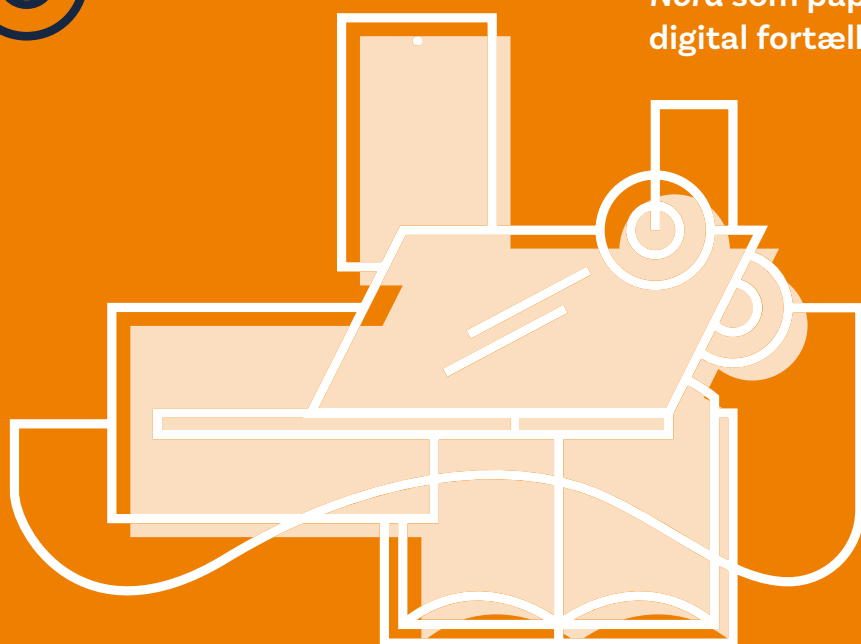


LÆSEOPLEVELSER I TRE MEDIER

Rapport om 8. klasseelevers
læseoplevelser af fortællingen
Nord som papirbog, lydbog og
digital fortælling



Rapporten er udarbejdet som del af forskningsprojektet Reading Between Media, der er et samarbejde mellem Aarhus Universitet, VIA UC og Silkeborg Kommune og er støttet af Novo Nordisk Fonden.

Forfattere

- Ayoe Quist Henkel, ph.d. og lektor ved Forskningscenter for Pædagogik og Dannelse, VIA UC. Kontakt: aqh@via.dk
- Sarah Mygind, ph.d. og adjunkt ved Litteraturhistorie og Center for børns litteratur og medier, Aarhus Universitet. Kontakt: sarah.mygind@cc.au.dk
- Helle Bundgaard Svendsen, ph.d. og lektor ved Forskningscenter for Pædagogik og Dannelse, VIA UC. Kontakt: hbs@via.dk

Referencegruppe for rapporten

- Birgitte Stougaard Pedersen, ph.d. og lektor ved Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet
- Maria Engberg, ph.d. og lektor ved Institut for datavidenskab og medieteknologi, Malmö Universitet
- Iben Have, ph.d. og lektor ved Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet

Rapportens analyser og resultater findes også i kondenseret form i den fagfællebedømte artikel: Henkel, A. Q., Mygind, S., & Svendsen, H. B. (2021). Exploring reading experiences in three media versions: Danish 8th grade students reading the story *Nord*, bidrag til særnummeret: *Working with Literature in Nordic Secondary Education*, redigeret af Aslaug Fodstad Gourvennec, Heidi Höglund, Maritha Johansson, Kristine Kabel og Margrethe Sønneland. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, s. 1-29.

Af formidlingsmæssige hensyn har vi valgt ikke at gengive citater fra engelsksprogede kilder i rapporten. Der henvises dog til alle kilder direkte i teksten.

Interviewguide, opgavesæt til elevopgaver og kodeoversigt kan rekvireres ved henvendelse til forfatterne.

Stor tak til de lærere og elever, som har bidraget til undersøgelsen, og til Silkeborg Kommune for værdifuldt samarbejde.

Korrektur

Ane Martine Lønneker

Design

Silie Heeschen, mail(at)silieheeschen.dk

Introduktion	4
– Baggrund for forskningsprojektet <i>Reading Between Media</i>	4
– Formål med undersøgelsen “Læseoplevelser i tre medier”	4
– Eksisterende forskning i læseoplevelser	5
Teoretisk udgangspunkt: Mediespecifikke læseoplevelser	7
Metode	9
– Fænomenologien som teoretisk tilgang og kvalitativ metode	9
– Undersøgelsen	10
– Analyseprocessen	12
Tematiske analyser	14
– Læseoplevelse	14
– Refleksioner over oplevelsen af <i>Nord</i>	14
– Stemning og atmosfære	15
– Indlevelse og fordybelse	17
– Materialitet	18
– Kroppen i læsesituationen	19
– Det fysiske rums betydning for læseoplevelsen	20
– Elevernes oplevelse af samspillet mellem skrift, billede og lyd	22
– Navigation og fremdrift	23
– Læseforståelse	25
– Mentale repræsentationer	26
– Metakognition	28
– Motivation, opmærksomhed og kontekst	29
– Dyb eller basal forståelse	30
Undersøgelsens resultater	32
– Læserne af papirbogen	33
– Læserne af den digitale fortælling	33
– Læserne af lydbogen	34
– Opsamling	35
Konklusion og videre perspektiver	36
Referencer	38

Introduktion

Læseoplevelser i tre medier er en rapport udført på baggrund af kvalitative studier blandt elever i 8. klasse på en skole i Silkeborg Kommune. Undersøgelsen er en del af forskningsprojektet Reading Between Media, der er et samarbejde mellem Aarhus Universitet, VIA University College, Malmø Universitet og Silkeborg Kommune og er støttet af Novo Nordisk Fonden. Projektets første fase havde til hensigt at iagttage og undersøge, hvordan elever oplever og læser den samme fortælling som hhv. papirbog, lydbog og digital fortælling, og *Læseoplevelser i tre medier* afrapporterer denne undersøgelse.

Baggrund for forskningsprojektet Reading Between Media

Vi læser i stigende grad tekster via digitale medier, og det ændrer måden, vi læser på. Som læser i en digital tid, hvor man også kan læse på en smartphone, en computer eller en tablet, har man mulighed for at skifte imellem forskellige mediers interfaces, hvor man både skal læse, lytte, se og eventuelt røre, når man læser. Med andre ord er læsningens vilkår under forandring (Pedersen et al. 2021), og også i skolen kan læsere skifte mellem forskellige formater, som fx papirbog, lydbog og digital fortælling, der har forskellige mediespecifikke egenskaber og sensoriske appeller. Forskningsprojektet Reading Between Media undersøger denne multisensoriske læsning og børns aktuelle omgang med tekster af forskellig art i en skolekontekst. Ud over den undersøgelse, som rapporten her bygger på, så gennemføres der i forskningsprojektet også eksplorative interventionsstudier og en surveyundersøgelse med henblik på at få viden om og udvikle digitale læsestrategier, der kan befordre børns tilegnelse af fortællinger særligt via skærm og/eller lyd.

—→ [Mere viden om det samlede projekt](#)

Formål med undersøgelsen “Læseoplevelser i tre medier”

I denne rapport undersøges ændringer i læsningens vilkår på baggrund af empiriske kvalitative studier af 8. klasseelevers læseoplevelser af et specifikt værk, *Nord*, i tre forskellige medieversioner: lydbog, digital fortælling og illustreret papirbog. *Nord* er skrevet af Camilla Hübbe og illustreret af Rasmus Meisler og er karakteristisk for det aktuelle medielandskab, hvor producenter af litterære værker har flere medier til rådighed, som kan tilbyde læsere forskellige medieringer af det litterære værk. *Nord* blev skabt som en digitalt født fortælling med skrift, billede, lyd, enkelte animationer og interaktivitet. Den digitale fortælling udkom som en hjemmeside i 2018. Under udarbejdelsen, der tog flere år, blev den også udarbejdet som en illustreret roman, som udkom i 2017, altså før den digitale version. I 2018 blev den desuden udgivet som lydbog indtalt af Sandra Bothmann. *Nord* er en coming-of-age fantasyfortælling om den 14-årige pige Nord, som drager ud for at finde sin mor, der er forsvundet. Undervejs møder hun egerndrengen Ratatosk, de tre skæbnegudinder Urd, Skuld og Verdante og monsteret Nidhug, der graver dybt i Livstræets rødder. Langsomt indser Nord, at et nyt ragnarok er på vej, og at hun er den eneste, der kan redde verden (Henkel 2021). En nutidig læser bliver tilbudt flere forskellige måder at gå til denne fortælling på, som inddrager forskellige sanseappeller. I rapporten er der

fokus på, hvad disse ændrede vilkår for læsning betyder for børns læseoplevelser i en skolekontekst. Den svarer derfor på forskningsspørgsmålet: Hvad karakteriserer 8. klasseelevers læseoplevelser af tre forskellige medieversioner af det litterære værk *Nord* i en skolekontekst?

