



Læsning og fordybelse

En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk

Hauer, Kristiane

Publication date:
2020

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Document license:
[CC BY-NC-ND](#)

Citation for published version (APA):
Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

LÆSNING OG FORDYBELSE

En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet
skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers
romanlæsning i faget dansk

Kristiane Hauer

Vejledere

Lektor, ph.d., Bettina Perregaard
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet

Specialkonsulent, ph.d., Peter Heller Lützen
Nationalt Videncenter for Læsning, Københavns Professionshøjskole m.fl.

Ph.d.-afhandling

Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
Det Humanistiske Fakultet
Københavns Universitet

2020

Kapiteloversigt

KAPITEL 1. Introduktion: Fordybet i læsning	8
DEL 1	23
KAPITEL 2. Fordybelse	24
KAPITEL 3. Fordybelse og læsning	55
DEL 2	96
KAPITEL 4. Hvordan undersøge fordybet læsning empirisk?	97
KAPITEL 5. På sporet af fordybet læsning – hos unge læsere	119
KAPITEL 6. Litterær dybdelæsningspraksis i udskolingen	157
KAPITEL 7. Romanjagt – et litteraturdidaktisk eksperiment	191
KAPITEL 8. Fordybet skønlitterær læsning – sammenfatning og videre spor	232

Indhold

Kapitelloversigt.....	1
Indhold	2
Forord.....	6
KAPITEL 1. Introduktion: Fordybet i læsning.....	8
To læsere læser	8
Fordybet i læsning	10
Hvorfor er fordybet læsning vigtig?	10
Hvorfor fordyber vi os i mindre grad i den lange skønlitterære læsning?	11
Længslen efter fordybelse	14
Hvordan undersøger man fordybet læsning?	15
Hvorfor undersøge romanlæsning i udskolingens?	15
Fordybet læsning i danskfaget	16
Diskussionsspor og forskningsspørgsmål	17
Læsningens urscene	20
Alma og Marcel læser fordybet	21
DEL 1	23
KAPITEL 2. Fordybelse	24
Introduktion til Del 1	24
Indledende indkredsning af termen fordybelse	25
Hvad betyder det 'at fordybe sig'?	25
Fordybelse som kognitiv metafor	26
Fordybelse som opmærksomhedsform	28
Opmærksomhed, medier og pædagogik	28
William James' opmærksomhedsbegreb	29
Kognitionspsykologisk forståelse af opmærksomhed	30
<i>Hyper</i> og <i>deep attention</i>	31
Opmærksomhed og digitale medieteknologier	32
Fænomenologisk forståelse af fordybelse	34
Flow som fordybelsesform	35
Fordybelse som kropsligt forankret og som affekt	37
Fordybelse som oplevelsesform	39
Hvordan opleves det at være fordybet?	39
Fordybelse som refleksionsform	42
Refleksion og dyb tænkning	42
Fordybelse som refleksiv tænkning	43
Fordybelse og skriftkultur	44
Hermeneutisk fordybelse	45
Postkritisk kritik af fordybelsesmetaforikken	47
Fordybelse og læring	48
Flow og læring	49
Langsomhed og undersøgelse	49

Dybdelæring og faglig fordybelse	51
Fordybelsens forskellige facetter	52
KAPITEL 3. Fordybelse og læsning	55
Fordybet læsning i kulturhistorisk kontekst	55
Fordybet læsning som opmærksomhedsform	57
Fordybet læsning kognitivt betragtet	57
<i>Deep reading</i> – ifølge Maryanne Wolf	58
<i>Deep reading</i> – ifølge Sven Birkerts	62
Fra <i>deep reading</i> til litterær dybdelæsning	63
Dybdelæsning og langsom læsning	65
Fordybet læsning – hos Wolfgang Iser	67
Tekstens betydning	70
Fordybet læsning – hos Louise Rosenblatt	71
Rammesætningens betydning	73
Fordybet læsning som oplevelsesform	77
Den fordybende læseoplevelse	77
Den indlevede læseoplevelse	78
Lyst og engagement	80
Fordybet læsning som refleksionsform	83
Reflekeret læsning	83
Nykritikkens objektiverede fordybelse	84
Et kritisk perspektiv på nærlæsningen	86
Postkritikkens kritik af den hermeneutiske tekstfordybelse	87
Fordybet læsning i skolen	88
Dybdelæsning i dansk	88
Individuel stillelæsning i skolen	90
Dybdelæsning i litteraturundervisningen	90
Et begrebsapparat for den litterære dybdelæsning	92
DEL 2	96
KAPITEL 4. Hvordan undersøge fordybet læsning empirisk?	97
Metodologiske overvejelser og empirisk forskningsdesign	97
Metodologiske overvejelser	97
Metodiske og analytiske greb i de tre analysekapitler	98
Grundlæggende kvalitetskriterier	100
Empirisk forskningsdesign	102
Begrundelse for valg af case	102
Oversigt over datatyper	106
Begrundelse for dataindsamlingens fokus	106
Spørgeskemaets opbygning (c)	107
Observationer af undervisningen i de to romanforløb – og disses fokus (d)	108
Elevinterviews (e)	110
Refleksionsopgaver (f)	112
Supplerende datatyper	114
Konkluderende om dataindsamlingen	115
Databehandling, kodning og analyse	116
Ethiske overvejelser i forbindelse med dataindsamlingen	117
Terminologi og klassifikation af informanter	118

KAPITEL 5. På sporet af fordybet læsning – hos unge læsere	119
Kapitlets undersøgelsesområde	119
Overordnet karakteristik af informantgruppens læsevaneer	120
Almas fordybede læsning af <i>Maze Runner</i>	122
Opmærksomhedsmæssige udfordringer	129
Ydre faktorer forstyrrer koncentrationen	130
" Bare læse ord "	132
Skimme og skippe	134
" Jeg kan ikke overskue det "	135
Krævende billeddannelse	137
Bog frem for film	141
" Jeg kan jo læse "	143
Oplæsning og musik i ørerne	145
Tekstvalget og rammesætningens betydning	148
Den rigtige bog	149
Tid og rum til fordybet læsning	152
Litterær dybdelæsning – veje og afveje	154
KAPITEL 6. Litterær dybdelæsningspraksis i udskolingen	157
Furdybet litterær læsning under tre parallelle romanforløb	157
Tekstvalg, fagligt indhold og rammesætning	158
Den udvalgte roman	159
Forløbets overordnede indhold og rammer	159
Nedslag i de tre romanforløb	163
Eksempel i 8.X	163
Analyse af lektionen i 8.X	166
Indledende klassesamtale som optakt til den selvstændige læsning	166
Selvstændigt arbejde med læselog og stillelæsning	168
Rammesætningen af aktiviteterne	169
Eksempel i 8.Y	170
Analyse af lektionen i 8.Y	172
At komme rundt om bogen	172
Selvstændig individuel stillelæsning	173
Opmærksomhedsmæssige frustrationer – Frederikke, Lauritz, David	174
Rammesætningen af aktiviteterne	175
Eksempel i 8.Z	176
Analyse af lektionen i 8.Z	179
Faglige aktiviteter og opmærksomhed på den litterære tekst	179
Fælles oplevelse med læsning	180
Individuelt arbejde, læsning og mediebrug	180
Furdybet læsning af <i>Den anden bror</i>	183
1. Tekstvalg	185
2. Undervisningens faglige indhold og didaktiske greb	186
3. Fordybet læseopmærksomhed og faglig fordybelse	188
4. Rammesætning af stillelæsningen	189
KAPITEL 7. Romanjagt – et litteraturdidaktisk eksperiment	191
Baggrunden for at sende eleverne på romanjagt	191
Hvordan Romanjagt?	192
Begrundelse for forløbets indhold og udformning	192
1. Tekstvalgets betydning	193

2. Den fordybende opmærksomheds betydning	194
3. Rammesætningens betydning	195
4. Alternativ til den analytiske nærlæsning	195
Jagtmetaforikken	196
Lærervejledning og læringsmål	197
Lektionsplan – og de bagvedliggende didaktiske principper	199
Analyse af Romanjagtens forløb i de tre klasser	202
1. Bogvalg – motivation og engagement	202
Læserprofilkortet	202
Litterære præferencer	204
På biblioteket	205
2. Opmærksomhed under læsning	206
3. Øget bevidsthed om rammesætning – hvor læser jeg bedst?	211
Fotolog	211
Læsning i hyggelige rammer – i klassen	214
4. Alternative litteraturpædagogiske aktiviteter	215
Skud fra hoften – en oplevelsesorienteret litteratursamtale	215
Romanjagttrofæet	217
Forløbets evaluering – opsamling og perspektivering	219
Informanternes evaluering af forløbet	219
Evaluering i X-klassen	220
Evaluering i Y-klassen	221
Evaluering i Z-klassen	224
Fremmes den litterære dybdelæsning gennem forløbet?	225
Romanjagtens bidrag til nuancering og perspektivering af det samlede projekt	230
KAPITEL 8. Fordybet skønlitterær læsning – sammenfatning og videre spor	232
Afhandlingens overordnede spørgsmål	232
Afhandlingens grundlæggende perspektiver	232
Et begrebsapparat for fordybet læsning af skønlitteratur	232
Fordybet læsepraksis hos udskolingselever under romanforløb i dansk	235
Didaktiske aktiviteter, der fremmer fordybet læsning	237
Veje herfra – diskussion og perspektivering	239
Fordybet læsning i går, i dag og i morgen	239
Tværmediale perspektiver	241
Fordybet læsning i skolen – læseundervisning og litteraturdidaktik	241
Litterær dybdelæsning under frilæsningstiltag – perspektiver og anbefalinger	243
Litterær dybdelæsning i danskfagets litteraturundervisning – perspektiver og anbefalinger	244
Faglig fordybelse – perspektiver og anbefalinger	246
Metodologiske genovervejelser	248
Vedblivende fordybelse – vedblivende fordybet læsning	248
Litteraturliste	250
Resumé	264
Summary	265
Bilag 1 – 8	266

Forord

At få bevilliget et ph.d.-stipendium er en enestående mulighed for at få lov at fordybe sig i et fagligt stof. Det særlige ved dette ph.d.-projekt har været, at *fordybelse* i sig selv har været undersøgelsens genstand. Derfor har jeg undervejs i processen selv kunnet iagttage og opleve de forskellige facetter af fordybelse, som jeg undersøger i denne afhandling.

Fordybelse betegner en tilstand af stærk interesse, engagement og opslugthed, men kræver også opmærksomhedsmæssig rettedhed, koncentration og fokus. Derfor oplever man undertiden modstand, når man skal fordybe sig, ligesom fordybelsen i én aktivitet betyder, at man må give afkald på andre. Den stærke opslugthed rummer også faren ved fordybelsen: at man kan fortabe sig.

Jeg vil gerne sige en stor tak til alle, der har været med på vejen, opmuntret mig i og bidraget til mit engagement, hjulpet mig til at holde fokus og overvinde modstand, været tålmodige med mine afkald og gjort det muligt for mig at lade mig opsluge af det faglige stof, uden at fortabe mig.

Tak til Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning for at bevillige mig et stipendium, tak til mine to vejledere, lektor Bettina Perregaard, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet, og specialkonsulent Peter Heller Lützen, Nationalt Videncenter for Læsning, der har bakket mig op og udfordret mig i min undersøgelse.

Tak til mine øvrige kolleger på både Københavns Universitet, Nationalt Videncenter for Læsning og Københavns Professionshøjskole for faglig dialog og en meningsfuld hverdag. Tak til Henriette Romme Lund for det gode samarbejde og til centerleder Lene Storgaard Brok for inddragelse og opbakning. Ligeledes en stor tak for inspirerende møder til professor Anne Mangen fra Lesesenteret ved Stavanger Universitet, der tog så godt imod mig ved flere lejligheder. Og tak også til de øvrige danske og udenlandske forskere og ph.d.-studerende inden for mit felt, som jeg har været så heldig at møde undervejs, samt til de gæstfri søstre ved Sankt Birgitta Kloster i Maribo, som gav mig nogle helt særlige rammer for fordybelse i den sidste skrivefase.

Dette projekt var aldrig blevet realiseret, hvis ikke jeg havde fået lov at bevæge mig ud i felten og indsamle data under to romanforløb i tre 8.-klasser på en dansk folkeskole. En meget stor tak skal derfor gå til de tre lærere, som på trods af de havde hænderne fulde, alligevel med stort personligt overskud lukkede mig ind i deres klasselokaler og lod mig følge og intervenere i deres undervisning. En lige så stor tak til de 70 elever, som modigt, ærligt og tillidsfuldt lod mig filme dem, lydoptage dem, interviewe dem, samt til de to bibliotekarer på det folkebibliotek, der lå tæt på skolen, som afsatte ekstra ressourcer til at indgå i det ene af forløbene.

Tak også til mine gode venner, der opmuntrede, bidrog med kloge perspektiver og læste korrektur. Endelig en stor tak til min familie. Til Vera, som var så tålmodig, til Ulrik for faglig opbakning og stor hjælp til sidst og til resten af familien, som også på alle måder bakkede op.

Dette ph.d.-projekt handler ikke alene om fordybelse, men om fordybelse i læsning. Undervejs har det være alafgørende for mit eget engagement at møde så mange – lærere, forskere, privatpersoner – der er stærkt optagede af og interesserede i læsningens og litteraturens betydning, oplevelsesformer og værdi. Det har for mig været den største drivkraft og bekræftelse på det meningsfulde i projektet.

KAPITEL 1. Introduktion: Fordybet i læsning

To læsere læser

Alma

Alma sidder på sit værelse og læser. Det er eftermiddag. Hun sidder i sin seng, der står skubbet op i det ene hjørne. Værelset ligger på husets øverste etage, så loftet skrånede til den ene side og giver hjørnet ved sengen et huleagtigt præg. Det er hyggeligt, synes Alma. Hun har sat en lyskæde op. Sammen med læselampen er det det eneste lys, der er tændt.

Alma sidder med dynen trukket halvt op over sig. Hun har pyjamas på. Den skiftede hun til, da hun kom hjem fra skole. Det var lige det, hun havde lyst til efter en lang dag i et klasselokale tæt op og ned ad en masse klassekammerater. Hun sidder med bogen i hånden. Ved siden af på natbordet står der en kop te.

Bogen, Alma læser i, er en biblioteksbog. Den er temmelig slidt. Mange må have lånt den. Almas storesøster har også læst den bog. Det er hende, der har anbefalet den til Alma. Hun sagde, at den var vildt spændende og god. Alma og hendes søster plejer at have samme smag. Smag for bøger, der foregår i alternative verdener, hvor det tit er de unge, der må træde i karakter og handle modigt, klogt og uselvisk, for at de onde ikke får overtaget.

Egentlig ville Alma bare lige læse et enkelt kapitel i bogen, inden hun gik ned i køkkenet for at lave lektier, men hun har allerede læst tre kapitler, og hver gang hun tænker, at nu skal hun stoppe, så kan hun ikke; hun bliver simpelthen nødt til at læse videre, for historien bliver ved med at være spændende. Hendes blik løber fra ord til ord, linje til linje, mens hendes bevidsthed fremkalder bogens scenarier, som var det en form for vågen drøm – nogle gange helt tydeligt, andre gange mere vagt og tåget. Undertiden er det, som om hun ser det hele udefra som landskaber eller rum.

På andre tidspunkter oplever hun det snarere inde fra personerne. Hun mærker deres forskellige følelser glide igennem sig: glæde, frustration, nysgerrighed, vrede, lykke. Alting føles vigtigt.

Samtidig, mens Alma læser side efter side, kan hun i baggrunden høre husets andre beboere komme hjem. Høre, hvordan døren åbnes ude i entreen, knirkende skridt på trappen, musik fra søsterens værelse og lidt senere skramlen nede fra køkkenet. Hun stopper op et øjeblik og bliver overrasket over at se, at det allerede er blevet mørkt udenfor. Kun sengelampen og lyskæden lyser værelset op. Hvor blev tiden af? Åh, nu skal de sikkert snart spise.

Alma trækker dynen længere op omkring sig og bøjer hovedet mod bogen igen. Bare hun kunne blive ved med at sidde her og læse. Fortsætte kapitel efter kapitel. Det er det eneste, der betyder noget lige nu.

Marcel

Marcel ligger på sin seng og læser. Det er midt på dagen. Han er på ferie i det store fælles familiesommerhus, som de tager til hver sommer. Værelset han altid bor i, når de her, er fyldt med gamle ting. Et stort skab. Vaser og nips i vindueskarmen. På væggen hænger en plakate med en gammeldags reklame for sæbe. Sommerhuset ligger i det sydlige Europa, og derfor er det så varmt udenfor, at det er rarest at være indenfor efter frokost. De andre familiemedlemmer har trukket sig tilbage for at holde siesta. Men Marcel sover ikke. Han læser.

Bogen er en, han har hørt godt om fra en af sine klassekammerater, som er en ret cool fyr. Derfor spurgte han sin mormor om lov til at købe den forleden, da han så den i vinduet hos boghandlen i byen tæt på sommerhuset. Det er en dramatisk og eventyrlig bog, og så er der også lidt romantik i. Netop den slags bøger, Marcel elsker. Han har trukket skodderne for, så kun en lille stribe lys falder ind i rummet. Det er lige nøjagtig nok til, at han kan se, hvad der står i bogen; til at bogstaver og ord kan skannes af hans opmærksomme blik og fremkalde den farverige historie i hans bevidsthed.

Marcel læser og læser, og imens ser han de scenarier for sig, der udspiller sig i bogen. Han skuer ud over de fremmede landskaber og mærker sit hjerte hamre, da det strammer til for hovedpersonen, mens hende, han er vild med, ser ud til at svigte. Samtidig registrerer Marcel nogle fjerne bankelyde ude fra haven, hvor havemanden på trods af middagsheden er ved at reparere et skur. Lydene giver Marcel en behagelig følelse af at sidde godt gemt, skjult som et dyr i sin hule. Med jævne mellemrum kan han også høre uret på den lokale kirke, der ligger tæt på sommerhuset. Det slår hvert kvarter, men det er ikke altid, at Marcel hører det. Nogle gange er det, som om det springer nogle slag over. Som for eksempel denne eftermiddag, hvor klokken pludselig slår tre, selvom han er sikker på, at han aldrig hørte, at den slog to.

Marcel kigger op. Lysriben mellem skodderne har også flyttet sig, uden at han bemærkede det. Hvor var han, mens den ekstra time gik? Inde i bogen? Marcel vender atter blikket mod den side, han er ved at læse. Men nu hører han også stemmer – højere og mere tydeligt. Det er naboen, der er kommet på besøg. Så vil familien sikkert kalde på ham om et øjeblik. Hans mormor vil sige, at han

skal se at komme ud og få noget frisk luft, inden det bliver aften. Som om det var lige så vigtigt som det her. Nej, det vigtigste i hele verden er at sidde her og læse.

Fordybet i læsning

Det, som kendetegner de to unge læsere, vi møder her, er, at de begge er *fordybede i læsning*. Og ikke bare fordybede i *læsning*, men fordybede i læsning af et stykke fiktion, en *roman*. Man kan samtidig sige, at de er *opslugt*, at de *indlever sig*, at de er opmærksomhedsmæssigt *koncentrerede* om og *fokuserede* på at læse. Og man kan sige, at bøgerne, de læser, *påvirker* dem og også på et dybere niveau *bevæger* dem. Alt dette ligger implicit i udtrykket *at være fordybet*, der således umiddelbart synes at være en velegnet betegnelse for det, der her finder sted.

En sådan oplevelse af at være fordybet i litterær læsning kan mange af os nikke genkendende til. Nogle af os oplever det jævnligt, andre har måske kun oplevet det enkelte gange i deres liv, nogle måske slet ikke. De af os, der kender til en sådan oplevelse, vil sandsynligvis kunne blive enige om, at den på én gang forekommer at være en overordentlig nydelsesfuld og stærkt meningsfuld aktivitet, sådan som også både Alma og Marcel synes at opleve det. Men samtidig er der også tale om en oplevelse, der er vanskelig at indfange med ord. For hvad vil det egentlig sige at være *fordybet* i noget, og hvad vil det mere specifikt sige at være fordybet i læsning og lige netop læsning af en roman? Dette er netop, hvad der skal undersøges i denne afhandling.

Hvorfor er fordybet læsning vigtig?

Hvorfor er der behov for at underkaste dette spørgsmål en så grundig undersøgelse, som det er muligt at gøre det i en ph.d.-afhandling? Hvorfor er der behov for større viden om, hvad det vil sige at fordybe sig i lige netop skønlitterær læsning? Alt tyder på, at vi – og især de yngre generationer af læsere – i mindre og mindre grad praktiserer den fordybede læsning, som Marcel og Alma gør det i eksemplerne ovenfor. Det er en tendens, som både er blevet behandlet i forskningen, og som jævnligt bringes op i den offentlige debat – både i og uden for Danmark (se f.eks. Agger, 2019; Baron, 2015; Birkerts, 1994; Carr, 2010; Hayles, 2010; Jessen, 2016; Kann-Rasmussen & Balling, 2015; Mangen et al. 2019; Pennac, 1995; Wolf, 2016; Wolf 2018; Wolf & Barzillai, 2009). Problemet er ikke – som bl.a. læseforskerne Anne Mangen og Adriaan van der Weel påpeger det – at folk ikke læser, for de gør de, og måske mere end nogen sinde. Men de læser i stigende grad på andre måder end den lange, sammenhængende aktivitet, som romanlæsning er (Mangen & Weel, 2016, s. 117).

De senere års læsevaneundersøgelser bekræfter denne tendens. Ifølge Bog- og Litteraturpanelets årsrapport fra 2019 læser voksne danskere skønlitteratur mindre hyppigt end før i tiden (Starup & Jensen, 2019, s. 41). Og ser man mere specifikt på undersøgelser af børn og unges læsning (*Børns læsning 2017*, *National Literacy Trust 2017/2018*, *PIRLS 2016*, *PISA 2018*) er det ligesådan (Hansen et al., 2017a; Clark, 2019; Mejding et al., 2017; Christensen, 2019). Undersøgelsen *Børns læsning 2017* viser, at 80 % af børnene vælger medier som Netflix eller YouTube, når de skal hygge sig, mens 32 % vælger en bog (Hansen et al., 2017b, s. 32). Den seneste PISA-undersøgelse viser desuden, at over 50 % af de 15-årige danskere er enige eller meget enige i, at de kun læser, hvis de er nødt til det, samtidig med at der her (og i mange andre undersøgelser) kan påvises en tydelig sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence (Christensen, 2019, s. 74-75; Clark, 2019; Mejding et al., 2017). 15 % af de danske elever har ifølge *PISA 2018* meget svage læsekompetencer som 15-årige (Christensen, 2019, s. 9). På trods af dette har især danske drenge stor tiltro til deres egne læsekompetencer (s. 78). Dette skyldes måske netop en oplevelse hos børn og unge, som vi også genfinder i kvalitative læseundersøgelser, af at de jo læser *hele tiden* – f.eks. tekstbeskeder, undertekster osv. (Hansen et al., 2017b, s. 22; Hedemark, 2018, s. 19). Men samtidig viser disse undersøgelser også, at mange børn oplever, som det konkluderes i undersøgelsen *Børns læsning 2017*, at det kræver ”en særlig indsats og udholdenhed at læse litteratur” (Hansen et al., 2017b, s. 59; Hedemark, 2018). Med ’litteratur’ menes for børns vedkommende typisk romaner (Hansen et al., 2017b, s. 22). På trods af at børnene og de unge – ligesom også de voksne – ser ud til at læse en hel del, når det gælder kortere tekstbidder på digitale medier eller TV, er de altså udfordrede, når det gælder den længere, sammenhængende og fordybede læsning af skønlitteratur, som Marcel og Alma praktiserer. Hvorfor er de det? Hvilke konsekvenser har dette? Kan og bør man på nogen måde afhjælpe det – og i så fald hvordan? Det er håbet på den anden side af denne afhandlings undersøgelse at kunne svare mere kvalificeret på dette.

Hvorfor fordyber vi os i mindre grad i den lange skønlitterære læsning?

En af de hovedårsager, der hidtil er blevet påpeget – både i forskningen og i offentligheden – til vores problemer med at fordybe os i den lange skønlitterære læsning er den gennemgribende digitalisering af vores kultur (Agger, 2019; Baron, 2015; Carr, 2009; Fibiger, 2019; Fuglsang, 2019; Hayles, 2010; Jessen, 2016; Liu, 2005; Mangen, 2013; Mangen et al., 2014; Mangen et al., 2019). Begrundelsen er her dels, at de digitale medier tilbyder let tilgængelige alternativer til de oplevelser – og den information – som man tidligere hovedsagelig fik på skrift i formater, der nu i stedet er audiovisuelle (f.eks. TV-serier, podcast-journalistik, YouTube-film, jf. Hansen et al., 2017b, s. 32); dels at de digitale medier netop præsenterer os for andre teksttyper (multimodale, interaktive, hypertext), der fordrer andre måder at læse på end den, det er

nødvendigt at praktisere, når man læser længere sammenhængende tekster som f.eks. romaner (Dahl & Mangen, 2015; Hayles, 2010; Littau, 2006; Liu, 2005; Mangen & Weel, 2015). De digitale tekster inviterer os således ofte til mere hastig, skimmende, skannende og springende læsning, fremhæves det i forskningen, frem for den fokuserede, vedholdende og kontemplative læsning, som er velegnet til den længere sammenhængende tekst (Baron, 2015; Carr, 2011; Liu, 2005; Wolf & Barzillai, 2009). Jo mere vant til og øvede vi bliver i at læse på disse nye måder, og jo sjældnere vi læser længere sammenhængende tekster, lyder argumentationen, jo mere krævende bliver det at holde et vedvarende fokus under læsningen af sidstnævnte; jf. netop den førnævnte bemærkning om, at det kræver ”en særlig indsats og udholdenhed at læse litteratur.” (Hansen et al., 2017b, s. 59). En læsemåde, der i forskningen ofte betegnes som at *dybdelæse*.

Dybdelæsning (*deep reading*) defineres af en gruppe centrale læseforskere inden for feltet som: ”reading of long and potentially complex, linear texts requiring sustained mental focus over an extended period of time” (Mangen et al., 2014, s. 5).¹ Dybdelæsning kan således betragtes som en faglig betegnelse for opmærksomheds- og bevidsthedsmæssigt at være fordybet i læsning. Derfor er der tale om et for afhandlingen helt centralt begreb, som vil blive undersøgt og diskuteret nærmere i det følgende.

Her skal indledningsvis blot nævnes, at betegnelsen kan føres tilbage til litteraten Sven Birkerts' essaysamling *The Gutenberg Elegies* fra 1994 og til den neurokognitive læseforsker Maryanne Wolfs bøger om menneskets læseudvikling fra 2010'erne. Både Birkerts og Wolf påpeger – i lighed med mange andre læseforskere – at en manglende evne til at dybdelæse vil betyde manglende adgang til samfundets kollektive viden og kultur i form af skriftlige dokumenter og en manglende mulighed for at få de store fordybende læseoplevelser, som længere litterære tekster (f.eks. romaner) tilbyder. Læseoplevelser, som bl.a. giver adgang til nuanceret indsigt i andre subjekters livsverden og derved kan generere nye tanker og perspektiver. De er derfor begge stærkt optaget af, hvilke konsekvenser det vil få, hvis de kommende generationer vil få sværere ved opmærksomt og vedholdende at kunne indenadslæse længere sammenhængende tekster; konsekvenser, der både har at gøre med, hvad man kunne kalde for dybdelæsningskompetence, og med læsningens dannelsespotentialer. (Birkerts, 1994; Wolf, 2009; 2016; 2018). Dette engagement deler de med en lang række andre læseforskere. Det europæiske netværk E-READ, der fra 2016 til 2019 bl.a. gennem metastudier har undersøgt læsning i digitaliseringens tidsalder skriver i deres opsummerende deklARATION kaldet StavangerdeklARATIONen:

¹ Jeg har valgt at oversætte *deep reading* til 'dybdelæsning', mens andre, der har skrevet om fænomenet, har kaldt det for 'den fordybende læsning', f.eks. Balling (2017).

Reading long-form texts is invaluable for a number of cognitive achievements, such as concentration, vocabulary building and memory. Thus, it is important that we preserve and foster long-form reading as one of a number of reading modes (Mangen et al., 2019, s. 1).

At vigtigheden af at læse længere tekster fordybet her netop betones som én ud af flere læsemåder, er væsentligt at bemærke. Denne gruppe af forskere – og undertegnede selv – vil med betoningen af dybdelæsningens vigtighed på ingen måde anfægte, at der også er brug for at opøve og praktisere andre læsemåder, som f.eks. er gavnlige, når man skal navigere i et digitalt tekstunivers med fri adgang til uendelige mængder af tekst. Ikke desto mindre ser det ud til, at man hidtil har haft en tendens til at associere den lange, sammenhængende, fokuserede læsning med læsning generelt, hvorved man har været mindre opmærksom på, at der er tale om en særlig læsepraksis, der kræver en særlig læseopmærksomhed, og hvortil der knytter sig en særlig oplevelse (Baron, 2015; Mangen & Weel, 2016). Forklaringen på dette er bl.a. historisk, idet den trykte bog i meget lang tid har været toneangivende som skriftmedie, og romanlæsning en udbredt privat læsepraksis i fritiden (Littau, 2006; Manguel, 1996; Ong, 2002 [1982]). Disse forhold har i løbet af det sidste århundrede ændret sig radikalt, først i kraft af visuelle medier som film og TV og siden digitaliseringen (McLuhan, 1994 [1964]). På mange måder kan man derfor sige, at den stigende audiovisualisering og siden digitalisering ikke blot synes at udfordre den fordybede skønlitterære læsning, men samtidig netop har medvirket til at kaste fornyet lys på den, som en særlig (værdifuld) læsepraksis, hvortil der knytter sig en særlig opmærksomhed og nogle særlige (værdifulde) oplevelser og erkendelser.

Selvom læseforskere fra mange forskellige fagområder (litteraturvidenskab, kognitionspsykologi, uddannelsesvidenskab, medievidenskab og receptionsteori) således i stigende grad har tildelt den lange, sammenhængende, fordybede læsning af (også skønlitterære) tekster opmærksomhed, er der dog endnu ikke blevet foretaget nogen egentlig samlet undersøgelse af, hvad dybdelæsning – eller *deep reading* – mere præcist vil sige i relation til netop den *skønlitterære* læsepraksis.² Hvis man mener, at der fremover bør arbejdes med at opøve, styrke og fastholde denne praksis – særligt hos de yngre generationer af læsere – er der i første omgang behov for, at der bliver foretaget en sådan undersøgelse. Det er, hvad denne afhandling ønsker at gøre.

² Maryanne Wolf, der som nævnt er en af de centrale forskere i dybdelæsning, har f.eks. ikke nogen tydelig genremæssig skelnen (mellem skønlitteratur og faglitteratur), når det gælder brugen af begrebet.

Længslen efter fordybelse

En væsentlig forudsætning for at kunne sige noget om, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning, er at vi også får en mere præcis forståelse for, hvad det i det hele taget vil sige at være fordybet.³ Dette begreb er nemlig – ligesom fordybet læsning – heller ikke særlig fast defineret. Fordybe sig kan man tilsyneladende i mange ting: i arbejde og studier, i hobbies som f.eks. at tegne, spille, i overvejelser og tanker og i selvudviklende og spirituelle praksisser. Bemærkelsesværdigt er det ikke desto mindre, at der inden for mange områder af kulturen lige nu er stor interesse for fordybelsen som fænomen, hvilket bidrager som argument for denne undersøgelses relevans. Fordybelsespraksisser som mindfulness og meditation er blevet udbredt både i privatlivet, på arbejdspladser og i skolen. Retræteophold og pilgrimsvandringer er populære. Mens apps, der hjælper os med ikke at give efter for internettets mange distraktionsmuligheder (f.eks. appen www.freedom.to) eller minder os om at stoppe op og lave ingenting (f.eks. www.donothingfor2minuts.com), og 'digital detox' vinder frem som modtræk til den digitale mediebrug, som mange oplever som hæmmende for at kunne fordybe sig i mere meningsfulde aktiviteter. Fordybelse – herunder også den fordybede læsning – fremhæves tankevækkende nok stort set altid som noget positivt og synes at være noget, mange længes efter og gerne vil have mere af.

Diskussionen om mere eller mindre fordybet læsning kan således ses som en del af en bredere kulturel og samfundsmæssig tendens til at problematisere spørgsmålet om tempo i det moderne liv (Rosa, 2014), som i høj grad også relaterer sig til vores digitale mediebrug (Carr, 2008; 2010; Harris, 2014); en tendens, der også har vundet indpas i uddannelsessystemet, hvor den viser sig ved brugen af begreber som *faglig fordybelse* (fremhævet i folkeskolereformen 2014 med aktiviteten 'lektiehjælp og faglig fordybelse') og *dybdelæring* (Gamlem & Rogne, 2016).⁴

At få præciseret og nuanceret, hvad det i det hele taget vil sige at fordybe sig, ligger i denne afhandling som en bagvedliggende ambition bag spørgsmålet om, hvad fordybet skønlitterær læsning vil sige. Afhandlingen vil således bevæge sig fra en overordnet undersøgelse af og refleksion over fordybelse til analyser og diskussioner knyttet specifikt til fordybet læsning af skønlitteratur. Herved bliver det, som vi skal se, samtidig muligt – netop med afsæt i den fordybede læsning som konkret problemfelt – at bidrage med nogle uddybende perspektiver på særligt relationen mellem fordybelse, mediebrug og læring.

³ Begrebet fordybelse har endnu ikke på dansk grund været genstand for nogen større, samlet undersøgelse. Der findes dog grundige undersøgelser af beslægtede fænomener, f.eks. Frans Ørsted Andersens undersøgelse af fordybelsesbegrebet 'flow' i bogen *Flow og fordybelse* (2006) og Anders Kruse Ljungdalhs undersøgelse af opmærksomhedsbegrebet i *Opmærksomhedsbegrebets historie* (2018). Fordybelse er ligeledes i flere sammenhænge blevet undersøgt i forhold til pædagogik, skole og læring (Brodersen, 2019; Brodersen et al., 2015; Jørgensen, 2011).

⁴ Betegnelserne 'fordybelse' og 'faglig fordybelse' har dog længe været centrale i skolen, hvilket bl.a. ses af folkeskolens formålsparagraf, hvor de nævnes i § 1., stk. 2, og § 5, stk. 1 (Retsinformation, 2019).

Hvordan undersøger man fordybet læsning?

Men hvordan foretage en sådan undersøgelse – både af fordybelse mere generelt og af fordybet skønlitterær læsning? Da fordybelse generelt og mere specifikt fordybelse i at læse skønlitteratur i høj grad beror på subjektets egen *oplevelse* af at fordybe sig i den litterære tekst, synes det uomgængeligt at tage udgangspunkt i en undersøgelse af netop denne subjektive oplevelse. Da oplevelsen af at fordybe sig (i f.eks. læsning) samtidig helt grundlæggende udspringer af en særlig form for – fokuseret og vedholdende – opmærksomhed, koncentrerer undersøgelsen sig om denne form for opmærksomhed. Dette overordnede fokus på oplevelse og opmærksomhed er begrundelsen for, at afhandlingens teoretiske og metodologiske afsæt grundlæggende er fænomenologisk og kognitionspsykologisk funderet.

Idet afhandlingens primære genstandsfelt samtidig mere specifikt er læseopmærksomhed og læseoplevelse, lader den sig ligeledes teoretisk og metodisk inspirere af videnskabelige retninger, der sætter læseren i fokus. Undersøgelsen trækker således også på receptionsæstetik, litteratursociologi og den empiriske litterære læseforskning. Hvor nogle af disse retninger alene teoretisk beskæftiger sig med læseoplevelse (hos såkaldte ideallæsere), undersøger andre konkrete læseseres reelle oplevelser empirisk. Her er det afhandlingens egen ambition at gøre begge dele, idet de to tilgange tænkes at virke frugtbar og nuancerende ind på hinanden. Afhandlingen forholder sig både teoretisk og empirisk til det, der sker i 'læseren' som sådan og i en konkret gruppe af unge læsere i forbindelse med deres fordybede læsning af skønlitteratur.

Da der – som før nævnt – i udgangspunktet er behov for en begrebsafklaring af, hvad det overhovedet vil sige at fordybe sig, og dernæst af, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning af skønlitteratur (praktisere litterær *deep reading*), vil afhandlingens første hoveddel forme sig som en teoretisk undersøgelse af dette. Da der dertil i høj grad er behov for at få undersøgt nutidige reallæseres fordybede læsepraksis (eller mangel på samme), idet netop denne praksis synes udfordret af nogle konkrete samfundsmæssige og historiske tendenser, vil afhandlingens anden hoveddel tage udgangspunkt i en gruppe unge læseseres subjektive oplevelse af at være mere eller mindre fordybet i læsning. Denne undersøgelse vil forme sig som et kvalitativt etnografisk studie af 70 unge informanternes romanlæsning.

Hvorfor undersøge romanlæsning i udskoling?

Den empiriske undersøgelse tager udgangspunkt i *unge* læsere, fordi de yngre generationer synes særligt udfordrede, når det gælder både lyst og evne til at praktisere den lange skønlitterære læsning. Derfor er den udvalgte informantgruppe 13-15-årige danske skoleelever, der alle går i 8. klasse. Det etnografiske studie af

disse informanter er centreret omkring to romanlæsningsforløb i faget dansk, som eleverne deltager i, og herved bevæger hele undersøgelsen sig også ind i skoleforskningen som felt. Grunden til dette valg er, at netop skolen har til opgave at lære, opøve og træne børn og unge i at læse, samtidig med at det er i skolens danskfag, at eleverne introduceres til at læse og arbejde med skønlitteratur. Det er også i skolen, eleverne typisk har en frilæsningsbog (ofte en roman), de kan læse i en gang imellem, når der er lidt tid tilovers. Ligesom mange skoler praktiserer såkaldte 'læsebånd', hvor alle elever læser i et afgrænset tidsrum hver dag (Geer & Brok, 2018, s. 2). Derudover anbefaler man fra skolens side yderligere, at eleverne læser hjemme i 20 minutter hver dag.⁵ Skolen er således det sted, hvor eleverne potentielt set har mulighed for at lære at blive bedre til at læse længere skønlitterære tekster fordybet. Og samtidig er skolen også et sted, der fordrer, at eleverne i stigende grad *kan* dette, jo højere op i klassetrin de kommer, idet eleverne her skal læse f.eks. romaner, som de skal arbejde litteraturfagligt med. Med afsæt i de førnævnte læseundersøgelser er spørgsmålet dog, om eleverne i dag rent faktisk får lært – og får en oplevelse af at være i stand til – at fordybe sig i læsning af de lange sammenhængende tekster i løbet af deres skoletid?⁶ Da læsekompetence og motivation som før nævnt hænger sammen, kunne det i hvert fald tænkes af en del af de over 50% 15-årige, der kun læser, hvis de er nødt til det, ikke har denne oplevelse. Hvis de ikke har det, hvordan kunne man så – som en del af skolens undervisning – arbejde med at styrke denne læsepraksis? Det er hvad afhandlingens empiriske del bl.a. ønsker at undersøge.

Fordybet læsning i danskfaget

Omend læsebånd og andre læsetiltag går på tværs af skolens fag, er det alligevel faget dansk, der primært varetager elevernes læseundervisning og undervisning i at læse og analysere litterære tekster, herunder den lange romangener. Hvor man i indskolingens danskundervisning arbejder meget med læsetræning (det er her, børnene skal lære at læse), så arbejder man i de højere klasser langt mindre med dette, mens der i de ældre klasser til gengæld synes at være fokus på faglig læsning og multimodal læsning (Bundsgaard et al., 2016, s. 39). Læsning af længere sammenhængende tekster er således ikke noget, der direkte bliver trænet, ud over gennem frilæsnings- og læsebåndstiltag, der, som Simone L. Geer og Lene S. Brok i deres artikel

⁵ Det er dog spørgsmålet, i hvor høj grad denne hjemmelæsningsaktivitet finder sted – især med indførelsen af en længere skoledag i 2014. Børnene i undersøgelsen Børns læsning 2017 angiver "hvis jeg havde mere tid" som den største faktor og "hvis min skoledag ikke var så lang" som den næststørste faktor, når de udspørges om, hvad der kunne få dem til at læse mere (Hansen et al., 2017b, s. 19).

⁶ Det forhold, at mange ungdomsuddannelser i disse år indfører lystlæsningstiltag for at opmuntre deres elever til og opøve dem i at læse længere, sammenhængende tekster fordybet, viser, at man på dette uddannelsesnivea vurderer, at det ikke er noget, eleverne i tilstrækkelig grad kan, når de forlader den danske grundskole (Hauer 2017, 2018a).

”Læsebånd på dansk grund” bemærker det, i meget ringe grad er didaktiseret (Geer & Brok, 2018). Til gengæld arbejdes der i danskfaget i stigende grad op gennem skolesystemet med analyse og fortolkning af skønlitterære tekster, dog ofte i form af kortere tekster som noveller, digte eller tekstuddrag (Bremholm et al., 2016)

I debatten om fordybet læsning har særligt den lange læsning af *skønlitteratur* været i fokus som værdifuld aktivitet. Grunden til dette er, at mange netop har erfaringen af, at det er i den skønlitterære læsning, man særlig tydeligt har en *oplevelse* af at fordybe sig (Birkerts, 1994), og at skønlitterære tekster både opmærksomhedsmæssigt og oplevelsesmæssigt synes at fordrø fordybelse. Til forskel fra andre teksttyper, som det kan være meningsfuldt både at læse overfladisk og grundigt, giver det ikke mening at læse skønlitterære tekster skimmende eller skannende, idet det centrale formål med at læse disse tekster er selve *læseoplevelsen*. Det er, som bl.a. receptionsæstetikerens Wolfgang Iser og litteraten Louise Rosenblatt, betoner, i mødet mellem tekst og læser, at teksten så at sige ’realiseres’ som værk; et møde, der vel at mærke kræver, at læseren investerer sin opmærksomhed i læsningen. Men i og med at den skønlitterære læsning beror på, at man er i stand til at fordybe sig opmærksomhedsmæssigt og indlevelsesmæssigt i teksten, er der netop gennem den skønlitterære læsning potentiale for at træne og arbejde med sin egen dybdelæsningspraksis. Det er i hvert fald denne afhandlings påstand, som skal uddybes i det følgende.

I danskfagets litteraturundervisning i grundskolen har der været tradition for både at inddrage oplevelsesdimensionen og fortolkningsdimensionen i arbejdet med litterære tekster (Møller et al., 2010). Det er dog typisk sådan, at der i de mindre klasser fokuseres mere på oplevelsesdelen, mens man frem mod afgangseksamen sætter stigende fokus på analyse og fortolkning (Dansk, Faghæfte, 2019). Det er tankevækkende, at det netop også er i den periode, eleverne får mindre læseglæde i fritiden. Som vi skal se det i det følgende, kunne man måske med fordel i højere grad indtænke ikke blot den oplevelsesmæssige, også den opmærksomhedsmæssige dimension, når man arbejder med læsning af længere litterære tekster – også i udskolingen. En undersøgelse af unge reallæseseres evne til at fordybe sig i læsning og potentialerne for at styrke en sådan fordybelse er derfor oplagt at foretage ind i danskfaget og mere specifik i den del af danskfagets litteraturundervisning, der dækker den lange fiktionslæsning, romanlæsningen. Dette er begrundelsen for, at studiets empiriske fokus er to romanforløb i dansk.

Diskussionsspor og forskningsspørgsmål

Som nævnt har diskussionen og problematiseringen af en manglende fordybet læsning – særligt i relation til *deep reading*-begrebet – især knyttet sig til spørgsmålet om medier, herunder også forskellen mellem at læse på skærm og papir. I den empiriske undersøgelse i dette studie er fokus dog alene på læsning af romaner på

papir. Hvorfor nu det? For det første er spørgsmålet om forholdet mellem analog og digital læsning for omfattende til også at inddrage i undersøgelsen (det vil kræve et selvstændigt fokuseret studium). For det andet læser danske skoleelever overvejende på papir, når de læser længere værker i skolen, så det er mest realistisk, at undersøgelsen har sit fokus her. Endelig viser studier, at det rent opmærksomhedsmæssigt generelt er vanskeligere at fordybe sig i læsning af længere tekster på skærm, og da det i forvejen synes udfordrende for en del af eleverne i studiet at dybdelæse, er der ingen grund til at forøge denne vanskelighed (Mangen et al., 2019; Wolf & Barzillai, 2009). På trods af dette rejser der sig ikke desto mindre, som vi skal se det, en række interessante problematikker om forholdet mellem læsning, andre audiovisuelle udtryk og digital mediebrug i studiets empiriske del; spørgsmål, der også leder til en mere generel diskussion af forholdet mellem digitalisering og fordybelse, bl.a. i en skolekontekst. I den empiriske undersøgelse løber der således to væsentlige diskussionsspor i forhold til spørgsmålet om læsning og fordybelse: et, der handler om læring, skole og litteraturundervisning, og et, der handler om medier. Og disse spor fletter sig ligeledes ind i den teoretiske undersøgelse i afhandlingens første del.

Dette kan ses som et eksempel på, at selvom den teoretiske undersøgelse er placeret først i afhandlingen og bereder det terminologiske grundlag for en mere specifik analyse af fordybet læsning i det etnografiske studie, så har teori og empiri i praksis i løbet af undersøgelsens udarbejdelse i en hermeneutisk bevægelse gensidigt udviklet, udfordret og befrugtet hinanden. Projektet er således ikke udelukkende teoridrevet – og teoriudviklende – men samtidig empirisk eksplorativt, idet det er en underliggende præmis, at vi også må inddrage reelle læsers læseoplevelser for at kunne få den fulde forståelse af fænomener, der har at gøre med læsning, som den praktiseres netop nu.

Med dette in mente skal projektets forskningsspørgsmål formuleres:

1. Hvordan kan man – med afsæt i eksisterende teori – udvikle et begrebsapparat for, hvad det vil sige at læse skønlitteratur fordybet?
2. Hvad karakteriserer udskolingselevers fordybede læsepraksis eller mangel på samme, og på hvilke måder forekommer fordybet læsning hos disse elever i forbindelse med romanlæsningsforløb i dansk?
3. Hvordan kan man gennem didaktiske aktiviteter fremme fordybet læsning af skønlitteratur i faget dansk?

Kronologien i disse tre spørgsmål etablerer samtidig kronologien i afhandlingen, idet den teoretiske første del primært undersøger forskningsspørgsmål 1 og den empiriske anden del forskningsspørgsmål 2 og 3.

Første del af afhandlingen består af to kapitler. Kapitel 2 lægger ud med en nærmere – primært fænomenologisk og kognitionspsykologisk funderet – undersøgelse af fordybelsesbegrebet i relation til spørgsmålet om fordybet opmærksomhed, fordybet oplevelse og fordybet refleksion. I den forbindelse behandles bl.a. også forholdet mellem fordybelse og medier og fordybelse og læring.

I kapitel 3 snævres fokus ind på fordybet læsning, og særligt fordybet læsning af skønlitteratur, idet der her introduceres til det i projektet udviklede begreb *litterær dybdelæsning*. I dette kapitel undersøges også den fordybte læsning opmærksomhedsmæssigt, oplevelsesmæssigt og som refleksiv praksis i form af analyse og fortolkning af litterære tekster. Kapitlet udmunder i opstillingen af et begrebsmæssigt skema over den litterære dybdelæsnings facetter til brug i den empiriske undersøgelse. I kapitlet betones endvidere teksten og rammesætningens afgørende betydning for den fordybte læsning af skønlitteratur.

Afhandlingens anden del indledes med et metodologisk kapitel, kapitel 4, der dels diskuterer og reflekterer over, hvorledes man undersøger fordybet litterær læsning empirisk, dels fremlægger og begrundede metodiske valg i den efterfølgende empiriske undersøgelse.

Herefter følger tre analysekapitler, der alle tager udgangspunkt i data indsamlet i det etnografiske studie af tre 8.-klassers fordybte læsepraksisser. Det første, kapitel 5, lægger ud med mere overordnet at beskæftige sig med, hvordan informantgruppen som helhed læser fordybet både i og uden for skolen, og hvilke faktorer der i den forbindelse synes at spille ind, når informanterne *ikke* er i stand til at fordybe sig i at læse. I den forbindelse inddrages også medieperspektivet.

I kapitel 6 bevæger vi os ind i klasserummet og undersøger eksplorativt og deskriptivt fordybet læsning i forbindelse med et typisk romanforløb, hvor alle tre klasser læser den realistiske ungdomsroman *Den anden bror*. Særligt fire aspekter viser sig her afgørende for mulighedsbetingelserne for fordybet læsning i danskfagets litteraturundervisning: tekstvalg, opmærksomhed, rammesætning og didaktik. Samtidig fremkommer der i dette kapitel også en række problematikker om faglig fordybelse generelt.

I kapitel 7 præsenteres læremiddel *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*. Dette læremiddel er udviklet på baggrund af de foregående teoretiske og empiriske undersøgelser med det dobbelte formål at fremme elevernes fordybte læsning og at nuancere hidtil indsamlede data. Læremidlet afprøves i de tre klasser, og i sidste del af kapitlet analyseres og diskuteres data indsamlet under disse forløb.

Det afsluttende kapitel 8 opsummerer i forhold til de tre forskningsspørgsmål og perspektiverer de fremkomne erkendelser. Kapitlet udmunder i nogle anbefalinger til videre arbejde med litterær dybdelæsning – både i forhold til frilæsningstiltag, værklæsningsforløb og faglig fordybelse generelt – og til sidst vendes atter tilbage til Alma og Marcel.

I kraft af at afhandlingen både er teoretisk begrebsafklarende og empirisk undersøgelse strækker den sig over flere videnskabsteoretiske paradigmer – hvilket både afspejler sig metodisk og stilistisk. Undervejs

trækkes både på teorier og undersøgelser, der har baggrund i humanistisk filosofi, æstetisk teori, samfundsvidenskab og psykologi, og på forskning, som betjener sig af kvalitative og kvantitative metoder. En sådan tværdisciplinær tilgang synes frugtbar, når det gælder en undersøgelse, der både ønsker at nå frem til nogle mere grundlæggende erkendelser og samtidig – mere problemorienteret – at afdække en problematik, der i høj grad er præget af den specifikke tid og kultur, vi befinder os i netop nu (jf. Elfenbein, 2018; Mangen, 2013; Mangen et al., 2014, Møller et al., 2015).

Læsningens urscene

Men lad os nu omsider igen vende blikket mod Alma og Marcel, de to unge, stærkt fordybet i romanlæsning på hver deres værelse. For hvem er egentlig disse to læsere?

Beskrivelsen af Almas fordybede læsning er en fikcionaliseret rekonstruktion af de ytringer om læsning (samt et foto af hendes værelse), som en af de 14-årige informanter – her kaldet Alma – kommer med undervejs i studiet (se bilag 11, 12). Almas læsescene er altså en beskrivelse af en læsesituation og læseoplevelse hos blot en enkelt informant i materialet, men bag den klinger flere andre informanternes ytringer om lignende læseoplevelser og læsesituationer. Almas læsescene kan således læses som prototypisk for flere af informanternes oplevelse af at være fordybet i skønlitterær læsning.

Beskrivelsen af Marcells læsning er ligeledes en fikcionaliseret rekonstruktion. Men her er der tale om en parafrase af den franske forfatter Marcells Prousts berømte beskrivelse af sit alter ego Marcells læsning, sådan som den bliver beskrevet i begyndelsen af det berømte romanværk *På sporet af den tabte tid* (1906).⁷ En scene der af Proust-forskeren Adam Watt er blevet kaldt for *læsningens urscene* (*primal scene of reading*, Watt, 2009, kap. 1) og af litteraten Anders Olsson for en beskrivelse af læsningens *tærskelrum* (Olsson, 2015, s. 38).

⁷ Beskrivelsen er hovedsageligt en parafrase af scenen fra *På sporet af den tabte tid* (Proust, 2017, s. 114-124) samt en lignende beskrivelse af barndommens læsning, som vi finder i essayet *On Reading*, der oprindeligt blev skrevet som forord til en oversættelse af John Ruskins *Sesame and Lilies* (Proust, 1987 [1906], s. 99 ff.). I denne tekst uddybes f.eks. beskrivelsen af Marcells værelse, som ikke bliver beskrevet nær så detaljeret i *På sporet af den tabte tid*, hvor Marcel også bevæger sig ud i haven og læser videre i et lille lysthus. Jeg er fuldt ud klar over, at det er en temmelig risikabel affære, som jeg gør det her, at parafrasere et så ikonisk og sprogligt sofistikeret, højliterært værk, som *På sporet af den tabte tid* er, og gennem en sådan parafrase at gøre det til en noget mere prosaisk beskrivelse af et ungt menneske, der læser. Det kunne synes oplagt i stedet at citere direkte fra teksten. Der er dog to grunde til, at jeg ikke har valgt at gøre dette. Den ene er, at der som sagt hos Proust ikke blot findes en, men to sådanne beskrivelser af barndommens læsning, der begge er flere sider lange og overlapper og nuancerer hinanden. Den anden grund er, at jeg frem for at skabe et kvalitativt skel mellem de to læsescener og de to unge læsere ønsker at vise, hvor bemærkelsesværdigt sammenfaldende de er, og af den grund netop har harmoniseret dem. Jeg kan kun anbefale at gå til de originale beskrivelser hos Proust og her opleve scenerne i deres fulde rigdom af nuancer og perspektiver på læseakten og læseoplevelsen, som allerede er blevet grundigt behandlet i litteraturvidenskaben (de Man, 1982; Olsson, 2015; Watts 2009).

Både Watt og Olsson betoner i deres fænomenologiske nærlæsninger af denne scene, at det er bemærkelsesværdigt, hvor meget Marcells sansninger og oplevelse af lyset og lydene omkring ham, rummet han befinder sig i, og tiden der går, fylder og står tydeligt frem; faktisk langt stærkere end beskrivelsen af indholdet i den bog, han læser. Oplevelsen af at fordybe og indleve sig stærkt i læsningen synes således i høj grad knyttet til oplevelsen af selve læsesituationen: at være alene, tilbagetrukket i et privat enrum, at være kropsligt og mentalt afslappet og samtidig opmærksom, ja måske direkte opdrevet af fiktionens spænding.

Ifølge Watt er der to læse-urscener i *På sporet af den tabte tid*. I den første får den noget yngre Marcel læst højt af sin mor, mens man i den anden urscene for første gang møder Marcel, mens han selv trækker sig tilbage og fordyber sig i stillelæsning i et længere, sammenhængende tidsrum. Scenen kunne herved også betegnes som *den fordybede læsnings urscene*. Man har i forskningen været optaget af højtlæsningens afgørende betydning for læseudviklingen, men måske haft mindre blik for det betydningsfulde ved i de unge år at trække sig tilbage til læsningens private, intime, imaginatoriske enrum (Appleyard, 1990; Heath, 1982; Olsson, 2015). For Marcel og for Alma synes ikke desto mindre den dimension af den fordybede læsning at være afgørende, og det er måske også noget af grunden til, at oplevelsen af selve læsesituationen står så centralt hos Proust og får mere plads end beskrivelsen af den konkrete tekst, Marcel læser.

Men dette betyder langt fra, at selve bogvalget for den unge Marcel ikke har betydning. Tværtimod nævnes det, hvordan bogen er nøje udvalgt, fordi Marcel har hørt godt om den fra en person, han beundrer, fordi vedkommende synes at "sidde inde med hemmeligheden om Sandheden og Skønheden".⁸ Marcel læser altså nok efter underholdning og indlevelse, men også efter, kunne man sige, at nå frem til større indsigt. Han læser i høj grad oplevelsesorienteret, men også reflekterende. Det samme gælder Alma, der ligeledes – som vi skal se det – har udvalgt sin bog på anbefaling og både underholdes, indlever sig og reflekterer i forbindelse med sin læseoplevelse.

Alma og Marcel læser fordybet

Jeg har valgt at begynde afhandlingen med at introducere til de to unge læsere – til den nutidige reallæser Alma og til den idealiserede og ikoniske forfatterlæser Marcel – for igennem dem at slå afhandlingens dobbelte perspektiv an: både at foretage en generel undersøgelse af, hvad det vil sige at fordybe sig i skønlitterær læsning (her personificeret af den ikoniske fiktionskarakter Marcel), og at undersøge reelle

⁸ Om Marcells valg af bog skriver Proust, at han havde "genkendt den som et værk der var blevet omtalt for mig som bemærkelsesværdigt af den lærer eller kammerat der på det tidspunkt forekom mig at sidde inde med hemmeligheden om Sandheden og Skønheden, dunkelt anede og halvvejs uforståelige begreber, som det var min tankes vage, men vedvarende mål at få indsigt i" (Proust, 2017, s. 119).

læseres fordybte læseoplevelse i begyndelsen af det 21. århundrede (her personificeret af Alma). Jeg har også valgt at introducere dem for at vise, hvor bemærkelsesværdigt mange sammenfald der synes at være mellem deres beskrivelser af den fordybte læseoplevelse og den fordybte læsesituation – på tværs af tid og rum. Sammenfaldet der, selv her i digitaliseringens tidsalder, antyder, at det er muligt at pege på nogle generelle træk ved den fordybte læseoplevelse, der bl.a. også har at gøre med skønlitteraturen som æstetisk genre og bogen som medie. I begge disse skildringer kan jeg desuden genkende min egen oplevelse af, hvordan den individuelle, selvstændige læsning for alvor begyndte at åbne sig for mig som et betydningsfuldt oplevelses- og refleksionsrum, da jeg var på netop deres alder.

Endelig har jeg valgt at introducere med disse to læsere for hermed at betone, at jeg i denne afhandling i højere grad er interesseret i at undersøge den subjektive oplevelse af at fordybe sig i læsning af alle former for litterære tekster – både de kanoniserede højliterære (som netop *På sporet af den tabte tid*) og den mere underholdende og bredt appellerende litteratur, som både Alma og Marcel synes at læse i eksemplerne, og som er med til at give mange unge læsere deres første betydningsfulde selvstændige læseoplevelser.

Jeg har derimod *ikke* valgt at introducere til Marcells læsescene for at antyde, at alting var bedre før i tiden, hvor de mange teknologiske alternativer til bogmediet endnu ikke fandtes, og endnu mindre for at påstå, at man dengang bedre var i stand til at fordybe sig. Tværtimod viser denne afhandlings empiriske studie, at også mange unge i dag synes at få fordybte læseoplevelser, selvom de også bruger meget tid på digitale medier. Alma er netop en af dem. Det er dog ikke til at se bort fra, at Marcells og Almas vilkår for at fordybe sig i læsning bl.a. adskiller sig fra hinanden på grund af en stigende audiovisuelisering og digitalisering. Men hvis man læser efter i *På sporet af den tabte tid*, er det til gengæld her denne opslugte, tilbagetrukne læsning – frem for computerspil eller iPad – hos den i forvejen lidt svagelige dreng, der problematiseres som mindre sund (Proust, 2017, s. 118)

En sidste grund til, at jeg har valgt at begynde med de to læserskildringer, er, at det er en grundlæggende pointe i denne afhandling, at den fordybte læsning ikke kun synes at være en oplevelse, der har noget at gøre med, hvad der sker inde i bogen, men også med omstændighederne ved og rammesætningen af læsesituationen, som netop også Watt og Olsson betoner det. Som vi skal se i det følgende, synes således netop rammesætningen af læsesituationen – sammen med den opmærksomhedsmæssige indstilling og det konkrete tekstvalg – at have afgørende betydning for den fordybte læsning. Dette har væsentlige konsekvenser for vilkårene for at fordybe sig i læsning i den tid, vi lever i lige nu (med bl.a. dens mangfoldighed af medietilbud) og væsentlige konsekvenser for arbejdet med fordybet læsning i skolen.

DEL 1

KAPITEL 2. Fordybelse

Introduktion til Del 1

Afhandlingens første del vil forme sig som en teoretisk undersøgelse af først *hvad det vil sige at fordybe sig*, og dernæst *hvad det vil sige at fordybe sig i læsning af skønlitteratur*. Formålet med en sådan undersøgelse er at få artikuleret og præciseret nærmere, hvad det vil sige at læse skønlitteratur fordybet, i overensstemmelse med projektets første forskningsspørgsmål, der lyder:

1. Hvordan kan man – med afsæt i eksisterende teori – udvikle et begrebsapparat for, hvad det vil sige at læse skønlitteratur fordybet?

Da den danske betegnelse 'fordybelse' endnu ikke har været genstand for nogen grundigere undersøgelse, lægges der i kapitel 2 ud med en indkredsning af dette begreb. Herefter bevæger undersøgelsen sig i kapitel 3 over til at behandle fordybet læsning af i særlig grad skønlitteratur. I begge disse kapitler tegner sig en bevægelse fra en mere generel og almen undersøgelse til en afsluttende behandling af spørgsmålet om fordybelse i forhold til læring (i kapitel 2), sådan som dette spørgsmål behandles i dag i uddannelsesforskningen, og ligeledes spørgsmålet om fordybet læsning i læse- og litteraturundervisningen (i kapitel 3). Afsluttende nås frem til en nærmere bestemmelse af det flerfacetterede begreb *litterær dybdelæsning*.

Indledende indkredsning af termen fordybelse

Hvad betyder det 'at fordybe sig'?

'At fordybe sig' betyder ifølge Den Danske Ordbog at "koncentrere sig fuldstændig om noget; beskæftige sig grundigt eller inderligt med noget" (u.å). Fordybelse kan således betegnes som 1) en særlig form for koncentreret opmærksomhed og 2) en aktivitet. En aktivitet, der både kan udføres med a) 'grundighed', dvs. at man så at sige gør sig umage med den, og med b) 'inderlighed', dvs. at man har en tæt følelsesmæssig forbindelse til den.

Går man videre til den historiske *Ordbog over det Danske Sprog* (ODS) og læser under opslaget 'fordybe', finder man en mere udfoldet beskrivelse af ordets betydning. Først i form af en række bogstavelige definitioner af betegnelsen 'at fordybe', dvs. at gøre et hul eller noget lignende dybere. Det at fordybe sig knyttes her til noget konkret rumligt. Derefter følger en række definitioner af udtrykket anvendt reflektivt, dvs. 'at fordybe sig'. Her står i den forbindelse:

2.2) (jf. III. dyb 1.3) om indtrængende beskæftigelse med et stof, et emne, ell. stærk optagethed af en sjælelig virksomhed. han fordybede sig saaledes (i andagt), at han glemte hvad han havde agtet at bestille. *Holb.Hh.I.150*. I disse Betragtninger fordybet, raadførte han sig . . nøie med den Fremmedes Physionomie. *Ew. VI.263*. *(hun) taus fordyber sig i Tanker. *Bagges.Ungd.II.17*. *Hr. Peder, | Fordybet i sit Sind, | Stivt stirrede paa Græsset. *Winth.HF.208*. (du) maa (vist) fordybe dig i selvstændige videnskabelige Undersøgelser, siden Du ikke har Tid til at komme til Forelæsninger og Examinatorier. *Schand. VV.290*. (sj.) i pass. (uden for perf. part.): *I sit Indre fordybes Gubben. *Hrz.Lyr.II. 263*. *Det er, som gled saa sagte Tidens Elv, | At ret man skal fordybes i sig selv. *PalM.IV.20*. (sj.) i aktiv (uden for refl. brug): et lille Spørgsmaal . . fordybede ham . . i en heel Reisebeskrivelse. *HFEw. MF.172*. (Ordbog over det Danske Sprog, 2020 [1923])

Hvad der springer i øjnene i disse eksempler på det 'at fordybe sig' er, at de illustrerer, at man både kan fordybe sig i noget uden for sig selv (et 'stof' eller et 'emne'), og at man kan fordybe sig i sit eget indre ('sig selv', 'sjælelig virksomhed'). Endvidere forbindes fordybelsen her både med en undersøgende, intellektuel og refleksiv tilgang ('betragtninger', 'tanker', 'videnskabelige undersøgelser') og en følelsesmæssig og indadskuende tilgang ('sit eget ind', 'i sit indre', 'i sig selv'). Og endelig kan det bemærkes, at fordybelse i alle disse eksempler forbindes med noget individuelt: 'selvstændige videnskabelige Undersøgelser' og 'I sit Indre'. Eksemplerne peger på, at det at fordybe sig ikke er en entydig og klart definerbar aktivitet. Tværtimod kan

det betegne forskellige former for aktiviteter, der dog alle har det fællestræk, at de kræver en bestemt opmærksomhedsmæssig indstilling – hvad man også kunne kalde en *opmærksomhedsform* – der har at gøre med mentalt fokus og koncentration.⁹

Dog behøver den så at sige *udadrettede* fordybelse i noget andet end én selv og den *indadrettede*, genstandsløse fordybelse ikke nødvendigvis at stå i modsætning til hinanden, idet oplevelsen af at fordybe sig i en bestemt aktivitet – f.eks. af intellektuel karakter – også samtidig kan være en oplevelse af at trække sig bort fra verden og ind i sit eget indre. Denne fornemmelse af trækken sig tilbage eller væk, for at 'bore sig ned' i noget, stemmer umiddelbart godt overens med den konkrete betydning af ordet 'at fordybe', idet dette helt bogstaveligt kan forstås som at udhule noget, så der dannes et hulrum under det oprindelige plan – f.eks. jordens overflade. Men også andre konnotationer forbinder sig til udtrykket anvendt reflektivt, dvs. som såkaldt 'død metafor', hvilket viser sig, hvis man går til den kognitive metafor-teori.

Fordybelse som kognitiv metafor

Sprogforskerne George Lakoff og Mark Johnson, ophavsmænd til den kognitive metafor-teori, påpeger i bogen *Metaphors We Live By* (1980), at vores måde at anvende sproget på hænger afgørende sammen med vores verdensopfattelse, alt afhængigt af de kulturer og subkulturer, vi er en del af. Dette viser sig i særlig grad i vores brug af de døde metaforer.

Ifølge Lakoff og Johnson trækker vi i vores sprogbrug på nogle perceptuelle og mentale skemaer – hvad de kalder *metaphorical concepts* – der har at gøre med vores egen fysiske og konkrete erfaring af at være i verden. Et af de mest dominerende af disse skemaer er "HAPPY IS UP; SAD IS DOWN" (1981, s. 15). Dette skema kategoriserer Lakoff og Johnson under betegnelsen *Orientation Metaphors* (1981, kapitel 4), dvs. metaforer, der har at gøre med rumlig orientering og med vores egen oplevelse af være en krop i et rum (s. 14).¹⁰ Vores kropslige fornemmelse af at være oprejste, vågne, i live og i kontrol slår, ifølge Lakoff og Johnson, igennem i vores hverdagslige billedsprog, ofte uden at vi selv lægger mærke til det.

I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at udtrykket 'at fordybe sig' ved første øjekast betegner en nedadgående bevægelse, altså en såkaldt DOWN-bevægelse. Er fordybelsen i virkeligheden ikke så positiv en term, selvom den stort set altid fremhæves som noget positivt? Paradoksalt nok kan fordybelsen umiddelbart

⁹ Det danske ord 'fordybe' stammer fra det tyske *vertiefen*, der bl.a. betyder intensivering, koncentration og detaljering (Ordbog over det Danske Sprog, 2020 [1923]).

¹⁰ Danske eksempler på sproglige udtryk, der illustrerer sådanne mentale skematiseringer, kunne være: HAPPY IS UP: *Jeg føler mig helt høj, op med humøret, jeg er ovenpå, jeg svæver på en lyserød sky, jeg er oppe at køre*; og SAD IS DOWN: *jeg er nede, jeg er helt nede i kulkælderen, jeg havde lyst til at grave mig ned, jeg er nede med stress, jeg sank ned i depression*.

godt betragtes som modsætning til en række egenskaber, der er positivt valoriseret i nutidens vestlige kultur, såsom synlighed og fremadrettethed (modsat usynlighed og tilbagetrækning) og ekstroverte (modsat introverte) personlighedstræk. Denne tvetydighed går igen i metaforiske betegnelser for fordybet læsning. Man taler om, at en fordybet læser 'begraver sig i en bog' eller er en 'bogorm'. Fordybelse kan således forbindes med en form for tilbagetrækning, der også betyder et afkald – på f.eks. synlighed, kommunikation, socialitet.

Men det at 'fordybe sig' kan også forbindes med andre metaforiske begreber end UP-DOWN-distinktionen. Lakoff og Johnson navngiver disse skemaer *containermetaforer*, *bygningsmetaforer* og *rejsemetaforer* (1981, s. 100 ff.). Erfaringen af, at vores kroppe så at sige er beholdere med en overflade og et indre, kommer nemlig ifølge Lakoff og Johnson også til udtryk i vores sprog, ved at det, der er placeret 'dybt', opfattes som en kerne (*core*, s. 102), ligesom dybde i forbindelse med bygningsmetaforikken betegner den laveste del af bygningen, dvs. dens fundament (*foundation*, s. 102). Fordybelse kan altså også – her mere positivt – anskues som en bevægen sig udefra og ind til kernen, altså ind til det allermest værdifulde og vigtige. Og endelig kan fordybelsen også forbindes med en rejsemetaforik (JOURNEY), forstået på den måde at man, når man rejser 'dybt' ind i det fremmede, positivt udforsker noget nyt og ukendt på egen hånd. Lakoff og Johnson skriver:

Part of the JOURNEY metaphor involves going deeply into a subject. The UNDERSTANDING IS SEEING metaphor applies in this case too. In an argument the superficial points (those on the surface) are obvious; they are easy to see, easy to understand. But the deeper points are not obvious. It requires effort – digging – to reveal them so that we can see them. As we go more deeply into an issue, we reveal more, which allows us to see more, that is, to understand more (1981, s. 103-104).

Som vi skal se i det følgende, vil alle disse tre forståelser af fordybelsen, både som en form for tilbagetrækning fra verden ned i dybet, som at bevæge sig ind i et stof til en form for kerne (mening) og som at begive sig ud på en erkendelsesmæssig rejse, komme i spil i løbet af denne undersøgelse – både når det gælder fordybelse generelt, og når det gælder at skulle fordybe sig i læsning af skønlitteratur.

Allerede i denne indledende undersøgelse af termen 'at fordybe sig' og verbalsubstantivet 'fordybelse' viser der sig således en række kompleksiteter både i relation til den særlige form for *opmærksomhed*, der er tale om – som kan have både udadrettet og indadrettet, både intellektuel og følelsesmæssig karakter – og i forhold til selve *oplevelsen* af at være fordybet, der ligeledes kan være centreret om egne indre følelser og

om at analysere og reflektere over verden, og endelig i relation til den måde, hvorpå fordybelsen anskues i vores kultur.

Fordybelse kan både betragtes som noget ønskværdigt og som noget mere tvetydigt, måske fordi man i den intense fordybelsesaktivitet i en vis forstand forsvinder fra omverdenen. Der synes på den måde at være noget på en gang verdensvendt og verdensfjernt over fordybelsen. Man retter sin opmærksomhed mod noget 'væsentligt', men man trækker sig samtidig tilbage. En bevægelse, der netop også karakteriserer fordybede læsere, som Alma og Marcel, vi blev præsenteret for indledningsvis. For at få en større forståelse for, hvad denne bevægelse indebærer, og for fordybelsen i det hele taget, vil vi nu vende os fra de indledende – semantiske – definitioner til en psykologisk og filosofisk bestemmelse af fordybelsen som *opmærksomhedsform*.

Fordybelse som opmærksomhedsform

Opmærksomhed, medier og pædagogik

Da fordybelsen grundlæggende kan betragtes som en særlig – koncentreret – form for opmærksomhed, er det relevant at tage udgangspunkt i, hvad opmærksomhed egentlig er, og hvordan den fungerer. Dette er et spørgsmål, som har været genstand for undersøgelse og diskussion i filosofien og psykologien fra antikken og frem (Gallagher & Dan Zahavi, 2010, s. 10; Ljungdalh, 2018, s. 46). Men der kan, som Anders Kruse Ljungdalh bl.a. påpeger det i bogen *Opmærksomhedsbegrebets historie* (2018), i den vestlige verden iagttages en øget interesse for opmærksomhed i sidste halvdel af det 19. århundrede og begyndelsen af det 20. århundrede (Ljungdalh, 2018, s. 23; jf. også Crary, 1999, kap. 1). En interesse der i øvrigt, ifølge Ljungdalh, har et tæt sammenfald med udviklingen af skolepædagogikken, som opstod i forbindelse med de vestlige landes indføring af skolepligt (Ljungdalh, 2018, s. 20). Kunsthistorikeren Jonathan Crary, som Ljungdalh også refererer til, påpeger desuden i sin bog *Suspensions of Perception* (1999), der anlægger et medie- og teknologihistorisk perspektiv på opmærksomhedsbegrebet, en stigende interesse for opmærksomhed i tæt tilknytning til udviklingen af det 19. og 20. århundredes medieteknologier. Spørgsmålet om opmærksomhed har således historisk været genstand for interesse i både pædagogikken og medieforskningen.

William James' opmærksomhedsbegreb

Psykologen og filosofen William James (1842-1910) behandlede spørgsmålet om opmærksomhed i sit indflydelsesrige værk *The Principles of Psychology* (1890). Her definerer James i en ofte citeret passage begrebet opmærksomhed således:

Every one knows what attention is. It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others, and is a condition which has a real opposite in the confused, dazed, scatterbrained state which in French is called *distracted*, and *Zerstreutheit* in German (James, 1950 [1890], s. 488).

Opmærksomhed defineres her som et koncentreret *fokus* på noget bestemt, der samtidig betyder, at andet træder i baggrunden. Et fokus, der – som James skriver andetsteds – har at *gøre* med *interesse* i modsætning til desinteresse (James, 1950 [1890], s. 486). James' opmærksomhedsdefinition kan derved i høj grad betragtes som en beskrivelse af fordybet opmærksomhed.

For James er opmærksomhed altså i udgangspunktet lig *fokuseret opmærksomhed*, opmærksomhed på noget bestemt. Andre steder i sin undersøgelse behandler James dog også andre former for opmærksomhed, f.eks. *delt opmærksomhed* – hvad vi i dag ville kalde for multitasking – hvor han helt på linje med nutidig kognitionsforskning konkluderer, at det er vanskeligt at holde opmærksomheden på flere ting på én gang, medmindre der er tale om, at disse indbefatter en yderst automatiseret proces (James, 1950 [1890], s. 490, 494). Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at James mener, at opmærksomheden rent faktisk ikke kan fastholdes mere end nogle få sekunder ad gangen, medmindre det, vi er opmærksomme på, er i stadig forandring (s. 509). Han skriver: "*There is no such thing as voluntary attention sustained for more than a few seconds at a time. What is called sustained voluntary attention is a repetition of successive efforts which bring back the topic to the mind.*" (s. 508, James' kursivering).

Netop denne evne til igen og igen at bringe opmærksomheden tilbage på sporet mener James er den mest afgørende form for uddannelse: "*And the faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will. [...] An education which should improve this faculty would be the education par excellence.*" (s. 513). Vedholdenhed defineres således hos James ikke som uafbrudt koncentration, men som en kognitiv mestring, der igen og igen gør det muligt at rette bevidstheden mod det, man beskæftiger sig med.

I det hele taget kommer James ofte i sin behandling af 'opmærksomhed' med eksempler, der relaterer sig til pædagogik og læring (f.eks. s. 504, 513, 541, 542) og også til læsning og læseundervisning (f.eks. s. 541-542). Han påpeger her bl.a., at det er afgørende at vække barnets nysgerrighed og interesse (s. 513, 543), og bemærker desuden, at kroppen, hvis man forsøger at holde opmærksomheden på noget svært, reagerer ved at blive urolig (s. 555).

Fra psykologiens tidligste etablering (Nordfang & Nørby, 2018, s. 114) som selvstændigt fagfelt har man således været optaget af, hvordan man kunne fremme, styre og opmuntre elever og studerendes fokuserede – og herved kan man også sige fordybede – opmærksomhed under uddannelse.

Kognitionspsykologisk forståelse af opmærksomhed

Nutidens psykologiske opmærksomhedsforskning har – omend den trækker tråde tilbage til James og hans fagfæller Wilhelm Wundt og Hermann von Helmholtz – primært afsæt i 1950'ernes kognitive revolution (Ljungdalh, 2018; Nordfang & Nørby, 2018). Her blev man interesseret i at undersøge, hvordan vores opmærksomhed forholder sig til stimuli, gennem empirisk testning af primært visuelle og auditive stimuli. Desuden har man, ligesom James, også senere været interesseret i at undersøge, hvordan opmærksomheden bearbejder information samt relationerne mellem fokuseret versus delt opmærksomhed og automatisk versus kontrolleret opmærksomhed. Man skelner her mellem forskellige opmærksomhedsformer, som benævnes *fokuseret opmærksomhed*, *skannende opmærksomhed*, *breddeopmærksomhed* m.m. (Nordfang og Nørby, 2018, s. 12, 15, 139).

Også fra et kognitionspsykologisk perspektiv kan den fordybede opmærksomhed defineres som en *fokuseret opmærksomhed*, idet den fokuserede opmærksomheds vigtigste funktionsmåder er koncentrationsevne, vedholdenhed og evne til at udelukke forstyrrelser. Mogens Hansen formulerer det i bogen *Børn og opmærksomhed* (2002) sådan:

Koncentrationsevne er evne til at finde og fokusere på noget helt bestemt. Vedholdenhed er evnen til at blive der viljesmæssigt længe nok til, at man får mulighed for at hente erfaringer indenbords i det kognitive system; det kræver både nysgerrighed og en viljesmæssig indsats. At kunne udelukke forstyrrelser betyder, at man ikke lader sig distrahere af alt muligt (s. 28).

For at den fokuserede opmærksomhed skal indfinde sig, kræver det – som James allerede var inde på – *interesse* (James, 1950 [1890], s. 486), eller man kunne også med mere nutidige termer sige *nysgerrighed*,

lyst eller *motivation* (et begreb, der har fået meget fokus i uddannelsesforskningen de senere år, jf. bl.a. Pless et al., 2015; Sørensen et al., 2013). Men som Ljungdalh påpeger, er motivation for at tildele noget opmærksomhed *ikke* det samme som vedholdende at være opmærksom; motivationen er snarere en anledning til, at opmærksomheden retter sig mod noget bestemt (Ljungdalh, 2018, s. 11). Lyst til eller interesse for at fordybe sig i en aktivitet er ikke nok, man skal også rent kognitivt kunne koncentrere sig og fastholde denne koncentration – eller, som James påpeger, guide opmærksomheden tilbage igen og igen – over et vist tidsspand.

I relation til opmærksomhed viser der sig her et skisma, som også er relevant i forhold til fordybelsen. På den ene side synes interesse og motivation – hvad man også kunne kalde mere *affektivt motiverede* impulser – afgørende for, at fordybelsen kan indfinde sig. På den anden side synes der også at knytte sig et element af kognitiv mestring, kontrol, ja, man kan endda med Foucault tale om *disciplinering* af opmærksomheden til den fordybede opmærksomhedsform (Foucault, 2002).

Førhen var man i den pædagogiske forskning, betoner Ljungdalh, meget optaget af dette styrende eller mestrende element. Eleverne blev bevidst trænet i at disciplinere deres opmærksomhed gennem hukommelsesøvelser eller recitation af tekster, der netop *ikke* appellerede til deres interesse. Men omkring år 1900 indførtes *Reformpædagogikken* (bl.a. på baggrund af John Deweys og William James' idéer), der satte øget fokus på lyst og interesse (Ljungdalh, 2018, s. 35 ff.). Stadig i dag er man, mener Ljungdalh, inden for det pædagogiske felt i højere grad optaget af spørgsmålet om motivation og lyst til læring end af spørgsmålet om fastholdelse af opmærksomheden (Ljungdalh, 2018, s. 11).

Diskussionen om digital mediebrug i og uden for skolen synes dog i de senere år at have medvirket til at sætte fornyet fokus på spørgsmålet om at kunne styre eller mestre sin opmærksomhed (se f.eks. Prehn, 2017). Denne diskussion er også udgangspunktet for N. Kathrine Hayles' skelnen mellem to grundlæggende opmærksomhedsformer i nutidens kultur – *hyper attention* og *deep attention*.

Hyper og deep attention

I den programmatisk artikel "Hyper and deep attention – The Generational Divide in Cognitive Modes" fra 2007 skelner litteratur- og medieforskeren N. Kathrine Hayles mellem de to kognitive tilgange *hyper* og *deep attention* og fremsætter den hypotese at vi – generationsmæssigt – er midt i et skift mellem forskellige opmærksomhedsformer.¹¹ Hayles definerer de to kognitive 'modi' (*modes*) – som hun kalder det – således:

¹¹ Hayles' artikel er fra 2007. Man kan spørge sig selv, om det skift allerede definitivt er sket.

Deep attention, the cognitive style traditionally associated with the humanities, is characterized by concentrating on a single object for long periods (say, a novel by Dickens), ignoring outside stimuli while so engaged, preferring a single information stream, and having a high tolerance for long focus times. Hyper attention is characterized by switching focus rapidly among different tasks, preferring multiple information streams, seeking a high level of stimulation, and having a low tolerance for boredom (Hayles, 2007, s. 187).

Det er bemærkelsesværdigt, at Hayles her netop fremdrager romanlæsning som prototypen på en *deep attention*-aktivitet, mens *hyper attention* snarere forbindes med en delt, skiftende og multitaskende opmærksomhed. Begge opmærksomhedsformer rummer – ifølge Hayles – potentialer og begrænsninger:

Deep attention is superb for solving complex problems represented in a single medium, but it comes at the price of environmental alertness and flexibility of response. Hyper attention excels at negotiating rapidly changing environments in which multiple foci compete for attention; its disadvantages is impatience with focusing for long periods on noninteractive objects such as a Victorian novel or complicated math problems (Hayles, 2007, s. 188).

Man kan problematisere det synspunkt, at læsning af romaner nødvendigvis skal betragtes som 'non-interactive', hvilket jeg skal vende tilbage til i næste kapitel. Her skal blot bemærkes, at Hayles fremhæver, at *hyper attention* var det, der kom først (den så at sige 'naturlige' opmærksomhedsform), mens *deep attention* kan ses som en privilegeret, fokuseret, men derved også ensporet opmærksomhedsform, der alene kan antages i en kultur, hvor der er så sikre og trygge rammer, at man ikke konstant må være opmærksom på sin omverden (s. 188). *Hyper attention* er, kunne man sige, omverdensrettet, *deep attention* omverdens-ekskluderende. Ikke desto mindre er *hyper attention* ifølge Hayles en opmærksomhedsform, der i stigende grad dominerer hos de yngre generationer, hvilket hun i et uddannelsesmæssigt perspektiv mener skaber en afgørende udfordring for forskere og undervisere, bl.a. fordi *hyper attention* karakteriseres ved lav tolerance for kedsomhed (s. 197-198). Hayles' bud på at takle denne udfordring er at indføre nye undervisningsformer, der bl.a. motiverer gennem brug af digitale teknologier (2007, s. 196).

Opmærksomhed og digitale medieteknologier

Hayles' distinktion mellem *hyper* og *deep attention* kan ses som et af de tidlige hovedbidrag til en omfattende diskussion om, hvordan digitale medier og teknologier påvirker vores opmærksomhed; en diskussion, der

også – som også Hayles' artikel er et eksempel på – bliver ført inden for uddannelsesforskningen. Vores digitale mediebrug har således i de senere år sat fornyet fokus på spørgsmålet om opmærksomhed, og her har både digitaliseringens potentialer og skyggesider været fremhævet. Den fløj, der ser positivt på den stadig mere omfattende digitalisering, fremhæver også ofte de opmærksomhedsmæssige potentialer, der knytter sig til hertil, især i forhold til motivation, lyst og interesse (f.eks. Don Tapchott *Grown up Digital*, 2009). Heroverfor fokuserer den modsatte fløj på, hvordan digitaliseringen indvirker negativt på vores opmærksomhed, så vi får sværere ved at fordybe os (f.eks. Nicholas Carr *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, 2010).

Hvor Hayles i sin artikel påpeger, at de digitale arbejdsformer og aktiviteter gerne skal bygge bro mellem *hyper* og *deep attention* (s. 195), så er andre, som f.eks. den danske sociolog Anette Prehn, optaget af, hvordan vi kan arbejde med at styre og mestre vores opmærksomhed, så den ikke forfalder unødigt til hyperopmærksomhed i de situationer, hvor vi faktisk ønsker fordybelsen (Prehn, 2017). En af Anette Prehns pointer er i den forbindelse, at vi i det moderne liv, ud over multitasking, har den udfordring, at vi meget ofte er, hvad Prehn kalder *optline* (*optional line*). Anette Prehn beskriver optline sådan her:

Vi ved alle, hvad online og offline er. Når vi er online, anvender vi nettet og dets søgefunktioner. Når vi er offline, har vi trukket stikket til den virtuelle verden. Optline (*optional line*) er den mellemtilstand, hvor adgangen til nettet ligger som en latent mulighed. Optline i et modul på et gymnasium eller i en folkeskole betyder, at elever *kunne* chatte på *Messenger*. De *kunne* også se den film færdig, som de ikke så færdig i nat. Og de *kunne* koordinere deres eftermiddagsaktiviteter virtuelt. Alt dette 'kunne' fylder i hjernen (2017, s. 169).

Det er åbenlyst, at digitaliseringen opmærksomhedsmæssigt rummer mange potentialer i forhold til motivation og interesse, lige såvel som den øger muligheden for at dele sin opmærksomhed – dvs. multitasking – på nye meningsfulde måder (f.eks. ved at høre lydbog, mens man løber en tur). Men det er ligeledes tydeligt, at den koncentrerede, fokuserede og vedholdende monoaktivitet, der overordnet forbindes med fordybelsen, udfordres. Denne problematik er dog, som vi skal se, mere kompleks end som så, når det gælder udpræget opslugende (*immersive*) fordybelsespraksisser, der ofte foregår via digitale medier, som f.eks. computerspil. Men inden da vil vi for et øjeblik flytte fokus fra en psykologisk til en filosofisk undersøgelse af spørgsmålet om opmærksomhed.

Fænomenologisk forståelse af fordybelse

Hvordan vi med vores bevidsthed retter vores opmærksomhed mod verden og genstandene omkring os, var noget, der især optog en række fænomenologiske filosoffer i begyndelsen og midten af det 20. århundrede som f.eks. Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty og Martin Heidegger. I den fænomenologiske filosofi er man grundlæggende interesseret i subjektets møde med verden, dvs. hvordan verden og dens fænomener fremtræder for os som subjekter (Zahavi, 2018, s. 21). Da vi ifølge fænomenologien kun har adgang til fænomenerne gennem vores eget subjektive møde med dem, er fænomenologien stærkt optaget af den menneskelige opmærksomhed og perception.

Husserl, der regnes for fænomenologiens grundlægger, var bl.a. inspireret af James (Gallagher & Zahavi, 2010, s. 10), og i sit første fænomenologiske hovedværk *Logische Untersuchungen* (1900-01) undersøger han bl.a. spørgsmålet om *intentionalitet*, dvs. det forhold, at bevidstheden rummer en iboende *rettethed* og derved også altid møder verden fra et bestemt perspektiv (Zahavi, 2018, s. 29-30). Det velkendte gestaltteoretiske eksempel fra den fænomenologisk inspirerede psykolog Edgar Rubin viser en tegning, der både kan ses som en vase og som to ansigtsprofiler, der kigger på hinanden. Afhængigt af hvilket opmærksomhedsmæssigt perspektiv man antager, ser man noget forskelligt fremtræde på billedet, mens resten danner baggrund. Til gengæld er det simpelthen ikke muligt at percipere begge billeder på én gang. Ligeledes er det ikke muligt for subjektet, mener man i fænomenologien, slet ikke at antage et perspektiv på verden. Man vil altid være i verden med et bestemt blik, hvilket bl.a. afspejles af Heideggers subjektbegreb *Dasein*, der kan oversættes med *tilstedeværen* (Zahavi, 2018 s. 37). Subjektet eller bevidstheden er altid indskrevet i en sammenhæng. Sættes dette i relation til fordybelsen som opmærksomhedsform, kan man her sige, at det netop er *det*, man retter sin opmærksomhed mod, man fordyber sig i, og at man igennem dette – eller som en konsekvens heraf – er i verden på en særlig måde.

Et væsentligt spørgsmål er dog, om bevidstheden altid, som den klassiske fænomenologi mener, rummer denne iboende intentionalitet – og dermed også, om intentionaliteten altid er en forudsætning for fordybelse. Opstår fordybelse nødvendigvis altid i relation til en rettethed mod noget? Nyere postfænomenologiske tilgange har udfordret fænomenologiens insisteren på subjektets iboende intentionalitet, som de kritiserer for at føre til den klassiske subjekt-objekt-distinktion, som man ellers søger at ophæve i fænomenologien (f.eks. Don Ihde og Bjørn Schiermer).

For eksempel påpeger Bjørn Schiermer i essayet "Fænomenologi og postfænomenologi" (2015), at en fænomenolog som Merleau-Ponty ikke blot beskæftiger sig med – og Schiermer citerer her fra Merleau-Pontys *Phénoménologie de la perception* – "akt-intentionalitet – det er den intentionalitet, som findes i vores domme og i vores bevidste positioneringer", men også med "en operativ intentionalitet (fungerende intentionalitet), som udgør den naturlige og førprædikative enhed af verden og vores liv." (Schiermer, 2015,

s. 112). Denne oplevelse af enhed med verden knytter sig til et mindre bevidst-intentionelt eller måske ligefrem ikke-intentionelt aspekt af vores måde af være i verden på, som også ser ud til at kunne forbindes med en oplevelse af at være fordybet. Schiermer skriver:

Kreativ og succesfuld handlen og tænkning kræver først og fremmest sensibilitet og absorption i det man er i gang med (at gøre eller tænke): en evne til at lade sig 'lede' af de 'tegn', der bør 'styre handlingen'. Og det gælder både på bevidste og ubevidste planer; det gælder 'dybe' eksistentielle overvejelser, ligesom det gælder sport og musik (2015, s. 118).

Schiermer bruger i denne passage betegnelserne "absorption" og "dybe overvejelser" og eksemplificerer med både intellektuelle og kropslige "aktiviteter". Kunne man tale om, at der på én og samme tid – og i større eller mindre grad, afhængigt af hvilken form for fordybelse der er tale om – i den fordybede opmærksomhedsform er tale om en rettethed mod det, man fordyber sig i, og en fornemmelse af at give slip på denne rettethed og så at sige lade sig opsluge (absorbere) af fænomenet selv? Det er i en vis forstand, hvad man i den psykologiske flowteori, der er fænomenologisk inspireret, har påpeget der sker.

Flow som fordybelsesform

Det psykologiske begreb *flow* kan betragtes som et af de mest velbeskrevne og indflydelsesrige opmærksomhedsbegreber i nyere tid. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at læsning – og særligt læsning af skønlitteratur – betegnes som en af de mest udbredte og almene flowaktiviteter, der findes¹², og at flowteorien samtidig er blevet inddraget og anvendt i nyere pædagogisk forskning (Andersen, 2006; Knoop & Lyhne, 2005). Flowbegrebet er udviklet af den ungarske teoretiker Mihaly Csikszentmihalyi, som virker inden for den fænomenologisk inspirerede retning *positiv psykologi*, der er optaget af den måde, hvorpå vi som mennesker forvalter og bruger vores opmærksomhed (Csikszentmihalyi, 2005). Det er på den baggrund, at Csikszentmihalyi introducerer den 'positive opmærksomhedsform' – eller man kunne også kalde det for bevidsthedstilstand – han kalder for flow. Frans Ørsted Andersen er i sin bog *Flow og fordybelse - virkelystens og det gode livs psykologi* (2006) inde på, at flow på mange måder kan ses som sammenfaldende med

¹² "Blandt de mange forhåndenværende intellektuelle gøremål er læsning nok for tiden den flow-aktivitet, der hyppigst nævnes verden over." (Csikszentmihalyi, 2005, s. 134). "For eksempel ved vi, at ubesværet og engageret læsning, især af skønlitteratur, næsten altid er flow..." (Andersen, 2006, s. 89).

fordybelse (Andersen, 2006, s. 18).¹³ Er man i flow, har man en oplevelse af at være koncentreret, engageret og stærkt opslugt af en aktivitet, som man finder nydelsesfuld og lige tilpas udfordrende.

Csikszentmihalyi udviklede sit empiriske flowbegreb på baggrund af interviews med mennesker i hele verden og fra alle samfundslag. Hans argument for, hvorfor flow indfinder sig, trækker bl.a. på evolutions- og neuropsykologien. Flow indfinder sig således, ifølge Csikszentmihalyi, i de situationer, "hvor opmærksomheden frit kan anvendes til at nå et menneskes mål, fordi der ikke hersker nogen uorden, der skal rettes, ingen trussel mod selvet, der skal afværiges." (Csikszentmihalyi, 2005, s. 51). Med uorden menes her 'uorden' i bevidstheden, idet flow "kræver en fuldstændig koncentration af opmærksomheden om den foreliggende opgave – så der ikke bliver plads i sindet til uvedkommende information." (Csikszentmihalyi, 2005, s. 70). Flow omfatter altså – kognitivt set – en total fokusering af opmærksomhed og perception og fænomenologisk set en stærk bevidsthedsmæssig rettedhed mod noget bestemt, idet en af de forudsætninger, Csikszentmihalyi opstiller for flow, er 'klare mål' (s. 66-70).

For at flowoplevelsen skal indfinde sig, skal man desuden være lige tilpas udfordret. Det kalder Csikszentmihalyi for, at man befinder sig i 'flow-zonen'. Han illustrerer flowzonen som et diagram, hvor x-aksen betegner 'færdigheder' og y-aksen betegner 'udfordringer'.¹⁴ Flowzonen er det område, hvor man udfordres tilstrækkeligt i forhold til ens færdigheder. Udfordres man for lidt, opleves 'kedsomhed', udfordres man for meget, opstår 'utilfredshed'. I flowzonen er ens opmærksomhed fuldkommen fokuseret på en bestemt aktivitet, som man på en gang føler, at man kan mestre, og som man udfordres af.

Csikszentmihalyis mangeårige undersøgelse af flowoplevelsen har vist, at flow kan opstå i forbindelse med mange forskellige aktiviteter, både fysiske som f.eks. løb eller klatring og kognitive, der f.eks. knytter sig til tænkning og kreativitet. Med flowoplevelsen følger desuden ofte en ændring af tidsfornemmelsen – "dage kan blive til timer, timer til minutter, minutter til sekunder – eller det omvendte", skriver Ørsted Andersen bl.a. (2006, s. 73) – og dette fænomen henføres bl.a. til oplevelsen af kontroltab eller en fornemmelse af flydende energi. En andet væsentligt kendetegn ved flowoplevelsen er, ifølge Csikszentmihalyi, at flow rummer et element af selvforglemmelse, samtidig med at det at være i flow – på kompleks vis – styrker selvet (Andersen, 2006, s. 52; Csikszentmihalyi, 2005, s. 77). Der synes således på en gang at være noget bevidst og ubevidst på spil under flow, der både handler om fokus og afgivelse af kontrol. Forklaringen på, at selvforglemmelsen på paradoksvis styrker selvet, er, jf. flowzonemodellen, at vi for at blive i flowet vil søge at udvikle os inden for flowaktiviteten og derved også vil udvikle os selv (Andersen, 2006, s. 88). På fænomenologisk vis kan man sige, at der er tale om en rettedhed eller intentionalitet i flow-oplevelsen, men

¹³ Frans Ørsted Andersen kalder flow for "en særlig avanceret form for opmærksomhed" – idet "[a]lle hjernens dele arbejder sammen om at få den mangefacetterede opmærksomhedsfunktion til at fungere" (2006, s. 90).

¹⁴ Diagrammet er bl.a. gengivet i Csikszentmihalyi, 2005, s. 89 og Andersen, 2006, s. 72.

at det netop er gennem denne rettethed, at den subjektive og herved perspektiviske dimension forsvinder, og man oplever at være 'i' tingene frem for at betragte dem (Csikszentmihalyi, 2005, s. 76).

Hvor flowoplevelsen nok kan anskues som en oplevelse af fordybelse, er spørgsmålet, om flow til gengæld dækker alle former for fordybet opmærksomhed? Hvor flowoplevelsen er forbundet med oplevelse af nydelse og ubesværet flydende energi, kan den fordybende opmærksomhedsform også forbindes med mere krævende, modstandsfulde – og ikke nødvendigvis lige så primært nydende – aktiviteter, der derfor kræver mere bevidst fokus og vedholdenhed. Man kan ligeledes spørge sig selv, om vejen til oplevelsen af fordybelse altid er gennem flowzonens perfekt afstemte balance mellem udfordring og mestring, eller om der ikke er andre, mere uklare veje til fordybelse, også uden at man nødvendigvis har et klart mål for øje. Man kan også opleve, at et flow ikke indfinder sig, på trods af at alle flowzonens rammebetingelser synes at være i orden. Motivation – eller mangel på samme – synes at spille en væsentlig rolle her.

En anden problematik ved Csikszentmihalyis flowbegreb, der er udviklet bottom-up – dvs. på baggrund af empiriske beskrivelser af flowoplevelser – kan være, at grænsen for, hvornår man er i flow, er svær at sætte, på trods af at der refereres til flow som en ganske bestemt og distinkt oplevelse (en såkaldt *optimaloplevelse*, Csikszentmihalyi, 2005, s. 11). Vil ubesværet læsning af skønlitteratur – der som nævnt af Csikszentmihalyi betegnes som en af de mest typiske flowaktiviteter – altid forårsage en oplevelse af flow? Og er en sådan oplevelse bare et let behag eller en intens og lykkebringende fornemmelse? En lignende kritik kan dog også rettes mod begrebet 'fordybelse', der, endnu mindre end flow, kan anskues som en opmærksomhedsform eller oplevelse, der er klart defineret. En fænomenologisk orienteret oplevelse af at være fordybet kan således indfinde sig i mere eller mindre udtalt grad. Hvor stærk denne oplevelse er, vil altid afhænge af det individuelle subjekts egen vurdering, og hvis man spørger ind til andres fordybelse, vil deres beskrivelse af at være fordybet ligeledes være aldeles subjektiv.

Dette tydeliggør, at man snarere end at tale om fordybelse som én form for opmærksomhed bør anskue fordybelse som et spektrum af opmærksomhedsformer, der spænder fra det rent kontemplerende, nydende og selvforglemmende til det mere koncentrerede, vedholdende og reflektive.

Fordybelse som kropsligt forankret og som affekt

Et bemærkelsesværdigt kendetegn ved flowteorien er, at den ikke skelner synderligt mellem kropslige og mentale fordybelsesaktiviteter, fordi flow tilsyneladende indtræffer på lige fod i begge sammenhænge.

Inden for især østligt orienterede filosofiske og religiøse traditioner kan der ligeledes iagttages en tæt sammenhæng mellem kropslige og mentale fordybelsespraksisser – f.eks. i form af meditation, bøn og retræte (Elsass, 2011; Ruge, 2004). I meditation tages ofte udgangspunkt i kroppen og åndedrættet, og der

arbejdes enten med intens, fokuseret opmærksomhed (f.eks. på åndedrættet) eller med en tømning af opmærksomheden ved blot at iagttage de tanker, følelser og perceptioner, der gennemstrømmer én. Buddhismeforskeren Peter Elsass kalder disse to tilgange for *koncentrationsmeditation* og *indsigtsmeditation* (Elsass, 2011, s. 212). Interessant nok er disse – tilsyneladende opmærksomhedsmæssigt modsatrettede tilgange – i buddhismen begge veje til en tilstand af spirituel fordybelse.

Også spørgsmålet om tilbagetrækning og fysisk isolation fra hverdagen og fællesskabet spiller i den spirituelle fordybelsespraksis, som f.eks. igen buddhismen, en væsentlig rolle. Elsass skriver: "I buddhismen trækker man sig undertiden tilbage i isolation for at kunne foretage sin mind-træning i uforstyrrethed. Afsavnet af andre giver maksimale muligheder for at fordybe sig i bøn og meditation." (Elsass, 2011, s. 235). En sådan form for retræte er for en buddhistmunk hårdt mentalt – men også fysisk – arbejde, idet man f.eks. skal foretage prostationer, det vil sige glidefald, hvor man glider ned på knæ, i timevis (Elsass, 2011, s. 235).

I fænomenologien betones det, at bevidstheden og opmærksomhed altid er kropsligt forankret, og i kognitionsforskningen er man i stigende grad blevet opmærksom på kroppens betydning i relation til bevidstheden, idet man her taler om kropsforankret kognition – *embodied cognition* (Gallagher & Zahavi, 2010, s. 14; Nordfang & Nørby, 2017, s. 107). Fænomenologer som bl.a. Merleau-Ponty og Sartre anskuer således ikke kroppen som en 'genstand', men som et uomgængeligt referencepunkt for den måde, subjektet perciperer og forstår verden omkring sig på (Gallagher & Zahavi, 2017, s. 193; Zahavi, 2018, s. 93). *Embodied cognition* betoner ligeledes, at vores hjerner formes af de kroppe, vi har, og af den måde, hvorpå vi helt konkret tilgår verden. Gallagher & Zahavi formulerer det sådan her: "Kognition er ikke blot kropslig, den er situeret, og den er naturligvis situeret fordi den er kropslig." (Gallagher & Zahavi, 2017, s. 189).

