, 2010; Bråten, 2008; Bandura, 2012; Ryan & Deci, 2017; Ravn, 2021; Graf, 2004).

Valg af værk

Redidaktiseringen behandler først tekstvalget, som med henvisning til projektets første analysedel af eleverne tillægges særdeles stor betydning for læseglæden. Ligeledes fremhæves det som én af de otte principper for undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, at tekstvalget skal engagere eleverne (Hansen m. fl., 2017:6). I det didaktiske nærbillede tildeles eleverne en novelle fra 1982 i indscannet PDF-format, som det som oftest er tilfældet i pågældende 8. klasse, og eleverne i fokusgruppeinterviewet svarer enstemmigt "nej" til, at de har oplevet at læse en god og fængende tekst i en skolekontekst. Ebbe uddyber hertil sin læsemotivationsstand i følgende: "Det er fordi, det er jo bare ord, mand. Ofte er der ikke nogen billeder, jo. Så det er bare ord, man læser." Det er selvsagt ikke hverken muligt eller ønskeligt at eleverne fritages fra at møde bestemte former for litteratur, fordi de finder det kedeligt, men begrundet i ovenstående ser vi et potentiale i, at eleverne præsenteres for et værk, der adskiller sig og udvider deres hidtidige erfaring med, hvilke tekster de kan blive præsenteret for på 8. årgang i en skolekontekst. Derfor udvælges billedromanen *Lejren* fra 2011, som er skrevet af Oskar K. og illustreret af Dorte Karrebæk. Ved første øjekast kan værket forveksles med en letlæst billedbog for yngre børn, men det er langt fra tilfældet, da der er tale om en kontrapunktisk ikonotekst (Nikolajeva & Scott, 200), hvilket betyder, at tekst og billeder sætter spørgsmålstegn ved hinanden og hverken tekst eller billeder kan forstås uden hinanden.

Da den undersøgende litteraturdidaktiske tilgang, som denne redidaktisering baseres på, vægter elevernes egne oplevelser af teksten og muligheden for at arbejde hermed (Hansen m. fl., 2017:6), bør læreren hverken præsentere eller være fastlåst på en bestemt mesterfortolkning af værket. Imidlertid er det nødvendigt, at læreren har en dyb forståelse af teksten og dens særpræg (Hansen m. fl., 2017:6).

Med dette in mente præsenteres vores forståelse af *Lejren*. Kort skitseret udspiller handlingen sig i en lejr, der kan minde om en kz-lejr, hvortil børn, som anslås til at være unge teenagere, sendes hen og opholder sig en længere periode, før de tilbageværende til slut ønskes tillykke og gives hatte, der ligner studenterhuer, og røde jakker. Forholdene i lejren er kummerlige, børnenes personlige særpræg tages fra dem og de voksne illustreres som ondskabsfulde klovnene. Flere af børnene falder fra eller forsvinder under deres ophold i lejren. Af forfatteren selv lægges der på bogens bagsidetekst op til en samfundskritisk fortolkning, da han skriver: "Først er man barn, og så bliver man voksen, og *Lejren* handler om overgangen og opdragelsen til voksenlivet." (Lejren, 2011).

Lejren vurderes med anvendelse af Merete Brudholms vurderingskategorier i forhold til lærerens valg af tekster til undervisningsbrug, som lyder: *Læselighed*, *læsbarhed* og *læseværdighed* (Brudholm, 2002). I forhold til værkets læselighed er der ikke nogen læsestøttende funktioner. I og med at værket er en ikonotekst bærer dets læselighed præg af illustrationer som støttende element, men i nogle tilfælde bliver graden af læselighed dog mindre, da teksten er placeret ovenpå illustrationerne. Læsbarheden i *Lejren* rummer et særdeles relevant modsætningsforhold, da vi på det leksikalske niveau beregner lix-tallet til at ligge under 24, hvilket kategoriserer den som en letlæselig tekst for alle læsere (lixtalsberegner, u.å.). Samtidig kræves der ikke et særligt ordkendskab, da det vurderes, at de anvendte ord er nutidige og en del af elevernes vokabularium, men forståelsen af, at fx 'lejren' kan minde om en kz-lejr under anden verdenskrig, kræver historisk viden om verden. På det syntaktiske niveau ses en sætningsopbygning præget af paratakse, hvilket gør sætningsopbygningen enkel, selvom der er variation i sætningernes længde. På det semantiske niveau bliver værkets kompleksitet i særdeleshed tydeligt. Her ses mange eksempler på utydelige tekstbånd, hvorved kohæsionen mindskes. Samtidig kræves en læsning med fordobling i forholdet mellem tekst og illustrationer på det makrostrukturelle niveau for at kunne forstå tekstens handlings- og fortolkningsplan (Henkel, 2009). Værkets læsbarhed anses som betydningsfuldt for elevernes psykologiske behov for kompetence (Ryan & Deci, 2017), da alle elever kan mestre at læse den skrevne tekst, mens kompleksiteten i det kontrapunktiske samspil og tekstens udprægede grad af underbestemthed samt brug af symboler sikrer, at alle i høj grad kan møde tilstrækkelig

faglig udfordring. I vurderingen af værkets læseværdighed inddrages udvalgte fælles mål for danskfaget efter niende klassetrin: “Eleven kan foretage flertydige fortolkninger” og “Eleven kan forstå komplekse tekster” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019), hvortil *Lejren* findes anvendelig, da det som nævnt er en kompleks tekst, der grundet dens underbestemthed lægger op til flertydige fortolkninger. Med et elevperspektiv for øje er det dernæst centralt, hvorvidt eleverne vil finde værket læseværdigt. Værket rummer et kategorialt dannende potentiale (Graf, 2004). Den formale dannelse kommer til udtryk, da mulige tematikker synes relevante for elevernes egen livsverden. Disse kan forstås som en samfundskritik af nutiden og det uddannelsessystem, eleverne befinder sig i. Samtidig vurderes karaktererne jævndrende med eleverne i 8. klasse, hvilket kan gøre det mere relaterbart. Værket anses som værende eksemplarisk, og dermed klassisk dannende, fordi dets kontrapunktiske samspil illustrerer det univers, som udspiller sig mellem linjerne, og der lægges således op til at arbejde med danskfaglige begreber og metoder til at tilgå det komplekse værk, hvormed den materiale dannelse kan forekomme. Værkets kompleksitet gør dog, at eleverne behøver et stort stillads (Brodersen & Gissel, 2015) for at kunne få øje på og forstå værkets underbestemthed, og læseværdigheden vil dermed først komme optimalt til udtryk efter endt tekstbearbejdning.

Undervisningsforløb

Med afsæt i ovenstående har vi valgt at tilrettelægge et undersøgelsesorienteret undervisningsforløb med udgangspunkt i billedbogen *Lejren*. Vi vil tage udgangspunkt i de fem faser; *stemthed*, *tekståbnere*, *tekstfordybere*, *teksttænkere* og *verdensstemthed* (Henkel m. fl, 2020:29), hvortil vi løbende vil beskrive, hvordan disse bidrager til at understøtte elevernes læseglæde.

Inden det fortløbende litteraturforløb igangsættes, præsenteres eleverne i undervisningens første fase, *stemthed*, for nogle af de stemninger, der optræder i *Lejren*, hvilket har til formål at skabe indre oplevelser hos eleverne, de senere kan anvende i bearbejdelsen af værket. I begyndelsen af forløbets første lektion sættes scenen (Henkel m. fl., 2020:48) ved, at læreren træder ind i klasselokalet i en påtaget rolle som en streng og autoritær leder. Eleverne bliver beordret til at aflevere deres skoletasker, computere og telefoner samt tage deres trøje af, såfremt de har en på. Derefter får de ordre på at stille sig på række, hvor de får tildelt en blå kåbe med et nummer på. Læreren bliver i rollen i den første del af undervisningen, og kalder eleverne ved nummer i stedet for navn. Læreren har medbragt en gryde med en tynd og grumset suppe og tørt brød, som beskrives

eksplicit i *Lejren* på side 23. Eleverne får serveret smagsprøver af maden, hvorved både lugte-, smags-, syns- og følesans aktiveres (Hansen, 2020c). Derudover skal eleverne i denne fase “smage på ordet barndom” (Henkel m. fl., 2020:40) ved i en diskussionscirkel (Nielsen & Danø, u.å.) at diskutere følgende spørgsmål: (1) *Hvad forstår du ved ordet barndom?* (2) *Hvad kendetegner en god barndom?* (3) *Hvornår og hvordan går man fra at være barn til at være voksen?* Og (4) *Hvad er god opdragelse?*

Allerede i denne fase motiveres elevernes læseglæde ved at skabe interesse for *Lejren* og de tematikker, den behandler. De forskellige æstetiske øvelser har til formål at pirre elevernes nysgerrighed, samt give dem en forståelse for, hvad det forestående arbejde drejer sig om, hvormed deres mestringsforventninger styrkes (Bandura, 2012). Samtidig er der lagt vægt på at skabe en følelse af samhørighed gennem fælles opgaveløsninger (Ryan & Deci, 2017), hvormed eleverne i fællesskab kan udfordre og udvikle hinandens forståelse af det præsenterede. Ydermere skabes forudsætninger for autonomi (Ryan & Deci, 2017) ved at tage afsæt i elevernes personlige oplevelser af det mødte, hvortil en mestringsorientering kommer til udtryk, da der fokuseres på, *hvorfor* der sættes fokus på denne tekst.