Eksisterende forskning i læseoplevelser

Forskning i læseoplevelser er ikke et omfattende eller traditionsbåret felt og slet ikke, når det kommer til empiriske undersøgelser af elevers læseoplevelser i skolen. Der eksisterer store og veletablerede forsknings-traditioner i forhold til især "læsning" som fænomen og kompetence og også i forhold til "oplevelse", som oftest bliver undersøgt empirisk ud fra en psykologisk eller fænomenologisk tilgang. Inden for litteraturvidenskaben har de læserorienterede og receptionsæstetiske tilgange, fx hos Louise Rosenblatt og Wolfgang Iser, været optagede af interaktionen mellem læseren og det litterære artefakt (Rosenblatt 1995; Iser 1978). De har forholdt sig til mødet mellem tekst og læser og læserens medvirken i meningsskabelse, men været mindre interesserede i oplevelsesdimensionen og slet ikke børns oplevelse af at læse litteratur i skolen.

Forskningsfeltet omkring læseoplevelse er sammensat og interdisciplinært, hvilket bliver bekræftet af redaktionsgruppen bag en af de få bøger, der eksplicit har læseoplevelse i sin titel. I *Plotting the reading experience: theory, practice, politics* skriver redaktørerne: "Vi er optagede af læseoplevelsens muligheder og sigter efter at demonstrere en – ikke den – heterogenitet af dens funktioner, kvaliteter, anvendelsesmuligheder og glæder på en måde, der skal formidle flertydigheden af vores studieobjekt" (Rothbauer et al. 2016: 3, vores oversættelse). Deres antologi har dog det tilfælles, at den er skrevet ud fra forskning i biblioteks- og informationsvidenskab. En af bidragyderne til antologien er Gitte Balling, som har bidraget med flere empiriske undersøgelser af læseoplevelser blandt voksne (Balling 2009) samt en undersøgelse af unges (13-14-årige) holdning til og erfaringer med læsning på skærm og papir (Balling 2017). At læseoplevelser er underbelyst som forskningsemne hænger blandt andet sammen med, som det også pointeres af Rothbauer et al. (2016), at det metodisk og teoretisk er vanskeligt at studere, da studieobjektet ofte bliver artikulationer om læseoplevelser og ikke læseoplevelserne i sig selv. Balling fremhæver netop, at sprogliggørelse af en oplevelse altid er adskilt i tid fra den faktiske affektive oplevelse og er af en anden karakter end kognition og sprog. Derfor er der både en forskel og en tæt forbindelse mellem det at opleve og at artikulere en oplevelse; mellem læseoplevelsens kropslige, sanselige, affektive og kognitive og lingvistiske dimensioner (Rothbauer et al. 2016: 3).

I 1990'erne blev der inden for de tidligere nævnte læserorienterede tilgange lavet flere empiriske studier, der var optagede af læsernes synsvinkler, men ikke deres læseoplevelser (Appelyard 1991; Smidt 1989; Malmgren 1998). I de senere år er der blevet foretaget nogle enkelte studier af læseoplevelser specifikt i relation til fantasy (Mikkelsen 2005)

og graphic novels eller tegneserier (Aggleton 2016; Serantes 2019). Inden for literacy-forskningen og særligt inden for forskningen i *multiliteracy*, som begyndte med the New London Group i midten af 1990'erne, kom der fokus på multimodale og sociokulturelle aspekter af læsning og skrivning. Forskningen i multiliteracy betoner vigtigheden af at kunne mestre forskellige modaliteter som en betingelse for at kunne deltage i aktuelle tekstpraksisser (se fx New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2000, 2009; Kress 2003; Gee 2003). Enkelte forskere som Margaret Mackey har lavet empiriske studier af, hvordan børn skaber mening af narrative fortællinger i forskellige formater som print, video, e-bøger, computerspil og CD-rom (Mackey 2002, 2004). I sin forskning viser hun, hvordan unge læsere udvikler strategier til at fortolke fortællinger i mødet med forskellige tekstformater og medier, men hun inddrager ikke et materielt perspektiv, som vi gør i denne undersøgelse. Der tegner sig altså et billede af, at viden om læseoplevelse fra et æstetisk og fænomenologisk perspektiv, såvel teoretisk som empirisk, er underbelyst – særligt når det drejer sig om børns læseoplevelser i mødet med litterære tekster indlejret i forskellige fysiske medier som papirbog, computer og mobiltelefon.

I empirisk læseforskning har der ikke været særligt fokus på læseoplevelse, men læseforskningen har undersøgt elevers læseforståelse, når de læser digitale tekster. I disse studier har man undersøgt forskellige skoletekstformater, herunder PDF-filer (Mangen et al. 2013), multimodale tekster (Støle et al. 2020) samt html-tekster (Alisaari et al. 2018). I disse studier diskuteres bestemte variabler af betydning for læseforståelsen, når der læses digital tekst, heriblandt tekstlængde, idet scrolling anses som belastende for kognitionen under læsning, teksttyper, øjentræthed (*eye fatigue*) samt tid, idet skærmttekster er mere tidskrævende at læse end papirtekster. Mangen et al. (2013) finder, at elever foretrækker at læse PDF-filer på skærm, men forstår indholdet ringere end på papir, og Støle et al. (2020) viser, at forståelsen generelt var lavere hos elever, der læste på skærm. Derimod viser Alisaari et al. (2018), at der ikke er forskel på forståelsen på papir og skærm, når der tages højde for en række faktorer, ligesom Buch og Puck (2021) viser, at der ikke er signifikant forskel mellem elevers tekstlæsning på hhv. papir og iPad målt på hukommelse, dog med undtagelse af, at drenge læser bedre på iPad. Særligt Mangen et al. (2013) og Stavanger-deklarationen (E-READ 2019) har forståeligt nok bidraget til diskussioner i skolesammenhæng om hensigtsmæssigheden ved en ukritisk digitalisering af skolemateriale. Læsning af digitale og digitaliserede tekster kræver blandt andet specifikt kendskab til forskellige digitale tekstgenrer og tekstformater og udvikling af varierede læseforståelsesstrategier og søgestrategier (Bundsgaard 2008; Bråten 2008).

Til forskel fra de ovennævnte studier undersøger vi i dette studie elevers læseforståelse som en integreret del af elevers oplevelse af skønlitteratur. Det undersøger vi gennem en kvalitativ fænomenologisk undersøgelse af elevers læseoplevelse af tre forskellige versioner af

fortællingen *Nord*. Forskningsinteressen retter sig således ikke mod en kvantitativ måling af elevernes styrkede eller begrænsede tekstforståelse, men i stedet mod en intersubjektiv beskrivelse af, hvordan læseforståelse træder frem i de tre elevgrupperes oplevelse af at læse via lyd, digitalt eller på papir. Derfor er vi i undersøgelsen optagede af, hvordan eleverne tilgår, sanser, oplever, læser og forstår hhv. lydbog, papirbog og digital fortælling, hvilket medfører, at vi kombinerer viden om oplevelse fra et fænomenologisk udgangspunkt med viden om læseforståelse fra et kognitionspsykologisk perspektiv forstået ud fra en materialitetsteoretisk ramme. Det litterære materialitetsperspektiv bliver ofte anvendt i elektronisk og digital litteraturforskning, men ikke i empirisk forskning i elevers læsning i forskellige medieversioner, hvilket dette studie gør. Den teoretiske kombination af oplevelse, læseforståelse og materialitet uddybes i det følgende afsnit.

Teoretisk udgangspunkt: Mediespecifikke læseoplevelser

Undersøgelsens teoretiske udgangspunkt bygger på forskningsfeltet “reading studies” (Skjerdingstad & Rothbauer 2016), som svært lader sig oversætte til dansk, fordi det ikke kan oversættes direkte til læseforskning, der knytter sig til empirisk forskning i det at lære at læse, mens “reading studies” knytter sig til “studier i det at læse” bredt forstået ud fra et fænomenologisk og således mere kvalitativt perspektiv. Dette forskningsfelt forstår læsning som noget, der relaterer sig til individer og deres subjektivitet, men også til deres praksis som sociale og kulturelle væsener (ibid.). Ud fra denne forståelse involverer læsning således kognitive processer samtidig med berøring, fysisk tilstedeværelse, kropslighed og handling. Læsning indebærer med andre ord både afkodnings- og forståelsesprocesser og en praksis i kropslig forstand; noget, man gør. Læsning er en proces, som er tæt knyttet til kognitionen, det taktile, til kroppens placering og de omgivelser, hvori læsningen finder sted. Inspireret af “reading studies” står vi på tre ben i denne undersøgelse; en kognitionspsykologisk forståelse af læseprocessen, kombineret med en æstetisk og oplevelsesorienteret tilgang med et fokus på, hvordan materialitet og mediespecifik betydningsdannelse varierer i elevernes interaktion og møde med *Nord* som enten papirbog, lydbog eller digital fortælling i skolen.

