

BACHELORPROJEKT

LÆSELYST & VARIERET LITTERATURDIDAKTIK



Studerende: Sofie Bæk Eriksen (3034431)

Vejleder: Tina Hejsel

Dato: 26/5-2025

Anslag:

59.944

UC Syd Esbjerg

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	2
1.1 Problemformulering	2
2.0 Læsevejledning	2
3.0 Begrebsafklaring	3
3.1 Læseforståelse	3
3.2 Læselyst	3
3.3 Varieret litteraturredaktik	3
3.4 Læseengagement	4
4.0 Metode	4
4.1 Videnskabsteoretisk afsæt	4
4.2 Undersøgelsesdesign	5
4.2.1 Kvalitativ undersøgelsesmetode	5
4.2.2 Reliabilitet og validitet	7
4.3 Ethiske overvejelser	7
5.0 Forskning	8
5.1 PIRLS	8
5.2 Børn og unges læsning 2021	8
5.3 KiDM-projektet	9
6.0 Teoretisk fundament	9
6.1 Læsemotivation	9
6.1.1 Indre og ydre læsemotivation	9
6.1.2 Mestring	10
6.2 Engagement model of reading development:	10
6.3 Selvbestemmelsesteorien	11
6.3.1 Autonomi	11
6.3.2 Kompetence	11
6.3.3 Samhørighed	11

7.0 Analyse	12
7.1 Elevernes læseoplevelser	12
7.2 Autonomi	16
7.3 Litteraturundervisning i dansk på mellemtrinnet	17
7.4 Samhørighed	20
8.0 Diskussion og handleforslag	21
8.1 Autonomi og interessante tekster	21
8.2 Varieret litteraturundervisning	22
8.2.1 Forforståelses-faklen 	23
8.2.2 Tekstspejlet 	23
8.2.3 Tekstdykkeren 	24
8.2.4 Meningsspiralen 	25
8.2.5 Verdensbroen 	25
8.3 Læsning og læselyst i en aktuel kontekst	26
9.0 Konklusion	26
10.0 Litteraturliste	28

1.0 Indledning

Elevers læselyst er et aktuelt og relevant forskningsområde, da undersøgelser som *PIRLS 2021* (Fougat et al., 2023), viser et markant fald i danske mellemtrinselevers læsefærdigheder og læsevaner sammenlignet med tidligere målinger. Især ses en sammenhæng mellem lav læsehyppighed og lave læsescorer, hvilket indikerer en mulig kobling mellem læselyst og læsekompetencer. Dette aktualiserer spørgsmålet om, hvordan skolen kan styrke elevers motivation og engagement i læsning med henblik på at styrke deres læsefærdigheder. Læselyst er dermed ikke blot et mål, men også en vigtig faktor i udviklingen af læsekompetencer (Lund & Skyggebjerg, 2021). Vigtigheden af at fremme elevers læselyst understreges ligeledes i Danskfagets Formål, hvor det fremgår, at: *“Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster...”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Det er dermed ikke alene et pædagogisk ønske, men også et didaktisk og uddannelsesmæssigt anliggende at skabe rammer, der fremmer elevers læseglæde. På baggrund af dette, er jeg optaget af, hvordan en elevinddragende og varieret litteraturdydaktik kan fremme læselyst. *Variert litteraturdydaktik* refererer til en undervisningstilgang, hvor elever arbejder med litteratur på forskellig vis – for eksempel gennem skiftende arbejdsformer- og tilgange (en nærmere præcisering af begrebet præsenteres senere i opgaven). Undersøgelsen afgrænses til mellemtrinnet, da relevante studier, herunder *PIRLS* og *Børn og unges læsning 2021*, netop fokuserer på disse klassetrin. Dette danner grundlag for følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan en varieret og elevinddragende litteraturdydaktik fremme læselyst og engagement på mellemtrinnet, og hvorfor er det centralt at arbejde med i en aktuel danskfaglig undervisning?

2.0 Læsevejledning

Opgaven undersøger, hvordan en varieret og elevinddragende litteraturdydaktik kan fremme læselyst og engagement på mellemtrinnet, samt hvorfor det er relevant i en aktuel danskfaglig kontekst. Indledningsvis defineres begreber som: *læselyst* og *varieret litteraturdydaktik*. Herefter præsenteres videnskabsteoretiske og metodologiske tilgange. Ligeledes inddrages relevant forskning samt teori, som bidrager til forståelsen af elevers læsemotivation. Analysen struktureres i

fire afsnit, hvor empiriske fund kombineres med forskning og teoretiske perspektiver. Herefter diskuteres forhold, der hæmmer og fremmer læselysten, og hertil fremlægges konkrete handleforslag, der kan benyttes i tilrettelæggelsen af undervisningen, med henblik på at styrke elevers læselyst og motivation. Afslutningsvis sammenfattes konklusionen, hvor undersøgelsens hovedpointer fremhæves.

3.0 Begrebsafklaring

3.1 Læseforståelse

Ivar Bråten (2008) definerer læseforståelse som evnen til at uddrage og konstruere mening gennem undersøgelse og interaktion med en tekst. Det omfatter både tekstnær forståelse, hvor læseren frembringer den betydning, teksten eksplicit formidler, samt evnen til at drage konklusioner, der rækker ud over tekstens bogstavelige indhold. Læseforståelse er en kompleks proces, der involverer sammenhængende komponenter, herunder ordafkodning, sprog, kognitive evner, forkundskaber, viden om skriftsprog, forståelsesstrategier og læsemotivation (Bråten, 2008). Læsemotivation uddybes i det teoretiske afsnit, mens øvrige begreber defineres i bilaget (bilag 1).

3.2 Læselyst

Læselyst omfatter mere end blot at have lyst til at læse - det er lysten til at læse for fornøjelsens skyld og til den drivkraft, der motiverer fordybelse i en tekst (Lund & Skyggebjerg, 2021). Desuden spiller læsekompetence - evnen til at afkode og forstå tekster - en væsentlig rolle i forhold til læselyst (Elbro, 2014). Ligeledes har vurderingen af, om egne læseevner stemmer overens med tekstens sværhedsgrad, betydning for læselysten. Der er dermed mange faktorer der spiller ind, når man skal definere læselyst. Begrebet kan forstås både ud fra et individuelt og et kollektivt perspektiv, da det blandt andet bygger på læsekompetencer, udvikling og miljø (Lund & Skyggebjerg, 2021).

3.3 Varieret litteraturredidaktik

I opgaven introduceres begrebet *varieret litteraturredidaktik*, som refererer til en undervisningspraksis, hvor eleverne får mulighed for at tilgå og bearbejde det faglige stof på

forskellige måder - eksempelvis gennem varierende arbejdsformer og læringsaktiviteter, så de tilpasses elevernes forskellige forudsætninger (EVA, 2021).

3.4 Læseengagement

Den danske ordbog definerer engagement som: *“det at være meget interesseret, optaget eller følelsesmæssigt involveret i noget eller nogen”* (u.å.). I opgaven anvendes begrebet i en skolekontekst og refererer til elevers motivation for læsning, herunder både følelsesmæssige og adfærdsmæssige aspekter som interesse ved læsning, læseglæde, valgfrihed og social deltagelse. Begrebet er tæt knyttet til motivation, hvilket uddybes i teoriafsnittet (Smemo, 2010).

4.0 Metode

4.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Projektet tager sit videnskabsteoretiske afsæt i fænomenologien og hermeneutikken (Wahlgren et al., 2018) med fokus på at forstå de individuelle perspektiver, der undersøges. Fænomenologien fokuserer på subjektive oplevelser og erkendelser i den enkeltes bevidsthed, hvor begrebet *livsverden* dækker over de erfaringer, man gør sig i den verden, man lever i (Jørgensen, 2022). Som undersøger er det vigtigt at være nærværende og bevidst om at tilsidesætte egne forforståelser for at kunne forstå fænomenet, som det opleves af de personer, der undersøges (Jørgensen, 2022). Som undersøger har man naturligvis ikke adgang til andres tanker, og man kan derfor ikke forstå deres oplevelser i sin fulde udstrækning. Dog kan man gennem teknikker som *epoché* nærme sig en bedre forståelse af deres perspektiver. Dette indebærer, at man sætter egne forforståelser i parentes, hvilket betyder, at man stopper med at forholde sig til det, man allerede ved om verden, og derimod forsøger at se på den fra et mere åbent perspektiv (Jacobsen et al., 2020). I praksis har jeg fulgt denne metode ved at undersøge et fænomen gennem interviews, observation, elevproduktioner- og evalueringer for at belyse individers oplevelse af fænomenet.

Hermeneutikken betoner fortolkning samt at kunne forstå fænomenet, og man vil her trække på den forhåndsviden, man besidder. Dermed vil vi som regel altid lade vores forforståelser få en betydning for vores undersøgelser, således at vi tilegner os ny viden, og det kan dermed ses som en uendelig proces. I denne sammenhæng har Hans-Georg Gadamer udarbejdet den hermeneutiske spiral (Schmidt, 2022), der illustrerer, hvordan forforståelser former ny erkendelse. Den beskriver

desuden, hvordan de enkelte dele af et fænomen må forstås i relation til helheden, samtidig med at helheden kun kan forstås gennem dets enkelte dele. Denne proces er dynamisk, idet forståelsen af både delene og helheden løbende udvikler sig i gensidig interaktion (Schmidt, 2022). Som en konsekvens af det hermeneutiske perspektiv vil den viden, der opstår gennem empiriske undersøgelser, altid være påvirket af ens forforståelser samt den kontekst, hvori den opstår. Dette indebærer, at det er umuligt at forholde sig fuldstændig objektivt. Det er derfor afgørende at anvende sin forhåndsviden konstruktivt i fortolkningen undervejs, når man arbejder ud fra denne tilgang (Schmidt, 2022).

4.2 Undersøgelsesdesign

Undersøgelsen anvender en kvalitativ tilgang i form af interviews, observationer, elevevalueringer og produktioner. Formålet med undersøgelsen er at opnå en dybere forståelse af elevernes læseglæde og motivation. Der blev i alt gennemført seks semistrukturerede fokusgruppeinterviews med elever fra 6. klasse samt observationer af litteraturundervisningen i dansk på mellemtrinnet. Derudover blev elevproduktioner indsamlet under min praktikperiode, hvor jeg også gennemførte skriftlige elevevalueringer. Besvarelserne gav indsigt i elevernes oplevelse af undervisningsforløbet og indgår som supplement til de kvalitative data.

4.2.1 Kvalitativ undersøgelsesmetode

Den kvalitative metode sigter mod at opnå en dybere forståelse af fænomener gennem subjektive oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Ligeledes bidrager den til en mere dybdegående undersøgelse ved at indsamle beskrivelser af elevernes livsverden, hvilket danner grundlag for en fortolkning af de oplevede fænomener og deres betydning (Canger & Kaas, 2016). Metoden er derfor velegnet til at undersøge elevers engagement og læseglæde.

4.2.1.1 Interview

Interviews gør det muligt at undersøge en afgrænset gruppes oplevelser af forskellige fænomener. Denne indsigt bidrager til en detaljeret forståelse af deres perspektiver, som kan anvendes til at generere en dybdegående og velunderbygget analyse af det undersøgte fænomen (Tanggaard & Brinkmann, 2020). For at forstå, hvad der fremmer læselyst set fra et elevperspektiv, har jeg gennemført seks semistrukturerede fokusgruppeinterviews med ni 6.klasseselever fra min praktikklasse. Interviewene tog afsæt i elevernes læsevaner- og motivation både i og uden for

skolen, og de blev gennemført før og efter et litteraturforløb (bilag 2), jeg underviste i under min praktikperiode. Dette muliggjorde en sammenligning af resultaterne samt en undersøgelse af, hvorvidt en varieret litteraturredidaktik har en mærkbar indflydelse på elevernes læselyst. Forud for interviewene blev eleverne informeret om projekts formål, samt at deres deltagelse var anonym. Til gennemførelsen af interviewene udarbejdede jeg en interviewguide (bilag 3), som fungerede som støtte i interviewprocessen. Guiden sikrede en overordnet struktur med forberedte spørgsmål, hvilket hjalp med at fastholde fokusområdet, men hvor jeg – og eleverne – samtidig havde friheden til at afvige fra spørgsmålene og følge op på interessante udsagn. Samtalerne blev lydoptaget for at undgå, at notetagning forstyrrede interaktionen (Bak, 2017). Denne tilgang sikrede en dynamisk samtale, hvor lytning og nærvær blev prioriteret. Efterfølgende blev interviewene transskriberet (bilag 4 + 5) med henblik på at klargøre materialet til videre analyse (Bak, 2017)

4.2.1.2 Observation

Gennem observation studerer man, hvordan en afgrænset gruppe agerer (Østergaard, 2017). Metoden gør det muligt at foretage vurderinger baseret på dokumentation frem for subjektive holdninger. Dette skyldes, at metoden bygger på en struktureret tilgang, hvor der på forhånd er defineret specifikke observationskriterier. Dog må det erkendes, at observatøren uundgåeligt påvirkes af tidligere erfaringer og eksisterende viden, hvilket kan præge fortolkningen af de observerede fænomener (Canger & Kaas, 2016). Som et supplement til min undersøgelse har jeg foretaget observationer (bilag 6) af litteraturundervisningen i dansk på mellemtrinnet med henblik på at opnå indsigt i elevernes læsengagement. Jeg har både ageret deltagende og ikke-deltagende observatør. Som deltagende observatør interagerede jeg med de observerede, i dette tilfælde eleverne. Denne interaktion vanskeliggjorde at opretholde et overblik over observationerne og at notere dem løbende, og jeg måtte derfor nedskrive dem senere samt anvende en uformel tilgang til udvælgelsen af de situationer, der skulle beskrives i observationsguiden (Canger & Kaas, 2016). Som ikke-deltagende observatør kunne jeg derimod distancere mig fra eleverne og placere mig strategisk i klasserummet, hvilket sikrede et bredere overblik over undervisningssituationen. For at strukturere mine observationer udarbejdede jeg en observationsguide (bilag 7), der tog udgangspunkt i undersøgelsens formål, hvor jeg noterede mine iagttagelser undervejs (Canger & Kaas, 2016).

