

FRA SOLORYTTER TIL LÆSEHEST

En undersøgelse af guidet fælleslæsning som litteraturpædagogisk metode til undervisningen i en 10. klasse i Aarhus



Speciale i Kognitiv semiotik
af Michelle David
Vejleder Peer Bundgård
Aarhus Universitet
September 2023

Abstract

In light of the contemporary issues regarding Danish students' low motivation for reading and the decreasing welfare of many students in schools, this thesis, "From Solo Rider to Social Reader", investigates how the method of Shared Reading can be employed as a literary pedagogical method and didactic approach to literary studies in a Danish educational framework. Approaching Shared Reading with a theoretical basis in reader response-, cognitive linguistics-, motivation- and didactic theories, I discuss how the method offers a non-goal-oriented setting in which the students' literary engagement can thrive and cause a positive influence on their motivation for reading and educational well-being. With a basis in an empirical data collection from three reading groups consisting of 23 students from a 10th grade in Aarhus, I analyze the students' interactions with the literary text and each other as a group, and how their experiences and verbal responses affect their comprehension of literature, themselves, and others. I do this from the perspectives of three active dimensions which I have defined as crucial for Shared Reading as an educational methodology: *the reflective dimension*, *the social dimension*, and *the performance free dimension*. My investigation yields three main results: 1) the method of Shared Reading enhances the student's engagement with literature by granting them access to different *literary responses* by involving their personal perspectives and experiences; 2) the method has the potential to better the well-being of the students for two main reasons; the first is that the method allows them to participate in academic discussions without quantifiable goals and evaluations, which increases their will to participate actively in literary discussions; the second reason is that the class culture facilitated by the method of Shared Reading increases the students' feelings of validation by allowing them to express themselves in personal terms usually not present in classroom discussions; 3) as an unintended consequence the students experienced an enhancement in their general reading comprehension possibly due to the methods' collaborative approach where the students could elaborate and enhance their *inference processes* and *situation models* along with achieving positive experiences with *deep reading*. I conclude that the investigation offers insight into Shared Reading as a didactic- and literary pedagogical method, and that aesthetic reading-experiences where students can discover the personally motivated kindling of their own literary responses and engagement, creates value in school settings.



Indhold

1. Introduktion	4
1.1 Forskningsspørgsmål	6
1.2 Videnskabsteoretisk tilgang	7
1.3 Specialets struktur	8
2. Kortlægning af forskningsfeltet	9
2.1 Dynamikken mellem tekst og læser	9
2.2 De interne processer for sprogforståelse	12
2.2.1 Sansede tekstverdener	12
2.2.2 Inferensprocesser	13
2.3 Guidet fælleslæsning	16
2.3.1 Guidet fælleslæsning i praksis	17
2.3.2 Fælleslæsningens æstetik	18
2.3.3 At læse i fællesskab	18
2.4 Opsummering	20
3. Fælleslæsningens aktive dimensioner	21
3.1 Den refleksive dimension	21
3.1.1 Refleksionernes kommen til verden	22
3.1.2 Refleksionernes transformative potentiale	23
3.2 Den sociale dimension	24
3.2.1 Den delte læseoplevelse	24
3.2.2 I situ Læsning	25
3.2.3 Eksternaliseret tænkning	26
3.2.4 Elevperspektiver og undersøgende undervisning	28
3.2.5 Læseoplevelsens udtryk	29
3.2 Den præstationsfrie dimension	30
3.2.1 Frivillig rammesætning	31
3.2.2 Det flerstemmige klasserum	32
4. Analyseramme og metode	34
4.1 Metode og datagrundlag	35
4.1.1 Demografi	35
4.1.2 Sammensætning af grupperne	35
4.1.3 Forløbet	35
4.1.4 Tekstvalg	36
4.1.5 Empiri	37
4.1.6 Evalueringen af forløbet	38
4.1.7 Ethiske overvejelser	39
4.1.8 Analytisk grundlag	40
4.1.9 Kvalitetskriterier og kritik af egen undersøgelse	41



5. Analyse	42
5.1 Øjeblikke fra den refleksive dimension	43
5.1.1 Dobbeltreferenser og abstraktionsprocesser	43
5.1.2 Læseren låner litteraturens sprog	47
5.2 Øjeblikke fra den sociale dimension	50
5.2.1 Udtryksfuld indlevelse	51
5.2.2 Dybere tekstforståelse	52
5.2.3 Kollektiv opmærksomhed og fælles udtryksfuld udlevelse	54
5.3 Øjeblikke fra den præstationsfrie dimension	57
5.3.1 Flere deltagelsesmuligheder for eleverne	58
5.3.2 Sproglige rutiner	59
5.4 Overraskende fund	61
5.4.1 Eleverne oplevede en forbedret læseforståelse	61
5.4.2 Analyse og dybdelæsning	63
5.5 Fælleslæsning når det ikke fungerer	65
6. Resultater og perspektiver på læselyst og trivsel	67
6.1 Indre motivation og rum til refleksion	67
6.2 Meningsfulde fællesskaber og mestringsoplevelser	69
6.3 Trivsel og læselyst	71
7. konklusion	72
Litteraturliste	74
Bilag	81



1. Introduktion

En nyere undersøgelse af mere end 8000 danske mellemtrinselevers forhold til læsning fra 2021 (Hansen et al., 2022) viser, at andelen af børn og unge, der læser for sjov, er markant faldende; en udvikling, der tager til, som børnene bliver ældre. Selvom undersøgelsen ikke kan konkludere, om det er de nye aldersprægede interesser eller digitaliseringen, der påvirker læselysten negativt, viser undersøgelsen, at børnene med læsemodstand selv peger på læsning som en skoleagtig pligt og ikke en nydelsesfuld aktivitet.

Forskning inden for læsning peger på, at det er vigtigt, at vi fremmer læselysten blandt børn og unge, ikke kun fordi det at læse kan give meningsfulde oplevelser, men fordi skønlitteratur potentielt kan være trivselsfremmende under de rette betingelser (Steenberg et al., 2021). Det er disse betingelser, der har motiveret udformningen af dette projekt. Det er rammesat af hypotesen, at vi potentielt kan fremme læselysten samtidigt med, at vi bidrager til løsningen på en af de store samfundsproblematikker, vi står overfor i Danmark: den faldende trivsel blandt børn og unge.

En analyse af 2615 unge i 8. klasse fra Børnerådet peger på, at en af årsagerne til unges faldende trivsel er præstationskulturen, hvor unge føler et overvældende pres for at præstere i alle aspekter af deres liv (Børnerådet, 2018). VIVEs (Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd) trivselsundersøgelse fra 2022 viste ligeledes, at der er vækst i psykiatrisk mistrivsel blandt børn og unge, og særligt at unge i alderen 15-19 år er hårdt ramt. Som en følge af den stigende problemstilling er der en voksende debat om, hvordan vi kan sætte ind på et samfundsplan for at vende denne udvikling. En af tendenserne er at kigge på forholdet mellem kultur og mental sundhed, heriblandt hvordan skønlitteratur kan påvirke forskellige trivselsaspekter.

Skønlitteraturen kan åbne op for udfordrende og forunderlige tekstverdener, hvor læseren kan opleve sig selv og sit verdensbillede vokse til nye perspektiver. At litteraturen har disse egenskaber har blandt andet bevirket, at flere samfundsinitiativer er opstået, hvor man med afsæt i delte litterære oplevelser har fundet en positiv effekt på trivslen for forskellige udsatte grupper. I England har velgørenhedsorganisationen The Reader (n.d.) udviklet metoden *Shared Reading*, hvor en gruppe læser skønlitterære tekster sammen med en læseguide og diskuterer forskellige aspekter af teksten (Billington, 2019). Organisationens første indsats "Get into Reading" blev både igangsat for at få flere folk til at læse, men også for at folk der



allerede læste skulle læse mere og udvide deres personlige engagement i læseoplevelsen. Intentionen med indsatsen var ikke at være mentalt sundhedsfremmende eller opnå terapeutiske effekter, men flere evalueringer af læsegrupperne viste, at dette var tilfældet. Indsatsen har haft positive effekter på trivslen hos både fængselsindsatte, udsatte unge og depressionsramte (Dowrick et al., 2012).

I Danmark er ækvivalenten til organisationen Læseforeningen (n.d.), der har forsket i metoden, og som har flere indsatser i Danmark med guidet fælleslæsning. Her er der ligeledes fundet trivselsmæssige fordele blandt udsatte grupper heriblandt sårbare unge (Christiansen & Dalsgård, 2021; Steenberg et al., 2021). Dét, metoden kan, er først og fremmest at gøre læseoplevelsen til en social aktivitet, hvor mødet med teksten er i centrum. Derudover kan den facilitere et præstationsfrit rum, hvor deltagelse er frivillig, og hvor man ikke læser for at opnå et bestemt resultat; man læser sammen, fordi det er meningsfuldt i sig selv. At vende blikket mod oplevelser, der ikke har udvikling og optimering som formål, er essentielt for livet både inden og uden for skolen.

VIVEs undersøgelse viste også, at trivslen i skolerne er dalende, hvilket er et stort problem, set i lyset af de mange timer børn og unge tilbringer i skolen (VIVE, 2022). Spørger man skoleelever om, hvilke forhold der bidrager til elevfravær og mistrivsel, peger de på larm, lærerskift og dårlige relationer til andre elever (Børns Vilkår og Egmont Fonden, 2020), usikre relationer til de professionelle (Føns & Smith, 2021) og skolekulturer kendetegnet ved social eksklusion (Lund, 2021). Endelig kritiseres meget folkeskoleundervisning for, at alt for mange elever keder sig og ikke oplever, at det faglige indhold har relevans og mening i forhold til deres liv (Christoffersen, 2014).

Flere forskere tilskriver også skolerne et medansvar for at eleverne mister læselysten. McKechnie (2016) og Small & Arnone (2011) refererer til begrebet *readicide*, der betyder "the systematic killing of the love of reading, often exacerbated by the inane, mind-numbing practices found in schools" (Gallagher, 2009, s. 2, citeret som i Small & Arnone, 2011). Kritikken lyder blandt andet på, at skolerne hyperfokuserer på bestemte færdigheder og kompetencer i stedet for at give læseoplevelsen en værdi i sig selv; en kritik som også danske forskere har påpeget (Skovmand & Tanggaard, 2020). Dette stiller et spørgsmål til litteraturpædagogikken om, hvordan vi skaber variation i tilgangen til skønlitteratur i skolerne



og udvider vores forståelse for, hvad læsning er, og hvordan vi gør det, så vi kan låse op for skønlitteraturens fulde potentiale ved at lade eleverne opdage deres egen litterære drivkraft.

Det er dette spørgsmål, dette speciale beskæftiger sig med. Min hypotese er, at guidet fælleslæsning kan bidrage med noget særligt til spiringen og fastholdelsen af elevernes læselyst og litterære engagement, fordi metoden beror sig på en tankegang om, hvordan vi meningsfuldt interagerer med og mødes om skønlitteraturen. Guidet fælleslæsning har kun været afprøvet i en skolekontekst én gang tidligere i skoleåret 21/22, hvor en folkeskole i Aarhus anvendte metoden som et bidrag til litteraturundervisningen i en 6. klasse, der skulle fremme elevernes læselyst. Lig dette speciale var forløbet motiveret af et opgør med en didaktisk kultur baseret på læringsmål og kompetencetilegnelse, hvor børnene har lange skoledage, som primært er styret af ekstern motivation, og som er en del af “en gennemgribende test- og præstationskultur” (Mortensen, 2022, para. 1).

Ud over metodens potentiale til at fremme elevernes litterære engagement er min underhypotese, at metodens trivselsfremmende potentiale også kan komme til udtryk, når metoden anvendes i en undervisningssammenhæng, og at dette kan være gavnligt særligt for unge. Denne overordnede hypotese har ledt til et undervisningsforløb med guidet fælleslæsning i en 10. klasse i Aarhus, hvor jeg har undersøgt elevernes læseoplevelser med fokus på litterært engagement, undervisningstrivsel og deltagelsesmuligheder.

1.1 Forskningsspørgsmål

Der er en samfunds- og forskningsmæssig stor opmærksomhed på børn og unges dalende læselyst og skoletrivsel. Dette peger på et behov for undervisningstilgange, der fremmer elevernes engagement og forhold til skønlitteratur og læsning. Min overordnede hypotese er, at metoden guidet fælleslæsning indeholder flere virksomme faktorer, der imødekommer dette behov. Med udgangspunkt i et undervisningsforløb med guidet fælleslæsning i en 10. klasse i Aarhus er mit forskningsspørgsmål følgende:

Hvordan påvirker metoden guidet fælleslæsning som undervisningsforløb i dansk elevernes læseoplevelser og trivsel i undervisningen?

Herunder:

- *Hvad er en læseoplevelse?*



- *Hvilke virksomme faktorer ved metoden guidet fælleslæsning fremmer potentielt den engagerede læseoplevelse?*
- *Hvordan påvirker undervisningsforløbet med guidet fælleslæsning elevernes deltagelsesmuligheder, læseoplevelser samt litterære engagement?*
- *Giver forløbet eleverne et mere positivt forhold til litteratur og læsning?*

Specialets undersøgelsesspørgsmål belyses ud fra empiri i form af videooptagelser af deltagerobservationer af læsningerne, spørgeskemaer til eleverne og et semistruktureret interview af klasselæreren. Derudover anvendes teori fra guidet fælleslæsningsstudier, *reader-response*, kognitiv lingvistik og motivationspsykologien.

1.2 Videnskabsteoretisk tilgang

Mit teoretiske afsæt er af fænomenologisk og kognitiv lingvistisk karakter. Jeg har valgt den fænomenologiske tilgang, da jeg interesserer mig for elevernes “oplevelsesverden” (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 221). Den fænomenologiske filosofi beskæftiger sig med fænomenernes essens, som de opleves af bevidste subjekter (ibid.). Det er dermed, ud fra dette perspektiv, hvordan de skønlitterære tekster mødes af eleverne som oplevende individer, der kan beskrive noget om teksternes essenser i forhold til litteraturforståelse, og det er elevernes egne forståelser af deres læseoplevelser, der kan komme os nærmere, hvad essensen ved en meningsfuld læseoplevelse er.

Den kognitive lingvistik beskæftiger sig med sammenhængen mellem sprog og betydningsdannelse. Ifølge Geeraerts (2006) beror denne sprogforståelse på at: “Meaning is not just an objective reflection of the outside world, it is a way of shaping that world. You might say that it construes the world in a particular way, that it embodies a perspective onto the world” (s. 12). Sproget repræsenterer dermed ikke en fastsat betydning i verden, men sproget former betydningsdannelsen af verden ud fra det perspektiv, der tales fra (ibid.). Ud fra Geeraerts (2006) beskrivelse af den kognitive lingvistik betyder det for dette speciale, at jeg interesserer mig for sammenhængene mellem sprogets betydning i den specifikke kontekst, perspektiverne, der tales fra, det verdensbillede, der er integreret i sproget, og den erfaring med sproget, der kan komme til syne i data.

Jeg anvender derudover litterær teori fra *reader-response*-traditionen (Iser, 1972;



Rosenblatt, 1982, 1994) om litterær interaktion. Derudover anvender jeg teori fra den kropsbaserede kognition (Barsalou, 2008) samt fra empiriske læsestudier (Kuiken et al., 2014; Mar & Oatley, 2008; Sikora et al., 2011). Dette til dels for at forankre *reader-response*-teorien til empiriske undersøgelser og for bedre at forstå de kognitive processer, der aktiveres i læseren. Da forskningsfeltet inden for fælleslæsningsmetoden befinder sig i krydsfeltet mellem kognitionsvidenskaben og *reader-response*-teori, er det et naturligt afsæt for min undersøgelse. Jeg anvender også teori fra fælleslæsningsstudier (Andersen, 2022; Billington, 2019; Christiansen & Dalsgård, 2021; Dowrick et al., 2012; Lampropoulou et al., 2019; Longden et al., 2015; Mortensen, 2022; Robinson et al., 2019; Steenberg, 2016; Steenberg et al., 2014, 2019, 2021) for at belyse tidligere fund fra forskningsfeltet. For at vurdere metoden ud fra et undervisningsperspektiv anvender jeg også didaktiske, litteraturpædagogiske og motivationsspsykologiske perspektiver.

Når jeg i dette speciale har valgt at undersøge guidet fælleslæsning som litteraturpædagogisk metode, der kan åbne for nogle samtaler om litteraturen, som der ikke er plads til i en folkeskole styret af kompetenceudvikling og læringsmål, er der nogle fravalg. Et af dem er, hvordan didaktik, læselyst og læringsmål hænger sammen med de uddannelsesreformer, som folkeskolen har været igennem i det 21. århundrede. Det kunne uden tvivl have forstærket min argumentation at inddrage de perspektiver, men jeg har valgt ikke at gøre dette til dels på grund af specialets omfang, og til dels fordi en sådan diskussion ville stå stærkest i lyset af en sammenligning mellem guidet fælleslæsning og en kontrolgruppe med en mere almen litteraturundervisning. Derfor skal dette speciale ses som et springbræt til at undersøge, hvordan den guidede fælleslæsning kan bidrage til litteraturpædagogikken i de danske skoler.

1.3 Specialets struktur

Efter denne indføring i undersøgelsens udgangspunkt er anden del af specialet en gennemgang af forskningsfeltet. Her vil jeg først gennemgå *reader-response*-teoriens litteratursyn primært med afsæt i Louise Rosenblatt (1982) i afsnit 2.1. Dette efterfølges af en gennemgang af de interne, psykologiske processer for sprogforståelse, primært med udgangspunkt i teoretikerne Rolf A. Zwaan, David N. Rapp, Trevor A. Harley og Richard Gerrig (Gerrig, 1993, 2010; Harley, 2017; Zwaan, 2004; Zwaan & Rapp, 2011) i afsnit 2.2.



Herefter gennemgår jeg fælleslæsningen som metode og sammenkobler dette med sprogforståelsesteoriene og reader-respons-teorien i afsnit 2.3.

Specialets tredje del gennemgår det teoretiske afsæt for analysen. Dette præsenteres ud fra en definition af fælleslæsningens tre aktive dimensioner, der er baseret på en samlet forståelse af feltets tidligere dokumenterede faktorer: 1) *den refleksive dimension* (afsnit 3.1), 2) *den sociale dimension* (afsnit 3.2) og 3) *den præstationsfrie dimension* (afsnit 3.3). De primære teoretikere vil her blive belyst i begyndelsen af hvert afsnit, men spænder mellem fælleslæsningsstudier, empiriske læsestudier samt didaktiske teorier.

Efter definitionen af min analyseramme, gennemgår specialets fjerde del undersøgelsens analysedesign (afsnit 4.), hvor beskrivelsen af undersøgelsens metode, datagrundlag og etiske overvejelser også indgår.

Den femte del, analysen, er en overvejende kvalitativ undersøgelse af elevernes dialoger med afsnittene: 'Øjeblikke fra dimensionerne' (afsnit 5.1, 5.2 og 5.3) samt afsnittene: 'Overraskende fund' (afsnit 5.4) og 'Fælleslæsning når det ikke fungerer' (afsnit 5.5). Afslutningsvis (afsnit 6) diskuterer jeg analysens resultater med perspektiver fra motivationspsykologien (Ryan & Deci, 2020) og sammenholder dette med resultaterne fra den kvantitative undersøgelse af spørgeskemaerne, for at besvare forskningsspørgsmålet om øget undervisningstrivsel, øget litterært engagement og bedre læseoplevelser i skolen.

2. Kortlægning af forskningsfeltet

2.1 Dynamikken mellem tekst og læser

De læserorienterede teorier omhandler relationen mellem værk og læser (Iser, 1972, 1993; Rosenblatt, 1982, 1994). De deler lighedstræk med den fænomenologiske erkendelsesfilosofi (Møller, 2013) og er derfor karakteriseret ved, at den menneskelige betydningsdannelse altid er subjektiv. Teksten som fænomen er derfor ikke en autonom genstand, men står i relation til en subjektiv bevidsthed: læserens. Det medfører en læsestrategisk forskel, da disse teorier beror på ideen om, at man kan afkode tekstens sande betydninger uden at tage højde for læserens indflydelse.



Fælles for receptionsæstetikken og *reader-response*-teorien er, at teksten ikke kan stå alene, men realiseres, idet den læses. Læsernes rolle er derfor en kreativ og medskabende del af teksten, hvor der ikke kun er én læsning, men uendeligt mange, nuancerede læsninger, der formes efter læserens erfaringsbaserede udgangspunkt (Møller, 2013). For Rosenblatt (1982) skal læsning ses som en transaktion mellem læser og tekst, hvor læserens personlighed, erfaring og grundviden bringes ind i teksten samtidigt med at tekstens sproglige og litterære egenskaber former læsningen og forståelsen af teksten. Rosenblatt skriver: "Reading is a transaction, a two-way process, involving a reader and a text at a particular time under particular circumstances" (s. 2). Læseren og de omkringliggende omstændigheder for læsningen former tekstens betydning, og derfor kan man ikke tale om værket uden også at tale om oplevelsen af det værk.

Rosenblatt (1994) skelner mellem teksten, læseren og *digtet*, hvor *digtet* er det, der opstår i læseprocessen. Der er en tydelig adskillelse mellem teksten som de konkrete ord, sætninger og sproglige input, der står på siden, og *tekstforståelsen*, som produceres af læseren. Dette betyder ikke, at en tekst kan handle om alt; den sætter rammerne for det mulige forståelsesrum, som læseren skaber *digtet* ud fra. Skønlitterære tekster består dermed både af noget fikseret og af noget uafgjort og åbent til fortolkning. Det åbne beskrives ofte som tekstens *tompladser* eller *ubestemtheder* (Ingarden, 1973; Iser, 1972, 1993) og refererer til de steder, hvor teksten ikke direkte beskriver den information, læseren skal bruge til at forstå dens mening. Læseprocessen er dermed en hermeneutisk proces, der er afledt af tekstens elementer og formet af læserens personlige erfaringsgrundlag.

Ifølge *reader-response*-teorien kommer læserens kreative og aktive rolle som medskaber af, at læseren med sin fantasi, sine livserfaringer, baggrundviden og følelser udfylder tekstens tompladser i læseprocessen, og det er i læsningen som noget aktivt og kreativt, at det litterære engagementet opstår (Iser, 1972; Rosenblatt, 1982, 1994). Teksten er derfor en proces, fordi den kræver at blive interageret med af læseren for overhovedet at blive realiseret. Hver interaktion mellem læser og tekst bliver unik, fordi forskellige læsere har forskellige erfaringer med både sprog og verden, og derfor fremkalder tekstens informationer noget forskelligt, selvom læserne ser de samme ord. Under læseprocessen vil læseren efterhånden genkalde sig tidligere informationer fra teksten, enten fordi de igen bliver relevante, eller fordi de skal revurderes i lyset af den nye information. Iser (1972) skriver her, at fordi



hukommelse ikke er det samme som perception (s. 283), vil det, der genkaldes, eller måden hvorpå det genkaldes, ligeledes være forskellig fra læser til læser. Når vi læser, er det, vi lægger mærke til, dermed forskelligt; Iser skriver: "The fact that completely different readers can be differently affected by the 'reality' of a particular text is ample evidence of the degree to which literary texts transform reading into a creative process that is far above mere perception of what is" (s. 283).

Dette peger Rosenblatt (1982) også på. Hun kalder den skønlitterære tekst for en *begivenhed*; noget der udfolder sig over tid og fordrer *reaktioner* (s. 269) fra læseren. Læserens "selective attention" (ibid) er afgørende for, hvad læseren lægger mærke til under læsningen, men den formes også af læserens intention for sin læsning. Rosenblatt skelner mellem at læse æstetisk og at læse informationssøgende. Under en læseproces skifter vi mellem de to modi, da de skaber mening i teksten via forskellige læsestrategier. Når vi læser artikler, manualer eller faglitteratur, læser vi for at tage viden med fra læsningen, men når vi læser skønlitterære tekster, læser vi med et *æstetisk modus*, hvor læsningens formål er at have opmærksomhed på dét, der opstår under selve læseoplevelsen. Dét, som læserens opmærksomhed retter sig mod, fordrer også en *reaktion*. Som Rosenblatt skriver: "But in most reading there is not only the stream of choices and syntheses that construct meaning; there is also a stream of accompanying reactions to the very meaning being constructed" (s. 270). En læser forstår ikke bare en tekst, men reagerer også på den, og variationen af disse reaktioner afhænger af den modus, hvormed læseren læser. Dermed er "the stance of the reader" (s. 269) lige så afgørende for læserens opfattelse af teksten som æstetisk, som tekstens litterære elementer er det, fordi det æstetiske læsemodus åbner for følelsesmæssige og idégenererende reaktioner på teksten.

Denne forståelse af skønlitteraturens egenskaber fremtoner nogle betydningsfulde pointer i forhold til diskussionen om undervisning i skønlitteratur. Den første er, at man ikke kan undsige læsernes rolle for tekstens betydning. Læsning er altid erfarings- og kontekstbaseret. Den anden er, at skønlitteraturen er en begivenhed. Der er noget fundamentalt processuelt over skønlitterære tekster og slutteligt; skønlitteraturens æstetik opstår også, fordi læseren har indtaget det standpunkt, at teksten er æstetisk.



