



## NÅR KROPPEN LÆSER MED

*En undersøgelse af  
Guidet fælleslæsning  
i skolens  
litteraturundervisning*

## Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Indledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Forskningsspørgsmål</b> .....	<b>7</b>
Specialets opbygning .....	7
<b>2. Forskning på området</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Erfaringsbaseret læsning og Reader-Respons</b> .....	<b>7</b>
Metoden Guidet Fælleslæsning .....	8
<b>2.2 Læselyst og læsemotivation</b> .....	<b>9</b>
Læseforskning i tilknytning til GFL .....	10
<b>3. Teoretisk ramme</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1 Mødet og relationerne i GFL</b> .....	<b>12</b>
GFL i praksis .....	12
Udvekslingen i tekstmødet .....	13
Litterær læsning og embodied cognition .....	14
<b>3.2 De virksomme elementer i GFL</b> .....	<b>16</b>
Teksten og læseren – involvering, defamiliisering & modificering .....	17
Fællesskabet – social distribueret kognition & emergent thinking .....	19
<b>3.3 Faciliteringen i GFL</b> .....	<b>21</b>
Guidens facilitering .....	21
Motivationsteoretisk perspektiv .....	24
<b>3.4 Dannelsesperspektiver på fælleslæsningen</b> .....	<b>24</b>
Dannelse som en filosofisk praksis .....	25
Dannelse gennem dialog .....	26
<b>4. Metode og materiale</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 Videnskabsteoretisk tilgang</b> .....	<b>27</b>
<b>4.2 Empiri og pålidelighed</b> .....	<b>28</b>
Metodekritik .....	29
Kvalitetskriterier .....	31
<b>5. Analyse af læsningerne</b> .....	<b>32</b>
<b>5.1 Sårbare samtaler og empatiske møder</b> .....	<b>32</b>
5.1.1 Stakkels lille Krigsbarn .....	32
5.1.2a En lånt oplevelse af at miste .....	38
5.1.2b Den subjektive oplevelse bliver delt og gjort fælles .....	42
<b>5.2 Når transaktionen får kurrer på tråden</b> .....	<b>44</b>
Det konkurrerende møde .....	48
At vide eller at tro .....	49
<b>5.3 Guidens facilitering</b> .....	<b>52</b>

5.3.1 (Opdagelses)rejsen under vand.....	52
5.3.2. Når læsningen falder fra hinanden.....	56
5.3.2a Ligesom at ro uden at komme nogen vegne .....	56
5.3.2b Dødvande i dialogen.....	61
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>64</b>
<b>6.1 Opsamling på analysen.....</b>	<b>65</b>
Empirisk Reader Respons og erfaringsbaseret læsning.....	65
Formgivningen af elevernes læseengagement.....	66
<b>6.2 Danskdidaktiske perspektiver.....</b>	<b>68</b>
Oplevelse, modificering og erfaring .....	68
Guidens vigtige facilitering .....	70
Udviklingsperspektiver .....	71
<b>6.3 Dannelsesperspektiver og etiske betragtninger .....</b>	<b>72</b>
<b>7. Konklusion.....</b>	<b>74</b>
<b>Referencer.....</b>	<b>76</b>
<b>Bilag.....</b>	<b>81</b>

## Abstract

This thesis “When the body reads along” responds to the lacking reading motivation and interest in literary reading among Danish students as reported by the results from the Organization for Economic Co-operation's Program for International Student Assessment (PISA) in 2018. By questioning the way students are taught to read literature in Danish literature education due to an increasing tendency of prioritizing analytical and concept-driven over experience-based instructions, the thesis explore the use of *Shared Reading* (SR) in small groups of students on a local school in Aarhus to see, if this empirical Reader Response-based method can foster and strengthen literary reading engagement. The research is based on an understanding of the readers feelings as the vehicle of self-implication and involvement in reading, and which gives access to the readers receptive text attunement when reading. With phenomenologically oriented empirical research the thesis explores how forms of self-implication is initiated by textual aesthetics and narrative patterns and then resonated by the readers bodily respond to the text. The respond is defined as *kinesic reading* shown in the readers *expressive enactments*. Former research in Shared Reading groups finds that this kind of reading is given especially to the form of reading aloud in a safe community of readers that mirror each other's reading responses due to the interpersonal reciprocity in groups – a theory based on an understanding of cognition as embodied. Thereby the readers implicit understandings of the reading experience are expressed and shared as *socially distributed cognition* and, when made explicit, sometimes also leads to the phenomenon *emergent thinking*. This present research with shared reading among students overall confirms these findings, and it also pays a certain attention to the methodical elements in SR. As the reading process is formed as shifts between reading and dialoguing, the readers intuitive reading is followed up by the readers explicative reading understanding of the felt meanings which then seems to be strengthen by the bodily understanding. In these processes the readers can experience self-modifying feelings which leads to a deeper understanding of self and others and perspectival existential experiences. It also demonstrates the importance of the reader leader to facilitate the reading process and mindfully establish calmness and safety in the group. In addition, to instruct the students in how to read the experiencing way based on the reader leaders own experiencing reading i.e., her self-experienced and perceived understanding of how good literature is addressing readers personal life and existential themes. Finally, to make room for the

students' different perspectives in the dialogue as to support their human forming. These findings implicate a use of Shared Reading as an experienced based reading instruction in literature education because of its apparently ability to foster reading engagement based on how "the body reads along" and thereby give access for all students to experience the deeper felt meanings of text. Thus, the relevance and happiness of reading literature.

## 1. Indledning

*"Spørgsmålet om de danske 15-årige elevers motivation for og lyst til at læse er blandt de mindst "muntre" af resultaterne i PISA 2018-undersøgelsen. De danske elevers læselyst er væsentlig mindre end gennemsnittet for eleverne i OECD. (Bremholm, 2019, p. 108)".* Sådan lyder budskabet i evalueringsrapporten for PISA 2018 og den internationale måling af unges læsekompetence. Det ser skidt ud, særligt i lyset af hvor afgørende læsning er for unges videre uddannelsesliv men også for deres adgang til viden og fortællinger om verden, historien, kulturen, mennesket – og sig selv (Nussbaum, 2016). Forfatterne af rapporten appellerer til, at skolens undervisere gør en indsats for at være med til at vende den dårlige udvikling: *"Samtidig ser man en klar positiv sammenhæng mellem elevers læselyst og deres læsekompetence. På den baggrund kan der være grund til at gøre en endnu større indsats, end man allerede gør i mange danske skoler for at fremme elevernes læselyst."* (2019, pp. 108-109). Men hvordan gør man det? Lyst er på mange måder et indre anliggende i mennesket og et kompleks af, hvordan man befinder sig med både sig selv, det man beskæftiger sig med, situationen og de mennesker, man er sammen med (J. T. Guthrie, & Wigfield, A, 2000; Ryan & Deci, 2020). Forskerne i PISA-undersøgelse medgiver, at udfordringen i høj grad også er et produkt af den øgede digitalisering, hvor skærbrugens frekvente indtryksstrøm siges at indvirke på brugernes opmærksomhedsfunktion og udfordre de dybere læseforståelsesprocesser (Bremholm, 2019, p. 110). Den digitale tidsalder kan ikke drives tilbage - og behøver det vel heller ikke for, at unge kan erfare det givende i at sidde sammen med en analog tekst foran sig og mærke det meningsfulde i den mere dvælende tilstand, der kan opstå under læsningen. Samtidig er det formentlig vigtigt, at de unge guides ind i en anden oplevelsesform, hvor de kan erfare litteraturens unikke potentiale, førend de egentlig ser det meningsfulde i at læse. Forskningen, som jeg gennemgår i næste afsnit, spørger derfor med god grund til, hvordan litteraturpædagogikken kan hjælpe eleverne til at (re)etablere forholdet til litterær læsning – og med mine ord - måske opdage det, der nogle gange ser ud til at blive glemt

midt i undervisningens fokus på udviklingen af elevernes læsekompetencer og litteraturkritiske redskaber (Lund, 2021): At litteraturen er levende og forunderlig, og at den afspejler menneskets liv og verden på en måde, der gør disse større. At læsning kan give oplevelser af begejstring, forbavselse og fremmedgjorthed, når man mærker litteraturens krop – og glæde, sus, frustration, medfølelse, ja nogle gange også vrede og sorg ved at "låne den" under læsningen. Kan eleverne på denne måde komme til at opleve litteraturen som en kunstart og samtidig et stykke af hverdagen, der berører dem med sit særegne udtryk, fordi det rører ved noget i eleverne selv? Kan de få lov at dele oplevelsen med hinanden i et trygt rum, hvor de frit kan udforske det, de lægger mærke til? Kan de med andre ord komme til at erfare en udveksling med hinanden både om og med litteraturens erkendelsesmateriale, som strækker sig igennem tid og rum og på en måde danner fællesskab med det menneskelige i alle læsere? Det er store ord om litteraturens potentiale men lige så store ord om den enkelte elevs egne erfaringsmæssige forudsætninger for at kunne møde det kunstneriske udtryk i en sanselig og refleksiv dialog. Jeg forestiller mig, at det er muligt, at eleverne kan opleve tekstens betydning og ærinde med den empiriske læser ved, at de vækkes i deres eget erkendelsesmateriale: Følelserne og de erfaringer af livet, som de har med sig, og som gør det muligt for dem at relatere til og involvere sig i tekstens verden.

Med afsæt i en Reader Respons-kritisk forståelse af læseengagement som elevernes følelsesmæssige og interesse-mæssige involvering i teksten (Kuiken et al., 2004; Rosenblatt, 1995), undersøger jeg i denne afhandling, hvordan brugen af en særlig læsemetode kan invitere eleverne ind i et udvekslende fællesskab i mødet med litteraturen. Samtidig henholder jeg mig til læseforskningens efterspørgsel på metoder, der anvender højt-læsning og dialog som veje til at fremme elevernes engagement (Lund, 2021; Rødnes, 2014). Metoden hedder Guidet fælleslæsning (GFL) og stammer fra The Reader Organisation i England (Billington, 2019; Steenberg, 2012), hvis vision er at skabe en læserrevolution gennem læsegrupper, hvor mennesker mødes for at læse god litteratur højt for hinanden og snakke om, hvad det læste vækker i dem. Konteksten for anvendelsen af GFL har normalvis været kultur- og sundhedsfremme (Davis, 2016), men i vinteren 2021-22 blev metoden for første gang anvendt i en didaktisk sammenhæng som en del af et læsemotivationsprojekt på en folkeskole i Århus. Jeg har fået mulighed for at undersøge metodens indvirkning på skoleelevers læseengagement gennem videoobservationer af to læsegruppeforløb med GFL. Bag metodens udvikling står bl.a. en empirisk

retning inden for Reader Respons (Sikora et al., 2011b), der forsker i, hvordan man kan måle den følelsesmæssige udveksling mellem tekst og læser under læsningen, og hvilke betydninger, udvekslingen har for læseoplevelsen. De har fundet frem til en indbyrdes progression mellem læserens sanselige oplevelse af teksten og så det, at han giver kropsligt udtryk herfor overfor andre læsere, som intuitivt resonerer med udtrykket. Dertil at den kropslige resonans og udtryksfuldhed ser ud til at fremme læsernes følelsesmæssige involvering i læsningen og derpå give dem en oplevelse af, at både tekstens og læsernes egen verden udvides og forandres. I samtalen får læseoplevelsen endnu mere krop ved at læserne undersøger den med spørgsmål, ord og fagter, samt associationer og erfaringsdelinger på tværs af gruppen. Ifølge forskningen (Longden et al., 2015) er metoden da med til at etablere læsernes involvering gennem livfuldheden i højt læsningen, genklangen i fællesskabet og udvekslingen i samtalen samt faciliteringen, hvilket jeg beskriver i teori afsnittet.

Med afsæt i denne hypotese om, hvordan engagementet kan øges, overvejer jeg metodens relevans i en didaktisk sammenhæng og som et bidrag til de erfaringsbaserede tilgange i litteraturundervisningen. Min hypotese er her, at formen i GFL gøder læseengagementet, fordi den leder eleverne til at erfare, hvad teksten kan tilbyde dem, førend at de lærer om, hvad den betyder (Miall, 2006). Læsemetoder, der på den måde kan oplive elevernes erfaringsmateriale og lede dem til et både genkendeligt og foranderligt møde med litteraturen, er midlertidigt blevet sværere at udfolde i skolen, hvor de bearbejdende og mere analytisk orienterede tilgange har fået overvægt i undervisningen (Rørbech, 2020). Sideløbende med denne indirekte betoning af en teoretisk forståelse adskilt fra en mere kropslig og følelsesmæssig forståelse er elevernes lyst til og motivation for at læse skrumpet – og dermed også grundlaget for, at de overhovedet engagerer sig i at lære at læse.

Jeg anslår, at elevernes erfaring med, hvad litteratur er og kan, må få en genkomst i undervisningen, hvor de engagerer sig og får lyst til at læse, fordi de mærker, at litteraturen vil dem noget – også på et større plan. Dertil, at eleverne må guides til et sanseligt møde med teksten, hvor kroppen så at sige læser med ved at reflektere, hvad der betyder noget i den enkelte elevs oplevelse af teksten. På den baggrund kan eleverne muligvis bedre forstå analysens og fortolkningsaktens forudsætninger – ja måske kommer disse kompetencer mere naturligt i spil, hvis eleverne i et levende møde med teksten bliver berørt af en undren og en nysgerrighed efter

at komme til at forstå det, der er på færde og lære det bedre at kende. Med afsæt i ovenstående refleksioner undersøger jeg følgende:

### Forskningsspørgsmål

*Hvordan kan metoden Guidet Fælleslæsning fremme elevernes engagement i læsningen og dermed bidrage til skolens litteraturundervisning? I min undersøgelse har jeg særligt fokus på betydningen af den kropslige og sociale interaktion samt elevernes dannelse.*

### Specialets opbygning

Efter denne indføring i mit undersøgelsesformål, giver jeg et indblik i forskningen på området (kap. 2), hvorefter jeg skildrer den teoretiske ramme for min undersøgelse (kap. 3). Dernæst beskriver jeg min undersøgelsesmetode og empiri (kap. 4), så analyserer jeg mit materiale (kap. 5) for til sidst at vurdere og diskutere mine belysninger i henhold til den eksisterende forskning og undersøgelsens formål (kap. 6).

## 2. Forskning på området

Jeg gennemgår nu udvalgte bidrag til den internationale litteraturpædagogiske forskning samt udviklingen af GFL efter et indledende resume om erfaringsbaseret læsning og Reader Respons kritikken.

### 2.1 Erfaringsbaseret læsning og Reader-Respons.

Den erfaringsbaserede tilgang til læring kan ses som et modsvar på et overvejende vidensorienteret undervisnings- og kundskabssyn (Jank & Meyer, 2015). Tilgangen er præget af Jeremy Bruners begreb om enaction, John Deweys filosofi om "learning by doing" dvs. læringens praktisk udøvende og processuelle aspekt, Piagets kognitive udviklingsmodel samt Vigotskys socialkonstruktivistiske læringsmodel. Reader Respons kritikken betoner ligeledes læserens erfaring og medskabelse af tekstoplevelsen, hvormed kritikken adskiller sig fra de mere værkorienterede og forfatterorienterede tilgange såsom nykritikken, strukturalismen og biografismen. Kritikken bygger på et fænomenologisk grundlag og formes af bl.a. Merleau-Ponty Maurice (Maurice, 2013), Louise Rosenblatt (Rosenblatt, 1995), Roman Ingarden, Stanley Fish og Wolfgang Iser (Kjældgaard, 2013). Kritikken forgrener sig under prægning af bl.a. gestaltpsykologien, kognitionspsykologien og receptionsæstetikken, hvor sidstnævnte har haft stor betydning for dansk litteraturpædagogik og den læserorienterede tilgang herhjemme. Forskningsmæssigt indgår kritikken i bidrag af bl.a. Rørbech (Haugsted et al., 2008), Hetmar



(Hetmar et al., 2019), (Borup Jensen, 1999), Dahl Rasmussen (Dahl Rasmussen, 2019) og Illum Hansen (Illum Hansen, 2008) samt i KiDM projektet (Hansen, 2017). Min afhandling tager afsæt i den empiriske Reader Respons kritik repræsenteret ved bl.a. Sikora, Miall og Kuiken (Kuiken et al., 2004; Sikora et al., 2011b), som kun i mindre grad har præget dansk litteraturredidaktik (Miall, 1996; Steenberg, 2012).

#### Metoden Guidet Fælleslæsning

Pionerarbejdet med GFL forstås af Philip Davis og Josie Billington (Billington, 2019), som er tilknyttet *Centre for the Humanities and Social Sciences of Health, Medicine and Technology* (Læseforeningen, 2022). I Danmark drives arbejdet af Læseforeningen, hvis leder Mette Steenberg forsker i metodens brug i samarbejde med bl.a. Interacting Minds Center AU, antropologerne Anne Line Dalsgaard og Charlotte Ettrup Nielsen samt psykolog Nikolaj Ladegaard. GFL beskrives som en form for ikke-programmatisk terapeutisk intervention (Davis, 2016), idet en deltagelse i læsegruppen kan virke terapeutisk uden dog at være terapi. Modsat et mere instrumentelt litteratursyn, som ses i biblio-terapi, narrativ medicin og "Litteratur på Recept" (Billington, 2019), opstår den sundhedsfremmende virkning i GFL snarere som en del af selve læsningen og den udveksling, der foregår imellem tekst og læser (Ladegaard, 2017). Metodens udvikling bygger på en fænomenologisk tilgang til læsning og er inspireret af Eugene Gendlins filosofi om menneskets *felt sense* samt *thinking at the edge* (TAE) (Gendlin, 2003). GFL-forskningen kombinerer kvantitative og kvalitative metoder til at studere læsningens sundhedsfremmende effekter. Her påviser Sikora (Sikora et al., 2011b) gennem et fænomenologisk studie af læsegruppeløb, hvordan læsningen bliver virksom, hvis læseren får en oplevelse af, hvordan noget føles gennem hans sansede og følelsesmæssige indlevelse i teksten kaldet *expressive reading* (Sikora et al., 2011a). Kuiken, Miall og Sikora (Kuiken et al., 2004) påpeger også, hvordan læserens udtryksfulde respons, *expressive enactments* (Kuiken, 2018, 2019) kan hjælpe ham til at erfare selv-modificerende følelser foranlediget af en *metaforisk identifikation*. Herudover viser hjerneskanninger af læsegruppedeltagere, at læsning og socialt samspil aktiverer de samme områder i hjernen, der indikerer mentaliserende processer (Corcoran & Oatley, 2019; Davis et al., 2019). Målinger af deltagernes hjerterytme viser dertil nævneværdige bevægelser i forbindelse med deltagernes kropslige respons på teksten (Steenberg et al., 2014) hvilket også forekommer, hvis andre deltagere bliver bevæget. Litteratur- og kognitionsforskerne Skjerdingsstadt & Tangerås

(Skjerdingsstad & Tangerås, 2019) og Longden et al (Longden et al., 2015) argumenterer for, at fællesskabet og højtlesningen er med til at fremme læserens kropsligt medlevende læsning gennem *kinesic reading* og *socially distributed cognition*, som kan lede til *emergent thinking*. Overordnet peger GFL-forskningen på, hvordan den situerede højtlesning og fælles samtale styrker læsernes kropslige og sanselige engagement i læsningen, som derved fremmer deres følelsesmæssige involvering og mulige modificerende erfaringer.

## 2.2 Læselyst og læsemotivation

De følgende nedslag i dansk og international læseforskning forholder sig på forskellig vis til resultaterne af læseundersøgelserne i PIRLS 2016 (Jan Mejdning, 2016), Børns læsning 2017 (Hansen et al., 2017) og PISA 2018 (VIVE, 2018), som påviser, at danske unges læselyst er faldende, og at det i høj grad skyldes overnationale samfundsmæssige og kulturelle forandringer herunder den øgede digitalisering (Bremholm, 2019).

Romme Lunds og Skyggebjergs læseforskningsoversigt (Lund, 2021) baserer sig på 74 nationale og internationale forskningsstudier af litterær læsning i skolen. Med henvisning til den psykologiske motivationsforskning (Ryan & Deci, 2020) fremhæver de, at omsorgsaspektet ser ud til at være motiverende for elevers læseengagementet, ligesom der ses en indbyrdes progression mellem elevers engagement og graden af deres indre motivation, som vedrører lystfølelser og en personlig interesse for indholdet. Med henvisning til Felski (Felski, 2009) understreger forskerne, at et fokus på læsning som en teknisk færdighed kan blokere for læsningens værdier såsom "indlevelse, fortryllelse, chok, viden og selvgenkendelse" (2021). De konkluderer, at undervisningen kan bedre ramme for den oplevende læsning ved bl.a. at inddrage højtlesning og dialogiske metoder.

Rørbech og Skyggebjerg (Rørbech, 2020) bidrager til et større mixed-methods studie af danske læremidler med en kvalitativ undersøgelse af udviklingen i litteratur- og literacytilgange i danskfagets læremidler. De påviser et øget fokus i danske skoler på at udvikle elevernes analytiske kompetencer. Samtidig viser international forskning, hvordan elevernes motivation i litteraturundervisningen ser ud til at være større, når de læser og arbejder ud fra de erfaringsbaserede tilgange sammenholdt med de mere analytisk orienterede tilgange. Med henvisning til Langers femtrinsmodel "Envisionment building" (Langer, 2011) og Felskis (Felski, 2009) "Four modes of textual engagement" diskuterer de, hvordan litterære tilgange i højere

grad end nu kan lede eleverne til at forholde sig til egne læseoplevelser samt udvide disse igennem dialogen med andre læsninger og perspektiver. Her argumenterer forskerne for det gavnlige i en balanceakt mellem de analytisk orienterede og de læserorienterede tilgange. De henviser også til Felskis forslag om, at skolen med fordel kan lade sig inspirere af kulturelle og hverdagslige læsepraksisser.

Rasmussen (Dahl Rasmussen, 2019) anvender Rosenblatts transaktionsteori og Felskis neo-fænomenologiske teori i sin eksplorative afhandling om kollektive fortolkningsprocesser i litteraturundervisningen. Gennem et kvalitativt etnografisk studie og længevarende deltagerobservation i en skoleklasses danskundervisning undersøger hun den udforskende tekstsamtale og elevernes engagement heri. Hendes undersøgelse finder sted indenfor rammen af danskfagets litteraturundervisning og dens brug af didaktiske læremidler samt gruppearbejde. Rasmussen belyser, at elevernes fortolkningsprocesser opstår i samtaler med interpersonelt og udforskende engagement, hvor de danner en kollage af hypoteser, der modsat læremidlernes intenderede progression ikke munder ud i samlede og forankrende fortolkninger. Hun afrunder med et åbent spørgsmål om, hvilke former for fortolkning og udforskning, danskundervisningen ønsker, ligesom hun anbefaler, at forskningen afsøger elevens læseengagement ved brug af alternative måder at arbejde med litteratur på.

Rødnes (Rødnes, 2014) argumenterer tilsvarende for en balanceret vægtning af analytiske og erfaringsbaserede tilgange i litteraturdydaktikken. Hendes gennemgang af læseforskning påviser, at den erfaringsbaserede læsning gerne skal inddrage en sproglig bevidstgørelse af elevernes oplevelse, hvor de også anvender analytiske begreber til at tale om teksten. Hun konkluderer, at undervisningen skal fastholde elevernes eget møde med teksten og samtidigt også åbne teksten for dem som et vindue til nye erfaringer. Også hun anbefaler, at der forskes i brugen af kombinerede tilgange, der desuden inddrager dialogisk læsning som en perspektivudvidende metode.

Læseforskning i tilknytning til GFL

GFL-forskerne understøtter læseforskningens pointer og bidrager endvidere med egne undersøgelser af forholdet mellem literacy tilgange og læseengagement f.eks. i artiklen "Facilitating Reading Engagement in Shared Reading" (Steenberg et al., 2021). Incitamentet i deres undersøgelse er ligeledes unges faldende læselyst og en samtidig hypotese om, at

etableringen af gode læsevaner hos børn og unge er afgørende for udviklingen af både deres akademiske kompetencer og sociale mobilitet. Et øvrigt incitament er læsningens indvirkning på elevernes indlevelsesevner og mentaliseringsevner og heraf også evnen til kritisk stillingtagen (Billington, 2019), (Jerrim & Moss, 2019). I belysningen af hvilke forhold, der kan fremme læselysten, referer forfatterne til den psykologiske motivationsforskning (Ryan & Deci, 2020) samt forskning i læsemotivation (J. T. Guthrie, Allan Wigfield, , 2000). Ifølge Guthrie (John & Allan, 2000) er det de følgende aspekter af den indre motivation, der særligt driver læseengagementet i samspil med en tekstlig følelsesmæssig appel: Elevens nysgerrighed, elevens oplevelse af at være involveret i stoffet og at kunne fordybe sig, samt at læsningen udfordrer eleven i passende grad som en drivkraft til at forstå litterær kompleksitet og defamiliasering. Med eksempler fra den eksisterende empiriske GFL-forskning omtaler forfatterne GFL-praksissen som en *"live manifestation of the dialog between text and reader"* (2021, p. 231). De mener, at erfaringsdimensionen styrkes, når læsningen finder sted under en fordybelse (Wolf & Wolf, 2008), er situeret som en social og delt praksis samt beror på elevernes følelsesmæssige og kropslige engagement fremfor et overvejende videns- og færdighedsorienteret fokus (Sikora et al., 2011a). Forskerne understreger faciliteringens og guidningens betydning for læseengagementet og anbefaler, at skolerne øger fokuset herpå i brugen af de erfaringsbaserede tilgange.

GFL-forskningen vægter også tekstens litteraritet og den litterære kvalitets betydning for både læseengagementet og udbyttet af læsningen, hvilket omtales i artiklen *"Empathy and literary style"* (Mangen et al., 2018). Gennem et fænomenologisk studie blandt studerende påviser forskerne Mangen et al, hvilke sammenhænge, der kan være mellem læsning af henholdsvis høj og lav litteratur, former for engagement samt forskellige typer af empatiske elementer i forbindelse med læsningen. Frem for at påvise bestemte empatiformer viser resultaterne, at læsning af høj litteratur medfører en tendens til en analytisk-æstetisk distance under læsningen; læsning af populærlitteratur øger derimod læserengagementet dog i form af en mere ufiltreret respons, hvilket foranlediger en overvejende bekræftende frem for udvidende læseoplevelse. Forskerne understreger Mialls tese om at *"asking students what a literary text means distracts them from the experience that the text offers [...]"* (Miall, 2006, p. 39) og konkluderer, at en æstetisk og sanselig læsning, der både er følelsesmæssigt involverende og ledsaget af en reflektiv bearbejdelse kan fremme læserens engagement og tekstudbytte. De anbefaler, at undervisere med fordel kan

vægtlægge tekster og metoder, der sætter oplevelsen i forreste række og anvende samtaleformer, som inviterer eleverne til at undersøge oplevelsen.

### 3. Teoretisk ramme

Jeg gennemgår nu mit teoretiske afsæt for analysen af læsegruppesessionerne. Jeg indleder med en beskrivelse af formen i GFL, hvorefter jeg med afsæt i GFL's fænomenologiske grundtanke berører de relationer, der udfoldes i GFL herunder aspekter vedrørende det sociale og kropslige samspil. Dernæst belyser jeg de virksomme elementer under læsningen og samtalen ud fra den empiriske Reader Respons-teori, hvorpå jeg belyser aspekter vedrørende faciliteringen af læsningen samt elevernes motivation. Jeg runder af med at skitsere de dannelsesteoretiske perspektiver, jeg finder relevante at anlægge på GFL.

#### 3.1 Mødet og relationerne i GFL

##### GFL i praksis

Guidet fælleslæsning består som navnet lyder af en fælles litteraturlæsning i en gruppe på 4-10 deltagere, og den ledes af en uddannet læseguide, som på forhånd har udvalgt en novelle og et digt med en tematisk lighed. Læsningen varer ca. halvanden time og forløber som en sekventiel højtoplevelseslæsning af teksterne, hvor guiden gør ophold undervejs således, at læserne kan tale om det læste. Samtalen skal gerne forme sig som en dialog og fælles udforskning, hvor læserne deler deres forskellige tekstopplevelser uden at skulle finde frem til en bestemt forståelse eller analyse af teksten. Guiden leder dialogen ved at stille åbne og undersøgende spørgsmål til gruppen ud fra tre spørgsmålsniveauer (Steenberg, 2022): Første niveau er det konkrete niveau, hvor der med afsæt i grundspørgsmålet *"hvad sker der?"* spørges ind til læsernes konkrete iagttagelser i teksten såsom steder, begivenheder og karakterers følelser og tanker. Andet niveau vedrører læsernes respons på teksten, hvor spørgsmålet *"hvordan reagerer I på det?"* angår de fornemmelser, stemninger og følelser, som teksten vækker. På det tredje niveau inviteres læserne til at inddrage eget erfaringsgrundlag ud fra grundspørgsmålene *"hvad minder det jer om? Hvad får det jer til at tænke på?"*, hvilket både kan igangsætte refleksioner over karakterernes handlinger og intentioner samt associationer og perspektiveringer til almene eller eksistentielle forhold. Spørgsmålene ovenfor er vejledende og tjener overordnet til, at læserne kan udforske deres oplevelse på et både beskrivende og associerende niveau. Formen i GFL understøtter således, at de særlige egenskaber

ved litteraturen og den udtryksfulde læsemåde kommer i spil. Tekstvalget beror på kvalitetslitteratur, og den pågældende parring af en novelle og et digt betyder, at læserne får rig mulighed for at erfare forskellige æstetiske udtryk over det samme tema.

#### Udvekslingen i tekstmødet

Litteratur- og læsesynet i GFL tager som nævnt afsæt i Reader Respons Kritikken og en grundlæggende fænomenologisk tilgang til litterær læsning forstået som læserens oplevende møde med teksten. De fænomenologisk-hermeneutisk orienterede filosoffer og litterater, jeg nævner i dette afsnit, betragter på flere måder mødet som et møde mellem mennesker, hvor parterne har mulighed for at danne en relation alt efter, hvorvidt og hvordan de møder og interagerer med hinanden. Tilsvarende den menneskelige tilknytning (Bowlby, 1994) kan der under læsningen opstå en tekstlig tilknytning hos læseren (Gaynesford, 2017; Kuiken, 2019, p. 350), og ligesom i den menneskelige relation fordrer processen en form for udveksling, førend parterne knytter an. Rosenblatts transaktionsteori (Rosenblatt, 1995) beskriver udvekslingen mellem læser og tekst som en transaktion, hvor begge parter inviterer og investerer i hinanden, således at de begge kommer til live på en særlig måde i mødet med hinanden. Udvekslingens gensidighed gør læseoplevelsen til en teksthændelse med et unikt udtryk, dersom enhver læser, investerer i læseakten og teksten med sine genuine erfaringer og sin egen krops sansninger. Her beskriver Merleau-Pontys kropsfænomenologi (Maurice, 2013), hvordan læseren intuitivt er i stand til at mederfare tekstens verden ved hjælp af sine kropsligt lagrede erfaringer og medfødte fornemmelse for samspil. Læserens intuitive kohærensansning stemmer hans gehør overfor tekstens fortællermæssige mønstre og sproglige musikalitet. Og med Rosenblatts ord intonerer og syntetiserer læserens krop derfor med litteraturens krop: *"The reader performs the poem or the novel, as the violinist performs the sonata. But the instrument on which the reader plays, and from which he evokes the work, is him-self"* (Rosenblatt, 1966, p. 1000).

Hermeneutikeren Gadamar udlagt af Finn Thorbjørn Hansen (Hansen, 2009) mener i tråd hermed, at kunst skal ses i et jeg-du-forhold, for at mennesket kan kontakte dets unikke udtryk: *"En tekst eller tradition skal for at blive forstået, ses som noget, der udtrykker et Du"* (Gadamer, 2004, p. 321; Hansen, 2009). Gadamars betoning af tekstens *du* fordrer så at sige en opmærksomhed hos læseren på tekstens egenart og delvist uafgørlige anderledeshed, hvor læseren må give sig tid til at opdage tekstens udtryk, hvis han vil forstå den. Ligesom mennesker i

relation til hinanden vedvarende forsøger at afkode samspillet betydninger og justere dem i den relation, de opstår, er den fænomenologiske læsning ifølge Gadamar præget af en form for iboende hermeneutisk refleksionsproces, dersom mennesket ikke kun er et oplevende men også tænkende og meningssøgende væsen (Zahavi et al., 2014). Han siger: "*Teksten - hvis den skal forstås ordentligt - må blive forstået i ethvert øjeblik, i enhver partikulær situation, på en ny og anderledes måde*" (Gadamer, 2004, p. 275). Når læseren således vedvarende kigger på teksten og afstemmer sin oplevelse med det, teksten viser ham, vil både teksten - og læserens oplevelse af sig selv i mødet med teksten - træde frem på nye måder.

#### Litterær læsning og embodied cognition

Den kognitionspsykologiske forskning bag GFL bygger videre på fænomenologien i deres studier af læsning som en både social og situeret praksis (Longden et al., 2015; Skjerdingsstad & Tangerås, 2019). Skjerdingsstad & Tangerås henviser til teorien om Embodied cognition, som er en fænomenologisk inspireret retning indenfor kognitionsvidenskaben, hvor kognition betragtes som både *embodied* (kropslig), *embedded* (indlejret), *enacted* (udlevet) og *extended* (udvidet) (De Bruin et al., 2018). Tænkning og bevidsthed er således ikke blot noget, der foregår i menneskets hjerne i et autonomt og abstrakt system; det er derimod summen af et dialektisk samspil mellem dels kroppens indre biologiske, fysiologiske og viscerale følelser og så kroppens ydre interaktioner såsom de motoriske, spatiale, sensoriske, relationelle og teknologiske. Her udvider Embodiment-teorien altså de samspillende faktorer i de menneskelige og tekstlige relationer ved at betragte reciprociteten dvs. gensidigheden i samspillet som en total hændelse, der også afspejler en økologisk tænkning.

Ifølge kognitionsforskeren Gallagher (Gallagher & Zahavi, 2020), som er en fremtrædende forsker indenfor Embodiment teorien, er menneskers opfattelser af hverandres udtryk ikke en-til-en spejling af de indre tilstande; det er snarere den enes indtryk af den andens udtryk for, hvordan han befinder sig indeni: "*We perceive bodies and bodily expressions, but we do so in such a way that we perceive and react to the mental life that those physical forms express*" (Gallagher & Zahavi, 2020, p. 172). Samtidig med at den andens udtryk og adfærd giver os indtryk af, hvordan han har det, så afslører udtrykket ikke alt; noget af det indre er stadig gemt og sløret for os: "*The otherness of the other is precisely manifest in his elusiveness and inaccessibility. As*



*Levinas observed, the absence of the other is exactly his presence as other* (1979, p. 89)" (Gallagher & Zahavi, 2020, p. 210). Gallagher illustrerer, at vi opfatter, forstår og responderer på andre som værende noget andet og anderledes end os selv, og dermed at de andre ikke er lig os selv, om end deres udtryk ligner noget, vi kender. Forholdet gør os da i stand til at forstå hinanden uden helt at forstå; og det forbinder os med andre på måder, hvor vi formoder og antager vedrørende samspillets betydninger uden at kunne vide noget med sikkerhed. Udviklingspsykologen Daniel N. Stern (Stern, 2010) belyser som en baggrundsforståelse herfor, hvordan mennesker er gearet til at aflæse og spejle hinanden, fordi vores nervesystemer er konstrueret til at forstå andre nervesystemer (Stern, 2004). Vi formes relationelt ved at opfatte, *hvordan* noget opleves, førend vi er i stand til at forstå, *hvad* det betyder, og *hvorfor* vi oplever dette (2010, p. 45). Kronologien skyldes ifølge Stern, at vi i vores første leveår kommunikerer og er til stede kropsligt og intuitivt gennem det nonverbale samspil i kontakten med de nære omsorgspersoner, og at hjernen først senere udvikles til at danne betydnings- og årsagssammenhænge i det, vi oplever. Det ser således ud til at ligge dybt forankret i os, at en kropslig og procedural forståelse kommer forud for en mere semantisk forståelse af hvad, der er på færde. Og at vores erfaringer opstår gennem samspil og udvekslinger af følelsesmæssige betydninger i en relationel og situationel sammenhæng.

Med en litteraturforståelse, der trækker tråde til kropsfænomenologien, beskriver litteratur- og kognitionsforsker Terence Cave (Cave, 2016b), hvordan litterær læsning mimer de mange former for samspil, som opstår imellem mennesker. Det litterære sprogs stil og bevægelser, som viser sig i bl.a. metaforer, sammenbindinger og verbalformer, danner et "*ghost echo*" (2016, p. 37) af menneskers situationelle fornemmelse og bevægemønstre samt kroppens taktile, haptiske og kinæstetiske sansninger. Gendlin deler denne sprogforståelse, når han beskriver, hvordan verbalsproget har rødder i menneskets levede erfaring med hinanden: "*Situations are our bodily-implied behaviour contexts. Language is not a separated system of mere words about things. It is a part of the body-process in situations*" (Gendlin, 2009, p. 355). I forlængelse heraf kan menneskelig intuition også sammenkædes med litterær inferensdannelse (Cave, 2016, p. 68ff) og betragtes som kroppens fuldbyrdede fornemmelse af, hvad der muligvis er på færde i en given sammenhæng. I mødet med litteraturen kan læseren gennem sin sensoriske perception erfare teksten gennem en *kinesic reading* (2016, p. 37) dvs. en "kropsbevægelsernes læsning", hvor kroppen så at sige læser med og foregriber læseforståelsen ved at registrere de



sproglige antydninger af tekstens betydningssammenhænge, førend læseren ved af det: *"Kinesic reading brings to the surface something you always already felt when you read the text properly, but somehow ignored for the sake of supposedly 'higher', more intellectual or aesthetic pleasures"* (2016, p. 21). En sådan intuitiv og kropslig læseforståelse kommer da til udtryk gennem læserens egne bevægelser og mimik, og med Sterns teori in mente mener Cave endvidere, at oplevelse og forståelse fremmes, når læsere læser sammen (2016, p. 37). I læsernes spejling af hinandens *kinesic readings* kan der opstå en såkaldt *socialt distribueret kognition* i læsefællesskabet, hvilket jeg uddyber i næste afsnit.