4.2.2 Reliabilitet og validitet

Undersøgelsens troværdighed afhænger af reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om metodens pålidelighed og nøjagtighed, hvilket betyder, at gentagne målinger under samme betingelser bør give ensartede resultater (Bak, 2017). Test-retest-reliabilitet vurderer målingers stabilitet over tid, forudsat at det undersøgte fænomen forbliver uændret i testperioden (Master, 2019). Følgende er ikke anvendeligt i min undersøgelse, da fænomenet har forandret sig, idet eleverne blev interviewet før og efter litteraturforløbet. I denne sammenhæng afhænger reliabiliteten primært af en detaljeret metodebeskrivelse, der tydeliggør undersøgelsens fremgangsmåde.

Validitet bygger på metodens gyldighed og korrekthed, altså om den undersøger det tilsigtede. Det afhænger af begrebsliggørelse, metodevalg og forskerens personlige integritet, hvor praktisk viden er central for vurderingen af kvaliteten af den producerede videnskabelige viden (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative undersøgelser er det essentielt at opnå respondentens tillid, også kaldet *rapport*, da det bidrager til validiteten. For at sikre at interviewene var af høj validitet, fokuserede jeg på en grundig introduktion, en engageret tilgang til elevernes udsagn, imødekomme fremtoning, trygge omgivelser og sproglig tilpasning til respondenternes kommunikationsstil (Aarhus universitet, u.å.). Observationer kan have lav validitet, da relationelle forhold til de observerede kan påvirke resultaterne. Man må dermed være bevidst om, hvordan ens tilstedeværelse påvirker de observeredes handlinger og ytringer (Østergaard, 2017). Da jeg er bevidst om, at alle metoder indebærer begrænsninger, har jeg valgt at imødegå dette ved at anvende metodetriangulering, hvor forskellige kvalitative metoder supplerer hinanden. Dette muliggør en nuanceret analyse, da metoderne bidrager med forskellige, men komplementære indsigter (Aagerup & Willaa, 2024).

4.3 Etiske overvejelser

Når man undersøger børn og unge, er det essentielt at foretage grundige etiske overvejelser. Undersøgeren skal sikre beskyttelse af deltagerne og deres fortrolighed, så de ikke pådrager sig skade i forbindelse med undersøgelsen. Deltagerne bør informeres om, hvem der kan tilgå materialet, samt bearbejdelsen af det (Østergaard, 2017). I min undersøgelse har jeg indhentet samtykke fra både elever og deres forældre, som har godkendt elevernes deltagelse under anonymiserede forhold. Når børn deltager i undersøgelser, stilles der yderligere krav til undersøgerens etiske overvejelser, idet børn har sværere ved at mærke egne grænser og udtrykke

ubehag. Det er derfor vigtigt at udvise omtanke og ansvarlighed i gennemførelsen af undersøgelsen, så børns rettigheder og trivsel beskyttes (Rasmussen et al., 2017).

5.0 Forskning

I følgende afsnit præsenteres de forskningsområder, der danner grundlag for min undersøgelse af elevers læselyst. Jeg inddrager *PIRLS*-undersøgelsen fra 2021 (Fougat et al., 2023), *Børn og unges læsning 2021* (Hansen, 2021) samt *KiDM*-projektet (Gissel, 2022), idet de bidrager med væsentlig indsigt i udviklingen af læsekompetencer og læselyst.

5.1 PIRLS

Progress in International Reading Literacy Study-undersøgelsen, der går under forkortelsen *PIRLS*, er en international undersøgelse af læsekompetencer blandt elever i 4. klasse. Undersøgelsen gennemføres hvert femte år og giver mulighed for at følge udviklingen af læsefærdigheder over tid samt sammenligne resultater på tværs af lande. *PIRLS* omfatter i øjeblikket mere end 60 lande og involverer næsten 400.000 elever, heraf 5000 danske. Undersøgelsen består af en test af elevers læsekompetencer samt spørgeskemaer henvendt til elever, lærere, skoleledere og forældre (Børne- og undervisningsministeriet, 2023). Den nyeste *PIRLS*-undersøgelse blev gennemført i 2021 og offentliggjort i 2023. Danmark har deltaget i undersøgelsen gennem alle årene, hvilket gør det muligt at sammenligne resultater over en periode på 15 år. *PIRLS 2021* viser en markant forringelse af de danske elevers læsekompetencer, som nu er på det laveste niveau i undersøgelsens 15-årige historie. Simon Skov Fougat, lektor ved DPU, har ansvar for den danske del af undersøgelsen. Han fremhæver, at faldet i de danske elevers gennemsnitlige læsescore kan tilskrives en stigning i antallet af svage læsere. Fougat understreger, at dette er et betydeligt problem, især i en tid med udbredelsen af falske nyheder og manipulation på sociale medier (Weirsøe, 2023).

5.2 Børn og unges læsning 2021

Børn og unges læsning 2021 er en undersøgelse udført af Stine Reinholdt Hansen, Thomas Illum Hansen og Morten Pettersson. Undersøgelsen bygger på besvarelser fra 8542 danske elever fra 5.-8. klasse (Rymann, u.å.) og kombinerer både kvantitative- og kvalitative metoder for at opnå en nuanceret forståelse af børns læselyst (Hansen et al., 2021). Resultaterne viser en markant nedgang i læselysten, især blandt drenge, i takt med, at de bliver ældre. Denne udvikling ledsages af et

stigende forbrug af digitale medier, der i mange tilfælde erstatter læsning af bøger. Undersøgelsen går i dybden med forskellige faktorer, der kan påvirke læselysten, herunder både læse- og medievaner samt læsekulturen (Rymann, u.å.).

5.3 KiDM-projektet

KiDM-projektet (Kvalitet i Dansk og Matematik) er et landsdækkende forsknings- og udviklingsprojekt, gennemført i perioden 2016-2019. Projektets formål er at styrke undervisningens kvalitet gennem udvikling, afprøvning og implementering af en undersøgende, dialogisk og skabende didaktik. Projektet tilstræber at skabe kvalitet for eleverne ved at anvende en fagligt systematisk tilgang, hvor fagligheden anvendes som et redskab til at understøtte elevernes oplevelser og refleksioner, snarere end at lede frem til entydige facitsvar. Projektets primære fokus er rettet mod matematikundervisningen i 4.-5. klasse og dansk litteraturundervisning i 7.-8. klasse, hvoraf sidstnævnte er det område, jeg fokuserer på opgaven (Hansen et al., 2020).

6.0 Teoretisk fundament

6.1 Læsemotivation

Motivation omhandler de underliggende årsager til menneskers handlinger, deres præferencer samt graden af engagement i de aktiviteter, de vælger at deltage i. Ifølge motivationsforskere afhænger motivation af individets opfattelser, værdier og målsætninger. Det er således et komplekst fænomen, der består af flere komponenter (Bråten, 2008). Når det specifikt gælder læsemotivation, fremhæves særligt følgende faktorer: indre og ydre motivation samt mestring (Lund & Skyggebjerg, 2021). Disse komponenter uddybes i følgende afsnit.

6.1.1 Indre og ydre læsemotivation

Indre læsemotivation opstår, når man engagerer sig i læsning ud fra en iboende interesse og oplever glæde ved aktiviteten. John T. Guthrie og Allan Wigfield identificerer tre centrale aspekter af denne motivationsform. Den første bygger på nysgerrighed, som driver eleven til at læse med henblik på at opnå ny viden. Den anden er involvering, som refererer til elevernes evne til at fordybe sig i en tekst. Den tredje er udfordring, der omhandler elevernes motivation for at arbejde med komplekse tekster og dermed søge intellektuel stimulering gennem læsning. Ydre læsemotivation refererer til

læsning, der drives af eksterne faktorer, såsom ønsket om at opnå gode karakterer, imødekomme krav eller modtage anerkendelse. Den ydre og indre motivation er indbyrdes forbundne, og en elev kan dermed opleve at være både indre og ydre motiveret på samme tid. Den ydre motivation må derfor ikke ses som værende mindre værdifuld end den indre (Lund & Skyggebjerg, 2021).

6.1.2 Mestring

I forbindelse med mestring er det relevant at inddrage begrebet *self-efficacy*, som stammer fra den canadisk-amerikanske psykolog Albert Bandura. Begrebet refererer til individets tiltro til egne evner til at mestre en opgave, hvor denne mestring bidrager positivt til ens selvopfattelse, hvilket resulterer i en forøgelse af *self-efficacy* (Bandura, 2012). Gentagne nederlag eller kritik rettet mod egne handlinger kan derimod føre til en lav *self-efficacy*, hvilket kan have en negativ effekt på individets motivation, idet tiltroen til egne evner mindskes (Nielsen & Tanggaard, 2019). Elevers vurdering af egne læsefærdigheder og troen på, at de forstår og håndterer en given tekst korrekt, har stor betydning for deres mestringsfølelse. Hvis man tidligere har haft succes med en bestemt type tekst, er sandsynligheden højere for, at man vil føle sig i stand til at mestre en tekst af samme type fremover (Anmarkrud & Bråten, 2010).

6.2 Engagement model of reading development:

Teorien, der på dansk omtales *engagementsmodellen for læseudvikling*, er udviklet af Guthrie og Wigfield (bilag 8). Modellen illustrerer, hvordan undervisning kan fremme elevers læsemotivation, og den består af tre niveauer. Kernen beskriver undervisningens primære udbytte for eleverne, herunder læsepræstation, kundskab og læseerfaring. Omkring kernen identificeres de processer, der kendetegner engageret læsning, såsom motivation, sociale interaktioner, faglig viden og strategianvendelse. I modellens yderste lag præsenteres ni centrale elementer, der understreger de forskellige undervisningsmetoder, som understøtter elevernes engagement. Disse omfatter blandt andet samarbejde, interessante tekster samt at understøtte selvstændighed (Lund & Skyggebjerg, 2021).

6.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien, udviklet af Edward L. Deci og Richard M. Ryan, er en psykologisk teori, der undersøger de faktorer, der fremmer individets motivation, trivsel og udvikling (Ravn, 2021). Teorien tager afsæt i tre grundlæggende psykologiske behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Disse behov anses som ligeværdige og bør opfyldes i lige høj grad. Endvidere er de tæt forbundet til indre motivation (Hein, 2019).

6.3.1 Autonomi

Autonomi refererer til individets frivillige engagement i kontekster, der opleves meningsfulde og stemmer overens med ens selvopfattelse. Det kræver en subjektiv oplevelse af ejerskab og indre tilslutning til handlingen, for at den kan klassificeres som selvbestemt (Klinge, 2018). Indre motivation forudsætter oplevelsen af autonomi, men autonomi medfører ikke automatisk indre motivation. Autonomi kan dog føre til selvbestemt motivation, hvor man handler ud fra egen vilje, men med bevidsthed om andres indflydelse. Man er således under påvirkning af eksterne faktorer (Hein, 2019).

