

# *”I litteraturen er du aldrig alene”*

Om læseoplevelser og guidet fælleslæsning i  
danskfagets litteraturundervisning



Et bachelorprojekt af

Caroline Deichmann (292056)  
Sebastian Sunddal Mikkelsen (292428)

VIA UC LIA 2023

Læreruddannelsen i Aarhus  
VIA University College  
BA-projekt 2023

Udfold dit talent  
VIA University College



## *Bachelorprojekt om guidet fælleslæsning*

Et bachelorprojekt om læseoplevelser, fælleslæsning og læsefællesskaber  
i danskfagets litteraturundervisning

Udarbejdet af:  
Caroline Deichmann – studienr.: 292056  
Sebastian Sunddal Mikkelsen – studienr.: 292428

BA-vejledere:  
Line Ulsøe Kær ([LULK@via.dk](mailto:LULK@via.dk))  
Louise Lottrup ([LOUL@via.dk](mailto:LOUL@via.dk))

BA-hold: LABA1-2019-DA3

Antal anslag: 90.916

Illustration på forsiden er lavet af Kristina Kjeldahl  
*Der skal lyde en stor og velment tak til Kristina for at bidrage med forsidebilledet til projektet. Det fuldender projektet og fortjener at tale for sig selv*

Citatet på forsiden er inspireret af Mette Steenberg, direktør for Læseforeningen  
Link til citatet: ["I litteraturen er du aldrig alene"](#)

## Indholdsfortegnelse

<i>Indledning</i> .....	3
<i>Undersøgelsesfelt</i> .....	4
<i>Læsevejledning</i> .....	4
<i>Projektets videnskabssteoretiske og metodiske fundament</i> .....	5
Fænomenologien som det videnskabssteoretiske afsæt for projektet .....	5
Afprøvning af guidet fælleslæsning på mellemtrinnet .....	6
Observationer som metodisk tilgang .....	7
Det kvalitative interview som metodisk tilgang .....	8
<i>Projektets teoretiske fundament</i> .....	9
Det socialkonstruktivistiske læringssyn.....	10
Læseoplevelser - teoretisk positioneret.....	10
Om metoden Guidet Fælleslæsning (GFL).....	12
En åben tekstpædagogik og <i>receptionsæstetikken</i> som litteraturtilgang .....	14
Rapport: <i>Børn og unges læsning 2021</i> .....	16
Opsamling på den teoretiske ramme .....	17
<i>Analyse</i> .....	17
Rammesætning har en betydning for fælleslæsningen.....	17
Den fysiske rammesætning.....	17
Rammesætning af samtalen .....	19
Højtlesning og lytning som komponenter i GFL .....	21
Højtlesningskomponenten .....	21
Lytningsskomponenten .....	22
Spørgsmål og dialog som afsæt for samtalen .....	24
Læsegruppen som fællesskab .....	27
Overvejelser omkring at vælge litteratur .....	29
Opsamling på analysen.....	31
<i>Guidet fælleslæsning ind i skolens læringsmiljø - giver det overhovedet mening?</i> .....	31
Guidet fælleslæsning i forhold til skolen som et læringsrum .....	31

<b>Læreren som læseguide - læseguiden som lærer .....</b>	<b>33</b>
<b>Potentialer for forskellige læsegrupper i skolen .....</b>	<b>34</b>
<b><i>Guidet fælleslæsning kan noget i danskfagets litteraturundervisning.....</i></b>	<b>34</b>
<b><i>Konklusion .....</i></b>	<b>35</b>
<b><i>Bibliografi .....</i></b>	<b>38</b>
<b><i>Bilag .....</i></b>	<b>42</b>
<b>Bilag 1 - Introduktion af fælleslæsning i læsegrupperne .....</b>	<b>42</b>
<b>Bilag 2 - Forberedte GFL-spørgsmål til læsegrupperne .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilag 3 - Observationer .....</b>	<b>44</b>
Bilag 3.A - Observationsskema gruppe A .....	44
Bilag 3.B - Observationsskema gruppe B.....	47
<b>Bilag 4 - Interviewundersøgelse.....</b>	<b>50</b>
<b>Bilag 5 - Kodet interviewmateriale .....</b>	<b>51</b>

## Indledning

Man interesserer sig meget for børn og unges læselyst og læseoplevelser i disse år. Læselysten kortlægges i landsdækkende undersøgelser (Hansen m.fl., 2022), og der udvikles redskaber og projekter, der skal øge læselysten og læseglæden, og mere overordnet udvikle en større villighed mod litteraturen hos eleverne (se bl.a. *KiDM projektet* (Elf m.fl., 2017) og *projekt læselyst* (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019)). Selvom læsning og litteraturundervisning er en central del af danskfaget, har litteraturen ikke en positiv klang i alle folkeskoleelevers ører. Eleverne oplever i høj grad, at litteraturarbejdet i skolen er domineret af analytiske færdigheder samt krav om læsefærdigheder og læsehastigheder (Henkel m.fl., 2022).

Litteraturen bliver i danskundervisningen tit midlet til at nå målet og får ikke en egenverdi, hvor litteraturen eller oplevelsen af litteraturen bliver målet i sig selv. Skoleforsker Thomas Illum Hansen plæderer for, at hvis vi vil forstå litteratur, så kræver det personlige oplevelser, men der personlige oplevelser har fyldt for lidt i den måde, vi har tænkt dansk- og litteraturundervisning på (Hansen T. I., 2020, s. 10). I formålet for faget dansk ekspliciteres det endda, at eleverne skal “*udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og æstetiske tekster*” (Børne- & Undervisningsministeriet, 2022). Når litteraturundervisningen i danskfaget bliver præget af en instrumentaliseret tilgang, hvor man, som Biesta italesætter, værdsætter det, der måles, og ikke måler det, der værdsættes (Wiberg, 2013, s. 15), kommer man også let til at reducere litteraturens potentialer (Hansen T. I., 2020, s. 11). I rapporten *Børn og Unges læsning 2021* konkluderes det, at børn og unges læselyst falder med alderen (Hansen m.fl., 2022, s. 14). Men hvordan kan man forhindre denne udvikling af elevers syn på litteratur? Hvad hvis man sætter fokus på læseoplevelser, og i skolen vægter fællesskaber og samtaler omkring litteraturen i præstationsfrie rum?

Vi har i forbindelse med vores studie været ungeambassadører på et projekt om at gøre Aarhus til *UNESCO City of Literature*, som blev søsat i 2022, hvor vi arbejdede for at give mere plads til litteraturen og til læsefællesskaber (Deichmann & Sunddal, et al., 2022). Herigennem blev vi bekendt med metoden *Shared Reading* udviklet af *The Reader Organisation* i England, og som i Danmark er blevet adapteret af Læseforeningen og oversat til *Guidet Fælleslæsning* (som vi i opgaven refererer til som GFL). Metoden GFL har inspireret os både privat og i vores virke som dansklærere til at overveje, hvordan man kan skabe plads til læseoplevelser gennem litteraturfællesskaber.

Vi mener, at litteraturen rummer potentiale på mange forskellige måder. Litteraturen rummer æstetisk nytteværdi, som handler om de æstetiske virkninger litteraturen byder på, som for eksempel forundring, indlevelse, forargelse, afstandtagen eller nysgerrighed (Hansen T. I., 2020, s. 13). Litteraturen rummer også identifikationsmuligheder, og den amerikanske professor Rudine Sims Bishop anlægger det perspektiv på litteraturens potentiale, at litteratur kan være med til at skabe vinduer, hvor man kan anskue verden igennem, glasskydedøre til at passere igennem, og spejle, som reflekterer vores egne liv og erfaringer (Bishop, 2015). Derudover kan litteraturen være med til at danne os som mennesker (Johansen, 2019) og gøre os mere empatiske (Christiansen, 2021). Når vi læser, kan vi altså få et væld af oplevelser, hvor vi kan identificere os med fiktive karakterer, eller lade os berige af noget andet end os selv (Johansen, 2019). Vi ønsker at bidrage til danskfagets litteraturundervisning med en ny måde at læse tekster på for at give eleverne indsigt i litteraturen og de oplevelser, den kan afføde. Derfor har vi i vores bachelorprojekt til hensigt at adressere litteraturundervisningens potentialer, når vi anvender metoden GFL i en skolekontekst.

## Undersøgelsesfelt

I vores bachelorprojekt ønsker vi at undersøge guidet fælleslæsning som en del af litteraturundervisningen i danskfaget på mellemtrinnet. Vi er optaget af, hvad litteraturen kan og gør ved eleverne i folkeskolen, og hvordan læsefællesskaber og litteratursamtaler kan påvirke elevers læseoplevelser. Vores problemformulering lyder derfor som følger:

*Hvad kan guidet fælleslæsning betyde for elevers læseoplevelser i danskundervisningen på mellemtrinnet?*

## Læsevejledning

I nærværende bachelorprojekt undersøger vi metoden GFL i danskundervisningen. Indledningsvist præsenteres projektets videnskabsteoretiske afsæt. Videre følger projektets metodiske og empiriske fundament, hvor vi skriver om vores afprøvning af GFL i en 5. klasse samt det kvalitative metodiske perspektiv gennem observationer og semistrukturede fokusgruppeinterviews. Endvidere følger projektets teoretiske fundament, hvor vi redegør for undersøgelsens og GFL's socialkonstruktivistiske læringssyn, samt begrebspositionerer os i forhold til læseoplevelser, og videre redegør vi for projektets litteratursyn og -pædagogik.

Derefter redegør vi for rapporten *Børn og unges læsning 2021*, som er et kvantitativt empirisk grundlag for vores projekt. Herefter følger projektets analyse, som er inddelt i fem afsnit, hvor hvert analyseafsnit repræsenterer et element fra vores afprøvning af GFL, som vi vil analysere med relevant teori. På baggrund af analysen følger en diskussion omkring legitimeringen af GFL i et skoleperspektiv, som drager over i en vurdering omkring GFL som et danskfagligt værktøj. Afslutningsvist opsamles projektets væsentligste pointer i henhold til projektets undersøgelsesfelt.

## **Projektets videnskabsteoretiske og metodiske fundament**

Indledningsvist vil vi klarlægge projektets videnskabsteoretiske afsæt. Efterfølgende præsenterer vi de kvalitative metodiske tilgange, vi har anvendt som det empiriske fundament for projektet, som indebærer afprøvning af GFL samt observationer og semistrukturede fokusgruppeinterviews.

### **Fænomenologien som det videnskabsteoretiske afsæt for projektet**

Vi læner os op ad den *fænomenologiske* tilgang som et videnskabsteoretisk afsæt for projektet. Med en fænomenologisk tilgang vil vi undersøge elevernes læseoplevelser med guidet fælleslæsning som fænomen. Vi ønsker at undersøge fænomenerne som de opstår, hvorfor både vores observationer, interviews og efterfølgende analyse er karakteriseret ved en åbenhed over for, hvad der viser sig undervejs i undersøgelsen (Tanggaard, 2017, s. 82). Med den fænomenologiske tilgang forholder vi os til, at mennesket som subjekt og sansende væsen på samme tid påvirker og er påvirket af den verden, vi perciperer (Schiermer, 2013, s. 20). Ud fra den forståelse vil vi undersøge det sansemæssige fænomen, som læseoplevelserne er. En fænomenologisk undersøgelse vil søge at neutralisere og fralægge sig de underliggende strukturer, normer, konventioner og forventninger, der normalvis påvirker måden, vi anskuer verden på, for at gå åbent til undersøgelsen (Tanggaard, 2017, s. 82). Vi er dog bevidste om, at vi som dansklærere og som litteraturinteressede går ind i undersøgelsen med en vis forudindtagethed. På denne måde bruges den menneskelige sansning og bevidsthed som et projektørlys, der rettes mod en genstand, som vi forsøger at undersøge og opfatte dets væren i verden (Zahavi, 2018, s. 117). Den fænomenologiske undersøgelse går til fænomenet, hvor det fremtræder i sin mest oprindelige skikkelse (Schiermer, 2013, s. 28). Derfor undersøger vi både guidet fælleslæsning i planlægningsfasen, gennemførselsfasens og efterbehandlingsfasen hos både os som læseguider og hos eleverne samt de læseoplevelser, der opstår.

Udover den fænomenologiske tilgang anvender vi elementer fra andre grene af videnskabsteorien. I vores undersøgelse anvender vi *aktionsforskning*, der hører under *pragmatismen*, idet vi intervenserer en undervisningspraksis, som vi observerer og efterfølgende analyserer på (Løgstrup, 2020). Ligeledes skriver vi os ind i *hermeneutikken*, bl.a. når vi gennem deltagerobservationer og kvalitative interviews forsøger at sætte os ind i, hvorfor eleverne gør og tænker, som de gør (Gilje, 2017, s. 131). Vores undersøgelse af, hvordan guidet fælleslæsning påvirker elevernes læseoplevelser, kan altså siges at blive belyst ud fra forskellige videnskabsteoretiske afsæt, hvilket afstedkommer en flerfacetteret tilgang, men med særligt vægt på en fænomenologisk tilgang.

### **Afprøvning af guidet fælleslæsning på mellemtrinnet**

Vi har afprøvet metoden GFL som en del af det empiriske grundlag for projektet i danskundervisningen i en 5. klasse med 18 elever, heraf 6 drenge og 12 piger, på en mellemstor skole syd for Aarhus. Vi fik stillet to lektioner á 45 minutter til rådighed. Vi valgte en mellemtrinnsklasse, da det i rapporten *Børn og unge læsning 2021* konkluderes, at læselysten falder fra 5. klassetrin, hvorfor vi fandt det interessant at undersøge GFL på dette alderstrin (Hansen m.fl., 2022). Læreren dannede to heterogene grupper á 9 elever sammensat således, at grupperne var repræsentative for klassen. Vi er i vores undersøgelse ikke ude på at sammenligne læsestærke elever med læsesvage elever, og ej heller er vi i vores undersøgelse optaget af at sammenligne de to gruppers læseoplevelser. Vi er derimod interesseret i at undersøge, hvordan GFL som metode kan give læsefællesskaber læseoplevelser.

I den 5. klasse, hvor vi intervenserede undervisningen, var de i danskundervisningen i gang med et lyrikforløb. Vi udvalgte derfor to digte til fælleslæsningen med henblik på at tale ind i den undervisningskontekst, eleverne allerede var i gang med i et forsøg på at tilpasse os klassens forløb og minimere vores indflydelse som udefrakommende. Til fælleslæsningen udvalgte vi digtene *Godhed* (1964) af Benny Andersen og *Erkendelse* (1939) af Tove Ditlevsen. Vi valgte de to digte ud fra en formodning om, at teksternes indhold og sprog konvergerede med elevernes alder og hverdagsliv, og at digtene har en åbenhed, som giver plads til fortolkning, hvilket stemmer overens med den måde, man udvælger tekster på i GFL.



Vi indledte vores afprøvning af GFL med en fælles opstart i klassen, hvor Caroline, som gennem sine praktikforløb havde kendskab til klassen, præsenterede os og rammesatte agendaen for vores besøg. Efterfølgende blev klassen delt i to grupper, hvor den ene gruppe (*gruppe A*) blev i klassen med Sebastian og den anden gruppe (*gruppe B*) fulgte med Caroline ned i et lokale, hvor eleverne har fritidsklub. Eleverne i gruppe A blev bedt om at tage deres stole med ud på gulvet og danne en cirkel. Eleverne i gruppe B sad rundt om et stort bord. Indledningsvist på læsegruppen blev eleverne introduceret for en rammesætning af, hvad en læsegruppe går ud på, og hvordan rammerne var (se bilag 1). Her blev det bl.a. nævnt for eleverne, at der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar på deres oplevelser med teksten. Herefter læste vi digtet *Godhed* højt og igangsatte samtalen om digtet med udgangspunkt i vores forberedte spørgsmål (se bilag 2). Derefter gentog vi højtlesning og samtale om det andet digt *Erkendelse*. Fælleslæsningen varede i gruppe A 50 minutter og i gruppe B 1 time og 20 minutter. Efterfølgende havde eleverne frikvarter, hvorefter vi gennemførte interviews med udvalgte elever om deres oplevelser af læsningen.

### **Observationer som metodisk tilgang**

I forbindelse med vores afprøvning af GFL havde vi på forhånd valgt, at vi gerne ville indsamle observationer, idet observationer som metodisk tilgang giver mulighed for at beskrive en praksis (Szulevicz, 2020, s. 104) og kan "*skabe viden om det, som sker, når det sker dér, hvor det sker*" (Sunesen, 2020, s. 54).

Vores ønske var at videoobservere vores egen undervisning, da denne metode giver mulighed for at genbesøge undervisningssituationen og få øje på flere perspektiver, men Aarhus Kommune har i projektets skrivetid udelukket muligheden for at lyd- og videooptage. I stedet havde vi en medstuderende med til at observere, samtidig med vores egne observationer, hvorfor vi både er i besiddelse af *ikke*-deltagende og deltagende observationer af vores afprøvning af GFL (Sunesen, 2020, s. 55). Hvor den *ikke*-deltagende observatør er kendetegnet ved at kunne observere praksis så neutralt som muligt (Sunesen, 2020, s. 55), så er den deltagende observatør kendetegnet ved selv at indgå i den praksis, som observeres (Szulevicz, 2020, s. 99).

Vi har valgt en struktureret tilgang til vores undersøgelsesfelt, da vi har specifikt fokus på elevernes adfærd overfor hinanden i gruppen og mod GFL, og mundtlige bidrag i samtalen, samt vores rolle som læseguides under GFL (Østergaard, 2017, s. 31).

Vi havde derfor på forhånd udarbejdet et observationsskema med bestemte observationspunkter, men var ligeledes interesseret i at få flest mulige nuancer og perspektiver på praksissen som muligt og få øje på de fænomener, der opstod. Vores observationsskema med observationspunkter er blevet kodet efter, hvad der har relevans for projektet og er vedlagt som bilag 3.