Et fokus på materialitet indebærer opmærksomhed på objekters betydning, objekters egne betingelser og interaktioner mellem mennesker og objekter. Objekterne i denne undersøgelse er de tre forskellige medieversioner – eller materialiseringer – af *Nord*, samt den måde de bærer og skaber betydning på sammen med eleverne i skolerummet. Materialitetsperspektivet bidrager dermed til at begribe og begrebsliggøre læseoplevelser i de tre versioner af *Nord*, dels gennem et fokus på versionernes konkrete materialitet, dels gennem opmærksomhed på materialitetens betydning for konteksten, som her er læsesituationer på en 8. årgang, og de sensoriske forskydninger som teknologiske udviklinger medfører. Dette særlige fokus på materialitet er inspireret af den amerikanske litteraturteoretiker N. Katherine Hayles. Som en reak-

tion på forfatteres brug af digital teknologi til at skabe litteratur argumenterer Hayles for et behov for en mediesensitiv litteraturforståelse. I forlængelse af boghistorikere som Jerome McGann (1991) lægger Hayles vægt på litteraturens uundgåelige "kropsliggørelse" ("embodiment") (2002). Hun argumenterer for, at den hidtidige opfattelse af litteratur har betonet litteraturens "hjerne" på bekostning af dens "krop" og betydningen af dens måder at materialisere sig på. Med det formål at bryde med denne opdelte litteraturforståelse foreslår Hayles et nyt fokus på "mediespecifik analyse" som en analytisk tilgang, der tager højde for forholdet mellem form, indhold og medie. Denne tilgang udgør et vigtigt teoretisk fundament for vores empiriske undersøgelse.

Fra "reading studies"-feltet trækker vi desuden på Gitte Ballings undersøgelse af begrebet "læseoplevelse", som knytter an til moderne æstetikteoretiske forståelser af "oplevelse", specifikt "æstetisk oplevelse". Denne tradition forener en vedholdende splittelse i oplevelsesbegrebet. På tysk bliver splittelsen i begrebet tydelig gennem begreberne *Erlebnis* og *Erfahrung*. *Erlebnis* er forbundet til den fænomenologisk oplevelse, hvor en umiddelbar følelse knytter sig til det oplevede (Balling 2016: 38), mens *Erfahrung* er associeret med akkumuleringen af viden og kompetencer, som er anskaffet gennem begivenheder eller en betydningsdannelsesproces (ibid., 43). Splittelsen eller dobbeltheden opstod i den tyske romantik og findes i både det tyske og det danske sprog i forskellen på "oplevelse" og "erfaring". Begge dimensioner finder man imidlertid indlejret i det engelske "experience" og det franske "expérience", som rummer både den fænomenologiske oplevelse og det erfarede. I æstetikteorien rummer idéen om den æstetiske oplevelse begge dimensioner, idet den både involverer sensoriske og refleksive processer, ligesom den rummer både den umiddelbare begivenhed og den refleksion, som en oplevelse skaber i subjektet – den æstetiske oplevelse favner således både det at have en oplevelse og det at have gjort sig sine erfaringer. På baggrund af disse æstetikfilosofiske forståelser danner Balling sig en forestilling om læseoplevelsen som en "litterær æstetisk oplevelse", der inkluderer både en sanselig, fænomenologisk oplevelse og en kognitiv betydningsdannelsesproces.

I lighed med Balling beskriver den tysk-amerikanske litteraturteoretiker Hans Ulrich Gumbrecht den æstetiske oplevelse som en spændingsfyldt samtidighed af virkningerne af betydning og virkningerne af det nærværende ("presence") (2012: 7). Det nærværende skal forstås som det, der har konkret effekt på de menneskelige sanser, følelser og kroppe. Denne tydeliggørelse er særligt relevant for vores undersøgelse af læseoplevelser, fordi den italesætter det konkrete møde mellem en læser og et værks materialitet som en vigtig del af oplevelsen. I sit arbejde har Gumbrecht desuden gjort sig til talsmand for "stemningslæsning" ("Reading for *Stimmung*") som en ny position i det akademiske møde med litteratur, der vedrører en teksts tone, stemning og atmosfære. En teksts foranderlige stemninger og atmosfærer påvirker læseren som et konkret, fysisk møde mellem vores krop og værkets materielle

komponenter, hvilket påvirker læserens psyke eller bliver katalysator for indre følelser, uden at der nødvendigvis er spørgsmål om repræsentation eller mening i spil (ibid.: 5). Gumbrecht argumenterer således for den indbyrdes afhængighed mellem æstetisk oplevelse og materielle bestanddele, og på den måde bliver oplevelsen en faktor, der bidrager til forståelsen.

Undersøgelsen foregår i en skolekontekst, men beskæftiger sig ikke med det "at lære at læse", men med det at læse i bredere forstand. Fokus er ikke skolens begynderlæsning, men den senere læsning, hvor styrkelse af læseforståelsen er central. Ud fra en kognitionspsykologisk tilgang er læsning en meningsskabende proces, hvor en række faktorer er i spil. Den grundlæggende proces er anvendelsen af skriftens lydprincip til at omsætte bogstav til ord (afkodningen). Elever med dysleksi har netop vanskeligheder med skriftens lydprincip og oplever derfor ofte, at afkodningen står i vejen for deres forståelse af det læste. Læseprocessen indebærer desuden en række faktorer af betydning for forståelsen. Ordkendskabet har betydning for forståelsesniveauet, ligesom udviklingen af fyldestgørende læseforståelsesstrategier og evnen til at danne indre billeder er nødvendig. Desuden betyder baggrundsviden om emnet og kendskab til den specifikke teksttype en del for forståelsen af det læste, ligesom læserens evne til at forholde sig metakognitivt til sig selv som læser og være aktiv som læser har betydning (Ehri 1999).

Med dette treleddede teoretiske udgangspunkt i hhv. materialitet, oplevelse og forståelse udforsker vores empiriske undersøgelse, hvad der karakteriserer læseoplevelser i forskellige medieversioner af et litterært værk, dvs. som papirbog, lydbog eller digital fortælling, og således hvordan læsning via forskellige medier påvirker læseoplevelser i skolen.

Metode

I de følgende afsnit vil vi gennemgå undersøgelsens metodiske udgangspunkt, undersøgelsens design, udførelse og kvalitative data samt den analytiske proces.

Fænomenologien som teoretisk tilgang og kvalitativ metode

Forskningsprojektet har en fænomenologisk tilgang, både grundlæggende teoretisk og som kvalitativ metode, hvilket er begrundet i undersøgelsens analytiske genstandsfelt, læseoplevelser. Vores forskningsinteresse retter sig mod, hvordan læseoplevelser i tre formater af *Nord* erfares af elever i 8. klasse i en skolekontekst. Med den fænomenologiske tilgang ses mennesket som et sansende væsen, der aktivt er medskabende af sin verden, og den kropslige væren-i-verden betragtes som afgørende for erkendelse, ligesom krop og bevidsthed ses som sammenhængende størrelser (Merleau-Ponty 1962). En afgørende pointe hos den franske filosof Maurice Merleau-Ponty er, at bevidsthed, krop, verden og sprog er sammenvævede størrelser, og at den menneskelige bevidsthed og perception er kropsligt forankret. Verden, som vi perciperer den, er det altid forudsatte fundament for al rationalitet, værdier

og eksistens (ibid.: 13). Fænomenologien giver både som teori og som kvalitativ metode mulighed for at forholde sig til den menneskelige eksistens på en måde, hvor subjektet forstås som en kropsligt, socialt og kulturelt situeret i-verden-væren (Zahavi 2018: 117).

Den fænomenologiske tilgang anvender vi for at komme tæt på, hvordan læseoplevelser som fænomen træder frem hos eleverne. Anvendelsen af fænomenologien som metode er begrundet i en interesse for at forstå fænomener ud fra deltagernes egne perspektiver, og i en bestræbelse på at beskrive verden som den opleves af dem, ud fra den forståelse at menneskets opfattelse af virkeligheden er den vigtigste virkelighed (Tanggaard 2017: 87). Vi anskuer derfor elevernes oplevelse af at læse tre forskellige materialiseringer af *Nord* ud fra et førstepersonsperspektiv for at tage højde for subjektivitetens medkonstruerende rolle, så der gennem analyseprocessen kan peges på noget alment kendetegnende for dette fænomen af "intersubjektiv gyldighed" (Brinkmann & Tanggaard 2010: 190).