I den nyere kulturanalytiske retning *affektteori* er man ligeledes inspireret af en fænomenologisk opfattelse af kroppen som det udgangspunkt, hvormed vi er i verden (Knudsen & Stage, 2016, s. 67). Affekt kan defineres som "en ikke-sproglig sanseerfaring, et skift i opmærksomhed og som noget, der kan erfares kropsligt gennem stigende eller faldende intensitet og energi." (Knudsen & Stage, 2016, s. 56). Herved kan affektbegrebet forbindes til en oplevelse af intens opmærksomhed, der dog typisk er mere udadvendt og udadreagerende end den fordybende opmærksomhedsform. Ikke desto mindre kan affektbegrebet være relevant at inddrage som en dimension af en mere intens, lystfyldt, selvforglemmende og ofte ikke-sproglig oplevelse af det at være fordybet, som vi skal beskæftige os nærmere med om lidt.

Vores kropslige indstilling og kropslige fornemmelser synes således også at have væsentlig betydning for vores oplevelse af fordybelsen – og for, hvilken form for fordybelse der er tale om. Fordybelse kan kropsligt set både komme til udtryk som en opspænding eller årvågenhed og som mere afspændte kropslige tilstande – såsom meditation og kontemplation. Og lige såvel som fordybelsen som opmærksomhedsform kan forbindes til en styring og kontrol af egen mental opmærksomhed, kan der også iagttages et styrings- og

mestringsaspekt i forbindelse med kropslige fordybelsespraksisser, hvilket man kan finde hos f.eks. mediterende munke og elitesportsudøvere. Som litteraten Thomas McLaughlin bl.a. har betonet i sin nærstudie af den læsende krop i bogen *Reading and the Body* (2015), kræver også det at sidde koncentreret og læse i længere tid en særlig mestring og disciplinering af kroppen (McLaughlin, 2015, kap. 2). Og endelig har det at kunne styre sin krop, så den fysisk holder sig i ro, også historisk set spillet en afgørende rolle inden for uddannelsessystemet (Ljungdahl, 2018, s. 72-76).

Fordybelse som oplevelsesform

Hvordan opleves det at være fordybet?

Vi har i det foregående set nærmere på, hvordan fordybelsen kognitionspsykologisk og fænomenologisk kan bestemmes som en særligt fokuseret *opmærksomhedsform*, der både synes at rette sig udad og indad, og som på en gang – og i større eller mindre grad – kræver viljemæssig styring og interesse og motivation. Men som bl.a. flowteorien viser os, er det ikke blot relevant at anskue fordybelsen som en opmærksomhedsform, fordybelsen bør også anskues i et oplevelsesorienteret perspektiv – dvs. som en *oplevelsesform* – idet man kan spørge til, hvordan det egentlig opleves at være fordybet.

En række – overvejende engelsksprogede – betegnelser anvendes ofte i beskrivelsen af, hvad det oplevelsesmæssigt vil sige at være fordybet, såsom *immersion*, *absorption*, *transportation* og *engagement*. Det er kendetegnende, at disse termer særligt anvendes til at beskrive en mediemæssig oplevelse, f.eks. at blive *absorbed in a book* (Kuijpers, 2014), *transported into a narrative* (Green & Brock, 2004), *immersed in a TV game* (Murray, 1997) eller *engaged in a text* (Felski, 2008). Som flere forskere inden for disse felter har påpeget, kan disse termer let give anledning til forvirring, idet de på den ene side synes at overlappende, på den anden side at adskille sig fra hinanden (Bilandzic & Busselle, 2017, s. 13; Hakemulder et al., 2017, s. 2). Ikke desto mindre synes der at tegne sig nogle overordnede tendenser, særligt i relation til *immersion* og *absorption*.

Begrebet *immersion* kan overvejende – også historisk set – betragtes som ikke blot en særligt fordybet *opmærksomhed*, men også en særligt fordybet *oplevelse* af udpræget sansemæssig karakter. Medieforskeren Ulrik Schmidt betegner i sin bog *Det ambiente* (2013) *immersion* som ”en *intensivering* af opmærksomheden, [som] en ”deeply focused” sanseoplevelse” (2013, s. 332). Betegnelsen *immersion* bruges ofte i forbindelse med æstetiske sanseoplevelser, som f.eks. at læse en bog, se en film eller – i udbredt grad – blive opslugt af

et computerspil (Schmidt, 2013, s. 331), og det er meget sigende ofte medie- og computerspilsforskeren Janet Murrays definition af begrebet, der fremhæves i immersionsforskningen. Murray skriver:

The experience of being transported to an elaborately simulated place is pleasurable in itself [...]. We refer to this experience as immersion. *Immersion* is a metaphorical term derived from the physical experience of being submerged in water. We seek the same feeling from a psychologically immersive experience that we do from a plunge in the ocean or swimming pool: the sensation of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air, that takes over all our attention, our whole perceptual apparatus (1997, s. 98).

Murray trækker her netop på en dybdemetaforik, idet immersion sammenlignes med at springe i 'dybet' og på den måde blive totalt opslugt i aktiviteten. Schmidt påpeger i sin undersøgelse af fænomenet *ambiens*, der bl.a. trækker på Crarys mediehistoriske afdækning af opmærksomhedsbegrebet, at immersionens ekstreme intensivering af opmærksomheden så at sige kan kamme over i en oplevelse af adspredthed. Han eksemplificerer med udgangspunkt i betragtningen af en figur:

I sin excessive fiksering af figuren er overkoncentrationen derimod kendetegnet ved at reducere den kritiske, perceptuelle adskillelse af figur og omgivelse – en adskillelse, der udgør grundpræmissen i enhver opfattelse af figurativitet – til et minimum. I sin radikale fokusering og fordybelse er det overkoncentrerede subjekt blevet opslugt i en sådan grad, at det har afkoblet grunden fuldstændig til fordel for en oplevelse, hvor 'alt er blevet figur' (2013, s. 335).

Den overdrevne, uindskrænkede koncentration, der kan indfinde sig ved immersion, kan – på samme måde som mangel på koncentration – ifølge Schmidt i en vis forstand føre til uopmærksomhed og herved også, kunne man sige, 'fortabelse' (2013, s. 334). Herved viser det sig, at opmærksomhed og adspredelse synes tættere forbundne, end man umiddelbart skulle tro, idet der, som Schmidt skriver, "tilsyneladende *ikke* eksisterer noget klart og entydigt skel" (2013, s. 333). Særligt den immersive og sansemæssige fordybelsesoplevelse synes således – i sin karakter af sanselig gliden i ét med fænomenerne – at kunne kamme over i adspredelse, hvilket i mindre grad synes at kendetegne den reflektive fordybelse i en aktivitet eller sag, der så at sige er mere adskilt fra subjektet selv.

Absorption er inden for naturvidenskaben et begreb, der henviser til en proces, hvor et stof eller en energi optages eller opsuges. Man kan f.eks. tale om, hvorvidt et materiale har høj eller lav absorberingsevne. I overført betydning kan absorption ligeledes forstås som en oplevelse, hvor man gennemtrænges af en

påvirkning, der typisk har sansemæssig eller følelsesmæssig karakter. Den engelske term *absorption* anvendes hyppigt i forbindelse med æstetiske oplevelser af f.eks. at læse en bog eller se en film, idet man inden for den æstetisk orienterede *absorption*-teori særligt har beskæftiget sig med, hvordan man absorberes af et narrativt forløb (*narrative absorption*, jf. Hakemulder et al., 2017) og/eller et fiktivt univers (*story world absorption*, Kuijpers et al., 2014).

Empirisk orienterede *absorption*-forskere – som f.eks. Frank Hakemulder og Monique Kuijpers – har været optaget af at udvikle en måde, hvorpå man kunne teste karakteren og graden af realpersoners oplevelse af at være absorberet i læsning af fortællinger, idet de især forbinder denne oplevelse med en følelse af nydelse (*enjoyment*) (Kuijpers et al., 2014, s. 90) – en nydelse, som vi også så i forbindelse med flowoplevelsen. I den forbindelse har de påpeget, at især fire parametre syntes afgørende for *story world absorption*: *attention*, *transportation*, *emotional engagement* og *mental imagery* (Kuijpers et al., 2014, s. 91-93).

Story world absorption kan således defineres som en fordybelsesoplevelse, der er forbundet med dyb koncentration, tab af opmærksomhed på sit eget selv og fornemmelsen af at bevæge sig ind i en anden verden (jf. fordybelsen som rejsemetafor) og engagere sig følelsesmæssigt i denne – det vil sige *indleve* sig. Som det ses her, er et andet fordybelsesbegreb, *transportation* – defineret som oplevelsen af at bevæge sig ind i en anden verden – nemlig indbefattet i Kuijpers et al.'s bestemmelse af *absorption*. Men både i forbindelse med *absorption* og *transportation* betones, at man trods fornemmelsen af at bevæge sig ind i en anden verden ikke helt mister bevidstheden om den reelle verden, hvori man er placeret, mens man oplever fortællingen. En sådan bevidsthed er ikke i samme grad tilfældet ved *immersion* – hvis man ser på Murrays og Schmidts forståelse af begrebet. Dertil er det kendetegnende, at *immersion* – omend begrebet også anvendes om oplevelsen af at læse skønlitteratur – oftere anvendes i forbindelse med audiovisuelle medier.

En grund til dette kunne være, at læsning også kræver, at man skal afkode og forstå et skriftsprogligt udtryk i forbindelse med den indlevede oplevelse, hvilket både kan opfattes som mere kognitivt krævende og som noget, der fordrer en vis form for refleksivitet. Under alle omstændigheder synes der at være en vis forbindelse mellem skriftsproget og den refleksive tænkning, samtidig med at også dybere refleksion kan anskues som en måde at fordybe sig på. Dette skal vi se nærmere på nu.

Fordybelse som refleksionsform

Refleksion og dyb tænkning

I bogen *On Reflection – An Essay on Technology, Education, and the Status of Thought in the Twenty-First Century* (2013) foretager uddannelses- og medieforskeren Ellen Rose en nærmere undersøgelse af begrebet refleksion, særligt i forhold til spørgsmålet om teknologi (herunder skriftteknologier) og pædagogik. Hendes indledende definition og stadige uddybning undervejs i bogen af, hvad *refleksion* vil sige, betoner, at der er tale om en form for fordybet tankevirksomhed. Indledningsvis skriver hun:

This, then, is the essence of reflection, the reflection that I want to reclaim in this chapter, and in this book as a whole: a form of deep, sustained thought for which the necessary preconditions are solitude and slowness (2013, s. 3).

Refleksion er således for Rose en form for dyb og vedholdende tænkning, der forbindes med langsomhed og individuel tilbagetrækning i et værdifuldt og kontemplativt enrum. Der er tale om en organisk, afsøgende, undertiden dagdrømmende, form for tænkning, der fordyber vores engagement i verden (2013, s. 32) og potentielt fører til større indsigt og originale ideer, jf. den kognitive rejsemetafor (2013, s. 107). Rose trækker altså både på tilbagetræknings- og rejsemetaforikken i sit refleksionsbegreb.

Rose mener, at en sådan opfattelse af refleksion er blevet fortrængt af en mere analytisk og videnskabelig opfattelse af, hvad refleksion vil sige. Dette gælder især i uddannelsesforskningen, hvor man især har været inspireret af Deweys brug af begrebet i værket *Hvordan vi tænker* (2009 [1933]), som jeg skal vende tilbage til om lidt. Inden for det pædagogiske felt har man haft en tendens til, betoner Rose, at fokusere på refleksion som noget problem- og handlingsorienteret. Men netop denne mere målrettede, analytiske og handlingsorienterede opfattelse af refleksion giver ifølge Rose mindre mulighed for "deep thoughts" (2013, s. 15). Dertil fremhæver Rose – med henvisning sin eget fagfelt som uddannelsesforsker – at det er tankevækkende, at lærere i dag tilsyneladende selv har svært ved at få tid til refleksion i deres virke. Særligt problematisk er dette, fordi refleksion ikke er en kompetence, der direkte kan undervises i, snarere en bevidsthedsmæssig tilgang til verden, som læreren – ideelt set – kan medvirke til at nære hos eleverne. Rose skriver: "reflection is not a skill that can be taught. However, as a habit of mind and a way of being, it can be fostered" (2013, s. 66).

For Rose er refleksion altså en refleksiv fordybelsespraksis, der har at gøre med en særlig kognitiv og nærmest eksistentiel måde at være i verden på. Men hvad skal læreren helt reelt gøre for at fremme elevernes refleksion – ud over at fungere som 'nærende' rollemodel? Her betoner Rose, at det især er vigtigt at skabe grobund for fokus i undervisningen – både gennem refleksive, altså fordybende, læringserfaringer ("learning experiences") og gennem rammesætning (2013, s. 95).¹⁵ Den individuelle, afsøgende og tænksomme fordybelse er for Rose nok udfordret i vores uddannelsessystem, men ikke uforenelig med en undervisningspraksis.

Fordybelse som refleksiv tænkning

Rose forholder sig som sagt kritisk til bl.a. den forståelse af refleksiv tænkning, som pragmatisten John Dewey havde af fænomenet, særligt fremlagt i bogen *Hvordan vi tænker* [*How We Think*, 1933]. Dewey mente, at refleksiv tænkning (i hans definition af denne) havde afgørende betydning i uddannelsesprocessen, og hans forståelse af begrebet har haft stor betydning bl.a. inden for pædagogikken.

Dewey definerer i udgangspunktet *refleksiv tænkning* som "den form for tænkning, der består i at vende et tema i hovedet og underkaste det en alvorlig og sammenhængende overvejelse." (2009, s. 13) Centralt hos Dewey er, at der er tale om en tydelig rettetthed (mod et fagligt stof eller en problemstilling) og en undersøgende tilgang. Ligeledes betoner Dewey det sammenhængende aspekt i en sådan form for tænkning; den måde, hvorpå vores tanker føjer sig sammen til en (meningsfuld) kæde. Samtidig påpegede Dewey, at der altid er et element af usikkerhed og modstand i den refleksive tænkning, som han overordnet bestemmer til at have to faser: "(1) en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring og mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af, og (2) en handling præget af søgen, jagt og undersøgelse, for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen." (s. 20). Spørgsmålet om modstand og en overvindelse af denne synes således også centralt hos Dewey.

Den refleksive tænkning, i Deweys forstand, kan anskues som en særlig form for fokuseret – og fordybet – opmærksomhed, der har tæt relation til den intellektuelle undersøgelse og udforskning af et stof eller emne. Det er en tænkemåde, der kræver, at man er i stand til at overvinde tvivlen og vedholdende og sammenhængende tænke sig frem til nye erkendelser. Herved har den refleksive tænkning mere at gøre med at kunne styre sin opmærksomhed end med affektivt at blive opslugt af en situation. Men Dewey betonedede også stærkt nødvendigheden af *interesse*, for at f.eks. skoleelever kan fordybe sig refleksivt (jf. også hans anden bog *Interest and Effort in Education* fra 1913). Deweys refleksive tænkning kan således ses som en

¹⁵ Rose skriver: "The challenge, then, becomes finding ways to create learning experiences and environments that do not hyper-stimulate learners but minimize distractions and help them find focus" (2013, s. 95).

tænkning, der, jf. kernemetaforikken, søger fra overfladen ind mod en kerne af forståelse i en sammenhængende bevægelse, der dog samtidig har et undersøgende, udforskende aspekt.

Både Roses betoning af det langsomme, eftertænksomme, kontemplative aspekt af den refleksive fordybelse og Deweys betoning af den fokuserede, undersøgende (også i mere systematisk forstand) aspekt af den refleksive fordybelse er på spil inden for forskellige pædagogiske måder at forstå 'faglig fordybelse' på, hvilket vi skal vende tilbage til lige om lidt.

Fordybelse og skriftkultur

Det er en central pointe hos Rose, at reflektiv tænkning – og herved også fordybelsen som refleksionsform – i høj grad knytter sig til og er vokset frem gennem opkomsten af en skriftkultur. Skriftkulturen muliggjorde, at individet kunne trække sig tilbage fra det sociale rum (hvor igennem det ellers alene havde adgang til kulturens kollektive viden) og fordybe sig individuelt, ligesom skriftens fæstning af det allerede tænkte på papiret gav mentalt plads til at forfølge nye og mere spekulative tankerækker (Rose, 2013, s. 50 ff.).

Denne grundlæggende sammenhæng mellem skriftkultur og reflektiv tænkning finder vi ligeledes hos litteratur- og kulturforskeren Walter J. Ong, der i bogen *Orality and Literacy* (1982) undersøger de grundlæggende forskelle mellem orale og skriftsproglige kulturer (Ong, 2002, s. 3). Ong betoner her, at tænkning er en opmærksomhedspraksis, der særligt knytter sig til skriftsproget, fordi længere, sammenhængende tankerækker netop er mulige at artikulere, overskue og fastholde på skrift (s. 39-40). Udviklingen af en literacy-baseret kultur har således ifølge Ong haft afgørende betydning for, at den menneskelige bevidsthed er blevet en reflektiv bevidsthed.

Skriftkulturen er i modsætning til en oral kultur, skriver Ong, kendetegnet ved distance, præcision og abstraktion (s. 42-43, 102). Forfatteren adskilles fra sit publikum, ja, selv fra sin egen tekst, der bliver noget ydre, løsrevet fra forfatteren selv (s. 81, 100, 102). Men opkomsten af en skriftkultur er også afgørende for udviklingen af selve den menneskelige bevidsthed, mener Ong (s. 77):

Writing introduces division and alienation, but a higher unity as well. It intensifies the sense of self and fosters more conscious interaction between persons. Writing is consciousness-raising (Ong, 2002, s. 175).

Opkomsten af skriftsproget kan – med afsæt i Ongs karakteristik – således tænkes at fremme en reflektiv, distanceret og intellektuel fordybelse i et stof, der så at sige er adskilt fra en selv. Det muliggør samtidig, at

mennesket bliver bevidst om sin egen individuelle bevidsthed, altså metabevidst (2002, s. 129). Et spørgsmål, der i den forbindelse rejser sig, er, om den oplevelse af at kunne fordybe sig i tekster som stabile og endelige former, der vokser frem sammen med bogtrykkerkunsten, mindskes i en mere digital kultur, hvor tekster ofte fremstår mindre stabile og permanente? Ong konkluderer under alle omstændigheder, at vi er på vej ind i en *secondary orality*, der i lighed med den tidligere orale kultur fokuserer mere på nuet og – trods høj individualitet – på det sociale og tager sig mindre tid til længere, reflekterende udredninger (s. 133-134). Disse tendenser karakteriserer bl.a. de nyere æstetiske udtryksformer og digitale medieformer.

Den refleksive fordybelse synes således at forbinde sig med en udpræget skriftbåren kultur, hvori der bl.a. blev udviklet æstetiske former, som f.eks. romanen, der opdyrkede og forfinede detaljerede beskrivelser af indre dramaer – og ligeledes en litteraturvidenskab, der sætter fokus på teksten selv og alle dens detaljer. Ong nævner her særligt den russiske formalisme og nykritikken (2002, s. 159). Heroverfor er det i en *secondary orality* snarere andre, mere immersivt og affektivt orienterede fordybelsesformer, der kommer i fokus, skaber fascination og dyrkes – f.eks. i forbindelse med nye, digitalt orienterede medieformer. Fordybelsesformer, der, ifølge Ong, er knyttet til orale kendetegn: intensitet, tilstedeværelse, gentagelse, mundtlighed, formler, flade karakterer og højt ydre drama (2002, kap. 3 samt s. 133-134).

Også den hermeneutiske fortolkningstradition, som vi nu skal se nærmere på, kan betragtes som tæt knyttet til en reflektiv fordybelse i tekster.

Hermeneutisk fordybelse

Den form for fordybelse i et 'stof', som bedrives i den hermeneutiske tradition, kaldes for *fortolkning*, og det stof, man fordyber sig i, er typisk *tekster*. Hermeneutikken – der netop betyder fortolkningskunst – er således grundlæggende optaget af at undersøge og forklare *fortolkning* og *forståelse* (Gulddal & Møller, 1999, s. 10, 11).

Hermeneutikken som disciplin kan historisk sammenknyttes med udviklingen af filologien, der igen kan ses som forløber for litteraturvidenskabens og den litterære kritik (*literary criticism*), altså netop analyse og fortolkning af litterære tekster. Hermeneutikkens fortolkningspraksis sætter således i særlig grad fokus på mødet mellem teksten og dens læser (Gulddal & Møller, 1999, s. 12-13).

Teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher gjorde i begyndelsen af 1800-tallet hermeneutikken til en selvstændig disciplin og tildelte *den hermeneutiske cirkel* en central plads i denne (Gulddal & Møller, 1999, s. 16). Den hermeneutiske cirkel tydeliggør, at det er et grundlæggende vilkår for ens forståelse, at den bevæger sig frem og tilbage mellem enkeltiagttagelser af delementerne og af et overordnet fænomen (del/helhed). En lignende bevægelse finder på samme måde sted mellem ens forforståelse og de erkendelser, man

bibringes i mødet med det nye (forforståelse/fortolkning), når et fænomen søges fortolket (Gulddal & Møller, 1999, s. 20).

Den hermeneutiske cirkel skildres ofte som en vertikal spiral, hvilket fremhæver erkendelse og fortolkning som en vertikal bevægelse, der så at sige bevæger sig ned i de mindre bestanddele og op i større, syntetiserende sammenhænge, jf. de kognitive metaforer at 'grave sig ned i stoffet' og 'opnå højere erkendelser' (Gulddal & Møller, 1999, s. 21). Herved tydeliggøres samtidig den hermeneutiske bevægelses forbindelse til fordybelsen, og samtidig blotlægges endnu et komplekst aspekt ved den fordybende opmærksomhedsform: Fornemmelsen af at fordybe sig kan både være nedadgående og opadgående; 'dybere' og 'højere' erkendelser kan i en vis forstand siges at være gjort af samme stof.

Den filosofiske hermeneutik videreudvikles af bl.a. filosofferne Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer, der er optagede af, at der tilsyneladende er noget grundlæggende eller iboende fortolkende ved menneskets måde at være i verden på, jf. Heideggers *Dasein*-begreb, 'tilværen', der netop er den form for væren, der er i stand til at forholde sig til væren (Gulddal & Møller, 1999, s. 29). Tilværen er altid allerede i gang med at forstå, ikke bare tekster, men sin egen eksistens og herved, kunne man sige, også altid allerede i gang med at fordybe sig i verden (Gulddal & Møller, 1999, s. 30-31).

Filosoffen Paul Ricœur viderefører hermeneutikken fra slutningen af 1960'erne og er særligt optaget af tekstfortolkning. Han skelner mellem henholdsvis en distancerende, men nødvendig, 'mistankens hermeneutik' – som han ser praktiseret hos Marx, Nietzsche, Freud – og en mere 'lyttende' og tillidsfuld form for hermeneutik (Gulddal & Møller, 1999, s. 41). Vigtigheden af distance mellem fortolker og den fortolkede genstand betones således i Ricœurs *tekstontologi* (Gulddal & Møller, 1999, s. 42). Men på trods af at den 'fortolkende fordybelse' – som hermeneutikken kan siges at være – snarere kan anskues som reflektivt frem for affektivt orienteret, angår fortolkningen alligevel også det fortolkende subjekt, ja, påvirker det afgørende. Ricœur skriver:

Ved tilegnelse forstår jeg her, at fortolkningen af en tekst fuldbyrdes i et subjekts fortolkning af sig selv, således at subjektet fremover forstår sig selv bedre, forstår sig selv anderledes eller endog først nu begynder at forstå sig selv. Det forhold, at forståelsen af teksten fuldbyrdes i en forståelse af én selv, karakteriserer den form for reflektiv filosofi, som jeg ved forskellige lejligheder har kaldt konkret refleksion (Ricœur, 1999, s. 254).

Gennem fortolkningen af stoffet – dvs. den reflekterede fordybelse i noget andet end en selv – transformeres subjektet selv. Ricœur opsummerer: "Kort sagt: i den hermeneutiske refleksion – eller i den reflektive hermeneutik – er konstitueringen af *selvet* og konstitueringen af *meningen* samtidige." (Ricœur, 1999, s.

254). Hermeneutikken betoner således, at en dybere forståelse af et stof så at sige *både* kræver nærhed og distance.

Postkritisk kritik af fordybelsesmetaforikken

I den senere tid har særligt den mere mistænksomme udgave af hermeneutikken fået kritik af en række såkaldt postkritiske litterater og kulturforskere som f.eks. Rita Felski og Toril Moi (Anker & Felski, 2017; Felski, 2015; Moi, 2017). De kritiserer den 'mistankens hermeneutik' (*hermeneutics of suspicion*, Felski, 2015, s. 1), som de mener i lang tid har domineret kultur- og litteraturvidenskaben, der kritisk og mistænksomt leder efter skjulte, dybereliggende intentioner 'bag' eller 'under' teksten. I den forbindelse fremhæver de netop den brug af fordybelses- og dybdemetaforer, som de mener man kan iagttage inden for litteraturforskningen (Anker & Felski 2017; Felski, 2015; Moi, 2017), særligt i forbindelse hermeneutiske fortolkningspraksisser, der stiller sig kritisk over for det umiddelbart 'synlige' i teksten (Moi, 2017, s. 5) i ønsket om at gå til kernen eller udforske de skjulte og dybereliggende lag i en tekst.¹⁶ Felski skriver polemisk:

Should we be close readers or distant readers? Dive in or draw back? Burrow into a text or slide and skitter along its surface? Thanks to a recent surge of interest in method, spatial metaphors are now front and center in literary debate (Felski, 2015, s. 52).

Vi er således i en vis forstand tilbage ved de indledende overvejelser over fordybelsen som kognitiv metafor, idet den form for konceptuel forståelse af fordybelsesmetaforen, som Felski og Moi m.fl. især er kritiske over for, er der, hvor man så at sige forsøger at grave noget mere egentligt frem under overfladen. Felski og Moi advokerer i den forbindelse for, at vi som læsere møder en tekst – og i det hele taget et æstetisk udtryk – på mange forskellige måder, samt vigtigheden af også at anerkende de mere affektive, umiddelbare, følelsesmæssigt indlevede dimensioner af den æstetiske oplevelse som mindst lige så værdifulde (og erkendelsesskabende) som de mere distancerede analytiske, hvilket giver mindelser om Ongs karakteristik af en *secondary orality*. Bagsiden af den kritisk reflektive fordybelse, kan man med postkritikken sige, er, at den kan blive så mistænksom, at den indlevede oplevelsesdimension går tabt. Og det er spørgsmålet, hvorvidt der så overhovedet er tale om en – på et eksistentielt niveau – meningsfuld fordybelse (i teksten).

¹⁶ Ganske sigende fremhæver postkritikken til gengæld nyere litteraturteoretiske tilgange, der introducerer begreber som *distant reading* (Moretti, 2013) og *surface reading* (Best & Marcus, 2009).

Der skal vendes nærmere tilbage til dette i relation til spørgsmålet om, hvordan man fordyber sig i læsning af skønlitteratur i næste kapitel.

Fordybelse og læring

Roses og Deweys perspektiver på reflektiv tænkning fører os videre til et mere overordnet spørgsmål om relationen mellem fordybelse og læring, hvad man i dansk kontekst ofte betegner som *faglig fordybelse* og i den senere tid også med begrebet *dybdelæring*. At fordybelse opfattes som et afgørende aspekt af det at uddanne sig, viser sig ved, at betegnelserne *fordybelse* og *faglig fordybelse* indgår i styringsdokumenter hele vejen op gennem uddannelsessystemet (se f.eks. *Folkeskolens formål*, Retsinformation, 2019, og Samlede Læreplaner for STX, Børne- og Undervisningsministeriet, 2017).

Særligt i folkeskolens formålsparagraf står fordybelsen helt centralt, hvilket netop begrundes, at denne afhandlings empiriske undersøgelse udfolder sig på grundskoleniveau. I folkeskolens formålsparagraf, § 1, stk. 2, står der således:

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (Retsinformation, 2019, min kursivering).¹⁷

Et af folkeskolens centrale mål er at skabe muligheder for fordybelse, og det gennem arbejdsmetoder (pædagogik/didaktik) og rammesætning (rammer), som også Rose betonedede det. Men hvordan gøres nu dette mere præcist? Historisk set går vejene her – som Ljungdalh bl.a. påpegede det – gennem henholdsvis *motivation* og *mestring* (Ljungdalh, 2018), eller hvad Dewey valgte at kalde *interesse* og *indsats* (Dewey, 2013).

Men spørgsmålet om fordybelse og uddannelse trækker også spor helt tilbage til selve grundlæggelsen af uddannelsessystemet, der havde tæt forbindelse til det religiøse liv. Nutidens læreanstalter udspringer således af det religiøse samfunds – herunder klosterlivets – fordybelsespraksisser (Littau, 2006, s. 14 ff.; Schmidt-Nielsen, 2007). I klostrene fordybede munkene sig tilbagetrukket fra det verdslige liv (og gør det

¹⁷ I § 5 står der ligeledes: "Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge" (Retsinformation, 2019).

stadig i dag) i studier af den hellige tekst, samtidig med at de også praktiserede andre former for fordybelse i form af bøn og praktisk arbejde (Ruge, 2004). Der var tale om en fordybelse, som på en gang forbandt sig til en spirituel – potentielt set jegopløsende – stræben efter at blive ét med det guddommelige og en mere intellektuel og fortolkende (hermeneutisk) tradition, forbundet til netop studier af den hellige *skrift*. (Littau, 2006; Ljungdahl, 2018; Ong, 2002); en fordybelse der forenede det kontemplative (lystfyldt afsøgende) og disciplineringen (analytisk undersøgende).

Disse fordybelsesspor løber i dag i uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning – hos Rose og Dewey, som vi har set det, i forbindelse med reflektiv tænkning og i en række andre fordybelsespædagogikker og -didaktikker, som vi nu skal se nærmere på.

Flow og læring

Som tidligere berørt er Mihaly Csikszentmihalyis flowbegreb et af de 'fordybelsesbegreber', der bl.a. er blevet anvendt og inddraget i pædagogisk læringsteori, herhjemme især af uddannelsesforskerne Hans Henrik Knoop (se f.eks. Knoop & Lyhne, *Et nyt læringslandskab: Flow, intelligens og det gode læringsmiljø* fra 2005) og Frans Ørsted Andersen (se f.eks. Andersens *Flow og fordybelse: Virkelystens og det gode livs psykologi* fra 2006). Andersen anskuer som før nævnt flow som en fordybelsestilstand og henviser netop til formålsparagraffen, når han skriver: "I Folkeskolelovens formålsparagraf finder vi f.eks. begreberne "fordybelse" og "virkelyst", der begge kan forbindes med flow" (2006, s. 16). Han er i den forbindelse især optaget af, hvordan man skaber 'optimale' – dvs. flowfyldte og fordybede – læringsmiljøer. Med henvisning til de forskellige flowfremmende faktorer, som Csikszentmihalyi fandt frem til, betoner han bl.a. her vigtigheden af selvforvaltning og medejerskab hos eleverne, der virker motivations- og interessefremmende. Men samtidig påpeger han, at de overordnede rammer og mål skal være lærerstyrede, idet læreren skal medvirke til at styre elevernes opmærksomhed (s. 165). Ligeledes betones den fysiske rammesætnings betydning, bl.a. at der er plads til at "indrette små arbejdshjørner og -kroge" (s. 166).

Langsomhed og undersøgelse

Pædagogikforskeren Peter Brodersen har også behandlet spørgsmålet om fordybelse og læring i flere sammenhænge. I bogen *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (2015) tager Brodersen sammen med Thomas Illum Hansen og Thomas Ziehe, som titlen viser, udgangspunkt i formuleringen i folkeskolens formålsparagraf. Endvidere funderes forfatterens begreb om fordybelse i de fire *virksomhedsformer* (måder at være virksom på, jf. betegnelsen 'virkelyst'): æstetik, analyse, håndværk og kommunikation, idet de skitserer en

sammenhængende bevægelse mellem de tre 'kvaliteter', oplevelse, fordybelse, virkelyst: Først finder en 'faglig' oplevelse sted, så fordyber eleven sig i det faglige stof, og på den baggrund bliver eleven selv 'virksom' (s. 28). I bogen *Fag og fordybelse – Når fag sætter nye spor i erkendelsen* (Brodersen, 2019) sætter en række forskellige forfattere endvidere fokus på fordybelse i forhold til en specifikke fag og fagligheder.

I begge bøger fremhæver Brodersen overflade-dybde-metaforikken i relation til fordybelse. I *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* skriver han: "Fordybelse er at give noget en særlig opmærksomhed, en vedholdende insistens på at komme ned under den umiddelbare overflade." (2015, s. 27). Og i *Fag og fordybelse* sammenligner han oplevelsen af at fordybe sig fagligt med at dykke ned i vandet frem for at betragte det fra en badebro, idet han her også fremhæver den kropslige dimension i fordybelsen (2019, s. 25). Der er altså tale om en dybdemetaforik her, men knyttet til undersøgelse og udforskning.

Et lignende perspektiv har litteraturredaktøren Thomas Illum Hansen, når han i sit indlæg i *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (kapitlet "Æstetik og fordybelse") beskriver, hvordan den æstetiske virksomhedsform spiller en central rolle i forhold til faglig fordybelse (Hansen, 2015, s. 85). Æstetiske oplevelser – i alle fag – kan, påpeger Illum Hansen, medvirke til at sænke tempoet i undervisningen, idet der her fokuseres på den konkrete sansning, hvorved erfaringen bliver kropsliggjort. Der skabes herved en 'pause' med plads til forundring. Med inspiration fra Stefan Graf taler Illum Hansen om en 'langsomhedens didaktik' (2015, s. 81).

Illum Hansen betoner også, at "faglig fordybelse" handler om "rytme, samspil og orkestrering" (s. 99), og at læreren med fordel kan reflektere over, hvordan der i undervisningen – bl.a. gennem det æstetiske – kan skabes rum for fordybelse: "hvor lærer og elever kan glemme tiden, i hvert fald momentvis, idet skolens objektive tid og virksomhed (opdragelse og klokketid) for en tid stemmer overens med elevernes subjektive tid og selvvirksomhed (læring og oplevet tid)." (Hansen, 2015, s. 99). Den rolle, fordybelsen tildeles her, kan på nogle måder minde om Roses refleksive fordybelse, idet det langsomme tempo og pausen kan forbindes med en mere kontemplativ opmærksomhedsform. Langsomhedens didaktik kan dog også forbindes med en mere undersøgelsesbaseret tilgang, sådan som Illum Hansen m.fl. har gjort det i det netop afsluttede landsdækkende storskalaprojekt *KiDM (Kvalitet i dansk og matematik)*, hvilket der skal vendes tilbage til (Hansen et al., 2020).

Den forståelse af faglig fordybelse, som man finder inden for den undersøgelsesbaserede didaktik, har fokus på plads (tid og rum) til, at eleverne kan undersøge og udforske en faglig problemstilling for herigennem at nå frem til større faglig forståelse og erkendelse – netop i tråd med Deweys forståelse af refleksiv tænkning. Der er tale om en problemorienteret – og ofte ret systematisk – tilgang, hvori undersøgelsen opdeles i forskellige faser (Albrechtsen & Qvortrup, 2017).

Også forsker i psykologi Svend Brinkmann har i sine synspunkter på pædagogik ladet sig inspirere af Dewey, hvilket bl.a. kan læses i artiklen "Uren pædagogik i en overfladisk tid", der er en del af et

temanummer fra 2010 af tidsskriftet Kvan (Tidsskrift for læreruddannelse og skole) om *Fordybelse*. Brinkmann betoner her med afsæt i Dewey og også sociologen Richard Sennett en mere pragmatisk, håndværksorienteret tilgang til fordybelsen, der sætter fokus på sagen (faget, praksissen) frem for på eleven (og dennes oplevelse). Brinkmann skriver: "Fordybelsen er essentiel for håndværkstænkningen, idet man må gå ind i sagen selv og fordybe sig i den for at opnå mestring." (2010, s. 77). Her er det altså netop mestringsdimensionen af fordybelsen, der sættes i fokus.

Til gengæld betoner forsker i kreativitet og læring Lene Tanggaard i sin bog *Læringsglemsel* fra 2018 den stærke interesse – i form af begejstring og opslugthed – som afgørende for den faglige fordybelse. Hendes pointe er, at man nogle gange lærer bedst, når man glemmer, at man lærer, og lader sig opsluge af stoffet selv frem for hele tiden at have et metakognitivt blik på læringssituationen (s. 17). Dette perspektiv står i modsætning til et andet fordybelsesbegreb, der ofte bliver anvendt i forbindelse med læring i disse når, nemlig *dybdelæring*.

Dybdelæring og faglig fordybelse

Dybdelæring slog i skandinavisk sammenhæng for alvor igennem i forbindelse med den norske udredning af, hvorledes uddannelsessystemet bedst tilpasser sig fremtidens udfordringer, der blev foretaget af det såkaldte Ludvigsen-udvalg (Ludvigsen et al., 2014, 2015). I de to rapporter om 'Fremtidens skole', der blev publiceret i den forbindelse, trak udvalget især på uddannelsesforskeren R. Keith Sawyers definition af begrebet, hvor dybdelæring blev stillet over for 'traditionel læring' (Sawyer, 2006, s. 4). Dybdelæring kan overvejende anskues som et kognitivt begreb, der fokuserer på, hvordan eleverne tilegner sig ny viden og forståelse og forbinder denne på en meningsfuld og overførbart måde til det, de i forvejen ved og har erfaret. Centralt er det således at koble ny viden til det allerede kendte og at kunne overføre denne viden til andre sammenhænge. I den forbindelse spiller metarefleksion – at kunne reflektere over ens egen forståelse og ens egne læreprocesser – en afgørende rolle (Sawyer, 2006).

Det norske Ludvigsen-udvalg betonedede, at dybdelæring tager tid, og at man derfor skulle sørge for at modvirke såkaldt *stofftængelse* (stoftrængsel), hvilket der – med stigende krav til elevernes kompetencer – kunne være en tendens til (Ludvigsen et al., 2014, s. 10). Der kom så at sige for meget 'indhold' (fagligt stof, arbejdsmåder og kompetencer) ind i skolen, så at der ikke var plads til at fordybe sig i den enkelte læringsaktivitet; en problematik, der også kan genkendes i dansk sammenhæng (Dolin, 2017). Dybdelæringsbegrebet har således at gøre med et spørgsmål om læringsmestring og forbinder sig i mindre grad til spørgsmål om interesse og motivation, idet det er et begreb, der er vokset ud af en kompetence-snarere end en dannelsesstænkning.

Afsluttende skal det bemærkes, at man i forbindelse med den danske folkeskolereform i 2014 indførte aktiviteten 'lektiehjælp og faglig fordybelse' som en del af den forlængede skoledag. Eleverne skulle have mulighed for at lave deres lektier på skolen, og hvis de allerede havde lavet dem (hvilket typisk gjaldt de fagligt stærke elever), kunne de fordybe sig i andre faglige aktiviteter. Men den form for faglig fordybelse, der her var tale om, var også i høj grad mestringsorienteret. I styringsdokumenterne stod der således:

Ved faglig fordybelse skal eleverne have mulighed for at øve sig i det, de har lært, eller de kan fordybe sig i faglige emner. En kvalificeret voksen skal give støtte og vejledning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Potentialet til faktisk at arbejde mere eksplicit med de interesserende, nydende, kontemplerende og undersøgende dimensioner i fordybelsen syntes da heller ikke at blive grebet af de enkelte skoler, idet aktiviteten 'lektiehjælp og faglig fordybelse' på skolerne ifølge evalueringsrapporter primært er blevet til lektielæsningsaktiviteter (Jensen et al., 2018, s. 13).

Når det gælder det pædagogiske felt, trækkes der, som vi har set det, ofte på fordybelsesbegrebet som et positivt konnoteret begreb, der især – i sin kognitive version – har at gøre med at kunne fokusere sin opmærksomhed, øve sig og udvise metaopmærksomhed. Forskere som Brodersen, Illum Hansen, Brinkmann og Tanggaard fremhæver dog snarere dannelses- end kompetencedimensionen i deres perspektiver på faglig fordybelse. Ligeledes er der forskel på, hvor meget betydning den systematiske tilgang tildeles i den faglige fordybelsespraksis, idet vi her genkender forskellen på Deweys og Roses perspektiver på reflektiv tænkning. Vigtigheden af tid og rammesætning synes ligeledes afgørende for den faglige fordybelse. At der ifølge Illum Hansen er potentiale i at arbejde med faglig fordybelse i forbindelse med æstetiske oplevelser, er endvidere værd at bide mærke i, når vi i det følgende netop bevæger os ind i spørgsmålet om fordybet læsning af skønlitteratur.

Fordybelsens forskellige facetter

Som det ses af den foregående gennemgang, forekommer fordybelsen snarere end at være et fast defineret begreb at være en kompleks og mangefacetteret betegnelse, der sammenfatter et spektrum af måder, hvorpå man kan fordybe sig. Dette kunne være argumentet for i en videnskabelig sammenhæng helt at afskaffe termen 'fordybelse' og til gengæld benytte sig af de forskellige mere specifikke underbegreber, der

er behandlet her. Men da fordybelse på dansk er hyppigt anvendt, både i hverdags sproget, som f.eks. de kognitive metaforer viser, og i mere formelle skrivelser, som f.eks. i folkeskolens styringsdokumenter, vil jeg mene, at det er væsentligt, også i denne afhandling, at holde fast i betegnelsen.

Måske er det netop den åbenhed og kompleksitet, ordet fordybelse rummer, der gør, at vi til stadighed inddrager og anvender det - ligesom dette måske også er noget af grunden til, at fordybelsen vedbliver at være omgærdet af en vis fascination. Med udgangspunkt i den forudgående gennemgang er det dog muligt – stadig med øje for fordybelsens kompleksitet – at formulere en mere systematisk forståelse af, hvad det vil sige at være fordybet, hvilket muliggør, at fordybelse mere kvalificeret kan anvendes som analytisk begreb.

For det første kan fordybelse fra et opmærksomhedsmæssigt og kognitivt perspektiv karakteriseres som en særligt fokuseret og koncentreret opmærksomhedsform (også indbefattende kropslig opmærksomhed), der enten er rettet udad mod verden eller indad i subjektet selv – og ofte begge dele på én gang. Denne opmærksomhedsform fordrer på én gang – og igen i større eller mindre grad – interesse og motivation samt en evne til at mestre at styre og fastholde sin opmærksomhed trods den modstand, der måtte opstå under fordybelsesakten, idet denne altid udspiller sig over et vist tidsrum.

For det andet kan fordybelse fænomenologisk set anskues som en særlig oplevelsesform, der er karakteriseret ved en følelse af at være stærkt engageret, ja, måske direkte opslugt. Et træk ved denne oplevelse er ofte ændret tidsopfattelse. Oplevelsen af at fordybe sig kan være mere eller mindre lystfyldt og mere eller mindre flowpræget og både knytte sig til en fornemmelse af afspænding, ro og pause og til stærk anspændelse. Ligeledes tegner fordybelsen som oplevelsesform sig som et spektrum, hvis ene yderpunkt er den totale selvforglemmelse, der kan føre til en fornemmelse af decideret sammensmeltning med fordybelsesaktiviteten, hvorved der kan forekomme en form for jegtab (i den forbindelse kan fordybelsen også kamme over i adspredelse), og hvis andet yderpunkt er mere bevidst og mestringsorienteret. Hvis der er tale om en oplevelse af fordybelse i forbindelse med en bestemt medieform, synes der i mindre grad at være mulighed for jegtab i forbindelse med skriftmediet end med audiovisuelle og digitale medier.

For det tredje kan fordybelse opfattes som en særlig refleksionsform, der har at gøre med at tænke, kontemplere over, undersøge eller studere et stof. Også denne aktivitet kan være lystfyldt og selvforglemmende såvel som krævende og modstandsfyldt. Den refleksive fordybelse er historisk set knyttet til skriftmediet og kan snarere karakteriseres af distance end af nærhed, især i sin mere analytiske og systematiske undersøgende udgave. Der kan dog også være tale om en vekselvirkning mellem nærhed og distance, ligesom den refleksive fordybelse både kan virke selvforglemmende og bevidsthedsstyrkende.

I den trefacetterede forståelse af fordybelse som opmærksomhedsform, oplevelsesform og refleksionsform er de tre fordybelsesmetaforer, som blev skitseret indledningsvis alle i spil: Fordybelsen kan både anskues og opleves som en afsøgende rejse ind i det ukendte, en mere målrettet søgen efter en indre

kerne eller dybere mening og rumme en form for fortabelse eller tabthed for verden. I forbindelse med sidstnævnte er det karakteristisk, at fordybelsen ofte (men bestemt ikke altid) associeres med den individuelle og tilbagetrukne aktivitet – hvilket vi skal vende tilbage til i forbindelse med den fordybede læsning. Ligeledes er det bemærkelsesværdigt, at forskellige fordybelsesbegreber ofte dukker op i forbindelse med undersøgelser af forskellige æstetiske udtryk (f.eks. narrativer og computerspil), medieformer (skriftmediet, digitale medieformer osv.) og i pædagogiske sammenhænge. Dette leder videre til næste kapitels undersøgelse af fordybet læsning af skønlitteratur og til afhandlingens empiriske undersøgelse af, hvordan der arbejdes med dette i litteraturundervisningen.

KAPITEL 3. Fordybelse og læsning

Fordybet læsning i kulturhistorisk kontekst

Indledningsvis i denne afhandling blev det beskrevet, hvordan to unge læsere sad fordybet i indenadslæsning på hver deres værelse. Denne individuelle, tilbagetrukne, opslugte læsepraksis er netop det, mange af os forbinder med det at fordybe sig i læsning (af i særlig grad skønlitteratur). I dette kapitel skal vi begive os ind i en nærmere undersøgelse af, hvad der mere specifikt sker i læseren under den fordybede læsning. Som en indledning til dette synes det dog nødvendigt at gøre et lille læsehistorisk ophold for at sætte denne praksis ind i en større kulturel og historisk sammenhæng.

Det er karakteristisk, at den form for fordybet læsning, som jeg her tager afsæt i – på samme måde som begrebet fordybelse generelt – overordnet set opfattes som positivt i den nutidige vestlige kultur, ja, nærmest som et ideal og derved også potentielt er i fare for idealisering (Carr, 2010; Mangen et al., 2014; Ringgaard, 2014; Rose, 2013; Wolf, 2012; 2018; Wolf & Barzillai, 2009). Fordybet læsning valoriseres højt af både lystlæsere, litteraturanmeldere og litterater (Felski, 2008; Hakemulder et al., 2017; Littau, 2006), ligesom det er fordybede læseoplevelser, de fleste af os ønsker at vores børn skal få – både når vi læser højt for dem, og når de selv læser – i fritiden og i skolen (Balling, 2017; Madsbjerg & Lund, 2010). Ligeledes er der et udbredt ønske om, at skolen skal introducere eleverne til og lære dem at praktisere fordybet læsning (jf. folkeskolens styringsdokumenter). Og endelig er det netop den fordybede læsning, mange mener er særligt truet af de nyeste medieteknologier og derfor er bange for med tiden skal forsvinde (Birkerts, 1994; Carr, 2010; Mangen et al., 2014; Wolf & Barzillai, 2009; 2018).

Ikke desto mindre viser den boghistoriske forskning, at den forestilling, vi har om fordybet læsning – som individuel indenadslæsning af i særlig grad skønlitteratur – historisk set først rigtig blev udbredt i løbet af 1700-tallet (Littau, 2006; Manguel, 1996; Rosengaard, 2010). Tidligere praktiseredes læsning mestendels som højt læsning, f.eks. i klostre og skrivestuer (Manguel, 1996, s. 58). Mundtliggørelsen af den hellige tekst (der var den tekst, man primært havde adgang til, og som man derfor læste intensivt) forbandt sig derfor især til de fordybelsespraksisser, vi finder i bøn og mantra-meditation, hvilket netop betoner læsningens forbindelse til den religiøse og spirituelle fordybelse, som blev berørt i sidste kapitel.

Indenadslæsning praktiseret alene blev først almindeligt i 1600-1700-tallet i takt med renæssancens stigende fokus på det individuelle, selvstændige subjekt samt – på det materielle niveau – en større adgang til trykte bøger (Littau, 2006; Ringgaard, 2014). Der var dog også noget foruroligende over indenadslæsningen, idet den, som vi også så det fremhævet hos Ong og Rose, syntes at fremme et privat refleksionsrum, andre ikke havde adgang til, og som derfor kunne rumme kritiske og syndige tanker (se bl.a. Manguel, 1996; Rosengaard, 2010). I 1800-tallet var der stor skepsis over for den form for fordybet læsepraksis, der blev knyttet til ekstensiv romanlæsning af især kvinder. Her blev den fordybede romanlæsning også relateret til fortabelse, hvilket en af tidens berømte romaner, Gustave Flauberts *Madame Bovary*, (1857), netop giver en påmindelse om (Littau, 2006; Manguel, 1996).

Bekymringen for indflydelsen af for meget læsning eller læsning af litteratur af dårlig kvalitet kan genfindes i *På sporet af den tabte tid*, hvor den unge Marcells bedstemor i forbindelse med 'læsningens urscene' bønfaller ham om for sit helbreds skyld at gå en tur frem for at sidde og læse (Proust, 2017, s. 118). En sådan bekymring synes ganske forsvundet i dagens Danmark, eller man kunne måske snarere sige, at den har forskudt sig ind i bekymring for fortabelsen i andre immersive medieformer som f.eks. computerspil.

På den anden side kan der alligevel stadig iagttages et hierarki i forhold til fordybelse i forskellige litterære teksttyper – inden for forsknings- og uddannelsessystemet. Den reflektivt orienterede fordybelse, der kan siges at blive praktiseret inden for litteraturvidenskaben, er særligt knyttet til kanoniseret kvalitetslitteratur, og det samme gælder til en vis grad litteraturundervisningen op gennem uddannelsessystemet, hvor der opereres med litterære kanoner, og især i 00'ernes danske litteraturpædagogik var fokus på smallere og mere kompleks børnelitteratur (Kampp et al., 2004). Til gengæld har nyere forskning i børns læsning betonet genre- og serielitteraturen som populære bøger at fordybe sig mere affektivt i (Hansen, 2014), og at den skønlitterære genre, der bliver læst mest af voksne læsere i Danmark, er krimien (Hjarvard, 2016).

Som sagt forbinder vi i dag især fordybet læsning med individuel stillelæsning. Men nye tiltag på bl.a. biblioteks- og socialområdet har i de senere år sat fokus på fælles fordybelse i litterære tekster i læsegrupper, selvhjælps- og terapigrupper, hvor der ofte læses højt for hinanden (f.eks. organisationerne *Læseforeningen* og *The Reader*). Ligeledes har de sociale medier åbnet for nye muligheder for digitale fællesskaber om litteratur i form af f.eks. bogblogs, hvor man offentligt udveksler læseoplevelser og boganbefalinger (Handesten, 2018). Endelig har lydbogsmediet fået gennemslagskraft som en måde at læse på, der ikke kræver, at man mestrer afkodning, og – potentielt set – gør det muligt at fordybe sig i læsning, samtidig med at man forlader lænestolen og bevæger sig ud i verden (Have & Pedersen, 2018). Den individuelle, tilbagetrukne stillelæsning er således langt fra den eneste form for fordybet læsepraksis, der finder eller har fundet sted. Ikke desto mindre er det den form for fordybet læsepraksis, der – med disse både bagud- og fremadrettede kultur- og mentalitetshistoriske perspektiver i baghovedet – nærmere skal undersøges her.

Da spørgsmålet om fordybet læsning både findes behandlet inden for læseforskning, kognitionspsykologi, receptionsteori, medie- og litteraturforskning og litteraturpædagogik synes det nødvendigt at gå interdisciplinært til værks i en sådan undersøgelse (Elfenbein, 2018; Mangen, 2013; Mangen et al., 2014). Det er derfor også, hvad jeg vil gøre i det følgende, idet jeg helt overordnet vil trække på de tre perspektiver på fordybelsen, som jeg antog i sidste kapitel: den opmærksomhedsmæssige, oplevelsesmæssige og reflektive. Gennem disse tre spor vil jeg arbejde mig frem mod en mere præcis definition af, hvad jeg vælger at kalde for *litterær dybdelæsning*.

Fordybet læsning som opmærksomhedsform

Fordybet læsning kognitivt betragtet

Med afsæt i den indledende undersøgelse af begrebet 'fordybelse' kan fordybet læsning af skønlitteratur – hvor læseren selv afkoder den trykte tekst og læser indenad – helt overordnet anskues som en fordybet opmærksomhedsform, der kræver, at læseren kognitivt retter en fokuseret, koncentreret opmærksomhed mod en tekst i et vist sammenhængende tidsrum, dvs. med en vis vedholdenhed.¹⁸ En afgørende forudsætning for at kunne igangsætte og opretholde dette koncentrerede fokus er *motivation for læsning* samt *kognitiv mestring*.

Læsning er mentalt set en stærkt krævende aktivitet. Som den kognitive læseforskning har beskrevet det, er læsning en kompleks proces, der i løbet af ganske få millisekunder aktiverer mange forskellige områder i hjernen i tæt forbindelse med hinanden. Én ting er, at man som læser skal være i stand til at afkode bogstaver og ord, man skal samtidig også være i stand til at få noget meningsfuldt ud af det læste, hvad man inden for den kognitivt orienterede læseforskning betegner som *læseforståelse*, idet man her bl.a. opererer med den såkaldte *læseformel*, der lyder: *læsning = afkodning x forståelse* (Oakhill et al., 2015, s. 12).

I den kognitive forståelse af, hvad der sker i læsningen, abonnerer man således overordnet på den forestilling, at teksten rummer et indhold, der skal afkodes og forstås af læseren. Men for at dette kan lade sig gøre, betones det, at det er nødvendigt, at læseren selv bidrager mentalt til læseprocessen, dvs. læser

¹⁸ Denne indledende definition lader sig inspirere af det interdisciplinære europæiske forskningsnetværk E-READs definition af deep reading, der også blev citeret i afhandlingens indledning: "'deep reading,' that is, reading of long and potentially complex, linear texts requiring sustained mental focus over an extended period of time" (Mangen et al., 2014, s. 5).

aktivt. Når man skal forstå en tekst, er det afgørende, at man som læser *selv* skaber en indre mental model af teksten. For at dette kan lade sig gøre, er det nødvendigt, at man trækker på sin baggrundsviden under læsningen (viden om verden, om sprog og om andre tekster), at man kan danne inferenser, dvs. følgeslutninger mellem tekstens enkelte dele (med hjælp fra bl.a. mentale billeder og analogidannelse)¹⁹, og at ens arbejdshukommelse og eksekutive funktioner (såsom strukturering og overvågning af egen forståelse, altså metabevindsthed) er velfungerende (Brudholm, 2011; Bråten, 2008; Castles et al., 2018; Oakhill et al., 2015; Wolf, 2016). Alle disse tæt sammenvævede processer skal gerne finde sted automatiseret, flydende og i et passende tempo, så man hverken glemmer det, man tidligere har læst, fordi det går for langsomt, eller ikke når at etablere en passende forståelse, fordi det går for hurtigt (Wolf, 2016; Wolf & Barzillai, 2009).

Fra et afgrænset kognitivt perspektiv kan man betragte fordybet læsning som en aktiv – opmærksom, fokuseret og vedholdende – læsning, der på detaljeret og uddybet vis aktiverer alle relevante komponenter i, hvad den neurokognitive læseforsker Maryanne Wolf kalder for *læse kredsløbet* (*reading circuit*, se f.eks. Wolf & Barzillai, 2009), således at en så præcis og nuanceret læseforståelse som muligt indfinder sig, afhængigt af kompleksiteten i den enkelte tekst. Fordybet læsning kan dog, selv fra et rent kognitivt perspektiv, ikke udtømmende forstås blot som aktiv læsning. Det mener i hvert fald netop Maryanne Wolf, der med sit begreb *deep reading* giver et bud på, hvad man kunne kalde en udvidet kognitiv forståelse af fordybet læsning, der samtidig åbner for andre perspektiver end dem, der umiddelbart kan identificeres rent neurokognitivt.

Deep reading – ifølge Maryanne Wolf

Maryanne Wolf udvikler sit begreb om *deep reading* i forbindelse med sin udforskning af den menneskelige læseudvikling både i fylo- og ontogenetisk perspektiv²⁰, idet hendes oprindelige udgangspunkt er dysleksiforskningen, altså forskning i læsevanskeligheder. Kendetegnende ved Wolfs måde at arbejde på er, at hun i sin forskning konsekvent sammenkobler et neurovidenskabeligt og humanistisk syn på, hvad læsning er. Hun arbejder i høj grad tværvideenskabeligt, idet hun både trækker på hjerneforskning og på kanoniserede forfattere og filosofers tænkning (som f.eks. Marcel Proust, Marilynne Robinson, Sokrates og Thomas Aquinas). Desuden refererer hun i sine bøger ofte til egne fordybede læseoplevelser med især skønlitterære

¹⁹ Der skelnes i den forbindelse mellem *nødvendige inferenser* og *uddybende inferenser*. De nødvendige inferenser er følgeslutninger, som er afgørende for at forstå tekstens indhold. De uddybende inferenser er forståelsesmæssigt ikke strengt nødvendige, men de putter mere 'kød' på læseforståelsen, f.eks. gennem indre forestillingsbilleder, og har, som vi skal vende tilbage til, derfor stor betydning ved skønlitterær læsning (Oakhill et al., 2015, s. 64).

²⁰ I sin første bog *Proust and the Squid* fra 2008 gennemgår Wolf både den menneskelige arts udvikling af evnen til at læse og det enkelte individs læseudvikling.

tekster. Wolfs begreb om *deep reading* er dog i udgangspunktet ikke kun knyttet til skønlitterær læsning – omend hun ofte bruger skønlitterære tekster som eksempler. Det handler snarere om en bestemt kognitiv indstilling eller opmærksomhed under al slags læsning ("quality of attention in reading", 2018, s. 39). Denne form for læseopmærksomhed mener Wolf er under pres i vores kultur, bl.a. på grund af den voksende brug af digitale medier både til læsning og til andre mere audiovisuelt orienterede aktiviteter (Wolf & Barzillai, 2009). Wolf er, jf. sit udgangspunkt i forskning i læsevanskeligheder, grundlæggende optaget af, om menneskearten på grund af nye medier og dertilhørende læsemåder i fremtiden vil udvikle læsevanskeligheder, når det gælder evnen til at praktisere *deep reading* (Wolf, 2016, s. 142) – altså hvad man også kunne kalde for *dybdelæsningsvanskeligheder*.

Men hvad betegner *deep reading* mere præcist ifølge Wolf? I en artikel fra 2009, skrevet sammen med Mirit Barzillai, der netop beskæftiger sig med førnævnte problematik, finder man Wolfs første eksplicite præcisering af, hvad *deep reading* vil sige. Wolf og Barzillai skriver:

By *deep reading*, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight. The expert reader needs milliseconds to execute these processes; the young brain needs years to develop them (Wolf & Barzillai, 2009, s. 32).

Dette citat stemmer umiddelbart godt overens med den traditionelle kognitive beskrivelse af læseforståelsens komponenter (Wolf, 2016, s. 110). Værd at bemærke her er dog samtidig Wolf og Barzillais betoning af højereordens-processerne *kritisk tænkning*, *refleksion* og *indsigt*. Desuden berøres i dette citat også spørgsmålet om tid. Det er således en vigtig pointe hos Wolf samt Wolf & Barzillai, at de kognitive processer, der udspiller sig i forbindelse med læsning, nok foregår i løbet af ganske få millisekunder, men at der, hvis læsehastigheden sættes yderligere op, er en fare for, at de mange nuancer i den dybere læseforståelse risikerer at gå tabt. Ligeledes kræver det også, som det påpeges i citatet, tid at *lære* at læse i dybden. Læseundervisning (også når det gælder skærlæsning, hvilket bl.a. er artiklens emne) bør ifølge Wolf og Barzillai således ikke bare være undervisning i afkodning og læseforståelse, men også i de mere fordybende og nuancerede aspekter af læseforståelse, som *deep reading* er en paraplybetegnelse for (Wolf, 2016, s. 112). Desuden betones i artiklen *kontemplation* (*contemplation*, s. 33) som væsentlig for den fordybende læseproces. Kontemplation er, som vi tidligere har set det, et begreb, der ofte associeres med fordybelsen som en langsom og tankefuld opmærksomhedsform. Betoning af kontemplationens betydning (med tråde til Aristoteles og, andetsteds hos Wolf, Marcel Proust (2008)) er et godt eksempel på, hvorledes

Wolf arbejder inden for en tværvideenskabelig forståelsesramme, der både trækker på naturvidenskabelige (neurokognitive) og humanistisk-filosofiske perspektiver.

I de to efterfølgende bøger *Tales of Literacy for the 21st Century* fra 2016 og *Reader, Come Home* fra 2018 beskriver Wolf detaljeret, hvad der foregår rent bevidsthedsmæssigt, når vi dybdelæser. I *Tales of Literacy for the 21st Century* forklarer hun, at tre grupper af kognitive processer er tæt forbundet med hinanden i, hvad hun kalder for dybdelæsningens kredsløb (*deep-reading circuit*, 2018, s. 38): 1. *Indførende* processer, såsom billeddannelse, perspektivtagning og baggrundsviden, 2. *Metakognitive* processer, såsom analogisk tænkning, inferensdannelse og kritisk analyse og 3. *Generative* processer, såsom nye tanker og indsigter – der netop opnås i kraft af kontemplation.²¹ For Wolf er det således væsentligt, at der i læserens møde med teksten kan opstå nye tanker, perspektiver og erkendelser, der rækker ud over selve tekstens 'budskab'.²² Dette 'overskridende' aspekt ved fordybet læsning er samtidig et centralt element i hendes argument for, hvorfor det overhovedet er vigtigt at praktisere *deep reading* (se f.eks. 2016, s. 134-136).

Som før nævnt er *deep reading* ifølge Wolf noget, der kan praktiseres i forbindelse med alle typer tekster af en vis kompleksitet. Dette synes dog for Wolf især at være længere, sammenhængende tekster, idet hun ofte skriver om 'bøger' frem for 'tekster' (jf. også Ongs og Deweys betoning af den længere, sammenhængende refleksion). Ligeledes trækker Wolf ofte på litterære tekster og oplevelsen af at læse skønlitteratur i forbindelse med sin behandling af *deep reading*. I sin første bog *Proust and the Squid* fra 2008, hvor *deep reading*-begrebet endnu ikke direkte bliver anvendt, tager hun også afsæt i Marcel Prousts beskrivelser af barndommens romanlæsning i *På sporet af den tabte tid* og *On Reading*, idet hun fremhæver læsningens karakter af "sanctuary", altså fristed eller helligdom, og det forhold, at læsningen giver os mulighed for at forlade vores egen bevidsthed og gå ind i andres bevidsthed ("perspective taking", Wolf, 2008, s. 7-8). Det er bl.a. gennem denne indlevede erfaring af andres perspektiv på verden, betoner Wolf, at vi kan få indsigt og nye tanker (2008, s. 8; 2016, kap. 5).

Samtidig fremhæver hun det afgørende i, at skønlitteraturen stimulerer vores forestillingsevne (*imagery*). Denne evne til at opbygge mentale forestillinger eller billeder, som den kognitive læseforskning især forbinder med inferensdannelse, styrker ifølge Wolf vores evne til at forestille os og tænke nyt (Wolf, 2008,

²¹ De tre grupper af processer beskrives således: "1) Entry processes like *imagery*, *perspective taking*, *background knowledge*; 2) Metacognitive ("Scientific Method") processes in which *analogical thought* functions as the bridge between *background knowledge* and *critical analysis*; and finally, 3) Generativity processes with *insight* and *contemplation* as vehicles to *novel thought*" (2016, s. 112).

²² Wolf skriver: "Deep reading processes underlie our abilities to find, reflect, and potentially expand upon *what matters* when we read. They represent the full sum of the cognitive, perceptual, and affective processes that prepare readers to apprehend, grasp, and assimilate the essence of what is read – beyond decoded information, beyond basic comprehension, and sometimes beyond what the author writes or even intends" (2016, s. 122).

s. 8).²³ At mental billeddannelse (*imagery*) og perspektivtagning (*perspective taking*) er centrale elementer i fordybet læsning af især skønlitteratur, tager Wolf op igen i *Reader, Home Come* fra 2018. Det fremhæves også her, at et helt afgørende træk ved læsning er, at vi er i stand til at opbygge en række mentale billeder, ja, et helt tekstligt univers, der på én gang giver os en dybere oplevelse af og forståelse for det, vi læser (Wolf, 2018, s. 41-42). Ligeledes betones det, at perspektivtagning er vigtigt for udviklingen af vores følelsesliv og direkte kan stimulere vores empati. I argumentet for dette trækker Wolf – ligesom også en række andre empiriske læseforskere (bl.a. Schilhab & Steffensen, 2011) – bl.a. på *Theory Of Mind* (TOM) og teori om spejlneuroner, idet disse teorier bekræfter, at vi også på neurokognitivt niveau forstår hinanden gennem simulering og spejling (Wolf, 2018, s. 50-51).

At Wolf netop forbinder perspektivtagning med oplevelsen af – i læsningens private, tilbagetrukne rum – på én gang at kunne ”pass over” (Wolf, 2018, s. 43) i andre, som hun formulerer det, og stadig være i sig selv, trækker tråde til de generelle iagttagelser, der blev gjort angående dobbeltheden i fordybelsen som oplevelsesform, idet den på én gang retter sig mod noget andet end én selv og samtidig (ja, måske netop af den grund) synes selvopbyggende og konstituerende. Der skal vendes nærmere tilbage til både mental billeddannelse og perspektivtagning som centrale aspekter af fordybet læsning både i dette kapitel og i den empiriske analyse.

Det er karakteristisk, at Maryanne Wolf præsenterer og udvikler sine tanker om *deep reading* i tæt relation til debatten om en i stigende grad digitaliseret kultur, hvor nye medieformer synes at fremme mindre dybe (skannende og skimmende) læsemåder. Især hendes seneste bøger er drevet af en bekymring for, om den digitalt og audiovisuelt orienterede mediekultur vil forringe vores evne til at læse i dybden og i det hele taget at kunne fordybe os. Og man kan indplacere hendes *deep reading*-begreb i den tradition, der ser den individuelle, lange, sammenhængende stillelæsning som læseideal. Men samtidig er Wolfs *deep reading*-teori et eksempel på, at vi netop i relation til – ja, måske endda i kraft af – digitaliseringen mere præcist end nogensinde er begyndt at formulere, diskutere og definere, hvad der sker, når vi fordyber os i længere, sammenhængende tekster, og hvad der er det værdifulde i denne form for fordybelse. Det er særligt her, Wolfs teori om *deep reading* synes at bidrage. Den viser os, at vi, for at forstå hvad fordybet læsning indebærer, må bevæge os ud over en snæver, kognitiv forståelse af læsning og ind i et mere tværvideenskabeligt felt, der rummer et bredere perspektiv og derfor kan bidrage med flere nuancer på

²³ Hos Wolf fremhæves især det visuelle aspekt af *imagery*, som jeg derfor vælger at fordanske til *mental billeddannelse*, omend f.eks. Kuzmičová har betonet, at denne mentale billeddannelse ikke alene foregår som visualisering, men ved at man blot i en eller anden forstand oplever en sansemæssig repræsentation af det læste. Kuzmičová skriver: ”The notion of mental imagery is used in its narrow sense [...] to capture those instances in which modern silent readers of literary narrative, while reading an expression “X” experience some form of sensory representation of what they (more or less literally) understand to be X” (Kuzmičová, 2014, s. 275).

fordybet læseforståelse. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at netop begrebet *deep reading* ikke blot er blevet introduceret og anvendt af Maryanne Wolf, men også af litteraten Sven Birkerts, hvilket der skal ses nærmere på i det følgende.

Deep reading – ifølge Sven Birkerts

Så vidt vides, var litteraten Sven Birkerts den første, der introducerede betegnelsen *deep reading*, i essaysamling *The Gutenberg Elegies – The Fate of Reading in an Electronic Age* fra 1994. Denne bog består karakteristisk nok af en række essays, der ønsker at undersøge og diskutere læsningens vilkår i en kultur, som bliver mere og mere digital. Birkerts udgangspunkt er altså litterært og medieteoratisk. Birkerts bruger *deep reading* som betegnelse for en langsom og indlevet læsemåde af særligt skønlitterære tekster, som han mener blev udfordret af en kultur, hvor visuelle og digitale medier i stigende grad fylder i landskabet. Han beskriver *deep reading* sådan her:

Reading, because we control it, is adaptable to our needs and rhythms. We are free to indulge our subjective associative impulses; the term I coin for this is *deep reading*: the slow and meditative possession of a book. We don't just read words, we dream our lives in their vicinity. (Birkerts, 1994, s. 146).

Birkerts udgangspunkt for at skrive om *deep reading* er bl.a., at han oplever, at hans studerende har sværere ved at læse længere litterære tekster (1994, s. 17). De har svært ved, som de selv formulerer det, at komme ind i teksten ("I couldn't get into it", s. 18) og svært ved at sænke tempoet og koncentrere sig om at læse (s. 19), dvs. der er tale om både indledende modstand og manglende mestring. Disse opmærksomhedsmæssige iagttagelser gør bl.a. Birkerts bekymret for, om noget vigtigt vil gå tabt, hvis de kommende generationer i stigende grad ikke er læsere, idet vores kulturs historie, også i dens mere subjektive udgaver, i høj grad forefindes som tekst:

For, in fact, our entire collective subjective history – the soul of our societal body – is encoded in print. [...] If a person turns from print – finding it too slow, too hard, irrelevant to the excitements of the present – then what happens to that person's sense of culture and continuity? (s. 20).

Som det ses af begge de foregående citater, lægger Birkerts, ligesom Wolf, stærkt vægt på tidsspørgsmålet i forhold til *deep reading*. Skønlitterær *deep reading* forstås her som en langsom og netop kontemplativ læseform, der giver os tid til ikke bare at læse ordene, men også at leve os fuldt ind i bogen. Dette vel og mærke – viser det sidste citat – ikke bare med det formål at give os en personlig oplevelse, men også indsigt i vores kollektive subjektive historie. Samtidig er også Birkerts optaget af læsningen som en individuel praksis, der udvikler individets relation til verden omkring sig (s. 15). Den forståelse af, at fordybelse indbefatter en tilbagetrækning fra verden, hvorigennem man bliver (karakter)dannet, genfinder vi således her.

Både Birkerts og Wolf synes altså enige om, at (skønlitterær) læsning tilbyder en særlig mulighed for et tilbagetrukket fordybelsesrum, hvor vi i vores eget tempo kan udforske, møde og interagere med fremmede bevidstheder og verdener.²⁴ Det er spørgsmålet, om det ikke lige så meget er dette tilbagetrukne, individuelle rum – altså selve rammerne for læsningen – som det er den opmærksomhedsmæssige indstilling, der udfordres i den digitale kultur? Under alle omstændigheder bevæger vi os med Birkerts *deep reading*-begreb ud over det rent kognitive og ind i en mere kulturel forståelse af, hvad fordybet læsning vil sige.

Fra deep reading til litterær dybdelæsning

En sådan mere overordnet kulturel, mediemæssig og kognitivt orienteret diskussion af, hvad *deep reading* indebærer, finder man hos journalisten og videnskabsformidleren Nicholas Carr, der har været den bærende kraft i at introducere begrebet *deep reading* for en bredere offentlighed. Carr trækker i den forbindelse særligt på Wolf, men nævner også Birkerts. Carr bestemmer i udgangspunktet *deep reading* som en læseform, der står i opposition til digital læsning og digital mediebrug i det hele taget. Han nævner første gang *deep reading* i et essay fra 2008 med titlen "Is Google Making Us Stupid?" (Carr, 2008), hvor han netop trækker på pointer fra Wolfs *Proust and the Squid*. Senere uddyber han – igen med henvisning til både Wolf og Birkerts – sine pointer i bogen *The Shallows – What the Internet is Doing to Our Brains* fra 2010.²⁵

Robert Clowes, forsker i kognition og teknologi, foretager i artiklen "Screen reading and the creation of new cognitive ecologies" (2018) en kritisk diskussion af *deep reading*-begrebet. Han mener, at Birkerts' og Carrs forestilling om, hvad *deep reading* betegner, især knytter sig til den immersive *oplevelse* af at være fordybet i skønlitterær læsning, mens Wolfs begreb – i hvert fald i udgangspunktet – er mere knyttet til den

²⁴ Den individuelle tilbagetrukne læsning indbefatter på den måde også en særlig socialitet, idet man i mødet med teksten møder andre subjekter (forfatteren, fortælleren, karaktererne); en problematik, der dog ligger uden for denne afhandlings rammer at behandle nærmere.

²⁵ Robert Clowes bemærker i sin historiske gennemgang af *deep reading*-begrebet, at det er sandsynligt, at Wolf overtager betegnelsen *deep reading* fra Carr, idet Wolf ikke bruger betegnelsen i *Proust and the Squid* fra 2007, men fra 2009 og frem, efter at Carr har udgivet sit essay (Clowes, 2018, s. 707).

analytiske og akademiske opmærksomhedsform (Clowes, 2018, s. 708). Dette er med til at gøre begrebet uklart, mener Clowes, der med sit medieteknologiske perspektiv også er fortalende for at ophæve den dikotomiske skelnen mellem dyb og overfladisk læsning, som *deep reading* kan ses som en del af (Clowes, 2018, s. 713).

Hvad Clowes ligeledes finder problematisk, er den tætte forbindelse mellem den lineære, sammenhængende læsning og *deep reading*. I den forbindelse fremhæver Clowes et empirisk studie af Terje Hillesund, der viser, at når akademikere læser fagtekster koncentreret og med dyb opmærksomhed (både på skærm og papir), læser de langt fra altid lineært og fra enden til anden. Snarere springer de frem og tilbage, dybdelæser og genlæser enkelte passager, mens de skimmer eller skipper andre (Clowes, 2018, s. 717; Hillesund, 2010). En sådan akademisk læsning som den, Hillesund undersøger, vil jeg mene man kan opfatte som reflektiv (en form for 'tænkning med tekst' – hvor det sammenhængende er selve refleksionsrækken), mens den mest meningsfulde *oplevelse* af at læse en roman som regel er at læse den fra ende til anden. Dog er heller ikke den fordybte skønlitterære læsning nødvendigvis altid ubrudt eller lineær. Dette gælder, som vi skal se senere, særligt den form for læsning, der – mere eller mindre formaliseret – finder sted i forbindelse med litterær analyse og fortolkning. Det lineære og sammenhængende element i dybdelæsning skal nok derfor, også når det gælder skønlitteratur, i højere grad associeres med et opmærksomhedsmæssigt længerevarende, sammenhængende fokus på læseoplevelse og -forståelse end med en lineær, sammenhængende skriftafkodning.

Desuden har læseforskerne Mangen og Well påpeget, at selve den immersive oplevelse af at fordybe sig i læsning også har noget at gøre med fornemmelsen af en konsistent og sammenhængende – og rent fysisk afgrænset – tekst, man retter sin opmærksomhed mod, hvis man vel at mærke læser på papir (Mangen, 2008; Weel & Mangen, 2015). Også dette mediemæssige perspektiv skal der vendes tilbage til, idet det foreløbig kan konkluderes, at spørgsmålet om det længere og sammenhængende aspekt ved *deep reading* afhænger af, om fokus er på fordybet læsning som opmærksomhedsform, oplevelsesform eller refleksionsform.

På baggrund af sin kritiske behandling af Wolfs *deep reading*-begreb foreslår Clowes at opdele det i forskellige mere præcise underbegreber (Clowes, 2018, s. 714). Omend jeg selv opfatter det som en styrke ved Wolfs *deep reading*-begreb, at dets fokus er på opmærksomheden under den fordybte læsning – uanset om der er tale om fag- eller skønlitteratur – vil jeg medgive, at der ligeledes kan være en fordel i at operere med mere specifikke betegnelser for bestemte former for *deep reading*. Hvor Clowes' fokus her er spørgsmålet om selve tekstmediet (papir eller digital tekst), er mit fokus spørgsmålet om tekstgenren (fag- eller skønlitteratur), da jeg – med inspiration fra bl.a. Louise Rosenblatt – mener, at der kan siges at knytte sig en særlig form for fordybelse til netop den skønlitterære tekst. Jeg vil derfor i det følgende indsnævre mit fokus på fordybet læsning til alene at omhandle fordybet læsning af skønlitterære tekster. Og med inspiration

fra Wolf & Birkerts vil jeg betegne denne opmærksomhedsmæssige form for læsning som *litterær dybdelæsning*, idet jeg her overtager den danske term *dybdelæsning* fra litteraturredaktikeren Bo Steffensen.

Den *litterære dybdelæsning* kan praktiseres i forbindelse med alle litterære tekster – korte eller lange, sammenhængende eller opbrudte som f.eks. hypertext – så længe den fordybende opmærksomhed på teksten er fokuseret, vedholdende og ubrudt i et vist tidsrum. Dog vil mit fokus her være den ikoniske *litterære dybdelæsning*, der praktiseres ved læsning af længere, sammenhængende skønlitterære tekster, dvs. romaner, på papir.

Dybdelæsning og langsom læsning

I dansk kontekst anvender litteraturredaktikeren Bo Steffensen betegnelsen *dybdelæsning* flere steder (Møller et al., 2010, s. 211; Schilhab & Steffensen, 2011, s. 35; Steffensen, 2010) og trækker i den forbindelse også på Wolf. Kendetegnende er det dog, at Steffensen alene anvender betegnelsen i forbindelse med skønlitterær læsning. Steffensens teoretiske udgangspunkt er receptionsæstetikken og den fænomenologiske litteraturpædagogik (Steffensen, 1993), mens han senere i sin forskning begynder at inddrage perspektiver fra den kognitive læseforskning og pædagogiske neurovidenskab (Schilhab & Steffensen, 2011). Steffensen er især optaget af forholdet mellem det kognitive, og hvad han kalder det *emotive* (som jeg, som senere behandlet, vil kalde det affektive) i læsningen (Steffensen, 2010). I bogen *Læs mig – om spejlneuroner, kropslig forankring og læseforståelse* fra 2011 skriver han sammen med forsker i pædagogisk neurovidenskab Theresa Schilhab således:

Forudsætningen for, at man emotionelt kan forstå de mennesker, man læser om i litteraturen, er imidlertid, at man lærer at anvende dybdelæsning, som er en læsemåde, der er langsom og giver tid til fordybelse. Emotionelle reaktioner kræver langsommere læsning og dermed også længere læsetid end faktalæsning (Schilhab & Steffensen, 2011, s. 35).

Vi genfinder her Wolfs betoning af tid og langsomhed som vigtigt for fordybet læsning, men nu med begrundelse i det emotionelle som noget, der specifikt er knyttet til genren skønlitteratur.

Spørgsmålet om læsehastighedens betydning behandler Steffensen ligeledes i artiklen "Om at læse med hjernen eller hjertet – Kognitive og emotive læseformer", hvor han skelner mellem det, han kalder læse(test)forståelse, og litteraturforståelse (Steffensen, 2010, s. 15). Han påpeger her, at læsehastighed er en central faktor ved begge læsemåder; men hvor man i læsetesten skal læse hurtigt (herunder

overfladelæse efter fakta), skal man i forbindelse med litteraturforståelse læse langsomt (for både at lade sig opsluge og fordybe) (s. 15). Desuden påpeger Steffensen – i tråd med Wolf, Birkerts m.fl. – at onlinelæsning har en tendens til at fremme hurtiglæsning. Steffensen begrundes bl.a. dette med, at man i computerspil belønnes for en hurtig reaktionstid (s. 18).

Betegnelsen *langsamlæsning* eller *slow reading* går igen flere steder inden for litteraturforskningen og den litteraturpædagogiske forskning som en fordybet læsemåde. Wolf nævner den også i *Tales of Literacy for the 21st. Century*, her som synonymt med *close reading* (2016, s. 111), og henviser til Thomas Newkirk (*The Art of Slow Reading*, 2012) og David Mikics (*Slow Reading in a Hurried Age*, 2013), hvis bøger er praktiske læseguides, der kan associeres med den såkaldte Slow-bevægelse (Honoré, 2004). *Slow reading* introduceres dog allerede som begreb i 1962 af litteraturforskeren Ruben A. Brower, som i essayet *Reading in Slow Motion* beskriver en opmærksom og oplevelsesorienteret læsepraksis, der skal styrke de studerendes læsevaner gennem hele livet (Brower, 1962).

Litteraturredaktøren Thomas Illum Hansen – der ligeledes arbejder med en *langsomhedens didaktik*, som vi så det i sidste kapitel – anvender betegnelsen *fænomenologisk langsamlæsning* som en læsning, der sænker tempoet og får kroppen med under læsningen (Hansen, 2016). Langsomheden kan bruges til at styrke både de opmærksomhedsmæssige, oplevelsesmæssige og refleksive elementer i læsningen. At tiden – både den objektive klokketid og den subjektive tidsopfattelse – spiller en afgørende rolle i forhold til fordybelsen som opmærksomheds- og oplevelsesform og særligt den fordybende læsning, har vi allerede set fremhævet adskillige gange i det foregående. Betegnelserne *langsamlæsning* og *slow reading* kan således på mange måder anskues som delvist overlappende med dybdelæsningen.

Med Steffensens måde at anvende *dybdelæsning* som begreb på har vi bevæget os fra fokus på det kognitive og mediemæssige ved læsningen til også at diskutere de mere emotive eller affektive aspekter af den fordybende læsning, samt hvordan der arbejdes med dybdelæsning i litteraturundervisningen. Denne bevægelse er ikke overraskende, idet spørgsmålet om læseoplevelse netop må rejse sig, så snart vi beskæftiger os mere indgående med den *litterære* læsning. Som litteraten Louise Rosenblatt og mange andre har påpeget, er det særlige ved at læse skønlitteratur nemlig, at den skønlitterære tekst lægger op til at man ikke bare læser formålsorienteret (Rosenblatt betegner dette *effeent*) for at nå frem til noget, men også æstetisk (*aesthetic*). 'Formålet' med læsning er, kunne man således sige, i høj grad læseoplevelsen i sig selv (Rosenblatt, 1994, s. 24). Derfor må også formålet med den litterære dybdelæsning være tæt forbundet med ikke bare at forstå, men også at opleve i dybere, mere nuanceret forstand – en oplevelse, der dog samtidig er uløseligt knyttet til betydnings- og meningsdannelse. Denne tæt sammenvævede relation mellem oplevelse og betydningsdannelse, der finder sted under den fordybende skønlitterære læsning, er, hvad vi nu skal se nærmere på, i første omgang gennem den fænomenologisk orienterede receptionsæstetik.

Fordybet læsning – hos Wolfgang Iser

Ønsker man nærmere at beskæftige sig med, hvad der sker i læserens bevidsthed under netop læsning af skønlitterære tekster, synes den litterære receptionsteori²⁶ et oplagt udgangspunkt. Selvom spørgsmålet om fordybet læsning ikke eksplicit italesættes inden for denne forskningstradition, kan man i en vis forstand sige, at det ligger som en implicit præmis under alle de forskellige receptionsæstetiske teorier, at læseren læser teksten med koncentration, fokus og vedholdenhed – altså er fordybet i læsningen.²⁷ Da vores udgangspunkt her er spørgsmålet om, hvad der opmærksomheds- og oplevelsesmæssigt sker i læseren under mødet med teksten, skal her primært fokuseres på den tyske receptionsæstetiker Wolfgang Iser's fænomenologiske perspektiv på læsning.

Wolfgang Iser er grundlæggende optaget af at undersøge den betydningsdannelse, der finder sted, i kraft af at læseren læser teksten intentionelt, og som på én gang knytter sig til læseoplevelse og meningsdannelse. Ifølge Iser er det først i mødet mellem tekst og læser – dvs. i selve læseakten (*Der Akt des Lesens*, 1976) – at den litterære tekst 'aktualiseres' som værk (jf. titlen på Iser's essay "Interaction between Text and Reader", 1980). Teksten skal således alene betragtes som et potentiale for mulige læseoplevelser og forståelsesformer, der realiseres af den enkelte læser under læsningen (Iser, 1980a, 106 ff.). Iser er dog ikke så interesseret i den reelle læsers læsning af teksten, som han er interesseret i at undersøge, hvordan 'læseren' mere generelt eller ideelt arbejder med at opleve og forstå teksten meningsfuldt under læsningen (Olsen & Kelstrup, 1996, s. 26-27).²⁸ Læseren vil nemlig, ifølge Iser, på fænomenologisk vis altid læse teksten intentionelt, dvs. med en forestilling om, at teksten artikulerer en mening (se f.eks. Iser, 1996 [1974], s. 127), og vil derfor antage en opmærksomhedsmæssig indstilling til teksten, der forsøger at realisere denne mening. Men hvordan gøres dette nu mere konkret?

Det siger sig selv, at en litterær tekst – som enhver tekst i øvrigt – aldrig i sig selv til fulde sprogliggør de aspekter af betydning, som den potentielt indeholder. Det betyder ifølge Iser, at der i teksten altid – på mange forskellige niveauer – vil forekomme en række såkaldte 'tomme pladser' (*Leerstellen*) eller 'ubestemmelsessteder' (*Unbestimmtheitsstellen*), som læseren må arbejde på at udfylde eller bestemme for at opnå en meningsfuld oplevelse og forståelse af det læste (Iser, 1996 [1974], s. 107). Denne forestilling om,

²⁶ Betegnelsen 'litterær receptionsteori' dækker her både den tyske receptionsæstetik og den angelsaksiske Reader-Response Theory.

²⁷ At dette netop er implicit i receptionsteoriene, skyldes måske, at de blev udviklet i løbet af det 20. århundrede, dvs. før man for alvor begyndte at bekymre sig om, hvorvidt den fordybte læsning var en 'truet' aktivitet.

²⁸ Dette er grunden til, at man taler om, at Iser opererer med en såkaldt 'ideallæser' frem for en reallæser. Denne implicite læser – eller 'læserrolle', som Olsen & Kelstrup kalder den – skal ikke forstås som en reel læser, men snarere som de strukturer i teksten, der tilbyder læseren en bestemt måde at læse på, og samtidig som de handlinger, den 'akt', læseren skal foretage for at få en meningsfuld læseoplevelse (Olsen & Kelstrup, 1996, s. 26-27).

at læseren, lidt forenklet formuleret, må udfylde en række tomme pladser for at forstå teksten meningsfuldt, kan til en vis grad sammenlignes med den kognitive læseforsknings betoning af inferensdannelse som en afgørende komponent i læseforståelsen. Iser's tomme pladser kan således anskues som inferenser, der udfyldes af den aktive læser under læsningen. Men hvor inferensdannelse i snæver kognitiv forstand betyder, at man er i stand til at danne følgeslutninger (Oakhill et al., 2015, s. 30), sådan at man får en korrekt forståelse af tekstens indholdsmæssige budskab (de såkaldte *nødvendige inferenser*, Oakhill et al., 2015, s. 64), så er der i litterære tekster ofte et meget større spillerum for forståelse, ligesom der er mange aspekter af teksten, som det er muligt at forestille sig meningsfuldt på et utal af forskellige måder (jf. de såkaldte *uddybende inferenser*, Oakhill et al., 2015, s. 64) i kraft af den mentale billeddannelse, som Wolf bl.a. også betoner det.

Ideen om ubestemmelsessteder har Iser fra den polske filosof og fænomenolog Roman Ingarden, der bl.a. var inspireret af gestaltteorien. Iser mener, at der indskrevet i den litterære tekst altid er en 'implicit læser' (jf. Iser's *Der Implizite Leser*, 1972), altså en måde, hvorpå teksten lægger op til at blive læst, og at læseren netop i ønsket om at få teksten til at fremstå som en meningsfuld gestalt vil tage denne rolle på sig. Men netop fordi læseren i arbejdet med at udfylde de tomme pladser selv bidrager aktivt og personligt til betydningsdannelsen, vil den enkelte tekstforståelse også altid fremstå som en *individuel* betydningsfuld læseoplevelse for læseren.

I arbejdet med at realisere teksten som en meningsfuld gestalt spiller den mentale billeddannelse (*Vorstellung*) som sagt en væsentlig rolle. Iser skriver:

In reading literary texts, we always have to form mental images, because the 'schematized aspects' of the text only offer us knowledge of the conditions under which the imaginary object is to be produced. This knowledge sparks the process of ideation, but it is not itself the object to be viewed; this consists in the not yet formulated combination of given data (Iser, 1980b [1976], s. 137).²⁹

For Iser er den mentale billeddannelse, der foregår, idet man arbejder med at udfylde tekstens tomme pladser, således også en gestaltning af noget nyt, sådan som Wolf var inde på. Omend Iser taler om den mentale forestillings billedkarakter ("der Bildcharakter der Vorstellung" (se ovenstående note)), er det dog

²⁹ Citatet lyder i originaludgaven: "In der Lektüre fiktionaler Texte müssen wir uns deshalb immer Vorstellungen bilden, weil die "schematisierten Ansichten" des Textes uns nur ein Wissen davon bieten, über welche Voraussetzungen der imaginäre Gegenstand erzeugt werden soll. So kommt der Bildcharakter der Vorstellung durch des Nurzbarmachen eines angeboten bzw. eines im Leser aufgerufenen Wissens zustande, und das heisst, nicht das Wissen als solches soll vorgestellt werden, sondern die nicht-gegebene Kombination angebotener Daten soll im Bild zur Erscheinung gelangen" (Iser, 1976, s. 222).

spørgsmålet, om disse indre billeder nødvendigvis skal forstås som visuelle? Iser berører selv dette i sin behandling af forskellen på at læse en bog og se en film. Når vi ser en film, forklarer Iser, ser vi billederne som optisk og konkret tilstedeværende i en bestemt form, mens vi ikke på samme måde 'ser' stabile indre billeder, når vi læser. Rigtig mange aspekter i teksten fremstår således med en åbenhed eller ubestemthed, der gør, at vi måske slet ikke er i stand til svare på, hvordan vi præcist forestiller os at f.eks. en hovedperson ser ud (Iser, 1980b [1976], s. 138). Men dette er heller ikke ifølge Iser det afgørende. Det afgørende er den betydningsdannelse, der finder sted i læserens bevidsthed under læsning (Iser, 1980b [1976], s. 138). Men Iser påpeger samtidig, at det er i kraft af den mentale billeddannelse, man som læser kan få følelsen af at blive fuldstændig fordybet (*absorbed* i den engelske udgave, *affiziert* i den tyske (Iser, 1976, s. 226)) i en tekst og efterfølgende, efter endt læsning, kan få en fornemmelse af en form for brat opvågning til virkeligheden. (Iser, 1980b [1976], s. 140).

I den forbindelse er det relevant et øjeblik at inddrage medieteoretikeren Friedrich Kittlers mediehistoriske perspektiver på mental billeddannelse, forstået som visuel gestaltning, idet det er Kittlers pointe, at den historiske læser med tiden 'lærer' at praktisere en mere visualiserende læsemåde, som han i øvrigt netop betragter som tæt forbundet med den tilbagetrukne stillelæsning (Kittler, 2010 [1999], s. 107). Grunden til dette er ifølge Kittler, at de litterære tekster i stigende grad skrives på en sådan måde, at der sættes fokus på de visuelle billeder, bl.a. ved at forfatteren i sine beskrivelser skaber et tydeligt perspektiv for læseren (s. 89-91) – en proces, Kittler mener kulminerer i den romantiske litteratur, der kan ses som forberedende læseren på at blive beskuer af filmmediets reelle visuelle billeder (Kittler, 2010 [1999], s. 102). Disse mediehistoriske perspektiver, der netop fokuserer på overgangen fra bog- til filmmediet, synes også relevante at medtænke i et nutidigt perspektiv, hvor en audiovisuel (frem for skriftlig) digital kultur dominerer mere og mere.

Også Wolfs betoning af perspektivtagningens vigtighed, når vi læser skønlitteratur, genfinder vi i en vis forstand hos Iser, der bemærker, at den litterære tekst netop på grund af dens ubestemthed er 'tilpasningsegnet' i forhold til mange forskellige læsere, samtidig med at dette er et potentiale for 'fremmederfaring', dvs. at læseren gør "tekstens for ham fremmede erfaring til sig egen." (Iser, 1996 [1974], s. 128). Denne 'fremmederfaring' er også inden for litteraturpædagogikken blevet fremhævet som afgørende i forhold til litteraturens dannelsespotentiale (Hansen, 2008; 2020; Nussbaum, 1997).

I Iseres beskrivelse af det hermeneutiske arbejde med at udfylde den litterære teksts tomme pladser kan, vil jeg mene, betragtes som et nuanceret fænomenologisk bud på, hvad det vil sige at fordybe sig i litterær læsning. I jo højere grad (dvs. jo mere fokuseret) læseren retter sin opmærksomhed mod tekstens mange ubestemtheder og arbejder (aktivt – ved hjælp af bl.a. inferensdannelse og mental billeddannelse) på at udfylde de tomme pladser på en (både for teksten og læseren) meningsfuld og nuanceret måde, jo mere

fordybet læsning kan man rent opmærksomhedsmæssigt sige at der er tale om. At dette betydningsgestaltende arbejde finder sted på så mange forskellige niveauer og både er oplevelses- og forståelsesorienteret, tydeliggør samtidig, at det er muligt at fordybe sig i litterær læsning på forskellige måder, hvoraf nogle er mere oplevelsesorienterede, andre mere reflektivt (analytisk) orienterede.

Tekstens betydning

Den receptionsteoretiske forskning, herunder Iser, beskæftiger sig også med en anden relevant problematik i forhold til spørgsmålet om den litterære dybdelæsnings karakter, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt forskellige litterære tekster strukturelt set fremmer forskellige former for fordybet læsning. Iser betoner således, at forskellige former for skønlitteratur kan siges at rumme større eller mindre grader af ubestemthed. Han påpeger en historisk udvikling her, idet han mener, at "ubestemtheden i litterære tekster siden det 18. århundrede har været i stadig tiltagen" (Iser, 1996 [1974], s. 119). Andre receptionsteoretikere som f.eks. Robert Jauss og Umberto Eco (Jauss, 1996; Eco 1984a; 1984b) er inde på lignende litteraturhistoriske overvejelser.

Umberto Eco – der anlægger et semiotisk blik på tekstreceptionen – påpeger, at skønlitterære værker kan fremstå mere eller mindre åbne (for fortolkning) for læseren, afhængigt af om der er tale om fin- eller populærlitteratur (Eco, 1984a; 1984b). *Åbne værker* forstår Eco som værker, hvor forfatteren fordrer en høj grad af medskaben hos læseren, hvilket især gælder finlitterære og eksperimenterende former for litteratur (og anden kunst). *Lukkede værker* derimod er f.eks. triviallitteratur eller ældre litteratur (såsom eventyr), der lægger op til en mere allegorisk fortolkning. Også her skal der udfyldes tomme pladser, men disse er mere forudsigelige og måske derfor ikke så krævende for læseren. Eco påpeger i den forbindelse det paradoksale i, at jo mere åben en tekst er for fortolkning, i jo højere grad kræves der en ganske bestemt modellæser for at forløse teksten (en læser, der kan læse 'mellem linjerne' på den helt rigtige måde), mens populærlitteratur til gengæld kan læses – og forstås – bredt af alle modellæsere (1984b, s. 8-9). Er dette rigtigt, må det have den konsekvens, at det umiddelbart er lettere at 'fordybe' sig i populærlitteratur end i finlitteratur, men at der til gengæld ikke er så mange nuancer, kunne man sige, at fordybe sig i. Det er en problematik, Bo Steffensen er inde på i sin behandling af den langsomme og fordybende læsning, som han især mener er nødvendig i forbindelse med finlitteratur (Steffensen, 2010, s. 16). Med Iser kan man sige, at jo flere tomme pladser der kan udfyldes og udfyldes på komplekse måder, jo større potentiale er der for, at både læseoplevelsen og betydningsdannelsen bliver rigere og mere dyb. Men igen afhænger dette også af læserens udgangspunkt.

Spørgsmålet om den litterære teksts fordybelsespotentiale synes bl.a. vigtigt, hvis man ønsker at fremme litterær dybdelæsning i uddannelserne. I en litteraturpædagogisk sammenhæng, hvor man specifikt ønsker at arbejde med dybdelæsning, har ikke blot fordybelsesarbejdet, men også tekstvalget afgørende betydning, hvilket også litteraten Louise Rosenblatt betoner i sine overvejelser over unge, læsning og litteraturundervisning.

Fordybet læsning – hos Louise Rosenblatt

Louise Rosenblatt begyndte allerede at formulere sine overvejelser over relationen mellem tekst og læser i 1930'erne (1995 [1933]) og kan ses som en forløber for receptionsæstetikken og reader-respons-bevægelsen. Rosenblatt udviklede sine perspektiver på æstetisk læsning i tæt relation til spørgsmålet om, hvorfor og hvordan man underviser i litteratur. Hendes tanker har, som Isters, også spillet en rolle i den danske litteraturpædagogik på grundskoleniveau.

Lige såvel som Iser først betragtede den litterære tekst som realiseret i læseakten, er det også Rosenblatts afgørende pointe, at den litterære tekst først realiseres som værk gennem den konkrete læsning. Men Rosenblatt formulerer dette i mere organiske – eller økologiske, som hun selv kalder det (1994 [1978], s. 17) – termer, idet hun mener, at teksten 'vækkes til live'³⁰ som æstetisk værk (*poem*) af læseren³¹. Dette foregår ifølge Rosenblatt ikke blot ved en *interaktion* (som Iser kaldte det), men ved en *transaktion*, idet Rosenblatt her lader sig inspirere af det af John Dewey og Arthur F. Bentley udviklede transaktionsbegreb (Rosenblatt, 1994, s. 16). I det hele taget er Rosenblatt i sin tilgang stærkt inspireret af den filosofiske pragmatisme (Rosenblatt, 1994, s. xi) og også optaget af, hvordan vi forholder os til litteraturen i praksis, og hvilken rolle litteraturen spiller i vores kultur, herunder i litteraturundervisningen. Rosenblatts fokus er således i langt højere grad end Isters reallæseren og det konkrete betydningsfulde møde mellem læser og tekst (*event*), hvori teksten (ideelt set) bliver realiseret som værk. Dette møde er altid en unik begivenhed, selv hvis den samme person læser den samme tekst flere gange, påpeger Rosenblatt. Hun skriver:

A specific reader and a specific text at a specific time and place: change any of these, and there occurs a different circuit, a different event – a different poem (1994, s. 14).

³⁰ Jf. betegnelsen 'evoking a poem' (1994, kap. 4).

³¹ Jf. titlen på bogen *The Reader, the Text, the Poem* (1994).

For at den transaktion finder sted, der så at sige realiserer teksten som værk, er det ifølge Rosenblatt en forudsætning, at læseren læser *aktivt* (1994, s. 10). Denne aktive læsetilgang indbefatter mange af de samme komponenter, som vi er stødt på tidligere i vores indkredsning af, hvad fordybet læsning vil sige: at læseren er i stand til at trække på sin baggrundsviden (*context*, 1994, s.10) og er i stand til at aktivere sin egen forestillingsevne, sine følelser, associationer og ideer (1994, s. 10), samt at læseren kan forholde sig kritisk til sine egne umiddelbare associationer under læsningen og er i stand til at reorganisere sin førstehåndsforståelse af teksten (1994, s. 11). Derudover betoner også Rosenblatt, at der i transaktionen mellem tekst og læser er et element af *transformation*, idet læseren bliver i stand til at række ud over sin egen personlige verden og ind i en ny verden (1994, s. 21) – en erfaring, der kan sammenlignes med både Isers fremmederfaring og Wolfs betoning af indsigt og nye tanker.

For Rosenblatt er læserens (i *Literature As Exploration* er der netop tale om *unge* læsere) følelsesmæssige indlevelse i det litterære værk afgørende; det er netop herigennem, der også kan opnås et dybere kendskab til og forståelse for andre individers livsverdener (1995, s. 88). Som Rosenblatt især redegør for i bogen *Literature As Exploration*, der oprindeligt (i 1933) var skrevet som en bunden opgave til *The Commission on Human Relation*, ser hun nemlig et grundlæggende humanistisk og socialt potentiale i skønlitteraturen (1995, s. 283).

Rosenblatts forestilling om, hvad der skal til, for at man som læser 'skaber' værket ud af teksten, kan ses som knyttet til en særlig opmærksomheds- og oplevelsesmæssig fordybelse; en fordybelse, der altså synes afgørende for netop den *æstetiske* læsepraksis. Som tidligere nævnt skelner Rosenblatt nemlig mellem to grundlæggende læsetilgange: *aesthetic*, og hvad hun kalder *effeferent reading* (1994, kap 3.). Den æstetiske læsning centrerer sig om oplevelsen *under* eller i relation til selve læsningen, mens man under effeferent læsning snarere læser formålsorienteret for at opnå noget bestemt, f.eks. få nogle særlige informationer ud af teksten.³² Derved kan det være oplagt at forbinde æstetisk læsning med skønlitteratur og effeferent læsning med sagprosa. Men Rosenblatt påpeger, at overgangen mellem disse to læsemåder skal opfattes som langt mere glidende og snarere har noget at gøre med læsetilgangen, dvs. læserens opmærksomhedsmæssige indstilling, end de er bundet til bestemte tekstgenrer (1994, s. 23 ff.). Man kan således godt forestille sig visse ikke-skønlitterære tekster læst æstetisk (f.eks. religiøse tekster), ligesom også skønlitteratur kan læses effeferent (1994, s. 33-40). Det er dog problematisk, påpeger Rosenblatt, at mange slet ikke er opmærksomme på denne forskel i læsetilgang og derfor aldrig har lært at læse æstetisk, hvilket bl.a. kan være grunden til, at de har svært ved at forstå, hvad mere komplekse litterære tekster, som f.eks. lyrik, overhovedet skal gøre godt for (1994, s. 40).