### **Det kvalitative interview som metodisk tilgang**

Som afslutning på vores empiriindsamling valgte vi at afholde to fokusgruppeinterviews om elevernes oplevelser af GFL. Som struktur på interviewet læner vi os op ad det semistrukturerede interview (Brinkmann, 2014, s. 38), da dette *“søger at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at meningsfortolke de beskrevne fænomener”* (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 177). Hermed fik vi lov til at få adgang til at høre om deres oplevelser af forskellige fænomener i forbindelse med vores afprøvning af GFL. Det kvalitative interview har den styrke, at det ikke stræber efter en kvantificering, men derimod søger mod nuancerede redegørelser fra den interviewedes perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 51).

Vi har brugt Brinkmann og Kvales *syv faser af en interviewundersøgelse* (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 154). Indledningsvist gjorde vi os overvejelser om spørgsmålene *hvad, hvorfor, hvordan* og *hvem* i forhold til interviewgennemførelserne (Brinkmann, 2014, s. 72). Efterfølgende udarbejdede vi et interviewskema, hvor vi formulerede nogle *forskningsspørgsmål*, som pegede ind i vores undersøgelse, og som vi omsatte til *interviewspørgsmål*, som vi konkret kunne anvende i interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 45) (Se bilag 4). Fokusset i det kvalitative interview går derfor på interviewedes oplevelser af GFL (Brinkmann, 2014, s. 72). Her tog vi afsæt i forskellige typer af spørgsmål, som rummede plads til, at der i gennemførelsen også kunne stilles *opfølgende* eller *specificerende* spørgsmål til elevernes svar (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 190). Vi lænede os op ad den interviewposition, der kaldes *undersøgeren*, som forsøger at udforske subjektets oplevelsesverden (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 133). Hvilket er i tråd med den fænomnologiske undersøgelsestilgang.

Vi afholdte to fokusgruppeinterviews med 4 elever i hver, heraf 5 piger og 3 drenge, i konstellationerne 2:2 og 3:1 med varighed af 20 minutter for hvert interview. Vi fandt, at et udsnit på 8 ud af 19 elever ville være repræsentativt for klassens generelle oplevelser med GFL.

Vi havde forinden interviewet gjort os overvejelser om, hvordan man afholder interview med børn (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 199-200) og etiske overvejelser ved et interview generelt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 107-108). Derfor valgte vi at lave fokusgruppeinterviews med flere elever ad gangen, idet vi vurderede, at eleverne havde mulighed for at være mere trygge i situationen og kunne udnytte den refleksionstid, der opstod, når andre elever snakkede. Stemningen fik derfor en mere uformel karakter (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 205). Ligeledes gjorde vi meget ud af at rammesætte formålet med interviewet, hvor vi påpegede, at der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar, og det, vi var interesseret i, var at høre om deres oplevelser, hvorfor det kun var dem, der kendte svaret. Efterfølgende har vi kodet vores interviewdata ud fra undersøgelsesfeltet (se bilag 5).

En del af interviewundersøgelsen går på at verificere interviewmaterialet. En problematisering af interviewet som kvalitativ data går mere overordnet på, at *“det kvalitative interview beror på subjektivitet og kan derfor ikke give os objektiv viden”* (Brinkmann, 2014, s. 183). Men vi finder alligevel, at interviewene rummer validitet for vores projekt, idet det faktisk søger at indhente beskrivelser af elevernes subjektive oplevelser. Kvaliteten ved interview som metode er, at vi får adgang til elevernes direkte oplevelse af fælleslæsningen (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 33). Det er selvfølgelig vigtigt at understrege, at reliabiliteten ved vores interviewmateriale er diskuterbar i forhold til om vores rammesætning af interviewene er nok for eleverne i forhold til ikke at fortælle os, hvad de tror, vi gerne vil høre i interviewsammenhængen. Derudover vil de kvalitative interviews udelukkende kunne give os indblik i de interviewede elevers refleksioner fremfor et bredere og mere generelt udbytte.

## Projektets teoretiske fundament

Vi vil i følgende afsnit redegøre for projektets teoretiske fundament med som indeholder en redegørelse for det socialkonstruktivistiske læringssyn med tanker fra Lev Vygotsky, Jerome Bruner og Jean Lave & Etienne Wengers teorier. Efterfølgende positionerer vi os i forhold til en definition af læseoplevelser, som er genstand for vores undersøgelser med udgangspunkt i teori af Gitte Balling, John Dewey og Rita Felski. Videre vil vi redegøre for metoden guidet fælleslæsning og for den litteraturteori, -tilgang og -pædagogik, vi i projektet læner os op ad med inspiration for Stanley Fish og Wolfgang Iser. Afslutningsvis redegør vi for rapporten *Børn og Unges læsning* fra 2021.

## Det socialkonstruktivistiske læringsyn

Vi læner os i projektet op ad det socialkonstruktivistiske læringsyn, der bygger på bl.a. Vygotskys og Bruners teorier om det sociale og kulturens betydning for læring. Samt Lave og Wengers teori om praksisfællesskabet som arnested for læring.

Læringsteoretiker Lev Vygotsky bygger med sin teori videre på den konstruktivistiske læringsteori og tilføjer, at den sociale og kulturelle kontekst også spiller en stor rolle for den læring, der finder sted i skolen (Hansen K. G., 2007, s. 45). Vygotsky understreger, at vi lærer og udvikler os i samspillet med andre mennesker gennem handling, kommunikation og interaktion i sociale og kulturelle fællesskaber (Hansen K. G., 2007, s. 46). Forsker og læringsteoretiker Jerome Bruner argumenterer for, at viden overføres og konstrueres gennem dialog og forhandling i fællesskaber, og ny viden opstår i en form for samarbejdende og gensidig læring (Dupont, 2007, s. 98). Ifølge Bruner må mennesket skabe relationer til andre mennesker og til det samfund, de er en del af for at udvikle mening og livskompetence (Dupont, 2007, s. 112). Fællesskabet spiller ligeledes en afgørende rolle for udviklingen af viden i læringsteoretiker Etienne Wenger og antropolog Jean Laves teori om *praksisfællesskaber*. Inden for praksisfællesskabet indgår deltagerne aktivt i fælles samskabelse af viden og normer, og fællesskabet er afgørende for individets læring og udvikling, hvor skolen også i nogle sammenhænge kan karakteriseres som et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003).

Vygotsky, Bruner, Lave og Wenger skriver sig alle ind i en forståelse af, at menneskets sociale relationer og omgivelser spiller en rolle for læring og udvikling. Vores læringsyn i projektet læner sig derfor op ad ovenstående, idet vi finder, at aktiv deltagelse og kommunikation i sociale fællesskaber også spiller en væsentlig rolle i GFL.

## Læseoplevelser - teoretisk positioneret

I projektet definerer vi læseoplevelser ud fra den forståelse af oplevelser, der går mod den *æstetiske oplevelse*, som Gitte Balling anvender i sit ph.d.-projekt om læseoplevelser hos voksne (Balling, 2009). Balling læner sig i sin forskning op ad det engelske '*experience*', der både rummer betydningen af de danske ord *oplevelse* og *erfaring*, idet det både henviser til en oplevelse i øjeblikket samt den viden og erfaring, der følger efter en oplevelse (Balling, 2009, s. 71).

Vi ønsker at undersøge elevernes læseoplevelser frem for elevernes læselyst, læseglæde eller læsemotivation, selvom der især er fokus på disse i bl.a. folkeskolens formålsparagraf og fælles mål for dansk (se bl.a.: Børne & Undervisningsministeriet, 2022). Vi læner os imidlertid op ad tankegangen om, at læseoplevelser både kan være gode og dårlige, smukke, uhyggelige, spændende, kedelige, livsændrende og rent momentære, hvilket læner sig op ad den tyske filosof Hans-Georg Gadamer's definition af æstetiske oplevelser. Gadamer beskriver oplevelsen som noget fortættet, skønt, pirrende eller provokerende, som man oplever og bedømmer gennem dets særlige prægnante karakter (Brodersen, 2020, s. 28). Vi ved, at gode læseoplevelser kan føre til læselyst og læsemotivation, men ønsker at sætte fokus på elevernes møde med litteraturen, litteratursamtaler og læsefællesskabets potentiale (Henkel, 2022, s. 36). Selvom bl.a. motivationsteori og teorier omkring læsning og literacy plæderer, at engagement, glæde og interesse skaber forudsætninger for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Vi vil argumentere for, at der også er læring i og plads til flere former for læseoplevelser i folkeskolen.

Den britiske litteraturteoretiker Rita Felski taler om de særlige oplevelser, læsning og litteratur kan give os gennem begrebet '*attachment*', der på dansk kan oversættes til 'forbundethed', gennem enten stemthed, identifikation eller fortolkning (Felski, 2020). Forbundetheden til teksten gør os følelsesmæssigt involverede i mødet med tekstens og dens verden, og oplevelsen af at opnå en relation til tekstens og dens karakterer kan overføres til relationer og oplevelser af eget liv (Felski, 2020, s. 3). Og netop den følelsesmæssige involvering i teksten forudsætter nødvendigvis ikke i vores definition at skulle være positiv, men snarere at eleven blot oplever og forholder sig til teksten. Felski kritiserer skolens tilgang til litteratur for at have primært fokus på analysemodeller frem for oplevelsen, hvilket kan bidrage til at forhindre 'stemthed' og forbindelse mellem tekst og læser (Felski, 2020, s. 41). Derudover understreger begrebet '*attachment*' de mange faktorer, der påvirker vores følelsesmæssige tilknytning til en bestemt tekst og den kompleksitet, der er i at kortlægge dem (Felski, 2020).

Den amerikanske filosof John Dewey beskriver læsningen som en proces, hvor læseren både er '*doing*' og '*undergoing*'. Læsning er '*doing*' i kraft af den handling, det er at læse, når man skaber billeder og forestillinger gennem sanser, følelser og erfaringer. Og læsning er '*undergoing*', når man i læsningen undergår en forandring i mødet med teksten, der giver læseren nye indsigter og perspektiver (Hansen T. I., 2020, s. 39).

Denne dobbelthed i læsningen afspejler sig i den måde, vi definerer læseoplevelser på, idet der kan være noget særligt, som trækker i os, når vi læser.

Opsummeret baserer vores forståelse af oplevelsesbegrebet sig på den æstetiske oplevelse, som opstår ved de sanseindtryk og den følelsesmæssige involvering, der indtræffer i læsningen og manifesterer sig i en form hos læseren. Vi positionerer os i den forståelse af læsning, hvor eleverne er aktive læsere, når de følger med i teksten og lytter til højtlesningen, hvorfor fælleslæsningen kvalificeres som læsning, selvom eleverne ikke selv afkoder. Det er elevens umiddelbare møde og reaktion med værket, der udgør oplevelsen. Læseoplevelserne skal dog undersøges med det forbehold, at der altid vil være en afstand mellem den momentære oplevelse og den italesættelse af læseoplevelsen, der sker efterfølgende (Henkel m.fl., 2022, s. 5). Derfor kan det være vanskeligt at undersøge elevernes læseoplevelser, idet oplevelsen grundfæstes forskelligt i eleverne, når oplevelsen både påvirkes af selve læsningen og konteksten omkring den. Dette har indflydelse på den måde, vi efterfølgende kan observere og spørge ind til elevernes oplevelser af læsningen på, og hvad vi efterfølgende kan udlede om elevernes oplevelse med GFL.

### **Om metoden Guidet Fælleslæsning (GFL)**

Metoden guidet fælleslæsning har sit udspring i England, hvor den britiske professor Jane Davis udviklede metoden i "The Reader Organisation" i 1990'erne for at skabe relationer mellem mennesker (The Reader Organisation, 2023). Metoden har til formål at samle mennesker i alle samfundsgrupper i læsefællesskaber og sammen læse, reflektere, opleve og skabe indsigt og kontakt mellem mennesker (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 175). Metoden er altså ikke skabt med henblik på at blive brugt i et undervisningsøjemed, og metoden adskiller sig markant fra en målstyret analytisk tilgang til litteratur, der ofte anvendes i skolen. Metoden baserer sig på reader-respons-traditionen, hvor der er fokus på relationen mellem læser og tekst og de oplevelser, følelser og tanker, der opstår i læsningen (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 179), hvilket også er den forgrening inden for litteraturteori, dette projekt skriver sig ind i. GFL tilstræber gennem læsning af skønlitterære tekster og fælles samtale, at deltagerne opnår indsigt i andres indre liv, tanker og følelser (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 182). Formålet med GFL er altså ikke at nå frem til et facit eller en faglig analyse, men at blive klogere på sig selv og på hinanden og at have en fælles læseoplevelse, hvor man kan dele tanker, associationer og følelser, der opstår i læsningen (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 184).

Læsegruppens grundlag er derfor at være et demokratisk, inkluderende, præstationsfrit og fortroligt rum (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 183). Med sit demokratiske grundlag har metoden også til formål, at mennesker, der ikke er vant til at læse eller har haft adgang til litteratur, kan opleve sig selv som læser (The Reader Organisation, 2023).

I praksis omhandler GFL højtlesning og fælles samtale om æstetiske tekster i læsegrupper ledet af en uddannet læseguide (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 176). Højtlesningen er en central del af metoden, da der igennem fælles læsning af teksten skabes en fælles læseoplevelse her og nu, som danner udgangspunkt for den efterfølgende samtale (Forslid, 2022, s. 35). Det kan både være læseguiden eller deltagerne i læsegruppen, der læser teksten højt, og der er fokus på at læse i et tempo og toneleje, der giver tid til at opleve teksten og danne egne billeder og indtryk af teksten. Læseguiden udvælger teksterne til læsegruppen, der f.eks. kan være digte, noveller eller romanuddrag. Der læses altid skønlitteratur, og Læseforeningen understreger, at al skønlitteratur uanset forfatter, form, sprog, tema og periode kan anvendes i GFL, så længe teksten karakteriseres af en åbenhed og mulighed for fortolkning (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 184).

Læseguidens rolle er at guide læsningen og samtalen ved at stille spørgsmål til, hvad deltagerne ser for sig, oplever, bliver optaget af eller mindes om (Rydbeck, 2022, s. 141). Læseguiden vælger desuden i længere tekster steder, hvor der kan gøres ophold i læsningen og stilles spørgsmål (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 185). Læseforeningen har formuleret tre spørgsmålsniveauer, som læseguiden kan tage udgangspunkt i. På første niveau - *det konkrete niveau* - stilles der spørgsmål til deltagerens oplevelse af, hvad der sker, hvor og hvornår det sker, og hvilke billeder, de danner sig af tid, sted, personer og handling i teksten (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 186). På andet niveau - *reaktionsniveauet* - spørges der ind til, hvordan deltagerne sanser, oplever og reagerer på tekstens handling, stemning, personer, relationer, konflikter eller konkrete steder i teksten. På tredje spørgsmålsniveau - *refleksionsniveauet* - handler det om deltagerens erindringer, relationer til deres eget liv eller oplevelser og til den stemning, teksten skaber i deltageren (ibid.). Formålet med spørgsmålsniveauerne er at skabe en dynamisk læsning, hvor man bevæger sig mellem det konkrete og abstrakte i og omkring teksten. Dog er det centralt for metoden, at der altid tages udgangspunkt i og tales ud fra teksten, og at man i samtalen altid vender tilbage til teksten som det fælles i læsegruppen (ibid.).

I samtalen er det vigtigt, at læseguiden forholder sig åben og lyttende overfor deltagernes oplevelser og optagetheder i teksten og prioriterer det i samtalen. Læseguidens opgave er i høj grad at balancere mellem at rammesætte en samtale med udgangspunkt i teksten og at give plads til deltagernes tolkninger og oplevelser. Samtidig er det vigtigt, at læseguiden selv forholder sig forholdsvist neutral og ikke værdilader deltagernes ord i diskussionen, men anerkender alle bidrag som gyldige i den fælles læsning, da oplevelserne er individuelle og ikke kan være forkerte (Mortensen, 2022, s. 238).

Metoden er anvendt i mange forskellige befolkningsgrupper og med forskellige formål, bl.a. for unge, psykisk sårbare, hjemløse, ældre og forældre (se projekter: Læseforeningen, 2023). Flere studier af metoden peger på, at GFL har en positiv effekt på læsegruppetdeltagernes livskvalitet og mentale sundhed og skaber trivsel og fællesskab blandt deltagerne (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 176). De senere år er der blevet lavet flere projekter, hvor det undersøges, hvordan GFL kan indtænkes i en skolekontekst, og hvad det kan bidrage med (Steenberg m.fl., 2022).

### **En åben tekstpædagogik og *receptionsæstetikken* som litteraturtilgang**

Når vi i opgaven arbejder med GFL som metode i litteraturundervisningen, er det vedkommende at afdække, hvordan vi positionerer os litteraturteoretisk, samt hvilken litteraturpædagogik og -tilgang vi har, hvilket vi vil redegøre for i følgende afsnit.

Vi positionerer os i den forgrening i litteraturteorien, som er læserorienteret og kaldes *den læserstyrede litteraturteori* (Steffensen m.fl., 2017, s. 37), som går ud på, at "*læseren skaber mening*" (Steffensen m.fl., 2017, s. 35). Dermed sætter den læserorienterede litteraturteori fokus på, hvordan læseren modtager og omsætter tekstens tegn til mening. Den fokuserer altså på forholdet mellem tekst og læser. Denne tilgang adskiller sig fra både det traditionelle synspunkt og den biografiske litteraturtilgang, hvor tekstens mening har en årsag, og det moderne synspunkt og den nykritiske litteraturtilgang, hvor tekstens mening findes i teksten selv (Steffensen m.fl., 2017, s. 35). Derudover har vi stået i en *åben* litteraturpædagogik. Hvor en lukket litteraturpædagogik sætter teksten i centrum, sætter den åbne litteraturpædagogik elevens møde med teksten i centrum (Steffensen m.fl., 2017, s. 14-15). Den åbne tekstpædagogik henter sit teoretiske belæg i den litteraturtilgang, der kaldes *receptionsæstetik*, hvor der er fokus på elevernes "*evne til at give udtryk for egne oplevelser og fortolkninger af teksten*" (Steffensen m.fl., 2017, s. 15).



