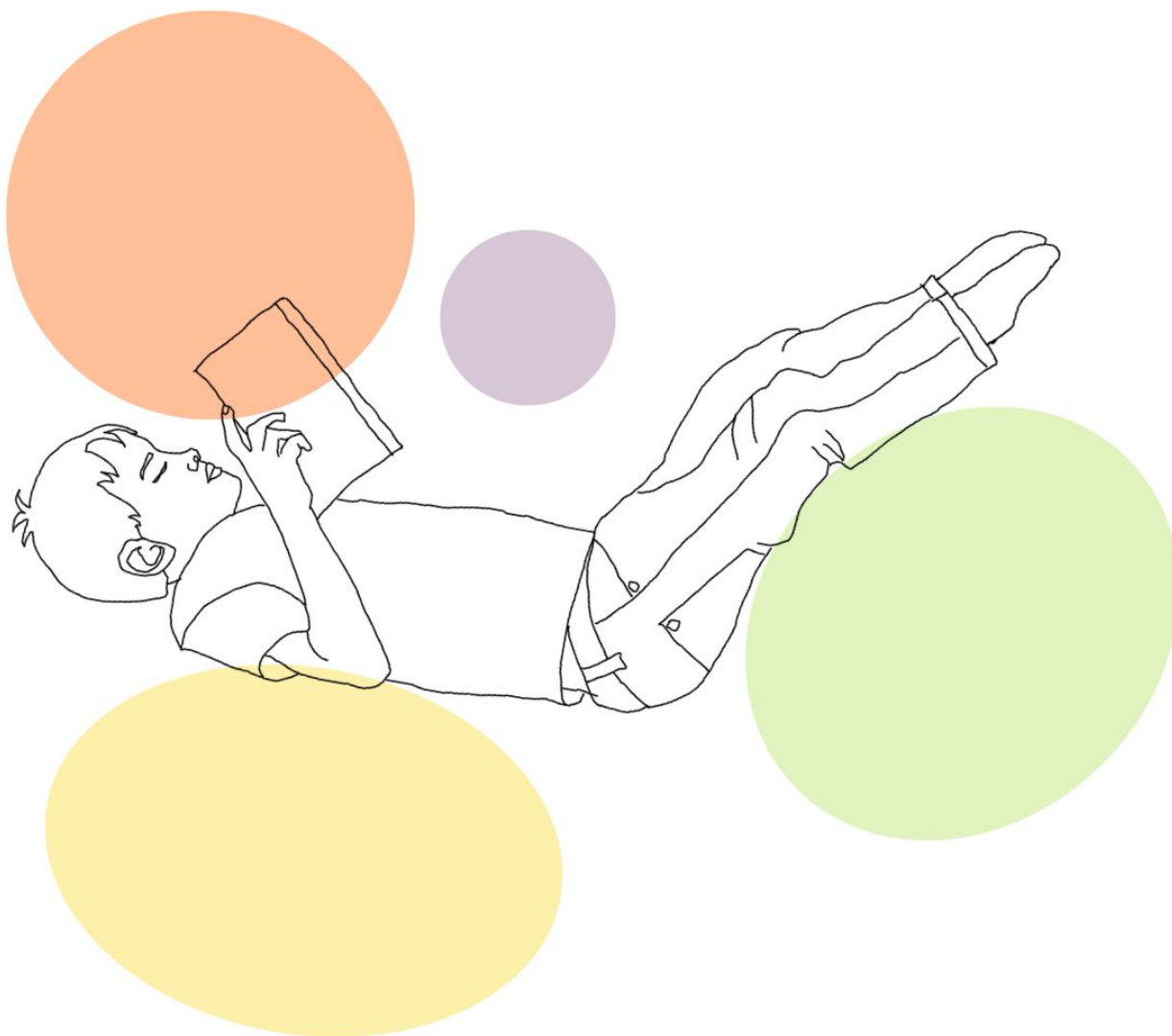


# Fra læsebånd til læserum

Om læsemiljø og fordybelse i skolen



## **Professionsbachelorprojekt i dansk**

Frida Yderholm (303769) og Johanne Nyhuus (228819)

Vejledere: Dorte Vang Eggensen og Mads Brandsen

Antal anslag: 83.997  $\approx$  35 NS

Anslag i bilag: 36.000  $\approx$  15 NS

Afleveringsdato: 29. april 2024

VIA University College, Campus C - Læreruddannelsen i Aarhus

# Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning .....	2
2.0 Problemformulering .....	2
3.0 Læsevejledning .....	3
4.0 Begrebsafklaring .....	3
5.1 Læsebånd .....	3
5.0 Læsebåndets opståen - et historisk rids .....	4
6.0 Videnskabsteoretisk afsæt og metodologiske overvejelser .....	6
6.1 Display over dataindsamling .....	7
6.2 Undersøgelsesmetoder .....	8
7.0 Forskning og teoretisk afsæt .....	11
7.1 Hvorfor skal vi læse litteratur? .....	11
7.2 Fordybelse .....	12
7.3 Fordybet i læsning .....	13
7.4 Læselyst og læsemotivation .....	14
7.5 Læsemiljø .....	15
8.0 Analyse .....	16
8.1 Almindeligt læsebånd .....	16
”Jeg synes, at det er fint nok” .....	16
”Det er kedeligt, hvis man har en kedelig bog” .....	19
”Det kunne være nice, hvis vi måtte læse nede i sofaen” .....	20
8.2 Læsebånd uden ur .....	21
”Jeg kigger på uret, men ved ikke hvorfor” .....	22
”Så stresser jeg lidt, så skynder jeg mig alt, hvad jeg kan” .....	23
8.3 Fra læsebånd til læserum .....	24
”Det lignede lidt en læselegeplads” .....	25
”Jeg kunne bedre koncentrere mig herinde, fordi jeg sad bedre” .....	26
”Så følte jeg bare, at tiden flyver væk” .....	28
9.0 Handleperspektiv .....	30
10.0 Diskussion .....	31
10.1 Vurdering af undersøgelsens kvalitet .....	32

11.0 Konklusion.....	33
12.0 Referencer .....	34
13. Bilag.....	38
Bilag 1 - Ur på begge skoler .....	38
Bilag 3 – Interviewguides .....	38
Bilag 4 - Slutkodelister .....	40
Bilag 5 - Udvalgte passager fra elevinterviews .....	42
Bilag 6 – Udvalgte frekvenstabeller (Spørgeskemadata).....	45
Bilag 7 - Observationer .....	49
Bilag 8 – Billeder og skitse af læserummet .....	53

## 1.0 Indledning

Danske elevers forringede læsefærdigheder har været et tema, der har fyldt meget i medierne, særligt efter den seneste PIRLS-undersøgelse, som viste et fald i elevernes læsekompetencer (Fougat et al., 2023). Det er dog ikke første gang danske elever klarer sig dårligt i de internationale læseundersøgelser, ligesom det før har udløst flere politiske tiltag, og et øget fokus på elevernes læsefærdigheder. På baggrund af dette begyndte man i nulserne at indføre læsebånd på danske skoler, som siden er blevet en udbredt praksis.

I Danskfagets Formål er der dog ikke kun fokus på at udvikle elevernes læsefærdigheder, men også at udvikle elevernes læseglæde. I stk. 2 står der: "Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 3). Dette afspejler behovet for at dyrke læselysten og fordybelsen i litteraturen, hvilket er i tråd med Folkeskolens Formålsparagraf. I §1 stk. 2 understreges det, at en del af folkeskolens opgave er at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og erkendelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006a). Skolen har altså et ansvar for at skabe rammer, der muliggør, at eleverne kan opnå fordybelse. I vores praktikforløb oplevede vi, at læsebåndet gav mulighed for ro og litteraturlæsning uden et fast endemål. Samtidig var der ikke altid afsat en fast tidsramme, da varigheden afhang af travlheden på skolen den pågældende dag. Ligesom vi bemærkede, at eleverne sad ved deres pladser i klassen og læste. Derfor undrede vi os over, om vi selv havde haft en god læseoplevelse under disse vilkår, og hvorledes eleverne havde mulighed for at fordybe sig i en bog og udvikle deres læseglæde under denne rammesætning.

Derfor søger vi i dette projekt at blive klogere på, hvorledes læsebåndet kan være et sted for fordybelse, under den rammesætning, som skolen ofte er betinget af. Samt, hvad elevernes oplevelser af dette er. Disse refleksioner har ført os til følgende problemstilling.

## 2.0 Problemformulering

*Hvilke oplevelser har elever af forskellige former for tid- og rammesætning af læsebåndet, og hvordan påvirker det deres fordybelse under litteraturlæsning?*

### 3.0 Læsevejledning

Følgende projekt tog udgangspunkt i en nysgerrighed på læsebåndet i folkeskolen. Herunder, hvorledes læsebåndets rammesætning kan påvirke eleveres læseoplevelser og fordybelsesmuligheder.

Opgaven indledes med en begrebsafklaring af læsebånd, efterfulgt af en historisk gennemgang af dets udvikling i Danmark, samt eventuelle forskningshuller.

Derefter uddybes vores videnskabsteoretiske og metodologiske tilgange til projektet. Herunder vores inspiration fra Design Based Research og brugen af både kvantitative og kvalitative metoder som observationer, spørgeskemaer og semistrukturerede elevinterviews. Dernæst følger et afsnit om projektets teori og forskningsfelt. Her præsenteres teori af Kristiane Hauer, Henriette Romme Lund, Mihaly Chickzentmihalyi, Rita Felski, Thomas McLoughlin og Gaston Bachelard for at opnå en dybere forståelse af skønlitteraturens relevans i skolen, fordybelsesbegrebet, samt læselyst og læsemiljøets betydning for den fordybede læsning. Analysen er opdelt i tre interventionsgange, hvor empiri og teori kombineres, for at komme vores problemformulering, om rammesætningens indvirkning på elevernes fordybelse i litteraturlæsning, nærmere. Dernæst fremgår konkrete handleforslag til at styrke læseoplevelser og fordybelse i læsebåndet. Diskussionsafsnittet reflekterer over læsebåndets berettigelse i skolen, ligesom undersøgelsens kvalitet vurderes. Endelig afrundes projektet med en konklusion, der opsummerer analysens fund og forsøger at besvare problemformuleringen på baggrund af vores teoretisk forankrede analyse.

### 4.0 Begrebsafklaring

#### 5.1 Læsebånd

Læsebånd beskrives ofte som et tidsrum på 15-45 minutter om dagen, hvor eleverne på en årgang, eller på hele skolen, øver sig i at læse samtidigt (Rydén, 2011). Det lægger sig op ad begrebet *stillelæsning*, som særligt anvendes i den internationale forskningslitteratur (Geer & Brok, 2018b). Læseaktiviteten er ofte lagt som et "bånd" på tværs af skolernes normale skema og ugedage, og inkluderer dermed lektionstid fra ét, flere eller alle fag (Rydén, 2011). Skolerne bestemmer selv, hvorledes de ønsker, at læsebåndet skal praktiseres, herunder læsebåndets varighed, det litterære indhold og tidspunktet på skoledagen, hvor aktiviteten finder sted. Der findes altså ingen egentlig formel eller ensformig læsebåndsdidaktik (Geer & Brok, 2018b; Hauer, 2020).

## 5.0 Læsebåndets opståen - et historisk rids

Læsebåndet kom ind i de danske skoler i begyndelsen af 00'erne, på baggrund af danske elevers nedadgående resultater i flere internationale læseundersøgelser (Geer & Brok, 2018a). Herunder blandt andet det internationale studie PIRLS fra 1995, som testede over 200.000 elever (Wolf, 1995). Studiet viste, at elever i danske 3. klasser læste både langsommere og mere usikkert, end elever fra de øvrige 27 lande, som deltog i undersøgelsen (Geer & Brok, 2018a; Wolf, 1995).

I år 2000 blev resultaterne fra studiet efterfølgende bekræftet af årets PISA-resultater i læsning, som blev gennemført for første gang. Her lå Danmark på en 17. plads blandt de deltagende OECD-lande og det fremgik, at "18% af de danske 15-årige ville have vanskeligheder ved at anvende deres læsning som redskab i deres fortsatte uddannelse" (Andersen, 2001, s.11). PISA-undersøgelserne pegede således på, at de danske 15-årige var tekniske læsere (afkodere), men at de ikke nødvendigvis forstod, hvad de læste (Rydén, 2011). De internationale læseundersøgelser og resultaterne fra PISA satte altså begyndende skub i et større nationalt fokus på læsning i Danmark (Geer & Brok, 2018a; Stanat et al., 2002). I 2003 indførte Holsbjergskolen i Albertslund det første læsebånd, som syntes omtalt i medierne (Abrahamsen, 2003). Skolen indførte 20 minutters daglig læsning for alle elever og vandt Årets Læseinitiativpris. Skolen brugte dog ikke begrebet "læsebånd" om tiltaget (Geer & Brok, 2018a).

I 2004, kom resultaterne fra PISA 2003. Her fremgik det, at danske elever fortsat ikke havde forbedret sig, som man havde forventet. På flere områder havde eleverne tværtimod udviklet sig negativt (Geer & Brok, 2018). Eksempelvis fremgik det, at andelen af rigtig gode læsere i Danmark var mindre end i de øvrige nordiske lande, og rapporten konkluderer, at "der stadigvæk er for stor en andel af de danske elever, som ikke opnår en tilstrækkelig læsekompetence" (Mejding, 2004, s.141).

De mange internationale læseundersøgelser var medvirkende til folkeskolens lovændring i 2006, der bl.a. medførte, at der blev indført flere dansktimer, for at øge mulighederne for at opdage elever i læsevanskeligheder tidligere end førhen. Ligesom der var fokus på, at dansklærerne "kunne planlægge en undervisning, der styrker den enkelte elevs læsefærdigheder" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006, s.1). Derfor blev også læsevejlederuddannelsen oprettet året efter, i 2007, for yderligere at sætte ind overfor udviklingen af elevers læsekompetencer i Danmark. Og netop læsevejlederne blev forgængere for flere læseinitiativer i skolerne, herunder læsebåndet (Geer & Brok, 2018a).

Ifølge Nationalt Videnscenter for Læsning, bliver det herefter svært at spore læsebåndets udvikling, da der både mangler dokumentation og forskning på området. Ligeledes lader det til, at læsebåndet som tiltag spreder sig mundtligt blandt skolerne, selvom "læsebåndet ikke er nævnt som lærings- eller

læsestrategi i officielle styredokumenter eller retningslinjer vedrørende folkeskolen på daværende tidspunkt” (Geer & Brok, 2018a, s. 5). Der tegner sig altså et billede af, at læsebåndet som ide spredtes gennem positive beretninger, uden at det egentlig bygger på et videnskabeligt dokumenteret grundlag (Geer & Brok, 2018a). Læseteoretiker Rydén skriver ligeledes, at læsebåndsidéen først for alvor eksploderer i årene 2007-2011 (Rydén 2011).

I 2009 udgives folderen *Fælles viden - fælles handling. Ja. Vi er klar!* med fokus på læsning og læringslyst (KL et al., 2009). Bag udgivelsen står flere organisationer som BUPL, Danmarks Lærereforening, Skole og Samfund mfl. Folderen har en klar politisk agenda og indledes med ordene om, at regeringen har “en målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse” (KL et al., 2009, s. 3). Dette skal styrkes gennem en øget indsats på læsning og i folderen står der, at “Det kan lykkedes at løfte læseresultaterne på læseområdet - det viser data. Eleverne skal opdage, at man kan træne og blive bedre. Der skal fokus på udholdenhed” (KL et al., 2009, s. 11).

Der er altså igen øget fokus på læsning i skolen, og løsningen bliver bl.a. at afsætte flere ressourcer til læsning. Herunder at indføre læsetid i et læsebånd (Geer & Brok, 2018a).

I 2013 undersøges det i rapporten *Læseudvikling på mellemtrinnet*, hvorvidt skoler med læsebånd har en større progression i læsekompetencer end skoler, der ikke har læsebånd. Her konkluderer rapporten:

“Skoler, der har haft læsebånd i perioden 2009/10-2011/12, har ikke haft elever på mellemtrinnet med større læsefremgang [...] Vi kan derfor ikke påvise, at læsebånd i sig selv har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013, s.156)

På den baggrund konkluderer Nationalt Videncenter for Læsning, at vi ikke med sikkerhed kender til effekten af læsebåndet, samtidig med, at det synes svært at blive klog på, hvad læsebåndstiltaget egentlig dækker over, på de enkelte skoler. Ligesom der heller ikke findes nogen landsdækkende undersøgelse, der opregner, hvor mange skoler der egentlig praktiserer læsebåndet (Geer & Brok, 2018b; Lund, 2020).