Inden da kan jeg med afsæt i ovenstående perspektiver og med henblik på en analytisk skitse beskrive den formodede reciprocitet i fælleslæsningen således: Læsernes kropslige tilstedeværelse og interaktion i læsesituationen betyder, at de sanser og deraf perciperer teksten. Deres resonans vil derpå komme til syne gennem deres kropslige og verbale udtryk. Læsernes udtryksfuldhed kan også vise noget om, hvordan de resonerer med stemningen i rummet og de sociale dynamikker og hermed angive, hvordan læserne befinder sig med hinanden og guiden. Læserne registrerer hinandens udlevede respons gennem sensorisk perception og kropslig spejling, og de er således med til at gøre hinanden mere bevidste om både de sociale stemninger og tekstopfattelserne. Hermed kan samklangen i fællesskabet siges at akkumulere udviklingen i både læsningen, samtalen og gruppedynamikkerne, idet læserne med deres kropsudtryk bliver opmærksomme på det, de så at sige ikke var bevidste om at vide. De nye erfaringer kan bekræfte såvel som modificere læsernes opfattelse og forståelse af situationen, teksten, sig selv og hinanden.

### 3.2 De virksomme elementer i GFL

Jeg gennemgår nu de elementer i GFL, som dels belyser, hvordan læserens engagement kommer til udtryk, samt hvordan engagementet også kan fremmes gennem det at udtrykke sig sammen med andre. Ifølge den empiriske Reader Respons forskning i GFL anses følelserne for at være selv-involveringens drivkraft og således det køretøj, der sætter bevægelse i transaktionen mellem tekst og læser (Kuiken, 2018). Når læseren bliver følelsesmæssigt involveret i teksten og dermed engageret i læsningen, er litteraturen ifølge den franske filosof Mikel Dufrenne i stand til at *"exile and uproot us from those habits which are the embodiment of the superficial self"* (Dufrenne,

1973, p. 408). Litteratur har altså en iboende evne til at ryste os fra vores umiddelbare måder at læse og opfatte teksten såvel som vores egen verden på, som her beskrives som udtryk for en kropsliggjort overfladisk selvopfattelse. Kuiken uddyber, at "*feeling is the vehicle of this exile, and since feeling is "a mode of being in the subject which corresponds to a mode of being in the (aesthetic) object" reading puts the depth of a reader's sense of self directly "into question"*" (1973, p. 376-77 i Kuiken et al., 2004, p. 173). Via Dufrenne peger Kuiken på, at læserens følelsesmæssige genklang eller *feeling tone* (2004, p. 185) med et tema i teksten på en måde også vedrører hans oplevelse af temaet i sit eget liv, som hermed sættes under lup. På denne måde kan litteraturen konkretisere almenmenneskelige livstemaer og eksemplificere overordnede begreber. I det følgende anlægger jeg dels et ældre og et nyere empirisk Reader Respons perspektiv på de aspekter ved GFL, der kan fremme læserens følelsesmæssige involvering under læsningen. I analysen anvender jeg en syntese af perspektiverne.

#### Teksten og læseren – involvering, defamiliarisering & modificering

I den empiriske Reader-respons forståelse af læserens følelsesmæssig involvering har litterariteten en afgørende betydning for processen. Kuiken og Miall (Miall & Kuiken, 1999) påpeger, at tekstens evne til at defamiliarisere læseren navnlig skyldes dens forandringer i sit æstetiske udtryk gennem sproglige virkemidler og stilistisk variation. Defamiliarisering foranlediges ofte af fænomenet *foregrounding*, som blev formuleret af Mukaiovslj (Miall & Kuiken, 1994) til at beskrive, hvordan sprogets mærkværdiggørelse eller brud med sig selv får det formmæssige til at træde i forgrunden og dermed ændre måden, hvorpå indholdet præsenteres. En sådan variation eller sproglig opacitet dvs. uigennemtrængelighed er med til at flytte læserens opmærksomhed fra, hvad der bliver sagt til, hvordan det bliver sagt. I en artikel fra 2004 (Kuiken et al., 2004) distingerer Kuiken og medforskere mellem evaluerende, narrative, æstetiske og selvmodificerende følelser, som kan opleves gennem læserens *feeling tone* med teksten. Når læseren vækkes af narrative følelser, erfarer han en genkendelighed mellem sit eget liv og tekstens begivenheder såvel som karaktermæssige beskrivelser; hvis læseren da også vækkes i sine æstetiske følelser grundet tekstens formmæssige forstyrrelse på den fortrolighedsskabende læsning, kan skiftet i læserens opmærksomhed igangsætte selv-modificerende følelser. De selvmodificerende følelser omstrukturerer simultant læserens forståelse af teksten og sig selv, hvilket opstår, når læseren ud

fra tekstens beskrivelser på en måde opvækkes og får del i følelser, han for så vidt ikke kendte til - og alligevel genkender som sine egne. Det følelsesmæssige substrat i tekstoplevelsen og læserens opvakte følelser har da en fælleshed over sig, omend de objektive eller ydre former i tekstens skildringer og læsernes erfaringer er forskellige.

#### *Metaforisk identifikation & expressive enactments*

Når litterær læsning på denne måde levendegør aspekter af læserens eget liv såvel som tekstlige repræsentationer af livet generelt, kan der forekomme slørede grænser mellem læserens egne erfaringer og så tekstens narrativer eller karakterskildringer. Med betegnelsen *metaforisk identifikation* (Kuiken, 2019) beskriver Kuiken, hvordan tekstmetaforen ikke ligner det afbillede men udvider det afbilledes betydning f.eks. "*mit liv er et fængsel*" (Kuiken et al., 2004). Når læseren identificerer sig med tekstens billeder, kan han f.eks. låne en tekstkarakters tilstand gennem sin intuitive resonans og sine kropsligt lagrede erfaringer; herved kan han opleve sig selv, som om han var karakteren, uden at han nødvendigvis forstår betydningerne af oplevelsen logisk og sammenhængende. I stedet udtrykker han, hvordan noget føles gennem f.eks. heftige bevægelser med hænderne eller i ansigtsudtryk, der udviser pinagtighed, begejstring eller foruroligere. Andre gange kommer det udtryk ved, at læseren udånder tung, har et hurtigt og hektisk åndedræt, sidder uroligt på stolen, flytter rundt på sine fødder, eller formulerer sig med en fumlede og famlede tale jf. Gendlins TAE (Sikora et al., 2011b). En sådan udtryksfuld og kropsligt medrivende læsning betegner Sikora et al *expressive reading* og *expressive enactment* (Sikora et al., 2011b). Hos Skjerdingstad & Tangerås forbindes det desuden med Caves fænomen *kinesic reading* (Cave, 2016; Skjerdingstad & Tangerås, 2019). Ved at blive vakt i sine følelser og låne en karakters erfaringer fødes altså nye lag i læserens forståelse af sig selv og teksten. Når den vekselvirkende læsemåde i GFL forløber som i en pivoterende bevægelse, hvor læseren genbesøger teksten og dermed også får uddybet de presserende temaer i sit eget liv, vil læserens oplevelse af, hvad der er på færde for ham efterhånden fremstå med en større kompleksitet og differentiering. Kuiken betegner progressionen med den følelsesmæssige opvækthed, variationer og genbesøg som en fugal læseform jf. fugaen (Kuiken, 2004, p. 193), hvor læserens erfaring udvides gennem variationer over samme grundtema. Steenberg beskriver også denne udvidende oplevelse som en *selvets vaklen* (Steenberg, 2012, p. 46).

*Receptive attunement*

I en senere artikel (Kuiken, 2019) tre-deler Kuiken følelserne ud fra en lidt anden typologi nemlig de viscerale, emotionelle og eksistentielle følelser. Hvor læserens emotionelle følelser opleves som en umiddelbar respons på omverden, forbindes de eksistentielle følelser med en dybereliggende selvforståelse, som kan kontaktes i en stille lytning indad. I forbindelse med den litterære æstetiks evne til at forstyrre læserens selvbekræftende tekstforståelse kan læseren komme til at erfare en "*receptive attunement*" (2019, p. 350) i sin læseoplevelse. Her læser han med en opmærksom lytning indad samtidig med, at han er modtagelig overfor en re-justerende lytning udad, når teksten toner frem i sin egenart og forfiner læserens forståelse. Dette dobbelte fokus vil samtidig øve læseren i en monitorering af sin opmærksomhed, idet han integrerer den foregående forståelse med det nyopdagede henimod en dybere helhedsforståelse af både sig selv og teksten. GFL giver læseren mulighed for en sådan åben refleksion af læseoplevelsen gennem både den vekselvirkende og fremadskridende læseform samt gennem samtalen, hvor læserens erfaring af, hvordan noget føles (*explicative*) ledsages af en benævnelse (*explanatory*) af den følelsesmæssige oplevelse som et begreb eller abstraktum (Kuiken, 2019, p. 351).

I GFL tjener digtoplæsningen til at akkompagnere tekstoplevelsen med et endnu mere abstrakt og perspektiverende lag. Poesi siges at have en evne til både at tydeliggøre og forstørre følelsesmæssige tilstande (Wolf, 2003), idet digtet tilbyder en ydre form til læserens indre stemninger, hvis mangel på form nogle gange kan være svære for mennesket at forholde sig til eller udtrykke sig om. Ettrup Larsens omtale af "*det poetiske selv*" (Ettrup Christiansen, 2021) betegner netop denne legitimering af eksempelvis fremmedgjorte eller skamfulde selvoplevelser, som gennem poesien får form, krop og plads som værende en del af det at være menneske.

*Fællesskabet – social distribueret kognition & emergent thinking*

Højt-læsningsformen i GFL kan på flere måder være med til at gøre tekstoplevelsen levende og hjælpe læserne til at gribe om den og bevidstgøre den. Skjerdingsstad & Tangerås sammenligner formen med forfædrenes mundtlige fortælletradition rundt om lejrbalet og forældres højt-læsningspraksis med deres børn (Skjerdingsstad & Tangerås, 2019). Med afsæt i en økologisk tænkning understreger de derpå fællesskabets både bestyrkende og betryggende effekt på læseoplevelsen: "*We propose that Shared Reading similarly offers a new ecology to inhabit, an ecology that facilitates kinesic moments of embodied reading...*" (2019, p. 5), og de fortsætter med

reference til Cave *"an ecology in which individual things collectively form a complex network of reciprocal relations (Cave, 2016, p. 48)"* (2019, p. 6). Oplæsningen i fællesskabet får ifølge Longden et al. teksten til at leve på en anden måde end ved individuel stillelæsning (Longden et al., 2015). I GFL fremmes livligheden således af den sekventielle læsning, hvor samtalesekvenserne falder lige efter læsningen af en tekstpassage, således at læserne ikke når at komme på afstand af det, de oplever (2015). Tidsligheden mellem oplæsning og samtale i GFL har betydning for læsernes umiddelbare og nære kontakt med de stemninger og associationer, som teksten sætter i gang, hvorimod en forberedt læsning ofte øger læsernes afstand til oplevelsen og dermed også tendensen til at teoretisere den. Livligheden og fællesskabet er endvidere med til at styrke effekten af læsernes *kinesic reading* og *expressive enactments*, idet reciprociteten i gruppen som nævnt kan lede til en *social distribueret kognition* (Skjerdingsstad & Tangerås, 2019). Det sker, når mennesker i samvær med hinanden intuitivt opfatter og spejler hinandens sindstilstande og dermed bevirker bekræftelse, forståelse og genkendelse af hinandens oplevelser (Stern, 2010). Her kan der opstå *"a joint process of sense-making"* (Di Paolo et al., 2010), hvori læserne så at sige hjælper hinanden på vej i at komme til udtryk. De førnævnte slørede grænser mellem den enkelte læser og tekstens karakterer kan også forekomme iblandt læserne i form af *"the blurredness of self ...between the reading selves in af shared reading context"* (Steenberg et al., 2021, p. 248). Hvis den ene læsers *"disclosure"* (Skjerdingsstad & Tangerås, 2019, p. 11) dvs. blottelse af noget følelsesmæssigt presserende bevæger de andre læsere, så også de mærker en resonans med emnet, kan de alle på en måde få del i en udvidet og fælles oplevelse af det berørte emne. Fællesskabets forstærkende effekt på læsernes sensoriske perception og kropslige læseforståelse siges at åbne samtalen, så læserne tilsammen kan udfolde langt større og dybere betydninger af teksten, sig selv og hinanden, end de har mulighed for ved individuelle og ikke-situerede læsninger. Skjerdingsstad & Tangerås samt Steenberg et al. kalder disse former for fælles akkumulation af nye erfaringer, indsigter og ideer for *emergent thinking* (Steenberg et al., 2021). Læsefællesskabet i GFL skildres da også som et frirum til, at læserne kan skabe hverdagsutopier (Ettrup Christiansen, 2021). Hermed menes at fællesskabet om litteraturen ideelt set giver anledning til, at læserne kan opleve, føle og tænke sammen på fornyende og forandrende måder, der er forbilledlige for måden at møde hinanden på i et samfundsperspektiv.

### 3.3 Faciliteringen i GFL

I min analyse af samspil og udvekslinger under læsningen inddrager jeg også teorier fra GFL-forskningen om guidens facilitering samt motivationsaspekter fra den psykologiske motivationsforskning til at beskrive, hvad der understøtter elevernes engagement.

#### Guidens facilitering

Et væsentligt aspekt i min undersøgelse af de muligheder og udfordringer, der kan knytte sig til GFL i en didaktisk sammenhæng, er et fokus på selve faciliteringen og guidens funktion i at lede læserne på vej i læsningen og samtalen. I forskningsartiklen "Facilitating reading engagement in shared reading" betoner forfatterne, at *"It can thus be argued, that it is the very instruction that directs the reader's attention and facilitates an expressive engagement"* (Steenberg et al., 2021, p. 242). Hvis GFL skal fremme læsernes erfaringsbaserede møde med teksten, beror en vellykket facilitering både på guidens egen oplevende læsning af teksten, så den kommer til live for hende, såvel som på hendes evne til at instruere en engagerende læsning: *"Engagement is a learning process that requires an already experienced reader to demonstrate how thinking and feeling might be kept alive"* (2021, p. 248). Guidens rolle bliver da at instruere læserne til at opleve teksten, så de kan erfare en indføling med den og virkningsfuldheden af dens form, rytme, tonalitet, figurer og temaer. Særligt i en didaktiks sammenhæng vægtlægges det, at guiden går foran i at vise eleverne, hvordan de kan frigøre sig fra at henfalde til at læse og samtale ud fra de analysemetoder og teoretiske begreber, som de kender fra undervisningen: *"In contrast to the normative reading, the participants and the reader leader are focused on the experiential, sensuous dimension"*s (2021, p. 246). Hvis læsningen og samtalen skal ledes udenom et normativt perspektiv og indhold, må friheden til at gøre sig subjektive erfaringer både betones og fremvises af guiden selv, så også eleverne frit kan møde, sanse og udtrykke sig om teksten, ud fra det, de selv oplever.

Spørgsmålsniveauerne i GFL med til at støtte en sådan facilitering (kap.3.1). På niveau 1 konkretiseres tekstoplevelsen således, at teksten træder tydeligere frem for eleverne. Her guides eleverne i at stille spørgsmål til teksten ud fra alt det, der undrer dem, giver dem særlige fornemmelser eller griber deres interesse undervejs i læseoplevelsen: *"The experienced reader demonstrates this by continually exploring and questioning the text on the basis of a felt personal relevance"* (2021, p. 248). For at guiden kan lede eleverne til at opdage teksten, må hun selv have opdaget og bemærket, hvordan hun undres og forstyrres af teksten på et sanseligt og

æstetisk plan. Gennem sit eget eksempel på at blive grebet kan hun vise læserne, hvordan man afsøger smagen og kvaliteten af en sætning, et ord, eller et litterært billede (2021, p. 240). På niveau 2 spørger guiden ind til elevernes oplevelse og reaktioner på det, de opdagede, dvs. at eleverne skal forholde sig til teksten og læseoplevelsen. Her beror faciliteringen på, at guiden er lydhør overfor eleverne, dvs. at hun bemærker sig deres respons og er opmærksom på, hvad der viser sig i deres kropslige udtryk. På denne måde kan hun være med til at kalde det frem, som de mindre erfarne læsere befinder sig på tærsklen til at kunne artikulere. På niveau 3 angår guidens lydhørhed den erfaring, som læseoplevelsen har vakt hos eleverne, så hun kan hjælpe dem til at perspektivere den. Her skal hun have en fornemmelse af, hvordan *"texts are there to find us"* (2021, p. 241) dvs. at hun genkender, hvordan gode litterære tekster stiller alment menneskelige spørgsmål til sine læsere, således at hun kan tale dem ud af teksten for sine elever. Eksempler på hvordan tekster kan stille spørgsmål til sine læsere kan med henvisning til teksterne fra min empiri være, hvorvidt eleverne genkender oplevelsen af at være barn af skilsmisseforældre, hvor man ofte skal flytte, og hvor mor hele tiden får en ny kæreste. Her kan tekstens almenmenneskelige spørgsmål til sine læsere f.eks. handle om, hvordan det føles at komme i anden række eller blive svigtet af de nærmeste i ens liv. Ligeledes kan digtet gennem sine beskrivelser af f.eks. et forsømt og forjaget krigsbarn spørge til, om læserne kender til oplevelsen af at være på flugt fra deres hjem, eller om de har erfaret lignende følelser af at være fremmed, udstødt eller bare ikke rigtigt velkommen i fællesskabet.

En horisontudvidende dialog beror altså på, at parterne undersøger det, de bemærker i mødet med hinanden. Som den danske forskning i GFL også foreslår (Ettrup Christiansen, 2021) kan den overordnede tilgang i samtalen med fordel forme sig efter en sokratisk dialog-form (Nussbaum, 2016), hvor guiden med sin spørgemåde søger at udfolde det, som er på nippet til at vise sig for læserne. Her skal eleverne på den ene side have mulighed for at respondere på teksten intuitivt og umiddelbart ved at gribe om deres kropslige erfaringer med de stemninger, de mærker i relation til teksten. Samtidig skal de også guides i at stille sig i forhold til deres oplevelse af teksten, ligesom de skal ledes til at afstemme den med det, som teksten vil vise dem. Endelig skal de forholde sig til den mere almene dimension i deres erfaring fra tekstmødet, hvilket også understøttes af fællesskabet, hvor de tilsammen kan bidrage med mange forskellige erfaringer som perspektiver på den nye erfaring. Tekstsamtalen skal gerne forløbe i en vedvarende



dialog med tekstens oplæg, ved at guiden henviser til teksten igen og igen, da den er mediet, hvorfra samtalen udgår (Longden et al., 2015). Ligeledes skal guidens facilitering af dialogen henlede læsernes fokus på, at de i fællesskab udforsker teksten, snarere end at samtalen bliver en diskussion mellem deres individuelle bud på, hvordan den skal forstås. For at læseoplevelsen og samtalen kan folde sig ud, skal faciliteringen gerne være med til at etablere et trygt rum i læsningen, hvor jeg igen kan henvise til Skjerdingsstad & Tangerås betoning af, at guiden favner læsernes følelsesmæssige *disclosures* eller blottelser. Trygheden udfoldes bl.a. i måden, hvorpå guiden møder elevernes respons med anerkendelse eller med en hjælp til at udtrykke sig, hvis eleverne famler efter ordene; trygheden etableres også i måden, hvorpå guiden på ny henleder deres opmærksomhed på teksten, hvis eleverne bliver for opslugt af deres egen oplevelse: *“Thus, the “failed” orientation efforts become safety signals. Secondly, they create the possibility for something else, and may lead to serendipities. Deviations are detours, thus changing the place from where we are seeing”* (Skjerdingsstad & Tangerås, 2019, p. 8). Med guidens venlige anvisning kan elevernes fejlafstemninger altså danne trædesten for nye opdagelser.

Til en facilitering, som udfolder GFL's virksomme elementer, udfolder Steenberg et al en vejledning til, hvad guiden skal kigge efter og lytte til i form af både kinæstetiske og lingvistiske indikatorer i samtalen, som antyder en igangværende *emergent thinking* hos læserne (Steenberg et al., 2021, p. 238): Hvis en læsers taletempo stiger, bliver mere forjaget eller nervøs, eller hvis hans gestik bliver heftigere og mimikken mere udtryksfuld eller forvrænget, kan det være tegn på, at emnet er følelsesladet og måske forbinder sig til skamoplevelser eller andre undertrykte følelser hos læseren. Guiden kan også lægge mærke til læserens sproglige omformuleringer eller gentagelser af det samme på forskellige måder, hvilket kan tyde på, at læseren er ved at famle sig frem til de rigtige ord for det, som han føler. Når læserne på forskellig vis kommer i kontakt med stærke eller svære følelser, og samtalen derfor kan bevæge sig ind i det private rum, sker det ofte, at de uden at tænke over det anvender 3. persons pronomener såsom man eller vi. Denne grammatiske formalitet tjener gerne til at graduere den personlige oplevelse med det alment menneskelige eller eksistentielle tema, der som oftest ligger gemt i både tekstens spørgsmål og læsernes svar. Tilsvarende kan guiden med fordel anvende upersonlige pronomener i samtaler, hvor læsere blotter noget sårbart, da en sådan sproglig henvisning til almenheden i oplevelsen samtidigt kan værne om privatheden i den.



### Motivationsteoretisk perspektiv

Til analysen af faciliteringens betydning for samspillet i læsegrupper med børn inddrager jeg teorier fra den psykologiske motivationsforskning, som Romme Lunds forskning i unges læselyst også referer til, og som desuden blev anvendt som baggrundsteori for læsemotivationsprojektet. Motivationsforskerne Deci and Ryan (Ryan & Deci, 2020) omtaler menneskets basale psykologiske behov for at føle autonomi, kompetence og relationel forbundethed, og som barnet gerne skal støttes i for at opleve sig motiveret til at deltage i undervisningen. Autonomi vedrører ejerskab og medindflydelse over situationen eller det beskæftigede område; dette øges hvis barnet oplever interesse for emnet, eller at det har værdi og betydning for ham, mens det mindskes af ydre kontrol, straf og belønning. Kompetence vedrører det at kunne mestre arbejdsområdet, at vokse heri, samt det at barnet er med til at styre og regulere forholdene herom. Denne dimension understøttes af velstrukturerede rammer og miljø, passende udfordringer, barnets oplevelse af at udvikle sig, samt at den voksne giver en anvendelig feedback, som er formativ og dermed anviser vejen, som barnet skal gå. Den relationelle forbundethed vedrører det at høre til, føle sig forbundet og at opleve kontakt, hvilket understøttes gennem de voksnes respekt og omsorg, som også gerne skal kendetegne forholdet børnene imellem. Hvis disse behov hos eleverne støttes og tilgodeses i skolen, fremmes ifølge Deci and Ryan internaliseringen af motivationen. Det sker, fordi lærerne herigennem responderer på jeg'et hos eleverne, og når jeg'et hos den enkelte elev støttes, bliver elevens indre verden tydeligere for eleven selv. Ud fra en sådan øget selvfølelse og tydeligere selvoplevelse vil eleven kunne agere og handle mere autentisk og således også engagere sig selvbestemt.

### 3.4 Dannelsesperspektiver på fælleslæsningen

I lyset af de ovenstående skildringer af litteraturens evne til at mediere en gensidig åbning for læseren til både hans egen indre verden såvel som andres, finder jeg det relevant at belyse læseengagementets og udvekslingens dannelsesperspektiv. Min forståelse af dannelse tager dels afsæt i Klafkis Kategoriale dannelse herunder de epokale nøgleproblemstillinger (Jank & Meyer, 2015). Herudover inddrager jeg også filosofiske betragtninger af Arendt udfoldet af Finn Thorbjørn Hansen (Hansen, 2009) til at belyse, hvordan eleven kan eksistere i verden på en både involveret og afstemt måde. Betragtningerne danner afsæt for at perspektivere både elevernes dannelse og

guidens facilitering, og jeg afrunder afsnittet med perspektiver af Nussbaum og Biesta på dialogen som et sted for dannelse.

#### Dannelse som en filosofisk praksis

Ifølge Thorbjørn Hansen ligger der i spørgsmålet om dannelse nogle underliggende spørgsmål om, hvad man ønsker at danne sig til, hvilken vej man skal gå, og således også hvad man afstemmer sig efter. I konteksten af pædagogik og didaktik kan vejlederen hente støtte til sin afklaring af disse forhold gennem en *"phronesisk dømm- og handlekraft"* (Hansen, 2009, p. 196), der gør hende i stand til at vurdere, hvordan hun forholder sig til det væsentlige og handler ønskværdigt i de situationer, hun står i. Samtidig kan det sidste led - hvad man afstemmer sig efter – være en kunst at indkredse særligt i sociale sammenhænge og undervisning, hvor der er mange forhold på spil, som kan kalde på vejlederens opmærksomhed. Her henviser til Hansen til Arendts omtale af tænkningens dømmekraft samt Lindseths *"sansestemte forhold til verden"* (2009, p. 142), hvor man i mødet med stoffet eller andre mennesker mærker sig indtrykkene og lader det, som man sanser få rum – og deraf orienterer intentionaliteten i tænkning og handling. En sådan mulighed for at tænke og reflektere sansestemt med verden fordrer midlertidigt en form for bevidsthedsmæssig ro, hvor vejlederen træder lidt tilbage og danner sig et overblik over situationen. Hansen beskriver en sådan tilstand som en *"mindfull tilstedeværelse"* dvs. en *"undersøgende, ikke-dømmende, værenscentreret opmærksomhed"* (2009, p. 347) på det, der er, og det, der viser sig i nuet. Arendt formulerer det også som en undrende tilgang og en bestræbelse på *"at flytte ind i denne undren og gøre den til vores værested"* (2009, p. 178). Hermed kan en phronesisk dømm- og handlekraft siges at bero på at være i livet og lytte derfra.

Ovenstående forholdemåder sammenfører Hansen med det, han kalder en filosofisk praksis (2009, p. 125), som også kan forstås som et forbillede for elevens dannelse. I en sådan livsform kan eleven med Arendts ord erfare, *"at tænkning altid begynder forfra; det er en aktivitet der ledsager det at leve"* (2009, p. 89). Tænkningen er ikke løsrevet fra praksislivet men behandler det, der viser sig og kaldes frem i situationen eller i mødet med et andet menneske såvel som med det faglige indhold. Arendts begreb om *natalitet* (Arendt, 2021) belyser, hvordan eleven vedvarende har mulighed for at foretage nye begyndelser i det gamle forstået som den viden om verden, han tilegner sig. En ny begyndelse sker, når han ikke blot overtager den eksisterende viden, men erkendelsesmæssigt gør den til sin egen ved at anvende den samstemmigt med det, han møder i

situationen og i relationen til f.eks. litteraturen eller andre mennesker. Hansen formulerer således også den phronesiske praksis som en hermeneutisk spiralproces dvs. en *"refleksions- og dannelsesproces, hvor vi bestandig vender tilbage til den konkrete erfaring, men med en anderledes og dybere forståelse - og hvor vi i stigende grad også bliver nærværende overfor det værensagtæppe, der er skjult i det elementære"* (2009, p. 377). Når eleven lever involveret med verden og andre mennesker, genbesøger han vedvarende noget betydningsfuldt i sig selv gennem sit møde med verden; samtidig kan de betydningsfulde temaer i elevens eget liv formentligt forbindes til eksistentielle temaer, som har betydning eller er genkendelige for alle mennesker i større eller mindre grad. Jeg mener at kunne forbinde en sådan hermeneutisk forståelse af dannelse med en erfaringsbaseret tilgang til læring. Forsker indenfor området Peter Jarvis (Jarvis, 2002) belyser da, at vores gamle erfaringer danner en nødvendig genkendelsesmæssig klangbund i mødet med nye oplevelser. Samtidig kan de nye udvide og forandre erfaringen, idet de måske har en perceptuel lighed med det kendte og dog en betydningsmæssig anderledeshed.

#### Dannelse gennem dialog

I dialogen med teksten såvel som med andre mennesker kan et sansesystemte forhold til verden og en mindfull tilstedeværelse i nuet angiveligt støtte eleven og vejlederen – som i GFL er læseguiden - til både at kunne være sammen og være forskellige i samværet. Her henviser jeg til Arendts betegnelse om *at eksistere pluralt* (Arendt, 2019). En sådan sameksistens fordrer en frihed iblandt samtalepartnerne i dialogen til, at de kan være forskellige – og gensidigt kan eksistere med denne forskellighed uden at skulle udligne den med enighed. I den forbindelse skitserer Biesta (Biesta, 2018) hvordan mødet mellem forskelligheder på en måde yder modstand mod elevens egne perspektiver, hvorpå eleven ofte vil respondere ud fra tre grundlæggende forholdemåder: verdensdestruktion, selvdestruktion og mellemzonen (2018, p. 36). Opleves mødet som en trussel, kan eleven på den ene side respondere ved at forsøge at nedkæmpe modstanden (verdensdestruktion) f.eks. i form af den andens synspunkter, eller han kan undertrykke sine egne ønsker og trække sig fra at engagere sig i mødet (selvdestruktion). Den ligeværdige respons sker i mellemzonen, hvor der er plads til, at alle elever i dialogen kan være til stede med deres subjektive oplevelser uden hverken at bekæmpe teksten, hinanden eller sig selv. Tilsvarende forestiller jeg mig, at det sansesystemte forhold til verden og en mindfull tilstedeværelse ideelt set kan hjælpe læseguiden til at skabe mellemzoner sammen med eleverne. Gennem et

undersøgende og ikke-dømmende undringssamvær kan de antageligvis betragte de tilstedeværende meninger og eksistere med de følelsesmæssige oplevelser, der viser sig uden intentioner om at bekæmpe noget af det.

Nussbaum (Nussbaum, 2016) beskriver i tråd hermed, hvordan menneskers oplevelse af afmagt og grundlæggende følelser af skam og utilstrækkelighed kan få dem til at fastholde en form for magt over andre ved at holde krampagtigt fast i egne opfattelser (2016, p. 37ff). Et forsvar herimod er ifølge Nussbaum menneskets udvikling af empati overfor sin egen hjælpeløshed og skam, hvilket også vil medføre en lignende rummelighed overfor andres. Herudover at øve sig i at se det andet menneske og "to distinguish between self and other (2016, p. 96)", hvor empatisk indlevelse kan lede til en sympati overfor de anderledes verdener, der kan være svære at forstå (2016, p. 37). Her kan litterær læsning, rollespil og legende tilgange skabe "play spaces" til at danne "potential spaces" (2016, p. 97) for elevernes fælles afprøvninger af nye forestillinger om andres verden. At udvide sit kendskab – også til sig selv ved at ransage egne bevæggrunde - er da en frugt af en god dialog. Sokrates filosofi om at besøge hinandens udsigter ved "at gæste den andens verden og se verden fra hans "hus"(Hansen, 2009, p. 80)" kan være en behjælpelig opskrift på en sympatisk samtaleform. Når dialogen tager form af en venlig samtale, er parterne lige så interesserede i at lære hinandens tanker at kende, som de er i selv at blive kendt. Med disse afsæt kan dialogen tænkes at understøtte elevens hermeneutiske refleksions- og dannelsesproces (2009, p. 377).

## 4. Metode og materiale

### 4.1 Videnskabsteoretisk tilgang

Mit videnskabsteoretiske afsæt i denne afhandling er fænomenologien og hermeneutikken som filosofi, tilgang og metode (Zahavi et al., 2014). Årsagen til mit valg er dels, at fænomenologisk filosofi både ligger indlejret i GFL som koncept (Ladegaard, 2017) og i embodied cognition-teorien (Gallagher & Zahavi, 2020), som jeg anlægger som perspektiv i analysen. Herudover er mit anvendte perspektiv på dannelse at sammenligne med den hermeneutiske spiralproces (Hansen, 2009), ligesom også de filosofiske betragtninger på dannelse af Arendt og Biesta (Arendt, 2019; Biesta, 2018) er fænomenologisk-hermeneutiske i deres grundtanke. Overordnet kan min arbejdsproces udtrykkes i en hypotetisk-deduktiv eller abduktiv tilgang (Brinkmann et al., 2022),

hvor jeg åbent undersøger sagen dvs. hvordan GFL fremmer læseengagementet, og hvor jeg samtidig afstemmer min udforskning med de anførte teorier om GFL, kropslig og social interaktion samt dannelse.

#### 4.2 Empiri og pålidelighed

Min fremgangsmåde i planlægning og indsamling af min empiri forløber som følger:

Mit empiriske felt er uddrag af en kvalitativ evaluering af et læselystfremmende projekt

”Motivation for fortsat læselyst hos læsesvage elever”, som forløb over 15 uger på en folkeskole i Århus i vinterhalvåret 21-22. Projektet havde karakter af et pilotprojekt med henblik på afprøvning og udvikling af metodiske bidrag til skolens læsepraksis. Det bestod af forskellige tiltag i et samarbejde mellem bl.a. VIA University College, Aarhus Kommune og Læseforeningen, hvoraf sidstnævnte afholdt læsegrupper for 6. classes elever med GFL-metoden. Projektets ledere og skolens lærere inddelte deltagerne i 8 grupper af ca. 6 elever hver og med både læsesvage og mere læsesterke iblandt, så deltagelsen ikke konnoterede særlige vanskeligheder men derimod et intenderet positivt bidrag for alle elever uagtet læseniveau. Grupperne skulle læse én gang om ugen i 1,5 time, og guiderne udgjordes af projektets deltagere dvs. en lærer på skolen, en lektor fra VIA og lederen af Læseforeningen samt en medarbejder herfra. Forløbet skulle evalueres både kvantitativt og kvalitativt, og da jeg i forvejen havde udvist interesse for projektet med mit speciale for øje og dertil har et foregående kendskab til GFL som frivillig læseguide i Læseforeningen, blev jeg spurgt om at foretage den kvalitative evaluering i form af elevinterviews vedrørende GFL-deltagelsen. Jeg indgik ikke i selve motivationsprojektets gennemførelse, og formodningen var derfor, at informanterne dvs. eleverne bedre kunne dele deres ærlige oplevelse af forløbet uden tanker om at udfordre eller imødekomme mulige forventninger hos interviewer, ifald hun havde været en del af selve projektet. Jeg udførte fire elevinterviews af 3 elevpar og en enkelt elev, hvor jeg dels spurgte ind til, hvordan det havde været for dem at deltage i læsegrupperne, og om GFL havde givet dem mere lyst til at læse. Samtidig fik jeg lov at udvide interviewguiden med enkelte spørgsmål, der tilgodeså min egen undersøgelse af læseengagementet. Interviewene blev optaget på video og delt på en fælles server, hvor der også lå fem videooptagelser af tilfældigt udvalgte læsninger, som jeg havde adgang til. Al empirisk materiale var indsamlet i overensstemmelse med GDPR, hvor det også var skrevet ind i aftalen, at videoerne måtte anvendes til følgeforskning; min

deltagelse som evalueringspartner i projektet indlemmede mig i samme aftale. Efter interviewdelen deltog jeg i et opfølgende evalueringsmøde med projektdeltagerne mhp. udvikling og forberedelse af en rapport til undervisningsministeriet vedr. GFL's videre implementering i skoleregi.

På tidspunktet for min empiriindsamling var jeg endnu uafklaret om, hvordan jeg ville anvende det empiriske materiale i min egen undersøgelse. I forberedelsen af spørgeguiden gennemså jeg de 5 videoobserverede læsninger på 70-90 minutter, som var optaget af et mindre kamera stående på et bord forenden af lokalet. Herigennem fik jeg indsigt i de dynamikker og responsformer, som opstod under læsningerne, og da det gav mig et mere helhedsorienteret og interessant indblik i læsernes deltagelse og engagement i fælleslæsningen, valgte jeg at anvende observationerne som mit empiriske materiale frem for de transskriberede elevinterviews. Jeg inddrager enkelte interviewafsnit i min analyse, hvor jeg finder det relevant iht. at understøtte eller udbygge forståelsen. På baggrund af videoerne kan jeg nu analysere metodens udfoldelse og anvendelse ud fra en fænomenologisk undersøgelse af, hvordan fænomener vedrørende elevernes involvering og engagement samt påvirkende forhold viser sig i gruppen (Brinkmann et al., 2022). Jeg observerer og analyserer således elevernes og læseguidens udtryk og responser på teksten og hinanden, sådan som det kommer til udtryk gennem deres verbale udsagn, stemmeføring og tonalitet, handlinger, kropssprog, positur og mimik samt ud fra, hvordan jeg fornemmer stemningen i rummet. Observationerne transskriberer jeg som beskrivende observationer dvs. "*thick descriptions*" (Jorgensen, 2009), hvor jeg analyserer, hvordan engagementet kommer til udtryk, samt hvilke sammenhænge det ser ud til at optræde i. Jeg har optagelser af to forskellige læsegrupper, og angiver i analysen om det pågældende eksempel er fra gruppe 1 eller 2, ligesom jeg anvender dæknavne til eleverne og benævner læseguiden "guiden". På de fire ud af fem videoer, som jeg anvender, sidder elever og guide rundt om et mindre bord med fronten mod hinanden. Kameravinklen er den samme under hele optagelsen, og rummet er et mindre lokale på skolen.