Receptionsæstetikken som litteraturtilgang har sit udspring i Tyskland og gestaltpsykologien, som handler om *"menneskers evne til at organisere deres sanseoplevelser i helheder og til automatisk at danne figurer og skabe mening"* (Fibiger, 2019, s. 55). Receptionsæstetikken vandt stor indflydelse på skolens litteraturpædagogik gennem 80'erne og 90'erne og har stadig sin gyldighed i dag, hvor den bruges eklektisk med litteraturtilgange som strukturalismen og nykritikken (Thurah, 2019, s. 196).

I en receptionsæstetisk litteraturtilgang argumenteres for, at en tekst først findes, når den er blevet læst og fortolket (Fibiger, 2019, s. 55). Ophavspersonerne bag denne tilgang er blandt andre den amerikanske litteraturteoretiker Stanley Fish. Fish afdækkede i 1982 med værket *"Is there a text in this classroom?"* (Fish, 1982) det litteratursyn, receptionsæstetikken har sit udspring i. I bogen plæderer Fish for, at en tekst kun har en mening, når den læses. Foruden Fish var også tyske Wolfgang Iser foregangsperson for udviklingen af den receptionsæstetiske litteraturtilgang. Iser karakteriserer læserens interaktion med teksten, hvor han argumenterer for, at *"teksten foreligger for vidt kun som artefakt, men gennem sin tilegnelse konkretiserer læseren teksten og gør den til sin"* (Fibiger, 2019, s. 90). Selvom både Fish og Iser anses som foregangspersoner for den receptionsæstetiske litteraturtilgang, er de ikke helt enige om afsættet. Hvor Fish er af den overbevisning, at teksten ikke findes, før en læser har læst og fortolket den, så påpeger Iser, at forfatterens intention stadigvæk har en relevans i form af tekstens ubestemtheder, tomme pladser, men det er læseren og fortolkningsfællesskabet, som gennem deres læsning af teksten udfylder disse ubestemtheder (Steffensen m.fl., 2017, s. 42). Vi positionerer os i projektet primært i forhold til Isers definition.

Den receptionsæstetiske litteraturtilgang tager afstand fra mesterfortolkninger. Det essentielle i receptionsteorien er en læserorienteret undervisning, hvor eleverne er aktive, sansende og medskabende i læsningen og fortolkningen, hvor læserne gives en frigørende indsats i at skabe betydningen (Gissel & Hansen, 2021, s. 209). I en receptionsæstetisk litteraturtilgang kan man derfor skelne mellem *teksten*, som er grundteksten, og *texterne*, som fortolkningerne af teksten (Steffensen m.fl., 2017, s. 35). Når flere læsere samtaler om teksten, skabes et fortolkningsfællesskab, i hvilket læserne sammen danner betydning og skaber mening (Thurah, 2019, s. 196).

Vi vil derfor argumentere for, at den receptionsæstetiske litteraturtilgang læner sig op ad det socialkonstruktivistiske læringssyn, vi har i projektet, og som kendetegner metoden GFL.

## **Rapport: *Børn og unges læsning 2021***

Grundlaget for vores problemformulering og undersøgelse af elevers læseoplevelser vælger vi at understøtte empirisk af undersøgelsen *Børn og unges læsning 2021* (Hansen, m.fl., 2022).

Rapporten undersøger læse- og medievaner både i og udenfor skolen hos børn og unge fra 5.-8. klasse (Hansen m.fl., 2022, s. 12). Rapporten er videreudviklet på baggrund af en lignende undersøgelse fra 2017 og den internationale undersøgelse PIRLS, hvorfor det er muligt at sammenholde resultaterne fra undersøgelseerne for at underbygge resultaternes validitet samt kortlægge udviklingen i børns læsning over flere år.

Rapporten drager en række konklusioner bl.a. omkring hvilke genrer, børn og unge foretrækker, hvor de finder deres litteratur, og hvilken rolle digitale medier spiller for deres læsning (Hansen m.fl., 2022, s. 15). Undersøgelsen viser, at børns og unges læselyst generelt falder med alderen fra mellemtrinnet til udskoling (Hansen m.fl., 2022, s. 14). 64% af de adspurgte elever i 5. klasse svarer, at de nyder at læse, men læseglæden falder gradvist indtil 8. klasse, hvor kun 49% svarer, at de nyder at læse (Hansen m.fl., 2022, s. 15). Undersøgelsen beskæftiger sig med litteratur i bredere genremæssig forstand og har derfor ingen konkret undersøgelse af børns læselyst indenfor skønlitteratur. Dog viser undersøgelsen, at 73% af eleverne godt kan lide at læse noget, der får dem til at forestille sig andre verdener, og at også de ældre elever værdsætter den dialog, de har med andre *i og omkring* læsningen (Hansen m.fl., 2022, s. 25).

Tænketanken Fremtidens biblioteker har gennemført flere workshops for at undersøge læsefællesskaber hos elever fra 5.-8. Klasse (Hansen m.fl., 2022, s. 157). Disse workshops viste en tendens til, at eleverne ikke havde erfaringer med læsefællesskaber eller højtlesning, og at læsning for flere elevers vedkommende var noget individuelt og privat (Hansen m.fl., 2022, s. 160). Eleverne havde ikke erfaring med at dele deres umiddelbare læseoplevelser eller fortolkninger, og elevernes forhold til læsning påvirkes af den læsekultur, der var i klassen (Hansen m.fl., 2022, s. 161). *Rapporten Børn og unges læsning 2021* sammenholdt med undersøgelsen af Fremtidens Biblioteker understreger altså, at der er grundlag for at skabe læsefællesskaber og give eleverne fælles læseoplevelser med udgangspunkt i æstetiske tekster, der vedrører elevernes livsverden. Man kan argumentere for, at der kan gøres en særlig indsats for at bibeholde den læselyst, eleverne har på mellemtrinnet.

## **Opsamling på den teoretiske ramme**

Med afsæt i ovenstående redegørelser for projektets socialkonstruktivistiske lærings syn, læseoplevelsesdefinitionen, GFL som metode, litteraturtilgang og -pædagogik og empiri i form af *Børn og unges læsning 2021* opnår vi et teoretisk fundament for projektet, der gør det muligt for os at belyse vores undersøgelsesfelt.

## **Analyse**

I den forestående del vil vi analysere de elementer, vi har fået øje på i kategoriseringen af vores empiri. Vores overvejelser og oplevelser som læseguides samt vores observationer og elevernes svar fra interviewene vil sammen med vores teoretiske fundament udgøre grundlaget for analysen.

Vi har inddelt analysen i 5 dele, hvor vi starter med at analysere, hvordan de fysiske rammer og rammesætningen spiller en rolle for gennemførelsen af GFL. Videre vil vi komme med perspektiver på, hvad højtlesning og lytning har af betydning for GFL. Efter det vil vi sammenligne de spørgsmål og den samtaleform, vi gennemførte i GFL med principperne for dialogisk undervisning. Derefter vil vi kommentere på de fællesskabende aspekter ved GFL, og afslutningsvist vil vi analysere de overvejelser omkring tekstvalg, man må gøre sig i planlægningen af GFL.

## **Rammesætning har en betydning for fælleslæsningen**

Vi skelner i forestående afsnit mellem den fysiske rammesætning for fælleslæsningen og den sproglige rammesætning af samtalen med eleverne.

### **Den fysiske rammesætning**

Den fysiske rammesætning har en væsentlig betydning for GFL i skolen. Vi delte klassen i to grupper á 9 elever for på den måde at kunne varetage en gruppe hver. Den ene gruppe blev i klassen, mens den anden gruppe gik i skolens klublokale. Vi ønskede at skabe anderledes fysiske rammer for fælleslæsningen og derigennem skabe en fysisk mærkbar distance til den vante litteraturundervisning. Det essentielle i den distance, vi skabte, var, at eleverne kiggede væk fra skærmen og tavlen, og rettede sig derimod mod hinanden og ned i papirerne, og at vi, som læseguides, indgik i dette fællesskab med eleverne fremfor at stå ved tavlen.

Efter GFL-metodens forskrifter er kriterierne for den fysiske rammesætning at være i et rum, hvor man kan læse og lytte uforstyrret og samtale i ro og fortrolighed, og hvor deltagerne kan se og høre hinanden, så ingen er afskåret fra at deltage i den fælles samtale (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 187). Undersøgelser viser, at de fysiske rammer er med til at understøtte den undervisningsform og det læringssyn, man praktiserer i skolen, hvorfor vi havde særligt fokus på de fysiske rammers betydning (EVA, 2006; Børne- & Undervisningsministeriet, 2019). Derfor placerede gruppe A sig i en rundkreds af stole midt i klasselokalet og gruppe B rundt om et bord, for at alle elever kunne se og høre hinanden. Læseguiden indgik i cirklen på lige fod med de øvrige deltagere. Ud fra vores empiri kan vi udlede, at mange elever bød ind i samtalen og havde lyst til at dele deres tanker i fællesskabet. Nogle elever nævnte i interviewet, at *"det var bedre end normalt, fordi man kiggede på hinanden"*, og *"man føler, man er mere med i undervisningen, når man ikke bare sidder og lytter til en lærer"* (bilag 5, A.2).

En overvejelse, der opstod undervejs i fælleslæsningen, var, hvorvidt eleverne skulle række hånden op, når de havde noget at sige. Efter højtlesningen af første digt og samtalen begyndte, rakte eleverne hånden op for at besvare vores spørgsmål. I begge grupper håndterede vi det ved at lade eleverne række hånden op og spørge de elever, der havde hånden op, men samtidigt forsøge at inddrage den småsnak, der opstod og stille åbne spørgsmål ud til hele gruppen. Når eleverne rækker hånden op, giver det læsegruppen karakter af klasserummet, idet læreren udvælger, hvem der må svare, hvilket ikke umiddelbart er i tråd med GFL's tanker om en mere flad struktur. Alligevel er håndsoprækningen en kendt struktur for eleverne, som er med til at strukturere samtalen og skabe ro, fordi eleverne er vant til kun at tale, når de har fået ordet, hvilket vi oplevede virkede hensigtsmæssigt i afprøvningen.

Når håndsoprækning bliver en del af GFL, risikerer man at overføre nogle af de strukturer fra klasseværelset ift. hvem der er trygge ved at række hånden op, hvor vores formål med GFL er, at alle oplever at have muligheden for at deltage. Man må derfor overveje, om håndsoprækning skal anvendes i læsegruppen som et middel til strukturering af samtalen, eller om man i stedet skal anvende en *"talebamse"*, som sendes rundt til den, der har ordet, eller en mere fri samtalestruktur, hvor de bare tager ordet, når de har noget på hjerte. Det vil selvfølgelig afhænge af elevgruppen, hvilken samtalestruktur, der skaber de bedste forudsætninger og rammer for GFL.

I begge grupper var der elever, der ikke i så høj grad rakte hånden op eller deltog aktivt i dialogen, hvilket efter vores rammesætning af samtalen også var helt acceptabelt. I gruppe A opfordrede en elev flere gange til at sige noget i samtalen (bilag 3A, 1.4, 1.5).

En anden væsentlig faktor for, hvordan det var muligt for eleverne at deltage i læsningen og samtalen, er størrelsen på grupperne, som eleverne i interviewet havde mange overvejelser omkring. Gruppetørrelserne blev bestemt ud fra klassens størrelse og det faktum, at vi var to til at varetage en læsegruppe hver. I interviewene udtalte flere elever, at de var glade for at være i mindre grupper, og at man også kunne være endnu færre elever i grupperne. En elev sagde, *“det var godt at være i små grupper, der har man lidt mere lyst til at sige noget, når der ikke er så mange, der kigger på en”*, mens en anden elev udtalte *“næsten alle skulle sige noget og så tog det lang tid, før man kunne sige noget, og så kunne man glemme det”* (bilag 5, begge A1). Elevernes svar peger på, at man både må overveje gruppernes størrelse, ift. at eleverne får en oplevelse af at have mulighed for at tale og blive hørt, og ift. i hvor høj grad eleverne føler sig trygge til at deltage aktivt i samtalen.

Fra vores perspektiv som læseguides gør det en forskel, hvor stor gruppen er. Med mindre grupper er det muligt at have et andet overblik over at inddrage alle elever i samtalen end med en hel klasse. Når grupperne er mindre, kan det ligeledes have indflydelse på det relationelle aspekt, der opstår i læsegruppen. GFL som form foreskriver, at den ideelle læsegruppetørrelse er 6-7 personer (Steenberg m.fl., 2022, s. 6), hvilket en elev faktisk foreslog ville være en god læsegruppetørrelse, da vedkommende påpegede, at *“der kunne godt være lidt færre i gruppen, 6 måske”* (bilag 5, A.1).

### **Rammesætning af samtalen**

Inden for GFL er det afgørende, at der skabes rammer for, at det særlige åbne og fortrolige rum kan opstå omkring læsningen. Rammesætningen er afgørende for læsegruppen, da det er her, deltagerne bliver enige om de fælles spilleregler for dialogen og forventningsafstemmer i forhold til, hvordan man kan indgå i læsningen (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 186). Denne italesættelse af GFL's idealer om lytning, respekt, og at der plads til alles forskellige perspektiver på teksten danner grundlag for metoden og for den måde, der samtales på, hvilket vi også forsøgte at efterleve i vores rammesætning og præsentation af metoden.

I den indledende rammesætning af GFL i læsegrupperne havde vi fokus på at formidle principperne for samtalen for eleverne. Vi sagde bl.a.: *“Det, vi skal i dag handler om at læse, lytte til og snakke om digte sammen. (...). Det, der er vigtigt i dag er, at alle de tanker og oplevelser, I har, er helt rigtige, og vi vil gerne høre dem allesammen, så når vi sidder i grupperne handler det om at lytte til hinanden, og der er plads til alles læseoplevelser”* (bilag 1). Dette gjorde vi i forsøget på at skabe et rum, hvor eleverne tydeligt blev opmærksomme på, at vi ikke kom til at bruge analysemodeller, danskfaglige analysebegreber, eller at der var et endeligt slutprodukt, de skulle lave. Vi gjorde desuden opmærksom på, at læsegruppen er et sted, hvor man skal lytte til hinanden og være en god ven ved at have respekt overfor, hvad andre siger og gøre plads til hinandens forskelligheder, så alle føler sig trygge ved at dele noget i gruppen:

*“Mennesker læser tekster på forskellige måder, ligesom vi ser film på forskellige måder eller holder med forskellige sportshold. Vi kan have helt forskellige holdninger til, hvad der er godt og dårligt, og det er helt okay. Det er det samme med det digt, vi skal læse. Vi må gerne være uenige med hinanden”* (bilag 1)

Vi oplevede, at eleverne imødekom den agenda, vi havde med GFL og accepterede de rammer, vi satte. Vi oplevede, at eleverne i høj grad forsøgte at lytte til hinanden og i de fleste tilfælde forsøgte at acceptere hinandens svar. Dette så vi bl.a. ved at eleverne var villige til at komme med alternative fortolkninger til hinanden og andre gange fortolkede videre på en anden elevs fortolkninger. Som læseguides forsøgte vi at efterstræbe den demokratiske samtaleform i afprøvningen, hvor vi vægtede plads til den enkelte elevs svar og fortolkning, uanset hvor detaljeret eller tekstnært det var.

En overvejelse vi havde som læseguides var, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at regulere elevernes adfærd under GFL. Under GFL valgte vi f.eks. at tisse på eleverne, hvis de småsnakkede ind over en elev, der talte, eller kommenterede, når elever sad uroligt med deres papirer eller på deres stole (bilag 3A, 1.8). Denne overvejelse er central i forhold til rammesætningen af GFL for børn og hvilke normer, der skal gælde her. Metoden forudsætter egentligt, at deltagerne skal have lov til at deltage med den energi, de kommer med. Formen i GFL tillader som udgangspunkt en mere uformel og åben samtaleform end den, der hersker i klasserummet. Vi prøvede at efterleve disse krav, men fandt dog, at samtalen, som GFL forudsætter, er nødt til at have en vis grad af ro og fokus på den, der taler, for at deltagerne har mulighed for at lytte til hinanden og fokusere på teksten og den fælles læsning.

## Højtlesning og lytning som komponenter i GFL

Vi vil i forestående afsnit kigge nærmere på højtlesning og lytning som komponenter i GFL.

### Højtlesningskomponenten

En elev påpegede i interviewet, at det var *“det hyggeligste i verden”* at få læst højt (bilag 5, B.3), og generelt udtalte eleverne sig positivt om den læseoplevelse, de havde med højtlesning. Ligeledes afdækkes det i Børn og unges læsning 2021, at 14% af de adspurgte elever udvalgte højtlesning som en faktor, der kunne motivere dem til at læse mere (Hansen m.fl., 2022, s. 32). Læsedidaktiker Astrid Roe argumenterer for, at det er *“positivt at kunne dele en læseoplevelse og deltage i et læsefællesskab”* (Roe, 2016, s. 159), og der er meget, som peger på, at højtlesning har motiverende indflydelse på elevens læselyst (Roe, 2016, s. 160). Højtlesningen spiller en central rolle i GFL, da man gennem højtlesning får en fælles læseoplevelse. Det, højtlesningen kan, er, at den som oftest fører til samtaler omkring indholdet og herigennem uddybes både indholdet og forståelsen (Roe, 2016, s. 159). Hvilket stemmer overens med højtlesningens formål i GFL.