Endeligt har det været vanskeligt for os at finde litteratur og forskning på specifikt læsebåndet mellem årene 2018 til 2024. Dog foretog Tænketanken Fremtidens Biblioteker projektet *Lyst til læsebånd* i 2019, i samarbejde med lærere og læsevejledere, for at udvikle aktiviteter, der kan forbedre skolernes læsebånd (Nationalt Videncenter for Læsning, u.d.). Resultatet blev en håndbog med en række forslag til måder at støtte lystlæsning i læsebåndet på. Det vides dog ikke, om denne har fundet vej ud til skolerne i praksis. Herudover skriver læseteoretikerne Mette-Maria Rydén, Henriette Romme Lund

og Kristiane Hauer sig ind i dette felt, som har været afsættet for det teoretiske grundlag i vores opgave. Lund undersøger specifikt stillelæsning, i kategori med læsebåndet, Hauer berører fordybelsesbegrebet i forbindelse med læsning og Rydén undersøger læsebåndet specifikt. Hun hævder blandt andet, at læsebåndet er “udviklet hen over hovedet på eleverne” (Rydén, 2011, s. 137) og efterlyser at man i højere grad inddrager eleverne i måden, læsningen i læsebåndet foregår på (Rydén, 2011). Det historiske rids af læsebåndet, er altså vigtigt for at forstå, hvad der har ført os til dette interessefelt, da der synes at være et muligt hul i forskningen af læsebåndet i Danmark. Ligesom der synes et behov for flere undersøgelser af tiltaget og hvordan det konkret bruges på skolerne. Herunder blandt andet rammesætningen og elevernes oplevelse af dette.

## 6.0 Videnskabsteoretisk afsæt og metodologiske overvejelser

I projektets begyndelse var vi nysgerrige på, hvordan et almindeligt læsebånd kunne se ud på mellemtrinnet i en dansk folkeskole. Derfor besøgte vi to forskellige skoler, skole B og skole Ø, for at undersøge læsebåndets tilrettelæggelse, og for at få indblik i elevernes oplevelser af dette. Grundet fokuset på elevperspektivet, valgte vi, at projektet skulle tage videnskabsteoretisk afsæt i den fænomenologiske metode, da denne fokuserer på at forstå og beskrive fænomener ud fra de involveredes subjektive oplevelser (Jørgensen, 2022). Dette hang sammen med vores fokus og bestræbelser på at undersøge elevernes egne oplevelser af læsebåndet. Herudover har vi taget afsæt i hermeneutikken, idet vi lægger vægt på fortolkning af data og forståelsen af deres dybere betydning, som har været afgørende i vores analyse af den indsamlede empiri. Det er dog vigtigt at understrege, at vi er opmærksomme på, at analysen og tolkningen aldrig vil kunne være neutral, idet vi er med til at konstruere nye forståelser af fænomener baseret på vores perspektiver og forforståelser af den indsamlede data (Schmidt, 2022).

Vores undersøgelse bærer præg af en multimetodisk tilgang, der sigter mod at indsamle nuanceret og validt datamateriale. Tilgangen indebærer en kombination af kvantitative og kvalitative metoder, herunder observationer, spørgeskemaer og semistrukturerede elevinterviews. Ved at integrere disse, søger vi ikke kun at kvantificere elevernes oplevelser gennem spørgeskemaer, men også at opnå kvalitative indsigter i deres adfærd, følelser og holdninger gennem observationer og interviews. Denne triangulering af metoder bidrager til at styrke validiteten af vores empiriske fund ved at kombinere resultaterne på tværs af forskellige datakilder (Bøgh Andersen et al., 2020).

Endelig tager projektet metodisk afsæt i forskningstraditionen Design-Based Research. Dette er en iterativ forskningsproces, hvor der intervereres i praksis ved at udvikle designs, der løbende bliver



afprøvet, evalueret, videreudviklet og afprøvet igen. På denne måde forsøger man systematisk at forbedre designet (Christensen et al., 2012). Vores afsæt i dette ses ved, at vi i undersøgelsen har været ude på skolerne og intervenere af tre omgange. Efter hver intervention har vi efterfølgende evalueret og justeret det didaktiske design af læsebåndet. Derudover har vi gjort brug af den abduktive meto- detilgang, der er kendetegnet ved at kombinere elementer fra de induktive og deduktive tilgange (Sprogøe & Brandi, 2019). Ved at bruge den abduktive tilgang har vi kunne skabe nye forståelser og perspektiver på læsebåndets forløb og tilrettelæggelse, hvilket har bidraget til en mere nuanceret analyse af vores data. Tilgangen har hjulpet med at finde frem til den bedst mulige forklaring på vores problemformulering (Hoffmann, 2019).

### 6.1 Display over dataindsamling

I følgende afsnit ses et kort display over projektets dataindsamling samt en kort indføring i hver af de tre interventioner. Antallet af deltagere, der fremgår af displayet, deltog under læsebåndet og i de efterfølgende spørgeskemaer.

*Første intervention* foregik på skole B og skole Ø i en 4. og 6. klasse.

På begge klassetrin observerede vi først eleverne under deres sædvanlige læsebånd. Vi havde tidsbestemt rammen omkring læsebåndet, så eleverne læste i 15 minutter på begge skoler, for at kunne sammenholde data senere. På skole Ø var læsebåndet almindeligvis rammesat af et *online stopur* på smartboardet, mens det på skole B var rammesat af en *time-timer* på klasseværelsets væg (Bilag 1). I begge klasser sad eleverne på deres faste pladser under hele læsebåndet. På skole B gik klasselæreren rundt mellem eleverne undervejs, mens klasselæreren på skole Ø også selv læste i en roman. Formålet var at få indblik i, hvordan læsebåndet almindeligvis så ud på begge skoler og at undersøge om eleverne var opmærksomme på den synlige tid i læsebåndet.

*Anden intervention* foregik igen på skole B og skole Ø, i 4. og 6. klasse. Her havde vi nu fjernet henholdsvis *stopuret* og *time-timeren*. Eleverne skulle igen læse af 15 minutters varighed, for at vi kunne sammenholde data fra intervention 1. Formålet var at undersøge, hvorledes fraværet af uret påvirkede læsebåndet og hvad elevernes reaktioner og oplevelser af dette var.

*Tredje intervention* foregik udelukkende på skole Ø i 6. klasse. På baggrund af den forudgående empiriindsamling foregik læsebåndet igen uden synligt ur, men eleverne fik at vide, at læsebåndets varighed nu var 30 minutter. Læsebåndet foregik i et andet rum, der var indrettet med henblik på at

skabe flere læsekroge. Formålet med interventionen var at undersøge, hvilken indflydelse et andet læsemiljø kunne have på elevernes oplevelse af læsebåndet og fordybelse.

Besøg	Dato	Skole	Deltagere	Fokus	Intervention
1	19.03.2024	B	15	Alm. læsebånd af 15 min. med ur	1
2	20.03.2024	Ø	19	Alm. læsebånd af 15 min. med ur	
3	21.03.2024	Ø	17	Alm. læsebånd af 15 min. uden ur	2
4	22.03.2024	B	14	Alm. læsebånd af 15 min. uden ur	
5	11.04.2024	Ø	16	Læsebånd af 30 min. uden ur + ændret miljø	3

## 6.2 Undersøgelsesmetoder

I følgende afsnit præsenteres vores tre metoder, der er anvendt i vores empiriindsamling. Herunder observationer, spørgeskemaer og semistrukturerede elevinterviews. Vores tilgang til metoderne har været ledsaget af flere etiske overvejelser. Elevernes personfølsomme data er blevet behandlet og opbevaret fortroligt, ligesom det har været vigtigt for os, at sikre elevernes anonymitet. Alle interviews er givet med elevernes samtykke, ligesom de var indforståede med projektets formål (Engsig, 2018).

### *Observationer*

Observation i pædagogiske kontekster handler om at studere, hvad en afgrænset gruppe af mennesker foretager sig i et bestemt tidsrum på et bestemt sted (Engsig, 2018). I projektet blev der i alt udført fem adskilte observationer af læsebånd på fem forskellige dage. Observationer foretages almindeligvis for at følge, hvordan mennesker handler i forskellige sammenhænge og fokus er derfor ofte på de direkte aflæselige træk ved den givne situation, samt på deltagerens interaktion med det materielle og sociale miljø (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I vores tilfælde var vi særligt opmærksomme på, om elevernes syntes fordybende i deres bøger undervejs. Vi forsøgte specielt at observere på læsebåndets rammesætning, herunder elevernes opmærksomhed på uret, derefter urets fravær, og endeligt ændringen af omgivelserne. Metoden blev valgt for at få indblik i, hvordan elevernes adfærd, vaner og rutiner var under deres almindelige læsebånd, samt deres adfærd og reaktioner, da disse senere blev ændret. Vi ønskede, at observationerne metodisk kunne stå som supplement til

spørgeskemaundersøgelserne og interviewene, idet lignende data om elevernes væren og ageren, kan være vanskelig at indsamle på anden vis (Engsig, 2018).

Sociologen Reymond L. Gold har opstillet fire mulige observatørroller, man kan indtage i et observationsstudie, da det er væsentligt at være opmærksom på, at man altid vil være til stede, i en eller anden grad, når man undersøger menneskers virkelige, levede liv (Engsig, 2018). Vi indgik som *observatører, der deltager*, da vi i lav grad var involveret med eleverne under observationerne, idet læreren fortsat igangsatte læsebåndet som vanligt. Vi var synligt til stede i rummet, og børnene var derfor bevidste om vores tilstedeværelse, samtidig med, at vi ingen eller lille interaktion havde med elevgruppen undervejs (Engsig, 2018).

Under alle observationsgangene havde vi gode muligheder for at observere eleverne, da læsebåndet foregik inde i klassen på begge skoler. Alle elever var samlet, og vi skulle ikke gå rundt for at finde eleverne i forskellige områder af skolen. Vi benyttede os primært af den *ustrukturerede observationstilgang*, da vi ønskede at gå nysgerrigt og åbent til læsebåndet og vores data (Engsig, 2018). Vores observationsskema blev derfor et kolonneark, styret efter tidsangivelser. Dog var vi, ved hver intervention, særligt opmærksomme på elevernes reaktioner på den faktor, der blev ændret.

### *Spørgeskemaer*

Vi ønskede et indblik i elevernes holdninger og oplevelser, derfor valgte vi at anvende spørgeskemaer som del af dataindsamlingen. Dette format gav os mulighed for at indsamle mange svar på en systematisk måde, da alle respondenter fik de samme spørgsmål i samme rækkefølge. De lukkede svarmuligheder gjorde det nemmere at kvantificere dataene (Engsig, 2018). Her lavede vi frekvenstabeller, der inddelte antallet af respondenternes svar til hver variabel, og beregnede herefter procenterne (Bilag 6). Dette gav et overblik over, hvilke tendenser der trådte frem (Watt Boolsen, 2008).

Spørgeskemaerne var struktureret ud fra holdningsspørgsmål for at få elevernes meninger om læsning og læsebånd, herunder tiden og rammerne. Vi lagde vægt på at formulere korte og præcise sætninger, uden dobbeltnegationer, for at sikre, at sætningerne var entydige, så hverken respondenterne eller vi selv kunne komme i tvivl om svarene. Derudover var vi opmærksomme på at undgå ledende spørgsmål, men at holde ordlyden neutral. Ligesom sproget var tilpasset elevernes alder (Bøgh Andersen et al., 2020)

Eleverne fik spørgeskemaerne udleveret fysisk i papir. Vi læste herefter spørgsmålene højt, for at kunne assistere med uddybende forklaringer og lignende, for et mere pålideligt resultat, uden for

mange misforståelser. Endelig udviklede vi et nyt spørgeskema til hver intervention. Det første havde fokus på elevernes generelle holdninger til læsning og læsebånd, mens der i de efterfølgende spørgeskemaer var fokus på uret, tiden og rammerne. Dog havde vi også nogle spørgsmål, der gentog sig, for at kunne følge udviklingen i forløbet over tid og identificere eventuelle ændringer i elevernes holdninger. Denne systematiske tilgang var derfor med til at bidrage til både validiteten og reliabiliteten af vores dataindsamling (Engsig, 2018).

### *Interviews*

På baggrund af vores problemformulering, var vi interesseret i at tilgå børneperspektivet ved læsebåndet. Derfor valgte vi at lave semistrukturerede elevinterviews. Vi anvendte interviews som metode for at supplere observationerne og spørgeskemaerne. Da der, hvis metoderne anvendes samtidig, er større chance for, at datamaterialet kan vise eventuelle forskelle mellem det, som eleverne giver udtryk for, og det, som vi har nedskrevet under observationerne (Engsig, 2018). Interviewene foregik i de grupperum, der tilhørte klasserne og dermed i vante omgivelser, for at give eleverne en tryk oplevelse. Vi valgte seks informanter per skole, som vi interviewede i par. Vi fravalgte det individuelle interview, da vi grundet elevernes alder, var betænkelige ved eventuelt at virke intimiderende. Ligesom vi fravalgte et større fokusgruppeinterview, da det ikke er alle elever, der vil være komfortable med at udtale sig i større grupper, og fordi vi gerne ville give plads til hver enkelt elev. Vi interviewede de samme seks informanter, på hver skole, ved intervention 1 og 2, for at sikre en vis kontinuitet i vores dataindsamling. Ved intervention 3 gik de samme seks informanter igen, på skole Ø, dog med tilføjelse af yderligere seks informanter, for at få indblik i flere elevers oplevelse af læserummet.

Det semistrukturerede interview er karakteriseret ved, at man i forvejen har udarbejdet en række spørgsmål eller emner på forhånd, men hvor der stadig er plads til at improvisere og komme med opfølgende spørgsmål på baggrund af respondentens svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Vi lavede derfor en interviewguide til hver intervention, hvor der var plads til elevernes fortællinger og en mere dynamisk dialog (Bilag 3). Denne tilgang bidrog til validiteten af vores data ved at sikre, at vi både dækkede de foruddefinerede emner og åbnede op for nye perspektiver under interviewene (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Grundet GDPR-regler, havde vi ikke mulighed for at optage vores interviews. Derfor tog én af os et detaljeret referat, med direkte citater, mens den der i forvejen havde kendskab til eleverne, styrede samtalen og tog noter (Bøgh Andersen et al., 2020). Da det er svært at undgå tolkninger, gennemgik

vi referatet efter hvert interview, for at identificere eventuelle misforståelser og øge reliabiliteten af undersøgelsen (Engsig, 2018).

I behandlingen af vores data fra interviewene har vi gjort brug af den induktive tematiske analysetilgang (Sprogøe & Brandi, 2019). Idet vi havde et omfattende datamateriale, valgte vi at kode i programmet *NVivo 14*. Vi gik induktivt til værks, da det gav os en vis fleksibilitet, idet den åbne kodning gav os mulighed for, at finde mønstre, temaer og sammenhænge på baggrund af dataen, frem for at dataen på forhånd blev kategoriseret ud fra vores teoretiske viden (Sprogøe & Brandi, 2019). Dette betød at vi indledningsvist lavede en åben kodning på dataen fra hver intervention, hvor vi efterfølgende systematiserede koderne ud fra de mønstre vi fandt. Endeligt lavede vi displays med de afsluttende hoved- og underkoder (Bilag 4). Disse slutkoder har derefter dannet rammen for den efterfølgende teoribaserede analyse.

## 7.0 Forskning og teoretisk afsæt

For at belyse vores empiri, har vi valgt at tage afsæt i følgende forskning og teorier, for at få indblik i litteraturens berettigelse og hvorfor man fortsat bør beskæftige sig med denne i skolen. Dernæst ønsker vi, gennem teorien, at få en mere nuanceret forståelse for fordybelsesbegrebet. Herunder hvad der ligger i fordybet læsning. Afslutningsvis ser vi på læselyst og læsemiljøets betydning for den fordybende læsning, med henblik på at blive klogere på læsebåndets rammesætning i analysen.

### 7.1 Hvorfor skal vi læse litteratur?

Der er mange begrundelser for, hvorfor litteraturlæsning er betydningsfuld. En af de centrale grunde er, at læsning og arbejdet med litteratur rummer et væsentligt dannelsespotentiale. Litteraturprofessor Rita Felski argumenterer for, at vi skal genfinde fortryllelsen ved litteraturen i skolen. Hun sætter spørgsmålstegn ved, om vi har glemt det egentlige formål med litteraturen og antyder en tendens til, at vi har en kritisk distance til denne, som ofte dissekeres i analyseværktøjer, i undervisningen (Felski, 2008).

Felski opstiller derfor fire *modes of textual engagement*, eller begrundelser for at læse litteratur. Hun kalder dem *genkendelse (recognition)*, *fortryllelse (enchantment)*, *viden (knowledge)* og *chok (shock)*. *Genkendelse* handler om at læse for at opleve en form for spejling eller forståelse af os selv gennem fiktive karakterer eller situationer. Det kan være at genkende tanker, følelser eller oplevelser, som vi selv har haft eller tænkt. *Fortryllelse* ved litteraturen opstår, når læsningen engagerer os dybt og skaber en form for fascination eller tiltrækning. *Viden* handler om at tilegne sig ny viden, indsigt eller

perspektiver gennem litteraturen. Endelig kan litteraturen også skabe *chok*, ved at udfordre vores opfattelser, værdier eller forestillinger på en måde, der ryster os ud af vores vante tankebaner (Felski, 2008).