Undersøgelsen

Forskningsprojektet *Reading Between Media* gennemføres i samarbejde med Silkeborg Kommune, som udvalgte den skole, denne delundersøgelse blev gennemført på. Den pågældende skole blev valgt ud fra repræsentativitet i forhold til geografi og elevgrupper. Først gennemførte vi et pilotstudie i en 8. klasse, og herefter hovedundersøgelsen på en hel årgang med fire klasser. De fire klasser blev inddelt i tre grupper, der læste hhv. papir-, lydbog og digital fortælling. Grupperne blev dannet af de fire klasselærere ud fra en bestræbelse på homogenitet, dog var der flere elever med læsevanskeligheder og ordblindhed i lydbogsgruppen og den digitale gruppe, da lærerne vurderede, at papirversionen ville være for vanskelig at afkode eller forstå for disse elever. Det er en almindelig praksis i den danske skole, at elever med dysleksi tilbydes digitale tekster eller lydbøger, så de kan få teksten oplæst (Svendsen 2016). Derfor er de tre grupper ikke direkte sammenlignelige, hvilket vi har forsøgt at tage højde for i analyserne.

I undersøgelsen deltog 89 elever på 8. klassetrin inddelt i tre grupper, der over en periode på tre uger fik tid til at læse i hver sin version af *Nord* i 14 undervisningslektioner. Den primære aktivitet var læsning, men indlejret var forskellige didaktiserede opgaver (elevproduktioner), som dels skulle anvendes som data til at belyse deres læseoplevelse, dels skulle hjælpe eleverne til at fastholde og reflektere over deres læseoplevelse. I det analyserede datamateriale indgår også data fra pilotprojektet, som tog udgangspunkt i en enkelt 8. klasse, som ligeledes blev inddelt i tre grupper, der skulle læse hver sin version af *Nord*.

Dataindsamlingen er således foregået i en naturlig setting, dvs. i almene klasser i undervisningstiden, og består af forskellige typer af datamateriale, som hver på sin måde belyser fænomenet læseoplevelse. Dels elevproduktioner: læselogs, videologs, billedcollager og klassefrem-

læggelser optaget på video. Dels deltagende klasserumsobservationer (Kristiansen & Krogstrup 1999) og semistrukturerede gruppeinterviews (Kvale & Brinkmann 2015). Eleverne har således udtrykt sig verbalt, både mundtligt og skriftligt, samt udtrykt sig gennem æstetiske udtryksformer i billede og lyd, ligesom vi har observeret deres kropslige udtryk og interaktion med hinanden i klasserummene. Som dataoversigten viser (figur 1), så har vi anvendt datatriangulering ved at indhente såvel verbale som nonverbale udsagn samt observationer, hvilket er vigtigt for at komme tæt på de fænomenologiske aspekter af læseoplevelser. Dette er selvfølgelig ikke uden udfordringer, da datamængden bliver omfattende, så vi har i denne analyse fokuseret på fokusgruppeinterviews, videologs, observationer og collager samt fremlæggelserne af disse. Vores datasamling indeholder således både formelle (fokusgruppeinterviews) og uformelle situationer (videologs fra gruppearbejde), hvor eleverne kan udtrykke sig, ligesom den indeholder verbale og nonverbale udtryksformer (billedcollager).

Dataoversigt

Gruppeinterviews	Syv transskriberede gruppeinterviews, inklusiv et interview der ved et uheld ikke blev optaget. Vores observationsnoter fra dette interview er blevet kodet i stedet. En elevrepræsentant fra hver gruppe af læsere deltog i hvert interview. Det vil sige, at i alt 21 elever deltog i gruppeinterviewene, syv fra hver læsergruppe.
Observationsnoter	Observationer foretaget af forskergruppen og assistenter.
Elevproducerede videologs	30 transskriberede videologs. Disse videologs blev givet som en gruppeopgave. I grupper på to til tre elever blev de stillet spørgsmål til deres oplevelse af at læse <i>Nord</i> i hver medieversion og bedt om at lave en video med deres svar.
Videoptagelser af mundtlige præsentationer af billedcollager	Transskriptioner af elevernes mundtlige præsentationer af deres billedcollager. Alle elever blev bedt om at lave en collage med billeder, farver og former, der skulle udtrykke deres læseoplevelse. Alle elever præsenterede deres collage individuelt foran klassen. Præsentationerne blev filmet.

Figur 1: Dataoversigt

Vi oplevede fire udfordringer, da forskningsdesignet mødte virkeligheden på 8. årgang. For det første var det vanskeligt at "isolere" læseoplevelsen, så vi måtte afbryde elevernes oplevelse og indlevelse med opgaver, hvor de skulle reflektere over fortællingen. For det andet blev bestræbelsen på at undersøge læseoplevelser i fænomenologisk forstand vanskeliggjort i blandt andet fokusgruppeinterviewene, da oplevelser af fx stemning og atmosfære i en litterær fortælling ikke altid kan verbaliseres, så eleverne i stedet for umiddelbare beskrivelser gav distancerende vurderinger. Det er med andre ord vanskeligt at møde fænomenet "i sig selv", hvilket var den fænomenologiske bestræbelse. For det tredje betød de tre blandede grupper på tværs af en årgang med fire klasser, at nogle elever blev utrygge uden for deres egne klas-

ser, hvilket indvirkede på bestræbelsen på at skabe en naturlig setting. For det fjerde var det vores intention, at lydbogsgruppen skulle lytte til bogen via deres mobiltelefoner for at have muligheden for at kunne bevæge sig, men det var ikke muligt i praksis, hvorfor de lyttede via computer. På den måde var det ikke muligt at inkorporere multisensoriske aspekter, som ofte fremhæves i studier af lydbøger, i vores forskningsdesign (Have & Pedersen 2016; Pedersen et al. 2021). Disse forskellige situationelle forhold har betydning for undersøgelsens udsigelseskraft, og vi søger at henvise til dem i de følgende analyser, ligesom denne kontingens er et vilkår for kvalitative undersøgelser (Dahler-Larsen 2010: 90ff). Vi undersøger netop, hvordan eleverne oplever, tænker og handler i deres felt og fokuserer på deres forståelser og praksisser i en skolekontekst.

Analyseprocessen

Analyserne er gennemført i en faseopdelt proces inspireret af fænomenologiske analyseprocesser af tilsvarende karakter hos Nielsen (2018) og Tanggaard (2017) og er helt konkret gennemført i programmet NVivo, hvor vi tre forskere sammen har gennemgået og kodet alt datamateriale. Her er vi inspireret af Niensens artikulationsanalyse. Vi har fulgt hendes forståelse af, at en "artikulation er sanselig – den kan ses, høres, føles eller på anden måde perciperes" (Nielsen 2018: 65), og det processuelle analysearbejde, hvor hun går fra en åbent sansende indstilling over en associerede indstilling og til en tematiserende indstilling (ibid.), ligesom vi analyserer såvel verbale som nonverbale udtryk og udsagn hos eleverne. Datamaterialet er analyseret ud fra tre deskriptive og teoretisk funderede hovedtemaer: læseoplevelse, materialitet og læseforståelse. Under analysearbejdet opstod undertemaer (koder) induktivt (se figur 2). I analyseprocesserne udviklede vi således koderne sammen igennem flere fælles gennemlæsninger. Desuden kodede vi større meningsenheder i henhold til autenticitets- og inklusionsreglen for kvalitative analyser (Dahler-Larsen 2010: 43-49). I analyserne har det været en bestræbelse at gå til fænomenet åbent og med bevidsthed om at forsøge at sætte egne forforståelser og hypoteser i parentes. Det er en grundlæggende vanskelig opgave, når ethvert forskningsdesign er tilrettelagt ud fra en særlig interesse. Vi har imidlertid fokuseret på at ekspliciterer vores teoretiske og personlige forforståelse gennem de fælles analyseprocesser, hvor vi har diskuteret og udfordret hinandens antagelser.

Koder	Illustreret bog	Lydbog	Digital fortælling
Oplevelse	36	48	68
Stemning	16	20	28
Indlevelse	27	21	23
Materialitet	33	60	93
Krop	5	23	11
Fysisk rum	16	24	11
Samspil: skrift, billede, lyd	24	2	37
Tempo	8	25	16
Forståelse	33	26	20
Hukommelse	23	25	21
Indre billeder	12	16	9
Læseindstilling	37	40	38
Distraction-koncentration	8	24	15
Visuel fortolkning - basal	17	21	12
Visuel fortolkning - dyb	13	9	12

Figur 2: Tabellen viser de koder, som trådte frem i analyserne, samt hvor ofte de forekom.

I fremstillingen af analyserne i denne rapport har vi udvalgt repræsentative citater for at eksemplificere analytiske pointer. Citaterne gengiver således ikke det fulde billede af materialet, som analyserne er baseret på. Citaterne er blevet redigeret fra mundtligt sprog til skriftsprog af etiske årsager. Den etiske fordring ligger i at præsentere private ytringer på en offentlig arena på en måde, som ikke udstiller informanten (Brinkmann 2010). Forkortelser er markeret med [...].

Dette kvalitative studie repræsenterer et øjebliksbillede af en specifik elevgruppe. De tidligere omtalte situationelle faktorer i forhold til dataindsamling og undersøgelsens kontekst har indflydelse på studiets udsigelseskraft, hvilket er et vilkår ved kvalitative studier (Dahler-Larsen 2010: 90). Vi har forsøgt at imødekomme dette igennem metodisk transparens og stringens samt igennem de fælles kodnings- og analyseprocesser for at kunne pege på potentielle generelle mønstre i læseoplevelser af forskellige medieversioner.