#### Metodekritik

I dette afsnit henviser jeg overordnet jeg til Brinkmann og Tanggaard (Brinkmann et al., 2022), Rieper og Hansen (Rieper, 2007) samt AU's metodeguide (AU, 2022). Reliabiliteten, validiteten og troværdigheden af mit empiriske materiale kan være påvirket af flere faktorer ved

undersøgelsesmetoden og feltets kontekst. Iblandt kontekstuelle faktorer, som kan have negativ betydning for resultaternes reliabilitet, er mit personlige kendskab til Læseforeningens arbejde. Uagtet min tilstræbelse på en videnskabelig og kritisk undersøgelse og stillingtagen er jeg formentlig mere positivt stemt overfor GFL's potentiale, end jeg havde været uden et forhåndskendskab. Samtidig kan mit kendskab også øge kvaliteten af undersøgelsen grundet min indsigt i GFL-arbejdet og egen erfaring med at anvende metoden. Idet jeg anvender empirisk materiale fra et projekt med et andet formål end mit, påvirkes min undersøgelse i nogen grad, hvilket jeg belyser i diskussionsafsnittet. Et andet forbehold ud fra konteksten er elevernes forhold til at indgå i læsemotivationsprojektet, hvor deres deltagelse ikke var frivillig men bestemt på institutionelt niveau. I interviewene (bilag 7) ytrer en af eleverne en generel modstand mod at læse ud fra argumentationen, at hun i så høj grad bliver opfordret og føler sig presset hertil af forældre såvel som lærere. På en af videoerne ytrer en anden elev en modstand mod GFL-læsningen samt de indgående tekster i forløbet, og også han giver udtryk for at opleve et forventningspres; hans udsagn kan samtidig være påvirket af hans i øvrigt diskuterende deltagelse i den pågældende læsning, hvilket jeg belyser i kap. 5.2. Disse to udsagn samt førnævnte rammer peger på, at selve deltagelsen i projektet kan have medført blandede følelser hos eleverne og om muligt influere på deres motivation og engagement i læsningen. Videooptagelsen af læsningerne blev formidlet til eleverne som et tiltag til at udvikle faciliteringen, og det er uvist men meget muligt, at det har påvirket og muligvis begrænset elevernes deltagelse og udfoldelse i samtalen. Den ensidige kameravinkel og den svingende lyd kvalitet udfordrer til tider min observation af, hvad der siges og af hvem; under læsning 5.3.2 ryster, vælter og tildækkes kameraet tilmed et par gange, hvorfor jeg har undladt at analysere eksempler fra denne periode. Disse observationsforhold indvirker på mit indblik i dynamikkerne i gruppen og påvirker således også undersøgelsens reliabilitet med en større usikkerhed.

Min undersøgelsesmetode indvirker på resultaternes validitet gennem mine metodiske valg såsom tilgang, eksempler og opmærksomhedspunkter i analysen. Et forbehold overfor mine opfattelser i analysen er da, at jeg ikke selv er til stede i rummet og således ikke er i stand til at fornemme stemningen med egen krop og med flere sanser end fortrinsvist den visuelle og auditive. Jeg mærker heller ikke gruppedynamikkernes indvirken, og hvordan det f.eks. er at skulle facilitere læsningen og samtidigt orientere sig i de mange kommunikationer i samspillet.

Samtidig vil brugen af anden metode - f.eks. en etnografisk feltundersøgelse gennem egen deltagelse i gruppen – også kunne indvirke på samt forstyrre elevernes deltagelse og udfoldelse. Jeg betragter det således som et vilkår ved videoobservationsmetoden, den fænomenologiske tilgang samt ved kvalitativ forskning, at jeg undersøger feltet ud fra et subjektperspektiv, der kan udfordres af andre subjektperspektiver. På den baggrund repræsenterer min undersøgelse ikke nogen objektiv vurdering eller general viden om læseengagement – men forhåbentlig en eksemplarisk og meningsgivende belysning med en rimelig grad af økologiske validitet.

#### Kvalitetskriterier

Hermed en overgang til kvalitetskriterierne for min undersøgelse og formidling, hvor jeg perspektiverer til Brinkmann og Tanggaards kriterier indenfor kvalitativ forskning i det pædagogiske felt vedrørende indsigt, stringens, transparens, troværdighed og meningsfuldhed i mit projekt (Brinkmann et al., 2022, pp. 657-670). Indsigt tilstræber jeg med mit teoretiske afsæt, som er bredt og svarer til mit undersøgelsesspørgsmål for afhandlingen, samt de forskningsmæssige implikationer. Stringens tilstræber jeg igennem en systematik i undersøgelsen, hvor fænomenologien går igen i både min undersøgende tilgang, i teorien om litterær læsning og i perspektiverne på den sociale interaktion og dannelse. Troværdigheden og den interne validitet tilstræber jeg gennem en vedvarende metakommunikation og en formuleringsmæssig ydmyghed som f.eks. *"jeg finder, tilsyneladende, antageligvis, det ser ud til, virker som om"*, hvor jeg tilkendegiver subjektperspektivet og åbner op for flertydige fortolkninger. Herudover søger jeg også at skabe en troværdig resonans hos læseren gennem min argumentationsstruktur og min fremstilling, der gengiver episoder og samspil, som forhåbentlig er genkendelige i konteksten af undervisning og litterær læsning med børn. Meningsfuldheden tilstræber jeg gennem de udvalgte teorier og eksempler, som jeg finder, er meningsgivende til at belyse undersøgelsens formål. Jeg tilstræber, at mine hypoteser er relevante og meningsgivende iht. det litteraturpædagogiske felt samt forskningen på området og dens implikationer. Jeg afprøver og diskuterer mine analyser i en dialog hermed samt iht. dannelsesperspektiverne og relevante etiske betragtninger inden for det pædagogiske felt. Herigennem tilstræber jeg en økologisk validitet (AU, 2022).



## 5. Analyse af læsningerne

### 5.1 Sårbare samtaler og empatiske møder

I min analyse af, hvordan GFL kan fremme elevernes engagement i læsningen, observerer jeg på, hvordan elevernes følelsesmæssige involveringer kommer til udtryk, samt hvilke sammenhænge i facilitering og fællesskabet, der indvirker herpå. Gennemgående belyser jeg derfor fænomenerne *kinesic reading*, *expressive enactments*, livligheden i fælleslæsningen, *socialt distribueret kognition* samt *emergent thinking*. I henhold til reciprocitetsperspektivet betragter jeg læsernes udtryk som beretninger om forskellige følelsesmæssige betydninger og responser i tilknytning til teksten såvel som fællesskabet. Del 5.1 omhandler individuelle og fælles fortællinger om sårbare emner, der ser ud til at opstå under elevernes møde med teksten; del 5.2 vedrører dialogen i mødet, mens 5.3 vedrører faciliteringen.

#### 5.1.1 Stakkels lille Krigsbarn

Mit første eksempel foregår i læsegruppe 1 (bilag 1) og udspiller sig i slutningen af en længere læsning, som afsluttes med Henrik Nordbrandts digt "Vuggevise" (Nordbrandt, 2015). Digtet blev publiceret i Politikken i kølvandet på flygtningekrisen i Syrien i 2015, og jeg har ladet mig inspirere af elevernes reaktioner på det i min formulering af overskriften *Stakkels lille krigsbarn*.

#### Beskrivende observation

Dagens fælleslæsning har været i gang i over en time, og eleverne har deltaget engageret i læsningen af og samtalen om romanuddraget "Rejsen under Vand". Der er en let kropslig uro at spore i gruppen omend ikke meget set i lyset af, at de allerede har været fokuserede i lang tid. Guiden deler digtet ud, idet hun taler om, at de måske kan hjælpe hinanden med at forstå det og tilføjer, at hun ikke selv er så god til at læse digte. Max melder sig til at læse op, og da han når til digtets sidste to strofer "Lille Krigsbarn hvor vil du dø? Hvor bomberne falder eller i åben sø? Lille Krigsbarn, hvor vil du hen? Vælg selv. Bare vi aldrig skal se dig igen" (Nordbrandt, 2015) kigger Kira flere gange op fra sit papir og hen på ham. Ved afslutningen af sidste vers slipper en af eleverne et gisp, mens Bea, der bærer tørklæde og sidder til venstre for guiden, måber kortvarigt. Guiden drejer hovedet mod hende og kigger derefter rundt på de øvrige elevers ansigter, idet hun spørger "hvad synes I om det?". Tor udbryder "oh daaamn!" med en tone, der stiger og daler i en bue, mens han rejser sig halvt op i stolen. Guiden kigger over på ham og spørger "hvorfor siger du det?", hvortil han med et lidt overrasket udtryk i blikket og roligere stemmeføring svarer "fordi... det er da ondt. De hader hende der". Han lægger tryk på ordene *ondt* og *hader*, mens han ser

tilbage på guiden, der igen vender sig om mod Bea, som sidder med hånden oppe: *"Hvad siger du – du s... du reagerede også på det?"* Bea kigger ned i bogen og svarer lavmælt: *"Ja... det er så'n ondt."* Guiden følger op: *"Hvad er ondt?"* Bea tøver lidt, og der er en svag modfaldenhed at spore i stemmen, da hun svarer: *"At de... ikke gider ha' hende... er... er krigsbarnet en pige?"*, tilføjer hun spørgende. Guiden kigger rundt på eleverne: *"Jae... det kan vi godt sige, er det ikke det?"* Tor nikker: *"Jo det tænkte jeg også"*, og Bea siger med bestemt tone, der lander hårdt på sidste ord: *"For hvis det er, så er det bare ondt"*. Guiden nikker bekræftende.

### Analyse

I ovenstående passage er elevernes tekstrespons i form af *kinesic reading* både hørlig, skimtelig og gennem skærmen nærmest mærkbar for mig som videoobservatør. Kira kigger frem og tilbage imellem sit eget papir og Max, mens han læser op, hvilket kan være tilfældigt men alligevel fremstår som en særlig bevågenhed. Max er selv etnisk mørk, hvilket får mig til at overveje, hvorvidt Kiras observans skyldes en opmærksomhed på det mulige forhold, at Max selv er kommet til Danmark som en flygtning og således kunne blive berørt af stemningen i digtet. Uagtet oplæserens baggrund kan Kiras kinesik også angå hendes egen mulige berørthed af stemningen i digtet, hvorfor hun måske kigger op for at se, om der er andre, der reagerer. Samtidig kan hendes hovedgestik med det skiftende fokus frem og tilbage også være udtryk for en vantro overfor digtets retorik og tone, da bevægelsen minder om den, man udfører i situationer, hvor man ikke tror sine egne øjne eller ører og så at sige "tjekker en ekstra gang". De umiddelbare følelsesudbrud, som kommer til udtryk i gruppen - det høje gisp, Beas måbende ansigtsudtryk og Tors *"Oh daaaamn"* - kan betragtes som former for expressive readings dvs. elevernes opvakte følelser foranlediget af deres kinesic readings. Eleverne fornemmer formentligt digtets udtryk i dets retoriske betydningsmæssige bevægelser og de semantiske modsætningsforhold, hvor titlen *"Vuggevisen"* og tiltalen *"lille (krigs)barn"* indikerer en tryk omsorgsrelation, mens den hånende attitude samt forkastelsen i spørgsmålenes indhold tegner det modsatte billede. Jeg får indtryk af, at digtets holdning træffer Tor som en mavepumper jf. udbruddet *"oh daaamn"*, hvorpå han og Bea udtrykker deres forbløffelse og evaluerende følelser i bemærkningerne *"det er da ondt"*, *"de hader hende der"* og *"ja det er sådan ondt... at de ikke gider ha' hende"*. Tors konstatering virker desuden til at lede Bea på vej i at udtrykke sin oplevelse, idet hun bekræfter Tors oplevelse. Jeg forstår deres ledsagende bemærkninger som en form for *social distribueret kognition*, hvor den

enes bevægethed både kropsligt og verbalt hjælper den anden til også at udtrykke sin bevægethed og følte fornemmelse. Beas måbende ansigtsudtryk ovenpå oplæsningen er da ordløs, hvor hun efter Tors følelsesladede udbrud, følger op på sin umiddelbare kropslige respons ved at sætte ord på den og dermed eksplicite, hvad hun føler. Bea spørger også til krigsbarnets køn, hvilket får en mulig ekstra betydning i lyset af hendes senere fortælling om sine egne erfaringer med at komme til Danmark fra Syrien.

#### *Beskrivende observation*

Efterfølgende udvides samtalen til at omhandle børn, der på nuværende tidspunkt lever i krigshærdede lande. Guiden fortæller om de syriske flygtninge fra 2016 og billederne fra medierne, som stemningen i digtet mimer, mens eleverne byder ind med referencer til nyhederne og den aktuelle situation i Rusland og Ukraine. Eleven Enok referer til tekstlæsningen forinden og sammenligner krigsbarnet med hovedpersonen i romanen, som *"på en måde skal overleve"* og *"jeg tror måske, at hende her i bogen gør det for sit liv"*. Da Bea på eget initiativ fortæller om sine egne livserfaringer, rykker begivenhederne pludselig ind i gruppens midte: *"Altså jeg kommer jo fra Syrien –"* og så fortæller hun lidt utydeligt om, hvordan det var okay for hende at komme herop, mens det for andre var sværere, hvorpå hun tilføjer, at *"de fleste, der kommer herop, tænker, at nu var krigen slut, og så kan vi komme tilbage"*. Guiden spørger med overrasket stemme: *"Så du har simpelthen boet Syrien?"*, hvortil Bea svarer uden videre bevægethed: *"Ja i syv år"*. Tor udbryder højlydt og med forbløffelse i stemmen *"syv år??"*, og Bea følger op med neutral stemmeføring: *"Jeg var kun syv, da jeg kom til Danmark."* Guiden ser lidt forvirret ud og siger så *"jamen det er da også... hvor boede I henne?"*, og Bea svarer *"det kan jeg ikke huske, hvad det hed."* Stemningen i gruppen virker en anelse anspændt, og Enok spørger så med høflig tone *"var det fedt endelig at komme til Danmark?"*. Bea kigger på ham og konstaterer nøgternt *"jeg anede slet ikke, at Danmark findes"*. Tor spørger nysgerrigt *"lærte du hurtigt at snakke dansk?"*, og da Bea blot svarer ja, følger Max op med en snert af skepsis i stemmen: *"Du gik så i en skole ik' og?"*. Bea nikker, og nu tager Enok initiativ igen: *"Men... må jeg spørge... var det fordi, der var krig?"*; hans stemmeføring er lys og let famlende, som om han bevæger sig respektfuldt og med tøvende skridt, når han taler. Bea kigger på ham, som om hun ikke har hørt, hvad han siger, og da Enok gentager sit spørgsmål lige utydeligt, snapper Bea efter ham med skarphed i tonen *"hva?"*. Nu gentager Max spørgsmålet med utålmodighed i stemmen, hvorpå guiden højt og tydeligt siger, at

*"han spørger, om det var fordi der var krig?". Bea bryder ud i et smil og lyder lettet, da hun kigger ned og udbryder "nååå... jeg troede, han spurgte, om det var fedt, at der var krig." Guiden griner lidt og virker også lettet "nej nej...". Max følger op på sit tidligere spørgsmål med en henkastet og let spydig mine: "Men hvilken skole gik du så på der...?". Enok vender sig mod ham og ser ud til at tysse roligt på ham, mens guiden fortsætter: "Men I flyttede, fordi der var krig?", hvortil Bea svarer roligt "nej fordi min far boede her." Nu breder Enok emnet ud, og han virker højtidelig og mere sikker i sin stemmeføring end før: "Ehm... men tror I ikke, at dem der flygter fra krigen, lige inden de skal til at med flyet, at så er de sygt bange?" Guiden ser beslutsom ud og siger "det ville jeg være i hvert fald", mens en anden spørger "hvorfor?", og en tredje supplerer "så ser de bombefly over det hele." Enok runder samtalen af, idet han kigger alvorligt frem for sig: "Men så lige når man er kommet ind i flyet, og den letter, så er de lettet."*

### Analyse

Under denne sidste del af samtalen om krig og overlevelse aner jeg en højtidelighed i elevernes tonefald og ansigtsminer, og deres stemmeføringer er rolige og let tøvende, når de udtaler sig. Elevernes udtryk giver indtryk af en seriøsitet i rummet og en respekt for emnet samt en behersket indlevelse i tekstens karakterer, som måske gør eleverne i stand til at fornemme lidt af, hvor hårdt det må være for børn ude i verden at skulle kæmpe for deres liv. Samtidig giver elevernes beherskelse indtryk af, at de oplever at være i berøring med en fremmedhed og eksistentiel gru, der har en langt større alvor over sig, end de kan begribe. De kan således siges at være grebet af æstetiske såvel som narrative følelser, der på en måde virker følelsesmæssigt modificerende i deres formelle relation til flygtninge og krigsramte. Elevernes stemthed med sagens alvor toner da formentligt også lydhørheden overfor Bea. De elever, der spørger ind til hendes fortælling, taler med en vis tilbageholdenhed og ordentlighed i stemmeføringen, som giver indtryk af, at de har respekt for Beas anderledes erfaring. Max er den eneste, der henvender sig lidt mere direkte til Bea med en skarphed og spydighed i tonen, og hans facon samt spørgsmål til hendes dansksprogsindlæring og skoleforhold giver mig indtryk af, at han er blevet følelsesmæssigt ramt af emnet. I lyset af hans egen etnicitet og baggrund, som vi dog ikke får noget at vide om, overvejer jeg, hvorvidt han berøres personligt af snakken om at ankomme til Danmark og den potentielle udfordring, der ligger i at skulle integreres og lære et fremmed sprog. Modsat første eksempel, hvor Bea responderer på digtet med former for *kinesic reading* og

*expressive enactments*, virker hun mere følelsesmæssigt upåvirket, når hun fortæller om sine erfaringer. Det virker som om, hun ubevidst og måske nødvendigvis holder en følelsesmæssig distance til emnet. Da Bea misforstår Enoks spørgsmål, som han endog stiller med omhu og forsigtighed, bliver sårbarheden i samtaleemnet blottet, idet Bea snapper lidt efter Enok i den opfattelse, at han spørger, om det var fedt, at der var krig. Beas let labile reaktion kan selvfølgelig være et tilfælde, men den kan også skyldes eventuelle tidligere erfaringer med, hvordan andre danskere måske ikke altid forholder sig lige betænksomt, realitetsafstemt eller oplyst til migranter og flygtnings erfaringer. Enoks interesse modsvarer dog misforståelsen positivt; hans forestillinger om flygtnings frygt, og hans engagement i samtalen giver indtryk af, at han er optaget af at forstå, hvordan flygtninge har det med deres situation. I de videointerviews, jeg foretog som en del af evalueringen af læsemotivationsprojektet, taler jeg bl.a. med Enok, og da jeg spørger ind til, hvordan han oplevede samtalerne i læsegruppen, fortæller han følgende (bilag 6):

#### *Interview*

Enok: *"Ja, ehm... der er en der hedder Bea, som... hun er ikke den mest populære forstår du, det er ikke sådan, at hun er venner med alle. Men det var faktisk rigtig spændende at høre om hendes historie, at hun er flygtet fra et andet land, det var rigtig spændende at høre om det."*

Interviewer: *"Ja?"*

Enok: *"Det var faktisk næsten hver gang, at hun fortalte lidt om det, det synes jeg faktisk var rigtig spændende at høre om, også fordi det er jo ikke det, man selv er vant til, man er jo ikke vant til at der er krig. Det var spændende at få fortalt, for så levede man sig sådan lidt mere ind i, hvordan det faktisk var, det synes jeg var meget spændende".*

#### *Analyse fortsat*

Enok beretter her om det givende i at få indblik i andre elevers erfaringer af noget, som for ham er anderledes og fremmed fra den verden, han kender. Andre steder i interviewet supplerer han med at fortælle, hvordan han oplever at have lært sine kammerater bedre at kende ud fra tekstsamtalerne, fordi eleverne her deler noget personligt med hinanden, som de ellers aldrig snakker om i klassen. Den ene elevs personlige erfaring af at have levet i krigshærdede områder og af at komme til Danmark fra Syrien bliver altså delt i gruppen på en måde, der ser ud til at udvide både tekstens og andre elevers horisonter - og tilmed åbne for et menneskeligt fællesskab på tværs af forskellighederne. Jeg finder altså, at erfaringsdelingen bliver igangsat af æstetikken i det

poetiske sprog, som pga. fænomenet *kinesic reading* vækker elevernes kropslige fornemmelse for tekstens iboende modsætningsforhold. Deres formodede sansninger af digtets holdning stemmer dem da følelsesmæssigt, så de reagerer med overraskelse, forargelse og sympatiserende følelser af, hvor umenneskeligt ja tilmed "ondt" det er at tilgå andre endog lidende mennesker sådan. De får tilsyneladende en sanset og følt erfaring med noget delvist kendt og fremmed, som igangsætter og udvider deres forestillinger om, hvordan det må opleves at frygte for sit liv og kæmpe for at overleve. Reciprociteten og elevernes responser kan da siges at virke følelsesmæssigt modificerende, når det leder dem til en empatisk indlevelse i og sympati for andre i fremmede livssituationer.

I et dannelsesperspektiv kan eleverne siges at bearbejde digtet og emnet sansestemt med verden jf. Hansen, hvor situationsafstemningen også kommer til udtryk i gruppens respektfulde tone overfor Bea. Især Enok virker til at foretage en såkaldt ny begyndelse gennem sin måde at handle på i samtalen: Han ser ud til at bemærke sig stemningen i den samlede situation, hvorpå han opfatter emnets alvor, henvender sig respektfuldt overfor Bea og samtidig beroliger Max i dennes tilsyneladende oprørthed. Til sidst afslutter Enok samtalen med en næsten ærefuld konstatering, som også understreger, hvordan emnet knytter an til Klafkis epokale nøgleproblemstillinger om krig og fred. Venligheden i dialogen, hvor eleverne jf. Sokrates "*gæster den andens verden og ser verden fra hans hus*" kan siges at forme et trygt rum og således et "*potential space*" jf. Nussbaum for udviklingen af elevernes sympati gennem en fælles empatisk indlevelse. Et gennemgående tema i elevinterviewsne er netop elevernes betoning af trygheden i gruppen til at dele deres oplevelser med hinanden uden frygt for at blive grint af eller komme til at sige noget forkert ud fra teksten. Jeg spørger f.eks. Ena om forskellen på undervisningen og læsefælleskabet i GFL, hvorpå hun fortæller, at kammeraterne godt kan finde på at grine i klassen, selvom de ved, at det ikke er rart; med henvisning til GFL tilføjer hun: "*Men her der var der ikke så mange der grinte, fordi det tager de meget seriøst. At man ikke må grine af andre. Jeg tror de tænkte sådan meget, at vi sku' synes det var behageligt bare at tale og snakke så meget vi vil*" (Bilag 8). Hun understreger her guidens opfordring til eleverne om at imødekomme hinandens bidrag, og hvordan dette også er med til at etablere et frirum i læsningen til, at de kan udtrykke sig frit.

## 5.1.2a En lånt oplevelse af at miste

Det næste eksempel er fra læsegruppe 2 (bilag 2) og læsningen af Hanne Kvists *"Dyr med pels - og uden"* (Kvist, 2016). Guiden indleder sessionen med at påminde eleverne om rammerne i rummet dvs. at de lytter til og ikke griner af hinanden, ligesom hun også anerkender dem i, at de plejer at være gode til at hjælpe hinanden med at *"få ordene sagt"*. Her etablerer hun eksplicit en trykramme for det, der senere viser sig at blive en sårbar samtale ud fra teksten. Denne holdning hos guiden, hvor hun imødekommer elevernes grundlæggende psykologiske behov jf. Ryan & Deci, får generelt karakter af at danne værn for et empatisk rum i læsegrupperne – ekspliciteret i ovenstående interview med Ena.

### Beskrivende observation

Tekstens hovedperson Freddie fortæller om sin mor, der hele tiden får en ny kæreste, og som skændes og slås med den, hun har og derfor mister ham. Freddie flytter rundt fra by til by i takt med morens skiftende forhold, og han forsøger derfor på ikke at komme til at holde af stedet, han bor og de nye venner, han møder der, da det ellers bliver endnu sværere at skulle derfra igen. En tekstpassage slutter med Freddie's drøm om at få en hund og *"en som altid er der"*, hvortil guiden med et forpint ansigtsudtryk udbryder: *"Aav... prøv lige oooog... hvad læste vi her?"* Eleverne resumerer det læste om moren, der skændes voldsomt med Thorsten og derpå forlader ham, så de nu skal flytte igen. Guiden spørger eleverne, om de kender til oplevelsen: *"Hvad med jer andre - er jeres forældre stadig sammen eller er de skilt?"*. Svarene er blandede, men de fleste af elevernes forældre lever ikke sammen længere. Guiden spørger videre *"hvordan er det, når ens mor får en ny kæreste? Hvordan har man det så indeni?"*. Urd flakker lidt med blikket og siger *"jeg har det sådan... altså glemmer du far eller hvad?"*, idet han vrænger, så det lyder bebrejdende. Per sidder tilbagelænet og ryster på hovedet: *"Jeg ville blive megasur"*, og Ib istemmer *"også mig"*. Urd tilføjer mere afdæmpet end før *"jeg blir også sådan sur og træls."* Guiden kigger rundt og henviser så til teksten: *"Hvad med Freddie, tror I også, at han blir' lidt sur?"*, hvortil Per roligt konstaterer, at *"nej..... han er vant til det"*, og så taler de om at kunne se dette i teksten, ud fra tonen og hovedpersonens måder at beskrive hændelserne på. Guiden kigger rundt på flokken og fortsætter så: *"Hvordan er det at flytte ... jeg har aldrig... jeg er kun flyttet én gang, dengang jeg var barn."* Per svarer med en lidt forsagt stemme, at *"det er lidt svært, man bliver sådan lidt trist i starten for de gode venner, man havde fået, men så vænner man sig til det. Glemmer lidt de gamle venner."* Guiden følger op og spørger igen, om de tror, at det også er sådan, Freddy i fortællingen har det.



Urd kigger lige frem og siger med fast stemme: *"Altså jeg... jeg skulle flytte fra min far."* Guiden ser på ham: *"Det lyder ikke rart"*, og Urd fortsætter i intensiveret tempo: *"Ja og så bor jeg sammen med min mor fordi at at..."* - han kigger ned, klør sig lidt om næsen og fortsætter så *"fordi at... jeg tror det er noget med... at min far... ej nu kan jeg ikke huske det."* Han lukker sig lidt om sig selv med posituren, og der er en kortvarig stilhed i gruppen. Det lyder svagt fra Ib: *"Er din far ik' død..."* men guiden taler hen over spørgsmålet, mens Nor kigger på Ib ved sin side og lyder til at mumle *"han er død"*. Guiden spørger videre: *"Bor du så hos din far nogle gange eller kun hos din mor?"* Urd kigger lidt op, skotter til de andre og har kun delvist øjenkontakt med guiden: *"Nej... min far er sådan...et eller... andre steder"*, svarer han med et lukkende tonefald til sidst. De andre elever kigger på hinanden og hen på Urd med uforstående blikke, de smiler lidt til hinanden og ser ud til at undertrykke nogle fnis. Guiden fortsætter med at spørge ind til Urds fortælling: *"Okay, så du ser ham ikke så meget?"* De andre elever flytter uroligt på sig, mens Urd trækker lidt på det og til sidst svarer med faldende toneleje *"Neej..."*, idet han kigger ned. Ib sidder ved siden af ham og siger forstyrrende lyde *"mi mii miii"*, mens han kigger frem med et drilsk blik, og de andre mumler sammen. Da kigger Nor direkte på Urd og ytrer undrende: *"Du sagde, han var død."* Urd besvarer hans blik uden at sige noget. Per spørger så med venlig stemme *"Er din far ikke død?"*. Urd nikker med fremadskudt hage og kigger hen på Nor, der mumler lidt forsigtigt: *"Men du har lige sagt..."*, hvorpå afbryder Urd ham med stigende og skinger stemme: *"Ja ja I know."* Nor kigger ned og mumler *"ja"*. Guiden følger op og lyder en anelse overrasket: *"Så din far er død, det var da trist!"*. Hun ser medfølende på Urd, som synker og kigger hen for sig uden øjenkontakt; han trækker vejret hurtigt og mumler *"mmm"*.

Stilheden i rummet virker trykkende, stemningen er anspændt, og Mik rejser sig og går hen i enden af lokalet, hvor han roder med et eller andet. Så bryder guiden den tyngede atmosfære og siger med blød og venlig stemme: *"Men... kan I huske sidste gang, at jeg fortalte, at min mor, hun også er død?"* Urd kigger op på hende og svarer så med en lignende blødhed i sin stemme: *"Jaa..."* han lyder lettet og kigger så ned for sig igen. Eleverne ser hen på guiden, og Mik, der er tilbage på sin plads, spørger sagte: *"Hvad døde hun af?"* Guiden vender sig mod ham og svarer først stille og derpå mere fattet *"hun døde af kræft. Det var fordi.... i den sidste historie, vi læste, der var hun inde på et hospice med ham der Marcel. Så jeg vil sige... jeg vil hellere ha', at min mor havde fundet en ny kæreste, end at hun døde."*

*Analyse*

I ovenstående passage indleder guiden samtalen ved selv at lade sig mærke med stemningen i teksten og hovedpersonens situation, hvorved hun kan siges at involvere sig med både æstetisk og narrativt foranledigede følelser. Hendes forpinte mimik og klagende udbrud kan betragtes som udtryk for *kinesic reading* og *expressive enactments*, og hendes medfølelse med Freddie's situation klinger videre, da hun udsiger tekstens spørgsmål til sine læsere. I vekselvirkningen, hvor guiden dels peger på teksten og dels undersøger elevernes mulige genkendelse af tekstens verden, kan hun siges at gøde elevernes teksttilknytning og deres følelsesmæssige involvering. Samtidig forholder hun også eleverne til, hvorvidt deres erfaringer er lig tekstens, og her italesætter de netop forskelsforholdet begrundet med, hvordan teksten formmæssigt og således æstetisk udtrykker Freddie's særegne erfaring. Tilknytningen kan hermed siges at være *receptiv*. Tekstens initierede *feeling tone* vækker tilsyneladende en del følelser i gruppen, hvor flere af eleverne kan genkende eller leve sig ind i oplevelsen af, hvordan det føles, når den ene forælder finder en ny kæreste. Per virker til at leve sig ind i scenariet med sin ytrede oplevelse af at ville blive megasur, og Urds vrængende stemmeføring og udtalelsen "*altså glemmer du far eller hvad*" antyder, at han måske sidder med nogle sårede og vrede følelser indeni sig, der lyder til at blive rettet mod hans mor. Måske genopliver han svigtfølelser af sin egen betydning, eller at tilknytningen til faren underkendes; uagtet kender vi endnu ikke noget til omstændighederne i den brudte relation til faren. Urds forskudte udtryk kan antyde begyndende selv-modificerende følelser med en form for *metaforisk identifikation*; hans vakte følelser foranlediges tilsyneladende af tekstens beretning og stemning, men de er ikke lig med de følelser og den situation, teksten beretter om jf. Kuiken. Freddie's skildringer virker f.eks. mere sårede end vrede og en anelse resignerende i tonen, hvor Urds udtryk virker mere direkte forbundet med en vrede og mulige følelser af svigt. Kort efter mimer han dog også resignationen ved at modificere sin udtalelse med en mere afdæmpet følelsesmæssig oplevelse i form af "*jeg bliver' også sådan sur og træls*". Justeringen kan være udtryk for, at Urd vakler lidt frem og tilbage i kontakten til, hvad han føler, og at der således opstår utydelige grænser mellem et læser-selv og karakteren i teksten jf. Kuiken - eller at han hæmmer udtryksfuldheden for ikke at blotte sin berørthed.

Få sekunder efter genbesøger Urd sin indre tilstand med flere erfaringer af, hvordan han befinder sig med det, som teksten givetvis bliver et billede på. Han virker dog til at have svært

ved at gengive, hvad der egentlig er foregået, eller hvordan han har det med begivenheden. Han slører på en måde hændelserne med sine lidt mumlende og utydelige skildringer, der åbner frimodigt for så at dale og lukke ned igen. Urds udtryksfuldhed dvs. expressive enactments ses også i hans vekslende øjenkontakt med guiden og i blikket, der glider frem og tilbage. Disse famlende udtryk kan være tegn på en igangværende metaforisk identifikation, hvor Urd ubevidst er i færd med at afsøge sine egne fornemmelser af, hvad der er på færde for ham jf. Gendlin. Det er muligt, at han mærker modstridende følelser indeni, hvis ønsket om at dele sin erfaring også bærer præg af et samtidigt forsøg på at undgå at berøre det, der måske er kernen i oplevelsen - nemlig farens død og således det ultimative tab. Urd virker desuden beklemt over, at de andre elever presser på med at lade sandheden komme for dagen og således afsløre ham i hans forsøg på at undgå at berøre farens død. Hans fremtoning tyder på en ambivalens overfor at komme følelsesmæssigt til syne i det sociale fællesskab; jeg får indtryk af, at han skammer sig ud fra hans ansigtsudtryk at dømmes med den fremskudte hage og de bekræftende nik, som så pludselig glider over i et skingert lydligt udbrud, da han affejer Nors afsløring af sit sløringsforsøg. De andre elever ser ud til at leve med i stemningen i rummet i en form for *socialt distribueret kognition*. Her hænger tilsyneladende Urds følelser af både tab og vrede i luften iblandet hans situationelle oplevelse af skam; atmosfæren virker også tyngt af de andre elevers følte omend uerkendte skamløshed over at have presset et sårbart og blufærdigt forhold frem i lyset: De kigger forvirrede og småfnisende på hinanden, Nor slår mumlende blikket ned, Ib laver forstyrrende lyde, mens Mik rejser sig uden et synligt ærinde.

Elevernes forskellige måder at befinde sig på i situationen viser sig altså som former for *expressive enactments* og *socialt distribueret kognition*, idet gruppen muligvis forstærker den enkelte elevs situationsoplevelse og måde at befinde sig på. Reciprociteten i gruppens anspændte stemning kan betragtes som en kompleks økologi jf. Cave: Et kabinet af spejlneuroner hvor eleverne intuitivt reagerer på og spejler hinandens anspændte eller urolige tilstande og samtidigt intonerer med Urds sårbarhed og skambetonede kamp for at komme retteligt og afmålt til udtryk. I et dannesperspektiv kan elevernes optakter til dels at tale åbent om det presserende emne og samtidigt passe på det, der skjuler sig, være udtryk for, at de forsøger at operere sansestemt med hinanden og samtalens indhold jf. Arendt. Samtidig virker de ikke helt til at vide, hvordan de skal forholde sig ønskværdigt i situationen, idet teksten og samtalens utydelige kommunikation på en

måde har vakt overvældende mange fornemmelser til live iblandt dem. Billedligt talt hænger de mange sammenflettede tilstande som uforløste 7'er-akkorder i et stykke disharmonisk sammenspilmusik, mens de venter på at glide over i deres opløsning i dur. Her træder guiden til sidst ind og ophæver anspændtheden, da hun både italesætter og bekræfter, at det er trist, at faren er død. Urds respons virker på én gang lettet og frygtsom, da den konkrete begivenhed i hans erfaring nu både navngives og afsløres. Opsummerende finder jeg, at tekstens billede på en almen oplevelse foranlediger en metaforisk identifikation hos Urd, hvilket forstærkes gennem fællesskabets resonans og samlet set virker følelsesmæssigt modificerende på Urd. Han virker til at bringes i tættere kontakt med sine egne følelsesmæssige erfaringer af tekstens konkrete begivenhed herunder mulige tilstande af vrede, sorg og skam. Da guiden med ømhed i tonefaldet nævner sin egen mors død, virker han mere lettet og taler med en tilsvarende ømhed. Her er en, der i sit udtryk ser ud til at genkende hans følelsesmæssige oplevelse og spejle den empatisk; ligeledes virker det til, at Urds udtryksfuldhed inviterer og fremmer guidens indlevelse og empati. Dertil tydeliggør hendes pointe måske den erkendelse, der pressede på hos Urd nemlig, at det at miste sin far eller mor til døden kan opleves endnu værre, end at forholdet brydes op af en skilsmisse. Hermed kan de sammen siges at forme en form for *emergent thinking*.

Dannelsesmæssigt kan Urd og guiden siges at respondere både gensidigt og sansestemt jf. Hansen, hvori guiden gennem sin respekt og omsorg imødekommer elevens grundlæggende psykologiske behov for at høre til, være i kontakt og føle sig forbundet jf. Ryan & Deci.

#### 5.1.2b Den subjektive oplevelse bliver delt og gjort fælles

Intensiteten fra tidligere virker herefter til at slappes lidt; eleverne rører på sig igen, og erfaringen bliver efterfølgende gjort til samtaleemne i hele gruppen:

##### *Beskrivende observation*

Mik sidder med sin hætte trukket op over hovedet og mumler frem for sig: "Min far døde også af kræft." Joe har indtil nu forholdt sig lyttende i samtalen men siger så pludselig med konstaterende stemme og rynket pande: "Hvor er der mange folk... alle dem, som jeg kender ik' og, deres forældre dør... af kræft." Det sidste siger han med fasthed og punkteret tonefald, som om han udsiger et faktum, samtidig med at han vifter med hånden ligesom for at afveje selvsamme faktum. Guiden spørger "er det rigtigt?" hvortil Joe svarer "ja", hvilket igen lyder som en konstatering, alt imens han himler lidt opgivende med øjnene. Guiden ytrer med mismod i

stemmen *"det er virkelig trist. Kræft - det er virkelig en lortesygdom"*, hvor hun lægger et langstrakt tryk på *lortesygdom*. Ib supplerer med *"det har min pap-mor"*, hvorefter guiden kigger på ham og svarer med overrasket stemme *"er det rigtigt?"*. Ib møder hendes blik og uddyber *"i hendes ene bryst"*.