Felskis fire begrundelser understreger litteraturens potentiale for dannelse og læseoplevelsens værdi i sig selv. Risikoen ved at glemme dette er, at vi overser de indsigter, empati og kritiske tænkning, som litteraturen kan tilbyde (Felski, 2008). Det dannelsesorienterede formål med at læse litteratur kommer også til udtryk i Danskfagets Formål, som understreger litteraturens rolle i udviklingen af personlig og kulturel identitet samt elevernes indlevelsessevne og æstetiske, etiske og historiske forståelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Ved at læse litteratur i skolen kan man, ifølge Felski, bidrage til disse dannelsesmæssige mål og samtidig vække og styrke elevernes læselyst og fordybelsesevne i skønlitterære værker (Felski, 2008).

## 7.2 Fordybelse

Begrebet fordybelse er komplekst at definere, da den danske betegnelse "fordybelse" ikke har været genstand for nogen grundigere undersøgelse (Hauer, 2020). I den danske ordbog defineres det "at fordybe sig" som "at koncentrere sig fuldstændigt om noget; beskæftige sig grundigt med eller inderligt med noget" (Den Danske Ordbog, u.d.). Fordybelse kan altså betegnes som en særlig tilstand af opslugthed, interesse og engagement. Men fordybelse kræver samtidig også opmærksomhedsmæssig rettetthed, koncentration og fokus (Hauer, 2020).

For at indkredse termen anvender vi Kristiane Hauers tre underinddelinger af fordybelse som henholdsvis opmærksomheds-, oplevelses- og refleksionsform. Ligesom der ses på Csikszentmihalyis beslægtede begreb *flow*.

### *Fordybelse som opmærksomhedsform*

Fordybelse forstås her som en dybt fokuseret og koncentreret opmærksomhed. Denne fokuserede opmærksomhed kan være *udadrettet*, hvor man er engageret i en opgave eller en aktivitet, eksempelvis læsning, eller den kan være *indadrettet*, hvor der reflekteres over egne tanker eller følelser. Evnen til at fastholde denne opmærksomhed over tid kræver både interesse og motivation. Ligesom det kræver øvelse i at fastholde opmærksomheden, være vedholdende samt håndtere eventuelle distraktioner eller modstand undervejs (Hauer, 2020).

### *Fordybelse som oplevelsesform*

Her indebærer fordybelsen en oplevelse af stærkt engagement og muligvis total opslugthed, hvilket kan ændre ens tidsopfattelse. Denne fordybelsesform kan være mere eller mindre nydelsesfuld og give en fornemmelse af ro, pause og afspænding. Her kan der, ligesom ved *flow*, opleves at glemme tid og sted. Formen kan betegnes som et spektrum, hvor man i den ene ende kan opnå total selvforglemmelse, der kan føre til en følelse af sammensmeltning med aktiviteten. I den anden ende, kan man opleve en mere bevidst og mestringsorienteret tilgang til fordybelsen (Hauer, 2020).

### *Fordybelse som refleksionsform*

Her forstås fordybelse som en form for dyb refleksion eller undersøgelse af et emne. Den refleksive fordybelse kan både være nydelsesfuld og give en følelse af selvforglemmelse, men den kan også være udfordrende og modstandsfuld. Formen har særlig været knyttet til skriftmediet og er oftest mere præget af distance end nærvær, især når den anvendes til analytisk og systematisk undersøgelse. Dog kan der også være tale om et samspil mellem disse, og den refleksive fordybelse kan både resultere i en følelse af at glemme sig selv og en styrkelse af ens bevidsthed (Hauer, 2020).

### *Flow og fordybelse*

Selvom der på dansk grund er manglende undersøgelser af begrebet fordybelse, findes der megen forskning om det nærliggende fænomen *flow*. Flowbegrebet er udviklet af psykologiprofessor Csikszentmihalyi og dækker over en koncentrationskrævende fordybelsestilstand i forbindelse med en oplevelse eller aktivitet (Ørsted Andersen, 2006). Han beskriver flow som “en tilstand der kræver en fuldstændig koncentration af opmærksomheden om den foreliggende opgave – så der ikke bliver plads i sindet til uvedkommende information” (Csikszentmihalyi, 2005, s.70). *Flowtilstanden* er altså kendetegnet ved dyb koncentration, manglende tids- og selvforglemmelse og et positivt engagement i en verden uden for én selv, og kan derfor synes sammenlignelig med fordybelsesbegrebet.

For at komme i *flow-zonen*, skal der dog være balance mellem sværhedsgrad og kompetence (Ørsted Andersen, 2006).

## **7.3 Fordybet i læsning**

Vi praktiserer den fordybede læsning i mindre grad. Dette gør sig i særdeleshed gældende hos den yngre generation af læsere (Reinholdt Hansen et al., 2022). Ifølge Hauer er problemet ikke, at folk ikke læser, for det gør de. Men de læser på andre og nye måder, end den lange sammenhængende

aktivitet, som skønlitterær læsning er (Hauer, 2020). Dette kan til dels skyldes den gennemgribende digitalisering af vores kultur og læsekultur og at “de digitale tekster inviterer os til mere hastig, skim-mende, scannende og springende læsning” (Hauer, 2020, s.12). For at undersøge betydningen af at være fordybet i læsning, er det derfor interessant at redegøre for en læsemåde, der i læseforskningen ofte betegnes som *deep reading* eller *dybdelæsning* (Hauer, 2020).

Dybdelæsning kan defineres som “reading of a long and potentially complex, linear texts requiring sustained mental focus over an extended period of time” (Mangen et al., 2014, s. 5). Dybdelæsning kan altså forstås som en faglig betegnelse for opmærksomheds- og bevidstmæssigt at være fordybet i læsning, og står dermed i kontrast til skimme- og overfladelæsning (Hauer, 2020). Ifølge Hauer kan denne form for fordybelse særligt knyttes til den skønlitterære tekst, og den er vigtig at være opmærksom på i læseundervisningen, idet dybdelæsning både kan fremme elevernes læseoplevelse, betyd-nings- og meningsdannelse (Hauer, 2020). Dette understøttes af litteraturdidaktikeren Bo Steffensen, der skriver følgende:

“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).

Interessant er det, at den litterære dybdelæsning her kobles med et tidsligt aspekt. Hvor man i læse-testen skal læse hurtigt og overfladelæse fakta, skal man i forbindelse med litteraturforståelsen læse langsomt. Tid og langsommelighed er altså væsentligt for at dybdelæsningen kan indtræffe (Hauer, 2020).

#### **7.4 Læselyst og læsemotivation**

Ifølge Hauer skal der være en vis grad af motivation for, at man kan opnå fordybelse (Hauer, 2020). Derfor er det interessant at se på begrebet læselyst. Kigger man på Henriette Romme Lunds forskning af læselyst fremgår det, at læselyst er en dynamisk proces, der udvikler sig i et samspil mellem indi-viduelle forudsætninger og eksterne påvirkninger (Lund, 2024). Læselyst er derfor ikke en statisk tilstand eller noget, man enten har eller ikke har. Lund har udviklet sin egen *Model til analyse af læselyst og læseulyst ved stillelæsning* (Bilag 2). Modellen er teoretisk funderet og tager udgangs-punkt i psykologerne Ryan og Decis *Self-Determination Theory*, herunder både deres behovs- og



motivationsteori. Den belyser, hvordan forskellige faktorer kan påvirke elevernes læselyst (Lund, 2024).

Modellen består af tre centrale faktorer, der påvirker elevers læselyst og -motivation: bogvalg, læsekompetence og læsefællesskab. Disse faktorer er dybt forankret i elevens psykologiske behov for autonomi, kompetence og samhørighed. Bogvalg repræsenteres gennem strategier og tekstengagement, læsekompetence gennem læsepraksisser, og læsefællesskab gennem boglæsningspraksisser (Lund, 2024). Lund fremhæver vigtigheden af elevens oplevelse af behovsstøtte i forhold til disse tre faktorer, da dette bidrager positivt til læselysten. Omvendt kan oplevet behovsmodarbejdelse føre til læseulyst, hvor eleven ikke føler sig støttet i disse områder (Lund, 2024).

## 7.5 Læsemiljø

Ifølge Hauer er der *to former for tidslighed* og *to former for rum*, der kan påvirke den fordybende læsning (Hauer, 2020). Når der tales om tidslighed, skelner Hauer mellem *den reelle tid*, som er klokketiden, og *den subjektive tid*, som er den måde, tiden opleves på af læseren. Under den fordybende læsning kan tiden føles som om, at den flyver afsted, hvilket kan relateres til flowoplevelsen. Samtidig er det nødvendigt for den fordybende læsning at have et længerevarende og sammenhængende tidsrum at læse i - og lige så vigtigt, en tilstrækkelig oplevelse af tid - for at kunne opnå denne fordybelse (Hauer, 2020). Den moderne kultur, der er præget af acceleration, som beskrevet i Hartmut Rosas teori om accelerationssamfundet, skaber imidlertid udfordringer i forhold til denne tidsmæssige rammesætning. Idet tidens varighed synes udfordret af en generel fornemmelse af, at tiden bliver mere knap (Rosa, 2014). Denne opfattelse kan have negativ indvirkning på læseoplevelsen, da det kræver både tid og ro at opnå fordybelse i læsning (Hauer, 2020).

Ligeledes fremhæves to former for rum; *det konkrete fysiske rum*, hvor læseren befinder sig, og *det mentalt oplevede læserum*, som opstår, når læseren fokuserer fuldt ud på bogens indhold. Filosofen Gaston Bachelard fremhæver betydningen af det private rum som læsested, herunder vores hjem, seng, specifikke hjørner eller redepladser, hvor vi kan trække os tilbage og fordybe os i læsningen (Bachelard, 1994). Ligesom Bachelard, fremhæver Thomas McLaughlin også specifikt sengen som et vigtigt læsested, hvor vi kan rette vores fulde opmærksomhed mod læsningen uden at skulle være opmærksomme på omgivelserne. Dette skaber en følelse af hjemlighed og tilbagetrækning fra det sociale rum, hvilket er afgørende for den fordybende læsning. McLaughlin påpeger, at læsning ikke kun er en mental handling, men også en kropslig handling, der kræver disciplinering af både blikket og kroppen for at kunne læse i længere tidsrum (McLaughlin, 2016).

Den måde læsesituationen er struktureret på, både i tidslig, rumlig og kropslig forstand, har altså betydelig indflydelse på vores evne til at fordybe os i læsning. Disse påvirker vores mentale fokus og kan være afgørende for, hvor dybtgående vores læseoplevelse bliver. Derfor kan man tage den *rums-tidslige* læseoplevelse i betragtning, når vi sammensætter læsemiljøer i praksis (Hauer, 2020).

## 8.0 Analyse

Formålet med analysen er at undersøge elevperspektivet på læsebåndet i skolen. Herunder hvorledes forskellige former for rammesætning påvirker læsebåndets format og muligheden for fordybelse i litteraturlæsning. Derfor er analysen opdelt i tre interventioner. Først fremgår en analyse af elevernes sædvanlige læsebånd, dernæst en analyse af læsebåndet uden ur, og endeligt en analyse af læsebåndet under andre fysiske rammer. Et såkaldt læserum. Gennem analysen ønsker vi at se, hvilke tendenser der træder frem i vores empiri. Der inddrages data fra observationer, spørgeskemaer samt uddrag fra elevinterviews. Her omtales eleverne under forkortelserne E1B, E2B osv. når de kommer fra skole B, og som E1Ø, E2Ø osv., når de kommer fra skole Ø. Intervieweren vil blive refereret til med forkortelsen I.

### 8.1 Almindeligt læsebånd

Under første intervention ønskede vi at få et autentisk indblik i det almindelige læsebånd på begge skoler. Første intervention var derfor både en observation af læsebåndet i dets almindelighed, dog er det beskrevet som en intervention, da vi ændrede tidsrammen for læsebåndet til 15 minutter. Dette blev gjort, da de på skole B almindeligvis læste mellem 10-15 minutter, og på skole Ø læste mellem 15-25 minutter. På den måde kunne vi bedre sammenholde data mellem klasserne.

*”Jeg synes, at det er fint nok”*

Sådan svarede E4Ø, da vi i interviewene spurgte eleverne, hvad de synes om læsebåndet. Denne holdning var han dog ikke ene om, da flere elever, på begge skoler, netop brugte udtrykket ”fint” i deres udtalelser om læsebåndet:

E3B: Mmm, det er fint  
E4B: Ja, jeg synes også, at det er fint.  
E1Ø: Fint nok, hvis man har en god bog.  
E2Ø: Det er fint nok.  
E4Ø: Jeg synes, det er fint nok.

Udtrykket "fint nok" udtrykker dog ikke en særlig stærk eller konkret holdning. Kigger man på elevernes holdninger til læsebåndet, gennem spørgeskemaerne, fremgår det, at 93,3 % af eleverne i 4. klasse, på skole B, angav, at de godt kunne lide at læse i læsebåndet. Til sammenligning svarede kun 36,8 % af eleverne i 6. klasse, på skole Ø, det samme. Desuden angav 42,1% af eleverne i 6. klasse, at de fandt læsebåndet kedeligt, mens kun én elev, svarende til 6,7%, gav samme svar i 4. klasse (Bilag 6). Elevernes udtalelser i interviewene giver yderligere indblik i deres holdninger til læsning og læsebåndet. For eksempel udtrykker elever fra 6. klasse en generel mangel på entusiasme for læsning, hvor E5Ø og E6Ø beskriver, at de ikke rigtig kan lide at læse, og at de finder det kedeligt. Disse holdninger fremgår også i deres syn på læsebåndet, hvor E6Ø nævner udfordringer med koncentration, mens E5Ø også finder læsebåndet kedeligt:

I: Kan I lide at læse?

E5Ø: Jeg kan ikke lide at læse, men det er vigtigt, så det er derfor, at jeg læser.

E6Ø: Jeg kan heller ikke så godt lide det, jeg synes det er kedeligt og jeg kommer til at tænke på noget andet, og så er det svært at forstå, hvad jeg læser.

I: Hvad synes I så om læsebåndet?

E6Ø: Jeg kan ikke koncentrere mig.

E5Ø: Jeg synes det er kedeligt

I kontrast hertil udtrykker elever fra 4. klasse på skole B sig mere positivt omkring læsning og læsebåndet. E1B og E2B beskriver læsebåndet som rart og fremhæver den rolige atmosfære og muligheden for at fordybe sig i bogen uden forstyrrelser.

E1B: Jeg synes, det er egentlig meget rart.

E2B: Jeg synes også, det er rart.

I: Ja, hvad er rart ved det?

E2B: Jamen, altså, der er helt stille, og altså, så falder man bare lidt ned i bogen, og så glemmer man lidt, at man er i klasseværelset.

På baggrund af både spørgeskemaer og interviews, ses der altså en markant forskel i holdningerne til læsebåndet i de to klasser. Hvor eleverne i 4. klasse, udtrykte en mere positiv tilgang til læsning og læsebåndet, angav en betydelig procentdel af eleverne i 6. klasse, at de fandt læsebåndet kedeligt. Dette kan afspejle en generel mangel på entusiasme for læsning i denne aldersgruppe, idet forskning og tidligere læseundersøgelser peger på en tendens til faldende læselyst med alderen, især fra indskoling til mellemtrinnet (Lund, 2024). Ser vi på elevernes udtalelser i interviewene, nævner ingen af

dem lyst som en grund til at have læsebånd, da vi spurgte dem “hvorfors tror I, at I skal læse i læsebånd?”:

E1B: Fordi så glemmer man ikke, hvordan man læser, så kan man bare blive bedre og bedre og bedre.  
E4B: For at vi bliver bedre til at læse og få en god uddannelse.  
E6B: For at vi kan få læst noget mere, og fordi man kan altid blive bedre til at læse  
E1Ø: Fordi man skal blive god til at læse, man har brug for læsning, ellers så dør man.  
E2Ø: Fordi man skal blive bedre til at læse.

I citaterne ses en tendens blandt eleverne, der primært fremhæver, at læsebåndet er til for, at de skal blive ”bedre”, “hurtigere” og læse for at ”få en god uddannelse”. Udtalelserne viser, at eleverne primært ser læsebåndet som et redskab til at forbedre deres læsefærdigheder og ikke nødvendigvis som en direkte kilde til at øge deres læselyst. Det er dog en væsentlig pointe, at dét at blive bedre til at læse også er en vigtig og legitim del af læseundervisningen. Elevernes fokus på læsebåndet som et redskab til forbedring af læsefærdigheder bør derfor ikke undervurderes, da det også er en central målsætning inden for læseundervisningen. Derfor synes det dog stadig påfaldende, at ingen af eleverne udtrykker lyst i sammenhæng med læsebåndets formål.