6.3.2 Kompetence

Kompetencebehovet refererer til individets oplevelse af at have indflydelse på egne handlingers udfald og lykkes med opgaver på en tilfredsstillende måde. Det knytter sig til glæden ved at udføre aktiviteter, der enten matcher eller udfordrer ens niveau en lille smule (Ravn, 2021). Således er behovet tæt forbundet med indre motivation, hvor drivkraften udspringer af lysten til at udvikle og anvende sine evner frem for ydre faktorer såsom belønning (Lund & Skyggebjerg, 2021).

6.3.3 Samhørighed

Samhørighed refererer til individets oplevelse af at være en del af et fællesskab, hvor man føler sig værdsat og betydningsfuld. Det er et grundlæggende psykologisk behov at blive set, hørt og respekteret samt at opleve sig som en meningsfuld del af sociale relationer. Samhørighed indebærer en følelse af støtte og gensidig omsorg i samspillet med andre. Opfyldelsen af dette behov forudsætter en specifik adfærd fra omgivelserne, hvor individet mødes med respekt på egne præmisser (Ravn, 2021).

7.0 Analyse

Følgende analyse undersøger, hvordan en varieret og elevinddragende litteraturredidaktik kan fremme læselyst og engagement på mellemtrinnet. Analysen er inddelt i fire afsnit og bygger på data fra interviews, observationer og elevevalueringer. De første to afsnit baseres primært på interviewdata indsamlet før litteraturforløbet, jeg underviste i, og belyser elevers læsevaner og betydningen af selvbestemmelse. De efterfølgende to afsnit inddrager særligt data fra observationer og interviews gennemført efter undervisningsforløbet og fokuserer på elevernes oplevelse af forskellige litteraturredidaktiske greb og samhørighed. Gennem denne struktur muliggøres det at undersøge elevernes forudsætninger for læselyst og de ændringer, der kan spores i deres motivation og engagement som følge af et elevinddragende og varieret litteraturforløb.

7.1 Elevernes læseoplevelser

For at opnå en dybere forståelse af, hvad der motiverer elever på mellemtrinnet til at læse, anvendte jeg besvarelsene fra mine interviews. Dette gjorde det muligt at belyse elevernes forhold til læsning samt identificere de faktorer, der påvirker deres læselyst. Jeg fandt det dermed væsentligt at undersøge deres læseoplevelser- og vaner, herunder faktorer som læsefrekvens, tidspunkt og varighed, da dette bidrager til en forståelse af, hvordan læselyst påvirker læseengagementet. Flere undersøgelser, herunder *PIRLS*-undersøgelsen og *Børn og unges læsning*, viser en tydelig tendens til, at elevers læselyst falder i takt med alderen. Ifølge forskningsresultaterne angiver 64% af eleverne i 5. klasse, at de nyder at læse, mens denne andel reduceres til 49% i 8. klasse (Fougat et al., 2023). Disse fund underbygges af interviewdata, hvor en elev tydeligt udtrykker denne tilbagegang i læselyst, da han bliver spurgt, om han finder glæde ved at læse:

Interviewer: *“Så du finder ikke rigtig glæden ved at sætte dig ned med en bog og læse?”*

Elev 2: *“Ikke mere”*

Interviewer: *“Har du gjort det engang?”*

Elev 2: *“Ja for lang tid siden, sådan da jeg var 10 eller 11”* (bilag 5).

Elevers refleksion illustrerer, hvordan læselysten kan aftage over tid, hvilket understreger relevansen af at arbejde målrettet med læsemotivation i undervisningen - særligt på mellemtrinnet, hvor tilbagegangen er stor. Interviewene viser ligeledes en tendens til, at læsningen ikke udgør en naturlig eller daglig del af elevernes fritidsaktiviteter. Flere elever nævner, at deres primære læseaktivitet består i at læse undertekster på fjernsynet. Én elev udtrykker dette direkte: *“Jeg kan*

ikke så godt lide at læse” (bilag 4). Dette tyder på, at læsningen ikke opleves som en lystbetonet aktivitet, men snarere som en nødvendighed i specifikke situationer (Hansen & Gissel, 2021). Elev 2 fremhæver ligeledes, at han anser læsning som værende vigtigt, men primært med henblik på at øge hans læsehastighed: *“Jeg vil gerne læse hurtigere, bare så jeg har mere tid til at gøre andre ting”* (bilag 4). Dette understreger, at ønsket om at læse hurtigere primært er motiveret af et ønske om at afslutte lektierne hurtigere, hvilket medfører, at læsningen tillægges en instrumentel værdi (Ravn, 2021). Læsehastigheden betragtes i dette tilfælde som et middel til at opnå et andet mål - nemlig at færdiggøre læsningen, så der opnås tid til aktiviteter, eleven anser som mere meningsfulde. Interviewene viser desuden, at de adspurgte elever i gennemsnit læser 15-20 minutter dagligt (bilag 4), hvilket er lavere end de 30 minutter, som elever med højere læsescore ifølge PIRLS-undersøgelsen typisk bruger på læsning (Fougst et al., 2023). Disse resultater kan understøtte, at elevernes oplevede vanskeligheder med læsning og deres relativt begrænsede læsetid kan have en negativ indflydelse på deres læsekompetencer og dermed på deres mestningsfølelse (Anmarkrud & Bråten, 2010).

Motivation og mestring

Udover læsning af nødvendighed - eksempelvis i forbindelse med visning af engelsksprogede film med undertekster - fremhæver eleverne også, at de kun engagerer sig i læsning, hvis de finder indholdet interessant: *“Hvis jeg bare finder en god bog, så læser jeg nok halvdelen”* (bilag 4). Resultater fra *Børn og unges læsning 2021* viser ligeledes, at 52% svarede, at de ville læse mere, hvis det var om emner, der interesserede dem (Hansen et al., 2021). Ifølge *engagementsmodellen for læseudvikling* er inddragelsen af interessante tekster en af de ni aktiviteter, der fremmer elevers læseengagement i undervisningen. Dette engagement afhænger i høj grad af, om eleverne oplever en personlig relevans i forhold til det læste, og om de kan spejle sig i de tekster, de læser, hvilket knytter sig til indre motivation (Lund & Skyggebjerg, 2010). For at understøtte denne motivation bør der dermed tages højde for elevers sociale og kulturelle baggrund i udvælgelsen af litterære tekster. Samtidig fremhæver Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel (2021) betydningen af at introducere eleverne for æstetisk fremmedartede tekster, der udfordrer deres vante referencerammer og bidrager til en udvidelse af deres interesse- og erfaringshorisont. Dette understreger behovet for en balance mellem genkendelighed og nye perspektiver i litteraturundervisningen, så eleverne både motiveres af personlige interesser og konfronteres med nye æstetiske og kulturelle erfaringer (Hansen & Gissel, 2021).

Interviewene understøtter ligeledes, at elevernes læsevaner i høj grad er præget af ydre motivation (Lund & Skyggebjerg, 2021): *“Jeg læser, fordi at jeg får lommepenge hver uge for det”* (bilag 4). Når eleverne bliver spurgt, om de foretrækker at læse derhjemme eller i skolen, angiver elev 1, at han foretrækker at læse i skolen, da han her oplever en forpligtelse til det (bilag 4). Disse udsagn indikerer, at læsningens formål primært ses som en opfyldelse af eksterne krav – i form af pres fra skolesystemet og voksnes forventninger – samt som et middel til at opnå belønning. Dette bidrager til en opfattelse af læsning som en pligtbetonet aktivitet, der dermed ikke af drevet af indre motivation (Lund & Skyggebjerg, 2021). Denne opfattelse stemmer overens med resultaterne fra *Børn og unges læsning*, som ligeledes påpeger, at elever med lav læselyst ofte associerer læsning med skolearbejde snarere end med en lystbetonet og selvvalgt aktivitet (Hansen et al., 2021). Undersøgelsen viser desuden, at 22% af de adspurgte elever ville læse mere, hvis deres forældre sagde, at de skulle (Hansen et al., 2021).

Når elevers læsning primært er drevet af ekstrinsisk motivation, altså ydre faktorer, observeres det, at fjernelsen af disse faktorer – eksempelvis i fritiden, hvor eleverne ikke er underlagt skolens krav, eller hvis de fratages den instrumentelle værdi, som penge repræsenterer - medfører en markant nedgang i deres motivation for at læse. I stedet vil eleverne ofte prioritere andre aktiviteter, som de anser som mere interessante. De ydre motivationsfaktorer hæmmer således ikke blot den indre motivation, men ændrer også hvordan eleverne værdsætter og engagerer sig i læseaktiviteten (Ravn, 2021). Elevernes mestringsfølelse spiller ligeledes en central rolle i forhold til deres motivation og engagement i læsning. I forlængelse af dette viser interviewene, hvordan elevernes opfattelse af egne færdigheder har indflydelse på læselysten. En elev beskriver, at hun har vanskeligheder ved at læse og derfor mangler lyst til det: *“Altså jeg vil sige, min grund, det er på en måde, det bliver lidt kedeligt, og så fordi jeg ikke er så god til det...”* (bilag 4). Dette udsagn illustrerer, hvordan en lav vurdering af egne læsekompetencer kan føre til en lav *self-efficacy*, hvor eleven undgår læsning, da det forbindes med oplevelsen af nederlag. Denne dynamik er tæt forbundet med motivation – når en elev oplever sig selv som utilstrækkelig, vil vedkommende være mindre tilbøjelig til at engagere sig i læsning. Dette kan skabe en negativ spiral, hvor manglende mestringsoplevelser fører til undgåelse af læsning og dermed lavere motivation. Effekten af denne opfattelse kan være, at eleven i højere grad opfatter læsning som kedeligt og belastende, da det ikke forbindes med succes og mestring, hvilket kan forstærke en negativ holdning til læsning over tid (Nielsen & Tanggaard, 2019).

Fritidslæsning i en digital tidsalder

Mens elevernes mestring og motivation spiller en central rolle for deres læselyst, peger *PIRLS-undersøgelsen 2021* ligeledes på, at elevernes fritidslæsning forekommer mindre hyppigt sammenlignet med tidligere undersøgelser (Fougat et al., 2023). Dette understøttes af elev 1's udtalelse i interviewet: *"Jeg har bare noget sjovere derhjemme"* (bilag 4). Her fremhæves det, at andre aktiviteter prioriteres højere end læsning, som således ikke udgør en integreret del af fritidsaktiviteterne. Samtidig viser interviewet, at eleverne direkte foretrækker at spille computer frem for at læse, hvilket tydeligt fremgår af følgende:

Interviewer: *"Vil I hellere sidde og spille computer end at læse en bog"*

Elev 1 og 3: *"Ja"* (bilag 4).

Dette stemmer overens med rapporten *Børn og unges læsning 2021*, der ligeledes viser, at børn og unge i stigende grad bruger en betydelig del af deres tid på digitale aktiviteter, især på sociale medier, hvilket kan have indflydelse på deres læsevaner. Ifølge rapporten anvender 71% af eleverne mindst en time dagligt på streamingtjenester, mens 60% bruger mindst en time på sociale medier, og 59% bruger mindst en time på digitale spil. Denne udvikling peger på en markant stigning i tiden brugt på digitale medier, hvilket kan medføre, at elevernes læsevaner påvirkes, idet traditionel læsning bliver nedprioriteret blandt børn og unge (Hansen et al., 2021).

Læsemiljø

En anden vigtig faktor, der påvirker elevernes læsevaner, er det miljø, de befinder sig i, når de læser. Interviewene tydeliggør, at læsemiljøet spiller en central rolle for elevernes læseoplevelse og engagement. Elev 3 fremhæver, at hun foretrækker at læse i skolen, da hun oplever forstyrrende støj i hjemmet: *"I skolen... Fordi jeg har en søster, der larmer"*. Omvendt nævner en anden elev, at: *"Der er ikke så meget larm derhjemme"* (bilag 4), og derfor foretrækker han at læse i hjemmet. Dette understreger, at behovet for et gunstigt læsemiljø varierer fra elev til elev, men generelt kan eksterne faktorer såsom støjniveau og læserammer have betydelig indflydelse på koncentrationsevnen og dermed læseoplevelsen. Et roligt og behageligt læsemiljø, der muliggør uforstyrret stillelæsning, er afgørende for at fremme fordybelse og læseengagement. Hvis man udsættes for hyppige forstyrrelser, kan det forringe evnen til at koncentrere sig om læsningen, hvilket i sidste ende kan reducere læselysten (Lund & Skyggebjerg, 2021).