Joe påbegynder med ivrig stemmeføring, at *"min farmor hun havde også..."*, men ordene drukner, da alle elever i munden på hinanden giver sig til at dele deres erfaringer med kræftsygdom i familien. Samtidig løsnes helt den anspændte stemning fra før, og en af eleverne beder om flere mandariner, andre griner lidt opløftende, mens guiden forsøger at samle op på deres forskellige brudstykker af beretninger om kræftramte familiemedlemmer. Nor spørger med undrende stemme *"men når alle dør..."*, mens Mik inde fra sit skjul bag hættten udvider sin fortælling fra før med, at hans far også døde af kræft. Guiden svarer højlydt *"er det rigtigt - ægte?"* og Miks hætteklædte hoved nikker *"ja ægte kræft"*. Guiden udbryder opgivende, at *"ej hvor er det trist!"*, hvorefter Mik mumler noget om, at det var to steder, og at noget af det hændte dengang, han selv blev født. Guiden kigger nu rundt på dem alle sammen og samler op på erfaringsdelingen med både medfølelse og islæt af tør konstatering og forbløffelse i stemmen: *"Så ... vi har en hel klub her... af folk med døde forældre eller hvad...?"*. Hun kigger forsat rundt, og stemningen i gruppen er nu præget af opbrud i koncentrationen og småjokes, der smides hen over bordet. Guiden afrunder samtalen og siger *"lad os læse videre. Jeg håber ikke, at der er nogen, der dør."*

#### Analyse

Billedligt talt flyder bækken i form af Urds personlige erfaring af at have mistet nu ud i floden af elevernes fælles og dog forskellige erfaringer med at miste forældre eller andre familiemedlemmer til kræft. De inviterer angiveligt hinanden frem, hvormed reciprociteten former en form for *social distribueret kognition*, som på én gang virker spejlende og differentierende på de almene fænomener lidelse og tab. Et tegn på *emergent thinking* ses bl.a. da Joe sætter folkesygdommen kræft på spidsen som et eksistentielt paradoks. Hans konstaterende tonefald og affejende gestus kan skyldes en afmagtsfølelse overfor det, der måske næsten kan opleves som en truende overmagt i menneskets tilværelse. I et dannesperspektiv kommer han muligvis i kontakt med en flig af det *"værensbagtæppe, der er skjult i det elementære"* jf. Hansen. Også Nors undren *"men når alle dør..."* kan være tegn på en igangværende *emergent thinking*, som ikke har volumen nok til at trænge igennem den polyfone tabsoplevelse. Elevernes stemmeføring er

overvejende rolige og milde i tonen, og de virker således til i fællesskab at have skabt et trygt rum jf. Nussbaums "*safe space*", hvori de kan træde frimodigt frem og dele noget sårbart. Fællesskabet heri virker til også at opløfte dem fra den tidligere fælles anspændthed og emotionelle implosion.

Guiden fremstår som den mest ekspressive i gruppen både eksplorativt og explicativt, når hun spejler og bekræfter hver enkelt elev i at dele sin erfaring. Hun artikulerer på en måde resonansen i gruppens fælles sygdomserfaring, hvorved hun kan siges at fremme de selvmodificerende følelser, som eleverne måske mærker gennem fællesskabets *socialt distribuerede kognition*. Om ikke andet er de i stand til at sætte ord på og dele deres tabsoplevelser. Guidens udtryk tager også form af et ærligt vindue ind til hendes eget forhold til kræft, tab og død, og hun kan således siges at være i forbilledlig kontakt med, hvilke følelsesmæssige betydninger, samtaleemnet måske berører i dem alle. Ligesom teksten tidligere tilbød Urd en lånt fornemmelse og oplevelse af at miste, forlener guiden - tilsyneladende – sin bevidstgjorte erfaring med det at miste til gruppen jf. Sjerdingstadt & Tangerås. Hendes afsluttende bemærkninger kan da siges at udtrykke en *emergent thinking* i form af et erkendelsesmæssigt udråbstegn for denne samtale om deres fælles livsvilkår. Det virker desuden til, at guidens empatiske performance og *mindfull'e* tilstedeværelse i situationen jf. Hansen hjælper eleverne til også at komme på plads i nuet med deres individuelle måder at bære følelserne på. Opsummerende finder jeg, at tekstens initiering af narrative og æstetiske følelser hos eleverne foranlediger selv-modificerende følelser gennem samtalen. Tekstens spørgsmål til sine læsere vækker forskellige kropslige og følelsesmæssige erfaringer til live hos eleverne, i fællesskabet og hos guiden, der herefter hjælper eleverne med at gøre oplevelserne eksplicite. Med afsæt i de følelser, som navnlig opstod i Urds tekstmøde, deler eleverne på sympatisk vis deres erfaringer med hinanden, hvormed de ser ud til at erkende temaet om at miste som noget på én gang subjektivt, fælles og eksistentielt. Det er uvist men muligt, at Urds og måske også andre elevs tidligere følelsesmæssige erfaringer af at miste modificeres gennem denne nye jf. Kuiken, hvor teksten, samtalen og guidens bekræftelser muliggør, at de bedre kan forholde sig til tabsoplevelserne - både eksplicit og socialt.

## 5.2 Når transaktionen får kurrer på tråden

I denne læsning fra læsegruppe 1 (bilag 3) ser visse elevs engagement i fælleslæsningen ud til at blive forstyrret og udfordret af kontekstuelle forhold, som jeg analyserer ud fra

motivationsaspektet og dannelsesperspektiverne. I forbindelse med afprøvningen af GFL som en metode til at fremme elevernes læsemotivation har projektgruppen henholdt sig til danskfagets udvidede tekstbegreb og ladet billedromanen "Ankomsten" af Shaun Tan (Tan, 2011) få plads i læseforløbet. "Ankomsten" består udelukkende af tegnede billeder med et smalt farvespektrum, og mediet inviterer til, at eleverne selv danner de narrative strukturer, der er med til at forme en sammenhængende fortælling. Hver gang eleverne bladrer til en ny side, beder guiden dem kigge på billederne i ti sekunder, hvorefter hun spørger dem om, hvad de kommer til at tænke på. I henhold til de tematikker, jeg udholder nedenfor, er det værd at bemærke, hvordan flere af eleverne konsekvent rækker fingeren op efter blot få sekunders tavst billedstudie. Guidens opfordring til eleverne om at dvæle ved stemningen i billederne og lade udtrykket gøre indtryk får altså sjældent ro til at udfolde sig.

#### *Beskrivende observation*

Ena har netop givet et resume af en billedfrase, som handler om en pige, der vågner, står op, tager tøj på og spiser morgenmad. På de sidste billeder kigger pigen hen på en kuffert og op på sin mor, som tager tørklæde på. De skal hen til faren, og det har ifølge Ena noget med kufferten at gøre. Nu rækker Tor hånden op, guiden peger ham ud, og da Tor tager ordet, nikker han ligesom for at bekræfte, at han er blevet udpeget og siger "ja tak, tak tak", samtidig med, at han kigger guiden i øjnene. Herefter tager han sig god tid til at udlægge sin version: "Jeg tror, at pigen vågner..." Tor kigger med bestemt mine på guiden "...på tre billeder, så det tager lang tid." Gruppen støjer lidt men Tor fortsætter: "Så spiser hun morgenmad og faren siger, at han skal gå og så... moren hun er bare sådan... hun hun... hun siger til pigen tag dig nu sammen!" I den sidste del af udsagnet vrænger Tor med stemmen og taler med en gangster-accent. Guiden griner lidt, smiler hen for sig og kigger på ham, idet hun spørger: "Tror du hun siger det?" De andre elever griner også, og guiden fortsætter "hvorfor tror du det?". Tor svarer kort og bestemt "ja det tror jeg!" og tilføjer hurtigt "og så tager de allesammen støvler på." Guiden spørger igen: "Hvorfor tror du det? Tror I andre også det? Hvorfor tror du, hun siger tag dig nu sammen?" Tor hæver stemmen og fastholder "jamen det er fordi, hende pigen hun ikke vil have, at faren skal gå og så... ehm så tager de allesammen støvler på... og pigen giver... faren kufferten." Guiden afbryder ham: "Hvis man kigger på billederne...", men Tor tager ordet igen: "Og så så tager de sammen (han lægger tryk på sammen, holder en udråbspause og hæver øjenbrynene) hen til det der skib der, for der var kun EN



*billet.*” Tonen er insisterende, og han peger hen på guiden, som knipser hen imod ham ligesom for at bekræfte hans pointe. Tor afslutter *”Og så tager faren afsted.”*

### Analyse

I ovenstående passage bemærker jeg særligt Tors attitude, hvor han på en måde holder fast i taleturen og trækker tiden, når han har ordet, og flere gange virker til at afværge eller undvige guidens forsøg på at brede samtalen ud og udfordre hans billedtolkninger. Tors indledningsvise *”ja tak, tak tak”* til guiden har en forsikrende tone over sig, som understøttes af hans nikkende gestik. Hvorvidt Tors bekræftende udtryk vedrører guiden i form af et nonverbalt *”det var godt, at du valgte mig”* eller ham selv i form af et nonverbalt *”det var godt, at jeg fik lov at komme til orde”* er måske underordnet, da det på en måde kan vise to sider af samme sag: Tor giver tilsyneladende udtryk for et presserende behov for at få sin stemme og sit perspektiv i tale, hvilket viser sig flere gange i denne læsning, når andre elever deler deres betragtninger, før han kommer til orde. To minutter forinden ovenstående passage, hvor to andre udlægger en billedrække, før han får ordet, ytrer han f.eks., at *”nu er det jo nærmest umuligt at sige noget”*. Senere, da de skiftes til at beskrive billedet af en drage, indvender han *”jeg gider ikke bruge ordet takker, for så virker det som om, jeg bare siger det samme som hende”*. Udsagnet giver indtryk af, at Tor finder det udfordrende at ytre sit perspektiv i fællesskab med andre, der også ytrer deres perspektiver.

Ud fra Tors langtrukne og hakkende formuleringer af sin læseoplevelse samt hans frem- og tilbageblik mellem teksten og guiden får jeg indtryk af, at han i mindre grad leder efter de rette ord til at formulere sine sansninger af teksten. Det virker snarere som om, at hans perception af billedets udtryk er uklart, fordi det ikke helt har fået lov at bundfælde sig i ham som et indtryk. Da han til sidst udlægger billedet af morens dialog med datteren og formulerer sig med gangsteraccent, ser det ud til, at han opgiver at kontakte billedets verden og lidt spontant indlæser sin egen sporadiske forståelse i stedet. Hans udsagn initierer både guidens og de andre elevers impulsive latter og en tilsyneladende undren overfor den betydning, Tor danner, hvilket jeg ser ud fra guidens udforskende spørgsmål til Tor. Hendes henvisning til at *”hvis man kigger på billederne...”* indikerer, at hun forsøger at henlede Tors opmærksomhed på, hvad billederne (rent faktisk) udtrykker, og at der således kan være en diskrepans imellem dette og Tors udlægning. Et andet eksempel på, at der kan være kurer på tråden i transaktionen mellem teksten og Tor, ses i den senere læsning af nogle billeder af far-karakterens afrejse med tog, hvor der indgår en detalje

med en frø. Her taler Tor om menneskernes land, som han mener, at frøens far er taget til, og hvor menneskefaren modsat drager til ikke-menneskernes land. Guiden smiler da tilbage til ham og kommenterer med venlighed i stemmen, at ”*du har nogle meget fantasifulde bud, Tor*”. Svaret og faconen indikerer på samme måde som før, at hun finder hans læsning af teksten ganske fri og måske ikke så velintoneret med billederne og således i mindre grad sanseligt afstemt med tekstens udtryk jf. Merleau-Ponty, Rosenblatt og Arendt.

Jeg finder altså, at den *receptive attunement* jf Kuiken og transaktionen mellem Tor og teksten bliver mindre receptiv og afstemt, idet Tors sansning og oplevelse af teksten virker til at forstyrres af et presserende behov for at komme til orde og anerkendes for sin egen stemme. Her kan jeg perspektivere til Deci and Ryans motivationsaspekter vedrørende konkurrence og præstation, som muligvis kan drive Tors behov for at fastholde taleturen og egne tolkninger. Jeg antager da, at disse motivationer kan udfordre indlevelsen, og at de kan opleves presserende, hvis elevens grundlæggende psykologiske behov for at opleve autonomi og kompetence er uopfyldte. I det lys skærpes måske Tors trang til at holde på sit, dersom han føler sig udfordret i sin selvstændighed eller usikker i sin læsning og afkodning; desuden hvis han ikke føler sig anerkendt, idet guiden udfordrer og korrigerer ham. Guidens venlige tonefald, når hun spørger ind til hans forståelse og samtidig henviser til teksten, kan ses som et forsøg på at signalere tryghed, og at fejl er velkomne jf. Skjerdingsstad. Her oplever Tor måske ikke tryghed nok til at tage imod guidens spejling af hans fejlfæstemning og derpå åbne sin læsning op for nye opdagelser, hvilket jeg formoder ud fra sammenhængen. Både de andre læsere og guiden griner af hans udlægning, og selvom det virker som en umiddelbar og varm respons på finurligheden i Tors stædige fremtoning, kan deres reaktioner meget vel påvirke Tor på anden vis. Måske bestyrker det blot hans mulige usikkerhed i forbindelse med læsning, hvilket kan være med til at forklare hans selvforsvarende attitude læsningen igennem. Scenariet kaster desuden et nyt lys ind over Tors konkurrerende performance i det kommende eksempel, hvor hans forsøg på at intonere med teksten øjensynligt påvirkes af de øvrige afstemninger, der er på færde i situationen.

Det konkurrerende møde

### Beskrivende observation

Bea udlægger et billede: *"Så giver de ham kufferten, så går de ud og så kan I se..."* hun henvender sig til gruppen *"der er jo nogle ting herovre ... det er.... skyggen af noget..."*. Tor bryder ind med *"en have"*, men Bea overhører ham og fortsætter med betoning *"OG de har rigtigt fat ... på dem der kan se ind i deres hus."* Tor bryder ind igen: *"Det behøver ikke være deres hus det her"*, og nu byder Ena også ind: *"Det kan godt være en lejlighed"*, hvorpå Bea kigger spørgende på hende og responderer med et lidt nedladende tonefald i stemmen *"en lejlighed med ét vindue, Ena?"* Ena bedyrer roligt, at *"det kan godt være, der er flere oppe i toppen"*, men Bea nikker til hende og siger lidt bidende *"ti stille"*, hvortil Ena returnerer et *"hold kæft"*. Tor kigger stift på pigerne for bordenden og kommenterer med et udfordrende tonefald *"jamen tænk lige over det"*. Nu spreder der sig en uro i gruppen særligt iblandt de elever, der ikke deltager i snakken. Kira har siddet længe med hånden oppe, men i stedet tager guiden ordet: *"Prøv hør her"*, hun rækker hånden hen imod Ena og vender så skiftevis håndfladen imod de to piger, idet hun tiltaler dem: *"Det har du jo fuldstændig ret i Ena, der kan sagtens være flere vinduer ovenover, det ved du jo faktisk ikke"*, guiden kigger lidt bestemt på Bea og fortsætter *"så kan vi ikke lige blive enige om, at vi ikke behøver at skændes om, hvad der er på billederne?"* Hun kigger rundt, og Tor fastslår med en lidt hjælpeløs og klagende tone, at *"man skal skændes!"*, hvorpå han vender sit ansigt ned i bordet.

Guiden fortsætter sin opmuntring til gruppen med en fast og samtidig venligt formanende stemmeføring: *"Der er ingen, der ved mere end den anden, er I med på det, man må gerne have forskellige fortolkninger."* Nu retter Tor sig op igen og udbryder: *"Man får ikke noget ud af livet, hvis man ikke diskuterer"*, men guiden smiler lidt og holder sin åbne håndflade hen imod ham, mens hun med lys og fortsat venlig stemme svarer *"nej men... det er rigtigt nok, men man skal gøre det ordentligt, ik' også?"*. Stemningen imellem de to piger for bordenden løsnes nu med smil og fnis, mens Max sidder med lidt halvåben mund og kigger rundt ligesom for at følge med i, hvad der foregår.

### Analyse

GFL's intention om at tekstsamtalen skal være en fælles udforskning af teksten ser her ud til at blive udfordret af elevernes mulige behov for at blive anerkendt i deres individuelle forståelser. Jeg ser det i pigernes dyst om detaljen i billedet samt Tors forsøg på at modulere dysten. Bea virker til at have svært ved at give plads til, at Ena og Tor sætter sprækker i hendes forståelse, og

samtidig henvender hun sig indledningsvist til gruppen jf. *"og så kan I se"* som om, hun forsøger at invitere til fællesskab i - eller måske enighed om – læseforståelsen. Tor lyder overbevist om, at diskussion og skænderi er nødvendige størrelser i samtalen, og hvis *"man vil have noget ud af livet"*. Dog giver elevernes diskussion på forskellig vis indtryk af, at tekstsamtalen opleves som en kamp om retten til at mene noget bestemt og bevare sin egen forståelse, snarere end at den opleves som en udveksling og et møde imellem forskellige opfattelser. Samtalen bevæger sig ikke rigtigt ud over et redegørende fokus jf. GFL's spørgsmålsniveau 1 (kap.3.3), og elevernes målrettede opmærksomhed på at forstå billederne ser da ud til at hindre dem i at opleve teksten sanseligt og receptivt. Sokrates' ord om at gæste den andens verden såvel som Biestas fordring om at opholde sig i mellemzonen og mødes som subjekter uden at gøre andre til objekter ser altså på flere måder ud til at have trange udfoldelseskår i denne samtale.

#### At vide eller at tro

Som en afrunding på min beskrivelse af de konkurrerende møder, der kan opstå i tekstlæsningen, og som ser ud til at influere på elevernes engagement, vil jeg pege på udtryksmåden, hvormed dialogparterne kan opleve både at reducere og ekspandere flerstemmigheden i samtalen. Tors formodede behov for både at ytre sig og få plads til at mene noget forskelligt, viser sig nemlig som en retorisk optagethed af sprogbrugen. På bemærkelsesværdig vis genbesøger han vedvarende temaet om, hvorvidt man tror eller mener noget, når man ytrer sig om teksten, hvilket jeg her bringer et sammenfattende eksempel på.

#### Beskrivende observationer

Tor afbryder på et tidspunkt Bea med ytringen *"du udtaler dig meget som om, at du ved det, sådan... det ER sådan her"*, hvortil guiden indvender at *"man må gerne have en teori"*. Senere gentager scenariet sig, da Bea konstruerer et billednarrativ, og Tor igen følger op med spørgsmålet *"og hvordan ved du det?"*. Guiden siger beroligende *"vi gætter her"*, men Tor lader sig ikke berolige og svarer med skinger stemme *"jamen hun siger det sådan..."*. Guiden afbryder ham tålmodigt men også med en vis træthed i stemmen: *"Det er lige meget, det er lige meget, vi gætter"*. Tor fastholder imidlertid sit ærinde og svarer med oprørt stemmeføring, der stiger på negationen, at *"det er IKKE lige meget"*.

Henimod slutningen udlægger Bea sin forståelse af to billedkarakterers indbyrdes blikke. Hun afbryder sig selv og henvender sig til Tor med en venlig og inviterende stemmeføring:

"Tor, det ku' j også godt være at...", hvorefter resten af sætningen drukner lidt på optagelsen. Guiden nikker og siger bekræftende "det lyder rigtigt...", hvorpå Tor indvender med en affejende tone "det tror jeg ikke." Bea lyder en anelse stødt eller skuffet, da hun svarer "hun sagde, at det er rigtigt". Guiden indvender "Jeg siger ikke, hvad der er rigtigt, jeg siger bare, at det lyder, det lyder ... altså jeg ved ikke, hvad der er rigtigt... jeg sidder bare og..."; hendes ansigtsudtryk ser lidt forvirret eller opgivende ud, mens hun skiftevis ser på eleverne og ned i bogen. Tor gentager med en stædig tone "Det tror jeg ikke!"; guiden kigger på ham og følger op med træthed i stemmen "det tror du ikke?". Tor besvarer hendes blik med bestemthed i udtrykket og bedyrer "det tror jeg ikke..."; han holder en pause inden han fortsætter "men jeg ved det ikke", og henvendt direkte til Bea og med en trodsig og provokerende tone siger han så "men det gør DU... Åbenbart!". Stemmeføringen er opadgående på ordet "du", som hænger lidt statuerende i luften, inden den fortager en glidende landing på "åbenbart".

### Analyse

Beas måde at udlægge billedteksten på i denne læsning vækker tilsyneladende en oplevelse hos Tor af, at Bea er overbevist om, hvordan tekstens verden hænger sammen. Beas inviterende gestus ser ud til at udfordre Tor, idet han affejer den, og jf. Deci & Ryan kan oplevelsen muligvis have vakt en følelse hos ham af manglende kompetence overfor Beas mere selvsikre udtryk. Hendes fremtoning kan muligvis være drevet af en trang til at styre forståelsen og overbevise de andre herom – eller at hun blot har tillid til sine egne antagelser. I betragtningen af reciprociteten i samspillet kan de tilstedeværende i rummet sikkert fornemme både det ene og det andet i en syntese med deres egne selvoplevelser, som udfordrer gensidigheden. Tors respons tager form af en konfrontation med Beas retoriske udtryk; hans stemmeføring og attitude virker kampberedt, og som om han er opsat på ikke at føle sig udgrænset i dialogen. I ytringen "hun siger det sådan..." indikerer han, at fremførelsesmåden har betydning jf. Stern, og at sproget også kan afspejle dialogparternes bevæggrunde jf. Nussbaum. Hans optagethed virker dog følelsesladet på en måde, der samtidig ser ud til at trænge sagens indhold i baggrunden, nemlig samtalen med og om teksten.

Tors formodede ærinde om at skabe plads retorisk så vel som på det ligeværdsmæssige plan i samtaleformen jf. "det tror jeg ikke – men jeg ved det ikke..." drukner også lidt i hans eget modsvar og fremtoning. I sine konfronterende ytringer virker det netop til, at

han spejler og projicerer sine afmagtsfølelser ud i relation til Bea jf. ”*men det gør du åbenbart*”, uagtet om Bea reelt set oplever en tilsvarende magtkamp i samtalen. Her kan jeg perspektivere til Nussbaums belysning af, hvordan følelsen af undermagt kan lede til et krampagtigt forsøg på i stedet at overtage magten i samværet. Paradokset ser især ud til at tone frem i Tors afsluttende bemærkning, hvor han positionerer både sin overlegenhed og underlegenhed overfor Bea, som jeg opfatter som værende to udtryk for samme selvoplevelse. Med henvisning til Biesta og balanceakten mellem verdensdestruktion og selvdestruktion kan jeg betragte Tors kamp som et ubevidst forsvar mod oplevelsen af, at hans bidrag er mindre værd end andres. Taber han kampen, risikerer han endog at skulle opgive at udtrykke sig jf Biesta, hvilket han ud fra situationen med dragebilledet måske næsten også kan opleve. I samme perspektiv kan guiden med sit udglattende og mæglende udtryk siges at ville etablere en mellemzone i den retoriske magtkamp, hvor der netop ikke findes ét rigtigt svar på tekstens udtryk. Hermed understøtter hun også GLF’s sigte med samtalen som en fælles udvidende erfaringsdeling.

I lyset af embodied kognition og reciprociteten heri kan jeg forstå scenariet mellem eleverne sådan, at Tors opfattelse af situationen og dialogen med Bea tilsyneladende formes i et dialektisk samspil med hans egen selvoplevelse. Hans intuitive sammenfatning af, hvad der foregår og opleves vigtigt og presserende i øjeblikket, udlever han derpå i sin videre respons overfor Bea. Set i forhold til Arendts *nye begyndelser* og det at tænke sansesemt med verden kan Tors afstemning muligvis være præget af gamle erfaringer, som måske følelsesmæssigt minder om intensiteten og dynamikken i den nye - dialogen med Bea. En sådan oplivet følelsesmæssig erfaring, som tekst og samtale kan vække i en læser, ser her ud til at udfordre Tor i at foretage nye begyndelser dvs. være til stede, sans og reflektere over det, der sker i nuet og i teksten – og så lade dét være centrum for dialogen. Opsummerende finder jeg, at Tors mulighed for at afstemme sig i situationen ser ud til at blive overtaget af påtrængende motivationer for at konkurrere og præstere, hvilket hæmmer fordybelsen i tekstlæsningen. Desuden illustrerer Tors performance både eksplicit og implicit, hvordan måden, noget viser sig på, præger betydningen af det, der viser sig. Tors presserende følelser kan skyldes genoplivede erfaringer af underlegenhed, som muligvis bestyrker en oplevelse af usikkerhed i nuet; samtidig resonerer han angiveligt også med betydningsmæssige subtiliteter i udtrykket hos andre elever. På den formodede baggrund kan

trygheden i situationen opleves tvivlsom for Tor, hvormed det bliver sværere for ham at være opmærksomt til stede i fælleslæsningen og møde indholdet og dialogparterne sansestemt.

### 5.3 Guidens facilitering

Jeg retter nu blikket mod guiden og faciliteringen af GFL jf. Steenbergs betoning af, at faciliteringen kan fremme læsernes engagementet (kap. 3.3). I de foregående eksempler ser guiden ud til at lade sig lede af tegn på *kinesic reading* hos eleverne i form af deres *expressive enactments* under læsningen. Dialogen i "Lille Krigsbarn" og "En lånt oplevelse af at miste" afspejler, at hun opmærksom på, hvordan eleverne bliver berørt af teksten og hinanden, ligesom hun selv involveres på lignende vis. Hun spørger ind til elevernes berørthed og resonerer empatisk med den, samtidig med at hun også synes at værne om blottelsens privathed. Dialogen i "Når transaktionen får kurrer på tråden" belyser desuden, hvordan guiden på gavnlig vis er opmærksom på andre influerende dynamikker i elevgruppen, der kan påvirke deres engagement i læsningen. Det viser sig f.eks. at være betydningsfuldt, at guidens sensitivitet overfor elevernes udlevede respons også skæver til deres mulige usikkerhed, som kan vise sig i måderne, hvorpå de både forsøger og forsvare sig frem i læsningen. I det følgende kapitel observerer jeg to meget forskellige faciliteringer, som tydeliggør særlige forhold, der ser ud til at indvirke på elevernes læseengagement. Eksemplerne tjener ikke som en sammenligning af læseguides men snarere som en illustration af den phronesiske dimensions betydning i både det litterære og menneskelige møde. Jeg analyserer faciliteringen ved at anvende perspektiverne fra kap. 3.3 samt teorierne om motivation, dannelse og embodied cognition herunder reciprocitetsperspektivet i deltagernes tilstedeværelsesformer.

#### 5.3.1 (Opdagelses)rejsen under vand

Jeg har givet mit følgende eksempel fra læsegruppe 1 (bilag 4) den lidt spidsfindige overskrift "(Opdagelses)rejsen under vand". Dels referer det til den læste tekst, som er et romanudrag af "Den druknede soldat" (Rendtorff, 2012) i Marie Rendtorffs serie "Kloden under vand", ligesom selve læsningen og samtalen tager sig ud som en opdagelsesrejse ledt an af guiden. Jeg har lavet et sammendrag af en længere sekvens i læsningen, som ud over tegn på kinesic reading illustrerer guidens udsigelse af tekstens spørgsmål og betydningen af guidens egen intonering med teksten.



*Resumerende og beskrivende observation*

Guiden starter med at introducere bogen ved at læse op fra bagsiden og fortælle, at det er en fremtidsdystopi i tre bind, hvor en gruppe unge mennesker forsøger at overleve under klimaforandringer og oversvømmelser. Stemningen i gruppen virker god, og eleverne sider roligt og følger med i teksten, som slår sin tone an med *"Jeg hedder Lara, er 14 år og har lige set en død."* Gennem hovedpersonen foldes den foruroligende situation ud, og kort efter gør guiden et første ophold i oplæsningen for at spørge ind til elevernes oplevelse af det læste: *"Hvad har I lagt mærke til her"*. Guidens videre spørgsmål angår de skildrede begivenheder og hvordan karakterernes tilstande mon føles at være i, f.eks. *"hvordan det føles at holde vejret under vand?"*. Derpå udforsker hun og eleverne i fællesskab denne oplevelse ved at tale om, hvor længe de hver især har kunnet holde vejret under vand, hvordan det føles at trække vejret dybt ind, at man trækker vejret hurtigt igen bagefter - og hvorfor man mon gør det. Guidens efterfølgende spørgsmål *"hvordan ville I have det, hvis I på en ferie svømmede rundt i et dejligt blå vand, og I pludselig så et lig, der flød rundt i vandet? Hvordan tror I sådan et lig ser ud?"* får Enok til at forestille sig, hvordan et lig i vandet ser ud: *"De er jo helt blege, ens fingre har ligget i vand i lang tid, så de begynder jo at lave sådan noget der..."*, han gnider på sine fingre og fortsætter *"og så i saltvand - så er det på hele kroppen"*. Kira supplerer beskrivelsen med *"jeg kalder det rosinfingre"* og guiden griner let og smiler *"ja rosinfingre, det hedder det også hjemme hos mig"*. Herefter undrer Enok sig over beskrivelsen af en kommode inde i en lejlighed, som står under vand, og hvordan den *"bare kan stå der..."*, hvorpå eleverne kommer til at tale om tyngdekraften og møbler, der får vand ind i sig. Lidt senere spørger guiden *"er der nogen af jer, der nogensinde har fundet noget af værdi?"*, hvorefter de deler erfaringer med at have fundet penge, ting fra gamle dage, at have opdaget hulrum i væggen bag en kommode osv. De læser videre i teksten, og guiden gør igen ophold for at spørge ud i gruppen: *"Der var noget jeg undrede mig over... hvorfor smider tusden pengene ud?"*, hvilket igangsætter en fælles udforskning af, hvad der mon er hændt forud for fortællingen, siden kloden er oversvømmet, hvilken tid historien foregår i, om penge har mistet deres værdi, eller om der ikke længere findes nogle butikker, hvor man kan købe mad. Da de læser om, at det gør ondt i hovedpersonens bryst, når hun tænker på Fianci, mor og Kasper, spørger guiden *"hvorfor tror I, det gør ondt i brystet?"*, hvortil flere af eleverne svarer lavmælt, at "de er

døde". Samtalen kommer vidt omkring og runder globale temaer om overlevelse, klimaødelæggelser og atombombefølger.

### *Analyse*

Samtalen under læsningen flyder på denne måde som sad læserne billedligt talt på en træstamme i en fortællings flod, hvorfra de betragter og taler om det, de driver forbi undervejs og således udforsker tekstlandskabet med højlydt forundring. Da samtalen falder på det døde lig, opstår der tegn på *kinesic reading*, idet elevernes erfaringer med opblødt, rynket hud oplives i deres sansede fornemmelser af teksten, som de følger op med benævnelsen af rosinfingre. Også beskrivelsen af møbler under vand ser ud til at foranledige billedrige forestillinger hos eleverne, hvor deres kropslige erfaring af ligevægt antageligt læser med i deres sansede fornemmelser af tyngdekraften. I disse passager udvider samtalen sig associativt som ringe i vandet, hvilket kan siges at være tegn på en *socialt distribueret kognition* i gruppen. Elevernes genkendelse af hvad det vil sige at have ondt i brystet afspejler, at de forstår metaforen på et sensomotorisk plan, og denne intuitive resonans dirigerer da formentligt deres efterfølgende inferensdannelse jf. Cave om de døde slægtninge som årsagen til smerten. Guiden virker selv ivrigt optaget af fortællingen og grebet af dens stemning, hvilket angiveligvis er med til at skærpe hendes udsyn for de mange horisonter i tekstens verden, som hun formår at udpege for eleverne. Guidens udsigelse af tekstens spørgsmål til sine læsere jf. Steenberg ser ud til at facilitere både et møde, en transaktion og receptiv tilknytning mellem teksten og eleverne, hvor der vedvarende trækkes tråde fra "Rejsen under vand" til en tilsvarende opdagelsesrejse i elevernes livsverden. I denne læsning nærmest muterer guidens spørgsmål i takt med elevernes associationer; indlevelsen afspejler at hun tilsyneladende selv erfarer det virkningsfulde i gruppens fælles udvidelse af tekstens horisont, hvilket får hende til at fremstå med en autentisitet i sin guidning. Et eksempel herpå ser jeg særligt efter en tekstpassage om storebrorens død, hvor eleverne gør sig forestillinger om de følgesygdomme og epidemier, der kan ledsage oversvømmelser og naturkatastrofer samt de langvarige miljø-skader, der følger af en atombombe. Da de kredser om detaljerne om en tohovedet fisk, som hovedpersonen ikke tør spise, virker guiden til at stemmes med tekstens *feeling tone* i en sådan grad, at hun nærmest subsidiært erfarer, hvordan karaktererne har det:

*Observation*

"Ved I hvad skørbug er?" spørger guiden, hvorefter hun assisteret af elevernes kommenterende input begynder at fortælle ivrigt om skørbug. "Man kan helt miste tænderne, hvilket ikke er særligt lækkert" siger hun og fortsætter med at forklare, at det sker fordi de har mangel på C-vitaminer, og at det nok er derfor, at karaktererne spiser citrusfrugter til at modvirke sygdommen. Indtil nu har hun talt hurtigt og intenst og med en stigende foruroligende klang, men nu afbryder hun pludselig sig selv og udbryder med ekstra vægt på ordene, som om noget lige er gået op for hende: "Det er sådan rigtig... faktisk... det virker faktisk til, at de har det rigtig skidt, at det er en rigtig dårlig verden det her - hvad tænker I?", hvorpå hun kigger rundt på eleverne med et let fortvivlet blik.

*Analyse*

Jeg betragter passagen som et eksempel på vakte narrative og æstetiske følelser hos guiden udtrykt gennem former for expressive enactments, der igangsætter en metaforisk identifikation. Transaktionen og erfarings sammensmeltningen sker gradvist, efterhånden som hendes detaljerede indlevelse afløses af en skinger klang, uro i stemmen og famlende tale, hvor hun pludselig virker til at mærke karakterernes forpinte tilstand, som om det var hendes egen. Gennem *kinesic reading* intonerer hendes krop tilsyneladende med tekstens krop således, at hun tager del i dens triste stemning og de lidelsesfulde forhold symboliseret ved den tohovedede fisk. Ligeledes ser hendes indlevelse og de modificerende følelser ud til at indtræffe med overraskende kraft, hvilket jeg fornemmer ud fra udviklingen i guidens strømmende tale. Hendes intensiverede stemmeføring og stigende toneleje kulminerer med den pludseligt afbrudte forestillingsrække og erkendelsen af, at karaktererne – og om muligt også hun selv rent metaforisk og situationelt – må befinde sig i en rigtig dårlig verden. Oplevelsen er ligeledes virkningsfuld, idet den indtræffer på stedet i form af en umiddelbar livlighed i læsningen. Samtidig bevarer guiden sin rolle som den, der skal lede de mindre erfarne læsere på vej, idet hun omformer sin egen forundring til spørgsmål, der kan inddrage eleverne i oplevelsen. Opsummerende vurderer jeg, at fænomenet *kinesic reading* udfoldes i rigt omfang og fremmer elevernes narrative og æstetiske følelsesmæssige involvering i teksten og dermed deres engagement i læsningen. Det bestyrkes af guidens egen indlevelse og udforskning af teksten, som dirigerer hendes udsigelse af dens spørgsmål. Elevernes inferensdannelser og associationer kan da betragtes som udtryk for *social distribueret kognition* og glimt af *emergent thinking* i gruppen, hvor de kommer vidt omkring endside, runder aktuelle

globale problemstillinger. I et dannesperspektiv kan guiden kan med Arendts ord og omtalen af den phronesiske visdom (Hansen, 2009) siges at være i livet og lytte derfra, hvilket gør hendes guidning ganske velintoneret med teksten såvel som med eleverne og situationen. Ved at udsige tekstens spørgsmål til sine læsere faciliterer hun læsningen som en sanselig udforskning og udvidelse af de tilstedeværende erfaringsverdener, tekstens såvel som elevernes; samtidig differentieres erfaringerne også gennem det vekselvirkende fokus ind og ud af teksten. I et dannesperspektiv tager samtalen da form af en fælles opdagelsesrejse med udsigt til anderledes og også dystopiske horisonter, som forholder sig til Klafkis epokale nøgleproblemstillinger vedrørende miljø og klima.

### 5.3.2. Når læsningen falder fra hinanden

I det følgende afsnit fra en læsning i gruppe 2 (bilag 5) undersøger jeg elevernes engagement med fokus på betydningen af deres relation til guiden og rammerne for læsningen. Jeg analyserer gruppesamspillet ud fra deltageres kropssprog og *enactments*, som i denne læsning fremstår som en respons på faciliteringen snarere end teksten. Jeg belyser reciprociteten i fællesskabet og aspekter vedrørende elevernes motivation. Det er et nævneværdigt forhold, at læseguiden i denne læsning er en medarbejder fra Læseforeningen, som den pågældende læsegruppe kun mødte én eller få gange.

#### 5.3.2a Ligesom at ro uden at komme nogen vegne

I mit første eksempel refererer jeg i overskriften til den følelsesmæssige oplevelse af *at ro uden at komme nogen vegne*, som omtales i forbindelse med Ernest Hemingways novelle "Indianerleg" (Hemingway, 2013). "At ro uden at komme nogen vegne" er dels en erfaring, som eleverne drøfter ud fra en konkret beskrivelse i teksten, ligesom frasen tjener til allegorisk at skildre, hvordan selve læsningen udvikler sig. "Indian Camp" handler om et hold indianere, hvis færd ind i junglen skildres af den unge hovedperson Nick. Undervejs hører vi om en fødende kvinde, som bliver skåret op under fødslen, alt imens faderen til barnet øjensynligt forsvinder. Allerede fra starten af læsningen er der en uro til stede i gruppen. Eleverne fumler med deres kopper og de uddelte ark papirer, som de spilder vand på eller river flapper af og krøller sammen til kugler, som de kaster på hinanden. Normalvis sidder eleverne rundt om bordet på deres stole, men denne gang sidder de to drenge Ib og Ali lidt tilbagetrukket i en række bagved Urd, der sidder ved bordenden. De to tjatter og griner ofte til hinanden under oplæsningen, ligesom de kommenterer lavmælt på, hvad

der bliver læst eller sagt. Deres indbyrdes fnisen bliver gentagne gange korrigeret på af de øvrige elever, særligt Per, Nor og Joe, som ser ud til gerne at ville følge med i læsningen og virker tydeligt forstyrrede af baggrundsstøjen. Forstyrrelserne får lov at stå på i lange perioder, uden at guiden ser ud til at give det sin opmærksomhed, og hun træder først ind med et påbud om ro, hvis det har stået på længe, eller når flere af eleverne har forsøgt at dæmme op for uroen på egen hånd.