I undervisningens anden fase, *tekståbnere*, får alle elever udleveret billedbogen. Til at begynde med må de ikke åbne bogen, men skal danne deres første indtryk af bogen ved at iagttage dens størrelse, titel, forsidebillede, forfatter, illustratør og bagsidetekst. Den første læsning af bogen foregår ved, at eleverne, med bøgerne foran sig, lytter til Oscar K's egen oplæsning af værket (K & Karrebæk, u.å.). Efterfølgende skal eleverne i en quiz og byt (Henkel m. fl., 2020:58) udtrykke deres umiddelbare forståelse af værket. Hertil anvendes spørgsmål som: “Hvilke tanker sætter teksten i gang hos dig?”, “Hvordan vil du beskrive tekstens åbning?” og “Hvad får du ikke at vide i teksten, som du synes er vigtigt for at forstå den” (Henkel m. fl., 2020:59). Afslutningsvist skal eleverne selv formulere spørgsmål til teksten ud fra deres undren og oplevelse af uafklarethed. Disse spørgsmål skrives ned på post-its, som hænges op på en dertil lavet "forundrings-væg" i klasselokalet. Enkelte eksempler på spørgsmål deles på klassen, men derudover berøres spørgsmålene først igen som noget af det sidste i fase tre.

I fase to må læreren være bevidst om, at *Lejrens* kompleksitet kan give eleverne en oplevelse af stor uafklarethed i det første møde med teksten. For ikke at nedbryde elevernes mestringsforventninger (Bandura, 2012), skal eleverne ikke dvæle for længe i ikke at forstå værket, men det er samtidig nødvendigt at gøre dem bekendt med denne uafklarethed for at pirre

nysgerrigheden, og for senere at kunne arbejde med værkets allegori, som beskrives i fasen *teksttænkere*, samt give eleverne en oplevelse af sejr, når de senere i forløbet forhåbentlig kommer frem til værkets tolkningsplan. Der er atter i denne fase lagt op til samhørighed (Ryan & Deci, 2017) ved interpersonelle øvelser, men også gennem vidensdeling i form af “forundrings-væggen”, omend spørgsmålene herpå endnu ikke besvares.

Derpå følger fase tre, *tekstfordybere*, hvor eleverne skal dybere ned i teksten ved at undersøge denne. Til denne del af forløbet anvendes mere traditionel litterær analyse- og fortolkningsterminologi, da det er afgørende, at eleverne sætter disse dimensioner i anvendelse med henblik på at kunne forstå værket. At vi kalder analyse- og fortolkningsterminologien traditionel skyldes, at denne, som det også er fremanalyseret i afsnittet om sammenhænge mellem den litterære undervisningskultur og elevernes læseglæde, ofte figurerer alene. For at imødekomme elevernes læseglæde er det af afgørende betydning, at denne fase sættes i kontekst med arbejde både *ind i og ud af værket* (Hansen, 2004), således at eleverne oplever litteraturarbejdet som andet end afkodningskompetencer og præstationsorienteret spørgsmålsbesvarelse for lærerens skyld og ikke deres egen.

Fasen igangsættes ved, at eleverne individuelt genlæser *Lejren*, da det vurderes, at flere gennemlæsninger vil være givtigt for elevernes forståelse. Da der er tale om en billedbog med kontrapunktiske illustrationer, må tekstfordybningen nødvendigvis omhandle billedanalyse, da disse er betydningsfulde for forståelsen af værket. Eleverne skal derfor i denne fase efterfølgende arbejde med billedanalyse med udgangspunkt i øvelsen “Tøm et billede for ord” (Henkel m. fl., 2020:100). Først laver klassen i fællesskab en billedanalyse af portrætbillederne på hhv. s. 5-6 og 13-14. Analysen laves vha. post-its, hvorpå eleverne skriver observationer, som sættes på billederne, hvor disse har relevans. Eleverne bedes i denne analyse tage stilling til brugen af farver på de to portrætter, herunder også Elviras portræt med næseblod og betydningen af farvevalg og kryds over hendes portræt på s. 13-14, personernes udseende, herunder hår, mimik, påklædning og betydningen af brugen af hhv. navne og numre som titel på portræterne. Disse analysepunkter fastholdes samtidig under analysen ved at blive skrevet på tavlen. Efterfølgende skal eleverne i mindre grupper selv udvælge en side i bogen, hvortil de vil analysere billedet. Hertil kan eleverne finde inspiration i hjælpemidlet *billedcirklen* (Gyldendal, u.å.). De gruppevise billedanalyser præsenteres afslutningsvist for klassen, således at eleverne i fællesskab får en bred billedanalytisk forståelse af værket, hvormed eleverne opnår en oplevelse af kompetence (Ryan & Deci, 2017). Dette har positiv

effekt på deres mestringsforventning (Bandura, 2012), der ellers indtil nu kan have været stærkt mærket af værkets udfordrende læsbarhed på det semantiske niveau. Ved først at lave en fælles billedanalyse stilladseres (Brodersen & Gissel, 2015) eleverne til deres efterfølgende selvstændige arbejde, så mestringsforventningerne også her understøttes. Yderligere har processen med billedanalyserne til formål at gøre eleverne opmærksomme på de kvaliteter og informationer, billederne indeholder, så eleverne får en oplevelse af nødvendigheden og betydningen af at lave billedanalyse for at forstå dette værk, hvilket illustrerer en mestringsorientering (Bråten, 2008). Afslutningsvist har denne fase et fokus på både den formale og materiale dannelse i form af dannelsesmæssig objektivisme i de fagbegreber, der knytter sig til billedanalyse, men samtidig også metodisk dannelse i form at billedanalysen som metode til at undersøge og forstå værket (Graf, 2004).

Som det af læsbarhedsvurderingen fremgår, er der ikke tale om et skriftsprogligt teksttungt værk, men til gengæld har omtrent hvert ord en bagvedliggende betydning, som der kan analyseres og fortolkes på. Vi anser det derfor for nødvendigt at udvalgte, både skrevne og illustrerede, symboler bliver peget ud for eleverne. Eksempler herpå er; klovnene, egeret, hullet, de røde jakker, snehejren, spøgelse og blomsterne. Disse præsenteres og undersøges i en struktureret litteratursamtale, hvor læreren stiller åbne og autentiske spørgsmål, hvortil der ikke er på forhånd givne svar samt benytter sig af optag og høj værdsætning for at kunne strukturere samtalen og samtidig lade elevernes bidrag være det bærende element (Dysthe, 1997). I den litterære samtale skal også spørgsmål fra elevernes "forundrings-væg" inddrages, hvorved de kan erfare, at de allerede har fundet relevante fokuspunkter og eventuelt også svar på nogle af deres indledende spørgsmål og undren, hvilket kan medføre en oplevelse af kompetence (Ryan & Deci, 2017), samt metodisk dannelse (Graf, 2004) i form af strategisk kendskab til, hvordan en tekst kan undersøges. Slutteligt skal samtalen omhandle spørgsmål til personkarakteristik af John. Efterfølgende skal eleverne to og to lave et instagramopslag fra John, hvormed formålet er, at eleverne skal sammenfatte personkarakteristikken af ham gennem et multimodalt grafisk udtryk på et velkendt socialt medie (Hansen m. fl., 2017:6).

Elevernes mulighed for at opleve autonomi i denne fase er begrænset (Deci & Ryan, 2017), da arbejdsopgaverne og de dertilhørende fokusområder er givet på forhånd. Vi anser dog dette som nødvendigt for at eleverne får det stillads, de har brug for, for at opleve en mestring i denne fase.

I fase fire, *teksttænkere*, sættes teksten i relation til elevernes eget liv, hvormed fokus bliver på det litterære værks fortolkende plan (Hansen, 2004). Eleverne skal derfor i denne fase først præsenteres for begrebet allegori (Brandt, u.å.a) gennem et læreroplæg. Efterfølgende leges "filosofisk skillelinje" (Filosofipatruljen, u.å.), hvor eleverne skal tage stilling til og argumentere for deres svar til følgende identifikationsspørgsmål:

Har du nogensinde fået at vide, at noget er din egen skyld? Hvad ville du synes om, at dit navn blev erstattet af et nummer? Og Hvad ville du have gjort, hvis du var i Lejren og hver dag skulle kæmpe for at overleve på næsten ingen mad - ville du sørge for at redde dit eget liv, eller ville du kæmpe for fællesskabet og risikere at dø? (Brandt, u.å.b.).

Identifikationsspørgsmålene anvendes til at forankre en fortolkning af værket i elevernes egne erfaringer og udvikle elevernes indlevelsessevne (Hansen, 2004:47), og Olga Dysthes dialogiske teknikker må være styrende for øvelsen (1997).

Eleverne skal ligeledes i denne fase arbejde med en spiralfortolkning (Henkel m fl., 2020:114) for at skabe sammenhæng mellem deres umiddelbare oplevelser af teksten, foregående arbejde og videre fortolkning. Spiralfortolkningen er særlig interessant at anvende til *Lejren*, grundet dennes utallige lag, og eleverne må derfor forholde sig til tekstens livsbillede, deres oplevelse af teksten og hvad samtale med klassekammerater har gjort dem klogere på ift. teksten. Denne fortolkning udføres i mindre grupper og samles afslutningsvist op på klassen, hvortil læreren stiller enkelte overførings spørgsmål (Hansen, 2004:47), som knytter værket til elevernes viden om verden.

I denne fase sættes der fokus på elevernes oplevelse af samhørighed, kompetence og kobling mellem den funktionelle og materiale dannelses tilgang (Ryan & Deci, 2017; Graf, 2004). Ydermere søger vi at motivere eleverne mod mestringsmål ved at illustrere for dem, hvorledes fordybelse i et værk kan bidrage til en personlig udvikling, refleksion og forståelse af omverden. Sidstnævnte kommer yderligere i fokus i den femte og sidste fase.