2.2 De interne processer for sprogforståelse

For at forstå de bagvedliggende processer for interaktionen mellem teksten og læserens personlige erfaringsgrundlag er det gavnligt at anvende teorier fra den kognitive lingvistik. De følgende afsnit vil omhandle kroppens rolle i sprogforståelsen og mekanismerne bag dannelsen af mentale repræsentationer og tekstverdener.

2.2.1 Sansede tekstverdener

Inden for psykolingvistikken, der beskæftiger sig med de psykologiske processer forbundet med sprogforståelse, er der bred konsensus om, at tekstprocessering og sproglig kommunikation generelt sker i et sammenspil mellem det sproglige input og den fortolkendes baggrundsviden (Harley, 2017; Zwaan & Rapp, 2011). Dette samspil involverer også et samspil mellem arbejdhukommelsen og langtidshukommelsen, og her er der forskellige teorier om, hvordan viden organiseres og bevæger sig mellem de to. Dog tyder meget på, at kognitionen er kropsbaseret; at de mentale repræsentationer, vi har i vores hukommelse af genstande og fænomener forstås som situerede i verden via vores perception, handlinger og følelser (Barsalou, 2008; Lakoff & Johnson, 2008; Zwaan, 2004). Vi forstår dermed også genstande i verden ud fra, hvordan vi tidligere har perciperet de genstande i verden. Det betyder for vores sprogforståelse, at kroppen simulerer ordene, når de processeres, og derfor er vores mentale repræsentationer ikke afskårne fra vores sanseoplevelser i verden, men derimod forankrede i dem (Zwaan, 2004). Det gælder ligeledes, når vi læser skønlitterære tekster. Derfor er det gavnligt at tænke kroppen med, når læseren skal skabe betydningssammenhænge i den skønlitterære tekst, for der er flere indikationer på, at læseoplevelsen er en kropsligt simuleret oplevelse.

Når læseren møder en tekst, konstrueres mentale repræsentationer, af de ord og situationer, der er beskrevet. Disse konstrueres på forskellige niveauer: overfladen, tekstbasen og situationsmodellen (Zwaan, 2004, Zwaan & Rapp, 2011). Den første type er en bogstavelig repræsentation af tekstens sproglige elementer, og denne falmer hurtigt fra læserens hukommelse. Den anden type kaldes for tekstbasen, hvor tekstens basale forståelse og enkelte kausale inferenser processeres og integreres i læserens hukommelse. Dette uddybes i nedenstående afsnit. Det er altså tekstens eksplicite mening, eller den essentielle diskurs, der



dannes en mental repræsentation ud fra. Den sidste type af mentale repræsentationer er situationsmodellen, der, med bred konsensus fra flere forskningsfelter, vurderes som essentiel for læseforståelsen (Bos et al., 2016; Zwaan & Rapp, 2011). Det er her, den erfaring og baggrundsviden, der er relevant for at forstå det, som ikke eksplicit står i teksten, aktiveres - altså for at udfylde tekstens huller og for mentalt at simulere den beskrevne situation. Situationsmodellen forstås ud fra både kropslige, rumlige og perceptuelle aspekter, så den mentale repræsentation er en sammenhængende simulering af begivenhederne i teksten i stedet for af selve teksten (Gerrig, 1993, 2010; Zwaan, 2004).

Flere studier forstår situationsmodellen som en *event-indexing situation model*, med flere dimensioner (Zwaan, 2004, Zwaan & Rapp, 2011). De fem dimensioner er ifølge Zwaan & Rapp (2011) rum, tid, enheder (karakterer og objekter), motivation og kausalitet. Vi holder som læsere styr på disse 5 dimensioner i den beskrevne situation. Vi modellerer, hvordan elementer (karakterer/objekter) er placeret i forhold til hinanden i rummet, og vi holder styr på tekstens karakterer ved at modellere deres personlighed efter mange af de samme principper, vi bruger til at forstå andre mennesker i hverdagen. Vi holder ligeledes styr på rækkefølgen og det tidslige forhold mellem begivenheder (Zwaan & Rapp, 2011) og vi holder både karakterernes mål/motivation samt begivenhedernes årsager/sammenhænge aktive i vores arbejdshukommelse, når vi læser fortællinger (Egidi & Gerrig, 2006). Da denne model er baseret på den kropsbaserede kognitionsteori og sprogforståelse, forstår man derfor også læseren som en aktiv tekstoplever, der *indlever* sig i teksten (Zwaan, 2004). Gerrig (1993) har derfor også beskrevet det at læse som at bygge en *tekstverden*, man kan transportere sig selv ind i (*transportation theory*). I læseprocessen simuleres den fiktive verden som et *sted*, læseren kan træde ind i og opleve. Når vi til dagligt taler om at forsvinde ind i en god bog, er det altså ikke helt forkert som et metonymisk billede. Vi konstruerer og simulerer tekstverdener, hvilket er en del af forklaringen på, hvorfor mange oplever at blive grebet af historier og litterære værker.

2.2.2 Inferensprocesser

I forskningen om læseprocesser og inden for litteraturpædagogikken beskæftiger man sig med læserens eller elevens evne til at danne inferenser som en essentiel kompetence for læseforståelsen. Dette er essentielt for al sprogforståelse og er derfor også gældende for læsning og skønlitteratur. Disse følgeslutninger, som læseren laver for at udfylde tekstens



tompladser, går under fællesbetegnelsen *inferensprocesser* (Gerrig, 1993, 2010; Graesser et al., 1994; Harley, 2017) og man skelner her mellem tekstbaserede inferenser, hvor man bruger eksplicit information tidligere oplyst i teksten og vidensbaserede inferenser, hvor man bruger information, der ikke står i teksten, men som er en del af ens verdensforståelse (Bos et al., 2016). Disse to overordnede kategorier optræder på alle tekstens taksonomiske niveauer (overflade, tekstbase, situationsmodel) og har flere specificerede inferensprocesser under sig.

Kausale inferenser skaber sammenhæng mellem tekstelementer og former meget af tekstforståelsen, da de forklarer, hvad der er årsagen til, at den og den handling finder sted i den og den kontekst. (Graesser et al., 1994; Trabasso & Van den Broek, 1985; Zwaan & Rapp, 2011). Inferenser kan som sagt optræde på alle tekstens niveauer. Tag som eksempel følgende tekst:

“Sofies computer løb tør for strøm. Hun havde glemt sin oplader. Hun smækkede computeren hårdt sammen og forlod den skriftlige eksamen”.

En tekstbaseret kausal inferens på tekstens overfladeniveau, ville her være at ‘*hun*’ må referere tilbage til ‘*Sofie*’. Det er en basal og ubevidst følgeslutning, læseren gør, hvor der bruges tidligere information fra teksten til at skabe lingvistisk kausalitet. En vidensbaseret, kausal inferens på tekstbasen ville ud fra samme eksempel være, at læseren ved, at en computer har et batteri, og at der skal strøm til via en oplader, for at computeren kan tændes igen. Læseren trækker her på sin erfaring med computere til at forstå, at det ikke er muligt for Sofie at arbejde videre på computeren, når den ikke kan lades op. Ved tekstbasen konstruerer læseren stadig kun mentale repræsentationer af teksten ud fra tekstens eksplicite information, så læserens basale forståelse ville nu være at *Sofie er til eksamen, hendes computer løber tør for strøm, og hun har glemt sin oplader, derfor forlader hun eksamen*. Ved tekstens situationsmodel ville læseren fx tolke, at Sofie er vred eller ked af det, baseret på at *hun smækkede hårdt sammen*, slutte sig til Sofies placering og bevægelse i rummet eller drage en foregribende inferens om, at Sofie nok dumper sin eksamen. Disse typer af inferenser kaldes *uddybende inferenser* (“elaborative inferences”) (Bos et al., s. 3), da de ikke med sikkerhed er nødvendige for tekstforståelsen; deres formål er i højere grad at uddybe situationsmodellen (ibid.)



De uddybende inferenser drages ikke på hverken tekstens overfladeniveau eller tekstbaseniveau, men er de tekstforståelser, der rækker ud over teksten (Harley, 2017). De er derfor kendetegnet ved at være erfaringsbaserede og er derfor mere varierende end de tekstbaserede inferenser, fordi de formes efter læserens individuelle erfaringsgrundlag. De primære uddybende inferenser er: instrumentel inferens, målorienteret inferens (Egidi & Gerrig, 2006), mental inferens (Mar & Oatley, 2008) og foregribende inferens (Gerrig, 1993, 2010; Graesser et al., 1994; Harley, 2017).

En instrumental inferens dannes for at uddybe den beskrevne situation med et instrument. I sætningen: "Hun kørte til arbejde" ville mange muligvis slutte sig til, at hun anvendte en bil som instrument i deres situationsmodel. En målorienteret inferens fungerer efter samme princip som motivationsdimensionen beskrevet i *event-indexing-model*, altså slutter læseren sig til karakterens motivation for sine handlinger, givet at det ikke står eksplicit i teksten. Mental inferens er forståelser angående karakterernes indre liv og er i sig selv objekt for et stort forskningsfelt, der undersøger social simulering i forbindelse med den skønlitterære læsers brug og udvikling af både empati (Bal & Veltkamp, 2013; Johnson, 2013; Koopman & Hakemulder, 2015) og mentaliseringsevne¹ (Black & Barnes, 2015; D. C. Kidd & Castano, 2013; Pino & Mazza, 2016).

Vi drager også slutninger i vores virkelige sociale relationer for at forstå og forudsige andres handlinger, sindstilstande og følelser, og der er stærke tegn på, at vi forstår fiktive karakterer ud fra de samme præmisser (Mar & Oatley, 2008; Zwaan & Rapp, 2011). I studier, der har undersøgt læsehastigheden på forskellige skrevne tekster, viser flere, at en læser er længere tid om at læse en tekst, hvis karakteren handler atypisk ud fra læserens forventning om karakterens personlighed (Gernsbacher et al., 1992; Peracchi & O'Brien, 2004). Flere har også undersøgt perspektivtagning, hvor læseren oplever den beskrevne begivenhed fra den fiktive karakters perspektiv (Zwaan & Rapp, 2011). Som læser kan man derfor forstå tekstens karakterer enten ved at forestille sig, hvordan det er at være dem, så grænsen mellem læser og karakter næsten flyder sammen, eller læseren kan forstå de fiktive karakterer, som de forstår andre mennesker, der ikke er dem selv. Den sidste type uddybende inferens er de foregribende inferenser, der dækker over de forventninger, læseren har til fortællingen. Det

¹ Mentalisering eller Theory of Mind er en psykologisk teori om, hvordan mennesker forstår og fortolker andres adfærd ud fra en evne til at tage andres perspektiv og forstå deres indre mentale tilstande (Frith & Frith, 2007, 2012; Garfield et al., 2001)



gælder både forventninger til karakterernes handlinger, som nævnt ovenfor, eller forventninger til handlingsforløbet.

En del af diskussionen om inferensprocesser handler om, hvor meget der er automatiseret, og hvor meget der er en decideret læsestrategi. De kausale inferenser sker typisk automatisk, og ifølge den kropsbaserede lingvistik vækker teksten også automatisk læserens personlige hukommelse og erfaring for at konstruere situationsmodellen. Der er altså både automatiske, tekstbaserede inferenser og automatiske, vidensbaserede inferenser. De uddybende inferenser er i højere grad betinget af forskellige omstændigheder såsom individuelle forskelle og læsningens rammesætning. Hvor udførlige de uddybende inferenser er, og om de overhovedet genereres i læseren, er derfor ikke nødvendigvis en automatisk del af læseprocessen, og de fleste forskere er enige i, at de kun dannes under særlige omstændigheder (Gerrig, 1993; 2010; Zwaan & Rapp, 2011). Derfor vil det også være forskelligt, hvor uddybende læserens situationsmodel vil være, og deraf også hvor nuanceret tekstverdenen bliver for læseren.

Læseforståelsen kan dermed være overfladisk, hvor læseren primært kun konstruerer, hvad man kunne kalde situationsmodellens primære bestanddele. Her forstår læseren primært teksten ud fra tekstbasens niveau, altså en grundforståelse af tekstens kausale sammenhænge, som de mere eksplicit er beskrevet. En dybere forståelse af teksten svarer til en mere fyldestgørende konstruktion af situationsmodellen, hvor der indgår flere betydningslag. Derfor taler man også om den *dybe tekstforståelse* inden for læsefærdighedsretorikken (Bos et al., 2016). Det er derfor fordelagtigt at undersøge de omstændigheder, der får læseren til at generere de uddybende inferenser, fordi de understøtter konstruktionen af situationsmodellen og deraf den samlede tekstverden.

2.3 Guidet fælleslæsning

I dette afsnit, vil jeg redegøre for metoden guidet fælleslæsning, som også bliver refereret til som fælleslæsning, herunder hvordan metoden fungerer i praksis, hvordan tekstinteraktionen ser ud, når der er mere end en læser, og hvordan dette former læseoplevelsen.



2.3.1 Guidet fælleslæsning i praksis

Guidet fælleslæsning er en delt skønlitterær læseoplevelse, hvor man læser tekster højt sammen i en læsegruppe på 4-10 deltagere. Fælleslæsningen varetages af læseguiden, der “trænes i at facilitere en relation mellem en læser og en tekst, samt mellem læsere i gruppen” (Steenberg, 2013, s. 841). Læseguiden er ansvarlig for forberedelsen og udvælgelsen af de skønlitterære tekster. Dermed skal deltagerne ikke forberede noget, inden de ankommer til læsegruppen. Det er et vigtigt aspekt, at al læsning foregår i fællesskab under sessionen, så deltagerne kan møde op og være med, uden at der er forventninger til dem.

Læseguiden, der ofte selv er litterært engageret, fordi de primært er frivillige, udvælger en kortere tekst fx en novelle eller et romanuddrag og et digt og har forberedt spørgsmål og indgangsvinkler til teksterne, der kan guide samtalen i gruppen. Dette betyder ikke, at læseguiden behøver at bruge alle disse spørgsmål i fælleslæsningen, men at de kan hjælpe samtalen videre, hvis det opleves som meningsfuldt. Fælleslæsningen varer cirka halvanden time, hvor der skiftevis læses højt og holdes pauser, så gruppen løbende kan tale om det læste. For at læseoplevelsen bliver en god oplevelse for alle, er det guidens opgave at inkludere deltagerne ligeligt og byde enhver form for deltagelse velkommen. Fordi samtalen er fri - læseguiden styrer altså ikke ordet - skal læseguiden derfor være god til at spotte, hvis en tøvende deltager har noget at sige og aktivt inddrage dem i samtalen. Ligeledes skal guiden nænsomt kunne styre samtalen tilbage på teksten, hvis en deltager tager for meget taletid. En stor del af guidens opgave handler om, at sikre at læseoplevelsen bliver en fælles, dialogbåret udforskning, hvor samtaleindhold i høj grad bestemmes af deltagerne; der er ingen rigtige eller forkerte fortolkninger af eller reaktioner på teksten. Deltagerne kan interagere med teksten “in terms of narrative, characters, place and setting, themes, description and language, for example) and what may be happening within themselves as individuals (in terms of reflections about personal feelings and thoughts, opinions and experiences, for example)” (Dorwick *et al.*, 2012, s. 15). Samtalen kan både tage udgangspunkt i den eksplicite teksthandling, men handler i høj grad også om personlige associationer, tanker, minder og følelser, der dukker op i deltagerne under læsningen.



2.3.2 Fælleslæsningens æstetik

I introduktionen, blev metoden præsenteret som en del af et initiativ i England rettet mod at fremme læseengagementet i befolkningen, og hvor man fandt, at metoden kan have en terapeutisk effekt for deltagerne. En stor del af dette skyldes, at det er litteraturens oplevelsespotentiale, der er i fokus: “Det er således det litterære engagement i sig selv, som indeholder et muligt terapeutisk potentiale; ikke den intenderede terapeutiske brug af litteratur” (Steenberg, 2013, s. 836). Den sundhedsfremmende virkning er dermed afledt af udvekslingen mellem tekst og læser og af læseoplevelsen, fordi den i sig selv er værdifuld.

Metoden hviler på et fænomenologisk litteratursyn og er inspireret af *reader-response*-teoriernes tilgang til litteratur og læsning. Litteratursynet i guidet fælleslæsning samstemmer med Rosenblatts transaktionsteori, hvor samspillet mellem tekst og læser kan aflede *litterære reaktioner*, der gør, at læsningen med sit særlige æstetiske udgangspunkt bliver en “lived through” (1982, s 269) “new experience” (ibid.). Dette afhænger dog af læserens litterære engagement. Derfor undersøgte Steenberg og kolleger (2021), hvordan læseguiden driver det litterære engagement i fælleslæsningen. Dette uddyber jeg i afsnittet om fælleslæsningens aktive dimensioner, men de påpeger i forlængelse heraf, at Rosenblatt selv havde et didaktisk fokus med transaktionsteorien, og at litteraturpædagogikkens formål er “helping our students learn to perform in response to a text” (Rosenblatt 1966: 1000 i Steenberg *et al.*, 2021, s. 241). En meningsfuld og æstetisk læseoplevelse er ikke en selvfølge. Det kræver en personlig involvering og et litterært engagement, at opleve litteraturens (og generelt kunstens) fulde potentiale.

2.3.3 At læse i fællesskab

Når læseguiden leder samtalen, er det med brug af åbne og undersøgende spørgsmål, der kan rette sig mod læsningens forskellige taksonomiske niveauer. Inden for guidet fælleslæsning er der tre niveauer (Steenberg, 2022). Det første niveau kaldes for det *konkrete niveau*, hvor der spørges ind til deltagerens konkrete iagttagelser af eksempelvis karaktererne, stederne eller handlingen. Dette svarer til spørgsmål vedrørende en mere overfladisk tekstforståelse, hvor svarene refererer til situationsmodellens mere sparsomme grundelementer, primært ekspliciteret på tekstbasens niveau. Det andet af læsningens niveauer henvender sig mere til deltagerens *litterære reaktioner*, hvor der spørges ind til deltagerens mere intuitive og

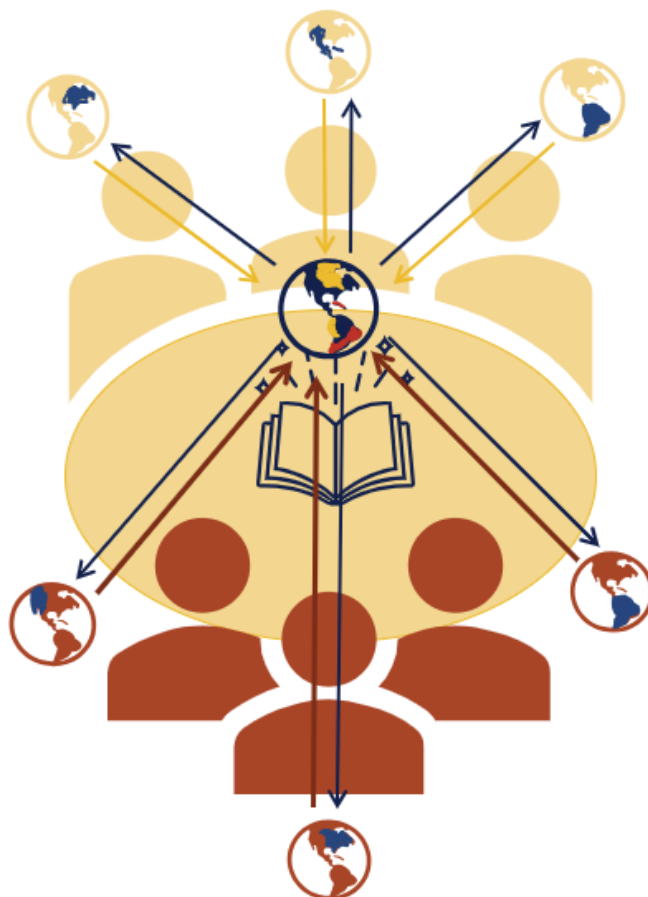


affektive respons på teksten, såsom stemning, fornemmelser eller følelser. På det tredje niveau åbner læseguiden op for samtaler baseret på deltageres *personlige erfaringsgrundlag*. Dette åbner ofte op for samtaler om genkendelighed og identifikation med tekstens karakterer, om alment menneskelige tematikker eller eksistentielle refleksioner (ibid). Særligt niveau to og tre engagerer potentielt deltagerne i den litterære tekst.

Når læseguiden henleder deltageres opmærksomhed på specifikke steder i teksten, er det som regel tekstens tomladser på et fortolkningsniveau, der igangsætter de spændende samtaler. Det er ved disse fortolkningsompladser, det bliver vanskeligere at slutte sig til en plausibel udfyldning. “In shared reading groups, Wolfgang Iser’s (1974) narrative ‘gaps’ are fruitful places for participants to explore and create meaning in a dialogue not only between text and reader but also among text, reader, and fellow readers” (ibid., s. 231). Gruppen interagerer med tekstens tomladser, og sparer med hinanden for at skabe mening, der hvor forståelsen bliver usikker. Dette er der eksempler på i analyseafsnittet.

Det særlige ved fælleslæsning er også, at metoden samler forskellige læsestrategier, der ellers ofte anskues som separate. Det er lystbetonet læsning, der samtidigt har en funktionalitet grundet de forskellige fordele, der er forbundet med fælleslæsningerne, det er både stille og udtryksfuld læsning, og det er også både en individuel og en social oplevelse (Steenberg, 2016). At metoden er modsætningsfyldt gør, at deltagerne både oplever en samhørighed til gruppen og en selvstændighed (Steenberg et al., 2019). Der er både plads til, at deltagerne kan rette opmærksomheden indad mod egne reaktioner, sådan som det blev beskrevet med Rosenblatts *æstetiske læsemodus*, og at disse reaktioner kan deles med gruppens andre deltagere. Den delte læseoplevelse kan anskues som en fælles konstruktion af en mulig *tekstverden*, hvor hver enkelt læser bidrager med sine egne subjektive reaktioner. Hver enkelt deltager konstruerer sin egen situationsmodel baseret på de perceptuelle aktiveringer fra teksten under højtælningen, men når der holdes pause i læsningen, artikuleres de interne forståelser, eller der spørges ind til de fortolkningsompladser, læseren ikke selv kunne udfylde. Den enkeltes tekstverden beriges dermed af de andres bidrag, men ligeledes sker der en kollektiv konstruktion af den tekstverden, der tilhører gruppen som et fællesskab. Denne dynamik er illustreret ved figur 1:



Figur 1: Konstruktionen af subjektive og kollektive tekstverdener

Læserens tekstverden opdateres kontinuerligt efterhånden som højtlesningen og samtalerne bidrager med flere informationer og litterære reaktioner. Dette står overfor den kollektivt konstruerede tekstverden, der drives af samtalsens retning i en dynamisk gensidig perspektivering.

2.4 Opsummering

Tekster kræver en aktiv og kreativt medskabende læser for at udfylde de *tompladser*, hvor læseren, ud fra sin egen kropslige erfaring og grundviden selv må slutte sig til tekstens betydningssammenhænge ved at danne forskellige *inferenser* og *situationsmodeller* over de beskrevne situationer. Teksten rammesætter læserens mulige fortolkningsrum, men da læsere har forskellige oplevelser af at være i verden, danner de forskelligt, nuancerede situationsmodeller. Med skønlitterære tekster simulerer læseren dermed også *tekstverdenen* og kan *indleve* sig i narrativet.



Når en læser sætter sig med en skønlitterær tekst, er der ingen garanti for, at det bliver en engagerende og æstetisk oplevelse. For dette må læseren interagere med teksten på en æstetisk og personligt involverende måde for at opleve teksten gennem egne *litterære reaktioner*. Med guidet fælleslæsning bliver læseoplevelsen delt, og gruppen kan i fællesskab og undersøge tekstens fortolkningstompladser på en måde, der potentielt fremmer det litterære engagement. Dette er også afledt af den overbevisning, at man skal lære og introduceres til litterært engagement. De følgende afsnit vil tage afsæt i metoden guidet fælleslæsning som en mulig metode til at rammesætte læseoplevelser i skolerne, hvor eleverne kan læse æstetisk og med engagement. Det vil blive belyst, hvordan guidet fælleslæsning refererer til de ovenstående teorier, og det vil blive uddybet, hvilke aspekter af metoden der kan have en særlig positiv effekt i skolernes litteraturundervisning i forhold til elevernes læseoplevelser og trivsel i undervisningen.

3. Fælleslæsningens aktive dimensioner

Jeg vil i de følgende afsnit fremlægge min teoretiske rammesætning. Rammesætningen dannes ud fra en undersøgelse af tidligere studier med fælleslæsning suppleret med teori fra empiriske læsestudier, og didaktiske teorier, der er relevante for fælleslæsningens metode. Ud fra dette defineres der, hvilke virksomme effekter, der indikeres at være særligt relevante for metodens trivselsfremmende aspekter samt metodens potentiale til at fremme den æstetiske læseoplevelse og det litterære engagement i en undervisningssituation. Dette har ledt til tre aktive dimensioner, jeg anser for fundamentale for brug af metoden i undervisningssammenhænge: *Den refleksive dimension*, *Den sociale dimension* og *den præstationsfrie dimension*.