#### *Beskrivende observation*

De er knap 6 minutter inde i læsningen, da guiden spørger ud i gruppen: *"Han er ude at ro – har I prøvet at ro?"* Drengene griner, mens de muntert mindes en kanotur under et sportsevent i skolen sidste år. Guiden lytter lidt og afbryder derpå: *"Nu går jeg tilbage til teksten igen... kender I oplevelsen af at ro uden at komme nogen vegne?"* Hun laver en glidende bevægelse frem for sig med hånden og fortsætter *"hvordan båden foran glider afsted, mens ens egen ikke kommer nogen vegne?"* Nogle af eleverne fjanter videre, og Joe sidder med albuerne på bordet og stirrer på guiden. Kort efter kigger han rundt på de andre elever, der svarer sporadisk og fraværende. Urd er i færd med at pille en mandarin men vender sig så om imod Ali og Ib, der laver bib-lyde og tjatter til hinanden: *"Kan I nu stoppe det?"* siger han irriteret, men Ib og Ali piber i kor *"nææv"*. Urd skæver ligesom afventende hen mod guiden og derefter på Nor ved bordets venstre langside, som lyder til at mumle noget, der munder ud i *"stop det"*. Urd ser tvivlrådig ud, flakker med blikket og ser ned, idet han svarer *"okay"* for så igen at se over skulderen, hvor støjen fortsætter. Nor fumler med en elefanthue, som han trækker frem og tilbage over panden, mens Joe stirrer frem for sig med et fjernt blik. Ali slubrer vand af sit krus med høje slurke-lyde, og guiden spørger nu igen eleverne, om de har prøvet at ro på den måde, hvor man ikke kommer nogen vegne. Ali kigger på hende og udbryder *"Hov! Ja jaa... mig og min ven vi... vi eh... vi prøvede..., men så... vi drejede bare rundt."* De andre fniser, Liz holder sig for munden, og guiden griner mod ham *"I drejede bare rundt?"*. Joe sidder nu foroverbøjet og holder sit hovedet imellem sine albuer, alt imens han kigger ned i bordet med et forpint udtryk i blikket. Urd har pillet sin mandarin færdig og nulrer skrællerne, som han derpå kaster mod Per, der ligesom Joe også sidder og kigger ned i bordet. Per spørger uden at kigge op *"hvad laver du Urd?"*, og så udbryder Nor med irritation i stemmen *"stop det Urd!"*, mens Per gentager mere afdæmpet *"Stop Urd!"*. Urd krummer sig lidt sammen på stolen, og siger grinende *"jeg hedder Hussi"*, hvortil Per svarer *"nej du gør ej"*, idet han retter sig op og med en resolut håndbevægelse sætter sit papkrus fra sig på bordet. Ena fniser og Ib klukker,

mens Ali siger noget om, at de faktisk har deres egen gruppe hernede ved bordenden, og nu bryder også Per ud i grin.

Joe sidder stadig med hovedet skjult i sine albuer og kigger først op, da guiden atter tager ordet: *"Men ved I hvad, jeg tænker?"* Hendes stemmeføring er rolig og tonen venlig *"ved I hvad, jeg tænker om det her stykke?"* Hun læner sig ind over bordet og indvender lavmælt *"vil I lige være stille?"* og fortsætter så: *"Jeg synes, det her minder mig om noget helt andet."* Hendes stemme er klar men glider alligevel i ét med elevernes fnisen og småsnakken, da hun fortsætter: *"Det minder mig om en drøm, jeg har haft"*. Ali afbryder hende frejdigt: *"Jeg synes, det minder mig om en PlayStation 5."* Nu griner samtlige elever, og Joe vender sig klukkende om mod skiftevis Per og Nor. Guiden fortsætter upåvirket: *"Jeg synes, det minder mig lidt om en drøm... kender I ikke sådan nogle drømme..."* hun gør et kort ophold, støjen omkring hende er overdøvende, men hun fastholder med rolig stemmeføring *"hvor man løber og løber, men man kommer ikke nogen vegne... har I prøvet det?"* Ali svarer *"nej"*, og guiden kigger rundt: *"Er der nogen af jer andre, der har prøvet det?"* En af drengene fniser *"nej egentlig ikke"*, og Urd griner fjoget *"prøvet hvad?"*. Per udbræder pludseligt med et halvkvalt grin *"jooo... og selvom... hvis der kommer en, og man prøver at råbe om hjælp, men ens stemme... den ... man kan ikke råbe."* Guiden nikker *"mmm"* og en af de andre medgiver *"dét har jeg prøvet"*. Ali og Ib fniser og slubrer højlydt, da Urd vender sig om: *"Stop det, det... det er sygt irriterende, Ib!"* og skæver så til guiden med et nølende smil, mens han nulrer mandarinskraller med fingrene. Da han igen drejer rundt, lyder han frustreret men griner også let: *"Stop det! Sig det til ham, det larmer sygt meget!"*. Guiden læner sig ind over bordet og siger venligt *"Kan I ikke alle sammen være lidt stille?"* Ib svarer kækt, *"jo men vi drikker jo bare"*, og guiden nikker: *"Okay..... Er der ikke nogen af jer andre, der har prøvet at have sådan en drøm, hvor I ikke kommer nogen vegne?"*

### Analyse

I ovenstående passage ser eleverne på flere måder ud til at blive udfordret i at bevare deres fokus på samtalen, mens guiden igen og igen forsøger at få dem til at deltage i udforskningen af ro-metaphoren og følelsen af stagnation. Guiden mimer illustrativt kanoens glidebevægelse med sin hånd, og herfra glider hendes "båd" i samtalen billedligt talt fra elevernes, som bliver sværere og sværere at drive fremad og til sidst ingen vegne kommer. Eleverne griber ikke rigtigt guidens invitationer til at samtale om emnet, og hun laver flere tiltag, inden hun første gang blander sig i

det, der forgår omkring hende. Ud over korrektionerne samt sekvensen med Alis sjove kommentar og guidens grinende opfølgning, ser der ikke ud til at være en eksplicit kontakt imellem de to sideløbende foretagender i gruppen, dvs. imellem guidens fokus på at ville samtale overfor elevernes udtryksfulde adfærd.

I lyset af embodiment teorien ser eleverne overvejende ud til at kommunikere kropsligt og adfærdsmæssigt om, hvordan de befinder sig i situationen. Nors skjul bag hættehuen går længe ubemærket hen trods huens lidt fjendtlige konnotationer i udtrykket, og Joes indledningsvise stirrende blik på guiden giver indtryk af en uforståenhed overfor, at hun lader uroen være. Derefter ser han ud til at opgive og stemple ud for en tid, idet han kigger fjernt hen for sig og derpå skjuler sit hoved i albuerne med en forpint grimasse. Per mimer hans bevægelse, og deres bøjede positurer giver indtryk, af at de lukker uroen ude, at det ikke er særligt rart at være til stede, eller at de måske er beklemte ved situationen. Urds skiftende holdning imellem at korrigere de støjende elever, drille de rolige elever og kigge afventende på guiden, kan ligeledes være et udtryk for hans usikre forsøg på at finde sin rolle i gruppen og en tålelig måde at være til stede i situationen på. Han lades lidt alene i sit forsøg på at dæmme op for uroen bag sig, hvilket kan forklare, hvorfor han selv giver sig til at forstyrre de elever, der ser ud til at have mere held med at lukke af for støjen.

Lige så uvist som det er, at Ib og Ali har placeret sig bagved resten af gruppen, lige så uforståeligt i konteksten er det, at de får lov at sidde der så længe. Deres tilbagetrukne position giver indtryk af, at de på en måde holder sig lidt udenfor det egentlige formål med forsamlingen, og samtidig undergraver de for så vidt både deres eget og de andres engagement ved herfra uforstyrret at kunne forstyrre samtalen. Således fremstår deres vedvarende uromagen nærmest som et modsvar på guidens lige så vedvarende fastholdelse af sine spørgsmål og et ufravigeligt fokus på at drive tekstsamtalen fremad. Måske kommunikerer Ib og Ali indirekte, at de ikke kan eller ønsker at høre, hvad guiden siger, ligesom hun tilsyneladende ikke hører budskabet i elevernes forskellige signaler om, hvordan de virker til at opleve situationen. På en måde kommer hun således til at overlade det til eleverne selv at styre og korrigere hinanden jf. Urd, Per og Nors udbrud. Guidens venlige og rolige stemmeføring, når hun griber ind, ser ud til at prelle af på eleverne på samme måde, som når hendes påbud ikke følges op af forandrende tiltag. Guiden virker til at lade uroen være, eller som om, at hun forsøger at lukke af for den på samme måde



som Per, Nor og Joe. På videoen er hun overvejende orienteret om at fortsætte samtalen om emnet uagtet, at eleverne ikke ser ud til at dele hendes interesse for den pågældende rooplevelse. Guidens faciliteringen kommer da på en måde til at modvirke sit ærinde: Hendes fastholdelse af fremdriften i dialogen og teksten som omdrejningspunkt virker ude af trit med scenariet omkring hende og således ikke helt afstemt med situationen og elevernes udspil, som netop også overdøver hendes initiativer. Ud over at uroen gør det svært for dem at koncentrere sig, kan denne manglende kongruens mellem målet for faciliteringen og udformningen af den være med til at undergrave elevernes respekt for guidningen og motivation for læsningen jf. Deci & Ryan. Omend ovenstående sekvens kun varer få minutter, virker det til, at samtalen både punkteres og trækkes i langdrag, fordi den nærmest fragmenterer undervejs. Selve samtaleemnet virker til at tabe sin tråd, og sammenhængen med udgangspunktet kommer således lidt ude af syne – en situeret og paradoksalt parafrasering af guidens egen beskrivelse af kanosejladsen.

Elevernes uro kan meget vel være påvirket af faktorer udenfor konteksten, og hvordan de har det i øvrigt. Det manglende kendskab til guiden har angiveligt også en betydning for deres motivation og måde at være til stede på. Tanken får jeg, da eleverne ikke i samme grad henvender sig til hende gennem denne læsning sammenholdt med deres udvekslinger med den kendte guide på de andre videooptagelser. Elevernes uro kan da betragtes som deres umiddelbare respons på en oplevelse af manglende tryghed og kendskab i relationen til guiden jf. Deci & Ryan samt behovet for relationel forbundethed. I samme lys virker guiden heller ikke tryk nok i sin rolle overfor dem til at bryde ud af den læseguidende del og tage sig af rammesætningen. Ingen af parterne afbryder scenariet ved at spørge, hvad der er galt eller ved at være mere udtrykkelige om, hvad der ikke fungerer for dem - og da bede om noget andet i stedet. Tilbage er der de passive, forpinte, provokerende, fnisende eller sammenkrummede udtryk og en uro, der i sig selv appellerer til at blive beroliget ved, at guiden tager styringen og trækker tydeligere grænser for, hvordan eleverne skal deltage i fælleslæsningen. Afrundingsvist vurderer jeg, at engagementet i samværsformen og således karakteren af, hvordan guiden og deltagerne intuitivt afstemmer sig med hinanden (Hansen, 2009) og deres grundlæggende behov (Ryan & Deci, 2020), ser ud til at være bærende for, hvorvidt eleverne kan engagere sig i at møde og samtale om teksten.

### 5.3.2b Dødvande i dialogen

Det sidste eksempel fra samme læsning består af to observationer, som tjener til at illustrere betydningen af guidens opfølgning på elevernes bidrag i samtalen. Jeg inddrager Deci & Ryans motivationsperspektiv vedrørende behovet for anerkendelse, kompetence samt relationel tydelighed og tryghed.

#### *Beskrivende observation*

Gruppen befinder sig her cirka midtvejs i læsningen, og Ali er begyndt at byde mere ind i samtalen med bemærkninger, som fremstår lidt skæve og pudsige. Beretningen om indianerne har udviklet sig til en scene med en fødende kvinde, og guiden og Liz har netop haft en dialog om faren, der kigger væk under fødslen. Guiden spørger: *"Hvorfor tror I, at han kigger væk?"* Ali udbryder *"fordi det er en grim baby, der bliver født. Han ser sin mors trekant..."* alt imens han gestikulerer med hænderne, for at vise en trekant og derpå med nedadgående stemmeføring afrunder *"... hvis man kan sige det på den måde"*. Guiden svarer kortfattet med en afvisende tone *"mmm okay"*, hvorpå hun kigger ned og derefter spørger videre: *"Men hvad med selve babyen?"* Hun ser ud i gruppen, men der lyder ingen svar, så hun fortsætter: *"Men der står også noget med, at de begynder at operere...?"* Ali svarer upåfaldende at *"de syer morens trekant"*, og delvist overdøvet af de andres fnisende udbryd fortæller han videre om en dolk og siger, at de slår moren ned og skærer hende op. Guiden går med i hans forestillinger og svarer, at de måske bliver nødt til at skære hende op, fordi fødslen ikke går, sådan som de forventede.

#### *Analyse*

Guidens udtryk både i hendes stemmeføring, gestik, og det kortfattede svar virker til at lukke ned overfor Alis bemærkning om morens trekant; hans forslag virker også til at komme på kant med tekstens oplæg ud fra guidens videre respons at dømmе. Lidt senere bekræfter guiden delvist hans oplevelse samtidig med, at hun knytter samtalen an til tekstens verden. Alis kommentarer kan meget vel være et udtryk for, at han forsøger på at deltage i tekstsamtalen eller at blive hørt og dermed vise et grundlæggende ønske om tilhør og anerkendelse jf. Deci & Ryan. Ud fra indholdet og hans kække stemmeføring at dømmе fremstår det dog i lidt højere grad som om, han ubevidst afsøger grænser i samtalen ved nærmest at provokere dem frem med sine udsagn. Det kan for så vidt udtrykke et lignende grundlæggende behov for at blive responderet på i form af *"jeg ser dig"* eller i form af tydeligere grænser og dermed budskabet *"jeg tager dig og vores samvær seriøst"*. Det lykkes ham også delvist, idet guiden ser ud til at rammes på sin grænse for, hvad der er

passende eller behageligt for hende at tale om. Samtidig siger hun ikke eksplicit fra overfor Ali men afviger med sin positur, hvilket også kendetegner hendes grænsedragninger overfor uroen generelt, hvor hun ligeledes ser ud til at afskærme sig ved at rumme, udholde eller overhøre støjen.

Ali støder efterhånden mod Nors grænse, og han virker til at trække den hårdere op end guiden. Nor beder gentagne gange Ib og Ali, som på nuværende tidspunkt stadig sidder bagved Urd, om at holde deres kæft, hvorpå Nor til sidst med tydelig frustration i stemmen beder guiden flytte Ali op ved siden af hende, hvor kameraet står. Fra sin nye plads fortsætter Ali med at kommentere sporadisk, mens han ikke ser ud til at følge med i teksten, når den læses op. Han sidder uroligt og leger med noget i hænderne eller kigger ind i kameraet for til sidst at flytte en kop hen foran linsen.

#### *Beskrivende observation*

Da en oplæsning er færdig spørger guiden: "Så nu ligger der en i underkøjen... der en kvinde, der har fået et barn, i overkøjen ligger der en, der er død, som er faren. Hvorfor tror I, faren er død?" En af drengene nynner, en anden siger noget lavmælt. Ali kommenterer i almindeligt toneleje og med ivrigt tempo "...fordi han har begået selvmord, fordi babyen var alt for dum og grim, og han gad ikke have flere børn, hvis barnet ligner moren." Guiden følger op: "Men hvis han har begået selvmord, så har han jo gjort det..."; hun opdager nu koppen, der rager ind foran kameraet og griner lidt "kan I ikke fjerne den der?", hvorefter hun fortsætter "...så har han jo gjort det, mens han kone har fået et barn?". Samtalen fortsætter lidt usammenhængende, hvorefter Ali genoptager snakken om den grimme baby, men denne gang svarer guiden ham ikke og spørger i stedet ud i gruppen: "Kunne der være andre grunde til, at man kunne gøre sådan?" Ali svarer frejdigt "ja at der sidder en grim person!" Per siger med tøvende stemmeføring "han var måske handicappet?", og han kigger hen på guiden, som kigger rundt i gruppen: "Så I tænker, at det har noget med barnet at gøre?" Ali svarer med en let ironiserende tone at "ja ja - det har noget med barnet at gøre." Der er ingen svar fra resten af gruppen, som fortsat sidder uroligt. Guiden ser ned i teksten: "Der står her, at mens han stadig roede, så følte han sig pludselig sikker på, at han aldrig vil dø". Hun kigger op, idet Ali udbryder "så tager han fejl ...", hvorefter han siger noget om årstallet for handlingen. Guiden ser ud til at overhøre ham og spørger i stedet videre: "Hvorfor tror I, at han tænker, at han aldrig vil dø?" Ali kommenterer, og denne gang beder guiden ham tie

stille. Per forsøger: *"Han føler sig måske meget beskyttet?"* Guiden følger op *"mmm... ville I føle jer beskyttet, hvis I lige havde været med til en fødsel og set en mand begå selvmord?"* Per og Urd svarer i kor *"Neej"*. Guiden kigger rundt: *"... Ja... så hvordan har han det her til sidst?"* Urd svarer prøvende *"meget ked af det?"*, idet han ser hen på guiden med et spørgende udtryk. Hun følger op: *"Tænker I, han er ked af det her til sidst? Hvad med I andre?"* Der lyder ingen svar. Guiden fortsætter: *"Men hvis man nu tænker, at man aldrig ku' dø, er det ikke en god følelse?"* Per svarer langsomt og lidt tøvende i stemmen: *"neej... man mister andre... men dør aldrig selv..."* Eleverne rører uroligt på sig, og guiden kigger vedblivende rundt, idet hun samler op: *"Så det er måske en trist tanke, at man føler, at man aldrig vil dø?"* Per svarer med en delvis beklemmt tone *"eeej... skal vi ik' læse videre?"*, men guiden afrunder *"den er færdig nu"*.

### Analyse

I denne afsluttende passage er der efterhånden gået dødvandet i dialogen. Ali er med sine lidt kontroversielle input guidens primære samtalepartner, og det ser ud til, at hans ideer f.eks. om selvmord kommer til at danne udgangspunkt for samtalen. Guidens imødekommenhed overfor Ali, indtil hun til sidst afviser ham, kan muligvis være hendes måde at validere og anerkende ham på ved samtidigt at hjælpe ham ud af rollen som uromager. Hendes intention ser dog ikke ud til at lykkes, idet samtalen virker til at fragmentere, når der ikke dannes egentlige sammenkædninger mellem teksten og udsagnene samt de stillede spørgsmål, der ofte får lov at hænge ubesvarede i luften. Alis udtalelser om en grim person ansporer muligvis også Pers associationer, som dermed også afspores fra teksten, da han foreslår, at babyen kunne være handicappet. Eleverne virker til at søge lidt i blinde, hvilket jeg navnlig bemærker i Pers afsluttende ytringer, der lyder prøvende og tøvende, hvorpå han trækker sine delte tanker tilbage. Hans svarfacon kan være udtryk for, at han er slået lidt ud af kurs af Alis indfald, eller at han leder efter "de rigtige svar" – måske i et både usikkert og sympatisk forsøg på at imødekomme guiden, der stadig ikke har opgivet at holde liv i elevernes næsten døde engagement. Guidens opfølgende spørgsmål om farens død indikerer en udforskning, og at hun forsøger at lede eleverne tilbage til en receptiv tilknytning til teksten. Samtidig virker det som om, at hendes spørgemåde gør dem usikre, og at hun kommer til at sætte spørgsmålstejn ved elevernes bud på, hvordan noget føles og opleves snarere end til deres forståelse af tekstens konkrete begivenheder. Samtalepassagens indhold virker til at vedrøre de underliggende betydningssammenhænge i teksten, der fordrer læsernes stemthed med teksten og

en mere indfølelse og indlevende læsning, end der har været ro til i denne gruppe. Dette kan også være grunden til, at eleverne byder mindre ind og forholder sig tavse, når guiden spørger, idet de måske føler sig ude af stemning med teksten. Om end guiden læser en sætning op, virker meningen til at glide eleverne ad hænde, og de svarer derfor sporadisk. I sammenhæng hermed bevæger samtalen sig sjældent ud over første spørgsmålsniveau ("hvad sker der"), hvilket bestyrker, hvordan den får karakter af en redegørelse og søgen efter kohærens snarere end en udforskning af tekstens spørgsmål til sine læsere. Ydermere er guidens tonefald jævnt og uden affektive udsving samtalen igennem, hvilket også kan gøre det sværere for eleverne at aflæse hende og intentionen i hendes ytringer, dersom de ikke kender hende.

Min opsummering underbygger jeg med Decy & Ryans betoning af elevens grundlæggende behov for at opleve mestring og kompetence, hvilket støttes af en tryk facilitering: Jeg finder, at uroen under læsningen og de manglende rammer samt grænser i samværet overdøver elevernes oplevende tekstmøde og undergraver deres motivation og dermed engagement i læsningen. Dertil finder jeg, at eleverne ikke rigtigt føler sig mødt eller forstået i deres ringe muligheder for at knytte sig receptivt til teksten og således samtale sansetemt om den. De dårlige forudsætninger virker heller ikke til at blive taget i betragtning, når eleverne forsøger at byde ind med deres tanker om teksten, hvor de ikke egentligt valideres af guiden eller hjælpes tilstrækkeligt afsted henimod en bedre tekstfornemmelse og -forståelse jf. Skjerdingstad & Tangerås.

## 6. Diskussion

Med afsæt i min analyse af læsegrupperne på Skovangsskolen følger jeg nu op på, hvordan metoden Guidet fælleslæsning kan fremme elevernes engagement i læsningen og bidrage til skolens litteraturundervisning. Ud fra en forståelse af læseengagement som elevens følelsesmæssige involvering i relation til teksten (Kuiken et al., 2004) har jeg analyseret på, hvordan involveringen kommer til udtryk kropsligt, verbalt og dynamisk samt hvilke forhold i fælleslæsningen, der er med til at foranledige eller hæmme den. Jeg vurderer metodens virkningsfuldheder og udfordringer samt forholder den til de litteraturpædagogiske anbefalinger (kap. 2) i en diskussion af metodens relevans. Afslutningsvist diskuterer jeg GFL i et dannelsesmæssigt og etisk perspektiv.

### 6.1 Opsamling på analysen

Overordnet ser GFL ud til at fremme elevernes engagement i læsningen ved at hjælpe deres følelsesmæssige involvering i teksten på vej. Tegnene på en igangværende involvering viser sig som fænomenerne *kinesic reading*, *expressive reading* og *enactments* og herunder indikatorer på *metaforisk identifikation*, *socialt distribueret kognition* og *emergent thinking*. Hvad angår sammenhænge finder jeg, at elevernes engagement opstår i relation til GFL's form dvs. læsemåden og den fælles højtlesning, GFL's indhold dvs. tekstvalget og spørgsmålene, GFL's facilitering dvs. guidningen og rammesætningen samt aspekter vedrørende læsernes samvær. Nedenfor vurderer jeg først læsemåden og samtalen som et bidrag til erfaringsdimensionen i litteraturundervisningen ud fra GFL's empiriske Reader Respons-grundlag. Dernæst udfolder jeg de øvrige formgivende elementer i en vurdering og diskussion af elevernes læseengagement; læsernes tilstedeværelse i samværet belyser jeg under dannelseperspektivering.

#### Empirisk Reader Respons og erfaringsbaseret læsning

Metodens læsemåde og skiftene mellem læsning og samtale svarer meget vel til fremgangsmåden i den erfaringsbaserede læringsform (Jank & Meyer, 2015; Jarvis, 2002). Ifølge Jarvis skal eleverne først have et direkte og oplevende møde med verden eller stoffet, hvorefter de bearbejder deres erfaring ved at reflektere over den og skabe mening i den ud fra deres tidligere erfaringer og viden om verden. I GFL sker den oplevende del af erfaringsdannelsen fortrinsvist under højtlesningen, som så bearbejdes i samtalen, hvor eleverne reflekterer over oplevelsen og gør den eksplicit. Læsning 5.1.1, 5.1.2 og 5.3.1 illustrerer processen, hvor elevernes *kinesic reading* og *expressive enactments* ekspliciteres i samtalen og benævnes med bestemte følelser ofte på foranledning af, at guiden spørger ind til deres reaktioner. I disse læsninger indikeres det også, at elevernes erfaringer modificeres gennem *metaforiske identifikationer*, *socialt distribueret kognition* og *emergent thinking*, hvor deres indbyrdes resonans og erfaringsdeling ser ud til at fremme perspektivering af de individuelle involveringsformer og oplevelser. Samtalespørgsmålene (kap. 3.1.1 og 3.3.2) ser ud til at understøtte erfaringsdannelsen på baggrund af elevernes receptive tilknytning (Kuiken, 2019, p. 350). På en måde vender eleverne sig først mod teksten og spørger til, hvad den viser; så vender de opmærksomheden mod, hvad deres oplevelse af teksten vækker og viser dem om dem selv – hvorpå de vender blikket ud af og spørger til, hvad denne erfaring viser dem om verden. I læsning 5.1.1, 5.1.2 og 5.3.1. virker det til, at både andet og tredje spørgeniveau på denne måde understøtter elevernes involvering, receptive tilknytning og udvidende erfaring.

Formens vekselvirkende fokus mellem den gentagende oplevelse af teksten og derpå bearbejdelse af oplevelsen ser ud til både at udfolde og forstærke det erfaringsbaserede læringsaspekt. Læsning 5.2 og 5.3.1 er eksempler på, hvordan eleverne gentagende gange oplever og bearbejder tekstens temaer, hvor deres forståelser af den lyder til at udvide sig i takt hermed; det samme sker i læsning 5.1.2 men fremgår ikke af eksemplet, som blot er et brudstykke fra starten af læsningen. Yderligere er genbesøgende med til at fastholde elevernes fokus på teksten som samtalsens udgangspunkt; læsning 5.2 og 5.3.2 illustrerer delvist virkningen af disse tilbagevisninger til tekstens verden, om end elevernes grebether i samtalen yder en modstand. I mange af læsningerne falder elevernes engagement over tid, hvilket ud fra deres bemærkninger at dømme ser ud til fortrinsvist at skyldes læsningernes længde. Vekselvirkningen mimer den hermeneutiske spiralproces jf. Hansen (Hansen, 2009), hvilket jeg belyser i diskussionen af dannelsesperspektivet i GFL.

#### Formgivningen af elevernes læseengagement

Metodens højt-læsningsform tjener normalt til, at læseren kan læne sig tilbage, være receptive og lyttende uden at skulle fokusere på afkodning og tekstforståelse. I kontekst af det læsemotivationsfremmende projekt, som særligt var målrettet læsesvage elever, skiftes også eleverne på frivillig basis til at læse højt for at øve sig heri. Eftersom jeg overvejende observerer tegn på *kinesic reading* hos de lyttende elever, overvejer jeg, hvorvidt de oplæsende elever går lidt glip af oplevelsen og således erfaringen af, hvordan teksten kommer dem i møde. Højt-læsningen muliggør en livlighed, hvor eleverne møder teksten uforberedt og uden andet formål end at få en god læseoplevelse sammen. Ud fra udtryksfuldheden og samtaleivrigheden at dømme i læsning 5.1.1, 5.1.2 og 5.3.1 ser elevernes involvering ud til at udfolde sig ganske frit; de er modtagelige overfor teksten og lader sig gribe af den, de ytrer subjektive følelsesmæssige oplevelser uden tilsyneladende forsøg på at lede efter bestemte betydninger i teksten. Læsning 5.3.2b eksemplificerer modsat, hvordan deres oplevende læsning ser ud til at blive hæmmet, hvis de ikke har ro under læsningen til at lade sig gribe af teksten, og hvis de i samtalen føler et pres for at finde de rigtige svar på guidens spørgsmål. Af interviewene (bilag 6-9) fremgår det dog, at eleverne i GFL-forløbet sammenholdt med den almindelige danskundervisning generelt oplever at kunne tale mere frit uden at tænke så meget på at sige det rigtige. Læsning 5.2 viser, at livligheden, receptionen og den frie tekstoplevelse ser ud til at blive udfordret, når læseformen



består af billeder uden tekst og således lader det være op til eleverne selv at sammenkæde og eksplicitere de konkrete begivenheder. I samme eksempel ser livligheden også ud til at blive hæmmet af elevernes behov for at konkurrere, angiveligvis fordi de oplever en usikkerhed på egne kompetencer samt mangel på anerkendelse.

Selve læsefællesskabet i en mindre gruppe ser ud til at være tryghedsskabende for eleverne og fremme deres engagement i læsningen og samtalen, hvilket jeg antager ud fra deres generelt frie respons på teksten og frimodigheden til at dele deres følelser og tanker. Eksempler herpå er samtalerne om sårbare emner i læsning 5.1.1, hvor der opstår et empatisk rum og tegn på en perspektivudvidende erfaring; læsning 5.1.2 hvor læsningen og samtalen ser ud til at oplive svære og skamfulde følelser og tilsyneladende virke følelsesmæssigt modificerende, samt læsning 5.4 hvor eleverne sanser frit og udforsker teksten ved at danne mange associationer og udsigter til omverden. I min evaluering af læsemotivationsprojektet bekræfter eleverne disse eksplorative tegn på tryghedens betydning, hvoraf jeg bringer interview-eksempler i læsning 5.1.1.

Tekstvalget i GFL er tilsyneladende med til at fremme elevernes og guidens engagement gennem særligt det æstetiske sprogbrug men også gennem teksternes narrativer. I læsning 5.1.1 initierer digtets udtryk elevernes *kinesic reading* og *expressive enactments* på gribende måder, og deres følelsesmæssige involvering kan da siges at bero på æstetiske følelser (Kuiken et al., 2004). I læsning 5.1.2 og 5.3.1 ser det ud til at være både tekstens stemning og tekstens narrativer, der opvækker guidens og elevernes følelsesmæssige involvering i form af æstetiske såvel som narrative følelser.

Faciliteringen og guidens rammesætning viser sig også at have en væsentlig betydning for elevernes engagement i læsningen, hvilket bekræfter Steenbergs et als teser (Steenberg et al., 2021). Faciliteringen ser gennemgående ud til at understøtte elevernes involvering dels gennem guidens rammesætning og etableringen af en tryk omgangsform i gruppen samt gennem sit eget engagement, relation til teksterne og følelsesmæssige involvering i læsningen. Det sidste er særligt tydeligt i læsning 5.1.2 og 5.3.1. I læsning 5.3.2 viser det sig derimod at faciliteringen mangler rammer, tydelighed, grænser og relationel tryghed, hvilket ser ud til at undergrave samtlige elevs engagement, idet der ikke virker til at være tilstrækkeligt ro under læsningen til, at de kan lytte til og afstemme sig med teksten. Det er ydermere mit indtryk, at den manglende afstemning imellem guidens fokus og elevernes mangel på samme også er med

til at forringe elevernes engagement i læsningen såvel som i samtalen. Overordnet ser faciliteringen ud til at være afgørende for at indramme og fokusere elevernes opmærksomhed på at være til stede i læsningen; herudover til at etablere en tryghed, så de kan udtrykke sig frit. Guidens instruktioner - med afsæt i egen involvering – ser ud til at hjælpe eleverne ind i en receptiv teksttilknytning ved dels at fokusere dem på teksten, på deres egen oplevelse af teksten og på oplevelsens almene karakter.

## 6.2 Danskdidaktiske perspektiver

Jeg vil nu forholde mine belysninger af, hvordan GFL fremmer elevernes engagement til følgende litteraturredidaktiske belysninger og implikationer fra forskningsafsnittet: Lund og Skyggebjergs betoning af omsorgsaspektet, den indre motivation samt efterspørgsel på dialogiske højt-læsningspraksisser; Rørbech og Skyggebjergs efterspørgsel på metoder, der kan hjælpe eleverne til at forholde sig til egen læseoplevelse herunder øge selvrefleksionen, en kritisk stillingtagen og perspektivering. Herudover Rødnes belysning af tendensen til subjektive og selvabsorberende læsninger ved de erfaringsbaserede tilgange, og at det kan modvirkes gennem eksplicitering af oplevelsen samt ved applicering af teoretiske begreber. Dertil efterspørgslen fra ovennævnte på brobyggende metoder mellem de erfaringsbaserede og analytiske tilgange. Jeg forholder mig også til Rasmussens åbne litteraturredidaktiske spørgsmål om, hvilket engagement og hvilke fortolkningsprocesser, der er ønskværdige for eleverne at erfare i undervisningen. Herigennem fokuserer jeg på det, jeg betragter som GFL-praksissens tre overordnede affordanser i et didaktisk perspektiv: fremmelse af elevernes oplevende læsning gennem et kropsligt engagement, muligheden for modificerende erfaringer gennem relationer af genkendelse og forskellighed samt at blive guidet til at erfare, hvordan man læser på en sådan måde.

### Oplevelse, modificering og erfaring

Jeg vurderer, at Lunds og Skyggebjergs betoning af motivationsaspektet og opfordring til en fællesskabspraksis om læseaktiviteten imødekommes i GFL. Den oplevende læsning, som GFL er med til at iscenesætte for eleverne, ser ud til at fremme deres mulighed for at møde teksten og erfare dens krop gennem deres egne kropslige sansninger. Under læsningen skal de intet andet end at være modtagelige overfor den verden, som teksten åbner for dem, hvor deres besvarelser af tekstens formmæssige og indholdsmæssige initieringer er med til at skabe tilknytningen til teksten. De bliver således involverede under højt-læsningen og derpå involverer de sig, hvilket jeg

mener kan karakteriseres som en initiering af deres indre motivation (Ryan & Deci, 2020). Højt-læsningspraksissen og fællesskabet i læsningen har ifølge min belysning en forstærkende effekt på læsernes kropslige resonans grundet den gruppemæssige reciprocitet og elevernes gensidige spejling. Når det går godt, og faciliteringen lykkes, danner det også et rart og trygt rum at tage på opdagelse i f.eks. når tekstens stemning går lige i kroppen på eleverne - og hvor det måske netop giver mening for dem at udtrykke sig med et "oh daaam", et gisp, en vredesyldt eller sorgfuld famlen i deres tale, fordi der er andre læsere at udtrykke sig overfor. Ud fra læsning 5.1.1, hvor digtets kontraster mellem form og indhold ser ud til at indtræffe hos eleverne hurtigt og kraftfuldt gennem *kinesic reading* og *expressive enactments*, og hvorpå eleverne benævner den følelsesmæssige oplevelse i samtalen, overvejer jeg, hvordan f.eks. upålidelighedsdimensioner i fortællerforholdet afsløres stærkest gennem læsernes kropslige sansninger. Når den implicite læseforståelse først er opstået hos eleverne, er vejen måske lagt til, at de kan fatte om den eksplicit, idet deres kroppe allerede har fortalt dem noget om, hvilke betydninger, teksten viser frem. Jeg finder, at Kuikens (Kuiken, 2019) betoning af GFL's metodiske styrke til både at fremvise og at navngive betydningsfuldheder i teksten på en måde mimer forholdet mellem tekstens form og indhold. Her indtræffer læserens erfaring af, hvordan noget bevæger ham, før han er i stand til at forstå, hvad det er i teksten, der bevæger ham og hvorfor. Ydermere ser det ud til, at den form for vitalitet og livskraft, som et teksttema kan have, udfoldes i læserens *feeling tone*, når han berøres af temaet. Et chok, en forargelse, glæde, vrede, ked af det-hed og skam er forskellige former for livskraft, som eleverne kan tale om, reflektere over og sætte i perspektiv - men som måske allermost giver mening, når de mærker dem, og dermed fornemmer, at eller andet vigtigt er på færde. Jeg vurderer altså, at elevernes mulighed for at erfare en kropslig læsning af tekstens betydningslag er et afgørende skridt i de videre processer, hvor de forholder sig undersøgende til teksten og til deres oplevelser af den, sådan som Rørbech og Skyggebjerg efterspørger.

Rødnes forskningsoversigt belyser i den sammenhæng en tendens til subjektive og selvabsorberende læsninger ved brugen af de erfaringsbaserede tilgange. Her mener jeg, at både GFL's tekstvalg, spørgemåde og vekselvirkende læseform kan være med til at modvirke en selvabsorberende læsning og dertil gøre den implicite læseforståelse eksplicit dog uden brug af teoretiske begreber. Tekstvalget betoner en litterær kvalitet, hvor teksten som nævnt viser sig frem for eleven både gennem sin æstetiske form og sit betydningsmæssige indhold. Når først den

læsermæssige tilknytning er opstået gennem oplæsningen, skabes der gennem spørgemåden atter en adskillelse mellem læser og tekst ved, at læserne bliver bedt om at forholde sig til deres egne reaktioner på teksten. F.eks. peger spørgsmålet "*kender I til oplevelsen af, at ens mor får en ny kæreste?*" på en måde væk fra teksten og ind i elevernes liv samtidig med at fastholde tilknytningen; eleverne og teksten har essensen i oplevelsen til fælles, dvs. erfaringen af at miste tilliden og følelsen af at høre sammen - omend det tager sig ud på forskellige måder i deres liv. På denne måde etableres der plads i både tekstlæsningen, samtalen og samværet til, at alle kan være her med deres forskellige erfaringer af den samme grundlæggende erfaring. Når elevernes blikke vendes ud mod omverden gennem tekstens almene spørgsmål til sine læsere, og når de deler deres forskellige bidrag med hinanden, bredes perspektivet ud til – i dette tilfælde - erfaringen af at miste, dem man elsker, som både et samfundsanliggende og eksistentielt tema. Herigennem ser eleverne ud til at erfare selvmodificerende følelsesmæssige oplevelser, uden at det leder dem til selvabsorberende forståelser af selve teksten. De forholder sig ikke kritiske eller diskuterer tabsoplevelsen teoretisk, for som sådan kan det være svært at opleve noget på distancen; de forbliver receptive og bevarer forholdet til den fælles erfaring samtidig med at tænke over den. Således kan GFL ikke siges at stile mod en analytisk orienteret selvrefleksion eller perspektivering af litterære tematikker omend det sagtens kan opstå; metoden rækker snarere ind i de kropsligt-kognitive erkendelseslag i læsernes forståelse. Jeg overvejer, om dét kan øge meningsfuldheden i læseoplevelsen og lede til et højere abstraktionsniveau. Etableringen af disse bekræftende møder og samtidigt adskilte erfaringer fordrer som belyst, at guiden er opmærksom på, hvordan genkendelsen indtræffer og kommer til udtryk hos sig selv såvel som hos eleverne. Og at hun samtidig balancerer dialektikken ved at udsige tekstens tema og essensen i oplevelsen således, at eleverne kan adskille deres oplevelser fra tekstens. Her vender jeg blikket mod Rasmussens undersøgelse.