I interviewene gav eleverne udtryk for, at de var vant til at læse højt i undervisningen, ofte på klassen eller i små grupper (bilag 5, A.3). I vores afprøvning oplevede vi dog, at eleverne ikke havde lyst til at læse digtene højt, når vi præsenterede dem for muligheden. I det efterfølgende interview havde de mange tanker om højtlesning og mundtlighed: *“Jeg vil hellere læse, når der ikke er så mange”*, *“Når det er hele klassen, er der mange, der er generte”*, *“Jeg vil gerne læse op, bare det er på dansk. Normale historier er også bedre, fordi i digte er man lidt mere bange for at læse forkert eller at nogen griner af en, hvis jeg fx udtaler noget forkert”* og *“Jeg har ikke noget imod at læse op på tysk foran hele klassen, men på dansk kan alle fx sproget lige godt, så der er det lidt mere. I tysk er alle mere amatører”* (Bilag 5, A.3, A.3, B.3). Disse citater peger på, at der hos nogle elever kan spores en usikkerhed i at læse op foran hinanden og muligvis foran læreren. Dette kan muligvis skyldes en generel usikkerhed over at være i fokus og skulle præstere en fejlfri oplæsning overfor klassen og læreren, der giver et forventningspres, der gør, at eleverne ikke har lyst til at give højtlesningen et forsøg. I Deci og Ryans selvbetemmelsesteori beskrives det, hvordan elevernes motivation påvirkes af autonomi, kompetence og tilhørsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 47). Især tilhørsforholdet beskriver elevernes behov for at føle sig trygge og respekterede i de sociale relationer, der fylder i læsegruppen (ibid.), hvorfor det kan regnes for en væsentlig faktor for elevernes motivation for at læse højt.

Flere elever siger i interviewet, når adspurgt, at de gerne på sigt vil læse op, hvis de skulle lave mere GFL i klassen (bilag 5, B.3). Dette kan både skyldes den friere form, de mindre grupper eller blot en motivation af denne enestående oplevelse med GFL, hvor de ikke føler, at så mange lytter til dem og har holdninger til deres oplæsning. Som vi vil uddybe senere, kan relationerne i gruppen altså også have en betydning for, om eleverne føler sig trygge til at læse højt for hinanden i klassen.

At eleverne ikke har lyst til at læse højt, kan også, som en elev også påpeger, skyldes at digtes rim og rytme kræver en særlig form for oplæsning (bilag 5, A.3). Her kan selvbestemmelsesteoriens behov for kompetence og mestringsforventninger være med til at forklare, hvorfor eleverne ikke føler sig motiverede til at læse højt, da eleverne ikke er vant til eller har haft oplevelser, der giver dem forventninger til, at de kan læse et digt højt (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 47).

En elev siger i interviewene om højtlesning, at *“jeg forstår meget mere, når nogen læser højt, så skal jeg ikke både koncentrere mig om at læse og forstå”* (bilag 5, A.3). Selvom eleverne nødvendigvis ikke ønsker at læse højt, får de stadig sproglig viden og kompetence. Roe argumenterer for, at eleverne stadig arbejder med sproglige kompetencer gennem højtlesningen, idet børn, der regelmæssigt får læst højt, får indsigt i sproglige strukturer og nuancerede måder at udtrykke sig på (Roe, 2016, s. 159). Da eleverne fik udleveret teksten på papir, havde de mulighed for selv at læse med i hovedet, selvom det ikke var noget, vi eksplicit opfordrede dem til. Vi observerede, at nogle elever læste med i teksten, hvorfor deres afkodning og individuelle læsning også blev en del af læseoplevelsen.

### **Lytningskomponenten**

En elev udtaler i interviewet, når der spørges til, hvad de synes om højtlesning, at det er *“godt, så skal man ikke gøre så meget selv, så skal man bare sidde og lytte. Hvis det er en sygt kedelig tekst, kan man godt have svært ved at lytte, men hvis det er spændende, er det okay”* (bilag 5, A.3). Dette peger på, at selvom man gør sig overvejelser omkring højtlesning, vil elevernes lytning være afgørende for deres fortolkninger og den efterfølgende samtale og at eleverne skal lytte til teksten, påvirker i høj grad deres læseoplevelse.

Højtlesning kan både på grund af tekstens sprog og indhold og højtleserens måde at læse op på gøre højtlesningen spændende og medrivende for sine tilhørere.



Rita Felski taler om, hvad der kan påvirke os i en tekst og gøre os stemte overfor en tekst (Felski, 2020, s. 41). Det er vanskeligt at kortlægge, hvad der kan skabe stemthed, eksempelvis kan måden, en tekst læses op på eller selve højt-læsnings-situationen skabe en forbindelse mellem læser og tekst, der vækker noget særligt eller skaber en særlig opmærksomhed hos læseren (Felski, 2020, s. 42). Men som vi oplevede i højt-læsningen, havde nogle elever ikke umiddelbart interesse i teksten og sad uroligt og fokuserede på noget andet, når der blev læst højt, hvilket tegner et billede af, at højt-læsningen ikke vil være medrivende for alle, hvilket ikke var med til at gøre dem stemte.

Indenfor GFL er deltagernes bidrag og engagement ikke vægtet ud fra, hvor aktive de er i samtalen, da det også i høj grad er essentielt at lytte til hinanden. Tankegangen bag GFL baserer sig på, at der stadig foregår en kognitiv proces, selvom man ikke byder aktivt ind i samtalen, og derfor stadig kan opnå udbytte af fælleslæsningen, når man lytter, idet man der er i gang med at observere sin egen læsning gennem de andre læsegruppedeltagers læsning (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 182). Når lytningen er så essentiel en del af GFL, er det vigtigt at arbejde med elevernes lyttekompetencer, idet lytning er et centralt element i skolen, mens det tit overses at undervise i at være lyttekompetent (Skov, 2018, s. 64). Professor Pauline Gibbons understreger, at lyttefærdigheder kræver fokus og tid at udvikle (Gibbons, 2016, s. 205), men at lytning er en afgørende færdighed for sproglig udvikling, da eleverne her lærer at afkode og forstå, hvad der bliver sagt, og hvordan det bliver sagt og derigennem selv udvikler kompetencer til at bruge sproget (Gibbons, 2016, s. 206).

Vi har intet forudkendskab til, hvordan og om eleverne har arbejdet med lytning før vores afprøvning af GFL, hvorfor vi i vores indledende rammesætning havde fokus på at sige, at vi i samtalen skulle gode og give plads til at lytte til hinanden. Ud fra vores observationer oplevede vi, at størstedelen af eleverne lyttede, da de var stille og rettet mod den talende elev, og det, de hørte, i nogle tilfælde gav anledning til noget, de gerne ville dele. Derudover forholdt de sig til vores spørgsmål og kom med konkrete nedslag i teksten, hvilket kan være et tegn på, at de er i teksten (bilag 3.A, 1.3, 1.4). Undervejs i samtalen bemærkede vi, at eleverne til tider var hurtige til at komme med input, når vi eller de andre elever kom med svar og kommentarer, hvilket kan betyde, at de ikke brugte lang tid på at lytte og bearbejde, hvad de hørte, men også undervejs allerede var i gang med at overveje egne svar eller fortolkninger. En måde at imødekomme denne forhastethed kunne være ved at indlægge konkrete pauser til refleksion over det, de lige har lyttet til eller til et bestemt tekstdedslag.

## Spørgsmål og dialog som afsæt for samtalen

*“Hver fugl synger med sit næb, og til sammen (...) bliver det en symfoni”* (Clausen, 2018, s. 249). Samtalen i GFL baserer sig på en dialogisk tilgang, hvor alles bidrag vægtes og anerkendes som gyldige. Den dialogiske tilgang har mange fællestræk med den dialogiske undervisning, hvor klasserummets flerstemmighed er afgørende (Dysthe, 1997, s. 71). Rapporten *Børn og unges læsning 2021* viser, at sprogliggørelse af læsningen i fællesskaber kan bidrage til elevernes læselyst og interesseudvikling for læsning, da samtale forudsætter, at man overfor andre kan sætte ord på sine læseoplevelser og selv få nye perspektiver på teksten (Hansen m.fl., 2022, s. 30).

I interviewet delte nogle af eleverne deres tanker om, hvordan de gerne vil dele deres tanker med hinanden. *“Jeg var sur engang, hvor jeg ikke blev taget, og jeg havde det bedste inde i min hjerne”, “Når man har noget rigtig godt at sige, så skal man gøre det hurtigt. Men andre gange er ting spændende, og det er træls, når man ikke får lov til at snakke om det”* og *“Man føler man er mere med i undervisningen, når man ikke bare sidder og lytter til en lærer”* (bilag 5, B.2, B.2, A.2). Eleverne giver altså udtryk for, at det for dem er værdifuldt, at de får lov til at dele deres svar og fortolkninger med klassen og læreren. Når elevernes bidrag anerkendes og værdsættes i undervisningen, kan elevens samhørighedsfølelse forstærkes, idet de får indflydelse på undervisningen, og dermed er delagtige i den (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 47).

Den åbne og dialogiske tilgang, der præger vores afprøvning af GFL, ligger tæt op ad den dialogiske undervisning og det flerstemmige klasserum (Dysthe, 1997). Den norske professor i pædagogik Olga Dysthe har ligesom GFL en socialkonstruktivistisk og fællesskabsorienteret tilgang til undervisningen, idet tilværelsen og al kommunikation grundlæggende er dialogisk, når vi stiller spørgsmål, lytter til og svarer hinanden (Dysthe, 1997, s. 66).

Dysthe taler i sin teori om vigtigheden af at stille autentiske og åbne spørgsmål, som læreren ikke på forhånd kender svaret på og oprigtigt er interesseret i at høre elevernes svar på (Dysthe, 1997, s. 226). Spørgsmålenes åbenhed lægger op til at udfordre elevernes forklaringer og fortolkninger ved at få dem til at tænke videre, uddybe og eksemplificere deres svar. Her viser læreren, at de har forventninger til elevernes bidrag til undervisningen og anerkender, at dialogen i undervisningen er en fælles proces, hvor der konstrueres læring (Dysthe, 1997, s. 228).

Dysthes autentiske spørgsmål har lighedspunkter med de spørgsmål, der stilles i GFL i den grundlæggende åbenhed og nysgerrighed over for elevernes svar. Eksempeltvist stiller vi autentiske spørgsmål til, hvordan eleverne synes vassen i *Erkendelse* ser ud og derefter spørger ind til hvorfor de har netop denne opfattelse af vassen (bilag 2), da vi ikke kender elevernes indre opfattelser af teksten og kan blive klogere på deres fortolkninger herigennem.

Derudover må læreren ifølge Dysthe lave "optag" på elevernes svar, dvs. inkorporere elevernes svar i de næste spørgsmål, hvilket forudsætter og viser overfor eleverne, at dialogen i undervisningen ikke kun er lærerdomineret, men at eleverne også får lov til at præge undervisningen med deres bidrag (Dysthe, 1997, s. 229). Heri ligger også en høj værdsætning af elevernes svar og en anerkendelse af, hvad elevernes bidrag kan bruges til i undervisningen (Dysthe, 1997, s. 228). Denne form for anerkendelse sker også i at give tid og plads til, at eleverne kommer til orde, hvilket er samstemmende med formålet i GFL.

I afprøvningen af GFL endte vi med at afvige fra vores planlagte spørgsmål og lave optag, bl.a. når eleverne selv gjorde opmærksom på steder i teksten, de undrede sig over eller ikke forstod. Det var særligt i digtet *Godhed*, hvor eleverne i gruppe B bl.a. spurgte ind til "*hvad betyder det at være en hund efter noget?*", "*hvorfor holder han folks jakker?*" eller "*hvorfor prøver han at holde vejret i en time?*" (bilag 3.B, 2.3). Her forsøgte vi i situationen at formulere spørgsmål, der fik eleverne til at genoverveje deres fortolkninger, hvorfor de fik karakter af autentiske spørgsmål som f.eks. "*ja, hvorfor har man lyst til at holde nogens jakke?*" og vende spørgsmålet tilbage ud mod gruppen. Disse autentiske spørgsmål, der udspringer af elevernes undringer og optag på deres svar, er vanskelige at forberede sig på forinden, men læreren må øve sig i at blive opmærksom på de undringer, eleverne har med teksten og sammen forsøge at besvare dem gennem dialog.

Samtalen om teksterne sker bl.a. på baggrund af spørgsmål, læseguiden har forberedt på forhånd (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 186). Vi anvendte GFL's 3 spørgsmålsniveauer til at spørge ind til elevernes oplevelser, tanker om og tolkninger af teksten samt en vurdering af, hvad der ville undre eller optage eleverne særligt ved teksterne (se bilag 2). Derudover gik vi ind i samtalen med en åbenhed for, hvad der optog eleverne og lod det fylde i samtalen. Dette dog med udgangspunkt i, at teksten altid er centrum og udgangspunkt for samtalen, hvorfor vi forsøgte at vende elevernes fokus mod teksten.

I vores observationer kan vi se, at eleverne responderer forskelligt på de forskellige spørgsmål, vi stiller. Når vi spørger ind til refleksionsniveauet, har eleverne mange forskellige historier, de gerne vil fortælle, hvor de selv har været gode eller mindre gode i forbindelse med digtet *Godhed* og eller gjort noget, de ikke må i forbindelse med digtet *Erkendelse* (bilag 3.B, 2.3). Her bød mange elever ind i samtalen med forskellige personlige historier. På reaktionsniveauet spørger vi ind til hvilke billeder, eleverne skaber i læsningen af digtet. Eksempelvis har eleverne mange og forskellige ideer om, hvordan vaser i digtet *Erkendelse* ser ud ift. form, farve og dekoration (bilag 3.A, 1.6 og 3.B, 2.5). Her var det ligeledes mange forskellige elever, der bød ind i samtalen. Men når vi stillede spørgsmål til det konkrete niveau, oplevede vi, at færre elever deltog i samtalen, og at de ikke på samme måde var hurtige til at komme med bidrag til samtalen. Når vi spurgte ind til, hvad der sker i teksten, hvem personerne er eller hvor og hvornår teksten foregår, kræver teksterne stadig, at eleverne fortolker og bruger deres viden om teksten og egne oplevelser til at udfylde tekstens tomme pladser. Disse spørgsmål kan minde mere om den litteraturundervisning, der er styret af analyseformål, hvorfor nogle elever måske kan have følt, at de her kunne svare rigtigt eller forkert og gjort dem mindre tilbøjelige til at bidrage. Når vi stiller spørgsmål, der leder eleverne i retning til at forholde sig til de fiktive karakterers eget liv, som det særligt sker på reaktionsniveauet og refleksionsniveauet, skabes der ifølge Rita Felski en identifikation, der er afgørende for læserens oplevelse af teksten (Felski, 2008, s. 23). Når eleverne ikke forholder sig analytisk og distanceret til karaktererne, men sætter dem i forhold til sig selv, kan de bruge teksten til at blive klogere på sig selv og deres eget liv (Henkel, 2022, s. 40).

I Dysthes teori om det flerstemmige klasserum rummer polyfoniske stemmer og holdninger et enormt potentiale for læring og indsigt i andre menneskers verden (Dysthe m.fl., 2020, s. 13). Eleverne bringer hver deres forskellige evner, erfaringer og baggrund med ind i den fælles samtale. I GFL er der både plads til forskellighed og enighed, men det kræver tillid og respekt mellem dialogpartnerne i gruppen at kunne dele sine reelle holdninger (Dysthe, 1997, s. 67). Elevernes fortolkninger og bidrag vil være påvirket af stemmer fra læreren, klassekammeraterne og teksterne, ligesom de også vil blive påvirket af den respons, de forventer at få fra gruppen (Dysthe, 1997, s. 70). I vores observationer oplevede vi til en vis grad, at eleverne kom med forskellige svar og bud på fortolkninger, der tog udgangspunkt i deres egne erfaringer. Vi ved dog ikke, om eleverne havde flere erfaringer, de ikke delte, fordi de ikke følte sig trygge nok ved hinanden, os eller formen på undervisningen.

I interviewene spurgte vi ind til, hvordan eleverne synes, det var at snakke om teksten, bl.a. ud fra de spørgsmål, vi stillede. En elev sagde, *“nogle gange var spørgsmålene lidt mærkelige”* (bilag 5, A.4), mens andre siger *“de var helt tilpas, de var ikke for svære og ikke for nemme”*, *“de var perfekte, jeg kunne svare på dem alle”*, *“nogle af dem var lidt svære, ellers var det helt fint. Nogle af dem vidste man ikke helt, hvad man skulle sige”*, og *“Du (Caroline) var ret god til at hjælpe med at svare på det eller spørge ind til nogle andre spørgsmål”* (bilag 5, B.4). Nogle af elevernes reaktioner peger på, at spørgsmålene har udfordret eleverne forskelligt, som det naturligt vil være. Hvor spørgsmålene for nogle elever har været tilpas, har de måske for andre fremstået uklare, eller ikke vidst, hvad der menes. Samtidig er det vigtigt at have for øje, at elevernes svar på spørgsmålene ikke udelukkende er sket, når det er sagt højt, for nogle kan spørgsmålene være blevet reflekteret individuelt uden at have lyst til at dele sin refleksion med gruppen.

De fleste elever udtalte sig i interviewet positivt om samtalen som en del af læseoplevelsen, hvor en elev bl.a. sagde, *“når flere personer forstod det (digtet), kunne de bedre forklare det på den bedre måde”* (bilag 5, A.5). Vi oplevede, at mange elever engagerede sig i samtalen ved at undre sig, spørge ind og være med på fortolkningerne. Med GFL argumenterer vi for, at både selve mødet med teksten i form af højtlesning, og den efterfølgende samtale er med til at præge den læseoplevelse, eleverne får.