7.2 Autonomi

Følgende afsnit fokuserer på, hvorledes elevernes behov for autonomi påvirker deres læselyst. Ifølge Deci og Ryan har individet et grundlæggende behov for autonomi, og hvis dette opfyldes i en skolekontekst, vil elevens faglige udbytte og trivsel øges (Klinge, 2018). En af eleverne fremhæver, at frilæsning derhjemme er bedre, da han selv kan vælge, hvilken bog han vil læse: *“Så er det sådan mit eget valg, hvad jeg har lyst til at læse. I skolen, så er det mere sådan, man skal læse”* (bilag 4). På spørgsmålet om, hvorvidt de har medbestemmelse i valg af tekster, svarer en anden elev, at det ville være sjovere, hvis han selv kunne vælge sin tekst (bilag 4). Følgende understøttes af forskningen, hvor det fremkommer at 22% af eleverne angiver, at de ville læse flere bøger i skolen, hvis de havde indflydelse på tekstvalget (Hansen et al., 2021, s. 32). Dette indikerer, at autonomi kan spille en vigtig rolle i at styrke elevernes læselyst, idet at eleverne oplever større engagement i egen læring, når de har indflydelse på det læste. Dermed kan det som lærer være en fordel at inddrage eleverne i beslutningsprocessen omkring valg af litteratur (Ravn, 2021). I det følgende afsnit om litteraturundervisningen vil jeg analysere et konkret didaktisk greb, der kan fremme elevernes følelse af autonomi.

Elevernes oplevelse af selvbestemmelse styrkes desuden, når de får reelle valgmuligheder med hensyn til valg af læse- og arbejdsmakkere, rækkefølgen af arbejdsopgaver samt medbestemmelse over undervisningens indhold (Anmarkrud & Bråten, 2010). Observationer fra en litteraturundervisning i 6. klasse demonstrerede, at elevernes motivation og engagement i litteraturforløbet blev markant forstærket, når de havde indflydelse på både samarbejdsformer og læringsaktiviteter. Et konkret eksempel på dette var, da eleverne oprindeligt var blevet bedt om at læse i par, men valgte at danne en større læsegruppe. Denne ændring blev accepteret, da det tydeligvis havde en positiv indvirkning på deres læselyst og læringsproces. Ligeledes blev elevernes motivation styrket gennem deres aktive inddragelse i beslutningsprocesser vedrørende undervisningens indhold. Et eksempel på dette var introduktionen af et læringsspil, der oprindeligt kun var planlagt til én lektion. Eleverne viste dog stor entusiasme for aktiviteten og ønskede at spille spillet igen (bilag 6), hvilket blev imødekommet. Dette illustrerer, hvordan ansvarstildeling og medbestemmelse kan fremme en positiv læringsoplevelse, hvor eleverne i højere grad forbinder litteraturundervisningen med lystbetonet læring fremfor en pligt, der blot skal overstås (Hansen, 2021). Når elevernes forslag inddrages i undervisningen, fremmes deres udvikling af selvstændighed samt evnen til selvregulering i både læring og læsning. Desuden fører tildeling af

ansvar til, at eleverne i højere grad tager medansvar i andre læringssituationer (Anmarkrud & Bråten, 2010). En styrket følelse af autonomi fremmer således ikke blot deres læselyst og engagement, men bidrager også positivt til deres trivsel, selvstændighed og ansvarstagen.

7.3 Litteraturundervisning i dansk på mellemtrinnet

Det er væsentligt, at læreren overvejer, hvordan litteraturundervisningen kan tilrettelægges på en måde, der fremmer elevernes motivation. Elevernes læsemotivation udgør en central faktor for udviklingen af læselyst, hvilket i sidste ende understøtter en forbedret læseforståelse og bidrager positivt til deres læringsudbytte (Anmarkrud & Bråten, 2010). Derudover spiller læselysten en afgørende rolle i fastholdelsen af elevernes læsevaner og understøtter en åben og undersøgende tilgang til omverdenen. En stærk læselyst kan øge elevernes nysgerrighed og lyst til intellektuelle udfordringer, hvilket ikke blot styrker deres livsindsigt, men også gør dem mindre modtagelige over for forsimplede verdensbilleder (Bundsgaard & Kühn, 2010). Dette perspektiv harmonerer med danskfagets formål, hvor det understreges, at eleverne skal udvikle deres læseglæde i danskfaget (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). For at understøtte denne udvikling bør skolen således arbejde både med det skønlitterære indhold og dets form, således at elevernes læselyst stimuleres og videreudvikles (Bundsgaard & Kühn, 2010).

For at undersøge, hvilken effekt en elevinddragende og varieret litteraturundervisning har på elevers engagement og læselyst, udviklede og gennemførte jeg et litteraturforløb i en 6. klasse i forbindelse med min praktik (se forløb her: kortlink.dk/2smyq). Undervisningsforløbet havde til formål at styrke elevernes læseoplevelse gennem inddragelse og variation. Som en del af undersøgelsen gennemførte jeg interviews med eleverne både før og efter forløbet med henblik på at kunne sammenligne deres oplevelser af litteraturundervisningen. For at nuancere interviewdata inddrog jeg desuden observationer af undervisningen samt elevevalueringer med særligt fokus på elevernes engagement i de forskellige aktiviteter. Gennem en sammenligning af det indsamlede empiriske materiale før og efter forløbet søgte jeg at identificere elevernes oplevelse af og tilgang til litteratur og læsning.

Elevernes udsagn om litteraturredidaktikken

Forud for udarbejdelsen af mit litteraturforløb ønskede jeg at opnå en dybere forståelse af, hvordan eleverne fra 6. klasse oplever litteraturundervisningen. Jeg spurgte derfor ind til deres holdning til undervisning med et litterært fokus. I den forbindelse udtalte elev 1: “Jeg synes, det er meget sjovt,

fordi... eller det kommer igen an på teksten nærmest, fordi vi har nærmest lige læst en, den var ret kedelig, og den var ikke så spændende. Det var ikke sådan en, man lige valgte – ej uh – at den skal jeg lige læse igen, men så læste vi en her for ikke så lang tid siden. Den var lidt mere spændende, og vi får lov til at sætte os udenfor, når vi læser” (bilag 4). Elevens udsagn illustrerer, hvordan hendes læseengagement i litteraturundervisningen i høj grad afhænger af tekstens indhold, relevans samt læsemiljøet. Som det fremgår tidligere i analysen, spiller tekstvalget altså en central rolle for elevernes læselyst, idet at en interessant tekst fremmer elevernes indre motivation og ligeledes bidrager til en følelse af meningsfuldhed (Lund & Skyggebjerg, 2021). Samtidig viser elevens udsagn, at ydre rammer, såsom at kunne vælge læsested, også kan have en positiv effekt på læseoplevelsen.

Varierede undervisningsaktiviteter

Inden eleverne blev introduceret til litteraturforløbet med fokus på elevinddragende og varierede aktiviteter, beskrev de den eksisterende undervisning som primært centreret omkring individuel læsning og skriftlige opgaver. Flere af eleverne forklarede, at arbejdet med noveller typisk bestod i *“at skrive stikord til dem”* eller *“skrive resumeer”*, mens kreative opgaver kun sjældent blev inddraget (bilag 4). Dette indikerer en begrænset variation i undervisningsmetoderne samt en lav grad af elevinddragelse. Ligeledes udtrykte eleverne et ønske om større variation i litteraturundervisningen: *“Det kunne godt være lidt blandet, at man kunne lave noget tekst til, og man for eksempel også kunne få lov til at lave noget aktivt”* (bilag 4). En mangel på variation kan potentielt have en negativ indflydelse på elevernes engagement og motivation, da ensformige arbejdsformer kan reducere dette (EVA, 2021). Denne tendens understøttes af en observation foretaget under forløbet, hvor en elev bemærkede: *“Det er meget sjovere at læse, når man får lov at lave nogle aktiviteter efter hvert kapitel”* (bilag 6). Denne opfattelse bekræftes endvidere af elev 3, som i interviewet efter endt forløb, fremhæver, at en styrke ved litteraturforløbet var variationen i undervisningen, idet eleverne ikke udelukkende skulle læse, men også arbejde med en række forskellige opgaver undervejs (bilag 5). Følgende indikerer, hvordan en mere differentieret og aktivitetsbaseret tilgang kan bidrage til at øge elevernes motivation og læringsudbytte. Elevevalueringerne, der blev gennemført efter afslutningen af litteraturforløbet, viser desuden, at elev X oplevede en styrket forståelse af det læste, når hvert kapitel blev fulgt op af tilknyttede undervisningsaktiviteter (bilag 9). Han fremhævede ligeledes, at forløbet i markant grad øgede hans motivation for læsning og medførte, at han generelt læste mere derhjemme. Dette understøtter,

hvordan en nærværende og interessant litteraturundervisning kan fremme elevers læselyst og motivere dem til at opsøge litteratur uden for skolens rammer (Rise & Michaelsen, 2022). I mit litteraturforløb implementerede jeg det didaktiske tiltag *Date en bog* (bilag 10), en undervisningsaktivitet, der har til formål at styrke elevers oplevelse af autonomi i læseprocessen. Aktiviteten bidrog positivt til elevernes følelse af medbestemmelse, hvilket afspejles i eleveevalueringen, hvor elev Y fremhæver, at: “*Jeg syntes, det var en god ide, fordi vi selv måtte vælge*” (bilag 9). Ved at inddrage eleverne aktivt i valget af det faglige indhold understøttes deres involveringsmotivation, idet de tildeles en medskabende rolle i undervisningen (Jensen & Behrendt, 2016). Dette greb danner grundlag for det følgende handleforslag, hvor jeg vil uddybe dets didaktiske potentiale samt dets anvendelsesmuligheder i en danskfaglig kontekst.

Varierede læsemetoder

Mine kvalitative data indikerer en generel tendens til, at eleverne foretrækker enten individuel læsning eller højtlesning fra læreren. Eleverne fremhæver, hvordan den individuelle læsning giver mulighed for fordybelse uden forstyrrelser, idet at de oplevede udfordringer med koncentrationen under par- eller gruppelæsning på grund af skift og uro i klasserummet:

Elev 1: "Læse selv".

Interviewer: "Hvordan kan det være?"

Elev 1: "Der er ikke så meget til at forstyrre, det er bare dine egne tanker" (bilag 4).

Omvendt fremhæver eleverne højtlesning fra læreren som en foretrukken metode, da den muliggør en dybere indlevelse i teksten og skaber en meningsfuld oplevelse: “*Ej vil du ikke læse højt i dag, så kan man bedre lytte til teksten*” (bilag 6). Derudover kan højtlesning være en støtte for elever med svage læsefærdigheder, da det reducerer den kognitive belastning forbundet med ordafkodning og i stedet tillader dem at fokusere på tekstens indhold (Bråten, 2008). Forskning peger ligeledes på en positiv sammenhæng mellem højtlesning og læselyst. Ifølge *Børn og unges læsning* angiver 75% af de elever, der ofte lytter til højtlesning, at de oplever høj læselyst (Hansen et al., 2021). Dog peger *PIRLS* på, at hyppig højtlesning fra læreren kan have en negativ sammenhæng med elevernes læsescore, hvilket kan skyldes, at lytteaktiviteter alene ikke i tilstrækkelig grad understøtter udviklingen af elevernes selvstændige læsekompetencer (Fougt, 2023). Dette understreger vigtigheden af en balanceret tilgang, hvor både højtlesning og individuel læsning anvendes strategisk for at styrke elevernes motivation og læsefærdigheder.

Læsemiljø og lærerens engagement

Læsemiljøet spillet ligeledes en central rolle i forhold til elevernes læseoplevelse. Flere elever fremhæver, at faktorer såsom dæmpet belysning og en engageret læreroplæsning med varieret stemmeføring bidrog til at gøre læsningen mere medrivende:

“Jeg føler, at jeg er en del af historien, når der er slukket lys og uhyggelig stemning. Det er mega spændende” (bilag 6).

Herunder kan de fysiske rammer, der understøtter en behagelig og uforstyrret læseoplevelse, have en central betydning for elevernes læselyst. Elevernes respons på højt-læsningsaktiviteterne indikerer således, at en bevidst tilrettelæggelse af læsemiljøet kan fremme både motivation og læseoplevelse (Lund og Skyggebjerg, 2021). Ovenstående citat understreger også vigtigheden af lærerens engagement, da denne smitter af på elevernes egen motivation og indlevelse i teksten. Dette perspektiv understøttes også af et interviewuddrag, foretaget forud for mit litteraturforløb, hvor en elev bemærkede, at hele klassen ikke fandt en bestemt læsning spændende:

Interviewer: “Okay. Så den var ikke så spændende. Det var faktisk næsten hele klassen, der ikke syntes, at den var særlig spændende?”