3.1 Den refleksive dimension

Disse afsnit fremlægger de virksomme faktorer inden for den refleksive dimension. Det vil blive beskrevet, hvordan den fælles litterære læsning igangsætter dybe alment menneskelige og litterære refleksioner, der kan være fremmende for litteraturens transformative potentiale. Jeg anvender her primært teori fra det empiriske *reader-response*-forskningsfelt, der her bidrager med viden om læserens psykologi, og som ofte anvendes i undersøgelsen af fælleslæsningsmetoden (Kuiken, 2019; Kuiken et al, 2014; Sikora et al., 2011).



3.1.1 Refleksionernes kommen til verden

En af de særligt betydningsfulde observationer angående guidet fælleslæsning er, at det åbner op for et rum, hvor læserne ansføres til forskellige og ofte dybe livsrefleksioner. Metoden engagerer deltagerne følelsesmæssigt, kognitivt, sensorisk og kropsligt, hvilket afleder denne type refleksioner. Dowrick et al. (2012) fandt, at en af de vigtigste komponenter for metodens terapeutiske fordele er skønlitteraturens formmæssige og indholdsmæssige kvaliteter. Den skønlitterære tekst er derfor fundamentet for de mulige refleksioner, givet dens æstetiske kvaliteter. Andersen (2022), der undersøgte guidet fælleslæsning med kræftpatienter, fandt at teksten blev katalysatoren til deltagerens tanker og følelser og etablerede “a base for interesting conversations about life” (s. 7).

Hvorfor fungerer skønlitteratur som en god indgangsvinkel til at tale om og reflektere over betydningsfulde livsaspekter? En af forklaringerne herpå, kan ligge i læserens samtidige oplevelse af indlevelse og distancering fra teksten. I studier, der har undersøgt fiktive narrativers potentiale til at højne empati hos læseren, har man fundet, at perspektivtagning for en karakter med en minoritetsbaggrund kan hjælpe med at nedbryde stereotypisering og bias mod minoritetsgrupper (Johnson, 2013). I forlængelse af denne egenskab tillægger Mar & Oatley (2008) det en særlig betydning, at læseren med fiktive narrativer kan føle empati med en karakter, der er forskellig fra læseren selv, *fra en sikker afstand*. Læseoplevelsen kan invitere læseren til en oplevelse fra et trygt sted, hvor de ikke nødvendigvis sætter noget på spil. Grundet måden læseren simulerer og konstruerer tekstverdenen på ud fra egne erfaringer, kan læseren både have en meget subjektiv oplevelse samtidigt med, at de kan observere oplevelsen udefra. Hakemulder (2000) kalder den fiktionelle verden for et laboratorium, hvor læseren kan eksperimentere med følelsesreaktioner og forskellige intentioner, udløst af situationer, som læseren som regel ville undgå i virkeligheden. Skønlitteratur kan derfor tilbyde et fiktivt rum, hvor læseren kan opholde sig og undersøge sig selv ud fra rummets betingelser.

Det kan være dette, der inviterer til de dybere livsrefleksioner i samtalen ved guidet fælleslæsning, noget deltagerne i Andersen (2022) og i Robinson og kollegers (2019) studier bekræfter. Ved at læse om andre, kunne de åbne mere op følelsesmæssigt, fordi det var en distanceret oplevelse. Emner, der ellers ville være for følsomme for deltagerne at tage op, kunne komme til orde, fordi de blev talt om på en hypotetisk måde via teksten. Der ligger et



potentiale i at rammesætte læseoplevelser i skolerne, på en måde, der giver plads til, at dette kan udspille sig for eleverne. De får på den måde lov til at tale om oplevelser og følelser, der kan være skræmmende og svære at tale om. Det kan være svært at vedkende sig sin sårbarhed, og det kan være svært at bede andre om at være gode modtagere af ens sårbarhed. Med guidet fælleslæsning, vælger deltagerne selv, hvor meget de ønsker at implicere sig personligt i samtalen, fordi de kan bruge teksten til at maskere de livsrefleksioner, de muligvis ikke vil vedkende sig. Dette kan give et trygt rum til dyb refleksion.

3.1.2 Refleksionernes transformative potentiale

Kuiken (2019) ser læsning som en gensidigt transformerende handling, der kan igangsætte psykologiske processer i læseren. Dette kan potentielt gøre læseren bevidst om følelser, der før var skjult, og lede til *subjektiv transformation*. Disse følelser skal forstås anderledes end som følelsesmæssige reaktioner på teksten, der er flygtige og forbigående i kroppen. Teksten kan fremkalde *eksistentielle*, iboende følelser, der knytter sig til læserens fortælling om sig selv, og derfor er kongruente med læserens selvopfattelse og livsforståelse (ibid). For Kuiken er disse følelsers udtryk af metaforisk struktur, og det er derfor skønlitterære tekster kan noget helt særligt, når det kommer til transformation. Teksten kan skabe en "direct reference" (Kuiken, 2019, s. 350) til noget inde i læseren selv som teksten afspejler:

"During literary reading, the expression of existential feeling becomes possible when textual metaphoric 'fusions' elicit (and enfold) the dreamy metaphoric 'fusions' of the reader's existential feelings" (Kuiken, 2019, s. 350)

Teksten kan dermed bringe læserens eksistentielle følelser til udtryk, ved at referere til dem og også udfolde dem. Dette forstår jeg, som at teksten både kan bringe det ubevidste til bevidsthed, men også belyse dette med nye perspektiver, hvilket begge dele kan være transformerende. Ud over teksten som direkte reference kan der også foregå en genkendelsesproces mellem deltagerne; en erkendelse af at andre føler og oplever ligesom én selv. Det kan ses som en *dobbeltreference*, når elever oplever at blive valideret, både af teksten og også af de andre. Dette bliver af flere deltagere i læsegrupper anset for at være betydningsfuld for deres trivsel (Andersen, 2022; Robinson et al., 2019). Givet præstationskulturens påvirkning på unge menneskers mentale helbred, som nævnt i introduktionen, kan et litterært rum, hvor negative følelser og usikkerheder valideres af andre,



måske hjælpe med at nedbryde den sammenligningskultur, der med både karakterræs og sociale medier fylder meget for de unge i dag.

De litterære refleksioner under en guidet fælleslæsning kan dermed være transformerende for både læserens selvopfattelse, men de kan også transformere læserens forhold til verden. [Mar & Oatley \(2008\)](#) ser skønlitteratur som abstraktioner af livets virkelige hændelser, og de mener at selvom læseoplevelsen er en virkelig, kropslig simulation af det beskrevne, er skønlitterære narrativer alligevel anderledes og mere kondenserede. Fordi skønlitteratur er abstraktioner, er der de samme kognitive processer på spil, som når vi processerer abstraktioner generelt; derfor kan vi generalisere den information, vi får præsenteret til andre sammenhænge. [Mortensen \(2022\)](#) argumenterer ligeledes for, at denne litterære kvalitet kan noget særligt i en skolekontekst, hvis man forstår at fremelske den. Fælleslæsningen i 6. klasse styrkede elevernes relationer, selvforståelse og selvoverskridelse fordi: "Eleverne spejler sig og lærer at se og erfare det velkendte på nye måder" (s. 8).

3.2 Den sociale dimension

De kommende afsnit belyser, hvordan den sociale dimension medvirker, at læseoplevelsen bliver både forstærket og meningsfuld for læseren. Det vil her blive beskrevet, hvordan læsningens interne processer eksternaliseres, og hvordan deltagernes litterære udtryk forstærker hinanden og bidrager til en potentielt dybere læseoplevelse. Dette bliver sammenholdt med et didaktisk perspektiv på læseforståelse. Jeg inddrager i disse afsnit både fælleslæsningsstudier, teorier fra empiriske *reader-response*-studier, ligesom i forrige afsnit, og inddrager et litteraturpædagogisk perspektiv.

3.2.1 Den delte læseoplevelse

Ifølge [Mortensen \(2022\)](#) er der i de danske skoler en tendens til, at efterhånden som elevernes læsekompetencer automatiseres i indskoling, bliver læseoplevelsen til en individuel aktivitet. Udover at der bliver færre delte læseoplevelser, bliver ansvaret for læsningen overført til eleverne selv, og det bliver derfor dem, der skal forsøge at prioritere læsning i en hverdag med hobbyer, skærme, familier og venner. Der er flere årsager til, at dette er en uheldig udvikling, hvilket følgende teori og efterfølgende data fra eleverne i 10. klasse vil belyse.



Ud over at påpege tekstens rolle i fælleslæsningens samtaler og refleksioner konkluderede Dowrick og kolleger (2012), at de sociale processer og miljømæssige faktorer var en anden af de vigtigste aspekter for guidet fælleslæsnings positive indvirkning på deltagerne mentale sundhed. Steenberg og kolleger (2014) bygger videre på Dowricks og kollegers resultater og beskriver, hvordan teksten fungerer som katalysator for både en social og en subjektiv læseoplevelse. Ved at måle deltagerne hjerterytme fandt studiet en synkronisering mellem deltagerne, når deres opmærksomhed var rettet mod samtalen og gruppen. Denne synkronisering blev brudt, når deltagerne fokuserede på deres egen individuelle relation til teksten. Dette viste en forskel på den indadrettede opmærksomhed og den udadrettede opmærksomhed mod fællesskabet. Jeg ser det som særligt vigtigt for metoden, at den tilsyneladende stadig kan rumme denne indadrettethed, der også er kendetegnet for det *æstetiske læsemodus*, selvom læsningen er en fælles oplevelse.

Denne dynamiske veksler mellem det subjektive og det sociale gør også, at det individuelle afstemmes af det sociale, når læseren møder flere perspektiver på sin oplevelse: "In individual literary reading the text is the only active corrective. In shared reading, coreaders become another important corrective" (ibid., s. 368). Dette er både en fordel for de mere personlige refleksioner, men også når det kommer til at finde plausible fortolkninger af tekstens tompladser. Den fælles tilgang bidrager positivt til læserens forståelsesprocesser, både af teksten og af sig selv.

3.2.2 *I situ* Læsning

For nu at referere tilbage til redegørelsen af *reader-response*-teoriernes litteratursyn er det en betydningsfuld egenskab ved skønlitteraturen, at den er en proces. Inden for litteraturpædagogikken arbejder man også med *læsningens tre faser* (Hansen, 2004; Gear, 2017). Både Hansen, med teorien om *procesorienteret litteraturpædagogik*, og Gear, med begrebet *læsepower*, pointerer at fasen *under* læsningen er underrepræsenteret i den typiske litteraturundervisning. Læreren stiller typisk en opgave og rammesætter en tekst, hvorefter eleverne læser teksten individuelt, enten hjemmefra som lektie eller alene i timen. Der afrundes ofte med besvarelser af spørgsmål og diverse opgaver, eller med en klassediskussion; altså aktiviteter *før* og *efter* læsningen (ibid.). Problemet der opstår er, at



eleverne oplever et tomrum af læreprocesser *under* læsningen, og at læreren ikke er til stede der, hvor eleven oplever teksten gennem sine egne litterære reaktioner.

Læsepower er baseret på, at vi skal forstå læsning som noget, der foregår to steder på én gang: i bogen, når læseren identificerer ordene på siden og i hjernen som tænkning. Gear (2017) mener på den baggrund, at vi skal undervise eleverne i *litterær tænkning*. Skoler skal undervise eleverne i, *hvordan* de tænker i stedet for, *hvad* de skal tænke. Selvom Gears *læsepower*, som praktisk undervisningsforløb, ikke omhandler fælleslæsning, peger det på et fokusområde for litteraturundervisning som guidet fælleslæsning potentielt kan imødekomme; mere understøttelse af læsningens *underfase*. Kombinationen af højt læsningen og pauserne undervejs, gør nemlig at deltagerne oplever fælleslæsningen som *live* og *i situ* (Steenberg, 2016). Dette kan potentielt hjælpe eleverne med at konstruere deres situationsmodeller løbende, danne flere uddybende inferenser så deres tekstverdener bliver rigere, og muligvis også inspirere eleverne til litterært engagement, så deres læseoplevelser kan blive betydningsfulde og æstetiske. Som Steenberg og kolleger (2021) skriver: “readers do not become engaged with a literary text simply by encountering it; rather, engagement is a learning process that requires an already experienced reader to demonstrate how thinking and feeling might be kept alive” (s. 248). Taget de dårlige statistikker for børn og unges læsevaner i betragtning, tyder det ifølge ovenstående udsagn på, at vi ikke er gode nok til at fastholde og lære børn og unge, hvordan man bliver engageret i en litterær tekst. Studier har også vist, at læseengagerede lærere og etableringen af litterære miljøer er vigtige for kultiveringen af børns læselyst (ibid.).

3.2.3 Eksternaliseret tænkning

Robinson og kolleger (2019) fandt i deres undersøgelse af fælleslæsning for kvindelige indsatte, at deltagerne tillagde fælleslæsningen en stor værdi, fordi det var en: “collective experience/venture” og en “holistic operation” (s. 172). Andersen (2022) fandt at: “[t]he experience of contributing and being in a collaborative social environment” (s. 4) var en af de vigtigste elementer ved metoden, for deltagerne. At metoden fordrer en kollaborativ tilgang til læsning indeholder et vigtigt potentiale for metodens brug i undervisningssammenhænge, fordi det beror på at *alle* bidrager til at “løse opgaven” i fællesskab, på en måde der værdsætter ethvert bidrag som værende lige betydningsfulde for den fælles proces. Den



kollaborative læsning eksternaliserer mange interne læseprocesser og initierer eller bevidstgør potentielt både de fortolkningstompladser, den enkelte ikke selv opdager, og de inferenser, som deltagerne ikke selv danner. På den måde kan den litterære læsning blive dybere af, at det interne udtrykkes. Dette kendetegner generelt et godt gruppesarbejde, men som analysen vil vise, oplever eleverne muligvis ikke et gruppesarbejde i deres almene litteraturundervisning, hvor dette kan udfolde sig. Ligeledes er læsningens *underfase* typisk ikke en del af deres gruppesarbejde i den almene litteraturundervisning.

Fælleslæsningen formår at gøre det sociale til noget bevidst betydningsfuldt for deltagerne. Det er blevet bekræftet af flere fælleslæsningsstudier, at de positive effekter skyldes den litterære teksts kvaliteter som afsæt for selvrefleksion og eksternaliseringen af indre tilstande i gruppen som fællesskab (Robinson et al, 2019). Denne eksternalisering gælder både de dybe refleksioner, man kunne beskrive som situationsmodellens detaljerigdom, men det gælder også eksternaliseringen af de inferensprocesser, der dannes på samtlige af tekstens taksonomiske niveauer. Dette kan forstærke tekstens verden, hvilket jeg vil vende tilbage til i analysen af elevernes fælleslæsninger.

Når guidetfælleslæsning beskrives som eksternaliseringen af interne processer *i situ* er det med det forbehold, at denne eksternalisering som regel sker under samtalerne og ikke under læsningen per se, men når samtalerne foregår løbende, og der stoppes op i teksten med korte mellemrum, påvirker det kontinuerligt måden teksten perciperes på. Dette sker ikke, når eksternaliseringen først indtræffer efter tekstens afslutning. Højtlesningen bidrager også til at den samlede læseoplevelse giver en *i situ*-fornemmelse af fælles meningsskabelse.

Eksternaliseringen af deltagerens tanker som *i situ* vises også i deltagerens sproglige udtryk. I en sproglig analyse af læsegrupperes samtaler har Longden og kolleger (2015) fundet, at der opstår "emergent thinking" (s. 4) i læsegruppernes samtaler, hvilket flere har fundet betydningsfuldt for fælleslæsningens metode. Lampropoulou og kolleger (2019) lægger ligeledes vægt på, at deltagerne udtrykker sig med "creative Inarticulacy" (s. 243). Formen giver plads til kreativ u-artikulation, hvilket ses ved ytringer som: "Det er næsten som om.." eller "det minder lidt om.." der signalerer, at den talende udtrykker sig eksternt samtidigt med at udtrykket opstår internt. Dette sås ofte i forbindelse med deltagerens artikulering af deres litterære reaktioner: "this tended to be implicit and bottom-up, in that it began with the resonance generated by the text" (Longden et al., 2015, s. 4). Det er dermed



også det litterære følelsesmæssige og kropslige udtryk, der eksternaliseres med en kreativ u-artikulation *i situ*, såvel som kognitive refleksioner. Steenberg og kolleger (2021) og Christiansen & Dalsgård (2021) definerer dette som "fumbling speech" (s. 238; s. 4), når deltagerne bruger forskellige sproglige greb såsom et udsættende "ehm" eller forskellige sproglige reparationer (fx at afbryde sig selv midt i sætningen og påbegynde en ny). Med guidet fælleslæsning kan der opstå et rum, hvor en refleksiv *famlen sig frem*, som en udtryksform for litterære reaktioner, bliver en kommunikationsform mellem deltagerne. I en litteraturpædagogisk optik er tilgange, der fremmer dette særligt værdifuldt af flere årsager. Hvis elevernes samtaler om teksten kan give plads og tryghed nok til refleksiv *famlende tale*, bliver samarbejdet mere kollaborativt og explorativt, da det er de umiddelbare litterære reaktioner og tankeprocesserne, der deles, og ikke de enkeltes afsluttede tanker.

Man kunne argumentere for, at forskellen mellem emergent thinking og almindelig daglig tale er uklar, dog vil jeg argumentere for, at selv hvis dette er tilfældet, ligger betydningen i at klasseværelset her er den sociale kontekst, hvor samtalen udfolder sig og at læreren (læseguiden) er en del af den.

3.2.4 Elevperspektiver og undersøgende undervisning

Forskning viser, at det at arbejde undersøgende, socialt og med udgangspunkt i elevperspektiver i sin undervisning har en positiv effekt på elevernes engagement og læring (Hjort, 2016; Christoffersen, 2014; Steffensen & Hansen, 2022). Steffensen & Hansen (2022) fandt at undersøgende litteraturundervisning, der indbefatter undervisning, "hvor observation, undring, hypoteseafprøvning og konstruktion står centralt" (Steffensen & Hansen, 2022, para 1) kan befordre elevengagementet og danne rammerne for flere æstetiske oplevelser i skolen. En undersøgende tilgang drives samtidigt af engagement og nysgerrighed. Derfor kan det give værdifulde indsigter, at undersøge elevernes motivation for at deltage aktivt i en undersøgende undervisning. Det er med dette in mente, at jeg senere vil inddrage de psykologiske motivationsteorier til at belyse dette.

En undersøgende tilgang, skal helst også indebære en afprøvende tilgang, gerne i udtryksfulde aktiviteter med et socialt og fællesskabende element (Steffensen & Hansen, 2022). Dette øgede fokus på det kollaborative og eksplorative ses også i Rasmus Hjorts (2016) forskning om abduktive læringsprocesser. Abduktion handler om at prøve sig frem og



komme med kvalificerede gæt og kan være en særligt engagerende undervisningstilgang, når der er harmoni mellem det faglige udbytte, de kreative sociale processer (såsom refleksioner, ideer, mange mulige løsninger og analyser) og den meningsfulde oplevelse set fra elevernes egne perspektiver (Hjort, 2016). Inddragelsen af elevperspektivet står centralt i samtalen om engagerende undervisningstilgange, derfor kan fælleslæsningen som undersøgende litteraturundervisning være et godt bidrag, takket være deltagernes personlige litterære reaktioner på teksten, som drivkraften bag samtalen. Den undersøgende samtale i fælleslæsning er et eksempel på en kreativ, udtryksfuld og social tilgang til det “faglige emne”; her den skønlitterære tekst, hvor det er processen, der er i fokus, ikke resultatet.

3.2.5 Læseoplevelsens udtryk

Sikora et al. (2011) undersøger *udtryksfuld læsning (expressive reading)* i et fænomenologisk mixed methods studie af 40 læsers artikulerede betydningsfulde reaktioner på deres læsning. Studiet er en del af et forskningsfelt inden for empirisk *reader-response*, der undersøger den følelsesmæssige udveksling mellem tekst og læser samt, hvordan dette udtrykkes kropsligt og verbalt inden for en litterærkritisk optik. Sikora og kolleger fandt, at særligt *udtryksfuld udlevelse* (“ekspressive enactment”, s. 263), har betydning for læseoplevelsen. Udtryksfuld udlevelse er et læsemodus, hvor læseren oplever teksten særligt levende, kropsligt, sansende og med følelsesmæssig involvering; på mange måder det empiriske udgangspunkt for Rosenblatts *æstetiske læsemodus*. Udtryksfuld udlevelse involverer både æstetiske følelser (reaktioner på tekstens stilistiske variationer) og narrative følelser (for karaktererne, stederne og begivenhederne) (Kuiken et al., 2014). Derudover er det kendetegnet ved, at grænsen mellem jeget og andre (de fiktive karakterer, men også andre i rummet) udviskes. For Sikora og kolleger (2011) er udtryksfuld udlevelse det modus, der ligger bag skønlitteraturens transformative potentiale.

Det transformative opstår fordi læsningen transcenderer ren oplevelsessimulering, hvilket vil sige, at læseren ikke kun simulerer de fiktive karakterers følelser og oplevelser, men udvider dem med *metaforisk identifikation*. Denne proces virker tilsvarende den *direkte reference* til læserens eksistentielle følelser, som Kuiken (2019) beskriver, men Kuiken og kolleger (2014) beskriver det, efter min mening, tydeligere i forhold til den distancering, der også kan ligge i en identifikation. Læseren skaber med den metaforiske identifikation en repræsentation af en *ad hoc-gruppe* eksemplificeret af karakteren i den fiktive tekst (s. 271)



og i den metaforiske identifikation identificerer læseren sig med egenskaber, som denne ad hoc-gruppe besidder og ikke med den fiktive karakter som person, ligesom læseren fx gør det med de narrative følelser. Det transformative potentiale manifesterer sig altså, fordi de før ubevidste eksistentielle følelser pludselig bliver bevidste i lyset af teksten som en enten direkte afspejling ("Det er jo mig") eller en metaforisk afspejling (Det er jo *som* mig).

Dette virker tilsyneladende til at minde om skønlitteraturens evne til at skabe indlevelse på forskellige måder, fx at man kan opleve en tekst inde fra karakterernes perspektiv, eller udefra; indlevet i tekstverdenen, men observerende på karaktererne, som beskrevet i tidligere afsnit om *tekstverdener*. Jeg opfatter det også som, at der i den metaforiske identifikation ligger en generaliserbarhed, sådan som Mar & Oatley (2008) beskrev det med skønlitteraturen som en abstraktion. En identifikation er læseren, der identificerer sig direkte med karakteren, en metaforisk identifikation er læseren, der forholder sig til karakterens egenskaber som repræsenterende for en bestemt gruppes måde at være til i verden på, og her ser læseren ligheder (måske også til tider uligheder) med sig selv med denne gruppe.

Der er altså stærke indikationer på, at *udtryksfuld læsning* med en sanselig og detaljeret dannelse af situationsmodeller og tekstverdener er betydningsfulde for den æstetiske oplevelse og for litteraturens transformative potentiale. Sikora og kolleger (2011) skriver at: "Thus, expressive enactment plausibly transforms self-understanding through deepened understanding of the text" (s. 267). Der er hermed stærke indikationer på en sammenhæng mellem a) en sanselig og detaljerig tekstverden, der involverer læseren følelsesmæssigt, og b) læserens kropslige og verbale udtryk, hvor a og b tilsammen forstærker den dybe tekstforståelse og deraf kan den litterære oplevelse blive æstetisk og transformativ.

3.2 Den præstationsfrie dimension

I følgende afsnit gennemgår jeg, hvordan den præstationsfrie dimension skaber tryghed og deltagelsesmuligheder for deltagerne. Afsnittene omhandler blandt andet, hvilken indflydelse motivationen for en aktivitet har på oplevelsen, samt forskellige klassedialogiske diskurser. Disse afsnit er baseret på resultater fra forskellige fælleslæsningsstudier, hvor Mortensen (2022) er den primære kilde, grundet hendes tilsvarende fokus på fælleslæsning som et bidrag til litteraturundervisningen.