Af fokusgruppeinterviewet fremgik det, at nogle af eleverne fandt inspiration til deres læsning via bog anmeldelser, såkaldte BookToks, på det sociale medie TikTok, hvilket viser sig at være et udbredt fænomen (Ruwald & Marschoreck, 2023). I den femte fase, *verdensvendthed*, hvor eleverne skal sætte deres egne aftryk i verden, skal de derfor i grupper producere og udgive BookToks af *Lejren*, hvorved elevernes tekstarbejde atter gøres skabende via multimodal

produktion (Hansen m. fl., 2017:6). Inden elevernes produktion igangsættes, skal de se nogle eksemplariske BookToks, der kan fungere som inspiration og modeltekster for deres eget arbejde. Da værket på dette tidspunkt anses for at være tilstrækkeligt gennemarbejdet til, at eleverne kan sammenfatte og trække væsentlige pointer ud egenhændigt, indeholder opgaveformuleringen kun ordlyden, at anmeldelsen skal vække andres lyst til at læse bogen, og at den må være max to minutter lang. I en sådan åben samarbejdsopgave skabes således gode betingelser for elevernes oplevelse af samhørighed og autonomi (Ryan & Deci, 2017).

Da medierne TikTok og Instagram sættes i anvendelse under elevernes egen produktion i fase tre og fem, kommer redidaktiseringens dobbeltrettede intention til udtryk hvad angår digitalisering, da vi dels søger at vise eleverne potentialet i den fysiske bog og få dem til at fordybe sig i litteraturen, men dels søger vi også at imødekomme samfundstendenserne og den herskende digitaliserede ungdomskultur ved i dele af undervisningen at anvende elevernes aktuelt foretrukne digitale kommunikationsplatforme.

Delkonklusion

Anvendelse af billedbogen *Lejren*, skrevet af Oscar K. og illustreret af Dorte Karrebæk, i en undersøgende litteraturundervisning i 8. klasse begrundes i værkets kategorialt dannende værdi. Værket anses som eksemplarisk, da det berører for eleverne relevante emner og giver anledning til at fokusere på metodeanvendelse til at tilgå værket i undervisningen, hvortil danskfaglige begreber kan anvendes til at undersøge forholdet mellem handlings- og fortolkningsplan. Samtidig overrasker værket med sin umiddelbare leksikalske lette tilgængelighed, mens dets kompleksitet forstås på det syntaktiske niveau.

Af dette afsnit konkluderes desuden, at præsentationen af værket har afgørende betydning for elevernes engagement i arbejdet hermed, hvortil læreren nødvendigvis må have sat sig godt ind i værket. Endvidere udfordrer *Lejren* elevernes opfattelse af, hvad litteratur i skolen kan være, hvilket yderligere kan virke læsemotiverende.

Det konkluderes ydermere, at de 5 faser i den undersøgende litteraturdidaktik øger fokus på og validerer elevernes egne oplevelser og erfaringer som en del af den litterære analyse, hvorved elevernes oplevelse af mestring imødekommes. Den undersøgende litteraturdidaktik opfordrer desuden til dialogisk udforskning af forståelse og fortolkninger, hvormed behovet for samhørighed eleverne iblandt tilgodeses. Værkets sværhedsgrad begrænser dog mulighederne for

selvbestemmelse, da et stort stillads er nødvendigt for at opleve en mestring af værket i form af fortolkning og perspektivering til omverdenen.

Afsluttende tydeliggør den undersøgende litteraturdidaktik vigtigheden af metodeanvendelsen i det analyserende arbejde, hvori et større fokus på mestringsmål ligger.

Diskussion

I dette afsnit reflekterer vi kritisk og diskuterende over projektets metode, design, resultater samt muligheder og begrænsninger ifm. overførslen til en konkret skolekontekst.

Ved gennemlæsning af det transskriberede materiale fremgår det, at trods af vores stræben efter at stille spørgsmål til alle deltagende elever i fokusgruppeinterviewet, er det særligt én elev, der kommer til orde, og som svarer som den første på de fleste spørgsmål, hvorfor de andre ofte i deres besvarelser må forholde sig til hendes besvarelse og holdning, hvilket for nogle vil kunne opleves vanskeligt, hvis det sociale hierarki tildeler eleven med megen taletid en særlig position.

Både anvendt teori og forskning peger i retning af, at der bør foretages en kulturændring i forhold til den litterære undervisningskultur i danskfaget i folkeskolen, og derfor kan spørgsmålet rejse sig om, hvorfor denne endnu ikke har fundet sted? Udfordringen viser sig dog for os under egne praksiserfaringer i tredje praktikperiode, der gjorde det tydeligt, at kulturændringer må foregå over en længere periode, da eleverne ikke nødvendigvis er modtagelige over for en ændret tilgang til og gennemførelse af undervisningen. Der ligger således både en udfordring i at få lærerne til at ændre deres tilgang til litteraturundervisningen med alle de udfordringer, der ligger heri bl.a. ift. tidsaspektet omkring forberedelsen, men også i at eleverne skal blive modtagelige over for en ændret undervisningspraksis, hvor de ikke blot vil have det til at "gå over", som Jonas udtrykker det: "Det er bare noget, der skal overstås." Eleverne oplever muligvis den tilgang, de kender og er vant til, som nemmest og mest effektiv. Derfor søger vi i den redidaktiserende del af analysen at gøre det tydeligt for eleverne, hvad formålet med deres litteraturarbejde i de forskellige faser er, men mest af alt er ønsket, at eleverne selv *erfarer* formålet via den ændrede tilgang til litteraturundervisningen, omend det kan blive en udfordring at få dem med på at gøre noget på en ændret måde, der desuden kræver et større elevengagement og fastholdelse i samme værk over en længere periode. Desuden er vi opmærksomme på, at en mere undersøgelsesorienteret litteraturundervisning allerede er i anvendelse af lærere såvel som elever på nogle skoler.

Vores undersøgelse har ensidigt fokuseret på den litterære undervisningskulturs betydning for elevernes læseglæde, hvor ansvaret påhviler dansklæreren, men som det gør sig gældende med alt andet i folkeskolen, må også opgaven med at udvikle elevernes læseglæde ske i et samarbejde mellem skolen og forældrene: "Læseglade børn skabes i hjem, hvor bøger og højtlesning er dagligdag, men det skabes også, når de møder en lærer, der selv kan lide at læse, og derigennem giver deres læseglæde videre til eleverne." (Michaelsen, 2020). Det fremgår af en kulturvaneundersøgelse fra Danmarks Statistik (2021), at der fortsat prioriteres højtlesning i hjemmene for de 0-5-årige, men man må forholde sig kritisk til andelen, der kun læser "ugentligt eller sjældnere", og således læses der sjældent eller aldrig i hele 38 % af hjemmene, hvor yngstebarnet er 0-5 år. Det kommer klart til udtryk, at graden af højtlesning falder markant, jo ældre børnene bliver. Det betyder, at der kun i 4 % af de hjem, hvor yngstebarnet er 11-15 år, dagligt læses højt. Således kan også nogle årsagsforklaringer og indsatser findes og foretages uden for skolekonteksten.

Vi har i dette projekt søgt at udforske den undersøgende litteraturundervisnings læseglædeunderstøttende elementer. Heri ligger en forståelse af, at litteraturundervisningen i folkeskolen definitivt kan være læseglædeunderstøttende, hvilket samtidig underbygges af fokuset på læseglæde i danskfagets formål, som er beskrevet i projektets indledning. Af vores fokusgruppeinterview fremgår det, at de oplevelser og erfaringer, eleverne har gjort sig med læseglæde, er foregået i deres fritid, hvorfor vi må forholde os til, hvorvidt folkeskolen i dens præstationsorientering er i stand til at give kompetencer og litteraturoplevelser, der afføder en drivkraft hos eleverne til at læse for læseoplevelsens skyld. I forlængelse heraf må det også diskuteres, hvorvidt underviseren kan definere og udvælge god litteratur kollektivt for en klasse, da læseglæden opleves individuelt, og dermed ikke nødvendigvis affødes af de samme litterære oplevelser.

For at arbejde med værket *Lejren* i en 8. klasse må vi endvidere forholde os til dennes sværhedsgrad. Vi har i vores projekt flere gange nævnt nødvendigheden af en omfattende stilladsning af eleverne i forløbet, før de kan lykkes i deres bearbejdning af værket. Det særdeles store stillads, der kræves, vil samtidig kunne udfordre elevernes oplevelse af kompetence og autonomi i processen, da andelen af selvstændighed begrænses.

Konklusion

Med henblik på at sammenfatte projektets analyse og diskussion, vender vi blikket tilbage til problemformuleringen, der er søgt belyst: “Hvilke sammenhænge kan ses mellem elevers læseglæde og danskfagets undervisningskultur i udskolingen? Og hvordan kan en undersøgende litteraturdidaktik, eksemplificeret i *Lejren*, bidrage til at støtte elevers læseglæde?”

Med afsæt i Guthries tre læsemotivationelle komponenter; forventning om mestring, mestringsmål og indre motivation, hvortil relevant teori om SDT, self-efficacy og kategorial dannelse anvendes, kan vi konkludere at en fænomenologisk forståelse af begrebet læseglæde fra et elevperspektiv påvirkes negativt af elevernes manglende forståelse for litteraturundervisningens formål, hvormed elevernes forventninger til og motivation for at fastholde fokus udfordres. Yderligere udledes det, at læseglæden er individuelt betinget, hvormed elevernes identifikation med litteraturen har forskellige forudsætninger. Dog kommer det til udtryk at litteratur, der omhandler ungdomslivet og dets problematikker, findes interessant, og at nogle elever finder inspiration til romaner herom gennem det sociale medie TikTok samt biblioteksbesøg. Det kan endvidere konkluderes, at elevernes manglende oplevelse af særligt autonomi og samhørighed har negativ indvirkning på den indre motivation for læsning.