³² Rosenblatt påpeger selv, at hun finder betegnelsen *effeferent reading* mere passende end *instrumental reading*, idet hun henviser til, at *efferre* på latin betyder 'at føre væk' (1994, s. 24).

Hvis vi griber tilbage til Wolfs *deep reading*-begreb her, kan man sige, at både æstetisk og efferent læsning ifølge Wolf godt kan praktiseres som *deep reading*. Men hvor formålsoverorienteret læsning samtidig også kan tænkes at være ikke-fordybet (f.eks. skannende eller skimmende), er det spørgsmålet, om det overhovedet kan lade sig gøre at læse æstetisk uden fordybelse? Det mener Rosenblatt ikke, idet hun f.eks. bemærker, at fænomenet *speed-reading* – der jo netop sætter læsehastigheden op – ikke kan være æstetisk læsning (1994, s. 25). Skønlitterære tekster synes således at fordrage en fordybet læsepraksis; et synspunkt, der dog udfordres, som vi skal vende tilbage til, af bl.a. Kathrine N. Hayles.

Som sagt udvikler Rosenblatt sine teoretiske perspektiver på litterær læsning i tæt relation til spørgsmålet om litterær læsning hos unge, og hvordan de introduceres til skønlitteratur i litteraturundervisningen. I den forbindelse påpeger hun netop vigtigheden af, at det er en æstetisk (hvilket altså vil sige en fordybet) læsepraksis, eleverne introduceres til, frem for at de er tilskuere til, at læreren analyserer og fortolker (1995, s. 57). Helt afgørende – også i litteraturundervisningen – er et autentisk, meningsfuldt møde mellem tekst og læser, der aktiverer elevens følelsesmæssige engagement (jf. Steffensens fokus på *emotioner*). Er dette møde først etableret, betoner Rosenblatt, kan man bygge oven på med – mere reflektivt orienteret – undervisning, hvor eleverne både arbejder hen imod en dybere forståelse af det litterære værk og reflekterer over egne læsereaktioner (1995, s. 72).

I litteraturundervisningen spiller læreren, ifølge Rosenblatt, en afgørende rolle som den, der rammesætter et æstetisk møde mellem tekst og læser. Hun skriver: "The teacher's task is to foster fruitful interactions – or, more precisely, transactions – between individual readers and individual literary texts." (1995, s. 26). Ligeledes har tekstvalget afgørende betydning. Rosenblatt mener således, at det er vigtigt i begyndelsen ikke at introducere eleverne til for svær litteratur samt ikke at introducere klassikere for tidligt, ligesom hun – netop på grund af sit fokus på det individuelle møde mellem tekst og læser – er modstander af, at der opereres med en litterær kanon (1995, s. 69-70).

Med Rosenblatts på én gang organiske og pragmatiske tilgang til mødet mellem tekst og læser i litteraturundervisningen bevæger vi os et skridt videre end den rent kognitive eller bevidsthedsmæssige indkredsning af fordybet læsning og ud i et konkret (og socialt) læsemiljø.

Rammesætningens betydning

I sin transaktionsteori fremhæver Rosenblatt ikke blot, at det æstetiske fordybende møde med den litterære tekst afhænger af både tekst og læser, men også at det udspiller sig i en konkret situation. Som citeret tidligere: "A specific reader and a specific text at a specific time and place...". En sådan rumtidslig situation kan opfattes som et bestemt tidspunkt (eller stadie) i et menneskes liv. Men Rosenblatts udsagn kan også

anskues mere konkret og fænomenologisk som den reelle rumtidslige rammesætning af læseakten. I den forbindelse er det slående, at vi i den foregående undersøgelse af, hvad det vil sige at fordybe sig generelt og specifikt at fordybe sig i litterær læsning, gang på gang er stødt på fordybelsen som en individuel, tilbagetrukket, fokuseret mono-aktivitet og en aktivitet, der kræver tid. Den konkrete rumtidslige rammesætning af læsesituationen – eller hvad der også kunne kaldes for *læsemiljøet* – synes således også at spille en væsentlig rolle, for at den fordybede læsning indfinder sig (både som opmærksomheds- og oplevelsesform).

Overordnet synes der at være to former for tidslighed på spil i forbindelse med fordybet læsning: den reelle tid og den subjektivt oplevede tid, der synes at løsrive sig fra den konkrete klokke-tid. Denne subjektive tidsoplevelse så vi bl.a. også fremhævet i sidste kapitel (i forbindelse med bl.a. flow) og i de indledende beskrivelser af Almas og Marcells læsning. Under den fordybede læsning kan tiden opleves, som om den flyver afsted eller går ekstremt langsomt, ja, simpelthen som om den forsvinder. Ikke desto mindre ser det ud til, at denne subjektivt oplevede tid fordrer et konkret længerevarende og sammenhængende tidsrum – og måske lige så vigtigt oplevelsen af tid *nok* – for at kunne indfinde sig.

Både spørgsmålet om tidens varighed og dens ubrudthed synes udfordret i en nutidig kultur, præget af en generel fornemmelse af, at alting går hurtigere og hurtigere – jf. bl.a. Hartmut Rosas teori om accelerationssamfundet (Rosa, 2014) – hvilket har den konsekvens, at mange oplever, at der er kortere tid til alle aktiviteter. Den allestedsnærværende digitalisering gør desuden, at vi potentielt set hele tiden kan forstyrres, f.eks. gennem notifikationer (Prehn, 2017). Derfor er tid også et af argumenterne for, at såvel børn som voksne læser mindre (også mindre, end de gerne ville), hvilket kan ses i flere nyere læsevaneundersøgelser (se f.eks. Hansen et al., 2017a; 2017b; Madsen, 2012). Også i forhold til læsningens rum kan man helt overordnet tale om, at der på én gang etableres to former for rum eller 'steder' under den fordybede læsning: det konkrete fysiske rum, læseren opholder sig i, og det mentalt oplevede læserum, der opstår, idet læseren retter sin fulde opmærksomhed mod bogens indhold og herved – i større eller mindre grad – fjerner den fra omgivelserne omkring sig. Den individuelle læsning indbefatter, at læseren fæstner blikket på bogens side (frem for at kigge ud i verden), mens det mentale læserum involverer mental billeddannelse af tekstens univers (Kuzmičová, 2014; McLaughlin, 2015).

Filosoffen Gaston Bachelard undersøger i *The Poetics of Space (La poétique de l'espace, 1958)* – primært gennem litterære læsninger – menneskets forhold til rum og steder i eksistentielt og fænomenologisk perspektiv. Her fremhæves det private rum, såsom vores hjem og endnu mere intimt vores seng, samt hjørner og reder som steder, hvor vi trækker os tilbage og fordyber os i imaginatoriske og kontemplative drømmerier – og i læsning (Bachelard, 1994). Tilsvarende fremhæver også McLaughlin i sin undersøgelse af krop og læsning (*Reading and the Body*) sengen som læsested. Det er netop 'i sikkerhed' i sengen, at vi kan

tillade os at vende vores fulde (dvs. fokuserede og fordybde mono-) opmærksomhed mod bogen – frem for også at skulle være opmærksom på omgivelserne (McLaughlin, 2015, s. 119, 133). McLaughlin betoner, at læsning styrker oplevelsen af hjemlighed og tilbagetrækning fra det sociale rum (2015, s. 112).

I samme forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at sengen ikke blot er det sted, hvor vi sover, men også der, hvor vi drømmer. Hvor Proust i urscenen skriver, at den litterære tekst gør indtryk på os "som en drøm, men en drøm der er tydeligere end dem vi drømmer, når vi sover, og som vi også husker meget længere" (2017, s. 120), så er Bachelard især optaget af sammenhængen mellem dagdrømme og skønlitteratur. Det imaginatoriske og kontemplative – centrale aspekter af den litterære dybdelæsning – forbindes således her netop med hjemmet, reden og hjørnet. Hvor sengen er det allermest private og trygge rum, så er hjørnet, som yndet læsested, ifølge Bachelard på én gang et åbent og lukket rum, hvilket både skaber mulighed for tilbagetrækning og for en – eksistentiel og imaginatorisk – åbnings mod universet. På samme måde rummer fordybelsen generelt, som vi har set det, både en tilbagetrækning i sig selv og en opmærksomhedsmæssig åbenhed mod noget andet, nyt eller større.

Men at man 'tør' tildele læsningen sin fulde opmærksomhed (og glemme sig selv og omgivelserne omkring sig), betyder langt fra, at omgivelserne intet betyder, selv under den allermest opslugte og fordybte læsning. Netop som en art 'baggrund' synes de at spille en væsentlig rolle for, at dybdelæsningen finder sted, hvilket bl.a. Marcell og Almas læsninger (der netop foregår i private rum og i sengen) viser os. Dette bekræftes ligeledes af empirisk forskning i læseerindring, der viser, at læsere i mange år efter husker den konkrete situation, hvorunder de havde en betydningsfuld læseoplevelse (Larsen, 1992).

Anezka Kuzmičová, der beskæftiger sig med relationen mellem læser og omgivelser i artiklen "Does it matter where you read?" (2016), mener i den forbindelse, at nogle omgivelser kan virke forstyrrende ind på læserens opmærksomhed, mens andre til gengæld kan fremme indlevelsen i læsningen ved at fungere som en form for 'støtte' eller 'forstærker' (*prop*). Den konkrete rammesætning af læsesituationen indgår således i en tæt vekselvirkning med oplevelsen af at fordybe sig i læsning. Omgivelserne kan udfordre fordybelsen (hvis læsemiljøet f.eks. er støjende) – en udfordring, der stiger, jo mere kognitivt krævende en tekst der er tale om – men selve læseaktiviteten kan også bruges til at konstituere et beskyttende og intimt 'fordybelsesrum' om læseren, der så at sige kan flygte væk fra mindre attraktive omgivelser (f.eks. en lufthavn) og ind i bogens univers (Kuzmičová, 2016, s. 16-24).

I artiklen *Evolution of Reading in the Age of Digitisation* (2016) betoner læseforskerne Mangen & Weel ligeledes læsemiljøets betydning for læseakten. Med udgangspunkt i spørgsmålet om læsning og digitalisering udvikler de, hvad de kalder for en integrativ transdisciplinær læsemodel, der også medtænker de miljømæssige faktorer (*environmental factors*) under læseakten. Nedenfor gengives som illustration

niveau 2 (*The act of reading*) i denne tredelte multidimensionelle model. Niveau 1. dækker *Preparation for reading*. Niveau 3. *Effect of reading*:

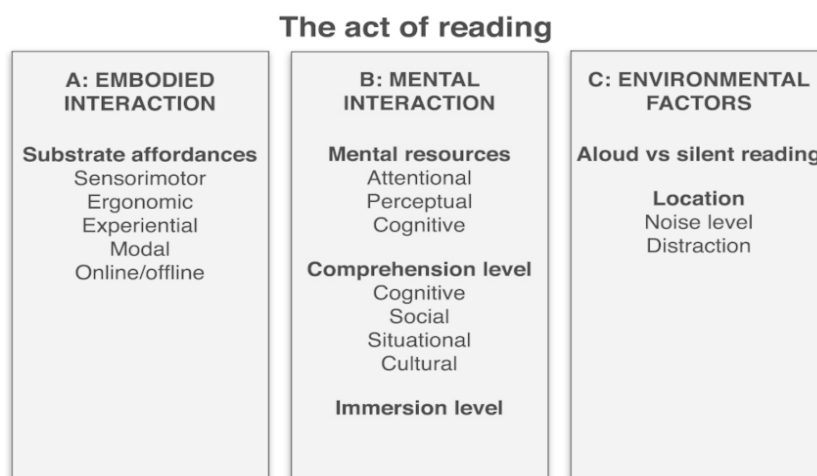


Illustration: Niveau 2 (*The act of reading*) i Mangen & Wells tredelte integrative, transdisciplinære læsemodel (gengivet fra Mangen & Well, 2016, s. 122).

Mangen & Wells interdisciplinære læsemodel minder også om, at kroppens betydning under fordybet læsning (ligesom i fordybelsesaktiviteter generelt) er væsentlig at have for øje. I *Reading and the Body* påpeger McLaughlin ligeledes, at selvom læsning umiddelbart kan betragtes som en tilbagetrækning fra det kropslige, så er det også en kropslig handling. Længere tids fordybet læsning på det samme ubevægelige sted kræver disciplinering af både blikket og kroppen (McLaughlin, 2015, s. 115, kap. 1-2). En forudsætning for at kunne læse i et længere ubrudt tidsrum er således helt konkret, at man kan sidde stille. Dette perspektiv husker os samtidig på mestringsaspektet af fordybelsen, der i forbindelse med læsning ikke kun har en bevidsthedsmæssig, men også en konkret fysiologisk dimension. Den konkrete læsesituation, som den udspiller sig tidsligt, rumligt og kropsligt, synes altså at have indflydelse på vores opmærksomhedsmæssige indstilling under læsning og derved på, i hvor høj grad den fordybende læsning indfinder sig – herunder også som en fænomenologisk rumtidslig oplevelse.

Efter nu at have redegjort for, hvad der i et opmærksomhedsmæssigt perspektiv kendetegner den litterære dybdelæsning, samt hvilke ydre faktorer (tekstvalg og rammesætning) der synes at have afgørende indflydelse på denne, skal vi i det følgende dykke ned i først de oplevelsesmæssige, affektivt orienterede og derefter de analytiske, reflektivt orienterede facetter af den litterære dybdelæsning.

Fordybet læsning som oplevelsesform

Den fordybede læseoplevelse

Lige såvel som vi i sidste kapitels undersøgelse af, hvad det vil sige at være fordybet, fokuserede på henholdsvis fordybelsen som opmærksomheds-, oplevelses- og refleksionsform, vil vi nu i undersøgelsen af fordybet læsning bevæge os fra et overordnet fokus på læseopmærksomhed til et mere specifikt fokus på læseoplevelse – om end det er indlysende, at læseopmærksomhed og læseoplevelse er forbundne fænomener, hvorved disse delundersøgelser uundgåeligt må lappe ind over hinanden. Derudover er fænomenet 'læseoplevelse' i sig selv en vanskelig størrelse at undersøge, hvilket bl.a. den danske læse- og biblioteksforsker Gitte Balling har redegjort for i flere sammenhænge (Balling, 2009; 2013; Balling & Grøn, 2012). Da Balling særligt er optaget af empiriske læsers formidling af egne læseoplevelser, skal der vendes nærmere tilbage til denne problematik i forbindelse med afhandlingens empiriske del.

Som det også tidligere er blevet fremhævet, forbindes oplevelsen af fordybet læsning grundlæggende med indlevelse og engagement. Det er således karakteristisk, at læsning – og særligt læsning af skønlitteratur som lystlæsning – i flowforskningen ofte fremhæves som noget, der på tværs af kulturer og socioøkonomiske forhold giver en oplevelse af flow (Csikszentmihalyi, 2005, s. 134, 285; McQuillan & Conde, 1996, s. 11). Hvis man tager udgangspunkt i de betingelser, der ifølge Csikszentmihalyi skal være til stede, for at man befinder sig i flowzonen, giver dette god mening, idet læsning netop er en aktivitet, der kræver høj koncentration, stærk bevidsthedsmæssig rettetthed og – hvis læseren selv får lov at vælge teksten – må antages at give tilpas med udfordring. Kan man først læse flydende, og vælger man en tekst, man er motiveret for at læse, og som har et niveau, man har mulighed for at kapere, er der altså god sandsynlighed for i større eller mindre grad at opleve flow. I den forbindelse spiller det uden tvivl også en rolle, at den kognitive læseakt, indbefattende både afkodning og læseforståelse, er en så krævende aktivitet, man (som voksen læser uden læsevanskeligheder) har lært at 'mestre'. Da den litterære tekst endvidere, som receptionsæstetikken illustrerer, rummer et rigt potentiale for forståelse og meningsdannelse, der aldrig kan eller skal realiseres fuldstændigt, kan læseren her netop tilpasse sin kognitive indsats (f.eks. når det gælder udfyldelsen af de såkaldte 'tomme pladser') i forhold til den kapacitet, vedkommende har, hvilket netop er flowfremmende.

Men flow er langtfra den eneste betegnelse, der er blevet brugt for selve oplevelsen af at fordybe sig i litterær læsning, hvilket vi nu skal se nærmere på. Der tegner sig i den forbindelse primært to epistemologiske spor inden for forskning i fordybede læseoplevelser: et psykologisk, ofte empirisk orienteret (som netop

forskning i flow og læsning kan ses som en del af), og et litteraturvidenskabeligt, primært teoretisk orienteret. Begge spor, der frugtbart supplerer hinanden, skal berøres i det følgende.

Den indlevede læseoplevelse

Det er særligt inden for den psykologisk og empirisk orienterede læse- og medieforskning, at man finder mere specifikke undersøgelser af oplevelsen af fordybelse under læsning. I disse undersøgelser indgår, ud over flowbegrebet, en række andre fordybelsesbegreber, som vi allerede har stiftet bekendtskab med i mere overordnet form, som f.eks. *immersion*, *absorption* og *transportation* (Hakemulder et al., 2017).

En af dem, der tidligst beskæftiger sig psykologisk og empirisk med den fordybede læseoplevelse, er psykologen Victor Nell. I bogen *Lost in a Book – The Psychology of Reading for Pleasure* (1988) undersøger han fænomenet lystlæsning (hvad han kalder *ludic reading* og formålsløs læsning (Nell, 1988)) psykologisk, idet han mener, at denne form for læsning kan karakteriseres med betegnelserne *absorption* og *transportation* (Nell, 1988). Forstærkes denne *absorption*-oplevelse, kan den ifølge Nell blive til egentlig *entrancement*, der betegner en oplevelse af at forsvinde ind i bogen, som i en art vågen drøm eller hypnose, jf. bl.a. Proust og Bachelard (Nell, 1988, s. 2). Både fordybelsesbetegnelserne *absorption*, *transportation* og *trance* (der kan opfattes som en art ekstrem *immersion*) er i spil her, og samtidig leder bogens titel *Lost in a Book* tanken hen på fortabelsesaspektet i fordybelsen. Forbundet med fordybet læsning kan således også være en oplevelse af jeg- eller bevidsthedstab.

Litteratur- og medieforskeren Marie-Laure Ryan trækker bl.a. på Nells undersøgelse i sin bog *Narrative as Virtual Reality – Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media* fra 2001, der primært har et litterært og mediefilosofisk perspektiv. Hun anvender her både fordybelsesbetegnelserne *immersion* og *absorption*, men skitserer dog overordnet, hvad hun kalder en *Poetics of Immersion*.

Et spørgsmål, der interesserer både Nell og Ryan – og som også blev behandlet i sidste kapitel – er spørgsmålet om graden af fordybelse eller opslugthed under læsningen. Ryan oplister, bl.a. med henvisning til Nell, disse fire forskellige grader af *absorption* i læseakten: 1. *Concentration*, 2. *Imaginative involvement*, 3. *Entrancement* og 4. *Addiction* (Ryan, 2001, s. 98-99). Hvor niveau 1. og 2. i denne skala relaterer sig til den opmærksomhedsmæssige fordybelse i læsning, som der er blevet redegjort for hidtil, finder der en stigende grad af *immersion* sted på niveau 3. og 4., vel at mærke forstået som Schmidt beskriver *immersion* i relation til den ambiente oplevelsesform (Schmidt, 2013, s. 335). På 4. niveau bliver tekstverdenen så at sige 'hele verden', jf. Schmidts beskrivelse af, at 'alt er figur' i den immersive oplevelse (Schmidt, s. 335); en oplevelse, der involverer jegtab og derved netop tangerer fortabelsen. Denne oplevelse kan altså ifølge Ryan godt indfinde sig i forbindelse med skønlitterær læsning, men afgørende er dog, at den opslugte læseoplevelse

altid knytter sig til en figur eller gestalt i form af en fiktiv verden eller forestillet virkelighed, sådan som også både Nell og Ryan betoner det.

Et spørgsmål, der rejser sig i den forbindelse, er samtidig, hvilken betydning tekstens æstetiske udtryk har for den fordybte læseoplevelse. Dette er en problematik, der undersøges af absorptionsforskerne Moniek M. Kuijpers og Frank Hakemulder m.fl. i artiklen "Towards a new understanding of absorbing reading experiences" (2017), idet udgangspunktet her er en iagttagelse af, at *absorption* – som her er den betegnelse, der anvendes for fordybet læsning – ikke kun finder sted i forbindelse med medrivende spændingslitteratur (de eksemplificerer her med Stieg Larssons Millennium-trilogi), men også i forbindelse med mere finlitterære og stilistisk set avancerede og krævende tekster (de eksemplificerer her med Marcel Prousts *På sporet af den tabte tid*) (Kuijpers et al., 2017, s. 30). Overordnet skelner Kuijpers et al. mellem to former for *absorption*: *story world absorption* og *artifact absorption* (s. 33). *Story world absorption*, der også blev berørt i sidste kapitel, betragtes af disse forskere som et komplekst og flerdimensionelt fænomen, hvor især fire parametre er afgørende: *attention*, *transportation*, *emotional engagement* og *mental imagery* (s. 34), mens *artifact absorption* forbindes til nydelsen ved tekstens æstetiske udtryk og formelle træk (s. 35-36). I forbindelse med *artifact absorption* inddrager de begrebet *foregrounding*; et begreb, der har rødder tilbage til den russiske formalisme, hvor termen *ostranenie* anvendtes – på engelsk oversat til *defamiliarisation* – der betegner det forhold, at teksten stilistisk gør opmærksom på sig selv (s. 35-37). Kuijpers et al. påpeger, at nydelsen ved *foregrounding* – altså ved *artifact absorption* – kan have noget at gøre med nydelsen ved at blive introduceret til, lære eller mestre noget nyt (s. 36). Netop de kognitivt mere krævende aspekter ved teksten relateret til dens æstetiske udtryk kan derfor – for visse læsere – ifølge Kuijpers et al. være flowfremmende. Samtidig påpeger Kuijpers et al. – med udgangspunkt i en empirisk undersøgelse – at de to former for *absorption*, *story world absorption* og *artifact absorption*, ikke står i modsætning til, men snarere overlapper hinanden (s. 39). I et forsøg udsættes empiriske læsere for tekster med forskellige grader af *foregrounding*-effekter, og det viser sig, at de under læsningen 'væver' ind og ud mellem de to absorptions-former (s. 41), samt at *artifact absorption* også synes at forekomme i forbindelse med tekster, der er mindre *foregrounded* (s. 38). Dette foranlediger forfatterne til at påpege, at de med deres udvidede forståelse af *absorption* overskrider traditionelle høj/lav- og form/indhold-distinktioner i litteraturvidenskaben (s. 40).

Anne Mangel, der har beskæftiget sig med fordybet læsning (hos hende kaldet *immersion*) i et medieteknologisk perspektiv, peger i den forbindelse på, at også selve læsemediet (henholdsvis skærm eller papir) har indflydelse på karakteren af fordybet læsning. Med henvisning til bl.a. Ryan skelner Mangel således mellem *teknologisk immersion* og *fænomenologisk immersion*. Mangel mener, at selve den fysiske papirbog som et materielt fænomen, der holdes i hånden af læseren, fremmer en fænomenologisk rettet – og hermeneutisk, altså forståelsesorienteret – fordybelse, mens skærmen fremmer en teknologisk

immersion, hvor vi bliver suget ind og fastholdt i et fiktivt univers, hvad man f.eks. kan opleve i forbindelse med computerspil (Mangen 2008, s. 406 ff.). Hun konkluderer:

To me, however, it seems plausible that the particular sense of being, deeply and for an extended period of time, phenomenologically immersed that we typically experience when reading a novel, is related to and at least partly dependent on the very materiality of the print pages of the book itself (2008, s. 416).

Både det forhold, at der er tale om et skriftmedie, der skal afkodes, og en – for Mangens vedkommende – fysisk bog, vi holder i hånden, synes således at bidrage til, at den fordybende læseoplevelse aldrig fuldstændig kan løsrydes fra både de refleksive og de fænomenologisk sansende aspekter i oplevelsen.

Mens vi indtil videre hovedsageligt har beskæftiget os med psykologisk og empirisk orienterede tilgange til den fordybende læseoplevelse, vi vil nu vende os mod litteraturvidenskaben og se nærmere på dens bud på – og forholdet sig til – fænomenet.

Lyst og engagement

Inden for litteraturvidenskaben synes der især at have været interesse for at undersøge de lystfyldte og nydende aspekter knyttet til oplevelsen af at fordybe sig i læsning. I sit essayistisk-aforistiske skrift *Lysten ved teksten* (*Le plaisir du texte*, 1973) underkaster litteraten Roland Barthes netop den 'lyst' eller 'grebthed', der kan indfinde sig under litterær læsning, en nærgående fænomenologisk og semiotisk undersøgelse (Barthes, 2003 [1973], s. 103). Han underinddeler denne i to forskellige former for lyst – *lyst* (det franske *plaisir*) og *nydelse* (det franske *jouissance*, som vel at mærke også kan bruges om seksuel vellyst eller orgasme) – der til en vis grad kan siges at stemme overens med de to former for absorption *story world absorption* og *artifact absorption*, der blev introduceret tidligere. Denne skelnen forbinder sig dog ifølge Barthes både til læseoplevelsen og til karakteren af den enkelte tekst. Barthes skriver i sin karakteristiske aforistiske stil:

Lyst-tekst: Den som stiller tilfreds, opmuntrer, hensætter i eufori; den som kommer af kulturen, som ikke bryder med den, som er knyttet til en *komfortabel* måde at læse på. Nydelsestekst: Den som hensætter i en tilstand af fortabelse, som fremkalder ubehag (måske endda en vis lede), som rokker ved læserens historiske, kulturelle, psykologiske forankringer, ved

konsistensen i hans smag, værdier og erindringer, som forårsager en krise i hans forhold til sproget (Barthes, 2003, s. 99).

Den komfortable tekst kunne måske her sammenlignes med bestselleren, mens *nydelsesteksten* netop er en stærkt *foregrounded tekst*, hvis form og sproglige stil træder frem og springer i øjnene ved at være anderledes og normbrydende. Barthes skriver, at denne tekst vækker ubehag, men det er et lystfyldt ubehag, som måske endda kan forvandle sig til en flowagtig nydelse (jf. *artifact absorption*), ved at læseren netop får rykket ved sine (stilistiske) grænser og lærer nyt. På den anden side findes der også i *nydelsesteksten* et element af fortabelse, jf. jegtabet, som vi også var inde på i sidste kapitel.

Hos Barthes er det ikke altid klart, hvornår han skriver om læselyst generelt, og hvornår han skelner mellem de to mere specifikke former for lyst, *plaisir* og *jouissance*, men det er bemærkelsesværdigt, at han fra et litteraturfilosofisk perspektiv berører nogle af de samme aspekter ved den fordybede læsning, som er berørt tidligere. Den fordybede læsning er hos Barthes ikke nødvendigvis lineær. Det interessante i fortællingen, skriver Barthes, er ikke dens indhold eller struktur, men "de rifter jeg efterlader på den smukke overflade: Jeg læser løs, jeg springer over, jeg ser op, jeg fordyber mig på ny." (2003, s. 97). Han påpeger samtidig, at han i *nydelseslæsningen* netop ikke springer over, men gør sig umage og holder sig tæt til teksten. Det gælder ikke om at fortære og sluge, men om "at græsse, at afbide omhyggeligt." (2003, s. 97). Karakteristisk for den æstetiske nydelse er altså her, at den forbindes med langsomhed. For Barthes kan man både fordybe sig i *nydelsen* af en litterær tekst ved at læse hurtigt eller springende (ja, nærmeste skimmende) og langsomt; den første måske mere affektivt, den anden mere reflektivt orienteret.

Den lyst, der særligt knytter sig til den fordybede læseoplevelse, er også den psykologisk og strukturalistisk orienterede litterat Peter Brooks inde på i sin bog *Reading for the Plot* fra 1984. Her antager han en psykoanalytisk tilgang til læselyst, idet han undersøger det *narrative begær*, der driver læseren fremad i lineært sammenhængende læsning af længere narrative tekster, dvs. romaner (Brooks, 1992, kap. 2). Brooks er i den forbindelse både optaget af de kræfter i teksten, der driver læseren videre i læsningen, og i læserens læsebegær, som på paradoksal vis både knytter sig til en lyst til at læse mere og en lyst til at nå frem til historiens afslutning og herved også til en afsluttende forståelse af eller mening med teksten; det, Brooks også kalder for en 'oplyst metafor' (Brooks, 1992, s. 54, kap. 2). Meningsdannelsen som hermeneutisk proces bliver således her knyttet sammen med lyst, fordybelse og i en vis forstand også fortabelse, idet Brooks betoner, at man som læser i sin jagt efter tekstens mening også når frem til dens afslutning, dens 'død', og at læseoplevelsen herved 'dør ud' i bytte for den opnåede erkendelse (Brooks, 1992, s. 52). En sådan oplevelse og erfaring knytter sig specifikt til netop den lineære førstegangslæsning af romaner, mens den ikke i lige så høj grad kan tænkes at indfinde sig i forbindelse med kortere tekster og gentagne læsninger.

Den form for fordybelse, der knytter sig til den plottede læselyst, har således ifølge Brooks en ganske særlig karakter.

Ligeledes litteraten Rita Felski kan siges at undersøge den læseoplevelse, der griber, engagerer og opsluger læseren, i bogen *Uses of Literature* fra 2008, idet hun helt overordnet taler om et *tekstuel engagement*. Felski antager en postfænomenologisk og – som før nævnt – postkritisk position, idet hun ønsker at bevæge sig hinsides den kritiske og mistænksomme distance til den litterære tekst, som hun mener har præget litteraturvidenskaben. I stedet ønsker hun at forholde sig mere direkte og udogmatisk til vores engagement i og 'brug' (i udvidet forstand) af litteraturen (Felski, 2008, s. 7). I sin bog opstiller Felski fire *modes of textual engagement*, som hun mener kan identificeres i interaktionen³³ mellem tekster og læsere (Felski, 2008, s. 14): *genkendelse (recognition)*, *fortryllelse (enchantment)*, *viden (knowledge)* og *chok (shock)* (s. 13).³⁴ I et engageret møde med litteraturen oplever vi, ifølge Felski, ofte en form for genkendelse, eller vi føler, at bogen taler direkte til os, f.eks. sætter ord på vores egne følelser og erfaringer. Dertil oplever vi, at vi får mere viden om den verden, vi lever i – både på subtilt socialt niveau og ved at blive præsenteret for 'det fremmede' (jf. fremmederfaring). Vi kan dog også, beskriver Felski, opleve at blive chokerede af litteraturen (jf. Barthes' nydelsestekst), hvilket måske samtidig bevirker, at vi får rykket ved vores normer og fordomme, og endelig kan vi opleve at blive fortryllet – i betydningen bedøvet, henført og opslugt – af læsningen (Felski, 2008). Hvor alle fire modi således knytter sig til et opmærksomhedsmæssigt engagement, der kan sidestilles med en fordybet opmærksomhed (omend Felski nok selv vil modsætte sig dette, fordi hun tager afstand fra dybdemetaforikken), knytter særligt *enchantment* sig til det affektive aspekt af den fordybende læsning. Felski bruger da også både betegnelserne "absorbed attention" og "immersion" (2008, s. 54) til at beskrive denne tilstand og knytter den ligesom Barthes og Nell til selvforglemmelse og bedøvelse og drøm:

Enchantment is soaked through with an unusual intensity of perception and affect; it is often compared to the condition of being intoxicated, drugged, or dreaming (Felski, 2008, s. 55).

En sådan form for tekstuel engagement, betoner Felski, er umulig at forbinde med litteraturvidenskabens kritiske analyse: "Enchantment, in this sense, is the antithesis and enemy of criticism." (2008, s. 56).

³³ Omend Felski netop betoner mødet mellem tekst og læser på samme måde som receptionsforskningen, tager hun afstand fra både denne og den empiriske læseforskning (Felski, 2008, s. 16).

³⁴ Felski betoner, at hun med sine fire kategorier trækker på hverdagerfaringer, men at der bagved samtidig ligger en række kendte æstetiske kategorier, nemlig *anagnorisis*, *det skønne*, *mimesis* og *det sublime* (2008, s. 14).

Spørgsmålet er i den forbindelse, hvordan litteraturvidenskaben så i det hele taget skal forholde sig til denne mere affektive orienterede dimension af den fordybte læsning? Dette skal der vendes tilbage til, mens vi nu først skal se nærmere på fordybet læsning i refleksiv forstand, herunder som egentlig tekstanalyse.

Fordybet læsning som refleksionsform

Reflekteret læsning

Det er, som tidligere berørt, kendetegnende for den refleksive fordybelse i skønlitteratur, at den både kan siges at finde sted *under* læsningen, og *efter* at teksten er læst, idet arbejdet med at få en dybere forståelse af en litterær tekst ofte rækker ud over selve læsesituationen (Balling, 2013; Balling & Grøn, 2012; Iser, 1980b [1976]; Iser, 1996 [1974]). Det refleksive element under den fordybte læsning skal dog ikke alene forstås således, at man er sig bevidst, at man reflekterer over teksten – altså for eksempel foretager bevidste analytiske og fortolkningsmæssige tankeprocesser. *Deep reading* skal ifølge Wolf gerne være noget, der finder sted som en helt integreret del af læseprocessen, men er samtidig vejen mod mere bevidst og reflekteret erkendelse. Ligeledes er den hermeneutiske meningsdannelse hos Iser, gennem udfyldningen af tekstens tomme pladser, noget der umiddelbart foregår ubevidst og automatisk hos den almindelige læser, mens samtidig vejen mod en egentlig litterær fortolkning.

Historisk set har der inden for litteraturvidenskaben dog – snarere end disse iboende og automatiserede refleksive aspekter af læsningen – været fokus på det eksplicite og formaliserede refleksive arbejde med at opnå en dybere forståelse af den litterære tekst gennem analyse og fortolkning. Fordybet læsning er således i et litteraturvidenskabeligt perspektiv fra midten af det 20. århundrede og frem især blevet associeret med henholdsvis *nærlæsning* og *fortolkningskunst (hermeneutik)*. Disse to perspektiver har, i kraft af deres 'videnskabelighed', sat et stærkt præg på, hvordan man både i forskningen og i litteraturundervisningen op gennem skolesystemet har forstået og praktiseret fordybet litterær læsning.

Den hermeneutiske forståelse af tekstfordybelse blev præsenteret i sidste kapitel – i forbindelse med behandlingen af fordybelsen som refleksionsform. Den hermeneutiske tradition har haft stor betydning for den litterære fortolkningspraksis inden for litteraturvidenskaben. I den litterære hermeneutik tegner den hermeneutiske cirkel sig ofte som en bevægelse mellem at 'dykke ned i' en nærmere forståelse af tekstens enkelte dele og en fortolkning af teksten som helhed og til spørgsmålet om enkeltværket og værket i en

større kontekst (Fibiger et al., 2001; Gulddal & Møller, 1999); en bevægelse, der således også rummer spor af en dybdemetaforik. Ligeledes klinger Paul Ricœurs betoning af, at tekstfortolkning bringer subjektet frem til en 'dybere' forståelse af sig selv, med i den litterære hermeneutik (Ricœur, 1999). Samtidig har, som før nævnt, også den distancerende, mistænksomme udgave af hermeneutikken præget litteraturvidenskaben, omend dette i højere grad gælder dens angloamerikanske udgave end den danske. En anden, mere formaliseret og videnskabelig refleksionsform, der har spillet en afgørende rolle i forbindelse med litterær tekstlæsning, er som sagt den nykritisk orienterede nærlæsning, som vi nu skal se nærmere på.

Nykritikkens objektiverede fordybelse

Da Johan Fjord Jensen i 1962 introducerede den litterære retning *nykritik* (*New Criticism*) for et dansk publikum i bogen *Den ny kritik*, var det tankevækkende, at han betonedede nykritikkens ambition om "tekstfordybelse" (se bl.a. Jensen, 1989 [1962], s. 63). Bag nykritikkens ambition om en mere objektiv, autonom og selvberørende tekstlæsning lå således et stærkt ønske om fordybelse i teksten *selv*. Nykritikkens ønske om tekstfordybelse skal ses i tæt sammenhæng med et opgør med den historicistiske og impressionistiske litteraturvidenskab; retninger, som den nykritiske strømning i 1940'ernes litterære landskab opstod i opposition til (Jensen, 1989, s. 69-70). Til forskel fra disse tilgange – og med forbindelser til bl.a. den russiske formalisme og strukturalismen – betonedede nykritikken det litterære værks anatomi og satte særligt analytisk fokus på tekstens indre strukturer (Jensen, 1989). Den analysemetode, der her blev praktiseret, blev kaldt for *close reading*, altså *nærlæsning*. Og det var ambitionen, at dette var en tekstlæsnings- og analysemetode, alle, som en form for håndværk, kunne lære at 'mestre'.³⁵

Den nykritiske nærlæsningsmetode fik hurtigt gennemslagskraft, idet den viste sig højst anvendelig til at analysere den modernistiske lyrik, der begyndte at udkomme i samme periode, samtidig med at der blev skrevet en række populære lærebøger, som introducerede til metoden (Jensen, 1989, s. 69-70). Også i Danmark slog nykritikken igennem, omend lidt senere. Fjord Jensens introduktion udkom som sagt i 1962, og siden er nykritikken – i kraft af sin håndgribelige og håndværksmæssige tilgang – blevet den analysepraksis, der stærkest har domineret i dansk kontekst, særligt i litteraturundervisningen. Niels Mølgaard og Johannes Fibiger påpeger således, at nykritikken i dag har løsrevet sig fra sit egentlige teoretiske udgangspunkt og løber som en generel understrøm i al litterær analyse (Fibiger et al., 2001, s. 44). Det samme kan siges at gøre sig gældende i forhold til metoden nærlæsning, der netop var den metode, hvorigennem

³⁵ I.A. Richards, en af strømningens foregangsmænd, skriver i sit hovedværk *Practical Criticism* fra 1929: "It is a craft, in the sense that mathematics, cooking, and shoemaking are crafts. It can be taught" (Richards, 2001 [1929], s. 302).

nykritikken tilstræbte tekstfordybelse. Finn Stein Larsen introducerer f.eks. på denne måde til, hvad det vil sige at nærlæse, i det metodiske oversigtsværk *Litteraturens veje* fra 2001:

Hvordan griber man nu egentlig en nærlæsning an? Det er fremgået, at en tilstand af *intens, skærpet opmærksomhed* er en meget væsentlig forudsætning. Men hvad vil det sige? For det første at teksten før analysen skal være frisk tilegnet gennem gentagne læsninger, meget gerne til det punkt, hvor man kan den udenad (Fibiger et al., 2001, s. 97, min kursivering).

Den intense, skærpede opmærksomhed, der beskrives her, giver netop associationer til Wolfs *deep reading*-begreb. Men samtidig betones her ikke en langsom læsning, men snarere en gentagen læsning, idet det synes at være herigennem, at refleksiviteten indfinder sig. Betoningen af den gentagne læsning har bl.a. at gøre med, at nærlæsning ofte praktiseres i forbindelse med kortere tekster, i særdeleshed digte, som metoden jo også overvejende var udviklet til. Til behandling af længere prosaværker synes nærlæsningen således mindre oplagt, medmindre den kombineres med strukturalismen og narratologien (Larsen, 2001, s. 131 ff.). I sin mere skematiske udgave er den nykritiske nærlæsning i litteraturpædagogisk sammenhæng ofte blevet koblet med strukturalistiske modeller som f.eks. aktant-, kontakt- og sommerfuglemodel. Bag disse modeller ligger en strukturalistisk forståelse af, at teksten har henholdsvis et 'overfladeniveau' og et 'dybdeniveau'. På overfladeniveauet finder man den konkrete handling, som den udspiller sig med konkrete personer, konkrete relationer, et særligt sprogligt udtryk osv.; 'dybdeniveauet' består af de mere tematisk orienterede dybdestrukturerer, der f.eks. artikulerer tekstens grundlæggende modsætningsforhold (Larsen, 2001, s. 134).

Nykritikkens nærlæsning – betragtet som fordybet læsepraksis – er en i høj grad opmærksomhedsmæssigt og refleksivt orienteret læsepraksis. Til gengæld ser den bort fra de mere læseoplevelsesorienterede aspekter af den fordybte læsning, fordi disse fjerner fokus fra teksten og forskyder den ud mod kontekst, forfatter og læser. Selve læseakten er stærkt koncentreret, men samtidig – især ved de kortere tekster – kendetegnet ved genlæsning og springende læsning rundt omkring i teksten; en tilgang, der giver mindelser om Hillesunds beskrivelse af akademikers dybdelæsning af fagtekster (Hillesund, 2010; Clowes, 2018). Der er altså nok tale om en æstetisk og formalistisk læsning, men snarere forstået som en håndværksmæssig mestring end som en personlig og eksistentiel oplevelse (som f.eks. hos Rosenblatt); en objektiveret og reflekteret form for fordybet læsning, med fokus rettet mod teksten frem for læseren.³⁶

³⁶ Det er dog værd at bemærke, at en af strømningens foregangsmænd I.A. Richards i et af sine hovedværker, *Practical Criticism* fra 1929, rent faktisk tog udgangspunkt i reallæseres læseoplevelser. Og Richards har da også senere været inspirationskilde for både Rosenblatt og den empiriske læseforskning (Miall, 2006).

Et kritisk perspektiv på nærlæsningen

Omend nykritikken og dens nærlæsningspraksis har haft afgørende indflydelse på litteraturvidenskaben frem til i dag, har den også i stigende grad mødt kritik fra både litterater og litteraturdidaktikere. Denne kritik kredser som oftest om det problematiske og reducerende i at anskue teksten som autonom, samt – særligt inden for litteraturdidaktikken – nykritikkens manglende interesse for læseoplevelsen og læserens indlevelse og engagement i teksten. Rosenblatt påpeger, at nykritikkens nærlæsningsmetode har haft en tendens til at mindske “the concern with the human meaningfulness of the literary work” (1995, s. 29) ved at trække det personlige ud af læsningen; idet det, som før nævnt, for Rosenblatt er en afgørende forudsætning, at værket gør indtryk på læseren, for at en ægte kritisk og reflekteret tilgang til litteraturen kan indfinde sig (1995, s. 72).

Med et noget andet udgangspunkt retter N. Kathrine Hayles i artiklen “How We Read: Close, Hyper, Machine” fra 2010 en skarp kritik mod nærlæsningen (*close reading*), som hun mener litteraturvidenskaben favoriserer som metode, fordi den er så eksplicit litterær og derfor legitimerer litteraturvidenskaben som fagdisciplin (2010, s. 64). Med fremkomsten af nye digitale tekstformater, der fordrer nye læsemåder, argumenterer Hayles – med et posthumanistisk perspektiv – for, at nærlæsning må fravige sit monopol i litteraturvidenskaben og i særdeleshed litteraturundervisningen (s. 64). I sin artikel præsenterer Hayles nye, alternative måder at læse litteratur på, der er udviklet i tæt relation til computerteknologi: *hyperlæsning* (*hyper reading* – en mere skimmende, skannende læsning, hvor man bevæger sig fra link til link) og maskinlæsning (*machine reading* – hvor man bruger computeren til at ‘læse’ efter bestemte tekstmønstre, jf. Morettis *distant reading* (Moretti, 2013)).

Hayles forbinder i sin artikel disse alternative læsetilgange med de to kognitive modi *hyper attention* og *deep attention*, som blev behandlet i sidste kapitel. Hun påpeger, at vi er på vej ind i en kultur, hvor *hyper attention* bliver mere og mere udbredt som opmærksomhedsform, og at der må tages højde for dette ved ikke ensidigt at favorisere *deep attention* som opmærksomhedsform i uddannelsessystemet og mere specifikt i litteraturundervisningen (Hayles, 2010). Hayles kobler således eksplicit de to begreber *deep attention* og *close reading*. Men det synes lige så oplagt at forbinde *deep attention* og *deep reading*; et begreb, Hayles dog ikke inddrager.

For Hayles indbefatter meningsfuld litteraturundervisning med opmærksomme og engagerede studerende ikke nødvendigvis fordybet nærlæsning, idet også *hyper* og *machine reading* ifølge Hayles kan anvendes som læsemetoder til at komme til en dybere forståelse af teksten. Hayles udfordrer derved det synspunkt, at et dybdegående, refleksivt litteraturpædagogisk arbejde nødvendigvis har at gøre med den dybe, fokuserede nærlæsning, hvorved hendes perspektiv er i stærk modsætning til Rosenblatts, der betoner,

at netop den fordybende æstetiske læsning er afgørende, for at det overhovedet giver mening at beskæftige sig med skønlitteratur.

Nykritikkens forståelse af fordybelse kan med den fænomenologiske litteraturforsknings perspektiv kritiseres for – affektivt og oplevelsesmæssigt – at være overfladisk (falsk fordybelse), mens Hayles udfordrer den tanke, at den eneste meningsfulde måde at læse litteratur på er ved at fordybe sig i den. Lignende kritikpunkter genfinder man i postkritikkens problematisering af den hermeneutiske forestilling om fordybet tekstlæsning.

Postkritikkens kritik af den hermeneutiske tekstfordybelse

Som tidligere nævnt har de postkritisk orienterede litterater Elizabeth S. Anker, Rita Felski og Toril Moi i nyere tid rettet en grundlæggende kritik mod den såkaldte 'dybdemetaforik', som de mener har domineret litteraturvidenskaben fra det 20. århundrede og frem, og som de særligt mener kommer til udtryk i den mere mistænksomme udgave af hermeneutikken (*suspicious reading*, Felski, 2015, s. 53). Felski mener, at litteraturvidenskaben befinder sig i en krise, fordi de kritiske forståelser, vi hidtil har opereret med – og som netop også kommer til udtryk metaforisk ved at søge den egentlige betydning bag ordene, eller en underliggende mening – ikke kan bringe os videre (Felski, 2015, kap. 2). Til gengæld advokerer de for, at man skal møde litteraturen forfra og i øjenhøjde, horisontalt og i en vis forstand på 'overfladen' (Felski, 2015, kap. 2; Moi, 2017, s. 5). Men hvordan gøres nu dette mere konkret? Felski har i den forbindelse introduceret til nye, mere affektivt betonedede perspektiver på litteraturlæsning og æstetisk oplevelse i det hele taget med begreber som *attachment* (Felski, 2015), *attunement* (Felski, 2020) og det allerede berørte *textual engagement* (Felski, 2008).

Moi tager i bogen *Revolution of the Ordinary* (2017) afsæt i filosofens Wittgensteins sene sprogteori, hvori der anlægges en pragmatisk tilgang, der bl.a. betoner, at sproget – og derved også den litterære tekst – netop *ikke* skjuler noget for os (læseren). Interessant er det her, at Moi i kapitlet "Nothing Is Hidden" (kapitel 8), trods sin skepsis over for dybdemetaforikken, selv anvender betegnelsen *deep reading*.³⁷ Moi introducerer til betegnelsen *deep reading* i forbindelse med Kierkegaards 'læsning' af den bibelske historie om Abraham og Isak i *Frygt og bæven* (1843), der snarere end at være meningssøgende og fortolkende, ifølge Moi, er prøvende og afsøgende, hvorved han undviger 'mistankens hermeneutik'. Kierkegaard når ikke frem til nogen endelig afklaring eller forklaring, men når alligevel til nye former for erkendelse, og Moi skriver i den forbindelse: "I find that I want to say that Kierkegaard's reading of the story of Abraham is deep." (Moi,

³⁷ Kapitel 8 af Mois bog er også trykt i antologien *Critique and Postcritique* (Anker & Felski, 2017).

2017, s. 190). Derefter uddyber hun, hvad hun mener denne *deep reading* betyder, med et citat fra filosofen Stanley Cavell, der skriver om Thoreaus *Walden – Livet i skovene*:

A deep reading is not one in which you sink away from the surface of the words. Words already engulf us. It is one in which you depart from a given word as from a point of origin; you go deep as into the woods (Cavell, citeret i Moi 2017, s. 190).

'Deep reading' er således en horisontalt afsøgende og udforskende bevægelse, jf. rejsemetaforen i den kognitive metafor-teori. Og Moi henviser da også i samme forbindelse til historikeren Carlo Ginzberg, der er optaget af 'spor' som kulturel praksis, og skriver, at Kierkegaard sender os "deeper into the woods, to a place we have never been before. In such a place new discoveries can be made, at least by those who know how to read the signs." (Moi, 2017, s. 190).

Ifølge Moi – og Felski – kan man således godt bevæge sig dybere ind i en undersøgelse og forståelse af en litterær tekst, så længe dette foregår horisontalt afsøgende og med modet til at bevæge sig bort fra den anviste vej og uden fast endemål, på jagt efter nye erkendelser. Vel at mærke så længe denne bevægelse tager udgangspunkt i læserens oprigtige *tekstuelle engagement* (eller man kunne også sige *interesse*) og også indbefatter en åbenhed for at indleve sig i, ja, måske endda blive opslugt af teksten. En sådan dybdegående bevægelse, der trækker på fordybelsen som en rejsemetafor, opfatter de som radikalt anderledes end de dybdegående bevægelser – ned under overfladen (hermeneutikken) eller ind mod en fast og entydig kerne (nykritikken og strukturalismen) – som hidtil har domineret litteraturvidenskaben. Omend postkritikken tager afstand fra dybdemetaforikken i den traditionelle litteraturvidenskab, synes det – så længe vi har fokus på et menneskeligt subjekts (frem for en computers) meningsfulde møde med en litterær tekst – uomgængeligt, at dette møde i en eller anden forstand indbefatter *dybdelæsning*.

Fordybet læsning i skolen

Dybdelæsning i dansk

Ligesom vi afsluttede undersøgelsen af fordybelsen som opmærksomheds-, oplevelses- og refleksionsform med at behandle spørgsmålet om 'læring og fordybelse', skal også undersøgelsen af fordybet litterær læsning afsluttes med at behandle spørgsmålet om fordybet læsepraksis i skolens læse- og litteraturundervisning.

Herved skabes også et forskningsmæssigt afsæt for afhandlingens empiriske del, der har fokus på dybdelæsning i danskfagets litteraturundervisning.

Dybdelæsning eller *deep reading* har hidtil ikke været et særlig brugt begreb inden for læse- og litteraturundervisningen, men opmærksom og koncentreret læsning af længere tekster, både i form af selvstændig læsning (frilæsning, læsebånd osv.) og litterær værklæsning har været og er stadig en vigtig bestanddel af danskfaget. Den litterære dybdelæsningspraksis spænder derved både over læse- og litteraturdelen (i kompetencemålene kaldt 'læsning' og 'fortolkning') af danskfaget og knytter an til både fagets redskabs- og dannelsesdimension.

I den overordnede formulering af danskfagets formål finder vi dertil flere formuleringer, der trækker forbindelser til den litterære dybdelæsning, idet det fremhæves, at faget skal fremme elevernes *læseglæde* og *oplevelse*, *indlevelse* og *indsigt* i litteratur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 3). Ligeledes står der i fagets læseplan:

På tværs af klassetrin bidrager undervisningen i læsning til, at eleverne udvikler sig til aktivt meningssøgende læsere, der kan fordybe sig i de tekster, de læser, og få udbytte af det, de læser alene og sammen med andre (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c, s. 10).

I *Fælles mål* nævnes det desuden som et kompetencemål under 'Fortolkning' efter 6. klasse, at "[e]leven har viden om at læse på, mellem og bag linjerne" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Denne formulering trækker både forbindelser til Iwers receptionsæstetiske begreb om 'tomme pladser' (mellem linjerne), en nykritisk-strukturalistisk forståelse af, at der er en dybdestruktur 'bag linjerne', og en hermeneutisk forståelse af en 'dybere mening' under (eller bag) tekstens umiddelbare overflade (på linjerne). Eleverne skal således efter 6. klasse have en forståelse af, at litterære tekster er tekster, der rummer en betydning mellem eller bag ordene, som det kræver opmærksomhedsmæssig eller refleksiv fordybelse at få adgang til. Det er spørgsmålet, om en sådan forståelse nødvendigvis betyder, at de er i stand til at praktisere litterær dybdelæsning – i alle dens facetter.

Den lange, individuelle læsning foregår i skoleregi oftest i form af stillelæsning, frilæsning eller læsebåndstiltag og hjemme i form af den anbefalede 20 minutters læsning hver dag, der f.eks. kan suppleres med didaktiske tiltag som *læselog* eller *læsekontrakt*, hvor eleverne mere systematisk registrerer, f.eks. hvor mange sider de læser (Geer & Brok, 2018; Brok & Geer, 2018). Kvantitative størrelser som antallet af sider eller antallet af minutter der læses, er her i fokus. I forbindelse med danskfagets litteraturundervisning læses der typisk længere tekster i form af litterære værker, der læses over en længere periode (hjemme og i skolen) og efterfølgende analyseres og fortolkes i fællesskab. Den litterære dybdelæsning i skolen udspiller sig

således i spændingsfeltet mellem (mere eller mindre styret) individuel stillelæsning, der i princippet kan foregå i alle fag, og en formaliseret og struktureret (nær)læsning i danskfaget.

Individuel stillelæsning i skolen

I international sammenhæng kaldes det forhold, at eleverne sidder stille og læser indenad i en tilbagevendende periode eller tidsrum – typisk igen 20 minutter – i et fag eller på tværs af fag for *Sustained Silent Reading* (SSR) (Brok & Geer, 2018; Pilgreen, 2000). Der er altså tale om vedvarende eller vedholdende selvstændig læsning, der ideelt set kan anskues som *dybdelæsning*, ofte af tekster (bøger), som eleverne selv har valgt, og med fokus på lystaspektet, idet aktiviteten bygger på den grundlæggende tanke, at man bliver bedre til at læse, jo mere man læser (Brok & Geer, 2018; Pilgreen, 2000). Internationalt set findes der et væld af forskellige SSR-programmer, ofte med opfindsomme navne som DEAR (*Drop everything and read*) eller POWER (*Providing opportunities with everyday reading*) (Brok & Geer 2018; Pilgreen, 2000), der betoner lystaspektet i læseaktiviteten. Da læsefærdighed og læsemotivation er tæt sammenhængende, er det nemlig også formålet at styrke elevernes læsemotivation.

SSR-programmer slog især igennem i 1970'ernes USA og bredte sig derfra, mens *læsebånd* (der ikke nødvendigvis er det samme som stillelæsning, men ofte indeholder elementer herfra) brød igennem i Danmark i 00'erne – efter danske elevers dårlige præstationer i internationale læsetest – og i dag er et udbredt fænomen i danske skoler (Geer & Brok, 2018). Det er på den baggrund bemærkelsesværdigt, at der endnu ikke er påvist nogen direkte positiv effekt af læsebånd i Danmark, og at der internationalt både er identificeret positive og negative effekter (Geer & Brok 2018; Brok & Geer, 2018). Dette kan bl.a. skyldes, at man har haft forskelligt fokus i sin evaluering af stillelæsningen – f.eks. læsemotivation eller læsefærdighed. Med årene er man internationalt blevet mere opmærksom på rammesætningens betydning for stillelæsning og har sine steder udviklet en egentlig *stillelæsningens didaktik*, der både sætter fokus på tekstvalg, læsemiljø, læsetid og rum og lærerens rolle som rammesætter af læsesituationen (Pilgreen, 2000). Men Geer & Brok påpeger, at der mangler en mere tydelig læsebåndsdidaktik i dansk kontekst (Brok & Geer, 2018, s. 9). Udviklingen af en sådan er, som vi skal vende tilbage til, bl.a. hvad denne afhandlings undersøgelse kan bidrage til.

Dybdelæsning i litteraturundervisningen

Litteraturundervisningen i den danske grundskole er præget af både et oplevelsesorienteret (receptionsæstetisk inspireret) og analytisk (nærlæsningsorienteret) perspektiv (Møller et al., 2010). Hvor

der særligt i de yngre klasser er fokus på læselyst og læsemotivation, bliver perspektivet i udskolingen mere og mere analytisk orienteret (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Nyere undersøgelser af danskfagets læremidler viser, at især den nykritiske tilgang – i sin mere begrebstunge og strukturalistiske udgave – dominerer (Bremholm et al., 2016, s. 274; se også Fibiger, 2019). Det konkluderes her, at der er sket en nedsivning af fagbegreber fra universitetsfaget til skolefaget (Bremholm et al., 2016). En undersøgelse af litteraturundervisningen i udskolingen viser desuden, at denne i mindre grad lægger op til, at eleverne forholder sig emotionelt eller inddrager egne erfaringer, når de læser litteratur (Kabel, 2016, s. 207). I danskdidaktisk kontekst er det værd at bemærke, at det i højere grad er nykritikken – i dens didaktiserede udgave – der kritiseres for en distanceret, skematiseret og ikke-involverende læsetilgang, end hermeneutikken.

Der kan dog også i øjeblikket iagttages flere forsøg på at styrke den litterære fordybelse i litteraturundervisningen på forskellige måder – både i dansk og international kontekst og i forhold til tekstvalg, læsemedie, læsemåde og rammesætning af læsningen. Med fokus på elevernes *engagement* eksperimenterer Martin Blok Johansen og Margrete Sønneland således med alternative tekstvalg (Johansen, 2019; Sønneland, 2019), mens Ingeborg Margrete Berge arbejder med lydbogen som redskab til større tekstfordybelse ved vanskelige tekster (Berge, 2017). I forbindelse med KiDM-projektet (*Kvalitet i dansk og matematik*) er der blevet udviklet en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, hvori "tid til fordybelse" netop fremhæves (Hansen et al., 2017, s. 5), og i det såkaldte Nørre Snede-projekt fra 2015 arbejdes bl.a. med en krops- og opmærksomhedsbaseret tilgang til litteratur og fortællinger (Clausen et al., 2016). Den kropsfænomenologiske tilgang til at fordybe sig i læsning fremhæves ligeledes hos Fibiger i kapitlet "Æstetisk fordybelse og kognitiv fordybelse" fra antologien *Fag og fordybelse* (Brodersen, 2019, s. 33-60). Begrebet dybdelæsning anvendes dog ikke direkte i disse tiltag, ligesom der her i mindre grad er fokus på den individuelle læsning af længere, sammenhængende litterære tekster (som f.eks. romaner) og i højere grad på litteratursamtaler på baggrund af kortere tekster eller uddrag (Skau & Blikstad-Balas, 2019). Bortset fra den amerikanske uddannelsesforsker Maureen P. Hall, der specifikt arbejder med *deep reading* som en personligt og kollektivt udviklende læsepraksis (Hall et al., 2015; Waxler & Hall, 2011), inddrages begrebet dybdelæsning også sjældent i litteraturdidaktikken internationalt set. På den baggrund synes der at være behov for dels at foretage en empirisk undersøgelse af den litterære dybdelæsningspraksis, som den rent faktisk finder sted (eller ikke gør det) blandt unge danske skoleelever, dels at iværksætte didaktiske eksperimenter med mere specifikt fokus på den længere, sammenhængende individuelle læsning – for at undersøge mulighederne for at fremme en sådan praksis. Begge dele skal gøres i denne afhandlings anden del. Men inden skal der opsummeres på den teoretiske undersøgelse af fordybet læsning og det undervejs i dette kapitel udviklede begreb *litterær dybdelæsning*.

Et begrebsapparat for den litterære dybdelæsning

Den forudgående undersøgelse har vist, at de overordnede karakteristika ved fordybelsen som opmærksomhedsform, oplevelsesform og refleksionsform, der blev redegjort for i sidste kapitel, kan genfindes, når det gælder fordybet læsning af skønlitteratur. Dog har det også vist sig forholdsvis komplekst at beskrive, hvad det opmærksomheds- og oplevelsesmæssigt indebærer at fordybe sig i skønlitteratur. Ønsker man at opstille et mere præcist begrebsapparat for den litterære dybdelæsning, synes det derfor produktivt at udvikle dette med afsæt i netop de tre facetter, som blev opridset i sidste kapitel.

Opmærksomhedsmæssigt kan fordybet læsning karakteriseres som en aktiv, koncentreret, fokuseret og vedholdende læsepraksis, der også kan gå under betegnelsen *deep reading* – på dansk *dybdelæsning*. Centralt for denne læsepraksis er, at den foregår med opmærksomhedsmæssigt fokus og koncentration og i et tempo, der gør det muligt for den enkelte individuelle læser at opnå nuanceret forståelse og indsigt. I den forbindelse spiller inferensdannelsen og den mentale billeddannelse afgørende roller, ligesom også det forhold, at teksten præsenterer læseren for et fremmed perspektiv på verden, synes væsentligt.

Inferensdannelse, mental billeddannelse, perspektivtagning og fremmederfaring synes ligeledes at være afgørende aspekter af den fordybede læsning af netop *skønlitterære* tekster, hvilket jeg i dette kapitel har givet betegnelsen *litterær dybdelæsning*. Centralt i den litterære dybdelæsning er, at oplevelsesaspektet (herunder den æstetiske oplevelse) spiller en lige så væsentlig rolle som forståelsen, idet disse mentale processer er tæt sammenvævede. Den litterære dybdelæsning kan praktiseres i forbindelse med al æstetisk læsning, men læsning af længere, sammenhængende litterære tekster som f.eks. romaner, der netop stimulerer den imaginatoriske dimension, synes især både at fordre og fremme oplevelsen af fordybelse.

Oplevelsesmæssigt kan den litterære dybdelæsning karakteriseres som engageret, indlevet og – i større eller mindre grad – præget af lyst, opslugthed og en fornemmelse af flow. Det er en oplevelse, der kan indbefatte indlevelse i et litterært univers og en nydelse ved det æstetiske udtryk, men også en oplevelse, der potentielt kan kamme over i selvforglemmelse. Den fordybede litterære læseoplevelse er i kraft af sin indlevede karakter tæt forbundet med det affektive og emotive, men netop det, at den litterære tekst er udformet i skrift, der skal afkodes og forstås, medvirker samtidig til at konstituere og fastholde den læsendes (selv)bevidsthed, især hvis læseren læser indenad.

Ligeledes betyder skriftmodaliteten, at den litterære dybdelæsning altid vil rumme et refleksivt element, idet dybdelæsning generelt kan anskues som en grundlæggende refleksiv fordybelsespraksis. Inden for litteraturvidenskaben – og litteraturdidaktikken – har man desuden opdyrket en række mere formaliserede fordybede læsepraksisser forbundet til den litterære analyse og fortolkning. Både i den nykritiske nærlæsningspraksis og den hermeneutiske fortolkningspraksis finder man et stærkt fokus på tekstfordybelse, der bunder i forskellige idealer. Nykritikkens fordybelsesideal kan karakteriseres som en form for objektiveret

fordybelse, idet der i den litterære nærlæsning overvejende reflekteres over teksten selv som autonomt og selvberørende æstetisk udtryk. Hermeneutikken søger – i sin mere kritisk mistænksomme udgave – om bag eller ned under teksten for at kunne fremdrage den egentlige mening. I begge disse tilgange kan man identificere den metaforiske grundforestilling om at søge fra en overflade ned under eller ind bag noget, til en form for kerne.

Både den nykritiske og hermeneutiske tekstfordybelse tager ikke desto mindre for givet, at der rent bevidsthedsmæssigt eller kognitivt finder dybdelæsning sted, dvs. at læseren læser (og genlæser) teksten fokuseret, koncentreret og vedholdende. Til gengæld tager nykritikken og den mistænksomme udgave af hermeneutikken mindre højde for betydningen af læserens affektive indlevelse i teksten, hvilket disse retninger da også kritiseres for af bl.a. Rosenblatt og postkritikken. Hvor posthumanisten Hayles advokerer for at bedrive helt andre – overfladiske – læsepraksisser i litteraturundervisningen, så forsøger postkritikere som Felski og Moi at skitsere nye, horisontalt afsøgende – frem for vertikale og målsøgende – måder, hvorpå man kan fordybe sig reflektivt i den litterære tekst.

Opsummerende kan den litterære dybdelæsning anskues som et begreb, der både knytter sig til læseforståelse, læseoplevelse, meningsdannelse og højere grader af erkendelse, ligesom den både kan udspille sig under læsningen og i den efterfølgende forståelses- og fortolkningsakt. Litterær dybdelæsning indbefatter således både oplevelsen af opmærksomhedsmæssigt og indlevelsesmæssigt at være stærkt opslugt af en bog (måske en populærlitterær bestseller), som man lystlæser i sin fritid, og det reflektive analysearbejde med en allerede læst (måske finlitterær og stilistisk avanceret) tekst, der foregår i litteraturundervisningen på en uddannelsesinstitution – og den kan indfinde sig i spektret derimellem.

På den baggrund kan der for overblikkets skyld og til brug for afhandlingens empiriske undersøgelse opstilles dette begrebsskema:

Den litterære dybdelæsnings facetter			
	OPMÆRKSOM LÆSNING	INDLEVET LÆSNING	REFLEKSIV LÆSNING
PRIMÆR FAGTERM	Deep reading	Absorbed reading	Close reading
DOMÆNE	Kognitivt	Affektivt	Analytisk
MODUS	Fokuseret	Indlevet	Reflekeret
FOKUSOMRÅDE	Læsepraksis	Læselyst	Fortolkning

Model: Den litterære dybdelæsnings facetter.

Det er indlysende, at en sådan skematisk opdeling ikke kan undgå at fremstå i nogen grad simplificerende og reducerende, idet de tre facetter, som også tidligere påpeget, er en del af det samme fænomen, blot anskuet og belyst fra forskellige vinkler. Alligevel synes det – på baggrund af sidste kapitels mere grundlæggende undersøgelse af begrebet fordybelse – produktivt at foretage en sådan begrebsmæssig gruppering. Skemaet tydeliggør, at den fokuserede opmærksomhed synes afgørende for etableringen af den fordybede læsepraksis, mens indlevelse i teksten synes afgørende for oplevelsen af at fordybe sig i en tekst. Endelig rummer den litterære dybdelæsning også altid en reflektiv facet, som samtidig rækker ud over læsepraksis og læseoplevelsen. Det er den facet, der sættes i fokus i et mere formaliseret fortolkningsarbejde. Men for at dette virkelig skal være dybdegående, er det en afgørende forudsætning, at man har læst teksten med fordybet opmærksomhed og med en vis grad af indlevelse.

Ovenstående skema illustrerer dog kun på et abstrakt og generelt plan de forskellige facetter af *litterær dybdelæsning*, således som disse kan tænkes at udfolde sig kognitivt i læseren under fordybet læsning af skønlitteratur. Men, som vi har set det, spiller særligt to ydre faktorer også afgørende roller, for at den fordybede litterære læsning finder sted: den konkrete tekst, der læses, og den konkrete rumtidslige rammesætning af læsesituationen. Det er derfor nødvendigt at supplere skemaet med nedenstående fænomenologisk orienterede model, hvori den litterære dybdelæsning placeres i en specifik læsesituation – en *læseakt*.

Den fordybede læseakt



Model: Fordybet litterær læsning som konkret akt.

Modellen viser, at fordybet læsning som konkret akt altid vil indbefatte en grundlæggende rettetthed mod en ydre genstand (teksten), der samtidig virker tilbage på og påvirker læseren. Dertil vil fordybet læsning altid udspille sig under nogle specifikke rumtidslige forhold (rammesætningen), der både mentalt og kropsligt påvirker læseren.

Ud over denne model findes der selvsagt mange flere faktorer, der påvirker det specifikke læsende subjekt i den konkrete læseakt – faktorer som alder, køn, sociokulturel baggrund, forforståelse, læseerfaring m.m. Disse faktorer skal bestemt ikke negligeres. Men på grund af denne undersøgelses fokus på den subjektive læseopmærksomhed og læseoplevelse har vi hidtil og vil også i det følgende tillade os at sætte disse i parentes, bortset fra enkelte steder, hvor de synes afgørende at inddrage. I den efterfølgende undersøgelse skal vi således foretage en empirisk udforskning af konkrete læses *litterære dybdelæsning og fordybede læseakt* med udgangspunkt i netop de to ovenstående modeller, idet disse vil fungere som undersøgelsens primære begrebsapparat.

DEL 2

KAPITEL 4. Hvordan undersøge fordybet læsning empirisk?

Metodologiske overvejelser og empirisk forskningsdesign

Metodologiske overvejelser

Efter teoretisk at have afdækket, hvad det vil sige at fordybe sig og mere specifikt at fordybe sig i læsning, samt med udgangspunkt i forskningsspørgsmål 1 at have udviklet et begrebsapparat herfor, vil spørgsmålet om fordybet læsning nu blive angrebet empirisk. Med udgangspunkt i forskningsspørgsmål 2 og 3 skal fordybet læsning hos en udvalgt gruppe udskolings elever og de omstændigheder, der påvirker denne praksis – både i og uden for skolen – undersøges nærmere (jf. forskningsspørgsmål 2). Herunder skal det mere specifikt undersøges, hvordan man gennem didaktiske aktiviteter kan fremme fordybet læsning af skønlitteratur i faget dansk (jf. forskningsspørgsmål 3). I den forbindelse trænger et for afhandlingen centralt metodisk spørgsmål sig på: *Hvordan undersøge fordybet læsning empirisk?*

Allerede i afhandlingens teoretiske del blev der trukket på en række empirisk orienterede fordybelses- og læseforskere som f.eks. James, Csikszentmihalyi, Hakemulder, Kuijpers og Mangen. Deres forskellige metodiske greb tydeliggør, at der selvsagt ikke er noget entydigt svar på dette spørgsmål, idet et sådant svar altid vil afhænge af den konkrete undersøgelses metodologiske ståsted og erkendelsesinteresse (Ljungdalh, 2019, s. 135). Da der i denne afhandling er tale om en fænomenologisk og kognitionspsykologisk funderet undersøgelse af et opmærksomhedsmæssigt fænomen, som der alene gives adgang til gennem konkrete subjekters oplevelse af at være fordybede, vælges her helt overordnet en kvalitativ og fortolkende tilgang (jf. Erickson, 1986; Geertz, 1973; Silverman, 2013)

En fortolkende tilgang er grundlæggende hermeneutisk, forstået på den måde, at den gennem gentagne analyser, der både zoomer ind på specifikke detaljer i datamaterialet og forholder sig til en bredere kontekst

(forståelseshorisont), har en ambition om at nå frem til en dybere forståelse af det undersøgte fænomen (Gulddal & Møller, 1999; Perregaard, 2016). Vi støder her igen på en dybdemetaforik, der dog gerne skulle rumme både kernemetaforens systematisk analyserende og rejsemetaforens sensitivt afsøgende elementer. Kendetegnende for den fortolkende tilgang til et empirisk materiale er desuden, som den etnografiske uddannelsesforsker Frederick Erickson nævner, at det meningsskabende aspekt er centralt, og at fortolkende forskning ofte – inden for uddannelsesforskningen – handler om, hvordan man kan forbedre noget i praksis (Erickson, 1986, s. 122).³⁸ Begge dele er væsentligt i denne afhandling.

Afhandlingens empiriske undersøgelse trækker i den forbindelse på etnografiske perspektiver og teknikker (Delamont, 2012; 2016; Erickson, 1977; 1986; Geertz, 1973; Green og Bloome, 2004; Hammersley & Atkinson, 2019). Der er dog her tale om fokuseret etnografi, idet undersøgelsesområdet alene er fordybet litterær læsning. En sådan fokuseret etnografisk tilgang anvendes i uddannelsesforskningen ofte i forbindelse med klasserumsforskning, som en central del af min undersøgelse består af (Borgnakke, 2013). Men da undersøgelsens overordnede fokus netop er fordybet *læsning*, trækkes der også på andre metodologiske tilgange end den etnografiske uddannelsesforskning. Således har undersøgelsen i lige så høj grad receptionsæstetiske og litteratursociologiske perspektiver og lader sig i den forbindelse både inspirere af – primært kvalitative – læseundersøgelser og den empiriske litterære læseforskning (Balling, 2009; Burke, 2011; Mangel, 2013; Miall, 2006).

Der er altså tale om et kvalitativt, fokuseret etnografisk, receptionsæstetisk og litteratursociologisk funderet studie, hvori fokus i dataindsamlingen er på fordybet læsepraksis og læseoplevelse hos en gruppe af udskolingselever i forbindelse med læsning generelt samt mere specifikt romanlæsning i danskundervisningen.

Metodiske og analytiske greb i de tre analysekapitler

Det var ønsket at lade det empiriske studie forme sig som et *eksplorativt casestudie*, idet denne type studie er særligt velegnet, hvis man ønsker at studere en kompleks problematik, der ikke tidligere i tilstrækkelig grad har været underlagt dybdegående behandling (Flyvbjerg, 2015, s. 499-501; Thomas, 2011, s. iv; Yin, 2014). Netop casestudiet giver gennem sin fokuserede afgrænsning mulighed for – jævnfør det bagvedliggende hermeneutiske perspektiv i projektet – at gå i dybden og ideelt set opnå, som Thomas skriver, ”a rich picture with many kinds of insights” (2011, s. 21). Den afgrænsning, der var tale om i dette studie, var,

³⁸ Erickson centrerer sin metode om spørgsmålene: ”What is happening here, specifically? What do these happenings mean to the people engaged in them?” (1986, s. 124).

at der specifikt blev undersøgt to romanlæsningsforløb som case, gennemført parallelt i faget dansk i tre 8.-klasser på den samme folkeskole, beliggende i omegnen af København. I begge forløb underviste klassernes normale dansklærere – i første forløb (herefter kaldet Romanforløb 1) i ungdomsromanen *Den anden bror*, i andet forløb (herefter kaldet Romanforløb 2) i materialet *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*, som jeg selv udviklede til lejligheden. Studiet gav således mulighed for både at sammenligne mellem de to forløb og mellem de tre klasser, der – stort set – blev undervist i de samme to forløb. Da der under feltarbejdet desuden blev indsamlet en lang række mere overordnede og perspektiverende data i relation til informantgruppens fritidslæsning og generelle forhold til at læse i sammenligning med andre aktiviteter og medier, viste det sig dog undervejs i databearbejdningen givende at brede perspektivet ud, så analysen ikke kun forholdt sig specifikt til fordybet litterær læsning i de to romanforløb, men i de unges læsning i det hele taget.

Denne prioritering betyder, at afhandlingens første analysekapitel, kapitel 5, i sin endelige form har fået karakter af en mere tværgående tematisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning hos 13-15 årige læsere (Balling, 2009; 2017; Burke, 2011; Hansen et al., 2017b). Det er ønsket med dette kapitel at give en overordnet forståelse for de væsentligste problematikker, som synes at have betydning for, hvorvidt og på hvilken måde en gruppe nutidige unge læsere praktiserer litterær dybdelæsning – eller ikke gør det. Til gengæld fokuseres der i dette kapitel mindre på forskellen mellem fordybte læseoplevelser i og uden for skolen og på den didaktiske dimension. Data formidles her primært i form af direkte citater og parafraaser af udvalgte informanternes udtalelser samt, i mindre grad, i form af deskriptiv statistik (Elbro & Poulsen, 2015; Erickson, 1986). Kriteriet for udvælgelse af informanterne er, hvorvidt disse enten synes at have erfaring med, eller være udfordret af, at skulle fordybe sig i skønlitterær læsning. Særligt data fra informanten Alma behandles her, fordi hendes fordybte læsepraksis kan ansues som prototypisk.

I det næste kapitel, kapitel 6, får undersøgelsen karakter af egentligt casestudie, idet der her sættes specifikt fokus på Romanforløb 1, sådan som det former sig i de tre klasser. Man kan her også tale om et multipelt casestudie, samtidig med at romanforløbets gennemførelse i de tre klasser kan ansues som typisk (Thomas, 2011, s. 201 ff.; Yin, 2014, s. 54 ff.). Der er tale om etnografisk klasserumsforskning med et deskriptivt og eksplorativt perspektiv, hvilket der er en lang tradition for inden for den etnografiske uddannelsesforskning (Borgnakke, 2013; Brodersen, 2019). Dette kapitels analyse tager primært udgangspunkt i én udvalgt lektion i hver af de tre klasser, som beskrives indgående, idet studiet her betjener sig af *thick descriptions* (Geertz, 1973). De udvalgte lektioner kan, med henvisning til Ericksons begreb om *nøglesituationer* (*key incidents*, Erickson, 1975; 1986), betragtes som *nøglektioner*. At tage udgangspunkt i udvalgte nøglesituationer og placere dem i en bredere sammenhæng for herigennem at udarbejde nogle mere overordnede principper er ifølge Erickson netop, hvad det er muligt at gøre i den kvalitative fortolkende

forskning (1975, s. 61). På hermeneutisk vis kan sådanne nøglesituationer nemlig rumme "the generic in the particular, the universal in the concrete" (Erickson 1975, s. 61). Samtidig er det den formidlingsmæssige ambition i dette kapitel på fænomenologisk vis at skildre oplevelsen af at befinde sig i de tre klasser under de udvalgte lektioner (Brodersen, 2019, s. 16). Herved leverer kapitlet også perspektiver på faglig fordybelse generelt (Ljungdalh, 2018, s. 134-135). Kapitlet udmunder i en opstilling af fire centrale faktorer, der synes afgørende for den litterære dybdelæsning i de tre forløb.

I det sidste analysekapitel, kapitel 7, antages igen et mere systematisk og tematisk tværgående fokus. Først redegøres for udviklingen af den intervention, som Romanforløb 2 består af, nemlig læremidlet *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*; et romanforløb, som jeg udvikler på baggrund af den teoretiske begrebsudvikling i Del 1 og erfaringer fra Romanforløb 1. Dernæst følger dataanalysen, der struktureres omkring de fire centrale faktorer, der blev identificeret i kapitel 6. I den forbindelse fremhæves undervejs også en række *nøglesituationer* (*key incidents*, Erickson 1975; 1986). De nøglesituationer, der beskrives og analyseres i dette sidste kapitel, har her to funktioner. Dels skal de bidrage til at nuancere forståelsen af informanternes generelle litterære fordybelsespraksis; dels medvirker de til – i henhold til forskningsspørgsmål 3 – at kvalificere, hvorledes fordybet læsning gennem didaktiske greb og litteraturpædagogiske aktiviteter kan fremmes.

Metodisk set er der således en række variationer i den måde, hvorpå data analyseres og formidles i de tre analysekapitler. Begrundelsen for de enkelte metodiske greb er en vurdering af, at det netop er gennem disse tilgange, at data mest kvalificeret behandles, analyseres og videreformidles til læseren. Der er både en formidlingsmæssig og erkendelsesmæssig pointe i at variere perspektivet, så det undertiden zoomer ind på læsepraksis i litteraturundervisningen, eller på forskelle mellem klasser og andre elevgrupperinger (f.eks. i forhold til læseglæde eller køn), og undertiden anlægger et mere tematisk snit på tværs af klasser og skole-versus fritidslæsning. Herved er det ambitionen både at udnytte bredden i materialet og komme så meget i dybden med dataanalysen som muligt, netop i henhold til undersøgelsens fortolkende og meningsskabende perspektiv. Dette leder os til spørgsmålet om studiets kvalitetskriterier.

Grundlæggende kvalitetskriterier

Den kvalitative etnografiske forskningstradition, som studiet indskriver sig i – og de mange variabler, der er på spil, så snart man begiver sig ind i f.eks. et klasserum – umuliggør en honorering af de kvantitativt funderede fordringer om kvalitet såsom *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhed* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 521). Dette er heller ikke som sådan studiets ambition. En vis form for generaliserbarhed synes dog mulig i den fortolkende tilgang, idet den med sit hermeneutiske perspektiv er funderet i en grundlæggende

opfattelse af, at del og helhed, det generelle og det partikulære spejler sig i hinanden (Roald & Køppe, 2008, s. 93). Hos Flyvbjerg finder vi en anfægtelse af, at casestudier ikke som sådan er generaliserbare, fordi man ikke kan generalisere ud fra enkelttilfælde. Han argumenterer for, at det strategiske valg af case her har en afgørende betydning (Flyvbjerg, 2015, s. 502-506). Yin påpeger dertil casestudiets generaliserbarhed i relation til udvikling af teoretiske perspektiver (Yin, 2014, s. 21). Da der i nærværende studie – både i forhold til informantgruppen generelt og indholdet og gennemførelsen af Romanforløb 1 – er udvalgt en *typisk*, eller i hvert fald i høj grad genkendelig, case, kan man i den forbindelse måske ikke direkte tale om generaliserbarhed eller overførbare, men under alle omstændigheder om en værdifuld *genkendelighed* (jf. Thagaard i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 521). En sådan genkendelighed muliggør en formodning om, at studiets dataanalyser kan danne afsæt for en mere generel forståelse af den fordybde læsepraksis' karakter og mulighedsbetingelser blandt unge læsere og i folkeskolens litteraturundervisning. En sådan formodning omfatter samtidig en bevægelse fra genkendelighed til *anvendelighed* eller *brugbarhed* – idet en grundlæggende pragmatisk ambition i projektet også er at nå frem til en række anbefalinger af, hvordan skoleelevers fordybde læsepraksis styrkes.³⁹ Dertil kan casestudiets analyser bidrage til at nuancere den teoretiske forståelse af litterær dybdelæsning.

Ud over genkendelighed – der ideelt set leder til brugbarhed – skal der i forbindelse med dette projekt fremhæves yderligere to kvalitetskriterier: *transparens* eller *gennemsigtighed* (der kan anskues som en kvalitativ pendant til *validitet*) og *troværdighed* (der kan anskues som kvalitativ pendant til *reliabilitet*) (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 523 ff.). Transparens fremkommer ved, at forskningsprojektets fremgangsmåde i dataindsamlingen såvel som i analysen er så præcist og detaljeret beskrevet som muligt. Dette medvirker nøjagtige beskrivelser, direkte citater, nøglesituationer og *thick descriptions* til i dette projekt, lige såvel som den nærmere beskrivelse af dataindsamlingens karakter, som følger nedenfor (samt i supplerende bilag). Troværdighed henviser til spørgsmålet om projektets konsistens, dvs. hvorvidt der er sammenhæng mellem projektets enkelte dele, om der foretages interne eller eksterne trianguleringer, og om der medtages relevante modeksempler til at nuancere konklusionerne osv. (se Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 525). I den forbindelse har de mange forskellige datatyper, der indsamles i projektet – som vi om lidt skal vende os mod – en triangulerende funktion, ligesom også de komparative muligheder i, at det er tre klasser (frem for kun én) der følges, at studiet løber over en længere periode, samt variationen i de analytiske greb i dataanalysen har det (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 195 ff.). Genkendelighed, transparens, troværdighed og brugbarhed er således at betragte som de grundlæggende kvalitetskriterier i dette studie.

³⁹ Jf. Erickson, der netop betoner, at den fortolkende tilgang "concern[s] issues of improvement in educational practice" (1986, s. 122).

Empirisk forskningsdesign

Begrundelse for valg af case

Som sagt blev der indledningsvis truffet det valg at koncentrere undersøgelsen om to romanlæsningsforløb som case gennemført parallelt i faget dansk i tre 8.-klasser på den samme kommunale folkeskole beliggende i omegnen af København. De tre klasser X, Y og Z, der alle rummede hver 24 elever ved dataindsamlingens begyndelse, udgjorde til sammen en hel årgang på skolen.⁴⁰ I Romanforløb 1 blev der – som tidligere nævnt – undervist i Ina Bruhns realistiske ungdomsroman *Den anden bror* fra 2004 – som dansklærerne i fællesskab havde udvalgt. I Romanforløb 2 underviste lærerne i forløbet *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*, der havde til formål at fremme elevernes litterære dybdelæsning.

At det netop var udskolingselever, undersøgelsen fokuserede på, skyldtes bl.a., at eleverne i denne alder måtte formodes at kunne formulere sig mere nuanceret om deres (fordybede?) læseoplevelser end yngre elever (Balling, 2009, s. 153). Desuden var jeg interesseret i at studere en elevgruppe, der var så gamle, at de overvejende selv havde ansvaret for at tilrettelægge deres fritidsliv og beslutte, hvad de brugte tid på at fordybe sig i eller adsprede sig med (også når det gjaldt digitale medier). Endelig var der en række gode grunde til netop at se nærmere på udskolingens forhold til læsning: På dette tidspunkt formodedes eleverne generelt at være i stand til at læse længere og mere substantielle romaner, hvilket syntes at give gode betingelser for at undersøge deres længere, sammenhængende læsning. Samtidig så det ud til være det tidspunkt i elevernes skoletid, hvor læsning som færdighed og aktivitet – i hvert fald når det gjaldt den længere sammenhængende læsning af skønlitteratur – fik mindst opmærksomhed (jf. undersøgelsen *Danskfagets læremidler*, Bremholm et al., 2017, s. 39). Dertil er det ifølge læsevaneundersøgelser også det tidspunkt, hvor børns læseinteresse, efter at være toppet omkring 4. klasse, er for nedadgående (Hansen et al., 2017a, s. 44).

Data blev indsamlet på en skole beliggende i omegnen af København. Skolen lå i et roligt villakvarter med énfamiliehuse, hvor også en stor del af eleverne boede. Det var en skole, der – ifølge uddannelsesstatistik.dk – lå forholdsvis højt i forhold til landsgennemsnittet ved folkeskolens afgangsprøve for 2016/2017, og der var – målt for 2016/2017 – et højt niveau af trivsel og en lille andel af elever i specialklasser på skolen. Der var et

⁴⁰ Antallet af elever i klasserne varierer lidt undervejs i forløbet på grund af skoleskift. Der er indsamlet forældretilladelser til videoobservation m.m. fra i alt 71 elever. Der går dog officielt 72 elever på årgangen, da den egentlige dataindsamling begynder i august 2017. Forældrene til en enkelt elev i X.-klassen – som er meget sporadisk i skole – får aldrig skrevet under på forældretilladelsen, og desuden går eleven ud undervejs. Desuden er der én elev fra Y.-klassen, der er så lidt til stede i begge forløb, at vedkommendes data ikke indgår i projektet. Dvs. at 70 elevers data indgår i projektet.

lavt niveau af tosprogede på skolen, hvilket gør, at jeg ikke har medtaget dette perspektiv i studiet. Mit eget indtryk af skolen var, at der var tale om en velfungerende skole, hvor de fleste lærere – bl.a. fordi der kun var tre spor – kendte hinanden godt, og hvor der var en god relation til ledelsen.

Eleverne på 8. årgang havde som den første årgang på denne skole fået udleveret deres egen iPad fra 3. klasse til skolebrug og i 7. klasse ligeledes fået udleveret en bærbar computer. De måtte derfor formodes at være trænede skærmbrugere. På skolen måtte eleverne gerne medbringe mobiltelefoner, og disse blev ikke opbevaret af lærerne i timerne. Det fremgik dog i studiet, at der var en forventning om, at eleverne holdt dem slukket i undervisningen, medmindre de havde fået lov til andet. Der var altså alt i alt tale om en case, der – uden påvirkning af udpræget anormale faktorer – syntes at give gode muligheder for at nærstudere en række 14-årige danske skoleelevers typiske – eller, jf. studiets kvalitetskriterier, i hvert fald *genkendelige* – læsevaner, læseinteresse og øvrige medievaner.

I første omgang fik jeg kontakt med den ene af de tre dansklærere, som var interesseret i projektet, og hun introducerede ideen for de to andre dansklærere, således at alle tre dansklærere valgte at medvirke. Det overordnede perspektiv i studiet var dog elevperspektivet.

Som tidligere nævnt var valget af romanlæsning som litteraturdidaktisk aktivitet oplagt, idet det er afgørende for at denne aktivitet bliver meningsfuld, at eleverne er i stand til at praktisere litterær dybdelæsning. Da der netop var tale om læsning af en længere tekst, betød det, at eleverne var nødt til at læse store dele af teksten selvstændigt som individuel stillelæsning. Der var altså tale om, at eleverne i et længere, sammenhængende tidsrum skulle antage en fokuseret opmærksomhed og mobilisere vedholdenhed i forhold til en monoaktivitet, der skulle genoptages ad flere omgange. I den forbindelse skulle eleverne også læse en del af teksten selvstændigt hjemme, hvorved de skulle tage initiativ til og selvstændigt etablere en fordybet læsesituation uden for skolen.

Den anden bror, den roman som eleverne skulle læse i Romanforløb 1 var en realistisk ungdomsroman skrevet af Ina Bruhn (2004). Der er tale om en forholdsvis anvendt ungdomsbog af en etableret dansk forfatter, som har skrevet flere ungdomsbøger. Bogen handler om følelsesmæssige relationer og giver umiddelbart mulighed for identifikation hos begge køn, idet den er bygget op, så man skiftevis – kapitel for kapitel – følger to søskende, sådan at synsvinklen skifter mellem dem. De to protagonister kommer dertil fra et genkendeligt dansk middelklasse miljø i en forstad til København, som på mange måder kunne minde om elevernes eget.

Da jeg i forbindelse med undersøgelsen af den fordybte læseoplevelse bl.a. var interesseret i at spørge ind til elevernes mentale billeddannelse og deres indlevelse i karaktererne, var valget af denne roman særdeles relevant for min dataindsamling. Desuden var det interessant, at alle tre klasser læste den samme

roman, hvorved studiet netop fik karakter af et multipelt casestudie (Yin, 2014, s. 54). Dette gjaldt i nogen grad også i Romanforløb 2. Eleverne skulle i dette forløb selv individuelt vælge en roman, men det var de samme didaktiske aktiviteter, der i den forbindelse blev gennemført parallelt i de tre klasser. Analysen af dette forløb bevægede sig dog her også tematisk på tværs af klasserne.

Dataindsamling fandt sted i efteråret 2017. Den kan opdeles i fire faser, der skematisk kan opstilles således:⁴¹

Oversigt over datamaterialet og dataindsamlingen				
TIDSPUNKT	DATAINDSAMLINGENS FIRE DELE	METODISK TILGANG	DIDAKTISK AKTIVITET	INDSAMLEDE DATA
maj - august 2017	A: Inden Romanforløb 1	Kvalitativt semistruktureret interview med de tre dansklærere Spørgeskema til forældrene (lukkede spørgsmål) Spørgeskema til eleverne (lukkede, halvåbne og åbne spørgsmål)		Noter og lydoptagelser af interview med de tre dansklærere (3 x ca. 45 min.) Informerende forældrebrev med spørgeskema og forældretilfaldelse (71 stk.) Spørgeskemaer fra eleverne (72 stk.)

⁴¹ Det skal bemærkes, at lærerne – i forhold til den oprindelige planlægning – besluttede at rykke Romanforløb 1 et par uger til slutningen af august. Derfor endte der med at være temmelig kort tid mellem de to forløb, hvilket også gjorde, at jeg fik forholdsvis kort tid til at bearbejde data fra første del af projektet inden udarbejdelsen af læremidlet *Romanjagt* til Romanforløb 2. En positiv effekt af, at de to forløb lå så forholdsvis tæt, var dog, at jeg, når jeg talte med eleverne, kunne bede dem sammenligne deres læseoplevelser i to forløb, mens de havde *Den anden bror* i nogenlunde frisk erindring.

<p>31/8 – 5/10, 2017</p>	<p>B: Romanforløb 1</p>	<p>Eksplorativt, etnografisk feltstudie indbefattende: observationer af undervisningen, semistrukturerede elevinterviews, indsamlet materiale fra lærerne, indsamlet skriftligt materiale fra eleverne – herunder en refleksionsopgave (stillet af Kristiane)</p>	<p>Værklæsningen af ungdomsromanen <i>Den anden bror</i>.</p>	<p>Feltnoter og video-/lydoptagelser af undervisningen (i alt 48 lektioner). Lydoptagelser af elevinterviews i par (32 stk. af ca. 20-30 minutters varighed). Refleksionsopgaver og andet skriftligt materiale fra eleverne (f.eks. læselogs og skriftlige opgaver). Lærernes undervisningsmateriale på de digitale platforme MeeBook og Google Classroom.</p>
<p>4/11- 12/12, 2017</p>	<p>C: Romanforløb 2</p>	<p>Eksplorativt, etnografisk feltstudie indbefattende: observationer af undervisningen, semistrukturerede elevinterviews, indsamlet materiale fra lærerne, indsamlet skriftligt materiale fra eleverne – herunder en refleksionsopgave (stillet af Kristiane)</p>	<p>Værklæsning af selvvalgt roman med udgangspunkt i det til projektet udformede undervisningsforløb <i>Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse</i>, hvor eleverne guides til at udvælge og fordybe sig i læsningen af en selvvalgt roman.</p>	<p>Feltnoter og video-/lydoptagelser af undervisningen (i alt 48 lektioner). Lydoptagelser af elevinterviews i par. Skriftligt materiale fra eleverne – herunder læserprofilkort, jagttrofæark, fotos af læsesteder, refleksionsopgaver m.m. Lærernes undervisningsmateriale på de digitale platforme MeeBook og Google Classroom.</p>
<p>december 2017 – sommer 2018</p>	<p>D: Efter Romanforløb 2</p>	<p>Indsamling af læsetest formidlet gennem de tre dansklærere</p>		<p>Læsetest: Nationale test i dansk/læsning – for 6. klasse. (Gennemført forår 2016). Hogrefe-test, Tekstforståelse Udsagn A – for 7. klasse. (Gennemført forår 2017) Nationale test i dansk/læsning – for 8. klasse. (Gennemført forår 2018)</p>

Oversigt over datatyper

En opstilling af de forskellige datatyper ser desuden sådan ud (datatypernes status i analysen er angivet i den højre spalte. Hvis der forefindes bilag til datatypen, er dette ligeledes angivet):

	Datatype	Status i analysen
a	Kvalitativt semistruktureret interview med de tre dansklærere	Baggrund
b	Spørgeskema til forældrene om størrelse af husstand og forældrenes uddannelsesniveau (lukkede spørgsmål) (Bilag 1)	Baggrund
c	Spørgeskema til eleverne om læse- og medievaner samt fritidsaktiviteter (lukkede, halvåbne og åbne spørgsmål) (Bilag 2 og 10)	Primær data
d	Observationer af undervisningen i de to romanforløb (dokumenteret gennem feltnoter og video- og lydoptagelser) (Bilag 13)	Primær data
e	Semistrukturerede elevinterviews i par (lydoptaget) (Bilag 6 og 11)	Primær data
f	2 x refleksionsopgaver i form af ark med spørgsmål, som eleverne alle udfyldte individuelt efter læsning af hver roman (Bilag 3, 4 og 12)	Primær data
g	Indsamlet materiale til undervisningen fra lærerne (herunder forløb lagt ind på læringsportalen Meebook, kopiark udleveret til eleverne m.m.)	Sekundær data
h	Indsamlet materiale fra eleverne (herunder skriveøvelser og andre skriftlige produkter, fotos fra fotolog-øvelse i <i>Romanjagt</i> -forløb, udfyldte læserprofilkort og fotos af 'romanjagttrofæark' produceret af eleverne i forbindelse med <i>Romanjagt</i> -forløb m.m.)	Sekundær data
j	Indsamling af læsetest formidlet gennem de tre dansklærere	Baggrund

Centralt for studiets dataanalyse var, som det fremgår, c, d, e og f. Derfor skal der i det følgende knyttes nogle uddybende metodologiske kommentarer til særligt disse primære datatyper, idet vi samtidig her igen vil vende os mod det indledende metodologiske spørgsmål *Hvordan undersøge fordybet læsning empirisk?*

Begrundelse for dataindsamlingens fokus

Hvis man tager teoretisk afsæt i afhandlingens 1. del, må et fortolkende studie af fordybet læsning med et fænomenologisk og kognitionspsykologisk perspektiv helt overordnet dække over en undersøgelse af den fordybte læsning som *opmærksomhedsform* og som *oplevelsesform*. Undersøgelsen fokuserer af den grund

på to overordnede spørgsmål: a) spørgsmålet om karakteren af informanternes fordybde *læsepraksis* og b) spørgsmålet om karakteren af informanternes fordybde *læseoplevelse*.

Erickson har påpeget, at der er to hovedveje til at studere kulturel viden i etnografien: ved at udspørge informanterne og ved at iagttage dem (Erickson, 1975, s. 65). I den forbindelse kan man sige at, hvor b) alene er noget, der kan spørges om, så er a) både noget, der kan spørges om og iagttages. Som afhandlingens teoretiske del har redegjort for, hænger spørgsmålet om opmærksomhed og oplevelse dog tæt sammen, og det samme skal også vise sig at gælde observationer af og spørgsmål til informanterne i studiets empiriske del. Endvidere udspørges informanterne både mundtligt og skriftligt i studiet – og om både opmærksomhed og oplevelse, hvilket medvirker til undersøgelsens triangulering. Spørgsmålet er, *hvordan* informanterne mere præcist skal helholdsvis spørges og iagttages – når nu studiets fokus er fordybet læsning? Dette skal under den følgende gennemgang af de forskellige datatypers karakter og indsamling samtidig diskuteres.

Spørgeskemaets opbygning (c)

I studiets første del (A) fik eleverne udleveret et spørgeskema (se bilag 2), der omhandlede læse-, medievaner og fritidsaktiviteter og bestod af både lukkede, halvåbne og åbne spørgsmål. Dette skema tog afsæt i undersøgelsens overordnede tematik og blev samtidig konkret udviklet med inspiration fra større kvantitative undersøgelser af både unge og voksnes læse- og kultur- og fritidsvaner (Bak, 2012; Hansen et al., 2017; Kobbernagel et al., 2011; Madsen, 2012; Pless et al., 2015; Rasmussen, 2017) samt fra generel spørgeskemateori (Hansen, 2014; Olsen, 2006). At undersøgelsens lukkede spørgsmål lagde sig op af større studier muliggjorde ekstern triangulering og betød, at enkelte deskriptive statistiske resultater kunne indgå i analysen. De åbne og halvåbne spørgsmål i skemaet blev udformet med inspiration fra kvalitative læseundersøgelser af børns og voksnes læsevaner og læsepraksis (Balling, 2013; Balling, 2017; Berntsen & Larsen, 1993; Hansen et al., 2017b; Larsen, 1992). Interessant er den forbindelse, at både den kvalitative del af undersøgelsen *Børns læsning 2017* (Hansen et al., 2017b) samt den store svenske undersøgelse *Unga Berättar - En studie av ungas syn på läsning och bibliotek* (Hedemark, 2018) – begge læseundersøgelser af unge på nogenlunde samme alder – blev foretaget stort set samtidig med studiet. Disse undersøgelser har ikke leveret forudgående inspiration, men vil, hvor det er relevant, blive inddraget som triangulering. Det udformede spørgeskema blev udleveret til eleverne i danskundervisningen og udfyldt i hånden på stedet, hvilket tog 10-20 minutter.

Selvom den etnografiske tilgang hviler på en bredere hermeneutisk forståelsestilgang end spørgeskemaanalyse, skulle data indsamlet i spørgeskemaet vise sig brugbare i forhold til at danne sig et konkret overordnet indtryk af den enkelte informants forhold til læsning, medier og andre interessepunkter,

som informanten tildelte opmærksomhed. Desuden kunne den fungere som afsæt for spørgsmål i de kvalitative interviews. Endelig viste spørgeskemaet i dataanalysen sig også som et brugbart pejlemærke i forhold til elevernes læselyst og læsevaner, og jeg har derfor i de næste tre kapitler valgt, hvor det er relevant, i parentes at angive elevernes svar på spørgsmål 12, 14, 21 og 22 i spørgeskemaet. Her skulle de svare på: Hvorvidt de læste i fritiden (12), hvor ofte de i så fald læste (14), og hvor godt de kunne lide at læse (henholdsvis i fritiden (21) og i skolen (22)).⁴² Det skal bemærkes, at denne distinktion intet har at gøre med, hvor gode eleverne er til at læse, selvom der (jf. tidligere læseundersøgelser som f.eks. PISA og PIRLS) må formodes at være en sammenhæng.

Observationer af undervisningen i de to romanforløb – og disses fokus (d)

Studiets observationsdel bestod af klasserumsobservationer af i alt 96 lektioner indsamlet i de tre klasser under de to romanforløb. I den forbindelse rejste der sig dette centrale spørgsmål: *På hvilken måde er det muligt at observere elevernes fordybede opmærksomhed i forbindelse med læsning (og undervisningen i øvrigt)?* (Borgnakke, 2013; Szulevicz, 2015).

Som redegjort for i afhandlingens teoretiske del har der i de senere år vist sig en stigende forskningsmæssig interesse for spørgsmålet om forholdet mellem krop og læsning, ofte med teoretisk og metodisk afsæt i *kropsfænomenologi* og *embodied cognition* (Gallagher & Zahavi, 2010; Kuzmičová, 2016; Mangen, 2013; Mangen & Weel, 2016; Nordfang & Nørby, 2017; McLaughlin, 2015). I den forbindelse har Mangen og Weel som nævnt udviklet en mangedimensionel, interdisciplinær model for læsning, der medtænker den kropslige (*embodied*) og miljømæssige (*environmental*) dimension (se modellen gengivet i kapitel 3, Mangen & Weel, 2016, s. 122). Denne model har leveret inspiration til det observationsmæssige fokus i nærværende studie.