I Mortensens (2022) analyse af elevinterviews og videoobservationer af fælleslæsninger, lagde hun vægt på, at guidet fælleslæsning skabte et *præstationsfrit rum* for eleverne. Dette anså hun som værende afgørende for elever, der ellers oplever en dagligdag med lange skoledage, undervisning primært baseret på eksterne motivationsformer, samt "en gennemgribende test- og præstationskultur" (para 1). At fælleslæsning skaber en tryghed for deltagerne, fordi deres deltagelse er frivillig, og fordi de ikke føler et præstationspres, er også en faktor i tidligere studier med fokus på mental trivsel. Robinson og kollegaer (2019) fandt, at "All participants experienced the reading group environment as unpressured. In contrast to academic environments, the reading group allowed engagement with literature without 'fear of failure' or 'appearing stupid'" (s. 170). Deltagerne skulle ikke imødekomme en intellektuel standard for, hvordan man taler om skønlitterære tekster, og ligeledes var der ingen forventning til, at de deltog i samtalerne, hvis de ikke selv gerne ville. Der er noget validerende i at guidet fælleslæsning rammesættes, så deltagerne ved, at de allerede "præsterer" nok ved blot at være til stede i rummet. Metodens rammesætning af frivillig deltagelse er et af de elementer, der muliggør oplevelsen af et præstationsfrit rum.

3.2.1 Frivillig rammesætning

Steenberg (2016) undersøgte kontekstens og frivillighedens betydning for læseoplevelsen i tre forskellige fælleslæsningsgrupper på psykiatriske hospitaler, hvor patienterne led af forskellige affektive lidelser. Her fandt hun, at en af de mest virksomme faktorer var at læsegruppen udgjorde et frirum, hvor patienterne deltog frivilligt, og hvor guiden ikke havde en behandlende relation til deltagerne. Baseret på dette undersøgte hun, hvordan selve stedet og stedets kultur påvirker oplevelsen. I to nye læsegrupper undersøgte hun ligeledes læseoplevelsen, men her var rammesætningen af de to grupper forskellige. Den ene gruppe blev for deltagerne rammesat som en undersøgelse af lystbaseret læsning, mens den anden blev rammesat som et forskningsprojekt, der undersøgte om fælleslæsning kunne forbedre koncentration og hukommelse. Her var der en markant forskel på, hvordan deltagerne oplevede forløbet. Gruppen, der læste for at opnå en effekt (bedre hukommelse og koncentration), var uengagerede og umotiverede, mens den anden gruppe hovedsageligt havde erfaret positive læseoplevelser. Dette indikerer, at når læsningen bliver et middel til at opnå et mål, modarbejder det ikke kun den ønskede effekt, men det hindrer også læsningen og samtalen i at forløbe på en meningsfuld måde. Ligeledes modarbejder det den positive



læseoplevelse, at læseguiden kommer med en bestemt agenda om en udvikling for deltagerne. Guidet fælleslæsning kan dermed kun understøtte positive effekter, når motivationen er æstetisk og ikke terapeutisk (Steenberg, 2016).

Min antagelse er, at dette også gør sig gældende i en undervisningskontekst; at guidet fælleslæsning kun kan understøtte de positive effekter, hvis motivationen er æstetisk og ikke baseret på en agenda om læringsmål og kompetencer. Derfor er det også, hvordan og *om* dimensionerne, kommer til udtryk i dette speciales undersøgelse af elevernes læseoplevelser. Skolen og klasselokalet som sted er en helt ny setting for fælleslæsning. Metoden er, som tidligere nævnt, kun anvendt med et didaktisk formål én gang før (jf. Mortensen, 2022). Der er derfor mange ubesvarede spørgsmål til læseoplevelsens effekter i denne nye setting; særligt fordi undervisningskulturen, forståeligt nok, er præget af en agenda om udvikling for eleverne, men dette kan, i lyset af ovenstående studier, modvirke de positive effekter som metoden i andre kontekster beforder. Derudover er det ikke frivilligt for eleverne, om de vil deltage i undervisningen, hvilket igen rejser spørgsmål, om metoden overhovedet kan fungere, når den bliver en tvungen aktivitet.

3.2.2 Det flerstemmige klasserum

En anden faktor, der understøtter den præstationsfrie dimension, er hvordan læseguiden faciliterer læsningen. Steenberg og kolleger (2021) fandt, at facilitatorens rolle var essentiel for at skabe det rum, der gør guidet fælleslæsning til den gode trivselsfremmende læseoplevelse, den ofte opleves som. Guiden leder typisk den undersøgende samtale via en tredelt proces: Først udpeger guiden et, for vedkommende, meningsfuldt tekststykke, dernæst læses tekststykket højt igen, for til sidst at udtrykke sin undren over tekststykket. Det afgørende er, at læseguiden formår at signalere over for deltagerne, at guidens bud kun er et af mange rigtige. Læseguiden skal være dygtig til *udtrykfuld læsning*, så guiden kan facilitere dette undersøgende og åbne rum, hvor skønlitteraturens fortolkningstompladser ikke har én rigtig løsning men mange. Mortensen (2022) observerede, at "Det krævede øvelse at vende sig fra den klassiske lærercentrerede undervisning – læreren initierer, modtagerne responderer, læreren evaluerer – hvor læreren har kontrollen over både spørgsmål og svar" (s. 9). Det kan derfor være en udfordring at bringe den åbne og ligestillede tilgang ind i undervisningen, men hvis det lykkes, imødekommer fælleslæsning på sin vis en didaktisk efterspørgsel på kreative undersøgende læreprocesser, hvor der er *mange* rigtige svar.



Mortensen (2022) refererer til den norske uddannelsesteoretiker Olga Dysthe, der mener, at man skal bestræbe sig på at etablere det *flerstemmige og dialogiske klasserum*. Det traditionelle *monologiske klasserum* er kendetegnet ved den dynamik, Mortensen i citatet beskriver som klassisk lærercentreret undervisning; det forudsætter at læreren tager den største del af taletiden, og at lærerens rolle er at formidle viden og evaluere elevernes kundskaber, hvilket ofte medfører at læringsudbyttet er prædefineret. Kundskaberne eksisterer derimod ikke forud for det dialogiske og flerstemmige klasserum; her opdages de i dialogen mellem eleverne indbyrdes og læreren (Dysthe, 1997).

Mortensen observerede flere virksomme greb fra Dysthes didaktik, som læseguiderne anvendte for at skabe et åbent og undersøgende rum samt et dialogisk og flerstemmigt klasserum fx *erfaringsbaserede* og *autentiske spørgsmål*. Disse er "spørgsmål uden på forhånd givne eller kendte svar" (Dysthe 1997, 62 citeret i Mortensen, 2022, para. 30). Mortensen (2022) observerede ligesom Steenberg (2021), at det befordrede deltagelsen, når læseguiden fremhævede det, de selv var usikre på. En underviser, der indgår i en dialog med eleverne efter den præmis, at lærerens bidrag - ligesom de andre elevers - er et udsagn, eleverne skal vurdere og forholde sig til frem for at acceptere som "det rigtige", kan altså skabe deltagelsesmuligheder for eleverne. Selvom dialogisk undervisning i mange år har været et ideal i dansk pædagogik, indikerer forskning at danske elever primært retter sig mod lærerens målsætninger og ikke nødvendigvis oplever deres undervisning som dialogisk (EMU, 2021). Tine Høegh, der er lektor ved Syddansk universitet, beskriver, at der i dag er et særligt fokus på dialogfaglighed, og at de gode samtaler i klasserummet er svære at definere, samt at balancen mellem lærerviden og elevviden er svær at praktisere (Høegh, 2021). Dette vil jeg ikke uddybe nærmere, men det argumenterer for, at vi fortsat er undersøgende på samtalerne strukturer i de danske klasselokaler.

Gear (2017) tillægger også anerkendelsen af elevernes stemme i klasselokalet en stor værdi, og mener at man bør give plads til elevernes tanker, ideer og forestillingsbilleder. Derudover lægger Gear også vægt på typen af spørgsmål, der fremmer elevperspektivet og skelner her mellem *hurtige* og *dybde* spørgsmål, som afspejler Dysthes (1997) teori om fordelene ved *autentiske spørgsmål*. Hurtige spørgsmål har ét rigtigt svar, mens dybde spørgsmål har mange rigtige svar - de samme samtalefremmende elementer som skitseret ovenfor. Gear definerer yderligere spørgsmålene ud fra tekstens taksonomiske niveauer, hvor svarene på de hurtige spørgsmål kan findes i teksten og sætter en stopper for tankeprocessen.



Svarene på de dybe spørgsmål findes ikke i teksten og indynder ofte til, at man tænker videre over dem. Dybdespørgsmål for Gear er dem, man må slutte sig til svaret på, og derfor er der en sammenhæng mellem evnen til at stille dybdespørgsmål og danne erfaringsbaserede inferenser. En af Gears pointer, der fremhæver styrken ved fælleslæsningen som en undervisningstilgang, er at elever ikke bliver dygtige læsere af at svare på spørgsmål - de bliver dygtige læsere af at lære at *stille* spørgsmål. Den bedste måde at træne elevernes inferensdannelse på er, ifølge Gear, at eleverne lærer dette; ved at understøtte dem i tankefuld undren; en pointe der med stor sandsynlighed kan overføres til de fleste didaktiske sammenhænge.

4. Analyseramme og metode

Følgende afsnit vil gennemgå mine metodiske overvejelser, hvor jeg primært benytter mig af *Kvalitative metoder, en grundbog* (2015) redigeret af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. Undersøgelsens analysedesign tager udgangspunkt i de tre aktive dimensioner: *den refleksive, den sociale og den præstationsfrie*, der tilsammen vil danne rammen for analysen og fortolkningen af data. Jeg har i dette speciale valgt at danne min egen analyseramme, af to primære årsager. For det første har tidligere studier haft fokus på metodens virksomme faktorer i forhold til deltagernes mentale trivsel, derfor ville jeg gerne undersøge tidligere tendenser ud fra et undervisningsperspektiv. For det andet ville jeg gerne inkludere Mortensens (2022) resultater i analysen, givet at dette, mig bekendt, er det eneste studie, der undersøger fælleslæsning i en undervisningskontekst. De virksomme faktorer inden for dimensionerne vil i min diskussion af resultaterne blive sammenholdt Ryan og Decis (2020) teori om de basale psykologiske behov (kompetence, samhørighed og autonomi) for udvikling og trivsel. Jeg ser disse teorier som gode redskaber til at fortolke data ud fra specialets fokus på elevernes trivsel i undervisningen og for metodens mulige fremme af personligt engagerede og æstetiske læseoplevelser.



4.1 Metode og datagrundlag

4.1.1 Demografi

Projektets deltagere bestod af 23 elever samt deres klasselærer. Eleverne var mellem 16 og 17 år gamle og bestod af 9 drenge og 14 piger. Elevernes socioøkonomiske status blev ikke undersøgt, men da skolen er en privatskole og en af de frie grundskoler, kan man antage at deres forældre har en relativt høj socioøkonomisk status (Danmarks Statistik, 2019). Dette blev valgt af praktiske årsager, da jeg har tilknytning til skolen som tidligere hjælpe- og valgfagsunderviser.

4.1.2 Sammensætning af grupperne

Klassen på i alt 24 elever blev inddelt i tre grupper. Én elev nåede aldrig at deltage i fælleslæsningerne grundet fravær. Sammensætningen af grupperne blev besluttet i fællesskab med klasselæreren. Her blev der lagt vægt på den samhørighed, der kan opstå i en guidet fælleslæsningsgruppe. Derfor bestræbte vi os på, at grupperne brød med de sociale strukturer, der var opstået i klassen i løbet af det halve år, eleverne havde tilbragt sammen i klassen på daværende tidspunkt. Dette kunne give eleverne mulighed for at se hinanden i et nyt lys og potentielt styrke relationerne på tværs af klassen. Dog var det også vigtigt, at de kunne føle sig trygge i den gruppe, de blev inddelt i, for at eleverne kunne få mest muligt ud af forløbet. Derfor blev alle elever sat sammen med én anden elev, de i forvejen havde en tæt relation til. Det mundede ud i tre læsegrupper med otte elever i hver gruppe; gruppe 1, gruppe 2 og gruppe 3. Vi valgte at konstruere grupperne frem for at sammensætte dem vilkårligt, da dette er en naturlig forudsætning for gruppedannelse og gruppearbejde i undervisning.

4.1.3 Forløbet

De tre grupper blev hver især læst med i halvanden time én gang om ugen over fire uger. Typisk startede sessioner med løs snak samt justering af kameraernes positioner, efterfulgt af omtrent en time dedikeret til novellen og tredive minutter dedikeret til digtet. Rummet vi sad i under læsesessionerne var et typisk klasselokale med hvide vægge, en stående whiteboardtavle og to mindre reoler, der blev brugt til opsætning af kameraudstyr. Der stod et bord i midten, hvor vi alle sad, når vi læste. Et af elementerne ved fælleslæsning er, at



atmosfæren kan have en stor indflydelse på stemningen i rummet (Andersen, 2022; Christiansen & Dalgaard, 2021), men da jeg interesserede mig for brugen af metoden i en undervisningsramme, valgte jeg ikke at inddrage forskellige atmosfæreskabende genstande. Ligeledes er det ofte en del af fælleslæsninger, at der er lidt snacks, te og kaffe til stede, men af samme årsag som ovenfor, valgte jeg ikke at inddrage dette.

4.1.4 Tekstvalg

Grupperne blev præsenteret for i alt fire noveller og fire digte. Valget af teksterne foregik ligeledes i samarbejde med klasselæreren. Da eleverne arbejdede med forløb baseret på temaer i deres dansktimer, fremlagde læreren to mulige temaer: "på flugt" og "ondskab" samt det planlagte pensum for hvert tema. Da temaet ondskab havde mest tekstmateriale, faldt valget på det. Dertil måtte jeg gerne bytte teksterne ud med andre tekster, der stadig kunne argumenteres for at indgå i temaet.

Det blev til to noveller fra det eksisterende pensum: "William" af Jan Sonnergaard fra novellesamlingen *Radiator* fra 1997 - En voldsom novelle om konsekvenserne ved hård mobning, hvor et forelsket par, en forårsdag i København, konfronteres af en sørgeligt udseende mand, der vil fortælle dem en historie om William, der blev banket hele sin ungdom. Den anden novelle fra pensum blev "Ond i sulet", en novelle af Naja Marie Aidt fra samlingen *Vandmærket* (1993). Novellen handler om et søskendepar, hvor den ældste søster, grundet sin angst for ensomhed og overgivelse, ikke kan sove og derfor udfører alverdens kneb, for at lillesøsteren heller ikke skal falde i søvn.

Da de andre noveller fra pensum ligeledes omhandlede børns mere eller mindre ubevidste onde handlinger, valgte jeg to andre noveller for variationens skyld. Valget faldt på Tove Ditlevsens "Den fulde frihed", som er titelnovellen til samlingen af samme navn fra 1944. En novelle om en kvindes mystiske død og hendes ægtefælles komplekse følelser om deres kærlighed og liv sammen. Novellen har et element af mystik, der kan lede til nogle spændende opklarende samtaler, og jeg har før haft succes med at bruge novellen i en læsegruppe. Efter at have læst novellen med gruppe 1 valgte jeg dog at udskifte den med endnu en novelle fra pensum på baggrund af elevernes tilbagemelding om, at den var for vanskelig at forstå. Gruppe 2 og 3 læste i stedet "Blot en drengestreg" fra novellesamlingen *Sære historier* (1953) af Villy Sørensen.



Den sidste novelle blev Jens Blendstrups "Tyngde" fra novellesamlingen *Pludselig flæben* (2007) - En novelle om en letsindet, lykkelig kvinde og en tungsindet mands forelskelse, der omhandler mandens behov for, at kvinden skal gå med vægte på armene og strygejern på hofterne, for at give hende lidt mere tyngde. Denne novelle blev valgt, da den indgik i læseforeningens antologi *Græsset er underligt højt for mig*, der er en samling af tekster, som havde særlig betydning for deltagerne i et fælleslæsnings-projekt for sårbare unge. Derfor kunne teksterne muligvis også være interessante for elever i 10. klasse. De fire digte blev ligeledes fundet i ovennævnte antologi af samme årsag; unge læsere havde tidligere peget på digtene som betydningsfulde for dem.

Uge	Novelle	Digt
4	William - Jan Sonnergaard	Einar Már Guðmundsson - Dans din idiot dans
5	Tyngde - Jens Blendstrup	Charles Baudelaire - Paris Spleen - Berus jer
7	Den Fulde Frihed - Tove Ditlevsen/ Blot en drengestreg - Villy Sørensen	Gustav Munch Petersen - Til Mine Forældre
8	Ond i sulet - Naja Marie Aidt	Sonja Åkesson - Åkej

4.1.5 Empiri

Datagrundlaget er baseret på mixed methods metode med et blandingsdesign (Frederiksen, 2015). Jeg undersøger dermed min hovedhypotese om guidet fælleslæsnings positive effekt på elevernes læseoplevelser og undervisningstrivsel ud fra en primært kvalitativ analyse, der suppleres med den kvantitative metode i form af spørgeskemaer med likertskala. De kvalitative data består af videooptagelser af læsninger, de åbne svarmuligheder fra spørgeskemaerne samt et semistruktureret interview med klasselæreren.

Min undersøgelse er hovedsageligt et deltagerobservationsstudie (Szulevicz, 2015), da jeg selv agerer læseguide under forløbet; mine analyser af videomaterialet er derfor også understøttet af mine egne oplevelser og fornemmelser af rummet under læsningerne. Videooptagelserne anvendes til at undersøge dialog og interaktion mellem eleverne og læseguiden, primært sprogligt, men også suppleret af forskellige kropslige observationer.



Videoobservation som datamateriale giver mulighed for at analysere læsningerne *i situ*, samt at jeg kan analysere læsningerne som begivenheder *udefra*. Dette fungerer godt i samarbejde med fx spørgeskemaer og interviews, der undersøger oplevelsen af forløbet *indefra* (Raudaskoski, 2015). Optagelserne blev optaget på to Zoom Q4n-videokameraer fra to forskellige retninger, for at have frontale optagelser af alle elevernes ansigtsudtryk.

4.1.6 Evalueringen af forløbet

Udover videoobservationerne, er datagrundlaget indsamlet i forbindelse med evalueringen af forløbet. Evalueringen er inspireret af forskellige evalueringsformer, da den har haft flere formål. Ud fra et makroperspektiv har forløbet og evalueringen et transformativt sigte, da forløbets motivation placerer sig i en demokratisk debat om folkeskolens didaktiske tilgang. Data anvendes derfor som bidrag til en demokratisk samtale (Dahler-Larsen, 2015). Målgruppen er udvalgt efter den brugerorienterede evaluering, hvor man arbejder "med kvalitativ metode for at forstå brugerens ønsker, forventninger og behov" (ibid.). Derfor indeholder spørgeskemaet en sektion, hvor eleverne kan udtale sig åbent om deres oplevelse af forløbet med guidet fælleslæsning som en del af danskundervisningen. Derudover er spørgeskemaets hensigt at belyse elevernes oplevelse af fælleslæsningens tre aktive dimensioner. Spørgsmålene er dermed en liste udsagn, som eleverne kan erklære sig enige eller uenige i på en likertskala fra (-2) til 2 (helt uenig, uenig, ved ikke, enig, helt enig). Spørgsmålene omhandler fem områder:

- Læsevaner
- Guidet fælleslæsning som metode
- Den sociale dimension
- Den reflektive dimension
- Den præstationsfrie dimension.

Jeg valgte at anvende spørgeskemaer for at få alle elevers perspektiver med. Et repræsentativt interview ville antageligvis være afhængigt af, at en mindre gruppe, eller nogle enkelte elever, meldte sig frivilligt, og da jeg blandt andet interesserer mig for metodens virkning på deltagelsesmuligheder og tryghed, ville jeg med stor sandsynlighed ikke få den mere usikre gruppe af elever i tale, da det er rimeligt at antage, at de ikke ville melde sig som



repræsentanter. 21 elever besvarede spørgeskemaet. Spørgsmålene kan ses i bilag 1 (side 81-88). Elevernes besvarelser kan tilsendes ved efterspørgsel: Michelledavid@outlook.dk.

Klasselærerens perspektiver inddrages for at kunne referere til en praksisnær, lokal kontekst. Det semistrukturerede interview blev anvendt til at belyse følgende områder:

- Elevernes respons på forløbet
- Information om klassen som målgruppe
- Eksisterende og ændrede faglige og sociale dynamikker i klassen
- Læse- og undervisningskulturen i udskolingen

Interviewet blev optaget med diktafon, og relevante pointer er transskriberet til brug i analysen. Interviewets formål er at supplere min fortolkning af den samlede empiri.

4.1.7 Ethiske overvejelser

Da min undersøgelse involverer børn og unge, anser jeg det for særligt vigtigt, at nævne de etiske overvejelser i forbindelse med forløbet. I forhold til fortrolighed, privatliv og samtykke er alt empirisk materiale indsamlet i overensstemmelse med GDPR-lovgivningen (Datatilsynet, 2023). Eleverne optræder i specialet med anonymiserede navne, og klasselæreren omtales ligeledes anonymt som *klasselæreren*. Da jeg selv agerer læseguide i forløbet, refererer jeg til min rolle som læseguide som *læseguiden*, *guiden* eller (LG).

I mine overvejelser angående eventuelle *skjulte intentioner* (Aarhus Universitet, Metodeguiden, 2023), har jeg valgt at holde min interesse for elevernes trivsel og deltagelsesmuligheder i undervisningen skjult. Forløbet er præsenteret for eleverne, som en undersøgelse af en alternativ måde at læse tekster på i skolen, der muligvis gør det sjovere og mere interessant for dem at arbejde med skønlitteratur. Jeg har tidligere beskrevet, hvor stor en indflydelse på deltagernes oplevelse, rammesætningen for fælleslæsning har og generelt viser sociologiske studier, at det påvirker deltagernes adfærd negativt, hvis man informerer dem om sine intentioner (ibid.). Min antagelse er, at det ligefrem kunne skabe et utrygt rum, hvis jeg oplyste eleverne om fælleslæsningens positive effekter på mental sundhed. Dette kunne resultere i, at eleverne ikke ville føle sig trygge nok til at dele personlige oplevelser og



følelser under læsningerne. Udover dette kunne en åbenlys undersøgelse af elevernes trivsel muligvis skabe en sårbar indadrettet opmærksomhed for eleverne under samtalerne. På baggrund af disse overvejelser valgte jeg at holde hypotesen om trivsel i undervisningen skjult. Disse overvejelser påvirkede også mit valg af data, da jeg ikke fandt det etisk forsvarligt at undersøge elevernes trivsel direkte under dette format. Både i kraft af den *skjulte intention*, og i kraft af min egen rolle som studerende. Jeg undersøger elevernes lyst til at deltage samt deres oplevelse af tryghed i rummet i spørgeskemaerne, men min sekundære formodning, om at guidet fælleslæsning i skolerne kan være trivselsfremmende for børn og unge, er primært baseret på fortolkninger af data i sammenligning med trivselsfremmende resultater fra andre studier med fælleslæsning.

En anden etisk overvejelse i forhold til ovenstående er mit ansvar som læseguide, hvis eleverne deler sårbare, personlige erfaringer og følelser med gruppen. Der blev i hver gruppe lavet en aftale om, at rummet var fortroligt og derfor måtte man gerne tale om teksterne med andre, men man måtte ikke tale om hinandens personlige erfaringer uden for rummet. Derudover var jeg som læseguide i tæt kontakt med klasselæreren under forløbet og kunne inddrage vedkommende, hvis en elev oplyste noget personligt, der krævede en reaktion. Grundet min tidligere erfaring som underviser i 10. klasse på samme skole, var dette et ansvar, jeg før har stået med og derfor følte mig kvalificeret til at varetage. Sådanne situationer opstod ikke under forløbet, men det kunne de muligvis have gjort, og i arbejdet med unge mennesker, er deres sikkerhed stadig de voksnes ansvar.

Slutteligt var eleverne ikke frivillige deltagere grundet den danske skolepligt. Eleverne blev oplyst, at der selvfølgelig ikke var nogen tvang, men overordnet set blev klassens deltagelse i projektet besluttet af klasselæreren, der også informerede eleverne om dette. Dette er vigtigt i forhold til min undersøgelse af personlig motivation og frivillighed, når den guidede fælleslæsning bliver en "tvungen" aktivitet. Ikke desto mindre er det stadig en etisk overvejelse, når deltagerne ikke selv træffer beslutningen om at være deltager.

4.1.8 Analytisk grundlag

Analysen er udarbejdet deduktivt som "*begrebs-eller teoristyret kodning*, hvor kategorierne stammer fra litteratur, forudgående undersøgelser eller en bestemt teoretisk ramme" (Kristiansen, 2015, s. 485). Min teoretiske ramme er de tre dimensioner, jeg har defineret ud



fra tidligere fælleslæsningsstudier, *reader-response*-, kognitivt lingvistiske- og litteraturpædagogiske teorier. Jeg har dog valgt at kombinere dette med en mere eksplorativ tilgang, da en eksplorativ undersøgelse giver mulighed for at opdage tendenser, der ikke var en del af motivationen i begyndelsen. Det giver derfor plads til, hvad Steenberg (2016) kalder “unintended consequences” (s. 185). Analysen indeholder derfor en sektion med ‘overraskende fund’.