Elev 2: “Ja, selv læreren også” (bilag 4).

Denne samtale illustrerer, hvordan lærerens entusiasme – eller fraværet af den – kan påvirke elevernes oplevelse af teksten. Når læreren ikke formidler teksten med engagement, kan det have en negativ effekt på elevernes interesse og motivation. Dette understreger vigtigheden af lærerens rolle som læsende rollemodel, hvor en engageret tilgang kan vække elevernes nysgerrighed og øge deres læselyst (Lund & Skyggebjerg, 2021).

7.4 Samhørighed

Selvom eleverne udtrykker en præference for både individuel læsning og højt-læsning, fremhæver de samtidig vigtigheden af at læse samme bog i fællesskab og samarbejde om de dertilhørende opgaver. En elev udtrykker: *“Jeg vil helst læse alene, men jeg kan godt lide at læse samme bog, så er alle på samme level, og så kan vi alle snakke om det og lave opgaver sammen”* (bilag 5).

Elevernes ønske om at kombinere selvstændig læsning med gruppearbejde vidner om et behov for samhørighed, og det er derfor relevant, at man balancerer individuel fordybelse med social interaktion. Fælles faglige aktiviteter skaber rammer for meningsfuld kontakt mellem eleverne, hvilket styrker deres sociale relationer samt følelsen af at blive værdsat i gruppearbejdet, hvilket

bidrager til fælles positive oplevelser. Samtidig giver samarbejdet mulighed for faglig sparring og støtte, hvilket kan medføre en dybere forståelse af teksten. Når elevernes behov for samhørighed imødekommes, øges deres motivation og trivsel, hvilket har en positiv effekt på både deres engagement i undervisningen samt deres læselyst (Klinge, 2018).

Ligeledes fremgår det af *Børn og unges læsning 2021*, hvordan klasseundervisning i læsning har en positiv effekt på elevers læringsudbytte. Undersøgelsens analyser viser, at elever, hvis lærere altid eller næsten altid integrerer læseundervisning som en fælles aktivitet i klassen, opnår en gennemsnitlig læsescore på 549 point – et resultat, der er signifikant højere end blandt de elever, hvor denne tilgang anvendes mindre hyppigt (Hansen et al., 2021).

Dette perspektiv knytter sig tæt til relationsmotivation, som fremhæver, at elevers lyst til læring ofte er tæt forbundet med de relationer, de opbygger i skolen - både til deres klassekammeraterne og til læreren. Når læreren formår at integrere det relationelle aspekt i de faglige aktiviteter, skabes et læringsmiljø, hvor eleverne både kan udvikle sig fagligt og føle sig socialt forbundne. Et sådant miljø er centralt for at fremme elevernes motivation og læringslyst (EVA, 2021).

8.0 Diskussion og handleforslag

Analysen viser, hvordan elevers læsemotivation påvirkes af en række faktorer, herunder tilgængeligheden af interessante tekster, følelsen af autonomi og samhørighed samt variation i undervisningen. På baggrund af disse resultater vil jeg i følgende afsnit diskutere de forhold, der henholdsvis fremmer og hæmmer elevers læselyst. Diskussionen danner grundlag for udarbejdelsen af konkrete handleforslag, som kan implementeres i den danskfaglige litteraturundervisning med henblik på at styrke mellemtrinselevers læselyst.

8.1 Autonomi og interessante tekster

Analysen viser, at mangel på inddragelse og begrænset adgang til relevante eller interessante tekster ofte hæmmer elevernes læselyst og engagement. Når elever oplever at skulle læse tekster, de ikke kan relatere til, eller som ikke appellerer til deres interesser, reduceres deres motivation og følelsen af medejerskab i læseaktiviteterne (Lund & Skyggebjerg, 2010). I modsætning hertil har oplevelsen af autonomi og adgang til interessante tekster en positiv effekt på elevernes læseengagement.

Undervisningsaktiviteten *Date en bog* (bilag 10) imødekommer disse behov ved at lade eleverne

vælge en bog inden for et afgrænset emne, såsom eventyr eller noveller. Denne styrede valgfrihed skaber struktur og understøtter elevernes behov for autonomi, idet de får mulighed for at vælge en tekst, der vækker deres interesse, hvilket styrker deres oplevelse af ejerskab i læringsprocessen. Ligeledes fremmer det elevernes engagement og faglige nysgerrighed, da der er en variation i tekstudvalget, hvilket bidrager til styrkelsen af både læseglæde og genrebevidsthed hos eleverne (Klinge, 2019).

8.2 Varieret litteraturundervisning

Jeg har været optaget af, hvordan man kan tilrettelægge en varieret litteraturundervisning, da den fremmer elevers motivation for læsning, samtidig med at den imødekommer deres behov for at bearbejde litteratur gennem forskellige arbejdsformer (EVA, 2021). Dette harmonerer med *KiDMs* princip om varieret progression, der fremhæver vigtigheden af, at litteraturundervisningen tilrettelægges med en målrettet variation, hvor der veksles mellem det analytiske, håndværksmæssige og perspektiveringen til omverdenen (Hansen et al., 2017).

Med udgangspunkt i ønsket om at fremme læselyst og elevinddragelse har jeg udviklet den didaktiske model, *Læsevejen - fra tekstmøde til verdensbro* (bilag 11), inspireret af *KiDMs* syv strategier (Gissel, 2022) og *Grib litteraturens fem faser* (Henkel, 2023). *Læsevejen* skal ses som et didaktisk redskab, der tilbydes til dansklærere, og som kvalificerer og varierer litteraturundervisningen. Modellen er udviklet på baggrund af erfaringer fra praktikken og bygger på didaktiske overvejelser over, hvordan elevers møde med litteratur kan struktureres meningsfuldt og varieret. Jeg har fokuseret på at skabe en model, hvor eleverne gradvist føres fra egne erfaringer over i en undersøgende og analytisk læring og videre til en samfundsrelateret perspektivering. Samtidig kobler modellen sig til Bråten's (2008) arbejde med læseforståelse og de dertilhørende komponenter. Disse komponenter er integreret i modellens faser og understøtter udviklingen af elevernes dybere tekstforståelse (Bråten, 2008). I det følgende præsenteres modellens fem faser.



8.2.1 Forforståelses-faklen

Modellens første fase, *forforståelses-faklen*, tager afsæt i elevernes eksisterende viden, som aktiveres forud for tekstmødet (Bråten, 2008). I lighed med faklen, der lyser vejen i mørket, fungerer forforståelsen som en "ledestjerne", der støtter eleverne i at danne forestillinger om tekstens indhold. I praksis betyder det, at læreren faciliterer aktiveringen af elevernes baggrundsviden, eksempelvis gennem samtalekort, nøgleord eller brainstorm, som forbinder det velkendte med det nye. Et konkret didaktisk greb er, at eleverne udfylder et opgaveark med deres forventninger til teksten baseret på forsiden og bagsiden. For at integrere et kreativt og digitalt element, kan eleverne supplere deres forudsigelser med visuelle præsentationer i eksempelvis *Book Creator*, *Canva* eller *Pixton*. Denne fase har fokus på at sammenkoble elevernes baggrundsviden – deres viden om verden – med deres viden om tekster. Denne kobling muliggør, at eleverne kan danne inferenser og ligeledes formulere forudsigelser om tekstens handling (Brudholm & Sørensen, 2016). Herved styrkes læseforståelsen, idet flere af læseforståelses centrale komponenter, herunder forkundskaber og forståelsesstrategier (Bråten, 2008), bringes i spil allerede i den før-læsende fase (Brudholm & Sørensen, 2016).

8.2.2 Tekstspejlet

Den anden fase, *tekstspejlet*, markerer den undersøgende læsefase, hvor eleverne træder ind i tekstens verden med et åbent blik. Centralt i fasen er, at eleverne engagerer sig i tekstens indhold og

personer, samtidig med at de opretholder en undersøgende tilgang til det læste. Læsningen handler således i høj grad om at stille spørgsmål og indgå i dialog med hinanden (Henkel, 2023). Lærerens rolle i denne fase består i at facilitere undervisningsaktiviteter, der fremmer elevernes personlige oplevelse af teksten. Et konkret didaktisk greb er *dialogkort*, som inviterer eleverne til at spejle sig i tekstens karakterer og konflikter gennem udsagn som:



Denne samtalebaserede tilgang fremmer en åben samtale, hvor eleverne inddrager egne perspektiver i mødet med teksten. Ligeledes understøtter følgende greb en mangfoldighed af fortolkningsvinkler og bidrager til, at eleverne ikke søger “det rigtige svar”, men i stedet forholder sig refleksive. Denne tilgang bygger på kommunikation, hvor fælles refleksion og dialog om teksten styrker både den individuelle forståelse samt det kollektive læringsfællesskab. Dermed fremmes elevernes læsekompetencer, samtidig med at klassefællesskabet styrkes gennem meningsfulde, sociale interaktioner, som ligeledes bidrager til en øget følelse af samhørighed (Ravn, 2021).

8.2.3 Tekstdykkeren

I tredje fase, *tekstdykkeren*, anvender eleverne en analytisk tilgang til litteraturen, idet der arbejdes med centrale tekstuelle elementer såsom karakterer, komposition og miljø, hvilket bidrager til en øget forståelse af tekstens indhold. Fasen bygger på en varieret undervisningstilgang, hvor der integreres kreative, kommunikative og digitale arbejdsformer (bilag 12), eksempelvis i form af digitale miljøbeskrivelser samt visuelle og kreative personkarakteristikker. Derudover kan eleverne gennemføre *dramatiserende personkarakteristikker*, hvor de iscenesætter karakterer kropsligt og kommunikativt, hvilket både styrker elevernes indlevelse og mundtlige formidling. Variation i arbejdsformer understøtter ikke blot en dybere tekstforståelse, men imødekommer samtidig elevernes forskellige læringsforudsætninger og interesser, idet at der inddrages flere indgange til arbejdet med teksten og derigennem forskellige deltagelsesmuligheder. Dette fremmer elevernes motivation og faglige engagement (EVA, 2021).

8.2.4 Meningsspiralen

I fjerde fase, *meningsspiralen*, samler eleverne deres fortolkning af teksten og fokuserer på overordnede tematikker. Fasen handler således om at formulere en helhedsforståelse af tekstens handling (Gissel, 2022). Et eksempel på et didaktisk greb er *ordjagt* (bilag 13), hvor eleverne undersøger symbolik i for eksempel tekstens titel og karakterernes navne og kobler disse til centrale værdier i teksten. Følgende øvelse styrker elevernes evne til at identificere og uddybe tekstens dybere betydningslag.

8.2.5 Verdensbroen

I den femte fase, *verdensbroen*, bevæger eleverne sig fra tekstens univers og ud mod samfundet. Målet er at perspektivere tekstens temaer i forhold til egne erfaringer og samfundsmæssige problemstillinger. Litteraturen bliver dermed et redskab til refleksion over verden. Et didaktisk greb kan bestå i, at der tages afsæt i tekstens centrale tematikker, og hertil kobler eleverne disse til samfundsmæssige problemstillinger eller egne erfaringer. Eleverne kan i denne sammenhæng finde relevante debatindlæg, der relaterer sig til tekstens tema. De kan også arbejde kommunikativt og producerende ved at udarbejde en podcast, hvor tekstens budskaber relateres til samfundet. Ved at arbejde med tematiske overgange styrkes elevernes evne til at perspektivere, samtidig med at der samles op på tekstens indhold og budskab. Ligeledes styrkes elevernes refleksionskompetence og evne til at forstå litteraturen som en del af en større samfundsmæssig kontekst.

	INSPIRATION	HVORDAN KOMMER DETTE TIL UDTRYK?
FORFORSTÅELES-FAKLEN 	GRIB LITTERATUREN: STEMTHED + KIDM: 	STEMHED: BYGGER PÅ FORFORSTÅELSE OG FORLÆSNING. LÆSERBRILLEN + LOOP: AT INDHENTE EN BESTEMT VIDEN, INDEN MAN LÆSER OG AT KOMME MED BUD PÅ TEKSTENS HANDLING.
TEKSTSPJELET 	GRIB LITTERATUREN: TEKSTÅBNERE + KIDM: 	TEKSTÅBNERE: FOKUS PÅ ELEVERNES INDIVIDUELLE OPLEVELSE AF TEKSTEN + NYSGERRIGHED. ØJE + PÅRE: ELEVERNES INDIVIDUELLE INDTRYK OG FORSTÅELSE AF TEKSTEN.
TEKSTDYKKEREN 	GRIB LITTERATUREN: TEKSTFORDYBERE. KIDM: 	TEKSTFORDYBERE: DER ARBEJDES TEKSTNÆRT MED INDHOLDET. SPADE: ANALYSE AF FORFATTERENS TEKNIKKER.
MENINGSSPIRALEN 	GRIB LITTERATUREN: TEKSTTÆNKERE + KIDM: 	TEKSTTÆNKERE: FOKUS PÅ OPSAMLING AF TEKSTENS TEMAER OG BUDSKABER. PUSLESPIEL: SAMLET FORTOLKNING AF TEKSTEN.
VERDENSBROEN 	GRIB LITTERATUREN: VERDENSVENDTHED. KIDM: 	VERDENSVENDTHED: FOKUS PÅ REMEDIERING AF TEKSTEN IFT. VERDEN. GLOBUS: BEVÆGER SIG UD AF TEKSTEN OG FORBINDER DEN MED VERDEN UDENFOR.