Under observationerne blev der således lagt særlig vægt på informanternes kropssprog og gestik i forbindelse med læsning (og andre aktiviteter) i skolen: hvordan de forholdt sig til den fysiske bog, hvor ofte de bladrede i den, hvordan deres læsestilling var, hvor rolige eller urolige deres kroppe var, mens de læste m.m. (jf. spørgsmålet om mestring og modstand i forbindelse med den fordybede opmærksomhedsform). Lignende forhold blev iagttaget i forbindelse med andre aktiviteter, faglige såvel som ikke-faglige, bl.a. i forhold til digital mediebrug. Desuden blev der lagt særlig vægt på informanternes læse- og læringsmiljø i skolen, dvs. rammesætning af deres læse- og læringsituation. I Romanforløb 2 skulle informanterne

⁴² For Almas vedkommende angives dette f.eks. således: (Ja, F:7, S:3, 1-2 gange om ugen), hvilket vil sige, at Alma har svaret 'ja' til, at hun læser i fritiden (spørgsmål 12), har angivet at hun læser 1-2 gange om ugen (spørgsmål 14), og på spørgsmålet om, hvor godt hun kan lide at læse, har angivet 7 i fritiden (21) og 3 i skolen (22).

endvidere specifikt arbejde med at reflektere over 'gode læsesteder' i skolen og hjemme og her lave en såkaldt 'fotolog', hvorefter også disse refleksioner og fotos indgik i data.

De data om de kropslige og miljømæssige faktorer, der blev indsamlet gennem observationerne, blev suppleret ved – både i spørgeskemaer og interviews (samt i refleksionsøvelser i Romanforløb 2) – at stille eleverne uddybende spørgsmål om dette. Da det, som bl.a. Ljungdalh har påpeget (2018, s. 127), kan være vanskeligt entydigt at fastslå opmærksomhed ud fra observation af kropssprog, viste det sig i nærværende studie givende i visse af de kvalitative interviews at udspørge informanterne om specifikke situationer i undervisningen, der havde udspillet sig umiddelbart inden, hvori de havde ageret kropsligt på bestemte måder. Som vi skal se det i analysen (særligt i kapitel 6), bidrog det observationsmæssige fokus på krop og rammesætning ikke blot med nogle relevante perspektiver på fordybet læsning, men også på faglig fordybelse generelt.

Alle observationer i studiet blev udelukkende foretaget i forbindelse med undervisningen i de to romanforløb samt – så meget det nu lod sig gøre – i overgangene mellem undervisningslektioner og frikvarter.⁴³ Jeg foretog selv alle observationer og nedskrev i den forbindelse grundige feltnoter samt udformede også efter hver observation en skitse til en feltfortælling (se bilag 13). Desuden blev alle de observerede lektioner, med inspiration fra videoetnografien, optaget på video (Due, 2017). Der blev her brugt et kraftigt vidvinkelkamera (GoPro Hero5 Black), som var i stand til at indfange hele klasseværelset i ét billede. Da kameraets lydfunktion ikke altid var optimal, blev lyden desuden optaget særskilt med en kvalitets-lydoptager. Kameraet blev typisk opstillet i et hjørne af klassen, ofte bagerst, så det havde samme 'blikretning' som eleverne, og så det samtidig var muligt at se, hvad de foretog sig på deres computerskærme. Lydoptageren blev ofte rykket rundt, så man kunne høre skiftende elevers stemmer tæt på.

I observationerne var der ikke alene fokus på krop og omgivelser, men også på informanternes sproglige interaktioner med hinanden og med læreren – både når det gjaldt de samtaler om litteratur og læseoplevelse, som de førte under begge forløb, og hvad de i øvrigt talte med hinanden om. Der skal vendes tilbage til spørgsmålet om verbalisering af læseoplevelsen om lidt.

Min rolle som deltagende observatør i undervisningen var især i Romanforløb 1 forholdsvis tilbagetrukket. Hvis eleverne henvendte sig til mig, svarede jeg dem, og enkelte gange stillede jeg selv nogle få elever opklarende spørgsmål, men ellers forholdt jeg mig tavs. Eleverne syntes meget hurtigt at acceptere min – og kameraets – tilstedeværelse. I det andet romanforløb *Romanjagten* blev min rolle noget mere aktiv, idet

⁴³ Undervejs i Romanforløb 1 var der desværre nogle enkelte lektioner, jeg ikke kunne deltage i, idet de tre klasser havde overlappende dansktimer. I Romanforløb 2, hvor jeg havde en mere aktiv rolle, planlagde jeg sammen med lærerne, at undervisningen i *Romanjagt*-forløbet ikke lå samtidig.

lærerne undertiden henvendte sig til mig i undervisningen med uddybende spørgsmål om materialet, som jeg jo var den, der havde udviklet. Enkelte gange brød jeg også selv ind med spørgsmål for at få, hvad jeg vurderede som afgørende data. Desuden havde jeg i dette forløb en servicerende funktion, idet jeg f.eks. kom med te og kage til eleverne i forbindelse med en øvelse, hvor de skulle læse under 'hyggelige' omstændigheder, hvilket syntes at bidrage til, at eleverne opfattede mig positivt.

I takt med at jeg – typisk i lektionerne efter danskundervisningen – interviewede eleverne i par i hele perioden, indvirkede dette også på vores relation. Det var kendetegnende, at elever, jeg havde interviewet, efterfølgende syntes at lægge mere mærke til min tilstedeværelse i og uden for klassen. De begyndte f.eks. typisk at hilse mere på mig eller henvende sig til mig i undervisningen. Da jeg samtidig også lærte de tre lærere bedre og bedre at kende undervejs, blev omgangstonen og interaktionen mellem mig og både lærere og elever mere uformel og inkluderende, omend jeg stadig vedblev med at agere forholdsvis tilbagetrukket. Det var desuden bemærkelsesværdigt, at enkelte elever, der over for mig gav udtryk for, at de særligt godt kunne lide at læse i fritiden, også så ud til at orientere sig i forhold til mig, som om de i mig – der kom udefra med et projekt, der handlede om at 'forbedre' litteraturlæsning i skolen – så en art rollemodel eller garant for, at fritidslæsning var en betydningsfuld aktivitet.

Elevinterviews (e)

Undervejs i forløbet foretog jeg i alt 32 semistrukturerede interviews med i alt 65 af informanterne, alle i par, undtagen et enkelt interview, hvor fire blev interviewet sammen. Tre informanter blev interviewet to gange, to informanter gik ud undervejs og nåede ikke at blive interviewet, og tre informanter fra den samme klasse (X) ønskede ikke at blive interviewet.

Som før nævnt er selve oplevelsen af at læse (mere eller mindre) fordybet noget, vi empirisk set alene kan få adgang til gennem at udspørge nogle læsere. Derfor var disse interviews af afgørende betydning for studiet – sammen med andre mundtlige og skriftlige spørgsmål, der blev stillet i d) og f) samt de klasse- og parsamtaler, der blev videoobserveret i undervisningen. Der er ikke desto mindre nogle grundlæggende metodiske implikationer på spil, når vi skal undersøge sprogliggjorte læseoplevelser, hvilket bl.a. den danske læseforsker Gitte Balling har beskæftiget sig med (Balling, 2009; 2013; Balling & Grøn, 2012). Balling (og Balling & Grøn) påpeger, at læseoplevelser er svære at undersøge, fordi dette kræver, at de videreformidles sprogligt, og at dette foregår tidsforskudt, efter at oplevelsen har fundet sted. Det, informantene italesætter, er ifølge Balling ikke alene den rene oplevelse, men også det efterfølgende eftertryk eller erfaring, som læsningen har sat i vedkommende. (Balling, 2013, s. 28). I den forbindelse pointerer Balling & Grøn, at læseoplevelsen – selv for trænede læsere, der er vant til at tale om deres egen læseoplevelse – er vanskelig

at verbalisere (Balling & Grøn, 2012, s. 13, med henvisning til Balling, 2009).⁴⁴ Ifølge Balling synes denne sproglige problematik at udgøre en af de største udfordringer ved læseundersøgelser (Balling, 2009, s. 154). Der er tale om et metodisk grundproblem, der ikke er til at komme uden om, men som dog i et vist omfang kan søges afhjulpet. En måde, hvorpå dette kan gøres, er at lade flere læsere tale om en læseoplevelse *sammen* (Balling & Grøn, 2014, s. 15). Dette var et argument for at interviewe eleverne i par frem for enkeltvis undervejs i studiet. Omend der her kunne tænkes at være tendens til en afsmittende effekt, således at eleverne tilpassede sig hinandens udtalelser, vurderede jeg, at dette blev opvejet af, at eleverne i en dialog med hinanden om deres læsning så at sige fik munden mere på gлед i forhold til denne vanskelige italesættelse (Balling & Grøn, 2012, s. 15). I Romanforløb 2 indgik reflekterende samtaler om læseoplevelser endvidere direkte som didaktisk redskab til at fremme den refleksive fordybelse hos eleverne. Individuelt skulle eleverne italesætte deres læseoplevelse i de skriftlige refleksionsopgaver, hvor de til gengæld blev støttet af selve den måde, spørgsmålene blev formuleret på.

Indledningsvis udformede jeg forskellige interviewguides til elevinterviewene, afhængigt af hvor i forløbet jeg interviewede dem (se bilag 6). Men efter lidt tid begyndte jeg – med gode resultater, var min egen vurdering – at afvige noget fra denne. Jeg bestræbte mig således vedblivende på at spørge ind til informanternes læsevaner og oplevelse af romanlæsning i skolen generelt og i forhold til den konkrete roman, de var i gang med, men valgte i øvrigt en åben, improviserende tilgang, når jeg interviewede dem, hele tiden med fokus på, hvor jeg kunne spore interesse, engagement og tiltag til fordybelse eller mangel på samme i forhold til bestemte aktiviteter (i skolen og fritiden). At tage afsæt i de førnævnte spørgeskemaer og på den baggrund spørge ind til elevernes fritidsaktiviteter og mediebrug viste sig desuden ofte at være en god måde at skabe en tillidsfuld relation på.

Grunden til denne meget åbne tilgang var netop erfaringen af, at det var vanskeligt at udspørge eleverne om deres (fordybede) læseoplevelse og læsepraksis. Dette blev yderligere udfordret af, at jeg indledningsvis havde truffet det valg, at jeg ikke selv ville anvende ordet 'fordybelse' (hverken over for lærere eller elever i hele studiet⁴⁵) for ikke så at sige at lægge dem dette ord i munden. Desuden var valget af elever, der blev interviewet, og rækkefølge og tidspunkt for interviewene sjældent noget, der var planlagt på forhånd, fordi

⁴⁴ Balling påpeger desuden, at især børn kan have vanskeligheder her, og at man i den forbindelse skal være meget opmærksom på udformningen af sit undersøgelsesdesign og den efterfølgende tolkning. Hun skriver: "At en læser ikke er god til at italesætte sin læseoplevelse, kan ikke nødvendigvis tolkes som en manglende dybde og bredde i læseoplevelsen og kan heller ikke tolkes som et bevis på læserens manglende refleksion" (Balling, 2009, s. 153). At Balling netop taler om manglende dybde i læseoplevelsen, sætter spørgsmålstejn ved, om man behøver at kunne italesætte en fordybet læseoplevelse, for at denne er dyb?

⁴⁵ Dog blev ordet 'fordybelse' nævnt i det indledende informationsbrev til forældrene samt i lærervejledningen til læremidlet *Romanjagt*, udviklet til Romanforløb 2.

det afhang af, om det var muligt at tage eleverne ud af anden undervisning den pågældende dag. Mange valg blev således truffet ude i felten, og interviewene endte til en vis grad med at falde forskelligt ud. Men den relativt improviserende tilgang rummede også muligheder. Det lykkedes mig bl.a. at interviewe tre informanter, som jeg af forskellige årsager fandt særligt interessante, flere gange i perioden. En af disse var Alma, som vi mødte i indledningen og skal møde igen.

Refleksionsopgaver (f)

Ud over at eleverne mundtligt – gennem interviews – og i den observerede undervisning skulle italesætte deres læsepraksis og læseoplevelser, skulle de som sagt også udfylde en såkaldt 'refleksionsopgave' efter hvert af de to romanforløb, der specifikt omhandlede deres opmærksomhed og oplevelse under læsningen af den pågældende roman (f).⁴⁶ Formålet med disse opgaver var at komme endnu tættere på alle elevers individuelle oplevelse og opmærksomhed under romanlæsningen samt at kunne sammenligne de to læseoplevelser for hver enkelt elev (se bilag 3 og 4). Metoden var inspireret af forskellige former for 'selvrapportering' af læseoplevelser, anvendt inden for empirisk litterær læseforskning (Burke, 2011; Miall, 2006). Jeg kaldte refleksionsopgaverne for *opgaver*, men i virkeligheden endte de med snarere at få karakter af åbne spørgeskemaer. Eleverne fik udleveret disse opgaver digitalt, som et Google Docs-dokument, de skrev direkte ind i og derefter afleverede elektronisk til enten deres lærer eller mig.

Spørgsmålene i disse opgaver var udformet på baggrund af det teorikompleks om litterær dybdelæsning, som tidligere er blevet fremlagt i afhandlingens teoretiske del (kondenseret i begrebsskemaet *Den litterære dybdelæsnings facetter*). Men da den samlede undersøgelse, som før nævnt, er blevet udformet i en hermeneutisk proces, hvor også teori og empiri til stadighed har påvirket hinanden, og dataindsamlingen fandt sted forholdsvis tidligt i forløbet, var der ikke tale om en fuldkommen stringent overførsel fra teori til metodisk design. Afgørende var det dog, at der både blev spurgt ind til informanternes *opmærksomhed* (Forløb 1: spørgsmål 1,2, Forløb 2: spørgsmål 4, 5, 6), herunder specifikt *mental billedannelse* (Forløb 1: spørgsmål 3, Forløb 2: spørgsmål 7), til deres *indlevelse* (Forløb 1: spørgsmål 4, 5, Forløb 2: spørgsmål 8, 9) og *refleksion* i forbindelse med læsningen (Forløb 1: spørgsmål 6, 7, Forløb 2: spørgsmål 10, 11). Desuden blev der spurgt ind til, hvorvidt de kunne lide bogen eller ej, dvs. deres *bedømmelse* (Forløb 1: spørgsmål 8, Forløb 2: spørgsmål 12). Væsentligt var ligeledes, at de to refleksionsopgaveark så meget, som det er muligt

⁴⁶ Jeg kunne også have valgt at lade eleverne rapportere deres oplevelse, *mens* de læste, men vurderede, at dette ville afbryde, forstyrre – og derved også påvirke – deres læseoplevelse for meget (Bilandzic & Busselle, 2017, s. 22). At elevernes læseflow, læseopmærksomhed og læseoplevelse rent faktisk *blev* forstyrret af sådanne refleksive afbrydelser, vidnede i øvrigt den litteraturpædagogiske aktivitet 'læselog' om i Romanforløb 1 (se kap. 6).

(når der tale om læsning af forskellige romaner), indeholdt samme typer af spørgsmål. I det følgende skal udformningen af disse spørgsmål ganske kort eksemplificeres.

I refleksionsopgave 1 blev der indledningsvis stillet et spørgsmål, omhandlende elevernes læseopmærksomhed. Bemærk, at der også spørges ind til den konkrete læsesituation – i skolen og hjemme (jf. dimension C i Mangen & Weels skema, 2016, s. 122):

2. Hvordan gik selve læsningen af bogen? Hvordan gik det med at læse bogen i skolen? Hvordan gik det med at læse bogen derhjemme? Var det let eller svært – og hvorfor?

Her må du gerne lave en lille beskrivelse af selve læseforløbet, mens du bladrer bogen igennem igen (f.eks.: *Først var den lidt kedelig, men så efter kapitel 2, hvor man finder ud af, at den skifter mellem Jens og Nanna, blev jeg mere interesseret, frem til ca. kapitel 6, som var rigtig spændende, fordi...):*

Skriv dit svar her:

Man kan diskutere, om det er at lægge eleverne ord i munden at komme med et eksempel på, hvad man kunne skrive i kursiv, men det blev her vurderet, at eleverne havde brug for en sådan 'modeltekst', fordi de sandsynligvis ikke var vant til at formulere sig skriftligt om deres egen opmærksomhed (og oplevelse – dette blander sig sammen her) på en sådan måde, og at dette er forholdsvis vanskeligt at gøre (Balling, 2009; 2013; Balling & Grøn, 2012). Der rejste sig altså løbende et dilemma mellem at stille så åbne spørgsmål som muligt og samtidig give eleverne en fornemmelse af, hvordan de kunne sprogliggøre en læseoplevelse.

Det samme gjaldt spørgsmålet om mental billeddannelse, der, som vi så det i den teoretiske del, er et centralt spørgsmål både i forhold til opmærksomhed og oplevelse. Dette blev i begge refleksionsopgaver formuleret således (i refleksionsopgave 2 er dette spørgsmål 7):

3. Så du bogens handling for dig i billeder (ligesom en indre film), mens du læste?

Hvis ja, så beskriv gerne, hvad det var, du tydeligst så for dig (f.eks. personernes udseende eller bestemte steder i handlingsforløbet):

Hvis nej, så skriv gerne, hvorfor du tror, at du ikke så bogens handling for dig i billeder:

Skriv dit svar her:

Her valgte jeg at skrive "ligesom en indre film", velvidende at mental billeddannelse, som Kuzmičová (2014) påpeger det, ikke alene knytter sig til det visuelle domæne, fordi jeg på det tidspunkt vurderede, at jeg blev nødt til at tydeliggøre for informanterne, hvad jeg mente.

Andre steder – og især i refleksionsopgave 2 – valgte jeg dog at gøre spørgsmålene mere åbne, uden en støttende uddybning. Som f.eks. dette spørgsmål i refleksionsopgave 2, der angår elevernes affektive oplevelse af romanen:

9. Hvilke følelser havde du, mens du læste bogen?
--

Skriv dit svar her:

Spørgsmål 11 er et eksempel på et af de spørgsmål, der omhandlede en mere refleksiv tilgang til romanen, som har at gøre med en oplevelse af at få et nyt eller udvidet perspektiv på verden gennem læsning (jf. Hansen, 2008; Rose, 2014; Wolf, 2016).

11. Fik bogen dig til at tænke over noget, du ikke har tænkt over før?

Hvis ja, så skriv, hvad den fik dig til at tænke på.

Hvis nej, så skriv, hvorfor du tror, den ikke fik dig til at tænke over noget nyt.

Skriv dit svar her:

Det skal nævnes, at jeg for stort set alle spørgsmålenes vedkommende samtidig også, så ofte der var lejlighed til det, spurgte mundtligt ind til disse i de kvalitative interviews med eleverne for herigennem at triangulere data.

Supplerende datatyper

Ud over de primære datatyper (c, d, e og f) blev der som før nævnt også indsamlet en del supplerende materiale under feltstudiet af de to forløb, bl.a. i form af skriftlige produkter, eleverne producerede undervejs i begge romanforløb, samt lærernes materiale (g, h). Det drejede sig i første forløb især om elevernes læselogs og afsluttende skriftlige opgaver og i andet forløb særligt om elevernes 'læserprofilkort' og

'romanjagttrøfæark' (hvad dette dækker over, skal der vendes tilbage til i kapitel 7), samt i begge forløb det materiale, som lærerne valgte at lægge ud til eleverne på de to digitale platforme MeeBook og Google Classroom.

Dertil blev der indledningsvis – i forbindelse med indhentelsen af underskrifter fra forældrene – også spurgt ind til husstandens størrelse og uddannelsesniveau (b). Men da mit fokus ikke var sociokulturelt, valgte jeg alene at lade disse data indgå som baggrund.

Endelig blev der også indhentet resultater fra en række læsetest (j), som eleverne (på lærerens initiativ) tog i løbet af perioden, samt de nationale testresultater fra 6. klasse og 8. klasse (foretaget efter casestudiets afslutning), idet der var planer om evt. at udvide studiet til et mixed methods-studie. Disse data viste sig dog mindre relevante i forhold til studiets fokus og blev derfor alene brugt som baggrund til at få en fornemmelse af elevernes basale læseniveau. Det skal i den forbindelse nævnes, at ingen af de 70 informanter ifølge oplysninger fra lærerne samt på baggrund af data fra deres nationale læsetest i 6. og 8. klasse blev karakteriseret som havende udprægede læsevanskeligheder (dysleksi el. lign.).⁴⁷

Jeg indledte studiet med desuden at interviewe de tre lærere (a). Her spurgte ind til deres uddannelse, undervisningserfaring, eget forhold til at læse skønlitteratur samt til den klasse, de var dansklærer i. Også disse data indgår alene som baggrund.

Konkluderende om dataindsamlingen

Som det fremgår af gennemgangen af de forskellige datatyper, er det en kompleks opgave at indsamle empirisk data om litterær dybdelæsning, og der rejser sig for hver enkelt datatypes vedkommende en række problematikker, der på forskellige måder tydeliggør denne vanskelighed: at det som forsker er svært at formulere skriftlige spørgsmål om fordybet læsning, der hverken er for åbne eller lukkede m.m., at det er svært direkte at observere opmærksomhed og oplevelse, samt at det er svært for informanterne at italesætte læseoplevelse og læseerfaring. Men disse vanskeligheder kvalificerer samtidig valget af en helhedsorienteret og fortolkende etnografisk tilgang som forskningsmetode til den empiriske undersøgelse af fordybet litterær læsning. Netop gennem de mange forskellige datatyper, der både var person- og situationsorienterede, fik jeg et så grundigt kendskab til informanterne, at det blev muligt at få en dybere fænomenologisk orienteret forståelse for deres situation og oplevelseshorisont i relation til fordybet læsning.

⁴⁷ En enkelt informant i X-klassen havde ifølge klasselæreren nogle medfødte kognitive vanskeligheder, der dog ikke syntes at påvirke hendes læsning i udpræget grad.

Databehandling, kodning og analyse

Som det fremgår af det forudgående, var der i det empiriske studie – på trods af at jeg valgte at fokusere på datatyperne c, d, e og f – tale om indsamling af en stor og differentieret mængde af data, som det inden for rammerne af et ph.d.-projekt var umuligt at analysere til bunds. Selv hvis jeg kun skulle koncentrere mig om disse fire datatyper, lod det sig ikke gøre at transskribere og kode al denne data, jeg fik indsamlet (det drejede sig f.eks. om ca. 70 timers optagelse af undervisningen samt 32 interviews a ca. 20-40 minutter).

Efter indledningsvis at have gennemgået alt det indsamlede materiale i rå form, valgte jeg at råudskrive alle interviews med eleverne (sådan at relevante passager blev ordret transskriberet, mens mindre relevante passager blev parafraseret) og kode disse samt kode mine feltnoter og feltfortællinger. Kodningen foregik med udgangspunkt i en række teoretisk begrundede kategorier (bilag 8). Disse blev dog på abduktiv vis revideret undervejs i databehandlingen (Kvale & Brinkmann, 2014). Med udgangspunkt i den etnografiske og fortolkende tilgang valgte jeg at kode manuelt (Kristiansen, 2015, s. 483).

I forbindelse med den mere dybdegående dataanalyse af udvalgte nøglesituationer i undervisningen udskrev jeg disse ud fra en enkelt transskriptionsnøgle (bilag 7), da mit fokus først og fremmest var meningsorienteret. I forbindelse med udformningen af *thick descriptions* i kapitel 6 byggede jeg disse på fyldige beskrivelser fra feltnoter samt gentagne gensyn med videooptagelser af undervisningen.

Med hensyn til spørgeskemaet (c) og refleksionsopgaverne (f) brugte jeg begge til enkle, deskriptive beregninger, der bl.a. muliggjorde komparativ analyse. I forbindelse med refleksionsopgaverne valgte jeg dels at fokusere på elevernes egne angivelser af, hvad de syntes om romanen (dvs. bedømmelse, spørgsmål 8/12), dels på baggrund af fem kategorier (1: opmærksomhed, 2: billeddannelse, 3: indlevelse, 4: refleksion, 5: bedømmelse) at kode opgaverne i forhold til en vurdering af, hvorvidt der havde fundet litterær dybdelæsning sted (se bilag 15).

Da litterær dybdelæsning, som vi har set det, langt fra er en entydig størrelse, men betegner et spektrum af fordybde læseoplevelser, og det dertil også er metodisk vanskeligt at udspørge informanter om deres læseoplevelse, skal der dog tages store forbehold i forhold til denne vurdering, især når det gælder den specifikke informant. Tilsvarende tager vurderingen hverken højde for graden eller karakteren af den litterære dybdelæsning. Derfor måtte jeg for mange informanternes vedkommende afstå fra at træffe en sådan vurdering. Ikke desto mindre giver kodningen og vurderingen af refleksionsopgaverne en overordnet indikation af de tendenser, i forhold til læseglæde og oplevelsen af at fordybe sig i læsning, der viser sig hos informanterne i forløbet.

Etiske overvejelser i forbindelse med dataindsamlingen

Som helhed følger forskningsprojektet *Det danske kodeks for integritet i forskning* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014), og der er på den baggrund tilstræbt en høj grad af *ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed* i projektet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Når det gælder dataindsamlingen, blev der her lagt vægt på princippet om *ansvarlighed* i forhold til de implicerede informanter i projektet. Da der var tale om unge mennesker, var det vigtigt, at de følte sig tydeligt informeret om og trygge ved projektet. Desuden blev forskningsprojektet ved dets begyndelse i 2017 anmeldt til Datatilsynet gennem Københavns Universitet, omend det ikke direkte indeholder personfølsomme oplysninger. Undervejs i projektet (maj 2018) blev den danske persondatalov afløst af en persondataforordning, hvorved alle forskningsprojekter indeholdende persondata skal registreres. Da projektet allerede var anmeldt til Datatilsynet, var dette fyldestgørende.

Inden dataindsamlingen gik i gang, blev eleverne og deres forældre grundigt informeret om projektets karakter og den type data, der ville blive indsamlet. Først var jeg på besøg i klasserne for at informere eleverne mundtligt og give dem et indtryk af, hvem jeg var. Derefter informerede jeg forældrene på skrift, og endelig indhentede jeg en forældretilladelse i form af en underskrift fra forældrene, der gav mig tilladelse til at videfilme og lydoptage eleverne m.m. samt at få adgang til deres læseprøveresultater (bilag 1). Ligeledes underskrev de tre lærere – efter flere indledende møder – en samarbejdsaftale, der gav tilladelse til, at jeg fulgte deres undervisning, faggruppemøder m.m.⁴⁸ I alle sammenhænge oplyste jeg i brede termer om, at mit mål med projektet var at undersøge læsning i dansk og gøre litteraturundervisningen bedre, men nævnte ikke specifikt ordet 'fordybelse'. For både lærere og elevens vedkommende blev det aftalt, at jeg anonymiserede skolen og alle de medvirkendes navne.

I spørgeskemaet til eleverne (c) valgte jeg at spørge til køn og bede dem vælge mellem dreng og pige. Jeg havde overvejelser over, om jeg burde give dem en alternativ mulighed her, men da jeg gerne ville kunne sammenligne mine data med andre læsevaneundersøgelser (der også udelukkende opererer med en biologisk kønsopdeling), gik jeg bort fra dette. Undervejs i den efterfølgende analyse (kapitel 5, 6, 7) vil jeg også undertiden omtale eleverne som drenge eller piger, ofte når der er tale om grupper af elever af samme køn. Dette betyder ikke, at jeg ikke anerkender en kønsopfattelse, der går ud over den biologiske, men disse betegnelser er valgt for ikke at gøre formidlingen unødigt kompliceret – idet kønsidentitet ikke er en del af afhandlingens fokus (Vittrup, 2013b). Der skelnes traditionelt set altid mellem biologisk køn i læsetest og

⁴⁸ De gange, der var vikarer i dansktimerne, underskrev disse på dagen en særskilt tilladelse til, at jeg også måtte filme dem.

læsevaneundersøgelser, idet der ofte viser sig biologiske kønsforskelle i relation til læsning, så for at muliggøre triangulering var dette også nødvendigt her.

Som tidligere beskrevet blev eleverne interviewet to og to. At jeg valgte at interviewe dem i par, gjorde, at de fik en velkendt klassekammerat med sig i interviewsituationen, som også var medvidende til, hvad der foregik. Nogle enkelte elever, der var mere sporadisk til undervisningen, valgte jeg ikke at interviewe, og i den ene klasse var der tre piger, som sagde, at de ikke ville interviewes, og som jeg derfor undlod at interviewe (jf. børns ret til at sige nej, Jørgensen, 2000, s. 16). Desuden var der enkelte elever, som af private årsager, deres lærer oplyste mig om, fik lov til ikke at udfylde refleksionsopgave 1 (jf. Jørgensen & Kampmann, 2000).

Terminologi og klassifikation af informanter

Som før nævnt traf jeg det valg ikke på noget tidspunkt at bruge ordet 'fordybelse' i interaktionen med mine informanter under feltarbejdet. Dette var for ikke at lægge informanterne dette ord i munden, samt fordi der var en risiko for, at informanterne og jeg havde forskellige opfattelser af, hvad dette dækkede over. Enkelte informanter brugte dog selv ordet i løbet af feltstudiet, men det skete sjældent, og den eneste gang det for alvor skete, løb batteriet ud på min lydoptager, og jeg mistede beklageligvis denne ene optagelse som den eneste i det samlede forløb. I stedet for ordet fordybelse valgte jeg i forbindelse med interventionen *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse* ordet 'gode', idet jeg her tillod mig at sætte lighedstegn mellem en 'god' og en 'fordybet' læseoplevelse. Begrundelse for dette fandt jeg bl.a. i min teoretiske undersøgelse af den fordybede læseoplevelse, hvor netop det lystfyldte element fremstod som en facet af den litterære dybdelæsning.

En anden problematik, der skal berøres i forhold til den empiriske terminologi, er, at jeg i dataanalysen valgte at karakterisere eleverne som henholdsvis *læsende/mindre læsende elever* og *læseglade/mindre læseglade elever*. Ofte slår jeg disse betegnelser sammen, idet jeg så skriver om de *læsende og læseglade elever* over for de *mindre læsende og læseglade*. Denne distinktion er valgt ud fra elevernes indledende besvarelse af spørgeskemaets spørgsmål 12, 14, 21 og 22, hvor de skulle svare på: hvorvidt de læser i fritiden (12), hvor ofte de i så fald læser (14), og hvor godt de kan lide at læse (henholdsvis i fritiden (21) og i skolen (22)), nuanceret af øvrige data, der indsamles undervejs i studiet. Som før nævnt angives elevernes svar på disse spørgsmål i parentes efter deres navn, hvor dette er relevant, i de næste tre analysekapitler.

Efter at have redegjort for den empiriske undersøgelses metodologi og den konkrete dataindsamlings- og databearbejdningsproces vil vi nu gå videre til en egentlig analyse af casestudiet.

KAPITEL 5. På sporet af fordybet læsning – hos unge læsere

Kapitlets undersøgelsesområde

Formålet med dette kapitel er at undersøge, hvordan casestudiets informantgruppe oplever at fordybe sig i læsning, hvilke faktorer der synes at indvirke på denne læseoplevelse, og hvor vanskelighederne ser ud til at opstå, når den litterære dybdelæsning ikke finder sted. Undersøgelsen tager primært afsæt i første del af afhandlingens andet forskningsspørgsmål:

2. Hvad karakteriserer udskolingselevers fordybede læsepraksis eller mangel på samme, og på hvilke måder forekommer fordybet læsning hos disse elever i forbindelse med romanlæsningsforløb i dansk?

Samtidig er et delformål med undersøgelsen at medvirke til at skabe et kvalificeret grundlag for udviklingen af didaktiske aktiviteter, der kan fremme fordybet læsning af skønlitteratur i faget dansk, sådan som afhandlingens tredje forskningsspørgsmål lægger op til. I kapitlet vil vi frit bevæge os frem og tilbage mellem informanternes læsning i fritiden og skolen, idet der typisk vil blive fokuseret på de læseglade elevers oplevelser af fritidslæsning og de mindre læsende elevers læseoplevelser i relation til skolen – samt komparative analyser af disse. I undersøgelsen vil også informanternes oplevelse og brug af andre medieudtryk (som film og musik) blive inddraget, og ligeledes vil der, hvor det er relevant i sammenhængen, blive inddraget didaktiske perspektiver. En mere grundlæggende behandling af fordybet læsning i danskfagets litteraturundervisning vil blive foretaget i de to efterfølgende kapitler.

Kapitlet har fire dele. Første del består af en overordnet karakteristik af informantgruppens læsevaner. Derefter følger en næranalyse af den prototypiske fordybede læseoplevelse hos informanten Alma, som blev præsenteret i afhandlingens indledning. Tredje del dykker ned i nogle tematiske eksempler på de opmærksomhedsmæssige udfordringer, der synes at vise sig hos de informanter, som har problemer med at dybdelæse, mens fjerde del dækker en nærmere behandling af de ydre faktorerers betydning (tekstvalg og

rammesætning). I det afsluttende afsnit opridses de veje og afveje i forhold til litterær dybdelæsning, der har vist sig i kapitlet. Undervejs vil primært de to modeller over henholdsvis *den litterære dybdelæsnings facetter* og *den fordybede læseakt*, som blev udviklet i afhandlingens teoretiske del, blive anvendt som begrebsapparat. Dette gælder ligeledes i de to næstfølgende kapitler.

Overordnet karakteristik af informantgruppens læsevaner

Fordyber de yngre generationer sig i at læse skønlitteratur? Som nævnt indledningsvis i denne afhandling, er det et spørgsmål, der ofte – og især i de senere år – har været til diskussion, særligt i forbindelse med skoleliv og mediebrug. Det korte svar er – på baggrund af dette casestudie – at ja, selvfølgelig gør de det. En del af dem i hvert fald. Vi har allerede mødt én af dem i denne afhandlings indledning, nemlig Alma. Og i dette kapitel skal vi også møde andre læsende og læseglade informanter, der praktiserer forskellige former for og grader af litterær dybdelæsning. Men vi skal også møde en række informanter, der tydeligvis ikke gør dette – af forskellige årsager.

Alle 70 informanter udfylder ved casestudiets begyndelse et spørgeskema om deres fritidsvaner (bilag 2) – herunder læse- og medievaner – hvor de bl.a. skal svare på dette spørgsmål:

12.

Læser du bøger eller blade i din fritid, som du ikke har for som lektier i skolen?

Ja ____ Nej ____ (sæt 1 kryds)

Hertil svarede 41 elever, dvs. 58,6 % af informanterne 'Ja' og 29 elever, dvs. 41,4 % af informanterne 'Nej'. Omend disse tal ikke nødvendigvis til fulde afspejler realiteterne⁴⁹, siger det noget om, at en forholdsvis stor del af denne gruppe primært 14-årige ikke selv aktivt vælger at opsøge fordybet litterær læsning, men tværtimod har valgt den litterære læsning fra. Tallet svarer meget godt til resultatet fra *PISA 2018*, der viser

⁴⁹ Under de kvalitative interviews, hvor jeg ofte tog udgangspunkt i elevernes spørgeskemaer, viste det sig ved flere lejligheder, at elever, der læste en del i fritiden, havde angivet, at de ikke gjorde det, eller omvendt, alt afhængigt af om de ønskede at fremstå som 'læsende' eller ej. Dette tydeliggjorde værdien af datatriangulering.

at over 50 % af de danske 15-årige er enige eller meget enige i, at de kun læser, hvis de er nødt til det (Christensen, 2019, s. 74).

Samtidig viser der sig i studiet en udpræget kønsmæssig forskel, idet pigerne i langt højere grad angiver, at de læser, end drengene. Det er ligeledes en tendens, der er i tråd med de større læseundersøgelser (Christensen, 2019; Hansen, 2017a).⁵⁰

Antal elever, der angiver, at de læser i fritiden	41 ud af 70 58,6 %
Antal drenge, der angiver, at de læser i fritiden	11 ud af 27 40,7 %
Antal piger, der angiver, at de læser i fritiden	30 ud af 43 69,8 %

På spørgsmålet om, hvor *ofte* den gruppe af informanter, der angiver at de læser i fritiden, gør dette (sp. 14), svarede informanterne endvidere:

HVOR OFTE LÆSER ELEVERNE	DRENGE	PIGER	I ALT	% I ALT
Hver dag eller næsten hver dag		5	5	12,5
3-4 dage om ugen	1	6	7	17,5
1-2 dage om ugen	8	11	19	47,5
1-3 dage om måneden	2	6	8	20
Sjældnere		1	1	2,5

Her ses det, at de læsende elever typisk læser 1-2 dage om ugen, at 12,5 % procent (som alle er piger) læser hver dag eller næsten hver dag, samt at 30 % kan siges at læse temmelig ofte (fra hver dag til 3-4 dage om ugen).

På de to spørgsmål om, hvor godt informanterne (her var der tale om hele informantgruppen, ikke kun de læsende) kan lide at læse henholdsvis i fritiden og i skolen, faldt svarende således ud:

⁵⁰ Det skal dog bemærkes, at der i dette studie på grund af kønsfordelingen i de tre klasser medvirker langt flere piger (43) end drenge (27).

21. Hvor godt kan du lide at læse i fritiden (ikke lektier) på en skala fra 1-10? (10 er bedst)

SKALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Uklar angivelse	I alt
ANTAL ELEVER	8	5	8	11	12	5	7	2	3	4	5	70
%	11,4	7,1	11,4	15,7	17,1	7,1	10	2,9	4,3	5,7	7,1	99,8

22. Hvor godt kan du lide at læse bøger/tekster, I skal læse i dansk i skolen, på en skala fra 1-10?

(10 er bedst)

SKALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Uklar angivelse	I alt
ANTAL ELEVER	6	5	12	18	8	8	5	2	1	2	3	70
%	8,8	7,1	17,1	25,8	11,4	11,4	7,1	2,9	1,4	2,9	4,3	100,2

En overvejende del af informanterne svarer altså, at de i mindre grad kan lide at læse i fritiden (1-5: 62,7 % mod 6-10: 30 %), og endnu færre kan lide at læse i skolen (1-5: 70,2 % mod 6-10: 25,7 %). De 30 %, der angiver mere end 5 i forhold til fritidslæsning, kunne formodes at være nogenlunde sammenfaldende med de 30 %, der læser ofte i spørgsmål 14.

Vi har altså overordnet set at gøre med en samlet gruppe af informanter, hvoraf omkring 1/3 forholdsvis ofte praktiserer læsning (af bøger eller blade, dvs. længere, sammenhængende tekster, typisk skønlitterære og typisk på papir) i fritiden og synes at nyde dette, mens dette i mindre grad eller slet ikke gælder 2/3 af informanterne. I det følgende vil jeg først næranalysere en fordybet læseoplevelse hos en udvalgt repræsentant fra gruppen af læsende og læseglade elever og herefter undersøge en række problematikker i relation til hele gruppen, der dog særligt synes relevante i forhold til de mindre læsende og læseglade.

Almas fordybende læsning af *Maze Runner*

Denne afhandling blev indledt med en beskrivelse af de to unge læsere Alma og Marcel, der begge var fordybet i romanlæsning. Vi skal nu vende tilbage til den ene af disse, nemlig Alma, og foretage en nærmere

analyse af, på hvilken måde hun fordyber sig i læsning af særligt én bestemt roman, og hvilke faktorer der i den forbindelse synes at spille ind.

Alma har på spørgeskemaet skrevet 'ja' til, at hun læser i fritiden, og under spørgsmålet om, hvor godt hun kan lide at læse, har hun angivet 7 i fritiden og 3 i skolen (dette kan som sagt angives således: Ja, F:7, S:3, 1-2 gange om ugen). Hun er altså forholdsvis glad for at læse i fritiden og gør det jævnligt, uden at det dog virker til at være hendes yndlingsaktivitet. At hun til gengæld – som også mange andre af de læsende informanter – er en del mindre glad for at læse i skolen, skal der vendes tilbage til. Alma har i spørgeskemaet angivet, at hun læser 1-2 gange om ugen. Hun påpeger dog, da hun bliver interviewet, at dette kommer meget an på, om hun lige er i gang med en bog, der "fanger" hende – hvilket også er kendetegnende for mange andre af de læsende informanter. De læser så at sige i klumper; hvis de er i gang med en god bog, læser de intensivt, mens de i andre perioder kun læser sjældent eller slet ikke læser – en praksis, der adskiller sig radikalt fra den i Danmark udbredte anbefaling til alle skoleelever om at læse 20 minutter hjemme hver dag. Deres fordybede læsepraksis synes altså i højere grad drevet af interesse end et ønske om mestring.

Almas læseoplevelse, som blev beskrevet indledningsvis, og som vi vil gå nærmere ind i her, udspiller sig i forbindelse med det andet romanforløb, *Romanjagt*, hvor eleverne selv kan vælge den roman, de vil læse.⁵¹ Her vælger Alma at læse det første bind i den populære *Maze Runner*-serie, skrevet af James Dashner (2009). Da det i udgangspunktet er en 'lektie' at læse romanen, planlægger hun at læse den i mindre bidder, men så sker der noget, hvilket hun, suppleret af klassekammeraten Victoria, fortæller om, da hun bliver interviewet:

Alma: Ja, altså jeg synes den var virkelig god. Ja, mmm jeg blev sådan lidt afhængig af den, fordi den bare var sådan virkelig spændende. Der var det, jeg havde planlagt, jeg skulle læse den på fem døgn, og så havde jeg ligesom planlagt, hvor mange sider jeg skulle læse hver dag. Men så endte jeg med at læse den den der dag, hvor jeg ligesom planlagde det.

I: Okay?

Alma: Fordi jeg ligesom blev sådan meget fanget af den.

Victoria: Ikke bare fanget. Du kunne ikke lade den ligge.

Alma: Ja, altså og så kunne jeg ligesom ikke rigtig lade den ligge. Og jeg skulle ikke noget hele dagen. Og så ja så blev jeg ligesom bare færdig med den.

Alma har med denne bog tydeligvis haft en oplevelse af at fordybe sig i læsning, forstået som en stærk og nydelsesfuld fornemmelse af indlevelse og opslugthed. Hun er kommet i læseflow, så hun pludselig glemte

⁵¹ Man kan argumentere for, at der derfor her ikke er tale om decideret fritidslæsning, men som det fremgår af interviewet med Alma, er *Maze Runner* en bog, Alma også kunne have valgt at læse i fritiden.

tiden – eller i hvert fald slækkede på sin tidsmæssige planlægning – og har nærmest oplevet en afhængighed af bogen under læsningen, jf. Ryans begreb om *addiction* (2001, s. 98). Den form for indlevelse, der her er tale om, kan mere specifikt karakteriseres som narrativ indlevelse (*narrative absorption*, sådan som Kuijpers et al. definerer det (2014)). En sådan narrativ indlevelse knytter sig, som tidligere nævnt, særligt til oplevelsen af at indleve sig i en anden verden (indbefattende bl.a. *transportation* og *emotional engagement*), og da Alma fortæller videre om læseoplevelsen, kommer hun ind på dette i forhold til to andre romaner, der også har opslugt hende:

Alma: Altså jeg bliver meget fanget af ting, hvor det sker, altså hvor det er verden altså, men det er ligesom en anden måde verden er. For eksempel i *Divergent* [udtalt på engelsk] eller *Divergent* [udtalt på dansk] hvor det er verden, men den er på en anden måde, samfundet er på en anden måde, også ligesom i *Hungergames* og sådan noget, hvor det ligesom er anderledes. Det bliver jeg virkelig fanget af. Jeg synes det er virkelig interessant at læse om. Så ja. Og så synes jeg også bare at tiden går hurtigt, når man læser. Så lige pludselig så er der gået to timer og så er man færdig-agtigt.

Almas eget bud på, hvorfor hun bliver så opslugt af læsningen, er, at *Maze Runner* – ligesom de to andre romaner – introducerer hende til et univers, der både adskiller sig fra og har ligheder med vores eget.⁵² Den fordybende læseoplevelse handler for Alma om at blive 'ført ind i' og kunne udforske dette parallelunivers, som hun, ifølge svarene i sin refleksionsopgave, tydeligt ser for sig som 'indre billeder'. I sidstnævnte citat bemærker Alma i øvrigt også den ændrede tidsopfattelse; en følelse af, at tiden går hurtigere under læsningen. Et aspekt, der netop er kendetegnende for flowoplevelsen.

Endnu et væsentligt aspekt ved den form for fordybelse under læsning, som Alma oplever, er et stort følelsesmæssigt engagement i forhold til personerne i bogen. *Emotional engagement* betragtes da også netop ifølge Kuijpers et al. (2018) som et grundtræk ved *narrative absorption*. Denne følelsesmæssige indlevelse viser sig hos Alma bl.a. ved, at hun flere gange har grædt undervejs, mens hun læste. Under interviewet taler vi om, hvorvidt man kan blive rørt af noget, der foregår i et ikke-realistisk univers. Det påpeger Alma at man godt kan:

⁵² *Maze Runner* udspiller sig i en dystopisk og forrået verden, som det ikke er helt utænkeligt at forestille sig vores verden forandret til – måske efter en form for global katastrofe. Det samme gælder de to andre bøger, Alma nævner, *Divergent* og *Hungergames*, som ligeledes er populær læsning blandt unge i disse år. I alle tre bøger følger man tæt hovedpersonernes kamp for at finde fodfæste og træffe de rigtige valg under nogle barske og komplekse omstændigheder.

Alma: Nej, men jeg synes stadig at man kan blive rørt af det. Altså jeg blev meget rørt af *Maze Runner* og græd fire gange, fordi det ligesom virkelig var noget der rørte mig.

[...]

Alma: Selvom man følte bare, at de godt kunne sidde i den der labyrint et sted-agtigt. Man følte virkelig godt, det var noget der kunne ske, fordi det ligesom også var ægte mennesker ikke. Det var noget andet, hvis det var sådan nogen mutantmennesker eller et eller andet mærkeligt ikke, så ville man ligesom ikke rigtig føle så meget for dem, som ligesom at det er samme køn eller samme art som én, hvis man kan sige det på den måde.

Alma giver her udtryk for, at hun under den fordybede læsning både har identificeret sig med karaktererne – fordi de er "ægte mennesker" ligesom hun selv – og har indlevet sig stærkt i deres situation, på trods af at hun aldrig selv har været i en lignende. Der finder altså her en tydelig perspektivtagning sted, der samtidig fører til fremmederfaring i forhold til karakterernes situation i bogen. Men på trods af at Alma har grædt flere gange under læsningen, er det samtidig karakteristisk, at hun fastholder, at læseoplevelsen har været god og lystfyldt, hvilket hun uddyber her:

Alma: Nej, men det fordi jeg bliver i glad humør af det, og sådan spændende. Lidt adrenalin-agtigt.

Det "adrenalin-agtige" henviser sandsynligvis til, at bogen er stærkt plottet og derfor "spændende", som Alma også påpegede det i det første citat. Almas fordybede læseoplevelse skyldes således også, hvad Brooks betegner som et narrativt begær (Brooks, 1992). Det er både et begær efter at læse videre og et begær efter at nå frem til en opklarende afslutning, der indbefatter en løsning af labyrintens gåde, og som gør, at Alma holdes 'fanget' af bogen og, som kammeraten Victoria påpeger det, ikke kan "lade den ligge".

Men det, som Alma betegner som "glad humør", synes også at have at gøre med, at den fordybede litterære læseoplevelse – især når den er stærkt affektivt betonet – har noget lystfyldt over sig, der ikke alene er knyttet til fortællingens plottede fremdrift. Selvom den affektive fordybelse fører én igennem et væld af forskellige følelser, synes den helt overordnet at være forbundet med nydelse. Alma skriver i sin refleksionsopgave:

9. Hvilke følelser havde du, mens du læste bogen?
Skriv dit svar her: Glad, frustreret, sur, irriteret, anstrengt, rørt, nysgerrig, overrasket, lykkelig, forvirret.

Denne følelsesmæssige tour de force medvirker til at fremme Almas engagement⁵³, således forstået at teksten ikke bare fremstår som en nydelse at læse, men også som meningsfuld, hvorved vi samtidig bevæger os ind på den reflektive facet af den litterære dybdelæsning.

I interviewet sætter Alma ord på, at *Maze Runner* er en læseoplevelse, der ikke bare får hende til at indleve sig, men også reflektere over, hvordan det må være at leve i dette fremmede, dystopiske univers, med nogle helt andre udfordringer end i hendes eget liv. Det er sigende, at Alma, da hun forklarer om sin interesse for bøger med dystopiske paralleluniverser, siger: "Det bliver jeg virkelig fanget af. Jeg synes det [er] virkelig interessant at læse om." Hvor ordet 'fandet' henviser til den stærkt affektivt orienterede indlevelse, så synes ordet 'interessant' at betone et mere reflekteret perspektiv på det læste, der også medvirker til at gøre læseoplevelsen 'dyb'. De refleksioner, Alma giver udtryk for, har dog alene at gøre med bogens alment eksistentielle og humanistiske indhold; de indbefatter ikke stilistiske eller æstetiske aspekter. Og hvor bogens indhold nok får Alma til at reflektere, kan hendes beskrivelse af læseoplevelsen som flowpræget, fængende, opslugende og hastig (tiden flyver) også samtidig siges at nærme sig den immersive oplevelsesform, som Schmidt påpeger, kan kamme over i adspredelse (2013, s. 333).

Under alle omstændigheder er det karakteristisk, at det er oplevelsen af læseflow og den affektivt betonedede opslugthed – altså den indlevelsesmæssige facet af den litterære dybdelæsning – der dominerer, når Alma sætter ord (og skrift) på sine læseoplevelser. At fordybet læsning også er en opmærksomhedsmæssigt krævende aktivitet, synes helt at blive overskygget af det lyst- og nydelsesfulde ved oplevelsen. Man kan med både William James og fænomenologien sige, at den opmærksomhedsmæssige interesse i og rettedhed mod læsningen er så stærk, at mestringsaspektet glider i baggrunden (James, 1950 [1890]; Zahavi, 2018). Men dette gør sig ikke altid gældende, når Alma læser skønlitteratur. I hvert fald ikke, når hun skal læse romaner i dansk. Alma er blandt de informanter, der bliver interviewet flere gange under casestudiet, og i et tidligere interview fortæller hun om en ganske anden oplevelse af læsning, når de får romaner for i skolen:

I: Hvordan er det så, når I skal læse derhjemme?

Alma: Det er lidt kedeligt synes jeg, i hvert fald, fordi man vil hellere bruge tiden på noget andet. Så skal man sidde sådan og tage sig sammen. Jeg har tit lavet sådan noget med, at jeg har lavet et eller andet lækkert man kan drikke eller et eller andet og så sådan, når jeg har læst fem sider eller sådan noget, så har jeg ligesom belønnet mig selv på en eller anden måde med at – ja...

⁵³ Blandt de fire *modes of textual engagement*, Felski oplister i *Uses of Literature*, kan man især tale om, at der er *enchantment*, *knowledge* (i forhold til det fremmede univers) og til en vis grad *recognition* og *shock* på spil (2008).

For Alma kan romanlæsning således også være et opmærksomhedsmæssigt 'arbejde', der 'koster' tid. Hun deler det derfor op i mindre dele, samtidig med at hun også motiverer sig selv med 'godbidder' undervejs. At Alma ligeledes har erfaring med, at der, især indledningsvis, kan være en vis læsemodstand, når man skal i gang – især hvis også man har digital underholdning som alternativ – kommer til udtryk i det andet interview, hvor hun siger:

Alma: Det er også mange gange man lige skal i gang med en bog. Og så er det også bare svært, hvis man for eksempel sidder med sin computer foran sig ikke og man tænker arh okay...

Alma udviser med disse udtalelser en metabevindsthed om, at romanlæsning kan være opmærksomhedsmæssigt krævende og fordrer vedholdenhed, men viser samtidig, at hun i den forbindelse har nogle mestringsstrategier. Dette, sammen med en generel erfaring i at praktisere litterær dybdelæsning, kunne tænkes at være en væsentlig grund til, at hun også til en vis grad formår at fordybe sig i *Den anden bror*, selvom det ikke er nær så stærk en læseoplevelse som *Maze Runner*. Også i refleksionsopgaven til *Den anden bror* giver hun nemlig udtryk for, at hun har billeddannet, indlevet sig i de to hovedpersoner i bogen og reflekteret over deres situation – ligesom hun gjorde det i *Maze Runner* – og overordnet synes hun også, at *Den anden bror* er god.

Når den stærke indlevelse og affektive oplevelse af fordybelse indfinder sig, er dét den opmærksomhedsmæssige motor, der medvirker til Almas litterære dybdelæsning. Men når hun oplever en mindre interesse – og motivation for i det hele taget at gå i gang med at læse – synes mestringsdimensionen (fokus, koncentration og vedholdenhed) afgørende. Ikke således at forstå, at der er tale om et enten-eller, men som en bevægelse i et spektrum mellem at opleve litterær dybdelæsning som ren 'nydelse' eller som et hårdt opmærksomhedsmæssigt 'arbejde', eller, kunne man også sige, mellem den opmærksomhedsorienterede og indlevelsorienterede (herunder også refleksivt orienterede) facet.

Afgørende for, om det er interesse eller mestrings, der dominerer, synes for Alma at være selve teksten, i tråd med Rosenblatts betoning af, at transaktionen er betinget af mødet mellem en 'specifik læser' og en 'specifik tekst' ("A specific reader and a specific text..." (1994, s. 14)). I den forbindelse er det værd at bemærke, at Alma selv er meget bevidst om, hvilke former for litterære tekster hun gerne vil 'møde'; dvs. hvilke tekster hun godt kan lide at læse (og hvilke hun ikke kan). Hun nævner flere konkrete titler på begge dele og betoner også, at hun foretrækker fantasy og science fiction frem for realisme. Dertil har Alma også

nogle klare strategier for, hvordan hun skal finde frem til de bøger, der kunne tænkes at interessere og gribe hende. Hun fortæller om dette i begge de interviews, hun deltager i. Her i det første:

I: Hvor får du så ideerne til bøgerne fra? Er det gennem medier eller?

Alma: Det er blandt andet gennem sådan nogle anbefalinger, og så får jeg også sådan nogle mails fra Bog & Idé, når de får nye bøger ind, og så læser jeg anmeldelser om det. Jeg læser ret mange anmeldelser for forskellige ting. Jeg læser også ret tit nyheder og går ind på sådan nogle sider om alt muligt. Og så læser jeg sådan nogle artikler.

Og i det andet:

Alma: Jeg tager film, jeg gerne vil se, og så ser jeg om der er bøger til det. Fordi jeg synes det er fedest først at få bøgerne eller læse bøgerne, så man ligesom sådan kan fantasere om, hvordan det ser ud og så se filmen bagefter. Og så har jeg også min søster, som har læst de fleste af de bøger, jeg også har læst, og vi har meget samme smag, så derfor sådan ved jeg ligesom lidt, hvad der ligesom er af nogle bøger, som jeg har mulighed for at læse.

Alma holder sig både orienteret om nye bøger og film, forholder sig til personlige præferencer og lader sig inspirere af en ældre rollemodel (storesøsteren), når hun skal finde frem til bøger, der kunne tænkes at interessere, ja, opsluge hende, sådan som *Maze Runner* gjorde det. Disse strategier gør, at Alma har gode muligheder for at finde frem til specifikke bøger, hun kan fordybe sig i. Tidligere erfaringer med fordybede læseoplevelser i mødet med den slags bøger styrker hendes læsemotivation.

Men ikke alene betydningen af tekstvalget, men også af den specifikke læsesituation, blev, som vi så det i afhandlingens teoretiske del, betonet af Louise Rosenblatt (m.fl.), jævnfør hendes udtalelse: "A specific reader and a specific text at a specific time and place..." (1994, s. 14). I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at Alma synes at rammesætte sin læseoplevelse (ja, sine læseoplevelser helt generelt) sådan, at den fremmer både fordybelsen som opmærksomhedsform og oplevelsen af at fordybe sig, eller man kunne sige både den opmærksomhedsmæssige og den indlevelseshæftige facet.

Når Alma skal læse, trækker hun sig tilbage i fred og ro på sit værelse, ja, ofte helt ned under dynen, idet hun fortæller, at hun godt kan finde på at tage nattøj på, når hun kommer hjem fra skole. Læsningen finder sted i rolige, uforstyrrede rammer, i en intim og tryk 'rede' eller 'hule', der både giver god mulighed for opmærksomhedsmæssigt at fokusere og er behagelig. At læsningen netop foregår i sengen, medvirker måske endda til, som også Bachelard er inde på, at fremme den imaginatoriske, og 'dagdrømmende' dimension i

tilstanden (Bachelard, 1994). Der er altså for Alma tale om en tydeligvis positiv og kontemplativ alenehed, forbundet med nydelse (ofte spiser eller drikker hun samtidig noget, hun godt kan lide), der synes at være et vigtigt alternativ til det sociale liv, som Alma ellers virker til at deltage aktivt i, både i skolen og gennem forskellige fritidsinteresser – og som også (ifølge hendes spørgeskemasvar) rummer en omfattende digital mediebrug. Alma synes altså helt generelt at nyde den oplevelse af fordybelse, som den fordybende læseakt tilbyder hende.

Omend Alma er helt opslugt af læsning af *Maze Runner*, synes selve læsesituationen at danne en vigtig perceptuel baggrund, der fremmer fordybelsen. Samtidig er det også karakteristisk, at Alma, da hun læser *Maze Runner* færdig i ét stræk, nævner, at hun har læsetid nok ("jeg skulle ikke noget hele dagen"). Ikke kun den rumlige, men også den tidslige rammesætning gav mulighed for at fordybe sig i læsningen. Og paradoksalt nok giver denne fornemmelse af 'tid nok' samtidig en oplevelse af, at 'tiden flyver'.

I Almas læseoplevelse af *Maze Runner* synes både de opmærksomhedsmæssige og oplevelsesmæssige aspekter af fordybelsen at være i spil, ligesom den litterære dybdelæsnings facetter (fokuseret opmærksomhed, følelsesmæssig indlevelse, refleksion) alle synes at blive reflekteret. Herved bliver den skønlitterære læsning et nydelsesfyldt og meningsfuldt enrum, som hun, der rent opmærksomhedsmæssigt er en trænet og 'kompetent' dybdelæser, kan tilvælge eller, med Felski kunne man sige også sige, *bruge* (2008) som dimension og aktivitet i et aktivt ungdomsliv, der også rummer mange andre aktiviteter. Almas læseoplevelse tydeliggør herved også det afgørende i både det specifikke tekstvalg og den specifikke rammesætning, jævnfør modellen over *den fordybende læseakt*, som blev opstillet i slutningen af kapitel 3.

Opmærksomhedsmæssige udfordringer

Almas beskrivelse af sin oplevelse med *Maze Runner* kan som sagt opfattes som et prototypisk eksempel på, hvordan flere af de læseglade og læsende informanter udtaler sig om fordybet læsning i studiet. Det er i den forbindelse karakteristisk, at det, der fremhæves, er den følelsesmæssige indlevelse og nydelse samt det værdifulde ved det tilbagetræknings- og refleksionsrum, som læsningen tilbyder. Spørgsmålet om læseopmærksomhed er til gengæld sjældent noget, der nævnes. Dette gælder primært informanternes selvvalgte læsning i fritiden og læsning i private omgivelser. Til gengæld træder der opmærksomhedsmæssige problematikker frem i datamaterialet, når informanterne – både de mere og de mindre læsende og læseglade – oplever, at de har svært ved at holde den fordybende opmærksomhed i forbindelse med litterær læsning. Dette forekommer ofte i forbindelse med læsning i skolen og ligeledes i

forhold til informanternes øvrige mediebrug. I det følgende skal den opmærksomhedsmæssige facet af den litterære dybdelæsning derfor undersøges nærmere gennem en række tematiske nedslag, som sætter særligt fokus på dér, hvor den fordybede opmærksomhed udfordres. Først skal vi møde to informanter, der er nogenlunde glade for at læse, men alligevel undertiden oplever opmærksomhedsmæssige udfordringer. Dette sker, når de skal læse i skolen.

Ydre faktorer forstyrrer koncentrationen

Naja og Nadia har begge i deres spørgeskemaer angivet, at de læser i fritiden, omend deres læselyst ikke er udpræget stor (Naja: Ja, F:5, S:4, 1-2 gange om ugen) (Nadia: Ja, F:6, S:4, 1-3 gange om måneden). Da jeg i interviewet spørger ind til forskelle mellem at læse i skolen og hjemme, siger Naja:

Naja: Jeg føler bedre, jeg kan koncentrere mig derhjemme og ja, så synes jeg bare, det er sådan lidt hyggeligere at læse derhjemme end når man sidder sådan en masse andre.... Nok mest det der med koncentrationen, at man måske har mere fokus på bogen derhjemme og handlingen med, og sådan mere detaljer derhjemme. Hvor manovre i skolen, der synes jeg mere det er sådan hurtigt og man skal blive færdig-agtigt, og så er der også en masse rundt om én, der måske bliver hurtigere færdig og begynder at snakke og sådan noget lignende.

Naja giver her udtryk for, at hun læser mere fokuseret og detaljeret hjemme, bl.a. fordi man ikke skal læse teksten på tid, men kan læse i sit eget tempo, jævnfør Birkerts betoning af at finde sit eget tempo i læsningen (1994, s. 146). Samtidig oplever Naja det også "hyggeligere at læse derhjemme" i enrum frem for i skolen, hvor der er larm.

Det er karakteristisk, at flere af informanterne netop bruger ordet 'hyggelig' om at læse – især om at læse derhjemme og at læse i en papirbog. Dette 'hyggelige' aspekt af læsningen nævnes også i andre aktuelle læsevaneundersøgelser af børn og unge (Hansen et al., 2017b; Hedemark, 2018, s. 14). Den danske antropolog Jeppe Trolle Linnet påpeger, at hygge netop betoner det private, tilbagetrukne rum eller ly (Linnet, 2011, s. 34). Det hyggelige ved læsning kan forbindes med det positive, selv-konstituerende tilbagetræknings- og enrum, som også Bachelard beskriver (1994).

Endelig giver Naja udtryk for, at hun under læsningen hjemme læser med mere fokus på detaljerne. Hun læser mere opmærksomt med fokus på teksten. Ja, man kan med Rosenblatt sige, at hun læser mere æstetisk frem for formålsoorienteret; her forstået som det formål simpelthen at blive færdig med læsningen (Rosenblatt, 1994; 1995).

Senere i interviewet spørger jeg mere ind til forskellen på læseoplevelse i skolen og hjemme og bringer i den forbindelse også spørgsmålet om mental billeddannelse på banen.⁵⁴ Her er det først Nadia, der svarer, derefter suppleret af Naja:

Nadia: Det synes jeg faktisk ikke altid man gør nej, fordi i skolen så kan det være at man læser lidt mere overfladisk, man ikke går så meget i dybden. Man bliver lidt presset af larmen og folk lige går rundt her foran en, så bliver man sådan lidt, så læser man bare over det og skimmer det lidt-agtigt.

I: Ja, fordi – hvad er det at læse overfladisk, så?

Nadia: Det er, når man ikke rigtig sætter sig ind i det og ikke lige lægger helt mærke til detaljerne måske.

I: Ja, har du også den oplevelse [henvendt til Naja] at man ligesom kan læse på flere måder. Mere eller mindre koncentreret. [...] Jeg ved ikke om I laver billeder inde i hovedet, når I læser?

Nadia: Altså det gør jeg, når jeg læser derhjemme, så får jeg billeder af situationen og sådan og så læser jeg også langsommere, men meget mere koncentreret, men i skolen der får jeg ikke rigtig billederne eller oplevelsen, jeg læser bare ligesom, det kører bare igennem mit hoved.

Naja: Jeg føler, man bliver mere opfanget af bogen derhjemme og virkelig bare forestiller sig det rigtigt og bare kan blive ved med at læse, hvorovre i skolen, hvis der måske er noget larm, så får man, så ryger man helt ud af det og så tænker på noget andet, og så kommer man tilbage til det og så er det ikke rigtig det samme.

I: [...] Men man kan godt forstå, hvad bogen handler om, selvom man ikke laver billederne?

Nadia: Ja-øh, man sætter sig bare ikke så meget ind i det, tror jeg.

Naja: Jeg synes man husker det bedre, når man har lavet de der billeder.

Nadia og Naja udviser her bevidsthed om, at man kan læse med forskellige grader af opmærksomhed, og de sætter også ord på, hvad der går tabt, når opmærksomheden bliver mindre fokuseret og koncentreret. Nadia påpeger, at man i skolen kan have en tendens til at skimme, fordi der er larm og uro, og fortæller at hun – ligesom også Naja nævnte – læser langsommere derhjemme, hvilket betyder at hun får flere detaljer med. Disse detaljer knytter sig især til den mentale billeddannelse og oplevelse. Det er i høj grad indlevelsen (jf. Najas udtalelse om, at hun bliver mere "(op)fanget" af bogen), der synes at gå tabt, når man læser overfladisk og teksten bare 'kører igennem ens hoved', som Nadja formulerer det. Naja supplerer desuden med, at

⁵⁴ Som bemærket i de metodologiske overvejelser i kapitel 4 er det overordentlig vanskeligt at italesætte spørgsmålet om mental billeddannelse empirisk. Undervejs i feltstudiet har også jeg selv en undersøgende tilgang til fænomenet, hvilket her afspejler sig i mine egne noget famlende ytringer i interviewet.

billedannelsen også får én til bedre at huske det, man læser; læseopmærksomhed og læseoplevelse er, som der også blev redegjort for i teoridelen, tæt sammenvævede.

Najas sidste bemærkning er bl.a. interessant, fordi det er karakteristisk, at en del af eleverne har problemer med at huske *Den anden bror* (eller hvad de ellers har læst af skønlitteratur), når de bliver interviewet om den, selvom de er midt i – eller for ganske kort tid siden – har afsluttet forløbet. Denne manglende læseerindring, der altså her også knyttes sammen med den mentale billeddannelse, kan – jf. Wolfs kognitivt orienterede *deep reading*-begreb – netop ses som et tegn på, at de ikke har dybdelæst (Wolf, 2016).

De to elevers udtalelser viser, at det, de oplever som en mere fordybet læsning, er en langsommere, opmærksomhedsmæssigt mere fokuseret og detaljeret læsning, hvori mental billeddannelse og indlevelse er central. På den måde adskiller deres beskrivelser sig fra Almas, der netop oplevede, at tiden fløj afsted. Men de to oplevelser udelukker ikke hinanden. Hvor Alma især satte ord på den affektivt indlevede og opslugte læseoplevelse, synes Nadia og Naja snarere at tale om læseopmærksomhed. At det er oplevelsen af læseopmærksomheden, der dominerer her, skyldes måske netop, at de taler om en roman, de ikke selv har valgt, men har fået for i skolen. Samtidig viser interviewet, at Nadia og Naja både har erfaringer med at dybdelæse og at læse mere overfladisk, samt at de har oplevet, at det er muligt opmærksomhedsmæssigt at læse den samme type tekst (f.eks. en roman, de har for i skolen) på forskellige måder, afhængigt af især rumlige og tidslige forhold.

De bedste rammer for litterær dybdelæsning synes for disse to informanter (og ikke overraskende for mange andre af informanterne i studiet) at være et sted, hvor der er ro, hyggeligt og behageligt, og hvor man selv er herre over tiden, mens man læser, hvilket – som vi skal se i det følgende – kan være svært at opfylde i skolen.

“Bare læse ord”

Nadia beskriver i interviewet oplevelsen af at læse overfladisk og uden mental billeddannelse med udtrykket, at teksten bare “kører igennem” hendes hoved. En anden betegnelse, der går igen i studiet, når informanterne omtaler, at de *ikke* dybdelæser, er at “læse ord”. Lauritz, der læser meget nøddigt (Nej, F:1, S:2), forklarer på et tidspunkt dette fænomen for sin dansklærer Fie under en samtale, hvor han giver udtryk for frustration over, at han ikke rigtig kan komme ind i læsningen af *Den anden bror*.

Lauritz: Hvis det er, der ikke sker noget spændende, så læser jeg bare ordene efter hinanden, så husker jeg det ikke. Og så er det sådan der: hvad har jeg egentlig læst?

Lauritz har en oplevelse af, at der er kvalitative forskelle i hans læseopmærksomhed, afhængigt af hvor "spændende" bogen er, men hans problem er, at han ikke ved, hvordan han skal fastholde en dybere, sammenhængende opmærksomhed på teksten (og herved også læsehukommelse), medmindre der sker noget stærkt spændingsdrevet. Så snart læsningen kræver hans opmærksomhedsmæssige arbejde frem for at underholde ham, hopper han af.

Også eleverne Liv (Nej, F:1, S:4) og Kristine (Nej, F:4, S:8) kender til fænomenet at "læse ord", fremgår det, da jeg spørger ind til det i et interview. Begge disse elever har i deres spørgeskema angivet, at de ikke læser i fritiden, men samtidig viser det sig, da jeg interviewer Kristine tidligere i forløbet, at hun faktisk har læst en del uden for skolen og i den forbindelse virker til at have indlevet sig i læsningen, ligesom hendes dansklærer tidligere har bemærket, at hun er en dygtig nærlæser og fortolker. Liv lægger ud med at forklare:

Liv: Fordi så interesserer den mig ikke, så skal jeg bare læse den, og så glemmer jeg alt det, jeg har læst, og så er det bare nå okay.

I: Sidder man så ligesom og læser ordene?

Liv: Ja. Ja!

Kristine: Ja, det gør jeg også altid, hvis ikke jeg gider læse den.

Liv: Så tænker man på noget andet, mens man sidder og læser.

Kristine: Og så glemmer man, hvad man har læst, fordi man sidder og tænker på alt muligt andet.

Interessant er det her, at hvor Liv giver udtryk for opmærksomhedsmæssigt at have svært ved at dybdelæse, så giver Kristine – der som sagt ikke virker til at have samme opmærksomhedsmæssige udfordringer – også udtryk for, at hun undertiden 'bare læser ord', når læsemotivationen mangler. Kognitivt at kunne mestre at dybdelæse er ikke en garanti for, at man rent faktisk gør det, hvis motivationen og engagementet ikke er der.

At 'læse ord' kan således ses som en betegnelse for, at man nok afkoder og basalt læseforstår teksten i selve læsesituationen, men at den ikke fæstner sig i en. Man husker ikke det læste mere end i ganske kort tid (som måske kan være tid nok til, at man som dygtig elev godt kan give et korrekt svar i undervisningen), man danner kun de mest nødvendige inferenser, men billedanner og indlever sig ikke. Med Wolfs perspektiv kan man sige, at dybdelæsningskredsløbet ikke etableres (2016). Dette på trods af at man måske – som nogle af informanterne giver udtryk for – rent faktisk *ikke* skimmer og skanner, men læser og basalt set forstår hvert

eneste ord. Men når disse informanter ikke får de dybere dimensioner af læseoplevelsen med, fordi de ikke selv i tilstrækkelig grad bidrager opmærksomhedsmæssigt, så betyder det – netop fordi der er tale om skønlitterære tekster, hvori den æstetiske oplevelse er central – at den skønlitterære læsning for informanterne kan opleves som noget nær 'meningsløs'.

Skimme og skippe

Hvor nogle af de informanter, der har problemer med at praktisere litterær dybdelæsning, læser teksten ord for ord, så er der andre informanter i studiet, der giver udtryk for, at de springer ord over i læsningen, skimmer eller direkte skipper flere passager, kun læser hver anden side eller simpelthen aldrig når igennem bogen. Lea – der ligesom Kristine ikke har angivet, at hun læser i fritiden, selvom anden data faktisk viser, at hun læser en del (Nej, F:2, S:3) – fortæller om den forrige roman, de læste i dansk.

Lea: Der læste jeg ikke de tre sidste kapitler, det gad jeg ikke, jeg syntes den var kedelig.

I: Og så – det – kunne du godt løse opgaverne alligevel?

Lea: Ja, ja, så spurgte jeg bare Sille, hvad det handlede om. Så var hun sådan der, så endte de bare med at sidde ude i vandet eller sådan noget. Så ... [latter]

I: Men det er ikke sådan mærkeligt, bare at have læst en bog, men ikke til slut eller ikke?

Lea: Nej, fordi jeg syntes aldrig den var spændende.

I: Okay.

Lea: Så jeg kunne ikke se, hvorfor jeg skulle vide slutningen. Sådan rigtig.

Lea blev aldrig grebet af bogen, fremgår det, og af den grund gav det heller ikke mening for hende at vide, hvordan den sluttede "sådan rigtig"; altså som, kunne man sige, en (æstetisk) oplevelse. Peter Brooks (1992) har beskrevet, hvordan man læser med et stærkt narrativt begær efter at kende slutningen, men et begær, der netop kun tilfredsstilles ved, at man bevæger sig hen til denne ad tekstens omveje og digressioner. Et sådan narrativt begær synes Lea på ingen måde at have haft. Men informationer om, hvordan bogen sluttede, skulle hun bruge til at lave de faglige opgaver med, så dem skaffede hun sig på anden vis. Lea udviser her en bevidsthed om, at der er forskellige måder at læse på – en oplevelsesorienteret (hvor man synes, læsningen er spændende) og en formålsorienteret (så man kan løse opgaverne). Hun føler sig i sin gode ret til ikke at færdiggøre læsning, hvis bogen ikke fanger hende.

Denne formålsorienterede tilgang har Jesper (Nej, F:1, S:4) også til romanen *Den anden bror*, men her virker det dog som en strategi, han generelt antager over for skønlitteratur, der skal læses i dansk, fordi han opmærksomhedsmæssigt ikke er i stand til andet:

I: Men hvad normalt når I læser romaner [...] i dansk?

Jesper: Jeg kan ikke overskue det, fordi det er altid sådan nogle kedelige nogle. Den der *Den anden bror*, tror jeg den hed, den læste jeg heller ikke færdig. Så jeg skimmede bare meget af den.

I: Skimmer du simpelthen, hvor du bare sådan...?

Jesper: Ja, ikke hver side, men sådan så man lige får nogle informationer.

En skimmende, skannende og afbrudt læsning indbefatter selvsagt ikke oplevelsen af litterær dybdelæsning, men samtidig italesætter informanterne i de to sidste eksempler heller ikke denne fordybede og æstetiske læseoplevelse som målet med litteraturundervisningen. I litteraturundervisningen har man brug for at skaffe sig nogle "informationer" om teksten, så man kan "løse opgaverne".

"Jeg kan ikke overskue det"

Det er karakteristisk, at Jesper i sidstnævnte citat bruger udtrykket "jeg kan ikke overskue det" om at skulle læse en længere, sammenhængende tekst, idet også dette udtryk går igen hos en del af informanterne. Hvad de især synes at have svært ved at overskue, er en længere, sammenhængende tekst.

Hannah (Nej, F:2, S:3) – der her interviewes sammen med Asger (Ja, F:7, S:1, 1-2 gange om ugen) – sætter her ord på den følelse, som flere af de ikke-læsende informanter synes at få, når de i dansk får at vide, at de skal læse en roman.

Hannah: Jeg tror aldrig, jeg har læst en bog færdig.

I: Aldrig nogensinde?

Hannah: Nej – jo altså jeg har læst nogen færdig, men ikke uden at springe én side over eller sådan noget.

I: Men hvad er det, hvorfor får du den ikke læst færdig?

Hannah: Fordi jeg synes, hvis nu man får en bog ikke, og den bare er megatyk, så kan jeg slet ikke overskue det.

I: Nej.

Hannah: Og så åbner man bogen ikke, og så står der bare 300 ord på hver side, det kan jeg slet ikke overskue, og så giver jeg op.

I: Så fra starten af tænker du bare: Den er alt for lang den her bog.

Hannah: Ja, den er alt for lang og den er sikkert kedelig.

Asger: Heller ikke som barn? Ja, har du heller ikke læst en bog færdig som barn?

Hannah: Jo jo jo, mange, men de var fordi de var sådan tynde og sådan, du ved, og der er også mellemrum mellem linjerne, så man kan sådan se noget.

Interessant er det her også, at Hannah (adspurgt af Asger) fortæller, at hun bedre kunne holde det opmærksomhedsmæssige fokus, da hun var yngre, og bøgerne – må man formode – ikke var så lange og komplekse. Men hun er altså nu nået til et niveau i skolesystemet, hvor hun – der faktisk scorer over middel i de nationale læsetest – er så udfordret, når hun skal læse længere sammenhængende tekster, at hun efter eget udsagn ikke er i stand til det.

Flere af informanterne giver på lignende vis udtryk for at de, når de skal læse en roman, står over for en nærmest uoverskuelig opmærksomhedsmæssig udfordring, som de så at sige anskuer udefra – eller ovenfra i helikopterperspektiv. De ser alle ordene på én gang frem for at se det potentielle univers og de potentielle fortællinger, der opstår, når man går i gang med læsningen. Erfaringen af, at det at fordybe sig i noget er et spørgsmål om at træde undersøgende ind i aktiviteten (jf. fordybelsen som kognitiv rejsemetafor) og herfra bevæge sig videre frem (linje for linje), synes for disse informanter – i hvert fald når det kommer til læsning – fraværende. Det er i den forbindelse spørgsmålet, om dette også hænger sammen med en generel mangel på erfaring i at kunne fordybe sig (fagligt).

Krævende billeddannelse

Et af de væsentlige aspekter af den litterære dybdelæsning, som også en del af informanterne italesætter som svært at praktisere, er den mentale billeddannelse. Dette er bemærkelsesværdigt, idet den mentale billeddannelse og opbygningen af indre forestillingsbilleder, som vi så det i kapitel 3, er et centralt aspekt i den litterære dybdelæsning – både i relation til opmærksomhed, indlevelse og refleksion.

Som behandlet i kapitel 4 er mental billeddannelse endvidere et overordentlig komplekst fænomen at undersøge empirisk. Ikke desto mindre viste det sig i dette studie, at eleverne, da jeg først havde bragt spørgsmålet om indre billeder på banen (i refleksionsopgaverne og de kvalitative interviews), ofte greb fat i og blev ved med at vende tilbage til dette. De vidste tilsyneladende stort set alle, hvad jeg hentydede til, når jeg sagde 'indre billeder', også de elever, som gav udtryk for, at de oplevede at have vanskeligt ved at billeddanne.

Hvor Nadia betonedede, at det at danne indre billeder krævede en vis portion koncentration, der igen havde noget at gøre med rammesætning, så italesætter Frederikke (Ja, F:4, S:2/3, 1-2 gange om ugen), som nok har angivet at hun læser i fritiden, men samtidig giver udtryk for meget lidt læselyst, dette som et kognitivt problem:

Frederikke: Nej, men det er på grund af øh, sådan min hjerne, den har svært ved at opdigte ting som står i en bog. Jeg skal for eksempel se det på film først, sådan så jeg har nogle ansigter på det og ved, hvordan tingene ligesom ser ud, i stedet for at jeg sidder og knokler løs inde i min hjerne og den kan simpelthen ikke finde ud af det.

Frederikke giver her udtryk for, at hun har svært ved at billeddanne som nærmest en art mangel eller læsevanskelighed ('det er min hjerne'), som afhjælpes, hvis hun har set bogen som film først. Men man kan her også få den tanke, at Frederikke har en forestilling om, at hun *burde* se bogen for sig på samme tydelige og 'bestemte' måde som en film frem for at have en forståelse for, at den indre mentale billeddannelse, når man læser, er en anden form for oplevelse, der jo netop, som bl.a. Iser betoner det (1980b [1976]), beror på, at man som læser udfører et arbejde med at udfylde tekstens 'ubestemthed'.

At Frederikke langt fra er den eneste informant, der giver udtryk for problemer med billeddannelse og derfor foretrækker at se en filmatisering af bogen først, åbner for nogle bredere mediehistoriske perspektiver. Hvor Kittler påviste, hvordan romanens billeddannende beskrivelser så at sige forberedte læseren på filmmediet, så har vi nu en situation, hvor yngre generationer vokser op i en audiovisuel kultur domineret af de mere tydelige og 'bestemte' filmiske billeder. Derved opleves det måske både mere

fremmed og mere kognitivt krævende – end for de forrige generationer – at foretage en nuanceret og righoldig billeddannelse med udgangspunkt i skriftlige produkter (Iser, 1980b [1976]; Kittler, 2010 [1999]; Ong, 2002). Denne problematik – der ligger uden for denne undersøgelses rammer at forfølge nærmere – kan i så fald tænkes også at have væsentlige konsekvenser for praktiseringen af litterær dybdelæsning fremover.

Det er i samme forbindelse bemærkelsesværdigt, at mange informanter – især i den gruppe, der i mindre grad læser eller kan lide at læse – i Romanforløb 2, hvor de må vælge deres roman selv, netop vælger at læse en bog, som er filmatiseret, og hvor de allerede har set filmen. Jeg spørger flere af dem, om det så ikke er kedeligt at læse bogen, men det benægter de. Filippa – der i øvrigt er temmelig læsende (Ja, F:6, S:5, næsten dagligt) – forklarer:

Filippa: Men min bog den var ret let, på grund af at jeg havde set filmen, så kunne jeg så tage de billeder fra filmen og se dem i bogen.

I: Altså, hvordan de billeder?

Filippa: De billeder fra filmen, så når der skete det samme i bogen, så kunne jeg så tage de billeder fra filmen og lægge inde i mit hoved, så jeg kunne sådan se det for mig.

I: Så på den måde var lige ligesom at se...

Filippa: ...se filmen igen at læse. Så det var meget sjovt.

I: Og det var godt? For det kunne jo også godt være det var lidt kedeligt?

Filippa: Nej, overhovedet ikke.

Det gør ifølge Filippa bogen "lettere" at læse, at hun bliver støttet i sin billeddannelse, fordi hun allerede har set filmen, hvilket viser, at selv den ret læsende Filippa anskuer billeddannelsen som kognitivt krævende. Hvor man, når børn lærer at læse, netop anvender billedbøger som støtte til billeddannelsen, anvender flere af informanterne i Romanforløb 2 på lignende vis film som støtte til at opnå en 'god' læseoplevelse (som er det overordnede læringsmål). En strategi, som mange af dem giver udtryk for rent faktisk fungerer.

Men at mental billeddannelse er et komplekst fænomen, der også synes afhængigt af en række andre faktorer end de rent opmærksomhedsmæssige, viser dette længere uddrag af et interview med Hannah (Nej, F:2, S:3) – som vi også mødte før, hvor hun udtalte, at hun aldrig havde læst en bog færdig – og Asger (Ja, F:7, S:1, 1-2 gange om ugen), som jeg interviewer sammen:

I: [...] Men hvad så, er I så sådan nogen, der får billeder inde i hovedet, når I læser?

Asger: Nej.

Hannah: Nej.

Asger: Det gjorde jeg faktisk engang ...

Hannah: [ivrig] ... det er så mærkeligt, ja, engang, engang, vi skulle læse ...

Asger: ... da jeg var lille, så gjorde jeg det altid.

Hannah: ... vi skulle læse *Djævlens Lærling* i min gamle klasse, ikke også, og det er nok en af de bedste bøger jeg har læst, den syntes jeg faktisk var ret god. Og da havde jeg billeder inde i mit hoved hele bogen og siden da, jeg har aldrig kunnet få billeder ind i mit hoved. Det er irriterende.

Asger: Da jeg var lille, der gjorde jeg det også med Harry Potter, så kunne jeg bare se det for mig.

I: Men sådan en bog som den her [*Den anden bror*]?

Asger: Der fik jeg ikke en skid. Kun da han døde. Jeg havde den der synsvinkel, han bare kører direkte ind i træet.

Hannah: Jeg havde et billede af deres have.

Asger: Det havde jeg faktisk også.

Hannah: Bare sådan en græsplæne ...

Asger: Med det der lille, hvor jeg tænker at blomsterne var ude i siden og hækken og sådan, det havde jeg...

Hannah: ...ja, og langt græs, men jeg kunne overhovedet ikke forestille mig dem sådan, hvordan de så ud og sådan noget, det kunne jeg ikke overskue.

Asger: Nej, det der, hvordan de så ud, det kunne jeg heller ikke, men også værelserne nogle gange, rummene.

Hannah: Ja, da de skulle tømme hans værelse, det kunne jeg også godt forestille mig.

Asger: Der kunne jeg også godt se det. Jeg ved ikke hvorfor, men jeg tænkte, det var to køjesenge og så et bord imellem.

Hannah: Men ikke sådan hele billeder. Jeg så bare et skrivebord, hvor der var alt muligt og så var der det sådan lidt gråt, sådan lidt tåget-agtigt

Asger: Jeg tænkte, det var lidt som det der på lejrskolen. Sådan troede jeg deres var.

Hannah: Ja.

Asger: Sådan tænkte jeg faktisk lidt at hans var. Jeg ved ikke lige hvorfor, der skulle være fire senge, vel. Men det ...

[...]

I: Men nu virker det jo faktisk, som om I havde ret mange billeder inde i hovedet, eller nogen i hvert fald.

Hannah: Det er fordi man lægger ikke mærke til det, tror jeg faktisk.

Asger: Nej, jeg lægger ikke rigtig mærke til det, nu når jeg tænker over det.

I: Men det var bare sjovt, at I begge to sagde, at det havde I da I var små, altså.

Hannah: Jamen jeg ved faktisk ikke, jo da jeg var mindre, da jeg gik i sådan 5. klasse, der fik jeg billeder hele tiden, billeder, billeder, billeder.

Asger: Jeg tror det er fordi man, nu der kan man bare slet ikke overskue bogen og der, der var det bare sådan...

Hannah: Man skal koncentrere sig om at læse. Man skal også koncentrere sig om at lave billeder og så skal man koncentrere sig om, hvor man er nået til og så skal man koncentrere sig om...

Asger: Det var også fordi vi skulle læse sådan, man tænkte man skulle hurtigt være færdig, der har man masser at lave. Da man var lille, så legede man bare med Lego og så nogle gange, så skulle man lige læse lidt, så læste man bare, men så var det også, når man sådan selv fandt på bogen, når man ikke havde andet at lave og sådan, så kunne man godt...

I: Så du mener det her, nu tænker man meget på at få den overstået?

Hannah: Ja, lige præcis, den skal bare overstås [...]

Det er bemærkelsesværdigt, at både Hannah og Asger lægger ud med at benægte, at de danner indre billeder, når de læser, hvilket umiddelbart er den oplevelse, de sidder tilbage med efter at have læst romanen *Den anden bror*. Men da de så begynder at *tale* med hinanden om deres læseoplevelse – jf. Balling og Grøns betoning af det frugtbare i at samtale om læseoplevelser (2012) – viser det sig, at de alligevel har haft nogle indre billeder (eller i hvert fald får det nu på baggrund af deres læseerindring), der, for Asgers vedkommende, blander sig med oplevelsen af et værelse på den lejrskole, som klassen netop har været på.

I den forbindelse er det dog samtidig interessant, at den passage i romanen, der udspiller sig i de to søskendes have, som Hannah omtaler, var en scene, som deres dansklærer Marianne læste op for hele klassen i fællesskab. Der er altså ikke tale om, at det er en passage i bogen, som Hannah har skullet læse indenad selv.

Ligeledes er det interessant, at Hannah, der tidligere i interviewet udtaler, at hun aldrig har læst en bog færdig, i forbindelse med samtalen om billeddannelse kommer i tanke om, at hun rent faktisk *har* haft en oplevelse af at billeddanne "hele bogen" med en roman, hun virkelig syntes var "god", hvilket bekræfter billeddannelsen og læseengagementets tætte sammenhæng. Og hvad mere er, hun billeddannede faktisk meget, siger hun, da hun var yngre. Hvilket også Asger gjorde.

Asger beskriver i den forbindelse, hvordan læsning, da han var yngre, i højere grad var noget, der var plads og tid til i børnelivet ("Da man var lille, så legede man bare med Lego og så nogle gange, så skulle man lige læse lidt, så læste man bare, men så var det også, når man sådan selv fandt på bogen, når man ikke havde

andet at lave og sådan, så kunne man godt...”), samtidig med at man ikke læste målrettet, som han giver udtryk for at han gør i dag (“man tænkte man skulle hurtigt være færdig”). Man kan næsten sige, at den måde, Asger beskriver børnelæsningen af selvvalgte bøger på, giver mindelser om Birkerts m.fl.’s beskrivelse af den kontemplative og meditative læseakt, mens den læsning, Asger nu oftere praktiserer, er en målrettet form for læsning af bøger, valgt af læreren, der skal foregå i et så højt tempo som muligt, så den kan blive overstået.

På baggrund af den beskrivelse er det ikke underligt, at Asger oplever, at billeddannelsen var stærkere, da han var yngre. Og hvis mange børn og unge har lignende erfaringer som Hannah og Asger, er det heller ikke underligt, at motivationen for at læse generelt er faldende fra 6. klasse og frem. Samtidig viser uddraget også et (læse- og litteraturdidaktisk) potentiale i at samtale med andre om sin læseoplevelse, herunder billeddannelse.

Bog frem for film

Som vi allerede har set det i flere interviews, knyttes spørgsmålet om mental billeddannelse – på enten min eller informanternes egen foranledning – sammen med forholdet mellem bøger og film og en sammenligning mellem de to medier. Hvor flere informanter synes at bruge film som støtte til billeddannelse, f.eks. Victoria (Nej, F:4, S:4), der blev interviewet sammen med Alma, er det karakteristisk, at andre informanter – typisk dem, der angiver en høj grad af læseglæde og læsepraksis – påpeger, at de foretrækker at læse bogen, før de ser filmen. Dette gør sig også gældende for Alma. Da jeg i interviewet spørger ind til, hvordan de to piger valgte deres bøger i Romanforløb 2, svarer de:

Victoria: Jeg baserede det bare på de film, jeg har set. Film jeg godt kan lide og så bare vælge bøgerne i stedet.

[...]

Alma: Altså, jeg gør først lidt omvendt. Jeg tager film, jeg gerne vil se, og så ser jeg om der er bøger til det. Fordi jeg synes det er fedest først at få bøgerne eller læse bøgerne, så man ligesom sådan kan fantasere om, hvordan det ser ud og så se filmen bagefter.

Netop den subjektive, indre billeddannelse er altså central for Alma. Det samme gælder Ellen (Ja, F:7, S:6, 1-2 gange om ugen), der blev interviewet sammen med Frederikke, der nævnte, at hendes hjerne havde besvær med at billeddanne:

Ellen: Nej, jeg har det bedst, hvis det er, jeg opdigter selv. Jeg vil helst ikke se altså sådan, hvordan de ser ud. Jeg har det sådan totalt modsat af Frederikke. Jeg vil bare sådan helst digte selv. Også rummet.

I: Hvorfor det?

Ellen: Jeg ved ikke. Det er bare sådan lige så snart jeg læser noget, så kan jeg bare sådan forestille mig det. Det er ret sjovt.

Lidt senere i interviewet påpeger Ellen (her suppleret af Frederikke) desuden, at hun synes, hun indlever sig mere i bøger end i film:

Ellen: Jeg synes sådan, man lever sig mere ind i bogen end i filmen. Jeg ved ikke hvorfor, det er bare sådan...

Frederikke: Jeg tror også, man får mere at vide i bogen, der er sådan flere beskrivelser og sådan af personen.

Ellen: Og fordi så sidder man også bare alene i ens verden-agtigt, og så læser man bogen i stedet for sådan at se på en skærm.

Hvor Frederikkes bud er, at det er beskrivelserne (de mentale billeder), der forårsager indlevelsen, synes indlevelsen for Ellen derudover at knytte sig til både bogen som medie og til den konkrete rammesætning af læsesituationen.

Også Tara, der er virkelig glad for at læse (Ja, F:10, S:3, 3-4 gange om ugen), giver udtryk for, at den mentale billeddannelse er noget af det, der gør, at bøger sætter sig dybere – mere refleksive – aftryk i hende end film:

Tara: Jeg nyder at tænke lidt anderledes end sådan hverdag. Tænke på sådan noget andet. Historier og sådan. Det er en oplevelse, som man kan kun få ved at læse bogen. Øhm, altså du spiller en film i dit hoved, og det er noget anderledes end at se en film. Det hele bliver sagt til dig. Og så glemmer du måske efter en time, hvilken film du så, men en bog den stikker altid lige sådan i tankerne.

Det skal påpeges at både Ellen, Tara og Alma godt kan lide at se film og i det hele taget – ud fra deres spørgeskemaer – bruger meget tid på audiovisuelle medier, men for dem er den litterære læseoplevelse en anden form for oplevelse, der har en anden værdi, der netop knytter sig til den individuelle, mentale billeddannelse – men også til indlevelse og refleksion, der for Taras vedkommende synes at have noget at gøre med, at der er tale om et sprogligt medie, jf. udtrykket ”det hele bliver sagt til dig” (jf. Ong, 2002; Rose, 2013)

Modsat fremhæver Lauritz, der ofte oplever at han ’bare læser ord’, ikke overraskende filmmediet som det medie, der gør dybest indtryk, da jeg interviewer ham.

I: Hvorfor er bogen ikke lige så spændende som filmen?

Lauritz: Jeg kan ikke se, hvordan personerne ser ud. Jeg har ikke nogen – jeg føler ikke sådan, når der sker noget med dem, så kan jeg bare slet ikke, jeg ved ikke hvordan jeg skal forklare det. Man mærker slet ikke, hvad de føler på nogen måde, som man gør i film nogle gange.

Den indbyggede åbenhed i skriftmediet, der lægger op til, at læseren danner sine egne personlige forestillingsbilleder, sammen med den sænkning af tempoet, der er nødvendig for at dette kan foregå, synes at appellere til én del af informantgruppen (de læseglade) og slet ikke til andre. Hvilket samtidig synes at hænge tæt sammen med, i hvor høj grad informanterne opmærksomhedsmæssigt formår at dybdelæse.

”Jeg kan jo læse”

Vi skal nu beskæftige os med endnu en problematik, der går igen blandt de informanter, der synes udfordrede, når det gælder den litterære dybdelæsning, og som knytter sig til en grundlæggende forståelse af, hvad det vil sige at mestre læsning. Hvor informanter som Lauritz, Hannah og Frederikke selv giver udtryk for, at de har nogle opmærksomhedsmæssige problemer, så er der også en del af de ikke-læsende informanter, især blandt drengene, som udtrykker den opfattelse, at ”jeg kan jo læse”.⁵⁵ William forklarer f.eks.:

⁵⁵ At det især er drenge, der udtrykker denne opfattelse, falder godt i tråd med andre undersøgelser af drenge forhold til læsning, omend det, som Jorun Smemo påpeger i forbindelse med en undersøgelse af norske drenge som læsere, er vigtigt at huske, at ”drenge er en samlebetegnelse for mange typer læsere”. I samme forbindelse nævner hun, at ”drenge læsning ikke i særlig grad er en reflekteret handling, og at de værger sig mod at definere sig selv som læsere.” (Smemo, 2010, s. 66). Danske PISA-resultater viser desuden at drenge, når det gælder læsning, har mindre læsestrategisk bevidsthed end pigerne (Christensen, 2019, s. 10), men til gengæld større tiltro til egne læsekompetencer (Christensen, 2019, s. 79).

I: William, du siger den [*Den anden bror*] er rigtig kedelig.

William: Jamen, det er ikke lige mig og sådan noget der vel, bare generelt at læse, det er ikke mig.

I: Okay, det er ikke dig. Hvorfor er det ikke dig?

William: Jeg kan ikke se, hvad jeg får ud af det. Jeg kan ikke rigtig bruge det til noget.

I: Nej, du har også skrevet [i spørgeskemaet], du læser ikke vel, i fritiden?

William: Nej.

I: Men altså, hvad er det der – hvad du får ud af det?

William: Jeg kan ikke rigtig så godt... Man kan jo sige man bliver bedre til at læse, ikke.

I: Ja, det gør man jo i hvert fald – måske.

William: Man kan ikke rigtig bruge det til så meget andet. Og jeg kan godt finde ud af at læse.

William betragter tilsyneladende læsning som en færdighed, han én gang for alle har opnået, og som han nu kan anvende i tilstrækkelig grad. En bevidsthed om – eller forståelse for – at læsning er en praksis, der skal trænes og holdes ved lige, og som kan praktiseres på flere kvalitativt og opmærksomhedsmæssigt forskellige måder, afhængigt af f.eks. teksttype og genre, synes fraværende.

Den metabevindsthed, der viste sig hos f.eks. Nadia og Naja (og også de informanter, der selv udtrykker, at de har problemer med dybdelæsningsopmærksomheden) – at man kan læse med forskellige grader af opmærksomhed, og at man går glip af nogle (dybere) nuancer ved at læse mindre fokuseret og koncentreret – forekommer altså ikke hos disse informanter. Måske fordi de kun sjældent, eller slet ikke, selv har gjort sig den erfaring. Dette er en problematik, der rækker ud over spørgsmålet om litterær dybdelæsning til spørgsmålet om dybdelæsning generelt og mere overordnet til spørgsmålet om erfaring af, hvad det i det hele taget opmærksomhedsmæssigt kræver at fordybe sig i en (f.eks. faglig) aktivitet. Netop forståelsen for, at en faglig opgave kan løses på flere niveauer, med forskellige grader af opmærksomhed, og at jo mere opmærksomhed (herunder tid) man giver den, jo højere kvalitet kommer der ud af det, er central i forhold til den faglige fordybelse (jf. dybdelæsningsbegrebet, som det defineres hos Sawyer, 2006).

Informanten Jesper (Nej, F:1, S:4) anskuer også læsningen som en færdighed, man en gang for alle har tilegnet sig:

Jesper: Altså, bare jeg sådan kan læse. Ligesom ligninger i matematik, jeg ved ikke, hvad jeg skal bruge det til, så jeg går ikke så meget ind i det vel. Altså, bare man sådan kan læse hvad der står. Og det kan man jo godt i ottende, medmindre du er ordblind, ikke. Men det er jeg ikke.

I: Så du føler ligesom, at du kan læse?

Jesper: Måske ikke så hurtigt, ikke. Men tænker det får jeg nok heller ikke så meget brug for. Medmindre jeg får et arbejde, hvor jeg skal anmelde bøger hver halve time. [...]

Hvis man kan læse det, der står, og ikke er ordblind, er det tilstrækkeligt. Kun hvis man skal være professionel boglæser, altså boganmelder, skal man have nogle særlige kompetencer, der har at gøre med hurtighed. Jesper ser ikke noget formål med at blive bedre – dvs. for ham hurtigere – til at læse og har derfor også meget lidt motivation for at træne dette. Citatet udtrykker herved en forståelse af aktiviteten læsning, som slet ikke rummer det dybdelæsningsperspektiv, hvor det netop er en pointe at læse i sit eget tempo, eller måske direkte at læse langsomt, sådan som bl.a. Wolf (2016) og Steffensen (2010) betoner det.

Oplæsning og musik i ørerne

Som før nævnt var det bemærkelsesværdigt, at netop den passage i romanen *Den anden bror*, hvor Hannah og Asger havde oplevet indre billeder, var en passage, som deres lærer Marianne læste op for hele klassen. Marianne – der er en dygtig oplæser – læser flere kapitler fra bogen op for klassen i Romanforløb 1, og det nævner rigtig mange af de informanter, der går i klassen, som noget positivt. Oplæsningen hjælper tilsyneladende både eleverne med bedre at forstå teksten og med at indleve sig mere i den, og samtidig etableres der også en hyggelig og rolig fælles situation i en klasse, der ellers ofte er præget af uro i dansktimerne.

De to piger Mille (Ja, F:5, S:7, 1-3 gange om måneden) og Michelle (Ja, F:2-3, S:4, sjældnere) vender flere gange tilbage til Mariannes oplæsning, da jeg interviewer dem. De foretrækker normalt at læse hjemme frem for i klassen, men det allerbedste er faktisk, når Marianne læser højt. Her billeddanner de mere, siger de og uddyber:

Mille: Det er nok også fordi, Marianne hun lever sig sådan der ind i bogen.

Michelle: Hun lever sig lidt mere ind i den.

Mille: Hun læser på den måde, som man nok burde læse den. Sådan der stille og så nogle gange... altså, hun passer sig ind til bogen-agtigt.

I: Det er rigtigt [...] Men det kan man også godt gøre inde i hovedet.

Michelle: Men der synes jeg mere, man mere sådan stresser-agtigt, man bare gerne vil blive færdig med bogen. Så det er sådan lidt anderledes en gang imellem. I hvert fald ovre i skolen. Fordi der er heller ikke så meget tid til at gøre det på en eller anden måde.

Mariannes betonedede oplæsning – f.eks. i forhold til de følelsesmæssige aspekter i bogen, hvor meget er usagt mellem de to søskende – virker til at støtte elevernes indlevelse og dybere forståelse. Dette frigør, ser det ud til, noget plads til, at eleverne i højere grad kan billeddanne og indleve sig, idet de faktisk giver udtryk for at 'læse' teksten mere opmærksomt, når de får læst højt. Men dette tydeliggør samtidig, at mange af eleverne er opmærksomhedsmæssigt udfordrede af den individuelle stillelæsning af længere tekster.

Her spiller den konkrete rumtidslige læsesituation også en rolle. Højtlesningen foregår i et klart defineret tidsrum (hvor der ikke kan foregå andet samtidig) og forløber i et forholdsvis roligt tempo, og eleverne skal bare 'være' i situationen, de kan ikke selv presse læsetempoet op, hvilket også kendetegner lydbogslæsning. Da højtlesningen samtidig skaber en situation, hvor man skal lytte og være stille, giver det en tydelig og rolig rammesætning, som virker til at fremme fordybelsen. Men denne form for læsning kræver dog også et opmærksomhedsmæssigt arbejde, hvis man skal holde fokus på 'indholdet' frem for at glide ind i et mere immersivt – potentielt set adspredt – 'stemningsmodus', jf. de to danske lydbogsforskere Iben Have og Birgitte Stougaard Pedersens skelnen mellem *indholdsorienteret* og *stemningsorienteret* lydbogslæsning (Have & Pedersen, 2018, s. 133).