Tematiske analyser

I de følgende afsnit præsenteres tre tematisk ordnede analyser af elevernes læseoplevelse af *Nord* på tværs af de tre medieversioner.

LÆSEOPLEVELSE

Dette afsnit undersøger, hvad der ifølge eleverne karakteriserer deres oplevelse af at læse de respektive medieversioner af *Nord*, og hvordan oplevelsen italesættes og udtrykkes både verbalt og på ikke-verbale måder af eleverne.

Empiriske studier peger på læseoplevelsens væsen som et fysisk og mentalt fænomen, der er vanskeligt at beskrive. Selv trænede, velreflekterede voksne læsere udtrykker, at det er vanskeligt at beskrive deres læseoplevelse (Balling 2009). Balling og Grøn (2012) argumenterer for, at en af grundene til dette ligger i sprogets *polyfunktionalitet*, altså det at et ord kan rumme flere betydninger, som varierer afhængigt af kompositionen, funktionen, konteksten og modtageren. I forlængelse heraf kan oplevelsens sprogliggørelse i en kollektiv kontekst også have indflydelse på fortolkningen, fordi forskellige læsere potentielt vil tillægge forskellige betydninger til det samme ord. I vores undersøgelse har dette vist sig at være særligt påfaldende, idet eleverne præsenterer en hel vifte af forskellige fortolkninger af ordet “oplevelse” og “at opleve”. Desuden er en læseoplevelse ikke kun et verbalt, men også et fænomenologisk og psykologisk fænomen, hvor kognitive og rationelle oplevelser blander sig med sensoriske, kropslige og ubevidste lag af betydning. Dette udgør en udfordring for sproget i kommunikationen af læseoplevelser og for vores evne til at forstå dynamikkerne mellem disse dimensioner, hvilket afspejler sig i vores analyser.

Refleksioner over oplevelsen af *Nord*

Dette afsnit fokuserer på udsigelser, som knytter sig til “oplevelse” i de udførte gruppeinterviews og i de udvalgte elevproduktioner (se figur 1). Med afsæt i vores forskningsinteresse blev læserne af de tre medieversioner bedt i gruppeinterviewene og i refleksionsopgaverne om at beskrive, hvordan de oplever at læse *Nord*. Vægtningen af fortolkningerne af ordet “oplevelse” og svarene på spørgsmålene varierer på tværs af de tre læsergrupper.

Læserne af den illustrerede bog bruger simple vurderende udsagn som “det var fint at læse den [...] det er en god bog”. Her beskrives en god bog med ord som “overraskende” og “uforudsigelig”. Andre beskriver deres oplevelse som “spændende” eller “mærkelig”, og de mindre positive bruger ord som “tung”, “indviklet”, “kedelig” og “forvirrende”. Denne gruppe af læsere fortolker også læseoplevelsen som noget, der er enten svært eller nemt, hvor “det nemme” associeres med, at det er nemt at koncentrere sig. Læsernes indstilling til bogen kan altså generelt karakteriseres som en vurderende eller evaluerende holdning til oplevelse – “oplevelse” forstået som det at fælde dom eller vurdere objektet. Den vurderende indstilling kan spores på tværs af alle tre læsergrupper, men

er mest dominerende blandt papirbogslæserne. Dette relaterer til den tidligere nævnte dualitet mellem *Erlebnis* og *Erfahrung*. Disse læsere er tilbøjelige til at udtrykke deres læseoplevelse som en fortolkning af resultatet af læsningen, og derfor lægger de vægt på oplevelsesbegrebets *Erfahrung*-dimension.

Lydbogslæserne fokuserer i deres svar på deres kropslige reaktioner eller følelser, mens de lytter. Oftest involverer reaktionerne en følelse af afslapning, og at det følte godt "bare at sidde og lytte", mens det for nogle medførte en følelse af rastløshed og intensitet, forstået som en følelse af, at der ikke er pauser i historien. At lytte til lydbogen beskrives positivt af nogle, mens andre beskriver det negativt og bemærker i den anledning særligt lydbogens længde og tempo: "det [er] måske lidt træls at sidde og lytte til det i tre timer". Oplæserens stemme nævnes som medvirkende til disse svar. For én elev var følelsen af rastløshed eller kedsomhed således forbundet til en opfattelse af fortælletempoet som langsomt og kroppen som fikseret og passiv (se afsnittet "Kroppen i læsesituationen").

Læserne af den digitale fortælling beskriver oplevelsen af den digitale læsning som noget godt i sig selv, som en "god" og interessant måde at læse på: "Jeg oplever det som en god måde, ja, når det bliver digitalt". Selvom en elev eksplicit udtrykker en positiv vurdering, så betyder det dog ikke, at eleven føler sig fordybet i fortællingen (se afsnittet "Indlevelse og fordybelse"). I disse læsers refleksioner over deres læseoplevelse bliver det dog også betonet, at den digitale fortællings multimodalitet, især lyden, fremkalder bestemte følelser og skaber stemninger. Disse kan have både positiv og negativ effekt; at blive fanget af fortællingen på den ene side og på den anden side blive forstyrret og forvirret.

Stemning og atmosfære

I gruppeinterviewene og i elevernes egne videologs blev de tre læsergrupper bedt om at beskrive stemningen i *Nord*: "Hvordan vil du beskrive stemningen i *Nord*?" På dansk dækker ordet "stemning" i lighed med det tyske "Stimmung" både de engelske ord "atmosphere" og "mood".

I analysen af data opstod der en påfaldende mængde koder relateret til atmosfære eller stemning i videooptagelserne af elevernes mundtlige præsentationer af deres billedcollager, hvor de blev bedt om at udtrykke deres læseoplevelse af *Nord* og reflektere over stemningen gennem billeder, former og farver. Dette er særligt udbredt hos lydbogslæserne. Det antyder, at oplevelsen af atmosfære eller stemninger kan være lettere at udtrykke visuelt. Atmosfære bliver hovedsageligt tematiseret i de mundtlige svar fra gruppen, der læste den digitale fortælling. I relation hertil beskriver Gumbrecht, hvordan vi oplever bestemte stemninger og atmosfærer på et kontinuum, ligesom musiske skalaer. De præsenterer sig for os som nuancer, der udfordrer vores evne til at beskrive dem, men også i det hele taget sprogets mulighed for at indfange dem

(2012: 4). Den vanskelige beskrivelse manifesterer sig i elevernes tøven eller usikkerhed: "Man bliver lidt utryk-agtig", "det er ikke sådan glade lyde-agtigt, det er mere sådan susende". Brugen af "agtig" antyder, at eleverne leder efter de rigtige ord til at beskrive, hvad de sanser og føler.

Læserne af den digitale fortælling beskriver atmosfære som en følelse, der sætter sig i læseren. Atmosfære bliver også beskrevet af disse læsere gennem associationer til genrer, fx krimier: "sådan lidt krimi-dynamisk-agtig", "sådan gyserfilm-agtigt". En elev beskriver eksplicit, at lyden bidrager til atmosfæren, mens en anden elev beskriver lyden som medvirkende til følelsen af atmosfæren og til følelsen af at være, "hvor tingene sker" (dette uddybes yderligere i afsnittet "Indlevelse og fordybelse"). Beskrivelserne kan relateres til det, som Gumbrecht kalder "at vække fornemmelsen af det nærværende" (på engelsk kalder han det "the production of presence") (2004), som tematiserer, hvordan et værks materialitet indvirker på vores sanser og kroppe. Elevernes formuleringer vidner om, hvordan de bliver (be)rørt af lyden i fortællingen. En elev sætter lighedstegn mellem "Så jeg bliver meget fanget af den og sådan bare vil læse mere" og lydeffekterne. Andre finder det forstyrrende og forvirrende at få "nye input" i form af akkompagnerende lyde. Ligeledes forbinder eleverne farver med følelsen af atmosfære: "Farverne, de er sådan meget dystre og mørke", "meget gråt og trist", "sommerhuset, det er sådan glade dage. Det er sådan lyse farver".

Lydbogslæserne knytter oplæserens stemme sammen med atmosfæren og beskriver den som direkte medvirkende til at skabe forskellige stemninger: "Hvis hun snakker lidt mere dystert, så bliver sådan stemningen lidt uhyggelig". Denne medvirkende funktion bliver særligt forbundet til den fiktive hovedpersons følelser. Ligesom læserne af den digitale fortælling forbinder lydbogslæserne også farver med atmosfære: "Der er jo nogle gange en meget mørke-agtig stemning-agtig". De bemærker forandringerne i intonation, tryk og pauser og tillægger positiv værdi til disse ændringer i forhold til at understøtte deres forståelse og følelsen af empati og fordybelse: "Og man kan også meget sådan høre det på ... for eksempel stemningen i hendes stemme, der kan man høre, at det ikke er sådan ... sådan lidt grønt-agtigt, sådan et glad sted at være".