## **Læsegruppen som fællesskab**

I følgende afsnit vil vi derfor dykke længere ned i aspektet omkring læsegruppen som et fællesskab og det lærings- og trivselsaspekt, der udspringer heraf.

Skolen og klassefællesskabet kan betegnes som et praksisfællesskab, når eleverne og lærere sammen gennem aktiv deltagelse konstruerer viden og normer og udvikler færdigheder sammen (Lave & Wenger, 2003, s. 48). Ligeledes kan GFL betegnes som et praksisfællesskab, når læsegruppen er samlet om en fælles interesse for litteraturen og læseoplevelser og sammen udvikler viden og færdigheder gennem interaktion, kommunikation og aktiv deltagelse (Rydbeck, 2022, s. 142). Ligesom ved praksisfællesskaber argumenterer man inden for fællesskabende didaktikker for, at læring er en fælles, social og relationel proces (Hansen H. R., 2022, s. 9). Skolen skal derfor arbejde for social meningsfuldhed ved at give eleverne oplevelser af at høre til, blive lyttet til og inddraget.

Herigennem kan man gøre skolen til et positivt socialt fællesskab og øge elevernes trivsel og læring, da man indenfor fællesskabende didaktikker indskriver trivselsopgaven i undervisningen og som en afgørende faktor for at læring kan finde sted (Fisker, 2022, s. 25). Når vi i interviewene spurgte eleverne ind til, hvad de syntes om GFL, berettede eleverne om nogle elementer, vi vil karakterisere tilhørende et trivselsaspekt. En elev sagde: *"Det sjoveste var at fortælle og høre forskellige historier sammen"* (bilag 5, A.6), og anden påpegede: *"det var sjovt, især fordi man hørte på andres historier"* (bilag 5, A.4). Og en sidste elev sagde: *"Man lærer også hinanden at kende"* (bilag 5, A.6). Noget af det sjoveste ved GFL, som vi spurgte ind til, havde altså, ifølge nogle af eleverne, været at dele og lytte til historier med sine klassekammerater.

I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er tilhørsforholdet en væsentlig faktor for elevernes motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 47). Tilhørsforholdet handler om elevernes oplevelser af at indgå i positive, sociale relationer og være respekterede, trygge og inkluderede i fællesskaber (ibid.). Disse faktorer er medvirkende til, at eleverne er motiverede til at være i skolen. En del af GFL retter sig mod, at deltagerne både deler og hører hinandens personlige historier. GFL blev oprindeligt udarbejdet med hensigt på at øge trivslen i befolkningsgrupper, hvorfor den som metode har disse overvejelser implementeret (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 176). Eleverne kan derfor have mulighed for at blive bundet tættere sammen i et fællesskab, når de oplever, at andre lytter på dem og til deres historie, fordi de herigennem accepteres som gyldige aktører. Eleverne nævnte bl.a. i interviewene, at *"det er meget bedre (at spørgsmålene er åbne red.), at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar, så man ikke bliver genert, hvis man skal sige noget"*, *"når det er ens egen historie, kan man jo ikke få noget forkert"* (bilag 5, begge A.3). Når eleverne får følelsen af, at deres bidrag ikke kan være forkerte, opnås også hensigten med GFL, hvor det netop er præstationsfrie rum, der vægtes, og eleverne anerkendes for dem, de er. Vi oplevede, at mange elever gerne ville dele deres personlige erfaringer med hinanden i samtalerne omkring digtene. Det kan være et tegn på, at eleverne oplever at føle sig accepteret, når de har lyst til at dele noget med hinanden (Hansen H. R., 2022, s. 14).

En elev siger i interviewet, at det er godt i små grupper, *"der har man lidt mere lyst til at sige noget, når der ikke er så mange, der sidder og kigger på en"* (bilag 5, A.1). Responsen kan egentligt ses i lyset af ovenstående, men kan også anskues ved, at eleven har mere lyst til at deltage og bidrage ind i det fælles, når der ikke er så mange, eleven skal forholde sig til, eller som tager stilling til eleven.

I gruppe A var der to personer, som kun bød minimalt ind i den fælles samtale, og det er svært at vurdere, hvorvidt elevernes tryghed ift. at dele tanker med læsegruppen spiller ind. Man må som lærer derfor overveje, hvordan man kan arbejde med det relationelle aspekt, så GFL kan fungere som et trygt og præstationsfrit rum, hvor eleverne er samskabende i læsningen, men også har lyst til at dele personlige oplevelser og erfaringer.

GFL som praksisfællesskab er kendetegnet ved den aktive deltagelse, som ifølge Lave og Wenger er afgørende for, at deltageren lærer i praksisfællesskabet. Idet GFL ikke opererer med læring som formål, sætter metoden ikke krav til, hvordan og hvorvidt deltagerne skal deltage aktivt. Det påvirkede vores afprøvning af GFL, at eleverne i høj grad var villige til at deltage ved bl.a. at tage initiativ, indgå i samtale og bidrage til den fælles refleksion. At der var elever, der i mindre grad bidrog til samtalen, er indenfor GFL helt legitimt. I et praksisfællesskab kan man deltage på forskellige måder, og som ny i et fællesskab, som læsegruppen kan antages at være, begynder man med en legitim perifer deltagelse, hvor man i højere grad er observerende overfor de mere erfarne, som i læsegruppen vil være læseguiden eller læreren eller elever, der kender formen (Lave & Wenger, 2003, s. 31).

Fælles læseoplevelser er centrale i GFL i form af højtlesning og de fortolkningsfællesskaber, eleverne indgår i. Læsefællesskabet kan både bidrage med flerperspektivistiske læseoplevelser og til at udvikle relationer mellem eleverne, ligesom en GFL som praksisfællesskab skaber normer om lytning, rummelighed, åbenhed og forskellighed mellem eleverne (Rydbeck, 2022, s. 143).

## **Overvejelser omkring at vælge litteratur**

Læseguiden har til opgave at udvælge tekster til fælleslæsningen og må i denne proces overveje, hvordan tekstens genre, form, sprog, tema danner grundlag for samtalen og hvordan tekstens åbenhed lægger op til fortolkning (Rydbeck, 2022, s. 158).

Vi valgte de to digte ud fra overvejelser omkring, at eleverne i forvejen arbejdede med lyrik i danskundervisningen, og fordi vi vurderede, at digtene rummer perspektiver, der kunne tale sig ind i elevernes livsverden, selvom de er skrevet over et halvt århundrede inden, eleverne overhovedet blev født. Begge digte havde både i sprog, indhold og i kraft af deres genre en åbenhed, der skaber forudsætninger for samtale og fortolkning.

Når man som læseguide vælger tekster og især til en læsegruppe med børn, må man overveje teksten ud fra forskellige kriterier; den kan være god at læse højt, sprogligt interessant, sanselig og billeddannende og universel med almenmenneskelige erfaringer (Rydbeck, 2022, s. 150). Der er en balance i ikke at give elever tekster med situationer, overvejelser og temaer, de ikke kan relatere sig til eller forstå, ud fra deres erfaringer og børneperspektiv. Omvendt må man heller ikke undervurdere eleverne og skærme dem fra emner, man ikke forventer, de kan håndtere at tale om. En af perspektiverne fra GFL er at man i tekstvalget og læsningen skal være modig (Forslid, 2022, s. 38), og turde tage emner op, som fylder i elevens verden og som man netop kan behandle gennem litteraturen. Man skal desuden være bevidst om ikke at "overmatche" litteraturen med læsegruppen, og på den måde komme til at lade sine forestillinger og fordomme om, hvad deltagerne kan og ikke kan opleve som betydningsfuldt, udelukke bestemte tekster eller temaer (Rydbeck, 2022, s. 158).

I interviewene gav eleverne udtryk for, at de bedst kunne lide *Godhed*. De udtalte, at de syntes, at *Erkendelse*, var lidt sværere at forstå og snakke om (bilag 5, A.1 og B.5). Dette kan skyldes flere ting, enten at eleverne bedre kunne lide stilen, indholdet eller sproget i første digt, eller at det var det digt, de hørte først, og som der i gruppe B blev brugt længere tid på at tale om. Vi oplevede, at eleverne i *Godhed* var mere tekstnære i samtalen, hvor de spurgte ind til betydningen af bestemte ord eller sætninger, og at de i *Erkendelse* var mere tilbøjelige til at tale om deres egne erfaringer og opfattelser af, hvordan vassen i digtet f.eks. så ud (bilag 3.B, 2.3, 2.4, 2.5). Vi fandt desuden, at eleverne i *Erkendelse* havde svært ved at koble første og sidste strofe sammen med resten af teksten, hvor kompositionen har karakter af at være en form for rammefortælling. På denne måde har *Erkendelse* en anderledes struktur, der kan have været vanskeligere for eleverne at gennemskue.

Rita Felski taler om 4 former for engagement i tekster; identifikation, viden, opslugthed og chok/overraskelse (Felski, 2008). Baseret på vores observationer kan vi udlede, at der for begge digtes vedkommende har været tegn på identifikation mellem eleverne og de fiktive karakterer, da de i samtalen satte karakterernes tanker i forhold til deres eget liv (Felski, 2008, s. 23). Da vi ikke spurgte videre ind til det i interviewene, kan vi ikke vide specifikt, hvilken form for engagement, eleverne følte. Det er også sandsynligt, at de opnåede en form for viden i læsning af teksten gennem refleksion over tekstens karakterer i de dele af teksten, der var fremmede for dem (Felski, 2008, s. 104).



Man kan argumentere for, at GFL gør det mindre oplagt, at eleverne opnår en opslugthed, der i højere grad kan være individuel selvforømmelse, total fordybelse eller følelsesmæssig forbindelse med teksten (Felski, 2008, s. 55). Hvorimod GFL i højere grad handler om fælles fordybelse i teksten i forhold til deltagernes eget liv.

### **Opsamling på analysen**

I de foregående afsnit har vi analyseret udvalgte elementer fra GFL med relevant teori ind i en skolepraksis. Vi har adskilt elementerne fra hinanden i et forsøg på at undersøge elementernes individuelle betydning. Det er dog væsentligt at understrege, at GFL bør ses som en helhed, hvor elementerne er gensidigt afhængige af hinanden.

## **Guidet fælleslæsning ind i skolens læringsmiljø - giver det overhovedet mening?**

I vores analyse har vi belyst forskellige opmærksomhedspunkter ved GFL i litteraturundervisningen, hvilket har ført til overvejelser omkring, hvordan og hvorvidt GFL kan tilpasses en skolekontekst, og hvad metoden egentlig kan bidrage med. Vi vil derfor diskutere, hvad GFL kan i forhold til skolen som et læringsrum og den dualitet, der er mellem læreren og læseguiden.

### **Guidet fælleslæsning i forhold til skolen som et læringsrum**

GFL er som metode grundlagt ud fra holdninger og dogmer, der kan synes uforenelige med dele af skolens formål og praksis. GFL er betegnet ved at være et præstationsfrit rum, hvor det eneste mål med metoden er at skabe fælles læseoplevelser og demokratisk samtale med udgangspunkt i teksterne (Steenberg & Ladegaard, 2017). Skolens rolle er ifølge Folkeskolens formål at påvirke eleverne og udvikle bestemte færdigheder og viden hos dem (Børne- & Undervisningsministeriet, 2022), hvorfor det kan lyde vanskeligt at implementere en form for GFL i skolen uden hverken at bevæge sig for langt fra metoden eller gå på kompromis med skolens formål. I GFL er både selve deltagelsen i læsegruppen og de aktive bidrag til samtalen præget af frivillighed, mens eleverne i skolen er forpligtede til at deltage i undervisningen. Derudover lægger GFL med børn op til mange overvejelser omkring, hvordan det præstationsfrie rum ser ud i praksis og hvilke forventninger, man kan have til eleverne som henholdsvis læseguide og lærer med ansvar for elevernes læring. Disse grundlæggende modsætninger har vi haft mange overvejelser omkring i arbejdet med dette projekt.

Alligevel vil vi pege på, at GFL har potentiale i en skolekontekst med henblik på elevers læseoplevelser, fællesskaber og møder med litteratur. Man kan argumentere for, at GFL deler værdier med flere metoder og tilgange, der allerede anvendes i skolen, heriblandt den dialogiske undervisning, som ligesom GFL er præget af autentiske spørgsmål, høj værdsætning og optag på elevernes bidrag til samtalen. Ligesom læseguiden skal læreren inden for dialogisk undervisning fokusere på at se, respondere, acceptere, lytte, respektere og spørge (Dysthe m.fl., 2020, s. 13). Dette medfører dog overvejelser omkring, hvorvidt tankerne omkring GFL overhovedet vil bringe noget nyt til undervisningen, der ikke allerede eksisterer i folkeskolen.

Vi argumenterer for, at GFL's mere præstationsfri og oplevelsesorienterede form for dialogisk undervisning kan bidrage med noget nyt i en skolekontekst. Den læringsmålsorienterede undervisning kan resultere i en skole, hvor æstetiske oplevelser, fordybelse og fællesskaber er underlagt læringsmål, der kan gøre det vanskeligt for eleverne at opleve den værdi, oplevelserne har i sig selv. GFL kan bidrage med en litteraturtilgang, der sætter litteraturen i sig selv og læseoplevelsen i centrum. Thomas Illum Hansen argumenterer for, at elever sjældent får lov til at stoppe op og undre sig og lade litteraturen tale for sig selv, hvor den i sin umiddelbare form byder sig til med et betydningsfuldt indhold (Hansen T. I., 2020, s. 23). Rita Felski argumenterer ligeledes for, at den analytiske tilgang, eleverne oftest har til litteraturen i skolen, kan gøre det vanskeligere at forbinde sig til litteraturen og bruge det, vi læser om, i vores eget liv (Henkel, 2022, s. 40). Når vi med GFL ændrer måden, vi spørger ind til teksten på, laver mindre fællesskaber og giver dem en anderledes læseoplevelse, åbner det for en anden måde at arbejde med litteratur på, hvor eleverne er sammen om at undersøge, fortolke og forstå litteraturen.

Den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe opererer med begrebet *'good enough strangeness'*, som på dansk oftest oversættes til *'god anderledeshed'* (Ziehe, 1998), men som vi i opgaven oversætter til *'god nok anderledeshed'* (Mortensen, 2022, s. 242). Og netop det lille ord *'nok'* udgør den distinktion til det anderledes, at det ikke behøves at være revolutionerende i forhold til det vante. En elev påpegede i interviewet, at *"det var anderledes, end vi plejer, og det var sjovt, at man kunne være med i det. Men hvis man gjorde det hele tiden, ville det være kedeligt"* (bilag 5, A.6) GFL kan som metode derfor bidrage med en variation og *'god nok anderledeshed'* til litteraturundervisningen, hvor rammerne og tilgangen til undervisningen ændres gennem en mærkbar fysisk distance til det vante.

## **Læreren som læseguide - læseguiden som lærer**

Et andet aspekt, der vedrører GFL's anvendelse i skolen, er lærerens rolle som læseguide, der rummer en vis dualitet. For er det overhovedet muligt at varetage en læsegruppe som læseguide, når man også er lærer på det givne tidspunkt? Umiddelbart er der noget modstridende i rollen som både læseguide og lærer. Læreren har gennem sin rolle og relationer til eleverne en bestemt autoritet, som man ikke nødvendigvis har gavn af, hvis man skal have udbytte af GFL's potentiale. Som læseguide skal man helst være en faciliterende deltager, som kan træde i baggrunden, guide læsningen med åbne spørgsmål og herigennem gøre plads til elevernes bidrag (Mortensen, 2022, s. 240), og det er ikke hensigtsmæssigt, at elevernes bidrag til samtalen er præget af lærerens faglige forventninger til dem.

Det kan være en fordel, at læreren kender sine elever og ved, hvad der rører sig i elevernes liv ift. at kunne udvælge litteratur, der kan sætte en samtale i gang hos dem. Lærerens kendskab til eleverne vil også give en indsigt i, hvilke spørgsmål, der kan stilles for at samtalen får bedst mulige vilkår for, at alle elever kan bidrage til den. Læreren vil desuden kunne bruge GFL kontinuerligt med eleverne og langsomt opøve de færdigheder, det kræver at samtale og lytte, samt en tryghed omkring metoden. Omvendt kan læreren have indlejrede strukturer med ind i læsegruppen, hvor læreren f.eks. kan komme til at tage adfærdsreguleringen og forventningerne til elevernes deltagelse fra klasseværelset med ind i læsegruppen. Det handler i GFL om at opbygge tryghed og tillid for at skabe et præstationsfrit rum i den skole, som af eleverne opfattes som et læringsrum, hvor der stilles krav til deres bidrag og præstationer (Mortensen, 2022, s. 239).

Derfor kan man overveje, om GFL kan inddrage eller faciliteres af andre end læreren. Ifølge metoden og som eleverne påpeger i interviewet, har det en betydning, at grupperne i GFL er mindre, ideelt set 5-10 elever, hvorfor man som lærer heller ikke kan varetage flere læsegrupper på samme tid. Man kan derfor overveje, om læsevejlederen, skolebibliotekaren, skolepædagoger eller andre af skolens ressourcepersoner kan inddrages, eller at man kan organisere sig i en form for co-teaching. Derudover er der et projekt i gang, hvor bl.a. Læseforeningen og VIA er med til at undersøge potentialet i, at 8. klasses elever uddannes til at være læseguides for 4. klasses elever, hvor gennemførelsen af GFL sker på tværs af årgange og mellem eleverne (Læseforeningen og VIA, 2023).

## Potentialer for forskellige læsegrupper i skolen

Vi valgte i vores projekt at afholde en læsegruppe, som skulle være repræsentativ for klassen, uden at vi søgte at sammenligne de to læsegruppers læsninger. Vi dannede med andre ord en heterogen gruppe som vores afsæt for vores læsegrupper.