#### Guidens vigtige facilitering

Det usamlede, som Rasmussen observerer i fortolkningsarbejdet, kan muligvis adresseres til faciliteringen og mangel på rammer og guidning i elevernes tekstsamtale, hvormed de kan holde deres hypoteser tæt på tekstens krop og samtidig sætte retningen i erfaringsudvidelsen. Jeg overvejer potentialet i, at eleverne ikke blot overlades til læremidler eller digitale platforme men også læser sammen med guiden eller læreren. Jeg finder, at GFL-læsningerne illustrerer

vigtigheden i, at eleverne blive guidet og instrueret til, hvordan man læser på en både mødende og udvidende måde. Hermed menes en levende guide, der sanser og bemærker elevernes respons og peger eksplicit på det, de allerede har bemærket intuitivt, og som derpå snakker med dem om, hvad responsen mon betyder. Udvekslingen og spejlingen ser da i lige så høj grad ud til at foregå mellem guiden og eleverne som mellem eleverne og teksten, når eleverne skal forstå, hvad det er, de erfarer i tekstoplevelsen. Jeg antager, at en sådan instruerende udveksling næppe opnås på samme måde gennem en nedskrevet instruktion.

Som mine eksempler belyser, er det guiden, der kan bevare overblikket imellem de forskellige møder i læsningen, udlede tekstens betydninger og almene erfaringer - og samtidig holde de følelsesmæssige oplevelser af erfaringerne adskilte. Rasmussen iagttager, at eleverne skaber kollager frem for de forankrende og samlede forståelser, som mange læremidler tilsigter. Heroverfor beror GFL's virkningsfuldhed netop på den samarbejdende tekstforståelse, hvor eleverne bidrager med flig og nuancer til den samlede og almene erfaring, som teksten antyder. Samtidig bliver det som belyst i læsning 5.1.2 muligt for eleverne at fatte om dybden i eksistentielle temaer, fordi deres mange forskellige bidrag tilsammen udgraver betydningslag i det at opleve skiftende papfædre - som udvides til følelsen af at miste en forælder og atter udvides til erkendelsen af sygdom og død som noget paradoksalt og dog uundgåeligt i livet. Forankringen ligger måske netop her i værensagtæppet bag det elementære jf. Hansen, som eleverne om muligt fornemmer gennem en udforskning af dybden og bredden af menneskets grundlæggende erfaringer i tilværelsen.

#### Udviklingsperspektiver

Som afsæt for mine overvejelser vedrørende GFL's udvikling i et didaktisk regi refererer jeg indledningsvist til det afsluttende evalueringsmøde i læsemotivationsprojektet, hvor vi har diskuteret tiltag mhp. metodens mulige implementering i skolen. Vi vurderer bl.a. at læsningernes varighed skal halveres, at eleverne skal have indflydelse på tekstvalget iht. medbestemmelses- og motivationsaspektet. Dertil at guidens professionsbaggrund skal tages med i betragtning iht. den pædagogiske opgave, der ligger i fælleslæsninger med børn, samt at formen og filosofien i GFL kan inspirere dansklærere i deres almene undervisning.

Herudover overvejer jeg, hvordan GFL kan repræsentere en alternativ tilegnelses- og samværsform til den øgede digitalisering, som præger danskundervisningens former og metoder,

og som ser ud til at hæmme læseengagementet - og måske også de unges evne til at finde ind i en ro og eftertænksomhed. GFL's analoge og simple læseform samt betoning af fysisk samvær og nærvær ser ud til at fremme og tydeliggøre reciprociteten og udvekslingen i både det sociale fællesskab og i elevernes møde med litteraturen som et verdensligt indhold. Måske fordrer receptionen i læsningen, dvs. kroppens sansning og resonans netop en form for fysik og tilstedeværelse med andre jf. Stern og Cave. Og dertil en udveksling hvor elevernes opmærksomhedsskift ikke foranlediges digitalt, men guides frem som skift mellem tekstlæsning og samtale og mellem en indre og ydre mindfull intonation. En sådan opøvet lydhørhed overfor kroppens resonans med både teksten og konteksten kan antageligvis også øge elevernes kompetencer i litterær analyse og fortolkning; undersøgelsen her antyder, at tekstens betydninger og ærinde med læseren i højere og måske også mere overbevisende grad ser ud til at komme til eleverne, snarere end at lade sig søge frem gennem en fokuseret analyse. Derfor anslår jeg, at når kroppen får rum, ro og guidning til at læse med, så kan alle læse - også de elever, der har dårlige erfaringer med litterær læsning.

### 6.3 Dannelseperspektiver og etiske betragtninger

Samstemmigt med Hansens ord om at dannelse også er spørgsmålet om, hvad eleven dannes efter, finder jeg, at fokuseringen på det væsentlige i menneskeligt samvær ofte kommer til den enkelte, hvis han er til stede i mødet med et nærvær og en åbenhed overfor at se det, som viser sig. Når kroppens erfaringer med at aflæse betydninger i det sociale samspil også ledsages af vores evne til at tænke over, hvad menneskelige udtryk kan være udtryk for følelsesmæssigt, har vi således en iboende guidning til at leve og tænke både sansestemt og afstemt med os selv og omverden jf. Arendt. Fænomenologisk set medvirker elevernes gamle erfaringer i måden, hvorpå de intonerer og responderer i mødet med teksten og hinanden. Enok ser f.eks. ud til at erfare, hvordan betydningsfulde udtryk i situationen gør ham i stand til at træde frem og handle med indsigt, personlig dømmekraft og medmenneskelighed. Tor virker til at erfare det udfordrende i at afstemme sig, når der er mange præsente behov i spil hos både ham selv og i sammenhængen, og når usikkerheden på, hvad han opfatter, tilsyneladende gør det sværere at respondere med en tilpashed. Når nærværet og gensidigheden i guidens og elevernes indbyrdes afstemning ser ud til at mangle, kan både læsningen og mødet falde fra hinanden. Og når Urd tilsyneladende virker

beklemte ved at dele sin erfaring af at miste, og hans udtryk ikke bemærkes i tide af de øvrige elever, kan misafstemningen sprede sig i rummet som en fælles skamoplevelse. Med henvisning til en formulering af Løgstrup om, hvordan vi netop "*vover os frem for at blive imødekommet*" (Hansen, 2009; Løgstrup, 1956, p. 27) illustrerer eksemplerne, hvordan stemninger og følelsesmæssige oplevelser i høj grad er et relationelt anliggende og en gensidig omsorgsopgave i menneskers omgang med hinanden. Eleverne og guiden fornemmer måske, hvor stor en livskunst Arendt skildrer i sine fordringer om "*at være i livet og lytte derfra*" samt "*at tænkning altid begynder forfra som en aktivitet, der ledsager det at leve*" (2009, p. 178). I det lys mener jeg, at misafstemninger også kan lede til nye begyndelser, idet også svære erfaringer – af usikkerhed og skam – ledsager det at leve. Elevernes møder med vigtige følelsesmæssige betydninger dukker sikkert op mange gange i deres liv; måske vil nye erfaringer med lignende oplevelser af f.eks. skam og blufærdighed i samværet med andre, genoplive deres kropslige bevægethed fra disse læsninger, som da kan guide dem i at betænke og omgås sådanne følelser mere afstemt, når tiden og de selv er modne hertil.

I situationen ser guiden ud til at gribe skamoplevelsen men ikke ved at italesætte og bearbejde den; måske vurderer hun med *phronesisk visdom*, at en belysning af de beklemte følelser formentlig overskrider endnu flere blufærdighedsgrænser hos de involverede. Guidens afvejning af situationen og empatiske respons overfor Urd kan siges at afspejle en *mindfull tilstedeværelse*, hvor det væsentligste måske er at møde de svære følelser og være med dem uden at skulle bearbejde dem. Beklemte udtryk kan netop betragtes som vigtige budskaber om, hvad der betyder noget for den enkelte og imellem mennesker, hvor spændinger nogle gange opløses af sig selv ved at blive mødt og spejlet. Hvis guiden med en *phronesisk visdom* både bemærker og betænker det, hun erfarer i mødet med eleverne, kan det i andre situationer jf. læsning 5.3.2 vise sig, at grænseoverskridelser kalder på grænsedragning, og at uro kalder på at blive beroliget. Tilsvarende den delvise genkendelse og delvise anderledeshed i GFL's modificerende tekstmøder og samtaler kan også guiden både møde og anerkende eleverne samtidig med at illustrere en udvidende anderledeshed, når hun f.eks. guider en vildfaren læsning – eller adfærd - i en bedre retning. På denne måde kan eleverne instrueres i, hvordan også menneskelige møder baserer sig på både fortrolighed og fremmedhed såvel som på pladsen til at enes og til at være forskellige.



Som et dannelsesideal overvejer jeg, hvordan guidede fælleslæsninger med skoleelever, kan blive et frirum for elever og læreres øvelse i en *mindfull tilstedeværelse* og en balanceret kontakt med både sig selv og omverden. Et frirum som samtidig kan danne modrum til skolens fokus på præstation og læring, der oftere kvalificerer eleven til arbejdsmarkedet og til at holde trit med højhastighedssamfundet end til at være i livet. Jeg anslår, at metoden kan virke dannende gennem måden, hvorpå den øver eleverne i at være til stede med hinanden og teksten, hvor de kan erfare en tilknytning under fælleslæsningen ved at lade sig gribe af det, teksten og dialogen møder dem med. Den vekselvirkende læseform mimer på en måde den hermeneutiske refleksions- og dannelsesproces (2009, p. 377), som eleverne gerne skal eksistere med i livet. Ved netop at leve intuitivt og refleksivt involveret med et sagsforhold, i en situation og med andre mennesker får de angiveligt mulighed for at udvide erfaringen af både dem selv og omverden - og således også fordybe deres eksistentielle erkendelse. Ligesom kroppen læser med i læsningen og guider eleverne i at erfare betydningsfuldheder i relation til teksten, tænker kroppen også med, når de lever og kan guide dem i at leve sansestemt og følelsesmæssigt afstemt i deres relationer med både sig selv og omverden.

## 7. Konklusion

Min undersøgelse af, hvordan metoden Guidet fælleslæsning kan fremme elevens læseengagement og bidrage til skolens litteraturundervisning, viser at GFL's vægtning af en oplevende og udforskende læsning giver plads til, at eleverne kan læse sanseligt og udtryksfuldt, hvilket er med til at fremme deres følelsesmæssige involvering og dermed engagement i teksten. Metodens form med højtlesning i et mindre fællesskab og med en vedvarende vekselvirkning mellem læsning og samtale viser sig at gøde elevernes respons og implicite tekstforståelse samt støtte den eksplicite forståelse. Vekselvirkningen og spørgsmålene modvirker desuden tendenser til selvabsorberende læseforståelser; formen fastholder elevernes receptive teksttilknytning samt leder dem til udvidende og perspektiverende erfaringer af sig selv og andre. Undersøgelsen viser også, at guidens facilitering af læsningen samt egen involvering i teksten har stor betydning for elevernes tekstinvolvering og udbytte af læsningen. Graden af relationel tryghed og guidens opmærksomhed på elevernes behov er med til at understøtte deres engagement, ligesom et gensidigt samspil i læsegruppen også influerer positivt på elevernes nye erfaringsdannelser. Jeg vurderer, at GFL bidrager til elevernes dannelse ved at mime den hermeneutiske refleksions- og

dannelsesproces og ved at øve dem i en afstemme sig med teksten, situationen, sig selv og andre. Udover at styrke elevernes læselyst og engagement vurderer jeg, at GFL kan bidrage til litteraturundervisningens erfaringsbaserede tilgange og på nogle måder imødekomme behovet for brobyggende metoder indenfor feltet. Jeg foreslår videre forskning i metodens brug overfor læsetrætte/-svage elever til at give dem oplevelsen af at kunne læse litteratur med kroppen, dvs. sanseligt og receptivt og om muligt erfare et meningsfuldt afsæt til at analysere og fortolke. Jeg foreslår også videre undersøgelser af metoden som et alternativ til undervisningens digitale arbejdsformer og dermed som en mulig støtte til at hjælpe elevernes fordybelse samt følelsesmæssige kontakt til sig selv og andre på vej.

## Referencer

- Arendt, H. (2019). *Åndens liv* (1. udgave. ed.). Klim.
- Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken - og andre pædagogiske tekster* (1. udgave. ed.). Klim.
- Validitet, Metodeguiden.au.dk, (2022). <https://metodeguiden.au.dk/validitet>
- Biesta, G. J. J. (2018). *Undervisningens genopdagelse* (1. udgave. ed.). Klim.
- Billington, J. (2019). *Reading and Mental Health*. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4>
- Borup Jensen, T. (1999). *På vej mod en ny litteraturpædagogik* (3. oplag. ed.). Kroghs Forlag.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base : tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Det lille Forlag.
- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Læsning i PISA 2018. In I. V. T. C. (Ed.) (Ed.), *PISA 2018: danske unge i en international sammenligning*. (pp. pp. 18-71). VIVE - Viden til velfærd.
- Brinkmann, S., Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2022). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Cave, T. (2016). *Thinking with Literature: Towards a Cognitive Criticism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198749417.001.0001>
- Corcoran, R., & Oatley, K. (2019). Reading and Psychology I. Reading Minds: Fiction and Its Relation to the Mental Worlds of Self and Others. In J. Billington (Ed.), *Reading and Mental Health* (pp. 331-343). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4_15)
- Dahl Rasmussen, M. (2019). *At se med andres øjne : et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning : ph.d.-afhandling* DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet]. Kbh.
- Davis, P., Corcoran, R., Rylance, R., Zeman, A., Kidd, D., & de Bezenac, C. (2019). Reading: Brain, Mind and Body. In J. Billington (Ed.), *Reading and Mental Health* (pp. 293-320). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4_13)
- Davis, P., Magee, F., Koleva, K., Tangeras, T.M., Hill, E., Baker, H., and Crane, L. . (2016). *What literature can do*. The Reader. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/18847/1/What%20Literature%20Can%20Do%202016.pdf>
- De Bruin, L., Newen, A., & Gallagher, S. (2018). 4E Cognition: Historical Roots, Key Concepts, and Central Issues. In. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.1>
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., & De Jaegher, H. (2010). 3233Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play. In J. Stewart, O. Gapenne, & E. A. Di Paolo (Eds.), *Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science* (pp. 0). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014601.003.0003>
- Dufrenne, M. (1973). *The phenomenology of aesthetic experience*. Nothern University Press.
- Ettrup Christiansen, C. (2021). *Literary free spaces : vulnerability, shared reading and selfhood in Denmark* Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, 2021.].
- Felski, R. (2009). *Uses of literature*. WILEY.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2020). *The Phenomenological Mind*. Taylor & Francis Group.

- Gaynesford, M. d. (2017). *The rift in the lute : attuning poetry and philosophy* (First edition. ed.). Oxford University Press.
- Gendlin, E. (2009). What First & Third Person Processes Really Are. *Journal of consciousness studies*, 16(10), 332-362.
- Gendlin, E. T. (2003). *Focusing* (Rev. and updated 25. anniversary ed.). Rider.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In P. B. M. M. L. Kamil, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.) (Ed.), *Handbook of Reading Research (3rd Ed.)*. NY: Longman.
- Guthrie, J. T., Allan Wigfield. . (2000). *Engagement and Motivation in Reading*. (Vol. 3). Mahwah.
- Hansen, F. T. (2009). *At stå i det åbne : dannelse gennem filosofisk undren og nærvær* (2. opl. ed.). Hans Reitzel.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puck, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. T. F. B. Læremiddel.dk. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2404/boerns-laese-og-medievaner-kvantitativ-undersoegelse.pdf>
- Hansen, T. I., Elf, N. F., & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning. *Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler*. <http://kidm.dk/publikationer/>
- Haugsted, M. T., Bundsgaard, J., Holmen, A., Meyer, B., Rørbech, H., Pildal Hansen, S., & Ingerslev, G. H. (2008). *Positioner i danskfagets didaktik*. Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet.
- Hemingway, E. (2013). *Samlede noveller* (P. m. f. Borum, Trans.; 1. udgave ed.). Lindhardt & Ringhof.
- Hetmar, V., Detlef, C., & Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Illum Hansen, T. (2008). *Procesorienteret litteraturpædagogik* (3. opl. ed.). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Jan Mejdning, K. N., Randi Larsen. (2016). *PIRLS 2016 En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*
- Jank, W., & Meyer, H. (2015). *Didaktiske modeller : grundbog i didaktik* (1. udgave. ed.). Gyldendal.
- Jarvis, P. (2002). Erfaringsbaseret læring og begrebet erfaring. *Asterisk*, 6, 25-27. <https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr6september2002/030908105021-amp-type-doc.pdf>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British educational research journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- John, T. G., & Allan, W. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In *Handbook of Reading Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605023.ch24>
- Jorgensen, E. R. (2009). On thick description and narrative inquiry in music education. *Research studies in music education*, 31(1), 69-81. <https://doi.org/10.1177/1321103X09103632>
- Kjældgaard, L. H. (2013). *Litteratur : introduktion til teori og analyse* (2. udgave. ed.). Aarhus Universitetsforlag.
- Kuiken, D. (2018). *Expressive Reading and Self-Perceptual Depth*. University of Alberta. Retrieved Juli from

[http://www.psych.ualberta.ca/~dkuiken/personal/Kuiken/webpages/reader\\_response.html](http://www.psych.ualberta.ca/~dkuiken/personal/Kuiken/webpages/reader_response.html)

- Kuiken, D. (2019). Reading and Psychology II. Metaphoricity, Inexpressible Realisations and Expressive Enactment. In (pp. 345-357). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4_16)
- Kuiken, D., Leah Phillips, Michelle Gregus, David S. Miall, Mark Verbitsky & Anna Tonkonogy (2004). Locating Self-Modifying Feelings Within Literary Reading. *Discourse Processes*, 38:2, 267-286
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of Self-Implication in Literary Reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203. <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>
- Kvist, H. (2016). *Dyr med pels - og uden* (1. udgave ed.). Gyldendal.
- Ladegaard, N. S., Mette. (2017). Guidet fælleslæsning: Litterær-æstetisk sundhedsfremme. In I. A. J. (red.) (Ed.), *Kultur og sundhed: en antologi* (pp. s. 175-190). Turbine Akademisk.
- Læseforeningen. (2022). *Læseforeningen*. Retrieved July 2022 from <https://www.laeseeforeningen.dk/forskning>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2. ed.). Teachers College Press.
- Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41(2), 113. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Lund, H. R. S., Anna Karlskov (2021). Børns Læselyst [Forskningsoversigt]. *Pædagogisk indblik*, 13. [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk\\_Indblik/Boerns\\_laeselyst/13\\_-\\_Boerns\\_laeselyst\\_-\\_04-11-2021.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf) (Aarhus Universitetsforlag)
- Mangen, A., Begnum, A. C., Kuzmičová, A., Nilsson, K., Steenberg, M., & Støle, H. (2018). Empathy and literary style. *Orbis litterarum*, 73(6), 471-486. <https://doi.org/10.1111/oli.12193>
- Maurice, M.-P. (2013). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis.  
<https://doi.org/10.4324/9780203720714>
- Miall, D. S. (1996). Empowering the reader: Literary response and classroom learning. In R. J. K. a. M. S. M. (Eds.) (Ed.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (pp. pp. 463-478). Norwood, NJ: Ablex.
- Miall, D. S. (2006). Literary reading; empirical & theoretical studies. In P. Lang (Ed.), (Vol. 21). Portland: Ringgold, Inc.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics (Amsterdam)*, 22(5), 389-407. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>
- Nordbrandt, H. (2015, 2015/09/09). Vuggeviser. *Politiken*.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit : why democracy needs the humanities* (New paperback edition. ed.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883509>
- Rendtorff, I.-M. (2012). *Den druknede soldat* (1. e-bogsudgave ed.). Gyldendal.  
<https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis:50590992>  
<https://ereolengo.dk/ting/object/870970-basis:50590992>

- Rieper, O. F. H., H. (2007). Metodede-batten om Evidens. *AKF*, 13-24, 79-89.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H. K. S., A. (2020). Concepts of literature in Danish L1. Textbooks and their framing of students' reading. Contribution to a special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL->
- Rosenblatt, L. M. (1966). A Performing Art. *English journal*, 55(8), 999-1005. <https://doi.org/10.2307/812725>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. ed. ed.). Modern Language Association of America.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sikora, S., Kuiken, D., & Miall, D. S. (2011a). Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's *The Rime of the Ancient Mariner*. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 5(3), 258-268. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0021999>
- Sikora, S., Kuiken, D., & Miall, D. S. (2011b). Expressive Reading: A Phenomenological Study of Readers' Experience of Coleridge's *The Rime of the Ancient Mariner*. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 5(3), 258-268. <https://doi.org/10.1037/a0021999>
- Skjerdingstad, K. I., & Tangerås, T. M. (2019). Shared reading as an affordance-nest for developing kinesis engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1688631. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Steenberg, M. (2012). Kom ind i læsningen. *Anglo Files November 2012*. <https://static1.squarespace.com/static/5e4fbfbc578a12e81397784/t/5f92be74be61980cd564c124/1603452544625/anglofiles.pdf>
- Steenberg, M., Bräuner, P., & Wallot, S. (2014). Text Technology: Building Subjective and Shared Experience in Reading. *Journal of cognition and culture*, 14(5), 357-372. <https://doi.org/10.1163/15685373-12342131>
- Steenberg, M., Charlotte Ettrup Christiansen, Anne Line Dalsgård, Anne Maria Stagis, Liv Moeslund Ahlgren, Tine Lykkegaard Nielsen, & Ladegaard, N. (2021). Facilitating Reading Engagement in Shared Reading [Research]. *Poetics Today*, 42(2), 229-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.1215/03335372-8883234>
- Steenberg, M. B., Zineth, Andersen, Mia, Mellson, Sara. (2022). *Kursus i metoden guidet fælleslæsning*. Læseforeningen.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv* (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality : exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
- Tan, S. (2011). *Ankomsten*. ABC Forlag.
- VIVE. (2018). *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning*.
- Wolf, M., & Wolf, M. (2008). *Proust and the squid : the story and science of the reading brain* (2. edition. ed.). Icon.
- Wolf, W. (2003). The Lyric - an Elusive Genre Problems of Definition and a Proposal for Reconceptualization. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 28(1), 59-91.

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Zahavi, D., Køppe, S., & Collin, F. (2014). Humanistisk videnskabsteori. In (3. udgave. ed.).  
Lindhardt og Ringhof.



## Bilag

### *Bilag 1: Stakkels lille krigsbarn.*

#### Læsegruppe 1

#### Digtet Vuggevisen

Guiden deler digtet ud og siger: Jeg har et digt her, som vi lige skal læse til sidst og det kan være, I kan hjælpe mig med at forstå det... jeg eh... jeg er ikke så god til at læse digte, er I gode til at læse digte?

Tor: Meget dårlige

Guide: Ahr det tror jeg ikke

Anden dreng: Jeg er den bedste.

Guide Jeg synes det kan være lidt svært med digte, for de kan godt være lidt kryptiske at forstå.

#### *Elevernes reaktioner*

Max læser

Kira kigger op og hen på oplæser ved disse to fraser, og kigger på guiden - digtets "hvor vil du dø, hvor bomberne falder eller ved åben sø?" og "lille krigsbarn hvor vi du hen, bare vi aldrig ser dig igen"

En slipper et gisp.

Guiden kigger rundt...

Pige med tørklæde og briller måber (og gisper?) til sidst ("bare vi aldrig skal se dig igen")

Enok kigger op på guiden

Guiden: Hvad synes I om det

Tor sætter sig rank op "åh daaam"

Guiden: hvorfor siger du det?

Tor lavmælt. Fordi .. Det er da ondt. De hader hende der.

Guiden, henvendt til pige med tørklæde og briller (Bea): hvad sagde du , hvad siger du - du reagerede også på det?

Bea: Ja... det er sådan ondt.

Guiden: Hvad er ondt?

Bea: At ...de ikke gider ha' hende.. Er er krigsbarnet en pige?

Guiden: jo... kan vi godt sige... er det ikke det?

Tor: Jo det tænker jeg også.

Bea: for hvis det er, så er det bare ondt

Guiden: Ja

Tor: fordi det er en pige eller hvad?

Guiden: det ved jeg ikke, det har ikke noget med bogen at gøre, men det kan sagtens være at det er en ...

Kira kommer med bud på betydningen

Guiden påpeger det at kisten er af krydsfiner, noget virkeligt billigt træ - det er en billig kiste

" lille krigsbarn, hvad passer dig bedst, et hullet tæppe, en krydsfinerskiste, en redningsvest"

- Hvad skal vi helst give det her krigsbarn?

Elev: ved I hvad jeg skal lige...

Max taler om at hvis han skulle vælge så var det bedst med redningsvesten

Guiden spørger: Tror I at et krigsbarn selv kan vælge om det vil have et hullet tæppe, krydsfinerskiste eller en redningsvest?

Elev: hvad er et krigsbarn?

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Guide: Ja hvad er et krigsbarn (kigger rundt) for jeg ved det ikke?

Bea: Barn i krig

Guide: soldat eller hvad?

Bea siger et eller andet

Guide: hvor i verden er der børn i krig lige. U:

Elever byder ind: Afghanistan, Syrien, Polen , Kina, rusland

Guide: så hende pigen vi har læst om i dag, er hun os i krig

Enok: Ja på en måde, for hun skal overleve. Jeg tror måske hende her i bogen gør det for sit liv

Guide læser igen "Bare vi aldrig skal se dig igen"

Tor: Woooo

Guide spørger, om de kan huske de billeder medierne viste for nogle år siden med syriske flygtninge, en lille der var kommet heeele vej fra Syrien og til Danmark (billeder, hvor hun sidder på motorvejen og hvor en politimand knæler ned), og så den regeringen var ikke så vilde med at de skulle have lov til at være her.

Elev: Inger Støjberg

**Bea fortæller om sine egne erfaringer:**

"Altså jeg kommer jo fra Syrien ... og de fleste der kommer her op, tænker at nu var krigen slut og så kan vi komme tilbage. Hun fortæller om flygtninge i England og nævner at "vores præsidents kone hun er også halv englænder"

Guide: Så du har simpelthen boet i Syrien

Bea: Ja i syv år

Tor udbryder højt: Syv år??

Bea: Jeg var kun syv da jeg kom til Danmark

Guide: Jamen det er da og så... hvor boede I henne?

Bea: det kan jeg ikke huske, hvad det hed

Enok: Var det fedt endelig at komme til Danmark?

Bea: Jeg anede slet ikke at Danmark findes

Elev: Lærte du hurtigt at snakke dansk

Bea: ja

Max lidt skarpt: Du gik så i en skole ik og?

Bea: ja

Enok: men .. må jeg spørge ...var det fordi der var krig?

Bea kigger på ham

Enok gentager sit spørgsmål

Bea (kigger på ham og snapper efter ham, skarp i tonen): Hva?

Max gentager Enoks spørgsmål og lise gør det tydeligt: han spørger om det var fordi der var krig.

Pige smiler ned for sig: nååå jeg troede han spurgte om det var fedt, at der var krig

Guiden griner lidt: nej nej...

Max igen: men hvilken skole gik du så på der...

Enok ved siden af kigger på ham og ser ud til at tisse ubemærket på ham.

Guide: Men I flyttede, fordi der var krig?

Bea: nej fordi min far boede her

Enok: ehm.. men tror I ikke at dem der flygter fra krigen, lige inden de skal til at med flyet, at så er de sygt bange?

Guide: det ville jeg være i hvert fald

En anden elev: Hvorfor?

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

En siger: så ser de bombefly over det hele

Enok: Men så lige når man er kommet ind i flyet og den letter, så er de lettet.

*Bilag 2: En lånt oplevelse af at miste & Når den subjektive oplevelse bliver delt og gjort fælles.*

*Læsegruppe 2*

Liz sidder lidt udenfor gruppen, rykker med ind senere.

Gruppen taler i munden på hinanden (*hører de hinandens udsagn? I interviews sagde en elev at det var et gode ved læsegrupperne at de ikke skulle række hånden op og vente med at udtrykke sig (hvor det de ville sige så forsvandt for dem).*

Guide introducerer at man lytter til hinanden, ikke griner af det hinanden siger. Anerkender dem for at de tidligere har hjulpet hinanden til at få ordene sagt.

Roser dem for deres læsning v småkage.

*Tekst Dyr med Pels og uden*

En tekst om familie der skændes meget, ting der går i stykker.

*(hvis læsningen er besværet kan tekstens stemning måske drukne lidt i sit udtryk?)*

Guide spørger til handlingen mere end stemningen, hvad det gør ved dem.

*(Svært at komme ud over narrativet.... læsning i fokus. Spænding og medrivende... kan være vigtigt for at eleverne overhovedet skal få læst. (jf forskningsartiklen Empathy and literary style).*

Passage der afslutter med drømmen om en at have en hun, der altid er der

Guide: aaav ....Prøv lige oooog... hvad læste vi her?

Elever: Noget med at moren fik en ny kæreste, Thorsten er hendes nye kæreste, hun får hele tiden nye kærester.

Guide: Er der nogen af jeres forældre der har fået nye kærester?

Mumlen, bidrag

Guide: hvad med er andre er jeres forældre stadig sammen eller er de skilt? Blandede svar. DE flestes forældre er ikke sammen.

Guide: Hvordan er det når ens mor får en ny kæreste? Hvordan har man det så indeni?

Urd: Jeg har det sådan... altså glemmer du far eller hvad?

Per: Sidder tilbagelænet, ryster på hovedet "jeg ville blive mega sur"

en anden: også mig

Urd: jeg blir også sådan sur og træls.

Guide: Hvad med Freddie, tror I også at han blir' lidt sur?

Elever: Nej..... han er vant til det

Guide: Hvad er det der fortæller os at han er vant til?

*Svært at høre svarene men når jeg læser bogen tænker jeg, at de ligesom jeg nok har fornemmet det ud fra stemningen i teksten, og måden Freddie beskriver forholdene på, stemmen, der er noget resignerende og beskrivende men man fornemmer også en ked af det hed underneden. Særligt pga. drømmen om en hund og det at han beskriver sit forhold til Herlev "man må ikkekomme til at holde af de byer man bor i men det var svært ikke at holde af Herlev"*

26.05

At miste

Guide spørger til, om de kender det med at man skal flytte fra et sted og til et andre?

Guide: "Hvordan er det at flytte ... jeg har aldrig ... jeg er kun flyttet en gang dengang jeg var barn.  
Per fortæller om at det er lidt svært, at man bliver lidt trist i starten for de gode venner man har, men at så vender man sig til det. Glemmer lidt de gamle venner. Lise spørger, om de tror, at det også er sådan Freddy i fortællingen har det

Urd, højt og fast: altså jeg .. jeg skulle flytte fra min far

Guide: Det lyder ikke rart

Urd: ja og så bor jeg sammen med min mor fordi at at.. (kigger ned, klør sig lidt om næsen) fordi at.. jeg tror det er noget med... at min far...ej nu kan jeg ikke huske det.

En anden elev: er din far ik... (*tjek op hvem*)

Guide taler hen over dem: bor du så hos din far nogle gange eller kun hos din mor.

Urd (delvis øjenkontakt, kigger lidt op og frem og tilbage): Nej... min far er sådan...et eller.. andre sted (lukkende tonefald).

De andre elever kigger på hinanden og hen på Urd med uforstående blikke, smiler og undertrykker fnis.

Guide: Okay, så du ser ham ikke så meget.

Urd: nej... kigger ned...

En anden lyshåret elev, Ib; siger forstyrrende lyde og kigger drilsk

Nor siger og kigger direkte: Du sagde han var død

Urd kigger hen på ham

Per spørger (roligere end den tredje): Er din far ikke død?

Urd nikker med en fremadskudt hage og kigger tilbage på sin kammerat.

Nor ved hjørnet mumler lidt forsigtigt: Men du har lige sagt

Urd afbryder ham, cutter af: Ja ja I know.

Nor kigger ned, mumler: ja

Guide: Så din far er død, det var da trist

Urd, synker og kigger hen uden øjenkontakt, trækker vejret hurtigt - skammer han sig? : Mmm (svar til Lise)  
Mik, en elev ved siden af guiden rejser sig og går hen i enden af rummet, man får indtryk af at det er som respons på stemningen der virker lidt nervøs, anspændt.

Guide: Kan I huske sidste gang, at jeg fortalte at min mor hun er også død

Urd kigger op på hende og siger: jaa (sådan lidt blødt, lettet)og kigger ned igen,

Eleverne kigger hen på Lise og taler nu igen

dreng: Hvad døde hun af?

Guide: Hun døde af kræft. (om tekst sidste gang) Det var fordi... inde sidst historie, der var hun inde på et hospice med ham der Marcel . Så jeg vil sige, jeg vil hellere ha' at min mor havde fundet en ny kæreste end at hun døde.

En elev, Mik, med hætte ved siden af guiden, nu tilbage på sin plads, siger lavmældt: min far døde også af kræft.

Joe (markerede øjenbryn) der har været stille siger pludselig med konstaterende stemme: Hvor er der mange folk (rynker panden), alle dem som jeg kender, deres forældre dør (pause) af kræft. (fast konstatering, vifter med hånden som et faktum han vifter væk)

Guide: Er det rigtigt?

Joe: jaa. (konstatering, og himler lidt opgivende med øjnene)

Guide: det er virkelige trist. Kræft det er virkelig en lortesygdom

Lyshåret elev, Ib: Det har min papmor

Guide: Er det rigtigt?

Lyshåret Ib: I hendes ene bryst.

Joe, der sagde det med at alle døde: min farmor hun havde...

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Snakken afbryder ham. De snakker lidt mere i munden på hinanden, begynder også at bede om mandariner. (stemningen løsnet)

Guiden samler op på det med farmoren der havde haft kræft .

En siger: men når alle dør

Mik med hætte fra før gentager: min far døde også af kræft.

Guide højlydt med lys stemme: Er det rigtigt - ægte?

Mik: Ja ægte kræft

Guide: ej hvor er det trist

Mik fortæller henvendt til Lise noget om, at det var to steder, dengang han selv blev født.

Guide: så vi har en hel klub her af folk med døde forældre eller hvad ...kigger rundt... Stemningen præget af opbrud i koncentrationen og lidt laven sjov.

Guide: Lad os læse videre. Jeg håber ikke at der er nogen der død

Per læser videre, alle er koncentrerede.

### Læseguidens facilitering

En passage med et videospil spørger Guiden om hvad spillet går ud på - for bedre at forstå teksten - siger "jamen jeg er håbløst dum, jeg forstår ikke sådan noget her"

På et tidspunkt i forbindelse med at de skal læse videre, spørger Guiden om hun må læse, for hun vil også gerne have en småkage - en elev siger at hun da bare kan tage en - men Guiden siger at hun er der på samme måde som I andre.

Indbyder dem til at skulle op og røre sig lidt, laver en leg med en imaginær hamster som de skal holde og passe på, mens de sender den på omgang imellem sig.

Set indtil 46.07

## *Bilag 3: Når transaktionen får kurrer på tråden*

### Læsegruppe 1

(I denne gruppe rækker de hånden op)

#### Den rigtige tolkning

De laver forestillinger for at koble billederne og danne sammenhænge i historien, billeder - fragmenter.

Bea laver en lille fortælling ud fra hvad hun tror, historien eller sekvensen af billeder kan handle om.

Tor: Du udtaler dig meget som om, at du ved det, sådan.. "det ER sådan her"

Guide: man må gerne have en teori

Guide: Kig på billederne i ti sekunders tavshed.

Ena danner en fortælling hvor pigen har sovet, vågner står op og tager tøj på, spiser morgen mad og kigger hen på kufferten og op på sin mor som tager tørklæde på. De skal hen til faren... noget med kufferten.

Tor (*trang til at bidrage, have en stemme*), rækker hånden op og guiden peger ham ud, han nikker ligesom bekræfter hendes udpegning/adgang til at tale

Tor: "ja tak, tak tak". (kigger hen på guiden)

Tors udlægning - 'hvor han tager sig god tid:

Tor: Jeg tror at Pigen vågner (kigger bestemt hen). På tre billeder så det tager lang tid. Og at de er med som sådan står den åben på. Så spiser hun morgenmad og faren siger at han skal gå og så... moren hun er bare sådan.. hun hun... hun siger til pigen "tag dig nu sammen" (han vrænger lidt med stemmen med gangster-accent)

Guide: Tror du hun siger det? (griner lidt) (andre piger griner også) Hvorfor tror du det?

Tor, kort og bestemt: Ja det tror jeg. (fortsætter hurtigt) Og så tager de allesammen støvler på.

Guide: Hvorfor tror du det? Tror I andre også det? Hvorfor tror du hun siger "tag dig nu sammen" (*antyder hun, at der mangler en sammenhæng mellem Tors tolkning og så det, som billederne viser?*)

Tor (hæver stemmen og fastholder ligesom sit udsagt eller sin taleret): Jamen det er fordi hende pigen hun ikke vil have at faren skal gå og så... ehm så tager de allesammen støvler på.. og pigen giver.. faren kufferten.