Hos læserne af den illustrerede bog er atmosfære noget, der kan fornemmes – fx en "tryk", "dyster" eller "anspændt" atmosfære – særligt i forhold til de fiktive karakterer. En elev beskriver dog, at atmosfære eller stemning også er noget, som kan opstå i eleven, hvis der sker meget i handlingen: "Der sker bare en masse og ... man tænker 'hvad sker der nu?'. Disse læsere beskriver desuden mødet med illustrationer som noget, der kan fremkalde en bestemt følelse: "Jeg synes, den er spændende, og fordi man har billederne, så kan man også godt se, at når de for eksempel står med ryggen til, så er det jo sådan man fornemmer lidt, at de er lidt triste."

Med udgangspunkt i den generelle forståelse af stemning og atmosfære i vores datamateriale kan man skelne mellem på den ene side en forståelse af stemning, som noget der bliver fremkaldt i læseren, og på den anden side stemning som noget der kan perciperes. Fælles for de tre læsergrupper er imidlertid, at visse stemninger og atmosfærer bliver fremkaldt i mødet med dele af det litterære værks materialitet. Dette korresponderer med Gumbrechts forståelse af *Stimmung*, som bygger bro mellem de to opfattelser af stemning, idet begrebet rummer samspillet mellem læserens indre følelser og perceptionen af eller mødet med et værks materielle komponenter.

Indlevelse og fordybelse

I fokusgruppeinterviewene blev læsere af alle tre versioner af Nord spurgt, hvordan og hvor meget de lever sig ind i fortællingen. I forhold til begrebet fordybelse kan man skelne mellem to former for fordybelse: på den ene side det, vi kan kalde "teknologisk fordybelse", som beskriver hvordan digitale systemer som fx computerspil kan facilitere immersive oplevelser i fiktive, virtuelle verdener, og på den anden side "fænomenologisk fordybelse", som beskriver følelsen af at være fordybet i eller opslugt af en fiktiv verden (Ryan 2001; Mangen 2008). Denne sidste form for fordybelse er en proces, som bygger på læserens egne mentale og kognitive evner til at skabe en verden med udgangspunkt i den nærværende materialisering af fortællingen. I deres brug af denne distinktion er Ryan og Mangen særligt interesserede i, hvordan tekster kan være immersive, mens vi er interesserede i, hvordan eleverne italesætter deres oplevelse af at være fordybede.

Ligesom spørgsmålet om "oplevelse" medfører spørgsmålet "Hvordan lever du dig ind i fortællingen?" forskellige fortolkninger blandt eleverne. En fællesnævner i svarene på tværs af de tre grupper var, igen, en vurdering af, om fortællingen var let eller svær at leve sig ind i, fx "Jeg vil også sige medium svær at leve sig ind i". Ord og vendinger, der knytter sig til spørgsmålet om indlevelse, er: "at blive/være fanget af", "opslugt", "at kunne fornemme stemningen", "en følelse af at være det sted, hvor tingene sker", eller også udtrykker eleverne et ønske om at fortsætte med at læse.

Som en parallel til det at skabe atmosfære beskriver læserne af den digitale version eksplicit den digitale fortællings multimodalitet som afgørende for deres indlevelse: "Det er meget interessant, at du sådan har både tekst, lyd og billeder og ... at vi er sådan mere inde i verdenen, hvis man kan sige det sådan. End hvis man sidder og læser en bog, fordi du sådan bevæger dig og alt det der". Flere elever giver udtryk for en oplevelse af at være til stede i den digitale fortælling, fx: "Så føler man bare mere, at man er der hvor tingene sker ... fordi der er regneffekter og sådan noget".

Udover at vurdere fortællingen som let at leve sig ind i er indlevelse ikke et udbredt tema hos læserne af lydbogen. Der er dog et par bemærkel-

sesværdige pointer at fremhæve om deres beskrivelser. En læser kom til at lytte til hele lydbogen forud for alle andre i gruppen og er i stand til at referere til specifikke steder i fortællingen, som var spændende. Denne læser beskriver det som en støtte for hans/hendes læsning, at oplæseren ændrede sin stemme en smule, så den passede til de forskellige karakterer. En anden læser peger på det at lytte med hovedtelefoner og at være "opslugt" af fortællingen som forbundet med at bruge positiv energi på at forestille sig, hvordan ting ser ud uden at behøve at læse ordene: "Og fordi at der ikke var de billeder, der hørte med, så skulle jeg også bruge sådan mere energi på selv at forestille mig, hvordan det ser ud, og også fordi jeg ikke behøvede selv at læse ordene, så kunne jeg bare høre det, og det synes jeg var ... det er nok den bedste måde, hvis man skal sådan selv lave billeder. Det er at høre det på lydbog" (se også afsnittet "Mentale repræsentationer").

Læserne af den illustrerede bog sætter lighedstegn mellem det at fordybe sig og det at bruge sin fantasi til at skabe indre billeder. Ligesom de andre grupper kan læserne af papirbogen pege på mediespecifikke aspekter, som støtter eller medvirker til deres indlevelse. Med denne version er det både "teksten", dvs. den skrevne tekst og sproget, og illustrationer, som bliver fremhævet: "Jo, jeg synes, jeg lever mig ret godt ind i det. Men det står også ret godt formuleret, for eksempel hvordan det ser ud [...] der ved Sejr. Så kan jeg godt sådan få et billede af, hvordan det ser ud oppe ved ham", og "Billederne de giver [...] et godt indtryk på en, fordi at der, hvor hun undersøger ravstykket [...] fantasien, den sætter bare i gang, og man kommer til at tænke over, hvad nu hvis der er noget magisk over den her, og hvad kan den gøre, og hvad har den af betydning?" Omvendt bliver teksten og dens komposition også nævnt af en læser som en udfordring i forhold til overhovedet at "komme ind i" eller leve sig ind i bogen. Endelig beskriver en papirbogslæser oplevelsen af at være fordybet som at være i en "boble": "Jeg drømmer mig ligesom ind i universet, så jeg ser ligesom det hele for mig, at det sker".

MATERIALITET

I denne del analyseres dimensioner af elevernes læseoplevelser, der er forankret i materialitetsperspektivet. For det første er der her fokus på, hvordan den specifikke version af Nord helt konkret materialiserer sig, dvs. hvordan den træder frem og dermed sanses og opleves. For det andet er der her fokus på tekstens måde at være i verden og interagere med eleverne på qua sin materielle fremtrædelse, idet litterære tekster altid er forankrede i et medie og i en kontekst. Litterære tekster og deres udtryksformer ses dermed som mere end repræsentationer, idet de indvirker på oplevelsen, sansningen og er haptisk forankrede (Gumbrecht 2012). De befordre og udfordre kroppens interaktion med omverdenen, og den multisensoriske udveksling med en papirbog, computer eller tablets interface får afgørende betydning for menings-tilskrivning under læseoplevelsen (Hayles 2002, 2004 og 2008; Henkel 2017). Denne forestilling om litteratur som både et kropsliggjort og et sprogligt og abstrakt fænomen forankret i en kontekst er baggrunden

for analyserne under afsnittet “Materialitet”. Forestillingen om tekstuel kropslighed korresponderer med forståelsen af teksters sansemæssige og særligt haptiske appel. Hvor Hayles analyserer teksters materialitet og herunder deres “kropslighed”, analyserer vi 8. klasseelevers interaktion med de tre versioners forskellige tekstuelle “kroppe”, hvilket blandt andet får implikationer for, hvordan eleverne helt konkret er placeret kropsligt i rummet. Helt overordnet er det iøjnefaldende, at antallet af koder ved hhv. papirbog, lydbog og digital fortælling stiger med en tredjedel ved hver version (se figur 2).

→ Figur 2

Kroppen i læsesituationen

Her drejer det sig om udsagn og observationer, der relaterer sig til kroppen forstået som kroppens placering i forbindelse med læsning og refleksioner i forhold til hvilke sanser, der træder i forgrunden hos eleverne, når de læser. Som også den fænomenologiske tilgang pointerer, så er kroppen altid til stede i ethvert projekt og i enhver perception: “Den er vores *synspunkt* og vores *udgangspunkt*” (Zahavi 2018: 93). Her er det særligt det haptiske og taktile i læseoplevelsen, der er fremtrædende i analysen af udsagn og observationer, herunder også savnet af at gøre noget med fingrene ved lydbogslæsning. I det hele taget er der bemærkelsesværdigt mange koder på lydbogen (se figur 2), idet denne version og læsesituationen i klasserummet får kroppens placering i læsesituationen til at træde særligt frem.