Med mit fænomenologiske afsæt er elevernes perspektiver særligt vigtige at inddrage, for at kunne fortolke brede begreber som *lyst*, *engagement*, *tryghed* og *undervisningstrivsel*. Derudover er det, efter min mening, god forskningsskik, at man i undersøgelser med børn og unge, afspejler tidens børnesyn i sin metode. I 2023 ser vi, som samfund, at børn er “kompetente samfundsaktører og eksperter i eget liv”, hvilket indbefatter at “alle børn er i stand til at udtrykke egne perspektiver. De har ret til at blive hørt og inddraget i alle forhold, der vedrører dem” (Børnerådet, 2023). Da flere elever pegede på en forbedret læseforståelse og en generel interesse for egne læreprocesser, så jeg det derfor som vigtigt at inddrage dette i min analyse. Jeg ser derfor styrken i at kombinere både den deduktive tilgang, der ansporer en teoretisk stærkt funderet undersøgelse, og den induktive tilgang (dataobservationer leder til mønstre, i stedet for en etableret teoretisk tilgang der leder til data (Kristiansen, 2015)), hvor særligt elevernes frie ytringer vægtes højt.

4.1.9 Kvalitetskriterier og kritik af egen undersøgelse

Jeg har gjort mig forskellige overvejelser for at sikre undersøgelsens validitet som beskrevet ud fra Aarhus Universitets Metodeguide (2023). Jeg bestræber mig på at sikre spørgeskemaets målingsvaliditet ved at inkludere spørgsmål med omvendt sentiment fx: “jeg kan godt lide at læse” og “Jeg synes, det er kedeligt at læse”, for at sikre mig at eleverne læser spørgsmålene grundigt. Derudover har jeg testet forståelsen af spørgeskemaets spørgsmål ved forskellige kolleger. Ideelt set havde jeg gerne testet spørgsmålene med en tilsvarende målgruppe, men dette blev forhindret af praktiske årsager.

Med likertskalaer er respondenterne tilbøjelige til at undgå de ekstreme kategorier i deres besvarelse, hvilket kan forvrænge resultatet. Der er også en tilbøjelighed til, at respondenterne blot er enige i det præsenterede postulat; dette, mener jeg dog, er imødekommet med svarmuligheden ‘ved ikke’, der gav eleverne en svarmulighed, når de



enten var usikre eller uengagerede i besvarelsen. Der blev lagt stor vægt på, at eleverne skulle svare ærligt på spørgsmålene, da dét, der interesserede mig, var litteraturundervisning, som *de* syntes var spændende. Dette har forhåbentligt modvirket, at eleverne har udtalt sig positivt ud fra et ønske om at blive set i et positivt lys.

Jeg bestræber mig på intern validitet ved at sammenholde mine resultater med tidligere anerkendte studier og relevant teori med høj kredibilitet; og eksternt validitet ved at diskutere mine resultater ud fra nutidigt anerkendte, didaktiske, psykologiske og pædagogiske betragtninger.

Grundet min personlige interesse for læseforeningens arbejde samt mit virke som læseguide, er jeg formodentligt mere positivt stemt over for metodens potentiale, hvilket kan påvirke reliabiliteten. Jeg bestræber mig dog på at fastholde en kritisk og videnskabelig tilgang til emnet. Fra et andet perspektiv kan mit kendskab og min egen erfaring med metoden også øge kvaliteten af forløbet og undersøgelsen. Da jeg selv agerer læseguide, har jeg også kunnet sammenholde videobservationerne, med mine egne oplevelser af gruppedynamikker og stemninger i rummet; dette har primært været en analytisk fordel.

Med hensyn til økologisk validitet, kunne det have været en fordel, at læseguiden havde været deres klasselærer. Fremtidige undersøgelser, bør bestræbe sig på at teste forskellige konstellationer af metodens anvendelse i undervisningssammenhænge. Ligeledes påvirkes stikprøvevaliditeten af, at undersøgelsen tager udgangspunkt i en privatskole i stedet for en folkeskole. Dette kan have en betydning for undersøgelsen, da elever fra privatskoler muligvis kommer fra hjem, der i højere grad er litterære. For at imødekomme dette er elevernes forhold til læsning blevet undersøgt, så det kan sammenholdes med resultaterne. Derudover tilstræber jeg økologisk validitet, ved at forløbet er foregået i en lokal kontekst i samarbejde med klasselæreren som en faglig sparringspartner med et stort indblik i metodens relevans til praksis, og ved at vægte eleverne som målgruppe højt.

5. Analyse

Følgende analyse anvender de teoretiske begreber, der blev redegjort for i gennemgangen af de tre aktive dimensioner. Analysen vil først og fremmest omhandle, hvorledes dimensionerne stadig kommer til udtryk i en eksternt styret kontekst, siden fælleslæsningens rammesætning og motivation er en faktor for den positive effekt. Analysens struktur består



derfor af tre afsnit; et for hver dimension bestående af transskriberede eksempler fra forløbets samtaler. Hvert af de tre afsnit starter med et citat fra elevernes respons på forløbet. Dette for at starte afsnittene med udgangspunkt i elevernes perspektiver på emnet inden for de respektive dimensioner, da jeg mener det både imødekommer børn- og unge-synet beskrevet i ovenstående afsnit, og da det fastholder elevernes oplevelser som omdrejningspunkt for undersøgelsen. Elevcitaterne er udvalgt på den baggrund, at de repræsenterer en fælles tendens for den samlede elevgruppes tilbagemeldinger. Herefter følger en diskussion af elevernes oplevelse af forbedret læseforståelse, hvilket er undersøgelsens overraskende fund, efterfulgt af et afsnit om, hvad der muligvis gør sig gældende, der hvor metoden ikke fungerer.

5.1 Øjeblikke fra den refleksive dimension

“Når man tager det undervejs, kan man meget bedre relatere det til sit eget liv. Og når man hører de andre tale, så får man den der “nå sådan er det også i mit liv”” *elevernes respons til klasselæreren (fra interview)*

Klasselæreren fortæller, at dette har været den overordnede respons, vedkommende er blevet mødt med fra eleverne. Ifølge klasselæreren har det hjulpet elevernes adgang til teksterne, at læsningens *underfase* har været fælles, og de har generelt tilbagemeldt, at det var gavnligt, at høre de andre elevers synspunkter på både tekster og almene livsaspekter. Hermed sammenligner klasselæreren på elevernes vegne, hvordan *i situ*-orienteret litteraturpædagogik har fået positiv respons i sammenligning med måden, eleverne almindeligvis arbejder med læsning på.

5.1.1 Dobbeltreferenser og abstraktionsprocesser

Ovenstående citat viser, at eleverne bedre kan relatere personligt til teksten, når det tages undervejs. Den litterære teksts *transformative potentiale* kan kun realiseres, hvis læseren reflekterer og sætter sig selv i relation til teksten. Derfor ser jeg det som en vigtig udtalelse, at eleverne finder det lettere, at gøre dette under fælleslæsningen sammenlignet med deres referenceramme for “normal” læsning. I følgende eksempel vil jeg fremvise sådan en



situation, hvor det potentielt kan være en *dobbelreference* på en bevidstgjort eksistentiel følelse hos én af eleverne. Jeg vil ligeledes demonstrere, hvordan dette er et eksempel på en *metaforisk identifikation*:

Eksempel 1 (Læsegruppe 2; session 3)

Tekst: “Til mine forældre ” fra digtsamlingen *Det nøgne menneske* (1932) af Gustaf Munch Petersen

Elina Det fik mig sådan lidt til at tænke på.. noget jeg har hørt nogen sige, det med sådan.. forældre opdrager én til at klare sig i en generation, som ikke længere er den, som der sådan.. skal styre sådan.. det er en tid som vi ikke længere lever i

[...]

LG Jeg synes den var.. ret ehm.. ret rørende den sætning med (...) “Eller skal jeg dræbe håbet i jer” ikke?... og der står også noget med: “han tog alt fra os og giver os intet tilbage andet end sorg og skuffelse, og jeg ved, I har ret når I siger det.”.. hvad ehm.. hvorfor tror I at han tænker, de har ret?

Maja Altså man kan godt føle at man burde.. ligesom gøre de ting som ens... forældre måske synes.. at.. hvis nu ens forældre rigtig gerne vil have at man skal være god til noget. rigtig gerne vil have man.. skal have en hobby og man så ikke har. Så kan man godt føle lidt at.. man (tryk)*burde*.. ha haft det, fordi.. de kunne rigtig godt lide det og du (tryk)*burde* også godt kunne lide det og så er det ligesom.. i virkeligheden lidt dig, som.. der er noget galt med fordi at du ikke kan lide det.. selvom du burde.. og så er du en skuffelse på den måde.. og selvom de måske ikke tænker det, kan man godt selv komme til at føle sådan

LG Mhmm. Ja.. Selv føle det.. mmhm. burde man det?.. Egentlig?

Maja (Ryster udtryksfuldt på hovedet) Nej

Elina Jeg tænker sådan lidt på det... det der med at han sådan.. han vidste godt det ville såre dem, men.. han skulle også gøre noget for sig selv.. Det der med sådan.. nu “tror jeg at (tryk)*jeg* skal gå” Det der med sådan.. Det er ikke længere sådan.. (tryk)*jer* der skal ha et eller andet,.. jeg skal ikke længere sørge for at tilfredsstille (tryk)*jer*; nu skal jeg også gøre noget for mig selv, og det kommer til at såre jer, men nu gør jeg noget for (tryk)*mig*

Eksemplet er et udsnit af en samtale om ikke at leve op til sine forældres forventninger. Det er primært Maja og Elina, der har ordet i eksemplet, men før dette har eleverne Niklas og



Elsebeth delte deres personlige erfaringer om fædre, der ønskede, at de skulle spille henholdsvis fodbold og håndbold. Dette ledte til en snak om forskellen mellem at ville dele noget, man har en kærlighed til med sine børn og så det at presse dem.

Elinas første kommentar i eksemplet viser, hvordan digtet har *katalyseret* en refleksion over en intergenerationel dynamik. I lyset af den samtale, der ledte til Elinas kommentar, kan denne ses som resultatet af en akkumulerende refleksionsproces mellem digtets sproglige repræsentationer og læsegruppen. Elina indledte samtalen ved at sige: “Det er et digt, man nok godt lidt vil kunne relatere til”, og beskrev derefter det lyriske jags oplevelse af ikke at kunne leve op til sine forældres forventninger. Maja bød derefter ind med: “ (...)de fleste kan nok godt relatere lidt til det der med sådan.. at man sådan.. er bange for ikke at leve op til det ens forældre(...)”. I forhold til Mar & Oatleys teori om skønlitteratur som abstraktioner kan Munchs digt ses som en abstraktion over den alment menneskelige løsrivningsproces mellem barn og forælder. Med Majas brug af det generiske ‘man’ starter en abstraktionsproces, hvor digtet bliver til en art *differentieret abstraktion* - altså en ny abstraktion adskilt fra originalabstraktionen (digtet) - og løsrives fra teksten som singular kontekst. Den differentierede abstraktion bliver en del af samtalen som et hypotetisk forslag. Med det mener jeg, at udsagn som Majas ofte indbyder til, at man vurderer, om det hypotetiske forslag også gælder én selv. Dette leder til Niklas’ og Elsebeths personlige fortællinger om forældre og sport. Disse personlige fortællinger får, selvom de er ret følelsesneutrale, alligevel en transformerende rolle for samtalen og refleksionen. Det hypotetiske forslag påføres Niklas og Elsebeths egne oplevelser med deres forældre og bliver til noget singulart for dem, i en bevægelse nu fra generalitet til singularitet i stedet for fra tekstens singularitet til abstraktionens generalitet. Det transformative sker, fordi Elsebeths og Niklas singulære oplevelser nuancerer og udvider det hypotetiske forslag til at rumme forældres gode intentioner bag den forventning. En art integreret abstraktion, der nu indeholder forældres generelt gode intentioner, opstår her, og af denne integrerede abstraktion opstår Elinas intergenerationelle refleksion. Den skønlitterære tekst katalyserer en dynamisk refleksionsproces, når den læses i fællesskab, og dette kan blandt andet forklare, hvorfor der opstår et særligt refleksivt rum med guidet fælleslæsning. Metoden giver også plads til personlige anekdoter og reaktioner, på en måde traditionel litteraturundervisning ikke gør, og dette fremmer potentielt refleksive processer, der hyppigt veksler mellem generalitet og



singularitet. Ud fra dette teoretiske udgangspunkt, kan fælleslæsning styrke skønlitteraturens transformative potentiale, fordi abstraktionsprocesserne potentielt er tovejs: Fra abstraktion til en eller flere singulære optag af en differentieret abstraktion og tilbage til en integreret udgave af abstraktionen, der kan give nyt perspektiv til både teksten og samtalen.

Resten af eksemplet demonstrerer, hvordan ovenstående abstraktionsprocesser kan give plads til sårbare og meningsfulde ytringer, fordi de gør følelserne og situationen hypotetiske. Derfor kan eleverne distancere sig efter eget behov, og dette kan skabe en tryghed i rummet. Læseguiden initierer muligvis en følelsesmæssig *litterær reaktion* hos Maja, ved at pege på nogle sætninger, vedkommende selv fandt rørende, men lader sårbarheden blive i teksten og hos det lyriske jeg: “hvorfors tror I, at *han* tænker, de har ret?”. Det kan også tænkes, at Maja havde en internaliseret følelsesreaktion under højtlesningen, og at læseguiden her inviterer til eksternaliseringen af reaktionen. Maja fortsætter med at anvende pronomenet “man”, og hendes tale bliver mere affektiv og udtryksfuld med tryk på ordet “burde”. Der sker muligvis en abstraktionsproces fra tekstens univers, hvor det lyriske jeg oplever fra, til en hypotetisk situation, hvor Maja, udlever sin egen forståelse af det lyriske jeks følelser. Dette kan derfor også være et eksempel på en *metaforisk identifikation*, hvor Maja identificerer sig med egenskaber fra ad hoc-gruppen “man”, der er repræsenteret af det lyriske jeg som eksempel. Den hypotetiske situation, hvor Maja er *som en der som* det lyriske jeg, ikke har levet op til sine forældres forventninger, kan ses som et eksempel på Hakemulders laboratorium, men det er muligvis ydermere en konstruktion, der frifinder Maja fra at tage ejerskab over den genkendelige sårbarhed, som digtet har vækket i hende. Udtrykket forbliver stærkt som Maja fremhæver 1. persons pronomenerne “jeg” og “mig” overfor 2. persons pronomenerne “jer” og “du”. Det virker som om, hun tydeliggør løsrivningsprocessen mellem barn og forældre med sine betoning.

Elinas svar demonstrerer, hvorfor flere af fælleslæsningsstudierne ser den skønlitterære teksts egenskaber som en af de vigtigste faktorer for fælleslæsningens positive effekter. Elina bruger her teksten til at komme med et muligt svar på læseguidens spørgsmål: “burde man det?”. Hun refererer ikke kun til det lyriske jeks holdning. Hun starter med at tage ejerskab og implicit erklære sig enig med teksten: “Jeg tænker sådan lidt på det”. Til sidst optager Elina det lyriske jeks perspektiv og taler, *som hvis* hun var ham. Dette kan muligvis være en måde



at opnå samme trygge distance til genkendelige følelser på, som Maja potentielt opnår ved brugen af “man” som ad hoc-gruppe. Elinas perspektivtagning kan også ses som et mere klassisk eksempel på Hakemulders laboratorium, hvor hun forestiller sig at være i det lyriske jeks position.

Med antagelsen om at denne type løsrivningsproces er særligt aktuel for denne aldersgruppe, er det muligt at digtet *har* været en *direkte reference* til Majas *eksistentielle følelser*. Maja bruger “hobbyer” som et eksempel på noget, “man” burde ifølge ens forældre. Givet Elsebeths og Niklas beretninger og fodbold og håndbold virker det plausibelt, at hun refererer tilbage til dette, og på denne måde inkluderer Niklas og Elsebeth i sin egen identifikation med ad hoc-gruppen. Dette er derfor også et eksempel på en *dobbelreference* til en af Majas *eksistentielle følelser*, fordi hun valideres af både tekst, Niklas, Elsebeth og Elina. Det er derfor muligt, at dette øjeblik har været et æstetisk transformativt øjeblik for Maja, der som følge af sin metaforiske *identifikation* har oplevet en transformation befordret af *udtrykfuld udlevelse* i læsningen.

5.1.2 Læseren låner litteraturens sprog

Tekstens evne til at igangsætte og særligt til at *bidrage* til refleksionsprocesser kom også til udtryk på en særlig måde i samtalerne, hvilket følgende eksempel vil vise:

Eksempel 2 (Læsegruppe 3; session 1)

Tekst: “Dans idiot dans” fra digtsamlingen *Ræk mig nordlysene: digte i udvalg (1980-1995)* (2004) af Einar Már Guðmundsson

“dans KAN DU IKKE SE hvor fedtet
situationen i verden er dans
mens dit hoved sprænges
som et a-kraftværk dans
til du ikke længere kan nå tilbage
til dette sted hvor du forvildede dig ind



da iltteltet

blev løftet fra dine sanser”
(Uddrag)

Uddrag fra samtale:

- LG Jeg ved ikke selv, hvad det kan betyde, men “hoved sprænges som et a-kraftværk”.. hvordan føles det?
- Rebekka Ret ekstremt
- LG Ja, det (tryk)er ret ekstremt, ikke?
- [...]
- LG Hvis I nu skulle bruge det i en sætning i løbet af dagen: “mit hoved sprænges”
- Anja Ja, at man har ondt i hovedet.. Eller at man tænker rigtig meget
- LG Ja, okay.. Så enten fysisk ondt i hovedet, eller at man har for mange tanker.. mhm
- Lars Jeg føler også at det kan være hvis man slet ikke tænker noget. altså hvis ens hoved sprænges, kan man jo ikke længere tænke over ting
- [...]
- LG “iltteltet”... er jeg sådan helt blank på, men popper der noget op for jer?
- Anja Altså jeg kunne forestille mig, at det var sådan... når man sådan, bliver rigtig forpustet... når man for eksempel danser
- LG Ja, ja
- Lars Det kan også være at der er stress på ens sanser
- LG Stress på ens sanser
- Lars Ja, man oplever for meget... altså ja.. så bliver “ilteltet løftet fra ens sanser”, så bliver man fri og rolig

Læseguidens greb til at sætte gang i elevernes forståelse var ved at opfordre dem til at integrere sætningen i en forestillet situation. Læseguiden opfordrer eleverne til at låne tekstens sprog for at igangsætte en forståelsesproces, hvor eleverne følger deres umiddelbare fornemmelser, selvom de ikke har konkrete ord for, hvad “dit hoved sprænges som et



a-kraftværk” betyder for dem. Til slut i eksemplet låner Lars på egen opfordring digtets sprog til at forklare en følelse: “Ja, man oplever for meget... altså ja.. så bliver “ilteltet løftet fra ens sanser”, så bliver man fri og rolig”. Lars integrerer digtets elementer i sin egen syntaks: En tempusændring, hvor “blev ilteltet” ændres til “bliver ‘ilteltet” samt en ændring af det possessive pronomen fra “dine sanser” til genitiven af det generiske pronomen “man”: “ens sanser”. Det er på mange måder et komplet optag af teksten sprog, som Lars anvender til at udtrykke sin forståelse.

Dette er muligvis et eksempel på det, man indenfor den kognitive lingvistik kalder for *alignment* (Pickering & Garrod, 2004). Pickering & Garrod formulerede teorien om *the interactive alignment account*, der omhandler, hvordan mennesker opnår en fælles forståelse, når sproget bruges dialogisk. I en succesfuld dialog, opnår samtalepartnerne en fælles forståelse, på baggrund af primært automatiske processer, der bringer samtalepartnernes mentale repræsentationer sammen. De sproglige processer, der opererer bag en succesfuld dialog, *aligner* samtalepartnernes situationsmodeller, derfor vil modtageren i en dialog konstruere en situationsmodel over det, afsenderen siger. *Alignment* udvikler sig, ifølge Pickering og Garrod, på alle lingvistiske niveauer, hvilket vil sige, at vi, når vi skal forstå hinanden, spejler og optager hinandens sætningsstrukturer og ord samt mentale repræsentationer.

Når Lars i eksempel 2 låner digtets sprog, vil jeg mene, at han *aligner* med digtet, som var digtet en samtalepartner. Det kan også være en indikation på, at Lars forsøger at forstå digtet, fordi han italesætter, hvordan digtets sproglige repræsentationer former hans situationsmodel, men det er umiddelbart mere end det. Anja italesætter også sin forståelse af “ilteltet”, ved at danne en repræsentation af den kropslige fornemmelse bag sprogbilledet, men Anja anvender sine egne ord: “Altså jeg kunne forestille mig, at det var sådan... når man sådan, bliver rigtig forpustet... når man for eksempel danser”. En tolkning kan her være, at Anja anvender sit eget sprog, fordi hun har isoleret sin forståelse af begrebet “ilteltet” og overført dette til en forestillet situation af en kropslig erfaret oplevelse af at være forpustet, hvor Anja’s “eget sprog” naturligvis ville være dominerende. En anden tolkning er, at Anja stadig taler ud fra en igangværende konstruktion af sin situationsmodel over digtet, for hun tillægger “ilteltet” betydning ud fra digtets kontekst ved at referere til “dans”. Set ud fra dette perspektiv er både



Anja og Lars i en forståelsesproces med digtet, men Lars, modsat Anja, integrerer digtets sprog på en måde, der efterligner *the alignment interaktion account* for processerne bag en succesfuld dialog. Derfor vil jeg mene, at dette indikerer, at en skønlitterær tekst potentielt kan blive en aktiv tredje part i dialogen (læseren - de andre - teksten).

Både Anja og Lars er aktivt medskabende i deres læsninger, de er begge fantasifulde og erfaringsbaserede i deres undersøgelse af digtets fortolkningstompladser, og jeg antager at de begge er litterært engagerede, da deres bidrag til samtalen er spontan og frivillig, men umiddelbart er de ikke begge to i gang med en *alignmentproces* med teksten, der efterligner en *dialogisk interaktiv alignment*; det er kun Lars. Det ville være gavnligt fremtidigt at undersøge dette fænomen. Både for at blive klogere på om det er interaktiv alignment, der er på spil, og for at finde frem til, hvad der forudsætter sådanne dialogiske interaktioner med skønlitterære tekster, men også for at se om det at samtale *med* tekster *sammen med andre* ansporer dette i højere grad end monologiske refleksioner over skønlitterære tekster.

5.2 Øjeblikke fra den sociale dimension

“Det var sjovt at få andres meninger. De så tit ting jeg overhovedet ikke havde overvejet. Jeg sagde også meget mere her end jeg ellers ville have gjort i klassen” *Anja, gruppe 3*

Flere af eleverne peger på betydningen af at lytte til de andres meninger om teksterne. Når Anja skriver, at de andre elever så ting, “jeg overhovedet ikke havde overvejet”, indikerer det, at de mange perspektiver på teksten har nuanceret og muligvis uddybet Anjas forståelse af teksten. Hun fortsætter med at fortælle, at hun deltog mere under den guidede fælleslæsning, end hun ellers gør i klassen. Dette vil jeg vende tilbage til i afsnittet ‘Øjeblikke fra den præstationsfrie dimension’, men det bekræfter det fælles og det sociale som betydningsfuldt for elevernes positive oplevelse af fælleslæsningen. I følgende tre eksempler vil jeg gennemgå, hvordan læseoplevelsen forstærkes med den sociale dimension som analyseramme.



5.2.1 Udtryksfuld indlevelse

Udover tidligere afsnits fokus på tekstindlevelse viser flere undersøgelser også, at indlevelse i tekstens univers for mange læsere er en medvirkende faktor for den gode læseoplevelse; dette gør sig også gældende for unge læsere (Balling, 2016; Hansen et al., 2022; Skjerdingsstad & Oterholm, 2016). Med perspektiverne fra den kropsbaserede lingvistik blev processerne, der muliggør indlevelse i fx skønlitterære verdener, forklaret, men der er samtidigt ikke en garanti for indlevelse - eller måske nærmere for *oplevet* indlevelse. En af de virksomme faktorer ved fælleslæsningen er den akkumulerede effekt, der opstår i det sociale samspil. Med udgangspunkt i følgende eksempel, vil jeg demonstrere og fremlægge implikationerne for den kumulative effekt på tekstverdenens uddybelse.