I projektets indledning fremlægges vores forudgående hypotese om, at der kan ses en kløft mellem den gældende litterære undervisningskultur, danskfagets formål med litteratur og elevernes læseglæde. Hypotesen bekræftes, da projektets undersøgelse peger i retning af, at den herskende litterære undervisningskultur ikke fordrer og i værste fald hæmmer elevernes læseglæde grundet den stadig dominerende præstationsorientering i folkeskolen. Dette skyldes bl.a. manglende synliggørelse af formålet med litteraturundervisningen samt fravær af undervisningsaktiviteter, der vækker elevernes interesse ved at invitere dem *ind i værket* og kobler teksten til deres egen livsverden i arbejdet *ud af værket*. I undervisningens udformning kobles den materiale og formale dannelse ikke, hvilket udfordrer elevernes evne til at anvende metoder til at læse mellem linjerne og sætte sig dybere ind i tekstens univers. I diskussionsafsnittet nuanceres det, hvorledes de af læreren valgte analytiske kategorier ikke i sig selv er kritisable, men udfordringen er, at de optræder isoleret, hvorved elevernes psykologiske behov ikke næres hensigtsmæssigt, hvilket kan være med til at begrunde, hvorfor de finder litteraturen i undervisningen kedelig. Konsekvenserne af den litterære undervisningskultur, der præger danskundervisningen i udskolingen i dag, er at eleverne

ikke oplever at få de optimale vilkår for en læsemotivation, og de har derfor ikke mulighed for herigennem at udvikle, udforske og udfordre litteraturen og sig selv.

Vi kan endvidere konkludere, at den undersøgende litteraturredidaktik ikke i sig selv giver eleverne læseglæde, men det øgede fokus på metodeanvendelse medvirker til, at eleverne stiller sig selv mere undersøgende overfor litteraturen og derigennem kan opnå læseglæde. Hertil kan fokus på egne oplevelser og erfaringer validere elevernes indsats, mens fælles dialoger kan udvide elevernes forståelser, og læsningens egenverdi styrkes heraf. Hertil kan billedbogen *Lejren* bidrage til at illustrere nogle af de egenskaber, litteratur har til at udvikle læseren, hvilket i *Lejren* omhandler en udfordring af forståelsen for den ideelle og nødvendige dannelse for at overgå fra barn til voksen. Værket taler ind i alle fire dannelsesforståelser inden for den kategoriale dannelse, mens det samtidig udfordrer elevernes forståelse for, hvad litteratur er. Dog må der tages højde for værkets høje syntaktiske niveau i stilladseringen til gennemførelse af undervisning med brug af *Lejren* for ikke at modarbejde elevernes oplevelse af læseglæde. Afslutningsvist må det anerkendes, at præsentationen af et værk både inden og i måden, det første gang læses, har afgørende betydning for elevernes indlevelsesevne og fordybelsesevne.

Perspektivering

Som afslutning på vores projekt vil vi kort perspektivere undersøgelsens anvendelighed, betydning og konsekvenser for vores eget, men ønskeligt også andres videre virke som folkeskolelærere.

Kort sagt plæderer projektet for en ændring i den litterære undervisningskultur, så den bliver mere mestringsorienteret, hvis den undersøgende didaktik skal udfolde sit fulde potentiale. En sådan kulturændring må forventes at ske over længere tid, og vi vil derfor i dette afsnit komme med et konkret handleforslag, som den enkelte lærer, med ønsket om at skabe bedre betingelser for udviklingen af elevernes læseglæde i skole såvel som fritid, straks kan iværksætte og implementere i egen undervisningspraksis. Af projektet fremgår det, at elevernes begrænsede fritidslæsning bl.a. skyldes, at de finder det vanskeligt at finde en god bog og dernæst at få sig sat ned og komme i gang. Ydermere oplever eleverne sig motivationelt begrænsede af det, de oplever som skolens "læsetvang" samt visheden om, at de evindeligt skal arbejde med teksten efter endt læsning.

Med afsæt i elevperspektivet finder vi det fordelagtigt at tilrettelægge litteraturundervisningen med afsæt i de elementer, hvori eleverne udviser læseglæde. Dette kan eksempelvis udmunde sig i

en månedlig *læsebooster-ktion*, hvor det primære formål er, at alle elever selvstændigt får valgt og påbegyndt læsningen af et værk, de personligt finder interessant. Lektionen kan bl.a. indeholde en elev-boganmeldelse, gruppevis inspirationsdeling med afsæt i f.eks. BookToks, samtale om aktuel og tidligere læsning samt udstilling af lærerens anbefalinger. Selve læsningen foregår i fritiden. En *læsebooster-ktion* har til hensigt at tage hensyn til elevernes individuelle personligheder og interesser samt oplevelse af autonomi i de selvstændige valg (Ryan & Deci, 2017), hvormed eleverne oplever nogle af de læsemotivationelle komponenter, den litterære undervisningskultur generelt har sværere ved at imødekomme. Således skabes betingelser for, at eleverne kan få påbegyndt en læsning, hvilket kan være et skridt på vejen mod læseglæde.

Vi vil yderligere gøre opmærksom på, at Mihaly Csikszentmihalyis teori om flow (2005) fordelagtigt kan anvendes, når begrebet læseglæde undersøges. Vi har ikke anvendt teorien i vores projekt, men ser dets anvendelighed i en videreudvikling af projektet, da *flow* kan være med til at definere det stadie, hvori eleverne oplever læseglæde. Samtidig kan teorien også bidrage i en diskussion af mulighederne for udfoldelse af læseglæde i en undervisningskontekst, der især begrænses af tid.

Projektet har søgt at afklare litteraturens potentiale, hvordan det aktuelt står til med elevernes læsevaner og -glæde, hvordan der undervises i litteratur og dens betydning for elevernes læseglæde. Med afsæt heri er der udarbejdet en eksemplarisk litteraturundervisning med brug af undersøgende litteraturdidaktik, som har til hensigt at skabe bedre betingelser for elevernes læseglæde. Som afsluttende kommentar til at udtrykke relevansen af projektets undersøgelsesfelt og konklusion, vil vi lade Lars Theil Münsters ord runde af:

Litteraturen kan ikke tvinge dig til noget. Og vores forhold til litteraturen skal være præget af lyst og læseglæde. Ellers kan det være lige meget ... Ingen bør snyde sig selv for muligheden for at lade litteraturen gøre en forskel i tilstedeværelsen. (Münster, 2022).

Bibliografi

- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2010). Læsemotivation og læsemotiverende læseundervisning I: Madsbjerg, S. & Lund, H. R. (red). *Læselyst og læring*. (s. 25-40). Dansk psykologisk forlag.
- Analysehjulet (u.å.). *Novelle*. Indidansk <https://indidansk.dk/analysehjul/novelle/>
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition og pædagogik: Nyhedsbrev for center for Kognitiv Forskning og Pædagogik*, 22(83). 16-35.
- Bibliotekdk (u.å.). *Jeg spørger bare: fortællinger og digte (ikke kun) for unge*.
<https://bibliotek.dk/da/work/870970-basis%3A05827809>
- Bjerre, J. (2016). Undervisningens sociologi - rammer og processer I: Laursen, P. F. & Kristensen, H. J. (red). *Pædagogikhåndbogen: Otte tilgange til pædagogik*. (s. 173-197). Hans Reitzels.
- Bogh, C. & Eiberg, J. (2005). Indledning I: *Læselyst og skrivefryd*. (s. 7). Dansk lærerforening.
- Brandt, L. S. (u.å.a) *Oplæg om den litterære allegor*. Gyldendal, dansk 7.-10. klasse.
<https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/lejren>
- Brandt, L. S. (u.å.b) *Hvis det var dig selv*. Gyldendal, dansk 7.-10. klasse.
<https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/lejren/kapitler/mens-du-laeser/5-hvis-det-var-dig>
- Brodersen, P. (2020). Æstetik og kategorial dannelse I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. (2. udg.) (s. 201-224). Hans Reitzels.
- Brodersen, P. & Gissel, S. T. (2015) Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen I: Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (3. udg.). S.189-214. Hans Reitzels.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (2015). Indledning I: *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (3. udg.) S. 9-15. Hans Reitzels.
- Brudholm, M. (2002) *Læseforståelse - hvor og hvordan*. Alinea.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan*. (2. udg.) Akademisk.
- Bråten, I. (2008). Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag I: *Læseforståelse: Læsning i videnssamfundet - teori og praksis*. (s. 47-83). Klim.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål*. EMU.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

- Christensen, B. (2022). Det er en fed følelse, når man læser sig ind i en historie. *Viden om literacy*, (31), 60-68. https://www.videnomlaesning.dk/media/5170/31_bodil-christensen.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: Optimaloplevelsens psykologi*. Dansk psykologisk.
- Cunningham, A. E. (2010). Hvorfor er læsning så vigtig I: Madsbjerg, S. & Lund, H. R. (red.) *Læselyst og læring*. (s.53-62). Dansk Psykologisk Forlag.
- Danmarks statistik. (2021, 1. september). *Højt læsning prioriteres uanset læsevaner*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=33190>.
- Dolmer, G. (2022). Læselyst - hvad gør vi? *Børn og bøger: tidsskrift for børne- og ungdomskultur*. 75,(6) 16-18
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim
- Eggensen, D. V. (2022) Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen. *Viden om literacy* (32) 6-12). https://www.videnomlaesning.dk/media/5287/32_dorte-vang-eggensen.pdf
- EVA (2009) *Alsidig udvikling*. Danmarks evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Alsidig%20udvikling%2009%2012%2009.pdf>
- EVA (2020) *Undervisningspraksis i udskolingen*. Danmarks evalueringsinstitut. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-12/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen_120220%20-Tilg%C3%A6ngelig_0.pdf
- Fibiger, J. (2009) I: Henkel, A. Q. (red). *Stjernebilleder: Børnelitteratur - teori og metode, bind 1*. (s. 55-98). Daneklærerforeningen
- Filosofipatruljen (u.å.). *Filosofiske skillelinjer*. Hentet d. 2. maj 2013 fra: <https://www.filosofipatruljen.dk/filosofiske-skillelinjer/>
- Folkeskoleloven (2020, 29. september) Lovbekendtgørelse nr. 1396. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.
- Glæde (u.å.) I: *Den Danske Ordbog*. Hentet d. 6. marts 2023 fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=gl%C3%A6de>
- Graf, S. T. (2004). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: En indføring. I: Graf, S. T. & Skovmand, K. (red). *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. (S. 25-56). Klim.
- Gyldendal (u.å.) *Billedcirkel*. <https://analysecirkler.gyldendal.dk/analysecirkler/kompendium.html#id=billedc>
- Hansen, S. R., Hansen, T. I. & Pettersson, Morten (2021) *Børn og unges læsning 2021*. https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf

- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A. & Vestergaard, L. (2017). *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. Læremiddel. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/B%C3%B8rns-l%C3%A6sevaner-2017.-Overblik-og-indblik..pdf>
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansk lærerforening.
- Hansen, T. I. (2020a). *Kunsten at læse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T. I. (2020b). *Danskfaget skal være mindre mekanisk og insistere på læseglæden*. Politiken Skoleliv.
- Hansen, T. I. (2020c). Æstetik og fordybelse I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. (2. udg). (s. 85-119) Hans Reitzels
- Hansen, T. I. & Elf, N. (2017). *Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk?* KiDM. <http://kidm.dk/wp-content/uploads/forundersogelse-dansk.pdf>
- Hansen, T. I., Elf, N. & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning*. KiDM. <http://kidm.dk/wp-content/uploads/forskningsbaseret-viden-om-undersogende-og-skabende-litteraturundervisning.pdf>
- Henkel, A. Q. (2009). At læse med fordobling. Om litteraturpædagogik I: Skyggebjerg, A. K., Henkel, A. Q., Fibiger, J. & Beck, L. *Stjernebilleder: Børnelitteratur - teori og metode bind 1*. s. 40-54. Dansk lærerforening.
- Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Simonsen, A. C. H. & Jakobsen, J. T. (2020). *Grib litteraturen! 50 litteraturredidaktiske greb*. Gyldendal.
- Juul, S., Larsen, J. E. & Kristensen, J. (2020) *Sociologibogen* (2. udg). Columbus.
- Keinicke, M. & Nielsen, J. B. (1994). *Læs bøger med hoved hænder hjerte*. Dansk lærerforening.
- KiDM (2017a). *Om projektet*. <http://kidm.dk/om-projektet/>
- K. O. & Karrebæk, D. (u.å.) *Hør en bog*. Oscar K. <https://oscark.dk/h-r-en-bog>
- Kultur (u.å.) *Den danske ordbog*. Hentet d. 6. marts 2023 fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kultur>
- Kulturministeriet (2022, 3. oktober) *National indsats skal styrke børn og unges læseglæde*. https://kum.dk/aktuelt/nyheder/national-indsats-skal-styrke-boern-og-unges-laeseglaede?fbclid=IwAR0dMoIOj_atbzAh7_iaURRUWGPIHGVTAV_JDuE646T_8inqTpYM_Fvfm718
- Lange, M. (2020) *Undervisningspraksis i udskolingen*. EVA. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-12/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen_120220%20-Tilg%C3%A6ngelig_0.pdf

- Lixtalsberegner (u.å.). Nielsgamborg.dk. <https://www.nielsgamborg.dk/indhold/lixberegner.htm>
- Lund, H. R. (2021) Læselyst - hvad er det?. Nationalt videncenter for læsning.
<https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2021/laeselyst-hvad-er-det/>
- Lund, H. R. (2010). Læselyst - hvad er det? I: Madsbjergs, S. M & Lund, H. R. (red) *Læselyst og læring*. (s. 75-86). Psykologisk forlag.
- Lund, H. R. & Skyggebjerg, A. K. (2022). *Pædagogisk indblik: Børns læselyst*. DPU, Aarhus universitet.
- Lyst (u.å.) I: *Den Danske Ordbog*. Hentet d. 6. marts 2023 fra:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=lyst>
- Michaelsen, U. M. (2020, 14. juni). *Styrk dine elevers læseglæde i skoletiden*. Folkeskolen.
https://blog.folkeskolen.dk/blog-dansk-danskundervisning/styrk-dine-elevers-laeseglaede-i-skoletiden/217552?fbclid=IwAR1RH_b_uAGsHMdGfB-6hK7KUIP6ZIVcIDNxrDQH7CHPRI3YHrgc0xuvq60
- Michelsen, J. & Heiden, T. R. (2020). *Undersøgelsesorienteret litteraturundervisning i læreruddannelsen - at udvikle praksis med studerende*. Læremiddel:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/undersoegende-undervisning/undersoegelsesorienteret-litteraturundervisning-i-laereruddannelsen/>
- Münster, L. T. (2022). *Litteraturen taler til os som en ven uden bagtanker*. Litteratursiden:
<https://litteratursiden.dk/artikler/litteraturen-taler-til-os-som-en-ven-uden-bagtanker-husk-lytte>
- Nielsen, A. P. & Danø, M. (u.å.) *Diskussionscirkel*. Clío. <https://portals.clío.me/dk/dansk/7-10/ressourcer/metoder/samarbejdsstrukturer/diskussionscirkel/>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomi, kompetence og indbyrdes relationer i klasseværelset: Anvendelse af selvbestemmelsesteori i undervisningspraksis. *Kognition og Pædagogik*, 19(74), s. 20-31
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form I: Mørch-Hansen, A. (red) *Billedbøger og børns billeder*. S. 136-163. Høst & Søn
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse - indsigt og undervisning*. Hans Reitzels
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblik: Indføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.
- Rasmussen, K., Kampmann, J. & Warming, H. (red) (2017). Afslutning: Børneperspektivet I: *Interview med børn*. (s. 221-236). Hans Reitzels.

- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. Hans Reitzels
- Ruwald, M. & Maschoreck, K. O. (2023) *TikTok giver unge lyst til at læse - Biblioteker oplever lange køer*. DR Inland. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/tiktok-giver-unge-lyst-til-laese-biblioteker-oplever-lange-koeer>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017) *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press.
- Steffensen, B. (2010) Om at læse med hjernen eller hjertet: kognitive og emotive læseformer I: Madsbjerg, S. & Lund, H. R. (red.) *Læselyst og læring*. (s.11-24). Dansk Psykologisk Forlag.
- Steffensen, T. & Hansen, T. I. (2022) Lad litteraturen virke! *Viden om literacy* (31) 28-34. https://www.videnomlaesning.dk/media/5182/31_tom-steffensen_thomas-illum-hansen.pdf
- Strategi og studieteknikk (u.å.). *Prestasjon og mestring*. <https://grimstad.uia.no/puls/strategi/str06/05str06.htm>
- Swalander, L. (2012). *Selvbillede, motivation og dysleksi I: Samuelsson m.fl. Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget: Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Dansk lærerforening
- Tanggaard, L. (2014). *Læring i et socialt og kulturelt perspektiv I: Løw, O. & Skibsted, E. (red). Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. (s.137-148). Akademisk.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse - en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2019). *Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other - A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9*. Child Development. doi:10.1111/cdev.13241
- Wiberg, M. (2017). *Dannelsesteoretisk didaktik I: Laursen, P. F. & Kristensen, H. J. (red). Didaktikhåndbogen: Teorier og temaer*. (s. 19 - 44). Hans Reitzel
- Zappermentalitet (u.å.) *Den Danske Ordbog*. Hentet d. 1. marts 2023 fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=zappermentalitet>
- Zapperkultur (u.å.) I: *Den Danske Ordbog*. Hentet d. 1. marts 2023 fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=zapperkultur=>
- Ziehe, T. (2014). *Betydningen af orienteringen mod selv-verdenen - aktuelle træk i de unges identitetsudvikling I: Illeris, K. (red.) Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. (s. 105-116). Samfundslitteratur.

Bilag

Bilag 1: Interviewguide læseglæde

Læsemotivation	Pædagogiske tiltag	Spørgsmål
Introduktion		<p>Vi er her fordi vi skriver et bachelorprojekt om læselyst hos elever i udskolingen. I den forbindelse vil vi gerne snakke med jer for at forsøge at få en forståelse for, hvordan I forstår og oplever læselyst.</p> <ul style="list-style-type: none">- Vi er ikke interesserede i hvordan lærere opfatter og planlægger undervisningen. Udelukkende jeres forståelser! <p>Ønsker ærlige svar. Behøver ikke være enige. Jeres udtalelser bliver helt anonymiserede. Vi lydoptager vores samtale</p>
Indledende spørgsmål		<ul style="list-style-type: none">- 5 hurtige - hvad foretrækker du:<ol style="list-style-type: none">1. Læse en bog eller rydde op på dit værelse?2. Når film er baseret på bøger: Bogen eller filmen?3. Lydbog eller papirbog?4. Læse sammen eller alene?5. Læse i skolen eller i fritiden?- Om læsevaner: Hvornår, hvor, hvor meget og hvad læser I?- Generelt set er tendensen, at læselysten faldende, jo ældre man bliver.<ul style="list-style-type: none">- Passer tendensen på jer personligt?- Hvorfor tror I, tendensen er sådan?