Guide afbryder "Hvis man kigger på billederne.."

men Tor tager og fastholder ordet

Tor Og så så tager de sammen (tryk på sammen og håber øjenbryn) hen til det der skib der, for der var kun EN billet (peger hen på guiden, hun knipser hen imod ham, pointe-agtig). Og så tager faren afsted.

Bea: Nu har jeg den.

Tor: Ahaaa...

Bea: Så først så kommer de op og så... ikke var noget. Så spiser de morgenmad, så spørger hun hendes far, hvad er det egentlig du skal til det her? Jeg skal på arbejde og så moren, hun siger til hende, at hun skal gøre sig klar.

(Hele vejen igennem pigens udlægning, nikker guiden bekræftende med små "Ja" og kigger på hende og samtidig de udpegede billeder bogen.)

Tor kigger ligeledes på pigen hele vejen med halvåben mund, ser ud til at han følger med i historiens form, "holder øje med", hans blik signalerer at han tænker - både et lidt undrende men også tænksomt blik, kigger frem og tilbage mellem bogens billeder og pigen... følger med ... og da pigen peger på de ydre omgivelser som vist på de efterfølgende billeder så bidrager Tor

Bea: Så giver de ham kufferten, så går de ud og så kan I se (hun taler til flokken) der er jo nogle ting herovre ... det er.... skyggen af noget...



Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Tor: En have

Bea: OG de har rigtigt fat ... på dem der kan se ind i deres hus.

Tor: Det behøver ikke være deres hus det her

Ena: Det kan godt være en lejlighed

Bea kigger spørgende lidt indigneret på hende fra siden: En lejlighed med ét vindue, Ena?

Ena: Det kan godt være der er flere oppe i toppen

Bea nikker til hende: Ti stille.

Ena: Hold kæft

Tor: jamen tænk lige over det

(Uro i gruppen, særligt fra dem der ikke deltager i snakken. Kira har siddet længe med hånden oppe. Man/jeg fornemmer at der er en konkurrence i gang mellem forskellige RIGTIGE udlægninger af handlingen, eleverne der kæmper fortaber sig i detaljer)

Guide afbryder: prøv hør her (rækker hånden hen imod Ena med åben håndflade opad, som hun vender skiftevis hen imellem de to piger, når hun tiltaler dem)

Guide: "Det har du jo fuldstændig ret i, der kan sagtens være flere vinduer ovenover, det ved du jo faktisk ikke (kigger lidt bestemt på Bea), så kan vi ikke lige blive enige om, at vi ikke behøver at skændes om, hvad der er på billederne?"

Tor: "Man skal skændes ..." (vender ansigtet ned i bordet)

Guide fortsætter: "der ingen der ved mere end den anden, er I med på det, man må gerne have forskellige fortolkninger"

Tor retter sig op: "Man får ikke noget ud af livet, hvis man ikke diskuterer,

Guide, lys venlig stemme, hånden åben hen imod Tor: Nej men... det er rigtigt nok, men man skal gøre det ordentligt, ik' også?"

Stemningen imellem de to piger med tørklæde løsnes med smil og fnis, drengen Max følger med øjnene med i, hvad der foregår, lidt halvåben mund.

Guiden henvender sig derpå endelig til Kari som har ventet længe.

## [Gengivelse af Tors tilsyneladende behov for at blive hørt mere end at vise sin oplevelse](#)

Flere gange i løbet af læsningen, siger Tor tydeligt "ja tak", når guiden giver ham ordet. Når han så tolker billederne... tøver han som om han leder efter hvad han egentlig vil sige... kigger og kommer med nogle bud som er lidt længere væk fra de andres bud, lidt fantasi-agtige og det virker som om de er løsrevet fra billederne. Hans søgen efter ord virker ikke som søgen ud fra hvad han fornemmer og ser på billederne (noget i stemmen der lyder sådan som om, hans søgen er væk fra situationen)

*Min tolkning herudfra: Det giver en fornemmelse af at han har behov for at sige noget, træder frem, snarere end at han har noget at sige ud fra billederne. Han træder frem for at træde frem med sin stemme snarere end for at dele sin oplevelse af situationen/billedet*

Eksempel på fantasi løsrevet fra billedet: Billeder af en frø... Tor taler her om menneskernes land, at frøens far er taget hertil og så tager menneskefaren hen til ikke-menneskernes land

## Tors kamp

### 1. Ikke magen til de andre

Guide: "hvad er det der får os til at tænke at det er en drage

Bea peger på dragens takker på halen.

Tor: "jeg gider ikke bruge ordet takker for så virker det som om jeg bare siger det samme som hende"

En anden byder ind med "pigge"

Guide referer til blæksprutte:

Tor: tentakler

## 2. Vi gætter bare

Bea kommer med bud på handling

Tor: og hvordan ved du det?

Guide: vi gætter her

Tor: jamen hun siger det sådan...

Guide: det er lige meget, det er lige meget vi gætter

Tor: det er ikke lige meget

Bea taler vider og afbryder sig selv: jeg gætter

Guide beder dem bladre videre og dernæst kigge i ti sekunders stilhed rigtig grundigt på billederne

Pigerne rækker hurtigt fingrene op

Tor, også hurtig til at række fingeren op: Jeg siger... at det er hende der pigen kigger op på sin far... fordi faren skal med toget... og så giver han den lille papirpistol til pigen... som en sådan... vi ses aldrig igen gave... ja... og så moren hun er også ked af det fordi ... sådan er det... og så går faren og så kører toget og de kommer væk fra hinanden

Pige – Kira - kommer med en lignede udlægning af samme passage

## 3. At tro eller at vide

Bea: Datteren hun er lidt bange for ... så hun plejer altid at holde farens hånd.. tryk

Tor responderer på hendes udlægning: "Og det ved du eller hvad?"

Guide: nej det gjorde hun jo på det første billede

Tor: hun sagde "og så plejer hun altid..."

Bea: jaaa men det gjorde hun også, kig...

Tor: Ja én gang har hun gjort det

Bea: Det ved du da ikke

Tor I bogen har hun

Guide: Vi ved kun det, vi ved... vi ved kun det vi har set i bogen og så baserer vi det på vores formodninger om det

Bea eller Ena – de taler i munden på hinanden: jeg tror at det...

Tor: du *tror* hun plejer at gøre det

Guide: vi skal ikke diskutere det der

Tor skubber rundt med en stol under ovenstående, kommenterer derefter andres fortolkninger lavmælt ved at efterabe deres ord

Lidt senere:

Tor sidder med hånden op igen for at bidrage... du spurgte om hvordan man har det... kommer med en udlægning der igen er lidt væk fra konteksten.

## 4. Forsøg på at være fælles om

De diskuterer detaljer om, hvordan en person kigger op, ned eller hvorhen

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Bea siger noget

Tor: nå jo, neeej det passer ikke (argumenterer)

Guide: jamen det gør de på en måde, ik?

Bea udlægger fortolkningen af personens måde at kigge på og dermed en forbindelse i handlingen - med henvendelse til Tor som om at de kan hjælpes ad "Tor, det ku' j også godt være at ..."

Guiden og en anden elev bifalder: det lyder rigtigt...

Tor siger: det tror jeg ikke.

Bea referer til guidens ord: hun sagde det er rigtigt

Guiden: Jeg siger ikke hvad der er rigtigt, jeg siger bare at det lyder, det lyder ... altså jeg ved ikke, hvad der er rigtigt... jeg sider bare og...

Tor: Det tror jeg ikke!

Guide (spørgende tonefald, træthed i stemmen): Det tror du ikke?

Tor: Det tror jeg ikke (pause). Men jeg ved det ikke (henvendt direkte til Bea) men det gør du. Åbenbart.

De andre griner, fniser og guiden smiler...

Kira: Næste.

Herfra retter Bea på sig hvis hun udtaler sig overbevist om noget og siger tydeligt "*jeg tror*".

Tor og hende diskuterer løbende "Jeg ved/jeg tror"

## Bilag 4: (Opdagelses)rejsen under vand

### Læsegruppe 1

#### Spørgsmål til hvordan noget føles:

Guide spørger til hvordan det føles at holde vejret under vand - en snak om hvor længe de hver især har kunnet holde vejret under vand, hvordan det føles, og at man trækker vejret hurtigt igen bagefter og hvorfor.

Guiden: "trækker man vejret dybt ind..." (*igen spørger hun til oplevelsen af det, om de har prøvet det.*)

#### Guidens spørgsmål:

Hvad har I lagt mærke til her?

Hvordan ville I have det, hvis I på en ferie svømmede rundt i et dejligt blå vand og I pludselig så et lig, der flød rundt i vandet?

Hvordan tror I sådan et lig ser ud?

#### Enok beskriver hvordan et lig i vandet måtte se ud:

Enok: " De er jo helt blege, ens fingre har ligget i vand i lang tid så begynder jo at lave sådan noget der og så i saltvand så er det på hele kroppen"

Kari: Jeg kalder det rosinfingre - Guide: ja rosinfingre, det hedder det også hjemme hos mig

Enok undrer sig: Må jeg spørge om noget ... og han så fortæller om at undre sig over beskrivelsen med en kommode i en lejlighed, der er under vand - hvordan den bare kan stå der

Anden elev snakker om, hvordan noget ser ud og kan lade sig gøre, når møbler eller lejlighed står under vand.

#### Guide: Er der nogen af jer der nogensinde har fundet noget, der havde værdi?

Elever byder ind med at have fundet penge, kreditkort eller andre værdigenstande

Gruppen får en snak om at finde ting inde i vægge under gulve, gamle ting og værdigenstande

Kira har en sådan oplevelse fra sit hjem.

#### Lang associationssnak

#### Guide: Hvorfor tror I at der er kommet vildt meget vand, den hedder kloden under vand

De taler om klimaforandringer, jorden der bliver varmere og så smelter isen på antarktisk

Tsunami relateret

De to katastrofer efter hinanden

- Klimaforandringer - for mange hvaler, som tynger i vandet, vandet stiger

Snak om erfaringer af vandet der stiger eller af ting, der viser sig

- Elev beskriver om hans familiesommerhus i Nordjylland, hvor klitterne står under vand
- Kira beskriver en museumspark hvor man kunne grave efter arkæologiske værdigenstande
- Kira beskriver stedet hvor hun bor, hvor der er gamle ting/naturgenstande
- Enok: beskriver en gammel træstamme der sås inde i klinten, gravet fri...

Guiden deler derpå sin oplevelse med mødet med en forsker som flyttede til Århus grundet byens sikkerhed ift. klima

#### Guide der var noget jeg undrede mig over... Hvorfor smider tusden pengene ud?

#### Elevernes bidrag, skiftevis:

De var våde og faldt fra hinanden.

Butikkerne er oversvømmet

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Måske kan de ikke bruge penge længere

Men hvorfor står der så, at de skulle sælge tingene (som de fisker op under dykningen) på markedet? Så der må være penge...

Måske var pengene for gamle

Guiden referer til en af pigernes fortælling om at have fundet én-kroner, som man ikke kunne bruge mere.

→ det starter igen associationer i gruppen

### 38 minutter

Guide: jeg har lagt mærke til at mange af jer har lagt bogen med og ikke følger med, men er det ikke nemmere at følge med i historien hvis I selv læser med? Jeg er bare nysgerrig (og hendes tonefald i stemmen understøtter det, venlig og spørgende)

De svarer at de bare gerne vil lytte og godt kan følge med

(Trætte måske, de ligger lidt ned over bogen flere af dem.)

Guide: Godt læst, der var mange svære ord

Guide: Kolera - ved i noget om det?, spørger rundt... det ved jeg heller ikke

En svarer, at det er en sygdom

Guiden referer lidt til bogens beskrivelser af oversvømmelse, derpå kolera som følge heraf og storebrorens død. Laver følgeslutning mens hun kigger rundt "det er nok noget med at når jorden oversvømmes, verden er brudt sammen, så har de ikke noget medicin og så kan der nemmere følge udbrud af epidemier."

Guide: spørger derpå om de kender andre sygdomme der kan bryde ud på den måde?

Elev byder ind med pest

Guide spørger om de kender det, man siger med at vælge mellem pest eller kolera

Kira: det er et ordsprog

Enok: jeg tror kolera var en sygdom før pest

*Herfra læser guiden og bryder ofte ind i fortællingen med spørgsmål til eleverne.*

*Teksten beretter om at de finder mad*

Elev kommenterer bagefter: Med en gylden fyldepen

Guiden: (smiler) er der nogen af jer der har en fyldepen derhjemme?

Kira siger at de har en derhjemme

Guiden læser beskrivelser af det, de spiser, "gule blikskåle med madsøen"

Guide: Hvad tror I de spiser egentlig?

Elever: Havregrød, fisk, dåsemad som de har fundet

Elev: Der kan godt leve køer

Elev: Der var sådan noget med øer der flød

Guiden læser en linje op fra teksten om **Tudsen, der bider i fyldepenen** -

Guide: hvorfor tror I han bidder i en?

Kira: for at se om den er af guld?

Guiden læser igen en sætning op fra bogen: "**Mit blik mødte Jarids og jeg bliver varm over det hele**"

Guide: hvorfor bliver hun varm over det hele?

Elev: hun er forelsket

Elev: fordi hun er sulten

Guide: de er sultne og så har Jari lige gjort noget godt

### 49 minutter, efter bevægelsesleg

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Guiden siger, at der 4 sider tilbage og så læser vi digtet. Nu skal vi læse om logbogen, tyve minutter tilbage.  
Max: Jeg vil gerne læse om logbogen

**De læser om en tohovedet fisk med bylder, som kommer fra atomsumpen mod nord og at de så kan være farlige at spise**

Guide: Tohovedet fisk?

Elev: Ja det lyder ikke så lækkert

Guide: hvorfor tror i de kan være farlige at spise

Tor: referer til beskrivelsen af atombomber - Atomstoffer i fiskene

Kira: ja lidt det samme - atom, to-hovedet fisk, trække vejret igennem, mutantfisk

Guide: Har I nogensinde hørt om atombomber

Flere elever ivrige, " ja ja" hænderne i vejret

Enok: Hiroshima Nagasaki - Perl Harbour, hvor jeg har været... fortæller

Guide: og hvad skete der så med menneskene

Enok: de døde

Guide: dem der var tilbage?

Tor: de fik kræft

Kira: fortæller om prøvesprængning på en ø, hvor man stadig kan finde rester og det sætter sig spor

Enok: fortæller om blydragt som beskyttelse, fortæller om en anden lejlighed med tyskerne og USA under 2. verdenskrig

Guiden fortsætter og afbryder hurtigt med spørgsmål: Ved I hvad skørbug er?

Guiden fortsætter med at fortælle en længere tankerække om skørbud, at de mister tænder hvilket ikke er særligt lækkert, fordi de har mangel på C-vitaminer... Derfor de spiser citrusfrugter til at modvirke... (og så udbryder hun pludselig, med vægt på ordene)

Guide: det er sådan rigtig faktisk... det virker faktisk til, at de har det rigtig skidt, at det er en rigtig dårlig verden det her - hvad tænker I?

Hun kigger rundt med et lidt sørgeligt eller alvorligt udtryk i blikket

Elev: Jeg forstår ikke ham der, der tager alle tingene, /anden elev hjælper ham: lederen) ja, ham der lederen - er han sådan kongen af byen?

Guiden: hvad tænker I andre?

Kira: tænker det er en forretningsmand, der ikke kører en særlig god forretning (Guiden, gentager, smiler og griner af billedet)

En anden pige gætter på, at de er slaver

*Guiden fortsætter til sidst læsningen hvor hovedpersonen drømmer om at bo i en anden verden, guiden samler op på hvad historien siger - det gør hun flere gange når elever har læst.*

Guiden spørger ud i gruppen kort efter egen igangsat læsning: "Bor I i huse af mursten eller beton? "

Kort efter spørger hun: "har I flere etager?"

Guiden læser (med indlevelse): "Det var som om der gik hul på verdens store vandrør... og vandet *fossede* ud i byen" ... genlæser en sætning:" en at fortælle ting til"

Guide læser atter en sætning igen "Det gør ondt i brystet når hun tænker Fianci, mor og Kasper "

Guiden spørger så ud i gruppen: Hvorfor tror I det gør ondt i brystet?

Elever: de er døde

Guiden afrunder: Hvad tror I der kommer til at ske herfra?

Eleverne: kommer med bud, om at de finder en løsning i historien.





*Bilag 5: Når læsningen falder fra hinanden & Ligesom at ro uden at komme nogen vegne & Dødvande i dialogen*

Læsegruppe 2

## Temaer

Faciliteringen når det skrider. Uro i gruppen. Dårlig kontakt.

Indledningsvise kommentarer: dårlig kameravinkel, som ikke viser Mia særligt ofte. Kun hendes stemme.

Andre gange tipper kameraet eller Hubert har sat en kop for.

**Tekst: Indianerleg**

## Læsning

Drengene fniser, smiler til hinanden og leger med vådt papir og snurretop-halløj allerede fra starten af oplæsningen.

Guiden: Vi hører om en hovedperson, hvad synes i om ham?

Dreng på skift: siger -eller snarere mumler- noget der lyder som nedsættende ord om hovedpersonen, som virker til at være tilfældige... eller ikke forbundet med det, de synes om karakteren egentlig. De fniser imens og kigger på hinanden.

Guiden: hvor gammel tror I han er?

Ali: Han er barn, han er barn

Urd: siger et eller andet for sig selv og kigger så op: "nu begynder alle at grine"

Guiden: Han er ude at ro, har I prøvet at ro?

Et par drenge svarer og fortæller om deres oplevelse med at ro og padle som en del af skoleaktivitet "den blå skole". De smiler, fortæller om sjove oplevelser og er lystige i deres fortællinger.

Guiden spørger lidt ind men lytter ellers blot

5.50 minutter

Guiden: nu går jeg tilbage til teksten igen... og hun spørger til ro-oplevelsen i teksten med, at man ror og ror uden at komme nogen vegne. Om de har prøvet det. Prøvet I det da I var ude at ro...

Sporadiske svar.

Drengene er fokuserede på noget imellem dem.

Urd sidder foran to drenge, Ib og Ali, som bagved sidder og laver lyde.

Urd vender sig om siger: "Kan I nu stoppe det" ... og drengene svarer i kor "næææv", og derpå kigger Urd hen mod Nor, som lyder til at sige et eller andet til ham og Urd flakker lidt med blikket og ser ud til måske at være blevet irrettesat.

Urd svarer "okay" og kigger ned. Og så bagover skulderen igen på de to der laver lyde bagved.

Imens har Nor siddet og fumlet med en elefanthue, som han trækker frem og tilbage ned over øjnene.

Joe sidder og kigger frem for sig med et fjernt udtryk og lidt ligegyldigt blik.

**Guiden snakker videre. (Hun bryder ikke ind eller lader som om, hun ikke ser deres indbyrdes dynamikker)**

Ali begynder at svare på guidens spørgsmål i form af kommentarer med en lidt ironiserende tone.

Ali: "ja ja ..." – s(vært at høre hvad han siger, men det lyder noget nær): *Hov! Ja jaa... mig og min ven vi... vi eh... vi prøvede..., men så... vi drejede bare rundt.*" det får de andre til at grine.

Guiden griner også spørger "I drejede bare rundt?"

Uroen fortsætter, drengene bagved drikker af papkrus og slubrer højlydt, mens nogle af de andre tysser og retter på hinanden indbyrdes. Pigen Lix griner nu og da med af drengenes drillerier.

**N siger: Stop nu Søren**

Joe sider nu med hagen i håndfladen og et forpint udtryk i blikket, han kigger ned og skjuler ansigtet i et stykke tid... lidt efter kigger han op igen og smiler drilskt. Eleverne fniser og driller hinanden, det er ikke helt til at se på videoen, hvad de har gang i, men de kaster med noget og sidder uroligt på stolene.

Guiden ser ud til at overhøre uroen og siger: Men ved I hvad jeg tænker? Jeg synes det her minder mig om noget helt andet ....

Hendes stemme drukner i elevernes fnisen, mens de kigger på hinanden og tilsyneladende er optaget af noget imellem sig som ikke lyder til at vedrøre teksten. Guiden gentager sit spørgsmål og Ali afbryder Ali: "jeg synes det minder mig om en play station 5.

De andre griner og guiden fortsætter

Guiden: Vil I høre hvad jeg tænker? Ved I hvad det her mindre mig om en drøm, jeg har haft... hvor man løber og løber, men man kommer ikke nogen vegne...

Eleverne griner fortsat af deres indbyrdes kommentarer til hinanden, og imens eleven Mik fortæller noget om en oplevelse, han har haft, af at råbe i en drøm uden at kunne råbe

Mik og guidens dialog bliver overdøvet af de andre elevers fnisen og indbyrdes drillerier, og mens en af dem siger noget forsøger Urd at høre efter, men vender sig så pludselig om og siger dels grinede og dels irriteret

Urd: Stop det, Ib, sig til ham at han skal stoppe det, det er sygt irriterende" og han vender sig om igen og kigger med et fjoget eller genert grin på guiden.

Ib fniser og siger: jamen vi drikker jo bare

Nu læner guiden sig ind over bordet og vendt mod drengene bagved siger hun med mild tone: Kan I ikke lige alle sammen være lidt stille?

Ib fniser igen og gentager: Jo men vi drikker jo bare

Nu opdager de, at Nor har en elefanthue på og de griner af ham, guiden beder ham tage huen af, de fortsætter med at grine

Guiden beder ham lidt efter igen om tage hættten af og fortsætter så: Okay, jeg læser lidt videre okay?

Ib udbryder: Oh My god, det er Nor!

Mens guiden læser, griner drengene bagved sammen, mens de andre kaster med ting, sidder uroligt, Ali leger med gamle mandarinskræller som han lægger hen over sit hår, mens Urd piller en ny, rejser sig og går rundt og derpå sætter sig ned og begynder at lege med spritflasken.

Ingen af eleverne ser ud til at følge med i læsningen.

Guiden læser færdig og spørger nu, om der er noget de har lagt mærke til.

Ingen svarer på hendes spørgsmål og hun fortsætter

Guiden: Hvor tror I, de skal hen?

Drengene kommer med sporadiske input: Skattekasse, tilbage til Afrika

Guide: Så I tror de er på en skattejagt - hvorfor tror I det?

Per: Fordi de sejler meget, de er indianere

12.00 minutter inde

Guide: Vi læser videre - vil I være stille imens.

Nor læser om en kvinde i en hytte der har prøvet at føde i flere dage.

Urd leger med spritflaske imens. Det larmer, gnider det højlydt ind i sine hænder.

Drengen Ib bagved Urd leger med mandarinskraller

Urd følger ikke med, stirrer på Liz, der læser op nu. Kigger bagved og bliver forstyrret af drengene der sidder der.

Nor beder dem være stille mens pigen læser, han siger: "Hold nu kæft derovre".

Guiden siger: vi holder pause og hvad lægger I mærke til?

Ib: Kan vi ikke holde en bevægelsesleg det gør vi nogle gange?

-----  
14.00 minutter

Liz læser

Guiden: nu tænker vi, der var lidt skattejagt over det før - hvad nu?

Nor: Nu.. skal hende der pigen bare føde...

Guide: ja der er en der skal føde

Nor: Og faren sidder og ser lidt ligeglad ud

Guiden: mm

Nor: så' ... "mens det drukner lidt i HU's kommentar: Han ryger bare, ham.

Guiden lyder oplivet i stemmen som om, at hun hører, at Nor har lagt mærke til noget vigtigt i teksten.

Guiden: Han er også derinde?

Nor: ja... han er også derinde.

Guiden: Han også inde i det der rum. Og han ryger.

Nor: Ja, han ryger og han er ligeglad. Han ryger og er inde i det der rum, hvor hun skal føde..."

Guiden følger op, og her ses en god kontakt og dialog dog uden større øjenkontakt. Men så afbryder Ali

Ali: "hvorfor foregår den ikke nu, jeg troede det var i indianertiden" **og guiden afbryder sin dialog med Nor og svarer Ali**

Guiden: "ja hvornår tænker du da?" og derpå tages snakken lidt ud på et sidespor, de snakker om cigarer og at manden i fortællingen "han ryger en stol". Der opstår en småmumlen rundt om bordet... **og dødvande...**

Eleverne flytter på sig, kigger på hinanden og lægger hovederne ned i bordet eller sidder uroligt.

Guiden: og ved I hvor han eh... hvad var det der var sket med ham?

Nor og en anden elev svarer igen et eller andet, jeg ikke kan høre, men det lyder tekstrelateret og seriøst i tonen.

Guiden: "mmm..." men svarer ikke yderligere

Der er dødvande, ingen dialog.... Stilhed og en elev siger noget, der lyder som en efterabning af et eksotisk sprog.

Guiden referer til tiden og Alis bemærkning:

Guide: "mm... så hvornår tænker I... du snakkede om tiden lige før, hvorfor foregår den ikke nu... er der andre ting der får jer til at tænke om hvornår den foregår?"

Eleverne laver en småmumlen og urolige ryk på stolene...

Guiden: Men der er en kvinde, der er ved at føde - hvor er det hun er ved at føde henne? Kan I se det i teksten?

Per: Og mændene de sku' gå

Guiden: Hvad siger du?

Per: mændene de sku' gå eller ... han trækker lidt nervøst på det ...

Guiden: de sku' gå ud?

Per mumler noget -lyder lidt nervøs

Guiden: ja de skal væk, så de ikke kan høre, når hun skriger.

Guiden: Hvad tænker I om det, at der en der er ved at føde, og så skal mændene gå?

Ali: hva' - mig? det er bare at presse, bare at presse og så kommer der en baby ud.

Ib griner.

- LG virker til at lader sig rive med af Alis kommenterer. Dødvande i samtalen, sporadiske forsøg fra drengene om at være i dialog. Guiden svarer ofte bare "mmm"

En spørger guiden, om hun ikke ved hvordan det er og hun svarer, at hun har to døtre, og jo man skal presse, men at det er sådan rimelig hårdt arbejde. Guiden spørger til fødsler i dag.

Nor: så er der læger og ... der er også en læge der.

Ali svarer lidt ironiserende, og de andre svarer derpå mere og mere useriøst, ender med at de griner og laver sjov med det og fortæller om læger der hiver barnet ud.

Guiden svarer okay sådan lidt affejende.

Guiden spørger så til om de har søskende... om de har oplevet at få mindre søskende, været med til fødslen.

Eleverne laver sjov og griner og taler i munden på hinanden

*(Min observation og fornemmelse af situationen: Der bliver ikke en rigtig samtale, de byder lidt ind hver især, først med seriøse svar hvortil guiden følger op, mildt toneleje som dog også giver indtryk af en vis vaghed eller utydelighed i opfølgningen men derefter bliver deres svar mere useriøse og guiden undlader at samle op - kontakten virker ikke helt til at være der -sætninger der ikke helt gribes. Ofte stilhed imellem udsagnene, fragmenter nervøs stemning, grin - samtalen trækkes længe)*

Guiden spørger til, hvad de tænker om at Nick i historien er med

Dreng rejser sig, en anden siger bare læs.

Guide: okay prøv hør her, jeg læser lidt videre igen okay?

De laver fortsat sjov, kaster med ting

Guide læser bare og spørger hurtigt om en har lyst til at læse videre

Guide: "Og I skal bare være stille"

Liz læser: Oplæsningen af fødsel, hvor baby slås i enden for at komme til at trække vejret

*Liz fortsætter læsningen og herefter beder guiden Ib flytte sig op til hende men han reagerer ikke herpå og hun lader ham være*

URO

24:00

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Guiden: Vil I lige stoppe med det der med at sidde og kaste med ting?

Hun beder en flytte sig, men det sker ikke.

Guiden: hvad sker der her i dette afsnit

Urd sidder og laver håndbevægelser. Per og Norj tager nu begge hættehuer på i hver sin ende, mens Liz svarer på guidens spørgsmål, og de øvrige laver drillende mimik til hinanden. Guiden reagerer ikke.

Liz: Hun føder

Guiden: og hvordan foregår det?

Per: Faren siger at han kan selv vælge om han kan kigge eller kigge væk?

Liz svarer noget med at der sker upassende ting, moren ligger blottet.

Guiden: Hvad vælger Nick at gøre

Liz: han ser væk

Guiden og Liz har en dialog om fødslen, hvor faren ser væk.

Guiden spørger derpå: hvis I var med til det her hvordan ville i så have det?

Drengene udbryder i kor: "Dårligt, jeg ville brække mig, ulækkert", mens de fniser og med deres adr-lyde og krampagtige gestik udtrykker en væmmelse.

Guiden spørger de andre: hvorfor tror I at han kigger væk?

Ali: Fordi det er en baby der bliver der født, han ser sin mors trekant (laver gestik m hænder) hvis man kan sige det på den måde

Guide: (kort med afrundede tone) mm okay. Men hvad med selve babyen?

Ingen svar.

Guide: Men der står også noget med at de begynder at operere...?

Ali: de syer morens trekant, Fortæller videre om en dolk, slå moren ned, skære moren op.

Guide går med i fortællingen/beskrivelsen og siger noget med at de måske bliver nødt til at skære hende op fordi fødslen ikke går som de forventede.

Guide læser om Nicks nysgerrighed og spørger: Hvorfor er hans nysgerrighed forsvundet?

Tid: 28.00

Joe i midten, som generelt ikke har taget del i uroen, sidder bare og stirrer ud i luften, som om han forsøger at lukke ned/overhøre. Andre gange smiler han med et indforstået blik til hhv. Nor og Per.

Urd har siddet og leget med sprit længe og spørger nu om han må gå ud at vaske det af mens en anden spørger om han må gå ud og tage noget vand.

Guiden giver lov til det første.

Joe stirrer på hende (- Hussein har længe siddet og leget med spritten.)

Guiden: Der står ... hvorfor ...I siger hans nysgerrighed er væk, men hvorfor vil han ikke være der?

Ali: snakker om youtube igen

Der er lidt dødvande i samtalen. Ali og Ib for bordenden sidder og griner og snakker imens gruppen snakker sporadisk og guiden forsøger at spørge dem i gang med en samtale om teksten

Nor kigger først på guiden men vender sig så selv mod drengene for bordenden, nikker med hovedet: "Hold nu kæft!"

De griner tilbage: Shot up Dick.

Nor gentager med større nik: Hold nu kæft!

Imens sidder guiden og spørger om der er andet, de ligger mærke til i teksten. Spørger om barnet kommer ud

De andre elever, Per tror jeg, svarer næ... en sidder og kigger apatisk

Guiden reagerer nu på Nors forgæves forsøg på at få drengene for bordenden til at tie stille:

Guiden: I snakker hele tiden dernede

Nor peger op mod hende: kan du ikke få dem til at sætte sig derned?

Guiden: Jo jo, så kom du her ned og sidde ved mig

Hun nikker ned mod Ali

Ali: jeg gør som I siger, ikke ligesom dig Joe

Per til Ali: Du sku' så lige spille vand ud over det hele

Ali: nej det' ikke mig.

Guide: du mangler din tekst nu, hvor er din tekst og hvor er jeres (de er våde af vand)

Guide: kan I se om babyen kom ud overhovedet?

En elev: der er jo ikke nogen billeder

Guide: nej men det kan jo være, I kan se det i teksten (*dog har der været en del dødvande samt afbrydende uro siden tekstlæsningen, sådan opleves det at se på udefra*)

Nor mumler noget med at det står der ikke i teksten noget sted, så at det er der nok ikke

Guiden læser: der står noget med at hans far løftede babyen ud og klappede den i halen

Kommentarer fra Ali om navleting, der fører ind til morens mund

De andre drenge overfor driller hinanden

Per: jeg brækkede faktisk kravebenet da jeg blev født fordi jeg var så stor

Guiden: Det var en hård start på lovet at brække sit kraveben.

Joe: Gjorde det ikke sygt ondt?

Per: jeg ku' ikke huske det

Guiden: Blev du så født ved kejsersnit når du var så stor

Per: nej jeg blev bare født almindeligt

Nor jeg blev også født almindeligt

Ali: trekanten

Guiden: okay folkens, vi læser lidt videre. Er der en der har lyst til at læse?

Drenge: Nej tak, nope, nej, tak. Hvornår må vi holde en pause? Vi holder altid en pause.

Guiden: er det bare noget I siger?

Drenge: neeej

Guiden giver dem lov til at holde en kort bevægelsespause - udenfor

## 35.12

Kameraet begynder at vælte ... ryster

Guiden: okay, vi gå i gang igen, der er stadig ingen, der har lyst til at læse.

Mens guiden læser, sidder drenge overfor, Nor og Joe og laver noget andet sammen

Kameraet vælter lige så stille

Ali sætter det på plads igen, men det vedbliver at vælte

Drengene ligger med hovedet på bordet

Ali har gjort sit papir vådt.

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Guiden: okay hvad sker der her -lagde I mærke til noget, der var ikke noget I lagde mærke til

Drenge på skift: nææ

Ali: der var noget en der var blevet skåret

Guiden: en der var blevet skåret fra ører til ører, lagde I mærke til hvem det var

En dreng illustrerer "hertil"

Guiden: barnet var kommet ud, moren var ligesom okay, men der var en eller anden der var blevet skåret op fra øre til øre

Ali kommenterer, andre griner lidt, de gaber

Urd: "lad væær"

Nor: det var ikke mig

Ali sætter kop hen foran kamera og kommenterer videre med småord på alt hvad guiden siger

Elever indbyrdes (uden guidens indblanding)

Liz: lad nu vær med at kaste det der på mig

Dreng: Han kaster...

Ib: Nej jeg gør ej

Per: Han kaster sådan noget vådt papir på Nikolaj

Guiden fortsætter: jeg tror også han er død, for der var rigtig meget blod

Guiden: Så nu ligger der en i underkøjen er der en kvinde der har fået et barn, i overkøjen ligger i køjen ligger der en der er død, som er faren. Hvorfor tror I faren er død?

En nynner

En enkelt siger noget lavmælt

Ali kommenterer:... at fordi han har begået selvmord fordi babyen var alt for dum og grim, gad ikke have flere børn, hvis barnet ligger moren

Guiden: men hvis han har begået selvmord så har han jo gjort det...(opdager koppen for kameraet og griner lidt) "kan I ikke fjerne den der? ...så har han jo gjort mens han kone har fået et barn

Ali flytter den lidt til siden og siger sådan der, men kameraet er stadig dækket til

En spørger: er den der video mega vigtig?

Guiden: I skal i hvert fald lige fjerne koppen

Ali: skal du også have det papir her?

Guiden: nej det godt bare krølle sammen

Guiden: okay, opsummerer hvorfor vil han gerne begå selvmord når han lige har fået et barn

[Kommentarer fra Nor men guiden svarer blot Hmm...](#)

Ali sidder fortsat urolig og kigger ind i kameraet

Liz læser, imens sidder Per og Joe og kigger på hinanden, på Ali, de griner, Urd ligger ned, Ali laver larm og hvisker

En siger av... og så snakker de igen

Guiden beder dem være stille, Liz læser videre

Guiden: tak. Er der nogen af jer der ved hvad en bars er?

Ali kommenterer og kaster med papirkugler

Guiden: prøv lad være med at kaste med ting

Guiden: følger op på deres tanker om selvmord "det var der måske noget om"



Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Ali kommenterer på det med den grimme baby

Guiden: kunne der være andre grunde til at man kunne gøre sådan?

Ali : ja at der sidder en grim person

Per: han var måske handicappet

Guiden: Så I tænker at det har noget med barnet at gøre?

Ali:: ja ja det har noget med barnet at gøre...

(Ali følger ikke med i teksten men leger under læsningen men han kommenterer ivrigt på alt - ikke sammenhængen med tekstkonteksten)

Guiden: der står her at mens han stadig roede så følte han sig pludselig sikker på at han aldrig vil dø

Ali: så tager han fejl ... og snakker om noget med årstallet ...

Guiden: hvorfor tro I at han tænker, at han aldrig vil dø

Ali kommenterer og guiden beder ham tie stille

Per: han føler sig måske meget beskyttet?

Guiden: ville I føle jer beskyttet, hvis I lige havde været med til en fødsel og set en mand begå selvmord?

Per, Ali: nej

Guiden kigger rundt... ja...

Guiden: Hvordan har han det her til sidst?

Ali: meget ked af det?

Guiden: tænker I han er ked af det her til sidst, hvad med I andre?

Ingen svar....

Guiden: men hvis man nu tænker at man aldrig ku' dø, er det ikke en god følelse?

Per: nej... mister andre... men dør aldrig selv

Guiden: så det er måske en trist tanke, at man føler at man aldrig vil dø

Per: ej skal vi læse videre

Guiden den er færdig nu

Ali rejser sig og de andre begynder at kaste med tingene

Guiden: der er også lige et digt. Hvad synes I om teksten?

Eleverne i munden på hinanden: Den var meget kedelig. Jeg forstod den ikke. Jeg hørte så heller ikke efter.

## Bilag 6: Elevinterview

Enok – analyseeksempel taget fra s. 23 og markeret med rød

Jeg spørger til: Dansk i klassen, når I læser historier og snakker om det, hvordan foregår det

E: vi får faktisk den samme bog, hvis vi tager historie, så får vi en bog, nogle gange ber lærere os om at læse det individuelt, nogle gange i grupper, nogle gange fra tavlen, her den anden dag fire timer hvor vi bare skulle sidde på biblioteket og læse, det var meget godt, man skulle bare sidde og læse, læst serien Koldt blod, læst hele to bøger

A: Så du kan godt lide at læse? (Lidt ledende spørgsmål)

E: Hvis det er den rigtige bog, jeg hader at læse, hvis det er sådan en kedelig bog

A: Hvad er en kedelig bog

E: Jamen det er jo også.. Det er jo meget forskelligt

A: Det er det, kedeligt for dig?

E: For mig - noget der er for langt, noget hvor der ikke sker så meget hele tid, det synes jeg gerne der må. Og så må det gerne være - ikke for meget - men sådan lidt "barnligt" fortalt, forstår du, sådan at man så'n fortæller det ikke på en så'n alt for voksen måde

A: voksen måde - hvor der står mange tanker om hvordan noget er eller?

E: Ja så'n noget, så'n hvor der sker noget

A: Barnligt - hvor der sker noget og man fortæller en handling?