→ Figur 2

Blandt de elever, der har læst den papirbårne version af *Nord*, bliver papirbogens fysikalitet og tingslighed italesat positivt. Flere elever udtrykker glæde ved papirbogens “bookishness”, dvs. dens boghed (Hayles 2013; Pressman 2009, 2020), at den er en “bog bog”, og det at have “noget at læse med”. Pressmans begreb om bookishness refererer egentlig til kreative handlinger ved bogformatet, som gør særligt opmærksom på bogens fysikalitet i en digital kultur (Pressmann 2020: 1). Det ser man fx, når papirbøger gør særligt opmærksom på deres boghed i kraft af blandt andet udstansninger og kunstnerisk leg med format, fonte m.m. I vores undersøgelse træder papirbogens helt generelle og konkrete boghed som kulturelt symbol og objekt frem i elevernes positive vurderinger af papirbogen som et fysisk artefakt, som gør, at de kan orientere sig, bladre frem og tilbage og dermed navigere i den. Blandt papirbogslæserne er der ingen udsagn eller vurderinger, der forholder sig til kroppens placering under læsning.

Blandt de elever, der har læst den digitale version af *Nord*, er der mange udsagn om anvendelse af sanserne. Eleverne taler især om, at de bruger den visuelle og auditive sans, men også den taktile. Ligesom ved papirbogen forholder de sig ikke til kroppens placering under læsning. Blandt de elever, der har læst lydbogsversionen af *Nord*, opstår en række nye tematiseringer, som ikke er at finde ved de to andre versioner. For det første bliver der fokus på, hvor øjnene skal placeres i rummet, fx siger en elev: “føler jeg manglede billeder at se på”. For det andet bliver lydbogslæsningen flere gange evalueret, fx det var “sådan lidt kedeligt på

en måde bare at sidde og lytte”. For det tredje fremkommer der mange udsagn om kroppens placering under læsningen, hvor det hver gang drejer sig om læsning som en stillesiddende aktivitet, “du sad bare” osv. I alt bliver der sagt “sidde” og “sad” 16 gange i de 23 udsagn, vi har kodet og analyseret under koderne Lydbog og Krop (se figur 2). Kroppens passive placering bliver tydelig ved lydbogslæsning, hvilket den ikke gør på sammen måde for papirbog og digital fortælling. Kroppen opleves som fikseret, hvilket den jo også er ved de to andre versioner, men her bliver det tematiseret. En elev bliver spurgt til, om vedkommende kunne tænke sig at gå rundt under lydbogslæsningen, og svarer “det kunne jeg ikke have tænkt mig, fordi det kunne måske have gjort det værre, hvis jeg gik.” Samlet peger udsagnene på den naturaliserede forforståelse, der eksisterer af læsesituationen som en stillesiddende aktivitet, hvor kroppen er i ro og/eller uden betydning for læsningen.

→ Figur 2

Det fysiske rums betydning for læseoplevelsen

Her drejer det sig om udsagn og observationer relateret til det fysiske rums betydning, og da undersøgelsen foregår i en skolekontekst, bliver klasserummet ofte tematiseret. Det drejer sig særligt om vilkår for at læse litteratur i klasselokalerne og om de didaktiserede opgaver, eleverne laver i løbet af læsningen. Desuden analyserer vi her, om og hvordan eleven har oplevet klasserummet under læsningen, fx om vedkommende har oplevet forstyrrelser i lokalet eller har læst indlevet og koncentreret uden at bemærke det fysiske rum under læsningen.

Blandt papirbogslæserne spiller det fysiske rum ikke en særlig stor rolle. De oplever af og til uro eller afbrydelser, men kan generelt koncentrere sig. En elev siger om papirbogen: “Så det gjorde det lidt nemmere at koncentrere sig. Når det var man så endelig fik lov til at læse”, hvilket både kan referere til læsning af papirbøger i en skolekontekst i det hele taget og til de refleksionsopgaver, som vi i undersøgelsen satte eleverne til at lave undervejs. At læse litteratur i en skolekontekst bliver generelt ikke tillagt egenværdi. Det bliver blandt andet betegnet som noget, der “bare skal overstås i et eller andet vist omfang”. Litteraturarbejdet i skolen opfatter eleverne som domineret af analytiske opgaver, hvilket også er et af resultaterne i den store kvalitative undersøgelse i forbindelse med KiDM-projektet (Hansen et al. 2019).

Blandt læserne af den digitale fortælling udtrykker flere, at de bemærker fx uro eller andres “puslen” eller “baggrundslyde”, og én elev udtrykker, at man kan blive nødt til at tage et “kapitel igen”. Eleverne ser disse afbrydelser som en naturlig del af skolehverdagen og ikke som noget direkte negativt. Flere elever fremhæver fordele eller glæde ved computeren som redskab i skolen, fx “jeg var mest glad for, at den ligger inde på computeren.” Den positive holdning til computeren som redskab udtrykkes også i papirbogs- og lydbogsgruppen. Her fremhæver flere af eleverne, at det er praktisk og nemt med digitale formater, fx at det digitale “fungere meget fint, også fordi man er vant til sådan at scrolle frem og tilbage.” Denne positive vurdering af computeren som redskab og de teknologi-

ske muligheder i klasserummet står dog i kontrast til observationerne. Her blev det ofte iagttaget, at eleverne havde udfordringer med grundlæggende tekniske færdigheder i forhold til at downloade og gemme samt forståelsen af computeren som et redskab for læring. Der ser ud til at være en uoverensstemmelse mellem elevernes holdning til og oplevelse af deres egne digitale kompetencer, og det observationerne viser.

Generelt er det iøjnefaldende, at der er relativt mange kodninger og fylde beskrivelser fra lydbogslæserne i forhold til det fysiske rum. Det fysiske rum har åbenbart markant større betydning ved lydbogslæsning, og det bliver ofte omtalt i negative vendinger. Det kan hænge sammen med, at det er den mest uvante fysiske positionering sammenlignet med at sidde med en papirbog eller med en computer eller tablet. Flere elever beskriver, at de bliver afledt under lydbogslæsningen, eller at tankerne nemt kan komme til at vandre andre steder hen. Valoriseringen kan også ses i det følgende udsagn, hvor en elev reflekterer over sit læseudbytte: "Der var mig og ham her min ven Frederik, vi var meget sådan glade for, at vi skulle have lydbog, fordi vi ikke rigtigt gad at læse, men nu her hvor vi er færdige, der ville vi faktisk hellere læse, end vi ville have lyttet bogen. [Hellere have haft papir] Fordi så tror jeg, [...] vi havde mere viden om bogen, end vi havde nu". Det modsatte er imidlertid også tilfældet, fx hvor en elev beskriver, at vedkommende blev meget opslugt: "Jeg sad jo med høretelefoner i, så hvis der er nogen, der sagde noget til mig, så ville jeg ikke kunne høre det [...]. Også fordi det var en spændende bog [...], og fordi der ikke var de billeder, der hørte med, så skulle jeg også bruge sådan mere energi på selv at forestille mig, hvordan det ser ud, og også fordi jeg ikke behøvede selv at læse ordene, så kunne jeg bare høre det, og det synes jeg var nok den bedste måde, hvis man skal sådan selv lave billeder. Det er at høre det på lydbog."

Klasserummet og elevernes fysiske positionering er et vigtigt tema i lydbogsgruppen. I lydbogslytningen bliver klasserummets opsætning med borde, stole, tavle og "hvide vægge" tydelig, da eleverne bliver udfordret af, hvad de skal gøre af deres blikke. Fx beskriver en elev, at vedkommende måtte "bare kigge hen på den [hvide væg] fordi, så kom jeg ikke sådan i andre tanker". Ligesom ved koden Krop træder kroppens passive position tydeligt frem her. Der er to grunde til den overvejende negative valorisering af at læse Nord som lydbog i en skolekontekst, som vi ikke ser ved læsere af papirbogen eller den digitale fortælling i forhold til det fysiske rum. For det første anvender eleverne kun deres høresans under lydbogslytningen, hvorfor særligt synssansen og også den taktile sans bliver frigjort og kan mangle stimuli. Eleverne efterspørger især et sted at placere blikket. For det andet kommer klasserummets traditionsbårne indretning med elever siddende ved borde og med tavler og hvide vægge til syne. Lydbogslytning udfordrer den selvfølgelighed, som klasserummets fysiske indretning har, og "lærerarbejdets koreografi" (Mottelson 2003), forstået som den ubevidste praksis og de underliggende koder for bevægelse og kommunikation i klasserummet, bliver stillet til skue.