En anden auditiv problematik i casestudiet er det forhold, at mange af informanterne hører musik i høretelefoner, mens de læser skønlitteratur. Dette kan både iagttages under feltstudierne af undervisningen og er noget, som mange informanter fortæller, at de gør, når de læser derhjemme. Det er i den forbindelse spørgsmålet, hvordan det at høre musik, mens man læser en litterær tekst – dvs. kobler en æstetisk oplevelse med en anden – påvirker den litterære dybdelæsning både opmærksomhedsmæssigt og oplevelsesmæssigt?

Når jeg spørger ind til, hvorfor informanterne vælger at høre musik under læsning, er det karakteristisk, at der tegner sig to hovedbegrundelser, der netop har at gøre med enten opmærksomhed eller oplevelse. En del elever påpeger, at de ved at høre musik bedre kan skærme sig fra larmen i klassen og derved bedre kan koncentrere sig. Andre elever påpeger, at det at høre musik gør læseakten mere behagelig og hyggelig – typisk hvis de i mindre grad bryder sig om at læse.

Esther (Ja, F:5, S:6, 1-3 gange om måneden) er en af de elever, som jeg observerer læse med musik i ørerne under Romanforløb 1. I et interview, jeg foretager umiddelbart efter, spørger jeg ind til situationen:

I: Og jeg kan se, du sad og hørte musik imens. Er det rigtigt? Hvorfor gjorde du det? Eller i hvert fald havde noget i ørerne. Jeg ved ikke, hvad det var.

Esther: Det er fordi der er meget larm rundt omkring.

I: Ja?

Esther: Det synes jeg altid der er.

I: Hvad hører du så for noget musik.

Esther: Øh. Det ved jeg ikke. Sådan lidt blandet. Sådan en eller anden play-liste. Derinde på Spotify.

Esther bruger musikken til at skærme sig, så hun kan få mere ro – må man formode – til at fordybe sig i læsning. Musikken medvirker til at konstituere det mentale rum, hvori elever som Esther, i et meget larmende klasselokale, kan træde ind og koncentrere sig, idet larmen hermed trænges i baggrunden. Men når først musikken i overgangen til fordybelsesaktiviteten har hjulpet med at overvinde den opmærksomhedsmæssige modstand og der er etableret et fokus på læsningen, glider oplevelsen af musikken i baggrunden, og læsningen får – kan man formode – det fulde fokus, som netop den litterære dybdelæsning kræver. På den anden side må det antages, at den grundlæggende stemning, der er i musikken – aggressiv heavy, melodisk jazz eller blød pop – også indvirker på læseoplevelsen, ligesom de fysiske omgivelser ifølge bl.a. Kuzmičová (2016) har betydning under læsningen som baggrundsforfølelser og -stemninger. Her er det tankevækkende, at Esther ikke italesætter nogen udprægede musikalske præferencer, men virker til at tage, hvad der kommer, idet en play-liste jo typisk er lavet af andre end en selv.

For andre informanter virker valget af musik dog mere afgørende, fordi der til musikken knytter sig noget lystfyldt og derved motiverende. Musikken fremmer, påpeger nogle af informanterne, netop læsehyggen – eller dulmer for andres vedkommende læseubehaget. Det betyder også for nogle informanternes vedkommende, at det faktisk er musiklytningen frem for læsningen, der bliver den primære æstetiske oplevelse. Jeg spørger ind til dette i interviewet med de to drenge Michael og William, som jeg har observeret høre musik i en lektion, hvor de skulle læse selvstændigt. Michael lægger ud:

Michael: Ja, nogle gange læser jeg. Nogle gange gør jeg ikke.

I: Men jeg ved faktisk ikke, om du læser [henvendt til William]

William: Jeg læste syv sider på en halv time [griner].

I: Og jeg tænker faktisk, om du mere hører musik eller faktisk bare er på nettet.

William: Jeg har den åben, men jeg hører kun musik derpå, jeg har svært ved at læse

I: Så sidder du bare og hører musik?

William: Og så læser jeg lidt en gang imellem

Den primære aktivitet for de to drenge synes her at være at høre musik – mens læsningen er noget, der zappes ind og ud af, hvorved der ikke er tale om, at der etableres det længerevarende og sammenhængende fokus, som er nødvendigt i den litterære dybdelæsning. Selvom William her siger, at han kun hører musik på telefonen – ikke andet – befinder han og Matias og de andre elever, der hører musik på nettet (via telefon eller computer), sig dertil i en konstant optline-tilstand, hvor de, som Anette Prehn skriver, ”kunne chatte på Messenger. De kunne også se den film færdig, som de ikke så færdig i nat. Og de kunne koordinere deres eftermiddagsaktiviteter virtuelt.” (Prehn, 2017, s. 169) Dette må også formodes at indvirke på opmærksomheden, idet optline-tilstanden, som Prehn formulerer det, ”fylder i hjernen” og herved gør det sværere fuldstændig at lade sig opsluge af læsningen.

Det ser således ud til, at online musiklytning – en udbredt aktivitet blandt informanterne, både under læsning og andre individuelle faglige aktiviteter – har komplekse implikationer for fordybelsen som opmærksomheds- og oplevelsesform. Men ligesom med den mentale billeddannelse er det ikke noget, der synes at være særlig meget metaopmærksomhed på hos informanterne selv. De har hver for sig opbygget den praksis med brugen af høretelefoner og musik, som de finder mest passende. For nogle informanter betyder det en praksis, der – i en urolig rammesætning – støtter dybdelæsningen, for andre informanters vedkommende synes det at hæmme den.

Tekstvalget og rammesætningens betydning

De foregående tematiske nedslag i en række opmærksomhedsmæssige problematikker i forhold til litterær dybdelæsning viser, at der bl.a. rejser sig en række mediemæssige problematikker i relation til unge læsers fordybende læsepraksis. Ligeledes tydeliggøres det, at den konkrete rammesætning af læsesituationen synes at spille en rolle. At rammesætningen er betydningsfuld, så vi også i analysen af Almas fordybende læsning, hvor endnu en ydre faktor – tekstvalget – blev fremhævet som afgørende. Afsluttende skal vi nu se nærmere på både tekstvalg og rammesætning i relation til hele informantgruppen.

Den rigtige bog

I forhold til spørgsmålet om den specifikke tekst, er det bemærkelsesværdigt, at en del af de mindre læsende informanter begrundes deres manglende læselyst med, at de endnu ikke har fundet frem til 'den rigtige bog'. Dette gælder f.eks. Victoria, der interviewes sammen med Alma:

I: Men Victoria, du er ikke, du læser ikke så meget ellers – du læser ikke frivilligt [latter]

Victoria: Nej [latter]. Det gør jeg ikke.

I: Hvorfor ikke, tror du?

Victoria: Jeg tror bare det er fordi, jeg har ikke fundet nogen bøger, som jeg synes er virkelig fede-agtigt.

At de ikke-læsende informanter stiller høje krav til de bøger, der skal få dem til at synes om at læse, fremgår endvidere af interviewet med Liva (Nej, F:3, S:7), der sjældent læser i fritiden, men som faktisk har oplevet at støde på sådan en bog:

Liva: Det er bare, det skal være den helt rigtige bog, før jeg gider at læse. Der var en bog, hvor vi skulle køre hjem fra Fyn, der læste jeg hele bogen på vej hjem, fordi den var simpelthen så spændende og der skete noget hele tiden. Men når jeg så bare låner en bog fra biblioteket og så ikke rigtig har læst, og så begynder, og så den bare er kedelig, så gider jeg ikke rigtig at læse den. Det skal være én, hvor den bare lige er mig, ikke.

Liva har med denne bog (romanen *Vores ø* af Tracey Garvis Graves) haft en – for hende selv nærmest overraskende – intens læseoplevelse, præget af narrativ indlevelse (*narrative absorption*). Og flere andre informanter giver på lignende vis udtryk for, at de ganske enkelte gange har oplevet at blive opslugt af en bog. Det er åbenbart oplevelser, der har været skelsættende for dem og har sat sig som et referencepunkt, som de i interviewene ofte henviser til og stiller op som modsætning til den mindre interessante og til gengæld opmærksomhedsmæssigt krævende læsning i skolen. Ofte ligger sådanne oplevelser, som vi så det med Hannah og Asger, længere tilbage i barndommen eller forbinder sig med en særlig undtagelsesagtig rammesætning af læsningen (for Liva transportsituationen).

At informanterne fremhæver disse oplevelser og bruger argumentet om 'den rigtige bog', viser en tro på, at der faktisk findes bøger, som kan få dem til at fordybe sig i læsning. På den anden side får de med dette argument skubbet begrundelsen for, hvorfor de *ikke* læser, over på noget andet end dem selv og deres egen

opmærksomhed. De negligerer Rosenblatts og receptionsæstetikens betoning af, at både læser og tekst har betydning for, om teksten realiseres som værk, idet de insisterer på, at det er teksten, der alene skal gøre arbejdet. Herved udviser de en manglende bevidsthed om – eller accept af – at det også er gennem et særligt opmærksomhedsmæssigt arbejde (og træning), at sådanne læseoplevelser finder sted. Fordybelsen skal så at sige 'komme til dem'.

For de mindre læsende og læseglade elever ser det altså ud til, at det er afgørende, at de rent affektivt bliver stærkt fanget af en bog (Liva betoner netop, at bogen var "spændende") for herigennem at overvinde den opmærksomhedsmæssige modstand og fortsætte med læsningen, mens mere trænede læsere (som f.eks. Alma) bedre opmærksomhedsmæssigt kan udholde, at bogen ikke umiddelbart fanger dem, og alligevel læse med vedholdenhed.

Men selvom tekstvalget synes overordentlig vigtigt for praktiseringen af indlevet læsning for især de mindre læsende elever, så synes de i ringe grad at vide, hvordan de skal skaffe sig den rette bog. Heroverfor er det kendetegnende, at de mere læsende og læseglade elever tydeligvis har udviklet nogle brugbare strategier at ty til, når de skal finde frem til en bog, de kan fordybe sig i.

Vi hørte tidligere om, hvordan Alma havde mange strategier – der både har at gøre med at holde sig orienteret om nye bøger og film, forholde sig til personlige præferencer og lade sig inspirere af en ældre rollemodel (storesøsteren) – til at nå frem til en bog, der kunne tænkes at interessere, ja, opsluge hende, sådan som *Maze Runner* gjorde det. Andre af de meget læsende informanter bruger i høj grad biblioteket. Tara, der er meget glad for at læse i fritiden, fortæller her om sin strategi:

I: Ja, men hvordan vælger du så, finder nogle bøger, der lige er noget for dig?

Tara: Øh, som altid så læser man altid på bogen, bag på bogen, ikke, så det er bare det, der fanger min opmærksomhed.

I: Er det så på biblioteket, ja?

Tara: Ja.

I: Så går du rimelig meget på biblioteket også i perioder eller sådan?

Tara: Ja. Nogle perioder kan jeg gå på biblioteket sådan fire gange om ugen for at låne den rigtige bog.

[...]

Tara: Hvis jeg nu fortryder at læse bogen, så låner jeg flere.

Tara orienterer sig bag på bogen, når hun låner den. Men hun er også parat til at vælge bogen fra, hvis engagementet og fordybelsen ikke indfinder sig, og på den måde, kan man sige, sørger Tara for kun at få den slags dybe læseoplevelser, hun foretrækker.⁵⁶ Mens Johanne (Ja, F:8, S:6, næsten dagligt) – der for længst har læst alt af interesse på skolens PLC – både får hjælp fra forældre og bibliotekarer til at skaffe sig nye forsyninger.⁵⁷

Johanne: Ja, altså jeg låner ikke så tit hernede på, fordi de har ikke så stort udvalg.

I: Nej, på skolebiblioteket her?

Johanne: Så bruger jeg mest XXX Bibliotek, og hvis den så ikke findes, den bog jeg gerne vil have, eller også sådan noget, eller vi måske skal på ferie og jeg skal bruge en bog, så kører vi hen XXX Bibliotek og finder den bog, så det er sådan. Og jeg spørger meget tit bibliotekaren, for jeg kan aldrig finde nogle bøger selv, fordi nu har jeg læst alle John Greens bøger - eller næsten alle i hvert fald - så derfor er der ikke så mange bøger tilbage.

Hvor de ikke-læsende informanter giver udtryk for, at der ikke er nogen bøger for dem, så har Johanne trods alt en tro på, at der er muligt med bibliotekarernes hjælp at få adgang til flere bøger, der kan give hende fordybende læseoplevelser.

Der viser sig således et billede af, at de informanter, der i overvejende grad synes i stand til at praktisere litterær dybdelæsning, både er bedre i stand til at finde frem til bøger, der interesserer dem, og til at udholde, hvis bøgerne ikke umiddelbart fanger dem (f.eks. Alma med *Den anden bror*). Eller også kan de lægge bogen fra sig og hurtigt gribe en anden i stedet (som f.eks. Tara). Herved bekræftes de i både det lyst- og meningsfulde i at læse (fordybet), samtidig med at de også – rent mestringsmæssigt – bliver bedre og bedre til at læse, hvorved der tegner sig en positiv spiral.

Modsat læser de informanter, der ser ud til at være opmærksomhedsmæssigt udfordrede, når det gælder litterær dybdelæsning, sjældent bøger i fritiden, hvorved de kun møder de romaner, de skal læse i skolen, som de ikke selv har valgt, eller som de synes at udvælge langt mere tilfældigt. Disse bøger vil ofte udfordre dem opmærksomhedsmæssigt, fordi de ikke umiddelbart griber dem, hvorved læsningen opleves som et

⁵⁶ Den franske forfatter og litteraturpædagog Daniel Pennac har i sin bog *Glæden ved at læse* opstillet 'læserens ti bud', der udfordrer gængse forestillinger om, hvordan man bør læse. Første bud lyder: *Retten til ikke at læse* (Pennac, 1995, s. 95). Man kan sige, at Tara her benytter sig af denne 'ret' og netop samtidig bekræfter, at dette fører til mere læsning af andre, mere tillokkende bøger.

⁵⁷ At forældrene spiller en afgørende rolle i forbindelse med at fremskaffe bøger – både i hverdag og op til ferier – er tydeligt i studiet. Det samme gør sig gældende i undersøgelsen *Børns læsning 2017* (Hansen, 2017b).

opmærksomhedsmæssigt arbejde, hvori de oplever modstand, hvilket igen gør, at de bliver mindre motiverede for fritidslæsning. Her er der altså tale om en negativ spiral.

Tid og rum til fordybet læsning

Men ikke blot bogvalg, også rammesætning synes som sagt at øve en væsentlig indflydelse på den fordybte læsning hos alle studiets informanter. Dette blev allerede eksemplificeret i forbindelse med Alma, og ligeledes pointerede Nadia og Naja, at de bedre kunne fordybe sig i læsning hjemme, hvor der var ro og de selv var herre over tiden; mens Liva netop havde en sjælden oplevelse af at fordybe sig i læsning i en (transport)situation, hvor hun ikke kunne foretage sig meget andet end at læse. Rammesætningen synes – som påpeget i afhandlingens teoretiske del – både at fremme det lystfyldte i læsningen og at kunne skabe en opmærksomhedsmæssig afgræsning, hvis man har svært ved at holde fokus.

Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at mange af informanterne i studiet nævner, at de netop har oplevet at fordybe sig i læsning i, hvad man kunne betegne som undtagelsessituationer. Det drejer sig om på ferier, i sommerhuset, på rejse, under transport, ved sygdom.⁵⁸ Især for de mindre læsende elevers vedkommende er det tankevækkende, at det netop er i disse undtagelsessituationer, de har oplevet at fordybe sig i læsning. Michael, der læser meget nødtigt (Nej, F:4, S:5), fortæller her:

I: Så der er du sådan egentlig, du er ikke den store læser måske?

Michael: Nej, nej, men jeg har læst to bøger på en uge, så...

I: Okay, hvad var så det for nogen?

Michael: To rockerbøger.

I: Okay, så det var også noget der handlede om noget, der var sket i virkeligheden. Og hvorfor læste du lige pludselig dem?

Michael: Fordi min far tog dem med på ferie, og så lå jeg syg oppe på værelset og så så jeg ikke rigtig nogen anden udvej. Men de var spændende. De var rigtig spændende. Jeg kunne godt lide det.

Der var ingen "anden udvej" end at læse, fordi Michael både var syg og på ferie. Men så blev det faktisk også spændende og noget, han godt kunne lide. Læsningen bliver noget, man kan ty til, når der ikke er andre

⁵⁸ Dette går igen i undersøgelsen *Børns læsning 2017*, hvor der står: "De fleste børn læste bøger i fritiden, når alle andre muligheder var udelukket, eller når der var afbræk fra hverdag og skole i form af weekend, ferie eller sygdom" (Hansen et al., 2017b, s. 59).

underholdningsmuligheder og der er tale om en pause eller undtagelsessituation i hverdagen. Her kan det i øvrigt bemærkes, at Michael i eksemplet har læst fagbøger, ikke skønlitteratur, hvilket for nogle af de ikke-læsende informanter (af især hankøn) synes at være mere appellerende.

Det er ikke kun det omgivende rum, der er en undtagelse, også tiden opleves typisk anderledes, når man er syg, på ferie eller bruger tid på transport. Man har her noget tid i overskud, hvor man ikke kan foretage sig det, man plejer (f.eks. fordi man ikke har internetforbindelse), ja, måske endda direkte noget spildtid. Det er således karakteristisk, at mange af de ikke-læsende informanter ofte begrundes det med, at de *ikke har tid* (hvilket som før nævnt er et argument, der går igen i undersøgelser af både børns og voksnes læsevaner, jf. Hansen 2017a; 2017b; Madsen, 2012). De informanter, der læser meget, som f.eks. Tara, har også i øvrigt et aktivt liv med masser af aktiviteter og mediebrug, men *tager sig* derudover *tid* til at læse.

Mens de læsende elever ser ud til bevidst at rammesætte en hyggelig læsesituation, hvor de trækker sig tilbage og finder tid og rum til læsning, så synes elever som f.eks. Michael – og også Liva på vej hjem fra Fyn – kun af tilfældige, ydre årsager at støde på disse situationer, hvor de faktisk får en mere eller mindre fordybet læseoplevelse. Men at de rent faktisk får en sådan oplevelse, viser på den anden side, at det at fordybe sig i læsning ikke alene har at gøre med en generel evne til opmærksomhedsmæssig mestring (af dybdelæsning) eller lige præcis mødet med den rette bog (selvom de selv bruger dette som argument), men også med den konkrete rammesætning. Befinder de sig i en situation, hvor de ikke har andre muligheder end at træde ind i et tilbagetrukket og individuelt rum, i selskab med en bog og med tid nok, er i hvert fald en del af informanterne tilsyneladende i stand til at overvinde læsemodstanden. Den fordybende læseoplevelse indfinder sig så, men som en udefrakommende undtagelsesoplevelse, de ikke synes i stand til selv at etablere igen, og som i den skole- og ungdomskultur, de er en del af, meget sjældent opstår af sig selv.

Modsat synes nogle af de læseglade informanter at iscenesætte og dyrke et tilbagetrukket enrum, hvor de for et øjeblik lukker verden ude og fordyber sig læsningen. Johanne (Ja, F:8, S:6, næsten dagligt) fortæller:

Johanne: Ja, jeg læser rigtig meget. Nogle gange om aftenerne og sådan noget. Når jeg keder mig. Når jeg ikke gider se på min mobil mere, eller når jeg tænker okay, nu har jeg set rigtig meget på min mobil eller på computeren, eller hvad jeg nu har lavet, så sætter jeg mig bare ned og så læser jeg, og så føler jeg at verden den sådan klapper sammen, og så sidder jeg bare der. Så er der ikke...

I: Hvordan klapper verden sammen?

Johanne: Øhm, som om verden står stille udenfor, og så sidder jeg bare og læser. Når jeg bliver rigtig fanget af en bog, så kan jeg sidde en hel dag og læse.

I: Altså, har du nogensinde tid til det?

Johanne: Øh, altså i weekenderne har jeg gjort det et par gange. Men øhm, ellers så læser jeg, hvis jeg ikke kan falde i søvn, det sker tit, så sidder jeg bare og læser så...

I: Hvor læser du så henne?

Johanne: Så læser jeg oppe på mit værelse. Jeg har lige fået lavet det om, så derfor har jeg også sådan en hyggeklub, jeg kan sætte mig i.

I: Så det er ikke sengen, du så...?

Johanne: Jo, jeg kan også sidde i sengen så sådan, det er bare sådan, så jeg har et eller andet sted at sidde og sådan, så jeg bare kan sidde og lukke alting ude.

Her er det interessant at bemærke, at læsning – som det gør det for en del af informanterne – bliver et positivt tilvalg ”når jeg ikke gider se på min mobil mere”, ligesom vi også tidligere hørte Ellen betone det, da hun fremhævede læsning frem for at se film: ”så sidder man også bare alene i ens verden-agtigt, og så læser man bogen i stedet for sådan se på en skærm.” Hvor stort set alle informanter i studiet, ifølge deres angivelse af mediebrug i spørgeskemaet, bruger store mængder af deres fritid på at se film og serier, være på YouTube, spille computerspil eller kommunikere digitalt, så synes fritidslæsning at være et værdifuldt (men for nogen efterhånden næsten eksotisk) alternativ.

I netop den form for individuel tilbagetrækning og det refleksive enrum, som den fordybte læsning tilbyder, men også fordrer, kan måske også findes noget af grunden til de kønsmæssige forskelle, der tegner sig i studiet. Hvor flere af pigerne – som f.eks. Alma og Johanne og også andre, mindre læsende informanter – fortæller, at de elsker at gå hjem og være alene og hygge sig med sig selv efter en social skoledag, så virker det snarere, som om det centrale uden for skolen for mange af drengene er et socialt fritidsliv med f.eks. fællesskaber om sport eller computerspil.

Litterær dybdelæsning – veje og afveje

Fordyber de yngre generationer sig stadig i at læse skønlitteratur, spurgte jeg i begyndelsen af dette kapitel. Den overordnede karakteristik af informanternes læsevaner (der i store træk er samstemmende med andre aktuelle læseundersøgelser som f.eks. *Børns læsning 2017* og *PISA 2018*), analysen af Almas fordybte læseoplevelse samt inddragelse af data fra en række af studiets andre informanter skulle gerne have vist, at ja, dette synes bestemt at være tilfældet – for en del af informantgruppen.

Men *hvordan* fordyber de sig så, spurgte jeg ligeledes indledningsvis. Her viser analysen af Almas læsning af *Maze Runner*, at det er den lystfyldte og indlevede facet af den litterære dybdelæsning, der dominerer hendes læseoplevelse, men at også mere refleksive elementer synes at spille en rolle. Den fordybede læsning er initieret og båret af interesse, mens den opmærksomhedsmæssige mestring af dybdelæsningen stort set ikke bliver italesat. Når Alma skal læse en roman, hun er mindre interesseret i – her *Den anden bror* – bliver mestringsaspektet til gengæld tydeligere, idet hun både iværksætter nogle opmærksomhedsmæssige- og rammesætningsmæssige strategier til at kunne holde sit læsefokus, hvorved hun også opnår en vis grad af fordybet læseoplevelse med denne roman.

Interesse – eller man kunne også sige motivation – for rent faktisk at læse en specifik bog synes således at være en bærende drivkraft for fordybet læseoplevelse. Men hvis interessen eller motivationen mindskes, spiller den opmærksomhedsmæssige mestring og rammesætningen snarere de bærende roller. Her ser det også ud til at have betydning, at Alma i det hele taget godt kunne lide at trække sig tilbage i det kontemplative enrum, som den lange sammenhængende læsning typisk fordrer. Hun synes helt generelt om at fordybe sig. Ud fra et kompetenceperspektiv kan man dermed sige, at informanter som Alma – der i udgangspunktet jævnlige læser og godt kan lide at læse i fritiden – har opbygget og helt selvfølgelig vedligeholder en *litterær dybdelæsningskompetence*. En kompetence, der for disse informanter samtidig relaterer sig til både nydelse og meningsfuldhed.

De mindre læsende og læseglade informanter har derimod hverken særlig meget læselyst eller opmærksomhedsmæssigt fokus på læsningen, dvs. at både interessen for at fordybe sig i læsning og mestringen af en sådan læsepraksis mangler. Her får rammesætningen en vigtig betydning, og det er da også den, der gør, at disse informanter i fritiden – med et heldigt bogvalg – alligevel enkelte gange tilfældigvis oplever at overvinde modstanden og fordybe sig i læsning. Opmærksomhedsmæssige udfordringer rejser sig til gengæld, når disse informanter i hverdagen *skal* læse en bog, de ikke har interesse i, som en del af deres skolearbejde. Deres manglende træning i at dybdelæse gør det svært for dem at holde opmærksomheden på bogen. De sætter læsetempoet for højt, idet de læser efter det formål at blive færdige, skimmer og skipper passager eller afkoder blot ordene, mens de opmærksomhedsmæssigt har deres tanker et andet sted. Det betyder, at de i mindre grad billedanner og indlever sig i teksten, hvilket særligt er et problem i forhold til læsning af skønlitteratur, hvor netop indlevelsdimensionen og læseoplevelsen er helt afgørende. Denne gruppe af informanter kan dog opleve at have lettere ved at indleve sig i teksten, hvis de får den læst højt (hvorved en anden sætter læsetempoet og de samtidig ikke skal udføre det kognitive afkodningsarbejde), eller hvis de på forhånd har set en filmatisering af bogen, hvorved de kan støtte sig til filmens billedannelse, hvilket også letter det kognitive arbejde med at udfylde tekstens tomme pladser. Dette bekræfter, at en vis del af informanterne kognitivt set er temmelig udfordrede i forhold til at læse længere, sammenhængende

tekster selv, dvs. i forhold til at praktisere dybdelæsning (af skønlitteratur), selvom de ikke i øvrigt (ud fra deres læsetestresultater) har læsevanskeligheder. Det kan man også betegne som, at de har *litterære dybdelæsningsvanskeligheder*.

Den litterære dybdelæsningskompetence og de litterære dybdelæsningsvanskeligheder hænger tæt sammen med det, jeg i dette kapitel har valgt at kalde for henholdsvis en positiv og en negativ dybdelæsningsspiral. *Den positive dybdelæsningsspiral* illustrerer, at de i forvejen læseglade og læsende informanter både er bedre til at rammesætte deres fordybede læsning og finde frem til en bog, der interesserer dem, samt at overvinde en potentiel modstand i forbindelse med dybdelæsning af tekster, de i udgangspunktet har mindre interesse for. Herved oplever de til stadighed at fordybe sig nydelsesfuldt i læsning, hvilket både styrker deres fremtidige læsemotivation og træner deres mestring af netop dybdelæsningen. *Den negative dybdelæsningsspiral* viser derimod, at de mindre læsende informanter er mindre trænede i opmærksomhedsmæssigt fokus og vedholdenhed og i mindre grad har strategier til at finde en relevant tekst og rammesætte deres fordybede læsning mest hensigtsmæssigt, selvom dette er afgørende, netop fordi de i udgangspunktet er opmærksomhedsmæssigt udfordrede. Herved oplever de langt sjældnere eller slet ikke at fordybe sig nydelsesfuldt i læsning, hvilket både bekræfter dem i, at læsning ikke er særlig behageligt, interessant eller meningsfuldt, og bevirker, at de ikke selv tager initiativ til at praktisere – og derved også træne – denne læsemåde.

En af de iagttagelser, der blev gjort i dette kapitel, var, at læsende og læseglade informanter, der syntes at have erfaringer med litterær dybdelæsning, bedre kunne lide at læse skønlitteratur i fritiden end i skolen. Dette er ikke overraskende, idet de her både kan rammesætte deres læseakt, så den bliver mere hyggelig og fordybet, og fordi de – hvis der er tale om fritidslæsning – vælger teksten selv. Dog er det tankevækkende, at fritidslæsningen for disse informanter i så høj grad overskygger skolelæsning. Til gengæld angiver mange af de informanter, der bryder sig mindre om at læse, i deres spørgeskema, at de bedre kan lide at læse i skolen end i fritiden. Grunden til dette kunne være, at de kun sjældent fritidslæser og, hvis de endelig gør et forsøg på dette, ikke oplever det som særlig vedkommende, lystfyldt eller interessant. På den baggrund synes det relevant, også på det niveau i uddannelsessystemet hvor informanterne befinder sig (altså i udskoling – og måske endda også på ungdomsuddannelserne), både at arbejde mere specifikt med at styrke den litterære dybdelæsning som et delaspekt af den genelle læsekompetence og med at gøre skolelæsningen til en mere indlevet og meningsfuld aktivitet for *alle* elever.

KAPITEL 6. Litterær dybdelæsningspraksis i udskolingen

Fordybet litterær læsning under tre parallelle romanforløb

Efter i sidste kapitel mere overordnet at have undersøgt fordybet læsning hos en række unge læsere vil der i dette kapitel blive sat fokus på, hvordan den samme informantgruppe specifikt oplever at praktisere litterær dybdelæsning i skolen i forbindelse med romanlæsning i dansk. Kapitlet snævrer sit tematiske fokus ind på et forløb om romanen *Den anden bror* og sit analytiske fokus ind på det, der foregår i klasserummet. Formålet hermed er at undersøge afhandlingens andet forskningsspørgsmål:

2. Hvad karakteriserer udskolingselevs fordybte læsepraksis eller mangel på samme, og på hvilke måder forekommer fordybet læsning hos disse elever i forbindelse med romanlæsningsforløb i dansk?

Desuden er det formålet med kapitlet, sammen med det foregående, at danne et kvalificeret grundlag for behandlingen af afhandlingens tredje forskningsspørgsmål, der omhandler mulighederne for at fremme fordybet læsning af skønlitteratur i faget dansk.

Som tidligere nævnt er *Den anden bror* en i skolen forholdsvis anvendt ungdomsbog, skrevet af en etableret nulevende dansk forfatter, som har skrevet flere ungdomsbøger, og som bl.a. i 2010 modtog Kommunernes Skolebiblioteksforenings Forfatterpris. Bogen kan derfor ansues som et genkendeligt eksempel på et romanvalg i udskolingen. Da også undervisningsforløbene i de tre klasser, som vi skal se det, er opbygget genkendeligt, både når det gælder læringsmål og aktivitetsformer, kan dette studie på mange måder betragtes som et typisk bud på, hvordan værk læsning – og hermed også den lange sammenhængende fiktion læsning – kan tænkes at finde sted i udskolingen omkring år 2017. Studiet kan altså ansues som en typisk case.

Der fokuseres i den følgende analyse især på mulighedsbetingelserne for fordybet læsning – og mere specifikt litterær dybdelæsning – i de tre romanforløb. På hvilken måde dybdelæser eleverne i forløbet? Hvilke didaktiske greb synes at fremme – eller hæmme – elevernes litterære dybdelæsning? Hvilken rolle spiller de ydre faktorer – som tekstvalg og rammesætning? Og hvilke fordybelsesmæssige udfordringer opstår der i det hele taget, når elever i udskolingen skal læse og arbejde med en længere, sammenhængende litterær tekst?

Kapitlets centrale metodiske og formidlingsmæssige greb er at tage afsæt i én bestemt lektion i hver af de tre klasser, hvori der både gennemføres en litteratursamtale og eleverne læser individuelt i deres roman. Herved bliver det muligt med et fortolkende perspektiv at undersøge elevernes *oplevelse* af at praktisere litterær dybdelæsning i skolen, under indflydelse af en bestemt litteraturpædagogisk praksis og en konkret rammesætning. Det skal dog understreges, at de tre udvalgte lektioner ikke skal betragtes som et generelt billede af, hvordan timerne *altid* forløber i de forskellige klasser. Omend de er udvalgt som typiske lektioner, og med inspiration fra Erickson som *nøglelektioner* (se nærmere i kapitel 4 samt hos Erickson, 1975; 1986), er der mange andre dansklektioner i forløbet, hvor undervisningen forløber anderledes, og hvor både elevernes generelle opmærksomhedsniveau og rammesætningen er en anden.

For at perspektivet ikke skal blive for smalt og for på hermeneutisk vis at sætte de udvalgte lektioner ind i en større sammenhæng vil kapitlet indlede med kort at præsentere forløbenes overordnede indhold og rammer, herunder baggrunden for tekstvalget. Desuden vil der efter hver af de tre analyser blive suppleret med og perspektiveret til øvrige datatyper i studiet. Til sidst i kapitlet vil fire centrale problematikker blive fremhævet, der synes afgørende for, om og på hvilke måder der finder litterær dybdelæsning sted i de tre forløb.

Tekstvalg, fagligt indhold og rammesætning

At de tre klasser lige netop skal arbejde med *Den anden bror* som roman, bliver besluttet på et teammøde i slutningen af 7. klasse, hvor jeg ikke er til stede. Én af de tre lærere kender på forhånd til romanen og er på den baggrund positivt stemt.⁵⁹ De to andre lærere kender ikke til romanen. Genremæssigt adskiller bogen sig fra de to sidste romaner, klasserne har læst i dansk: Martin Petersens *Med ilden i ryggen*, en historisk roman om 2. verdenskrig, og Bjarne Reuters mystiske spændingsroman *Skyggernes hus*. Dog er der for alle tres vedkommende tale om ungdomsromaner.

⁵⁹ Det fremgår ikke af data, hvorvidt hun selv har læst den eller blot har læst og undervist i et eller flere andre værker af forfatteren.

På skolen har man en regel om, at klasserne på årgangen følger hinanden i forhold til det faglige indhold i udskolingen; derfor læser alle klasser også de samme værker. Det har som konsekvens, at det skal være muligt på samme tid at bestille ca. 75 eksemplarer hjem fra CFU (Center for Undervisningsmidler), hvilket ikke kan lade sig gøre med alle romaner. Ligeledes kræver det, at man er ude i god tid med bestillingen, og *Den anden bror* bliver bestilt til lån før sommerferien, dvs. inden i hvert fald to ud af de tre lærere har læst bogen. Valget af netop denne roman er alene de tre læreres og synes især at bero på pragmatiske og praktiske omstændigheder samt et vist kvalitets skøn, byggende på tidligere erfaringer med bogen eller forfatteren.

Den udvalgte roman

Den anden bror er en realistisk ungdomsroman fra 2004, der handler om to søskende, der har mistet deres tredje bror, som er kørt galt en nat, hvor han lånte forældrenes bil. Romanens hovedtemaer er søskenderelationer – herunder søskendejalousi – og sorgbearbejdning. Samtidig rummer den nogle mere plotorienterede spor, som omhandler begge de to søskendes spirende kærlighedsliv, samt en gåde om, hvorvidt brorens ulykke var et selvmord eller et uheld. Historien udspiller sig i et genkendeligt dansk middelklasse miljø, og de to protagonister er henholdsvis 17 år og i starten af 20'erne, altså noget ældre end informanterne selv. Som tidligere nævnt er romanen opbygget således, at synsvinklen skifter kapitel for kapitel mellem de to søskende, der er af hvert sit køn og henholdsvis den yngste og ældste i søskendeflokken. Bogen giver derved god mulighed for identifikation og genkendelse hos eleverne, både i forhold til køn, familierelationer og miljø; til gengæld i mindre grad i forhold til alderssvarende problematikker. Romanens fokus er snarere på de psykologiske og følelsesmæssige elementer end på spændingselementet. Sproget er let tilgængeligt. Analytisk er det især oplagt at se nærmere på synsvinkelproblematikken og anvendelsen af en fortællestruktur, hvor tilstedeværelsen af flash back spiller en væsentlig rolle. Den måske, måske ikke intenderede ulykke, der ligger et år tilbage ved romanens begyndelse, og som ingen var vidne til, kan i den forbindelse anskues som en afgørende 'tom plads', der lægger op til forskellige forståelser og fortolkninger.

Forløbets overordnede indhold og rammer

Alle klasser har syv dansktimer om ugen i perioden, hvor romanen bliver gennemgået, fordelt på tre dobbeltlektioner og en enkeltlektion. Romanforløbene foregår hen over fire-fem uger i de tre klasser. I Y-klassen er det lidt længere, fordi klassen er på lejrskole midt i forløbet. Klasserne arbejder dog ikke kun med romanen i denne periode, selvom den er det primære danskfaglige fokus. Der bruges ca. 18 lektioner på romanen i hver af de tre klasser. Desuden bruges der primært tid på undervisningsmaterialet *Stavevejen*,

diktat og arbejde med ordforråd (i Z-klassen overlappende med romanen). Derudover foregår der en lang række andre aktiviteter, der ikke er direkte danskfaglige, i løbet af de uger, hvor romanforløbene finder sted, hvorunder undervisningen i romanforløbet aflyses, flyttes eller afbrydes. Desuden bliver en del af dansktimerne i forløbene varetaget af vikarer eller aflyst, således at klassen i stedet skal arbejde hjemme. X-klassen har vikar i fem lektioner i forløbet, Y-klassen i seks lektioner, og Z-klassen arbejder hjemme i to lektioner (frem for at have vikar). I de fleste af disse vikartimer arbejder klasserne med at læse i romanen og skrive i deres læselog (X og Z) eller besvare arbejdsspørgsmål (Y).

En skematisk opstilling af de aktiviteter, der finder sted i danskundervisningen under forløbet i de tre klasser, er som følger:

Dansktimernes indhold – 8.x	
ROMANFORLØBET	ANDET
<p>Førlæsning: om at læse bøger – blive grebet af fortællingen</p> <p>Selvstændig læsning (i skolen og hjemme)</p> <p>Læselog</p> <p>Dansk i dybden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den realistiske ungdomsroman + notatteknik - Handlingslinje - Fortæller - Personbeskrivelse (biodigt) <p>Fælles gennemgang af romanen</p> <p>Slutprodukt: læselog (afleveres til Pernille, der giver skriftlig feedback)</p>	<p>Stavevejen</p> <p>Ordforrådskort</p> <p>Diktat</p> <p>”En dag på vandet” (teambuilding)</p> <p>Uddannelsesvejledning</p> <p>Besøg på energi- og vandværk (timerne omlagt)</p> <p>Foredrag om Big Bang (fælles aktivitet på skolen)</p> <p>Teater Vestvolden: Fucking Åmål (teatertur)</p>
Dansktimernes indhold – 8.y	
ROMANFORLØBET	ANDET
<p>Førlæsning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forventninger til bogen - Om forfatteren - Om den realistiske ungdomsroman <p>Selvstændig læsning (i skolen og hjemme)</p> <p>Svare på spørgsmål til romanens kapitler</p> <p>Fælles gennemgang af romanen</p>	<p>Diktat</p> <p>Uddannelsesvejledning</p> <p>EUD Skills – besøg på ungdomsuddannelse</p> <p>Forberedelse til lejrskole</p> <p>Lejrskole (en uge)</p> <p>Besøg på gymnasial uddannelse x 2</p> <p>Ekskursion i biologi</p> <p>Skolefodbold (halvdelen af klassen er væk)</p>

Tegneserieøvelse, hvor eleverne skal tegne en scene fra romanen Handlingslinje (gruppearbejde) Maratonlæsning Slutprodukt: avisartikel om Peters ulykke Vinkling: selvmord eller ulykke	Nye pladser
Dansktimernes indhold – 8.z	
ROMANFORLØBET	ANDET
Intro (gennemgang af romanhusets fagbegreber) Højtlesning Selvstændig læsning (i skolen og hjemme) Læselog-opgaver (dokumentet skal deles med læreren) Fælles gennemgang af romanen Gruppearbejde Kahoot med svære ord fra romanen Slutprodukt: valgfri opgave	Besøg på energi- og vandværk Klassefotografering Grammatik (<i>Stavevejen</i>) Krydsogtværns Besøg på gymnasial uddannelse

Som det kan ses af overstående skema, er der både overlap og variationer i, hvordan de tre dansklærere tilrettelægger romanforløbene. De har ikke sammen planlagt forløbene, men de har talt mere uformelt med hinanden om, hvordan de griber det an, og de kan også gå ind og se hinandens forløb på skolens digitale læringsplatform Meebook og her lade sig inspirere af hinanden.

Centralt i forløbene er helt overordnet den selvstændige læsning af romanen (i klassen og hjemme), opgaver i form af en læselog (X- og Z-klassen) og spørgsmål til bogen (Y-klassen), som eleverne løser undervejs, samt næranalytisk orienterede klassesamtaler om teksten og et afsluttende – individuelt – produkt.

I 8.X introduceres eleverne indledningsvis til følgende læringsmål, som bliver lagt ind på læringsplatformen Meebook:

Læringsmål 8.X

- Jeg kan læse tekstnært, dvs. at jeg bruger teksten meget, når jeg arbejder med bogen. (Nærlæsning)
- Jeg kan sætte ord på mine oplevelser og følelser under læsningen. (Indlevet læsning)
- Jeg kender til genren, den realistiske ungdomsroman, og kan adskille den fra andre genrer. (Nærlæsning)
- Jeg kan analysere en romans komposition, dvs. dens opbygning, og kender til begreberne flashback, kronologi og vendepunkt. (Nærlæsning)
- Jeg kan beskrive en romans plot. (Nærlæsning)
- Jeg kan lave en tidslinje over handlingen i bogen. (Nærlæsning)

Jeg har her i parentes for hvert punkt angivet den facet af den litterære dybdelæsning, som synes at dominere. I 8.Z angives til de samme mål, dog tilføjet dette punkt til sidst:

- Jeg kender til de otte byggesten⁶⁰, som man bruger, når man skal analysere en roman. (Nærlæsning)

I disse læringsmål afspejles tydeligt de to dominerende litteraturdidaktiske positioner i danskfaget, som blev behandlet i slutningen af kapitel 3: den oplevelses- og læserorienterede og den analytiske og tekstorienterede. Eleverne skal således kunne læse 'tekstnært' og samtidig arbejde med tekstens narratologiske og strukturelle greb (komposition, plot, flash back). Samtidig skal de også arbejde med at sprogliggøre deres læseoplevelse. Man kan – med afsæt den litterære dybdelæsnings facetter – sige, at et indlevet og et refleksivt fordybelses-ideal mødes i disse mål, mens den opmærksomhedsmæssige dimension til gengæld ikke expliciteres.⁶¹

⁶⁰ Disse otte byggesten er: personer, genrer, fortælleren, tid og rum, tema og motiv, handling og romanplot, sprog, komposition.

⁶¹ I Y-klassen introduceres ikke til læringsmål.

Nedslag i de tre romanforløb

Spørgsmålet er nu, hvad der – for alle tre klassers vedkommende – reelt sker i undervisningen, når der skal arbejdes med at fordybe sig næranalytisk og indlevet i romanen. Dette skal vi se nærmere på gennem tre konkrete undervisningssituationer. Hvert eksempel indledes med en feltfortælling i form af en nøjere beskrivelse af den pågældende undervisningssituation – udformet på baggrund af udførlige feltnoter, der blev produceret under og umiddelbart efter den pågældende lektion samt videodokumentationen af denne.

Eksempel i 8.X

Feltfortælling, 8.X

Fredag den 1. september, 2017, kl. 8-10

8.X har klasseværelse for enden af gangen på anden sal i et stort, lyst lokale med fire vinduer ud mod skolebygningens gavl. Fra vinduerne er der udsigt ud over villaveje og haver. Bordene er i denne periode stillet op som tomandsborde vendt mod tavlen. Der er god plads imellem dem. På vægge og opslagstavler hænger der plakater, plancher, klassebilleder, en kalender og andet klasserelevant materiale i pæn orden. I vindueskarmen står en del potteplanter.

Det er fredag morgen i starten af efteråret, og klassen skal have dansk i de to første lektioner. Dagen før har klassen fået udleveret romanen *Den anden bror* og talt om læseforventninger, inden de gik i gang med at læse. Derefter læste de 1. kapitel og lavede efterfølgende en hurtigskrivning om de forventninger, de havde til resten af bogen. I dag skal de arbejde videre med romanen.

Ved første lektions begyndelse er der 17 elever til stede i klassen, dvs. at 6 er fraværende. Da alle er ankommet, er der 21 elever i klassen den dag.

Klassens dansklærer Pernille indleder kl. 8.15 med at fortælle klassen, hvornår de skal have taget skolefoto. Stemningen er uformel og afslappet, og døren står stadig åben ud til gangen, imens hun taler. Pernille joker med, at eleverne heldigvis har god tid til at komme til frisør inden fotograferingen. Imens går hun hen og lukker døren. Så siger hun: "Nu skal I høre, jeg har lovet jer en ting, som jeg vil starte med. Jeg vil bare lige vise jer den her bog, fordi det var den, jeg fortalte jer om – om min morfar." Hun tager en bog fra katederet og viser frem. Elevernes opmærksomhed er nu hovedsageligt vendt mod hende.

Bogen, Pernille viser frem, handler om hendes morfar, der var modstandsmand og kom i koncentrationslejre under 2. verdenskrig. Bogen er skrevet af hans tre børn, altså blandt andet Pernilles mor. Pernille har åbenbart fortalt om bogen før, men fortæller nu mere og læser et stykke

højt. Undervejs afbrydes hun af to drenge, der kommer for sent, og af Y-klassens dansklærer, Fie, der kommer ind for at spørge om noget. De fleste elever ser dog ud til at holde fokus på Pernille og bogen. Pernille taler videre og peger på et billede af sin morfar. Hun siger, at der kun er få overlevende fra koncentrationslejre tilbage i Danmark, og at det er vigtigt at fastholde erindringen om fortiden. Hun afslutter: "Hvis der er nogen af jer, der har lyst til at kigge i den, så er I velkomne til det." Så siger hun med let hævet stemme: "Nå, det var den ene ting, og den anden ting er – Meebook".

Alle elever begynder nu at tage deres bærbare skolecomputere op af tasken og tænde for dem. Imens tænder Pernille for tavleskærmen, men der er nogle tekniske problemer. Det tager lang tid at få aktiveret skærmen. Eleverne kan til gengæld godt komme ind på Meebook med det samme, hvor Pernille har lagt noget om forløbet. Derfor indtræffer nu lidt ventetid, hvor eleverne begynder at tale sammen, mens de venter. Stemningen bliver adspredt og uformel, støjniveauet forholdsvis højt.

Endelig virker tavleskærmen, og Pernille beder en elev læse målene for forløbet højt. Bagefter siger Pernille, at det er det, "vi skal lære".

Så spørger hun ud i klassen: "Hvorfor læser vi i skolen? Hvorfor læser vi bøger sammen i skolen? Er der nogen af jer, der har et bud på det?" Et par elever rækker hånden op. Pernille tilføjer: "Jeg ved godt, nogle gange er I ikke helt enige i vores bogvalg. Men hvorfor, Jacob?"

Eleven Jacob siger, at hvis ikke man får læst hjemme, så kan man få læst i skolen. Eleven Clara siger, at man får læst andre genrerovre i skolen og derfor får et større genrekendskab. Pernille siger, at det både handler om en fælles oplevelse, men at der også er nogle ting, "vi gerne vil lære jer". "Og derfor er det også, at vi nogle gange vælger nogle bøger, som I ikke selv ville have valgt. Fordi vi synes de rummer noget, som vi synes I kan lære noget af." Pernille fortsætter med at tale til eleverne om, at de, når de har fri, jo kan læse lige, hvad de har lyst til, og at nogle af dem så småt begynder at kunne læse voksenbøger. Hun siger: "Og så åbner der sig en ny verden, så stor så stor, af bøger, fordi nu har I ligesom tygget jer igennem ungdomsbøgerne, og lige pludselig begynder der at komme voksenbøger. Og der er altså rigtig mange at tage af. Så vi vil jo gerne herovrefra prøve at holde gang i jeres læsning, for der er faktisk ret mange fede ting ved det."

Pernille gennemgår nu læselog-opgaven⁶², som hun har lagt ind på Meebook. Hun beder en elev læse opgavens fem punkter op og kommenterer ved at sige, at eleverne i denne opgave har mulighed for at arbejde mere eller mindre "igennem".

Derefter går hun lidt mere ned i de to første punkter i læselog-opgaven: 1) Du skal beskrive, hvilke oplevelser og følelser du får under læsningen. Og 2) Du skal notere vigtige tekststeder.

Hun begynder med det andet punkt og beder eleverne komme med eksempler. To elever rækker hånden op og kommer med relevante forslag. Pernille supplerer med et fagbegreb: "Det kunne også være, når der indtræffer et vendepunkt."

Så går hun videre til det første punkt: "Hvad så med det der 'sætte ord på sine følelser og stemninger'? Hvad er det for noget?" spørger hun og fortsætter: "Er der nogen af jer, der har prøvet at blive rigtig, rigtig optaget af noget, I har læst? Det behøver ikke være en roman, det kan også være noget andet." Tara og Ella rækker hånden op. Tara siger, at det er, når der er mange detaljer i det man læser, og Ella siger, at det er når man kan relatere til teksten. Pernille siger: "Når der er

⁶² Læselog-opgaven er i sin fulde længde gengivet i den efterfølgende analyse af eksemplet.

noget, der rører en. Og litteratur – i hvert fald god litteratur – er jo lavet, så den rører en. Ligesom en god film kan røre en. Er der nogen, der tuder over film nogle gange?”

Pelle, Laura og Jacob rækker hånden op. Pernille spørger til Pelle, der siger: ”Jeg græd faktisk lidt, da jeg så Harry Potter i går.” Klassen smågriner venligt. Pernille spørger ind til, hvilken scene det var, og fortæller at hun også har grædt til Harry Potter. Laura siger, at hun græder til næsten alle film, og endnu en elev supplerer. Pernille taler videre om, at det jo ikke kun er følelser, der får en til at græde, man oplever, når man læser eller ser film. Jonas kommer med et eksempel på, at man kan blive glad af at se en film, og andre supplerer med eksempler på følelser af sorg, irritation eller spænding. Mange elever markerer, og klassen virker generelt opmærksom. Signe siger: ”Man kan få sådan et sus ind igennem kroppen.”

Pernille fortæller: ”En af de første bøger, jeg virkelig tudede til, det var, I kender godt *Narnia*, ikke?” Mange af eleverne siger ja. ”Kender I *Løven, heksen og garderobeskabet*? Den der løve der, altså jeg har altid været et meget følsomt menneske, og det var jeg også som barn, og da den der løve døde, der hulkede jeg, jeg kan huske, jeg hulkede og hulkede og hulkede. Det var så forfærdeligt. Men den lever heldigvis op igen.”

Pernille går nu over til at tale om stemninger. Hun spørger til, hvad en stemning er, og eleverne rækker hænderne op og kommer med eksempler.

Derefter taler hun om, hvad det vil sige at skrive stikord i læseloggen, og så sætter hun eleverne i gang med at skrive læselog til 1. kapitel, som de allerede har læst, eller i hvert fald skulle have læst til i dag. Når de er færdige med læseloggen, skal de læse videre, forklarer hun, og på den måde skal de arbejde i 20 minutter, hvorefter de skal lave noget andet. ”Det her er lidt værkstedsagtigt,” supplerer hun.

Pelle rækker hånden op og spørger, om han må gå ud på gangen. Pernille siger: ”Nej, jeg synes det er så hyggeligt, når du er herinde, Pelle. Men du må godt sætte dig ned på gulvet, hvis du vil. Ned i hjørnet.” Hun peger over på det nærmeste hjørne.

Nu bliver stemningen ret urolig. Flere elever rejser sig op, går hen til hinanden og begynder at tale sammen. Pernille har sat sig ved katederet og efter lidt tid, hvor larmen fortsætter, siger hun: ”Jeg forestiller mig, det er sådan lidt stillearbejde faktisk”. Hun fortsætter lidt efter: ”Det skal det jo være – stillearbejde, ikke.”

Støjniveauet sænker sig herefter. Der bliver mere og mere stille. På et tidspunkt siger Pernille ”shyyy”. Derefter bliver der meget stille. De næste 17 minutter er der forholdsvis stille i klassen. Nogle elever læser, nogle skriver på deres computer. Blandt dem, der læser, sidder nogle med computerskærmen lukket, men de fleste har stadig computeren åben. Nogle holder bogen op foran sig, nogle har lagt den på bordet foran computeren, og nogle har lagt bogen op på tastaturet. Man kan høre elevernes fingerspidser mod computerens tastaturer. Stort set alle elever virker opmærksomme på at læse eller skrive i læseloggen. De fleste sidder med let bøjet hoved mod bog eller skærm og kroppen nogenlunde i ro. Pernille sidder også selv stille oppe ved katederet og ser ud til at læse opmærksomt. En gang imellem rejser en elev sig og går op til Pernille og spørger hende hviskende om noget.

På et tidspunkt siger Pernille: ”Om 5 minutter går vi videre med det næste, bare for lige at advare.” Lidt senere er der optakt til lidt uro. Pernille siger igen ”shyyy”, og der bliver mere stille.

Til sidst afbryder hun ved at fortælle klassen en lille sjov episode med en kat, som hun selv oplevede forleden.

Herefter skifter undervisningsaktiviteten, idet klassen nu skal arbejde med materialet *Dansk i dybden – den realistiske ungdomsroman*. Her skal de skal læse om, hvad det vil sige at analysere og efterfølgende lave en quiz-og-byt-øvelse.

Analyse af lektionen i 8.X

Helt overordnet foregår der fire forskellige læringsaktiviteter i denne dobbeltlektion i 8.X: a) præsentation af bog om morfar, b) introduktion til læselog-opgaven – herunder klassesamtale om, hvorfor vi læser i skolen, og om læseoplevelser, c) selvstændigt arbejde med individuel stillelæsning og læselog, c) arbejde med *Dansk i dybden* – læsning af fagtekst. Da vores hovedfokus her er på fordybet læsning vil vi primært beskæftige os med c) samt som optakt hertil a) og b).

Indledende klassesamtale som optakt til den selvstændige læsning

På trods af at klassen i dag skal arbejde med *Den anden bror*, begynder deres lærer Pernille lektionen et helt andet sted, idet hun præsenterer eleverne for en bog om hendes egen morfar, skrevet af bl.a. hendes mor. Pernille får herved fanget elevernes generelle opmærksomhed ved at fortælle om noget personligt og dramatisk, der samtidig har relation til bogmediet.

Herefter går hun over til det konkrete romanforløb, idet hun – efter lidt opmærksomhedsmæssige forstyrrelser på grund af teknik – præsenterer læringsmålene for eleverne. Herfra springer Pernille direkte over til to for danskfaget og litteraturredaktikken centrale spørgsmål: Hvorfor vi overhovedet skal læse romaner i skolen, og hvorfor læreren skal vælge bøgerne. Pernilles svar er her: Man skal læse romaner i skolen, fordi man kan lære noget af det. Og læreren ved her, hvilke bøger der kan læres noget af, så derfor vælger læreren bøgerne. Men *hvad* er det så, man kan lære af romanlæsning? Dette svarer Pernille ikke direkte på her, men af læringsmålene fremgår det, som før nævnt, at man primært kan, og skal, lære at nærlæse, dvs. analysere og fortolke teksten.

Den fagligt ambitiøse elev Jacob (Ja, F:3, S:4, 1-3 gange om måneden) giver dog også det bud, at man skal læse romaner i dansk for at træne læsning som færdighed. Og Pernille selv pointerer desuden, at eleverne i deres fritid (når de selv vælger bøger – vel at mærke) har mulighed for at få store, værdifulde læseoplevelser: ”Og så åbner der sig en ny verden, så stor så stor, af bøger”. Med den bemærkning knytter Pernille, der ifølge egne udtalelser selv er en passioneret læser, fritidslæsning til den fordybede læseoplevelse i form af

imagination, narrativ indlevelse, fremmederfaring og nytænkning, mens skolelæsning knyttes til analyse og refleksion.

Pernille går nu til læselog-opgaven, der er gengivet nedenfor. Jeg har, ligesom i forbindelse med læringsmålene for forløbet, i parentes for hvert punkt angivet overskriften på den facet af den litterære dybdelæsning, som her synes at dominere:

LÆSELOG – MENS DU LÆSER

OPGAVE:

1. Du skal beskrive, hvilke oplevelser og følelser du får under læsningen. (Indlevet læsning)
2. Du skal notere vigtige tekststeder – husk side og linjetal. (Nærlæsning)
3. Du skal skrive stikord til hvert kapitel eller afsnit i din læselog. (Nærlæsning)
4. Du skal ”skygge” mindst en fiktiv person i teksten og notere vigtige tekststeder i forhold til den valgte fiktive person. (Nærlæsning)
5. Du skal notere svære ord og udtryk. (Opmærksom læsning)

Pernille dykker her ned i de to første punkter, hvoraf punkt 2 primært relaterer sig til den analytiske nærlæsning (Pernille sætter f.eks. fagbegrebet ’vendepunkt’ på her), mens punkt 1 relaterer sig til indlevelse og læseoplevelse. Ved dette punkt stopper Pernille nu op og igangsætter en længere klassesamtale om at blive grebet af bøger eller film, ja, så grebet, at man kommer til at græde, dvs. om den affektive og indlevede facet af fordybelse. I denne samtale får Pernille nævnt, at hun selv har haft stærkt affektive oplevelser med bøger, og samtidig ansporer hun også eleverne til at italesætte deres følelser i forbindelse med æstetiske oplevelser (Pernille skelner ikke mellem bøger og film her), hvilket, som vi tidligere har været inde på, kan være vanskeligt. Samtidig forbereder samtalen i en vis forstand eleverne til læsning af *Den anden bror*, der med sit fokus på tab og sorg godt kan tænkes at påvirke følsomme elever eller elever, der selv har oplevet tab i deres omgangskreds. Stort set hele klassen virker fokuseret og opmærksom i denne samtale, og mange forskellige elever byder ind – af begge køn. Der er dog overordnet tale om en *IRE-samtale*, hvor Pernille udspørger eleverne, der svarer hende enkeltvis, hvorefter hun samler op på deres svar, frem for dialog

eleverne imellem.⁶³ Samtalen ender i en konkret anvisning til, hvordan man skriver stikord i læseloggen. Herefter skiftes nu til aktivitet c), dvs. det selvstændige og individuelle arbejde med romanen.

Selvstændigt arbejde med læselog og stillelæsning

Indledningsvis opstår der ved dette aktivitetsskift tydeligvis en vis modstand hos eleverne i forhold til at skulle fordybe sig i aktiviteten 'at skrive læselog og derefter læse'. Pernille lader eleverne være lidt i denne modstand mod selvstændig faglig fordybelse, mens hun samtidig selv 'performer' fokuseret opmærksomhed ved at sætte sig ved katederet og læse. Da eleverne stadig larmer, påpeger hun – uden at hæve stemmen eller skælde ud – at der er tale om stillearbejde, ligesom hun også laver en dæmpet tyssende lyd. Herefter ser de fleste elever i klassen ud fra deres kropssprog ud til enten at læse eller arbejde med læselog med fokuseret og koncentreret opmærksomhed i ca. 17 minutter.

Ud over romanen, som er en papirbog, har alle elever også deres bærbare computere fremme, hvorpå de skal føre deres læselog. Nogle elever vælger i den forbindelse at lukke computeren, mens de læser, mens en del stadig har skærmen åben under læsningen, hvorved de er, hvad Anette Prehn betegner som optline (Prehn, 2017). Her holder nogle bogen op foran sig, mens andre placerer bogen på bordet eller på computerens tastatur. Ifølge instruktionen skal eleverne føre læselog, mens de læser. 'Mens' betyder – ifølge Pernilles instruktioner – at eleverne skiftevis læser et længere tekststykke (f.eks. et kapitel) og skriver læselog. Men en problematik, der begyndende kan iagttages i lektionen, og som bliver mere udpræget i løbet af de næste undervisningsgange i denne klasse (og ligeledes i Z-klassen, der også arbejder med læselog), er, at visse elever griber til at læse og føre læselog næsten samtidig, idet de skifter hurtigere og hurtigere mellem læsning og skrivning. Dette betyder, at den lange, sammenhængende læsning afbrydes, hvilket må formodes at have indflydelse på både læseflow og læseoplevelse og give sværere betingelser for indlevelse. Dette kommer ultimativt til udtryk, når visse elever placerer bogen oven på den bærbare computers tastatur, og så, hver gang de støder på noget i teksten, der er relevant at skrive om i læseloggen, noterer det ned på computeren. En sådan læsning fremstår formålsorienteret, med fokus på at besvare læseloggens opgaver, frem for oplevelsesorienteret, eller med Rosenblatt efferent frem for æstetisk. Denne formålsorienterede dimension forstærkes desuden af, at læseloggen også er et produkt, der skal afleveres til Pernille bagefter (eleverne kan endda vælge at få karakter for den, hvis de vil).

Hvor punkt 1 i læseloggen knytter sig til spørgsmålet om elevernes *læseoplevelse* af romanen, så har resten af læseloggens punkter at gøre med næranalyse og basal læseforståelse. Der er således rigtig mange

⁶³ Betegnelsen IRE beskriver det triadiske samtaleforløb, der ofte kan iagttages i classesamtaler: Initiating – Responding – Evaluating (Mehan, 1979).

forskellige aspekter af læsning – ud over deres læseoplevelse – eleverne på én gang skal være opmærksomme på og reflektere over, *mens de læser*. Det er derfor spørgsmålet, på hvilken måde eleverne i 8.X – der udadtil ser ud til at fordybe sig – mere præcist dybdelæser romanen i lektionen? Nogle mulige svar på dette skal vi vende tilbage til om lidt. Men først skal vi se nærmere på rammesætningen i lektionen.

Rammesætningen af aktiviteterne

Eleverne i 8.X fremstår opmærksomme og fagligt fokuserede i det meste af lektionen denne fredag morgen, både under aktivitet a), b) og efter lidt indledende modstand c). Mange faktorer synes i den forbindelse at spille ind, bl.a. den konkrete sammensætning af elever og den klassekultur, de i fællesskab med Pernille har fået opbygget. Men det ser også ud til, at Pernille er god til at rammesætte lærings- og læsesituationen temmelig præcist og tydeligt, således at elevernes opmærksomhed det meste af tiden er fokuseret på den.⁶⁴

Som nævnt indledningsvis er 8.X's klasselokale rummeligt og lyst med god plads mellem bordene og grønne planter (som Pernille undertiden går rundt og vander). At dette rum også er et fagligt sluttet rum, tydeliggøres fredag morgen ved at Pernille, idet hun skifter fra small talk til at tale om bøger, lukker døren ud til gangen. Samtidig fanger Pernille som før nævnt elevernes umiddelbare opmærksomhed både ved indledningsvis at fortælle om morfaren og senere – da der skal ske et skift fra aktivitet c) til d) – at fortælle en lille sjov historie med en kat. Disse to 'fortællinger' indrammer de centrale faglige aktiviteter, som kræver elevernes fagligt fokuserede opmærksomhed.

Det er bemærkelsesværdigt, at den mest udfordrende aktivitet i dobbeltlektionen synes at være det selvstændige arbejde med læselog og stillelæsning, hvor eleverne ikke af udefrakommende faktorer får hjælp til at holde fokus. Her er Pernille tydelig i sin pointering af, at der er tale om "værkstedsarbejde" – altså (opmærksomhedsmæssig) mestring – i 20 minutter; et tidsrum, der gør det muligt at nå at fordybe sig, men som ikke er uoverskuelig langt for de elever, der finder det opmærksomhedsmæssigt udfordrende. Da eleverne har arbejdet stille i ca. 12 minutter, "advarer" Pernille eleverne om, at der er 5 minutter tilbage. På den måde får hun forberedt de elever, der er godt fordybede, i, at aktiviteten nærmer sig sin afslutning, mens de elever, der begynder at miste deres tålmodighed, nu ved, at der "kun" er 5 minutter tilbage. Desuden afviser Pernille Pelles ønske om at forlade klassen under aktiviteten, men hun tilbyder ham til gengæld, som alternativ til det bord, han sidder ved, at rykke over i et 'fordybelseshjørne'.

Der forekommer dog også rammemæssige faktorer, der synes at udfordre elevernes faglige fokus i lektionen. Da tavleskærmen f.eks. ikke virker, slipper Pernilles greb om tiden, og eleverne bliver ufokuserede;

⁶⁴ Det skal i den forbindelse bemærkes, at Pernille også er uddannet og underviser i yoga, både på og uden for skolen, idet yoga kan anskues som en kropsligt forankret fordybelsespraksis, som også indbefatter et opmærksomhedsmæssigt arbejde.

ligesom også elever, der kommer for sent, og lærere der bryder ind, forstyrrer undervisningen. Sådanne afbrydelser er – som også de tekniske – et vilkår i det moderne skoleliv. Men den slags afbrydelser modarbejder etableringen af den faglige fordybelse, som læreren mere eller mindre bevidst rammesætter.

En sidste ting, der er relevant at bemærke – når vi om lidt skal sammenligne med de to andre klasser – er, at der stort set ikke ses mobiltelefoner fremme i lektionen; kun et par elever har deres telefoner liggende på bordene, og en enkelt elev tager høretelefoner i ørerne, da hun skal læse. Ligeledes ser det ud til, at eleverne generelt kun benytter deres computer til det faglige arbejde, selvom computeren også rummer en mulighed for med et enkelt klik at bevæge sig væk fra de faglige aktiviteter.

Eksempel i 8.Y

Feltfortælling, 8.Y

Fredag den 15. september, 2017, kl. 8-10.

8.Y har et af de midterste klasselokaler på gangen på 2. sal. Lokalet er mindre end 8.X's og vender ud mod skolegården, hvor man ofte kan høre børn råbe og lege. Bordene er i denne periode opstillet i sammenhængende rækker med en passage i midten, sådan så alle elever sidder med ansigtet vendt mod tavlen. Der er en opslagstavle på væggen ud mod gangen, hvor fagligt materiale er hængt pænt op og enkelte plakater på væggene rundt omkring. I det bagerste hjørne af væggen ud mod gangen er et lille nicheindhak. Her ligger en sækkestol.

Timemæssigt er klassen nået et godt stykke ind i romanforløbet om *Den anden bror*. De har arbejdet med förlæsningsøvelser og talt om forfatter og genre. Så fulgte en dobbeltlektion, hvor halvdelen af klassen manglede, fordi de var til skolefodbold, og resten arbejdede med en tegneserieøvelse, hvor de skulle tegne scener fra bogen. Derefter har de haft vikar i tre dobbeltlektioner, hvor de læste og lavede arbejdsspørgsmål til romanen – afbrudt af en enkeltlektion, hvor de havde diktat. I dag er det 10. lektion i romanforløbet, og klassen er nået cirka halvvejs ind i bogen. Til stede i klassen i dag er der 22 elever.

Det er fredag morgen, og solen skinner ind ad vinduerne. Der er dog rullet mørklægningsgardiner ned for det bagerste og næsten helt ned for det midterste af klassens tre vinduer. Fie kommer ind og tænder for tavleskærmen, mens hun småsnakker med nogle af eleverne. Efter lidt tid henvender hun sig til hele klassen og siger, at nu har de jo arbejdet meget alene, så i dag er det tid til opsamling, og desuden skal de lave en handlingslinje.

Fie spørger nu til, hvor mange der har nået at læse til s. 99, som de ifølge instruktionerne på Meebook skulle være nået til i dag. Det er der tre elever, der har, alle tre piger. Herefter følger en

ca. 20 minutter lang klassesamtale, som tager udgangspunkt i de arbejdsspørgsmål, som eleverne skulle arbejde individuelt med i de vikardækkede timer.

Først tales der om bogens opbygning, så om søskenderelationer, hovedpersonernes forskellige udfordringer og handlingsforløbet. Fie spørger ud i klassen, og mange elever rækker hånden op og byder ind. Det er primært piger, der siger noget, og et par enkelte drenge. Eleverne har deres opmærksomhed vendt mod Fie ved tavlen. Stemningen i klassen er forholdsvis koncentreret, og der bliver sagt mange fagligt relevante ting om især karakterernes psykologi og handlingsforløbet. Fie roser afsluttende eleverne og siger: "Det er så fint – jeg synes virkelig, I kommer hele vejen rundt."

Herefter skal alle elever læse frem til side 99, mens de tre elever, der allerede er færdige, i fællesskab skal lave en tidslinje. Fie siger med høj stemme: "Det, det kræver er, at der er ro, og at I får læst til side 99". Eleverne går i gang med at finde deres bøger frem. Flere rejser sig op. En elev åbner døren ud til gangen, der herefter står åben resten af lektionen. Mange går rundt og snakker uformelt. To piger sætter sig over i sækkestolen i hjørnenichen. Syv ud af de ni tilstedeværende drenge forlader klassen og går ud på gangen. Fie forlader klassen med sin computer.

Inde i klassen har de elever, der skal læse, nu efterhånden alle bogen foran sig, men en del af dem småsnakker stadig om ikke-faglige ting, f.eks. lejrskoleplanlægning og tøj. Det er primært tre piger, der sidder ved siden af hinanden, der taler. De andre elever sidder med tomme stole omkring sig. Nogle har sat sig med ryggen op mod væggen. En pige har sat sædet på sin stol helt ned. De fleste af disse elever er begyndt at læse.

Lige foran de tre piger – midt i klassen – sidder eleven Lauritz på det, der er hans normale plads. Han gaber, strækker sig og henvender sig med mellemrum med spørgsmål til de andre.

En gang imellem kommer der også forskellige elever ind i klassen fra gangen for at hente noget. Da døren står åben, kan man høre støj ude fra gangen.

Ude på gangen sidder to drenge over for hinanden ved et gruppebord bøjet over deres bøger, mens fem andre drenge flokkes om et andet gruppebord lidt længere henne og taler sammen om ikke-faglige ting.

Klassen arbejder med selvstændig læsning på denne måde i omkring 50 minutter. Efter omkring 25 minutter kommer Fie ind i klassen og går ned til de piger, der sidder sammen, og taler lidt med dem om den kommende lejrskole. Hun slutter samtalen af med at sige: "I skal læse, piger" og går så op til katederet. Hun gentager dette endnu en gang: "Jeg prøver lige igen. I skal læse".

Eleven Frederikke, der sidder alene ved et bord længere fremme, henvender sig nu også til Fie om lejrskolen. Så skifter hun emne og taler om *Den anden bror*. Hun udbryder med høj stemme: "Den er så pissekedelig. Det er den kedeligste bog, jeg nogensinde har læst." Fie svarer: "Er den det? Jeg synes faktisk, den er okay for at være en skolebog." Frederikke svarer: "Ja okay, det er måske ikke den kedeligste bog, men den er i hvert fald megakedelig. Der sker ikke noget som helst i den. Der er ikke nogen, der bliver dræbt, der er ikke nogen, der bliver kidnappet."

Nu bryder Lauritz ind, der åbenbart har fulgt med i samtalen. Han siger henvendt til Fie: "Når der ikke er sket noget spændende, ikke, så vil jeg helt typisk læse en side og så lige efter jeg har læst den, så bare glemme alt hvad jeg har..." Fie svarer ham: "Hvad plejer du så at gøre i sådan en situation? Når det ligesom går op for dig?" Hun begynder at gå hen til Lauritz, mens hun taler, men når på vejen at komme med en instruktion til en anden elev, der lige er kommet ind ude fra gangen.

Så sætter Fie sig ned på en elevstol med front mod Lauritz. Hun gentager spørgsmålet: "Hvad plejer du så at gøre?"

Lauritz siger: "Så plejer jeg lige at skimme den igennem igen og så lægge mærke til, at jeg skal huske, hvad jeg læser. Hvis det er, der ikke sker noget spændende, så læser jeg bare ordene efter hinanden, så husker jeg det ikke. Og så er det sådan der: Hvad har jeg egentlig læst?" Fie griner lidt. Så spørger hun: "Er det en ny trøje?" Lauritz forklarer, at den trøje han har på, er lavet af en designer, der efterligner Gucci.

En anden elev afbryder denne samtale, idet hun kommer hen og siger, at hun er færdig, og Fie instruerer hende i, at hun skal lave berettermodellen for det kapitel, hvor de to søskende er oppe og slås. Frederikke spørger nysgerrigt: "Hvem er det, der er oppe og slås?"

"De begynder at slås ret meget," siger Lauritz. Og tilføjer derefter: "Men så hvor der sker sådan noget der for eksempel, hvor de slås lige før, så husker jeg det hele." Fie svarer: "Men sådan er det jo med en bog. Det er jo derfor med berettermodellen, man husker jo tit der, hvor det er mest spændende. Og det op til kan godt være nogle gange, at man ikke husker. Så lige pludselig er der et eller andet, der fanger én, og man tænker gud, det er det her."

Fie rejser sig fra Lauritz og går op og ordner noget ved tavlen. Lidt senere kommer David, en af de drenge, der sad i femmandsgruppen ude på gangen, ind med sin computer i hånden. Der er noget stift og anspændt over hans kropssprog. Fie siger: "Har du brug for hjælp, David?" Ja, siger han og går helt ned allerbagerst i klassen. Fie går med ham. "Jeg synes bare ikke helt, jeg forstår teksten," siger han. Fie sætter sig ned ved siden af ham og sætter ham i gang. Så forlader hun klassen og går ud på gangen til resten af drengegruppen, der stadig taler sammen. Et stykke tid efter kommer Fie ind igen, og det samme gør Pernille, X-klassemens lærer. X-klassen har også dansk og arbejder i grupper både ude på gangen og inde i klassen. Pernille og Fie taler sammen inde i klassen. De taler også med Frederikke, der gentager, at romanen *Den anden bror* er "pissekedelig."

Nu kommer resten af eleverne ind i klassen. Dem, der har lavet tidslinje, hænger den op på opslagstavlen. Fie roser dem og siger ud i klassen, at eleverne som lektie skal læse lidt videre til næste gang.

Så er timen slut. En del elever – især pigerne – forlader klassen. Næsten alle drengene samles om tavleskærmen og ser sjove sammenklippede YouTube-videoer. En af drengene ruller det sidste rullegardin ned, så der nu er halvmørkt i klassen. Drengene griner og kommenterer på videoerne. En enkelt af drengene har sat sig over i sækkestolen i hjørnet med sin telefon.

Analyse af lektionen i 8.Y

At komme rundt om bogen

Dobbeltlektionen domineres af to længere aktiviteter, a) en klassesamtale om romanen i ca. 20 minutter og b) selvstændig individuel læsning og arbejde med bogen i ca. 50 minutter.

I den indledende klassesamtale om romanen er klassens opmærksomhed hovedsageligt vendt mod Fie og samtalens indhold. Også denne samtale er, som i X-klassen, opbygget af IRE-strukturer. Under denne aktivitet

er der ro i klassen og en generel fornemmelse af fagligt fokus. De elever, der siger noget, svarer relevant og giver herved indtryk af, at de har læst første del af romanen forholdsvis opmærksomt og reflekteret. En del forskellige elever bidrager til samtalen, men der er også elever, der slet ikke siger noget, f.eks. Lauritz, Frederikke og David. Døren ud til gangen er lukket under hele aktiviteten.

Fie roser afsluttende eleverne for, at de er kommet godt "rundt om" bogen, og det er netop, hvad man kan sige, at de er. Til gengæld har samtalen ikke bevæget sig 'op' på – eller man kunne også sige 'i dybden' med – et litteraturfagligt mere komplekst niveau, med f.eks. brug af fagbegreber. Hvordan elevernes læseoplevelse har været, og i hvor høj grad de har indlevet sig i romanen, følt med karaktererne eller været opslugt af handlingen, er heller ikke blevet berørt.

Selvstændig individuel stillelæsning

Nu skifter aktiviteten, idet den del af eleverne, der endnu ikke har læst til side 99, skal sidde og læse. Da eleverne er nået til forskellige steder i bogen, betyder dette, at de har meget forskellige arbejdsopgaver foran sig; nogle skal nå at læse meget, andre mindre. Fie ekspliciterer i begyndelsen af aktiviteten, at dette arbejder "kræver at der er ro". Men efter at hun har sagt dette, indtræffer det stik modsatte, nemlig uro. Eleverne rejser sig, går rundt, taler sammen og forlader for en del vedkommende klassen, hvilket Fie har givet dem lov til. Døren til klasselokalet åbnes – og vedbliver med at være åben resten af dobbeltlektionen. Desuden sker der en kønsopdeling, idet det i hovedsageligt er drengene, der forlader klassen.

Eleverne har tilsyneladende stor medbestemmelse i forhold til selv at skulle rammesætte deres individuelle stillelæsning, og i den forbindelse vælger de forskellige strategier. Kristine og Natasja, der er habile læsere – Kristine (Nej, F:4, S:8) er meget fagligt ambitiøs, mens Natasja (Ja, F:10, S:10, næsten dagligt) elsker at læse – sætter sig straks ned i 'læsehjørnet' på sækkestolen. Og også i de andre lektioner i forløbet, hvor der læses, snupper Kristine, der er højt i hierarkiet både fagligt og socialt, lynhurtigt sækkestolen sammen med skiftende veninder. Det er ikke altid, at der udelukkende læses, der snakkes og kigges også på telefon, men i og med at de sidder næsten i gulvhøjde og i et af de bagerste hjørner, har Kristine og hendes veninder god mulighed for at trække sig tilbage og potentielt set fordybe sig.

Ud over Kristine og Natasja bliver en del elever inde i klassen simpelthen siddende på deres pladser; bl.a. dem, der ikke indgår i nogen fast social gruppe. Nogle af dem sidder med tomme borde omkring sig og kan læne sig behageligt op ad væggen, mens andre sidder tættere sammen eller som Lauritz midt i lokalet. Jo tættere eleverne sidder på hinanden, jo mere snakker de med hinanden.

De fleste drenge vælger som sagt at forlade klassen og gå ud på gangen. Fem af drengene sætter sig sammen ved et firmands-gruppebord, mens to af drengene sætter sig ved et andet. Dette kan i en vis forstand

også anskues som en form for tilbagetrækning, men samtidig også – for de fem drenges vedkommende – en tilbagetrækning *fra* det faglige.

Når Fie på den måde lader eleverne rammesætte deres individuelle læsning, skal eleverne lynhurtigt til at træffe et valg om, hvor de vil placere sig. Et valg, der snarere synes at have at gøre med den sociale interaktion i klassen – bl.a. i forhold til køn og hierarki – end med, på hvilken måde eleverne har erfaring med bedst at koncentrere sig om at læse en længere, sammenhængende tekst opmærksomt. Nogle elever, som Kristine f.eks., formår på positiv vis at forene det sociale og det faglige i sit valg af sækkestolehjørnet med en veninde. Men der er – måske bortset fra sækkestolehjørnet – ikke mange muligheder for at finde en rolig plet i klassen, endside et fordybet læserum, hvis man ønsker eller har behov for det.

Hvor størstedelen af eleverne i den første aktivitet – classesamtalen – så ud til at være forholdsvis koncentrerede og fokuserede, virker det i forbindelse med den selvstændige læsning, som om en stor del af eleverne er forholdsvis ukoncentrerede. De elever, der snakker, pjatter og bevæger sig rundt, virker samtidig forstyrrende ind på de elever, som ser ud til at prøve at opnå koncentration ved f.eks. som en elev at 'trække sig tilbage' ved at sætte sin stol ned. Den faglige opmærksomhed bliver en flydende og flygtig størrelse, der bølger op og ned. Eleverne forsøger at finde fokus, men forstyrres eller forstyrrer selv andre elever, forsøger så at finde fokus igen – og sådan bliver det ved.

Opmærksomhedsmæssige frustrationer – Frederikke, Lauritz, David

Klassens lærer Fie er ligeledes en af dem, der bevæger sig frem og tilbage mellem gang og klasse og nogle gange også er helt væk, fordi hun samtidig ordner andre faglige ting. Også læreren synes at bevæge sig rundt i et både fagligt og opmærksomhedsmæssigt flydende rum, hvor der skiftes frem og tilbage mellem hyggesnak og danskfaglighed. Visse af eleverne – Frederikke, Lauritz og David – udtrykker da også opmærksomhedsmæssige frustrationer under aktivitet b). Hvor Frederikke virker affektivt frustreret – over, at bogen keder hende – virker Lauritz frustreret over sin egen manglende læseopmærksomhed og David frustreret over sin generelle faglige uopmærksomhed. Det giver især Frederikke og Lauritz eksplicit udtryk for over for Fie, som de tydeligvis har et godt og tillidsfuldt forhold til.

Det er Frederikke selv, der skifter fra smalltalk med Fie om lejrskolen, til at bringe på banen, at hun synes, bogen er kedelig. Her tager Fie bogen i forsvar ved at sige, at den er god "af en skolebog at være", men får samtidig opstillet en skelnen mellem de (åbenbart ofte lidt mere kedelige) bøger, man læser i skolen, og dem, man læser i fritiden. Frederikke vedbliver dog med at være frustreret over genren, og at bogen ikke er spændende nok. Hun efterspørger engagement og narrativ indlevelse. Frederikke (Ja, F:4, S:2/3, 1-2 gange om ugen), der ikke er særlig glad for at læse og heller ikke føler sig god til det (jf. kapitel 5, hvor hun omtaler

problemer med billeddannelse), har nemlig brug for motivationens opmærksomhedsmæssige motor under læsningen. Men det giver denne bog hende ikke.

Frederikkens samtale med Fie er samtidig afsættet for, at også Lauritz (Nej, F:1, S:2) begynder at tale med Fie om sine opmærksomhedsmæssige problemer. Lauritz' frustration går ud på, at han, når bogen ikke er spændende (dvs. at handlingen er action-præget), bare 'læser ord' og glemmer det, han lige har læst; en problematik, der også blev behandlet i sidste kapitel. Fie spørger nærmere ind til Lauritz' læsestrategier, men hun multitasker samtidig ved at give instruktioner til andre elever imens. Lauritz giver udtryk for, at han godt ved, hvilke strategier han skal benytte sig af for at læse mere opmærksomt, men alligevel vil en oplevelse af at dybdelæse ikke indfinde sig. Fie har tydeligvis et oprigtigt ønske om at hjælpe ham, men det virker også, som om hun ikke ved, hvordan hun skal gøre det. Hun skifter først til ikke-faglig snak om Lauritz' trøje, og da Lauritz igen vender tilbage til spørgsmålet om læsehukommelse, svarer hun ham, at det er normalt ikke at kunne huske alle passager i en tekst.

En tredje elev, der også udviser frustration i lektionen, er David (Ja, F:7, S:5, 1-2 gange om ugen), der efter at have siddet i den meget snakkende drengegruppe ude på gangen, kommer ind i klassen med et udtryk af frustration og anspændthed. Fie er lydhør over for disse signaler og spørger ham, om hun skal hjælpe. Det, som det her især ser ud til at handle om, er at blive hjulpet i gang med at arbejde fagligt fokuseret, dvs. at overvinde den opmærksomhedsmæssige modstand. Det har David sandsynligvis haft dårlig mulighed for i drengegruppen ude på gangen, som han – måske uden at tænke nærmere over det – fulgte med ud, da klassen fik frie rammer til læsningen. Det ser ud til at være svært for David at bryde op fra den sociale sammenhæng og gå alene ind i klassen. Men samtidig ses et forsøg på at etablere et individuelt fordybelsesrum, hvor der kan arbejdes mere fagligt fokuseret.

Rammesætningen af aktiviteterne

Det er dog spørgsmålet, om David inde i klassen har de bedste rammesætninger for individuel fordybelse, eftersom der også – som før beskrevet – her er tale om et forholdsvis uroligt semifagligt rum. Med afsæt i Kuzmičová's (2016) perspektiver på læsningens rammesætning kan man sige, at de elever, der er trænedede læsere og har en stor læselyst, bedre har mulighed for at bruge bogen som et mentalt rum at krybe bort i, væk fra larmen og uroen i klassen, mens elever der har svært ved dette, omvendt får endnu sværere ved at læse fordybet – både opmærksomheds- og indlevelsesmæssigt. Behovet for klar rammesætning hos de mindre læsetrænede elever gælder også i forhold til tiden. 50 minutter er lang tid, hvis man forestiller sig at skulle sidde koncentreret og fokuseret og læse. Et sådant længere tidsrum kan til gengæld netop fremme oplevelsen hos de mere læseglade elever. Den opmærksomhedsmæssige modstand (mod at fordybe sig i

læsning), som Lauritz og David synes at opleve og er frustrerede over, fremmes således af den frie, flydende og selvstændige rammesætning, som der lægges op til i forbindelse med den individuelle læsning.

At klasserummet også let kan glide ind i andre ikke-faglige aktiviteter, bliver også tydeligt, idet timen slutter. Nu rykker drengegruppen ind i klassen igen og ruller endnu et gardin ned og ser YouTube-videoer med høj lyd sammen på tavleskærmen; en aktivitet, der dominerer klasseværelset resten af frikvarteret. En enkelt dreng vælger dog en tilbagetrækningsaktivitet i sækkestolehjørnet, hvor han sidder med sin mobiltelefon. Hvor det at sidde og læse en bog i frikvarteret entydigt ville signalere social tilbagetrækning, så signalerer mobiltelefonen potentielt set kommunikation – og derved socialitet – med andre. Og som vi har set det, er der, især blandt drengegruppen i denne klasse, tale om en stærk social orientering.

Eksempel i 8.Z

Feltfortælling, 8.Z

Onsdag den 13. september, 2017, kl. 10-12.

Z-klassens klasselokale ligger ved siden af Y-klassens og har samme størrelse. Bordopstillingen i klassen er lige nu seks firmandsborde opstillet rundt i klassen. Et stort skab fylder halvdelen af bagvæggen, så der dannes et indhak, hvorved den elev, der sidder op mod væggen ved skabet, kan sidde i et lille hjørne.

Klassen begyndte på forløbet med *Den anden bror* mandag morgen, hvor de fik udleveret bogen og Marianne læste første kapitel højt for dem. Her blev de samtidig introduceret til målene for forløbet. Eleverne fik dog ikke bogen med hjem. Nu er det onsdag, og eleverne skal have to lektioner dansk før frokost. 22 elever er i skole i dag.

I frikvarteret inden lektionerne går i gang, sidder næsten alle pigerne inde i klassen ved de tre bagerste gruppeborde. Stemningen er god. Der snakkes og grines.

Nu banker det på døren, og eleven Lea rejser sig og låser den op indefra. Klassens dansklærer Marianne kommer ind i samtale med en elev. Derefter følger de fleste af klassens drenge. Flere af dem bliver stående og snakker foran katederet. Michael hjælper Marianne med at tænde for projektoren, der hænger oppe over tavlen.

Marianne klapper i hænderne og siger: "Sæt jer ned på jeres pladser, og tillykke med de nye pladser." Eleverne begynder at gå frem og tilbage, mens de taler med hinanden. Støjniveauet er forholdsvis højt. Bortset fra to drenge, der hver sidder i gruppe med tre piger, er der to rene drengeborde og resten pigeborde.

Marianne siger: "Nu er vi kommet til *Den anden bror* igen, og vi skal høre jeres indtryk af det første kapitel, og så kan I huske, at jeg tegnede otte byggesten." Hun tegner det, hun kalder for et 'boghus' på tavlen, med otte kvadrater, der står for de otte byggesten. Imens banker det på døren, og klassens matematiklærer kommer ind og overrækker nogle papirer til en elev.

Marianne siger: "Hvad skete der i det kapitel, jeg læste? Nu rækker I lige hånden op." Tre-fire piger rækker med det samme hånden op, og den ene, Esther, fortæller, hvad der skete. Marianne kommer med uddybende spørgsmål. Flere elever rækker hænderne op og supplerer med detaljer.

Marianne spørger: "Var der nogen som helst tegn på, at der var nogen, der sørgede? Ikke at der stod: 'sørgede' – men noget, der står mellem linjerne?" Lea rækker som den eneste hånden op og siger, at den afdøde søns værelse stadig stod der. Marianne fortæller derefter, at hun har lagt nogle informationer om forfatteren på Meebook, og at hun ikke kan vise det på tavleskærmen, fordi den er gået i stå, men at forfatteren til bogen også har lavet film.

Så spørger hun, om der er noget, de kan fylde ind i boghuset.

Thea siger: "Personerne – Jens, Nanna, forældrene."

William siger, at vi også ved noget om temaet: "Der er en, der er forsvundet."

"Hvordan forsvundet?" spørger Marianne.

"Det ved jeg ikke," siger William.

Marianne spørger, om der er nogen, der kan hjælpe William, og Thea siger, at Peter døde i en bilulykke.

Flere byggesten i boghuset bliver fyldt ud med elevernes hjælp. Især pigerne er gode til at byde ind med fagrelevante iagttagelser og konkrete eksempler.

Da Marianne nævnte, at hun havde lagt noget på Meebook om forfatteren, tog Michael sin computer op af tasken og gik ind på Meebook, men under den efterfølgende samtale klikker han videre ind på ikke-faglige sider. Han har høretelefoner i ørerne imens – skjult af den opslåede hættetrøje – og rykker hovedet frem og tilbage, som om han hører musik.

Marianne siger nu: "Jeg læser det næste kapitel for jer – så vi har en fælles oplevelse om det." Og tilføjer, at eleverne i dag skal læse til side 46. Målet med at læse den her bog er at læse teksten nært, siger Marianne, og derfor skal eleverne gå ind og skrive læselog, hver gang de har læst et kapitel. Hvis man når at læse til s. 46, skal man gå videre med *Stavevejen* eller en krydsogtværs. Hvis man ikke når det, er det lektie hjemme.

Der er spredt småsnak, mens Marianne deler bøgerne ud. Marianne tysser på eleverne og siger: "I skal ikke gå på Meebook nu, det gør I bagefter. Nu læser jeg for jer. Og bagefter så læser I selv." Så begynder hun at læse. Hendes stemme er høj og tydelig og lægger betoning i replikkerne. I begyndelsen er der lidt uro. Nogle af pigerne hvisker sammen. Michael rejser sig og sætter sig så igen. Nadia skriver på sin computer. Men så begynder elevernes kroppe at falde mere til ro. De fleste sidder med bogen foran sig og læser med. Nogle sidder dog bare og lytter. Carl har lagt hovedet ned på bordpladen.

Marianne læser et kapitel op, der bl.a. handler om sorg, men også om gymnasieliv med hyttetur, forelskelse og veninder. Oplæsningen varer i ca. 13 minutter.

Derefter siger hun, at klassen skal arbejde med læseloggen på Meebook og derefter læse videre. Der er generel uro. Døren til klassen bliver åbnet. "Hvor lang tid har vi?" spørger en af drengene, men det virker ikke til, at Marianne hører spørgsmålet.

Klassen arbejder med selvstændig læsning og læselog i ca. 45 minutter. Ved tre af pigebordene arbejdes der stille og koncentreret, nogle af pigerne snakker med hinanden om, hvad de skal skrive i læseloggen. Ved det sidste pigebord snakkes der om ikke-faglige ting.

Flere af drengene har samlet sig om dregebordet tættest på gangen. To af dem står op. De taler sammen og ser på den enes telefon. En af de drenge, der står op, sparker døren i. Men døren bliver hurtigt åbnet igen og står åben resten af dobbeltlektionen

Marianne står op – fortrinsvis i området omkring katederet – og taler med enkeltelever, som kommer op til hende og spørger om noget, eller som hun selv opsøger for at sætte i gang.

Efter ca. 7 minutter kalder Rosa Marianne hen til det midterste pigebord, hvor de fire elever i fællesskab har siddet og arbejdet med læseloggen. Rosa spørger: "Jeg vil rigtig gerne vide, hvilke tanker og følelser du fik under læsningen". Marianne siger: "Okay, mine tanker om det kapitel er, at jeg kan mærke, at hun sørger. Og det er svært at snakke om i gymnasiet. Det er typisk, at mange ikke ved, hvad de skal sige, at døden er et slags tabu. Og så synes jeg, Julie virker som en god veninde."

Der vedbliver med at være forholdsvis meget snak i klassen, ligesom også flere af eleverne med mellemrum rejser sig op og går rundt. Ved dregebordet ud mod gangen sidder Michael med skærmen åben og spiller samtidig på sin telefon. Han har stadig hættten trukket op om ørerne, hvorfra to ledninger stikker ud fra høretelefonerne.

Også Esther hører musik. Hun sidder ved det forreste bord, ved siden af Lea. Begge piger er færdige med at skrive læselog og sidder nu med bøgerne løftet op foran sig og ser ud til at læse opmærksomt. Det gør de hele lektionen ud. Ved bordet op mod hjørneindhakket læser flere elever også. Nadia har bogen liggende på computertastaturet.

Eleverne ved det midterste bord vedbliver med at arbejde fagligt og udveksler f.eks. svære ord, og hvad de ellers har skrevet i læseloggen. Imens planlægger det ikke fagligt arbejdende pigebord højlydt en biografur.

Lidt over 20 minutter inde i aktiviteten går Marianne hen til August og sætter ham i gang med læseloggen. Michael og Albert, der sidder ved samme bord, går også i gang med at skrive på deres computere og bladere i romanen. Men efter ganske kort tid henvender Bertram fra bordet ved siden af sig til Albert og spørger ham om råd i forhold til et digitalt spil. Albert svarer ham, de begynder en samtale, og Albert lægger romanen fra sig. Michael fanges af samtalen med Albert og Bertram og kigger væk fra sin skærm. Så tager han sin telefon op og begynder at spille på den. Også Albert sidder med sin telefon nu.

Marianne går nu rundt fra elev til elev og noterer bøgernes numre ned. Mille spørger hende: Er det de samme opgaver, vi skal lave til hvert kapitel? Ja, siger Marianne og fortsætter: "Det betyder, at I læser tekstnært. At I laver noter til hvert kapitel."

Ved det midterste pigebord er eleverne nået til at skulle læse. Vigga og Eva læser tilsyneladende koncentreret, mens Marie og Rosa taler ikke-fagligt.

Støjniveauet er nu ret højt. Marianne siger ud i hele klassen: "I skal lige dæmpe jer. Indimellem læser I. I må godt høre musik, mens I læser. Indimellem laver I opgaver."

Til drengene med telefonerne siger hun: "Det der med at spille det går ikke. Hvis I ikke vil læse mere, så må I tage en krydsogtværs eller noget. I skal ikke sidde og spille de der fjollede spil. Der er 5 minutter til I begynder at få pause."

Så henvender Marianne sig igen til hele klassen og siger, at de til på mandag skal læse til side 46. Det står på Meebook, men hun kan ikke vise det, fordi tavleskærmen ikke virker. Imens hun taler, fortsætter Lea og Rosa med at læse videre. Marianne spørger til, hvor langt eleverne er nået med læsningen.

Nadia er nået længst – til side 46. Lea er nået til side 43. Marianne siger: "Dem, der læser rigtig hurtigt, de har fået læst de sider." Så siger hun, at de kan begynde at pakke sammen. Mange rejser sig op. Flere piger tager madpakker frem. Rosa og Lea læser stadig. Vigga og Eva ser også ud til at arbejde videre.

Mange af pigerne spiser nu, mens de snakker eller sidder med deres telefon. Alle drenge – bortset fra Asger og Jesper – har forladt klassen. Lea lægger bogen fra sig og sætter sig over til vinduesbordet til de andre piger, hvor også Esther er rykket hen.

Analyse af lektionen i 8.Z

Faglige aktiviteter og opmærksomhed på den litterære tekst

Der foregår helt overordnet tre faglige aktiviteter i denne dobbeltlektion i 8.Z.: a) en faglig klassesamtale og begyndende litterær analyse af romanens 1. kapitel, b) højtlesning af kapitel 2 og c) selvstændigt arbejde med læselog og videre individuel stillelæsning.

Eleverne fik læst kapitel 1 højt for to dage siden. Da de i dag først får udleveret bogen i forbindelse med højtlesningen, bygger deres udtalelser i aktivitet a) derfor alene på det, som de er i stand til at huske fra denne oplæsning. Alligevel byder mange elever – primært piger – ind og husker faktisk ganske godt og detaljeret, hvad der skete, hvilket opmærksomhedsmæssigt set vidner om, at der har fundet en form for dybdelæsning sted. At højtlesning kan fremme dybdelæsningsoplevelsen, er allerede blevet behandlet nærmere i kapitel 5. Men at dette ikke nødvendigvis altid er tilfældet, viser sig i forhold til eleven William, der har svært ved at huske noget helt centralt i handlingen. Dette vidner om, at han var mindre opmærksom under højtlesningen forleden.

Marianne bruger i forbindelse med gennemgangen udtrykket "mellem linjerne", der, som nævnt i kapitel 3, henviser til den forestilling, at man i den fordybte læsning skal udfylde tekstens tomme pladser. Her er det den målrettede (men ikke særlig læseglade) elev Lea (Nej, F:2, S:3), der som den eneste kommer med et konkret eksempel. Flere andre elever virker dog generelt til at have godt styr på de litterære fagbegreber, der indgår i 'boghuset', og at kunne koble dem med den konkrete tekst, dvs. at kunne læse reflektivt – i mere formaliseret litteraturfaglig forstand – også selvom de i situationen ikke har teksten foran sig, hvilket må antages at hæmme en egentlig nærlæsning.

Denne analytisk reflekterede nærlæsning er tydeligvis den form for læsning, der favoriseres og efterspørges af læreren i lektionen, mens spørgsmålet om indlevelse og læseoplevelse – som også i Y.-klassens gennemgang – i mindre grad italesættes. Samtidig er der dog også et andet læseideal på spil, der kommer til udtryk til sidst, hvor Marianne siger: ”Dem, der læser rigtig hurtigt, de har fået læst de sider.” En høj læsehastighed og et højt tempo med at løse den faglige opgave med læseloggen synes altså også at have faglig værdi.

Fælles oplevelse med læsning

Næste aktivitet er højt læsningen, som Marianne i det hele taget ofte praktiserer, og som mange af eleverne giver udtryk for, at de rigtig godt kan lide (se nærmere i kapitel 5). I lektionen begrundes Marianne selv oplæsningen med ”så vi har en fælles oplevelse” af teksten. Men samtidig hjælper hun med oplæsningen de elever, der af den ene eller den anden grund oplever opmærksomhedsmæssig modstand i forhold til at komme i gang med den selvstændige læsning, ligesom hun gennem sin betoning hjælper med at fremme læseforståelse. Højt læsningen bliver altså en hjælp til at dybdelæse – rent opmærksomhedsmæssigt – hvilket også kunne tænkes at fremme indlevelsen.

Det er tydeligt, at mange af eleverne oplever en læsemodstand i begyndelsen af højt læsningen. De sidder uroligt, småsnakker, rejser sig måske endda. Men efter lidt tid falder de kropsligt til ro, og mange af dem virker til at koncentrere sig om oplæsningen. Det er dog uklart, om de elever, der ikke selv læser med i bogen, reelt lytter koncentreret eller tænker på helt andre ting imens. Under alle omstændigheder medvirker aktiviteten til, at læsetempoet ikke bliver for hurtigt (og dermed overfladisk), og det gør, at der er ro i klassen, hvilket der ellers sjældent er, ligesom oplæsningen unødvendiggør anden mediebrug, hvor eleverne er optagne.

Individuelt arbejde, læsning og mediebrug

Efter oplæsningen informerer Marianne eleverne om, hvad den efterfølgende aktivitet er, men alligevel er der mange elever, der, både nu og senere i lektionen, enkeltvis spørger Marianne, hvad de skal lave. Der er altså generelt en meget lav grad af opmærksomhed på lærerens kollektive beskeder. Den tidlige rammesætning af næste aktivitet er dog også uklar. En elev spørger til, hvor lang tid de skal læse og arbejde med læselog, men får ikke noget svar.

Reelt varer denne aktivitet ca. 45 minutter, hvilket er temmelig lang tid, hvor man som elev skal arbejde med at fokusere sin opmærksomhed på selvstændigt arbejde med enten læselog eller læsning – i et

arbejdsmiljø, der ligesom Y-klassens er præget af uro og forstyrrelser. Det er således også her i Z-klassen op til den enkelte elev at få noget fagligt – og læsemæssigt – fordybet ud af de 45 minutter.

Selvom ingen elever får lov at arbejde ude på gangen i denne lektion, åbnes døren ud til gangen hurtigt og står herefter åben resten lektionen. Man kan næsten se den åbne dør som et billede på det opmærksomhedsrum, mange af eleverne befinder sig i, hvor det gælder om at abstrahere fra forstyrrelser og fristelser i form af andre, umiddelbart sjovere aktiviteter, som f.eks. at snakke ikke-fagligt med klassekammerater eller spille telefonspil.

Som i Y-klassen kan der også i Z-klassen iagttages forskellige elevstrategier i den forbindelse, der dog her også er betinget af, at alle elever er inde i klassen, og at eleverne er placeret i firemandsgrupper, samt at mediebrug (især smartphones til at høre musik og spille på) er mere udtalt her. Det midterste pigebord udnytter gruppeopsætningen til i fællesskab at udveksle og diskutere, hvad de har skrevet i deres læselog, uden at Marianne har eksplicit sat dem til at gøre dette. Gennem den faglige udveksling og diskussion med hinanden er det sandsynligt, at de når dybere med læselog-arbejdet og samtidig med en italesættelse af – og derved refleksion over – deres egen læseoplevelse. De bruger tydeligvis også længere tid på det end flere af de elever, der arbejder individuelt. Samtidig ser de ud til at hygge sig med hinanden.

Det er i den forbindelse interessant, at denne bordgruppe på et tidspunkt kalder Marianne hen til sig og udspørger hende – med henvisning til spørgsmål 1. i læseloggen – om hendes ”tanker og følelser under læsningen”. Selvom dette spørgsmål relaterer sig til den indlevede dimension i læsningen, er Mariannes svar distanceret reflekterende (f.eks. ”døden er et slags tabu”), hvorved eleverne opmuntres til at formulere sig mere distanceret frem for indlevet i deres læselog.