<p>Indre motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nysgerrighed - Engagement (flow) - Forkærlighed for udfordrende læsestof - Frivillighed 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimulere interesse for forskellige temaer - Give valgmuligheder - Lægge op til social interaktion og samarbejde - Interesse stimuleres i konkrete og praktiske aktiviteter, der kobles til læsningen - Interessante tekster (Kategorial dannelse) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du lide at læse? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, hvad læser du? - Hvis nej: Hvorfor ikke? - Hvad er det, du godt kan lide/ ikke kan lide ved det, du læser? - Kan du huske, om du har læst/hørt en bog, som gjorde indtryk på dig? <ul style="list-style-type: none"> - Hvad handlede den om? - Hvad var godt ved den? - Hvad kan du bedst huske om teksten? - Var det i skolen eller fritiden? / hvem opfordrede til at læse bogen/teksten? - Hvad er en god tekst for jer? <ul style="list-style-type: none"> - Hvornår er en tekst god? - Har I prøvet selv at være med til at vælge et emne/tema/tekst I skal læse i dansk? <ul style="list-style-type: none"> - Kunne I lide det? - Hvad gjorde det ved jeres motivation for at læse?
<p>Forventning om mestring</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurdering af egne kompetencer - Bygger på tidligere erfaringer (self-efficacy) - Observation af andre - Positiv tilbagemelding fra andre 	<ul style="list-style-type: none"> - Få nødvendige færdigheder - Sværhedsgrad passende til kompetence - Positive tilbagemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> - Vil du selv sige, du er god til at læse? <ul style="list-style-type: none"> - Hvad skal der til for at man er en god læser? - Hvilken følelse i kroppen har du, når du læser? <ul style="list-style-type: none"> - Ændrer den følelse sig, når du læser hhv en god/dårlig tekst? - Hvorfor? - Hvad er det, der gør, du føler dig som en god/dårlig læser (fokus på observation af andre, feedback) - Synes I, de tekster I læser i dansk er lette eller svære? <ul style="list-style-type: none"> - Hvad gør en tekst let/svær?
<p>Mestringsmål</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vægt på læring af faglige 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvad laver I, når I læser tekster i dansktimerne?

<ul style="list-style-type: none">- Optaget af at forbedre færdigheder og kompetencer → læring og mestring af udfordrende opgaver er et mål i sig selv	<p>begreber og kundskaber</p> <ul style="list-style-type: none">- Konkrete og praktiske erfaringer- Elever gør sig egne observationer, stiller selv spørgsmål osv.- Samarbejde frem for konkurrence mellem eleverne	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan læser I dem?<ul style="list-style-type: none">- Hvordan kan I bedst lide at læse dem (i hovedet, på klassen, læst højt, lydbog osv.)- Hvad skal I med teksterne bagefter?- Hvad tror I er vigtigt I lærer, når I læser tekster i skolen?- Har I selv prøvet at være med til at bestemme, hvordan I skal analysere en tekst, I har læst?<ul style="list-style-type: none">- Hvad kunne I lide/ikke lide ved det?- Kan I bedst lide at læreren bestemmer, eller at I selv bestemmer, hvad I skal undersøge i en tekst?- Kan I bedst lide at arbejde alene eller i grupper, når I skal analysere tekster?<ul style="list-style-type: none">- Hvad er godt ved gruppearbejde?<ul style="list-style-type: none">- Hvad er godt gruppearbejde?- Hvordan arbejder I sammen i grupper?- Hvad er godt ved individuelt arbejde?- Hvad tror I, I skal få ud af at læse tekster i danskundervisningen? / Hvad tror I, formålet er?- Hvad får I ud af litteraturundervisningen?<ul style="list-style-type: none">- Har I lært nogen fagbegreber ift. læsning og analyse af tekster?- Kan I bruge det, I lærer til noget? / Hvad kan I bruge det I lærer til?
--	---	---

Bilag 2: Transskriberede uddrag fra fokusgruppeinterview

Naja: Så vil vi gerne høre lidt om jeres læsevaner. Altså, hvor meget læser I, hvor tit læser I. Hvis I overhovedet gør det. Og hvad er det for noget, I så læser. Er det faglitteratur eller fiktion eller hvad er det? SMS'er?. Så skal vi tage den baglæns fra Cille?

Cille: Altså, jeg læser ikke sådan derhjemme bare sådan. Det er mere sådan, hvis vi har noget for, der skal læses. Ja. Men ellers ikke rigtig.

Julie: Jeg læste meget engang, men nu føler jeg sådan lidt, det er spild af min tid. Så det er kun sådan, hvis jeg er på ferie og ikke har andet og bedre at give mig til.

Naja: Og hvad er det så, du læser?

Julie: Ja, så er det sådan noget skønlitteratur og sådan noget. Ja. Sådan nogle ungdomsting.

Helene: Og det at du nu føler, det er spild af din tid og ikke gjorde det før, er det fordi, der er noget andet der.

Julie: Det er fordi, jeg hellere vil være sammen med mine venner i stedet. Det er sjovere. Ja.

Lærke: Ja altså, jeg plejer at læse, hvis jeg ikke kan falde i søvn, men ja det er kun hvis jeg ikke kan falde i søvn, og ellers plejer jeg ikke.

Helene: Nej, okay. Og hvad læser du så?

Lærke: Sådan noget teenagedrama og sådan noget. Jaer (fniser).

Naja: Jonas?

Jonas: Jeg læser ikke så meget. Jeg plejede at læse en del. Nu kan jeg godt læse engang imellem på en produktiv dag. For lige at føle mig produktiv.

Naja: Ja. Hvad er det så. Er det skønlitteratur eller?

Jonas: Det er nok krimier.

Helene: Og når du så først kommer i gang, læser du så meget eller er?

Jonas: Nej.

Ebbe: Jeg læser aldrig.

Helene: Hvad med det, I bliver bedt om her i skolen?

Ebbe: Nej (griner). Det er simpelthen spild af min tid.

Helene: Det føler du. Og hvorfor føler du, det er spild af din tid?

Ebbe: Det er kedeligt. Og så er det at læse. Det *har* jeg lært. Jeg ved godt, hvordan man læser.

Geo: Jeg har altid læst, men det har ikke været frivilligt. Mine forældre har givet mig 100 kroner i ugen for 25 minutters matematik og 20 minutters læsning hver dag. Det er cirka et års tid siden, jeg begyndte at læse frivilligt, fordi jeg er begyndt at kunne lide det også.

Naja: Hvorfor *I* tror, det er sådan? Altså, hvorfor læser man mindre, jo ældre man bliver.

Lærke: Det er jo det der med, at man er sammen med venner og sådan. Man har bare noget andet at give sig til.

Julie: Jaer. Da jeg var mindre, altså jeg læste hele tiden. Jeg lavede ikke andet end at læse. Jeg sad derhjemme og læste. Men nu... Jeg føler sådan, det er spild af min tid. Jeg føler også sådan der er mange andre ting, der er mere spændende. Sådan i stedet for bare at sidde derhjemme og læse en bog, så er der mange andre ting.

Ebbe: Det er bare så kedeligt at læse, altså.

Julie: Ej, ikke hvis man kommer i gang med en god én, jo.

Ebbe: Ej, men altså. Det er jo meget bedre at se en film, jo.

Naja: Har du altid haft det sådan? Også nedefra de helt små

Ebbe: Ja.

Helene: Og hvorfor er det bedre at se en film?

Ebbe: Det er fordi, det er jo bare ord, mand. Ofte er der ikke nogen billeder, jo. Så det er bare ord, man læser.

Helene: Nej, og der vil nogle jo mene, at billeder skal dannes inde i hovedet de billeder der, når man læser. Oplever du det?

Ebbe: Eeej. Jeg læser bare.

Helene: Så det er bare ord?

Ebbe: Ja.

Naja: Nu snakker vi meget om bøger. Men når *I* går i skole, så er det jo sjældent en hel bog, *I* læser. Så er det jo tit en novelle eller et eventyr. Nogle sider. Max 10. Kunne *I* nogensinde finde på at læse sådan noget derhjemme?

Jonas: Nej.

Julie: Det er der jo ingen grund til.

Jonas: Det er bare noget, der skal overstås.

Naja: Så der er ikke nok sider til, at der sker noget?

Julie: Nej, så er det alt for kort. Så er der ikke nogen grund til at gå i gang med det.

Helene: Så det, I får stukket her i skolen, Johan, det oplever du som noget, der bare skal overstås?

Jonas: Ja.

Helene: Du har ikke haft nogen oplevelse af, at Ej, det her er faktisk lidt interessant?

Jonas: Nej.

Helene: Er det måden I arbejder på eller.

Jonas: Jeg tror bare, det er kedelige tekster.

Julie: Jeg føler lidt, at hvis det er noget, man *skal*, så gider jeg ikke. Fordi der er nogle af bøgerne, dem kunne jeg sikkert godt finde på at læse derhjemme, men fordi at nu *skal* jeg gøre det, så gider jeg ikke. Så er det ikke sjovt, altså sådan når det er noget man *skal*.

Helene: Har i nogle gange medindflydelse på, hvad I skal læse?

Alle: Nej.

Cille: Ja, vi har lige haft en bog, vi skulle læse.

Lærke: Men den var godt nok kedelig.

Julie: Ej! Det sagde vi så også.

Naja: Hvad hed den?

Cille: Den sidste henrettelse.

Julie: Af Jesper Wung Zung. Det var 120 sider med ham, der snakkede om, at det var træls, han skulle dø.

Lærke: Ja, og noget med en død hånd.

Julie: Ja, og den flue der.

Lærke: Og så snakkede han med sig selv.

Julie: Han halonisinerede, så han var ret mærkelig. Men jeg forstod det ikke helt.

Cille: Nej, jeg forstod det heller ikke.

Julie: Og det tog simpelthen så lang tid at komme igennem, for det var sådan en, at så læste man den og så tænkte man: "Hvad fanden har jeg læst", og så var man nødt til at læse det en gang til.

Cille: Ja, man kunne ikke sådan huske det. Men det var selvfølgelig fordi, det ikke var sådan spændende.

Helene: Og hvordan skulle I så arbejde med den?

Cille: Vi havde fået sådan et ark, og så skulle vi selv finde på overskrifter til hvert kapitel.

Lærke: Og så skulle man skrive stikord.

Cille: Og så skulle vi snakke lidt om det oppe i skolen.

Julie: Og så lavede vi også noget i grupper. Vi lavede sådan nogle opgaver til.

Lærke: Vi startede med at læse oppe i skolen. Og så skulle vi så læse bagefter derhjemme.

Naja: Ebbe, du fortalte lidt om, hvorfor det var kedeligt at læse og hvordan det bare var ord på papir.