I relation til elevernes udtalelser, kan det være væsentligt at se på Henriette Romme Lunds typer af læsemotivation (Bilag 2). Ifølge Lunds model kan elevernes motivation for læsning variere fra *intrinsisk motivation*, hvor de oplever glæde ved at læse, til forskellige former for *ekstrinsisk motivation* og endda *amotivation*, hvor læsning helt undgås (Lund, 2024). Ved at anvende modellen kan vi få indsigt i elevernes motivationsniveauer og deres forhold til læsning og læsebåndet.

Elever som E1B og E2B, der udtrykker glæde ved at stillelæse, demonstrerer en form for *intrinsisk motivation* og *integreret regulering af ekstrinsisk motivation*. Disse elever finder sandsynligvis en indre tilfredsstillelse ved læsning og ser sig selv som læsere. På den anden side er det interessant at bemærke, at elevernes fokus på at blive bedre til at læse kan være en form for *identificeret regulering af ekstrinsisk motivation*. Selvom de ikke nødvendigvis nævner lyst som en primær motivation, har de en klar forståelse af, hvorfor læsning er vigtig for deres faglige udvikling og deres fremtidige færden i livet. Elever som E5Ø og E6Ø, der udtrykker, at de ikke kan lide at læse og at læsebåndet er ”kedeligt”, kan repræsentere *ekstern regulering af ekstrinsisk motivation* eller *amotivation*. Idet eleverne sandsynligvis mangler en *intern motivation* for læsning og kan opleve det som en byrde eller en opgave snarere end en glædelig aktivitet.

I forhold til Lunds typer af læsemotivation kan vi altså se, hvordan elevernes svar og holdninger kan relateres til forskellige motivationsniveauer. Det er værd at bemærke, at selvom mange elever fokuserer på at blive bedre til at læse som deres primære motivation, bør man ikke overse betydningen af at skabe læseglyde og understøtte den indre motivation for læsning.

“Det er kedeligt, hvis man har en kedelig bog”

Efter første interventionsgang var vi interesserede i, hvad eleverne selv ville fremhæve som vigtigt for deres læsning i skolen. Derfor spurgte vi, gennem spørgeskemaerne, hvilke faktorer der kunne have indflydelse på deres koncentration og fordybelse under læsning i læsebåndet. Ud af ni forskellige svarmuligheder, var det de samme tre faktorer, der gik igen på begge skoler.

På skole B svarede 100%, altså alle eleverne, at indflydelse på eget bogvalg var vigtigt, 93,3% svarede, at der er ro i klassen, og 80% mente, at dét, at de kunne se uret, havde indflydelse på deres koncentration. På skole Ø var det de samme tre faktorer, som flest elever havde markeret i spørgeskemaet. Dog i en anden rækkefølge. Her svarede 89,5% at ro i klassen var vigtigt, 68,4% markerede indflydelse på eget bogvalg og at sidde alene, mens 57,9% svarede, at de kunne se uret, havde påvirkning på deres koncentrationsevne under læsebåndet (Bilag 6).

At indflydelse på eget bogvalg blev fremhævet som en væsentlig faktor, af en stor procentdel af eleverne, blev ligeledes understøttet i de efterfølgende elevinterviews. Eksempelvis kommenterede flere af eleverne direkte på bogvalget, da vi spurgte ind til, om de kunne lide at læse:

E1B: Det kommer an på, om bogen er spændende. Hvis bogen er god, så kan det være svært at stoppe igen

E1Ø: Det er kedeligt, hvis man har en kedelig bog

E4Ø: Jeg kan godt lide at læse, når jeg har en god bog

Elevudtalelserne, i sammenhold med spørgeskemasvarene, er altså med til at fremhæve, at bogvalget er essentielt i forbindelse med elevernes læselyst. Ifølge Felski er dette blandt andet forankret i, at eleverne skal opleve at blive *fortryllet* af værket (Felski, 2008). Henriette Romme Lund fremhæver ligeledes støtte af *behovet for autonomi i bogvalget*, som afgørende for, at eleverne oplever motivation under læsning (Lund, 2024). Lund argumenterer for, at “bogen skal matche elevens interesser. Dette indikerer, at eleven har mulighed for at træffe sit valg i overensstemmelse med egne forventninger og værdier, samt at eleven føler ejerskab i sit valg” (Lund, 2024, s. 56). Omvendt kan eleven også opleve behovet modarbejdet, hvis bogvalget opleves som et krav, der ikke harmonerer med

elevens egne forventninger (Lund, 2024). Da alle eleverne læste skønlitterært i begge klasser, og var på hyppige biblioteksbesøg med deres lærere, valgte vi som udgangspunkt ikke at justere i denne faktor. Endvidere er behovet for støtte og hjælp til bogvalget fra læreren fortsat meget vigtigt (Lund, 2024).

Derudover fandt vi det interessant, at 'jeg kan se uret' lå på en tredjeplads over, hvad eleverne oplevede som værende indflydelsesrig på deres koncentration under læsebåndet. Dette gjorde sig igen gældende på begge skoler, uafhængigt af klassetrin. Ifølge Ørsted Andersen, står bevidstheden om uret i modsætning til det tidsforglemmende aspekt ved flowtilstanden (Ørsted Andersen, 2006). Dette førte derfor til, at vi eksperimenterede med at fjerne uret i intervention 2.

*“Det kunne være nice, hvis vi måtte læse nede i sofaen”*

Flere elever påtalte også forskellen på det fysiske læsemiljø i klassen og på læsemiljøet derhjemme. Under elevinterviews fremgår det blandt andet, at mange elever ikke læser, som de gør i skolen. Altså at de ikke fysisk sætter sig ved stol og bord, men foretrækker noget blødt at sidde i, når de selv har mulighed for at vælge. Dette gør sig gældende på begge skoler. Her træder særligt sengen frem under vores kodning af data, hvor otte elever nævner denne, som værende deres foretrukne læsested (Bilag 4). Da adspurgte om, hvordan de læser derhjemme, svarer flere af eleverne således:

E5B: I min seng

E3Ø: Sofa eller seng i værelset

E6Ø: Jeg læser i min seng, inden jeg skal sove

E5Ø: Hvis jeg skulle læse derhjemme, skulle det nok være i stuen eller i sengen

I sin undersøgelse *Reading and the Body*, fremhæver McLaughlin netop sengen som læsested (McLaughlin, 2016). Ifølge McLaughlin er sengen det sted, hvor vi kan være 'i sikkerhed'. Her kan vi tillade os at være uopmærksomme på vores omgivelser og forsvinde ind i bogen (McLaughlin, 2016). Det er derfor interessant, at flere af eleverne påtaler netop sengen, da de bliver spurgt om, hvordan de læser derhjemme (Bilag 4). Set i lyset af McLaughlins undersøgelser af sengen, som værende et trygt og hjemligt sted, kan det være med til at understrege, hvorledes netop konteksten omkring læseaktiviteten, som læsebånd, er betydningsfuld. Det at læse synes altså også, at være en kropslig oplevelse (Hauer, 2020).

Under intervention 1 observerede vi, at flere elever hyppigt flyttede eller rykkede sig på deres stole. Ligesom der på skole Ø er flere elever, der skifter mellem at sidde henholdsvis oven på deres bord og nede på deres stol. Ligeledes hæftede vi os ved, at flere elever sidder bøjet ind over deres bog ved bordet. Under læsebåndet på skole Ø noterede vi kl. 08:18, at "To drenge har lagt sig ind over deres bord" og igen kl. 08:20; "Én elev rykker sig flere gange på sin stol. Det virker til, at han ikke kan finde en god stilling at sidde i" (Bilag 7). Sammenholdt med elevernes udtalelser, kan dette ses som et udtryk for, at flere elever har udfordringer med at finde sig fysisk til rette under læsebåndet eller finde en behagelig måde at sidde på. Eksempelvis fremgår det af interviewet med E1Ø og E2Ø, at de ikke synes stolene er behagelige at sidde på:

I: Hvordan synes I det er at have læsebånd?

E1Ø: Jeg kan ikke lide stolene, de er hårde.

E2Ø: Ja, man får ondt i røven. Kunne vi ikke få nogle puder? [Læreren] sagde, at vi kunne få puder, men det har han sikkert glemt.

E1Ø: Ja, det kunne være nice, hvis vi måtte læse nede i sofaen

Elevernes udtryk for manglende komfort, kan altså have en medvirkende indflydelse på deres oplevelse af læsebåndet. Ligesom det lader til at flere elever kunne have gavn af alternative måder at sidde på.

## 8.2 Læsebånd uden ur

På begge skoler lod vi mærke til, at læsebåndet var styret af tiden, som en synlig rammesættende faktor. Uret igangsatte således læseaktiviteten i begge klasser og eleverne var i høj grad bevidstgjorte om læsebåndets varighed. På skole B blev læsebåndet rammesat af et fysisk ur, en *Time Timer*, der markerede læsebåndets tidsinterval med rød, og som bippede, når tiden løb ud. På skole Ø blev der brugt et *online stopur*, der blev vist på klassens smartboard (Bilag 1). Samtidig havde vi lagt mærke til, under observationerne fra intervention 1, at eleverne ofte orienterede sig mod uret under læsebåndet. Dette gjorde sig særligt gældende på skole Ø, hvor vi noterede os ved, at eleverne kigger mod smartboardet flere gange, for at se tiden undervejs (Bilag 7). Vi fandt det derfor interessant at undersøge, hvordan eleverne ville reagere på fraværet af tiden under læsebåndet. Derfor fjernede vi uret i begge klasser i intervention 2.

“Jeg kigger på uret, men ved ikke”

I spørgeskemaerne fremgår det, at en stor procentdel af eleverne anser uret som en hjælp, og at de ikke brød sig om, at vi fjernede det. Eksempelvis svarede 64,7% fra skole Ø og 50% fra skole B, at de ikke synes, at det var rart, at uret var væk under læsebåndet (Bilag 6).

Interessant er det alligevel, at de samme tre tendenser igen trådte frem på begge skoler, uafhængigt af klassetrin. Ud af syv forskellige svarmuligheder, markerede begge klasser de samme tre svarkategorier flest gange og i samme rækkefølge (Bilag 6). Da adspurgt om spørgsmålet “Når jeg kan se uret, synes jeg...” er udfaldet således: På begge skoler svarede flest elever, at de bedre kan holde styr på, hvor meget de kan nå at læse, når de kan se uret. På skole B er dette 85,7 % og på skole Ø, er det 94%. Dernæst svarede 50% på skole B og 52,9% på skole Ø, at de synes, at uret hjælper dem med at koncentrere sig. Endeligt er tredjepladsen hos skole B, at 42,9 % stopper med at læse i de sidste minutter, fordi tiden alligevel snart er slut. Mens tredjepladsen på skole Ø var todelt. Her var der både 35,3% der svarede, at de henholdsvis stopper med at læse i de sidste minutter, og at de tæller ned til, at læsebåndet er slut, når de kan se uret (Bilag 6).

Ud fra spørgeskemaerne kan vi altså se en tendens til, at eleverne ikke brød sig om, at uret blev fjernet. Blandt andet fordi de oplevede, at de ved hjælp af uret bedre kunne holde styr på tiden undervejs, og at uret hjalp dem med at koncentrere sig under læsebåndet.

Samtidig svarer 88,2% af eleverne fra skole Ø og 78,6% af eleverne fra skole B, at de kigger på uret *imens* de læser. Man kan derfor stille sig undrende overfor, om man netop kan koncentrere eller fordybe sig i en bog, hvis man samtidig er opmærksom på at se på uret flere gange undervejs. Dette fremgår også af vores observationer, hvor flere elever orienterede sig mod uret under læsebåndet, også efter at vi havde fjernet det. Eksempelvis noterede vi os ved tre elever, der sad rygvendt mod uret, der flere gange måtte vende hele kroppen rundt undervejs i læsebåndet, for at kigge op mod det udeblivende ur (Bilag 7). Endelig er det værd at bemærke, at eleverne svarer, at uret er med til, at de stopper med at læse, før læsebåndet slutter, fordi de har en bevidsthed om tidens snart kommende udløb. Vi kan altså ikke entydigt konkludere noget ud fra ovenstående, men det lader umiddelbart til, at elevernes holdninger til uret ikke altid synes i overensstemmelse med hinanden. Det forekommer eksempelvis modstridende, at uret både kan hjælpe med at øge ens koncentration om sin bog, samtidig



med, at man afbryder sin læsning for løbende at holde øje med tiden. For større indblik i dette, spurgte vi også eleverne, om de brugte uret:

E3Ø: Jeg kigger bare derop, men bruger det ikke rigtig til noget  
E6Ø: Jeg er lidt ligeglad, nogle gange kigger jeg derop  
E5B: Ja, jeg lagde mærke til, at uret var væk, da jeg ville tjekke, hvor lang tid der var tilbage  
E6B: Ja, jeg kigger på uret, men ved ikke hvorfor. Nogle gange gør man det bare

Det lader altså til, at eleverne ikke nødvendigvis ved, hvorfor de kigger på uret. For nogle kan det virke som om, at det er blevet en automatiseret rutine, for at få tiden til at gå. Andre udtrykker, at uret er en hjælp, for særligt at kunne “nå at læse” en side færdig, eller for at læse “hurtigere”. Man kan derfor sætte spørgsmålstejn ved, om urets synlighed kan komme til at hæmme elevernes mulighed for *fordybelse som opmærksomhedsform*, der netop er karakteriseret ved dybt fokus, fastholdt opmærksomhed og håndtering af eventuelle distraktioner (Hauer, 2020).

*“Så stresser jeg lidt, så skynder jeg mig alt, hvad jeg kan”*

I interviewene fremgår det, at elevernes holdninger til uret både kan være en kilde til motivation, samtidig med, at det kan opleves stressende for eleverne. Mens nogle udtrykker tilfredshed med uret og ser det som en motiverende faktor til at læse hurtigere, oplever andre en negativ indvirkning på deres læseoplevelse og føler sig presset af urets tidsbegrænsning. For eksempel siger E4B: “Ja, nogle gange når jeg ser, at der ikke er så lang tid tilbage, og jeg ikke er nået sådan sindssygt langt, så stresser jeg lidt, så skynder jeg mig alt, hvad jeg kan, for at jeg kan nå det” (Bilag 5). Dette viser, at uret kan opleves som en stressfaktor for nogle elever. Dog påtaler andre en mere positiv holdning:

I: Hvornår lagde I mærke til, at uret var væk?  
E1B: Lige da vi startede.  
E2B: Det var nok, når jeg havde læst to sider. Fordi så plejer jeg altid at vende mig om og se, hvor lang tid der er tilbage.  
I: Ja. Hvorfor vender du dig om efter to sider?  
E2B: Jamen, det er fordi, så kan jeg se, hvor lang tid jeg har læst dem i, og om jeg skal til at skynde mig lidt med nogle sider eller ej. [...]  
I: Kigger du så op flere gange i løbet af et læsebånd?  
E2B: Ja, nok fordi så skal man også se, hvis man sådan bliver lidt stresset, og måske skal læse en side lidt hurtigere færdig. [...]  
I: Okay, så synes I, at det er godt, at uret er der, eller?  
E2b: Ja, jeg synes helt klart at den hjælper  
E1b: Ja, jeg synes det er fint

I udtalelserne udtrykker E1B og E2B at uret er en hjælp, men samtidig viser deres udtalelser også en tendens til, at de overvåger tiden under læsningen. E2B's behov for at være opmærksom på, hvor lang tid hun har brugt på læsningen, tyder på en konstant opmærksomhed på tiden, der kan være forstyrrende for hendes fokus på bogen. Dette indikerer, at uret både kan fungere som en hjælp til at fremme hurtiglæsning, som også er en vigtig læsekompetence for eleverne i forberedelsen til deres afgangseksamen. Samtidig kan det også være en hindring for dybdelæsning og elevernes mulighed for at fordybe sig i litteraturlæsningen.

Dybdelæsning er afgørende for at opnå en dyb forståelse af teksten, og det kræver tid og langsommelighed (Hauer, 2020). Denne læseform står i kontrast til den hurtige, overfladiske læsning, der kan opstå med urets tilstedeværelse. Uret kan derfor fungere som en barriere for dybdelæsning ved konstant at minde eleverne om tiden og hindre dem i opnåelsen af *flow*, hvor netop tidsglemsel er en essentiel faktor (Ørsted Andersen, 2011).