Hvor bordgruppen i midten arbejder fagligt sammen, så arbejder de andre elever, såsom Nadia og Lea og Esther, til gengæld udelukkende individuelt og – ser det ud til – fagligt målrettet. De får i hvert fald hurtigt udfyldt læseloggen og begynder at læse videre. I den forbindelse er Nadia fordelagtigt placeret, fordi hun sidder i klassens bagerste hjørne, mens Lea og Esther sidder oppe foran og har meget uro omkring sig. Alligevel sidder disse to elever tilsyneladende meget fokuseret og læser og arbejder hele resten af lektionen. Esther med høretelefoner i ørerne, hvilket hun gerne må for Marianne.

En anden elev, Michael, har ligeledes høretelefoner i og samtidig trukket hættten helt op på sin hættetrøje. Men hvor Esthers brug af høretelefoner – som det blev behandlet i sidste kapitel – kan ses som en afskærmningsstrategi, der fremmer koncentration og fagligt fokus, så kan Michaels brug af musik anskues som en måde at trække sig (tilbage) fra det faglige på, ligesom også hættten danner en form for transportabelt ’hjørne’.

Marianne befinder sig i løbet af lektionen primært i den forreste del af klassen, hvor også alle ’drengbordene’ er placeret. Først opholder hun sig i ca. 20 minutter ved bordet ved vinduet, derefter

bevæger hun sig over til bordet ud mod gangen, hvor Carl, Michael og Albert sidder. Disse elever har indtil nu ikke lavet andet end at småsnakke og spille telefon, dvs. været i en adspredt opmærksomhedsmodus. Nu skal de på Mariannes opfordring til at finde et fagligt fokus, hvilket ikke virker let. Efter ganske kort tid distraheres de af en anden elev (Bertram), der kun sporadisk er i skole og sjældent deltager fagligt, og som nu inviterer Albert ind i en samtale om et digitalt spil. Denne distraktion fører til, at de – instinktivt og nærmest ubevidst – lægger bøgerne væk og griber efter deres telefoner i stedet. Det eneste kortvarige forsøg på at fokusere deres opmærksomhed på noget fagligt i al den tid, der skal arbejdes selvstændigt med romanen, afbrydes således efter få minutter.

Her kunne man spørge, hvad der var sket, hvis de ikke havde deres telefoner liggende ved siden af sig? Havde de så også mistet fokus lige så hurtigt? Det er ikke til at sige. Skolecomputerne har jo også et hav af muligheder for med et enkelt klik at bevæge sig væk fra det faglige og ind i underholdningen. Det bliver f.eks. tydeligt, da Michael går på Meebook for at læse noget om romanens forfatter – tilsyneladende motiveret af, at Marianne har nævnt, at forfatteren også har lavet film – og så lynhurtigt bevæger sig videre derfra til en ikke-faglig side. Dette tydeliggør, hvor vigtigt det er i forhold til det faglige fokus at kunne styre og fastholde sin opmærksomhed i et læringslandskab, der også er digitalt.

Halvdelen af midterbordet støder også på opmærksomhedsmæssige udfordringer, da de er færdige med at samarbejde om læseloggen og nu skal læse individuelt. Hvor Viggja (Ja, F:9, S:ubesvaret, næsten dagligt) og Eva (Ja, F:9, S:3, meget forskelligt), der begge er passionerede læsere, der læser meget i deres fritid (hvilket de selv har forklaret i interviews), er gode til at lukke af for larmen og gå ind i bogens univers, dvs. at fokusere deres opmærksomhed, så bliver især Marie (Ja, F:10, S:3/4, 3-4 gange om ugen), der også godt kan lide at læse, meget let forstyrret af larm og uro.

Til gengæld synes nogle elever, der ikke nødvendigvis er særlig læseglade, men som generelt er gode til at styre deres opmærksomhed, bedre at kunne praktisere litterær dybdelæsning (i hvert fald i opmærksomhedsmæssig og reflektiv forstand). Lea er både fagligt ambitiøs og har (ifølge supplerende data) en sportsaktivitet i fritiden, som hun er meget engageret i. Derfor vil hun gerne undgå at bruge tid på at læse hjemme og arbejder da også fokuseret med bogen i hele lektionen, ja, læser endda videre lidt ind i frikvarteret. Men da hun er færdig, rykker hun hen i det sociale fællesskab. Lea er fuldt i stand til selvstændigt at navigere inden for lektionens meget løst definerede rammesætning, og hun har også en ydre motivation i form af et engagement i en aktivitet uden for skolen, som dertil rummer et element af opmærksomhedsmæssigt fokus, træning og mestring.⁶⁵

⁶⁵ Sammenhængen mellem elevernes aktiviteter i fritiden og deres fordybte opmærksomhed i skolen, herunder deres mestring af fagligt fokus, var i udgangspunktet også noget, jeg ønskede at inddrage i casestudiet, hvilket gjorde, at jeg spurgte meget til elevernes fritidsaktiviteter. Der er bestemt potentiale i at gå videre med denne problematik, dog ikke inden for denne afhandlings rammer.

Generelt er der dog i denne klasse, ligesom i Y-klassen, mange uklare faktorer, der synes at virke forstyrrende ind på etableringen af en fordybet opmærksomhedsform, lige så snart eleverne skal arbejde individuelt og selvstændigt. Der er meget uro, elever, der taler højt – også om ikke-faglige ting – elever, der rejser sig og går rundt. Bordopstillingen med gruppeborde virker til at fremme kommunikationen eleverne imellem, hvilket kan være frugtbart i andre aktiviteter, men synes her at fremme tendensen til snak (især blandt pigerne). Ligeledes synes flydende regler for mediebrug – man må høre musik på sin telefon, men ikke spille på den – at invitere til adspredelse (især blandt drengene).

Der viser sig altså også nogle kønsmæssige forskelle i denne klasse, hvor kun meget få af drengene giver udtryk for et reelt opmærksomhedsmæssigt fokus på det faglige. For en elev som Matias kan man (med afsæt i øvrige data) få det indtryk, at en lektion som denne, ja, at skolen i det hele taget er et rum, hvor man opmærksomhedsmæssigt befinder sig i en permanent adspredt og ufokuseret tilstand, mens hele ens fokus – og alle ens interesser – er lagt ud i et fritidsliv, hvor man godt kan udvise disciplinering, f.eks. ved at have et fritidsjob eller gå til træning (sådan som Mathias fortæller at han gør det i det kvalitative interview). At skønlitterær læsning i den forbindelse stort set kun er noget, en del af eleverne praktiserer i skolen, betyder, at også denne aktivitet i meget ringe grad bliver opmærksom og fokuseret, dvs. egentlig dybdelæsning.

Fordybet læsning af *Den anden bror*

Hvis vi afslutningsvis udvider perspektivet fra de tre enkeltlektioner til elevernes samlede oplevelse af – og dybdelæsning i – forløbet om *Den anden bror*, viser en kodning og vurdering af deres refleksionsopgaver følgende resultater:⁶⁶

⁶⁶ For en nærmere redegørelse for, hvordan denne kodning har fundet sted, se kapitel 4. Som det også påpeges dér, skal der tages store forbehold for vurderingen af, om litterær dybdelæsning har fundet sted hos den enkelte informant, hvorved skemaet alene skal betragtes som angivende nogle *tendenser*.

ROMANFORLØB 1 – Den anden bror				
	ELEVERNES BEDØMMELSE AF ROMANEN DEN ANDEN BROR		SAMLET VURDERING AF OM LITTERÆR DYBDELÆSNING HAR FUNDET STED	
	Elevantal	%	Elevantal	%
X-klassen (22 elever)				
I alt +	9	40,9%	9	40,9%
I alt -	7	31,8%	4	18,1%
I alt 0	3	13,6%	8	36,4 %
I alt Ø	3	13,6%	1	4,5 %
Y-klassen (22 elever)				
I alt +	6	27,3%	6	27,3%
I alt -	11	50%	13	59,1%
I alt 0	4	18,1%	3	13,6%
I alt Ø	1	4,5 %	0	0%
Z-klassen (19 elever)				
I alt +	1	5,3%	2	10,5%
I alt -	10	52,6%	8	42,1%
I alt 0	6	31,6%	7	36,8%
I alt Ø	2	10,5%	2	10,5%

Skemaet angiver elevernes bedømmelse af romanen *Den anden bror* (jf. spørgsmål 8 i refleksionsarket) samt vurdering af, om litterær dybdelæsning har fundet sted (+ angiver positiv indstilling til romanen/læseoplevelsen/vurdering af, at dybdelæsning har fundet sted. – angiver det modsatte; 0 angiver, at det er uklart at bedømme; Ø, at opgaverne er ubesvarede.

Det ses her, at næsten halvdelen af eleverne i X-klassen bedømmer romanen positivt, samt vurderes til, i en eller anden forstand, at have dybdelæst romanen. Dette gælder i mindre grad i de to andre klasser. I Z-klassen, hvori der generelt er mange læseglade piger, er der kun én elev, der entydigt giver udtryk for, at hun har haft en positiv oplevelse med romanen, mens to elever vurderes at have dybdelæst.⁶⁷ Ser man endvidere nærmere på, hvilke elever der antages at have fordybet sig i læsning, er det kendetegnende, at hvor fire ud af de ni dybdelæsende elever i X-klassen er elever, der i spørgeskemaet har angivet, at de *ikke* læser i fritiden, så er det alene elever, der også angiver at de læser i fritiden, der har dybdelæst i Y- og X-klassen.

Alt i alt er der en stor del af eleverne i alle tre klasser, der hverken udtrykker at de særlig godt kan lide romanen, eller vurderes til at have praktiseret litterær dybdelæsning i forløbet. Det afgørende spørgsmål er nu, hvilke grunde der kan tænkes at være til dette? I det følgende skal der – med afsæt i de foregående

⁶⁷ En forklaring på, hvorfor Eva fra 8.Z vurderes til at have praktiseret litterær dybdelæsning, selvom hun ikke udtaler sig positivt om bogen, følger længere nede.

analyser samt inddragelse af supplerende kvalitative data – peges på *fire* problematikker, som det vurderes spiller en afgørende rolle. Disse problematikker kan grupperes i fire kategorier:

1. Tekstvalg
2. Undervisningens faglige indhold og didaktiske greb
3. Fordybet opmærksomhed
4. Rammesætning

En gennemgang af disse fire kategorier vil samtidig fungere som en opsamling på det, der var kapitlets hovedformål: at foretage en karakteristik af informanternes fordybede læsepraksis i danskfagets litteraturundervisning.

1. Tekstvalg

Som tidligere vist synes det specifikke bogvalg at have afgørende betydning for elevernes læsemotivation og kan fungere som motor for især de mindre læsetrænede og læsende elever. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at *Den anden bror* primært synes udvalgt af pragmatiske og praktiske årsager, og at lærerne hverken inden eller under forløbet selv udviser noget udpræget affektivt engagement i forhold til netop denne bog. Lærerne er således ikke rollemodeller i forhold til en indlevet, fordybet læsning, men dog fremstår X-klassens lærer som rollemodel i forhold til et generelt læseengagement – vel at mærke i fritiden.

Tekstvalget i skolen bliver begrundet med, at eleverne igennem en sådan 'skolebog' skal kunne "lære noget". Det, de skal lære, er en reflektiv og analytisk nærlæsningspraksis, ikke at fordybe sig opmærksomheds- eller indlevelseshæftigt i teksten. Det er i den forbindelse kendetegnende, at mange af eleverne i de supplerende data indsamlet i alle klasser udtrykker utilfredshed med bogvalget. De vil gerne have lov til at vælge bogen selv, siger de. Dette gælder f.eks. eleven Jacob fra 8.X (Ja, F:3, S:4, 1-3 gange om måneden), som, da jeg i et interview spørger til, hvordan det kunne blive bedre at arbejde med romanlæsning i skolen, svarer:

Jacob: For eksempel fandt sin egen roman og så lavede opgaver om den. Så kan man for eksempel have nogle ting, så kan Pernille sige, den skal have mindst 200 sider, og den skal have nogle forskellige ting for eksempel, og så må man selv finde en.

At eleverne mener, at det ville være mere vedkommende for dem at læse og arbejde med romaner i dansk, hvis de måtte vælge bogen selv, kan, som også påpeget i sidste kapitel, anskues som en måde at fralægge sig det opmærksomhedsmæssige ansvar for at læse teksten fokuseret på. Ligeledes er det klart, at det ikke altid er – eller skal være – muligt for eleverne selv at vælge tekster i danskfagets litteraturundervisning. Men i forhold til værklæsning kunne man godt forestille sig, at man enten i højere grad inddrog eleverne i tekstvalget eller ekspliciterede over for dem, hvorfor man havde valgt denne *specifikke* bog. Der kunne også være et potentiale i sammen at reflektere over læseforventninger og skuffelser i forhold til disse, herunder spørgsmålet om genre (jf. Eco's receptionsteoretiske perspektiver) og narrativt begær (jf. Peter Brooks).

Når supplerende data viser, at det især er de i forvejen læsende og læseglade elever som f.eks. Alma, der får en god og fordybet læseoplevelse med *Den anden bror*, ser vi her desuden igen den positive og negative dybdelæsningsspiral være i spil. Valget af roman i forløbet medvirker til, at en del af de i forvejen læseglade og trænede læsere får endnu en mere eller mindre fordybet læseoplevelse, mens de elever, der f.eks. har opmærksomhedsmæssige udfordringer med dybdelæsning, bliver bekræftet i, at læsning er en opmærksomhedsmæssigt krævende og i mindre grad meningsfuld aktivitet.

2. Undervisningens faglige indhold og didaktiske greb

Den analytiske nærlæsningspraksis er det centrale omdrejningspunkt i værkforløbet, især i klasserne X og Z, dog til dels suppleret med et mere oplevelsesorienteret perspektiv. Dette viser sig bl.a. i læselog-opgaven, som ligeledes indeholder et enkelt spørgsmål relateret til læseopmærksomhed. En implicit forudsætning for forløbets indhold synes dog at være, at eleverne er i stand til rent opmærksomhedsmæssigt at dybdelæse, dvs. at gennemlæse romanen fokuseret og vedholdende. Der bliver således i classesamtalerne meget hurtigt sprunget hen til nærlæsningen som en håndværksmæssig praksis, hvor man f.eks. inddrager fagbegreber. Dette er stærkt problematisk for især de elever, som rent opmærksomhedsmæssigt ikke er i stand til at fordybe sig i læsningen. Ligeledes er det manglende fokus på – og anerkendelse af – den følelsesmæssige indlevelse i den specifikke tekst problematisk, idet det netop er herigennem, der skabes grobund for en dybere personlig refleksion, der netop også sætter litteraturens dannelsesdimension i spil.

Idet læselog-opgaven bliver lavet, *mens* eleverne læser, og afsluttende skal læses (og bedømmes) af lærerne, medvirker dette til, at læsningens opmærksomhedsmæssige flow bliver brudt, og at læsningen får en mere målorienteret dimension. Dette forstyrrer både den litterære dybdelæsning i opmærksomhedsmæssig og oplevelsesmæssig forstand, hvilket især gør det vanskeligt for de elever, der i forvejen har svært ved at praktisere litterær dybdelæsning.

Eleven Pelle fra 8.X (Ja, F:5, S:5, 1-2 gange om ugen) fortæller således i et efterfølgende interview, hvordan opgave 4. i læseloggen, der gik ud på at man skulle "skygge" en person i teksten, fik ham til at skimme:

Pelle: Det er mere sådan, at man på en måde skimmer det efter, hvad det er, man har valgt for én man skal sådan udspionere på en måde. I stedet for at man sådan *fuldt* læser det.

Spørgsmålet om fordybet opmærksomhed under læsning (eller mangel på samme) er dog ikke noget, der direkte bliver italesat, bortset fra af eleverne selv, når de, som i Y.-klassen, oplever problemer med at koncentrere sig om læsningen. Læreren er her lydhør, men har svært ved reelt at hjælpe eleverne til mere fordybelse.

Det er spørgsmålet, hvor meget de elever, der rent opmærksomhedsmæssigt har svært ved at fastholde fokus på bogen og derfor ikke praktiserer litterær dybdelæsning, får ud af læsningen, også selvom de måske godt kan svare på spørgsmål om handlingsstruktur eller udfylde en læselog. At svare på disse opgaver er som at svare på facit i matematikopgaver, hvilket må formodes at medvirke til at bekræfte disse elever i det meningsløse i at læse romaner i skolen.

Spørgsmålet om indlevelse (*absorbed reading*) bliver eksplicit italesat i X-klassen, men her kun i forhold til fritidslæsning (og film). Når eleverne i Z-klassen efterspørger lærerens læseoplevelse, oplever de, at læreren svarer dem med en reflekteret distance. På trods af at den pågældende roman er en bog, der skildrer og italesætter voldsomme følelser, blev der i mindre grad fokuseret på elevernes oplevelse, herunder de tanker og perspektiver, som romanen kunne tænkes at give på egen livssituation. Den form for følelser (og refleksioner) må eleverne, hvis de har dem, holde for sig selv.

Eva fra 8.Z (Ja, F:9, S:3, meget forskelligt), der i øvrigt er en meget læsende og læseglad elev, giver i den forbindelse udtryk for, at læseoplevelsen nærmest har været – chok-agtig (jf. Felski 2008) – ubehagelig, fordi hendes egen familie er i sorg efter en slægtning død for nogle måneder siden. Hun har på et tidspunkt måttet forlade klassen, fordi hun kom til at græde, mens hun læste i bogen, og har herefter fået lov til kun at læse derhjemme. Da bogens tema netop er sorgbearbejdning, kunne man dog godt have forestillet sig, at der mere eksplicit i undervisningen var blevet arbejdet med litteraturens helende og forløsende dimension, som jo også er en del af dannelsesdimensionen.

Der er dog også elever, der i de supplerende data udtrykker, at de har indlevet sig i bogen. Men de oplever til gengæld ikke, at der er rum til at dele dette mundtligt med hinanden (medmindre de selv tager initiativ til

det), idet dette ikke er en del af den næranalytiske klassesamtale. Her kunne man ligeledes godt forestille sig en mere eksplicit refleksion over egne læseoplevelser indarbejdet i den analytiske og fortolkende dimension.

3. Fordybet læseopmærksomhed og faglig fordybelse

I forhold til spørgsmålet om opmærksomhed er det bemærkelsesværdigt, at eleverne i de lærerstyrede klassesamtaler – med næranalytisk fokus – bedre synes at være i stand til at holde opmærksomhed og fokus, end når de skal praktisere individuel stillelæsning. Forudsætningen for dybdelæsning – at kunne sidde stille og fokuseret og læse i en bog i længere tid – synes vanskeligere at etablere, både på klasseniveau og for den enkelte elev. Dette gælder dog i mindre grad i X-klassen, hvor læreren rammesætter aktiviteten, og hvor der er angivet et tydeligt og ikke så langt tidsrum for denne. I Y- og Z-klassen er det derimod op til eleverne selv at etablere en fagligt fordybet læsesituation. Her udviser eleverne forskellige strategier, idet især de fagligt ambitiøse elever mestrer at styre deres egen opmærksomhed og bedst muligt rammesætte denne (evt. også ved hjælp af musik), mens de engagerede læsere for nogens vedkommende kan lade sig opsluge af bogen og herved mentalt opbygge et fordybelsesrum, for andres vedkommende må acceptere, at fordybet læsning i skolen ikke lader sig gøre. Den meget læseglade Marie (Ja, F:10, S:3/4, 3-4, gange om ugen), der ifølge øvrige data ingen problemer har med at praktisere litterær dybdelæsning, forklarer således i et interview, at hun har svært ved at læse i skolen på grund af de andre elevers uro og larm:

Marie: Jeg kan bare overhovedet ikke koncentrere mig om at læse, selvom jeg faktisk smadder gerne vil. Så i dag der fik jeg kun læst 18 sider.

For de elever, der har sværere ved at holde fokus på læsningen, gælder det, at de både selv bliver forstyrret og forstyrrer hinanden, ligesom også digitale medier er en distraktionsfaktor. Dette betyder, at de opnår en ringe grad af dybdelæsning, hvilket er særlig problematisk, fordi disse elever samtidig giver udtryk for, at de sjældent læser hjemme, og derved kun oplever at læse skønlitteratur, som det bliver gjort i skolen.

De problematikker, der viser sig i forhold til spørgsmålet om fordybet læsning som opmærksomhedsform, kan overføres til faglig fordybelse generelt. Hvor nogle elever synes at mestre fokus og vedholdenhed, så synes andre elever at befinde sig i en opmærksomhedsmæssigt adspredt modus, som bliver forstærket gennem en ikke-fagligt digital mediebrug. Køn synes også at spille en rolle her, idet en del af drengene virker stærkt socialt orienteret – på en ikke-faglig måde – mens det for pigerne synes både mere legalt og behageligt (dvs. mindre modstandsfyldt) at arbejde fagligt og individuelt.

I forbindelse med spørgsmålet om opmærksomhed synes der generelt at være potentiale for mere eksplicit at bevidstgøre eleverne om – og lade dem arbejde med – deres egne opmærksomhedsmæssige udfordringer, både når det gælder selvstændig fordybet læsning og faglig fordybelse generelt. Afbrydelser synes at være et vilkår i det moderne skoleliv, som både lærere og elever med fordel kunne opbygge nogle mere tydelige strategier for hvordan de håndterer, så de finder hen til fordybelsen.

4. Rammesætning af stillelæsningen

En væsentlig faktor for etableringen af et fagligt fordybet rum, hvori det f.eks. er muligt at praktisere litterær dybdelæsning, er den konkrete rumtidslige rammesætning samt lærerens rolle i etableringen af denne. En tydelig og velgennemtænkt rammesætning synes således at skabe de bedste betingelser for, at eleverne kan fokusere på den selvstændige stillelæsning (og eventuelle tilhørende opgaver). Dette lykkes bedst i X-klassen, der rent fysisk er mere rummelig, hvor eleverne sidder ved tommandsborde, hvor læreren lukker døren under aktiviteten og tydelig angiver, hvor lang tid den skal vare, og hvor aktiviteten varer i et passende tidsrum (ikke uoverskueligt langt, hvis man i forvejen var udfordret af at læse). Mulighed for at trække sig tilbage i hjørner eller sækkestole synes ligeledes at have værdi under stillelæsningen, jf. Ørsted Andersens betoning af hjørner og kroge som flowfremmende (2006, s. 166), mens uklare rammer som åbne døre og mulighed for at forlade klassen til gengæld virker forstyrrende ind. Hvor bordgrupper, hvor man sidder fire sammen med ansigtet vendt mod hinanden, fremmer dialog og samtale, er det spørgsmålet, om den er lige så velegnet under individuel læsning.

Lærerens måde at agere på under den tilbagetrukne stillelæsning synes også at have betydning: Hvor Pernille 'performer' at være fordybet i læsning, bevæger Fie sig frem og tilbage i en mere adspredt modus.

Endelig synes også – hvis man ser på forløbet som helhed – skolens institutionelle rammesætning at have betydning. Omend de tre dansklærere påpeger, at der netop på dette tidspunkt i 8. klasse er særlig mange aktiviteter, der bryder den daglige undervisning, er det bemærkelsesværdigt, hvor mange ændringer, skift og omlægninger af undervisningen der er i perioden. Der tegner sig et generelt billede af et skoleliv, der er præget af variation, omrokering og undtagelser. Dette er – som mange af problematikkerne omkring rammesætning – i det hele taget en relevant problematik i forhold til spørgsmålet om muligheder for faglig fordybelse i skolen generelt.

Når en lukket dør, tommandsborde, en lærer, der sidder ned frem for at bevæge sig rundt mellem eleverne, kan tænkes at fremme den litterære dybdelæsning som individuel, fokuseret tilbagetrækningsaktivitet, så er det bestemt ikke, fordi jeg mener, at man med alle former for faglige aktiviteter når mest i dybden med det faglige stof på den måde. Under gruppeaktiviteter er det selvsagt meningsfuldt, at eleverne sidder i

bordgrupper, har mulighed for at benytte gangens gruppeborde til fagligt samarbejde, og at læreren bevæger sig til og fra. Men nærstudiet af Y-klassens lektion tydeliggør, at det, når det gælder individuel stillelæsning, er en anden sag. Som dette kapitel viser, er det måske snarere en sådan form for selvstændig, individuel, opmærksomhedsmæssigt krævende monoaktivitet, end det er den klassiske klassesamtale eller de mange socialt og kommunikativt orienterede gruppeaktiviteter, der er udfordret lige nu i det moderne skoleliv.

KAPITEL 7. Romanjagt – et litteraturdidaktisk eksperiment

Baggrunden for at sende eleverne på romanjagt

De to foregående kapitler har vist, at der både i og uden for skolen rejser sig en række problematikker og udfordringer, når unge i udskolingsalderen skal læse længere skønlitterære tekster og praktisere litterær dybdelæsning. På den baggrund – samt med afsæt i de overordnede perspektiver på fordybet læsning, der blev behandlet i afhandlingens første del – var det ønsket, som en del af det samlede projekt, at foretage et didaktisk *eksperiment* med fokus på den litterære værklæsning i danskundervisningen. Formålet med dette eksperiment var først og fremmest hermed at kunne behandle afhandlingens tredje forskningsspørgsmål:

3. Hvordan kan man gennem didaktiske aktiviteter fremme fordybet læsning af skønlitteratur i faget dansk?

Det overordnede greb i dette eksperiment var gennem udviklingen og afprøvningen af et til lejligheden udviklet værklæsningsforløb at fremme elevernes muligheder for at fordybe sig i en længere, sammenhængende skønlitterær tekst. Men netop kraft af forløbets karakter af eksperiment var der endnu det formål med afprøvningen af det, herigennem at nuancere og perspektivere de hidtil indsamlede data. Denne del af studiet skulle således, i sammenhæng med resten af den empiriske undersøgelse, reflektere tilbage på den teoretiske forståelse af, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning af skønlitteratur, der blev udviklet i afhandlingens første del.

Nogle måneder efter at jeg havde observeret værklæsningsforløbene med *Den anden bror*, vendte jeg derfor tilbage til de tre samme 8.-klasser med et til lejligheden udviklet – teoretisk og empirisk begrundet –

værklæsningsforløb kaldet *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*. Jeg havde selv udviklet dette forløb til lejligheden, som et komplet læremiddel med tilhørende lærervejledning, læringsmål og detaljerede undervisningsinstruktioner. De tre sædvanlige dansklærere skulle undervise i dette forløb på samme måde, som de ville undervise i ethvert andet skræddersyet forløb, dog med den forskel, at de her *skulle* igennem alle aktiviteterne. Der var altså tale om en eksperimenterende intervention. Undervejs indsamlede jeg data på samme måde, som jeg havde gjort det i Romanforløb 1.

Dette kapitel falder i tre dele. Først redegøres der for de didaktiske overvejelser bag *Romanjagt*-forløbet. Derefter dykkes der ned i afprøvningen af forløbet i de tre klasser, idet der undervejs vil blive gjort ophold ved en række 'nøglesituationer'. Afslutningsvis skal elevernes overordnede oplevelse af forløbet behandles, samt hvorledes data indsamlet under dette eksperiment bidrager til den samlede undersøgelse.

Hvordan Romanjagt?

Begrundelse for forløbets indhold og udformning

Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse er et værklæsningsforløb bestående af 14 lektioner (fordelt på syv dobbeltlektioner), der retter sig mod udskolingens.⁶⁸ Hele forløbet, som lærerne fik det udleveret, er vedlagt som bilag 5.

De tidsmæssige rammer for forløbet blev på forhånd aftalt til at være 14 lektioner. I praksis endte alle klasser dog med at bruge ca. 16 lektioner på forløbet, idet de ikke nåede alle aktiviteter til hver gang, og fordi lærerne vurderede, at eleverne havde brug for mere læsetid ovre i skolen. Jeg observerede i alle 16 lektioner i hver af tre klasser; derudover læste nogle af klasserne i deres roman i andre dansktimer, hvor jeg ikke var til stede.

Begrundelsen for forløbets indhold fandt jeg, som før nævnt, i en kombination af teoretiske og empiriske erkendelser fremkommet under projektets forudgående undersøgelse, omend denne stadig – på tidspunktet for udformningen af læremidlet – var i proces. Centralt var i den forbindelse en overordnet forståelse af fordybet skønlitterær læsning som en fordybelses- og dybdelæsningspraksis, der både rummer nogle særlige opmærksomhedsmæssige og oplevelsesmæssige karakteristika, udtrykt gennem de tre facetter: opmærksomhed, indlevelse og refleksion. Ligeledes syntes det væsentligt ikke at anskue fordybet

⁶⁸ Uden større ændringer kunne forløbet ligeledes tænkes anvendt på mellemtrinnet og på ungdomsuddannelserne.

skønlitterær læsning som noget, der alene udsprang af den læsendes bevidsthed, men også at medtænke tekstvalget og rammesætningen som faktorer, der havde afgørende betydning for konstitueringen af en fordybet læseakt. Endelig viste databehandlingen og analyserne i kapitel 5 et behov for at bryde den negative dybdelæsningsspiral hos de mindre læsende og læseglade elever og forsøge at initiere og etablere en positiv spiral i stedet. I den forbindelse viste der sig særligt potentiale i at sætte ind i forhold til opmærksomhedsmæssig indstilling, tekstvalg og rammesætning.

Disse perspektiver udmøntede sig i en række didaktiske greb – og deraf følgende litteraturpædagogiske aktiviteter – som i det følgende vil blive gennemgået nærmere. Gennemgangen vil være struktureret i forhold til de samme fire kategorier, der strukturerede analysen af Romanforløb 1 om *Den anden bror*: tekstvalg, litteraturdidaktik, fordybet opmærksomhed og rammesætning, idet litteraturdidaktikken her – af analytiske årsager – vil blive behandlet til sidst.

1. Tekstvalgets betydning

I afhandlingens Del 1 pegede jeg på, at fordybelsen som opmærksomhedsform er kendetegnet ved en stærk rettedhed mod den aktivitet eller genstand, man fordyber sig i. En sådan rettedhed fordrer både mestring og interesse. Og en sådan interesse – har både den teoretiske og den empiriske undersøgelse vist os – er, når det gælder skønlitterær læsning, i høj grad forbundet til den specifikke tekst. Især for læsere, der oplever mestringmæssige udfordringer i forhold til fordybet læsning, synes interessen i den specifikke tekst at spille en afgørende rolle, både i forhold til motivation for at gå i gang med at læse og for vedholdenhed undervejs.

Som vi så det i sidste kapitel, gav mange af informanterne udtryk for, at tekstvalget ofte var et problem i forbindelse med værklæsningsforløb i skolen; de mente, at de ville finde værklæsningsforløb mere vedkommende, hvis de måtte vælge romanen selv. Der viste sig dog store forskelle i genre- og temamæssige præferencer hos informanterne, der gjorde det svært at finde en roman, alle ville være lige interesseret i. På den baggrund besluttede jeg, at eleverne i forløbet *Romanjagt* selvstændigt og individuelt skulle udvælge en roman, som de hver for sig skulle læse og arbejde med i forløbet. Denne beslutning udfordrede elevernes individuelle selvstændighed og rummede mulighed for øget myndiggørelse. Hvis de selv fik lov at vælge teksten, forrykkedes ansvaret for en vedkommende læseoplevelse over på dem selv som læsere, hvorved der også blev sat større fokus på deres egen læseopmærksomhed.

Analyser i kapitel 5 viste desuden, at hvor de i forvejen læsende og læseglade elever ofte havde gode strategier til at udvælge en bog, der kunne tænkes at interessere, ja, endda opsluge dem, så syntes sådanne oplevelser for de mindre læsende elever at forekomme mere tilfældigt. Derfor var det afgørende, at alle elever blev grundigt stilladseret i forhold til bogvalg. Af den grund blev der lagt stor vægt på *førlæsnings-*

aktiviteter i forløbet, hvilket de to første dobbeltlektioner blev brugt på. Netop de meget læsende og læseglade elevers (f.eks. Almas) strategier til at orientere sig i mulige bøger samt deres brug af biblioteket leverede inspiration til i mere formaliseret form at introducere alle elever for redskaber til at træffe et kvalificeret bogvalg, der efterfølgende kunne styrke mulighedsbetingelserne for litterær dybdelæsning.

Eleverne skulle således gennemføre en række indledende afklaringsøvelser i forhold til bogvalg. De skulle bl.a. være hinandens 'læsecoaches' samt udarbejde et såkaldt 'læserprofilkort' – med inspiration fra både analoge og digitale ressourcer (en kasse med mulige romaner fra PLC'et, indbydende foldere med bogtips om ungdomsbøger fra folkebiblioteket samt links til gode hjemmesider om ungdomslitteratur). Desuden blev det lokale folkebibliotek, der lå i gåafstand fra skolen, inddraget. Her bidrog to bibliotekarer med speciale i ungdomslitteratur til at hjælpe og guide eleverne i at træffe kvalificerede bogvalg.⁶⁹ Eleverne skulle i udgangspunktet låne tre romaner på biblioteket og læse 5-10 sider i hver af disse, inden det endelige bogvalg blev truffet.⁷⁰

2. Den fordybende opmærksomheds betydning

Centralt i forløbet var ambitionen om at arbejde med – og introducere nogle redskaber til – hvordan eleverne rent opmærksomhedsmæssigt blev bedre i stand til at fordybe sig i den længere, sammenhængende romanlæsning, dvs. at praktisere litterær dybdelæsning.

Som analyserne i kapitel 5 og 6 viste, var der stor forskel på informanternes opmærksomhedsmæssige tilgang til læsning (herunder deres metaopmærksomhed) og til deres egen opfattelse af, hvilken form for opmærksomhed den litterære dybdelæsning krævede. Dette syntes også at hænge sammen med informanternes tilgang til faglig fordybelse. På baggrund af disse indsigter blev der indarbejdet en række *under læsnings-*øvelser i forløbet, der skulle få eleverne til at opleve og reflektere over deres egen læseopmærksomhed i forskellige læsesituationer. Der blev her trukket på teori om faglig fordybelse og dybdelæring, der bl.a. betoner betydningen af tid til oplevelsesdimensionen samt metarefleksion.

⁶⁹ Grundene til, at det lokale bibliotek blev valgt, var flere: De ikke så læsende elever, der sjældent kom på biblioteket, blev herved introduceret til bibliotekets muligheder, også når det gjaldt et differentieret udvalg af bøger, hvilket ligeledes de meget læsende elever kunne nyde godt af, idet de ofte allerede havde læst mange af de bøger, der var på skolens PLC. At eleverne i eksperimentet bevægede sig *ud* af skolen og *ind* på biblioteket – der er et gratis kulturtilbud, uden krav om, at man som bruger *skal* læse det, man låner – var ligeledes en pointe i forhold til at få eleverne introduceret til muligheden for at låne bøger i deres fritid. En mulighed, som de selvfølgelig godt vidste fandtes, men som mange af dem efter eget udsagn ikke benyttede sig af. Et indledende skridt på vejen i forhold til den positive dybdelæsningspiral var at skaffe sig en bog.

⁷⁰ Selvbestemmelse og myndighed knytter sig også til 'retten til at fravælge en bog', jf. den franske forfatter og litteraturpædagog Daniel Pennac, der i sin bog *Glæden ved at læse* opstiller 'læserens ti bud', hvori første bud lyder: *Retten til ikke at læse* (Pennac, 1995, s. 95). I *Romanjagten* kan eleverne ikke helt undlade at læse, men de har 'retten' til at fravælge to bøger.

I den forbindelse gik den erkendelsesmæssigt set væsentligste aktivitet – skulle det vise sig under afprøvningen af forløbet – i al sin enkelhed ud på, at eleverne skulle læse med ørepropper og offline (dvs. med slukket mobiltelefon og computer) uafbrudt i 30 minutter i deres selvvalgte roman, hvorefter de skulle reflektere skriftligt (individuelt) og mundtligt (kollektivt) over deres læseoplevelse. Formålet hermed var at træne eleverne i den længere, sammenhængende fokuserede læsning, uden ydre forstyrrelser, samt at få dem til at reflektere over deres egen opmærksomhed og læseoplevelse, bl.a. i forhold til oplevelse af modstand mod at fordybe sig. Offline-elementet bidrog med et medieperspektiv til øvelsen.

3. Rammesætningens betydning

Undervejs i projektet har det vist sig, at rammesætningen – både forstået som de konkrete rumtidslige rammer og subjektets fænomenologiske oplevelse af disse – spiller en væsentlig rolle i forbindelse med fordybende aktiviteter som f.eks. litterær dybdelæsning.

Igen syntes de mere læsende og læseglade informanter at være gode til – især uden for skolen – at rammesætte deres egen læsesituation, sådan at de opmærksomheds- og oplevelsesmæssigt fik det fulde ud af læsningen. De gjorde det 'hyggeligt' for sig selv, når de læste, og samtidig blev selve det at fordybe sig i læsning noget, der skabte 'hygge'. De mindre læsende syntes i mindre grad bevidste om at rammesætte læsningen og også i mindre grad at give udtryk for værdien af den individuelle tilbagetrækning, i hvert fald som noget, der var knyttet til læsning.

Det var derfor forløbets ambition – gennem forskellige øvelser – at få bevidstgjort eleverne om rammesætningens betydning og muligheden for selv at skabe eller (i skolen) søge hen imod nogle mere optimale rammer for opmærksomhedsmæssigt at kunne fordybe sig i f.eks. læsning. Væsentlige aktiviteter var i den forbindelse en 'fotolog-øvelse', hvor eleverne skulle 'gå på jagt' efter gode læsesteder på skolen og hjemme hos sig selv, samt et eksperiment, hvor de enten skulle læse under 'hyggelige' rammer inde i klassen eller rundt på skolen, med større mulighed for at blive forstyrret. Efterfølgende individuel og kollektiv metarefleksion over egen læseopmærksomhed var også indarbejdet her.

4. Alternativ til den analytiske nærlæsning

Endelig blev der, på baggrund af de foregående teoretiske og empiriske undersøgelser af den rolle, som nærlæsningen hidtil har spillet i forståelsen af, hvad det vil sige at fordybe sig i skønlitterær tekstlæsning i skolen, truffet det valg helt at fjerne den klassiske tekstanalytiske nærlæsningsdimension i forløbet – både under og efter læsning af romanen – idet forløbets hovedfokus var den opmærksomhedsmæssige og oplevelsesmæssige dimension (jf. den litterære dybdelæsnings facetter). Samtidig var det med dette greb

ønsket at udfordre både elevens og lærers forståelse af, hvorfor og hvordan man arbejder med litteratur i skolen – netop på uddannelsesniveau, hvor en næranalytisk og begrebsorienteret tilgang i stigende grad synes at være i fokus, i takt med at afgangsprøven nærmer sig (jf. Bremholm et al., 2016).

At fjerne den traditionelle nærlæsning fra forløbet betød dog på ingen måde, at eleverne ikke skulle reflektere over det, de læste. I forløbet var undervejs indlagt flere refleksionsøvelser samt andre former for litteraturpædagogiske øvelser, hvor eleverne både *under* og *efter* læsning talte sammen om deres romaner og læseoplevelsen af disse. Da det som før nævnt ikke er så ligetil at sprogliggøre en læseoplevelse, trænede forløbet derved også elevernes formuleringsevner, sproglige nuancering og refleksivitet.

Interessant var det inden for studiets overordnede forståelsesramme at undersøge, hvilken betydning det kunne tænkes at have for den fordybende læseopmærksomhed og indlevelse, at eleverne ikke på noget tidspunkt skulle forholde sig næranalytisk reflekterende til teksten eller forsøge at læse en 'dybere mening' frem 'bag linjerne'.

Der blev arbejdet med den refleksive dimension i form af særligt de to aktiviteter 'skud fra hoften' og 'romanjagttrofæ' i slutningen af forløbet. 'Skud fra hoften'⁷¹ var en gruppeøvelse, der handlede om at italesætte og udveksle læseoplevelser. Eleverne skulle her på skift tale i præcis ét minut om deres roman og læseoplevelse ud fra nogle spørgsmålskort og med et timeglas som hjælp til at holde tiden. 'Romanjagttrofæ'-øvelsen var individuel, skriftlig og kreativ og bestod i, at eleverne udarbejdede et såkaldt 'romanjagttrofæ' med en – visuelt og grafisk bearbejdet – præsentation af deres roman. Efterfølgende blev trofæerne hængt op i klassen som en synlig og materiel dokumentation af, at bøgerne var læst, og som inspiration til andre elevens fremtidige bogvalg.

Jagtmetaforikken

Forløbet fik titlen *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*, og jagtmetaforikken blev i det hele taget tildelt en bærende rolle, idet bl.a. alle lektionerne havde en overskrift, der talte ind i denne: f.eks. modul 1: *(Roman)jagten går ind*, modul 2: *Indkredsning af byttet – på biblioteket*, modul 6: *Skud fra hoften*. Denne metafor blev valgt for at tydeliggøre, at 'den gode læseoplevelse' – som den fordybende læseoplevelse her blev 'oversat' til – ikke er noget, der tilfældigt indfinder sig, men som man selv aktivt og bevidst kan arbejde på at opnå, gennem en særlig praksis og ved hjælp af nogle særlige greb. Det var herved ønsket også at gøre

⁷¹ Denne øvelse var udviklet med inspiration fra spillet *LynLitteratur – et fortællespil til danskundervisning i gymnasiet*, og flere af spørgsmålene stammede direkte fra LynLitteratur-kortene, som på det tidspunkt lå frit tilgængelige på hjemmesiden: www.klods-hans.com/lynlitteratur_i_undervisningen/ (se også Mikkelsen, 2017).

forløbet relevant for de elever, der ikke læste af lyst, men måske til gengæld blev motiverede af de mere mål- og mestringsorienterede aspekter i en faglig aktivitet (ligesom f.eks. sportsaktiviteter i fritiden).

At bedrive jagt handler om opmærksomhed, om at opsøge velegnede steder (i naturen), om at kunne være stille, tålmodig og fokuseret. Det samme – var den overordnede påstand i forløbet – handler fordybet romanlæsning om. Hvor mange læseaktiviteter i skolen, som tidligere nævnt, er orienteret mod det 'mål' at læse et bestemt antal sider eller at læse i et bestemt tidsrum, var det altså selve læseakten, der var 'byttet', dvs. målet, her. Der var således et tydeligt læseformål med forløbet, men dette var noget anderledes, end eleverne var vant til. Man kan dog også argumentere for, at jagtmetaforikken rummer nogle konnotationer, der peger hen imod en mere målorienteret litterær læsning; den form for læsning, som både hermeneutikken og nykritikken er blevet kritiseret for at bedrive. Men hvis vi griber tilbage til de tre fordybelsesmetaforer, som blev introduceret indledningsvis i afhandlingens kapitel 2 (fordybelse som en bevægelse ned i et stof, ind til en kerne eller ud på en rejse), var der dog i *Romanjagten* netop tale om en horisontalt udfoldet og udforskende 'rejse', der først og fremmest kan forbindes med den postkritiske forståelse af *deep reading* som en læsning, hvor man 'begiver sig afsøgende ind i skoven' efter spor (Moi, 2017, s. 190).

For at gøre opmærksom på jagtmetaforikkens potentialer og begrænsninger lagde forløbet ud med en øvelse, hvor eleverne skulle brainstorme over, hvad det vil sige at være en god jæger, og derefter i fællesskab reflektere over, hvorvidt disse egenskaber kunne overføres på en god læser. Eleverne i alle tre klasser viste sig i denne øvelse – hvad enten de opfattede sig som læsere eller ej – engagerede, kreative og opfindsomme. Her blev lånerkort sammenlignet med jagttegn, en jagthund med en bibliotekar og skydevåben med læsebriller.

Lærervejledning og læringsmål

For at give lærerne et indblik i de overvejelser og den kontekst, der lå til grund for forløbet, og for at give dem argumenter for at undervise i det blev der udformet en egentlig lærervejledning samt en række læringsmål – udledt af de gældende styringsdokumenter (*Fælles mål*) – som lærerne kunne skrive ind i læreplanerne samt introducere for eleverne.

I lærervejledningen blev forløbet indledningsvis præsenteret således:

Forløbet går ud på, at den enkelte elev selvstændigt anskaffer sig og læser en roman, som interesserer eleven, og som giver eleven en indlevet og fordybet oplevelse af at læse fiktion...

Omend termen 'for dybelse' ikke på noget tidspunkt blev brugt over for eleverne i læremidlet, blev den altså anvendt her. I lærervejledningen blev der også henvist til termen 'for dybelse's centrale plads i folkeskolens formålsparagraf (paragraf 1, stk. 2). Desuden blev der – for at give lærerne et overordnet overblik over den teoretiske baggrund for forløbet – opstillet denne formidlende model:

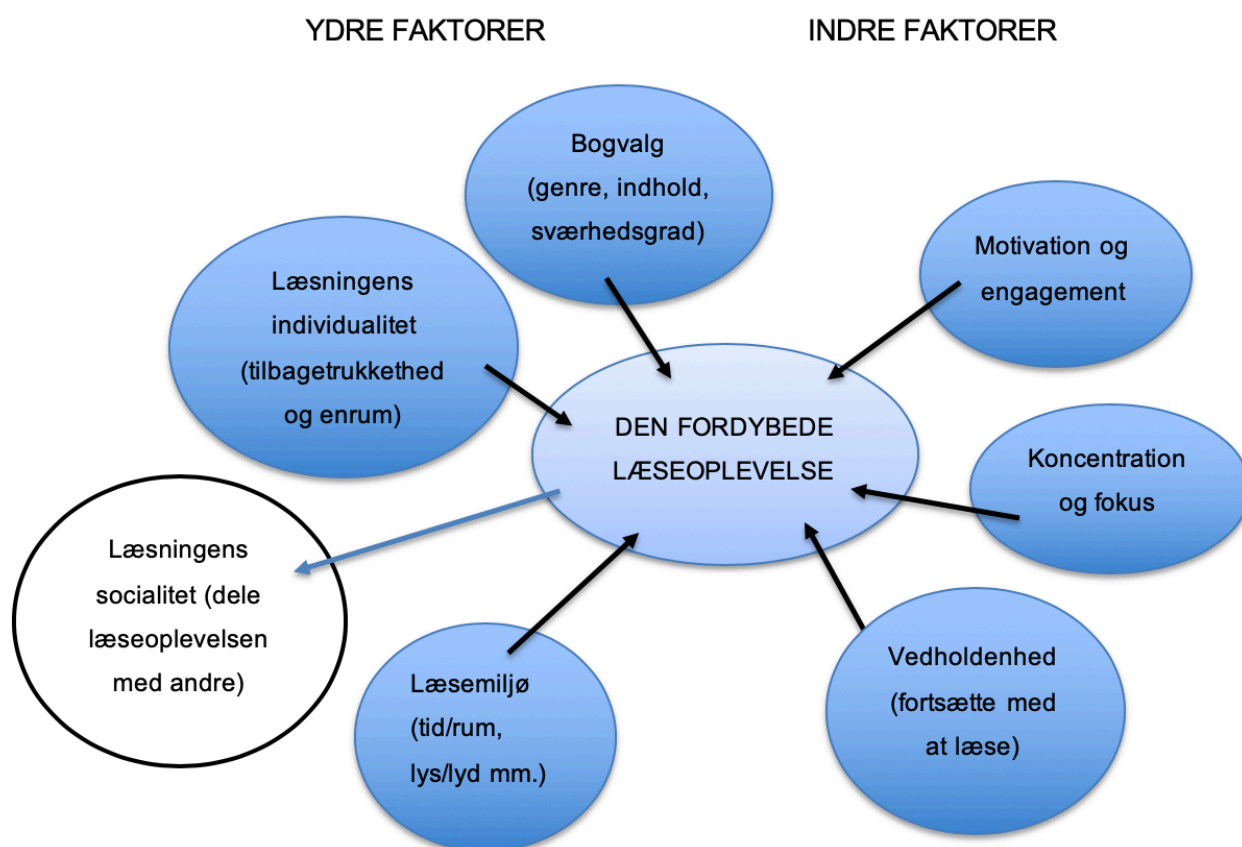


Illustration: Faktorer, der fremmer den fordybde læseoplevelse
(Modellen er gengivet sådan, som den står i lærervejledningen til læremidlet *Romanjagt*, bilag 5.)

Denne figur var tænkt som en illustration af, at den fordybde læseoplevelse både er betinget af nogle indre – opmærksomheds- og oplevelsesmæssige – og ydre faktorer, og at disse både har at gøre med interesse (motivation og engagement), mestring (koncentration, fokus, vedholdenhed), bogvalg, konkret rammesætning og den subjektive oplevelse af et læsningens 'enrum'. Dertil blev den sociale dimension – det at dele læseoplevelsen med andre, hvilket eleverne netop skulle i forløbet – også betonet i figuren.

Læringsmålene blev opstillet således (gengivet fra lærervejledningen, bilag 5):

LÆRINGSMÅL

Jeg kan udvælge, anskaffe og læse en roman, der interesserer mig

(Fælles mål: Eleven kan planlægge og gennemføre faser i informationssøgningen)

Jeg kan vurdere, på hvilken måde jeg bedst læser romanen

(Fælles mål: Eleven kan afgøre, hvordan en tekst skal læses)

Jeg kan fokuseret gennemlæse hele romanen

(Fælles mål: Eleven kan læse komplekse tekster hurtigt og sikkert)

(Fælles mål: Eleven kan forstå komplekse tekster)

Jeg kan fortælle andre om min læseoplevelse

(Fælles mål: Eleven kan formulere egne oplevelser og sansninger i et æstetisk sprog)

Jeg kan mundtligt og skriftligt præsentere romanen for andre

(Fælles mål: Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning)

(Fælles mål: Eleven kan sætte tekster ind i en sammenhæng)

Som det ses her, sættes der i målene fokus på den opmærksomhedsmæssige (herunder metakognitive) og oplevelsesmæssige (interesse og indlevelse) dimension i læsningen samt italesættelsen af disse.

Lektionsplan – og de bagvedliggende didaktiske principper

Forløbet bestod som sagt af syv moduler af hver to lektioner. Dets overordnede aktiviteter kan opstilles i nedenstående skema. Ved hver af de enkelte aktiviteter angives de faktorer fra ovenstående model, der særligt tilgodeses i aktiviteten. Desuden angives yderst til højre de af dybdelæsningens facetter, som tydeligst er i spil i aktiviteten.

Romanjagt – Oversigt over forløbets indhold i relation til fordybet litterær læsning

OVERSIGT OVER FORLØBETS INDHOLD		↔	FORDYBET LÆSNING	
Lektioner	Undervisningsindhold		Faktorer der indvirker på fordybet læsning	Facetter af den litterære dybdelæsning
1. (Roman)jagten går ind (Førlæsning)	Introduktion til forløbet: Hvorfor romanjagt? Opgave A: Vær hinandens læsecoach - pararbejde Opgave B: Læserprofilkort – individuelt		A: Bogvalg, motivation og engagement B: Bogvalg, motivation og engagement	Indlevelse Indlevelse
2. Indkredsning af byttet – på biblioteket (Førlæsning)	Lille læreroplæg: Retten til ikke at læse en bog færdig Biblioteksbesøg		Bogvalg, motivation og engagement Bogvalg, motivation og engagement	Fokuseret opmærksomhed/ indlevelse Indlevelse
3. Shyy – helt stille (Under læsning)	Opgave A: Pararbejde om bogvalg Lille læreroplæg: Multitasking, online, offline og optline. Opgave B: Individuel læsning med ørepropper - offline		Bogvalg, læsningens socialitet Koncentration og fokus Koncentration og fokus, vedholdenhed, læsningens individualitet	Fokuseret opmærksomhed/ Indlevelse Fokuseret opmærksomhed Fokuseret opmærksomhed

<p>4. Den gode plet i (læse)skoven (Under læsning)</p>	<p>Opgave A: Visualiseringsøvelse i par: Det gode læsested</p> <p>Opgave B: Fotolog – Det gode læsested på skolen</p>		<p>Læsemiljø, koncentration og fokus</p> <p>Læsemiljø, koncentration og fokus, læsningens individualitet</p>	<p>Fokuseret opmærksomhed</p> <p>Fokuseret opmærksomhed</p>
<p>5. Tålmodighedens kunst (Under læsning)</p>	<p>Læsning opdelt i to hold</p> <p>Hold 1 læser i klassen under hyggelige rammer</p> <p>Hold 2 læser på det læsested, der blev udvalgt i modul 4</p>		<p>Læsemiljø, koncentration og fokus, vedholdenhed, læsningens individualitet</p>	<p>Fokuseret opmærksomhed</p>
<p>6. Skud fra hoften (Under/efter læsning)</p>	<p>Øvelse A: Kend dig selv som læser</p> <p>Øvelse B: Skud fra hoften. Gruppearbejde, hvor man skiftes til at fortælle om sin roman</p>		<p>Læsemiljø, koncentration og fokus, vedholdenhed</p> <p>Læsningens individualitet, læsningens socialitet</p>	<p>Fokuseret opmærksomhed</p> <p>Refleksion</p>
<p>7. Romanjagten afsluttes (Efter læsning)</p>	<p>Opgave A: Pararbejde samt individuel fremstilling af romanjagttrofæ, der ophænges i klassen</p> <p>Refleksionsopgave fra Kristiane besvares</p> <p>Fælles opsamling på forløbet og aflevering af bøger (Note: Her indlægger Fie, at eleverne skal revidere deres profilkort og på den baggrund låne nye bøger på biblioteket, når de afleverer de gamle.)</p>		<p>Læsningens socialitet</p> <p>Metarefleksioner over betydningen af de forskellige faktorer for læseoplevelsen</p>	<p>Refleksion</p> <p>Refleksion (over fokuseret opmærksomhed og indlevelse etc.)</p>

Efter at have præsenteret forløbets indhold samt de bagvedliggende didaktiske begrundelser for dette skal vi nu se nærmere på afprøvningen af forløbet. I den følgende analyse angives den pågældende læringsaktivitet med et tal, og evt. et bogstav, med udgangspunkt i dette skema.

Analyse af *Romanjagten*'s forløb i de tre klasser

Den følgende analyse vil primært tage udgangspunkt i de observationer af undervisningen, der blev foretaget gennem forløbet. Da et centralt aspekt i forløbet var elevernes metarefleksioner over læseopmærksomhed og læseoplevelse og disse især kom til udtryk i en række klassesamtaler, vil især disse samtaler blive gjort til genstand for indholdsanalyse. Øvrige datatyper vil dog også blive inddraget – perspektiverende eller som baggrund.

1. Bogvalg – motivation og engagement

Læserprofilkortet

Målet med de to første undervisningsgange er, at eleverne træffer et kvalificeret individuelt valg af en roman, som de har gode muligheder for at læse fordybet. I alle klasser er der tale om et forholdsvis stort engagement (målt ud fra fagrelevant elevaktivitet og deltagelse) i den indledende brainstormøvelse 1, A: 'Vær hinandens læsecoach'. Herefter går eleverne til den centrale øvelse 1, B: 'Læserprofilkortet' – der skal udfyldes individuelt (se bilag 5).

I X-klassen bruges der temmelig lang tid på læsecoach-øvelsen, og denne øvelse glider direkte over i læserprofiløvelsen. Dette betyder, at flere af eleverne stadig er i dialog med deres makker under udarbejdelsen af læserprofilkortet, hvortil de som nævnt kan søge inspiration i en bogkasse, nogle foldere og en række links. Efter at have arbejdet et stykke tid på deres pladser, begynder eleverne at gå op til bogkassen og tage bøger op af den. Dette giver samtidig anledning til, at de begynder at samtale med hinanden om bøger, de har læst.

I Y-klassen betoner læreren Fie, at de efter læsecoachøvelsen skal arbejde *individuelt*, og at det er vigtigt, at de bruger *tid* på læserprofilkortene. Det er også det, der sker. Klassen arbejder enkeltvis og meget koncentreret – primært med at litteratursøge på nettet med inspiration fra de førnævnte links. Da eleverne efter lidt tid skal have en 'lufte' (dvs. gå en tur rundt om skolen), vil den meget læseglade Johanne ikke forlade klassen. Hun bliver siddende og skriver bogtitler ned, indtil Fie siger, at hun *skal* gå med de andre.

I 8.Z udvises der både kreativitet og engagement i brainstormøvelsen, og under den klassesamtale, der udspiller sig, får læreren Marianne samtidig sagt flere ting om sin egen læsning: f.eks. at hun nogle gange selv synes, det kan være lidt svært at komme ind i en bog, og at man her må have tålmodighed. Under udformningen af læserprofilkortene gør Marianne meget ud af at introducere til folderne, som hun deler

rundt ved de forskellige gruppeborde. Mange af klassens læseglade piger samles efter lidt tid foran bogkassen i ivrig snak, og der er elever, som spørger, om de gerne må tage folderne med hjem.

Hvor X-klassens elever kommer mere i dialog med hinanden om litterære oplevelser, end vi så det i Romanforløb 1 (hvor de snarere var i dialog med læreren, jf. IRE-strukturen i klassesamtalen), så opstår der (igen sammenlignet med Romanforløb 1) et større opmærksomhedsmæssigt fokus i det stærkt rammesatte individuelle arbejde i Y-klassen, mens Z-klassens lærer får italesat egne læseoplevelser (og læsemodstand).

Ligeledes er det karakteristisk, at de elever, der i forvejen godt kan lide at læse, indledningsvis er meget positive over for projektet og for nogens vedkommende nærmest overpræsterer ved at finde mange flere bogtitler og bøger, end det kræves (f.eks. førnævnte Johanne fra Y, der allerede selv går i gang med at låne bøger inden biblioteksbesøget, hvor hun låner endnu flere, og Thea fra Z, der under forløbet læser otte romaner). Dette kan ses som et udtryk for, at der i en forholdsvis almindelig elevgruppe på dette klassetrin også er flere elever, som tørster efter *mere* inspiration og fokus på læsning i skolen.

Men hvor grundigt arbejder eleverne med øvelsen, når man ser på de udfyldte læserprofilkort? En overordnet analyse af læserprofilkortene viser tydeligt, at især Y-klassen, der arbejder individuelt og i længst tid, har gjort sig umage med litteratursøgningen. Mange af eleverne har f.eks. angivet fem specifikke titler på deres kort. I de to andre klasser ser man primært enten kort, der er grundigt udfyldt – af i forvejen læseglade elever – med mange angivelser af emner, genrer og titler, eller kort, der er sparsomt og sjusket udfyldt – af mindre læseglade elever; hvilket bekræfter den positive og negative dybdelæsningspiral.

MIT LÆSERPROFIL-KORT	
Navn og klasse: <u>JOHANNE 8.Y</u>	
Dit læserprofil-kort skal du tage med, næste gang du skal på biblioteket. Kartet skal hjælpe dig til – sammen med en bibliotekar – at finde frem til nogle romaner, du vil synes om at læse. Du skal derfor tænke grundigt over, hvad du skriver på kortet.	
EMNER JEG GERNE VIL LÆSE OM (skriv mindst 5 stikord) Fx vampyrer, kærlighed, mysterier, problemer med forældre... "kærlighed, onges problemer (mobning, pubertet), problemer, brødre bøger" "Dad", "Sorg"	
GENRER JEG GERNE VIL LÆSE I (skriv mindst 2) Fx gys, fantasy, krimi, spænding, realisme... Romantik Realisme Spænding	
FORFATTERNAVN OG TITEL PÅ ROMANER JEG FX GERNE VIL LÆSE	
Forfatter <u>Gayle Forman</u>	Titel: <u>Bare en dag</u>
Forfatter <u>Jalan Green</u>	Titel: <u>Paper Towns</u>
Forfatter <u>Lucy Christopher</u>	Titel: <u>Stjålet</u>
Forfatter <u>Jandy Nelson</u>	Titel: <u>Himlen ved mine fødder</u>
Forfatter <u>Jennifer Niven</u>	Titel: <u>På kant med livet</u>
JEG VIL GERNE LÆSE ROMANER (sæt gerne flere krydser)	
Fra børneafdelingen <input type="checkbox"/>	
Fra ungdomsafdelingen <input checked="" type="checkbox"/>	
Fra voksenaftdelingen <input checked="" type="checkbox"/>	
MIN LÆRER HAR GIVET LOV TIL, AT JEG GERNE MÅ LÆSE KORTERE ROMANER (fx fra Læselyn-serien)	
Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/>	

Forfatter

Hvis bare du var min / Jenny Han
 Indspærret
 Sidste chance
 De sidste jomfruer i veiden / Tom Ellen, Lucy Ivis
 Ar fra mit gamle hj / Nicole Boyle Reelnes
 Over streger / Jennifer Eckels
 Dig og mig ved daggry / Sanna Munk Jensen
 Nattens Fuldning magi / Glenn
 Hvad hjertet ved / Jessi Kirby
 Gordi se elsker dig / Helene Uti
 Er du okay Mariez / Anika Eibe
 Kærlighedsbreve til døden / Ava Delaria
 Eleanor og Park / Rainbow Rowell
 Før jeg dør / Jenny Dowham
 7 Døgn for os / Charlotte G. Løser Munch
 Dagbogoptegnelser fra et koldt hjerte / David Wiberg
 Nic & M / Ina Munch Christensen
 Fortællende kærlighed / Colleen Hoover
 Akavet / Thomas Lager
 Bedste sommer nogensinde / Sarah Ockler

Illustration: Johannes læserprofilkort, hvor hun også har udfyldt bagsiden.

Litterære præferencer

Men hvad er det mere specifikt, eleverne – ifølge deres læserprofilkort – gerne vil læse, hvis de selv skal vælge? Eller man kunne også spørge: Hvad er det for fordybte læseoplevelser, eleverne efterspørger? Overordnet kan der, som også berørt i kapitel 5, iagttages en opdeling mellem elever, som gerne vil læse fantasy og science fiction, og elever, som gerne vil læse romaner, der foregår i et realistisk univers. Disse realistiske bøger skal, især for pigernes vedkommende, handle om kærlighed og romantik eller om problemer (f.eks. sygdomme). Endelig har en del af eleverne, her også drengene, angivet, at de gerne vil læse krimier eller gys. Flere af drengene vil også gerne læse noget med humor eller krig. De fleste af de specifikke titler, der nævnes, er brede bestseller-udgivelser, oversat fra engelsk og trykt i mange tusind eksemplarer og altså – må det formodes – litteratur, der henvender sig til en stor læserskare, og hvoraf rigtig mange er filmatiseret.

Ordet 'spænding' er det, der går hyppigst igen på læserprofilkortene i alle tre klasser, når der skal angives genrepræferencer. Dette kan ses som et udtryk for, at eleverne efterspørger en stærk oplevelse af affektiv og indlevet fordybelse, forårsaget af et plottrevet begær og en opslugthed i fortællingens fiktive univers. Desuden kan man, hvis man trækker på Felskis engagements-modi, iagttage, at der både spørges efter *recognition*, *identification* (kærlighed, romantik, problemer), *shock* (f.eks. Stephen King) og *knowledge*, forstået som en subjektivt og socialt orienteret viden om verden (f.eks. bøger om mobning eller sygdom). En eksplicit refleksiv dimension i læseønskerne er derimod sjældent til stede. Dog har Camilla fra X-klassen under *Genrer jeg gerne vil læse i* skrevet "tænke". Ingen elever giver til gengæld på læserprofilkortene udtryk for, at de ønsker at læse bøger, der er formmæssigt eller stilistisk udfordrende og interessante.

På biblioteket

Da eleverne i den efterfølgende lektion (lektion 2) skal på biblioteket, kan der også her iagttages forskel på, hvordan de opfører sig, både klassevis og som helholdvis mere eller mindre læsende og læseglade.

8.Y er den første klasse, der er på biblioteksbesøg. Mange af eleverne her har som sagt foretaget et grundigt litteratursøgningsarbejde med læserprofilkortet og forventer nu, at bibliotekarerne kan finde disse titler til dem. De to bibliotekarer – der indleder besøget ved som engagerede rollemodeller at træde ud på gulvet blandt eleverne og tale om deres egne yndlingsungdomsbøger – ender derfor hurtigt på deres sædvanlige plads bag skranken, hvor de tjekker på computeren, om titlerne er hjemme.⁷² Da vi efterfølgende evaluerer dette, bliver vi enige om, at de i de to næste klassebesøg skal holde sig mere ude på gulvet blandt eleverne og anbefale bøger fra reolerne.

8.Z er den næste klasse, der er på biblioteksbesøg, og her går de mange læseglade piger i klassen hurtigt i dialog med bibliotekarerne, mens de fleste af drengene trækker sig tilbage til området med computere. De elever, der har mest brug for vejledning i at finde bøger, opsøger den altså ikke. Bibliotekarerne er opmærksomme på dette og henvender sig til drengene. Men de er – som gruppe især – svære at komme i dialog med.

8.X er den sidste klasse på biblioteket, og her er bibliotekarerne samtidig blevet mere bevidste om, at de elever, der trænger mest til hjælp, måske er dem, der ikke opsøger den. Samtidig er det karakteristisk, at eleverne i denne klasse generelt er mere tilbageholdende og ikke spørger bibliotekarerne særlig meget. Dette frigiver til gengæld noget plads til, at bibliotekarerne kan hjælpe nogle af dem, der særligt har brug for det.

⁷² At bibliotekarer ofte af unge læsere associeres med nogle, der sidder bag en skranke ved deres computere, fremgår af undersøgelsen *Børns læsning 2017* (Hansen et al., 2017b, s. 55).

Efterfølgende går alle elever tilbage på skolen med hver mindst tre bøger⁷³, hvilket vil sige, at der nu i hvert fald befinder sig 60 bøger inde i hver klasse. Fysiske bøger, der kan tages op, vejes i hånden, bladres i, og som for nogle elevers vedkommende giver anledning til inspiration og samtale om tidligere læseoplevelser. Nogle enkelte elever har dog truffet mindre reflekterede bogvalg, hvilket får konsekvenser for deres oplevelse af resten af forløbet. Som f.eks. Adam (8.Y), der senere i et interview fortæller, at han lige til sidst greb et tilfældigt bind i serien *Wimpy Kid*, der har tegneserieelementer og er skrevet til lidt yngre læsere.

2. Opmærksomhed under læsning

De næste lektioner i forløbet handler om elevernes opmærksomhed *under* læsning og om at give dem nogle forskellige erfaringer af, at opmærksomhedsmæssig koncentration og fokus har afgørende betydning for den litterære læseoplevelse. Analysen skal her centrere sig om gennemførelsen af den såkaldte øreprop-øvelse, særligt sådan som denne udspiller sig i Y-klassen. Her kan denne øvelse betragtes som en central nøglesituation i forhold til forståelsen af relationen mellem opmærksomhed og oplevelse under skønlitterær læsning.

I X-klassen introducerer læreren Pernille, efter at klassen fælles har talt om ordene 'multitasking', 'online' og 'offline', til øreprop-øvelsen (aktivitet 3.B) sådan her:

Pernille: Nu skal vi lave et eksperiment, og det eksperiment er, at I skal læse og være 100% offline. [...] Det kan godt være, at jeres hjerne begynder at protestere lidt, brokke sig lidt, fordi I gør noget, I ikke plejer, nogle af jer. Ligesom vi skal træne andre ting, ligesom vi skal træne vores lårmuskler ved at gå på trapper for eksempel, så kan man også træne sin hjerne, træne sin koncentration – og det, I skal nu, det er at I skal læse [...] og holde fokus.

Der går et par minutter, hvor eleverne øver sig i at få sat ørepropperne ordentligt i, så sætter de sig til at læse. Alle sidder med rolige kroppe, hovederne bøjet hen over bordene og ansigterne vendt ned mod bøgerne i de 30 minutter, øvelsen varer. Så afbrydes de af Pernille, der siger, at de nu skal tænkeskrive om oplevelsen. Mens de venter på at få udleveret papir og blyant, siger den ikke så læseglade Maja (Nej, F:3, S:1) til sin sidekammerat:

⁷³ Jeg giver enkelte af de mindre læseglade drenge lov til at låne bøger, som ikke er skønlitteratur, men biografier og journalistiske beretninger, idet jeg vurderer, at interesse her er afgørende for at få en fordybet læseoplevelse, og at en sådan jo også – som behandlet i kapitel 3 – kan indtræffe med faglitterære tekster.

Maja: Altså i starten, der var jeg sådan helt forvirret, men så lige pludselig så vænnede jeg mig bare til tanken om at der var helt stille, og så læste jeg bare, så læste jeg og læste og læste.

Her italesættes dybdelæsningsmodstanden – og overvindelsen af den – tydeligt, idet Maja virker til at være kommet ind i et læseflow.

Efterfølgende, da Pernille beder eleverne læse højt fra deres tænkeskrivning, siger den heller ikke så læseglade Josefine: (Nej, F:4, S:6):

Josefine: Jeg har skrevet, det var meget rart. Men jeg syntes ikke rigtig, at mine ørepropper de virkede. Men der var meget stille alligevel, og man fokuserede meget bedre, og jeg syntes at man bedre kunne leve sig ind i bogen, da der sådan var helt stille.

Mange elever i X-klassen udtrykker sig positivt om øvelsen, men det er især bemærkelsesværdigt, at den fremhæves af disse to normalt ikke så læsende elever som noget, der skaber både større opmærksomhedsmæssigt fokus og oplevelsmæssig indlevelse.

I Y-klassen går der ca. syv minutter, fra læreren Fie deler ørepropperne ud, til alle elever sidder og læser, et tidsrum, der kan opfattes som udtryk for klassens kollektive modstand mod at skulle bevæge sig ind i det individuelle fordybelsesrum. Omsider går eleverne i gang med at læse. De sidder roligt med ansigtet vendt mod deres bøger, enkelte af dem undertiden så kraftigt bøjet forover, at deres pande hviler mod bordkanten. Efter en halv time sætter Fie dem til at tænkeskrive i et Google Docs-dokument, hvorefter der udspiller sig en længere klassesamtale, hvor 13 ud af de 19 elever byder ind undervejs.

Mette (Ja, F:6, S:5, 1-3 gange om måneden) lægger ud:

Mette: Jeg blev sådan rigtig – koncentreret mig sådan virkelig meget.

Fie: Hvordan kunne du mærke, at du var rigtig koncentreret?

Mette: Fordi jeg bare kunne læse sådan der i stedet for at stoppe op. Og så blev man træt, synes jeg.

Fie: Kunne du – hvad?

Mette: Jeg syntes, man blev meget træt.

Fie: Man blev træt, man blev sløv. Kunne du huske mere af det du havde læst, eller?

Mette: Ja, det kunne jeg godt. Der var flere detaljer og sådan noget.

Mettes læseoplevelse med ørepropperne har været mere koncentreret og vedholdende end normalt, og hun har fået flere detaljer med, dvs. at der er tale om større opmærksomhed på læsningen end ellers. Og så har hun oplevet træthed, hvilket der skal vendes tilbage til.

I forhold til spørgsmålet om at kunne huske teksten, siger den ikke så læseglade Liv (Nej, F:1, S:4) ligeledes:

Liv: Mmm, jeg synes det var sådan der, at jeg kunne huske meget nemmere og at det var meget mere sådan – det hele blev bare lige pludselig helt stille overhovedet, og det larmede ikke, og man blev slet ikke forstyrret af noget, så man var bare sådan *inde* i bogen.

Liv beskriver en stilhed og ro, der gør, at hun opmærksomhedsmæssigt koncentrerer sig og herved får en oplevelse af indlevelse ('inde i bogen').

Både Christoffer og Noa fremhæver desuden en stærkere oplevelse af mental billeddannelse. Noa siger:

Noa: Jeg følte også, at jeg blev rigtig meget sådan... jeg kunne slet ikke høre alt det der larm overhovedet. Nu I siger det, så hørte jeg det overhovedet ikke. Jeg følte også bare ligesom Christoffer, at jeg så sådan virkelig mange *billeder* for mig. Altså, jeg følte næsten det var en film, jeg så. Jeg forestillede mig det mere, jeg føler mig mere koncentreret.

Nu vender David tilbage til spørgsmålet om træthed og siger:

David: Øhm, det var sådan, jeg var meget koncentreret til at starte med, men så blev jeg træt, af en eller anden grund, så var det ligesom jeg begyndte at lægge mærke til, hvor dårlig stolen var.

At begynde at mærke sin krop – dens træthed, at den er placeret på en hård stol – synes at hænge sammen med en mere fordybet opmærksomhed, vel at mærke i dens mere afspændte – frem for opmærksomt anspændte – udgave. Denne tætte sammenhæng mellem krop og bevidsthed er netop, hvad der kommer til udtryk i *embodied cognition*-teorien, som blev behandlet i afhandlingens teoretiske del.

Klassens lærer Fie spørger mere ind til, hvorfor eleverne tror, at de bliver trætte, og der udspiller sig nu denne ordveksling:

Morten: Fordi at når man koncentrerer sig så meget om én ting, og der er stille, så kan – det kan jeg i hvert fald – så bliver jeg ukoncentreret.

Fie: Så det der med at man ligesom er på, og ved at det er det her, jeg skal være koncentreret om, så er man træt – eller bliver man træt.

Morten: Ja, og der så er stille, så kan man godt synke sådan lidt ned.

[...]

Fie: Man kan også godt mærke, I er blevet sådan helt wub [lyddord]. Det kan være det er *det*, jeg skal gøre, når I er helt oppe og køre.

Morten: Prøv at se hvor stille vi er blevet.

Monoaktiviteten er udfordrende for Morten rent koncentrationsmæssigt, siger han, og stilheden får en til at "synke lidt ned" – hvilket her anvendes som billede på trætheden, men også kunne opfattes som et billede på fordybelsen. Gør man et ophold, koncentrerer man sig om én ting, mærker man også sig selv, sin egen krop, sine egne behov. Fordybelsen i monoaktiviteten fremmer – som vi også så det behandlet i kapitel 2 – oplevelsen af at være 'sig selv', også i kropslig forstand. Men samtidig er der ikke nødvendigvis langt fra fordybelsen til den ultimative adspredelse – i form af *søvn*.

Det er desuden interessant, som både Fie og Morten bemærker, at klassens energi efter øvelsen er meget mere rolig, end da lektionen begyndte. Det betyder dog langt fra, at eleverne ikke er aktive. En stor del af dem bidrager til samtalen.

Der er dog også elever, der giver udtryk for, at de mister koncentrationen under øvelsen, og en enkelt elev Mia (Nej, F:1/2, S:3), der ikke siger noget under evalueringen, viser sig senere at have fået det direkte dårligt, idet hun kom til at tænke på nogle private ting, der gjorde hende ked af det. Det individuelle tilbagetrukne rum, som øreprop-øvelsen tilbyder eleverne, er altså også et rum, hvor der – på godt og ondt – er større mulighed for at mærke sine egne stemninger og sindstilstande, idet indlevelse og sensibilitet går hånd i hånd.

I 8.Z går der ca. otte minutter med, at eleverne kommer på plads, inden øreprop-øvelsen kan gå i gang. Især giver flere drenge udtryk for ubehag ved at skulle lægge deres slukkede telefoner foran sig på bordene under øvelsen. Da Marianne har introduceret til, hvad der skal ske, går William op til hende og siger, at han er syg

og gerne vil hjem. Hun siger, at han skal blive. Lidt senere kommer Michael op til hende og siger: "Jeg kan ikke – lige meget om det er et forsøg, jeg kan ikke." Der er altså en meget stærk læsemodstand hos visse af eleverne i denne klasse, og disse elever viser sig også at have svært ved at opretholde opmærksomhedsmæssig vedholdenhed.

Da klassen går i gang med at læse, læser Michael i bogen i lidt over to minutter, så lægger han den fra sig og læser ikke i den i resten af den halve time, øvelsen varer. Efter ca. syv minutter holder Mark op med at læse. Han tegner i stedet på sin hånd og kommunikerer også en del af tiden ordløst med Michael, som han sidder ved siden af. Efter ca. 21 minutter kigger Carl op på uret og læser derefter ikke længere. Nogenlunde på samme tidspunkt lægger William sig hen over bogen i sovestilling, men prøver lidt efter at læse igen. Nogle minutter senere lægger han sig igen ind over bogen. Efter ca. 26 minutter klapper Jesper bogen sammen og læser på bagsiden, hvorefter han stopper med at læse. Alle andre elever læser, ser det ud til via observationen, i de 30 minutter. De sidder roligt med deres kroppe med hovederne bøjet over bøgerne, indtil Marianne beder dem tænde deres computere og tænkeskrive om oplevelsen.

Mange af tematikkerne fra de to andre klasser går igen, da øvelsen evalueres mundtligt. Nogle elever har oplevet mere koncentration og fokus, men eleverne oplevede også træthed, og at stolen var hård at sidde på. Flere i denne klasse giver dog udtryk for, at det var distraherende og ubehageligt at læse med ørepropper, fordi man kunne høre sit eget åndedræt.

Hannah (Nej, F:2, S:3), som vi mødte i kapitel 5, hvor hun fortalte, at hun aldrig har læst en bog færdig, og derfor i dette forløb har fået lov at læse en lidt kortere og mere lettilgængelig bog, er dog meget positiv:⁷⁴

Hannah: Jeg synes det var fantastisk.

Marianne: Du fik læst meget?

Hannah: Det gjorde jeg, meget mere end jeg plejer at læse.

William (Nej, F:1, S:1) siger, han faldt i søvn til sidst, men da Marianne spørger ind til, om han fik læst mere eller mindre end med musik i ørerne – sådan som han altid normalt har det (se kapitel 5) – siger han, at han fik læst mere. Mark (Nej, S:?, F:5) oplevede til gengæld, ligesom Mia fra Y-klassen, at han fik det dårligt af øvelsen og blev ked af det. At sidde en halv time i stilhed, uden den ellers altid nærværende 'støj' af mennesker og medier omkring sig, synes at være direkte overvældende for nogle af eleverne.

⁷⁴ Der er indarbejdet en mulighed for differentiering i *Romanjagt*-forløbet på den måde, at eleverne nederst på deres læserprofilkort, efter aftale med deres lærer, kan angive, at de gerne må læse lidt lettere romaner, f.eks. fra *Læselyn*-serien.

Øreprop-øvelsen og den efterfølgende fælles klassesamtale i både 8.X og Y viser ikke desto mindre, at det under de rette opmærksomhedsmæssige betingelser er muligt – i hvert fald for en kortere periode – at fremme elevernes litterære dybdelæsning (herunder bl.a. mental billeddannelse og indlevelse) hos en del af eleverne. Men samtidig er det også tydeligt, at den fokuserede, individuelle monoaktivitet, som den lange, sammenhængende læsning er et eksempel på, opmærksomhedsmæssigt er en udfordrende størrelse for eleverne, der færdes i en skolehverdag fuld af aktiviteter og sociale udvekslinger, der også fordrer delt og skiftende opmærksomhed. Samtidig med at de oplever en forbedret kvalitet af deres læsning, oplever eleverne derfor også modstand i form af træthed, koncentrationsbesvær eller ubehag.

3. Øget bevidsthed om rammesætning – hvor læser jeg bedst?

De næste to-tre undervisningsgange i forløbet arbejdes der videre med opmærksomhed under læsning og efterfølgende metarefleksion, samtidig med at perspektivet nu udvides til også at sætte fokus på den ydre rammesætnings betydning for læsningen. I den første undervisningsgang (lektion 4: 'Den gode plet i (læse)skoven') er den centrale øvelse (øvelse B), at eleverne skal lave en såkaldt fotolog med billeder af gode læsesteder, som de selv har taget – både i skolen og hjemme. I den anden undervisningsgang (lektion 5: 'Tålmodighedens kunst') skal de undersøge, hvilken betydning enten et optimalt, hyggeligt og roligt læsested eller et (potentielt) mere uroligt læsested har for deres vedholdenhed, når de skal læse. Tredje undervisningsgang (lektion 6) samler op i forhold til både opmærksomhed og rammesætning med refleksionsøvelsen 'Kend dig selv som læser' (øvelse A). Der skal i det følgende gøres nedslag i datamaterialet der, hvor det er særlig relevant.

Fotolog

Som optakt til fotolog-øvelsen skal eleverne lave en øvelse, hvor de skal visualisere et godt læsested (lektion 4, øvelse A). Herefter udspiller der sig i alle tre klasser samtaler om, hvad gode læsesteder vil sige. I den forbindelse producerer X-klassen dette mindmap på tavleskærmen:

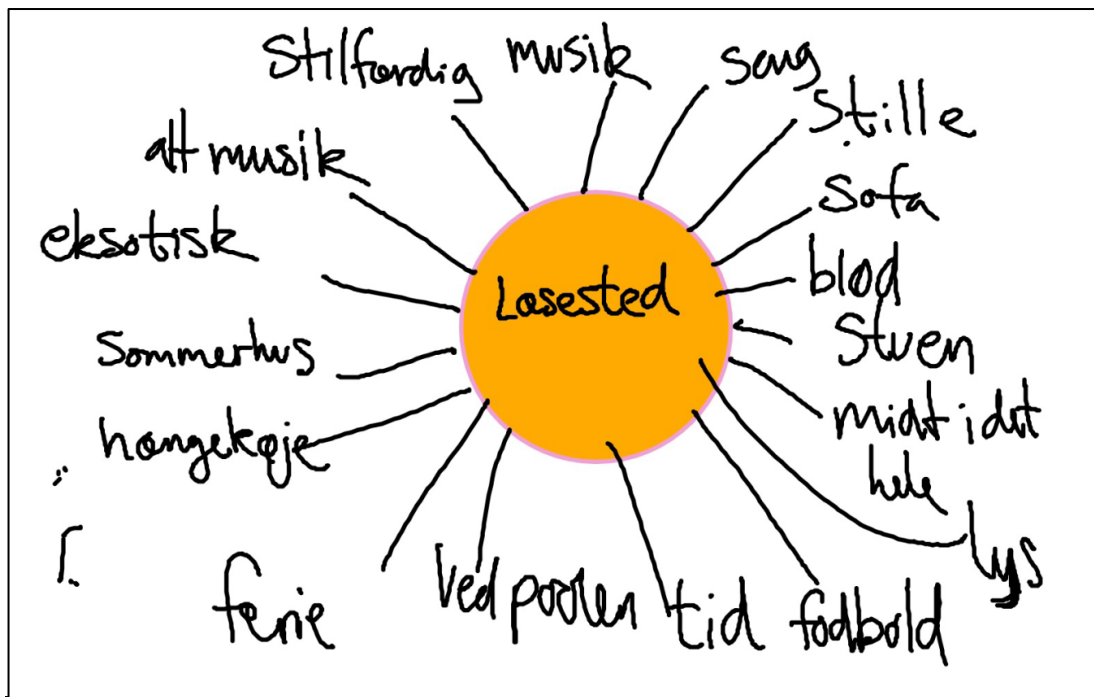


Illustration: 8.X's elektroniske tavleskærm med noter til samtale om 'et godt læsested'.

Som det ses her, går mange ting igen fra kapitel 5, hvor også spørgsmålet om rammesætning blev behandlet. Der er typisk tale om enten private og intime steder i hjemmet (senge, sofaer) eller alternative steder, hvor man 'trækker sig tilbage' fra hverdagen (eksotisk, ferie, ved poolen). Hvorvidt der høres musik imens, har – som også behandlet i kapitel 5 – en betydning.

I 8.Y fremhæves ligeledes ord som 'hyggeligt', 'lys', 'seng', 'ferie', da der tales om læsesteder. Denne klasse fokuserer dog især på læsemiljøet i klassen, foranlediget af at Christoffer undervejs i classesamtalen udbryder:

Jeg synes, sådan et sted som skolen er nok det værste sted at læse.

Mange elever griner af denne udtalelse, men Fie spørger nærmere ind til den, og Christoffer forsætter:

Christoffer: Fordi som folk siger: Der må ikke være noget larm. Der larmer hele tiden her. Og man skal sidde behageligt, det kan man heller ikke her.

På den baggrund diskuterer eleverne engageret, hvordan man helt konkret kunne forbedre læse- (og lærings) miljøet i klassen – med nye stole, lyskæder m.m. Alene denne samtale synes at få eleverne til at reflektere over den konkrete rammesætnings betydning for den faglige opmærksomhed i skolen.

Der er ligeledes mange gengangere i de tre forskellige klassers fotologs, især når det gælder 'gode læsesteder på skolen'. Her skildrer fotografierne typisk biblioteket, gangen med gruppeborde og andre kroge med behagelige sofaer eller stole rundt på skolen. Men der er også mere originale bud: en læsende elev på toilettet (legalt tilbagetrækningssted) eller en elev, der er kravlet ind i et stort skab (læsehule).

I Z-klassen, hvor eleverne arbejder to og to, har Marie og Eva fotograferet et hjørne i kælderplanet under skolens trappe. Især for Marie, der let bliver forstyrret, er dette et yndet 'læsehjørne':

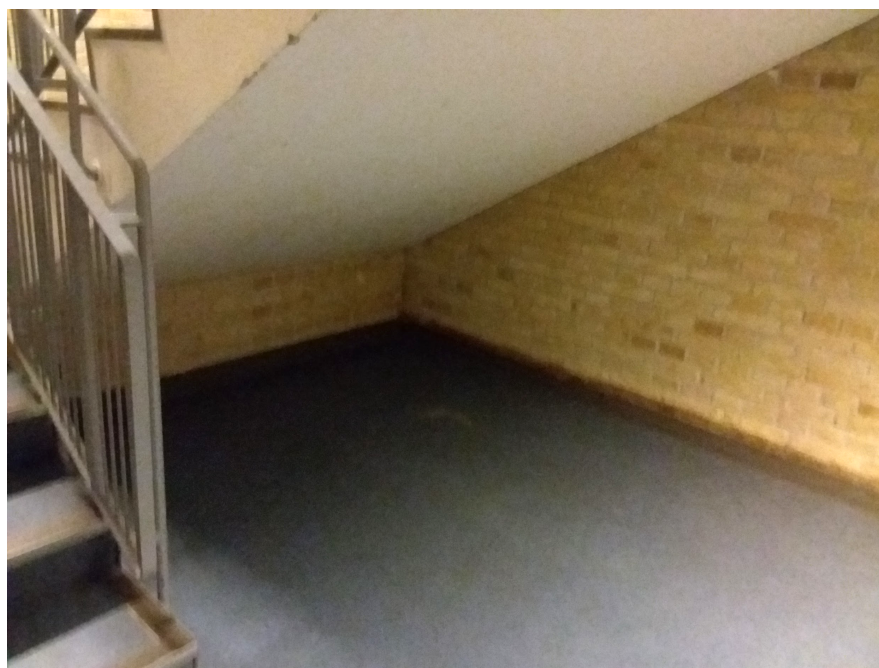


Illustration: Marie og Evas foto af et godt læsested på skolen.

Eleverne er altså bevidste om, hvor de 'gode' læsesteder er (hvor de kan læse fordybet), men opnår med denne øvelse også en – tankevækkende – erkendelse af, at der ikke er særlig mange af disse, hverken i klassen eller på resten af skolen. Da de i den efterfølgende lektion bliver sendt ud for at læse på deres læsested uden for klassen, oplever flere af dem enten at få at vide, at de ikke må sidde der, eller at blive forstyrret af larm. Skolen synes således ikke umiddelbart at tilbyde særlig gode rammer for individuel, tilbagetrukket faglig fordybelse.

Læsning i hyggelige rammer – i klassen

I denne øvelse skal halvdelen af eleverne læse inde i klassen i hyggelige rammer, den anden halvdel på deres valgte læsesteder rundt på skolen. Jeg har indkøbt stearinlys, småkager og forskellige tebreve til lejligheden.

Eleverne får inde i klassen lov til at sidde lige, som de vil. Hvor de i X-klassen typisk bliver siddende på deres pladser, sætter de sig i Y-klassen alle andre steder end ved bordene. Mette og Luna sidder tæt sammen op ad væggen under tavlen med et medbragt tæppe over sig. Patrick kravler op på det temmelig høje skab, der står bagerst i klassen. Her ligger han oppe under loftet og læser – i en form for læsehule. Hjalte tager sækkestolen i hjørneindhakket, mens Kristine kaprer den polstrede 'lærer stol'.

I Z-klassen har jeg – inspireret af eleven Michelle, der, da hun blev interviewet, nævnte, at det kunne være en idé at dele klassen, så pigerne sad i klasselokalet og drengene på gangen, når der skulle læses – foreslået læreren Marianne at dele denne klasse i køn i øvelsen. Hvor pigerne her alle sætter sig ved bordene, sætter mange af drengene sig andre steder, end de plejer; Michael på gulvet i hjørnet, Asgar på den bløde 'lærer stol'. Udenfor regner det, og stemningen er, også da drengene læser, rolig, hyggelig og forholdsvis fokuseret.

Efterfølgende påpeger de fleste elever i alle tre klasser, at det var bedre at læse inde i klassen end ude på skolen. Albert fra Z-klassen nuancerer dog perspektivet lidt:

Albert: Jeg synes, det gik bedst oppe i klassen, men der var lidt for mange undskyldninger til at lade være med at læse. [...] Så hvis man ikke lige gad det, ikke, så tog man lige en kage.

Marianne: Så du synes det der med teen og kagen, det var lidt for forstyrrende?

Albert: Ja, det følte *virkelig* mærkeligt.

Albert, der ikke betegner sig selv som læser i fritiden, men dog (noget modsætningsfyldt) har angivet, at han er forholdsvis glad for at læse (Nej, F:7/8, S:7), bliver forstyrret af de lystfyldte aspekter i læsesituationen, der synes at trække i en mere adspredt retning. Men at Albert samtidig omtaler følelsen som 'virkelig mærkelig', kan måske også ses som et udtryk for, at det at læse i en bog ikke er noget, han forbinder med en særlig 'hyggelig' situation. Hvor der generelt synes at være potentiale i at introducere også mindre læseglade elever for de opmærksomhedsmæssige og nydelsesfulde potentialer i at trække sig tilbage i et trygt og behageligt læse-enrum, så synes elever som Albert at profitere af en mere stramt styret frem for hyggelig rammesætning af læsningen, idet læsning her primært anskues som en aktivitet, der skal 'trænes' gennem både opmærksomhedsmæssig og kropslig disciplinering, sådan som McLaughlin også er inde på i *Reading and the Body* (2015).

Omvendt virker det til, at de elever, som er gode til at styre og fokusere deres opmærksomhed, i mindre grad har behov for en særlig 'hyggelig' eller tilbagetrukket læsesituation, selvom de synes at nyde en sådan (jf. Kuzmičová, 2016). Det gælder f.eks. eleverne fra X og pigerne fra Z, der vælger at blive siddende på deres stole. For dem er det først og fremmest læseaktiviteten i sig selv, der er nydelsesfuld og hyggelig.

4. Alternative litteraturpædagogiske aktiviteter

Der springes nu videre til de to primære aktiviteter i afslutningen af forløbet: 'skud fra hoften'-øvelsen (lektion 6, øvelse B) og 'romanjagttrofæarket' (lektion 7, øvelse A), der fungerer som alternativer til et traditionelt analytisk nærlæsningsarbejde med romanerne.

Skud fra hoften – en oplevelsesorienteret litteratursamtale

Som tidligere beskrevet består øvelsen 'skud-fra-hoften' i, at eleverne i firemandsgrupper taler om deres roman ud fra nogle spørgsmålskort, inspireret af det litteraturpædagogiske koncept *Læselyn* (se note 71). I 8.X arbejder klassen – ifølge klasseobservationerne – aktivt og fokuseret med denne øvelse i en halv time, som det også bliver foreslået i læremidlet. Det foregår fredag i morgentimerne. Kun én ud af fem grupper virker mindre velfungerende, idet de to drenge Alexander og Jonas trækker sig ud af øvelsen, som dog fortsættes af de to piger Camilla og Signe. Det er af pladshensyn ikke muligt at gå ind i næranalyser af de enkelte gruppers litteratursamtaler. Her skal dog eksemplificeres med gruppen, der består af Liam, Christian, Tara og Victoria. Her fortæller Liam (Nej, F:3, S:4) engageret om *Det forsvundne tegn* af Dan Brown, som han er i gang med at læse (han har allerede læst den første bog, han lånte til forløbet, færdig), og som han har fundet "rigtig god, meget spændende, mystisk". Ligeledes udviser Victoria (Nej, F:4, S:4) engagement i forhold til at fortælle om sin bog, *Divergent* af Veronica Roth. Begge er elever, der i spørgeskemaet har givet udtryk for, at de sjældent læser. Når den elev, der har taleturen, går i stå, spørger de andre i gruppen ind til det spørgsmål, eleven skal tale om, og herved udspiller der sig en litteratursamtale, der giver gruppens elever et godt indblik i hinandens bøger – og ideelt set også inspirerer til videre læsning.

Da Pernille efterfølgende evaluerer, er eleverne overvejende positive over for øvelsen, som mange siger var hyggelig, men som især nogle af de mindre læsende elever også fandt svær – f.eks. spørgsmålet: *Fortæl om noget i romanen, der mindede dig om noget i dit eget liv.*

Spørgsmålet er, om øvelsen også har fået eleverne at reflektere over deres bøger – hvilket var hovedformålet. Det ser det ud til for to af de i forvejen læsende elever, Clara (Ja, F:7, S:4, 3-4 dage om ugen) og Alma. Clara siger:

Clara: Altså, jeg kunne godt lide det, fordi man kom ligesom også lidt ind i sin egen bog på en måde, hvis man får noget at vide om de andres bøger.

Og Alma supplerer:

Alma: Jeg kom faktisk til at tænke over ting i min bog, som jeg ikke havde tænkt over før.

Ved at præsentere sin bog og sætte ord på sin egen læseoplevelse samt høre de andres ytringer om *deres* bøger, synes det refleksive aspekt at blive forstærket.

8.Y udviser også engagement i forhold til øvelsen. Støjniveauet er højere i denne klasse, men det er også fredag i lektion fem og seks. Fie stopper øvelsen efter ca. 15 minutter, hvor man også fornemmer at opmærksomheden for flere elevers vedkommende er ved at slippe op. En medvirkende årsag til uroen er, at en af grupperne (med deltagerne Christoffer, Liv, Liva og David) udvikler deres egne regler for øvelsen, der gør den mere konkurrencepræget, idet de indfører, at hver elev skal nå at svare på så mange spørgsmål som muligt inden for et minut. Når turen skifter, råber hele gruppen i kor: "Tre, to, én – vend timeglasset." De virker selv meget engagerede i øvelsen, men det er interessant, at dette konkurrenceelement betyder, at man som elev skal svare så kortfattet på spørgsmålene som muligt frem for at tale i ét minut. Netop det at skulle vedblive at tale i ét minut var ellers tænkt som en udfordring i forhold til at arbejde mere i dybden, idet man så blev nødt til at komme med et forholdsvis detaljeret svar.

I 8.Z, der gennemfører skud-fra-hoften-øvelsen mandag morgen, er engagementet i øvelsen svingende. Der er fem grupper, hvoraf den ene får lov at sætte sig ud på gangen. Af de fire grupper i klassen arbejder de to (primært grupper med læseglade piger) forholdsvis engageret, mens de to andre har svært ved at holde fokus. Gruppen med Hannah, Filippa, Jesper og Asger går i stå efter ca. syv minutter, og gruppen med Nadia, Esther, William og Asger går i stå efter ca. ni minutter – foranlediget af de to drenges uro. Efter ca. 20 minutter bliver koncentrationen også mere løs i de to sidste grupper.

'Skud fra hoften'-øvelsens forskellige forløb i de tre klasser viser, at klassernes generelle faglige fordybelsesniveau spiller en afgørende rolle for den specifikke faglige fordybelse i den konkrete øvelse. De tendenser (i forhold til klassekultur, lærerinteraktion m.m.), der blev analyseret i sidste kapitel, går igen her, ligesom også timernes placering på dagen og i ugen kan tænkes at have en betydning. Det er i den sammenhæng værd at bemærke, at X-klassen arbejder længst tid med øvelsen – og gør det koncentreret –

mens det omvendt i sidste kapitel var X-klassen, der stillelæste i kortest tid. Dette viser, at tid i forhold til faglig fordybelse er en kompleks størrelse: For meget tid kan medvirke til at gøre en aktivitet løs, mens for lidt tid kan medvirke til at gøre den overfladisk.

Romanjagttrofæet

Den afsluttende litteraturpædagogiske aktivitet handler om at producere et såkaldt 'romanjagttrofæ'. Det er en skriftlig og kreativ opgave, der lægger op til individuelt, roligt 'nusse'-arbejde, der tager et vist tidsrum, hvorunder man samtidig reflekterer over den roman, man har læst. Øvelsen kan umiddelbart virke let, men jo mere man engagerer sig i den, og jo mere tid man bruger på den, jo mere rum bliver der til i en kontemplerende, associativ modus at reflektere over teksten. En del af øvelsen er desuden at finde – og i hånden indskrive – et centralt citat fra den roman, man har læst. Denne 'kopiering' trækker spor tilbage til munkenes afskrift af håndskrifter i klostrene. Der er tale om en mestringsorienteret, næsten rituel praksis. Som det skal vise sig af det følgende, er det dog ret forskelligt, hvilke rammer der skabes for øvelsen i undervisningen.

8.X laver deres romanjagttrofæ, mens de sidder i deres sædvanlige bordgrupper (klassen har skiftet bordopstilling siden forløbet med *Den anden bror*). De snakker lavmælt imens; flere af dem om, hvad de skal skrive på det tomme romanjagttrofæark, som de har fået udleveret til formålet. Victoria er meget optaget af at finde frem til et citat i romanen, som hun mener er helt centralt. Ella og Ida taler om, hvordan man beskriver det bedste sted i Idas roman (som Ella også har læst før), når nu det er slutningen. Eleverne får mere tid til at færdiggøre arkene i lektionerne dagen efter, hvor hele forløbet samtidig evalueres. Her bliver arkene også hængt op rundt omkring på væggene i klassen.

8.Y får i udgangspunktet 20 minutter til romanjagttrofæopgaven – indbefattet det indledende pararbejde. Fie siger direkte: "I skal være hurtige" – fordi de skal nå på biblioteket i slutningen af timen også og aflevere bøgerne. Eleverne virker dog til at arbejde forholdsvis grundigt med arket.

I 8.Z introducerer Marianne udførligt til jagttrofæøvelsen og siger, at de måske ikke når at blive færdige i dag, fordi de godt må bruge tid på det. Klassen arbejder derefter selvstændigt med deres romanjagttrofæer resten af timen. Albert rækker på et tidspunkt hånden op og spørger Marianne, hvad han skal gøre, for:

Albert: Det bedste sted i romanen, ikke, det spoiler hele bogen – så er det fuldstændig ligegyldigt at læse den.

Han gør sig altså nogle lignende overvejelser om, hvad han skal skrive på arket, som de læsende og fagligt engagerede elever Ida og Ella fra X-klassen. Dette engagement adskiller sig fra den ringe grad af fagligt engagement, han har udvist tidligere i studiet. Den følgende undervisningsgang arbejder nogle af eleverne – efter den afsluttende evaluering – stadig videre på deres trofæer.

I alle tre klasser bliver trofæerne afslutningsvis hængt op på vægge og skabslåger i klassen. Her er det tydeligt at se forskel på, hvor meget tid og opmærksomhed både enkeltelever og klasser har investeret i dem.

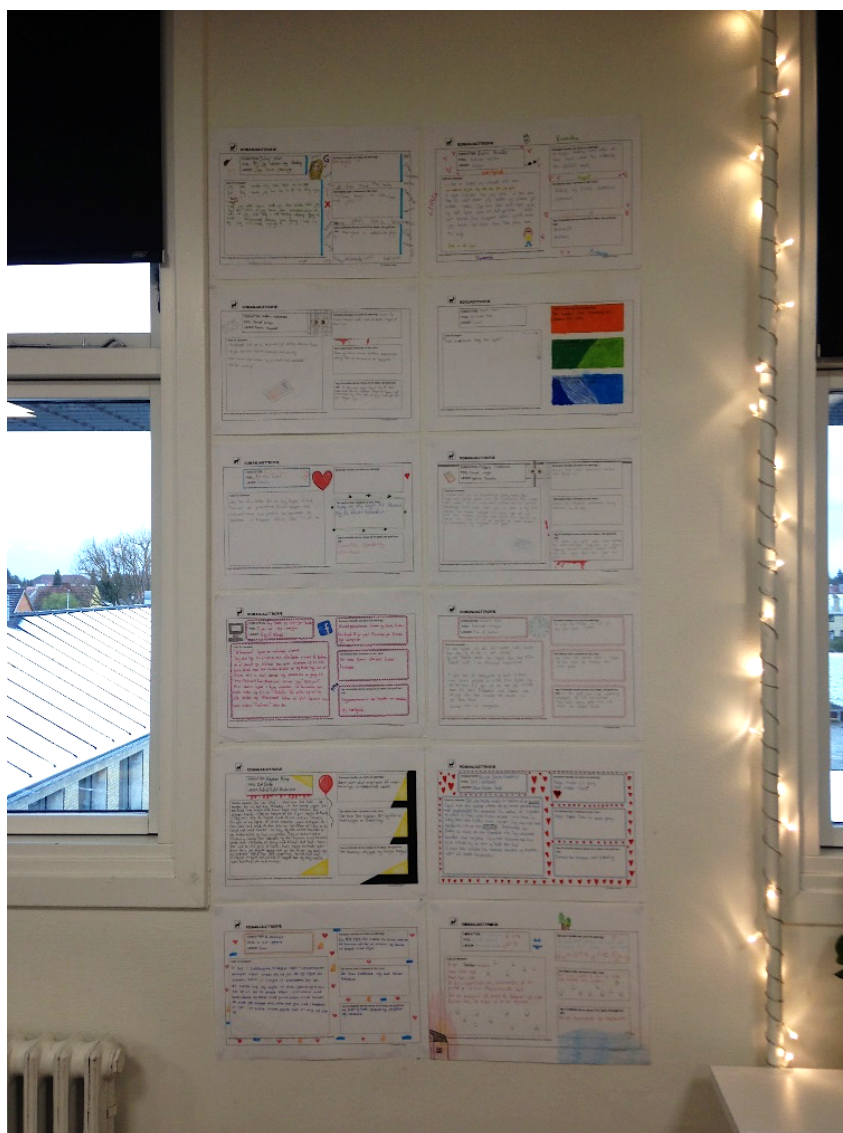


Illustration: Romanjagttrofæer ophængt i 8.Z.