(Henkel, 2023) & (Gissel, 2022).

8.3 Læsning og læselyst i en aktuel kontekst

I en aktuel danskfaglig kontekst er læsning og læselyst vigtige fokusområder - både fagligt, dannelsesmæssigt og samfundsmæssigt. Fagligt udgør læsning en grundlæggende forudsætning for elevers læsefærdigheder, og af *PIRLS*-undersøgelsen fremgår det, hvordan elevers manglende interesse for læsning har en negativ påvirkning på deres læseglæde- og kompetencer (Fougst et al., 2023). Litteraturen spiller ligeledes en vigtig rolle i elevernes dannelse, da de her får mulighed for at reflektere over egne og andres livssituationer, hvilket kan fremme empati og forståelse. Elevernes identitetsudvikling fremmes også gennem litteraturen, da der skabes et rum for fortolkning og kritisk refleksion over både personlige og samfundsmæssige problemstillinger (Henkel, 2024). Dette stemmer overens med danskfagets formål, hvor det fremhæves, at: *“Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Læsning bidrager således ikke blot til styrkelsen af læsefærdigheder, men også til elevernes nysgerrighed, engagement og refleksive kompetencer i mødet med tekster og syn på verden.

9.0 Konklusion

På baggrund af det markante fald i danske 4. klasseselevers læsefærdigheder- og vaner, har dette bachelorprojekt haft til formål at undersøge udvalgte elevers læsevaner, samt hvordan læselyst og engagement i litteraturundervisningen på mellemtrinnet kan styrkes. Med afsæt i en varieret og elevinddragende litteraturredidaktik har projektet haft til hensigt at belyse, hvordan sådanne tilgange kan bidrage til at øge elevernes læsemotivation. Undersøgelsen viser, at læselysten falder med alderen, hvilket blandt andet kan forklares gennem manglende oplevelse af relevans, medbestemmelse og variation i undervisningen. Samtidig viser det sig, at elever prioriterer andre aktiviteter, såsom computerspil og digitale medier, fremfor læsning, hvilket understreger aktualiteten af at undersøge elevers læsemotivation. Analysen viser, at læselysten afhænger af en række faktorer: tilgængeligheden af interessante tekster, et roligt og inspirerende læsemiljø, varierede arbejdsformer, autonomi og oplevelsen af fællesskab. Når disse faktorer er til stede, oplever eleverne større mening med læsningen, hvilket styrker deres engagement og lyst til at læse. Projektets analyse tydeliggør således, at en elevinddragende litteraturredidaktik, der tager afsæt i elevernes perspektiver og livsverden, og som rummer varierede og undersøgende aktiviteter, kan

skabe en mere meningsfuld og motiverende undervisning. Dette er centralt – ikke blot for udviklingen af elevernes læsekompetencer og faglige udbytte – men også for deres dannelse som refleksive og kritiske individer i et moderne samfund.

10.0 Litteraturliste

Aagerup, L. & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Aarhus universitet (u.å). *Interviews. Metodeguiden*. <https://metodeguiden.au.dk/interviews>. Fundet d. 18/2-2025.

Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2021). Læsemotivation og motiverende læseundervisning. I: S. Madsbjerg & H. R. Lund (Red.), *Læselyst og læring* (s. 11-24). Dansk Psykologisk Forlag.

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels Forlag.

Bandura, A. (2012). Foretagsomhedense pædagogik: self-efficacy. I: A. L. Kirketerp, R. Kristensen & H. H. Knoop (Red.), *Kognition og pædagogik*, 22(83), 16-35.

Brudholm, M. & Sørensen, P. (2016). *Læseforståelsens fantastiske fire*. Akademisk Forlag.

Bråten, I. (2008). Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag. I: I. Bråten (Red.), *Læseforståelse: Læsning i videnssamfundet – teori og praksis* (s. 47-84). Klim.

Bundsgaard, J. & Kühn, L. (2010). *Hvad litteraturen kan, er ofte det rigtige...* I: S. Madsbjerg & H. R. Lund (Red.), *Læselyst og læring* (s. 141-154). Dansk Psykologisk Forlag.

Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål*.
https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf.
Fundet d. 24/2-2025

Børne- og undervisningsministeriet (2023, 28. Juni). *PIRLS 2021*.
<https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pirls/pirls-2021>. Fundet d. 6/3-2025.

Børne- og undervisningsministeriet (2024, 26. august). *Folkeskolens formål*.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>. Fundet d. 24/2-2025.

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen: didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Den Danske Ordbog (u.å). *Engagement*. Ordnet.dk.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=engagement>. Fundet d. 7/3-2025.

Elbro, C. (2014). *Læsning- og læseundervisning* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

EVA (2021). *Varieret undervisning i udskolingen – Vidensgrundlag*. Danmarks Evalueringsinstitut.

https://vpt.dk/sites/default/files/2021-10/Varieret%20undervisning%20udskolingen_EVA.pdf.

Fundet d. 19/3-25.

Foug, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L. & Kjeldsen, C. C. (2023). *Hovedresultater i PIRLS 2021*. Aarhus Universitet Press.

https://www.jstor.org/stable/pdf/jj.3850481.5.pdf?refreqid=fastly-default%3Aa24417f8b2ccf79935cd17cced32f17c&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1. Fundet d. 24/2-2025.

Gissel, S. T. (2022, 15. august). *KiDM-dansk: Eleverne skal undersøge litteraturen og andre æstetiske tekster*. EMU. <https://emu.dk/grundskole/dansk/litteraturdydidaktik/kidm-dansk-eleverne-skal-undersoege-litteraturen-og-andre>. Fundet d. 29/4-2025.

Hansen, S. R., Hansen, T. I. & Pettersson, M. (2021). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, T. I., Elf, N. & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning*. KiDM.

Hansen, T. I., Elf. N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik*. <https://laeremiddel.dk/projekter/kidm-bedre-kvalitet-i-dansk-og-matematik/>. Fundet d. 21/5-2025.

Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.

Hein, H. H. (2019). *Motivation: motiationsteori og praktisk anvendelse* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Henkel, A. Q (Red.). (2023). *Grib litteraturen 2: verdensvendte forløb og 45 litteraturredidaktiske greb: Lærers håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.

Henkel, A. Q. (Red.). (2024). *Verden i litteraturen: Litteraturen i verden*. Samfundslitteratur.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). *Fænomenologi. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg., s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, S. M. & Behrendt, M. H. (2016). *Motivation - sådan får eleverne lyst til at lære. Undervisnings for alle.*

EVA. <https://eva.dk/Media/638366731089253256/Undervisning%20for%20alle%20motivation%202016%20magasin.pdf>. Fundet d. 6/5-2025.

Jørgensen, H. H. (2022, 26. april). *Fænomenologi*. (2. udg.). Læremiddel.dk. https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Faenomenologi_print2022.pdf. Fundet d. 17/2-2025.

Klinge, L. (2018). *Lærers relationskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.

Klinge, L. (2019). Relationskompetence. I: T. N. Rasmussen & A. Søndberg (Red.), *Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 116-126). KvaN.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lund, H. R. & Skyggebjerg, A. K. (2021, 21. november). Børns læselyst. *Pædagogisk indblik* (13). DPU, Aarhus Universitet.

https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf. Fundet d. 25/2-2025.

Master (2019, 24. september). *Sådan vurderer du kvaliteten på en test-reliabilitet*.

<https://www.master.dk/insights/saadan-vurderer-du-kvaliteten-paa-en-test-reliabilitet/>. Fundet d. 18/2-2025.

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2019). *Pædagogisk psykologi – en grundbog* (2. udg.). Samfundslitteratur.

Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. Hans Reitzels Forlag.

Rise, D. & Michaelsen, U. M. (2022). Når litteraturundervisningen skaber læselyst. *Viden om literacy* (31), 70-79. <https://videnomlaesning.dk/media/5167/31.pdf>. Fundet d. 2/5-2025.

Rymann, E. (u.å.). *Børn og unges læsning 2021*. Ucl.dk. <https://www.ucl.dk/cas/projekter/boerns-laesning>. Fundet d. 7/3-2025.

Schmidt, C. H. (2022, 26. april). *Hermeneutik*. (2. udg.). Læremiddel.dk. https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Hermeneutik_print_maj2022.pdf. Fundet d. 17/2-2025.

Smemo, J. (2010). "Jeg kan lide at læse det, som jeg kan lide at læse". S. Madsbjerg & H. R. Lund (Red.). *Læselyst og læring* (s. 63-74). Dansk Psykologisk Forlag.

Steffensen, B. (2021). Om at læse med hjernen eller hjertet. I: S. Madsbjerg & H. R. Lund (Red.), *Læselyst og læring* (s. 11-24). Dansk Psykologisk Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg., s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.

Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, O., Madsen, M. B. & Schnack, K. (2018). *Videnskabsteori: om viden og forskning i praksis* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Weirsøe, M. (2023, 16. maj). *Ny international læseundersøgelse: flere danske børn er svage læsere*. DPU. <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/ny-international-laeseundersoegelse-flere-danske-boern-er-svage-laesere>. Fundet d. 4/4-2025.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-46). Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1: Læseforståelsens komponenter



Bilag 2: Undervisningsforløb (Zam + Graphic novel)

Undervisningsforløbet består af to selvstændige litteraturforløb i dansk, begge målrettet mellemtrinnet, med særligt fokus på at styrke elevernes læselyst gennem varierede undervisningsaktiviteter. Det første forløb tager udgangspunkt i romanen *Zam* og strækker sig over 22 lektioner. Her arbejder eleverne med romanlæsning, tekstforståelse og fortolkning gennem oplæsning, classesamtaler og kreative opgaver. Det andet forløb, som strækker sig over 12 lektioner, har fokus på graphic novels som teksttype. Her introduceres eleverne til den visuelle fortælling og samspillet mellem tekst og billede. Undervisningen rummer både analyse af selvvalgte graphic novels og kreative opgaver, hvor eleverne bl.a. selv prøver kræfter med at skabe deres egne graphic novels. Begge forløb kan anvendes selvstændigt eller supplere hinanden som en del af et bredere fokus på læsning og litteratur på mellemtrinnet.

SE FORLØB HER:

- kortlink.dk/2smyq

Bilag 3: Interviewguide - læselyst

Fokusområde	Spørgsmål
<u>Elevernes læsevaner</u> Læsefrekvens, tidspunkt og varighed	- Hvor ofte læser du i din fritid? (dagligt, ugentligt sjældnere) - Hvor meget læser du ad gangen? (antal minutter) - Hvornår læser du primært? (morgen, middag, aften) - Hvor læser du henne? (hjemme, skolen, bibliotek, hos venner mm.) - Hvad læser du? (bøger, tegneserier, online indhold mm.)
<u>Personlige spørgsmål</u> - Læsemiljø - Tilgængelige tekster - Læsekompetencer og mestring - Interessante tekster	- Kan du lide at læse? - Hvis ja: hvad læser du? - Hvis nej: hvorfor ikke? - Kan du lide at læse derhjemme eller ovre på skolen? Hvorfor? - Hvad er en god tekst for dig? - Kan du huske at have læst en god tekst? Hvor læste du den? Hvem opfordrede dig til at læse den? - Kan du bedst lide at læse i en fysisk bog eller på skærm? Hvorfor? - Hvilke følelser forbinder du med læsning? (afslapning, spænding, tvang mm.) - Ændrer følelsen sig, når du læser en god/dårlig tekst? Hvordan? - Hvad betyder læsning for dig? Er det noget, du ser som en vigtig færdighed, eller som noget, der bare skal overstås? - Synes du, at du er en god læser, eller synes du, at det kan være svært at læse? Hvorfor? - Har du adgang til litteratur i hjemmet? - Taler I om bøger i hjemmet?
<u>Spørgsmål til litteraturundervisningen</u> - Varierede arbejdsformer- og aktiviteter - Sværhedsgrad - Autonomi - Motivation	- Hvordan synes I, at det er at arbejde med tekster i dansk? Er det sjovt? Kedeligt? Hvorfor? - Hvordan arbejder I med de tekster, I læser i jeres danskundervisning? - Hvordan læser I dem? (individuelt, parvis, højtlesning, lydbog, fysisk, online mm.) - Hvordan kan I bedst lide at læse dem? (individuelt, i par/grupper, læreren læser højt, lydbog) - Hvilke aktiviteter kobles på det læste? (gruppearbejde, spørgsmål til teksten, kreative opgaver, digitale opgaver, analyse mm.) - Er der noget, I synes, at læreren burde gøre anderledes ift. aktiviteterne? - Synes I, at de tekster I læser i dansk er lette eller svære? - Hvad gør en tekst let/svær? - Hvordan får I hjælp, hvis teksten er for nem/svær?
	- Har I prøvet at være med til at vælge en tekst, I skulle læse i dansk? - Hvilken effekt havde det på jer? Kunne I lide det? - Føler I, at litteraturundervisningen har givet jer lyst til at læse mere? - Når I får læselektier for, hvad skal I så gøre, når I læser?
<u>Motivation</u> Indre og ydre motivation	- Hvad kunne få dig til at læse mere? (flere spændende bøger, mere fritid, belønning mm.) - Hvordan synes du, at din skole/lærere kunne gøre det sjovere at læse?