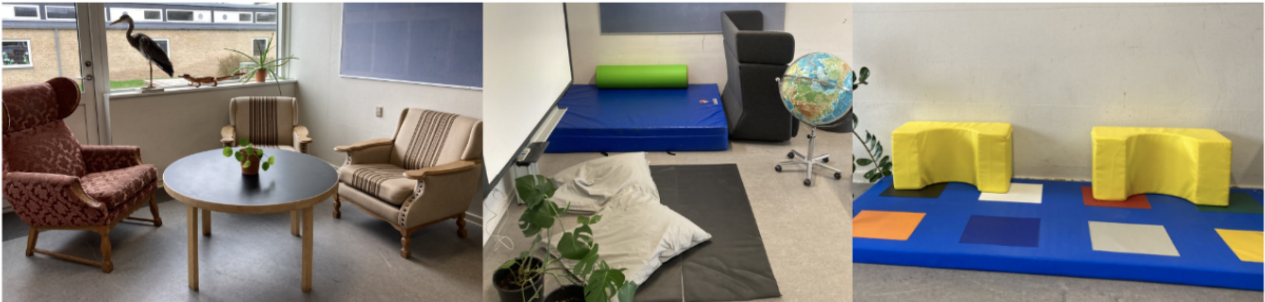
Uret kan altså både have positive og negative indvirkninger på elevernes litteraturlæsning. Hvis formålet med læsebåndet er at fremme elevernes kompetencer indenfor hurtiglæsning, kan uret være gavnligt. Hvis der omvendt ønskes at skabe et rum for fordybelse og dybdelæsning, kan urets synlighed i læsebåndet være hindrende.

### **8.3 Fra læsebånd til læserum**

Under intervention 3 ønskede vi, med afsæt i de foregående interventioner, at skabe et læsebånd, der inddrog vores forrige erfaringer. Ligeledes ville vi gerne undersøge elevernes mulighed for fordybelse, hvis vi også ændrede på den fysiske ramme omkring læsebåndet. Derfor blev rammen nu, at eleverne skulle læse i 30 minutter, uden synligt ur, i et nyt læsemiljø, der inviterede til alternative måder at sidde på. Tidsrammen blev ændret, for at give bedre betingelser for dybdelæsning (Hauer, 2020).

Resultatet blev et læserum, som vi indrettede i skolens ledige grupperum. Vi indrettede rummet med forskellige møbler og madrasser, som allerede var en del af skolens eksisterende ressourcer. Eksempelvis lånte vi møbler fra skolebiblioteket, madrasser og puder fra motorikrummet og sækkestole fra skolens specialklasser. Ligesom vi hentede udstoppede dyr og planter fra natur/teknologi, for at give rummet en hjemlig atmosfære. Det var en bevidst overvejelse, at rummet ikke skulle være præget af et traditionelt skolemiljø med klassiske bordopstillinger, danskfaglige plakater, alfabetsslanger m.m.

Indretningen af læserummet kan ses herunder. For flere billeder samt en skitsering af rummets opstilling, se Bilag 8.



*“Det lignede lidt en læselegeplads”*

Sådan beskrev E3Ø sit første indtryk af det nye læserum i de efterfølgende interviews. Han var dog ikke alene om at have en positiv oplevelse; faktisk udtrykte ti ud af tolv adspurgte elever et positivt førstehåndsindtryk af rummet (Bilag 4). Nogle af de andre elever sagde således:

I: Hvad var jeres første indtryk af rummet?

E5Ø: At det bare er et nice læsested

E6Ø: At det er bedre end vores klasse. Jeg håbede, at vi kunne læse herinde hele tiden. Det vil være virkeligt fedt

E11Ø: Jeg tænkte, at det kunne være et bedre sted at læse

Elevernes positive reaktioner på det nye læserum afspejler en øjeblikkelig tiltrækning til de alternative og hjemlige omgivelser. Som E3Ø bemærkede, lignede det en "læselegeplads", hvilket indikerer en opfattelse af, at det nye læserum adskiller sig væsentligt fra det traditionelle skolemiljø. Dette blev yderligere understøttet af de umiddelbare udtalelser fra flere elever, hvor E5Ø oplevede rummet som et "nice læsested", E6Ø der foretrak det frem for deres klasse og udtrykte et ønske om at bruge det mere. Disse reaktioner viser en anerkendelse af, at det nye miljø tilbyder en behagelig og tiltalende atmosfære for læsning.

Vores observationer i det nye læserum støtter også elevernes positive reaktioner, da alle børnene gik ind i læserummet og hurtigt fandt et sted at sidde uden nogen diskussion om pladserne (Bilag 7). Dette var en observation, vi hæftede os ved, da vi var nysgerrige på, om det nye rum kunne være for afvigende fra deres vante rammer og føre til uro eller diskussion. Observationerne antyder, at eleverne reagerede positivt på det ændrede miljø og den nye måde at strukturere læsebåndet på.

Elevernes positive respons på det nye læserum var dog ikke kun baseret på deres første indtryk. I spørgeskemaerne svarer 100% af eleverne, at de fandt det hyggeligt at læse i rummet, og ligeledes, at de gerne ville læse i rummet igen. Disse svar harmonerer med elevernes udtalelser i interviewene, da vi spurgte dem om de kunne lide rummet og om de ville læse der igen:

E5Ø: Ja, jeg kunne lide alting, fordi det er mega afslappende, det er hyggeligt og der er ikke lige så meget uro

E11Ø: Ja, fordi det er bedre end klassen, fordi det er hyggeligt

E7Ø: Ja, fordi det er dejligt at sidde her

Citater som "mega afslappende", "bedre end klassen" og "dejligt at sidde her" indikerer ikke kun en behagelig fysisk oplevelse, men også en trivsel og tilfredshed med det ændrede læsemiljø.

Da vi gerne vil opnå et dybere indblik i, hvordan det nye læserum har påvirket deres tilgang til læsning, har vi valgt at sætte de ovenstående reaktioner og udtalelser i forhold til Henriette Romme Lunds model for læsemotivation (Bilag 2). Elevernes udtalelser og deres generelle entusiasme for rummet antyder en *indre motivation* og glæde ved læsning, hvilket kan svare til den *intrinsiske motivation* i Lunds model. Udtrykket "mega afslappende" og bemærkningen om mindre uro antyder også en form for fordybelse, eller i det mindste en mere behagelig læseoplevelse, hvilket er en vigtig faktor for læsemotivation. Samtidig med at elevernes ønske om at læse i rummet igen og E6Ø's håb om at kunne tilbringe mere tid derinde, indikerer en naturlig interesse og tiltrækning til læsningen i det nye miljø.

Det er også værd at bemærke, at ingen elever udtrykte en *ekstern regulering af ekstrinsisk motivation* eller *amotivation* i forhold til læsning i det nye læserum. Dette tyder på, at det ændrede fysiske miljø har formået at fremme en mere positiv og *indre motivation* hos eleverne, hvilket kan være afgørende for deres læselyst og engagement i læsning på længere sigt. Det er dog ikke til at sige, om den samme begejstring ville fortsætte, i takt med at læserummet blev hverdag. Derfor kunne det have været spændende at se, hvad der ville være sket med læsebåndets format, hvis undersøgelsen havde fortsat over en længere periode.

*“Jeg kunne bedre koncentrere mig herinde, fordi jeg sad bedre”*

I læserummet valgte vi at ændre på de fysiske rammer for læseakten. Det gjorde vi blandt andet med afsæt i vores data fra intervention 1. I observationerne så vi, som tidligere nævnt, at eleverne havde svært ved at finde sig til rette på stolene, ligesom flere elever fortalte, at de foretrak at læse i noget

blødt derhjemme. Herunder særligt sofaen eller sengen. Derfor ønskede vi at skabe flere læsehjørner og -kroge, som eleverne kunne sidde i, for at undersøge, om det kunne have indflydelse på deres oplevelse af fordybelse eller mulighed for at komme i *flow* under læsebåndet.

Ved igangsættelsen af læsebåndet observerede vi, at eleverne hurtigt indfandt sig i de forskellige læseområder. Eksempelvis sad to elever i sofaen med fødderne på den tilhørende puf, to lå på sæk-kepuder under et bord, tre elever satte sig i lænestole, to lå på madrassen i hjørnet osv. Ingen valgte at sidde ved den almindelige bordopsætning, som vi også havde sat til rådighed i rummet (Bilag 7). Kristiane Hauer pointerer ligeledes, at det fordybende møde med den litterære tekst i høj grad, også er en *rumstidslig* oplevelse. Fordybet læsning afhænger altså både af læseren, teksten og konteksten (Hauer, 2020, s.73). Hun skriver således;

“Oplevelsen af at fordybe og indleve sig stærkt i læsningen synes i høj grad knyttet til oplevelsen af selve læsesituationen; At være alene, tilbagetrukket i et privat enrum, at være kropslig og mentalt afslappet og samtidig opmærksom på fiktionens spænding” (Hauer, 2020, s.21)

Dette fandt vi interessant, da eleverne også selv knyttede deres oplevelse af koncentration med deres fysiske komfort. Da vi spurgte dem, om de kunne lide at læse i rummet, svarede flere af elever eksempelvis således:

E12Ø: Ja, jeg kunne bedre koncentrere mig herinde, fordi jeg sad bedre

E1Ø: Det er bedre end at sidde på stolene, jeg vil hellere sidde på madras end på stolen i klassen

E6Ø: Ja, jeg kan bedre koncentrere mig, fordi man sidder ordentligt, og der er ikke så meget uro

E3Ø: Ja, inde i klassen sidder man bare på hårde stole, der er det ligesom at sidde på sten

E9Ø: Jeg synes, at det var nemmere at koncentrere mig, fordi jeg ikke skulle rykke rundt på min plads

Eleverne synes altså at opleve en sammenhæng mellem de fysiske rammer og deres koncentrations- evne. Der kan altså synes at være en forbindelse mellem det *konkrete fysiske rum*, som eleverne be- finder sig i, og muligheden for at tilgå *det mentalt oplevede læserum*, der opstår, når læseren fjerner sin opmærksomhed fra omgivelserne omkring sig, og i stedet retter denne mod bogens indhold (Hauer, 2020).

Derudover forbinder filosofen Bachelard specifikt den litterære dybdelæsning med redens eller hjør- net (Bachelard, 1994). Ifølge Bachelard er hjørnet et fordelagtigt læsested, da det både er et åbent og et lukket rum. Hjørnet tilbyder altså både mulighed for fysisk tilbagetrækning og en mulighed for en

eksistentiel og imaginativ åbenhed mod omverdenen (Hauer, 2020). Det bakkes op af Ørsted Andersen, der også fremhæver hjørner og kroge som afgørende forudsudsætninger for flowfremmende læringsrum (Ørsted Andersen, 2006). I teorien kan muligheden for at søge afsides, i et læsehjørne, krog eller sækkestol, altså være med til at øge chancerne for, at få en fordybet læseoplevelse som "både rummer en tilbagetrækning i sig selv og en opmærksomhedsmæssig åbenhed mod noget andet, nyt eller større" (Hauer, 2020, s.75). Ligeledes har reden, hjørnet eller krogen også et hjemligt eller trygt islæt over sig (McLaughlin, 2016). I læserummet beskrev nogle af eleverne også rummet som "hyggeligt", som kan synes at være i samme associationsrække (Bilag 4). Læsehjørnet eller -krogen kan altså rumme en privat, afslappende eller tryk atmosfære, som et beskyttende 'fordybelsesrum', der tillader læseren en tilbagetrækning fra det sociale rum (McLaughlin, 2016). I skolen kan vi ikke tilbyde et privat enerum at læse i. Ej heller kan vi tilbyde sengen, som ifølge McLaughlin, er det allermost private og trygge rum, og som muligvis kan hænge sammen med, at så stor en andel af eleverne svarer, at det er deres foretrukne læsested derhjemme. Men måske kan vi i skolen gøre os flere overvejelser om, om vi kan tilbyde eleverne flere alternative 'læsesteder', hvis vi ønsker at fremme fordybelsesmulighederne under læsebåndet.

*"Så følte jeg bare, at tiden flyver væk"*

Med afsæt i foregående afsnit, ses det, at eleverne påtaler, at de oplever en sammenhæng mellem deres oplevelse af koncentration og den fysiske rammesætning af læsebåndet. Det står dog fortsat uklart for os, om eleverne bruger ordet koncentration som synonym for fordybelse, fordi udtrykket er mere alderssvarende for deres forståelse og ordforråd, eller om de reelt kobler to forskellige forståelser til begreberne. Endvidere muliggør Hauers inddeling af fordybelsesbegrebet, at begge forståelser kan ligge i samme overbegreb. Herunder særligt koblingen mellem fordybelse som *opmærksomhedsform* og koncentration, og fordybelse som *oplevelsesform* og fordybelse (Hauer, 2020). Dette kan være væsentligt at have i mente, når vi ser nærmere på elevernes beskrivelser af henholdsvis deres koncentration, fordybelse og oplevelse af *flow* i spørgeskemasvar og interviews.

Da vi ønskede at give mulighed for den fordybede læsning i læserummet, var det en bevidst overvejelse, at eleverne nu skulle læse af 30 minutters varighed, frem for 15 minutter. Det gjorde vi med henblik på at give den litterære dybdelæsning bedre betingelser, da netop tid og langsommelighed her er vigtige (Hauer, 2020). Ligesom Bo Steffensen hævder, at emotionelle reaktioner kræver langsommere læsning og derfor længere læsetid (Schilhab & Steffensen, 2011). Under observationerne

noterede vi os ved, at eleverne generelt var meget stille, ligesom der syntes at være megen læsning i rummet. Til sammenligning med de tidligere observationer rykkede eleverne heller ikke meget rundt på sig, og lå afslappede i deres læsekroge. Undervejs noterede vi: "Én elev fniser af noget i sin bog", hvilket kunne være et udtryk for, at hun var opslugt af handlingen og fandt noget deri morsomt (Bilag 5). Observationerne kan altså være med til at bekræfte, at læserummet havde en positiv virkning på elevernes mulighed for at læse fordybet. Dog kan vi ikke med sikkerhed sige noget om elevernes indre oplevelser, på baggrund af observationerne. Derfor forsøgte vi, at få indblik i børneperspektivet gennem spørgeskemaer og interviews.

Her fandt vi særligt elevernes spørgeskemasvar, fra intervention 1 og intervention 3 på skole Ø, interessante. Efter intervention 1, som i høj grad mindede om elevernes almindelige læsebånd, stillede vi spørgsmålet: "Jeg har følt mig fordybet i en bog i skolen". Det svarede 63,2% af eleverne, at de var 'enige' eller 'meget enige' i. Da vi senere havde gennemført intervention 3, spurgte vi således: "Jeg har følt mig fordybet i bogen, da jeg læste i dag". Her svarede 81,3 % af eleverne, at de var 'enige' eller 'meget enige' (Bilag 6).

Selvom spørgsmålenes ordlyd ikke er helt ens, og derfor ikke præcist kan sammenlignes, kan procentstigningen alligevel ses som et udtryk for, at andelen af elever, der har en oplevelse af at være fordybede i læsning, er stigende i læserummet. Dette bakkes op i de efterfølgende interviews. Her sætter nogle af eleverne eksempelvis sådanne ord på deres oplevelse af uret og tiden i rummet:

I: Hvad synes I om læsebåndets længde?

E6Ø: I det her rum synes jeg, at det var for kort, men i klassen ville det være for lang tid

I: Lagde I mærke til, at uret var væk?

E11Ø: Ja, man kan godt se, at uret ikke er der. Men det var fint nok, for så følte jeg bare, at tiden flyver væk

E12Ø: Ja, jeg har det også godt med det, for jeg følte, at tiden gik hurtigere

I citaterne lader det til, at eleverne selv har bemærket en ændring i egen tidsopfattelse. E6Ø beskriver for eksempel en følelse af, at tiden går hurtigere i læserummet, end han oplever den i læsebåndet i klasselokalet. Til trods for, at vi både har sat tiden op og fjernet uret. Dette kan altså være tegn på, at eleven har oplevet, at tiden er gået hurtigere under læsningen, fordi han muligvis har været i en fordybelsestilstand, da ændret tidsopfattelse netop er kendetegnende for flowoplevelsen (Ørsted Andersen, 2006). Ligeledes kan E11Ø's oplevelse af, at "tiden flyver væk" knyttes til fordybelse som *oplevelsesform*, der er kendetegnet ved indlevelse og opslugthed (Hauer, 2020). Elevcitaterne kan altså

være udtryk for, at eleverne har oplevet at være fordybet i læsning, da det lader til, at *den reelle klokke*tid har adskilt sig fra deres *subjektivt oplevede tid* (Hauer, 2020). Således kan man altså sætte spørgsmålstegn ved, om det er muligt at opnå selv- og tidsforglemmelse i læsebåndet, hvis uret er synligt på et stort smartboard, der tæller læse-tidsintervallet ned i minutter og sekunder. I følgende citat, udtrykker E10Ø “Jeg synes det var fint nok, at uret ikke var der, for jeg kommer hele tiden til at kigge derop og så glemmer jeg tiden og så kigger jeg op igen, så det kan godt forstyrre.” (Bilag 5). Dette kan være udtryk for, hvordan uret kan være medvirkende til at hive eleven ud af en mulig fordybelsestilstand.

Elevecitaterne kan være med til at fremhæve, at det kan være væsentligt at gøre sig overvejelser omkring varigheden og brugen af uret, under læsebåndet, da disse kan have indflydelse på elevernes mulighed for dybdelæsning og fordybelse. Ligesom det kan være væsentligt at være opmærksom på den egentlige læsetid, som eleverne har til rådighed i sidste ende. Selvom man har en ambition om, at læsebåndet varer 25-30 minutter, kan der hurtigt gå tid til omrokering, praktiske beskeder i plenum m.m., så eleverne reelt ender med at have et betydeligt kortere tidsinterval at læse i.