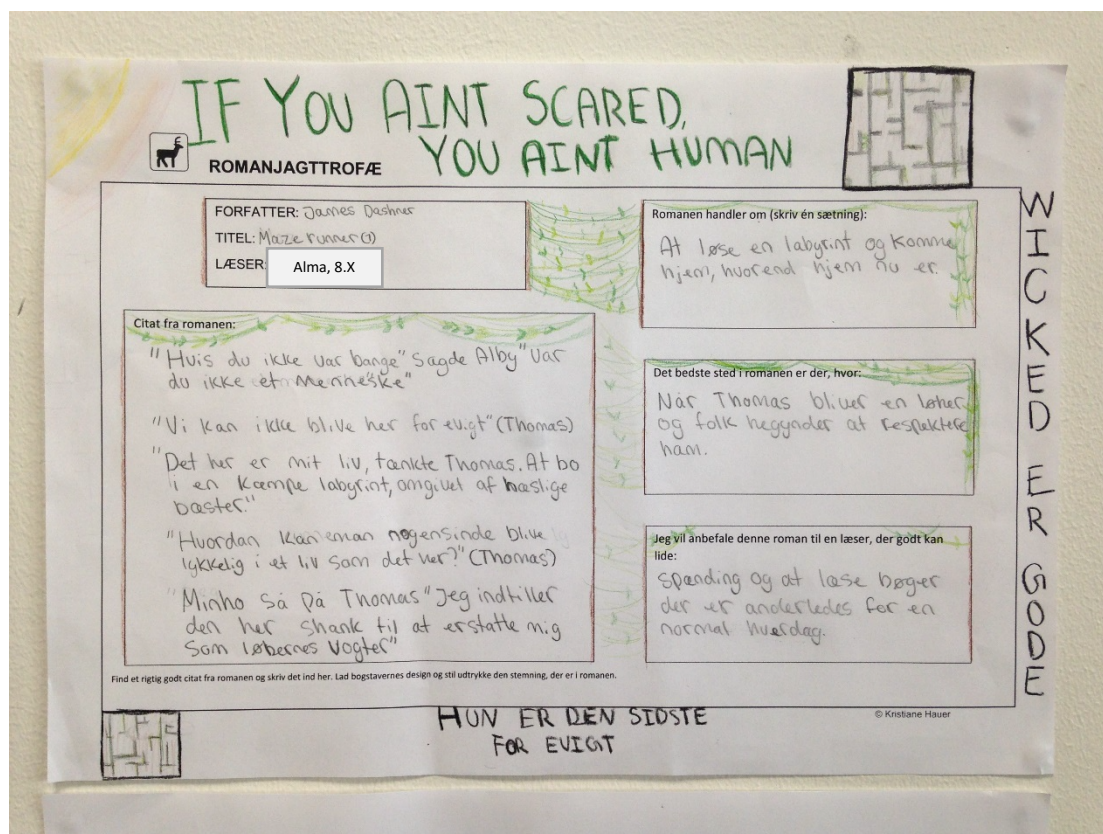


Illustration: Romanjagttrofæ til *Maze Runner* (Alma, 8.X).

Forløbets evaluering – opsamling og perspektivering

Informanternes evaluering af forløbet

Forløbet evalueres både mundtligt og skriftligt i alle tre klasser. I det følgende skal der først og fremmest fokuseres på de mundtlige evalueringer, men de problematikker, der behandles her, kan genfindes i de andre former for evalueringer samt i de elevinterviews, der foretages mod slutningen af forløbet.

Evaluering i X-klassen

Pernille beder klassen om at samle sig i en rundkreds, så de sidder tæt sammen, oppe ved tavlen. Så spørger hun til, hvad de synes om forløbet. Victoria rækker som den første hånden op og siger:

Victoria: Det har været meget bedre, fordi vi selv måtte vælge en bog, som vi selv synes var interessant at læse.

Hun bruger det refleksivt betonedede udtryk 'interessant' om sin bog (ligesom vi så Alma gøre det i begyndelsen af kapitel 5). Ella supplerer:

Ella: Jeg synes, det har været dejligt, når vi har sådan skullet tale om vores egen bog. Sådan fortælle, fordi man lægger også mærke til flere ting om bogen, end når man læser den.

Ella fremhæver her det refleksive som det, der foregår, når man sprogliggør sin læseoplevelse for andre. Men mange elever siger ligeledes, at det har været lettere at komme igennem bogen end i andre forløb. De har altså oplevet en højere grad af læselyst og læseflow. Laura uddyber:

Laura: Fordi den fangede mig. Fordi jeg fik lov til at læse på den måde som var mig.

Bogen har 'fanget' den ellers ikke så læseglade Laura (Ja, F:3, S:5, 1-3 gange om måneden), ligesom vi så at *Maze Runner* fangede Alma i kapitel 5, dvs. fået hende til at fordybe sig affektivt. At hun har fået lov at læse på 'sin egen måde', jf. bl.a. Birkerts betoning af at man skal finde sit eget tempo i læsningen (Birkerts, 1994), viser også, at hun har fået en større forståelse for, hvad denne 'egen måde' er for en.

Victoria supplerer (i tråd med kapitel 5):

Victoria: Altså, hvis det er en kedelig bog, så kan jeg ikke huske, hvad der sker. Men hvis det er en interessant bog, så kan jeg godt huske det.

Disse elever giver både udtryk for, at de opmærksomhedsmæssigt, indlevelsesmæssigt og reflektivt – særligt i forbindelse med 'skud fra hoften'-øvelsens udvekslinger med hinanden – i højere grad har oplevet at fordybe sig i læsningen end ellers.

Da Pernille derefter spørger: "Er der noget, vi tager med os herfra?", svarer Ida (Ja, F:5, S:8, 1-2 dage om ugen):

Ida: Jeg vil sige, at jeg gør lidt mere ud af at udvælge den bog, så jeg ligesom bedre kan lide at læse den og er mere interesseret i den, i stedet for bare at tage en eller anden random.

Ella (Ja, F:7, S:3, 1-2 dage om ugen) siger:

Ella: Jeg tror bare generel læseerfaring. Det med at læse i forskellige miljøer. Det synes jeg har hjulpet mig.

Ella og Ida, der begge er trænede læsere, som i udgangspunktet allerede var i stand til at praktisere litterær dybdelæsning fokuseret og vedholdende, fremhæver en erfaring af, at også de ydre faktorer som bogvalg og rammesætning har en betydning for den fordybede læsning.

Både mere og mindre læseglade og læsende elever synes således ifølge den mundtlige evaluering at have profiteret af forløbet. Det samme gælder i Y-klassen, hvor der dog også viser sig nogle andre problematikker.

Evaluering i Y-klassen

Da Fie spørger til, hvad klassen synes om forløbet, rækker den i dansktimerne generelt meget aktive og ambitiøse elev Kristine (Nej, F:4, S:8) straks hånden op, og der følger denne udveksling:

Kristine: Jeg syntes, det var vildt kedeligt.

Fie: Og så skal du kunne forklare hvorfor.

Kristine: Det er bare ikke sådan noget, som interesserer mig, sådan noget med bøger og sådan noget med at man skal sidde og forklare om sin oplevelse og sådan noget. Det er bare ikke lige mig. Jeg er mere til det der...

Fie: ... hvis du så skal sammenligne det med, når vi har haft en roman, du ved *Skyggernes hus* eller *Den anden bror*...

Kristine: Ja. Fordi at der skulle man ikke forklare om sin læseoplevelse. Der var det sådan, man læste til et eller andet, det ved jeg ikke, vi fik for et eller andet tre kapitler, og så lavede man opgaver til det. Og det virkede bare lidt bedre for mig, at man sådan læste noget og så lavede man noget bagefter, i stedet for bare hele tiden at skulle skrive om sin læseoplevelse og sådan noget. Det er bare ikke...

Kristine forholder sig negativt til forløbet, fordi man her skulle italesætte sin læseoplevelse frem for, som i tidligere forløb, at skulle lave opgaver til teksten. Kristine foretrækker en mere klassisk – og målorienteret – nærlæsningstilgang med fokus på teksten, som hun her sætter op som modsætning til et mere indlevet fokus på læseoplevelse. Hvor enkelte andre elever er enige med hende i dette, findes der i denne klasse dog også en del elever – som i X-klassen – der er meget positive over for forløbet.

Frederikke, der i sidste kapitel var stærkt frustreret over bogvalget, fik i dette forløb valgt en bog, der interesserede hende så meget, at hun overvandt den opmærksomhedsmæssige modstand og i stedet oplevede læselyst:

Frederikke: Altså, jeg kunne egentlig også godt lide det. Jeg syntes det var fedt, at også vi sådan selv kunne bestemme, hvilken bog vi skulle læse, i stedet for at du gav os en eller anden bog vi skulle læse. Så er det meget federe, at man sådan selv kunne bestemme, men at man også fik noget tid herovre til det. Og det var sådan rart at have det på en anden måde. Og så har jeg også fundet lysten til man skal læse.

Liva, som vi ligeledes mødte i kapitel 5, hvor hun kun tilfældigt fik en fordybet læseoplevelse, i en undtagelsessituation på vej hjem fra Fyn, siger ligeledes:

Liva: Øm altså, jeg ved nu hvad jeg vil læse, genre og sådan noget. Og jeg ved også, hvordan jeg sådan bedst læser. Jeg læser også bare lidt mere. Altså før – jeg læste ikke...

Fie: Nej, du læste ikke så meget, men du havde også svært ved at finde et emne eller en bog. Vil det være nemmere for dig at finde nu?

Liva: Ja. Nu ved jeg sådan, hvad der interesserer mig og sådan noget.

Liva giver udtryk for at have fået nogle konkrete redskaber til bevidst at kunne etablere en fordybet læseoplevelse.

At bogvalget synes afgørende for især de mindre læsende og læseglade elever, bekræftes af Adam, som traf det noget uigennemtænkte bogvalg af *Wimpy Kid*. Denne lidt for 'lette' tekst umuliggjorde tilsyneladende en fordybet læseoplevelse, jf. flowteoriens betoning af, at man skal være tilpas udfordret for at komme i flow (Csikszentmihalyi, 2005).

Adam: Øm, jeg synes ikke rigtigt, det har hjulpet mig så meget.

Fie: Nej. Hvordan kan det være?

Adam: Det ved jeg ikke [griner] – måske var det bogen.

Til gengæld oplevede David, som vi også mødte i sidste kapitel, hvor han udtrykte opmærksomhedsmæssig frustration, at selve mestringsoplevelsen af at kunne overvinde læsemodstanden var det tilfredsstillende:

David: Sådan både ja og nej. Fordi det var ret kedeligt at læse den bog jeg læste. Men det var sådan en god følelse af rent faktisk at læse den.

Men David giver også, da diskussionen vender tilbage til spørgsmålet om den manglende analyse, udtryk for, at det netop er gennem analysen, at han oplever at fordybe sig i en litterær tekst:

David: Ja, at man skal analysere, for så bliver man ligesom *tvunget* til rent faktisk at læse det og ikke bare skimme igennem det.

Den analytiske nærlæsning synes altså for nogle af eleverne netop at være vejen til opmærksomhedsmæssig fordybelse, mens det modsatte er tilfældet for andre elever – der snarere synes at få skærpet deres opmærksomhed gennem indlevelsen i bogen. Det bekræfter, at der er flere forskellige veje til litterær dybdelæsning – alt afhængigt af både læser og læsesituation (jf. kapitel 3).

Men også andre perspektiver på læsning blander sig under 8.Y's evaluering af *Romanjagt*-forløbet. Nogle dage før denne opsamling har klassen gennemført en 9.-klasses afgangsprøve i læsning i nogle af de dansktimer, hvor de ikke havde *Romanjagt*. Under opsamlingen er der i den forbindelse flere elever, der spørger til, hvornår de får denne læseprøve tilbage. Det synes i høj grad at fylde i elevernes bevidsthed, hvordan deres læsning er blevet 'bedømt' i læseprøven (dvs. deres basale læsefærdighed), ja, måske i højere grad, end hvad de har fået ud af *Romanjagten*. Forskellige perspektiver på, hvorfor man skal læse, og hvad

der har værdi, når det gælder læsning – hvad Steffensen, som før nævnt, opstiller som 'læse(test)forståelse' over for 'litteraturforståelse' (Steffensen, 2010, s. 15) – viser sig således i denne lektion og tydeliggør et behov for at bevidstgøre eleverne om den også rent mestrings- og kompetencemæssige værdi i at kunne praktisere litterær dybdelæsning.

Evaluering i Z-klassen

Også i Z-klassen er der stor enighed om, at det har været rart at få lov at vælge bogen selv. Her er der ingen elever, der savner mere analyse og flere opgaver. I stedet fremhæver flere elever det oplevelsesorienterede som positivt og drager sammenligninger med forløbet med *Den anden bror*. Thea (Ja, F:7, S:4, 1-2 gange om ugen) siger i den forbindelse:

Thea: Jamen, det her forløb, der fik man mere lov til at fordybe sig i en bog. Der hvor man skal lave læselog til hvert kapitel, det er rigtig trøst, fordi så skal man stoppe sin læsning og skrive alt muligt, og så skal man til at læse videre igen.

Fordybelse har altså for hende netop at gøre med den ubrudte læseakt, som hun her har 'fået lov til'.

I Z-klassen vendes desuden, i en tidligere evaluerende samtale taget på læreren Mariannes initiativ, tilbage til spørgsmålet om at læse med ørepropper. Her spørger hun til, hvorfor eleverne ikke generelt er begyndt at læse mere med ørepropper, nu hvor de har erfaret, at de herved koncentrerer sig bedre. Flere svarer her, at det er på grund af ubehaget ved at kunne 'høre sig selv', og Thea uddyber:

Thea: Man kan høre sig selv – trække vejret og hjertelyden. Det er som om ens krop er en boks for mig, jeg så hører ind i.

Det er tankevækkende, at det er så ubehageligt at 'lytte ind i sig selv' og høre sit eget hjerte, når den fordybede læseoplevelse med skønlitterære tekster, netop også – kunne man med Bo Steffensen sige – handler om at læse 'med hjertet' (Steffensen, 2010), altså med indlevelse og engagement. Dette rejser samtidig spørgsmålet, hvorvidt metarefleksion alene er et brugbart redskab til at styrke elevernes dybdelæsning (og dybdelæring), idet mange af eleverne, når de får valget, snarere handler ud fra, hvad der er 'behageligt', frem for hvad der giver det bedste opmærksomhedsmæssige fokus.

Fremmes den litterære dybdelæsning gennem forløbet?

Formålet med at afprøve *Romanjagt*-forløbet som didaktisk eksperiment var, som nævnt, dobbelt. På den ene side var det intentionen at fremme elevernes litterære dybdelæsning (jf. forskningsspørgsmål 3). På den anden side var det ønsket at nuancere og perspektivere de hidtil indsamlede data.

Hvis man – med udgangspunkt i det første formål – går til informanternes refleksionsopgaver, vidner disse om, at der generelt er mange elever, der oplever, at de fik en god – og i en eller anden forstand fordybet – læseoplevelse i forløbet. En kodning og vurdering af forløbet i forhold til spørgsmålet om elevernes egen bedømmelse af romanen samt deres dybdelæsning ser således ud:

ROMANFORLØB 2 - Romanjagt				
	ELEVERNES BEDØMMELSE AF SELVVALGT ROMAN (JF. SPØRGSMAÅL 12)		SAMLET VURDERING AF OM LITTERÆR DYBDELÆSNING HAR FUNDET STED	
	Elevantal	%	Elevantal	%
X-klassen (21 elever)				
I alt +	15	71,4%	14	66,7%
I alt -	3	14,2%	2	9,5%
I alt 0	3	14,2%	5	23,8%
I alt Ø	0	0%	0	0%
Y-klassen (22 elever)				
I alt +	15	68,9%	8	36,4%
I alt -	4	18,2 %	6	27,3%
I alt 0	3	14,6 %	8	36,4%
I alt Ø	0	0%	0	0%
Z-klassen (22 elever)				
I alt +	15	68,9%	12	54,5%
I alt -	1	4,5%	2	9,1%
I alt 0	6	27,2%	8	36,4%
I alt Ø	0	0%	0	0%

Skemaet angiver elevernes bedømmelse af den selvvalgte roman i *Romanjagt*-forløbet (jf. spørgsmål 12 i refleksionsarket) samt vurdering af, om litterær dybdelæsning har fundet sted (+ angiver positiv indstilling til romanen/læseoplevelsen/vurdering af at dybdelæsning har fundet sted; – angiver det modsatte; 0 angiver, at det er uklart at bedømme; Ø, at opgaverne er ubesvarede).

Som det kan ses, fremstår eleverne i Y-klassen lidt mindre fordybede, omend omtrent lige så mange elever i denne klasse som i de andre gav udtryk for at være positive over for deres bogvalg. En grund til dette kunne bl.a. være, at flere af de elever, der angiver at være positive over for romanen, dog virker til at være mindre koncentrerede under læsningen (en del af dem får ikke færdiglæst romanen under forløbet) og i mindre grad billeddanner eller indlever sig. I alle tre klasser er det desuden karakteristisk, at det stort set er alle elever, der i forvejen kan lide at læse i fritiden, som dybdelæser, men derudover også en del elever fra den gruppe, der ikke fritidslæser, hvorved den negative dybdelæsningsspiral for de sidstes vedkommende – i hvert fald momentvis – kan betragtes som brudt.

Dette var i mindre grad var tilfældet i Romanforløb 1. En procentvis sammenligning af elevernes refleksionsopgaver i de to forløb kan i den forbindelse opstilles således:

ROMANFORLØB 1 OG 2				
	ELEVERNES BEDØMMELSE AF ROMANEN (%)		SAMLET VURDERING AF OM LITTERÆR DYBDELÆSNING HAR FUNDET STED (%)	
	Forløb 1	Forløb 2	Forløb 1	Forløb 2
X-klassen				
I alt +	40,9	71,4	40,9	66,7
I alt -	31,8	14,2	18,1	9,5
I alt 0	13,6	14,2	36,4	23,8
I alt Ø	13,6	0	4,5	0
Y-klassen				
I alt +	27,3	69,9	27,3	36,4
I alt -	50	18,2	59,1	27,3
I alt 0	18,1	14,6	13,6	36,4
I alt Ø	4,5	0	0	0
Z-klassen				
I alt +	5,3	68,9	10,5	54,5
I alt -	52,6	4,5	42,1	9,1
I alt 0	31,6	27,2	36,8	36,4
I alt Ø	10,5	0	10,5	0
Alle elever samlet				
I alt +	24,9	70,1	26,2	52,5
I alt -	44,8	12,3	39,8	15,3
I alt 0	21,1	18,7	28,9	32,2
I alt Ø	9,5	0	5	0

Her kan man se, at en betydelig større del af eleverne giver udtryk for at de synes om romanen i Romanforløb 2 end i Romanforløb 1, samt at også en langt større del af eleverne vurderes til at praktisere litterær dybdelæsning i *Romanjagt*-forløbet end i det første forløb.

Størst forskel i forhold til bedømmelsen af de to romaner er der her for Z-klassens vedkommende. En grund til dette kunne bl.a. være, at mange af de læsende piger, som ikke brød sig om *Den anden bror*, generelt godt kan lide at læse og bl.a. af den grund oplevede stor læselyst i det andet forløb. Y-klassen var til gengæld den klasse, hvor færrest elever indledningsvis angav, at de læste i fritiden, hvilket således også syntes at spille en rolle. En grund til den mindre forskel mellem de to forløb i X-klassen kunne til gengæld være, at eleverne allerede her (som beskrevet i kapitel 6) oplevede en tydelig rammesætning og – hvert fald til dels – et didaktisk fokus på oplevelse og indlevelse i forbindelse med det første forløb.

Går man nærmere ind i de kvalitative data, der viser sig i forbindelse med spørgsmål 12 i spørgeskemaet til Romanforløb 2, hvor eleverne skulle bedømme romanen (*Hvad synes du om din roman? Var det den rette bog for dig?*), er det endvidere bemærkelsesværdigt, at eleverne på tværs af klasser anvender nogle særlige formuleringer. Flere informanter skriver, at bogen var 'perfekt', og at de 'elskede' bogen. Disse stærkt affektive betoning er vidner både om stærkt engagerede og indlevede læseoplevelser og om, at eleverne føler, at de har haft en – for dem – særligt betydningsfuld læseoplevelse. Dette gælder både i forvejen læsende og mindre læsende informanter.

Den ikke læseglade Maja fra X-klassen (Nej, F:3, S:1) skriver:

Maja: Jeg elsker denne roman den fangede mig virkelig og det var den helt rette.

Frederikke (Ja, F:4, S:2/3, 1-2 gange om ugen) fra Y-klassen, der i kapitel 6 gav udtryk for frustration i forhold til læsning af *Den anden bror*, skriver:

Frederikke: Bogen var perfekt, sproget var godt temaet var godt alt var bare perfekt

Det samme gælder den ikke så læsende Mette (Ja, F:6, S:5, 1-3 gange om måneden), også fra Y-klassen:

Mette: Det var det helt sikkert fordi jeg blev fanget af den, og det sker ikke så tit.

Og ligeledes den ikke så læseglade Laura (Ja, F:3, S:5, 1-3 gange om måneden) fra X:

Laura: Den var virkelig god jeg har lyst til at læse den igen.

Blandt de mere læsende og læseglade elever skriver Natasja (Ja, F:10, S:10, næsten dagligt) fra Y-klassen:

Natasja: Det var en virkelig god bog og jeg forstår ikke, at jeg ikke har hørt om den før.

Og Esther (Ja, F:5, S:6, 1-3 gange om måneden) fra Z:

Esther: Jeg synes nok at det var en af de bedste bøger jeg har læst. Den er mega-spændende og så var det lige det jeg ville have.

Hos disse i forvejen læsende informanter ser man også udtryk for nydelse ved, at bogen er 'godt skrevet' (altså ansatser til *artifact absorption*, jf. Kuijpers et al., 2018), ved at blive udfordret rent opmærksomhedsmæssigt i forhold til at læse en lidt vanskeligere tekst samt ved at få åbnet nye perspektiver på verden gennem litteraturen. Filippa (Ja, F:6, F:5, næsten dagligt) fra Z skriver:

Filippa: Den var lige mig, jeg elsker at læse den slags bøger. Sproget var rigtig godt, og jeg synes at opdelingen af kapitlerne er gode.

Og Marie (Ja, F:10, S:3/4, 3-4 gange om ugen) fra Z:

Marie: Det var det. Den var lidt svære end hvad jeg var vant til, så den gav mig en lille udfordring, men på samme tid var det den helt rigtige genre for mig, så den var virkelig spændende.

Nadia (Ja, F:6, S:4, 1-3 gange om måneden) fra Z skriver:

Nadia: Den var den rette for mig at læse. Jeg følte mig underholdt, men også at jeg lærte noget. Fik et nyt syn på mobning og angst.

Disse ytringer griber tilbage til de foregående beskrivelser af Almas fordybende læseoplevelse og giver forhåbninger om, at informanterne med de erfaringer, de har fået under *Romanjagten* fremover både vil have mere lyst til og være bedre i stand til at etablere sådanne læseoplevelser.

Det er dog slående, at sådanne ytringer kun kan findes blandt de kvindelige informanter, hvilket også kan tænkes at have noget at gøre med, at drengene generelt i mindre grad associerer læsning med at være grebet og indlevet (jf. Smemo, 2010). Hvis man inddrager flere datatyper, synes ikke desto mindre også flere af drengelinformanterne at profitere af forløbet, omend det stadig er drengene, der udviser mindst interesse. Selvom Albert fandt det forstyrrende at læse i hyggelige rammer, forekom han generelt mere engageret under forløbet. Selvom David fandt sit bogvalg kedeligt, oplevede han mestringsmæssig succes. Selvom Liam ikke blev så grebet af den første bog, han havde valgt (*Tre engle og fem løver* af Bjarne Reuter) – måske fordi den var lidt under hans niveau – nåede han at begynde på endnu en bog, der optog ham langt mere (*Det forsvundne tegn* af Dan Brown). Og selvom Michael oplevede stor modstand i øreprop-øvelsen, skrev han afsluttende i refleksionsopgaven, at bogen havde været god at læse.

Afsluttende skal det nævnes, at flere af de elever, der normalt ikke var særlig læsende eller læseglade, og som fik noget ud af *Romanjagt*-forløbet, også udtrykte mere selvtillid, når det gjaldt læsning og det at kunne finde frem til den rette bog (f.eks. Maja, X, Liva, Y, Liv, Y, og Hannah, Z). Det kunne også iagttages, at de deltog mere aktivt og engageret i forløbets klasse- og gruppesamtaler, end de (ifølge øvrige observationsdata i forløbet) ellers synes at gøre det. Hvor andre – typisk mere målorienterede – elever efterlyste den formaliserede refleksive dimension, som nærlæsning og analyse bidrager med i danskundervisningen, synes forløbets mere oplevelsesorienterede og metarefleksive tilgang at fremme de normalt mindre aktivt deltagende elevers faglige selvtillid og engagement.⁷⁵

Romanjagt-forløbet blev udviklet på baggrund af de fire kategorier: 1. tekstvalg, 2. fordybet opmærksomhed, 3. rammesætning og 4. litteraturredidaktik. Gennem tiltag inden for alle disse fire kategorier var det formålet at undersøge mulighedsbetingelserne for at bryde den negative dybdelæsningspiral for de mindre læseglade elevers vedkommende, samtidig med at de øvrige elevers dybdelæsning også blev fremmet af forløbet.

I den forbindelse syntes særligt de greb at lade eleverne vælge tekst selv og samtidig at stilladsere dette tekstvalg samt de alternative litteraturredidaktiske tiltag, der medvirkede til at flere elever (ifølge øvrige data) deltog i forløbets klasse- og gruppesamtaler, at virke fremmende på engagementet i forhold til læsefordybelse. De opmærksomhedsmæssige og rammesætningsmæssige øvelser tydeliggjorde til gengæld trænings- og mestringsaspektets betydning, og at der her med fordel både kan arbejdes med en tydeligere ydre rammesætning og med metarefleksion i forhold til læseopmærksomhed.

⁷⁵ Lignende iagttagelser finder vi i slutrapporten for det store projekt om undersøgelsesbaseret litteraturundervisning (KiDM-projektet), der blev gennemført blandt danske 7.-8.-klasser i samme periode (Hansen et al., 2020). Her fremhæves frustrationen hos visse højtpræsterende elever over, at der ikke er noget rigtigt 'svar' (s. 171), samt et større engagement i de undersøgelsesbaserede diskussioner hos de fagligt mere udfordrede elever (s. 184).

Overordnet synes *Romanjagt*-eksperimentet at bidrage til at fremme *alle* elevers muligheder for at fordybe sig i læsning af en længere sammenhængende skønlitterær tekst. Som forløbet fremstår nu, kan det anskues som et alternativ til en mere traditionel litteraturredidaktik – med hvad man godt kunne kalde for et postkritisk tilsnit. Gennem forløbet klædes eleverne på til at 'bruge' og 'engagere' sig i litteraturen (Felski, 2008) og opfordres til – frem for at bevæge sig 'bag om' eller 'ned' i teksten – at forholde sig afsøgende og udforskende til deres eget 'møde' med teksten (Moi, 2017). Men som det skal udfoldes i det afsluttende kapitel, kan erfaringer fra forløbet også tænkes viderearbejdet ind i andre læse- eller litteraturpædagogiske tiltag.

Romanjagts bidrag til nuancering og perspektivering af det samlede projekt

Som sagt var det et delformål med *Romanjagt*-eksperimentet, at det skulle kaste lys tilbage på den forudgående – teoretiske og empiriske – forståelse af, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning.

Øreprop-øvelsen tydeliggjorde empirisk den tætte sammenhæng mellem opmærksomhedsmæssigt fokus og koncentration og oplevelsen af billeddannelse og indlevelse, som var blevet påpeget teoretisk i projektets Del 1. Desuden bekræftede denne øvelse, at der kan opstå opmærksomhedsmæssige udfordringer ved selvstændig, aktiv fordybelse i en ikke-digital monoaktivitet – og at den 'modstand', der opstår i den forbindelse, også kommer til udtryk affektivt og kropsligt.

Endelig tydeliggjorde det forhold, at mange af de mindre læsende elever i forløbet bevidst valgte romaner, som de havde set filmatiseringer af først, at denne informantgruppe oplevede den mentale billeddannelse som særligt udfordrende (denne problematik blev allerede behandlet i kapitel 5, men fremkom under *Romanjagt*-forløbet.)

Endvidere nuancerede eksperimentet også projektets hidtidige perspektiv på litterær dybdelæsning i relation til danskfagets læse- og litteraturundervisning samt faglig fordybelse generelt.

I forhold til litteraturundervisningen viste det sig, at samtaler med udgangspunkt i elevernes egne læseoplevelser skabte muligheder for også at få refleksive erkendelser om litteratur og læsning uden nødvendigvis altid at skulle ty til klassisk analyse og fortolkning. Tilsvarende bekræftede forløbet også vigtigheden af at anerkende og fagligt inddrage læseoplevelse og læselyst som dimensioner i danskundervisningen – også på udskolingsniveau – for herved at motivere og stimulere de i forvejen læsende elever til mere læsning og samtidig få resten af elevgruppen med.

I forhold til læseundervisning viste det sig dog samtidig, at læsetestperspektivet på læsning – hvori man finder nogle andre idealer for læseopmærksomhed og læsetempo end i den litterære dybdelæsning – syntes at være det dominerende blandt en større mængde af udskolingseleverne, hvilket vækker til eftertanke.

Når det gælder faglig fordybelse, viste det forhold, at eleverne, når de fik den erfaring at de dybdelæste bedre med ørepropper, ikke vedblev med at bruge dem, fordi de fandt dem mindre behagelige, at metakognition alene ikke ændrer elevernes mestringsstrategier. Det er i den forbindelse spørgsmålet, om især de mindre læseglade elever ikke var bedre tjent med tydeligere rammer (f.eks. i forhold til mediebrug) og mindre valgfrihed. Samtidig viste øreprop-øvelsen dog også potentiale i at arbejde med metarefleksion i relation til spørgsmålet om mediebrug og opmærksomhed i skolen, f.eks. at være offline, online og optline.

Desuden tydeliggjorde elevernes refleksioner over gode læsesteder på skolen, at deres skole i meget ringe grad tilbød velegnede rammer til at trække sig tilbage og praktisere litterær dybdelæsning – eller andre lignende individuelle, fagligt fordybede aktiviteter.

Disse perspektiver bidrager til hele projektets forståelse af fordybet læsning af skønlitteratur, ligesom *Romanjagten* synes at åbne yderligere for spørgsmålet om, hvordan vi egentlig skal læse og arbejde med litteratur – herunder særligt romanlæsning – i skolen. Dette er bl.a., hvad der skal diskuteres nærmere i afhandlingens afsluttende kapitel.

KAPITEL 8. Fordybet skønlitterær læsning – sammenfatning og videre spor

Afhandlingens overordnede spørgsmål

Hvad er fordybet læsning – og hvad vil det i det hele taget sige at fordybe sig? Det var de overordnede spørgsmål, der indledte denne afhandling, og det afsæt, hvorfra undersøgelsen – præciseret i de tre forskningsspørgsmål – tog sin begyndelse. Disse forskningsspørgsmål er på forskellig vis blevet behandlet og undersøgt i det foregående og skal her afslutningsvis sammenfattes, diskuteres og perspektiveres.

Indledningsvis blev det påpeget, at afhandlingen både ønskede at antage et begrebsafklarende og et problemorienteret fokus på unge læsers læsepraksis i dag. Dette dobbeltgreb skal også afspejle sig i dette afsluttende kapitel, idet jeg her både vil forsøge at udkaste nogle grundlæggende erkendelsesmæssige spor og fremføre nogle specifikke pædagogisk-didaktiske anbefalinger til måder, hvorpå man konkret kan fremme fordybet skønlitterær læsning i skolen. Men først skal de undervejs i afhandlingen udviklede perspektiver og pointer i relation til de tre forskningsspørgsmål opsummeres.

Afhandlingens grundlæggende perspektiver

Et begrebsapparat for fordybet læsning af skønlitteratur

Afhandlingens første forskningsspørgsmål angik udviklingen af et begrebsapparat for, hvad det vil sige at læse skønlitteratur fordybet. I afhandlingens første del blev et sådant begrebsapparat udviklet teoretisk – i afhandlingens anden del blev denne begrebsudvikling nuanceret gennem empiriske data. For grundlæggende at forstå, hvad det vil sige at læse skønlitteratur fordybet, var det nødvendigt at tage udgangspunkt i en

undersøgelse af, hvad det helt generelt vil sige at fordybe sig. I denne undersøgelse viste det sig produktivt at betragte fordybelse som et begreb, der overordnet kan anskues gennem tre forskellige facetter.

Oplevelsesmæssigt kan fordybelse opfattes som en særlig fokuseret og koncentreret opmærksomhedsform betinget af både interesse og mestring i at kunne styre og fastholde sin opmærksomhed på en given aktivitet. Fordybelsen i én aktivitet betyder samtidig afkald på – og tilbagetrækning fra – andre aktiviteter og stimuli. I den forbindelse viser der sig også potentielt en iboende modstand i fordybelsen.

Opmærksomhedsmæssigt kan fordybelse betragtes som en særlig opmærksomhedsform, der dækker oplevelsen af at blive stærkt engageret eller opslugt i enten noget uden for en selv eller i noget indre. Der kan både være en fornemmelse af selvforglemmelse og samtidig noget selvkonsoliderende knyttet til denne oplevelse, der ofte er lystfyldt og indbefatter en ændret tidsopfattelse.

Dertil kan fordybelse opfattes som en særlig refleksionsform, dvs. en måde at reflektere eller tænke 'dybt' på. Også denne aktivitet kan være lystfyldt og selvforglemmende og ligeledes anstrengende og modstandsfyldt. Historisk set knytter den refleksive fordybelsesform sig til skriftlige medieudtryk, idet man netop via skriften kan fastholde længere og mere komplekse tankerækker. Herigennem skal også den tætte forbindelse mellem fordybelse og læsning hovedsageligt forstås.

Efterfølgende blev en mere præcis forståelse af, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning, udviklet på baggrund af disse tre facetter.

Opmærksomhedsmæssigt blev fordybet læsning i udgangspunktet betragtet som tæt relateret til begrebet *deep reading* – på dansk *dybdelæsning* – der betegner en koncentreret, fokuseret og vedholdende læsepraksis af primært længere, sammenhængende tekster. Et passende læsetempo spiller her en væsentlig rolle, så der er tid og plads til at få den fulde forståelse af teksten. Med udgangspunkt i begrebet *dybdelæsning* introducerede jeg begrebet *litterær dybdelæsning*; et begreb, der specifikt dækker dybdelæsning af litterære tekster.

Centralt i den litterære dybdelæsning er ud over opmærksomhedsdimensionen også oplevelsesdimensionen, idet formålet med at læse skønlitteratur hovedsageligt er at få æstetiske oplevelser. Af den grund synes inferensdannelse, herunder mental billeddannelse, at spille afgørende roller, idet der herigennem skabes mulighed for perspektivtagning, indlevelse og fremmederfaring. Litterær dybdelæsning opleves ofte som indlevet og lystfyldt – en nydelse, der både kan genereres af indlevelsen i et fiktivt univers (hvor et spændende narrativ udfolder sig) og oplevelsen af et æstetisk udtryk. Ligeledes kan litterær dybdelæsning både opleves som selvforglemmende og bevidsthedsopbyggende.

Den litterære dybdelæsning er samtidig også grundlæggende en refleksiv praksis – hvilket bl.a. beror på, at skønlitteratur er udformet i skrift. Inden for litteraturvidenskaben er den refleksive dimension af den

litterære dybdelæsning blevet opdyrket og formaliseret i form af forskellige analyse- og fortolkningsstrategier, hvoraf den nykritiske nærlæsning og den hermeneutiske fortolkningspraksis har været de mest dominerende. Begge disse metoder søger at nå til en 'dybere' og mere reflekteret forståelse af den litterære tekst, men de rummer også tendenser til at tage den opmærksomhedsmæssige dimension for givet og negligere betydningen af læseoplevelse og indlevelse, hvilket de bl.a. kritiseres for af postkritikken. Afhandlingens empiriske undersøgelse syntes at bekræfte et behov for at medtænke opmærksomhed og indlevelse som væsentlige forudsætninger og facetter af meningsfuld fordybet læsning – også i dens mere formaliseret refleksive udgave, som den praktiseres i litteraturvidenskaben og litteraturdidaktikken.

Den teoretiske begrebsudredning af den litterære dybdelæsning på baggrund af fordybelsens tre facetter udmøntede sig i afslutningen af afhandlingens første del i dette overordnede begrebsskema:

Den litterære dybdelæsnings facetter			
	OPMÆRKSOM LÆSNING	INDLEVET LÆSNING	REFLEKSIV LÆSNING
PRIMÆR FAGTERM	Deep reading	Absorbed reading	Close reading
DOMÆNE	Kognitivt	Affektivt	Analytisk
MODUS	Fokuseret	Indlevet	Reflekteret
FOKUSOMRÅDE	Læsepraksis	Læselyst	Fortolkning

Model: Den litterære dybdelæsnings facetter.

Men samtidig viste den teoretiske undersøgelse også et behov for at forstå fordybet litterær læsning som grundlæggende situeret, dvs. som noget, der altid finder sted i mødet mellem en specifik læser og en specifik tekst i en specifik rumtidslig læsesituation. Derfor supplerede jeg skemaet med en fænomenologisk orienteret model af den fordybede læseakt, der så således ud:

Den fordybede læseakt



Model: Fordybet litterær læsning som konkret akt.

Disse to modeller fungerer som visuelle modelleringer og syntetiseringer af begreberne *litterær dybdelæsning* og *den fordybede læseakt*, idet de tilsammen begrebsliggør, hvad det vil sige at læse skønlitteratur fordybet. Begreberne herfra blev derfor konsekvent anvendt i afhandlingens empiriske undersøgelse, ligesom de to modeller, sammen med den begrebsudredning, der ligger til grund for dem, kan anskues som afhandlingens generelle bidrag til forståelsen af fordybet skønlitterær læsning inden for læse- og litteraturforskningen.

Denne begrebsudredning og de tilhørende modeller dannede ligeledes afsæt for afhandlingens metodologiske overvejelser over, hvordan man undersøger fordybet skønlitterær læsning empirisk, hvilket den også leverede et bud på. Her synes en kvalitativ og fortolkende tilgang, der både iagttager og udspørger informanterne, særligt produktiv, idet man derigennem kan studere de opmærksomhedsmæssige og oplevelsesmæssige aspekter i en konkret situation, hvorved man kan opnå større viden om både *den litterære dybdelæsning* og *den fordybede læseakt*.

Fordybet læsepraksis hos udskolingselever under romanforløb i dansk

Afhandlingens næste forskningsspørgsmål angik en karakteristik af fordybet læsepraksis blandt udskolingselever i forbindelse med de to romanforløb *Den anden bror* (Romanforløb 1) og *Romanjagt* –

jagten på den gode læseoplevelse (Romanforløb 2). Denne undersøgelses hovedpointer kan opsummeres således:

En del informanter i de tre klasser viste sig i stand til og at have erfaring med at praktisere litterær dybdelæsning. Det var typisk informanter, der generelt både var glade for at læse og ofte læste i deres fritid samt havde gode strategier til at udvælge tekster, der interesserede dem, og til at rammesætte en fordybet læsesituation. Informanterne fremhævede den affektive og indlevede facet af den litterære dybdelæsning, når de skulle beskrive egne læseoplevelser, men også den reflektive facet – i personlig, eksistentiel forstand – syntes at spille en rolle. At de mestrede den litterære dybdelæsning rent kognitivt, var en udtalt forudsætning, omend disse informanter også kunne opleve modstand på grund af mindre interesse for tekstvalget eller en forstyrrende rammesætning. Denne modstand kunne i så fald overvindes, fordi de i forvejen var trænede i at mestre et opmærksomhedsmæssigt læsefokus og at anvende metakognitive strategier samt generelt havde interesse for at læse skønlitteratur. Man kan sige, at de havde *litterær dybdelæsningskompetence*.

En anden del af informanterne, der typisk i mindre grad eller slet ikke læste i fritiden, syntes generelt at have sværere ved at praktisere litterær dybdelæsning. Dette skyldtes især problemer med at fokusere deres opmærksomhed, problemer med at danne mentale billeder og med at indleve sig, hvilket også havde den konsekvens, at teksten ikke reflekteredes personligt i dem. Nogle informanter syntes ikke bevidste om, at man kan læse med forskellige former for opmærksomhed. Andre informanter syntes bevidste om dette, men gav udtryk for, at de ikke vidste, hvordan de skulle ændre deres læsepraksis, så den blev mere fordybet. Informanter i denne gruppe kunne generelt siges at have *litterære dybdelæsningsvanskeligheder*, selvom data ikke i øvrigt viste tegn på, at de havde læsevanskeligheder.

Fire overordnede faktorer viste sig i denne del af undersøgelsen afgørende for etableringen af en fordybet læseakt. De tre første – *tekstvalg, opmærksomhed, rammesætning* – relaterer sig til henholdsvis: *tekst, læser* og *rammesætning* i den ovenstående model. Den sidste – *litteraturdidaktik* – viste sig afgørende i relation til fordybet læsning i skolen.

Under fordybet læsning af skønlitteratur indvirker og griber de tre første faktorer forstærkende og hæmmende ind i forhold til hinanden på kryds og tværs: En stærk interesse for tekstvalget kan medvirke til at overvinde opmærksomhedsmæssig modstand eller en forstyrrende læsesituation. Generel dybdelæsningskompetence – indbefattende koncentration, fokus og vedholdenhed – kan medvirke til at overvinde en manglende umiddelbar interesse for teksten eller ydre forstyrrelser. En koncentrations- og fordybelsesfremmende rammesætning kan medvirke til at overvinde opmærksomhedsmæssig modstand og

umiddelbar desinteresse for teksten. På den baggrund viste der sig i studiet konturerne af en positiv og en negativ dybdelæsnings spiral.

Den positive dybdelæsnings spiral tydeliggør, at informanter, der i forvejen er læseglade og trænede i at fordybe sig i læsning, typisk også er gode til at finde frem til tekster, de kan tænkes at fordybe sig i, og til at rammesætte en fordybet læsesituation (idet de generelt nyder det tilbagetrukne, kontemplative enrum). Desuden er de, hvis de ydre faktorer *ikke* er optimale, gode til alligevel at overvinde læsemodstanden, idet de her kan trække på deres generelle opmærksomhedsmæssige erfaringer med at læse længere, sammenhængende tekster vedholdende. Herved oplever de til stadighed at fordybe sig nydelsesfuldt i læsning, hvilket både styrker deres fremtidige læsemotivation og træner deres mestring af netop dybdelæsningen.

Den negative dybdelæsnings spiral tydeliggør, at de mindre læsende og læseglade informanter har svært ved at finde frem til tekster, der interesserer dem, at rammesætte en fordybet læsesituation (idet de ikke har erfaring med at nyde denne form for tilbagetrukken aktivitet) og, bl.a. på grund af manglende træning, har svært ved at holde fokus og mobilisere vedholdenhed. Herved oplever de langt sjældnere eller slet ikke at fordybe sig nydelsesfuldt i læsning, hvilket både bekræfter dem i, at læsning ikke er særlig behageligt, interessant eller meningsfuldt, og bevirker, at de ikke selv tager initiativ til at praktisere – og derved også træne – denne læsemåde.

Endvidere viste studiet, at *litteraturdidaktikken*, når det gælder fordybet litterær læsning i danskundervisningen, både kan indvirke hæmmende og fremmende på den litterære dybdelæsning. Undersøgelsen af Romanforløb 1 viste således, at den litteraturdidaktik, der her blev praktiseret – og som fremmede en formålsorienteret og reflektivt distanceret læsetilgang – virkede hæmmende ind på elevernes opmærksomheds- og indlevelseshæmmende fordybelse. Ligeledes bekræftede studiet af dette forløb, at et tekstvalg, der ikke engagerer eleverne, og en rammesætning, der er uklar og forstyrrende, synes at hæmme dybdelæsningen i litteraturundervisningen hos alle informanter, og at dette især gælder dem, der i forvejen er udfordrede af at skulle dybdelæse.

Didaktiske aktiviteter, der fremmer fordybet læsning

Med dette afsæt blev der i det tredje forskningsspørgsmål spurgt til, hvordan man gennem skolens litteraturundervisning – dvs. gennem didaktiske aktiviteter – kan fremme fordybet læsning i faget dansk. I relation til dette blev det litteraturdidaktiske eksperiment *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse* gennemført som Romanforløb 2. Det var ønsket med dette forløb at bryde den negative dybdelæsnings spiral ved – på baggrund af de foregående analyser – at sætte ind i forhold til de fire faktorer: tekstvalg,

opmærksomhed, rammesætning og litteraturredidaktik. Samtidig skulle forløbet også rumme værdi og læring for de i forvejen læsende og læseglade elever.

Analysen og evalueringen af *Romanjagt*-forløbet viste, at et mere kvalificeret tekstvalg samt opmærksomhedsmæssige og rammesætningsmæssige tiltag syntes at medvirke til, at elever, der i mindre grad havde erfaring med litterær dybdelæsning, oplevede at fordybe og indleve sig i læsning af deres selvvalgte roman under dette forløb. Afgørende syntes i den forbindelse, at eleverne i forløbet fik lov til individuelt at udvælge deres roman, samtidig med at dette valg blev kraftigt stilladseret. Desuden syntes en tydelig rammesætning af læsesituationen, hvor trænings- og mestringsdimensionen blev sat i fokus, afgørende, især for de mindre læsende og læseglade elevers vedkommende. Sidstnævnte punkt syntes særlig væsentligt for informanter i drengegruppen, hvoraf nogle var meget opmærksomhedsmæssigt udfordrede, mens de mere motivationsfremmende aspekter (bogvalg og behagelig rammesætning) særligt forekom væsentlige for mange af pigerne. Dette peger på, at også sociokulturelle faktorer spiller ind, bl.a. i relation til køn, hvilket dog ikke var studiets fokus.

Et afgørende didaktisk greb i *Romanjagt*-forløbet var som et eksperiment helt at udelade nærlæsningsdimensionen i form af analyse og fortolkning. Til gengæld blev der sat fokus på oplevelsesorienterede gruppesamtaler blandt eleverne samt metarefleksioner over egen læseopmærksomhed og læseoplevelse. Dette blev af en stor del af informanterne fremhævet som positivt (sammenlignet med de litteraturpædagogiske opgaver i Romanforløb 1), mens enkelte efterlyste den reflektive fordybelse i teksten, som den traditionelle nærlæsning tilbyder. Dette peger mod et mere grundlæggende spørgsmål om, hvordan der bedst arbejdes med litterær dybdelæsning i skolen.

Under alle omstændigheder viste studiet, at en betydelig del af de informanter, der i udgangspunktet ikke havde særlig høj læseglæde eller læserfaring, syntes at profitere af *Romanjagt*-forløbet, når det gjaldt litterær dybdelæsning. Denne gruppe deltog også mere aktivt, end de plejede, i både klasse- og gruppesamtaler i forløbet. For de i forvejen læsende elevers vedkommende syntes forløbet at bekræfte og stimulere læselyst og udvikle dem i forhold til videre læsning. Herved viste der sig et generelt potentiale i forløbet, på tværs af elevgrupper, i forhold til at fremme den litterære dybdelæsning.

Veje herfra – diskussion og perspektivering

Undersøgelsen af de tre forskningsspørgsmål har ud over at nå til større indsigt i spørgsmålet om læsning og fordybelse samtidig leveret stof til og perspektiver på to områder i relation til dette, nemlig spørgsmålet om medier og spørgsmålet om læring. Afslutningsvis skal de væsentligste af disse problematikker opsummeres og diskuteres nærmere i relation til videre forskningsmæssige perspektiver, samtidig med at vi skal vende tilbage til de to fordybede læsere, vi mødte i afhandlingens indledning, Alma og Marcel.

Fordybet læsning i går, i dag og i morgen

I begyndelsen af denne afhandling blev de to jævnaldrende læsere, Marcel og Alma – den ene en ikonisk romanfigur, den anden en af informanterne i projektets feltstudie – præsenteret, mens de begge, med over 100 års mellemrum, fordybede sig i læsningen af en roman. Disse to unge læste begge med en høj grad af fokuseret opmærksomhed og med en stærk indlevelse, der gjorde, at de oplevede tiden ændre sig, ja, nærmest forsvinde under læsningen. De dannede indre billeder, de følte med romanernes karakterer og identificerede sig til dels med dem, men blev også gennem bogen introduceret til noget nyt og fremmedartet, der ikke kun satte deres følelser, men også deres tanker i bevægelse. Kort sagt kan vi her afslutningsvis konstatere, at de begge praktiserede litterær dybdelæsning i alle dens facetter.

Ligeledes var det kendetegnende, at deres læsning foregik i et tilbagetrukket, privat enrum, og at de nøje havde udvalgt de bøger, de læste, på baggrund af interesse, og fordi de havde hørt godt om dem fra andre læsere, som de satte højt. De to ydre faktorer – tekstvalg og rammesætning – der i det foregående er blevet fremhævet som fremmede for den fordybede læseakt, synes altså også at spille en rolle her.

En sidste afgørende grund til de mange ligheder mellem Almas og Marcells læseoplevelse var, som afhandlingens undersøgelse har tydeliggjort det, den form for tekst, de læste: for begges vedkommende en roman. Skal man have en meningsfuld læseoplevelse med den slags tekster, må man, i dag såvel som på Marcells tid, tildele dem fokuseret opmærksomhed og være i stand til at koncentrere sig om det, man læser, i et vist sammenhængende tidsrum. Romanen – eller den længere skønlitterære bog som medium – fordrer så at sige litterær dybdelæsning.

Men i forhold til det øvrige mediemæssige landskab, der omgiver disse to læsere, skilles vejene, idet Marcel og Alma er opvokset i hver deres mediemæssige virkelighed. Hvor romangenren på Marcells tid stadig blev opfattet som et tillokkende, opslugende medium (der potentielt set kunne lede til fortabelse), lever Alma og hendes jævnaldrende i en ganske anden medievirkelighed med konstant adgang til et væld af andre former for narrativer (f.eks. film og serier), man kan indleve sig i og lade sig gribe af, og dertil en masse anden

audiovisuel underholdning (f.eks. computerspil og YouTube-kanaler). Disse medieformer kræver ikke på samme måde som den skønlitterære bog – når man selv skal læse den indenad – et aktivt arbejde med at afkode, forstå og skabe mentale billeder. Det er dem, der sætter tempoet, og de stopper ikke op, hvis man bliver træt eller slækker på opmærksomheden.

Alle disse mange, primært digitale medieformer – som *også* rummer potentialer for opslugende og betydningsfulde æstetiske oplevelser – fylder. Og netop det, at de fylder, udfordrer informanternes selvstændige indenadslæsning. Men samtidig blotlægger og tydeliggør den perceptionsakt, der knytter sig til henholdsvis disse andre medieformer og den individuelle indenadslæsning, det særlige, som sidstnævnte har at tilbyde: et alternativt opmærksomhedsmæssigt, oplevelsesmæssigt og reflektivt fordybelsesrum – forbundet med også en særlig fænomenologisk rumtidlig og kropslig praksis – der på én gang har noget selvforbyggende og selvopbyggende, bevidsthedsoverskridende og bevidsthedskonsoliderende over sig. At også unge læsere har blik for det særlige tilbagetræknings- og fordybelsesrum, som den individuelle litterære læsning kan tilbyde, viser sig i dette projekts casestudie ved udtalelser som: "Når jeg ikke gider se på min mobil mere [...] så læser jeg" (Johanne, 8.Y) eller: "Og fordi så sidder man også bare alene i ens verden-agtigt og så læser man bogen i stedet for sådan at se på en skærm." (Ellen, 8.Y).⁷⁶

Mediemæssigt er vi i en situation i dag, hvor læsning som underholdningsaktivitet ikke på nogen måde kan ligestilles eller betragtes som konkurrent til de audiovisuelle og digitale medier. Men den lange sammenhængende skønlitterære læsning er ikke desto mindre et værdifuldt alternativ. Og det er netop dét, vil jeg mene, den også skal fremhæves og dyrkes som. Et alternativ, der ikke blot giver adgang til en særlig form for æstetisk oplevelse, men også til særlige former for erkendelse, der – som talrige litteraturforskere har gjort opmærksom på – kan føre til personlig udvikling, indsigt og dannelse (f.eks. Birkerts, 1994; Fibiger, 2019; Hansen, 2020; Münster, 2019; Nussbaum, 1997; Ringgaard, 2014; Wolf, 2018).

For at give alle mulighed for at få adgang til og opleve denne særlige form for fordybelsespraksis, er det – bl.a. på grund af de mediemæssige betingelser, Alma og hendes jævnaldrende lever med i dag – nødvendigt aktivt at introducere til og praktisere den fordybede skønlitterære læsning på uddannelserne, både i de højere klassetrin i grundskolen og endnu længere op. Nogle bud på hvordan dette gøres, skal der vendes tilbage til om lidt.

⁷⁶ 'Bogen' er her tydeligvis en papirbog, og det er som en sådan, den primært synes at have værdi for informanterne i studiet, hvilket også gælder andre læseundersøgelser (Hansen et al., 2017b; Hedemark, 2018).

Tværmediale perspektiver

I løbet af den empiriske undersøgelse i dette projekt har en række tværmediale perspektiver vist sig at rumme potentiale for videre udforskning. Det drejer sig især om spørgsmål om mental billeddannelse, som især blev behandlet i kapitel 5. Her gav flere informanter udtryk for, at de fandt det vanskeligt at danne indre mentale billeder under læsningen; en vanskelighed, de selv søgte at afhjælpe ved at vælge at læse bøger, som de i forvejen havde set filmatiseringen af. Omvendt fremhævede flere af de læseglade og læsetrænede elever, at de foretrak at læse bogen først, således at de kunne danne deres egne indre billeder. Det er spørgsmålet, om dette skyldtes individuelle kognitive forskelle og personlige præferencer, eller om der her er tale om en generel tendens i tæt relation til en i stigende grad audiovisuel frem for skriftbåret kultur (Kittler 2010 [1999]; McLuhan, 2007 [1962]; Ong, 2002 [1982]). Under alle omstændigheder synes dette i et medie- og receptionsvidenskabeligt perspektiv overordentlig relevant at undersøge nærmere.

At oplæsning af teksten til gengæld syntes at fremme visse informanternes mentale billeddannelse (kapitel 5 og 6), indikerede samtidig, at vanskelighederne ved at billeddanne særligt knytter sig til at læse selvstændigt indenad, hvorved man både selv skal afkode, forstå, sætte læsetempoet og fastholde opmærksomheden. Dette blotlægger på en gang behovet for at træne den længerevarende, selvstændige indenadslæsning og viser også et pædagogisk potentiale i brug af lydbog og oplæsning som alternative veje til fordybelse i den litterære tekst (som det også påpeges hos Berge, 2019, Have & Pedersen, 2018, og Pedersen, 2000). Da lydbogslæsning er i stærk vækst og også vinder indpas i uddannelsesmæssig sammenhæng, er dette også et område, der kalder på større forskningsmæssig bevågenhed.

Ligeledes var det i det empiriske studie (kapitel 6) interessant at iagttage, hvordan visse informanter brugte musikmediet – og det at have høretelefoner i ørerne – til at opbygge et koncentrations- og fordybelsesrum, mens det at høre musik under læsning for andre medvirkede til at forstyrre den fokuserede læseopmærksomhed. Denne iagttagelse er en del af en større problematik, der mere generelt relaterer sig til spørgsmålet om læring og digitalt mediebrug. Videre forskning inden for dette område synes således også i høj grad relevant.

Fordybet læsning i skolen – læseundervisning og litteraturredidaktik

Alma og Marcells fordybte læseoplevelser var, ved vi nu, ikke nogen, der fandt sted som en tilfældighed. Både Alma og Marcel var trænede og hyppige læsere, der tydeligvis havde tidligere erfaringer med at fordybe sig i romanlæsning på eget initiativ i deres fritid. Og vi ved, at både fiktionens og virkelighedens Marcel (Proust) blev ved at have skønlitterær læsning som en værdifuld dimension i sit liv, ligesom det er sandsynligt

at også Alma vil have det. Derimod tager de informanter i studiet, der giver udtryk for at have dybdelæsningsvanskeligheder, sjældent initiativ til at læse længere, sammenhængende tekster i fritiden. For at disse informanter skal få blik for det særlige – og også særligt værdifulde – ved litterær dybdelæsning, er det nødvendigt, at de både opøves i og får mulighed for at opleve selvstændigt at fordybe sig i skønlitterær læsning af romaner, på et for dem passende niveau, i skoleregi. Samtidig synes også et stærkere fokus på litterær dybdelæsning i skolen – som vi så det i kapitel 7 – at virke motiverende og stimulerende ind på de i forvejen læsende. Der synes således at være potentiale i at styrke den opmærksomheds- og oplevelsesmæssige dimension af litteraturlæsningen i skolen, for også herigennem – frem for alene gennem fortolkningsdimensionen – at få litteraturens dannelselement i spil.

Som nævnt i kapitel 3 kan litterær dybdelæsning både indtænkes som en del af læse- og litteraturdelen i danskfaget og forbindes med fagets kompetence- og dannelsesdimension. Herved åbner der sig forskellige spor at bevæge sig videre ad, hvis man specifikt ønsker at styrke denne form for læsepraksis i skolen.

I forhold til læseundervisningen viser denne undersøgelse, at der er behov for – også på udskolingsniveau (og længere op endnu) – at arbejde med at træne og styrke elevernes litterære dybdelæsningskompetence. Både fordi denne kan anskues som et delelement af en mere generel dybdelæsningskompetence, der er afgørende nødvendig for fokuseret at kunne læse længere sammenhængende fagtekster på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Og fordi det at være i stand til opmærksomt og indlevet at kunne gennemblæse et skønlitterært værk bør være noget, alle basalt set klædes på til gennem deres skolegang – for herved potentielt set at åbne op for muligheden for, hvad man kunne kalde *livslang læsning* (jf. begrebet *livslang læring*, Illeris, 2019).

Det synes således afgørende, at den litterære dybdelæsning – både uddannelsespolitisk og på elev- og lærerniveau – tildeles status som en *særlig* læsekompetence, der er overordentlig vigtig og værdifuld for eleverne at opøve. En læsekompetence, der ikke blot er ækvivalent med den læsekompetence, man skal bruge for at klare sig godt i de læsetest og læseprøver, eleverne udsættes for i skolen i dag. Men det er samtidig nødvendigt at fastholde, at den litterære dybdelæsning også grundlæggende er knyttet til skolens og særligt litteraturundervisningens dannelsesdimension.

I forbindelse med begge disse perspektiver er det dog vigtigt ikke at give eleverne den opfattelse, at litterær dybdelæsning er noget eksklusivt, der kun er tilgængelig for de få, eller kun knytter sig til læsning af én bestemt type tekster. Som vi har set det i det foregående, er fordybet opmærksomhed noget, der kan styres og mestres, og litterær dybdelæsning ligeledes en praksis, der kan læres, trænes og opøves – omend man vil opleve forskellige grader af modstand undervejs, netop fordi der er tale om en kognitivt krævende monoaktivitet. Og som vi ligeledes har set det, kan oplevelsen af at fordybe sig i en litterær tekst gælde mange forskellige slags tekster. Men hvordan styrkes den litterære dybdelæsning mere konkret i skolen?

Litterær dybdelæsning under frilæsningstiltag – perspektiver og anbefalinger

Som sagt kan den litterære dybdelæsning anskues som en særlig form for læsekompetence, der kan og skal trænes i skolen. En oplagt måde at gøre dette på synes at være gennem stillelæsnings- eller læsebåndstiltag, hvor eleverne netop typisk læser selvstændigt udvalgte, længere skønlitterære tekster (romaner). Omend læsebånd og andre stillelæsningstiltag er en udbredt praksis i den danske grundskole, er det som tidligere nævnt blevet påpeget, at der i Danmark mangler en egentlig 'læsebåndsdidaktik' (Brok & Geer, 2018, s. 9). Her kan erfaringer fra dette studie bidrage.

Min undersøgelse af de to romanforløb viste, at en del elever finder det opmærksomhedsmæssigt udfordrende selv at skulle sidde og læse sammenhængende tekster i et længere tidsrum i skolen, og at visse af disse elever i meget ringe grad indlever sig i teksten, hvorved læsebåndslignende aktiviteter må formodes at fremstå decideret meningsløse for dem. Der synes derfor at være behov for både at styrke elevernes interesse for og mestring af den længerevarende, individuelle læsning, for at de profiterer af en sådan faglig aktivitet.

Romanjagt-forløbet viste her nødvendigheden af at stilladsere eleverne i et kvalificeret bogvalg for på den baggrund at vække deres motivation og interesse. For en del af eleverne synes nemlig især denne interesse at være 'motoren' i forhold til at kunne fordybe sig opmærksomhedsmæssigt i læsningen. Dertil fremmer arbejdet med et kvalificeret bogvalg selvstændighed og myndighed. I dette casestudie viste der sig i den forbindelse et stort potentiale i at inddrage uddannede bibliotekarer med speciale i ungdomslitteratur til at vejlede eleverne i tekstvalg.

For de mindre læsemotiverede elever synes det desuden væsentligt i at fremhæve mestrings- og træningsaspektet i dybdelæsningsaktiviteten. Dette kan der bl.a. arbejdes med gennem metarefleksion over egen læseopmærksomhed, idet det her er afgørende, at det netop er opmærksomheden, der er i fokus, frem antal læste sider eller lignende kvantitative kriterier. I den forbindelse synes det vigtigt at italesætte for eleverne, at det kan være udfordrende at fordybe sig, og at det er helt normalt at opleve en modstand (i form af f.eks. uro eller træthed), samt i fællesskab diskutere nogle mulige strategier at ty til i den forbindelse. Hvor den personlige udviklings- og dannelsesmæssige dimension især spiller en rolle for de primært interesserede elever, synes kompetenceperspektivet til gengæld væsentligt for de mere trænings- og mestringsorienterede elever.

Romanjagt-forløbet tydeliggjorde endvidere, hvor helt afgørende rammesætning er for de opmærksomhedsmæssige mulighedsbetingelser i læsesituationen, når eleverne skal læse i skolen. Dette gælder særligt i forhold til tid og rum, ro eller uro samt digital mediebrug. Her kan med fordel arbejdes på, at eleverne sidder mest hensigtsmæssigt, mens de læser – måske simpelthen ved at give dem lov til at sidde, som de vil *inde* i klassen (eller et andet afgrænset, roligt område), og evt. med brug af puder, tæpper el. lign.,

der gør den længerevarende læsesituation mere behagelig. I forhold til medier bør det nøje overvejes, hvorvidt det skal være muligt at høre musik under læsningen, idet denne undersøgelse har vist, at dette kan forstyrre læsefokuset for især de mere opmærksomhedsmæssigt udfordrede elever. Ønsker eleverne at skærme sig for støj under læsningen, kan de evt. tilbydes ørepropper eller høreværn.

Ligeledes må man overveje brugen af e-bøger i stillelæsningsammenhænge, da forskning viser, at det er sværere at dybdelæse digitalt, samtidig med at eleverne under e-bogslæsning vil være optline (jf. bl.a. Mangen et al., 2019; Prehn, 2017; Wolf 2016; 2018; Wolf & Barzillai, 2009og).

En yderligere faktor er lærerens opførsel i situationen. Her kan læreren med fordel vælge at agere 'rollemodel' ved selv at sidde og læse fordybet (i en papirbog, idet læreren så heller ikke er optline) sammen med eleverne frem for at arbejde på computeren eller gå til og fra klassen. Det er svært at forlange af eleverne, at deres opmærksomhed skal være fordybet, hvis lærerens opmærksomhed er meget flakkende, eller hvis læreren selv virker uinteresseret i at fordybe sig i læsning af en skønlitterær tekst.

Undertiden rummer stillelæsningsstiltag også muligheden for, at eleverne efterfølgende kortfattet kan samtale med hinanden om deres læseoplevelse (Brok & Geer, 2018; Pilgreen, 2000). Her viste *Romanjagt*-forløbet et potentiale i 'skud fra hoften'-øvelsen, som flere elever fremhævede som noget, der styrkede deres læseoplevelse og refleksion over bogen, mens romanjagttrofæ-øvelsen til gengæld gav mulighed for mere individuelt og kontemplativt at fordøje og reflektere over sin egen læseoplevelse, samtidig med at de ophængte romanjagttrofæer potentielt inspirerede de andre elever. Da forskning viser, at børn sjældent taler med hinanden om det, de læser (Hansen et al., 2017b, s. 20), synes der under alle omstændigheder at være potentiale i at styrke samtalen mellem eleverne om deres individuelle, selvvalgte læsning.

Litterær dybdelæsning i danskfagets litteraturundervisning – perspektiver og anbefalinger

Romanjagt-forløbet var dog ikke et stillelæsningsforløb, men et egentligt litteraturpædagogisk forløb. De grundlæggende forskelle mellem dette forløb og et forløb som *Den anden bror* var, at hvor sidstnævnte primært satte fokus på nærlæsning (analyse og fortolkning) og til dels læseoplevelse, satte *Romanjagt*-forløbet eksplicit fokus på den opmærksomhedsmæssige facet og inddrog derved alle dybdelæsningens facetter. Samtidig udelod *Romanjagt*-forløbet den mere traditionelle næranalytiske og fortolkende dimension til fordel for et øget fokus på læseopmærksomhed og indlevelse. Og endelig skulle eleverne i *Romanjagt*-forløbet selv vælge deres roman. Men, kan man her indvende, elever skal jo hovedsageligt læse litterære tekster i dansk, som læreren vælger, og det kompetenceområde, som litteraturundervisningen er placeret under i *Fælles mål* for dansk er nu engang 'Fortolkning' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b).

Med hensyn til tekstvalget tydeliggjorde *Romanjagt*-forløbet ikke desto mindre et potentiale i – særligt når det gælder værklæsningsforløb, der udfordrer eleverne i forhold til den længere sammenhængende læsning – at lade dem få mere medbestemmelse i forhold til tekstvalg. Dette kunne også tænkes gjort anderledes, f.eks. ved at eleverne i grupper læste forskellige selvvalgte romaner, at hele klassen udvalgte en roman i fællesskab, eller at eleverne på anden måde blev inddraget i lærerens overvejelser over tekstvalg, også i forhold til genre, tematikker osv.⁷⁷

Undersøgelsen af de to romanforløb tydeliggjorde endvidere, at det for en del elever er svært at læse langt, og at man derfor ikke som lærer kan tage for givet, at eleverne dybdelæser et litterært værk fra enden til anden. Det kan derfor anbefales, at man arbejder mere eksplicit med både læseopmærksomhed og læseoplevelse i lignende forløb. Herved modvirker man, at elever med litterære dybdelæsningsvanskeligheder bliver hægtet af undervejs, samt at klassens efterfølgende analyser og fortolkninger bliver udvendige og distancerede, hvilket ikke bare svækker elevernes oplevelse af det menings- og værdifulde ved at læse skønlitteratur, men, kunne man også sige, dannelsen.

Samtidig skal det pointeres, at den udeladte fortolkningsdimension i *Romanjagt*-forløbet i høj grad skal opfattes som et eksperimentelt greb, og at man derfor, i lignende værklæsningsforløb med eksplicit fokus på litterær dybdelæsning, sagtens kan forestille sig disse udvidet med eller koblet til andre litteraturdidaktiske tiltag, der også indbefatter fortolkningsdimensionen. Det kunne f.eks. være en undersøgelsesbaseret litteraturdidaktik, sådan som den er blevet udviklet til det omfattende KiDM-projekt (jf. Hansen et al., 2017), eller den form for litteratursamtale, man finder på forfatterskoler (jf. Bang, 2000; Lind, 2019a; 2019b). Ligeledes kunne man forestille sig en kobling med andre opmærksomhedsmæssige- og oplevelsesorienterede tiltag som f.eks. Nørre Snede-projektet, udviklet af forfatter og underviser i meditation og kreativitet Peter Høeg og gennemført som forsøg i 7. klasse på Nørre Snede skole i 2015, der også havde et kropsligt orienteret perspektiv (Clausen et al., 2016), eller den særlige læsemetode *guidet fælleslæsning*, der er udviklet af organisationen *The Reader* og herhjemme praktiseres af *Læseforeningen*, hvori man sætter fokus på den fælles gennemlevede litteratursamtale (Davis & Magee, 2016; Stenberg, 2015).

At alle disse tiltag er blevet iværksat inden for senere år, viser, at man i stigende grad også i praksis – ligesom postkritikken i teorien – har blik for betydningen af opmærksomhed, affektiv, kropslig, personlig indlevelse og kollektive refleksioner i mødet med den skønlitterære tekst. De her nævnte tiltag kan alle anskues som alternative eksempler på skønlitterære fordybelsespraksisser, der peger på nye veje til at

⁷⁷ Ved læsning af kortere skønlitterære tekster i danskundervisningen må det derimod formodes, at eleverne har større opmærksomhedsmæssigt overskud til også at læse mere kanoniserede tekster, der måske i udgangspunktet i mindre grad har elevernes interesse.

fordybe sig i læsning. Veje, som både skolen og den videre litteraturdidaktiske forskning med fordel kan lade sig inspirere af.

Faglig fordybelse – perspektiver og anbefalinger

Som vi har set det i det foregående, hænger en nærmere forståelse af fordybet skønlitterær læsning tæt sammen med en forståelse af, hvad det i det hele taget vil sige at fordybe sig. Særligt den empiriske del af undersøgelsen har derfor samtidig kastet lys over nogle mere almenpædagogiske problematikker omkring faglig fordybelse – i særdeleshed i relation til praktiseringen af den individuelle, selvstændige monoaktivitet, som stillelæsning er.

Hvor vi indledningsvis så, at Alma og Marcel ingen opmærksomhedsmæssige problemer havde med at trække sig tilbage i læsningens fordybede enrum – men tværtimod syntes at nyde dette – så viste det empiriske studie, at en del af eleverne syntes stærkt opmærksomhedsmæssigt udfordrede, når de i skolen skulle praktisere en sådan individuel, selvstændig monoaktivitet. Samtidig blev det tydeligt, at en almindelig dansk folkeskole ikke umiddelbart kan tilbyde de optimale rammer for at trække sig tilbage i mentalt enrum, hvad enten det er for at læse eller for at praktisere andre individuelle faglige aktiviteter, som f.eks. at lave en større individuel skriftlig opgave.

Klasserumsobservationerne i de tre forskellige klasser viste desuden, at eleverne – af forskellige årsager – har meget forskellige rammebetingelser for at praktisere sådanne individuelle fagligt fordybede aktiviteter i skolen, mens registreringen af brud på de normale aktiviteter (dvs. danskundervisning) under Romanforløb 1 viste et skoleliv præget af stadig omlægning, forstyrrelse og undtagelse. Variation i undervisningen regnes generelt for et gode, men i forhold til mestringsdimensionen af fordybelsen som opmærksomhedsform er det spørgsmålet, hvilken betydning disse ofte ikke-intenderede undtagelser og afbrydelser har for elevernes faglige fordybelse, især når det gælder individuelle monoaktiviteter som selvstændig læsning. Dette problemfelt lægger i høj grad op til yderligere praksisorienteret forskning.⁷⁸

Da forandring og afbrydelse synes at være et vilkår i det moderne skoleliv, forekommer det afgørende, at den enkelte lærer – så godt som det nu er muligt – styrer og rammesætter de faglige aktiviteter tydeligt, også i forhold til tid og rum, dvs. hvor længe aktiviteten foregår, og hvor aktiviteten foregår. Dette gælder især

⁷⁸ Endnu en problematik i relation til dette, som det af pladshensyn ikke er muligt at gå nærmere ind på her, er elevernes trivsel. Mange elever trives ikke i skolen i dag, og mange elever har opmærksomhedsmæssige problemer. Dette kunne tænkes at hænge sammen med disse mange undtagelser og forstyrrelser og de flydende rammer i nutidens skoleliv, der som vi har set det, synes opmærksomhedsmæssigt udfordrende for mange – både mere og mindre fagligt engagerede – elever. Ligeledes er også manglen på mulighed for (individuel) tilbagetrækningsrum – selv i frikvartererne – slående, når nu skoledagen samtidig med skolereformen fra 2014 er blevet forlænget.

ved de individuelle monoaktiviteter, der, ifølge dette studies observationer, for en del af eleverne fremstod som særdeles krævende.

Den kognitive teori om dybdelæring har fremhævet metakognition som afgørende, når der skal arbejdes i dybden med det faglige stof. Metakognition viste sig også frugtbar i *Romanjagt*-forløbet, idet en del af de mindre læsende elever gav udtryk for herigennem at have erhvervet sig redskaber til bedre at kunne rammesætte en fordybet læseakt. På den anden side var det tankevækkende, at eleverne i Z-klassen fravalgte ørepropperne, selvom de oplevede – og metareflekterede over – at disse gav en mere opmærksom og indlevet læseoplevelse. Man kan sige, at den fænomenologiske oplevelse af ubehag overskyggede den kognitive metabevindsthed om opmærksomhedsmæssig forbedring. Her er det spørgsmålet, om en tydelig rammesætning fra læreren, hvor eleverne *ikke* skal metareflektere, men gå til stoffet selv i et klart afgrænset tidsrum, ikke i nogle sammenhænge kan være mere befordrende for den faglige fordybelse?

Samtidig viste det sig, at øreprop-øvelsen og de klassesamtaler om at være offline og online, der udspandt sig i den forbindelse, rummede potentiale i forhold til at lade eleverne metareflektere over opmærksomhed i forhold til digital mediebrug. I den forbindelse kan man sige, at interventionen bevægede sig ind på området *digital dannelse* (Bundsgaard, 2017), hvis man vel at mærke bl.a. forstår en sådan som en reflektiv bevidsthed om egen opmærksomhed i relation til forskellige medieformer, og hvordan man på den baggrund bedst forholder sig til mediebrug i en bestemt læringsammenhæng.

I forlængelse af dette kan man i forhold til den uddannelsespolitiske diskurs omkring *det 21. århundredes læringskompetencer* (21st Century Skills), der på dansk lidt populært bliver benævnt de fire K'er (på engelsk de fire C'er) – *kritisk tænkning, kommunikation, kollaboration og kreativitet* (se f.eks. Berthelsen, 2016; Heckmann, et al., 2020) – påpege, at nærværende studie kaster lys over behovet for at bidrage med et femte K: *koncentration* (eller C: *concentration*). For at kunne klare sig i fremtidens arbejdsliv og tilværelse i det hele taget synes det *også* afgørende at kunne styre og fokusere sin opmærksomhed på det, man ønsker at koncentrere sig om, uden til stadighed at blive distraheret af forstyrrelser og alternativer (der bl.a. byder sig til online) – dette, vel at mærke også under selvstændige, individuelle aktiviteter. Formår man ikke dette, kan der i værste fald ske det, at man kobles helt af uddannelsessystemet. På den anden side synes ikke alene mestring og metakognition, men også faglig interesse og opslugthed afgørende for etableringen af den faglige fordybelse i et mere dannelsesmæssigt perspektiv. Det er i den forbindelse spørgsmålet, om faglig fordybelse altid skal knyttes til den systematiske og trininddelte undersøgelse, som f.eks. Dewey lægger op til. Især når det gælder æstetiske oplevelsesformer, synes det nødvendigt at skabe plads til en mere afsøgende, usystematisk og kontemplativ tilgang (jf. Roses refleksionsbegreb), hvor man lader sig gribe – og måske endda fortaber sig i – stoffet (jf. Tanggaards begreb om *læringsglemsel*).

Metodologiske genovervejelser

Afhandlingens grundlæggende metodiske greb var at undersøge fordybet læsning både teoretisk og empirisk. Hvor den teoretiske del bidrog med et begrebsapparat til både at begribe det komplekse og flerfacetterede begreb *fordybelse* og til at udvikle og kvalificere begrebet *litterær dybdelæsning*, bidrog den empiriske del til at få en større forståelse for fordybet læsning, således som den reelt finder sted og udfordres hos en række unge læsere af i dag. Kombinationen af kognitiv og fænomenologisk funderet teori og den etnografiske metode viste sig at være et frugtbart greb, idet det alene herigennem var muligt at få en forståelse for fordybet litterær læsning som både et generelt bevidsthedsmæssigt og et oplevelsesmæssigt situeret fænomen. I den forbindelse bidrog den empiriske undersøgelse – i kraft af at der var tale om et etnografisk klasserumsstudie – bl.a. til at få et skarpere blik for de ydre faktorer, der synes at spille en afgørende rolle i den fordybede læseakt; ikke mindst den rumtidslige rammesætning af læsesituationen.

Det var ligeledes gennem den etnografiske tilgang, at rammesætningens betydning for faglig fordybelse i det hele taget syntes at træde frem som afgørende. Hvor man hidtil i fordybelsesforskningen og receptionsæstetikken – med et fænomenologisk udgangspunkt – kun til en vis grad har medtænkt kontekst og læsesituation, så har denne i udpræget grad vist sig betydningsfuld i dette studie.

Omend den etnografiske metode gjorde det muligt at danne sig et rigt og nuanceret billede af informanternes læse- og fordybelsespraksisser, var det til gengæld ikke muligt – inden for undersøgelsens rammer – mere specifikt at dykke ned i de mange interessante delproblematikker, der viste sig undervejs, særligt i forbindelse med informanternes italesættelser af deres læseoplevelse. En endnu mere detaljeret empirisk undersøgelse af f.eks. spørgsmålet om brug af film som støtte til mental billeddannelse eller andre spørgsmål kunne med fordel tænkes foretaget ved hjælp af andre metodiske greb, som f.eks. *think aloud* (jf. Miall, 2006), *think-and-feel aloud* (Eva-Wood, 2004) eller *mikrofænomenologiske interviews* (Bitbol & Petitmengin, 2017). Dertil kunne de – betydelige mængder – data, der blev indsamlet i undersøgelsen, også tænkes behandlet og kodet anderledes, herunder også kvantitativt, så nye perspektiver kunne træde frem.

Vedblivende fordybelse – vedblivende fordybet læsning

Indledningsvis påpegede jeg, at der endnu ikke var blevet foretaget nogen samlet undersøgelse af, hvad dybdelæsning mere præcist vil sige i relation til netop den *skønlitterære læsepraksis*. Denne afhandling har formet sig som en sådan både teoretisk og empirisk funderet undersøgelse, hvorfra der løber en række potentielle spor eller veje ud til nye undersøgelser med andre metodiske greb, tilsnit og perspektiver for herigennem at nå endnu dybere i forståelsen af, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning af skønlitteratur –

både i form af en opslugt tilbagetrækning, en bevægelse ind til kernen og en erkendelsesmæssig rejse ud i det ukendte, jf. de tre kognitive fordybelsesmetaforer, der blev introduceret i begyndelsen af kapitel 2.

Afslutningsvis fremstår fordybelse stadig som et komplekst og fascinerende begreb, der omend vi overvejende forbinder det med positive betegnelser som nydelse, refleksion, erkendelse og indsigt, også indbefatter afkald, modstand, ubehag og fortabelse. Et begreb der, netop fordi vi bliver ved med at drages af det og ved med at inddrage det, kalder på yderligere udforskning i forhold til forskellige medieformer, læring og i det hele taget.

Selvom både fordybelse og læsning er størrelser, der er udfordret i vores kultur i dag, er jeg overbevist om at vi, så længe vi har en kultur, også bliver ved med at søge fordybelse, og at en af de veje, vi her vil blive ved med at vælge, er igennem den skønlitterære læsning. Men vi vil også blive ved med at opleve modstand og udfordringer i forhold til at skulle lukke af, trække os tilbage og holde fokus. Derfor er fordybelse også vedblivende noget, vi skal arbejde på at være i stand til at praktisere.

Undertiden kommer fordybelsen til os legende let som ren nydelse og flow, undertiden gør den ikke. Derfor skal vi – også gerne i fremtiden – være klædt på til at vide, hvad vi så stiller op. Det samme gælder fordybet læsning. Nogle gange bliver vi opslugt af en bog, andre gange må vi anstrenge os for at kæmpe os ind i teksten, der så måske pludselig åbner sig som en lysning i skoven. Hvis vi gerne vil blive ved med at kunne læse videre, så må vi blive ved med at læse videre – også når det ikke er let. Og det samme må vi blive ved med at opfordre børn og unge til, så også de kan få muligheden for at lade sig opsluge af en spændende, dramatisk, fantasifuld roman – sådan som *Alma* – eller oversvømme af sansninger og refleksioner i et litterært hovedværk som *På sporet af den tabte tid*, hvori der i første bind ligger en dreng ganske opslugt på sin seng og læser.

Litteraturliste

- Agger, R. (2019). Forsker: Børn skal se deres forældre læse andet end på en skærm. *Politiken*, 29. oktober.
- Albrechtsen, T. R. S., & Qvortrup, A. (2017). *Undersøgelsesbaseret undervisning: Et review over nyere forskningslitteratur fra et almenlitterært perspektiv*. Forundersøgelse i projekt Kvalitet i dansk og matematik, delrapport 1. Danske Professionshøjskoler.
- Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse: Virkelysten og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, T. R., Bruhn, J., Christensen, N., Kjerkegaard, S., Linkis, S. T., Pedersen, B. S., & Rustad, H. K. (red.) (2018). *Litteratur mellem medier*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Anker, E.S., & Felski, R. (red.) (2017). *Critique and Postcritique*. Durham, NC: Duke University Press.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-243.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachelard, G. (1994 [1958]). *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press.
- Bak, L., Madsen, A. S., Henrichsen, B., & Troldborg, S. (2012). *Danskernes kulturvaner 2012*. Epinion A/S & Pluss Leadership A/S, Udarbejdet for Kulturministeriet.
- Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser – En diskussion af teoretiske og metodiske tilgange*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Biblioteksskole.
- Balling, G. (2013). Om læseoplevelsen: Et indblik i læseoplevelsens egenskaber og betydning. *Viden om læsning*, 14, 27-33.
- Balling, G. (2017). Unges læsning i en digital tidsalder: Om unges holdninger til og erfaringer med læsning på skærm og papir. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 3, 56-84.
- Balling, G., & Grøn, R. (2012). Formidling af læseoplevelser?: En undersøgelse af læseoplevelsens karakter og mulige formidlingspotentiale. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, 3, 7-17.
- Balslev, J. (2017). Den store distraktion. *Læsepædagogen*, 3, 20-15.
- Balslev, J. (2018). *Kritik af den digitale fornuft – i uddannelse*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Bang, L. R. (2020). Fra tekst til tale: Forskerinterview. *Dansknoter*, 1, 45-47.
- Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (2003 [1973]). *Lysten ved teksten og Variationer over skriften*. København: Politisk Revy.
- Berge, I. M. (2019). "Da oppdaget jeg mye nytt som jeg ikke så første gangen...": Korleis nærlesning av skjønnlitterære tekstar kan skapa engasjement og djup læring i norskfaget. *Norsklaereren*, 1, 55-63.
- Berntsen, D., & Larsen, S.F. (1993). *Læsningens former*. Aalborg: Forlaget Biblioteksarbejde.

- Berthelsen, U. D. (2016). 21st century skills: Om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje. Nationalt Videncenter for Læsning. Lokaliseret 16.06.20 på: https://literacy.dk/media/1002/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf.
- Best, S., & Marcus, S. (2009). Surface Reading: An Introduction. *Representations*, 108 (1), 1-21.
- Bilandzic, H., & Busselle, R. (2017). Beyond metaphors and traditions: Exploring the conceptual boundaries of narrative engagement. I: Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Bálint, K., & Doicura, M. M. (red.), *Narrative Absorption*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 11-27.
- Birkerts, S. (2006 [1994]). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. London: Faber & Faber.
- Bitbol, M. & Petitmengin, C. (2017). Neurophenomenology and the micro-phenomenological Interview. I: Velmans, M., & Schneider, S. (red.), *The Blackwell Companion to Consciousness*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 726–739.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S (2014). *Stå fast: Et opgør med tidens udviklingstvang*. København: Gyldendal Business.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative Metoder: En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (red.) (2019). *Fordybelse og læring: Når fag sætter nye spor i erkendelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brok, L. S., & Geer, S. L. (2018). Stillelæsning: Hvad viser international forskning. *Nationalt Videncenter for Læsning*. Lokaliseret 16.06.20 på: https://www.videnomlaesning.dk/media/2644/stillelaesning_hvad-viser-international-forskning.pdf
- Brooks, P. (1992 [1984]). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Brower, R. A. (1962). Reading in Slow Motion. I: Brower, R. A., & Poirier, R. (red.), *In Defence of Reading*. New York: E. P. Dutton og Co, 3-21.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse: Hvorfor og hvordan?* 2. udgave. København: Akademisk Forlag.
- Bruhn, I. (2004). *Den anden bror*. København: Høst & Søn.
- Bruun, M. B. (2018). Prayer, Meditation, and Retreat. I: Lyons, J. D. (red.), *The Oxford handbook of the Baroque*. Oxford: Oxford University Press, 1-24.
- Bråten, I. (2008). Læseforståelse: Komponenter, vanskeligheder og tiltag. I: Bråten, I. (red.), *Læseforståelse*. København: Klim, 47-84.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Læseforståelse*. København: Klim.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Fougst, S. S. (2016). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.), *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Bundsgaard, J. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Burke, M. (2011). *Literary Reading, Cognition and Emotion: An Exploration of the Oceanic Mind*. London: Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Dansk, Faghæfte*. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Fagh%C3%A6fte-Dansk.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Dansk, Fælles mål*. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019c). *Dansk, Læseplan*. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-L%C3%A6seplan-Dansk.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (u.å.). Folkeskolens formålsparagraf. Lokaliseret 29.06.20: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>. Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Lektiehjælp og faglig fordybelse*. Lokaliseret 19.06.20 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *STX Læreplaner 2017*. Samlede Læreplaner. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*, juli/august. Lokaliseret 19.06.20 på: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York, NY: W.W. Norton & Company, Inc.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars. Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), 5-51.
- Cavell, S. (1992 [1972]). *The Senses of Walden*. Chicago: University of Chicago Press.
- Christensen E. (2000). At blive synlig – men ikke udstillet. I: Jørgensen, P. S., & Kampmann, J. (red.), *Børn som informanter*. Børnerådet, 172-284.
- Christensen, V. T. (red.) (2019). *PISA 2018: Danske unge i en international sammenligning*. København: VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://www.vive.dk/media/pure/14477/3610793>.
- Clark, C. (2019). *Children and young people's reading in 2017/18: Findings from our Annual Literacy Survey*. National Literacy Trust research report. Lokaliseret 16.06.20 på: <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/children-and-young-peoples-reading-201718/>
- Clausen, C., Nielsen, J. H., & Fanø, S. (2016). *Oplevelse og nærvær i litteraturundervisningen*. København: Høst & Søn.
- Clowes, R. W. (2018). Screen reading and the creation of new cognitive ecologies. *AI & SOCIETY*, 34 (4), 705-720.
- Crary, J. (1999). *Suspension of perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2005 [1990]). *Flow: Optimaloplevelsens psykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Dahl, T. A., & Mangen, A. (2015). Deep reading i biblioteket: Et kritisk lys på håndteringen av e-bøger i fag- og folkebibliotek. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, 4 (1), 5-21.
- Dam, A. E. (2017). Litteraturens intensitet. *Nordica: Tidsskrift for nordisk teksthistorie og æstetik*, bind 34, 17-29.
- Darger, B. et al. (red.) (2020). *Dansknoter 1 (Tema: Læsning)*. Dansk lærerforenings administration.
- Dashner, J. (2019 [2010]). *Maze Runner 1. Labyrinten*. København: Høst & Søn.
- Davis, P., & Magee, M.F. (2016). *What Literature Can Do*. Centre for Research into Literature, Reading and Society (CRILS), University of Liverpool. Lokaliseret 20.06.20 på:
https://static1.squarespace.com/static/55198b13e4b0c99d03dcef4b/t/5a2cdc11f9619a5b7c72e963/1512889372723/What_Literature_can_do.pdf
- Delamont, S. (2012). *Handbook of Qualitative Research in Education*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Delamont, S. (2016). Ethnography. I: Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., & Suter, L. (red.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 336-354.
- Den Danske Ordbog (u.å.). Fordybe. Lokaliseret 14.06.20 på:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?select=fordybe&query=fordybe>
- Dewey, J. (1980 [1934]). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (2009 [1933]). *Hvordan vi tænker*. København: Klim.
- Dewey, J. (2013 [1913]). *Interesse og indsats i uddannelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dolin, J. (2017). Dannelse, kompetence og faglighed. I: Dolin, J., Ingerslev, G. H., & Jørgensen, H. S. (red.), *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag, 29-54.
- Due, B. L. (2017). *Multimodal interaktionsanalyse: Med videoetnografisk dataindsamling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Duncker, D., & Perregaard, B. (red.) (2017). *Creativity and Continuity: Perspectives on the Dynamics of Language Conventionalisation*. København: U Press.
- Eco, U. (1984a [1962]). Det åbne værks poetik. I Dehs, J. (red.), *Æstetiske teorier*. Odense: Odense Universitetsforlag, 131-164.
- Eco, U. (1984b [1979]). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Eco, U (2006 [1994]). *Seks vandringer i fiktionens skov*. Alinea.
- Elbro, C., & Poulsen, M. (2015). *Hold i virkeligheden. Statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Elf, N., & Hansen, T.I. (red.) (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Læremiddel.dk./Kidm.dk.
- Elfenbein, A. (2018). *The Gist of Reading*. Stanford: Stanford University Press.
- Elsass, P. (2011). *Buddhas veje: En introduktion til buddhistisk psykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Elsass, P. (2016). *Kunsten at være alene*. København: Gyldendal.

- Erickson, F. (1977). Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography. *Anthropology and Education*, vol. 8 (2), 58-69.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I: Wittrock, M. (red.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, 119-161.
- Eva-Wood, A.L. (2004). How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers. *Discourse Processes*, 38 (2), 173-192.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2015). *Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press (under udgivelse).
- Fialho, O., Zyngier, S., & Miall, D. (2011). Interpretation and Experience: Two Pedagogical Interventions Observed. *English in Education*, vol. 45 (3), 236-253.
- Fibiger, J. (2019). Æstetisk fordybelse og kognitiv fordøjelse: Litteraturredidaktikkens hvad, hvorfor og hvordan. I: Brodersen, P. (red.), *Fordybelse og læring: Når fag sætter nye spor i erkendelsen*. København: Hans Reitzels Forlag, 33-60.
- Fibiger, J. et al. (red.) (2001). *Litteraturens tilgange: Metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag.
- Flaubert, G. (2012 [1857]). *Madame Bovary*. København: Gyldendal.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 497-520.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Franzen, J. (2002). *How to Be Alone*. London: Fourth Estate.
- Fried, M. (1980). *Absorption and Theatricality: Painting and Beholder in the Age of Diderot*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuglsang, J. (2019). "En iPad er ikke et universalmiddel": Minister vil have færre skærme og flere bøger i skolen. *Politiken*, 19. december.
- Gad, T. & B. (1982). *Eneboeren i Søndermarken: En bog om ensomhed*. København: C. A. Reitzels Forlag.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2010). *Bevidsthedens fænomenologi*. København: Gyldendal.
- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2016). *Dybdelæring i skolen*. København: Dafolo.
- Geer, S. L., & Brok, L. S. (2018). Læsebånd på dansk grund. *Nationalt Videncenter for Læsning*, Lokaliseret 16.06.20 på: https://www.videnomlaesning.dk/media/2643/laesebaand-paa-dansk-grund_.pdf
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Green, J., & Bloome, D. (2004). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. I: Flood, J. et al. (red.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. London: Routledge, 1-41.
- Gulddal, J., & Møller, M. (1999). *Hermeneutik: En antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Gumbrecht, H. U. (2008). Reading for the Stimmung? About the Ontology of Literature Today. *Boundary 2*, 35 (3): 213-221.
- Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Bálint, K., & Doicura, M. M. (red.) (2017). *Narrative Absorption*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Hall, M. P. et al. (2015). The Power of Deep Reading and Mindful Literacy: An Innovative Approach in Contemporary Education. *Innovación Educativa*, vol. 15 (67), 49-60.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice*, 4. udg., London: Routledge.
- Handesten, L. (2018). *Litteraturen rundt: Aktører i det litterære felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed*. København: Gyldendal.
- Hansen, N. M. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger litteratur: Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet
- Hansen, S. R. (2016). Indlevelse og refleksion: En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. *Viden om Literacy*, 20, 28-34.
- Hansen, S. R. et al. (2017a). *Børns læsning 2017: En kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner*. Tænketanken Fremtidens biblioteker.
- Hansen, S. R. et al. (2017b). *Børns læsning 2017: overblik og indblik*. Tænketanken Fremtidens biblioteker.
- Hansen, S. S. K. (2019). En empirisk undersøgelse af sammenhængen mellem læsning og empati, Eksamensopgave i modulet: *Litterær Læsepraksis*, NORS, KU, efterår 2018.
- Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at læse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T. I. (2016). Når tekster finder sted. Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik. *Viden om Literacy*, nr. 20, 34-41
- Hansen, T. I. (2008). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Hansen, T. I. (2015). Æstetik og fordybelse. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (red.), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag, 77-112.
- Hansen, T. I. et al. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. Læremiddel.dk./Kidm.dk
- Hansen, T. I. et al. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Slutrapport, Læremiddel.dk./Kidm.dk
- Harris, M. (2014). *The End of Absence: Reclaiming What We've Lost in a World of Constant Connection*. New York: Current.
- Hauer, K. (2017). Et år med lystlæsning – på Falkonergårdens Gymnasium. *Dansknoter*, Daneklærerforeningen, nr. 3, 52-55.
- Hauer, K. (2018a). Lystlæsning i gymnasiet. *Viden om Literacy*, nr. 24 (Tema: Unges tekstverdener), Nationalt Videncenter for Læsning.
- Hauer, K. (2018b). Opslugt, dybt, nært: Om romanlæsning i danskundervisningen. *Viden om Literacy*, nr. 24 (Tema: Unges tekstverdener), Nationalt Videncenter for Læsning.
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2018). At læse en lydbog. I: Andersen, T. R. et al., *Litteratur mellem medier*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 119-135.
- Hayles, N. Kathrine (2010). How We Read: Close, Hyper, Machine. *ADE Bulletin*, nr. 150, 62-97.
- Hayles, N. Kathrine (1999). *How We Became Posthuman*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayles, N. Kathrine (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 187-199.

- Heath, S. B. (1982). What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, vol. 11 (1), 49-67.
- Heckmann, L., Schøn, L., & Meineche, M. (2020). *De gode kompetencer i det 21. århundrede*. København: Dafolo.
- Hedemark, Å. (2018). *Unga Berättar: En studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk Biblioteksforening.
- Hillesund, T. (2010). Digital Reading Space: How Expert Readers Handle Books, the Web and Electronic Paper. *First Monday*, vol. 15 (4) (upagineret).
- Hjarvard, S. et al. (2016). *Bogen og litteraturens vilkår 2016: Bog- og litteraturpanelets årsrapport*. København: Kulturstyrelsen.
- Hjarvard, S. (2016). Danskernes smag for litteratur. *Passage*, 31 (76), 145-167.
- Holland, N. N. (1975). *5 Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Honoré, C. (2004). *In Praise of Slow*. New York, NY: Harper.
- Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and Technoscience: The Peking University Lectures*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Illeris, K. (2019). *Læring mellem udvikling og tilpasning: Kritiske og afklarende bidrag, 2007-2018*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3 (2), 279-299.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, W. (1980a). Interaction between Text and Reader. I: Suleiman, S. R., & Crosman, I. (red.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 106-119.
- Iser, W. (1980b [1976]). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1996 [1974]). Tekstens appelstruktur. I: Olsen, M., & Kelstrup, G. (red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning*. Valby: Borgen/Basis, 102-133.
- Jacobs, A. (2011). *The Pleasures of Reading in an Age of Distraction*. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobsen, B. et al. (2015). Fænomenologi. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative Metoder: En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 217-239.
- James, W. (1950 [1890]). *The Principles of Psychology*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Jauss, H. R. (1996). Litteraturhistorie som udfordring til litteraturvidenskaben. I: Olsen, M., & Kelstrup, G. (red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning*. Valby: Borgen/Basis, 56-101.
- Jensen, J. F. (1989 [1962]). *Den ny kritik*. Viby J: Kimære.
- Jensen, V. M., Arendt, K. S., & Nielsen, C. P. (2018). *Lektiehjælp og faglig fordybelse. En beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv*. Rapport. København: VIVE.
- Jessen, B. (2016). Opråb fra gymnasielærere: Elever kan ikke læse en bog. *Berlingske*, 23. september. Lokaliseret 29.06.20 på: <https://www.berlingske.dk/samfund/opraab-fra-gymnasielaerere-elever-kan-ikke-laese-en-bog>.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: At lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademisk Forlag.

- Johnson, D., & Blair, A. (2003). The Importance and Use of Student Self-Selected Literature to Reading Engagement in an Elementary Reading Curriculum. *Reading Horizons*, 43(3), 181-202.
- Jørgensen, M. et al. (red.) (2011). Fordybelse. Temanummer, *Kvan: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, nr. 88, årg. 30.
- Jørgensen, P. S. (2000). Børn er deltagere – i deres eget liv. I: Jørgensen, P. S., & Kampmann, J. (red.), *Børn som informanter*. Børnerådet, 9-12
- Jørgensen, P.S., & Kampmann, J. (red.) (2000). *Børn som informanter*. Børnerådet.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Kaspersen, P. (2017). Systematisk review af forskning i litteraturundervisning – mhp. opstillingen af en litteraturdidaktisk model til brug for udskolingen i den danske grundskole (Bilag 1). I: Elf, N., & Hansen, T. I. (red), *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Læremiddel.dk./Kidm.dk.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: Jørgensen, P. S., & Kampmann, J. (red.), *Børn som informanter*. Børnerådet, 23-53.
- Kampp, B. et al. (2004). *Mod forventning. Analyser af nyere børne- og ungdomslitteratur*. København: L&R Uddannelse.
- Kann-Rasmussen, N., & Balling, G. (2015). Ikke-læsning som "problem" i dansk kulturpolitik: En analyse af læsekampagnen Danmark Læser. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 18 (2), 250-266.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-381.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2018). Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, vol. 10 (4), 522-531.
- Kirkeby, I. M. et al. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag, 43-67.
- Kittler, F. (2010 [1999]). *Optical Media*. Cambridge: Polity Press.
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner mellem elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Knoop, H. H., & Lyhne, J. (red.) (2005). *Et nyt læringslandskab: Flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Knudsen, B. T., & Stage, C. (2016). Affektteori. I: Schiermer, B. (red.), *Kultursociologi og kulturteori*. København: Hans Reitzels Forlag, 53-75.
- Kobbernagel, C. et al. (2011). *Unge medie- og museumsbrug: Sammenhænge og perspektiver*. Danish Research Center on Education and Advanced Media Materials, www.dream.dk.
- 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.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 481-496.

- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2007). International comparative case study research in education: Key incident analysis and international triangulation. I: Herrlitz, W., Ongstad, S., & Ven, P. (red.), *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and Methodological Issues*. Amsterdam: Rodopi.
- Kuijpers, M. M. (2014). *Absorbing Stories: The effects of textual devices on absorption and evaluative responses*. Ph.d.-afhandling. Ridderkerk: Ridderprint drukkerij.
- Kuijpers, M.M. et al. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4:1, 89-122.
- Kuijpers, M.M. et al. (2017): Towards a new understanding of absorbing reading experiences. I: Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Bálint, K., & Doicura, M. M. (red.), *Narrative Absorption*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 29-47.
- Kuzmičová, A. (2014). Literary Narrative and Mental Imagery: A View from Embodied Cognition. *Style*, vol. 48 (3), 275-293.
- Kuzmičová, A. (2016). Does it matter where you read? Situating narrative in physical environment. *Communication Theory* 26 (3), 290-308.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1981). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, J. A. (2010 [1995]). *Envisioning Literature: Literacy Understanding and Literature Instruction*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Larsen, S. E. (2001). Strukturalisme. I: Fibiger, J. et al. (red.) (2001), *Litteraturens tilgange: Metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag, 109-150.
- Larsen, S. F. (1992). *Læsning og erindring: Et studie af mindeværdige bøger*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lind, H. (2019a). At tænke med tekster. Forskerklumme, Nationalt Videncenter for Læsning. Lokaliseret 29.06.20 på: <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2019/at-taenke-med-tekster/>.
- Lind, H. (2019b). The mood of writerly reading. *New Writing*, 1-15 (online version). doi: 10.1080/14790726.2019.1601236.
- Linnet, J. T. (2011). Money can't buy me hygge: Danish Middle-Class Consumption, Egalitarianism, and the Sanctity of Inner Space. *Social Analysis*, vol. 55 (2), 21-44.
- Littau, K. (2006). *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge: Polity Press.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, vol. 61 (6), 700-712.
- Ljungdalh, A. K. (2018). *Opmærksomhedsbegrebets historie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lorentzen, M. M. (2017). Atmosfærens didaktik. Om sammenhænge mellem atmosfære, lærerens praksis og elevernes oplevelse af læring. Speciale, Materiel Kulturdidaktik, Aarhus Universitet.
- Ludvigsen et al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrundlag*. Norges offentlige utredninger 7.