Noget man også kunne diskutere er, hvordan man kan indtænke andre gruppekonstellationer i forhold til GFL, som retter sig i et mere homogent perspektiv. I et klasseøjemed vil man eksempelvis kunne inddele eleverne ud fra køn, læsesvage og læsesterke elever, eller sammensætte dem ud fra bestemte tekster eller temaer. Derudover kunne man lave læsegrupper på tværs af klasser og bruge læsegrupperne udover danskundervisningen. Man kunne forestille sig at lave læsegrupper for ordblinde elever, skilsmissebørn, tosprogede elever eller andre bestemte grupper af elever. På den måde arbejder man med GFL i metodens mere traditionelle forstand med fokus på trivsel, fællesskaber og relationer med udgangspunkt i teksterne. Vi finder, at begge måder at arbejde med gruppekonstellationer på, har potentiale i sig selv.

## Guidet fælleslæsning kan *noget* i danskfagets litteraturundervisning

Vi har diskuteret, hvad GFL kan bidrage med i skolens læringsrum, hvorfor vi vil prøve at vurdere de kvalifikationer, vi har fundet, at GFL har. Vigtigst er det at slå fast, at vi er bevidste om, at GFL kan *noget* som litteraturmetode i danskfaget, men det kan ikke *det hele*.

En kvalifikation ved GFL er, at eleverne gennem litterære fællesskaber får lov at dele læseoplevelser med hinanden uden eksplicit fokus på bestemte analysetilgange eller fagbegreber. I afprøvningen af GFL, hvor læseoplevelsen er et mål i sig selv, oplevede vi, at eleverne i samtalen var aktive med både sproglige og indholdsmæssige refleksioner, undringer og fortolkninger med udgangspunkt i teksten og i relation til deres eget liv. Den mere præstations- og forventningsfri tilgang, der er central for GFL, mener vi har sin berettigelse i kraft af den indgang, eleverne får til litteraturen, når vores forventninger til dem og deres bidrag til samtalen ændres. Derudover kan højtlesning være med til at præge elevernes oplevelse og skabe rammerne for læsefællesskaber.

Idet GFL er udarbejdet til en *ikke*-skolekontekst, kræver det overvejelser omkring, hvordan man rammesætter og tilpasser GFL i en skolekontekst uden at bevæge sig langt væk fra metodens grundlæggende DNA og hvilke ressourcer, det kræver. Konkret kan vi forestille os forskellige versioner af, hvordan metoden kan implementeres i en skolekontekst. Metoden kræver både tid og fysisk rum, hvor en læseguide sidder med en gruppe af elever uden at blive forstyrret af larm, skærme eller andre forstyrrende elementer. Det kunne eventuelt foregå i et andet rum end klasseværelset, da det kan være formålstjenligt at adskille læsegruppe-rummet fra det sædvanlige klasserum. Metoden kræver desuden, at læseguiden har tid til at forberede spørgsmål og til at finde tekster, der egner sig til forskellige læsegrupper. Vi kunne forestille os et scenarie, hvor kommuner eller enkelte skoler satser på, at lærere og flere af skolens ressourcepersoner uddannes som læseguidere og kan deltage i gennemførsler af GFL på skolen både i og udenfor undervisningen. Derudover kan metoden bruges med henblik på at arbejde med elevernes trivsel og relationer, hvor man har som mål, at teksten bliver et middel til, at eleverne lærer hinanden bedre at kende og lærer at lytte til hinanden.

Mange af de teorier, vi anvender i projektet, taler om læsning og læseoplevelser som et middel, der skal føre til læselyst og motivation for læsning. Vi kan som dansklærere ikke sige os fri for at have et underliggende motiv om at give eleverne gode læseoplevelser, der fører til, at de ser sig selv som læsere og får indsigt i litteraturens verden, som de kan bruge i deres eget liv, da vi ser et stort potentiale heri. Vi er dog bevidste om, at læselyst og elevers forhold til læsning og litteratur er komplekst og påvirket af mange andre elementer end danskundervisningen i skolen. Med projektet ønsker vi ikke at tvinge eleverne til at skulle opnå læselyst, men give dem lov til at forholde sig til teksten og gå ind i læsningen med de umiddelbare og momentære følelser og reaktioner, der opstår, i mødet med den. Dette, fremfor at give dem følelser eller oplevelsen af, at de ikke kan bruge litteraturen til noget, fordi de ikke har en indre motivation for læsning eller kan åbne tekstens potentiale gennem en analytisk tilgang.

## **Konklusion**

Nærværende bachelorprojekt har søgt at afdække, hvad guidet fælleslæsning kan betyde for elevers læseoplevelser i danskundervisningen på mellemtrinnet. Vi vil derfor i følgende afsnit opsummere projektets væsentligste pointer i henhold til problemformuleringen.

Vores projekt baserer sig på en fænomenologisk undersøgelse af elevernes læseoplevelser med GFL i danskundervisningen i 5. klasse. Vi valgte at intervenere en 5. klasse, idet det er på mellemtrinnet, at børns læselyst begynder at dale. I den forbindelse ønskede vi at undersøge, om en anderledes litteraturtilgang i form af GFL kan give eleverne anderledes oplevelser med læsning og litteratur. Vi ønskede specifikt ikke at undersøge, hvorvidt vi kunne påvirke eller øge elevernes læselyst, da vi er bevidste om, at lyst er et komplekst og mangefacetteret begreb, og da vi mener, at der er værdi i læseoplevelser, selvom de ikke har til formål at føre til læselyst. Vi er bevidste om, at vores undersøgelse ikke kan ses isoleret eller være afsæt for en generaliserbar virkelighed. Men vi kan med vores empiriske fundament teoretisere elementer fra GFL ind i litteraturundervisningen i danskfaget, som kan pejle mod en anderledes måde at formidle litteratur på.

Gennem afprøvning af GFL har vi fået øjnene op for mange af de komponenter, metoden består af, og som læreren må overveje før, under og efter gennemførelsen af GFL. Metoden bidrager med konkrete overvejelser og værktøjer, som læreren kan anvende ift. rammesætning, tekstvalg og formulering af spørgsmål, når metoden tilpasses en skolekontekst. Vi har i vores analyse peget på, at læreren må overveje, hvordan samtalen og læsegruppen fysisk og verbalt rammesættes over for eleverne, så man bedst muligt forventningsafstemmer, hvordan deltagerne indgår i samtalen og opfører sig overfor hinanden. Her må man overveje, i hvilken grad man ønsker at adfærdsregulere, og i hvor vid udstrækning, at læsegruppen som rum skal adskille sig fra den vante undervisning, ift. hvor og hvordan samtalen finder sted. Derudover oplevede vi, at eleverne tog positivt imod højtlesningen, og at mange var i stand til at lytte til teksten, vores spørgsmål og til hinanden. De åbne spørgsmål og den dialogiske arbejdsform gav anledning til høj deltagelse for mange elever, og de delte tanker, fortolkninger og egne erindringer, hvormed de dannede forbindelser til tekstens fiktive personer og forholdt dem til deres eget liv. Den dialogiske undervisning spiller også en rolle ift. det fællesskab, der skabes i læsegruppen, når eleverne igennem teksten lærer hinanden bedre at kende gennem de historier og fortolkninger, de bidrager med, og arbejder med at rumme og lytte til hinandens forskellige bidrag i et trygt fællesskab. Afsluttende har valget af tekster et stort potentiale for at åbne for samtale og refleksion over store og små temaer gennem læsning, hvorfor eleverne har mulighed for at kunne få læseoplevelser, der rækker ud over teksten og ind i deres eget liv.

Metoden er udarbejdet i en ikke-skolekontekst, hvorfor der kan påpeges skel mellem metodens hensigter og undervisningens intentioner, idet skolen per definition altid vil noget med eleverne.

Eleverne deltager ikke frivilligt, som andre læsegrupperes deltagere, ligesom der altid vil være et anderledes magtforhold mellem læreren og eleverne, når læreren fungerer som læseguide. Alligevel læner GFL sig op ad mange allerede eksisterende og fremherskende teorier i skolen og danskfaget, herunder både det flerstemmige klasserum, den dialogiske læsning, den receptionsæstetiske litteraturtilgang og den åbne litteraturpædagogik. Hvis man som lærer vælger at bruge metoden GFL i sin litteraturundervisning, vil vi argumentere for, at det bør gøres i henhold til alle facetter i GFL, hvor en systematisk brug af metoden praktiseres. Hvis man blot implementerer udvalgte elementer fra GFL i litteraturundervisningen, er det ikke i overensstemmelse med metoden, og kan derfor ikke betragtes som GFL. Selvom GFL på mange områder kan ligne litteraturtilgange, som allerede praktiseres i skolen, har den alligevel nogle elementer, som adskiller sig fra et lærings- og undervisningsperspektiv, i det den i sin grundform opererer i præstationsfrie rum uden at have til hensigt at bidrage direkte til elevernes danskfaglige og analytiske kompetencer. GFL kan som en tilgang i litteraturundervisningen bidrage til læseoplevelserne hos eleverne, såvel som mange andre metoder. Derfor anser vi heller ikke GFL som et revolutionerende dansklærerfagligt litteraturværktøj, men som en variation til den litteraturundervisning, der praktiseres i danskfaget. GFL har som fordel, at den som grundform giver plads til, at eleverne oplever litteraturen i læsefællesskaber, hvor eleverne arbejder i mindre grupper, og eleverne hverken kan eller skal måles eller evalueres for deres læringsudbytte.

Metoden giver eleverne mulighed for at se sig selv som læsere uden at sætte teksten i en analytisk kontekst, og frem for alt få fælles læseoplevelser, der giver dem mulighed for at spejle sig selv i teksten og i hinanden. Med GFL kan eleverne få læseoplevelser, der rækker ud over danskundervisningen og ind i deres eget liv, give dem oplevelser, vække følelser og give dem noget at tænke over, og der er plads til alle former for læseoplevelser. Vi er bevidste om, at vi skriver os ind i et større felt omkring litteraturundervisning i danskfaget med ét muligt perspektiv på, hvordan en sådan undervisning kan forvaltes, med visheden om, at dette perspektiv ikke nuancerer litteraturundervisningens mange facetter og krav i en danskfaglig kontekst. Alligevel vil vi på baggrund af vores projekt vurdere, at GFL rummer et stort potentiale og har et nyt perspektiv at bidrage med i litteraturundervisningen i danskfaget.

## Bibliografi

- Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: En diskussion af teoretiske og metodiske tilgange*. København: Danmarks Biblioteksskole.
- Børne- & Undervisningsministeriet. (2019). *Fysiske rammer der understøtter inkluderende læringsmiljøer*. København: Børne- & Undervisningsministeriet.
- Børne- & Undervisningsministeriet. (4. november 2019). *Ny læseindsats: Pulje til læselyst i folkeskolerne er klar*. Hentet fra [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk): <http://kidm.dk/wp-content/uploads/forskningsbaseret-viden-om-undersoegende-og-skabende-litteraturundervisning.pdf>
- Børne- & Undervisningsministeriet. (25. august 2022). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- & Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- & Undervisningsministeriet. (30. november 2022). *Formål for faget dansk*. Hentet fra [www.emu.dk](http://www.emu.dk): <https://emu.dk/grundskole/dansk/formaal?b=t5-t8>
- Bishop, R. S. (3. januar 2015). *Multicultural Literacy: Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors*. Hentet fra <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 33-64). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2020). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisningen. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetisk i undervisningen* (s. 27-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, C. E. (24. november 2021). *Does Fiction Reading Make us Better People? Empathy and Morality in a Literary Empowerment Programme*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00141844.2021.2007158?journalCode=retn20>



- Clausen, L. H. (2018). Tale, lytte, talelytte og lyttetale! Tekst, sprog og kommunikation i 1.-6. klasse. *KvaN*, s. 227-250.
- Deichmann, C., Sunddal, S., Schjelde, M., Aljaal, M., Øzkul, M., & Blondin, S. (11. august 2022). *Aarhus som Unesco City of Literature: Lad os give hinanden alt, hvad litteraturen har at byde på*. Hentet fra Jyllands-Posten: <https://jyllands-posten.dk/jpaarhus/debat/breve/ECE14297172/aarhus-som-unesco-city-of-literature-lad-os-give-hinanden-alt-hvad-litteraturen-har-at-byde-paa/>
- Dupont, S. (2007). Jerome Bruner og socialkonstruktivisme. I T. Richie, *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi* (s. 93-114). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard, *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 9-38). Aarhus: Klim.
- EVA. (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2020). *Hooked - art and attachment*. London: The University of Chicago Press.
- Fibiger, J. (2019). Mærkelige tekster: Om litterære tilgange. I A. K. Skyggebjerg, A. Q. Henkel, J. Fibiger, & L. B. Rasmussen, *Stjernebilleder: Børnelitteratur - teori og metode, bind 1* (s. 55-105). Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Fish, S. (1982). *Is There a Text in This Class? - The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fisker, T. B. (2022). Det særlige og det fælles(skabende). *Fællesskabende didaktikker (KvaN)*, s. 24-38.
- Forslid, T. (2022). Shared Reading i ett litteraturvetenskapligt perspektiv. I T. Forslid, A. Ohlsson, K. Rydbeck, K. I. Skjerdingsstad, M. Steenberg, & T. M. Tangerås, *Shared Reading i Skandinavien: Forskning og praksis* (s. 33-61). Oslo: Universitetsbiblioteket OsloMet.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen*. København: Samfundslitteratur.
- Gilje, N. (2017). Hermetik - teori og metode. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 127-139). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021). *Tilbage til teksten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H. R. (2022). En didaktik der leder efter sin mening. *Fællesskabende didaktikker (KvaN)*, s. 9-23.

- Hansen, K. G. (2007). Læring og kognition. I T. Richie, *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi* (s. 26-48). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at læse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning*. Læremiddel.dk. Hentet fra <http://kidm.dk/wp-content/uploads/forskningsbaseret-viden-om-undersoegende-og-skabende-litteraturundervisning.pdf>
- Henkel, A. Q. (Maj 2022). H.C. Andersen og Harry Styles: Om (læse)lyst til fortællinger i forskellige formater. *Viden om literacy*, s. 36-46.
- Henkel, A. Q., Mygind, S., & Svendsen, H. B. (2022). *Læseoplevelser i tre medier: rapport om 8. klasseelevers læseoplevelser af fortællingen Nord som papirbog, lydbog og digital fortælling*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, L. B. (2020). *Pragmatisme*. Hentet fra Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/>
- Læseforeningen. (2023). *Aktuelle projektet*. Hentet fra <https://www.laeseeforeningen.dk/projekter>
- Læseforeningen. (14. april 2023). *Fælles om læsning: Systematisk afprøvning af guidet fælleslæsning i folkeskolen*. Hentet fra Læseforeningen: <https://www.laeseeforeningen.dk/nyheder/flles-om-lsning-systematisk-afprvning-af-guidet-flleslsning-i-folkeskolen>
- Mortensen, L. M. (2022). Litteraturens præstationsfrie rum: Potentialer for Shared Reading i skolen. I T. Forslid, A. Ohlsson, K. Rydbeck, K. I. Skjerdingstad, M. Steenberg, & T. M. Tangerås, *Shared Reading i Skandinavien: Forskning og praksis* (s. 229-256). Oslo: Universitetsbiblioteket OsloMet.
- Roe, A. (2016). *Læsedidaktik - efter den første læseundervisning*. Aarhus: Klim.

- Rydbeck, K. (2022). De litterära texterna till Shared Reading - hur väljer man dem? I T. Forslid, A. Ohlsson, K. Rydbeck, K. I. Skjerdingsstad, M. Steenberg, & T. M. Tangerås, *Shared Reading i Skandinavien: Forskning og praksis* (s. 141-176). Oslo: Universitetsbiblioteket OsloMet.
- Schiermer, B. (2013). "Tingene selv" - om hermeneutisk fænomenologi. I B. Schiermer, *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 15-45). København: Hans Reitzels Forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2020). *Motivation for læring: Teori og praksis*. København: Dafolo.
- Skov, L. I. (April 2018). At lytte for at lære - et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*, s. 64-69.
- Steenberg, M., & Ladegaard, N. (2017). Guidet fælleslæsning: Litterær æstetisk sundhedsfremme. I A. Jensen, *Kultur og sundhed - en antologi* (s. 175-190). Aarhus: Turbine Akademisk.
- Steenberg, M., Mortensen, L. M., Hansen, F., & Nielsen, T. K. (2022). *Guidet fælleslæsning i skolen - erfaringer og anbefalinger*. Aarhus: Børne & Ungeafdelingen Aarhus Kommune.
- Steffensen, B., Møller, H. H., & Poulsen, H. (2017). *Litteraturundervisning - mellem analyse og oplevelse*. København: Samfundslitteratur.
- Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulewicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 97-116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitativ analyse: 7 traditioner* (s. 81-102). København: Hans Reitzels Forlag.
- The Reader Organisation. (2023). *The Reader*. Hentet fra thereader.org.uk:  
<https://www.thereader.org.uk/about-us/>
- Thurah, T. (2019). *Tekstanalyse og litterær metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wiberg, M. (2013). Læring med eller uden kompas. I M. Pahuus, *Dannelse i en læringstid* (s. 9-24). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-45). København: Hans Reitzels Forlag.
- Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi - en introduktion*. København: Samfundslitteratur.
- Ziehe, T. (1998). God anderledeshed. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, s. 64-76.

## Bilag

### Bilag 1 - Introduktion af fælleslæsning i læsegrupperne

Følgende bilag indeholder den introduktion, som vi brugte som opstart på læsegruppen.