## 9.0 Handleperspektiv

Projektets fokus har været at undersøge, hvilke oplevelser elever kan have, af forskellige former for tid- og rammesætning af læsebåndet. Gennem vores analyse er vi nået frem til nogle didaktiske tiltag eller overvejelser, som lærere kan tage i betragtning, hvis de ønsker at fremme elevernes fordybelse under litteraturlæsning i læsebåndet.

### *Bogvalg*

Eleverne fremhæver bogvalget som afgørende for deres læselyst, især når de får lov til at vælge bogen selv. I interventionerne fokuserede vi ikke på denne faktor, idet alle eleverne læste skønlitterære bøger og begge skoler allerede havde fokus på bogvalget, med ugentlige biblioteksture, hvor eleverne kunne få hjælp og guidning til at vælge en bog. Men det er en vigtig faktor, som lærere bør overveje, hvis de ikke allerede har øje for det.

### *Urets synlighed*

I vores undersøgelse blev det klart, at alle elever kigger på uret; nogle finder det forstyrrende, mens andre ser det som en hjælp. Mange fremhæver, at uret hjælper dem med at læse hurtigere. Derfor bør man som lærer overveje, hvilken form for læsning man ønsker at støtte. Vi ønskede at fremme



dybdelæsning, hvorfor vi fjernede uret. Hvis man i stedet ønsker at støtte hurtiglæsning, kan man vælge at lade uret være synligt.

### *Planlagt læsetid*

Ved planlagt læsetid forstås opmærksomheden på, hvor længe eleverne skal læse og hvorfor. Hvis man, som i dette projekt, vil arbejde med den fordybende læsning, har eleverne brug for mere end 15 minutters læsetid, da denne læseform kræver tid og langsommelighed. Samtidig kræver det også vedholdenhed at læse i 30 minutter på mellemtrinnet. Derfor er det også læseoplevelsens omgivelser og komfort, der har indflydelse på, hvor længe man kan læse.

### *Læsehjørner og -kroge*

Muligheden for at sidde i kroge og hjørner kan understøtte elevernes læseoplevelse, da det kan give en oplevelse af tilbagetrækning og opmærksomhed mod bogen. Ligeledes forbandt eleverne komfort og koncentration med hinanden. De udtrykker altså et behov for at sidde godt og privat, for bedre at kunne nå den fordybende læsning. Dette kan understøttes med puder, lænestole, sækkestole m.m.

## 10.0 Diskussion

Når vi i dette projekt har været optaget af hvorledes fordybelse i læsebåndet har sin berettigelse i skolen, er det særligt fordi, at der synes at være en tendens til længsel efter mere tid og fordybelse, som en kontrast til den tidlige intensivering af skolen og hverdagslivets tempo (Rosa, 2014). Herunder at vi også, i mindre grad, praktiserer den fordybende læsning, som særligt ses hos den yngre generation af læsere (Hauer, 2020). I rapporten *Børn og unges læsning 2021*, fremgår det, at digitaliseringen har en negativ indvirkning på elevernes læsevaner, koncentrationsintervaller og evne til at fordybe sig. Ligesom det påpeges, at danske skoleelever har fået nye læsevaner i takt med, at de i højere grad skal læse flere digitale teksttyper, som fordrer at eleverne hurtigere kan scanne, skimme og orientere sig i tekster. Således argumenteres der for, at træning af hurtiglæsning, test og læseaktiviteter på tid, nu tillægger tempo en vis værdi i skolen (Reinholdt Hansen et al., 2022). Det fremgår desuden i danskfagets undervisningsvejledning at der, som en del af den almene læsetræning, forventes en opnået stillelæsningshastighed allerede efter 2. klasse. Defineret ved x antal læste ord pr. minut (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Dette understreger altså det øgede fokus, der er kommet på målingen af uddannelse, herunder læsefærdigheder, der især er sket på baggrund af internationale komparative studier (Biesta, 2011).

De seneste år har der yderligere været opmærksomhed på læselysten hos eleverne, da læselyst og læsefærdigheder gensidigt påvirker hinanden. Henriette Romme Lund fremhæver, at eleverne har

behov for at føle sig kompetente inden for læsning for at kunne opnå læselyst. Samtidig er læselysten en væsentlig forudsætning for, at eleverne udvikler deres læsefærdigheder (Lund, 2024). Men hvor Lund nævner læsekompetence som en forudsætning for at fremme læselysten, lader det til, at man fra politisk side nærmere fokuserer på læselyst som et middel til at fremme læsefærdigheder (emu, 2023). Der ses altså en fortsat opmærksomhed på elevernes målbare resultater. Risikoen ved at fokusere på, at undervisningen skal kunne måles og vejes, bliver imidlertid, at man risikerer at overse de dannelsesmæssige aspekter, der også ligger i dét at læse og beskæftige sig med litteratur.

Dette synes især væsentligt, i takt med at eleverne læser mindre og mindre derhjemme. Derfor kan læsebåndet måske være det eneste sted, hvor eleverne har mulighed for at opleve den fordybende læsning, hvor litteraturen kan få lov til at stå alene uden analyse og faste endemål. Hvor eleverne ikke blot lærer at læse, men også får mulighed for meningsfulde læseoplevelser. Det kræver netop dybdelæsning at få adgang til litteraturen, som kan udfordre, uddanne og bidrage til indsigt i andre verdener og til egen selvrefleksion (Felski, 2008). Hvis den uddannelsesmæssige målingskultur herimod kommer til at dominere læseundervisningen, kan konsekvensen blive, "at vi risikerer at ende med at værdsætte det, der måles, i stedet for at måle det, der værdsættes" (Biesta, 2011, s. 37).

### **10.1 Vurdering af undersøgelsens kvalitet**

En udfordring ved vores dataindsamling blev, at vi ændrede flere faktorer samtidigt under intervention 3, grundet projektets tidsramme. Vi ændrede både tidens varighed og rummets fysiske ramme på én gang, hvilket gjorde det sværere at klargøre, hvilken faktor eleverne reagerede på. Ideelt ville flere interventioner, med færre ændringer pr. gang, have sikret større validitet og reliabilitet i vores undersøgelse. (Engsig, 2018).

Ved spørgeskemaerne og interviewene var vi opmærksomme på formuleringen af spørgsmål og interviewteknikker. De lukkede spørgsmål i spørgeskemaerne, kan have virket begrænsende for nuancerne i elevernes svar, hvilket kan forhindre dem i at udtrykke deres fulde mening. Ligesom vi ikke kan garantere, at alle elever forstod alle spørgsmålene som tiltænkt. Dette kan påvirke validiteten af data, da de ikke altid afspejler respondentens sande holdninger eller adfærd (Engsig, 2018).

I vores observationer kan en svaghed være, at vi ikke havde mulighed for at indsamle data om alt det, der foregår i en klasse samtidig. Derfor kan der være foregået ting i klasserummet, som vi ikke opdagede. Ligesom der er risiko for, at observationerne kan blive subjektive, da vi undersøgte læsebåndet med afsæt i vores problemformulering. Vi kan derfor have tillagt nogle situationer mere værdi end ellers.

Endelig kan det, at vi almindeligvis ikke indgår som en del af elevernes hverdag, også have påvirket data. Vores medvirken under læsebåndet kan have haft en "nyhedsværdi" for eleverne, ligesom det, at vi nu var tre voksne, kan have haft en mulig indflydelse på den oplevede ro i klassen. Dette fænomen, er kendt som Hawthorne-effekten og kan have påvirket validiteten af vores data (Hyldgaard, 2022).

## 11.0 Konklusion

I dette bachelorprojekt har vi ønsket at undersøge, hvilke oplevelser elever har af forskellige tid- og rammesætninger af læsebåndet. Herunder hvorledes disse kan påvirke deres mulighed for fordybelse under litteraturlæsning.

I undersøgelsen af læsebåndets historie fandt vi, at det fortsat fremgår uklart, hvad læsebåndets egentlige formål er. Ligesom læsebåndets indhold og form varierer meget, fra skole til skole og igen fra lærer til lærer, alt efter hvad man ønsker at bruge tiltaget til. Historisk synes der altså at eksistere en sammenhæng mellem de første nedadgående læseresultater i Danmark, vores deltagelse i internationale forskningsstudier og læsebåndets fremkomst på skolerne.

Gennem vores analyse og diskussion konkluderer vi ud fra relevant teori og vores empiriske materiale, at forskellige rammesætninger af læsebåndet kan have indflydelse på elevernes fordybelse under litteraturlæsning. I analysen fandt vi, at eleverne skal have adgang og vejledning til at finde bøger, som kan motivere dem, samt støtte i deres behov for autonomi ved bogvalget. Rammesætningen af tid og rum har indflydelse på elevernes oplevelse af læsebåndet og deres mulighed for fordybelse. Ved den tidslige rammesætning er det relevant at overveje, hvor længe man vil lade eleverne læse, alt efter om der ønskes at understøtte overflade- eller dybdelæsning. Ligesom hver læsemetode også kan hænge sammen med, om man vælger at lade uret være synligt eller skjult. Rummets rammesætning har indflydelse på muligheden for, at den fordybede læsning kan finde sted, da dybdelæsning kræver tid, ro og en behagelig læseoplevelse. Derfor fandt vi, at det ikke er uvæsentligt, hvordan eleverne sidder under læseakten. Muligheden for at tilgå behagelige læsepladser, som læsekroge og -hjørner, har altså positiv indflydelse på elevernes oplevelser af læsebåndet. Læseoplevelsen synes altså at være et samspil mellem læser, tekst og kontekst.

Endelig fandt vi i projektet, at der kan knyttes et muligt dannelsespotentiale til læsebåndet. Hvis dybdelæsningen og læsebåndet får bedre forudsætninger, kan den fordybede læsning få mere plads og befordre litteraturforståelse frem for blot læse(tekst)forståelse. Ligesom der kan skabes et rum for

udvikling og dannelse hos eleverne. Det er altså væsentligt, at man som lærer bevidst reflekterer over, hvilket formål man ønsker at opnå ved gennemførelsen af læsebånd.

## 12.0 Referencer

- Abrahamsen, J. D. (2003, august 28.). 20 minutter i læseland. *Folkeskolen*. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/dansk-danskundervisning-folkeskolen-nr-35-2003/20-minutter-i-laeseland/366112>
- Andersen, A. M. (2001). *Forventninger og færdigheder: danske unge i en international sammenligning*. AKF. Hentet fra <https://www.vive.dk/media/pure/jvnl1kzm/326560>
- Bachelard, G. (1994). *The poetics of space*. Beacon Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13:1(1-14).
- Bøgh Andersen, L., Welling Hansen, S., Møller Hansen, K., & K. J. (Eds.). (2020). *Metoder i statskundskab* (3. ed.). Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006a). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006b). *Aftale om ændring af folkeskoleloven*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/maj/180523-bred-aftale-om-styrkelse-af-folkeskolen-aftaletekst-endaelig1.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Dansk - Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet fra [https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Dansk Undervisningsvejledning*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Biesta, G. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Klim.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzel.
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012, Oktober). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier (LOM)*(9).
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: Optimaloplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Læseudvikling på mellemtrinnet: faktorer forbundet med læsefremgang fra 4.-6. klasse*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Laeseudvikling%20pa%20mellemtrinnet.pdf>
- Den Danske Ordbog. (u.d.). *Fordybe*. Hentet fra Den Danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?aselect=fordybe&query=fordybelse>
- emu. (2023, august 16.). *Ny læseindsats: Pulje til læselyst i folkeskolerne er klar*. Retrieved april 12., 2024, from emu: <https://emu.dk/grundskole/dansk/ny-laeseindsats-pulje-til-laeselyst-i-folkeskolerne-er-klar>
- Engsig, T. T. (Ed.). (2018). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzel.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Wileyblackwell.
- Fougt, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus University Press. Hentet fra <https://doi.org/10.2307/jj.3850481>
- Geer, S. L., & Brok, L. S. (2018a). *Læsebånd på dansk grund*. Nationalt Videncenter for Læsning. Hentet fra [https://www.videnomlaesning.dk/media/2643/laesebaand-paa-dansk-grund\\_.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2643/laesebaand-paa-dansk-grund_.pdf)
- Geer, S. L., & Brok, L. S. (2018b). *Stillelæsning - Hvad viser international forskning?* Nationalt Videncenter for Læsning. Hentet fra [https://videnomlaesning.dk/media/2647/stillelaesning\\_hvad-viser-international-forskning.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/2647/stillelaesning_hvad-viser-international-forskning.pdf)
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læseres romanlæsning i faget dansk*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Hoffmann, C. P. (2019, marts 23.). *Abduktion: Metoden til at finde den bedste forklaring*. Hentet fra Videnskab.dk: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/abduktion-metoden-til-at-finde-den-bedste-forklaring/>
- Hyldgaard, K. (2022). *Negativ pædagogik*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi* (2. ed.). Hentet fra [www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/](http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/)
- KL. (2009). *Fælles viden - fælles handling: ja, vi er klar*. Kommuneforlaget. Hentet fra <https://www.vejlelaererkreds.dk/media/2654596/faelles-viden-faelles-handling.pdf>
- Kristensen, J. (2017). Skolen - en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution. In *Skolens formål - KvaN 108* (pp. 7-23). KvaN.

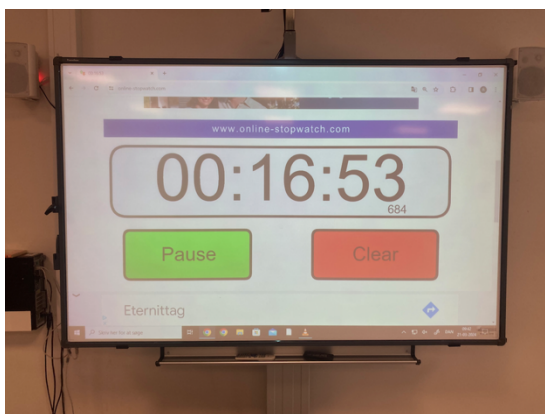
- Lund, H. R. (2020, oktober 19.). *Hvad ved vi om læsebånd - og om læselyst i læsebånd?* Hentet fra National Videncenter for Læsning: <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2020/hvad-ved-vi-om-laesebaand-og-om-laeselyst-i-laesebaand/>
- Lund, H. R. (2024). *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portrætter af seks stillelæsende elever*. DPU, Aarhus Universitet.
- Mangen, A., Magli, R., & Warengchien, N. (2014). *Evolution of Reading in the Age of Digitization (E-READ): Memorandum of Understanding*. COST Action IS14014. Hentet fra <https://www.cost.eu/actions/IS1404/#downloads>
- McLaughlin, T. (2016). *Reading and the Body: The Physical Practice of Reading*. Palgrave Macmillan.
- Mejding, J. (2004). *PISA 2003 00: danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Hentet fra [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale\\_undersoegelser/PISA/PISAdk2003\\_-\\_Danske\\_unge\\_i\\_en\\_international\\_sammenligning.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersoegelser/PISA/PISAdk2003_-_Danske_unge_i_en_international_sammenligning.pdf)
- Nationalt Videncenter for Læsning. (u.d.). *Lyst til læsebånd i hele landet*. Hentet fra Nationalt Videncenter for Læsning: <https://videnomlaesning.dk/projekter/lyst-til-laesebaand-i-hele-landet/>
- Reinholdt Hansen, S., Illum Hansen, T., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra [https://unipress.dk/media/19074/9788772199214\\_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf](https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf)
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rydén, M. (2011). Læsebånd - en fælles læsesatsning på tværs af skema og fag. In *Sprog på spil: at sætte viden om sprog i spil i profession og uddannelse*. Via System.
- Schilhab, T., & Steffensen, B. (2011). *Læs mig: om spejlneuroner, kropslig forankring og læseforståelse*. Dafolo.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik* (2. ed.). Hentet fra [www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/](http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/)
- Sprogøe, J., & Brandi, U. (2019). Kapitel 4. In *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzel.
- Stanat, W., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., . . . Weiß, M. (2002). *Artelt, S., Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Tillmann, & Weiss PISA 2000 : Overview of the Study Design , Method and Results*. Berlin: MaxPlanckInsitute for Human Development.
- Watt Boolsen, M. (2008). *Spørgeskemaundersøgelser*. Hans Reitzel.

- Wolf, R. M. (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical Report*. The Hague: IEA. Hentet fra [https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-02/The%20IEA%20Reading%20Literacy%20Study\\_%20Technical%20Report\\_Richard%20M.%20Wolf\\_%20The%20Hague\\_%20The%20Netherlands\\_%201995-low-res.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-02/The%20IEA%20Reading%20Literacy%20Study_%20Technical%20Report_Richard%20M.%20Wolf_%20The%20Hague_%20The%20Netherlands_%201995-low-res.pdf)
- Ørsted Andersen, F. (2006). *Flow og fordybelse: virkelystens og det gode livs psykologi*. Hans Reitzel.
- Ørsted Andersen, F. (2011). 3.1 Flowteorien Mihaly Csikzentmihalyi. In *Positiv psykologi i skolen* (pp. 31-55). Dafolo.