Eksempel 3 (Læsegruppe 2; session 3)

Tekst: "Blot en drengestreg" fra novellesamlingen *Sære historier* (1953) af Villy Sørensen

- | | |
|----------|---|
| LG | Hvordan ser den lille dreng ud for jer? ... Hvor gammel tror I han er? |
| Ronja | En der lige er startet i skole |
| LG | mmh.. en der lige er startet i skole (gruppen nikker). Hvordan ser I den scene der?... Jeg ser dem sådan komme gående hen ad en grussti.. måske |
| Elina | Jeg ser sådan lidt asfalt |
| LG | Asfalt ja |
| Elina | Det er i hvert fald der, hvis man sådan går med bare tæer, og man så slår tåen sådan 'riitsch'. Det gør i hvert fald ondt |
| Elsebeth | <i>(Kigger lidt op og ser tankefuld ud under visualiseringen. Vrænger på munden, efter Elina laver lyden og kommenterer at det i hvert fald gør ondt)</i> |

I eksemplet er læsegruppen i færd med at visualisere den beskrevne scene i fællesskab. I en visualisering *genoplever* eleverne den litterære scene og gøres enten bevidst om deres egen situationsmodel eller udvider deres situationsmodel med elementer, der ikke opstod intuitivt ved højtlesningen. Forståelsen af drengens karakter uddybes som følge af elevernes læsning af ham som: "en der lige er startet i skole". Dette er bevidstgørelsen af en erfaringsbaseret mental inferens angående drengens alder, baseret på drengens adfærd. I løbet af samtalen



udvides situationsmodellen yderligere med Elinas sanselige reaktion, der både er auditiv i form af lyden “riitsch” og taktile i form af erindringen om smerte: “Det gør i hvert fald ondt”. Det kumulative opstår i Elsebeths kropslige reaktion på Elinas kommentar. Elsebeth udtrykker først en forestillet smerte, da Elina bevidstgør den for hende.

I eksemplet demonstreres der både kropslige og artikulerede litterære *udtryk*, der har en forstærkende virkning på læseoplevelse (Sikora *et al.*, 2011). Men forstærkningen rækker ud over Sikora og kollegers eksempel, da det ikke kun omhandler oplevelsesforstærkende udtryk, der opstår i samspillet mellem teksten og læseren, men også i samspillet mellem teksten, læseren og de andre. Dermed bliver Elinas læseoplevelse ikke kun forstærket af sit eget kropslige og verbale udtryk, men yderligere af Elsebeths kropslige reaktion på sit eget oprindelige udtryk. Dette kan lede til en dybere tekstforståelse og med den *dybe* tekstforståelse kultiveres omstændighederne for, at *udtryksfuld udlevelse* kan opstå som læsemodus, fordi det sanselige og kropslige forstærkes og bevidstliggøres.

5.2.2 Dybere tekstforståelse

I en undervisningssammenhæng er det kollaborative ved guidet fælleslæsning også værdifuldt for læseoplevelsen, hvilket vil blive demonstreret i følgende eksempel:

Eksempel 4 (Læsegruppe 2; session 3)

Tekst: “Blot en drengestreg” fra novellesamlingen *Sære historier* (1953) af Villy Sørensen

- | | |
|--------|---|
| Niklas | Jeg tænker, at han er rimelig spøjs ham den lille dreng |
| LG | Du synes han er ret spøjs, ham den lille dreng. mhm... Hvorfor synes du det? |
| Niklas | Fordi han gerne vil være en hest.. Og jeg forstår heller ikke hvorfor han går med til at tage hjem til brødrene |
| LG | Ja.. Hvorfor tror I, han gør det? |
| Anders | De siger jo at han får et ben. At han får lov til at beholde sit ben |
| LG | mmh |
| Ronja | Han er naiv... Han er yngre end dem, så derfor stoler han på dem |



I dette eksempel er eleven Niklas blevet opmærksom på en fortolkningstomplads og udviser nok tryghed til at påpege den på en uformel måde: "han er rimelig spøj". Niklas forstår ikke motivationen for, at den lille dreng går med brødrene hjem. Givet *event-indexing teorien* er motivationsdimensionen i situationsmodellen ufuldkommen for ham, og dette begrænser hans tekstforståelse. Han kan umiddelbart ikke knytte et mål til den lille drengs handling, og derfor opstår der en undren angående sammenhængen mellem drengens opførsel og indre følelsesliv. Der mangler ligeledes en kausalitet mellem drengens og brødrenes relationelle dynamikker, da Niklas ikke har overvejet, hvilken betydning aldersforskellen har for drengen.

Læseguiden inddrager derefter gruppen, for at de i fællesskab kan undersøge Niklas' påpegede fortolkningstomplads. Anders begynder undersøgelsen med at lede efter svar ud fra de informationer, der findes på tekstbasens niveau, altså i de sproglige repræsentationer og basale, kausale inferenser. Her drager Anders en tekstbaseret kausal inferens ved at referere til brødrenes løfte om et ben til den lille dreng. Ronja samler op på Anders' kommentar og begynder nu at skabe en dybere forståelse af drengen. Ronjas bidrag kan ses som en eksternalisering af hendes mentalisering² af drengen, hvor hun danner en erfaringsbaseret mental inferens. Hun forbinder hermed aldersspektret med sin relationelle viden om små børns tillid til ældre og opbygger motivationsdimensionen i situationsmodellen med sin forståelse af børns indre liv.

Dette kollaborative samarbejde viser, hvordan læreprocesserne *under* læsningen kan se ud. Den viser også, hvordan eleverne foranlediget af læseguiden øver sig på *litterær tænkning*. Når Gear (2017) argumenterer for, at eleverne skal lære at stille spørgsmål i stedet for at finde svar, ses det i ovenstående eksempel, hvordan dette trænes under en fælleslæsning givet metodens *i situ* natur; og som den præstationsfrie dimension vil uddybe, grundet rummets tryghed. For at eleverne bliver dygtigere til at stille spørgsmål til teksten, må eleverne først opdage tekstens fortolkningstompladser og undre sig, sådan som vi ser Niklas gøre det, og dette kan fælleslæsninger gøre lettere for eleverne. Anders - en elev der ifølge klasselæreren har svært ved tekstarbejde, og som generelt ikke deltager i undervisningen - springer til det svar, der findes på tekstens overflade, men hjulpet af Ronjas bidrag bliver Anders' og Niklas' tekstforståelse potentielt udvidet. Dette, ser jeg, kan lade sig gøre, fordi metodens

² Mentalisering eller Theory of Mind er en psykologisk teori om, hvordan mennesker forstår og fortolker andres adfærd ud fra en evne til at tage andres perspektiv og forstå deres indre mentale tilstande (Frith & Frith, 2007, 2012; Garfield et al., 2001)



udgangspunkt er, at alle bidrag er relevante og værdifulde. Anders svarede også at være “meget enig” i udsagnene: “Jeg følte, at min tilstedeværelse i gruppen blev værdsat” og “Jeg oplevede, at det jeg sagde blev taget godt imod af gruppen”. Anders skrev også i den frie svarmulighed: “Det var hyggeligt. Man havde mere lyst til at deltage”. Den dialogiske og undersøgende tilgang gav muligvis Anders en mulighed for at øve sig på de tankeprocesser, der i samtalen eksternaliseres, så han kunne videreudvikle sin situationsmodel og opnå en dybere tekstforståelse.

5.2.3 Kollektiv opmærksomhed og fælles udtryksfuld udlevelse

I nedenstående eksempel ses det, hvordan disse forstærkende mekanismer, fordret af den sociale dimension, skaber en særlig dynamisk læseoplevelse for eleverne:

Eksempel 5 (Læsegruppe 3; session 3)

Tekst: “Til mine forældre ” fra digtsamlingen *Det nøgne menneske* (1932) af Gustaf Munch Petersen.

- | | |
|-----------|--|
| Lars | Jeg tænker også, at det kan være identitet.. altså de første to.. det der med (<i>læser højt</i>) “jeg blev ikke det I ventede. Jeg blev alt det I havde frygtet”.. Altså det kan godt være at de har.. har tænkt noget om hvordan, man skal være som person og så bliver man det stik modsatte |
| LG | Hvad kunne det være, tænker I?.. Altså udover uddannelse? |
| Lars | Altså sådan noget som seksualitet |
| Kristina | Det sad jeg også og tænkte på |
| Benedicte | Altså jeg tænkte også på sexualitet, fordi der står også... “Han fik alt og han tog alt af os og giver os intet tilbage”.. Så jeg tænkte altså.. det var noget med.. enten at.. ham.. jeg tænkte det var en ham der skrev det.. At han ehm.. at han var homoseksuel.. eller at det var en kvinde, der havde skiftet til en dreng... tænkte jeg det var.. ja... |
| LG | mmh.. ja.. så transkønnet eller homoseksuelitet.. ja |
| Lars | Det er nok også det der med at.. “giver os intet tilbage” altså de får ikke nogle børnebørn |
| LG | ahh ja.. okay spændende... hvad tænker I? Nu er det jo 2023, men... men det er måske stadig noget der er mega svært.. det med forældre og seksualitet og deres børn |



- Lars Jeg føler det er meget aktuelt, fordi altså.. forældre de er jo vokset op i en anden tid jo.. selvom det er 2023 så... altså.. så er de jo opvokset med, at der ikke har været.. andre seksualiteter end at være hetero... Så de har jo.. altså de er opvokset med at det skulle de (*trækker på skuldrene*)... være heteroseksuelle og få børn.. og have en familie og sådan noget... og så har de jo fået den opfattelse af hvad en familie er.. og så er det jo svært... at ændre... altså... hvis man bliver..(*sidder med armene over kors, men gestikulerer pludseligt til teksten*) for eksempel det der med “de opdrog mig med skjulte tårer” ... det er noget der kan følge ham gennem hele livet.. altså det er jo sådan noget.. når det er i barndommen så sætter det sig jo
- LG Jamen det er... er rigtigt.. sådan nogle barndomsoplevelser.. de sætter sig virkelig dybt
- Michael Der er også mange voksne der har den der.. virkelig gammeldags ting der med.. der er... du ved.. så... det.. det jo lige.. ja.. igen som Lars sagde også, det der med.. det.. er det de er vokset op med.. og så kan de ikke rigtig se det andet der.. det er der nogle der har svært ved
- Kristina (*læner sig frem og peger på et sted i teksten*) Der er også her at.. at.. “min verden er en anden end jeres”
- Michael ja! ja
- Kristina Altså det der med.. de har den der forestilling om at.. sådan er en (*tryk*)*rigtig* familie.. men.. at personen her ser det på en helt anden måde.. altså at man godt kan.. altså være en kvinde og en kvinde eller en mand og en mand altså
- LG Ja, virkelig spændende faktisk.. så det her med at “min verden er en anden”
- [...]
- Michael Jeg tænkte sådan også.. sådan.. når han siger det der.. når han siger: “Jeg går til mit eget land”.. altså det der med.. det kan være de ikke kan acceptere det... det kan være de har snakket om det før.. og ikke kan acceptere det og så.. ja.. så.. fair nok.. så snakker vi bare ikke sammen så.. hvis det er det
- LG Ah ja.. du nikker.. (*Henvendt til Benedicte*) du ser også en afsked i det sidste
- Benedicte Ja måske.. det tror jeg... der står jo også at.. at.. “jeg går langsomt og tungt” altså.. de synes selvfølgelig at det er nedern.. men det.. det.. skal stadig ske
- Lars Også når “Min glæde”.. “min smerte er en anden end jeres” altså



Samtalen her er et eksempel på, hvilke litterære øjeblikke, der, ansporet af elevernes eget engagement, kan opstå med brugen af fælleslæsning. I efterspørgslen på flere sociale, udtryksfulde og æstetiske oplevelser i litteraturundervisningen (jf. Steffensen & Hansen, 2022) er guidet fælleslæsning en metode, der måske kan bidrage med dette. Det eksplorative og undersøgende kommer til udtryk i elevernes harmoniske vekslen frem og tilbage mellem tekststykker og erfaringsbaserede tolkninger af stykkerne. Når Benedicte udtrykker: “det var noget med.. enten at.. ham.. jeg tænkte det var en ham der skrev det.. At han ehm.. at han var homoseksuel.. eller at det var en kvinde, der havde skiftet til en dreng“ indikerer det, at der er en tryghed i rummet til at deltage med bud i stedet for svar, hvilket også understøttes af, at eleverne griber hinandens udlægninger, bygger videre på dem og ændrer dem. Dette minimerer ikke deltagelsen, tværtimod; de andres vurderinger er her ønskværdige, ikke intimiderende, og den tryghed giver et dynamisk, kollaborativt flow i dialogen.

Elevernes opmærksomhed er fokuseret mod den fælles oplevelse: de følger den talende med blikket og veksler mellem at kigge på teksten, for at opdage nye elementer, og på hinanden for at lytte og interagere. Denne kollektive aktivitet indbefatter i dette eksempel også en kollektiv opmærksomhed, der var første forudsætning for *udtryksfuld udlevelse* som læsemodus. Eksemplet viser også *emergent thinking* eller *fumlende tale*, der både indikerer, at elevernes tænkning foregår eksternaliseret og *i situ*, men også, ifølge Steenbergs (2021) sammenligning mellem *emergent thinking* og *expressive enactment*, at eleverne muligvis er i en læsemodus med udtryksfuld udlevelse. Deres litterære reaktioner formuleres undervejs, mens de taler: for eksempel hos Benedicte med sætningen: “enten at.. ham... jeg tænkte” eller med Lars: " (...)og så har de jo fået den opfattelse af hvad en familie er.. og så er det jo svært... at ændre... altså... hvis man bliver..(*sidder med armene over kors, men gestikulerer pludseligt til teksten*) for eksempel det der med at “de opdrog mig med skjulte tårer””. Her er Lars midt i en tankeproces om en generations forhold til en skiftende verden og er muligvis i gang med at formulere en fornemmelse for, hvilke implikationer dette kan have for børn. Det er muligvis en *metaforisk identifikation*, når Lars bruger det generiske “man”, hvor han identificerer sig, ikke nødvendigvis allegorisk med det lyriske jeg, men metaforisk med den ad hoc-gruppe det lyriske jeg repræsenterer. Den *differentierede abstraktion* af digtet har ikke nødvendigvis noget med seksualitet at gøre, men refererer i stedet til det affektive tema: barndomstraumer, som Lars efterfølgende får *kreativt famlet* sig frem til, med hjælp fra teksten.



De litterære udtryk er stærke i dette eksempel, med mange kropslige tilkendegivelser af enighed: fx begejstret tale (Michaels: “ja, ja!”, da Kristina bruger teksten til at validere Michaels forståelse) samt den fysiske brug af teksten: (tager den op, peger på den, gestikulerer til den). Metodens *i situ* egenskab kommer også til udtryk ved, at forståelsen opstår løbende, fordi deltagerne taler og genlæser samtidigt. Teksten deltager aktivt i dialogen; både fysisk i rummet i kraft af elevernes berøring, men muligvis også i kraft af *alignment*, fordi tekstens lingvistiske repræsentationer integrerer sig med elevernes sprog, når de simultant udvider deres tekstforståelse med uddybende mentale inferenser samt reflekterer over den reference til en hypotetisk *ad hoc-gruppe* af børn, der afviger fra deres forældres normative seksualitet. Grænserne mellem dialog og læsning, mellem det lyriske jeg, eleven og de andre, udviskes og læseoplevelsen bliver levende og involverende i kraft af rummets sociale dimension.

5.3 Øjeblikke fra den præstationsfrie dimension

“Jeg forstod teksterne meget bedre end hvis jeg selv havde læst dem. Det var også meget fedt og høre hvad de andre tænkte. Jeg er ikke så god til at analysere og snakke om tekster, så det var meget rart det her med at man ikke var nødt til at sige noget. Det har hjulpet min læseforståelse” *Louise, gruppe 3*

Louises beskrivelse bekræfter den sociale dimensions betydning for fælleslæsningen som en positiv oplevelse, men det siger også noget om Louises forhold til sig selv som tekstlæser. Hun ser sig selv som en elev, der “ikke er så god til at analysere og snakke om tekster”, hvilket indikerer, at hun har en klar negativ fornemmelse af sit eget faglige niveau. Derudover tilskriver Louise sit faglige niveau årsagen til, at hun ikke har lyst til at deltage: “så det var meget rart(...)” og fortsætter yderligere med: “det har hjulpet min læseforståelse”. Dette kan tolkes som, at Louise oplevede et rum med tilgængelige læreprocesser, da deltagelsespresset blev fjernet for hende. Det er ikke i sig selv problematisk, at elever er bevidste om deres egen faglighed, men det *er* problematisk, når den vurdering enten overdrives grundet usikkerhed eller danner grundlag for en modvillighed over for at deltage i undervisningen.



5.3.1 Flere deltagelsesmuligheder for eleverne

Præstationskulturens indflydelse på de unge genkendes også af klasselæreren, der har en oplevelse af, at eleverne er meget bevidste om at gøre alting korrekt, og at dette afholder dem fra at deltage i undervisningen. Selvom skolens rolle i denne udvikling, hverken er afklaret eller den eneste faktor, vil jeg argumentere for, at den didaktiske tilgang må imødekomme denne problematik og bestrebe sig på at medvirke til elevernes udvikling af selvtillid og selvstændighed.

Det er under dette forløb lykket at fjerne præstationspresset for eleverne i fælleslæsningerne, hvilket for flere af eleverne fremmede deres lyst til at deltage i samtalerne: Ronja skrev: "Jeg synes (...) at jeg har haft mere lyst til at byde ind end normalt", Anja skrev: "Jeg sagde også meget mere her end jeg ellers ville have gjort i klassen", Niklas skrev at: "Det var meget fedt at prøve noget nyt, og jeg føler at man deltog mere og forstod teksterne bedre. Det var mega hyggeligt", og Anders skrev: "Sjovt at prøve noget nyt. Det var hyggeligt. Man havde lyst til at deltage". Elevernes udsagn peger på, at den præstationsfrie dimension skabte deltagelsesmuligheder for eleverne. Mortensen (2022) observerede lignende med forløbet i 6. klasse, hvor guiden ligeledes rammesatte forløbet som motiveret af at skabe flere gode læseoplevelser i skolen og gjorde elevernes deltagelse frivillig.

Derudover ser jeg, at guidet fælleslæsning er en metode, der fremmer det *flerstemmige og dialogiske klasserum* blandt andet ved at benytte sig af *erfaringsbaserede og autentiske spørgsmål*, der har mange mulige svar: "Jeg synes den var.. ret ehm.. ret rørende den sætning med(...)hvorfors tror I, at han tænker, de har ret?" (Eksempel 1). Dét, at teksten fremstod tilgængelig for alle elever, gjorde, at alle kunne få adgang til at spejle sig i den og til at skabe betydninger ud fra den. Det inviterede også til deltagelse, når læseguiden påpegede sin egen undren i læsningerne, som i eksempel 2: "'ilteltet'... er jeg sådan helt blank på, men popper der noget op for jer?". Dette bekræfter Mortensen (2022), der ligeledes observerede "at rammesætningen og læseguidens uformelle, ikke-evaluerende sprog havde betydning for elevernes mundtlige deltagelse" (s. 11). Guiden gentog og omformulerede også ofte elevernes svar og reflekterede dem tilbage til de andre elever i gruppen. Dysthe kalder dette at lave *optag*, og det validerer både elevens bidrag og er dialogfremmende, hvilket Mortensen (2022) også observerede i forløbet med 6. klasserne. I eksempel 4 og 5 *optager* guiden elevernes kommentarer og ansporer dem enten til uddybelse eller inviterer gruppen ind i refleksionen: "Du synes han er ret spøjs, ham den lille dreng. mhm... Hvorfor synes du



det? (...) Ja.. Hvorfor tror I, han gør det?" (Eksempel 4) og den mere implicite version: "Ah ja.. du nikker(*Henvendt til Benedicte*) du ser også en afsked i det sidste" (Eksempel 5). Dette er generelt god didaktik, men det er også en naturlig del af den samtalestruktur som guidet fælleslæsning rammesætter, og dette er umiddelbart en del af forklaringen på elevernes mere aktive undervisningsdeltagelse.

5.3.2 Sproglige rutiner

Der opstod et trygt og undersøgende rum under forløbet med guidet fælleslæsning, hvilket muligvis også kom til udtryk i sprogbrugen i dialogen. Der opstod en tendens, der kunne minde om en underliggende indforståethed for rummets spilleregler. Læseguiden brugte ordet "mærkeligt" til at invitere eleverne til at pege på tekstelementer, de gerne ville tale om: "Sker der noget mærkeligt?". Dette blev under forløbet en integreret del af sproget i særligt gruppe 2 og 3.

Sætninger som:

"Det synes jeg var lidt mærkeligt"

"Det er mærkeligt"

"Jeg synes, det er mærkeligt"

"Det er en mærkelig historie"

"Jeg tænker lidt, at det er lidt mærkeligt"

..blev en art standardiseret måde at igangsætte undersøgende dialoger på. Eleverne spejlede ordet både i deres svar, men også når de, på eget initiativ, åbnede en samtale op om teksten. Dette kan ses som en leksikal *alignment*, der ifølge *the interactive alignment account* indikerer en succesfuld samtale. **Dowrick og kolleger** (2012) fandt også forskellige typer af lingvistiske alignments i deres undersøgelse af fælleslæsningernes dialog. Deltagerne spejlede både hinandens ord og syntax, hvilket undersøgelsen konkluderede, var centrale processer for "collective meaning-making" og deltagernes trivselsfremme (s. 4).

Synkroniseringsprocessen i elevernes dialog virker umiddelbart mere specificeret end den *alignment* som Dowrick og kolleger (2012) beskriver i deres undersøgelse. Synkroniseringen



minder mere om det Pickering og Garrod (2004) kalder *routinization*. *Routinization* er en proces, hvor et specifikt udtryk fastsættes til at blive brugt på en bestemt måde; altså en sproglig rutine, der udvikles med et særligt formål for en specifik samtale (s. 181). Integrationen af ordet “mærkeligt” kendetegner potentielt en fælles sproglig rutine, etableret i gruppen baseret på samtaleformålet, fordi ordet “mærkeligt” i denne sammenhæng implicit indeholder den præstationsfrie dimension: 1) fordi det fremviser trygheden til at pege på det, man *ikke* forstår; 2) fordi der i den sproglige rutine ligger en forventning om, at gruppen responderer på det “mærkelige” på en undersøgende måde; 3) fordi der er en implicit enighed om, at det “mærkelige” valideres og har mange mulige forklaringer.

Den sproglige rutine kan, udover at være et udtryk for den fælles forståelse for rummets rammer, potentiel pege på en fordelagtig koordination i læsningen som en fælles opgave. I Fusaroli og kollegers (2012) studie af *sproglig alignment* i en parvis koordineringsopgave, skelner de mellem *generel alignment* og *selektiv alignment*. Som Pickering & Garrod (2004) konkluderede, er sproglig *alignment* underliggende processer, der muliggør succesfuld dialog. Sproglig *alignment* vil derfor som regel kunne spores i enhver dialog. Dette kalder Fusaroli og kolleger (2012) derfor for *generel alignment* og antager efterfølgende om *selektiv alignment* at: “the selective alignment of linguistic parameters that optimally meet the affordances of a particular contextual situation (fx., a collective task) will facilitate coordination and thus lead to increased coordinative benefit” (s. 932). Dette bekræfter deres studie, hvilket indikerer, at *selektiv alignment*, når den understøtter og relaterer specifikt til den fælles opgave, optimerer “coordinative dynamics and thereby joint performance” (s. 938). Udover dette fandt studiet indikationer på, at “not every local alignment was beneficial for collective task solving and—in fact—unselective alignment was associated with low or even negative collective benefit” (s. 936). Baseret på dette studie bør undersøgelser af sproglig *alignment* i fælleslæsnings dialoger, ikke kun undersøge *om* der opstår *alignment*, men også om den er *selektiv* eller *generel*, samt hvad man kan konkludere om gruppedynamikken ud fra dette. *Generel alignment* betyder måske, at der er samhørighed, social trivsel, tryghed eller en motivation for relationsdannelse i gruppen, men det indikerer ifølge Fusaroli og kolleger ikke, at kooperationen i gruppen er fordelagtig.

Min tolkning af den sproglige rutine, der opstod i læsegrupperne i 10. klasse, er at den er en



selektiv alignment, fordi den tjener til at koordinere samtalens struktur i den “collective task” det er at læse teksten i en fælles meningsskabende process: 1) En vilkårlig elev peger på det *mærkelige* 2) Guiden *optager* det *mærkelige* og reflekterer det ud i gruppen til undersøgelse 3) Gruppen kommer med mulige forklaringer på det *mærkelige*. Derfor ser jeg et potentiale i at undersøge nærmere, hvordan *selektiv alignment* optræder i fælleslæsninger, som en indikator på metoden som befordrende for højnet koordinering og præstation. Præstation i denne kontekst ville være metodens virkning på en eventuel forbedring af elevkompetencer inden for læseforståelse, hvilket muligvis også var tilfældet. Dette vil jeg uddybe i følgende afsnit om undersøgelsens overraskende fund.

5.4 Overraskende fund

“Jeg kan virkelig godt lide at teksterne blev læst op for mig, og at vi stoppede midt i og samlede op på hvad vi havde læst, da det gav en bedre forståelse af teksten” *Benedicte, gruppe 3*

Da dette speciale undersøger læselyst og undervisningstrivsel, var det derfor ikke en del af datagrundlaget, at fælleslæsningens effekt på elevernes læseforståelse skulle undersøges. Elevernes udsagn fra spørgeskemaerne pegede dog på, at eleverne selv var optagede af deres læringsudbytte og oplevede, at guidet fælleslæsning havde en positiv effekt på deres forståelse af teksterne; 8 ud af de 21 elever beskrev dette i den frie svarmulighed i spørgeskemaer. Dette anser jeg for at være sigende, navnlig fordi læseforståelse hverken er blevet italesat under forløbet eller har indgået i spørgeskemaet.