Bilag 4: Uddrag fra transskriberede fokusgruppeinterviews (før forløbet)

(Resten af interviewene kan rekvireres)

Tema	Interviewsvar
Læselest i praksis	<u>Interview 1:</u> Interviewer: "Godt. Først og fremmest vil jeg gerne høre, hvor ofte I læser i jeres hverdag. Og I skal bare være helt ærlige, om det er dagligt eller ugentligt, eller om det er slet ikke. Hvad tænker I?" Elev 1: "Altså, jeg læser tit undertekster, når man f.eks. ser film eller sådan noget" Elev 2: "Jamen, altså, når min mor ser noget TV2-news eller et eller andet, så synes jeg, det er lidt kedeligt at høre, så læser jeg det, der står derunder, men ellers ingen bøger. Jeg kan ikke så godt lide at læse" <u>Interview 2:</u> Interviewer: "Er det vigtigt for jer at være gode til at læse?" Elev 2: "Jeg vil gerne læse hurtigere, bare så jeg har mere tid til at gøre andre ting" Interviewer: "Okay. Så hvis du var hurtigere til at læse, så kunne du gøre flere ting i din hverdag ved siden af?" Elev 2: "Ja, jeg prøver bare at nå så meget, jeg overhovedet kan" <u>Interview 3:</u> Interviewer: "Nogle gange, så det er også lidt sjældent måske, ja. Når I læser en sjælden gang i mellem og ved dig dagligt, hvor lang tid læser I så ad gangen?"

Elev 1: "Jeg læser måske 20-15 minutter"

Elev 2: "20 minutter"

Interview 2:

Interviewer: "Når du så læser i din bog, hvor lang tid tror du så, at du læser ad gangen?"

Elev 2: "Hvis jeg bare finder en god bog, så læser jeg nok halvdelen af bogen"

Interviewer: Okay, så kan du godt blive ret opslugt af den og synes, at den er så spændende, at du faktisk gerne vil læse den næsten færdig?

Elev 2: Ja.

Interview 3:

Interviewer: "Hvad er grunden til, at I læser i jeres fritid?"

Elev 2: "Jeg læser, fordi at jeg får lommepenge hver uge for det"

Interview 2:

Interviewer: "Kan I bedst lide at læse derhjemme eller ovre på skolen, hvis I skulle vælge?"

Elev 1: "Ovre på skolen"

Interviewer: "Okay. Hvorfor?"

Elev 1: "Fordi det er der, hvor jeg skal gøre det"

Interviewer: "Ja, så du skal lære noget ovre på skolen"

Elev 1: "Så har jeg en bedre grund"

Interviewer: "Okay. Du bliver måske distraheret derhjemme af noget, der kunne være sjovere at lave end at læse?"

Elev 1: "Jeg har bare noget sjovere derhjemme"

Interview 1:

Interviewer: "Ja. Nu siger I, at I ikke læser så meget i bøger i hvert fald i jeres hverdag. Hvad kan være årsagen til, at I ikke synes, at I har lyst til at læse bøger. Altså, hvad tænker I? Hvorfor tror I ikke læser særlig meget?"

Elev 2: "Altså, jeg vil sige, min grund, det er på en måde, det bliver lidt kedeligt, og så fordi jeg ikke er så god til det på en eller anden måde"

Elev 1: "Altså, når jeg læser, jeg synes, at nogle gange kan det godt være rigtig kedeligt, når man sidder med en bog, men hvis man f.eks. har sat sig under et tæppe og sidder godt, så bliver det lidt mere hyggeligt. Men så på et eller andet tidspunkt kan man godt bare synes, at det bliver pludselig kedeligt"

Interviewer: "Okay, så man kan godt gøre læsningen lidt hyggeligere?"

Elev 1: "Ja"

Interview 3:

Interviewer: "Vil I hellere sidde og spille computer for eksempel, end at læse en bog?"

Elev 1 + 3: "Ja"

Interviewer: "Så hvis I har valget: mor siger, du må læse, eller du må spille på computer, så spiller I computer?"

Elev 2 (08:44): "Ja"

Elev 3: "Det kommer an på tiden. Jeg gider ikke at spille sindssygt sent om aftenen, så vil jeg hellere læse"

Interviewer: "Nå, så kan du ikke afslutte spillet eller hvad?"

Elev 3: "Nej. Så det er derfor, jeg hellere vil læse"

Interviewer: Okay. Men hvis du skulle vælge, og du havde uendelig tid, så ville du vælge computerspillet eller hvad? Eller er det forskelligt?

Elev 3: "Nok spillet, ja"

Interview 2:

Interviewer: "Okay. Og hvad med dig, "elev 3"? Kan du bedst lide at læse derhjemme eller ovre på skolen?"

Elev 3: "I skolen"

Interviewer: "Okay. Hvordan kan det være?"

Elev 3: "Fordi jeg har en søster, der larmer"

Interviewer: "Okay. Så hun forstyrrer dig faktisk lidt i at læse. Er det en mindre søskende?"

Elev 3: "Ja"

	<u>Interview 3:</u> Interviewer: "Okay, I kan egentlig godt lide det, når I er i gang med en god bog. Okay. Kan I bedst lide at læse ovre på skolen eller derhjemme?" Alle elever: "Derhjemme" Interviewer: "Hvad er det, der gør, at I bedst kan lide at læse derhjemme?" Elev 1: "Der er ikke så meget larm derhjemme"
Autonomi	<u>Interview 2:</u> Interviewer: "Kan I bedst lide at læse derhjemme eller ovre på skolen, hvis I skulle vælge?" Elev 2: "Det kommer an på, altså hvis det er lektier, så er det 100% i skolen. Hvis det bare er frilæringsbog, så er det 100% derhjemme" Interviewer: "Hvorfor er det bedre derhjemme, hvis det er en frilæringsbog?" Elev 2: "Så er det sådan mit eget valg, hvad jeg har lyst til at læse. I skolen, så det er mere sådan, man skal læse" <u>Interview 2:</u> Interviewer: "Har I nogensinde været med til at vælge den tekst, I skulle læse i dansk? Altså, har I medbestemmelse på, hvilken bog det var? Eller er det bare læreren, der siger: "så, nu læser vi den her novelle i dag?" Elev 1: "Ja" Interviewer: "Og hvad synes I om det? Hvordan tror I, det ville være, hvis I fik lov at vælge en bog i forbindelse med danskundervisningen?" Elev 1: "Så ville det være mere sjovere"
Litteraturundervisningen	<u>Interview 1:</u> Interviewer: "Men hvordan synes I, at det er at arbejde med tekster i dansk? Er det sjovt eller kedeligt, og hvorfor? I har nævnt lidt, at I har arbejdet meget med noveller. Når I så arbejder med de her noveller, hvad synes I om undervisningen?" Elev 1: "Jeg synes, det er meget sjovt, fordi... eller det kommer igen an på teksten nærmest, fordi vi har nærmest lige læst en, den var ret kedelig, og den var ikke så spændende. Det var ikke sådan en, man lige valgte - ej uh - at den skal jeg lige læse igen, men så læste vi en her for ikke så lang tid siden. Den var lidt mere spændende, og vi får også lov til at sætte os udenfor, når vi læser" Elev 3: "Er det den der: "Jeg er William"?" Elev 1: "Nej. "Skamskudt", det var den dårlige" Interviewer: "Synes I alle, den var lidt dårlig?" Elev 2: "Ja" Elev 1: "Der var mange, der syntes, den var kedelig" Elev 2: "Skamskudt", der skete bare ikke så meget" Interviewer: "Okay. Så den var ikke så spændende. Det var faktisk næsten hele klassen, der ikke syntes, at den var særlig spændende?" Elev 2: "Ja, selv læreren også" <u>Interview 1:</u> Interviewer: "Snakker I bare om det, eller laver I noget kreativt, der forbindes til kapitlet eller?" Elev 1: "Nej, altså ved en anden, det er en roman, så det var ikke en novelle. En lidt længere bog, så skulle vi lave sådan noget med, at vi lavede sådan en foldebog. Vi skulle skrive det ydre og det indre, og sådan hvordan det gik gennem de forskellige kapitler" Elev 2: "Altså om den person der" Elev 1: "Men i de to noveller vi lige har nu her, dem har vi egentlig bare skrevet stikord til. Den der "Skamskudt", der skulle vi også skrive noget med nogle, hvad hedder det, det hedder sanser. Og så skrive hvad man fandt ind i..." Interviewer: "Hvad synes I så, hvad fungerer bedst? Er det når man får lov at lave noget mere kreativt, eller er det når I skal bare sidde og skrive noget til kapitlet, eller hvad synes I selv?" Elev 1: "Jeg synes, at det kunne godt være lidt blandet, at man kunne lave noget tekst til, og man for eksempel også kunne få lov til at lave noget lidt aktivt i timerne, i stedet for bare at sidde" <u>Interview 2:</u> Interviewer: "Så ikke sådan noget mega kreativt, hvor man kunne arbejde med et kapitel på en eller anden måde?" Elev 2: "Skulle vi ikke det ved "Hitman"?" Elev 1: "Jo, Hitman skulle vi"

	Interviewer: "Der var der lidt? Kan I huske, hvad det var for en aktivitet, man skulle lave der?" Elev 1: "Det var noget med... Var det ikke noget med handlinger?" Elev 2: "Nej, man skulle bare skrive et resume af den" Interviewer: "Når, man skulle skrive et resume? Men I har ikke prøvet sådan noget, hvor I skal sidde og klippe klistre, eller sidde og lave noget inde i Book Creator, hvis I kender det?" Elev 2: "Jeg har på min gamle skole, og det var kun i emneuger" Interviewer: "Okay, men ikke i almindelig dansk undervisning?" Elev 1: "Nej" <u>Interview 3:</u> Interviewer: "Og hvordan kan I så bedst lide det? At læse selv, eller i par, eller en blanding?" Elev 1: "Læse selv" Interviewer: "Hvordan kan det være?" Elev 1: "Der er ikke så meget til at forstyrre, det er bare dine egne tanker" Interviewer: "Okay, man går ind i sig selv. Kan du også bedst lide at læse selv, eller vil du gerne læse i par?" Elev 3: "Nej. Jeg kan bedst lide at læse selv"
--	---

Bilag 5: Uddrag fra transskriberede fokusgruppeinterviews (efter forløbet)

Tema	Interviewsvar
Læselyst i praksis	Interviewer: "Du er ikke begyndt at læse mere?" Elev 2: "Nej, det er jeg ikke" Interviewer: "Hvorfor tror du, at du ikke rigtig får læst i din fritid?" Elev 2: "Det er kedeligt" Interviewer: "Du synes det er kedeligt. Så du finder ikke rigtig glæden ved at sætte dig ned med en bog og læse?" Elev 2: "Ikke mere" Interviewer: "Ikke mere? Har du gjort det engang?" Elev 2: "Ja for lang tid siden, sådan da jeg var 10 eller 11".
Litteraturundervisningen	Interviewer: "Hvad syntes I om Graphic Novel og Zam?" Elev 2: "Det var godt" Interviewer: "Du synes, at det har været godt? Hvad har været godt ved det?" Elev 2: "At vi ikke kun har læst, vi har også lavet opgaver til det"
Samhørighed	Interviewer: "Hvad gjorde det for jeres lyst til at læse, at I fik lov at vælge den Graphic Novel, I så skulle læse. I nævnte faktisk lige lidt før, at I godt kunne lide det her med, at det var mig, der havde valgt <i>Zam</i> til jer" Elev 1: "Jeg synes, at fordi når man har den samme bog, så er alle på det samme level, og så kan vi alle snakke om det og lave opgaver sammen" Interviewer: "Ja, okay, på den måde. Så I kan faktisk måske bedst lide det der med, at hele klassen læser den samme bog og arbejder med den samme bog?" Elev 1: "Ja"

Bilag 6: Uddrag af observationer

Observationsguide - Zam-forløb

Fokus på: undervisningsaktiviteter, undervisningsstrategier der fremmer læselyst, lærerens rolle og tilgang, elevdeltagelse.