Scriptet er skrevet med afsæt i Kursusbogen for Guidet Fælleslæsning, s. 42

*“Nu sidder vi i denne her læsegruppe, og vi sidder i en rundkreds, så vi alle kan se og høre hinanden. Vi har taget en tekst med, som vi glæder os til at læse sammen med jer.*

*Måske er det lidt en ny måde at læse digte på i dansk, men det prøver vi i dag. Lige nu er jeg heller ikke sådan en lærer, der siger, at noget, I har sagt er forkert eller rigtigt, jeg spørger måske ind og vil gerne høre, hvorfor I synes noget specielt, men der er ingen forkerte svar.*

*Den måde, vi godt kunne tænke os at læse sammen med jer på i dag, er der nogle ting, der er vigtige at huske:*

*Vi ved godt, at alle mennesker læser tekster på forskellige måder, ligesom vi ser film på forskellige måder eller holder med forskellige sportshold. Vi kan have helt forskellige holdninger til, hvad der er godt og dårligt, og det er helt okay. Det er det samme med det digt, vi skal læse. Det er helt okay, at vi har forskellige holdninger til det.*

*Vi skal snakke sammen om digtet, så det er vigtigt, at vi er gode kammerater og lytter til hinanden, for at vi allesammen kan høre hinandens forskellige oplevelser af digtet. Vi må gerne være uenige med hinanden, for der er ikke en rigtig eller forkert måde at opleve digtet på. Men vi skal snakke om det på en god måde, så vi ikke kommer til at kritisere hinanden, men alle har lyst til at byde ind. Hvis man gerne vil sidde og lytte lidt først, er det også helt okay, så kan det være jeg har et spørgsmål, I har lyst til at byde ind med. Spørgsmålene, jeg stiller, handler ikke om at svare rigtigt, for det er lige præcis jeres svar, der er rigtige for jer. Så man kan ikke sige noget dumt eller forkert. Spørgsmålene kan f.eks. være, hvilke billeder I får inde i hovedet, når jeg læser noget fra digtet, eller om I selv kender en følelse, der bliver beskrevet i digtet. I må også gerne stille spørgsmål, hvis I får nogle undervejs.*

*Fordi vi er ved at skrive en opgave på vores uddannelse, hvor vi undersøger forskellige måder at læse på, og hvad eleverne synes om det, kan det være, at vi skriver lidt ned undervejs. Det er kun for at huske, hvad vi har snakket om, så vi kan kigge på det senere.*

*Jeg har taget to digte med, og vi starter med det ene, så tager vi det andet bagefter. Jeg vil læse det højt to gange, så vi rigtigt kan høre det. I må gerne sidde og læse med, mens jeg læser digtet højt, men I må også gerne sidde og lytte. Hvis nogen af jer har lyst til at læse, må I også meget gerne det. Nu vil jeg starte med at læse det første digt.”*

## Bilag 2 - Forberedte GFL-spørgsmål til læsegrupperne

Følgende bilag viser de spørgsmål, vi på forhånd havde udarbejdet til digtene. De er udarbejdet efter de spørgsmålsniveauer, som GFL foreskriver og udarbejdet med afsæt i Kursusbogen for Guidet Fælleslæsning, s. 40

### Overordnede spørgsmål til begge tekster:

- Hvad fortæller teksten?
- Hvad synes I om teksten?
- Hvordan oplever du på det, der sker i teksten? Kan du genkende noget af det?
- Hvilken følelse sidder I med? → Hvad for en stemning, synes I, der er? Hvorfor siger han/hun det, som han/hun gør?
- Giver det mening for jer? Kan I sætte jer ind i, hvordan han/hun har det?
- Når du siger XX, hvad får dig egentligt til at pege på det? Var det noget konkret sted i teksten, der gjorde, at du fik det indtryk?
- Er der nogle konkrete steder i teksten, hvor I bliver nysgerrige på noget?

### Til Godhed (af Benny Andersen):

- Linje 17-21: "men det er svært at ofre sig". Hvad tror I, personen mener? Hvad tror I, man mener med det? Er det noget, I selv kan genkende?
- Linje 1: "Jeg har altid prøvet at være god". Hvad betyder det for jer at være god? Hvad betyder det at være god? Hvordan mener personen i teksten, at man er god, hvilke eksempler giver han på det? Kan I se det for jer? Hvilken slags person ser I for jer? Kan man have det sådan som voksen også, eller kan man kun have det som barn?
- Sidste linje: "jeg er egentlig bedst, når jeg er alene". Hvad tænker I om det her? Hvorfor tror I, at personer siger sådan til sidst? Hvornår synes I, at I er bedst?
- Hvad tænker I, når I hører "godhed", hvad forbinder I det med? Hvad er godhed for jer? Hvordan kan I opleve eller udføre godhed?

### Til Erkendelse (af Tove Ditlevsen):

- Strofe 2, vers 1: "Derhjemme havde vi engang...". Kan I genkende situationen? Har I selv prøvet noget lignende?
- Hvordan tænker I, at hovedpersonen har det med de indre stemmer? (Vers 5, gør nu noget rigtig tosset i dag). Har I prøvet at have sådan nogle tanker også? Hvordan reagerer I på dem?
- "Ti tusind skår kan aldrig mere heles" → Hvordan forstår I det? Hvorfor tror I, at det er med i teksten?
- Hvad fortæller hovedpersonen egentligt? "Alt, hvad man dyrt betror mig, glider fra mig - hold ikke slet så meget af mig". Hvad mener hun med det? Er det hendes egen skyld, eller kan hun bare ikke lade være med at gøre noget, som er lidt forbudt?
- Vasen: Hvad betyder det, at den er kunstfærdigt smykket med rosenknopper? Prøv at forklare, hvordan I forestiller jer vasen? Hvordan tror I, den ser ud?

- Hun snakker til en anden person, der er et "du". Hvem tror I, at hun snakker til? Hvem tror I, at hun fortæller den her historie om vasen til, og hvorfor?
- Læs det første og sidste vers op: Hvad tror I, at hun gerne vil fortælle med historien?
- Hvis vi tænker tilbage på det første digt, som handlede om godhed, hvad tænker I så det her digt kunne handle om? Kunne det også handle om godhed, eller handler det om det modsatte?

### Bilag 3 - Observationer

Kategoriserede og systematiserede observationer fra afprøvningen af GFL i 5. klasse, og heri både deltagende og *ikke*-deltagende observationer. Vi har valgt at inddele observationer fra gruppe A og gruppe B, således at vi i analysen har kunne referere mellem de to læsegrupper.

Når vi i løbende tekst refererer til en observation, gør vi det ved at henvise til gruppe A eller B og feltet N i skemaets venstre side (eks. A 1.2)

### Bilag 3.A - Observationskema gruppe A

Bilag er bestående af ikke-deltagende observationer med supplerende af deltagende observationer.

N	Faser i GFL	Observationer
1.1	Fælles opstart i læsegruppen	<p>Eleverne trækker deres stole ud i midten af klassen, hvor der er plads, fordi de normalt sidder i en hestesko. Først en navnerunde, hvor Sebastian får alle til at sige sit navn, Sebastian gentager navnet og prøver at huske alle navne. Sebastian introducerer formålet: Vi sidder i en rundkreds, så vi alle kan høre og se hinanden. Når man siger noget, er der hverken et rigtigt eller forkert svar, så det er vigtigt, at vi husker det overfor hinanden. Eleverne nikker.</p> <p>Sebastian deler tekster ud og forklarer, at de skal starte med digtet på side 2 først. 4 elever sidder og kigger på teksterne, de resterende 5 lytter opmærksomt til Sebastian</p>
1.2	Højtlesning 1. digt	<p>Sebastian siger: "Jeg læser det to gange, og så skal I bare lytte. Hvis I gerne vil læse det højt, så markerer I bare, for det må I gerne". Eleverne nikker. Sebastian går i gang. Alle elever sidder og følger med i teksten. En elev, der allerede forinden har kigget på papiret, kigger rundt i rundkredsen. Anden gang digtet læses højt, er der flere af eleverne, som kigger op</p>
1.3	Samtale	<p>S: "Hvad tænker I? Hvor tror I, teksten siger?" Der er helt stille. Så byder den første ind: "Jeg er ikke helt sikker, men jeg tror, det handler om, at han gerne vil være god" S: "Tak" C: "Jeg tror, han måske er lidt usikker på sig selv". S: "Hvorfor det?". C: "Det ved jeg ikke, det tror jeg bare". S: "Jeg har altid prøvet at være god. Hvad betyder det?" Eleverne rækker hånden op. "Det betyder, at man gør noget godt for nogen andre.</p>

		<p>Altså at man er sød og hjælper dem”  “Ja, det er jeg enig i”  Eleverne kigger på hen mod den, der snakker  S: “Er der nogen af jer, der har en hund derhjemme?” 4 markerer. S: “Hvad tror I, det betyder, når der står: at være en hel hund efter?”  Tre elever markerer. En elev: “Hunde er altid så gode og søde”. En anden elev: “De er altid glade uanset, hvad man gør, eller hvordan man har det”. S: “Gode eksempler”. Sebastian nikker, når en elev snakker og holder øjenkontakt  En tredje elev: “Hunde er altid glade, men hovedpersonen er ikke glad, eller jeg mener, han vil gerne være glad, og jeg tror, det betyder, at han ikke er som en hund. Altså han er bagefter en hund?”</p>
1.4	Samtale (fortsat)	<p>Sebastian læser sidste linje højt. “Hvad tror I det skal betyde?”  L: “Det lyder ikke, at han har det så godt. Han har ikke nogen at kunne gå hen til, som de er i nærheden”. Eleven siger stille til eleven ved siden af: “Sig nu noget”.  S: “Hvornår er du bedst?”. Alle elever på nær 2 markerer.  “Når jeg er sammen med mine venner og familie. Det er dem, som kender mig allerbedst”  “Jeg er bedst, når jeg er sammen med min storesøster”  “Jeg er nok bedst, når jeg kan finde ud af noget. Fx er jeg god til at spille fodbold, så det er nok der, jeg er bedst”. Imens eleven siger noget, er der lidt småsnak mellem to elever.  To piger til venstre for Sebastian sidder og griner lidt med hinanden, mens de siger noget, ingen hører.  S: “Hvad kan I forbinde med godhed, hvad betyder det for jer?”  “Godhed er noget godt”  “godhed er, hvis man fx gør noget godt for sin mor eller far eller sin kammerat”.  “Godhed kan også være, hvis man er god til noget, altså god til at være en god ven eller spille fodbold”.  S: “Hvad tror I så, det modsatte af Godhed er?”  En elev markerer straks: “Det er ondskab!”  “Jeg er enig, fordi så er man ikke sød, men sur”  “Hvis man er ond, så har man måske ikke lyst til at hjælpe nogen. Fx hvis nogen falder, så kan man bare finde på at gå forbi”.  S: “Tak for alle jeres spændende tanker. Nu læser jeg det lige højt en sidste gang”. Ikke særlig mange følger med i teksten, et par stykker kigger rundt i lokalet. Men flere begynder at kigge ned i papiret hen mod slutningen.</p>
1.5	Højtlæsning 2. digt	<p>S: “Nå. Lad os lægge den side ned og tage det andet digt op”. En dreng går ud af cirklen og hen med noget i sin skoletaske. Han kommer tilbage med det samme. Sebastian introducerer teksten og siger: “Er I klar til runde 2?”. Drengen, der forlod cirklen, siger: “Ja”. Andre nikker.  Sebastian læser andet digt. Alle sidder og følger med i teksten. Ved anden gennemlæsning er det cirka halvdelen af eleverne, som kigger rundt på hinanden.</p>
1.6	Samtale	<p>S: “Hvordan oplever I det, der sker i teksten? Giver det mening?”  C griner: “Man skal lade være med at gøre noget dumt”. En anden elev siger til eleven ved siden af: “Nu skal du huske at sige noget denne her gang”.  S spørger: “Har I prøvet at have det som hovedpersonen med vasen, at der er noget, man ikke må ødelægge, og så får man lidt lyst til det alligevel?”  7 elever rækker en finger i vejret. En elev fortæller, hvad han har prøvet. Eleverne griner ad det.</p>

		<p>Eleverne kigger stadigvæk hen på den, der snakker. To piger til venstre for Sebastian snakker sammen og griner lidt. En af dem rækker hånden og fortæller, hvad de snakkede om. Hun havde prøvet det samme med en af hendes mor vaser. S: "Hvorfor synes det, at det var sjovt?" - svar: "Fordi man ikke må, så bliver noget lidt sjovere". Flere af eleverne griner.</p> <p>S: "Smadrede du vaser?". Eleven nikker. S: "Ej gjorde du det?". Eleven bekræfter, og de andre griner.</p> <p>To elever snakker. Sebastian reagerer på det ved at vende kroppen i deres retning. Sebastian afbryder ikke snakken, men kigger med. Eleverne begynder at snakke højere, så alle i rundkredsen kan høre, hvad de siger.</p>
1.7	Samtale (fortsat)	<p>En elev siger: "Jeg har også prøvet at gøre noget, man ikke må. Jeg har kigget i min søsters dagbog". Nogle elever siger stille "ej". Eleverne begynder at snakke sammen to og to omkring noget. Sebastian prøver at følge med i en af samtalerne og lader eleverne snakke lidt. Sebastian samler alles opmærksomhed igen ved at sige: "Nå. Nu vil jeg gerne lige vise jer noget". Sebastian krøller et papir sammen og kaster papiret over til en elev. S: "Kan du stadig læse, hvad der står på papiret?". Eleven "Ja". S: "Men er den lidt krøllet?". Eleven: "Ja". S: "Så selvom vaserne måske kunne limes, vil man stadigvæk kunne se, at den har været gået i stykker". Eleven nikker.</p> <p>S: "Nu læser jeg lige et lille stykke højt for jer". Sebastian læser op, hvor vaserne beskrives. S fortsætter: "Nu kunne jeg godt tænke mig at snakke om vaserne. Jeg kunne godt tænke mig, at vi viser hinanden, hvor stor vi tror vaserne er". Sebastian viser med hænderne, hvordan man kan vise vaserne. Eleverne nikker. S: "Jeg tæller ned fra 3, og så ser vi, hvordan vi hver især har set vaserne for os". Sebastian tæller ned og på 1, viser alle eleverne deres bud på vaserens størrelse. En dreng kigger rundt på de andre og gør derefter noget med sine hænder. Sebastian spørger ind til elevernes hænder, hvorfor eleverne har gjort vaserne til det, de viser med hænderne. Eleverne begynder igen at snakke lidt indbyrdes to og to.</p> <p>Sebastian får ordet igen: "Nu hvor vi snakkede om godhed i den sidste tekst, hvad tænker I så, at den her tekst kan handle om?"</p> <p>En elev: "Altså her er det jo noget, som ikke er godt. Hun gør noget, som man ikke må". En anden elev siger: "Den hedder erkendelse, og det betyder jo at man går til erkendelse". Sebastian: "Hvad vil det sige?". Eleven: "Jamen at man erkender noget. At man måske står ved det. Bekendelse. Jeg ved det ikke".</p>
1.8	Afslutning	<p>Sebastian får ordet: "Nu læser jeg det sidste digt en sidste gang - og så er vi færdige i gruppen". Ingen af eleverne kigger ned på teksten. Tre elever sidder og laver ting med deres hænder. Der er lidt småsnak mellem to elever. Sebastian stopper op og beder eleverne kigge i papiret.</p>
1.9	Efter læsning	<p>Sebastian spørger, om nogle af eleverne kunne være interesseret i at deltage i et interview, om det de har lavet her. Alle rækker hånden op. Sebastian udvælger fire. Tre af dem, der ikke bliver valgt siger: "øv". Sebastian siger: "Tak fordi I ville være med. Det var sjovt". Og beder eleverne om at tage deres stole med tilbage på deres plads. Han siger, at de må holde en pause inde i klassen, og så vil han finde ud af, hvad de skal.</p>



### Bilag 3.B - Observationsskema gruppe B

Bilag er bestående af deltagende observationer med supplerende af ikke-deltagende observationer.

	Faser i GFL	Observationer
2.1	Fælles opstart i læsegruppen	Eleverne går samlet ned til klublokalet og sætter sig rundt om bordet. Klassens lærer sidder bag bordet og arbejder på sin computer. Caroline rammesætter samtalen overfor eleverne (se bilag 1) og afslutter med at spørge "er i klar til det?", eleverne nikker og siger ja. Eleverne får udleveret første digt på papir.
2.2	Højtlæsning 1. digt	C: "Nu vil jeg læse det første digt højt. Hvis I har lyst til at læse højt, så må I meget gerne det. Undervejs kan I følge med i teksten, I må også gerne bare sidde og lytte". Caroline læser 1. digt højt. "Er der nogen, der har lyst til at læse digtet højt igen?". Eleverne ryster på hovedet. C: "det er helt i orden, jeg læser digtet højt igen". De fleste elever lytter og ser på Caroline, mens hun læser op, et par elever kigger ned i teksten.
2.3	Samtale	C: Hvad synes I om digtet? Hvad synes I, det handler om? "At man ikke altid er helt det samme sted, at man nogle gange skal give sig selv tid og være noget for sig selv, altså når de siger jeg er egentlig bedst, når jeg er alene" "Det handler om en person, der prøver at være god" C: Hvordan? "Det er et digt, så man skal læse mellem linjerne" "Hvad betyder det når man holder nogens frakker?" "Er det sådan noget med at give sin ven en jakke på? (giver sin sidemakker deres jakke på) Så, nu holder han min jakke?" "Hvorfor prøver han at holde vejret i en time, så dør man jo?" C: Kan det betyde, at det er svært at være god, når man siger, at det er ligesom at holde vejret i en time? "Ja, det er i hvert fald svært" "hvad betyder det at sidde med armene ude? ja, hvad synes I om det? hvordan ser det ud inde i jeres hovede? kan i vise det? "sidder han bare sådan?(tager armene ud og ind)" "eller sådan her og øver sig i at have armene ude?" C: hvorfor tror I, han gør det? "måske øve sig i at kunne hjælpe, holde frakker og døre og sådan, der skal han bruge armene" "eller også øver han sig i at kramme" "Det er lidt mærkeligt"(griner) "Jeg synes, der er en ked af det stemning i digtet. Det er en der sidder alene og prøver at finde sin ro, han eller hun eller den eller hvad man skal sige"
2.4	Samtale (fortsat)	C: Tror I, at det er et barn eller en voksen? "et barn, jeg tror ikke voksne gør sådan noget" "måske en ung i 9. klasse, en teenager, der sidder alene og ikke vil forstyrres af sine søskende eller forældre" "Eller unge, der lige er flyttet hjemmefra" "Det er nok nogen, der trives, det kan være alle aldre" "Men det er nok ikke et lille barn, de er jo ikke alene hjemme" "Det kan også være en ældre pensionist, de kan også godt være ensomme" "Vi har lige et spørgsmål, hvad betyder det at være en hund efter noget?"