5.4.1 Eleverne oplevede en forbedret læseforståelse

De nedadgående statistikker for skoleelevers læseforståelse, har skabt en stor interesse for at undersøge, hvordan man i undervisningssammenhænge bedst arbejder med sprog- og tekstforståelse. Ifølge Bos og kolleger (2016) indikerer flere læsestudier, at der mangler forskning som sammenkæder studier om sprog- og tekstforståelse med undervisning, og at mange af de nuværende strategier er utilstrækkelige og mangler empirisk opbakning. Særligt arbejdes der meget lidt med konstruktionen og brugen af de forskellige niveauer af tekstens mentale repræsentationer under læsningen (ibid.) Bos og kollegers studie undersøgte om det



at træne eleverne i kausale inferensprocesser, gjorde dem bedre til at danne situationsmodeller og dermed opnå en dybere tekstforståelse.

Studiets deltagere var elever mellem 8 og 12 år, hvoraf en kontrolgruppe modtog deres normale undervisning, og den anden gruppe modtog træningsprogrammet i inferensdannelser. Der blev udført præ- og post-tests af alle deltagerne indenfor tre områder: en verificeringsopgave (med ja-nej svarmuligheder) med inferenser og spørgsmål til situationsmodeller, en generel læseforståelsesundersøgelse og en registrering af elevernes læsetider. Resultaterne viste, at eleverne, der havde modtaget inferenstræning, tog længere tid om at svare i verificeringsopgaverne, når deres svar afhang af en situationsmodelsbaseret repræsentation af scenariet, sammenlignet med deres præ-tests, men denne forandring sås ikke med inferensdannelser, der var tekstbaserede. Den øgede responstid stemte overens med en højere korrekthedsprocent i deltagerens svar. Dette tolker Bos og kolleger som et tegn på, at eleverne skulle "gennemgå" en rigere situationsmodel, for at finde det korrekte svar, hvilket kan betyde, at deres tekstforståelse er blevet dybere. Dette understøttes af at eksperimentgruppens resultater i den generelle læseforståelsestekst var signifikant forbedrede, mens kontrolgruppens blev en anelse forværrede.³

Studiet konkluderede, at: "children who have learned how to connect information in a text to their own background knowledge and personal experiences, which was one of the main goals of our training, build full and more vivid mental representation from text". I lyset af dette studie er det muligt, at elevernes forløb med guidet fælleslæsning har forbedret deres læseforståelse takket være 1) den primært personlige og erfaringsbaserede tilgang til tekster og 2) eksternaliseringen og modelleringen af inferensprocesser samt de rige, mentale repræsentationer på situationsmodellens niveau.

Studier af fælleslæsningens effekt på deltagere med kognitive vanskeligheder har også vist at metoden er særlig egnet til at understøtte deltagere, for hvem læsning er en kognitiv belastning (Steenberg, 2016). I sit eget studie fandt Steenberg (2016) også, at højtlesningen øger deltagerens koncentration og opmærksomhed. Andersen (2022) beskriver ligeledes i sit studie, at de parallelle aktiviteter: lytning og læsning, fungerer som en kognitiv træning. Her havde flere af deltagerens kræftforløb medført kognitive vanskeligheder, og læsning var

³ Bos og Kolleger (2016) antager at post-testen var sværere end præ-testen. Derfor var kontrolgruppens resultater værre sammenlignet med præ-testen, men påpeger, at dette potentielt forstærker eksperimentgruppens forbedring i deres læseforståelse på baggrund af inferenstræningen.



derfor en for krævende aktivitet, men gennem forløbet oplevede flere af dem, at de kunne læse hele bøger igen takket være deres forbedrede koncentration. Derudover har tidligere studier af fælleslæsning fundet, at højtlesningen har en “soothing” and relaxing effect” på deltagerne (ibid, s. 8 samt Dowrick *et al.*, 2012). Højtlesningen understøtter derfor også potentielt den præstationsfrie dimension, både i kraft af ovennævnte aflastende effekter, og fordi den afslappende og beroligende effekt muligvis medvirker til at skabe et trygt og roligt rum for eleverne.

I forhold til en potentielt bedre læseforståelse kan højtlesningen have haft en kognitiv aflastende effekt for eleverne. Højtlesningen har muligvis understøttet elevernes afkodning af teksten og givet et større kognitivt overskud til andre forståelsesprocesser. Derudover har højtlesningen assisteret elevernes koncentration og opmærksomhed, fordi læseguiden både har været læsningens drivkraft og holdepunkt. Dette har store implikationer for særligt elever med læsevanskeligheder, heriblandt ordblindhed, samt elever med koncentrationsbesvær, da metoden måske imødekommer disse udfordringer. Derudover bidrager højtlesningen til at læseoplevelsen bliver delt, fordi eleverne følges ad og oplever teksten i samme, langsommere tempo.

5.4.2 Analyse og dybdelæsning

Endnu en forklaring kan være, at metodens præstationsfrie dimension har ladet eleverne øve sig på tekstanalytiske kompetencer og dybdelæsning drevet af nysgerrighed. Eleven Michael skrev i spørgeskemaet: “Jeg synes, det var bedre en normal analysering. Og jeg forstod bedre teksterne ved at snakke om dem fælles. (...) Jeg kan bedre lide når man må komme med sin egen holdning end at man i en dansktimer skal komme med det “rigtige svar””. Michael laver et tydeligt skel mellem den læsning, han forbinder med de typiske dansktimer: “rigtige svar”, “normal analysering”, og den læsning han forbinder med fælleslæsningerne: “sin egen holdning”. Dog ser vi, i eksempel 5, Michael deltage aktivt med tekstnære læsninger af digtet, i en samtale der er ‘analytisk’. Eksemplet viser, at eleverne relaterer deres læsning til køns- og seksualitetsdebatten, men ellers er samtalen ikke personligt involverende; den er derimod forankret i teksten, som eleverne ofte refererer til. Når den danske læseundersøgelse fra 2021-22 (jf. introduktionen) fandt at “Højt motiverede elever opfatter læsning som adspredelse, mens de lavt motiverede forbinder læsning med en skoleagtig og pligtbetonet aktivitet” (Hansen *et al.*, 2022, s. 18) og at de lavt motiverede elever har udviklet en



modstand mod en form for analytisk læsning, og finder det vanskeligt at bevare koncentrationen under sammenhængende læsning, bør man være undersøgende på, hvilke aspekter præcist eleverne har udviklet en modstand mod.

Ifølge Persson (2016) er kritisk læsning ofte kendetegnet ved at kræve hårdt mentalt arbejde, at være distanceret og drevet af andre motivationsformer end personlige. Lystbetonet læsning er derimod kendetegnet ved indlevelse, identifikation og nydelse. Denne kritiske retorik har ifølge Persson været dominerende siden "the affective turn", hvor litterære studier i højere grad begyndte at interessere sig for det kropslige, sensoriske og emotionelle ved læsning. Han påpeger - med en reference til litteraturkritikeren Rita Felskis begreb om *mistænkelighedens hermaneutik*, hvor læseren oplever glæde ved at afsløre litteraturens hemmeligheder - at den kritiske læsning også kan være nydelsesfuld. Jeg vil mene, at eleverne rent faktisk analyserer i eksempel 5, og at de er højt motiverede for den proces i dette tilfælde.

Hansen og kollegers undersøgelse (2022) konkluderer blandt andet, at de lavt motiverede læsere lader til at have opbygget negative erfaringer med *dybdelæsning*, mens de højt motiverede elever i stedet var optaget af "æstetiske oplevelser og eksistentielle spørgsmål i litteraturen" (s. 39). Det er muligt, at eleverne i 10. klasse med fælleslæsningerne har oplevet positive erfaringer med dybdelæsning og derfor ikke forbinder det med at 'analysere', der muligvis også for dem har en negativ konnotation.

Data viste også at balancegangen mellem at være den inspirerede, kompetente tekstlæser og den engagerende jævnbyrdige undersøger var vanskelig at manøvrere. Metoden fordrer muligvis *udtrykfuld læsning* på bekostning af fagligheden; en pointe jeg gerne havde udforsket nærmere, for det ville være fordelagtigt at undersøge, hvad der sker med elevernes motivation, hvis læseguiden fagligt kvalificerer den litterære samtale under den guidede fælleslæsning. Det er muligvis ikke selve den kritiske tilgang, metoderne eller analysen som eleverne har udviklet en modstand til; det er måske i stedet, at disse forekommer irrelevante for eleverne, når de ikke anvendes med afsæt i elevernes egne litterære reaktioner på teksten og med relevans for elevernes verden. Derfor vil jeg argumentere for, at det er vigtigt at blive klogere på rammesætninger generelt, der kan skabe positive associationer med dybdelæsning og introducere eleverne til drivkraften for deres litterære engagement; det værende både kritisk og personligt.



5.5 Fælleslæsning når det ikke fungerer

Jeg har fremlagt eksempler på de aktive dimensioner og løbende sammenholdt dette med deres sammenhæng til hypotesen om metodens befordring af øget undervisningstrivsel og øget litterært engagement. Dette har jeg gjort med eksempler fra gruppe 2 og 3, og det er der en særlig grund til. Selvom der i gruppe 2 og 3 var svingende motivation i sessionerne, samt forskel på samtalerne kvalitet og dialogiske dynamik, opstod der flere meningsfyldte øjeblikke her, og eleverne deltog som regel i samtalerne. Gruppe 1 derimod kom aldrig helt til at fungere under forløbet, og gruppe 1. demonstrerede derfor nogle af fælleslæsningens sårbare elementer, når den indsættes i en undervisningskontekst. Dette er følgende samtaleuddrag et eksempel på:

Eksempel 7 (Læsegruppe 1; session 4)

Tekst: "Ond i Sulet" fra novellesamlingen *Vandmærket* (1993) af Naja Marie Aidt

- | | |
|-------|---|
| LG | Har I nogle tanker omkring.. er det to piger vi møder, som ligger og prøver at falde i søvn i en køjeseng? |
| | ... |
| LG | Det virker som om den ene har nogle problemer med at sove |
| | ... |
| Frida | Også det med Anders And bladene.. Armene begynder at prikke.. det virker bare som om hun slet ikke vil sove.. eller ikke kan sove |
| LG | Helt sikkert.. hvordan ser I hende? Hvordan ligger hun? Det der med at armene begynder at prikke |
| | ... |
| LG | Har I prøvet det? |
| | ... |
| LG | Når man ligger og holder noget oppe (demonstrerer) over hovedet |
| | ... |
| LG | Tænker I noget om hvorfor hun ikke kan sove? |
| | ... |



Sådanne døde og mislykkede samtaler kan dominere rummet og begrænse de virksomme faktorer under en fælleslæsning, når deltagerne ikke selv har valgt at deltage i forløbet. Mængden af stilhed og samtaleåbnere, der ikke bliver grebet af deltagerne, er markant anderledes fra fælleslæsninger i andre kontekster end klasselokalet, og grundet det mere intime rum vejer sådanne fejlslåede dialoger særligt tungt. Eleven John udstrålede konsekvent kedsomhed og rastløshed, fx ved at gabe, læne sig tilbage i stolen og stirre op i loftet, tage sig til panden eller ved at lægge hovedet i hånden på bordet med åben mund. Lignende tegn på manglende engagement kunne observeres blandt de andre elever, og dette var generelt forstærkende for atmosfæren.

Med gruppe 1 lykkedes det umiddelbart ikke at vække nogen form for litterært engagement under forløbet, og årsagerne hertil kan være mange. Enten at kombinationen af elever ikke fungerede, eller at eleverne i denne gruppe muligvis var særligt skoletrætte. Det er også muligt, at eleverne ganske enkelt ikke brød sig om fælleslæsningen som metode, men dette, mener jeg, ikke er tilfældet. 4 ud af gruppens 8 elever svarede 'ved ikke' til udsagnet: "Jeg kunne godt tænke mig at prøve guidet fælles læsning igen", 3 svarede 'enig' og Camille svarede 'helt uenig'. Dog skrev Camille i sin åbne svarmulighed: "Jeg synes det var en god måde at læse på. Det var mere interessant, end at sidde og læse en bog alene. Jeg synes det var en god måde at læse på (sic.). Jeg er kun positiv!" så det er muligt, at Camille har svaret forkert, eller at hun syntes, metoden var god, men virkelig ikke kan lide at læse (til dette udsagn svarede hun også 'helt uenig'). De andres åbne svarmuligheder var også generelt positive, bortset fra John, der skrev: "nogle gange kunne det godt være kedeligt".

Eleverne udpegede dog elementer ved metoden, som de fandt positive, fx skrev Julie: "Jeg synes at det var rart at der ikke var lektier eller nogle forberedelser. Jeg synes det var rart at hvis man havde en dårlig dag hvor man var træt eller noget så kunne man bare sidde og lytte. Jeg kunne godt lide at der ikke var noget rigtigt eller forkert svar" og Emil skrev: "Jeg synes det har været meget sjovt og prøve, det er nemlig anderledes end hvad vi laver i dansktimerne på skolen, men også på min gamle skole". Derudover synes Emil, at metoden gjorde det nemmere at forstå teksterne, og at det satte hans tanker i gang at lytte til de andres fortolkninger. Eleverne nævner også, at det var rart at lave noget uden en computer, at de godt kunne lide den lille gruppestørrelse, at de satte stor pris på højt-læsningen, og at det var befriende ikke at være tvunget til at sige noget. I et større perspektiv siger elevernes



udtalelser noget om, hvad de efterspørger generelt inden for undervisningstilgange; mindre digitalisering, mere konstruktivt gruppearbejde og mindre deltagelses- og præstationspres.

6. Resultater og perspektiver på læselyst og trivsel

Dette afsnit sammenfatter analysens resultater og sætter dem i perspektiv til *selvbestemmelsesteorien* "Self-determination theory" (Ryan & Deci, 2017) ud fra specialets forskningsspørgsmål om læselyst og undervisningstrivsel.

Ud fra analysen fremgår det, at de aktive dimensioner også kan opstå i en undervisningskontekst, selvom eleverne ikke deltager i læsegruppen frivilligt. De fleste elever oplevede, at de gik fra fælleslæsningerne med positive læseoplevelser, og at de generelt havde mere lyst til at deltage i dette forløb end i deres almene danskundervisning. Eleverne havde en overvejende positiv indstilling til den guidede fælleslæsning med en gennemsnitlig svarværdi på 0,97 indenfor kategorien *Guidet fælleslæsning som metode*. 13 ud af 21 elever vil gerne prøve guidet fælles læsning igen. Baseret på spørgeskemaresultaterne fra dimensionernes kategorier (den reflektive dimension: 0,7; den sociale dimension: 1,14; den præstationsfrie dimension: 1,27) er der ligeledes indikationer på, at eleverne overvejende har haft en positiv oplevelse af de tre aktive dimensioner i rummet. Selvom dette ikke i sig selv kan belyse elevernes påvirkning af dimensionernes virksomme faktorer, mener jeg, at det sammen med dialogeksemplerne udgør en stærk indikator på, at de positive effekter, der er observeret i fælleslæsningsstudier, ligeledes kan være gældende, når metoden bruges som en undervisningstilgang. Hertil indikerer undersøgelsens overraskende fund også, at metoden har en reel *faglig* relevans.

6.1 Indre motivation og rum til refleksion

Elevernes oplevelse af litterært engagement i fælleslæsningerne, lyst til at deltage og større læseforståelse kan muligvis tilskrives, at eleverne har fået opfyldt deres psykologiske behov i fælleslæsningerne. Psykologerne Richard Ryan og Edward Deci har udviklet *selvbestemmelsesteorien*, der har haft stor indflydelse på måden, vi forstår elevens lyst til at lære. Ifølge denne teori kan elevernes intrinsiske (indre) motivation og lyst til at lære kun understøttes, når de trives og får opfyldt tre basale, psykologiske behov: Behovet for



autonomi, kompetence og samhørighed. *Autonomi* forstås som individets oplevelse af initiativ til og ejerskab over egne handlinger, *kompetence* forstås som individets oplevelse af at være kompetent, og *samhørighed* omhandler behovet for meningsfulde relationer (Ryan & Deci, 2020).

Fælleslæsningsstudier har før fundet, at metoden understøtter deltageres autonomi. Steenberg og kolleger (2019) skriver, at dette opstår på baggrund af “the emotive and reflective process in the Shared Reading experience of relating to and discriminating one’s own thoughts and feelings from those of other participants” (s. 274), og at dette blev gjort nemmere for deltagerne, fordi der ikke var nogle rigtige eller forkerte fortolkninger af teksterne. Eleverne i 10. klasse fik potentielt opfyldt deres behov for autonomi, dels fordi den reflektive dimension gav dem mulighed for meningsfulde overvejelser, der kunne lede til nye forståelser af dem selv i relation til de andre og til verden, og dels fordi den præstationsfrie dimension gav plads til åbne refleksionsprocesser, hvor eleverne kunne udtrykke deres egne holdninger til både teksterne og til alment menneskelige tematikker.

De fleste elever pegede på, at det lykkedes at etablere et præstationsfrit rum: 15 ud af 21 elever følte sig trygge nok til at dele deres tanker og oplevelser med deres klassekammerater. To elever var uenige i udsagnet, men var samtidigt helt enige i, at samtalerne gjorde teksterne mere interessante samt enige i gerne at ville prøve guidet fælleslæsning igen. Dette kunne tyde på, at den manglende oplevelse af tryghed for disse to elever afhænger mere af individuelle forskelle end af metoden. En gennemgående tilbagemelding fra eleverne var, at det var rart ikke at skulle afkode, hvad læreren ville have, men at alle tanker og bidrag var velkomne. Den præstationsfrie dimension minimerede presset for eleverne, ved at underviseren deltog på lige fod med eleverne i processen i stedet for at være den, der skulle vurdere resultatet og ved at fjerne ideen om “det rigtige svar”. Alle 21 elever oplevede, at der ikke var rigtige eller forkerte svar i gruppen. Derfor blev der også skabt deltagelsesmuligheder for eleverne, og 16 ud af 21 elever tilkendegav, at de havde lyst til at deltage i samtalerne.

Den guidede fælleslæsning inkorporerede naturligt elevernes perspektiver, ved at lægge vægt på den erfaringsbaserede læsning. At der under forløbet muligvis opstod en selektiv alignment - i form af en sproglig rutine, hvor eleverne på eget initiativ pegede på det, de fandt “mærkeligt” - indikerer muligvis, at der blev opbygget en ny samtalekultur i rummet,



hvor samtalens initiativ blev overført fra læseguiden til eleverne. Der opstod nærmere en co-facilitering mellem guiden og eleverne, som antageligt fordrede større autonomi og personligt motiveret ansvar for egne læreprocesser. Andersen (2022) observerede ligeledes, at deltagerne oplevede en autonomi og blev co-faciliterende under fælleslæsningerne, fordi rummet fordrede åbne refleksioner.

Elevernes positive respons på, at de ikke behøvede at deltage i samtalerne (medmindre de havde lyst) kan tyde på en forskel mellem de deltagelsesforventninger, der normalt eksisterer til dem i den almene undervisning. Det forventes i de fleste klasselokaler, at eleverne deltager aktivt og dette med henblik på at udvikle sig. Dette forstærkes af diverse tests, forældresamtaler og særligt med standpunktskaraktererne i de ældre klasser som et vurderingsredskab for elevernes niveau i undervisningen. I fælleslæsningerne måtte eleverne selv tage ansvaret for, hvornår deres bidrag var meningsfulde for samtalen. Dette fordrer potentielt også en bedre samtaleforståelse for eleverne, der i fælleslæsningerne måtte øve sig på at reflektere over, hvornår de lærte mest ved at lytte til de andre, og hvornår de bidrog til den fælles læreproces med deres holdninger og idéer.

Måske adskiller fælleslæsningen sig ved at forskyde hvis ‘mening’, man forsøger at opnå; fra lærerens ‘mening’ (undervisningsintentionen om det specifikke faglige udbytte) til elevens ‘mening’. At anskue det meningsskabende fra et sådan perspektiv i den didaktiske tilrettelæggelse af undervisning understøtter potentielt elevernes behov for autonomi, idet der gives plads til deres oplevelse af (og medbestemmelse knyttet til) det, der er dem vedkommende i den aktuelle undervisningskontekst. Dette peger på relevansen af inddragelsen af elevperspektivet i læreprocesserne. Ligeledes kan elevernes oplevelse af en forbedret læseforståelse muligvis tilskrives, at understøttelsen af deres behov for autonomi har motiveret dem intrinsisk til at tage ansvar for deres egen læring. Studier har vist, at elever, der støttes i deres autonomi, i højere grad oplever intrinsisk motivation, føler sig kompetente, opnår bedre resultater og et højere selvværd (Ryan & Deci, 2020).

6.2 Meningsfulde fællesskaber og mestringsoplevelser

Elevernes oplevelse af autonomi og intrinsisk motiverede læreprocesser har muligvis også støttet elevernes behov for at føle sig kompetente. Klasselæreren fortæller i interviewet: “Jeg synes faktisk, jeg oplever, at de er mere deltagende i snakkene om tekster på klassen”. Om



dette er en blivende effekt, vides ikke, men det tyder på, at eleverne tog deres lyst til deltagelse med ind i den almene litteraturundervisning. Dette kan være afledt af elevernes oplevelse af både autonomi, (hvor de har øvet sig i at udtrykke deres egne holdninger), af samhørighed (hvor de har oplevet en gensidig imødekommenhed og værdsættelse af hinandens udsagn) og særligt kompetence. Eleverne har muligvis opbygget en vis form for selvtillid og mestringsfølelse i forhold til at samtale om litteratur og gjort sig positive erfaringer med at byde ind på tekstens betydningsfulde elementer. Dette har, i forlængelse af ovennævnte behovsdækning af autonomi og samhørighed, potentielt internaliseret en oplevelse af at være kompetent i arbejdet med skønlitteratur.

Derudover har læsegrupperne muligvis også understøttet elevernes behov for samhørighed ved at være et socialt miljø baseret på gensidig respekt og omsorg (Ryan & Deci, 2020), hvor eleverne kunne skabe noget sammen med både deres kammerater og den professionelle voksne. 19 ud af 21 elever oplevede, at deres bidrag blev taget godt imod af gruppen og 14 ud af 21 elever oplevede, at deres tilstedeværelse i gruppen blev værdsat. Elevernes store fokus på de andres synspunkter er interessant i forhold til den store tradition for gruppearbejde, der er i de danske skoler. I en evaluering af gruppesamarbejde fra 2020 konkluderer Danmarks Evalueringsinstitut - med afsæt i både forskning og indsigter fra danske undervisere - at det ikke er nok at inddele eleverne i grupper og forvente, at de arbejder godt sammen; elever skal understøttes og lære, *hvordan* man arbejder godt sammen. Der skal altså være et formål og en struktur, der gør gruppens samspil meningsfuldt. Derudover viser evalueringen, at godt gruppearbejde kan øge elevernes undervisningsdeltagelse og læringsudbytte.

Gruppensamarbejdet kan enten være kooperativt eller kollaborativt, hvor førstnævnte er kendetegnet ved en arbejdsfordeling, hvor eleverne varetager forskellige delopgaver. Kollaborativt samarbejde er derimod kendetegnet ved, at eleverne hjælper hinanden med at bidrage og udnytter kompetencer hos alle gruppemedlemmer (s. 12). Når eleverne under fælleslæsningen tillægger sparringen med de andre så stor en værdi, på trods af at de - både ifølge dem selv og ifølge klasselæreren - arbejder meget i grupper i deres almene litteraturundervisning, kan det skyldes at fælleslæsningens form og kollaborative tilgang har dannet en god ramme for værdifuldt gruppearbejde om tekstforståelse.



6.3 Trivsel og læselyst

På trods af de aktive dimensioners positive påvirkning på undervisningssituationen, kan det ikke konkluderes, at metoden giver alle elever mulighed for at opleve deres eget litterære engagement. Dette var gruppe 1 et eksempel på. I udsagnet om elevernes lyst til at prøve guidet fælleslæsning igen, var klassens samlede respons positiv, men for gruppe 1 isoleret var responsen præget af en ligegyldighed med en gennemsnitlig svarværdi på 0,13. Gruppe 2 (1,0) og gruppe 3 (1,17). I spørgsmålene til elevernes læsevaner var gruppernes gennemsnitlige svarværdier: "Jeg kan godt lide at læse": gruppe 1 (-0,13), gruppe 2 (-0,71) og gruppe 3 (0,00) og "Jeg synes, det er kedeligt at læse": gruppe 1 (0,25), gruppe 2 (0,57) og gruppe 3 (0,50). Der var ingen korrelation (korrelationskoefficienter: -0,15 og -0,16) mellem elevernes generelle forhold til læsning og deres lyst til at prøve fælleslæsning igen, så gruppe 1's indstilling til fælleslæsningerne skyldes sandsynligvis ikke, at gruppen var sammensat af elever med et særligt negativt forhold til læsning sammenlignet med de to andre grupper. De andre elevers positive holdning til fælleslæsning kan dermed heller ikke tilskrives, at de i forvejen godt kunne lide at læse. Det skal her pointeres, at den meget lille testgruppe på 21 elever ikke anvendes for at beskrive en statistisk signifikans, men nærmere for at tilvejebringe kvantitative indikatorer som supplement til den kvalitative analyse.