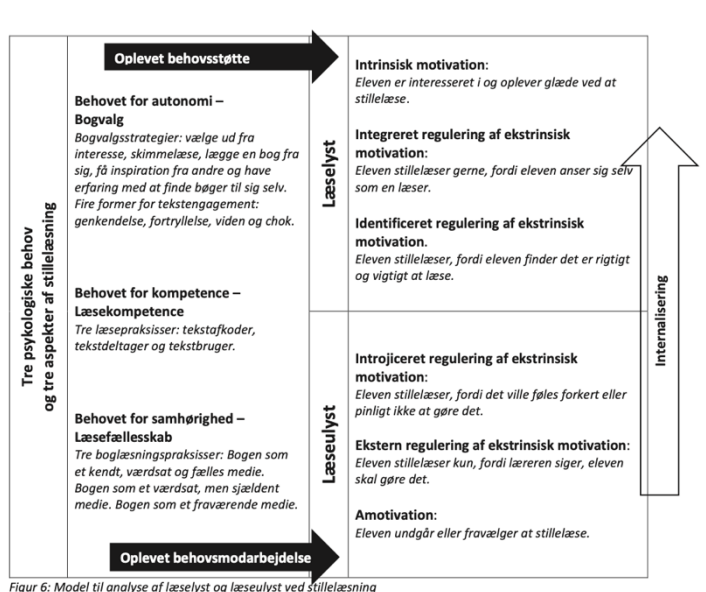
## 13. Bilag

### Bilag 1 - Ur på begge skoler

*Time-Timer* under læsebåndet (Skole B) og *Online-stopwatch* under læsebåndet (Skole Ø)



### Bilag 2 - Model til analyse af læselyst og læseulyst ved stillelæsning



Figur 6: Model til analyse af læselyst og læseulyst ved stillelæsning

### Bilag 3 – Interviewguides

#### 3.1 Interviewguide under intervention 1 (Alm. læsebånd)

Briefing	Introducerende spørgsmål
Præsentation af os og formål med interview	1. Hvem er vi 2. Årsag til elevinterviews
Rammerne for interviewet	1. Anonyme svar 3. Vigtigst er, at være ærlig 2. Der kan ikke svares noget rigtigt eller forkert
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål



<b>Elevers forhold til læsning</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nu har I lige læst. Hvad læser du lige nu?</li> <li>2. Hvad skete der i det, I lige har læst?</li> <li>3. Kan I lide at læse? (Hvorfor/hvorfor ikke?)</li> <li>4. Har I haft gode læseoplevelser?</li> </ol>
<b>Elevers forhold til læsebåndet og dets længde</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Hvordan synes I det er at have læsebånd?</li> <li>5. Synes I, at 15 minutter er nok tid at læse i?</li> <li>6. Kan I finde på at lade som om, at I læser, når I har læsebånd?</li> <li>7. Hvorfor tror I, at I har læsebånd i skolen?</li> </ol>
<b>Elevers læselyst</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Hvordan kunne I godt tænke dig at læse i skolen?</li> <li>9. Hvad kunne give jer mere lyst til at læse?</li> <li>10. Snakker du med andre om det, du læser?</li> </ol>

### 3.2 Interviewguide under intervention 2 (Læsebånd uden ur)

<b>Briefing</b>	
<b>Præsentation af os og formål med interview</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvem er vi</li> <li>2. Årsag til elevinterviews</li> </ol>
<b>Rammerne for interviewet</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anonyme svar</li> <li>3. Vigtigst er, at være ærlig</li> <li>2. Der kan ikke svares noget rigtigt eller forkert</li> </ol>
<b>Forskningsspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>
<b>Elevers forhold til uret (tiden) under læsebåndet</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lod I mærke til, at uret var væk under læsebåndet?</li> <li>2. Bruger I uret, når I læser i læsebånd?</li> <li>3. Hvordan bruger I uret, når I læser?</li> <li>4. Hvorfor bruger I uret, når I læser?</li> <li>5. Hvad er det gode ved, at man kan se uret/tiden?</li> <li>6. Hvad er det dårlige ved, at man kan se uret/tiden?</li> <li>7. Sætter I et ur, når I læser derhjemme?</li> <li>8. Synes I, at uret kan stresser jer?</li> <li>9. Synes I, at uret kan være en hjælp?</li> </ol>

### 3.3 Interviewguide under intervention 3 (Læserum)

<b>Briefing</b>	
<b>Præsentation af os og formål med interview</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvem er vi</li> <li>2. Årsag til elevinterviews</li> </ol>
<b>Rammerne for interviewet</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anonyme svar</li> <li>3. Vigtigst er, at være ærlig</li> <li>2. Der kan ikke svares noget rigtigt eller forkert</li> </ol>
<b>Forskningsspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>
<b>Elevers forhold til uret (tiden) under læsebåndet</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lod I mærke til, at uret var væk</li> <li>2. Kunne I lide at uret var væk under dette læsebånd?</li> <li>3. Kunne I ikke lide, at uret var væk under dette læsebånd?</li> <li>4. Hvad synes I om læsebåndets længde i dag? (30 min)</li> </ol>
<b>Elevers forhold til omgivelserne under læsebåndet</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvad var jeres første indtryk af rummet?</li> <li>2. Hvor sad du? og hvorfor?</li> </ol>

	3. Hvad kan I bedst lide at sidde på, når I læser? 4. Kunne I lide at læse i det her rum? 5. Hvad er det gode ved at læse i dette rum/I klassen? 6. Hvad er det dårlige ved at læse i dette rum/klassen? 7. Har I lyst til at læse på den her måde igen?
<b>Elevers oplevelse af fordybelse under læsebåndet</b>	1. Kan I bedst fordybe jer, når I selv vælger, hvor I sidder? Hvorfor? 2. Kan I bedst fordybe jer, når I sidder på en bestemt plads? Hvorfor? 3. Synes I bedre, at I kunne fordybe jer i jeres bog i dag? Hvorfor?

## Bilag 4 - Slutkodelister

### 4.1 Slutkodeliste fra 1. intervention

HOVEDKODE	Underkoder	Referencer
HOLDNING TIL LÆSEBÅND	Læsebåndet er fint nok	5
	Kan godt lide læsebånd	4
	Læsebåndet er kedeligt	3
HOLDNING TIL LÆSNING	Det kommer an på bogen	4
	Kan ikke lide at læse	3
	Kan lide at læse	3
	Har det fint med læsning	2
HVORDAN DE GERNE VIL LÆSE I LÆSEBÅNDET	Alene eller hvor der er ro	5
	Sidde i noget blødt	4
HVORDAN LÆSER DE DERHJEMME	I sengen	8
	I sofaen	5
	I lænestol	2
HVORFOR DE TROR, DE HAR LÆSEBÅND	For at blive bedre til at læse	6
	For at lære nye ord	3
	For at få en god uddannelse	1
	For at læse mere	1
	Fordi man skal bruge læsning til alt	1

#### 4.2 Slutkodeliste fra 2. intervention

HOVEDKODE	Underkoder	Referencer
HOLDNING TIL URET	Synes uret forstyrrer	4
	Synes uret stresser	4
	Synes uret er en hjælp	3
	Synes ikke uret er en hjælp	2
	Synes tiden gik hurtigere uden ur	1
	Er ligeglad med uret	1
BRUGER URET	Bruger uret til at se tiden (hvornår det er smart at stoppe med at læse)	7
	Bruger uret for at læse hurtigere	3
	Kigger på uret, men bruger det ikke	3
	Bruger uret til at se, hvor meget de når at læse	1

#### 4.3 Slutkodeliste fra 3. intervention

HOVEDKODE	Underkoder	Referencer
FØRSTE INDTRYK AF RUMMET	Positivt førstehåndsindtryk	10
	Det var rodet	1
	Underligt og overraskende	1
OPLEVELSER I RUMMET	Følte sig mere fordybet	10
	Følte sig koncentreret	5
	Følte tiden gik hurtigere	2
	Følte at man blev træt	1
	Følte tiden gik langsommere uden uret	1
HVOR DE HELST VIL SIDDE	Sofa	6
	Madras	3
	Lænestol	3
	Sækkestol	2
HOLDNING TIL RUMMET	Kunne lide rummet	12
	Vil læse i rummet igen	12
	Synes man sad bedre	9
	Synes det så sjovt ud	4
	Synes det var hyggeligt	2
	Lille rum (meget lyt)	1
HOLDNING TIL TIDEN	Synes det var for lang tid	4

	Synes det var perfekt/tilpas lang tid	3
	Synes det var for kort tid	1
	Synes det var for kort tid i det her rum	1
HOLDNING TIL URET	Vil gerne have haft uret	5
	Var ligeglad med uret	4
	Kunne lide at uret var væk	3

**Bilag 5 - Udvalgte passager fra elevinterviews**

Tema	Svar
<b>Almindeligt læsebånd</b>	
”Jeg synes, at det er fint nok”	<p>E3B: Mmm, det er fint                      E4B: Ja, jeg synes også, at det er fint.                      E1Ø: Fint nok, hvis man har en god bog.                      E2Ø: Det er fint nok.                      E4Ø: Jeg synes, det er fint nok.</p> <p>I: Kan I lide at læse?                      E5Ø: Jeg kan ikke lide at læse, men det er vigtigt, så det er derfor, at jeg læser.                      E6Ø: Jeg kan heller ikke så godt lide det, jeg synes det er kedeligt og jeg kommer til at tænke på noget andet, og så er det svært at forstå, hvad jeg læser.                      I: Hvad synes I så om læsebåndet?                      E6Ø: Jeg kan ikke koncentrere mig.                      E5Ø: Jeg synes det er kedeligt.</p> <p>I: Hvordan synes I, det er at have et læsebånd?                      E1B: Jeg synes, det er egentlig meget rart.                      E2B: Jeg synes også, det er rart.                      I: Ja, hvad er rart ved det?                      E2B: Jamen, altså, der er helt stille, og altså, så falder man bare lidt ned i bogen, og så glemmer man lidt, at man er i klasseværelset.                      E1B: Ja.                      I: Hvorfor tror I, at I læser i læsebånd?                      E1B: Fordi så glemmer man ikke, hvordan man læser, så kan man bare blive bedre og bedre og bedre.                      E4B: For at vi bliver bedre til at læse og får en god uddannelse.                      E6B: For at vi kan få læst noget mere, og fordi man kan altid blive bedre til at læse                      E1Ø: Fordi man skal blive god til at læse, man har brug for læsning, ellers så dør man. Man dør hvis man ikke læser.                      E2Ø: Fordi man skal blive bedre til at læse.                      E3Ø: For at blive bedre til ordene og til dansk</p>

<i>“Det er kedeligt, hvis man har en kedelig bog”</i>	E1B: Det kommer an på, om bogen er spændende. Hvis bogen er god, så kan det være svært at stoppe igen E1Ø: Det er kedeligt, hvis man har en kedelig bog E4Ø: Jeg kan godt lige at læse, når jeg har en god bog
<i>“Det kunne være nice, hvis vi måtte læse nede i sofaen</i>	E5B: I min seng E3Ø: Sofa eller seng i værelset E6Ø: Jeg læser i min seng, inden jeg skal sove E5Ø: Hvis jeg skulle læse derhjemme, skulle det nok være i stuen eller i sengen  I: Hvordan synes I det er at have læsebånd? [...] E1Ø: Jeg kan ikke lide stolene, de er hårde. E2Ø: Ja, man får ondt i røven. Kunne vi ikke få nogle puder? [Læreren] sagde, at vi kunne få puder, men det har han sikkert glemt. E1Ø: Ja, det kunne være nice, hvis vi måtte læse nede i sofaen
<b>Læsebånd uden ur</b>	
<i>“Jeg kigger på uret, men ved ikke hvorfor”</i>	I: Bruger I uret, når I læser i læsebåndet? E3Ø: Jeg kigger bare derop, men bruger det ikke rigtig til noget E6Ø: Jeg er lidt ligeglad, nogle gange kigger jeg derop E5B: Ja, Jeg lagde mærke til, at uret var væk, da jeg ville tjekke hvor lang tid der var tilbage E6B: Ja, jeg kigger på uret, men ved ikke hvorfor. Nogle gange gør man det bare
<i>“Så stresser jeg lidt, så skynder jeg mig alt, hvad jeg kan”</i>	E4B: Ja, nogle gange når jeg ser, at der ikke er så lang tid tilbage, og jeg ikke er nået sådan sindssygt lang, så stresser jeg lidt, så skynder jeg mig alt, hvad jeg kan, for at jeg kan nå det  I: Hvornår lagde I mærke til, at uret var væk? E1B: Lige da vi startede. E2B: Det var nok, når jeg havde læst to sider. Fordi så plejer jeg altid at vende mig om og se, hvor lang tid der er tilbage. I: Ja. Hvorfor vender du dig om efter to sider? E2B: Jamen, det er fordi, så kan jeg se, hvor lang tid jeg har læst dem i, og om jeg skal til at skynde mig lidt med nogle sider eller ej. [...] I: Kigger du så op flere gange i løbet af et læsebånd? E2B: Ja, nok fordi så skal man også se, hvis man sådan bliver lidt stresset, og måske skal læse en side lidt hurtigere færdig. I: Okay, så synes I, at det er godt, at uret er der, eller?

	E2b: Ja, jeg synes helt klart at den hjælper E1b: Ja, jeg synes det er fint
<b>Fra læsebånd til læserum</b>	
<i>“Det lignede lidt en læselegeplads”</i>	I: Hvad var jeres første indtryk af rummet? E5Ø : At det bare er et nice læsested E6Ø: At det er bedre end vores klasse. Jeg håbede, at vi kunne læse herinde hele tiden. Det vil være virkeligt fedt E7Ø: Woooooow E11Ø: Jeg tænkte, at det kunne være et bedre sted at læse  E5Ø: Ja, kunne lide alting, fordi det er mega afslappende, det er hyggeligt og der er ikke lige så meget uro E11Ø: Ja, fordi det er bedre end klassen, fordi det er hyggeligt E7Ø: Ja, fordi det er dejligt at sidde her
<i>“Jeg kunne bedre koncentrere mig herinde, fordi jeg sad bedre”</i>	E12Ø: Ja, jeg kunne bedre koncentrere mig herinde, fordi jeg sad bedre E1Ø: Det er bedre end at sidde på stolene, jeg vil hellere sidde på madras end på stolen i klassen E6Ø: Ja, jeg kan bedre koncentrere mig, fordi man sidder ordentligt, og der er ikke så meget uro E3Ø: Ja, inde i klassen sidder man bare på hårde stole, der er det ligesom at sidde på sten E9Ø: Jeg synes, at det var nemmere at koncentrere mig, fordi jeg ikke skulle rykke rundt på min plads  E5Ø: Jeg kunne lide alting, fordi det er mega afslappende, og det er hyggeligt og der er ikke lige så meget uro
<i>“Så følte jeg bare, at tiden flyver væk”</i>	I: Hvad synes I om læsebåndets længde? E6Ø: I det her rum synes jeg, at det var for kort, men i klassen ville det være for lang tid  I: Lagde I mærke til, at uret var væk? E11Ø: Ja, man kan godt se, at uret ikke er der. Men det var fint nok, for så følte jeg bare, at tiden flyver væk E12Ø: Ja, jeg har det også godt med det, for jeg følte, at tiden gik hurtigere  E10Ø “Jeg synes det var fint nok, at uret ikke var der, for jeg kommer hele tiden til at kigge derop og så glemmer jeg tiden og så kigger jeg op igen, så det kan godt forstyrre.”