		<p>C: Ja, hvad tænkte I, da I læste det?  “Det er sådan en talemåde, det betyder, at det er noget, man sygt gerne vil, fordi det er ligesom en hund”  “Det kan også være ligesom nogen der er presset til noget, fordi en hund jagter en, altså at man er presset til at være god”  C: Hvad tænker I om “det er svært at være god i længere tid?”  “det kan nogle gange godt være svært at hjælpe, fordi man ikke ved, hvad andre kan lide eller har brug for?”  “Det kan også være svært at få hjælp, fordi det ikke er altid, folk vil have hjælp”  C: har I prøvet det?  “jeg har også prøvet at hjælpe mine søskende, men det kan godt ende med at gøre det hele meget værre”  “man kan også godt få dårlig samvittighed over ikke at hjælpe”</p> <p>Digtet læses om sidste gang  Hvad synes I om digtet nu?  “Så smukt og sødt”  “jeg tror jeg forstår digtet bedre nu, jeg forstår bedre de problemer, der er i det”  “jeg forstår også bedre ordene og talemåderne, i starten forstod jeg det ikke helt, men efter vi snakkede om det, forstår jeg det nu”  “jeg tror ikke han (i digtet) er god til at være god og sød, jeg tror han øver sig i at hjælpe og kramme andre”</p>
2.5	Højtlesning 2. digt	<p>Eleverne får en pause på 5 minutter inden vi går til 2. digt. Eleverne går udenfor eller er i lokalet. C: “Nu skal vi i gang med 2. digt. Vi gør præcis det samme som før, nu læser vi bare et nyt digt”. Caroline læser “Erkendelse” højt, eleverne er stille. Caroline spørger om nogen vil læse digtet højt, eleverne ryster på hovedet. Caroline læser digtet højt igen. Flere elever kigger med i teksten, mens andre kigger på Caroline eller rundt i lokalet. Under 2. højtlesning virker eleverne til at være mere optagede af højtlesningen.</p>
2.6	Samtale	<p>C: “Hvad synes I om digtet?”  “jeg forstod det ikke”  “jeg tror, jeg forstod det her digt bedre, der er ligesom om der er en stemme, der ikke kan komme ud af ens hjerne”  En anden dreng byder ind - og fortæller, hvad han har at byde på.  “det var ligesom da vi fik en green screen hernede (i klubben), og så ødelagde vi den bare med en saks”  (flere elever nikker, kort pause)  C: “hvordan synes i denne her vase ser ud inde i jeres hoveder?”  5 elever markerer og forklarer detaljeret en efter en, hvordan de ser vaserne ift. mønster, farve, størrelse og form, de har et meget forskelligt billede af vaserne. Flere elever markerer, så alle har hånden oppe.  C: Hvordan tror i denne her person i digtet har det med at holde vasen?”  “Jeg kan altså ikke forstå, at man ikke må røre en vase. Altså det er jo bare en vase?”  “Jeg har det altid dårligt med at gøre ting, jeg ikke må, det tror jeg også hovedpersonen har”  “Jeg tror hun holder den ligesom Simba i Løvernes konge”  “Jeg synes det minder om lampeånden”  C: Den i Aladdin? Hvordan minder den dig om det, vi læser om i digtet?  “Fordi jeg tror der bor sådan en ånd inde i lampen, eller i vasen”</p>

2.7	Samtale (fortsat)	<p>C: "Kender i det med at have en stemme inde i hovedet? (Læser tekststykke op fra digtet) 4 elever markerer "Jeg har virkelig lyst til at gøre noget, jeg ikke må, hvor min hjerne siger nej, det må du ikke" C: "hvorfor tror du, man så vælger ikke at gøre det, selvom man har lyst?" "fordi så bliver mine forældre sure" "det kan godt føles som om man har en engel og en djævel på skuldrene, hvor hun får fortalt stemmerne" "Den følelse kan jeg godt få, som når jeg skal sparke straffespark, så er det ligesom at have en stemme inde i hovedet, der siger noget til en" Eleverne begynder at sidde mere uroligt og småsnakke. C: "hvad med dig, hvad tænker du om denne her stemme?" "jeg tror det er ånden, der taler til ham inde fra vasen" "jeg tror det er sådan en vase med aske i, hans bedstefar, som ligger indeni den, og som der så går i stykker, eller asken spredes, hvilket betød at bedstefaren døde to gang."</p>
2.8	Afslutning	<p>En elev spørger, om de ikke snart har pause, Caroline siger "Jo, vi er færdige om lidt, nu læser jeg digtet sidste gang og bagefter vil jeg høre, om nogen af jer har lyst til bagefter at fortælle om hvad i syne som at læse på denne her måde?" Alle elever rækker hånden op.</p>
2.9	Efter læsning	<p>Eleverne går tilbage til klasselokalet. En elev spørger, om de må beholde digtet, mens et par elever lader det ligge for at løbe op i klassen. To elever spørger, om vi skal prøve det (fælleslæsning) igen og om de skal have os igen. Vi går med op i klassen, hvor eleverne begynder at spise. To elever sidder ved siden af hinanden og kigger ned i teksten og taler, mens de spiser, inden der bliver sat Ultranytt på skærmen i klassen.</p>

## Bilag 4 - Interviewundersøgelse

Oversigt over forsknings- og interviewspørgsmål med inspiration fra Brinkmann og Kvale (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 187) i forbindelse med udarbejdelse af interviewguide.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvilke oplevelser har eleverne fået ved guidet fælleslæsning?	Hvad synes I, om den måde vi har læst på i dag? Hvorfor synes I, at det var godt, eller hvorfor ikke? Hvordan var det i forhold til måden, I plejer at læse digte/tekster på i dansk?
Hvilken betydning havde det for jeres oplevelse af teksten, at vi læste den i fællesskab?	Hvordan plejer I at læse tekster i klassen? Hvordan kan I godt lide at læse tekster? Synes I, det er sjovt at læse tekster sammen eller alene? Hvad synes I om at læse i fællesskab i dag?
Hvilken betydning havde det for jeres oplevelse af teksten, at det var højtlesning?	Synes I, det er sjovt at få læst en tekst højt, eller kan I bedst lide at læse inde i hovedet eller for jer selv? Hvad synes I om højtlesning? Hvad tænker I, er godt ved det? Hvorfor?
(Hvordan) åbnede spørgsmålene om deres oplevelser, tanker, associationer og følelser omkring teksten?	Synes I, det var nemt eller svært at snakke om det spørgsmål, vi stillede til teksten? Var der nogle spørgsmål, I hellere ville have snakket om til teksten?
At vælge litteratur	Hvad synes I om det digt, vi læste? Hvad var godt ved dem? Hvad kunne I lide? Var der noget, I ikke synes var godt ved dem?
Udbytte, motivation, mestringsforventninger  Gør metoden teksten mere eller mindre tilgængelig end f.eks. nykritisk metode/den måde, de sædvanligvis læser tekster på	Kunne I tænke jer at prøve at læse på denne måde igen? Hvorfor kunne I godt tænke jer at læse på denne måde igen, eller hvorfor kunne I ikke tænke jer at læse på denne måde igen? Hvad var det sværeste? Hvad var det sjoveste?

## Bilag 5 - Kodet interviewmateriale

Interviewmaterialet med eleverne, som er transskriberet og kodet med henblik på projektets undersøgelsesfelt. Interviewskemaet er struktureret i forhold til de planlagte spørgsmål, men elevernes svar er kodet i henhold til de på forhånd planlagte interviewspørgsmål. Eleverne er anonymiseret og betegnes med et forbogstav. I løbende tekst refererer vi til observationer ved at henvise til gruppe A eller B og feltet N i skemaets venstre side (eks. B 3)

Gruppe A: Interviewer: Sebastian. Elever: C, L, G og A

Gruppe B: Interviewer: Caroline. Elever: R, N, A og M

N	Spørgsmål:	Gruppe A	Gruppe B
1	<p>Hvad synes I, om den måde vi har læst på i dag?</p> <p>Hvorfor synes I, det var godt, eller hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan var det i forhold til måden, I plejer at læse tekster/digte på i dansk?</p>	<p>L: Sjovt, fordi man fik lov til at sige noget, der kunne godt være lidt bevægelse i det, man skulle bare sidde på stole, men det var godt at læse flere gange, så kunne man bedre forstå det.</p> <p>G: Lidt kedeligt i starten, vi sad bare og lyttede</p> <p>S: Hvornår blev det ikke kedeligt?</p> <p>G: Det startede med at være fint nok, men så blev det lidt kedeligt, fordi det var det samme</p> <p>A: Sjovt, at man ikke var hele klassen, så kunne man bedre sige sin egen mening, når man var en mindre gruppe</p> <p>C: Grineren, fordi ikke så fedt i starten, sjovere når man skulle fortælle sin egen historie fx sjove historier om det med vasen</p> <p>L: Det var meget sjovt den der historie med Erkendelse, der kunne man mere sige noget. Godt i små grupper, der har man lidt mere lyst til at sige noget, når der ikke er så mange, der sidder og kigger på en.</p> <p>A: Der kunne godt være lidt færre i gruppen, 6 måske</p> <p>C: Næsten alle skulle sige noget og så tog det lang tid før man</p>	<p>R: Meget sjovere at have jer end vores lærer, fordi det var ret sjovt bare at tale. Jeg tror, jeg ville sige noget mere, hvis jeg havde jer</p> <p>A: Det var en ret fed måde at læse på. Fedt at læse med halvdelen af klassen i en mindre gruppe. Det var hygge. Man får sagt mere, og der er mindre ventetid.</p> <p>M: Samme. Det var lidt nemmere, fordi når man er lidt mindre, kan man få mere taletid</p> <p>R: Det synes jeg også. Når jeg siger noget i klassen, bliver jeg aldrig taget.</p>

		kunne sige noget, og så kunne man glemme det	
2	<p>Hvordan plejer I at læse tekster i klassen?</p> <p>Hvordan kan I godt lide at læse tekster?</p> <p>Synes I, det er sjovt at læse tekster sammen eller alene?</p> <p>Hvad synes I om at læse i fællesskab i dag?</p>	<p>C: Der var lidt flere følelser, når vi snakkede om godhed og dårlighed</p> <p>A: Det var en anderledes måde, jeg er enig med C</p> <p>G: Det var bedre end normalt, fordi man kiggede på hinanden, normalt sidder vi i hestesko</p> <p>L: Meget bedre, fordi der ikke var så mange, og man fik selv lov til at sige noget, det blev ikke bare læst op og så skulle man svare på spørgsmål på computeren. Man føler, man er mere med i undervisningen, når man ikke bare sidder og lytter til en lærer</p> <p>A: Man sidder mere og snakker med sine venner, når det bliver kedeligt i undervisningen, og det gjorde det ikke rigtigt her</p>	<p>N: Vi snakker altid rigtig meget om teksterne sammen med vores lærer</p> <p>R: Jeg var sur engang, hvor jeg ikke blev taget, og jeg havde det bedste inde i min hjerne</p> <p>A: Når man har noget rigtig godt at sige, så skal man gøre det hurtigt. Men andre gange er ting spændende, og det er træls, når man ikke får lov til at snakke om det</p> <p>A: Caroline, du var god til at forklare tingene</p>
3	<p>Synes I, det er sjovt at få læst en tekst højt, eller kan I bedst lide at læse inde i hovedet eller for jer selv?</p> <p>Hvad synes I om højt-læsningen? Hvad tænker I, er godt ved det? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	<p>L: Jeg kan bedst lide, hvor man selv får lov at læse eller får lov til at være med</p> <p>S: Har I lyst til selv at læse?</p> <p>A: Vi plejer tit at læse op på klassen eller i små gruppen, og det er fint nok</p> <p>C: Jeg rækker ikke så tit hånden, men jeg kan godt, hvis der ikke er nogen, der vil</p> <p>L: Jeg vil gerne læse op, bare det er på dansk. Normalt historier også bedre, fordi i digte er man lidt mere bange for at læse forkert eller at nogen griner af en, hvis jeg fx udtaler noget forkert</p> <p>G: Jeg vil hellere læse, når der ikke er så mange</p> <p>A: Når det er hele klassen, er der mange, der er generte</p> <p>C: Når vi fx har matematik, er der mange, der ikke tør komme</p>	<p>R: Det var det hyggeligste i verden. Det vi laver deroppe (klasseværelset) er overhovedet ikke særligt sjovt</p> <p>N: Man må ikke engang snakke med sine venner</p> <p>R: Præcis og det er det, man vil</p> <p>M: Det er fedt nok, når du (Caroline) læser op. Jeg vil hellere sidde ude alene og læse, end det er et barn, som læser op. Læreren er fin nok til at læse op</p> <p>A: Fx i historie eller matematik, hvis man bliver taget uden at have hånden oppe, så siger læreren, det er godt nok de samme, der rækker hånden op. Det er rart, det er mindre grupper og læreren læser op og stiller spørgsmål. Så bliver man ikke tvunget til det.</p> <p>M: Når ingen ved, hvad svaret er, gider ingen af os at række hånden op</p> <p>M: Når der ikke er nogen, som vil læse højt, så tager de bare en eller anden. Der er andre, som sidder og bliver virkelig nervøse for at blive taget. Så</p>

		<p>op til tavlen</p> <p>S: Gjorde det en forskel, at rammerne er åben for at I kunne dele noget?</p> <p>A: Det er meget bedre, at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar, så man ikke bliver genert, hvis man skal sige noget</p> <p>L: Når det er ens egen historie, kan man jo ikke få noget forkert</p> <p>S: Hvad synes I om højtlesning?</p> <p>C: Godt, så skal man ikke gøre så meget selv, så skal man bare sidde og lytte. Hvis det er en sygt kedelig tekst, kan man godt have svært ved at lytte, men hvis det er spændende, er det okay</p> <p>A: Samme</p> <p>G: Jeg kan godt lide, når der bliver læst højt</p> <p>L: Jeg forstår meget mere, når nogen læser højt, så skal jeg ikke både koncentrere mig om at læse og forstå</p>	<p>skal læreren bare gøre det</p> <p>C: Hvis man lavede fælleslæsning mange gange, tror I så, I ville få lyst til at læse højt? (Alle nikker)</p> <p>A: Det vil jeg helt sikkert kunne</p> <p>M: Jeg har ikke noget imod at læse op på tysk foran hele klassen, men på dansk kan alle fx sproget lige godt, så der er det lidt mere. I tysk er alle mere amatører.</p>
4	<p>Synes I, det var nemt eller svært at snakke om de spørgsmål, vi stillede til teksten?</p> <p>Var der nogle spørgsmål, I hellere ville have snakket om til teksten?</p>	<p>A: Nogen gange var spørgsmålene lidt mærkelige</p> <p>G: Det var sjovt, især fordi man hørte på de andres historier</p> <p>L: Samme</p> <p>C: Samme</p>	<p>M: Det var helt tilpas, ikke svære, ikke nemme</p> <p>R: De var perfekte. Jeg kunne svare på dem alle.</p> <p>N: Nogle af dem var lidt svære, ellers var det helt fint. Nogle af dem vidste man ikke helt, hvad man skulle sige</p> <p>A: Du (Caroline) var ret god til at hjælpe med at svare på det eller spørge ind til nogle andre spørgsmål</p>
5	<p>Hvad synes I om det digt, vi læste?</p> <p>Hvad var godt ved dem? Hvad kunne I lide? Var der noget, I ikke synes var godt ved dem?</p>	<p>C: Det var lidt svært at forstå til at starte med</p> <p>S: Gjorde det en forskel, at de blev læst op flere gange?</p> <p>C: Når flere personer forstod det, kunne de forklare det på en bedre måde</p> <p>S: Hjælp det at have en samtale om digtene?</p> <p>C: Ja</p>	<p>R: Digtene var lidt midt imellem. Den første var lettere end den anden. Og det var også fint nok.</p> <p>A: Det første kunne man lidt bedre forstå, sådan er der nok folk, som har det. Det andet forstod jeg ikke helt med den vase der. Jeg ved ikke, hvilken følelse digtet skulle få en til at føle.</p> <p>M: Samme</p>

		L: Nogle gange kan det blive lidt for let, det var godt, at de var svære at forstå	
6	<p>Kunne I tænke jer at prøve at læse på denne måde igen?</p> <p>Hvorfor kunne I godt tænke jer at læse på denne måde igen, eller hvorfor ikke?</p> <p>Hvad var det sværeste? Hvad var det sjoveste?</p>	<p>L: Det var anderledes, end vi plejer, og det var sjovt, at man kunne være med i det. Men hvis man gjorde det hele tiden, ville det være kedeligt.</p> <p>C: Det sjoveste var at fortælle og høre forskellige historier sammen</p> <p>L: Man lærer også hinanden at kende</p>	<i>Spørgsmål blev ikke nået pga. tid</i>