Ud fra ovenstående perspektiv kan det konkluderes, at gruppe 1 havde de samme forudsætninger for at få positive oplevelser med fælleslæsningerne som gruppe 2 og 3, men her lykkedes det desværre ikke. Dette kan skyldes mange årsager både inden- og uden for fælleslæsningens rum. Som nævnt i introduktionen er skolernes litteraturpædagogiske tilgang kun én faktor, man kan kigge på i forhold til børn og unges dalende læselyst. Fx er der en signifikant sammenhæng mellem læselyst og børn, der kommer fra et hjem med en litterær kultur, hvor der læses højt og samtales om litteratur (Hansen, 2022). Derudover lever børn og unge også i et digitaliseret samfund, der har indvirkninger på, hvordan børn og unge har lyst til at bruge deres fritid, men dette understreger nærmere end afkræfter, at man bør undersøge, hvordan man opstiller rammerne for, at børn og unge kan få adgang til læseoplevelser, der tilfredsstiller deres nydelse i nuet både inden og uden for skolen som kontekst. En pointe som Hansen og kollegers (2022) undersøgelse af læselyst ligeledes peger på: "Derfor er der behov for at sætte fokus på betydningen af afskærmning og rammesætning. Børn og unge skal have hjælp til at finde ro og rammesætte deres læseoplevelser" (s. 153).



I forhold til hypotesen om læselyst kan det ud fra data ikke afgøres, hvorvidt metoden og de positive oplevelser kan lede til det mere overordnede fænomen: *læselyst*. Jeg anser det som værende positivt, at 9 ud af 21 elever er 'enige' i udsagnet: "Jeg er blevet mere nysgerrig på litteratur og læsning efter et forløb med guidet fælleslæsning". Dog var der ingen elever som var 'meget enige' i udsagnet. Der var derimod 5 elever som var 'meget uenige' i udsagnet og den gennemsnitlige svarværdi lå på -0,19. I udsagnet: "Jeg er begyndt at læse mere under forløbet med guidet fælles læsning" svarede 2 ud af 21 elever 'meget enig', mens 2 ud af 21 svarede 'enig'. Den gennemsnitlige svarværdi lå her på -0,86. Jeg vil dog pointere, at i lyset af at forløbet var på kun fire sessioner, er 9 elevers vakte litterære nysgerrighed sammen med 4 elever, der er begyndt at læse mere, måske alligevel værd at bemærke; navnlig i betragtning af at eleverne i 10. klasse er i slutningen af deres grundskoleuddannelse og er blevet eksponeret for litteratur hele deres skoletid. Udover at undersøge, hvordan man skaber litterært engagement og læselyst inden for undervisningens rammer, ville det også være relevant at undersøge litterære miljøer uden for undervisningen. Givet sammenhængen mellem læselyst og læsekultur i hjemmet samt at læselysten særligt daler fra omkring mellemtrinnet - hvor børn begynder at blive mere autonome, begynder at løsrive sig fra hjemmet og i stedet vender sig mod deres jævnaldrende (Ryan & Lynch, 1989) - kunne det være interessant at undersøge, hvordan man skaber forskellige alderssvarende litterære miljøer uden for hjemmet, og om dette ville gøre en forskel.

Specialets hypotese om øget trivsel bekræftes i højere grad i forhold til elevernes oplevelse af tryghed og øgede deltagelsesmuligheder, samtidigt anser jeg det for særligt værdifuldt, at eleverne fik et rum til at tale om relevante livsaspekter. 16 ud af 21 elever oplevede, at de i læsegruppen talte med deres klassekammerater om emner, de normalt ikke taler om sammen. Dette tyder på, at størstedelen af eleverne har oplevet et rum med deres klassekammerater, de normalt ikke har adgang til. Derudover oplevede 12 ud af 21 elever, at de under fælleslæsningerne talte om emner, de generelt ikke får talt om andre steder særligt ofte.

7. konklusion

Jeg har i dette speciale redegjort for de forskellige forskningsområder, der har ledt til hypotesen om, at guidet fælleslæsning, som et bidrag til litteraturundervisningen i en 10. klasse, kan medvirke til at øge det litterære engagement og elevernes trivsel i undervisningen.



Fordi læsere interagerer med litteratur på en levende og personlig måde, der differentierer fra læser til læser, er det essentielt, at man i litteraturundervisningen i skolerne fokuserer på at danne rammerne for, at eleverne kan opdage deres eget litterære engagement, så de kan få erfaringer med positive, æstetiske læseoplevelser. Dette speciale har med afsæt i metoden guidet fælleslæsning vist, hvordan denne potentielt kan være en sådan rammesætning. Samtidig har mit speciale belyst forskellige indsigter i, hvilke virksomme faktorer der kan have betydning for elevernes litterære engagement og trivsel i litteraturundervisningen.

Med et fokus på elevernes interaktioner med hinanden og med den litterære tekst, viste analysen, hvordan metodens tre aktive dimensioner - *den reflektive*-, *den sociale*- og *den præstationsfrie dimension* - kan komme til udtryk i en undervisningskontekst. Min analyse og diskussion af elevernes litterære dialoger og respons på forløbet viste tre primære indsigter: 1) Fælleslæsning kan fremme elevernes litterære engagement, fordi metoden motiverer dem intrinsisk og giver adgang til flere litterære reaktioner ved at involvere elevernes personlige perspektiver og erfaringer: 2) Metoden kan fremme elevernes trivsel og deltagelsesmuligheder i undervisningen, både fordi de får mulighed for at deltage i litterære diskussioner uden at skulle præstere, eller blive evalueret for deres indsats, og fordi de får et rum til at udtrykke sig personligt og blive valideret af gruppen, på en måde, der ofte ikke indgår i den almene undervisningspraksis: og endeligt 3) Som en utilsigtet indsigt, oplevede eleverne, at deres læseforståelse blev forbedret under fælleslæsningerne, hvilket potentielt kan tilskrives metodens kollaborative og dialogiske tilgang til at uddybe elevernes situationsmodeller og give dem positive erfaringer med dybdelæsning.

Det var på baggrund af denne undersøgelse ikke muligt at konkludere noget om en generel forbedret læselyst. Jeg ser det derfor som relevant at fortsætte samtalen om og forskningen i, hvordan vi som samfund skaber og i særdeleshed fastholder børn og unges læseglæde. En stor del af dette arbejde sker muligvis i hjemmet, men i skolerne er der ligeledes et potentiale for at etablere alderssvarende litterære miljøer for eleverne. Fælleslæsning og andre sociale litterære miljøer kan muligvis blive en integreret del af det spirende voksenunivers, unge langsomt indtræder, hvis vi bliver dygtige til at kultivere læseoplevelser med personlig relevans for børn og unge som individer. Til en start har specialet her argumenteret for, at guidet fælleslæsning som litteraturpædagogisk metode kan fremme elevernes litterære engagement, trivsel i undervisningen og lyst til deltagelse.



Litteraturliste

Aarhus Universitet: Metodeguiden, lokaliseret den 11. September 2023 på:

<https://metodeguiden.au.dk/>

- Aidt, Naja Marie (2011). "Ond i sulet" fra *Vandmærket*. (originaludgave 1993). Gyldendal
- Andersen, T. R. (2022). *Regaining autonomy, competence, and relatedness: Experiences from two Shared Reading groups for people diagnosed with cancer*.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Balling, G. (2016). What is a reading experience? *The Development of a Theoretical and Empirical.*, i Rothbauer, P. M., Skjerdingsstad, K. I., McKechnie, L. E., & Oterholm, K. (2016). *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 617–645.
- Baudelaire, Charles (1956). "Berus jer!" fra *Parisisk spleen: smaa Digte i prosa*. (originaludgave 1869)., Hasselbalch., i Bolther, A. L. & Andersen, M. (red.)(2021). *Græsset er underligt højt for mig.*, Læseforeningen & bidragydere
- Billington, J. (red.). (2019). *Reading and Mental Health*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).
- Black, J. E., & Barnes, J. L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.07.001>
- Blendstrup, Jens (2007). "Tyngde" fra *Pludselig flæben.*, Gyldendal., i Bolther, A. L. & Andersen, M. (red.)(2021). *Græsset er underligt højt for mig.*, Læseforeningen & bidragydere
- Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I., & van der Schoot, M. (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7, 116.
- Børnerådet (2018). Pres på ungdomslivet. Lokaliseret den 11 september 2023 på:
<https://www.boerneraadet.dk/vores-viden/2018/materialer/boerneindblik-118-pres-paa-ungdomslivet/>
- Børns Vilkår og Egmont Fonden (2020). *Skolens tomme stole. Skolefravær set fra barnets perspektiv*. Børns Vilkår og Egmont Fonden.
- Christiansen, C. E., & Dalsgård, A. L. (2021). The Day We Were Dogs: Mental Vulnerability, Shared Reading, and Moments of Transformation. *Ethos*, 49(3), 286–307.



<https://doi.org/10.1111/etho.12319>

Christoffersen, D. D. (2014). Meningsfuldt skoleliv?: Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer. Roskilde Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (2015). 9. Evaluering., i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). Kvalitative metoder - en grundbog. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).

Datatilsynet (2023). lokaliseret den 14. September 2023 på: <https://www.datatilsynet.dk/>

Ditlevsen, Tove (2016). "Den fulde frihed" fra *Den fulde frihed*. (originaludgave 1944). Gyldendal

Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28–47. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>

Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change: Figure 1. *Medical Humanities*, 38(1), 15–20. <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>

Dysthe, Olga. 1997. Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære, overs. Ib Høy Hansen. Aarhus: Klim.

Egidi, G., & Gerrig, R. J. (2006). Readers' experiences of characters' goals and actions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1322.

EMU Danmarks læringsportal (2021). Værktøjer til kvalificering af klassedialog, lokaliseret 11 September 2023 på:

<https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/vaerktoejer-til-kvalificering-af-klassedialog>

EVA Danmarks Evalueringsinstitut (2020). Grupperarbejde i folkeskolen læreres perspektiver, lokaliseret 11. September 2023 på:

<https://www.eva.dk/grundskole/grupperarbejde-folkeskolen-laereres-perspektiver>

Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-forskning., i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). Kvalitative metoder - en grundbog. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).

Frith, C. D., & Frith, U. (2007). Social cognition in humans. *Current biology*, 17(16), R724–R732.

Frith, C. D., & Frith, U. (2012). Mechanisms of social cognition. *Annual review of psychology*, 63, 287–313.

Fusaroli, R., Bahrami, B., Olsen, K., Roepstorff, A., Rees, G., Frith, C., & Tylén, K. (2012). Coming to terms: Quantifying the benefits of linguistic coordination. *Psychological science*, 23(8), 931–939.

Føns, H. & Smith, M. (2021). Fravær starter tidligt og er indlejret i relationelle og strukturelle betingelser. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 58. årgang. Nr. 3.

Gallagher, K. (2009). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Stenhouse Publishers.



- Garfield, J. L., Peterson, C. C., & Perry, T. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind & Language*, 16(5), 494–541.
- Gear, A. (2015). *Reading Power, Revised & Expanded Edition: Teaching students to think while they read*. Pembroke Publishers Limited.
- Geeraerts, D. (2006). *Cognitive linguistics: Basic readings* (Bd. 34). Walter de Gruyter.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H., & Robertson, R. R. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition & Emotion*, 6(2), 89–111.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Yale University Press.
- Gerrig, R. J. (2010). Readers' experiences of narrative gaps. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 2(1), 19–37.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371.
- Guðmundsson, Einar Már (2004). "Dans din idiot dansk" fra *Ræk mig nordlysene: digte i udvalg 1980-1995.*, (originaludgave 1981). Gyldendal., i Bolther, A. L. & Andersen, M. (red.)(2021). *Græsset er underligt højt for mig.*, Læseforeningen & bidragydere
- Hakemulder, F. (2000). The moral laboratory. *The Moral Laboratory*, 1–215.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Reng, M. (red.)(2004). Dansk lærerforenings forlag A/S (1. udgave, 1. oplag)
- Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.
- Harley, T. A. (2017). *Talking the talk: Language, psychology and science*. Psychology Press.
- Hjort, R. (2016). Abduktive læreprocesser - Om at identificere designprocesser der kan fremme abduktive læreprocesser uden at gå på kompromis med faglige mål i undervisningen. Lokaliseret den 15. Maj 2023 på:
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/316404223/PHD_Rasmus_Hjorth_E_pdf.pdf
- Høegh, Tina (2021). Dialogisk undervisning som mulighed, lokaliseret den 11. September 2023 på:
<https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/dialogisk-undervisning-som-mulighed/>
- Ingarden, R. (1973). *The literary work of art: An investigation on the borderlines of ontology, logic, and theory of literature: with an appendix on the functions of language in the theater*. Northwestern University Press.
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New literary history*, 3(2), 279–299.
- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary: Charting literary anthropology*. Johns Hopkins



University Press.

- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). 11. Fænomenologi., i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).
- Johnson, D. R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77–92.
<https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.08joh>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Koopman, E. M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79–111.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber., i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).
- Kuiken, D. (2019). Reading and psychology II. Metaphoricity, inexpressible realisations and expressive enactment. *Reading and Mental Health*, 345–357., i Billington, J. (red.). (2019). *Reading and Mental Health*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4>
- Kuiken, D., Phillips, L., Gregus, M., Miall, D. S., Verbitsky, M., & Tonkonogy, A. (2014). Locating self-modifying feelings within literary reading. I *The effects of personal involvement in narrative discourse* (s. 267–286). Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Lampropoulou, S., Koleva, K., Harvey, K., Brookes, G., uk, with J. B. jbilling@liverpool.ac.uk, & Davis, P. (2019). Linguistic approaches. *Reading and Mental Health*, 241–263., i Billington, J. (red.). (2019). *Reading and Mental Health*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4>
- 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), 113–120.
- Lund, G. E. (2021). *Fra fravær til fællesskab - Hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag. Læseforeningen, lokaliseret den 11. September 2023 på: <https://www.laeseeforeningen.dk/>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- McKechnie, L. E. (2016). "I readed it!" (Marissa, four years) 16. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics.*, i Rothbauer, P. M., Skjerdingsstad, K. I., McKechnie, L. E., &



- Oterholm, K. (2016). *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Mortensen, L. M. (2022). Litteraturens præstationsfrie rum: Potentialer for Shared Reading i skolen. I *Shared Reading i Skandinavien. Forskning og praksis*. ABM-media AS.
- Munch-Petersen, Gustaf (1932). "Til mine forældre" fra *Det nøgne menneske: Digte.*, Nyt Nordisk Forlag., i Bolther, A. L. & Andersen, M. (red.)(2021). *Græsset er underligt højt for mig.*, Læseforeningen & bidragydere
- Møller, L. (2013). "Læser", i L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M. Røsing, P. Simonsen, M. R. Thomsen (red.). *Litteratur: Introduktion til teori og analyse* (ss. 167-178). Aarhus Universitetsforlag (2. udgave, 1. oplag).
- Peracchi, K. A., & O'Brien, E. J. (2004). Character profiles and the activation of predictive inferences. *Memory & cognition*, 32(7), 1044–1052.
- Persson, M. (2016). The hidden foundations of critical reading. *Plotting the reading experience: theory, practice, politics*, 19–36., i Rothbauer, P. M., Skjerdingsstad, K. I., McKechnie, L. E., & Oterholm, K. (2016). *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(02). <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000056>
- Pino, M. C., & Mazza, M. (2016). The Use of "Literary Fiction" to Promote Mentalizing Ability. *PLOS ONE*, 11(8), e0160254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254>
- Raudaskoski, P. (2015). 4. Observationsmetoder (herunder videoobservation), i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).
- Robinson, J., Billington, J., Gray, E., & Chapple, M. (2019). Qualitative methodologies I: Using established qualitative methods in research on reading and health. *Reading and mental health*, 155–190., i Billington, J. (red.). (2019). *Reading and Mental Health*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4>
- Rosenblatt, Louise M. (1966). "A Performing Art." *English Journal* 55, no. 8: 999– 1005
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, 21(4), 268–277.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- 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>
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child development*, 340–356.
- Sikora, S., Kuiken, D., & Miall, D. S. (2011). 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>
- Skjerdingsstad, K. I., & Oterholm, K. (2016). Tempering Ambiguity—The Quality of the Reading Experience 8. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics.*, i Rothbauer, P. M., Skjerdingsstad, K. I., McKechnie, L. E., & Oterholm, K. (2016). *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Skovmand, K., & Tanggaard, L. (2020). *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære: Syv lærestykker til skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Small, R. V., & Arnone, M. P. (2011). Creative reading. *Knowledge Quest*, 39(4), 12.
- Sonnergaard, Jan (2011). "William" fra *Radiator*. (originaludgave 1997). Gyldendal
- Steenberg, M. (2013). Litteratur som behandling eller æstetisk praksis. *Månedsskrift for almen praksis*, 91(10), 836–842.
- Steenberg, M. (2016). Literary Reading as a Social Technology 12., i Rothbauer, P. M., Skjerdingsstad, K. I., McKechnie, L. E., & Oterholm, K. (2016). *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
- 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.
- Steenberg, M., Christiansen, C., Dalsgård, A. L., Stagis, A. M., Ahlgren, L. M., Nielsen, T. L., & Ladegaard, N. (2021). Facilitating Reading Engagement in Shared Reading. *Poetics Today*, 42(2), 229–251. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883234>
- Steenberg, M., Christiansen, C., & Ladegaard, N. (2019). Time to read: A mixed method study of mental health effects of shared reading. *Reading and Mental Health*, 272–279.
- Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2022). Lad litteraturen virke! *Viden om Literacy*, 31, 28–34.
- Stenholt, E., T. (2019). Forældre med børn i frie grundskoler har højere indkomst og længere uddannelser end forældre med børn i folkeskolen, Lokaliseret den 3. august 2023 på: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/bagtal/2019/2019-11-29-foraeldre-med-boern-i-frie-grundskoler-har-hoejere-indkomst-og-laengere-uddannelser>
- Szulewicz, T. (2015). 3. Deltagerobservation., i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag (2. udgave, 2. oplag).
- Sørensen, Villy (2016). "Blot en drengestreg" fra *Sære historier*. (originaludgave 1953). Gyldendal



The Reader, lokaliseret den 11 September 2023 på: <https://www.thereader.org.uk/>

Trabasso, T., & Van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*, 24(5), 612–630.

Van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. *Comprehension processes in reading*, 423–445.

Van den Broek, P., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). *When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension*.

VIVE (2022). Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2022, lokaliseret den 11 september på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2022-0xgg53xk/>

Zwaan, R. A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 44, 35–62.

Zwaan, R. A., & Rapp, D. N. (2011). *Discourse Comprehension*. Elsevier.

Åkesson, Sonja (2018). “Åkej” fra *Jeg bor i Sverige*. (originaludgave 1966). Lesen., i Bolther, A. L. & Andersen, M. (red.)(2021). *Græsset er underligt højt for mig.*, Læseforeningen & bidragydere



Bilag

Bilag 1 (side 81-88): Spørgeskemaet i en version, hvor spørgsmålenes referencer er med, hvor disse er nødvendige for at afkode data. Data kan tilgås i 'ekstramaterialet', eller eftersendes: MichelleDavid@outlook.dk

Spørgeskema for deltagere i læsegruppe

Udført februar 2023

Jeg giver hermed samtykke til at Michelle Elisabeth Aagaard David må behandle nedenstående oplysninger om mig i forbindelse med sin uddannelse på Aarhus [universitet](#), iht. betingelserne som oplyst i tidligere underskrevne samtykkeerklæring.

Dato: ___ / ___ / ____

Underskrift: _____

Guidet Fælles Læsning i 10. klasse

Navn: _____

Alder: _____

Køn: _____

Tidligere uddannelse:
(sæt gerne flere krydser)

- Folkeskole Privatskole
 Friskole Efterskole
 Andet



Om dine læsevaner

Jeg kan godt lide at læse:

LV1

Helt Lidt Ved Lidt Helt
enig enig ikke uenig uenig



Jeg synes, det er kedeligt at læse:

LV2

Helt Lidt Ved Lidt Helt
enig enig ikke uenig uenig



side 1 af 8



Jeg kan lide at snakke med andre, om det jeg læser:

LV3

Helt Lidt Ved Lidt Helt
enig enig ikke uenig uenig



Jeg gad godt, at jeg læste mere:

LV4

Helt Lidt Ved Lidt Helt
enig enig ikke uenig uenig



Jeg kan godt lide at lytte til lydbøger:

LV5

Helt Lidt Ved Lidt Helt
enig enig ikke uenig uenig



Om dine oplevelser fra læsegruppen

Jeg deltog i læsegruppen:

1 2 3 4
gang gange gange gange



Jeg havde læst - sæt kryds nedenunder - af teksterne i forvejen:

1 2 3 4 5 6 7 8



side 2 af 8



Jeg foretrækker at læse en tekst alene i timen:

GFL 1 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Jeg kunne godt lide at få læst teksterne højt:

GFL 2 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

GFL TESTER

Guidet fælles læsning er meget anderledes, end måden jeg normalt læser på i skolen:

Helt Lidt Ved Lidt Helt
enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Teksterne blev mere interessante af, at vi holdt pauser og talte om dem:

GFL 3 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Jeg havde lyst til at deltage i samtalerne, når der blev holdt pause i højtlæsningen:

GFL 4 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○



Jeg kunne mærke, at der ikke var rigtige eller forkerte svar i gruppen:

PR1

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
-----------	-----------	----------	------------	------------

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Jeg oplevede, at det jeg sagde, blev taget godt imod af gruppen:

GS1

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
-----------	-----------	----------	------------	------------

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Jeg følte, at min tilstedeværelse i gruppen, blev værdsat:

GS2

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
-----------	-----------	----------	------------	------------

○ — ○ — ○ — ○ — ○

I læsegruppen har jeg talt om emner med mine klassekammerater, vi normalt ikke taler om i frikvartererne eller i timerne:

RF1

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
-----------	-----------	----------	------------	------------

○ — ○ — ○ — ○ — ○

I læsegruppen har jeg talt om emner, jeg ikke så tit får talt om andre steder generelt:

RF2

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
-----------	-----------	----------	------------	------------

○ — ○ — ○ — ○ — ○



Jeg følte mig tryk nok til at dele mine tanker og oplevelser med mine klassekammerater:

GS3 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Jeg følte mig presset til at sige noget, selvom jeg ikke havde lyst:

PR2 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Jeg var nervøs for at sige noget forkert/dumt i gruppen:

PR3 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Nogle af teksterne, digtene eller snakkene, som vi har haft i læsegruppen, er dukket op i mine tanker engang imellem:

R1 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

Teksterne fik mig nogle gange til at tænke på mit eget liv:

RF3 Helt Lidt Ved Lidt Helt
 enig enig ikke uenig uenig

○ — ○ — ○ — ○ — ○

side 6 af 8



Sæt kryds i de udsagn, der passer bedst på dig - Du må sætte så mange krydser, du vil:

Når/hvis jeg tænkte på mit eget liv var det fordi:

- Jeg kunne relatere til karaktererne
- Emnet, vi snakkede om i gruppen, fangede min interesse
- Teksten mindede mig om noget, jeg selv havde oplevet
- Jeg havde oplevet de samme følelser, som var beskrevet i teksten
- Karakterernes relationer fik mig til at tænke på mine egne relationer
- Tekstens billeder mindede mig om steder, jeg selv har været

Jeg har talt om læsegruppen eller teksterne med andre; fx familie, de andre klassen, venner, m.fl.:

R2

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg læste nogle gange foran i teksten, i forhold til den der læste op:

LL4

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det betød meget for min lyst til at deltage i samtalen, om jeg kunne lide teksten:

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sæt kryds i de udsagn, der passer bedst på dig - Du må sætte så mange krydser, du vil:

I læsegruppens samtaler kunne jeg bedst lide at tale/ høre om:

- Personlige oplevelser, der mindede om teksten
- Hvorfor tekstens karakterer gjorde, som de gjorde
- Hvad jeg syntes om karaktererne
- Hvad jeg troede, der ville komme til at ske i historien
- Hvordan indre billeder så ud, ud fra tekstens beskrivelser
- Ting, der virkede mærkelige, eller ting, som jeg ikke forstod
- Tekstens betydning
- Tekstens symbolik
- Følelser som teksten fremkaldte
- Flotte sætninger
- Refleksioner over livet generelt

Jeg er blevet mere nysgerrig på litteratur og læsning efter et forløb med guidet fælleslæsning:

LL2

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
○	○	○	○	○

Jeg er begyndt at læse mere under forløbet med guidet fælles læsning:

LL3

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
○	○	○	○	○

Jeg kunne godt tænke mig at prøve guidet fælles læsning igen:

LL4

Helt enig	Lidt enig	Ved ikke	Lidt uenig	Helt uenig
○	○	○	○	○