**Bilag 6 – Udvalgte frekvenstabeller (Spørgeskemadata)**

6.1 – Intervention 1

Skole	Jeg kan lide, når vi skal læse i læsebånd	Antal	Procent	
Skole B - 4. klasse (15 deltagere)	Meget enig	0	0%	
	Enig	14	93,3%	
	Ved ikke	0	0%	
	Uenig	1	6,7%	
	Meget uenig	0	0%	
Skole Ø - 6. klasse (19 deltagere)	Meget enig	2	10,5%	36,8%
	Enig	5	26,3%	
	Ved ikke	6	31,6%	
	Uenig	5	26,3%	31,6%
	Meget uenig	1	5,3%	

Skole	Jeg synes, at det er kedeligt at læse i læsebånd	Antal	Procent	
Skole B - 4. klasse (15 deltagere)	Meget enig	0	0%	
	Enig	1	6,7%	
	Ved ikke	9	60%	
	Uenig	5	33,3%	
	Meget uenig	0	0%	
Skole Ø - 6. klasse (19 deltagere)	Meget enig	1	5,3%	42,1%
	Enig	7	36,8%	
	Ved ikke	5	26,3%	
	Uenig	4	21,1%	31,6%
	Meget uenig	2	10,5%	

Skole	Jeg har følt mig fordybet i en bog i skolen	Antal	Procent	
Skole B - 4. klasse (15 deltagere)	Meget enig	6	40%	66,7%
	Enig	4	26,7%	
	Ved ikke	4	26,7%	

	Uenig	1	6,7%	
	Meget uenig	0	0%	
<b>Skole Ø - 6. klasse (19 deltagere)</b>				
	Meget enig	5	26,3%	63,2%
	Enig	7	36,8%	
	Ved ikke	4	21%	
	Uenig	2	10,5%	15,8%
	Meget uenig	1	5,3%	

Skole	Jeg skan bedst koncentrere mig om at læse i skolen når...	Antal	Procent
<b>Skole B - 4. klasse (15 deltagere)</b>	Der er ro i klassen	14	93,3%
	Jeg kan se uret	12	80%
	Jeg ikke kan se uret	1	6,7%
	Jeg må sidde et andet sted end i klassen	6	40%
	Jeg sidder på min stol	8	53,3%
	Jeg sidder alene	6	40%
	Jeg sidder sammen med andre	8	53,3%
	Jeg læser en bog jeg selv har valgt	15	100%
	Jeg har fået hjælp til at vælge en bog	1	6,7%
<b>Skole Ø - 6. klasse (19 deltagere)</b>			
	Der er ro i klassen	17	89,5%
	Jeg kan se uret	11	57,9%
	Jeg ikke kan se uret	1	5,3%
	Jeg må sidde et andet sted end i klassen	5	26,3%
	Jeg sidder på min stol	10	52,6%
	Jeg sidder alene	13	68,4%
	Jeg sidder sammen med andre	4	21%
	Jeg læser en bog jeg selv har valgt	13	68,4%
	Jeg har fået hjælp til at vælge en bog	2	10,5%



6.2 – Intervention 2

Skole	Jeg kigger normalt på uret, imens jeg læser	Antal	Procent	
Skole B - 4. klasse (14 deltagere)	Meget enig	4	28,6%	78,6%
	Enig	7	50%	
	Ved ikke	1	7,1 %	
	Uenig	2	14,3%	14,3%
	Meget uenig	0	0	
Skole Ø - 6. klasse (17 deltagere)	Meget enig	10	58,8%	88,2%
	Enig	5	29,4%	
	Ved ikke	1	5,8%	
	Uenig	0	0%	0%
	Meget uenig	0	0%	

Skole	Jeg synes det var rart, at uret var væk	Antal	Procent	
Skole B - 4. klasse (14 deltagere)	Meget enig	1	7,15%	14,3%
	Enig	1	7,15%	
	Ved ikke	5	35,7 %	
	Uenig	6	42,9%	50%
	Meget uenig	1	7,15%	
Skole Ø - 6. klasse (17 deltagere)	Meget enig	0	0 %	5,8%
	Enig	1	5,8%	
	Ved ikke	5	29,4%	
	Uenig	7	41,2%	64,7%
	Meget uenig	0	23,5%	

Skole	Når jeg kan se uret, synes jeg...	Antal	Procent
Skole B - 4. klasse (14 deltagere)	At det er forstyrrende	2	14,3%
	At det hjælper mig med, at koncentrere mig	7	50%
	At jeg kan læse hurtigere	5	35,7%

	At jeg skal læse hurtigere	1	7,1%
	At jeg stopper med at læse i de sidste minutter, fordi tiden alligevel snart er slut	6	42,9%
	At jeg bedre kan holde styr på, hvor meget jeg kan nå at læse	12	85,7%
	At jeg tæller ned til læsebåndet er slut	4	28,6%
<b>Skole Ø - 6. klasse (17 deltagere)</b>			
Skole Ø - 6. klasse (17 deltagere)	At det er forstyrrende	0	0%
	At det hjælper mig med, at koncentrere mig	9	52,9%
	At jeg kan læse hurtigere	3	17,6%
	At jeg skal læse hurtigere	3	17,6%
	At jeg stopper med at læse i de sidste minutter, fordi tiden alligevel snart er slut	6	35,3%
	At jeg bedre kan holde styr på, hvor meget jeg kan nå at læse	16	94%
	At jeg tæller ned til læsebåndet er slut	6	35,3%

### 6.3 – Intervention 3

Skole	Jeg synes, at det er hyggeligt at læse i det her rum	Antal	Procent	
Skole Ø - 6. klasse (16 deltagere)	Meget enig	9	56,3%	100%
	Enig	7	43,7%	
	Ved ikke	0	0%	
	Uenig	0	0%	
	Meget uenig	0	0%	

Skole	Jeg har lyst til at læse på denne måde igen	Antal	Procent	
Skole Ø - 6. klasse (16 deltagere)	Meget enig	11	68,75%	100%
	Enig	5	31,25%	
	Ved ikke	0	0%	
	Uenig	0	0%	
	Meget uenig	0	0%	

Skole	Jeg blev fordybet i bogen, da jeg læste i bogen i dag	Antal	Procent
-------	---	-------	---------

Skole Ø - 6. klasse (16 deltagere)	Meget enig	6	37,5%	81,25%
	Enig	7	43,75%	
	Ved ikke	1	6,25%	
	Uenig	2	12,5%	
	Meget uenig	0	0%	

## Bilag 7 - Observationer

### 7.1 Almindeligt læsebånd. Skole B (19.03.24)

Tid	Observationer
08:03	Børnene finder deres bøger frem. Læreren sætter uret på 15 minutter. Lærer: "Jeg sætter uret og så bliver der læsere nu"
08:05	En elev kigger lidt rundt i lokalet
08:06	Der er stille i klassen. Eleverne sidder på deres pladser. Et par af pigerne har trukket benene op under sig på stolene. Alle læser skønlitteratur.
08:07	En elev mangler en bog og bliver hjulpet af læreren. Hun spørger: "Har du den i tasken?". Eleven forlader klasselokalet med læreren, for at finde den. De kommer kort efter tilbage med bogen og eleven sætter sig.
08:08	Eleven ved døren sidder lidt uroligt på sin stol og siger noget til sin sidemakker. Læreren går ned til en elev, og spørger ham om noget, vi ikke kan høre. Læreren går rundt mellem eleverne. En elev rækker hånden op og læreren hjælper. Tre elever, ved bordet tættest på tavlen, taler kort sammen.
08:09	Døren står åben til gangen, og man kan høre børn snakke derfra. En elev spørger læreren: "Skal vi ikke være sammen med 5.klasse nu?" Læreren svarer: "Nej, det er først i næste time"
08:10	Læreren går rundt mellem eleverne med korslagte arme. Der er helt stille. Hun stiller sig bag eleverne på bagerste række og ser på dem.
08:12	En elev kigger sig omkring i lokalet. Total stilhed.
08:15	To elever kigger mod <i>time-timeren</i> ved tavlen.
08:16	Læreren hjælper en elev, der læser på Chromebook. En anden elev kigger ned på dem og siger noget til eleven ved siden af. Læreren bevæger sig ned bagerst i lokalet og kigger eleverne lidt over skuldrene, mens hun bevæger sig imellem dem.
08:17	En elev sidder helt opslugt i sin bog, og har ikke rykket på sig hele læsebåndet. Hun sidder tilbagelænet i stolen og læser med et koncentreret blik.
18:18	En elev kigger sig omkring og ser på uret. Hun stopper med at læse. Læreren hjælper en elev, der har et spørgsmål.
08:19	Eleverne begynder at røre på sig, lige inden uret bipper. Uret bipper og læreren siger: "Det var godt, så må I gerne lægge bøgerne ned i skabet".
08:21	En elev har fundet noget sjovt, der står i sin bog. Noget om "nøgenbadning". Fire elever kigger i bogen og griner.

<b>08:22</b>	De sidste elever får lagt deres bøger på plads.
--------------	---

### 7.2 Almindeligt læsebånd. Skole Ø (20.03.24)

Tid	Observationer
<b>08:02</b>	Læreren siger godmorgen og præsenterer os og hvorfor vi er her. Læreren gennemgår dagens skema.
<b>08:06</b>	Læreren: "Det var godt. Det var det, så læser vi" Læreren starter <i>online-stopwatch</i> på tavlen, med et stort ur, der tæller ned. Eleverne finder deres bøger frem og sætter sig på deres pladser. De begynder at læse. Læreren sætter sig også selv med en bog og læser.
<b>08:07</b>	Der er læsere. Én elev får øje på noget ud af vinduet og prikker til sidemakkeren. Sidemakkeren kigger, men begynder at læse igen.
<b>08:08</b>	Én elev, der før sad oppe på sit bord, sætter sig på sin stol
<b>08:10</b>	Én anden elev kigger op på uret
<b>08:10</b>	Elev med lyserød bog kigger ud af vinduet og læser ikke.
<b>08:12</b>	To elever, der sidder rygvendt mod tavlen, kigger fra bunden af lokalet mod uret på smartboardet
<b>08:13</b>	Der er stadig læsere. Nogle elever rykker sig lidt på stolene
<b>08:14</b>	Elev fra tidligere, kigger op på uret igen
<b>08:15</b>	Elev, der sidder i midten af klassen, kigger op på uret. Eleven ved siden af kigger også op fra sin bog og ser sig lidt omkring, inden hun vender tilbage til sin bog
<b>08:16</b>	En elev drejer hovedet fra bagerste række og kigger op mod uret.
<b>08:18</b>	Flere elever begynder at røre på sig og kigge sig omkring. En elev, der sidder ved døren, kigger op og bladrer i sin bog, uden at læse, hun begynder at pille ved sit hår og stopper med at læse. To drenge har lagt sig ind over deres bord. De læner sig ind over deres bøger, uden at læse
<b>08:19</b>	Én elev går ud af klassen.
<b>08:20</b>	To elever tjekker uret. Elev, ved døren, læser ikke. En elev rykker sig flere gange på sin stol. Det virker til, at han ikke kan finde en god stilling at sidde i.
<b>08:20</b>	To elever kigger igen mod uret. Flere elever, i højre hjørne af klassen, kigger op mod uret og stopper med at læse. De kigger mod uret flere gange, ved læsebåndets slutning.
<b>08:21</b>	Én elev kigger på uret og gør venligt læreren opmærksom på tiden. Han siger i et bestemt og spørgende toneleje: "Tiden (klasselærerens navn)" til læreren.
<b>08:22</b>	Uret stoppes. Læreren siger: "Fedt nok, så må I gerne lægge bøgerne på plads"

### 7.3 Læsebånd uden ur. Skole B (22.03.24)

Tid	Observationer
<b>Inden:</b>	Mobiler bliver samlet ind. Klasselæreren sætter læsebåndet i gang, uden ur. Vi har lagt time-timeren væk. Læreren påtaler ikke, at uret er væk. Ingen elevbemærkninger herom.
<b>08:04</b>	Eleverne har fundet bøger og sidder på deres pladser. Alle læser skønlitteratur

08:05	Lærer forlader klasselokalet med én elev. Småsnak i klassen. To piger hvisker og skæver til hinandens bøger.
08:06	Lærer og elev vender tilbage til klasselokalet. Lærer går rundt mellem eleverne og tænder smartboardet. Læreren læser ikke selv i en bog. Hun stiller sig foran smartboardet med hænderne i baglommen og ser ud over klassen. Smartboardet starter op i baggrunden med en stor blå skærm, læreren skriver lektionens program på tavlen med kridt, imens eleverne læser.
08:09	Tre piger kigger på tavlen, for at se, hvad læreren skriver op. Ellers læsero.
08:10	Læreren logger ind på smartboardet. Hun går derefter rundt bag bagerste stolerække og kigger på eleverne.
08:11	To af drengene på bagerste række kigger mod smartboardet.
08:12	Fortsat ro. Alle elever sidder på deres pladser. Læreren sætter sig ved sit kateder og kigger i nogle papirer. En elev kigger mod uret, der ikke er, hvor det plejer.
08:13	En elev forlader klasselokalet for at pudse næse
08:17	Begyndende uro, lidt vippen på stole. Lidt hvisken på bagerste række. Eleven kommer tilbage til klassen.
08:18	Lærer begynder at finde ting frem på smartboardet. Flere elever skæver fra bogen og mod boardet. Tiden slutter. Læreren siger: "Så må I godt lige få læst ned til et punktum"

#### 7.4 Læsebånd uden ur. Skole Ø (21.03.24)

Tid	Observationer
08:02	Læreren tager en morgenrunde, hvor han siger godmorgen til alle eleverne og gennemgår dagens skema. Han italesætter, at der ikke er ur på til dagens læsebånd.
08:04	Eleverne finder deres bøger.
08:05	Alle elever sidder med deres bog og begynder at læse. Det samme gør læreren. Der bliver læsero. De fleste elever sidder foroverbøjet med deres bog på bordet. Enkelte sidder med bogen i skødet.
08:08	Elev i hjørnet af hestesko kigger lidt ud i luften
08:10	Elev for enden af hestesko kigger sig lidt omkring
08:11	Elev i hjørnet af hestesko kigger lidt ud i luften igen
08:12	Elev kigger ud af døren flere gange, når der kommer nogen forbi lokalet (Der er glasrude i døren).
08:14	Der er fortsat meget stille i klassen.
08:15	Flere elever kigger hurtigt op mod smartboardet, hvor uret plejer at være, når de færdiggør en side
08:16	Elev rykker sig flere gange i sin stol. Virker til, at han ikke kan finde en måde at sidde behageligt på
08:18	Elev ved væggen kigger flere gange op mod tavlen. Sidder uroligt og bladrer i sin bog uden at læse.
08:19	Elev kigger op mod smartboardet, mod uret, men det er der ikke. Kigger tilbage i sin bog.
08:20	Læsebåndet slutter. Eleverne pakker deres bøger væk og finder blyanter frem. Vi deler spørgeskemaet ud

### 6.5 Observationsskema ved læserum. Skole Ø (11.04.24)

Tid	Observationer
08:06	Læsebåndet går reelt i gang kl 08.07 til 08.37 Alle børn går ind i det nye læserum. De finder hurtigt et sted at sidde. Der er ingen diskussion om pladserne. De første pladser der bliver taget er <ul style="list-style-type: none"><li>• 1) Den store blå madras, 2) Lænestolene</li></ul> De pladser, der ikke bliver valgt er: 1) De almindelige stole, 2) Bænken i midten af rummet, 3) Pladsen ovenpå et bord med pude og liggeunderlag
08:07	Alle børn har fundet en plads og begynder at læse.
08:08	To elever har sat sig i skrædderstilling på i en sækkepude. De sidder på samme måde. To piger sætter sig nu også i skrædderstilling på rød madras.
08:12	Fortsat stilhed. Nogle rykker lidt på sig i sækkepuderne, som giver lidt lyd, ellers ro.
08:15	En elev gaber.
08:17	En elev fniser af noget i sin bog
08:19	Under bordet har en elev, som har siddet foroverbøjet sin bog, nu lagt sig ned ligesom eleven ved siden af. Hun har taget sine hjemmesko af og sat dem ved siden af sin plads.
08:20	Der er stille i rummet. Lidt lyd høres ude fra gangen gennem døren.
08:21	Flere elever synes, at have lagt sig mere "til rette". Efter at have siddet i skrædderstilling længe, lægger en elev sig nu mageligt tilbage i sin sækkepude. De to piger, som ligger under bordet, ser koncentrerede ud. De har ligget i den samme stilling længe.
08:28	De to piger, der har siddet tilbagelænet i den grå sofa, har ikke rykket meget på sig. De har fødderne placeret på en lille grå puf mellem sig.
08:29	En elev lægger sig nu ned, ligesom elev sidekammeraten, tilbagelænet i sækkepuderne. De ser afslappede ud og de læser begge.
08:30	Nogle rykker lidt på sig. Fortsat stor ro. Den primære lyd i rummet er sider, der bliver vendt og lyden af snotnæser.
08:31	En elev har lagt sig mere tilbage i den gule u-formede pude på madrassen. Eleven ved siden af gaber. De to piger under bordet, ligger fortsat stille i samme position som før.
08:32	En elev sidder helt opslugt i Percy Jackson. De to piger i sofaen får øjenkontakt og hvisker lidt.
08:33	En elev gør et ophold i sin bog og kigger lidt søgende rundt, inden hun begynder at læse igen. Eleven ved siden af kigger lidt op fra sin bog og ud af vinduet, men begynder hurtigt at læse igen.
08:33	Pigerne, i de u-formede puder, stopper med at læse og kigger ud i luften. Den ene elev i sækkestolen søger øjenkontakt med sidekammeraten, men får den ikke.
08:35	Der er fortsat ro, men der begynder at komme en lille rumstere i rummet
08:37	Lærer siger, at læsebåndet er slut. Eleverne rejser sig og tager deres bøger med sig. De går ud af rummet.

**Bilag 8 – Billeder og skitse af læserummet**