E: ja så'n noget, hvor man ligesom bliver' drevet frem

A: Snakker I sammen i klassen om historien?

E: ja det gør vi faktisk, fordi vi har tre danskhold, hvor vi har lært noget forskelligt og læst forskellige bøget og så skriver vi resume og et referat og så læser Kamma op og fortæller hvad vi synes om målene, film hvor vi skulle skrive et referat og resume, en foregik på en losseplads, så sku' vi selv skrive og fretsille os hvis vi var en uge på en losseplads, skriv (om vores) følelser og tanker.

A: I læsegrupperne, hvordan har det været

E: Altså her hvor vi sad her med PE, det synes jeg faktisk var meget sjovt.

A: Hvorfor?

E: Jeg synes så'n il tider gode bøger, altså ikke hver gang, men der var faktisk nogle rigtig gode bøger

A: Bøger du kan huske?

E: En der hedder, vi har faktisk lige snakket om den, der er også lavet en film om den, nogen zoner, børn og voksen der skulle kæmpe, det handler om at være den sidste der overlevede

A: Sådan lidt spil-agtigt?

E: Ja

A: Hvorfor synes kunne du lide

E: fordi der var meget action og power i

A: Kan du mærke om du får det på en bestemt måde selv, når du læser sådan noget

E: Jeg bliver bare drevet af den og blir' ved med at få lyst til at læse

A: Var der nogle (bøge) du ikke synes så godt om

E: nej ikke på den måde, der var nogle der var mere spændende end andre. Det var lidt mere sjovt i starten og så blev det lidt langtrukket, det var mange uger.

De første fem-ti gange og så blev det lidt for meget til sidst.

Samme og det samme

A: bestemt når du tænker tilbage på en eller anden historie, du synes den gjorde noget ved dig?

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

E: Ja det var faktisk en af de bøger, jeg havde hørt om før, faktisk ikke huske hvad den hedder. Den handlede om sådan en mosedame, sådan noget med en mose og nogle børn, og så kom de ind i et andet land-agtigt

A: Hvorfor?

E: Det var også...for det første så havde jeg læst den før, det også så'n ..man blev ved med at tænke over at hvad var afslutningen egentlig hvad den handlede om egentlig, det var fordi det var en åben afslutning, så det var sådan - hvad tror du der sker

A: Fandt i ud af hvad der skete?

E: nej det tror jeg nu nok ikke

A: Hvad synes du om denne anden måde at snakke om historien på?

E: Synes det var meget fedt, man kunne sige hvad man tænkte og hvad man havde lyst til at sige, det var ikke sådan at man var forpligtet til at sige noget, som man ikke rigtig tænkte

A: Er du det inde i klassen?

E. nej nej

A: Men du bare ku' sige lige hvad du tænkte - og var det anderledes end inde i klassen

E: Ja det synes jeg, der var var det så'n .. alle de tænkte/ting, der var ikke nogen (her i GFL) der overhovedet kommenterede på hvad man sagde. Rart at sige hvordan

A: Var det anderledes at I snakkede sammen?

E: Ja også fordi at vi var mindre, det gav en mere ..rummelighed på en eller anden måde

A: hvad betyder det for dig, rummelighed?

E: At man ikke sådan sidder mange her og alle ved hvad man siger, det synes jeg betyder noget.

A: Hvad betød det for dig?

E: Ja, jeg sagde helt vildt meget og jeg læste en masse, mig og Max læste en masse. Jeg har ikke noget problem med at læse hørt, men jeg gjorde det mere hernede og så fordi at der var mere plads til det, ikke så mange der havde lyst til det noget og så var det fedt på den måde

A: Hvad er det du godt kan lide ved at læse højt?

E: Det er at ehm.., f.eks. læreren hvis man starter et sted og et løs sted også det at de kommer hen til en og siger, det var faktisk godt, fordi de kan høre, at man er blevet bedre til det

A: Synes du at du er blevet bedre til at læse her?

E: ja, det synes jeg, jeg hakkede ikke så meget sådan

(Tid 9.50)

A: Lide at læse mere/mindre?

E: Ja det synes jeg faktisk, jeg har ikke haft så meget tid til det. Men der er sådan nogen, jeg læser kogebøger - læst flere af dem efter begyndt i læsegruppen, det er sådan nogen som jeg lærer noget af. Jeg vil faktisk sige... der er to grunde til: En bøger jeg virkelig synes er god eller en bog, men så vil jeg også sige at jeg mest læser for at lære noget af

E: Virkelig spændende, f.eks. Koldt blod - En bog hvor der hele tiden sker noget, ikke bare afbryder hvis man skal på toilettet eller havde noget vand, ikke slippe den

A: Kan du lide de historier I læser i skolen?

Det kommer lidt an på hvad det er, ikke nogen man selv har valgt, man ved jo selv hvad man kan lide at læse. Men det kan også være fedt at man får en bog og de så egentlig bare siger læs. Så får man nogle rammer/andre og prøver noget nyt, og det kan jo være at man synes det var fedt.

Spørgsmålene, samtalen, hvordan var det?

E: ja, ehm der er en der hedder Bea, som ..hun er ikke den mest populære forstår du, det er ikke sådan at hun er venner med alle. Men det var faktisk rigtig spændende a høre om hendes historie, at hun er flygtet fra et andet land, det var rigtig spændende at høre om det.

- Lille krigsbarn

E: Det var faktisk næsten hver gang at hun fortalte lidt om det, det synes jeg faktisk var rigtig spændende at høre om, også fordi det er jo ikke det man selv er vant til, man er jo ikke vant til at der er krig. Spændende at få fortalt, for så levede man sig sådan lidt mere ind i, hvordan det faktisk var, det synes jeg var meget spændende.

### *Det fælles, fællesskabet*

A: hørte du mere om noget du ikke vidste noget om, hvad folk oplevede

E: Jeg vil faktisk sige, at jeg lærte folk bedre at kende også med deres liv udenfor skolen.

A: Hvorfor?

E: Fordi det at der var nogen der fortalte, som jeg aldrig rigtig snakkede med, de fortalte om, hvad de lavede i deres fritid, noget som jeg slet ikke vist de lavede eller ku'.

A: I gruppen ud fra historien eller udenfor gruppen?

E: I gruppen og så stoppede PE os, fordi vi kom ud i en lang snak. Ud fra historien.

Hvordan var det at fortælle om jeres egne historier?

E: i klassen Ikke så tit at man siger noget der alligevel er lidt personligt og så sige det foran hele klassen.

Men det var der nogen der gjorde her, jeg gjorde ikke, men det var meget spændende at høre om.

A: Noget der ikke var så spændende?

E: Jeg husker ikke så meget hvad de sagde, der var noget hvor jeg tænkte "altså tak for info" ik, men ellers ikke.

### *Spørgsmålene*

E: hvis man tænkte over det første gang og så lige tænkte det over det en ekstra gang, så var det faktisk nogle helt andre svar der ud af det

A: Hvordan

E: så fik man lige tid til at tænke over og så var det faktisk noget andet, man havde tænkt at svare Jeg kan rigtig godt lide at blive udfordret, især med at lave mad. Især hvis det lykkes.

A: Noget der skulle laves om?

Det skulle være lidt færre gange. Rigtig spændende. Mest spændende det med at folk fortalte om sig selv, jeg hørte mere om hvordan andre havde det.

## *Bilag 7: Elevinterview*

Kira og Ellen – jeg referer hertil i metodeafsnittet, og udsnittet ses på s.28 og er markeret med rød

### Danskundervisningen, læsning af/samtale om historier i klassen

Kedeligt, for det er dansk. De rang-ordner fagene, og dansk ligger i bunden

K: Dårligt. Nok fordi at jeg har en ide om at jeg er ordblind men det har alle de andre ikke og de har sat mig på test og der er jeg ikke men jeg ikke finde ud af at stave til ært.

Fordi Kamma blev ved med at sende mig til ordblinde test og det blev sådan... at i det grønne (felt)og hvor jeg fik alle ord rigtige.

Jeg har ikke rigtig lyst til at være i dansktimerne

A: Men hvad så når I læser historier?

K: Jamen det er det, vi ikke gør.

E: Vi får læst højt

K: Men så er det med sådan en computerstemme... når de læser højt i hvert fald Rikke, hun gider ikke selv til at læse i en bog når hun har dansk, men hun skal lige sådan finde den der google oversæt computer til det. Det er ikke rigtig rart. Det er ikke fordi hun er min yndlingslærer.

A: det betyder noget, hvilken lærer I har.

K,E: Ja

K,: Betty er ret god, synes jeg, hun læser højt.

E: Kate skriver en tale til hvert eneste ord, hun siger, det tager lang tid. Rie ligger helt dernede

Læse højt, rart når det er med rigtig stemme. At det ikke er computeragtigt.

K: Så lytter jeg.

A: Ser I så historierne inde i hovedet

K: Nej ... jo det gør jeg først når jeg tænker på det (Billeddannelse)

E: men så'n man forstå det lidt bedre. Computeren kan ikke ...udtale ordene sådan som de føles

K: "smerte"

A: sådan som det føles?

E: Ja, så snakker den bare som om alting er godt

K "åh nej, Pedro er du faldet ned af klippen, skynd dig grib min hånd"

A: Så ligesom om det bliver den liv, ingen forskellighed

K: Pedro ..som om han har fået afmonteret sit ben... med den der døde døde stemme

Betyder noget at der bliver læst højt af et rigtigt menneske

A: Snakker I om det, I læser?

E: Ikke sådan med mindre vi skal lave det... jo med Kate gør vi, hun snakker meget. Vi snakker kun om selve fortællingen når vi sådan skal lave et referat af det.

A: Sidder snakker sammen i klassen?

K: Der diskuterer vi. Snore diskuterer om alt muligt, generet i klassen er det ikke så meget om det der foregår i handlingen, det ændrer hurtigt emne. Og så tilbage til det man samtalte om og så farer man vild...

(8.30)

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

A: Læsegrupperne hvad synes I om at læse og snakke på denne her måde hvordan var det  
E, K: bedre lide det end oppe i klassen  
K: det var derfor det var godt, det var ikke en del af dansk, så det var ret meget bedre at være her  
E: Også fordi der var lidt mindre mennesker her, vi er over 26 oppe i klassen.

Snacks forstyrrede eller tog opmærksomhed.

A: Det var rart at I ikke var så menage... Kunne I snakke om det når I var her, slappe her, stemningen

K: stole og borde var ubehagelige .. Sad ret dårligt

Det betyder noget at de sidder godt?

Ja

Sidder derhjemme og læser, hvor sidder I så?

K: sidste gang jeg læste derhjemme, hvis man læser lidt hver dag så lægger man alle timerne sammen og så bliver det til en hel masse. Hjemme ved papmor og far sidder hun i en kæmpe hundestil og der sad hun og læste, det var dejligt.

E: sidder og læser i min seng - hyggeligt.

A: kunne I ellers lide at være sammen på den måde her i GFL gruppen?

E: Til sidst var det lidt langtrukket

K: Til sidst var det langtrukket fordi der ikke var snacks og det var nok en af de eneste grunde til at jeg kom. Ligesom hvis man sådan gik på en line.., hvis man gik på midten... hvis man faldt ned, så rammer man ned det dansk, hvis man klarede over linen til her (viser i den anden side) så fik man snacks

A: Føltes GF også som en linedans?

K: ahr... ikke rigtigt ..nu var jeg helst faldet ned i kløften (dansk) nu her, fordi der var højtlesning og vi måtte tegne.

*(De kom lige fra en god og rar og hyggelig dansktime med få elever + højtlesning, hvor de måtte tegne imens)*

A: er der en bestemt historie, i husker?

K: en lygteemand... nej jeg kan ikke huske den "Når tågen ligger tungt om nattens glemsel så er det uhyggeligt uden min ven, lysene skinner i mørket..." (hun citerer)

A: (smiler) hvorfor kan du huske den?

K: Jeg kan ikke rigtig huske den

A: jamen jeg er da overrasket ...jeg ville da ikke kunne huske nødvendigvis at det stod på den måde ...

K: jeg har stadig det lille stykke papir

A: Hvad er det der gør at du at du kan huske hvad det var der gjorde, at den satte sig fast herinde

K: Vi havde læst eller hørt ...en lydbog om en lygteemand og alf og et normalt menneske og en trold og baby der var ret grim

A: og så læste I noget der mindede om det her i gruppen?

K: ja, det var bare det lille stykke papir

A: kan du huske hvordan du havde det med det - husker du om du mærkede et eller i kroppen, "puh" .."ah"..

K: "Neeej", fordi det mindede om hinanden, det samme rim "neeej" (overrasket)

E: de der digte

A: men den er kommet til at betyde noget

K: ...Og fordi den ligger i min skuffe hver gang jeg skal rydde op i den, har glemt at smide den ud

A: Hvorfor?

K: det er synd for den, jeg har sådan en samling af små stykker papir.

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

A: hvad med dig Ellen kan du huske noget?

E: det var sådan noget ..en bog, hvor der ikke var nogen tekster

A: kun billeder....

K: De kom til universet hvor man flyver i sådan nogle ting... men det gjorde det altså ikke meget bedre, at det kun var sort og hvid. Hellere at det var farver

A: hvordan var det at læse den

E: Det var kedeligt, fordi der var ikke noget sådan der gav mening

A: Den var sådan lidt bum .... Bum... hang ikke sammen?

K: Jeg synes det gav lidt minder til fjerde klasse, hvor vi skulle på biblioteket, der var der en bog, jeg hele tiden lånte, for der var der kun billeder, Simons kat for der er der ikke tekst, der er kih sådan (hun mimer og laver dyrelyde)

A: Man kunne se hvordan katten havde det?

K: ja ...og mimer, gestikerer

A: Kunne I lide at læse billedromanen

K: nej det synes jeg faktisk den var rigtig dårlig den her, virkelig en slem omgang. Det var ikke hårdt selv at lave den eller forstå den, den gav mening- det var bare ikke en god historie.

Der var intet sjovt i den, den var bare sådan meget deprimeret og dramatisk ... (hun sammenligner med Simons kat og illustrerer mere stilfærdige, komiske - måske hyggelige billeder med sit kropssprog) ...siger "det var så sjovt".

A: referer til lille krigsbarn, nogle sagde at det var lidt synd for den... kan I huske det?

K: jeg kan godt huske noget

E: husker det...

Men de husker ikke hvordan det var at læse det

E: jeg tror ikke det var der vi kunne koncentrere os, for det var til sidst

K: (siger at det betyder noget, at hun ikke kan lide små børn, de græder og larmer ...mærkeligt at høre at de ligger i en krydsfinerskiste.)

A: Spørgsmålene i samtalen, at det var en anden en end læreren - hvordan var det?

E: Det var mærkeligt, fordi vi er sådan vant til, at det dansklæreren der spørger om sådan nogle ting, og så er det mærkeligt sådan at svare andre mennesker

K: jeg er ikke groet så tæt med min dansklærer endnu synes jeg selv. Gør nok ikke nogen forskel på hvilken lærer... kun om det er lidt sjovere

A: så det betyder noget, at det er en, I sådan kender, når I skal svare på spørgsmålene og snakke?

E: ja

A: Spørgsmålene anderledes

E: ja det ved jeg ikke det hvad mere sådan med vores holdning at gøre og sådan... ikke så meget

K: synes ikke der var nogen forskel

E; Kasper sagde ..."og så skal vi prøve at lade være med at være dansklærere"... til sidst så var det lidt kedeligt at komme hernede og læse, for så havde vi gjort det mange gange

K: Jeg synes historierne blev værre og værre for hver gang, mere og mere dramatisk, sort hvide billeder og en der skulle føde med sådan en læge der kom med en kniv... det var ikke ubehageligt det var bare irriterende. Lige pludselig ...ej jeg vil hellere have dansk nu

E: Så vil man bare hellere op i klassen.

K: Fordi det var en dårlig historie.

A: Andre ting der var anderledes



Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Sige mere hvad I selv sådan... tænkte I mindre over hvad sådan læreren vil gerne høre et eller andet" I skulle svare

E: nej nej, fordi at drengene de er også gode til at kommentere på, hvis de ikke er enige med os

A: Så I tænker over hvad de andre tænker/synes om det I siger

E: Jeg gør

K: jeg tænker ...gider I ikke bare tie stille og gå videre til næste historie så vi kan få pause

A: så hvis I var mere tryk ved de andre, der var her så ville I også sige mere

K, E: ja, ja

A: bekræfter betydningen det kan jeg godt forstå, sådan har h

A: Har I fået mere lyst til at læse selv?

K, E: Nej!

A: Hvordan kan det være, det kunne jo godt være.

K: Nej! Det er umuligt. Jeg vil gerne se jer prøve. Altså det er umuligt

A: Hvordan kan det være?

K: Fordi jeg har så dårlige oplevelser med bøger, fordi jeg har jo Kamma og Rie, ikke så meget Betty jo lidt.. De fik den der mega gode ide at hver eneste gang jeg fandt en bog "ahr den er okay, lad mig læse den" og så havde min mor købt den i gave til mig og så var jeg rigtig glad og skulle til at læse den og så "okay alle sammen nu skal vi læse den her bog og den her bog (peger som lægger hun flere bøger frem) og en pose med syv bøger, du aldrig kommer til at ku' li" ...

A: så det var alt for meget?

K: Ja og jeg gider ikke læse dem altså jeg prøver at stikke af med den pose der det ved Ellen alt om... og efterlade dem på skolen...

A: Hvad med dig Ellen, har du fået mere lyst til at læse?

E: nej. Jeg synes det er kedeligt at læse

A: Er det altid det?

E: Ja

A: Også derhjemme i din seng?

E: Ja.. Ikke ligeså meget

K: det er fordi der er kommet den fanstatiske opfindelse telefonen (smiler drilskt og lystigt )

A: Hvad skulle der til hvis skulle få mere lyst til at læse?

K: måske en milliard kroner ku' det godt være at jeg ville læse én bog.

A: Hvis det nu var en god historie, det var rart, man sidder et hyggeligt sted, betyder det også noget at man har nogen at snakke med det om?

K: Hvis det var et hyggeligt sted kan man også sidde på telefonen der (smiler tilfreds eller eksemplarisk )

A: Betyder det noget at I har nogen at snakke med det om?

K: Nej fordi det ødelægger det bare endnu mere, så kan man ikke bare holde det for sig selv og få det hurtigt overstået. Så skal der også lige være den der halve time der (karikerer læreren) "Nå nu skal I lige.. hvad synes I var specialet? Jeg kunne godt lide den måde du sagde det der på - ja men det kan jeg også godt forstå. Hvad med dig?"

A: Så det kan godt virke lidt kunstigt?

E: Ja

K: ja det er irriterende

A: Snakke I med jeres venner om det I læser udenfor skolen?

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

K: Vicki og Alba spørger mig hele tiden om det, fordi vi skulle vælge en bog og så valgte jeg en der hed Percy Jackson hvilket var en af de største fejl i mit liv og så spørger de mig hele tiden om den, spørger mig om at svare på de spørgsmål jeg bedst ku' li'

A: Så hvis jeg skal forstå det rigtigt, det du siger, så når andre gerne vil at I skal læse, så får I/du faktisk ikke lyst til det?

K: Nej... det er sådan ..Nu vil jeg gøre noget godt for min mor i dag, nu behøver min mor ikke bede om det, så hun bliver rigtig glad og så når man finder det frem og så "Kornelia, husk at læse" og så (laver et klap i med hånden og ud til siden)

E: ...så har man ikke lyst mere.

A: nej så har man ikke lyst mere

K: Så gider man ikke. Det er ligesom når man tænker, jeg har lyst til at rydde op på mit værelse fordi man har lyst til det og så skal man lige til at starte og så "Kornelia, husk at rydde op på dit værelse" og så gider man ikke.

A: Så hvis I sku få mere lyst til at læse så var det hvis I bare selv...

E: Selv ville

A: Spørger til om der er noget de godt kan lide at lave i deres fritid?

K: Rydde op i mine skuffer.

A: Det er spændende hvad det er der gør, at der er noget, man synes er sjovt at lave... .... Men det er ikke at læse, kan jeg høre på jer?

K: Jeg vil gerne vide hvem der tænker det. Hvem der tænker at det er sjovt at læse.

A: Så tænker I, at der er nogen der synes at det skulle være sjovt at læse

K: Der er en hel masse der tænker, at det er sjovt at læse og jeg tænker tit at de er blevet tabt under fødslen for jeg vil gerne vide.. Hvem der/ hvorfor de synes, det er sjovt.

A: Synes i også at det det at være i det her forløb, at der er nogen der tænker at I skal synes det er sjovt at læse når I er færdige?

K: Jeg føler at lærerne prøver for hårdt. Men det er fint nok så længe der er snacks .

De vil gerne være med i et forløb igen hvis det er i stedet for et andet fag eller hvis det er noget kedeligt de skal lave i dansk.

## Bilag 8: Elevinterview

Lis og Ena – indgår i analysen "Stakkels lilles krigsbarn", udsnit er på side 31 og markeret med rød.

### Klassen

A: *Hvordan foregår det, når I har dansk i klassen?*

Højtlesning: Lærer læser op af historier --> bedre fordi den voksne udtaler ordene mere korrekt. Bl.a. tydeligere at høre og dermed forstå, hvordan personerne i historien har det.

Læsebånd: erifølge informanterne en god måde at starte dagen på. Layla siger, at det giver ro. Hun løber til skole --> derpå mulighed for at sidde roligt, samle tankerne.

Tekstarbejdet: Eleverne laver fremlæggelse om tekster i grupper. Farve inddeling indikerer hvem der står for hvad.

De taler om tekster og "kigger dybt i bogen. Læreren vil gerne have, at vi forstår noget så'n meget ...hvad det handler om." ("Hun hovedpersonen er...")

A: *Kan I lide den måde at snakke om historier på?*

L: "Ja når vi læser den, læser den ikke bare og så er det færdigt. Den måde at arbejde på... så ved man mere om, hvad det handler om."

### GFL

L: Her spørger guiden, om eleverne vil læse højt i modsætning til klassen.

05.28

E: Altså'n ...Vi så'n ...når vi sidder her, så er der en sådan som læser for os, og her der spørger de bare om vi vil læse lidt.

A: Og det gør de ikke inde i klassen?

E: altså når læreren læser for os så sir vi ik, vi ik tør, og så siger han at vi kan læse det her eller det her (viser afgrænsede passager med hånden)

L: Når vi læser en bog inde i det her hold, ja læsegruppen, så er det de spørger om vi kender noget til det i vores liv. F.eks. hvis der er en mor der er fuld, eller sådan noget der, så spørger de om vi kender til det, men det gør de ikke inde i dansk, der skal man bare række hånden op selv og der vælger de bare en tilfældig en.

A: Hvordan har det været?

L: det er bare sådan meget.. (griner eller smiler lidt og kigger lidt ned, virker genert) eh hvad hedder det godt, og så har vi også så'n snakket mere i timerne, for jeg rækker ikke hånden op særligt meget, kun hvis de vælger mig tilfældigt. Nogle gange vælger de mig tilfældigt fordi jeg ikke rækker hånden op.

A: Så det du siger er at du har snakket mere i timerne, fordi du har øvet dig herinde?

L: Ja det er fordi her der er vi sådan seks personer og her snakker jeg lidt mere, og nu har jeg så øvet mig i det, så jeg godt kan finde ud af at sige det foran en hel klasse.

E: Og så synes jeg også det samme, at det er lidt lettere at række hånden op, så'n hvis man gerne vil læse til det der læsegruppe-noget eller hvad det hedder. Fordi det er sådan foran klassen så er der flere mennesker... og det er små grupper

7.21

A: Så hvis jeg skal sige, hvad jeg hører, så har det med, at I har siddet i små grupper været rart?

L/E: ja (og nikker)

A: *Hvad har været rart ved at sidde i sådan en lille gruppe?*

L: Fordi så er man mere tryk, og fordi hvis man er hele klassen - nogen de kan godt grine eller lave sjov med ting, men hvis man er små grupper, så er det mere stille og så kan man godt sige ting uden at være genert eller bange for at de griner.

A: Så i klassen kan de godt finde på at grine hvis der bliver sagt et eller andet?

E: hvis man f.eks. udtaler et ord forkert, så kan de godt finde på at grine eller hvis de bare griner og man ikke ved om de griner af en selv eller mig.

A; Gør det så at I ikke har lyst til at sige særligt meget inde i klassen?

E/L: (nikker) ja.

## Samtalen om oplevelsen

A: Det her med at de i læsegruppen spørger til om I har oplevet noget af det, der står i historien - hvordan var det, at de spurgte om det?

E: hvis man f.eks. Kender til noget og det kan være en dårlig ting, så kan det godt hjælpe lidt at få det ud. De spørger til om man kender til det, og hvis man kender til det, så kan man godt ligesom forstå bogen lidt mere.

L: Og hvis nu der er sket et eller andet i bogen, hvis nu der er et eller andet pinligt ens mor f.eks. har sagt til en fremmed, så har man måske ikke lyst til at sige det foran hele klassen, men bare en lille gruppe. (Der var en bog om en dreng og hans mor, hvor L også havde oplevet et eller andet pinligt)

A: I fortalte, at det var rart, at der var færre i denne gruppe - ku' I godt lide at læse i gruppen, hvordan havde I det med det?

L: Vil gerne have at der kom flere forskellige ind i gruppen, flere og flere fra 6 til 10 og fortsat indtil det til sidst ville være ligesom i klassen.

A: for at øve og træne at snakke foran flere?

E/L: ja (nikker)

A: var der noget der ikke var så rart?

E: jeg var den eneste pige i gruppen, det var ikke så rart. De grinte og legede med tingene, det forstyrrede.

A: er der en bestemt historie, som I husker?

L: en dreng, ting han sku' gå igennem. En bog med mange billeder uden tekst.

A: Hvordan var det at læse den?

L: det var sjovt fordi så kunne man selv bestemme ens egne tanker.

A: hvordan var det at bygge en historie sammen?

L: Så føler man sig mere tryk, men vi havde også mange forskellige tanker - en luftballon - hvad det betød.

## 14.56 Dialog

A. *lyttede I mere til hinanden eller tænkte I mere på hvad I selv sagde/ville sige? (Brugte en byggekloksanalogi som billede på samskabelse)*

L: Hørte nogen... nogen sagde forlystelser og så sagde jeg tivoli. Jeg tænkte ikke så meget over hvordan det så ud, jeg sagde bare det som jeg troede. Jeg tænkte ikke så meget over det.

E: jeg synes det var sådan lidt mere anderledes... behageligt, roligt, ro herinde. I klassen når folk er stille, så føler jeg stadigvæk der er larm. Jeg ved ikke hvorfor. Ikke sådan når folk siger ting, hvis nogen rykker lidt så hører man det lidt mere, jeg føler så'n lidt rummet er så'n lidt... Og her f.eks. (hun kigger op og rundt, signalerer dette rum, op i loftet) ... så er der sådan meget roligt, jeg synes der er meget ro.

A: så det at det var et andet rum og at I var færre, gav mere ro

E/L: (nikker) og at de kom med mig til os, snacks. Hyggeligt.

L: Fordi inde i klassen så er der uro og herinde så er det sådan ... okay det har hun lige fortalt (smiler og kigger på E)

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

A: det gør ikke noget

L: fordi at man kan bedre fokusere sådan et stille sted, det synes jeg i hvert fald. Fokusere bedre når der er stille i stedet for at de larmer, for så sidder man og tænker over alle mulige andre ting.

A: Var det lidt mere ligesom når I snakker med hinanden udenfor klassen?

E/L: grinder

E: Når vi snakker med hinanden som venner, så har vi et andet sprog.

A: det var jo også en anden der sad her end jeres lærer, var der forskel på om det var en I kendte lidt eller en helt udefra?

E: det var lidt mere roligt, når det var hende den anden (lyse hår, Lise)

E: ja for hvis en larmede så sagde hun det lidt mere roligt; Peter Emil blev sur lidt mere.

A: så det var fint at det var en udefra?

E: mmm (nikker) en man ikke hører på skolen

L: en som man ikke sådan kender, sådan at hvis man nu siger noget forkert, at de så ikke tror noget om en.

A: *tænker I meget over inde i timen, at I skal også sige det som læreren synes er rigtigt?*

L: ja jeg vil mest bare gerne sige det rigtige, jeg har ikke lyst til at sige det forkerte, hvis jeg nu skal give dem et svar og siger noget forkert.

E: Hvis de nu spørger en om noget, så tænker jeg ikke så meget over, hvad jeg selv tænker måske "hvis det er det her svar eller det her svar" og hvis det er sådan lidt magen til det læreren vil sige, så vælger jeg bare det, læreren vil sige.

A: Sagde I noget her, som I bare syntes og I tænkte slet ikke over om de andre også syntes det?

E: Ja jeg tænkte ikke over sådan om der var folk omkring mig. Jeg talte bare.

A: Så kunne I mærke det var anderledes her i læsegruppen, at I sagde lidt mere hvad I selv syntes?

L: PM sagde, at vi ikke behøvede række hånden op, vi måtte bare afbryde mens vi læste og så må vi sige, hvad vi bare synes. Men i klassen der skal man række hånden op, der må man ikke bare afbryde.

L: det bedre, synes jeg, fordi hvis man nu har noget i tankerne så glemmer man det ikke, fordi hvis man så rækker hånden op i klassen, så glemmer man det fordi det tager længere tid om de tager en, hvis det nu var vigtigt. Jeg synes det er mega irriterende, hvis man glemmer ting.

A: så der var faktisk noget i historien, som I syntes var vigtigt at fortælle de andre?

De nikker.

A: I timerne ... I sagde at I skulle lave en opgave om det, I har læst, hvor det handler om at forstå. Synes I det var anderledes her, hvad syntes I det handlede om her?

E: **her tog de det meget seriøst, det med at man ikke må grine af andre imens. Det nævner læreren ikke, men man ved jo godt at man ikke må grine af andre, men det kan de godt finde på at gøre, grine af andre. Men her der var der ikke så mange der grinte, fordi det tager de meget seriøst. At man ikke må grine af andre. Jeg tror de tænkte sådan meget, at vi sku' synes det var behageligt bare at tale og snakke så meget vi vil.**

A: Og gjorde I så også det?

E: Ja altså jeg snakkede virkelig meget.

A: Så hvis I tænker på hele den her måde at læse på - har I fået mere lyst til at læse, blevet gladere for det ved at læse på denne her måde?

L: Jeg synes det er' så'n mere rart for vi læser mere i skolen, end vi gør normalt, fordi når vi læser i gruppen så læser vi en gang i ugen eller to gange, så hvis jeg ikke når det ved siden af for der kan jeg godt have travlt, så hjælper det en til at læse.

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

E: Hvis læreren ved, man ikke når at læse, så sørger de for at man får læst her i læsegruppen. Jeg har også meget travlt derhjemme.

L: nogle gange når vi det ikke og så kan man bare læse efter, for her har vi de her læsegrupper, og så får man læst mere.

L/E: synes at bøjerne i skoen er kedelige. At der ikke er så meget at vælge imellem. Pose med bøjer hjælper dem til at læse noget, man godt selv kan lide.

A: Hvad syntes I om de historier, I læste i gruppen?

L: De fleste var gode, jeg ku' godt lide at læse noget der var uhyggeligt "hvad sker der nu" - spænding, krimier. Men sådan noget fantasy noget var lidt mærkeligt

A: hvis det skulle fortsætte, læsegrupperne?

E, L: Ja jeg kan godt lide at læse på den her måde i stedet for bare at sidde og lave opgaver i dansk.

L: jeg kunne også godt lide de digte, for så ku' man læse det hele op, fordi det skulle man og jeg ku' godt lide at det skulle man.

A: noget der skulle væk, hvis forløbet gentages?

E: Vil gerne have bøjer ikke med billeder, ved ellers ikke om der var noget der ikke var godt.

L: gerne have forskellige bøjer, de selv kunne vælge, - hvor de også kunne vælge genren.

## Bilag 9: Elevinterview

Per og Urd – indgår ikke som reference i hoveddokumentet

Victor ser lidt tænsksom ud, Hussein fokuseret.

A: Klassen når I læser/arbejder med historier?

V: Måske lidt anderledes, mere larm, en ven laver et ansigt og så kan man grine. Men ved et bord (læsegruppe) med ikke så mange mennesker der synes jeg det er hyggeligere.

Fordi der er ikke så mange mennesker, så kan læreren snakke højere og ..jeg synes bare det er hyggeligere.

A: Måden I snakker om historierne i klassen eller hvordan arbejder I med det?

V: Vi læser ikke så meget historier i klassen, vi skriver bare mere. Når vi sådan hører en historie så taler læren meget højt for at kunne få så'n ro i klassen agtig.

A: Så I læser ikke sådan sammen?

V: Jo, vi har morgenbånd

A: Snakker I sammen om historien i klassen?

V: Vi har lige haft en historie hvor vi skulle skrive -hun læste en historie og så skulle vi så skrive videre på den. Det er sjældent at vi snakker om hvad en historie handler om

A: Hvad synes I om læsegrupperne?

V: Mega fedt! Fordi man sådan kan bare sidde og slappe af mens en sider og læser en historie højt for en. Forskellen --> Bedre end i klassen, fordi der er man sådan mange om en bog, og jeg synes det er bedre at der er ro på og så at der bare er få om en bog.

H: Fint nok. Alt var godt, der var ikke noget dårligt, det var bare fint nok.

A: Hvordan var det når I skulle snakke om historierne i læsegrupperne?

V: Det var lidt hyggeligt at høre, hvad andre synes om bogen, og så også hvad man selv synes.

A: Hvorfor?

V: Det så'n... Jeg kan jo ikke tænke, hvad han tænker, og så hvis jeg får en anden forklaring og han får også en anden forklaring, så er det sådan lidt mere blandet måske.. ja ja jeg ved ikke helt, jeg synes bare det' så'n bedre at snakke om bogen i stedet for bare at skrive videre på den.

A: var det sådan at du tænkte at nå sådan ku' man også forstå, hvordan det var sket eller var det bare mere det at der var forskellige?

V: Der var sådan forskellige forslag til hvad der var sket i bogen og alle blev nævnt alle ku' huske noget fra det.

A: Sagde du mere hvad du synes selv eller tænkte du meget over hvad de andre synes om det du sagde?

V: Jeg sagde bare lidt var der var sket i historien og sagde bare sådan hvad jeg havde lyst til var sket i historien.

A: Hvad med dig Hussein, hvordan synes det var at snakke om de historier I læste?

H: Hyggeligt at snakke om de historier vi læste. Godt at høre historier vi aldrig har hørt før. Kunne godt lide historierne.

A: Er der nogle I særligt husker?

V: Husker en der tager ud på eventyr med et kæmpe skib og en der skulle ud i skoven med en anden - huser ikke hvorfor han husker dem.

A: Refererer til Gemini-forbandelsen og scenen med lejrtur, Ritas ræserrøv. I blev stille?

De husker ikke hvad der skete

A: der var nemlig en i gruppen der sagde, at det var ondt sagt.

Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

V: Det kunne godt være, vi synes det var sådan lidt over strengen at gå ind personligt til folk. Jeg ved ikke..et eller andet... at man kalder en ræserrøv. At det var lidt over strengen.

A: Hvad synes I om guidens spørgsmål, at guiden spurgte til hvad I selv synes om historierne - var det anderledes?

V: Ja, når vi plejer at læse historien op i klassen så spørger de ikke hvad synes I om det, så er det læst og så er det videre.

A: Snakker I om andre ting i læsegruppen?

Vi snakker anderledes oppe i klassen hvad der skete i bogen, men hernede synes jeg sådan det var bedre, fordi der sagde vi sådan nogle andre ting end oppe i klassen

A: Hvordan/hvad var det for nogle andre ting?

V: jeg kan faktisk ikke rigtig huske... men jeg synes.. det er derfor at jeg kan huske noget af det

Hvad synes I om det her kapitel eller noget det plejer de ikke at gøre i vores klasse, der læser de bare videre --> H og V: det var meget okay at fortælle om

A: Hvordan var det at det var en I ikke kendte der ledte læsningen?

V: Ved det ikke rigtig, man tager nok anderledes imod den, hun er en ny og så tier man stille. I stedet for sådan Oppe i klassen der er vi sådan lidt vant til det og så siger man måske nogle ting, når hun eller ham kommer

A: Stemningen i gruppen, færre, mere/mindre ro når det var en I ikke kendte

V, H: Fint nok

A: Læseglyde, forskel for jer til at læse historier

H: Det har givet mig motivation til at læse mere.

A: Hvordan er det eller hvordan mærker du det?

H: fedt!

A hvordan læser du mere - er det derhjemme du læser mere?

H. Mm og nikker

(11:26)

A: så du læste ikke så meget før?

H: neej,

A: Hvordan kan det være?

H: Det var fordi jeg synes bare det var så'n meget kedeligt at læse

A: hvordan er det så blevet at læse nu, historierne eller fordi I læste sammen?

H: Det var fordi jeg læste så'n nye historier og som/det var så'n godt og jeg bliver' så'n spændt fordi jeg sådan ser, hvad der er sket i historien

A: Finder du selv andre historier når du læser derhjemme nu?

H: Mm' (bekræftende ja)

A: Er du blevet gladere for at læse

H: Ja

A: Hvad med dig Victor læser du?

V: læser da en lille smule, plejer når vi kører en tur, f.eks. på vej ud til et sommerhus så kan jeg godt lide at høre, det er sådan en lejemorder der har sat ild til et hus Hafnia, tror jeg det hedder, ja den synes er så'n meget spændende at høre

A: Læser du mere? (efter GFL)

V: Ja en lille smule, tror jeg



Astrid Wagner Olsen  
ST 20073827

Speciale Dansk Didaktik

december 2022, DPU,  
Aarhus Universitet

Ideer til noget der skulle være anderledes?

V: Jeg ved det faktisk ikke, måske spørge om hvad I så'n ..hvad vil I gerne høre om, så vi alle sammen kunne finde en eller anden bog vi synes kunne være fed at læse

H: Ja

A: Andre historier I læste her i skolen, hvis I selv kunne bestemme lidt mere

H, V: Ja