Ebbe: Ja.

Naja: Så spørger jeg lige pigerne til at starte med. Hvad er det så, der er godt, når man får en god bog? Hvad er godt ved at læse den?

Julie: At det er noget, man interesserer sig for. Ja, noget der sådan er spændende. Ikke sådan noget kedeligt noget.

Lærke: Eller noget man sådan lidt kan relatere til agtigt.

Julie: Ja, nemlig. Eller noget sjovt eller sådan noget.

Naja: Johan, du sagde, at nogle gange kunne du godt læse... Hvad er det så, de der "nogle gange", hvor det så er okay at læse.

Jonas: Jamen, det er ligesom når man ser en serie. Hvis den er god, så vil man jo gerne se videre og få at vide, hvad der sker. Og hvis den ikke er god, så gider man jo ikke se den.

Naja: Så det skal være spændende?

Flere: Ja.

Helene: Men Johan, kan du huske en konkret oplevelse, hvor du har været igang med en bog eller en tekst, som du synes, det her var fedt eller gjorde indtryk på dig?

Jonas: Altså, det ved jeg ikke, hvad jeg skal sige.

Helene: Er der andre der har en læseoplevelse, de kan huske? Det kan også være noget, I som børn har fået læst højt eller.

Ebbe: Der er én. Men det er også kun én bog jeg sådan har syntes var okay. Og jeg kan ikke huske, hvad den hed. Men det var sådan i 2. eller 3. klasse.

Naja: Hvad er det, du kan huske.

Ebbe: Det ved jeg ikke. Jeg kan bare huske, jeg sad og læste den i bilen. Og det er sådan. Jeg læser *aldrig*, hvis jeg ikke skal. Så det var sådan... Den var egentlig ret god. Tror jeg.

Helene: Var det en, I havde fået givet her i skolen eller var det en, du selv fandt?

Ebbe: Det var en, jeg selv fandt. På skolebiblioteket.

Helene: Var den blevet anbefalet af nogen eller?

Ebbe: Jeg tror bare, at jeg selv havde fundet den. Den havde sådan noget med politibetjente på forsiden eller sådan. Og så kunne man ligeså godt det.

Helene: Og politibetjente var noget, der interesserede dig dengang?

Ebbe: Ja.

Helene: Og har I (henvendt til pigerne) nogle konkrete oplevelser på en læsning, der sådan.

Julie: Altså, jeg kan huske i 5. klasse eller sådan noget, så købte min mor sådan en bog. Jeg tror den hed Jamie Williams. Jeg kan huske, at jeg troede, der var gået 10 minutter, og så sagde min mor bare lige pludselig, at nu var der aftensmad og så blev jeg så forvirret. Og så var der bare gået tre timer eller sådan noget. Og så var jeg færdig med bogen.

Helene: Og hvad var det, der gjorde, at det var sådan?

Julie: Den var bare ret sjov. Og der sådan skete ting. Men jeg kan ikke huske, hvad den handlede om nu.

Helene: Hvad med jer andre?

Cille: Altså, jeg kan ikke sådan huske noget konkret, men man kan huske, at man nogle gange hvis man har læst noget, og når det så er noget, der interesserer én, så har man lyst til at læse videre på det, fordi det er spændende.

Helene: Hvad med dig, Lærke?

Lærke: Jaaa, men det er lidt det samme. Hvis jeg har haft læst en god en, så kan jeg fortsætte så lang tid, som det skulle være. Men det er bare fordi, det er lidt svært, synes jeg, at finde gode bøger.

Helene: Det kan jeg godt forstå. Hvordan får I hjælp til at finde gode bøger?

Lærke: Jamen jeg søger bare inde på TikTok. Der har jeg nogle gange været inde, og så søger jeg bare sådan et eller andet "teenagedrama" eller sådan noget, og så er der nogen, der anbefaler noget.

Helene: Så du finder lidt inspiration den vej?

Lærke: Mmmm.

Helene: Og hvad med jer andre?

Julie: Jamen, jeg læser jo aldrig. Så det er ikke sådan... Nej, så det er kun hvis... Nu skal jeg for eksempel lige om lidt på ferie, og så har jeg fundet en bog, jeg kan læse dertil. For jeg har jo ikke så meget andet. Der skal jeg jo bare ligge og slappe af.

Helene: Og hvordan har du fundet den bog?

Julie: Det var en, jeg havde fået i julegave, som jeg bare aldrig er kommet igang med.

Helene: Så der er ikke andre der sådan bruger TikTok eller andre medier.

Cille: Jo, altså hvis man ser nogle, der sådan siger, de er gode, så tænker man jo sådan lidt, om man skulle prøve.

Julie: Ej, jeg ønskede mig faktisk en bog på et tidspunkt.

Cille: Ja, det gjorde jeg også.

Julie: Det var sådan en bog på TikTok. Hvad var det nu, den hed? Den der der var gået viralt.

Lærke: Er det ikke den der Ugly Love?

Julie: Men den kan man altså ikke købe i Bog&Ide, kan man det?

Lærke: Jo, man kan. Jeg har købt den dernede.

Cille: Jo, det kan man altså (pigerne fniser).

Julie: Det var i hvert fald sådan, at så blev man inspireret, fordi alle sagde, den var så god. Og så fik man lyst til at læse den.

Helene: Så det er altså en ting med det der med TikTok og boganmeldelser og sådan? Det er jo lidt udenfor min.

Julie: Hvis man ser nogen, som man sådan ser lidt op til eller følger, som anbefaler den.

Cille: ...Men det er også sådan, at hvis der er mange der siger den er god, så tænker man også, at så er det jo nok rigtigt. For så er det jo ikke bare én der synes det agtigt.

Helene: Men ingen har haft den oplevelse i en skolekontekst.

Helene: Så er det lidt ift. jeres læsekompetence. Føler I selv, at I er gode til at læse?

Jonas: Ja, jeg fik da et 12-tal i dansk læsning.

Julie: Vi (henvendt til Laura) var da i tredje klasse, kan du ikke huske det? Der var mig og Lærke ordentlige tryhardere. Hvor vi var på 7. klasse niveau, hvor vi skulle ud, så når de andre læste, så skulle vi ud og læse noget andet, fordi vi var for gode til det. Vi var ret gode (henvendt til Lærke. Fniser).

Naja: Hvad med dig, Ebbe?

Ebbe: Om jeg er god til at læse? Øhh. Ja, det er vel sådan fint nok, tror jeg. Jeg kan da finde ud af det. Det er ikke sådan, at jeg er dårlig.

Helene: Så det er ikke det, der gør, at det ikke er fedt? Det er ikke det, der er problemet?

Naja: Hvad er det så, der gør en til en god læser? Hvad kræver det?

Lærke: Sådan at kunne sætte sig ind i det, tror jeg.

Julie: Det er vel noget at kunne læse det, men man skal jo også kunne forstå det, man læser. Så det giver mening og ikke bare er ord, man læser.

Naja: Når I læser en kedelig eller dårlig bog eller tekst, hvilken følelse får I så i kroppen?

Julie: Jamen jeg falder i søvn. Jeg bliver meget, meget søvning.

Lærke: Ja, man bliver træt og man keder sig egentlig bare.

Jonas: Jeg vil hellere lave noget andet.

Julie: Da jeg var ved at læse den der, hvor vi skulle møde sent, jeg kan ikke huske, men lige pludselig, så faldt jeg bare i søvn, og så vågnede jeg bare, hvor bogen lå ved siden af. Så kedelig var den. Jeg kunne overhovedet ikke.

Cille: Men det er også fordi, at man koncentrerer sig ikke rigtig om det og så kommer man til at tænke på alt muligt andet og så glemmer man, hvad der sket.

Julie: Så sidder man bare og kigger og så falder man i søvn.

Lærke: Jeg glemmer bare, hvad jeg har læst, fordi jeg sidder og tænker på noget helt andet.

Julie: Men det er fordi, at når det er så kedeligt, så sidder man bare "hvad er det, jeg har læst" og så er det bare ord, man har læst, uden at forstå det, man har læst. Og så er man nødt til at læse det igen.

Naja: Hvordan er det med jer drenge?

Ebbe: Det er faktisk lige præcis, som det er med dem (pigerne). De få gange... eller de få sider, jeg har læst (alle griner). Jeg har læst *nogle* sider. Der sidder jeg også bare og tænker på noget helt andet og så ser man ordene, og man læser dem, men man registrerer dem ikke rigtig. De er der bare. Og så sidder man og tænker på tusind andre ting.

Jonas: Jeg tror bare, man kommer til at tænke på alle de andre federe ting, man kunne lave.

Naja: Så man kan slet ikke sådan koncentrere sig om det?

Julie: Hvis det er en dårlig én: Nej. Hvis det er en god én, så tænker man *overhovedet* ikke på noget andet.

Naja: Så kan vi tage den. Hvad er det så for nogle følelser, man sidder med i kroppen, når man læser noget, der er godt?

Julie: *Giv* mig noget mere! (alle griner). Man har lyst til at læse videre. Man tænker bare at man skal videre og videre for at se, hvad der sker (bladrer med hænderne).

Helene: Så der oplever I det ikke bare som ord?

Julie: Jamen hvis det er sådan en god bog, så forestiller jeg mig det altid sådan i hovedet, hvordan de ser ud og hvordan miljøet er. Hvis den er dårlig, så gør jeg det overhovedet ikke.

Cille: Hvis det er en god bog, så koncentrerer man sig lidt mere om det og tænker lidt mere over, hvad der er sket og sådan noget.

Naja: Når I læser i dansk - både bøger og alt muligt andet, som I skal arbejde med - synes I, det er lette tekster at forstå og arbejde med, eller er det svært?

Ebbe: Det kan godt være lidt svært, når man ikke har læst den.

Helene: Det er selvfølgelig en pointe.