Kontekst: dansk, 6. klasse, Zam-forløb (romanforløb)

Antal elever: 14 elever

Rummets indretning: 2 + 3 mands borde, alle er vendt med ansigtet mod tavlen

Lærers bevægelse i rummet: læreren introducerer opgaverne, mens hun står oppe ved tavlen.

Bevæger sig rundt undervejs i undervisningen.

	Observationer	Elevernes respons
Litterære teksttyper (romaner, noveller, digte, faglitteratur, multimodalitet)	Roman - Zam	"Jeg synes faktisk, at denne her bog er spændende" "Jeg læser bare videre i bogen derhjemme"
Brug af teknologi (e-bøger, lydbøger, læse-apps)	(Højt læsning fra smartboard) Pixton, BookCreator	
Visuelle/audiovisuelle materialer	Powerpoint til at præsentere opgaverne.	
Undervisningsformat/forskellige læsemetoder (fælles, gruppe, individuel-læsning, kombi)	Individuel, parvis, gruppevis, fælles på klassen - skiftevis gang for gang.	"Jeg kan godt lide, at vi skiftes til at læse selv og højt læsning"

	Læreren imødekommer elevernes initiativ. Eleverne ønsker, at læreren læser højt, da de bliver bedt om at læse individuelt - dette imødekommer læreren. En elev ønsker at læse individuelt, hvilket også imødekommes.	"Ej vil du ikke læse højt i dag, så kan man bedre lytte til teksten"
Relevans (ift. elevernes interesse, alder, niveau)	Bøger, der passer til elevernes klasstrin.	"Det her gør dansk meget sjovere" "Den er faktisk virkelig spændende, den her bog"
Evaluerings (opsummering af læseforløbet, spørgsmål til refleksion)	Evaluerer løbende gennem opsamling fælles på klassen. Afsluttende evaluering - resumétræ + evalueringsark.	Eleverne bidrager aktivt i klasesamtalen. De kommenterer på, hvad de har læst i kapitlerne.
Lærers entusiasme (er læreren entusiastisk omkring litteratur - smitter det af på eleverne)	Læreren læser op med en indlevende stemme - fremmer indlevelsen hos eleverne.	"Jeg føler, at jeg er en del af historien, når der er slukket lys og uhyggelig stemning. Det er også spændende"
Læseforståelse (hvordan arbejdes der med elevernes forståelse af teksten?)	Opgaver samt opsamling fælles på klassen, der bidrager til deres refleksion.	"Kan det ikke sammenlignes med racisme?" "Den der lejr er lidt ligesom jødelejren i 2. Verdenskrig"
Elevengagement (aktiv deltagelse, frivillig læsning, spørgsmål, kommentarer)	Eleverne deltager aktivt i undervisningen. De arbejder koncentreret under hele forløbet. Nogle elever læser videre på bogen derhjemme.	X

Lærers introduktion til teksten (oplæsning, forklaring, diskussion, formålet)	Eleverne introduceres for romanen, og de drøfter, hvad der kendetegner en roman. Derudover skal eleverne se på forsiden + bagsiden af bogen og gøre sig overvejelser ift. bogens handling. Eleverne introduceres også for formålet med forløbet.	"Jeg tror, at han ender med at spise alle" "Jeg tror, at der kommer krig" "Jeg tror, at han får et egern som kæledyr"
Aktiviteter (kreative opgaver, dramatisering, boganmeldelser, diskussioner, skriv videres på historien osv.)	Til hvert kapitel er der udarbejdet nogle opgaver. Her skal eleverne enten arbejde kreativt, digitalt, analyserende eller kommunikativt.	"Det er meget sjovere at læse, når man får lov at lave nogle aktiviteter efter hvert kapitel"
Elevinvolvering (hvordan involveres eleverne i undervisningen)	Læreren introducerer eleverne for et læringsspil, der oprindeligt kun var planlagt til én lektion. Grundet elevernes store entusiasme for aktiviteten, gentog læreren det i en anden lektion. Læreren har bedt eleverne om at læse parvis, men da hun kommer ind i grupperummet, sidder eleverne og læser i grupper.	"Må vi ikke nok spille spillet igen en anden dag?" "Ej det er så sjovt det spil!"

Bilag 7: Observationsguide

Observationsguide

Fokus på: undervisningsaktiviteter, undervisningsstrategier der fremmer læselyst, lærerens rolle og tilgang, elevdeltagelse.
(Tag billeder af lærerens skærm, tavlen osv.)

	Observationer	Elevernes respons
Litterære teksttyper (romaner, noveller, digte, faglitteratur, multimodalitet)		
Brug af teknologi (e-bøger, lydbøger, læse-apps)		
Visuelle/audiovisuelle materialer		
Undervisningsformat/forskellige læsemetoder (fælles, gruppe, individuel-læsning, kombi)		
Lærers introduktion til teksten (oplæsning, forklaring, diskussion, formålet)		
Aktiviteter (kreative opgaver, dramatisering, boganmeldelser, diskussioner, skriv videre på historien osv.)		
Elevinvolvering (hvordan involveres eleverne i undervisningen)		

Elevmedbestemmelse (hvem vælger teksten, eleverne skal arbejde med)		
Relevans (lft. elevernes interesse, alder, niveau)		
Evaluering (opsummering af læseforløbet, spørgsmål til refleksion)		
Lærers entusiasme (er læreren entusiastisk omkring litteratur - smitter det af på eleverne)		
Læseforståelse (hvordan arbejdes der med elevernes forståelse af teksten - f.eks. spg der kræver refleksion, at drage paralleller mellem tekst og eget liv)		
Elevengagement (aktiv deltagelse, frivillig læsning, spørgsmål, kommentarer)		X

Bilag 8: Engagement model of reading development



(Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 16)

Bilag 9: Elevevalueringer

Det gjorde at jeg kunne huske bogen bedre, og mere sjov.

Hvad synes du om, at hele klassen læste den samme bog på samme tid?

Nogle gange ville jeg læse foran fordi den var så spændende.

Har forløbet givet dig mere motivation til at læse?

☒ Ja, meget
☐ Ja, lidt
☐ Nej, ikke rigtig
☐ Nej, slet ikke

Hvorfor? Begrund dit svar.

Jeg ved ikke om det er derfor, men jeg er begyndt at læse mere.

Hvad var det bedste ved forløbet og hvorfor?

Da vi skulle læse, og varulve.

Hvis du kunne ændre én ting ved forløbet, hvad skulle det være?

Hvorfor? Begrund dit svar.

Jeg kunne godt lide at læse med højt læsning.

Hvad var din/deres yndlingsopgave(r)/aktiviteter?

(Sæt kryds ved én eller flere)

☒ SMS-samtalen mellem Zam og Sofie	☒ Hjørneleg - hvad vil du helst?
☒ Drømme-bobler (selfportræt)	☐ Citat-figurer
☒ Blackout-poetry	☐ Kapitel-gengivelse i Pixton
☐ Miljøbeskrivelse i Pixton	☐ De ti bud
☐ At tegne lejen	☒ Zombie-spillet
☐ Stations-opgaverne (vennebogen, nøglehullet og Zam-personkarakteristik)	☒ Resumetraet

Hvorfor synes du, at denne/disse opgave(r)/aktiviteter var bedst?

Det var så interaktivt. Det var meget hyggeligt.

Hvilke opgaver/aktiviteter synes du har været mindre spændende for dig?

Blackout-poetry, stations-opgaver.

Hvad synes du om, at der har været nogle aktiviteter efter hvert kapitel, hver gang du har læst?

Hvordan har du oplevet graphic-novel forløbet?

Tegn en smiley (eller skriv):

😊 = Mega godt! ←
 😊 = Det var okay.
 😐 = Ikke så spændende.

Hvad var din yndlingsopgave?

(Sæt kryds ved én eller flere)

☒ Stemningsbillede
☐ Bogenmeldelse
☐ Book Bento
☒ Lav din egen graphic novel

Hvorfor valgte du denne opgave?

Ved George var det rødt, jeg kunne blive kreativ. V og gode i det at alt.

Hvad synes du om konceptet "Date en bog", hvor du selv måtte bestemme hvilken bog, du ville læse?

Jeg synes det var en god ide, fordi vi selv måtte vælge.

Hvad har du lært om graphic novels?

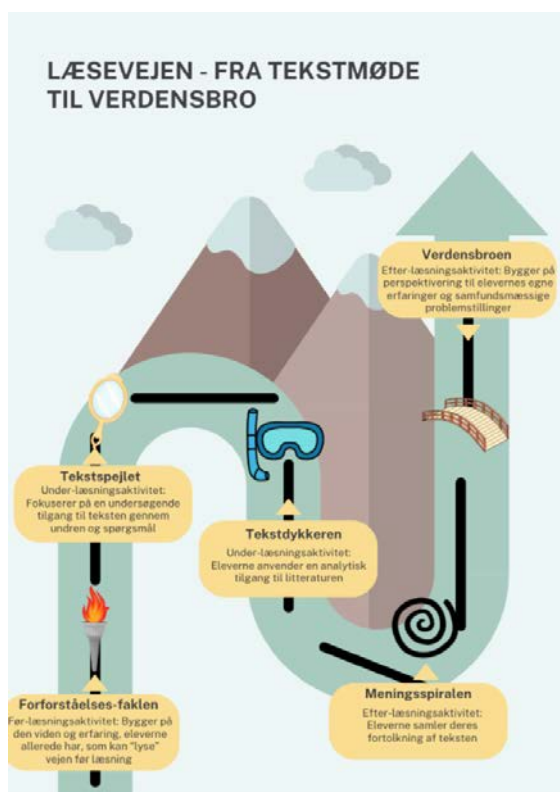
Skriv 3 ord, der beskriver, hvad du har lært:

Art, klassisk, moderne.

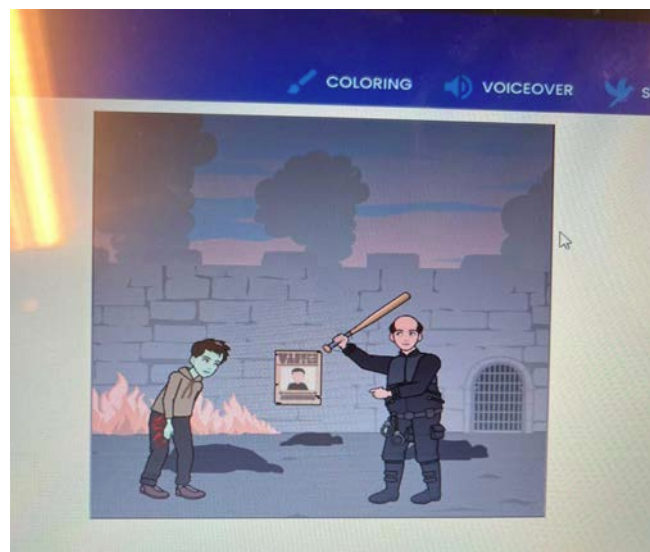
Bilag 10: Date en bog



Bilag 11: Læsevejen - fra tekstmøde til verdensbro



Bilag 12: Kreative, kommunikative og digitale arbejdsformer



Bilag 13: Ordjagt

Ordjagt

Zams navn er ikke tilfældigt - der er en række små symbolske pile i navnet: **Sammen**, **samfund**, **samvittighed** osv.

Step 1:

I skal gå ind på *Den Danske Ordbog* og finde alle de ord, der starter med "**sam**" og som kan kobles på tekstens tema.

Step 2:

Ud fra hvert ord, skal I notere, hvordan I forbinder ordet til handlingen og/eller Zam.

Step 3:

I skal argumentere for jeres valgte ord i mindre grupper.