- Ludvigsen et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger 8.
- Lützen, P. (2002). *Et billede at læse med*. København: Akademisk
- Lützen, P. H. (2018). Danskfagets didaktik og historie. I: Weile, S., Wagner, K., Jensen, P., & Granild, L. (red.), *Dansk – didaktisk set*. København: Dansk Lærereforeningens Forlag, 9-13.
- Lyngsø, N. (2019). *Ti dages stilhed: Et essay om bevidsthed og meditation*. København: Gyldendal.
- Madsbjerg, S., & Lund, H. R. (red.) (2010). *Læselyst og læring*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Madsen, A. S. (2013). Danskernes læsevaner anno 2012. *Viden om læsning*, nr. 14, 2013, 6-16.
- Mai, A. M. (red.) (2019). *Litteratur i brug*. Hellerup: Spring.
- Mai, A. M. et al. (2019). *Bogen og litteraturens vilkår 2019: Bogpanelets årsrapport*. København: Kulturstyrelsen.
- Man, P. d. (1982 [1979]). *Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, and Proust*. New Haven: Yale University Press.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, vol. 31 (4), 404-419.
- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseoplevelsen. Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen? I: Smidt, J. K., Vold, T., & Oterholm, K. (red.), *Litteratursosiologiske perspektiv*. Oslo: Oslo Universitetsforlag, 361-386.
- Mangen, A. (2016). What hands may tell us about reading and writing. *Educational Theory*, vol. 66 (4), 457-477.
- Mangen, A. et al. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Mangen, A. et al. (2019). *COST E-READ Stavanger Declaration: Concerning the Future of Reading*. Lokaliseret 29.06.20 på: <http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>.
- Mangen, A. et al. (2014). Evolution of Reading in the Age of Digitization (E-READ): Memorandum of Understanding. *COST Action IS14014*. Lokaliseret 02.07.20 på: <https://www.cost.eu/actions/IS1404/#downloads>
- Mangen, A., & Weel, A. (2015). Why don't we read hypertext novels? *Convergence*, vol. 23 (2), 166-181.
- Mangen, A., & Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: An integrative framework for reading research. *Literacy*, vol. 50 (3), 116-124.
- Manguel, A. (1996). *Af læsningens historie*. København: Gyldendal.
- McLaughlin, T. (2015). *Reading and the Body: The Physical Practice of Reading*. London: Palgrave Macmillan.
- McQuillan J., & Conde G. (1996). The Conditions of Flow in Reading: Two studies of Optimal Experience. *Reading Psychology*, 17, 109-135.
- McLuhan, M. (1994 [1964]). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McLuhan, M. (2007 [1962]). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: Toronto University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Mejding, J. et al. (2017). *Pirls 2016: Sammenfatning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical & Theoretical Studies*. New York, NY: Peter Lang.
- Mickiks, D. (2013). *Slow Reading in a Hurried Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mikkelsen, M. B. et al. (2017). Tilbage til læseoplevelsen: Lynlitteratur – et fortællespil til danskundervisning i gymnasiet. *Dansknoter*, nr. 1, 50-52.
- Moi, T. (2017). *Revolution of the Ordinary: Literary Studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. London: Verso Books.
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Münster, L. T. (2019). *Det læsende menneske. Hvad sker der med os, når vi læser litteratur?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning – Mellem analyse og oplevelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Møller, J. E., Bengtsen, S. S. E., & Munk, K. P. (2015). *Metodefetichisme: Kvalitativ metode på afveje?* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mønster, L., Jørgensen, J. L., & Schmidt, M. K. (red.) (2019). *En ny kritik*. Hellerup: Spring
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Newkirk, T. (2012). *The Art of Slow Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, vol. 34 (1), 152-179.
- Nordfang, M., & Nørby, S. (2017). *Kognitionspsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell
- Oakhill, J. et al. (2015). *Læseforståelse: Indsigt og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag
- Olsen, H. (2006). *Guide Til Gode Spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Olsen, M., & Kelstrup, G. (red.) (1996). *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning*. Valby: Borgen/Basis.
- Olson, D. R. (2016). *The Mind on Paper: Reading, Consciousness and Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsson, A. (2015). *Tankar om läsning*. Oslo: Themis.
- Ong, W. (2002 [1982]). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Ordbog over det danske sprog [ODS] (1923). Fordybe. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=fordybe>.
- Pedersen, B. S. (2000). Lyd og læsning. *Dansknoter*, nr. 1, 31-33.
- Pennac, D. (1995). *Glæden ved at læse*. Aarhus: Klim.

- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie: Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2016). *Narrativitet: Mellem sprog, handling og selv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Petersen, A., & Stidsen, M. (2017). Læs en bog – før du bliver syg! Om biblioterapiens potentielle faldgruber og blinde vinkler. *Social Kritik*, 150, 20-33.
- Pilgreen, J. L. (2000). *The SSR Handbook: How to Organize and Manage a Sustained Silent Reading Program*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Pless, M. et al. (2015). *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Prehn, A. (2017). *Hjernesmart pædagogik: Stimulér børns læring, empati, indre ro og selvkontrol*. København: Dafolo.
- Proust, M. (2017 [1913]). *På sporet af den tabte tid*. Bind 1, København: Multivers.
- Proust, M. (1987a). *On Reading Ruskin*. New Haven: Yale University Press.
- Proust, M. (1987b [1906]). *On Reading*. I: *On Reading Ruskin*. New Haven: Yale University Press, 99-130.
- Rasmussen, M. B. (2017). *Læsning i tal: Metoder og resultater fra udvalgte internationale læsevaneundersøgelser*. København: Pruneau/Bog- og litteraturpanelet.
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Retsinformation (2019). *Lov om folkeskolen*. Lokaliseret 14.06.20 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>.
- Richards, I. A. (2001 [1929]). *Practical Criticism: A Study of Literary Judgement*. London: Routledge.
- Ricœur, P. (1999). Hvad er en tekst? – forklare og forstå. I: Gulddal, J., & Møller, M. (red.), *Hermeneutik: En antologi om forståelse*. København: Gyldendal, 238-261.
- Ringgaard, D. (2014). *Litteratur*. Tænkepauser 23. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Roald, T., & Køppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29, 86-99.
- Roe, A. (2010). *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*. 2. udg., Aarhus: Klim.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rose, E. (2013). *On Reflection: An Essay on Technology, Education, and the Status of Thought in the Twenty-First Century*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.
- Rosenblatt, L. M. (1995 [1933]). *Literature as Exploration*. New York, NY: Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (1994 [1978]). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosengård, H. U. (2010). *Privacy – At blive sin selvbeskrivelses suveræn*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Rousseau, J.-J. (1966 [1782]). *Den ensomme Vandrers Drømmerier*. København: Martins Forlag.
- Ruge, P. (2004). Retræte. I: Bach, M. (red.), *Åndelig vejledning: En del af den kirkelige tradition*. Aarhus: Aros Forlag.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rønberg, L. (2015). Gavner stillelæsning i skolen? *Læsepædagogik*, 2, 12-17.
- Sawyer, R. K. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I: Sawyer, R. K. (red.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.
- Schiermer, B. (2015). Fænomenologi og postfænomenologi: Et manifestalt review-essay. *Dansk Sociologi*, nr. 4 (26), 109-131.
- Schilhab, T. S. S., & Steffensen, B. (2011). *Læs mig: Om spejlneuroner, kropslig forankring og læseforståelse*. København: Dafolo/Nationalt Videncenter for Læsning.
- Schmidt, U. (2013). *Det ambiente: Sansning, medialisering, omgivelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt-Nielsen, D. (2017). Dansk: Nogle linjer i fagets historie som skolefag. I: Asmussen, J., & Hastrup Clausen, L. (red.), *Mosaikker til danskstudiet*. Academica, 15-37.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37.
- Sennet, R. (2009 [2008]). *Håndværkeren*. Gjern: Hovedland.
- Serup, M. G. (2018). *Læsesteder*. København: Forlaget emancipa(t/ss)ionsfrugten.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. 4. udg., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Skau, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus uddrag: Hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, vol 5 (1), 85–117.
- Skriver, S. (2011). 'Det var ikke særlig slemt at læse den'. En empirisk undersøgelse af romanen i klasserummet. *Acta Didactica*, 5(1), Artikel 4, 1-18.
- Smemo, J. (2010). "Jeg kan lide at læse det, som jeg kan lide at læse." I: Madsbjerg, S., & Lund, H. R. (red.), *Læselyst og læring*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 63-74.
- Snow, C. E. (2013). Cold versus Warm Close Reading: Building Students' Stamina for Struggling with Text. *Reading Today*, Juni/Juli, 18-20.
- Sontag, S. (1969 [1961]). *Against Interpretation – and other essays*. New York, NY: Dell Publishing.
- Steenberg, M. (2013). Læsning som social teknologi. I: Skar, G., & Tengberg, M. (red.), *Läsning!* Svenskläraryrkeförbundet Årsskrift, Svenskläraryrket; Journal nr. 236. Stockholm: Svenskläraryrket, 203-218.
- Steenberg, M., Bräuner, P., & Wallot, S. (2014). Text Technology: Building Subjective and Shared Experience in Reading. *Journal of Cognition and Culture*, 14, 357-372.
- Steffensen, B. (1993). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Steffensen, B. (2010). Om at læse med hjernen eller hjertet. I: Madsbjerg, S., & Lund, H. R. (red.), *Læselyst og læring*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 11-24.
- Støvring, K. (2019). Styrk læsningen og den trykte bog. Kronik. *Politiken*, 13. november.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 81-96.

- Sørensen, N. U. et al. (red.) (2013). *Unges motivation og læring: Tolv eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Ph.d.-afhandling. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger Universitet.
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Aarhus: Klim.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Thissen, B. A. K., Menninghaus, W., & Schlotz, W. (2018). Measuring Optimal Reading Experiences: The Reading Flow Short Scale. *Frontiers in Psychology*, 9, 2542. Lokaliseret 29.06.20 på: doi:10.3389/fpsyg.2018.02542.
- Thomas, G. (2011). *How to do your Case Study*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. Lokaliseret 29.06.20 på: <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>.
- Vittrup, B. (2013). At kommunikere køn – om, til og med drenge og piger i danskundervisningen. I: Bundsgård et al. (red.), *Kommunikationskritisk kompetence*. København: Gyldendal, 126-147.
- Vittrup, B. (2013). Kønskonstruktioner i komparative undersøgelser – og kønsdidaktiske interventioner. *CURSIV*, 12, 165-180.
- Watt, A. (2009). *Reading in Proust's A la reserche: 'le délire de la lecture'*. London: Oxford University Press.
- Waxler, R. P., & Hall, M. P. (2011). *Transforming Literacy: Changing Lives Through Reading and Writing*. Innovation and Leadership in English Language Teaching, vol. 3. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Wimsatt Jr. W. K., & Beardsley, M. C. (1946). The Intentional Fallacy. *The Sewanee Review*, vol. 54 (3), 468-488.
- Wimsatt Jr. W. K., & Beardsley, M. C. (1949). The Affective Fallacy. *The Sewanee Review*, vol. 57 (1), 31-55.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Cambridge: Icon Books.
- Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home*. New York, NY: Harper.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep reading: What will it take for the next generation to read thoughtfully – both in print and online?. *Educational Leadership*, vol. 66 (6), 33-37.
- Wolf, M. et al. (2012). The Emerging, Evolving Reading Brain in a Digital Culture: Implications for New Readers, Children with Reading Difficulties, and Children Without Schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 11 (3), 230-240.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5. udg., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi: En introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ziehe, T. (2005). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Gyldendals Bogklubber.

Resumé

Ph.d.-afhandlingen *Læsning og fordybelse* undersøger, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning og i særdeleshed læsning af længere, sammenhængende skønlitterære tekster såsom romaner. Begrundelsen for en sådan undersøgelse er et behov for mere viden om, hvad det vil sige at fordybe sig i at læse skønlitteratur, samt i hvilken udstrækning fordybet læsning bliver både praktiseret og udfordret i dag. Afhandlingens undersøgelse former sig i to dele, en teoretisk og en empirisk. I den teoretiske del udvikles et begrebsapparat for, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning af skønlitteratur – primært ud fra et fænomenologisk, kognitivt og receptionsæstetisk perspektiv. Den empiriske del består af et etnografisk studie af 70 unge danske 8.-klasseselevers læsning i og uden for skolen, med særligt fokus på to romanlæsningsforløb i dansk.

I afhandlingens teoretiske del karakteriseres fordybelse som på én gang en særlig opmærksomhedsform kendetegnet ved fokus, koncentration og vedholdenhed, en særlig oplevelsesform kendetegnet ved indlevelse og opslugthed, og en særlig refleksionsform kendetegnet ved kontemplativ og sammenhængende tænkning (kap. 2). På den baggrund præsenteres og udvikles i kapitel 3 begrebet *litterær dybdelæsning*, der forstås som en opmærksom, indlevet og reflekteret læsepraksis og læseoplevelse. Den oplevelsesmæssige dimension er her central, fordi der er tale om læsning af skønlitteratur, mens den refleksive dimension især spiller en rolle i litteraturundervisningen i form af analyse og fortolkning.

Afhandlingens anden del indleder med en metodologisk behandling af, hvordan man undersøger fordybet læsning empirisk (kap. 4). Derefter følger i kapitel 5 en undersøgelse af de unge informanternes litterære læsepraksisser i og uden for skolen, i kapitel 6 et nærstudie af mulighedsbetingelserne for fordybet læsning under et typisk romanforløb i dansk, samt i kapitel 7 en undersøgelse af, hvordan fordybet læsning i dansk kan fremmes gennem didaktiske tiltag. Undersøgelsen i kapitel 5 viser, at ud over læserens (indre) opmærksomhedsmæssige indstilling synes også to ydre faktorer – tekstvalg og rammesætning af læsesituationen – at have afgørende betydning for, at fordybet læsning finder sted. I kapitel 6 belyses det, hvordan dette ligeledes gør sig gældende, når der læses romaner i skolen, og at litteraturdidaktikken her desuden er en væsentlig faktor. På baggrund af erfaringerne i kapitel 5 og 6 udvikles og afprøves i kapitel 7 romanforløbet *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*. Under dette forløb stilladseres eleverne i et selvstændigt tekstvalg, de arbejder metarefleksivt med læseopmærksomhed og rammesætning af læseakten og litteraturdidaktisk med at italesætte og reflektere over egen læseoplevelse, hvorimod traditionel analyse og fortolkning ikke indgår. Langt flere elever oplever at fordybe sig i læsning i dette romanforløb end i det forløb, der behandles i kapitel 6. Dette åbner for videre forsknings- og anvendelsesorienterede perspektiver på forståelsen af, hvad det vil sige at fordybe sig i læsning, samt hvordan man fremmer yngre læsers litterære dybdelæsningskompetence, læselyst og faglige fordybelse i forbindelse med frilæsnings- og værklæsningsforløb i dansk.

Summary

This PhD dissertation – *Reading in depth: A theoretical and empirical investigation of literary deep reading with focus on young readers reading novels in school* – examines what it means to read in depth when it comes to longer continuous fictional texts such as novels. The reason for the study is that more knowledge is needed concerning in-depth reading of literature, how we read longer continuous fictional texts today and whether this kind of reading is in decline. The study is divided into two parts, the first theoretical and the second empirical. The theoretical part of the study develops a conceptual framework for what it means to read fiction in depth, primarily from a phenomenological, cognitive, reception aesthetical approach. The empirical part consists of an ethnographic study of 70 young Danish 8th grade students (13- to 15-year-olds) reading in and outside school, with special focus on two reading courses on the novel in the school subject Danish.

The theoretical part of the dissertation identifies, in chapter 2, deep attention as a kind of attention characterized by focus, concentration and perseverance. Related to this is an experience of absorption and empathy and a particular kind of reflection characterized by contemplative and coherent thinking. Against this background, the dissertation presents and defines, in chapter 3, the concept of *literary deep reading* as an attentive, absorbed, and reflexive reading practice and reading experience. The experiential dimension is particularly central when it comes to literary reading, whereas the reflexive dimension – in terms of analysis and interpretation – plays an important role in literature pedagogy.

The second part of the dissertation begins with a methodological investigation on how to study literary deep reading empirically (chapter 4). Then follows a study of the young readers' literary reading practices in and outside school (chapter 5), a study of the possibilities of literary deep reading during a typical course on the novel in a Danish lower secondary school (chapter 6), and a study of how literary deep reading can be promoted through literary pedagogy (chapter 7). Chapter 5 shows that, in addition to the reader's (inner) attentional attitude, two external factors – text choice and framing of the reading situation – appear to be of crucial importance for the promotion of literary deep reading. Chapter 6 explores how these factors are also important when it comes to reading novels in school, and that literary pedagogy is significant here as well. Based on the results from chapter 5 and 6 a new approach is developed in chapter 7, exemplified by the course *The Novel Hunt – In Pursuit of a Good Reading Experience*. This course works with scaffolding the students' independent choice of texts, their meta-reflections about reading attention and the framing of their reading practice, as well as their abilities to articulate and reflect on their own reading experience, without the students having to analyze and interpret the text more traditionally. Far more students experience literary deep reading during this course compared to the course studied in chapter 6. This opens further perspectives both regarding research and educational practice, when it comes to the understanding of what it means to read literature in depth as well as how to promote young readers' literary deep reading competence, reading pleasure and deep learning in general in connection with literary reading in and out of the classroom.

Bilag 1 – 8

OVERSIGT OVER BILAG

Første del af bilagsmaterialet (bilag 1-8) er vedlagt afhandlingen. Anden del af bilagsmaterialet (bilag 9-15) er alene forbeholdt bedømmelsesudvalget og sendes til medlemmerne som en særskilt pdf-fil. I denne fil findes også en liste over informanternes dæknavn, da informantnavnene ikke er anonymiseret i bilag 9-15. Materialet i disse bilag er derfor fortroligt.

Øvrige data, der er indsamlet under studiet, herunder underskrevne samarbejdskontrakter og elevtilladelser, udfyldte spørgeskemaer, udfyldte refleksionsopgaver til begge romanforløb, læserprofilkort til Romanforløb 2, feltnoter fra klasseobservationer, interviewudskrifter fra elev- og lærerinterviews, video- og lydoptagelser fra undervisningen, elevprodukter og resultater fra nationale læsetest kan udleveres, hvis bedømmelsesudvalget finder dette relevant.

BILAGSMATERIALE, 1. del (vedlagt afhandlingen)

1. Underskriftstilladelse sendt til informanternes forældre, inklusiv mindre spørgeskema om husstanden.
2. Spørgeskema til eleverne (ikke udfyldt).
3. Refleksionsopgave, Romanforløb 1 (ikke udfyldt).
4. Refleksionsopgave, Romanforløb 2 (ikke udfyldt).
5. Læremidlet *Romanjagt – Jagten på den gode læseoplevelse*.
6. Interviewguides til elevinterviews.
7. Transskriptionsnøgle.
8. Koder og kodningskategorier.

BILAGSMATERIALE, 2. del (forbeholdt bedømmelsesudvalget)

9. Liste med anonymisering af navne.
10. Spørgeskema, Alma (udfyldt).
11. Transskription af interview med Alma og Victoria, 8. X.
12. Refleksionsopgaver 1 og 2, Alma (udfyldt).
13. Feltnoter til tre udvalgte lektioner, der analyseres i kapitel 6.
14. Transskription af nøglesituation i 8.Y: Evaluerende klassesamtale efter ørepropøvelse.
15. Besvarelse af refleksionsopgaver, kodet og vurderet i forhold til elevernes bedømmelse og litterære dybdelæsning af de to romaner.

14. August 2017

Kære forældre

Som en del af et forskningsprojekt (et ph.d.-projekt) på Københavns Universitet og Læreruddannelsen UCC om læsning og fordybelse i skolen, vil jeg i 8. klasse være med i nogle af dansktimerne i jeres børns klasse.

I den forbindelse vil jeg bede om tilladelse til at videoptage jeres børn i undervisningen og snakke med dem om deres læsevaner, medievaner og fritidsinteresser.

Desuden vil jeg bede om tilladelse til at indsamle og anvende resultaterne af spørgeskemaer om læsevaner, medievaner og fritidsinteresser, som jeres børn udfylder på skolen, samt nogle af de skriftlige opgaver, børnene skriver som en del af litteraturundervisningen i 8. klasse.

Endelig vil jeg bede om tilladelse til, at jeg kan anvende resultaterne for læsning i de læsetest/nationale test jeres børn har taget i 6. og 7. klasse og kommer til at tage i 8. klasse.

Jeg skal bruge alt dette materiale som dokumentation i mit forskningsprojekt. Formålet med projektet er, at opnå mere viden om, hvordan man kan øge den faglige fordybelse i skolen med særligt fokus på faget dansk og på litteraturundervisning. At kunne fordybe sig fagligt er en afgørende forudsætning for at kunne tage en uddannelse. Derfor er det vigtigt, at der bliver forsket i dette område og jeres børns bidrag til projektet vil være værdifuldt.

Optagelserne og alt det øvrige materiale, jeg indsamler, vil jeg i første omgang gennemse og -læse. Derefter vil jeg vælge nogle eksempler ud, som jeg vil analysere og diskutere i min ph.d.-afhandling og i forskningsartikler samt fremlægge på konferencer. I alle disse sammenhænge vil skolens, lærernes og jeres børns navne blive ændret, så de fremstår anonyme. Der vil ikke blive offentliggjort eller vist video- eller lydclip med jeres børn, med mindre jeg får en særskilt tilladelse, og jeg vil i så fald kontakte jer igen.

Jeg vil venligst bede jer underskrive tilladelsen på næste side og samtidig besvare nogle få spørgsmål om den husstand, som barnet bor i (husk at udfylde begge sider).

Har I nogle uddybende spørgsmål, er I meget velkommen til at kontakte mig – også undervejs i forløbet.

På forhånd en meget stor tak for hjælpen 😊

Venlig hilsen
Kristiane Hauer

Ph.d.-studerende på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet
samt på Professionshøjskolen UCC

E-mail: hauer@hum.ku.dk

NB: AFLEVERES TIL DANSKLÆREREN SENEST TORSDAG DEN 17. AUGUST**FORÆLDRETILLADELSE**

Jeg giver hermed tilladelse til at lyd- og videooptagelser af mit barn samt skriftligt materiale i form af spørgeskemaer, skriftlige opgaver i dansk og resultater fra læsetest i 6., 7. og 8. klasse kan anvendes i et forskningsprojekt om faglig fordybelse og litteraturundervisning, udført af ph.d.-studerende Kristiane Hauer fra Københavns Universitet/Professionshøjskolen UCC.

Barnets fulde navn: _____ Barnets klasse _____

Barnets mors navn: _____

Barnets fars navn: _____

De følgende spørgsmål gælder den husstand, hvor barnet i øjeblikket bor det meste af tiden:

Hvor mange voksne bor i husstanden: _____ Hvor mange børn bor i husstanden: _____

Angiv køn og alder på de børn, der bor i husstanden:

	Køn (dreng/pige/andet)	Alder
Ældste barn		
Næstældste barn		
3. ældste barn		
4. ældste barn		
5. ældste barn		
Yderligere børn		

Angiv seneste afsluttede uddannelse for de voksne, der bor i husstanden:

1. voksen	Sæt kryds
Grundskole	
Gymnasial uddannelse	
Erhvervsuddannelse	
Kort videregående uddannelse	
Mellemlang videregående uddannelse	
Lang videregående uddannelse	
Andet / Ved ikke	

2. voksen	Sæt kryds
Grundskole	
Gymnasial uddannelse	
Erhvervsuddannelse	
Kort videregående uddannelse	
Mellemlang videregående uddannelse	
Lang videregående uddannelse	
Andet / Ved ikke	

Angiv nuværende hovedbeskæftigelse for de voksne, der bor i husstanden:

1. voksen	Sæt kryds
Lønmodtager	
Selvstændig erhvervsdrivende	
Medarbejdende ægtefælle	
Arbejdsløs	
Hjemmearbejdende uden erhvervsarbejde	
Førtidspensionist/Langtidssyg	
Studerende eller kursist	
Ude af erhverv i øvrigt	

2. voksen	Sæt kryds
Lønmodtager	
Selvstændig erhvervsdrivende	
Medarbejdende ægtefælle	
Arbejdsløs	
Hjemmearbejdende uden erhvervsarbejde	
Førtidspensionist/Langtidssyg	
Studerende eller kursist	
Ude af erhverv i øvrigt	

Underskrift fra én eller flere af barnets forældre:

Dato

Underskrift

E-mailadresse og/eller telefonnummer

på underskriver _____

(kun til evt. brug i forbindelse med indhentning af yderligere tilladelser)

SPØRGESKEMA TIL FORSKNINGSPROJEKT

I dette spørgeskema vil jeg gerne stille dig nogle spørgsmål om din hverdag, de ting du laver, når du ikke går i skole og om dine læsevaner.

1.

<p>Hvad hedder du? _____ Hvilken klasse går du i? (8. a, b eller c) _____</p> <p>Hvad er dit køn? _____ (pige/dreng)</p> <p>Hvornår har du fødselsdag? Dag _____ Måned _____ Det år du blev født _____</p>
--

2.

Hvordan bor du?	Sæt 1 kryds
Mine forældre bor sammen og jeg bor hos dem	
Mine forældre bor ikke sammen og jeg bor mest/kun hos min far	
Mine forældre bor ikke sammen og jeg bor mest/kun hos min mor	
Jeg bor cirka lige meget hos min mor og min far	
Jeg bor ikke hos mine forældre	

3.

<p>Har du dit eget værelse? Sæt 1 kryds: Ja ___ Nej ___</p> <p>Hvor mange voksne og børn bor I hjemme hos dig? (tæl dig selv med)</p> <p>Antal voksne: _____ Antal børn: _____</p> <p>Hvis du bor to steder, så skriv også, hvor mange der bor i hjem nr. 2 (tæl dig selv med):</p> <p>Antal voksne: _____ Antal børn: _____</p>
--

4.

Hvilke sprog taler du og din familie derhjemme?	Sæt 1 kryds
Vi taler dansk	
Vi taler ét eller flere andre sprog – og også dansk	
Vi taler kun et andet/andre sprog – ikke dansk	
Hvis I taler andre sprog end dansk derhjemme, så skriv hvilke _____	

5.

Hvad har du brugt mest tid på uden for skolen i de sidste 7 dage?	Sæt max. 5 krydser
Været sammen med mine venner	
Dyrket sport/fritidsinteresser/en hobby	
Gået i ungdomsklub	
Gået på ungdomsskole	
Været sammen med min familie	
Spillet computer, set TV eller været på internettet	
Brugt min telefon	
Lavet ingenting	
Arbejdet	
Lavet lektier	
Shoppet	
Festet	
Været sammen med min kæreste	
Andet (skriv gerne flere ting her):	
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6.

Hvad kan du bedst lide at lave, når du ikke er i skole?	Sæt max. 5 krydser
Være sammen med mine venner	
Dyrke sport/fritidsinteresser/en hobby	
Gå i ungdomsklub	
Gå på ungdomsskole	
Være sammen med min familie	
Spille computer, se TV eller være på internettet	
Bruge min telefon	
Lave ingenting	
Arbejde	
Lave lektier	
Shoppe	
Feste	
Være sammen med min kæreste	
Andet (skriv gerne flere ting her):	
_____	_____
_____	_____
_____	_____

7.

Går du til nogle fritidsaktiviteter uden for skolen?	
Ja___ Nej___	
Hvis du kan svare ja, så skriv gerne hvilke fritidsaktiviteter her (du må gerne skrive flere):	Hvor mange timer om ugen? (skriv ét tal for hver enkelt aktivitet)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8.

Spiller du et instrument?	
Ja___ Nej___	
Hvis du kan svare ja, så skriv gerne hvilket instrument her (du må gerne skrive flere):	Hvor mange timer om ugen? (skriv ét tal for hvert enkelt instrument)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

9.

Dyrker du sport?	
Ja___ Nej___	
Hvis du kan svare ja, så skriv gerne hvilken sportsgren her (du må gerne skrive flere):	Hvor mange timer om ugen? (skriv ét tal for hver enkelt sportsgren)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

10.

Er der andet, du laver i din fritid, som du rigtig godt kan lide, hvor du træner eller øver dig for at blive bedre? Ja___ Nej___ (f.eks. står på rulleskøjter, spiller computer, tegner)	
Hvis du kan svare ja, så skriv gerne hvilken aktivitet her (du må gerne skrive flere):	Hvor mange timer om ugen? (skriv ét tal for hver enkelt aktivitet)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

11.

Hvor lang tid bruger du om dagen på digitale medier og skærme (i hverdage)?									
(Sæt 1 kryds pr. række)									
	0 min.	0-20 min.	20-40 min.	40-60 min.	1-2 timer	2-3 timer	3-4 timer	4-5 timer	over 5 timer
Hvor lang tid bruger du på din telefon / smartphone om dagen?									
Hvor lang tid bruger du foran din computer (når der ikke er tale om skolearbejde)									
Hvor lang tid bruger du på digitale spil på computer, tablet eller telefon?									
Hvor lang tid bruger du på sociale medier (Facebook, Snapchat, Instagram, YouTube, blogs mm.)									
Hvor lang tid bruger du på at tale i telefon / på FaceTime / på Skype?									
Hvor lang tid bruger du på at se TV?									
Hvor lang tid bruger du på at se film og serier på skærm (også på TV)?									

12.

Læser du bøger eller blade i din fritid, som du ikke har for som lektier i skolen?

Ja ___ Nej ___ (sæt 1 kryds)

Hvis du svarede ja på spørgsmål 12, så fortsæt til spørgsmål 13.

Hvis du svarede nej på spørgsmål 12, så fortsæt til spørgsmål 20.

13.

Hvad læser du i din fritid (ikke lektier)?	Her kan du sætte flere krydser
Romaner eller noveller	
Digte	
Fantasy-bøger	
Krimier, gysere og spændingsbøger	
Biografier (f.eks. om kendte personer såsom sportsstjerner)	
Tegneserier/graphic novels	
Historiske bøger/blade eller bøger/blade der handler om gamle dage	
Bøger eller blade der er sjove/humor-bøger eller humorblade	
Bøger eller blade der handler om natur og dyr	
Bøger eller blade der handler om kærlighed	
Bøger eller blade der handler om venskab	
Bøger eller blade der handler om hobby/tekniske ting	
Bøger eller blade der handler om tøj/mode/make up	
Seriebøger	
Realistiske bøger om børn og unges problemer	
Bøger eller blade der handler om andre ting (skriv gerne, hvad de handler om her:)	

14.

Hvor ofte læser du bøger eller blade i din fritid (ikke lektier)? (Sæt 1 kryds)				
Hver dag eller næsten hver dag	3-4 dage om ugen	1-2 dage om ugen	1-3 dage om måneden	Sjældnere

15.

Hvor får du de bøger eller blade fra, som du læser i fritiden?	Her kan du sætte flere krydser
Låner dem på biblioteket	
Låner dem af mine venner	
Køber dem selv	
Låner eller får dem af mine forældre	
Har fået dem foræret af andre eller arvet dem	
Andre måder (skriv gerne hvilke):	

16.

Hvilke medier læser du på?	Her kan du sætte flere krydser
På skærm/e-bog	
På papir	
På lydbog	

17.

Hvilket medie kan du bedst lide at læse på?	Sæt 1 kryds
På skærm/e-bog	
På papir	
På lydbog	
Skriv gerne en begrundelse for dit svar her:	

18.

Hvornår på døgnet kan du godt lide at læse?	Her kan du sætte flere krydser
Om morgenen	
Om eftermiddagen	
Om aftenen	
Lige inden jeg skal sove	
Om natten	
Andre tidspunkter (skriv gerne hvilke andre tidspunkter her):	

19.

Hvor kan du godt lide at læse?	Her kan du sætte flere krydser
Når jeg er alene	
Når jeg er sammen med andre	
I hverdagen	
I weekenden	
I ferierne	
I sengen	
På mit eget værelse	
Ovre i skolen	
I bussen/bilen/toget	
Andre steder (skriv gerne hvilke andre steder her):	

Hvis du har svaret ja til, at du læser bøger eller blade i fritiden, så spring næste spørgsmål, dvs. spørgsmål 20, over.

20.

Hvorfor læser du ikke bøger eller blade uden for skolen?	Her kan du sætte flere krydser
Det interesserer mig ikke at læse	
Jeg vil hellere se TV, bruge min computer eller min smartphone	
Jeg har ikke tid	
Jeg læser langsomt/dårligt	
Der er ikke nogen bøger, som handler om det, jeg interesserer mig for	
Jeg har ikke adgang til bøger uden for skolen	
Jeg ved ikke, hvordan jeg skal finde nogle bøger, der interesserer mig	
Andre årsager (skriv gerne hvilke andre årsager her):	

21.

Hvor godt kan du lide at læse i fritiden (ikke lektier) på en skala fra 1-10? (10 er bedst)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sæt 1 kryds										

22.

Hvor godt kan du lide at læse bøger/tekster, I skal læse i dansk i skolen, på en skala fra 1-10? (10 er bedst)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sæt 1 kryds										

23.

Læser dine forældre bøger?	Sæt 1 kryds
Meget ofte	
Ofte	
Nogle gange	
Sjældent	
Aldrig	

24.

<p>Fik du læst højt af dine forældre, da du var mindre?</p> <p>Ja___ Nej___</p> <p>Hvis du svarer ja, så skriv gerne, hvilke bøger du kan huske, at du fik læst højt (du kan både skrive titel, forfatternavn og emne – f.eks. bøger om dyr).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

25.

<p>Skriv så mange titler ned, du kan komme i tanke om, på bøger, du har læst og synes var gode:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Skriv så mange navne ned, du kan komme i tanke om, på forfattere, som du synes er gode:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Mange tak for hjælpen!

Refleksionsopgave til romanen *Den anden bror*

Denne refleksionsopgave handler om, hvordan det har været at læse romanen *Den anden bror*.

At 'reflektere' over noget vil sige at gennemtænke og overveje det.

Her skal du reflektere over:

- Hvordan det har været at læse romanen *Den anden bror*?
- Hvad du synes om romanen *Den anden bror*?

Hver tekstboks indeholder et spørgsmål. Du skal skrive så meget tekst, du kan, inde i hver boks, som svar på spørgsmålet. Det er vigtigt, at du prøver at skrive så nøjagtigt og reflekteret som muligt, frem for bare at svare 'ja' eller 'nej'.

Du skal skrive i sætninger, ikke i stikord.

Det er vigtigt, at du svarer så ærligt så muligt på spørgsmålene. Opgaven er en del af dit skriftlige arbejde i dansk, men hvorvidt du kunne lide at læse romanen eller ej, har ingen betydning for din karakter i dansk. Din dansklærer og Kristiane vil læse besvarelsen, der også – i anonym form – vil blive brugt i Kristianes forskningsprojekt om litteraturundervisning i skolen.

1. Hvordan var din oplevelse af at læse *Den anden bror*? Var det en let eller svær bog at læse? Hvorfor? Havde det noget at gøre med bogens længde, dens indhold, dens sprog, dens handlingsopbygning eller noget helt andet?

Skriv dit svar her:

2. Hvordan gik selve læsningen af bogen? Hvordan gik det med at læse bogen i skolen? Hvordan gik det med at læse bogen derhjemme? Var det let eller svært – og hvorfor? Her må du gerne lave en lille beskrivelse af selve læseforløbet, mens du bladrer bogen igennem igen (f.eks.: Først var den lidt kedelig, men så efter kapitel 2, hvor man finder ud af, at den skifter mellem Jens og Nanna, blev jeg mere interesseret, frem til ca. kapitel 6, som var rigtig spændende, fordi...):

Skriv dit svar her:

3. Så du bogens handling for dig i billeder (ligesom en indre film), mens du læste? Hvis ja, så beskriv gerne, hvad det var, du tydeligst så for dig (f.eks. personernes udseende eller bestemte steder i handlingsforløbet): Hvis nej, så skriv gerne, hvorfor du tror, at du ikke så bogens handling for dig i billeder:

Skriv dit svar her:

4. Hvad gjorde mest indtryk på dig i bogen? F.eks. et bestemt sted i handlingen eller noget mere overordnet i forhold til personer eller tema.

Skriv dit svar her:

5. Hvilke følelser havde du for de to hovedpersoner Jens og Nanna, mens du læste bogen. Hvad syntes du om Nanna? Hvad syntes du om Jens?

Skriv dit svar her:

6. Mindede bogen dig om noget, du har oplevet - eller noget du har hørt om? Hvis ja, så skriv om, hvad den mindede dig om. Hvis nej, så skriv, hvorfor du ikke tror, den mindede dig om noget.

Skriv dit svar her:

7. Fik bogen dig til at tænke over noget, du ikke har tænkt over før? Hvis ja, så skriv, hvad den fik dig til at tænke på. Hvis nej, så skriv, hvorfor du tror, den ikke fik dig til at tænke over noget nyt.

Skriv dit svar her:

8. Hvad synes du om bogen *Den anden bror*? Synes du den er god/mindre god? Hvorfor? Skyldes det sproget, handlingen, bogens tema eller noget helt andet?

Skriv dit svar her:

Lille guide til dansklærerne

Brug ca. 30-45 minutter på denne opgave – alt afhængig af elevernes koncentration og hvad der passer jer ☺

- Inden timen går i gang skal refleksionsopgaven lægges ind som et elektronisk dokument eleverne kan skrive i – f.eks. i Google Docs. Det skal være sådan, at når eleverne skriver inde i tekstboksene, så udvider de sig undervejs. Bagefter skal eleverne dele dokumentet med jer (som så senere sender det videre til mig).
- I timen: Læs opgaven igennem fælles (især den første tekstboks), så det er tydeligt for alle, hvad der skal ske.
- Lad eleverne sidde med romanen i hånden, mens de laver besvarelsen.
- Bagefter kan I evt. i fællesskab samle op på, hvordan det var at skulle skrive om læseoplevelsen, frem for at skulle analysere bogen ift. fagbegreber eller, hvad I ellers plejer at gøre i dansk.

Refleksionsopgave til 'Romanjagt'

Denne refleksionsopgave handler om, hvordan det har været at finde og læse en roman i forløbet 'Romanjagt'. At 'reflektere' over noget vil sige at gennemtænke og overveje det.

Hver tekstboks indeholder et spørgsmål. Du skal skrive så meget tekst, du kan, inde i hver boks, som svar på spørgsmålet. Det er vigtigt, at du prøver at skrive så nøjagtigt og reflekteret som muligt, frem for bare at svare 'ja' eller 'nej'.

Du skal skrive i sætninger, ikke i stikord.

Det er vigtigt, at du svarer så ærligt så muligt på spørgsmålene. Opgaven er en del af dit skriftlige arbejde i dansk, men hvorvidt du kunne lide at læse romanen eller ej, har ingen betydning for din karakter i dansk. Kristiane - og evt. også din dansklærer - vil læse besvarelsen, der i anonym form vil indgå i Kristianes forskningsprojekt om litteraturundervisning i skolen.

1. Skriv forfatterens navn, titlen og antal sider på den roman, du valgte at læse.

Forfatternavn:

Titel:

Antal sider:

2. Hvorfor valgte du at læse netop den roman (frem for de to andre)?

Skriv dit svar her:

3. Var det en roman fra børne-, ungdoms- eller voksenafdelingen, du læste? (Skriv også her, hvis du fik lov til at læse en anden slags bog end en roman).

Skriv dit svar her:

4. Nåede du at læse romanen færdig? Hvis ikke, så skriv hvilket sidetal, du nåede at læse til.

Skriv dit svar her:

5. Hvordan var din oplevelse af at læse romanen? Var det en let eller svær bog at læse? Hvorfor? Havde det noget at gøre med bogens længde, dens indhold, dens sprog, dens handlingsopbygning eller noget helt andet?

Skriv dit svar her:

6. Hvordan gik selve læsningen af bogen? Var det let eller svært – og hvorfor? Her må du meget gerne forholde dig til de forskellige former for læsning, der blev afprøvet undervejs: læsning med ørepropper, læsning offline, læsning i klassen med te mm., læsning uden for klassen på et selvvalgt læsested, læsning hjemme på et godt læsested osv.

Skriv dit svar her:

7. Så du bogens handling for dig i billeder (ligesom en indre film), mens du læste? Hvis ja, så beskriv gerne, hvad det var, du tydeligst så for dig (f.eks. personernes udseende eller bestemte steder i handlingsforløbet). Hvis nej, så skriv gerne, hvorfor du tror, at du ikke så bogens handling for dig i billeder.

Skriv dit svar her:

8. Hvad gjorde mest indtryk på dig i bogen? F.eks. et bestemt sted i handlingen eller noget mere overordnet i forhold til personer eller tema.

Skriv dit svar her:

9. Hvilke følelser havde du, mens du læste bogen?

Skriv dit svar her:

10. Mindede bogen dig om noget, du har oplevet – eller noget du har hørt om? Hvis ja, så skriv om, hvad den mindede dig om. Hvis nej, så skriv, hvorfor du ikke tror, den mindede dig om noget.

Skriv dit svar her:

11. Fik bogen dig til at tænke over noget, du ikke har tænkt over før?

Hvis ja, så skriv, hvad den fik dig til at tænke på.

Hvis nej, så skriv, hvorfor du tror, den ikke fik dig til at tænke over noget nyt.

Skriv dit svar her:

12. Hvad synes du om din roman? Var det den rette bog for dig? Forklar gerne hvorfor/hvorfor ikke? Skyldes det fx sproget, handlingen, bogens tema eller noget helt andet?

Skriv dit svar her:

ROMANJAGT

– Jagten på den gode læseoplevelse



Forløb i dansk (ca. 14 lektioner)

Af Kristiane Hauer

HVORFOR SENDE ELEVERNE PÅ ROMANJAGT?

Lærervejledning

BAGGRUND

Det overordnede formål med forløbet er, at elever i udskolingen får en god læseoplevelse med en længere fiktionstekst – dvs. en roman.

For at skabe de bedste betingelser for, at en sådan læseoplevelse indfinder sig, ønsker forløbet at give eleverne en række redskaber og en rammesætning, der skal fremme den engagerede, indlevede og fordybede læseoplevelse.

Herigennem ønsker forløbet at styrke læselysten hos alle elever – både dem, der læser meget i fritiden, og dem, der slet ikke gør det – ved at give dem en oplevelse af et betydningsfuldt møde med en bog; en oplevelse, der i bedste fald vil fremme deres motivation for læsning under resten af deres uddannelse og i deres fremtidige liv i øvrigt.

Samtidig ønsker forløbet at styrke elevernes læsekompetence, når det gælder koncentreret, fokuseret og vedholdende læsning af længere, sammenhængende tekster af en vis kompleksitet – dvs. at *dybdelæse*. Det vil være nødvendigt for eleverne at kunne praktisere en sådan form for læsning i et videre uddannelsesforløb.

Endelig ligger der den forhåbning bag forløbet, at det vil medvirke til at styrke elevernes generelle *faglige fordybelse*, idet det bevidstgør eleverne om betydningen af *de ydre rammer* og deres egen *kognitive tilgang* – så som fokus, koncentration og vedholdenhed – for en frugtbar læse- og læreproces.

Formår eleverne at etablere en engageret og fordybet læseoplevelse, vil det derfor ikke bare styrke deres læselyst, men også deres læsekompetence og generelle kompetence for at beskæftige sig indgående og vedholdende med et bestemt stofområde, dvs. deres *dybdelæring*.



Forløbet kaldes 'romanjagt' og trækker undervejs på jagtmetaforen. Denne metafor er valgt, fordi der gerne må gå lidt sport i både at finde den rette bog og jagte den gode læseoplevelse. Eleverne skal arbejde med deres indre motivation og selvrefleksion ved at stille sig selv spørgsmålet: Hvad er egentlig en god bog for *mig*. At det ikke er læreren, der udvælger bogen, men eleverne selv, der skal træffe et kvalificeret bogvalg, fremmer deres myndiggørelse.

I folkeskolens formålsparagraf står der:

§ 1. Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Denne formulering er bl.a. én af inspirationskilderne til dette undervisningsforløb.

INDHOLD

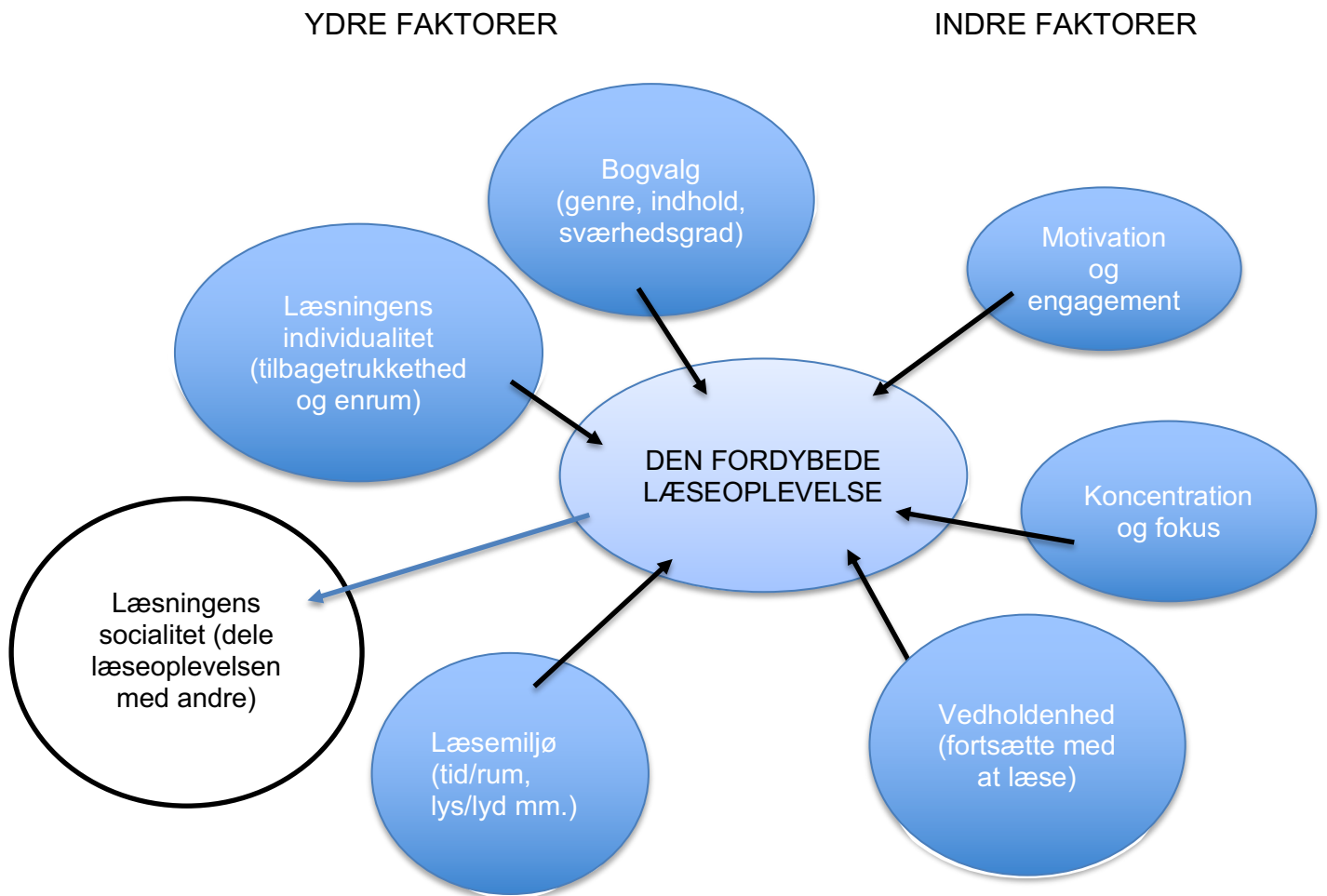
Forløbet går ud på, at den enkelte elev selvstændigt anskaffer sig og læser en roman, som interesserer eleven, og som giver eleven en indlevet og fordybet oplevelse af at læse fiktion.

Forløbet er opdelt i 6 moduler af 90 minutter, der hver fokuserer på bestemte elementer af læseprocessen under romanlæsning.

I 1. modul arbejdes med valg af roman og informationssøgning, i 2. modul går eleverne på biblioteket for at vælge bøger, i 3. modul arbejdes der med den koncentrerede og fokuserede læseoplevelse, i 4. modul med læsemiljø og i 5. modul med den vedholdende læsning. 6. modul afslutter forløbet med forskellige litteraturdidaktiske aktiviteter.

Undervejs i forløbet arbejdes både individuelt, i par og i grupper og med både mundtlig og skriftlig formidling og refleksion, aktiv lytning og diskussion. Desuden inddrages fotologs og bevægelse i undervisningen.

På næste side ses en model over de faktorer, der fremmer en fordybet læseoplevelse.



Figur: Faktorer der fremmer den fordybde læseoplevelse.

LÆRINGSMÅL

Jeg kan udvælge, anskaffe og læse en roman, der interesserer mig
(Fælles mål: Eleven kan planlægge og gennemføre faser i informationssøgningen)

Jeg kan vurdere, på hvilken måde jeg bedst læser romanen
(Fælles mål: Eleven kan afgøre, hvordan en tekst skal læses)

Jeg kan fokuseret gennemlæse hele romanen
(Fælles mål: Eleven kan læse komplekse tekster hurtigt og sikkert)
(Fælles mål: Eleven kan forstå komplekse tekster)

Jeg kan fortælle andre om min læseoplevelse
(Fælles mål: Eleven kan formulere egne oplevelser og sansninger i et æstetisk sprog)

Jeg kan mundtligt og skriftligt præsentere romanen for andre
(Fælles mål: Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning)
(Fælles mål: Eleven kan sætte tekster ind i en sammenhæng)

OVERSIGT OVER FORLØBETS INDHOLD

MODUL 1: (ROMAN)JAGTEN GÅR IND

Introduktion til forløbet: hvorfor romanjagt?

Opgave A: Vær hinandens læsecoach - pararbejde

Opgave B: Læserprofilkort - individuelt

MODUL 2: INDKREDSNING AF BYTTET - PÅ BIBLIOTEKET

Lille læreroplæg: Retten til ikke at læse en bog færdig

Biblioteksbesøg

MODUL 3: SCHYYYY – HELT STILLE

Opgave A: Pararbejde om bogvalg

Lille læreroplæg: Multitasking, online, offline og optline.

Individuel læsning - offline

MODUL 4: DEN GODE PLET I (LÆSE)SKOVEN

Opgave A: Visualiseringsøvelse i par: Det gode læsested

Opgave B: Fotolog – Det gode læsested på skolen

MODUL 5: TÅLMODIGHEDENS KUNST

Læsning opdelt i to hold

Hold 1 læser i klassen under hyggelige rammer

Hold 2 læser på det læsested, der blev udvalgt i modul 4

MODUL 6: SKUD FRA HOFTEN

Opgave A: Kend dig selv som læser

Opgave B: Skud fra hofte. Gruppearbejde, hvor man skiftes til at fortælle om sin roman

MODUL 7: ROMANJAGTEN AFSLUTTET

Opgave A: Pararbejde samt individuel fremstilling af romanjagttrofæ, der ophænges i klassen

Refleksionsopgave fra Kristiane besvares

Fælles opsamling på forløbet og aflevering af bøger

MODUL 1: (ROMAN)JAGTEN GÅR IND

1.

Læreren introducerer eleverne til forløbet *ROMANJAGT – jagten på den gode læseoplevelse*.

Læreren fortæller, at forløbet handler om, at hver enkelt elev individuelt skal finde den helt rigtige roman 'for mig'.

Læreren forklarer, at næste gang skal klassen på biblioteket og finde romaner, og i dag skal de forberede sig til dette ved at lave et 'læseprofil-kort'.

2.

Med afsæt i forløbets titel kan læreren igangsætte en tænkeskrivning eller en fælles brainstorm (mindmap) om: *Hvad skal der til for at være en god jæger?*

(Nogle bud kunne være: *præcision, viden om naturen og om dyr, tålmodighed, være god til at følge spor, kunne skyde, indkredse byttet, kunne flå byttet, osv.*)

Læreren kan samle op ved at overføre elevernes bud på, hvad der skal til for at være en god jæger, til, hvad der skal til for at finde og læse en roman. Evt. kan man komme ind på, at jagten her bruges som en *metafor* for romanlæsning.

3.

Nu igangsættes opgave A: 'Vær hinandens læsecoach'.

(Spørgsmålene kan med fordel lægge på MeeBook el.lign. inden.)

Eleverne laver opgaven to og to.

Inden eleverne laver opgaven, kan man evt. i fællesskab tale om: Hvad er en 'coach'?

(Ifølge Ordnet.dk er 'en coach' en person, der træner, vejleder eller instruerer. Fx i sport – eller ift. karriere/personlig udvikling. Udtrykket kommer af det engelske 'coach', der oprindeligt betyder 'vogn'. Coachen/træneren leder sit hold gennem vanskeligheder, ligesom vognen leder passagerer igennem terrænet.)

Når øvelsen er færdig, tages en runde i klassen, hvor alle/nogle af eleverne præsenterer deres makkers romanønsker.

OPGAVE A. Vær hinandens læsecoach

Du skal hjælpe din makker med at finde ud af, hvilke romaner, der vil være gode at læse for lige netop ham eller hende.

Du skal interviewe din makker ud fra disse 5 spørgsmål. Skriv vigtige stikord ned imens, om det din makker siger.

1. Hvilke bog-genrer kan du bedst lide (Fx fantasy, gys, realisme, krimi, sjove bøger, bøger om kærlighed, bøger om unges problemer, serier...).
2. Har du læst nogle bøger, som du synes var rigtig gode? Hvorfor var de gode?
3. Hvilken slags film eller serier kan du godt lide? Hvad er godt ved dem?
4. Er der nogen emner, som du synes er spændende? (Fx computerspil, sport, eksotiske dyr, fattigdom, unges problemer, bestemte historiske perioder, bestemte lande i verden...)
5. Hvordan kan du godt lide, at en bog får dig til at føle? (Fx grine, græde, gyse, tænke...)

Efter at du har interviewet din makker, skal I sammen tale om, hvilke slags bøger, der vil være noget for din makker. Noter til sidst ned, hvilke bøger, du vil anbefale din makker at læse.

Det kan både være konkrete bogtitler og bare en beskrivelse af, hvilken slags bog (Fx 'en krimi, hvor der ikke er for meget blod, men hvor det er spændende at regne mysteriet ud', eller 'en fantasy-roman, der handler om kærlighed og venskab...').

Når I er færdige, så byt roller og lav øvelsen én gang til.

4.

Herefter følger opgave B: Læserprofil-kort.

Opgaven løses individuelt.

Der udleveres printede papirkort, som eleverne selv skal skrive på (se bilag).

(NB: Kristiane står for at printe disse)

Som inspiration til at skrive på kortet kan eleverne bruge anbefalingerne fra deres 'læsecoach', samt evt. (hvis der er tid):

- Søge på computeren (på forskellige bogsider, fx bibliotekets eller bare google)
- Se i den bogkasse, som læreren har taget med i dag, med forskellige slags romaner samt i foldere fra biblioteket. (NB: Kristiane står for at skaffe dette!)

Efterfølgende indsamles læserprofil-kortene af læreren og opbevares, så de er klar til biblioteksbesøget.

OPGAVE B. Lav et læserprofil-kort

Dit læserprofil-kort skal du tage med, næste gang du skal på biblioteket. Kortet skal hjælpe dig til – sammen med en bibliotekar – at finde en roman, du vil synes om at læse. Du skal derfor tænke grundigt over, hvad du skriver på kortet.

1. Du SKAL skrive 3-10 stikord om emner, du gerne vil læse om (fx vampyrer, kærlighed, mysterier, problemer med forældre...)
2. Du SKAL skrive mindst 2 – og gerne flere – genrer (fx gys, fantasy, krimi, spænding, realisme...)
3. Du MÅ gerne skrive 1-3 titler på romaner, du har hørt om, og som du godt kunne tænke dig at læse. Skriv også gerne forfatterens navn, så er bogen lettere at finde.
4. Du SKAL sætte kryds ved, om du vil læse bøger fra børne-, ungdoms- og voksenafdelingen (du må gerne sætte flere krydser).
5. Din lærer skal angive, om du gerne må læse romaner, der er kortere eller har større skrift.

MODUL 2: INDKREDSNING AF BYTTET - PÅ BIBLIOTEKET

1.

I dag skal klassen på biblioteket. Alle skal derfor have deres læserprofil-kort med. Læreren udleverer dem inden afgang.

Læreren sikrer sig derefter, at alle i klassen har lånerkort (hvis en enkelt elev først har fået underskriften fra forældrene i dag, kan biblioteket godt lave det på stedet).

Læreren opridser reglerne for biblioteksbesøget inden afgang:

1. Hver elev skal låne 3 romaner
2. Klassen deles i hold A og B. Bibliotekarerne hjælper først hold A.
3. På biblioteket skal man enten gå på jagt efter romaner eller sætte sig et roligt sted og begynde at læse i de romaner, man har fundet
4. Kl. 9.30 samles alle elever, låner 3 romaner hver og går samlet tilbage til skolen

Uddybning af punkterne:

1. Hver elev skal låne 3 romaner

Dette punkt må meget gerne blive gennemgået for eleverne.

Forklaringen på at de skal låne 3 romaner er:

Den franske forfatter og lærer Daniel Pennac, der har skrevet en bog om læselyst, har opstillet en liste over 'læserens rettigheder' (Han kalder det også for 'Læserens ti bud')

Og en af de rettigheder er: *Retten til ikke at læse en bog færdig*

Eftersom den bedste måde, hvorpå man finder ud af, om man kan lide en bog, er at læse de første par sider, så skal eleverne ikke bare låne 1, men 3 bøger i dag, og først senere, når de har læst lidt i dem alle 3, beslutte, hvilken én de vil vælge at læse færdig.

2. Klassen deles i to hold – A og B – og bibliotekarerne hjælper først hold A

På biblioteket vil der være to bibliotekarer til at hjælpe. De er eksperter i ungdomslitteratur, og de er mødt særligt på arbejde i dag for at hjælpe, så de skal behandles med venlighed og respekt (har jeg lovet at sige videre 😊).

Alle elever kan ikke få hjælp fra bibliotekarerne samtidig. Derfor deles klassen i to hold: A og B (A har bibliotekartid de første 30 minutter, B derefter). Hvis man er på hold B, må man selv gå på romanjagt rundt på biblioteket – alene eller i små grupper – i begyndelsen.

Læreren kan overveje at dele klassen, sådan så de mest biblioteksvante kommer på B-holdet.

Når man har fundet nogle romaner, som man gerne vil 'afprøve', skal man sætte sig et fredeligt sted og begynde at læse, for at se om bogen fanger én og om dens læseniveau er passende. Kan man læse i et jævnt tempo, eller bliver man bremset for meget af fx ord, man ikke kender?

3. På biblioteket må man altså kun foretage sig to ting: enten være på romanjagt eller læse i de romaner, man har fundet

Der er også computere og fodboldspil på biblioteket, dem må eleverne ikke bruge.

2.

Inden afgang til biblioteket nævner læreren også lektierne til næste gang.

Lektier til næste gang:

Læs 5-10 sider i alle de 3 bøger, du lånte, og vælg den, du tror vil give dig den bedste læseoplevelse. Fokuser på om bogen fanger dig, og om du kan læse den i et passende tempo. Læs mindst 25 sider hjemme i den bog, du har valgt. Du må gerne læse mere end 25 sider, hvis du har lyst.

Uddybende om lektier til næste gang:

Elevernes lektier til næste gang er, at de skal læse lidt (dvs. 5-10 sider) i alle de tre bøger, de lånte og derefter vælge den, de tror, vil give den bedste læseoplevelse. Altså den de bedst synes om, men også den, der passer dem bedst i forhold til deres læseniveau. Er bogen for let for dem, kan den gøre læseoplevelsen overfladisk. Er bogen for svær – fx på grund af sproget – bremses de i læsningen. Det er vigtigt, at de kan læse bogen jævnt og flydende og forstå størsteparten af ordene.

De skal have læst mindst 25 sider i den valgte roman hjemme inden næste Romanjagt-modul (som ikke nødvendigvis er næste dansktime). Hvis de har lyst, må de gerne læse mere end 25 sider.

Det skal pointeres, at det er vigtigt at læse i alle tre bøger, fordi eleverne skal lave en opgave, der tager udgangspunkt i dette, næste gang.

Afsluttende: Læreren angiver hvem der er på A-holdet og hvem der er på B-holdet, og klassen går samlet til biblioteket.

3.

På biblioteket.

MODUL 3: SCHYYYY – HELT STILLE

1.

Opgave A: Eleverne sættes indledningsvis til at tale to og to sammen om deres bogvalg. (Spørgsmålene er lagt på MeeBook el.lign. inden)

Elever, der endnu ikke har lånt en roman, kan gå ned på skolebiblioteket og låne én imens. De skal tage deres læserprofilkort med og spørge bibliotekaren om hjælp.

OPGAVE A. Præsenter jeres bogvalg for hinanden to og to

Kom ind på:

1. Hvilken bog har du valgt at fortsætte med at læse i (ud af de 3, du lånte)?
2. Hvorfor valgte du den – frem for de 2 andre?
3. Hvad handler bogen om?
4. Hvad tror du, der kommer til at ske længere fremme?
5. Tror du, at bogen vil leve op til dine forventninger?

2.

Læreren holder nu et lille tavle-oplæg om multitasking og optline.

Oplægget må meget gerne udvikle sig til en mere principiel diskussion med eleverne om opmærksomhed, koncentration og fokus; i forhold til f.eks. brug af digitale medier, klassekultur, lektielæsning, samvær med venner og familie mm.

Læreren kan fx indlede oplægget med at spørge eleverne om, hvad multitasking er – og bagefter om de ved, hvad 'optline' er.

Alle undersøgelser viser, at mennesker præsterer dårligere, når de multitasker, eller skifter mellem opgaver, med mindre det er to meget forskellige typer opgaver, der udføres på én gang.

Det sidste kunne jo for nogen elevers vedkommende godt være at høre musik og læse samtidig. Men så er der også et andet begreb – 'optline' – opfundet af hjerneforskeren Anette Prehn.

Anette Prehn skriver i en kronik:

"Vi ved alle, hvad online og offline er. Når vi er online, anvender vi nettet og dets søgefunktioner. Når vi er offline, har vi trukket stikket til den virtuelle verden. Optline (optional line) er den mellemtilstand, hvor adgangen til nettet ligger som en latent mulighed. Optline i et modul på et gymnasium eller i en folkeskole betyder, at elever *kunne* chatte på *Messenger*. De *kunne* også se

den film færdig, som de ikke så færdig i nat. Og de *kunne* koordinere deres eftermiddagsaktiviteter virtuelt. Alt dette »kunne« fylder i hjernen.”

(læs mere her: <https://www.b.dk/kronikker/net-zapperi-oedelaegger-indlaeringen>)

Når man hører musik på mobilen i skolen, er man så online eller offline? Man er optline.

I dag skal eleverne arbejde med at læse helt offline, så derfor skal alle optline-kanaler fjernes. Da det er lidt af et eksperiment, må det gerne pointeres over for eleverne. I skal sammen prøve at se, hvad der sker.

Eleverne skal derfor tage deres mobiltelefoner og deres computere op af tasken og lægge det hele – lukket og slukket - foran sig på bordet. Til gengæld får de alle foræret et par ørepropper. De skal skrive navn deres pakke, når de får den, så de kan bruge dem igen.

Sig også til eleverne, at hvis de skal på toilettet, så er det nu, inden I går i gang, sådan så ingen forlader klassen i det nævnte tidsrum.

Pointér igen over for eleverne, at der er tale om et eksperiment her – en øvelse i at holde koncentration og fokus – og nogle af dem helt sikkert vil opleve, at deres hjerner protesterer, og deres opmærksomhed begynder at flakke, fordi den er vant til (nærmest afhængig af) forstyrrelser, med jævne mellemrum. Hvis dette sker, så skal de kigge op fra bogen et øjeblik, trække vejret dybt ned i maven nogle gange og så, når de er klar, læse videre.

Forklar eleverne, at hjernen og opmærksomheden skal trænes ligesom en muskel. Og at det er det, de skal øve sig på lige nu – at træne deres opmærksomhedsmuskel.

Det er ligesom, når man er ude og løbe – eller laver anden fysisk træning - og har lyst til at stoppe op, men så alligevel fortsætter. Sådan skal de også prøve at træne deres opmærksomhed i at fortsætte med at være fokuseret på læsning – ikke som ren afkodning (bare 'læsning af ord' – som eleverne selv kalder det) – men som aktiv læsning, hvor man følger godt med i bogens handling.

Det er vigtigt, at også læreren er offline i dette 'fælles eksperiment'. Tavleskærmen skal slukkes helt. Læreren skal selv sidde og læse i en bog – ikke sidde med sin computer fremme og besvare mails el.lign.

3.

Der udleveres ørepropper. Eleverne lægger deres computere og telefoner foran sig på bordet og læser i et af læreren tydeligt angivet tidspunkt (minimum 30 minutter – max. frem til 20 minutter før modulet slutter).

4.

Modulet afsluttes med en opsamlingsøvelse i to dele.

- a) Eleverne tænkeskriver i 5 minutter over overskriften:

Hvordan var min oplevelsen af at læse offline?

(Skriv dette spørgsmål op på tavlen – og nævn at eleverne skal prøve at beskrive, hvad der skete inde i dem, mens de sad og læste.)

- b) Elever og lærer reflekterer derefter i fællesskab over, hvordan det gik. Kunne de holde koncentrationen? Tænkte de på andre ting? Var det hårdt, og hvad gjorde de så, når det var hårdt. Hvilke strategier brugte de? Skriv evt. op på tavlen.

Lektier til næste gang:

Sluk mobilen og andre skærme, så du er offline. Stil et æggeur el.lign. og læs i minimum 30 minutter i din roman.

Uddybende om lektier til næste gang:

Under hele forløbet må man gerne læse løs derhjemme, så meget man vil, i sin roman. Der skal dog minimum læses i 30 minutter, mens man er offline, til næste gang.

MODUL 4: DEN GODE PLET I (LÆSE)SKOVEN

1. Dagens modul handler om læsemiljø og læsesteder, dvs. *hvor* det er godt at læse, for at få den bedste læseoplevelse. Først laves opvarmningsøvelsen 'Visualiser et læsested'. Læreren forklarer, hvad der skal ske, inden øvelsen går i gang.

OPGAVE A. Visualiser et læsested

Eleverne går frit rundt mellem hinanden og giver hånd, indtil læreren siger stop. Øvelsen skal nu udføres sammen med den makker, de står sammen med.

Øvelsen går ud på, at man fortæller sin makker om et sted, man synes er et rigtig godt læsested for én. Det skal være et virkeligt sted, man tænker på, og man skal prøve at beskrive det, så nøjagtigt som muligt: hvordan ser der ud, hvordan er lyset, lydene, lugtene osv. Imens skal ens makker stå med lukkede øjne og prøve at danne et billede inde i hovedet af stedet.

Man beskriver sit læsested i 5 minutter. Når læreren siger til, bytter man rundt.

2.

Tilbage i klassen samles der op på, hvor eleverne læser bedst. Der kan spørges ud i klassen og eleverne kan byde ind. Man kan evt. skrive nogle af de ting, der betyder noget for, om et læsested er mere eller mindre godt, op i et mindmap (lysforhold, lyde, forstyrrelser, kroppsposition, læsemøbel, at man spiser eller drikker noget...). Her kan evt. også perspektiveres til, hvad der er et godt 'læse lektier-sted' eller et godt 'lærested'.

3.

Eleverne skal nu gå sammen med den makker, de fandt før, og løse opgave A: Fotolog – gode læsesteder på skolen.

OPGAVE B: Fotolog – gode læsesteder på skolen

Gå på jagt efter gode læsesteder på skolen. Gå sammen to og to og tag jeres mobiltelefon med. Tag ét godt billede hver – dvs. to i alt – af et sted, som I hver især synes, er et godt læsested på skolen. Det skal være et sted, som alle elever har adgang til. Læg billederne op på Intra/Instagram. Husk at skrive dit navn på billedet.

4.

Fælles gennemgang af billederne. Bed eleverne forklare, hvorfor de valgte netop det billede, som de gjorde. Hvorfor er det godt at læse der?

Afsluttende gives lektien til næste gang:

Lektier til næste gang:

- a) Tag et billede af et godt læsested derhjemme (du må selv vælge, om du selv er med på billedet, men man skal få et indtryk af stedet ved at se billedet. Læg billedet på Intra/Instagram. Husk dit navn på.
- b) Sluk mobilen og andre skærme, så du er offline, stil et æggeur el.lign. og læse i 30 minutter på dit læsested.

MODUL 5: TÅLMODIGHEDENS KUNST

1.

Læreren forklarer eleverne, at der også i dag skal arbejdes med både læsesteder og opmærksomhed, men at der særligt vil være fokus på 'vedholdenhed' – dvs. at blive ved med at læse, selvom man oplever modstand, har lyst til at lave andre ting og måske synes, at bogen er kedelig.

Derefter deles klassen i to – drengene for sig og pigerne for sig (eller en anden opdeling – aftal nærmere med Kristiane om dette).

Pigerne skal forlade klasse og gå ud og sætte sig på det læsested, de tog et billede af sidst. Her skal de læse i 30-35 minutter (angiv et tidspunkt, de skal være tilbage). Drengene skal blive inde i klassen og læse.

Alle elever – både dem i klassen og udenfor – må gerne bruge ørepropper, men ikke høre musik i høretelefoner (dvs. være optline eller online).

2.

I klassen: De elever, der er tilbage i klassen, skal helst sidde spredt, så de har plads omkring sig. De må gerne sidde på gulvet, bordene, med benene oppe osv. Læreren skal prøve at gøre det så hyggeligt i klassen som muligt. Læreren skal f.eks. tænde et stearinlys, servere te og småkager/godter. (NB: Kristiane søger for hyggeting her.)

3.

De to hold bytter midt i modulet. Nu sendes drengene ud på de læsesteder, de valgte sidst, mens pigerne læser i klassen.

4.

Opsamling med alle elever inde i klassen (ca. 20 minutter før timen slutter).

Eleverne går sammen to og to (en fra hvert hold) og taler om, hvordan det gik (Opgave A.).

OPGAVE A. Arbejdsspørgsmål.

1. Hvordan gik det med at læse koncentreret i klassen og på læsestedet uden for klassen?
2. Kunne I blive ved med at være offline uden for klassen, eller gik I online/optline?
3. Beskriv: hvad var forskellen på at læse i klassen og uden for klassen.
4. Vis hinanden de billeder, I har taget, af et læsested hjemme. Sammenlign læseoplevelsen hjemme med de to læseoplevelser på skolen i dag. Hvor kunne I bedst lide at læse?

Til sidst laves der en fælles opsamling på spørgsmålene i Opgave A, hvor klassen sammen reflekterer over, hvordan man kan skabe de bedste rammer for en god læseoplevelse.

Lektie til næste gang:

Romanen skal læses færdig hjemme til næste gang. Prøv at skabe de bedste betingelser for, at du får læst romanen færdig derhjemme. Find et godt læsested, gode læsetidspunkter, gør det hyggeligt for dig selv og prøv at undgå forstyrrelser – også i form af skærme.

MODUL 6: SKUD FRA HOFTEN

1. (5 min.)

Læreren indleder med at spørge til, hvor langt eleverne er nået og huske dem på, at de skal være helt færdige med bogen til næste gang.

Til næste gang skal eleverne desuden tage alle de tre bøger med, de lånte på biblioteket, så de kan blive afleveret (eller fornyet?) samlet.

2. (5-10 min.)

Fælles intro til refleksionsøvelsen: 'Kend dig selv som læser'.

Læreren kan fx begynde med at fortælle, at man i det gamle Grækenland havde mottoet: 'Kend dig selv' indridset i et berømt tempel for guden Apollon i Delfi.

Læreren kan spørge:

- Hvad betyder det 'at kende sig selv'?
- Og hvad betyder det så at 'kende sig selv som læser'?

Derefter kan klassen evt. have en fælles samtale om, at man, hvis man kender sig selv som læser, har bedre mulighed for at få en god – og også koncentreret og fokuseret læseoplevelse. Hvilket også er vigtigt, når man skal læse faglige tekster i skolen.

At kende sig selv som læser kan jo fx også betyde, at man ved, at man ikke kommer til at læse, hvis man har telefonen tændt imens el.lign.

3. (5-10 minutter)

Læreren igangsætter refleksionsøvelsen: 'Kend dig selv som læser'.

OPGAVE A. Kend dig selv som læser

Arbejd sammen i par.

I har nu prøvet at læse i klassen, andre steder på skolen, hjemme, med ørepropper og offline. Er I blevet klogere på jer selv, når det gælder læsning? I skal skiftes til at svare på disse spørgsmål:

1. Hvor læser jeg bedst?
2. Hvordan læser jeg bedst?
3. Hvilken slags bog læser jeg bedst?
4. Er den hyggeligste måde jeg læser på også den mest koncentrerede?
5. Hvad skal jeg gøre, når jeg mister koncentrationen, griber telefonen eller er ved at gå i stå i en bog?

Læreren må meget gerne samle op - især på sidste spørgsmål: *Hvad skal jeg gøre, når jeg mister koncentrationen, griber telefonen eller er ved at gå i stå i en bog?*

Det vil være fint, hvis eleverne kan dele deres erfaringer her.

4. (20-30 min.)

Derefter fortælle læreren eleverne, at jagten nu nærmer sig sin afslutning, og mod slutningen af jagten affyres der jo som regel nogle skud.

Derfor skal eleverne lave en øvelse, der hedder: 'Skud fra hoften'. Den handler om, at man skal tale med hinanden om den bog, man har valgt at læse.

Opgave B. Skud fra hoften

Eleverne går sammen i 4-mandgrupper. Hver gruppe får en stak 'skud-fra-hofte'-kort og et timeglas på 1 minut.

Eleverne sætter sig sammen ved et bord og skiftes til at trække et kort. På kortet står der et spørgsmål, de skal svare på, i forhold til den roman, de har læst.

Den, der har trukket et kort, skal tale ud fra spørgsmålet i 1 minut. De andre i gruppen må ikke sige noget imens – men skal være 'aktive lyttere'.

Inden øvelsen går i gang tager gruppen en runde, hvor alle viser deres bog frem, siger hvad den hedder og hvem forfatteren er. Har man læst flere bøger i forløbet, vælger man den bog, man læste først.

Når tiden er gået, går turen videre til den næste elev.

(NB: Kristiane står for kort og timeglas – kortenes spørgsmål vil ændre sig lidt ift. Kristianes oprindelige oplæg, men være noget lignende.)

Er der tid til overs, kan den bruges på at læse videre.

Lektie til næste gang:

SLUTSPURT: Romanen skal læses færdig hjemme til næste gang. Prøv at skabe de bedste betingelser for, at du får læst romanen færdig derhjemme. Find et godt læsested, gode læsetidspunkter, gør det hyggeligt for dig selv og læs offline. Husk på, at du nu 'kender dig selv' som læser.

Til næste gang: Tag alle de tre bøger med, som du lånte på biblioteket.

MODUL 7: ROMANJAGTEN AFSLUTTES

1.(5-10 min.)

Læreren indleder med at sige, at romanjagtforløbet afsluttes i dag. Læreren spørge eleverne, hvordan det gik med at læse bogen færdig derhjemme.

Læreren roser de elever, der har læst bogen færdig og spørger til, hvad der sker, når en jagt er slut?

Herefter afspiller læreren denne lille film fra You Tube, der viser nogle jægere, der blæser: 'Jagt forbi'. (Hvis I synes dette er for fjollet – så drop det – men jeg synes, der skal være en lille sjov markering og eleverne elsker jo YouTube).

<https://www.youtube.com/watch?v=VkuV3Wya0Eg>

(søg evt. på: YouTube + Jagd vorbei + Halali)

2.(5-10 min. intro + 10-15 min. til opgave A. + 15-30 min. til jagttrofæark)

Læreren siger, at nu skal vi, efter at romanen er 'nedlagt', lave et romanjagttrofæ.

Læreren spørger ud i klassen: Hvad er et jagttrofæ?

Den danske ordbogs definition af 'Trofæ' er: symbol på en vunden kamp, konkurrence eller krig eller på en succesfyldt jagt, fx i form af en pokal eller et udstoppet dyrehoved.

Derefter forklarer læreren: Et jagttrofæ i romanjagten er et ark, der skal udfyldes og efterfølgende hænges op i klassen, for at vise noget om de romaner, eleverne har læst.

(Læreren viser eksempler på et udfyldt ark lånt ud af Kristiane).

Læreren siger, at inden eleverne går i gang med at udfylde arket, skal de to og to svare på nogle spørgsmål – som opvarmning.

Derefter udfylder de romanjagttrofæ-arket og hænger det op i klassen. De må gerne være kreative, bruge farver osv.

Arket skal både være et 'bevis' på, at de fik læst romanen – og også lidt en lille 'reklame' for deres bog. De skal derfor skrive: hvad romanen handlede om, det bedste sted i romanen, hvilken læser de godt vil anbefale romanen til.

Og så skal de finde et citat fra bogen og skrive ind. (Her kan evt. spørges ud: Hvorfor tror I, at I skal det?)

I den forbindelse kan evt. tages en fælles snak om, at der nogle gange er citater bag på en bog. Og at et sådan citat kan give et indtryk af sproget og stilen i bogen. Det er ofte et spændende sted i romanen, der er udvalgt som citat, så man får lyst til at læse den.

En måde, hvorpå man kan komme helt ind under huden på en forfatters skrivestil, kan være ved at prøve at skrive noget af, som forfatteren har skrevet. Det er det, eleverne skal gøre her. De skal finde et rigtig godt og vigtigt citat fra bogen, måske et centralt vendepunkt i historien el.lign., og skrive det af.

OPGAVE A. Arbejdsspørgsmål

Sid sammen to og to og svar på disse spørgsmål. Da I har læst forskellige romaner, vil jeres svar være forskellige. Sig begge to noget til hvert punkt, inden I går videre.

1. Fik du en god læseoplevelse med bogen?
2. Hvad handlede bogen om, hvis du skulle sige det med én sætning?
3. Hvem vil du anbefale bogen til?
4. Hvad var det bedste ved bogen?
5. Hvad kunne du godt tænke dig at læse næste gang?

Når I er færdige, skal I udfylde jeres romanjagttrofæ-ark. Brug gerne farver og giv jeres romanjagttrofæ et personligt udtryk, der passer til den bog I har læst.

(Romanjagttrofæ-arket er vedlagt som bilag.)

(NB: Kristiane står for print af romanjagttrofæ-ark i A3.)

3.(ca. 10 min)

Eleverne samles om romanjagttrofæerne til fælles beundring. Læreren roser og kommenterer på kreationerne.

5. (10-20 min.)

Efterfølgende uddeler Kristiane en refleksionsopgave (ligesom den til 'Den anden bror'). Den besvares elektronisk (Kristiane står for at lægge den til eleverne).

6. (ca. 15 min.)

Herefter følger en fælles opsamling på hele forløbet. Læreren må meget gerne spørge til, hvad eleverne synes om forløbet. Hvad har været godt/mindre godt? Lykkedes det at få en god læseoplevelse? Hvordan var det i forhold til andre romanforløb i skolen osv? (Det vil være en stor hjælp for Kristiane at få en sådan tilbagemelding!)

7. (Evt. – hvis der er tid)

Afslutningsvis skal bøgerne afleveres på biblioteket. Er der tid til det, går klassen selv ned og afleverer bøgerne. Er der ikke, tager Kristiane bøgerne med ned på biblioteket.

Er man ikke færdig med sin bog, eller ønsker at genlåne, er man selvfølgelig velkommen til dette.

Eleverne kan evt. lave 'walk and talk', mens de går ned til biblioteket, hvor de skiftes til at fortælle hinanden handlingen i den roman, de har læst, til en makker, de ikke har arbejdet sammen med i dette forløb før.

HENVISNINGER:

Daniel Pennac opstiller i sit essay om læsning og litteraturundervisning *Glæden ved at læse (Comme un roman, 1992)* en liste over læserens rettigheder, som han kalder for 'læserens ti bud'. Læs mere her: Daniel Pennac: *Glæden ved at læse*, Klim, 1995.

Hjerneforskeren Anette Prehn har skrevet om 'optline'-tilstanden flere steder. Bl.a. i: *Hjernesmart pædagogik – stimuler børns læring, empati, indre ro og selvkontrol*, Dafolo, 2015. Og på sin hjemmeside: www.hjernesmart.dk/

Læsecoah-øvelsen er inspireret af de metoder, som organisationen *Læs for livet* anvender, når de sammensætter biblioteker til udsatte børn. Metoderne er udviklet af Rachel Röst. Læs mere her: www.laesforlivet.dk

Skud fra hoften-øvelsen er inspireret af *LynLitteratur – et fortællespil til danskundervisning i gymnasiet* og mange af spørgsmålene stammer fra LynLitteratur-kortene, som ligger frit tilgængelige på deres hjemmeside. Konceptet LynLitteratur er udviklet af Astrid Midtgaard Hvelplund, Ulla Birgitte Alkjærsg, Maria Bøgebjerg Mikkelsen og Pernille Jacobsen. Læs mere her: www.klods-hans.com/lynlitteratur.html

Tænkeskriveøvelsen og jagttrøfæ-arket er inspireret af artiklen: *The power of deep reading and mindful literacy* (skrevet af Maureen P. Hall m.fl. i tidsskriftet *Innovación Educativa*, nr. 67, 2015), hvor der bl.a. står: "Reading is re-writing what we are reading". Har I lyst til at læse artiklen, så kontakt Kristiane for en kopi.

Bilag: (i særskilte dokumenter)

- Læserprofil-kort
- Spørgsmål til: Skud fra hoften
- Jagttrøfæ-ark

MIT LÆSERPROFIL-KORT

Navn: _____

Dit læserprofil-kort skal du tage med, næste gang du skal på biblioteket. Kortet skal hjælpe dig til – sammen med en bibliotekar – at finde en roman, du vil synes om at læse. Du skal derfor tænke grundigt over, hvad du skriver på kortet.

EMNER JEG GERNE VIL LÆSE OM (skriv 3-10 stikord)

Fx vampyrer, kærlighed, mysterier, problemer med forældre...

GENRER JEG GERNE VIL LÆSE I (skriv mindst 1)

Fx gys, fantasy, krimi, spænding, realisme...

FORFATTERNAVN OG TITEL PÅ ROMANER JEG GERNE VIL LÆSE (3-5 stk.)

Forfatter _____ Titel: _____

Forfatter _____ Titel: _____

Forfatter _____ Titel: _____

Forfatter _____ Titel: _____

Forfatter _____ Titel: _____

JEG VIL GERNE LÆSE ROMANER (sæt gerne flere krydser)

Fra børneafdelingen _____

Fra ungdomsafdelingen _____

Fra voksenafdelingen _____

JEG MÅ GERNE LÆSE EN KORT ROMAN – FX FRA LÆSELYNSERIEN

Ja ___ Nej ___

<p>Læs begyndelsen af din roman højt.</p>	<p>Forklar de andre, hvad romanens forside forestiller.</p>	<p>Hvordan begynder romanen?</p>
<p>Fortæl om det mest spændende sted i romanen.</p>	<p>Fortæl om noget, der overraskede dig i romanen.</p>	<p>Hvilken film/serie/spil minder romanen dig om – og hvorfor?</p>
<p>Fortæl om noget i romanen, der mindede dig om noget i dit eget liv.</p>	<p>Fortæl om, hvad du tænkte om romanen, lige da du var begyndt at læse den.</p>	<p>Hvad følte du, da du var færdig med at læse romanen? (Hvis du ikke er færdig, så træk et nyt kort.)</p>

<p>Nævn en person, du kender, som du vil anbefale at læse romanen (forklar hvorfor).</p>	<p>Ville du have handlet på samme måde, som hovedpersonen i romanen (forklar hvorfor/hvorfor ikke)?</p>	<p>Fort sæt sætningen: "Jeg ville godt selv have været med i romanen, lige dér hvor..."</p>
<p>Fort sæt sætningen: "Jeg kunne godt genkende den situation i romanen, hvor..."</p>	<p>Beskriv en følelse, du fik undervejs, mens du læste.</p>	<p>Beskriv et sted, du kunne se tydeligt for dig, i romanen.</p>
<p>Fort sæt sætningen: "Jeg havde ikke regnet med, at der ville ske det, at..."</p>	<p>Beskriv en ting, du kunne se tydeligt for dig i romanen.</p>	<p>Fort sæt sætningen: "Romanen mindede mig om dengang i mit eget liv, da..."</p>

<p>Fortæl om den person i romanen, du helst selv ville være (forklar hvorfor).</p>	<p>Fortæl om en vigtig ting i romanen (forklar hvorfor den er vigtig).</p>	<p>Fortæl om noget i romanen, der fik dig til at tænke på én, du kender (forklar hvorfor).</p>
<p>Fortæl om noget i romanen, du gerne ville have hørt mere om (forklar hvorfor).</p>	<p>Fortæl om noget i romanen, du gerne selv ville have gjort (forklar hvorfor).</p>	<p>Beskriv hvordan du forestiller dig romanens hovedperson ser ud.</p>
<p>Levede romanen op til dine forventninger (forklar hvorfor / hvorfor ikke)?</p>	<p>Hvordan var stemningen i romanen – det meste af tiden (fx glad, alvorlig, trist)? Forklar hvad det var, du tror, der skabte den stemning.</p>	<p>Læs begyndelsen af kapitel 3 højt.</p>



ROMANJAGTTROFÆ

FORFATTER:

TITEL:

LÆSER:

Citat fra romanen:

Find et rigtig godt citat fra romanen og skriv det ind her. Lad bogstavernes design og stil udtrykke den stemning, der er i romanen.

Romanen handler om (skriv én sætning):

Det bedste sted i romanen er der, hvor:

Jeg vil anbefale denne roman til en læser, der godt kan lide:

INTERVIEWGUIDES

til interviews med elever under hele dataindsamlingsperioden

Eleverne interviewes primært i par. I alle interviews skal der spørges ind til:

- a) Den konkrete læsesituation – i forløbet med *Den anden bror / Romanjagt*
- b) Generelle spørgsmål om rammer for læsning, bogvalg, læsning i skole og fritid. Her kan tages udgangspunkt i spørgeskema-data.

1. GUIDES TIL INTERVIEW OM ROMANFORLØB 1 – *DEN ANDEN BROR*

Interview inden forløbet går i gang	
	INTERVIEWSPØRGSMÅL
BRIEFING	<ul style="list-style-type: none"> • Skal bruges til forskningsprojekt om, hvordan man kan gøre danskundervisningen bedre • Navne bliver anonymiseret • Andre – fx lærere og klassekammerater - får ikke adgang til optagelserne.
<p>FORVENTNINGER TIL KOMMENDE ROMANFORLØB</p> <p>TIDLIGERE LÆSEOPLEVELSER I SKOLEN</p> <p>LÆSEOPLEVELSER I FRITIDEN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I skal nu til at læse romanen <i>Den anden bror</i>. Hvad tænker I, når jeres lærer siger det? • Hvordan tænker I, at det bliver at læse og arbejde med en roman? • Hvordan plejer det at være, når I arbejder med romaner? • Hvordan er det i forhold til andre ting, I laver i Dansk, at arbejde med et romanforløb? • Læser I henne i timerne eller derhjemme? • Hvordan er det at læse i timerne? (Her kan spørges ind til selve læseoplevelsen – om det er svært, kedeligt, om de bliver grebet af bogen, glemmer tid og sted osv.) • Hvordan er det at læse derhjemme? (Her kan spørges ind som ovenfor) • Hvordan har I det med at koncentrere jer, mens I læser? • Læser I romaner selv i fritiden? (hvilke?) • Hvor og hvornår læser I så? • Hvornår og hvor er det rarest at læse? • Hvordan har I det med at koncentrere jer, mens I læser?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er det rare ved at læse? • Hvad er det mindre rare ved at læse? • Er det in eller yt at læse i jeres klasse? (blandt jeres venner?)
DEBRIEFING	Mange tak for hjælpen!

Interview undervejs i forløbet	
	INTERVIEWSPØRGSMÅL
LÆSEOPLEVELSE	<ul style="list-style-type: none"> • I arbejder lige nu med at læse <i>Den anden bror</i> - hvordan er det?
OPMÆRKSOMHED OG INTERESSE	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er det at skulle læse sådan en lang tekst? Kan man holde interessen, eller forsvinder den undervejs? (Hvorfor?) • Hvad gør I så, hvis I bliver ukoncentrerede undervejs?
RAMMESÆTNING AF LÆSNING	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er det at sidde og læseovre i skolen? (i forhold til, hvordan I sidder i klassen, lyde og andre forstyrrelser osv.) • Kunne I forestille jer andre måder at læse påovre i skolen, som gjorde oplevelsen bedre/gjorde at I kunne koncentrere jer mere? • Er der steder på skolen, der ville være særligt gode at læse på?
LÆSEOPLEVELSE	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er det, når I læser i <i>Den anden bror</i> derhjemme? Hvor i huset læser I? Hvor længe ad gangen? • Kan I prøve at beskrive, hvad der sker, når I læser? (Tænker I så nogle gange på andre ting, eller tænker I på det, der sker i bogen?) • Har I nogensinde prøvet det her med helt at glemme tid og sted, mens I læser?
BOGVALG	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad synes I om <i>Den anden bror</i>? Er det en bog I selv ville have valgt at læse, hvis jeres lærer ikke havde valgt den for jer?

	<ul style="list-style-type: none"> • Synes I den er spændende? • Hvad synes I er en rigtig god bog (stemning, temaer, genre)?
--	---

Interview efter læsning og arbejde med <i>Den anden bror</i>	
	INTERVIEWSPØRGSMAÅL
LÆSEOPLEVELSE	<ul style="list-style-type: none"> • I er nu færdige med forløbet om <i>Den anden bror</i>. Hvordan var det? (gerne: sammenlignet med andre ting I laver i dansk). • Hvordan var romanen at læse? (Let, svær, tilpas).
BOGVALG	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad synes I om bogen?
LITTERATURDIDAKTIK	<ul style="list-style-type: none"> • Den måde I skulle arbejde med bogen, hvordan var det? (Tilpasses til det aktuelle forløb)
HVORFOR OG HVORDAN ARBEJDE MED ROMANER I SKOLEN?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis I skulle lave et romanforløb I skolen, hvordan skulle det så være? Har I nogle forslag? • Hvorfor tror I, at man skal læse romaner i skolen?

2. GUIDE TIL INTERVIEW OM ROMANFORLØB 2 – *ROMANJAGT*

Interview undervejs i forløbet	
	INTERVIEWSPØRGSMÅL
BRIEFING	<ul style="list-style-type: none"> • Skal bruges til forskningsprojekt om, hvordan man kan gøre danskundervisningen bedre • Navne bliver anonymiseret • Andre – fx lærere og klassekammerater - får ikke adgang til optagelserne
LÆSEOPLEVELSE	<ul style="list-style-type: none"> • I forløbet <i>Romanjagt</i> arbejder I med at læse en bog, som I selv har valgt. Hvordan er det? Kan I prøve at beskrive, hvad der sker, mens I læser? Får I billeder inde i hovedet af teksten? Får I nogen følelser?
BOGVALG	<ul style="list-style-type: none"> • Er det en anden oplevelse at læse en roman i skolen, som I selv har valgt, end da I fx læste <i>Den anden bror</i>? (Hvordan?) • Hvilken roman har I valgt? Hvorfor valgte I den? Fik I hjælp af bibliotekarerne? • Lever bogen op til jeres forventninger?
MOTIVATION OG OPMÆRKSOMHED	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oplever I jeres opmærksomhed/koncentration under læsningen af den selvvalgte roman? Og hvad med jeres motivation – har I lyst til at læse videre?
VEDHOLDENHED	<ul style="list-style-type: none"> • Er bogen lang? Kan I godt blive ved med at holde interessen for at læse den undervejs?
RAMMER FOR LÆSNING	<ul style="list-style-type: none"> • I har lavet en række øvelser i forbindelse med <i>Romanjagt</i>-forløbet, der f.eks. handler om at læse med ørepropper, læse på et bestemt sted osv. Hvordan er det?

<p>SAMMENLIGNING AF DE TO FORLØB</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenlign forløbet med <i>Den anden bror</i> og <i>Romanjagt</i>-forløbet. Er der nogen forskel? • Sammenlign læseoplevelsen af de to romaner (billeddannelse – indlevelse)
<p>FORLØBET ROMANJAGT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har forløbet være i forhold til andre forløb I har i dansk? Hvordan synes I klassen har taget det – f.eks. det der eksperiment med ørepropper? • (Når forløbet er færdigt): Syntes I, at I lærte noget af <i>Romanjagt</i>-forløbet? Hvad lærte I? Lærte I noget om litteratur? Hvad syntes I om øvelserne undervejs?
<p>DEBRIEFING</p>	<p>Mange tak for hjælpen!</p>

3. GENERELLE TILLÆGSSPØRGSMÅL OM FORDYBEDE AKTIVITETER I SKOLE OG FRITID – UNDER BEGGE FORLØB

Generelle tillægsspørgsmål	
	INTERVIEWSPØRGSMÅL
<p>FORDYBELSE I FRITIDEN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad bruger du rigtig meget tid på i din fritid/uden for skolen? (fx fritidsaktivitet, samvær med venner, computerspil) • Hvordan foregår det så, når du gør det? Er du alene, sammen med nogen? (venner/familie) • Hvad er det, der er dejligt, ved at gøre det? • Hvor foregår det? • I hvor lang tid ad gangen? • Er det svært eller let at gøre? (modstand) • Har du prøvet det her med at glemme tid og sted? • Hvordan er rammerne for at gøre sådan noget i din familie? (hvor mange bor I sammen osv.)
<p>FAGLIG FORDYBELSE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad så i skolen, er der også noget du rigtig godt kan lide at lave der? (Både i fagene og uden for dem) • Kan du godt lide at arbejde alene eller sammen med andre? (Hvorfor det?) • Vil du selv sige, at du er god til at koncentrere dig eller bliver du let forstyrret? • Tænker du tit på andre ting i skolen (hvad tænker du på?)? • Hvordan har du det med lektier? • Hvad når I skal læse – dvs. får sådan en roman for – hvordan har du det med det? • Hvordan griber du det an, når noget (fagligt) er svært i skolen? • Kunne du godt tænke dig at skolen var indrettet anderledes, på en

	måde, så du fik mere ud af det fagligt – hvordan?
MEDIEBRUG I FRITIDEN	<ul style="list-style-type: none">• Hvad betyder medier for dig og hvor meget tid bruger du på dem?• Hvilket medie bruger du mest (computer, smartphone, iPad, TV osv.)• Hvad betyder det for dig?• Er du hele tiden online?• Bruger du flere medier på én gang?• Bruger du medierne, mens du laver lektier?• Er du nogle gange helt offline? (Hvornår?)

TRANSSKRIFTIONSØGLE

til udskrifter af elevinterviews og klassesamtaler

- Almindelig retskrivning.
- Tegnsætning der støtte forståelse og læsbarhed.
- Pause eller tøven angives med tankestreg: –.
- Ufuldstændige sætninger angives med: ...
- Det angives ikke, når informanterne taler ind over hinanden.
- Talesprogstræk, der kendetegner informantgruppen, bibeholdes så vidt muligt: fx færdigagtigt.
- Utydelige passager markeres med klammer: fx [uforståeligt].
- Intervieweren angives som 'I', informanterne angives ved navn/dæknavn.
- Tryk på ord eller sætningsdele markeres med kursiv: en jeg *virkelig* gerne vil læse.
- Romantitler angives med kursiv: *Maze Runner*.
- Regibemærkninger angives i klammer: fx [latter].
- I brødteksten udelades irrelevante passager med klammer: fx [...].
- I brødteksten tilføjes nødvendige oplysninger med klammer: fx [henvendt til William].
- Kodning er i bilagene angivet i parentes med versaler.

KODER OG KODNINGSKATEGORIER

Til at understøtte den empiriske databehandling og analyse er der opstillet og udviklet en række koder og kodningskategorier. Disse udspringer af den teoretiske begrebsafklaring i afhandlingens Del 1 og af problematikker og tematikker, der har vist sig iøjefaldende under dataindsamlingen, dvs. at de både er udviklet top-down og bottom-up. Undervejs i undersøgelsen er disse koder og kategorier blevet yderligere udviklet og revideret i relation til den dybdegående indholdsanalyse:

OVERORDNET TEMATISK KATEGORI	BEGREBSKATEGORI	KODE	
FORDYBELSE	Fordybelsen som opmærksomhedsform	Koncentration	
		Fokus	
		Flow	
		Tilbagetrækning	
		Vedholdenhed	
		Disciplinering	
		Motivation	
		Adspredthed	
	Fordybelsen som oplevelsesform	Engagement	
		Afslapning	
		Tid	
		Krop	
	FORDYBET LÆSNING	Litterær dybdelæsning	Interesse
			Læselyst
Længde			
Læsehastighed/tempo			
Deep reading			
Opmærksomhed			
Læseforståelse			
Læsemodstand			
Hukommelse			
Læseerindring			
Indlevet læseoplevelse		Transportation	

		Billeddannelse
		Affekt
		Empati
		Absorption
		Følelser
		Grebet
		God bog
		Action
		Spændende
		"Fanget"
		Chok
		Genkendelse
	Reflekteret læseoplevelse	Tænke over bogen
		Nytænkning
		Dybde
	Øvrige faktorer	En læser/ikke læser
		Æstetisk læsning
		Efferent læsning
		Læsefællesskab
		Bogsamtale
		Køn
IKKE-FORDYBET LÆSNING	Litterære dybdelæsningsvanskeligheder	Overfladisk læsning
		Manglende læsefordybelse
		Manglende læselyst
		Skimme
		Glemme bog
		"Læse ord"
		Ikke læse bog færdig
		Kedelig
		"Kan jo læse"
		"Ikke overskue det"
TEKSTVALG	Den specifikke litterære tekst	Bogvalg
		Finde bog
		Roman
		Genre
		Fantasy
		Realisme
		Faglitteratur
		Serie
		Tegneserie

		Engelsk
LÆSNING OG ANDEN MEDIEBRUG	Billeddannelse	Bog versus film
	Opmærksomhedsmæssige faktorer	Papirbog
		Lydbog
		Digital læsning/læsning på skærm
		Medier frem for læsning
LÆSNING I FRITIDEN	Rammesætning af den fordybede læseakt (fritid)	Læsning i sengen
		Læse alene
		Læsetidspunkt
		Læsning i ferier
		Sommerhus
		Hygge og læsning
		Enrum
		Syg
	Øvrige faktorer af betydning for fordybet læsning i fritiden	Bibliotek
		Forældre/mor
		Søskende
LÆSNING OG LITTERATUR- UNDERVISNING I SKOLEN	Rammesætning af fordybet læsning i skolen	Klasserummet
		Stemning i klassen
		Fysiske rammer
		Lærerens betydning
		Sækkestolen
		Ro/uro
		Hjørnet
		Larm
		Gangen
		Hættetrøje
		Lys/mørke
	Øvrige faktorer af betydning for faglig fordybelse i dansk	Dansk nemt
		Litterær analyse
		Tidligere romaner i dansk
		Læsebånd
		Læsetest
	Øvrige faktorer af betydning for faglig fordybelse generelt	Individuelt arbejde
		Pladser i klassen
		Teknik
		Karakterer
Lektier		

ROMANFORLØB 1	Tekstvalg	<i>Den anden bror god</i>
		<i>Den anden bror ikke god</i>
	Læseopmærksomhed	Husker ikke <i>Den anden bror</i>
		Læselog
		Højtlesning
		Må ikke læse videre
		Oplæsning
	Refleksiv dybdelæsning	"Mellem linjerne"
		Nærlæsning
		Tomme pladser
ROMANFORLØB 2	Metaopmærksomhed på egen læseopmærksomhed	Offline/online/optline
		Ørepropper
		Træthed
		Åndedræt
		"Høre sig selv"
		Mærke sig selv
	Rammesætning af fordybet læsning	Læsested
		Læsehule
	Tekstvalg	Vælg bogen selv
		Boglængde
		Litteratursøgning
		Hjælp fra bibliotekar
		Foldere
	Øvrige didaktiske faktorer af betydning i forløbet	Jagtmetafor
		Bogsamtale
		Manglende analyse
		Reaktion fra læreren
		Læsetest
	Profiterer af Romanjagt-forløbet	Andre stemmer
		Tilløb til læsekultur
FORDYBELSE I FRITIDEN	Fordybelsesaktiviteter i fritiden	Sport
		Øvelse
	Øvrige	Det sociale
		Digital mediebrug
DIGITAL MEDIEBRUG	Opmærksomhed og medier	Mobiltelefon/telefon
		Computerspil
		YouTube
		Netflix
		Serier

		Musik
		iPad
		Høretelefoner
		Dansk-engelsk
		Metabevidsthed om mediebrug
		Afhængig