Cille: Jeg synes, det er lidt forskelligt, fordi den bog, vi lige har læst, den var sådan lidt kedelig, og hvis man så ikke sådan har tænkt over, hvad der er sket, så kan det godt være lidt svært at skulle arbejde med den bagefter.

Julie: Fx det der spørgsmål, hvor vi skulle sige, hvad fluen symboliserede. Det var der ingen, der forstod, og så var han nødt til at sige det til sidst. Så der var ingen, der forstod det.

Ebbe: Hvad var det egentlig, fluen den symboliserede?

Cille: Hans samvittighed.

Jonas: Nå, okay.

Jonas: Jeg tror, det er lidt sværere at komme igang med en bog, hvis man ved, man skal arbejde med den.

Alle: Ja!

Julie: For så ved man bare, at nu kommer der noget... Man skal svare på alt muligt. Det er kedeligt at læse den, men det er værre at svare på spørgsmål. Der er det lidt federe med film, men det er træls, når vi så skal arbejde med dem bagefter (alle griner).

Naja: Da vi var ude forbi og kigge en dag, inden vi skulle i praktik her, da skulle i på skift læse en tekst op, som kom op på tavlen. Det er ét eksempel på, hvordan man kan læse en tekst. På hvilke forskellige måder læser i tekster på heroppe?

Julie: Vi har, hvor vi sidder i grupper og skal læse højt eller læse højt på klassen eller læse selv.

Cille: Men når vi er i grupper og skal læse højt, så plejer vi altid bare sådan at læse for os selv. For jeg hader at skulle læse op med andre.

Julie: Hvis man skal forstå, hvad der sker, så bliver jeg nødt til at læse det i mig selv.

Helene: Foretrækker I andre også at læse inde i jer selv?

Lærke: Ja.

Jonas: Det ved jeg ikke, om jeg gør.

Naja: Julie, du siger det er svært at forstå, når man selv læser højt, men forstår du så, når *andre* læser op?

Julie: Hvis jeg selv har teksten foran mig, så jeg selv kan læse med. Fordi ellers så... Hvis jeg ikke selv kan se det, så forstår jeg ikke, hvad de siger. Jeg skal selv se teksten, for ellers lytter jeg ikke helt efter og kan ikke huske, hvad der er sket.

Naja: Så det er svært *bare* at lytte?

Julie: Ja, eller nej... Det er kun hvis... Vi har også prøvet... Nej, det var jer der gjorde det, hvor I slukkede lyset og hvor I læste op. Der kunne jeg godt følge med. Der var ro til det og der var ikke ting omkring én. Og det var også i længere tid.

Naja: Hvorfor tror I, man skal læse tekster i skolen? Hvad er det man skal lære ved at læse tekster i skolen?

Jonas: Man skal vel lære at læse eller sådan noget.

Helene: Og der føler I, at I er i mål. Så det er lidt spild af tid, det I laver nu?

Jonas: Jo, de første par år, der er det i hvert fald vigtigt, det man lærer. Men det *er* man nærmest færdig med her i 8.

Ebbe: Jaaa altså, men igen... Jeg tror ikke helt, at formålet med at læse bøger længere er, at vi skal lære at læse. Jeg tror, der er et eller andet andet formål med det, men jeg kan squ ikke lige se det. Det giver bare ingen mening, at vi skal lære at læse i 8. klasse, når vi har lært det siden 0.

Helene: Hvad *kunne* formålet så være?

Ebbe: Så meget har jeg altså ikke lige fulgt med.

Jonas: Jeg er enig i det, han siger. Der er et eller andet mål, men jeg kan ikke lige se det.

Jonas: Jo, de første par år, der er det i hvert fald vigtigt, det man lærer. Men det *er* man nærmest færdig med her i 8.

Helene: Det er så spændende det der med, at I føler, at I sådan set har lært det, I skal i dansk i jeres første skoleår.

Julie: Jeg føler ikke, jeg lærer noget... Det er jo ikke fordi, jeg lærer noget *nyt* i dansk. Du ved, man lærer jo noget nyt i fysik/kemi og man lærer noget nyt i tysk, men man lærer ikke noget nyt i dansk.

Cille: Nej, det er bare sådan lidt det samme 5 dage i ugen.

Cille: Man lærer i hvert fald mere i matematik, end man lærer i dansk.

Julie: Det er derfor, jeg godt kan lide dansk, for det er jo ikke fordi, vi lærer noget. Det er jo ikke noget nyt, vi lærer.

Julie: Jeg kan godt lide dansk. Det er nemt. Det er et mere afslappende fag. Så kan man slappe lidt af. Ikke sådan svært.

Helene: Når I skal arbejde med en tekst i dansk, kan I så bedst lide at gøre det alene eller i grupper?

Julie, Lærke, Cille: I grupper.

Ebbe: Ja, i grupper. Nej, eller vent, hvad? Var det med en tekst, vi skulle arbejde?

Naja: Ja.

Ebbe: Nej, så alene.

Cille: Altså, jeg vil helst læse selv, men jeg vil godt arbejde i grupper. For så har man ligesom nogen at snakke med om opgaven eller om tingene, hvis der er spørgsmål til. ... Det er også fordi, hvis folk sådan har opfanget det sådan forskelligt, så kan man jo også sådan snakke om det.

Ebbe: Ej, altså hvis det er sådan læse og lave opgaver, så vil jeg hellere lave det selv, fordi at... Jeg læser ikke rigtig. Så sådan... Det skal ikke rigtig gå ud over andre. Jeg læser stort set ikke, så der er ingen grund til, at det skal gå ud over andre, at jeg ikke har læst det.

Naja: Lige sådan afsluttende. Vi har været lidt omkring det, men så kan vi lige få helt klart svar...

Føler I, I kan bruge det, I lærer i dansk til noget, hvis I altså overhovedet lærer noget?

Alle: Nej (fniser).

Lærke: Lidt.

Cille: På et tidspunkt, måske. Jeg tænker ikke over, at jeg skal bruge det til noget sådan rigtigt.

Julie: Det kommer jo an på, om det er sådan faglitteratur eller skønlitteratur, men det er jo altid skønlitteratur...

Cille: Så det er bare sådan lidt...

Helene: Er der nogen, der prøver at forklare jer, hvad det (formålet) er?

Alle: Nej...

Cille: Ikke sådan...

Helene: Så I sidder faktisk dag ud og dag ind og får noget, hvor I bare er sådan... Nå. Vi er her. Vi laver mere eller mindre det, vi skal, men...

Jonas: Jeg går kun i skole, fordi jeg *skal*.

Cille: Ja, vi laver det, vi skal, og det er sådan lidt det. Og så glæder jeg mig bare til at få fri.

Julie: Sådan er det ikke i alle fag.

Cille: Men tit.

Julie: Ja.

Jonas: I nogle fag tænker man, at det kan man godt bruge på et eller andet tidspunkt. Kemi eller sådan noget.

Julie: Men dansk er sådan... Nej...

Cille: Nej...

Helene: Ville I ønske, I havde lyst til at læse og at I kunne sætte jer ned og finde ro i at læse en god bog, eller er I ligeglade med det?

Julie: Ej, det gad jeg faktisk godt kunne.

Lærke: Ja, det gad jeg også godt.

Cille: Altså, det kunne da være rart nok hvis man sådan nogle gange bare kunne sidde.

Julie: Ja, når man sådan havde lyst til at gå i gang med en bog.

Lærke: Ja, for jeg vil godt læse bøger, jeg kan bare ikke tage mig sammen.

Julie: Nej, det er det der med at sådan tage bogen op og sådan.

Cille: ...Finde en god bog og så komme igang med det.

Julie: Ja, så vil jeg hellere bare sådan være på Instagram eller være sammen med mine venner.

Helene: Og hvad med jer drenge?

Ebbe: Jeg ville virkelig ikke gide det.

Jonas: Jeg er også sådan lidt ligeglad.

Naja: Så ét er, at I ikke gider nu, men I kan heller ikke... Hvad skal man sige... Se det gode i det?

Ebbe: Der er bare ikke noget fedt over... Jeg synes ikke, det er sådan super spændende.

Bilag 3: Spørgsmålsark til novellen "Flygtning"

"Flygtning" (1982) af Marianne Larsen

- 1) Læs novellen "Flygtning" af Marianne Larsen.
- 2) Skriv et kort resumé af teksten. Skriv derefter, hvilke fornemmelser novellen har givet dig. Hvad er det for en verden, novellen tager dig med ind i? Du kan bruge spørgsmålene her som inspiration:
 - a. Er der noget særligt, du lægger mærke til?
 - b. Er der noget, du undrer dig over?
 - c. Er der noget, du får lyst til at spørge om?
- 3) Hvad er konflikten? (problemet som bærer handlingen).
- 4) Handlingsforløb: Hvordan forløber handlingen? (kronologisk, flashback, cirkulært, parallelle handlingsforløb)
- 5) Berettermodel: Sæt handlingen ind i berettermodellen
- 6) Personkarakteristik:
 - a. Gør rede for de vigtigste personer – Ydre/indre beskrivelse.
 - b. Hvordan er personerne beskrevet? – Hvorfor?
 - c. Hvor ligger forfatterens sympati?
- 7) Fortæller:
 - a. Har teksten en åbenlys fortæller (jeg-fortæller) eller en skjult fortæller (3. persons fortæller)?
- 8) Symbolik:
 - a. Er der brugt symboler i teksten, fx "træ = liv", "anker = håb" osv.
- 9) Fortolkning:
 - a. Hvordan forstår du novellen?
 - b. Kan den forstås på mere end én måde?
 - c. Hvorfor handler personerne, som de gør?
 - d. Er novellen realistisk? Kunne handlingen foregå i virkeligheden?
 - e. Er novellen tidløs?
 - f. Hvad er tekstens budskab - Hvad vil forfatteren lære os? Er der f.eks. samfundsmæssige problemer, som forfatteren vil gøre opmærksom på?