Elevernes oplevelse af samspillet mellem skrift, billede og lyd

I denne del af analysen fokuserer vi på elevernes oplevelse af forholdet eller samspillet mellem udtryksformerne skrift, billede og lyd. Her drejer det sig om elevernes oplevelse af teksternes indre materialitet, dvs. hvordan de tre formatters forskellige måder at være i verden på opleves. Lydbogslæsning giver selvklart ikke anledning til mange refleksioner over samspillet mellem skrift, billede og lyd, og der er derfor også kun to udsagn fra lydbogslæserne om dette spørgsmål (se figur 2). I de to udsagn udtrykker eleverne, at lydbogslæsning er uvant for dem, og at de savner enten billeder eller skrift, hvilket kan finde sin begrundelse i, at eleverne hele deres liv er blevet kulturaliseret ind i en læsekultur, hvor papirbogen er det naturlige medie for læsning og skriften den alt-dominerende udtryksform, og hvor læsning oftest er en individuel og stillesiddende aktivitet. Monomodaliteten vurderes som vanskelig i lydbogslæsning, hvilket også kan være begrundet i savnet af et fysisk artefakt, hvor øjnene kan fæstne sig. En elev formulerer det sådan: “Det er jo ikke traditionelt. Hvor du kan sige sådan normalt, så ville du jo sidde med en papirbog, hvor du sidder ved bordet og i klassen eller et andet sted, hvor du sidder og læser det, der ligesom bare står – altså sort på hvidt”.

→ Figur 2

Papirbogslæserne vurderer forholdet mellem skrift og billede i *Nord* forskelligt. Nogle elever fremhæver det som en vigtig og dejlig hjælp til oplevelse og forståelse. En elev ser imidlertid billederne som en forstyrrelse. Flere papirbogslæsere vurderer billederne i bogen som sekundære i læseprocessen i forhold til skriften, fx “Jeg læser teksten, ser kun lidt på billederne”, hvilket også understøttes af vores observationer. Imidlertid kan det modsatte også iagttages, hvor elever fremhæver billederne som det primære, som interesse- og tankevækkende og som der, hvor “fantasierne bare sætter i gang”. Desuden betoner papirbogslæserne ofte billeder, når de på eget initiativ fremhæver noget, de vurderer som interessant for deres oplevelse i deres videologs. Her betoner flere grupper det som positivt, når der er noget mærkværdigt i billederne, eller noget de ikke helt forstår, eller som pirrer dem, fx “vi [har] valgt det her billede, og det er interessant, fordi man forstår ikke rigtig, hvordan hun er. Hvorfor har hun solbriller på, når hun sidder og læser? Hun læser nok indenfor, men så har hun de der kæmpe solbriller på, og det er bare meget interessant – også fordi der bare flyver bogstaver op af den her bog, og den er større på den ene side end på den anden side, og det giver ikke rigtig mening, og derfor er det et meget interessant billede, også fordi man kan tænke over måden, den er tegnet på og sådan noget. Super”. Endvidere er der også en elev, der har blik for, hvordan relationen mellem skrift og billeder er skiftende i *Nord* og nogle steder, med Nikolajeva og Scotts begreber, er ekspanderende og ambivalent (Nikolajeva & Scott 2000). Det gør eleven blandt andet ved at henvise til et konkret sted i bogen, hvor en grafisk figur i form af en sekskant har en flertydig betydning: “Billederne forklarer det ikke helt, hvad det er, så der skal du sådan selv tænke på, hvad det kan være og sådan noget”. Alligevel er det samlede billede af papirbogslæserne, at de overvejende tillægger

skriften størst betydning, og nogle elever læser helt hen over billederne. Selvom vi lever i en visuel kultur, og børn er omgivet af billeder og selv møder og producerer mange billeder i løbet af en dag, så orienterer eleverne sig ikke nødvendigvis efter billederne, når de sidder med en illustreret roman i danstimerne.

Blandt læserne af den digitale fortælling træder det derimod frem, at de tilegner sig fortællingen med anvendelse af både skrift, billede og lyd. En form for multisensorisk læsning er her på spil, hvor flere udtryksformer indoptages på samme tid, hvilket de oplever som positivt. Dog omtaler eleverne også muligheden for at isolere en af udtryksformerne og fx kigge væk fra skærmen, imens man lytter til stemmen. En elev oplever, at samtidigheden mellem udtryksformerne af og til kan være forstyrrende for læsningen. Ved den digitale fortælling bliver farverne og lydenes stemningsskabende funktioner fremhævet som interessante og som et element, der kan drive læsningen frem: "Hvis det sådan var lidt uhyggeligt-agtigt, hvis der sådan var lidt baggrundslyd, så ville man gerne finde ud af, hvad der sker, sådan længere henne. Så får man mere lysten til at læse videre". Interaktiviteten i den digitale version bliver af en del elever fremhævet og tillagt værdi. Desuden ser det ud til, at interaktiviteten kan skærpe opmærksomheden på fortællingen: "De sten er nogle gange nemmere at finde end andre gange, fordi så skal du dreje billedet rundt, og så skal du fx når du så har fundet de her sten, så kan du høre en bilmotor eller et eller andet køre i baggrunden, hvor det næsten overlapper lyden, der bliver læst op. Så, nogle gange så skal man lytte lidt bedre efter". Men for én elev opleves interaktiviteten imidlertid forstyrrende for sammenhængen: "Men også - imellem de der sten, der kan du også lige nå at miste lidt på vejen". Når eleverne læser og skal finde de interaktive læsestier, har eleverne forskellige forkundskaber og præferencer, hvilket er relateret til deres forkundskaber i at spille computerspil. Observationerne viste, at elever, der har erfaringer med computerspil fra deres fritid, er hurtige til at orientere sig i den digitale version, hvor rumligheden er fremtrædende. De finder hurtigt ud af, hvordan interaktiviteten fungerer og driver fortællingen frem, og de sætter pris på denne form for fortælling, hvorimod dette element fremstår som en udfordring og kan vurderes negativt af elever med begrænsede erfaringer fra computerspil.

Navigation og fremdrift

Alle tre læsergrupper tematiserer navigation. Med navigation mener vi, at eleverne gør sig overvejelser over, hvordan de finder rundt og orienterer sig i deres version. Navigationen i lydbogen kan være vanskelig: "Det går fint nok med læsningen, men der mangler pauser ved kapitlerne, det går hurtigt videre", og det bliver betegnet som irriterende, at man ikke bare lige kan "kigge, lige læse tilbage". Lydbogens fikserede tempo og fremdrift opleves som frustrerende, ligesom navigationen er uvant og dermed bliver vanskelig. Af nogle bliver oplæserens stemme fremhævet som en faktor, der gør, at man lægger mærke til bestemte ord, og som dermed medvirker til navigationen i fortællingen: "[Oplæserstemmen]

hjælper også med at sådan finde hoved og hale i det hele og sådan ... at den ikke bliver så forvirrende”. Læserne af papirbogen italesætter ikke navigationen direkte, da det jo er forbundet med selvfølgelighed at bladere og orientere sig i en papirbog. Men en interessant iagttagelse er, at papirbogslæserne flere gange fremhæver sidetal og er meget konkrete i deres navigation, fx “Altså de første ca. 70 sider, hvor de ikke er ude og begynder at vandre.” På lignende vis bruger de både billederne til at orientere sig i det litterære rum og helt konkret som forankringspunkter i deres læsning. Fx siger en elev om billederne, at de “gør sådan, at man kan forholde sig til, hvor man er, for eksempel der, hvor man er ved Møn”, og en anden siger, “man har ligesom en base at gå tilbage til, fordi billederne, de kommer jo igen.” I forhold til valoriseringer er alle udsagn positive under materialitet ved papirbogen. Eleverne sætter pris på papirbogens fysiske fremtræden og den velkendte måde at orientere sig i den på. Dette begrundes de med papirbogens stoflighed, og at de selv kan bestemme tempoet, idet papirbogen gør det ”nemmere at koncentrere sig”: ”Jeg er meget mere til sådan en fysisk bog, du sådan lige kan hive frem og så bare lige slå op, hvor du er kommet til.”

Der er mange udsagn om navigation ved den digitale version, da denne opleves som anderledes og fremmedartet for eleverne at orientere sig i. Den digitale versions materialitet bliver af eleverne beskrevet helt konkret, og det at navigere ved at finde interaktive sten bliver betegnet som både “lidt besværligt”, “nemt” og “sjovt”. Nogle elever udtrykker, at de kan mestre denne måde at komme rundt i en fortælling på ved at trække på deres viden fra navigation i computerspil. Fx beskriver en elev, at vedkommende bruger “gamer-tasterne” og vurderer, at “det fungerede fint”, og en anden betegner læsningen som en “mission”. For de fleste elever er interaktiviteten positiv og motiverende, da de dermed selv bestemmer tempoet, og de fortæller, at de dvæler ved fx billeder eller skrift. Flere elever giver udtryk for, at de havde andre forventninger til den digitale version, fx at de troede, at den var ligesom en “papirbog, hvor den så bare var på computeren”. Den digitale versions materialitet minder på nogle punkter om computerspillets fænomenologiske rum (Walther & Larsen 2019), hvor læseren af og til overtager hovedpersonens synsvinkel og sanser i det hele taget, hvilket bliver vurderet som positivt og som understøttende for oplevelsen og indlevelsen. Det ses blandt andet ved, at to specifikke tekststeder bliver nævnt af flere elever, hvor læseren dels skal dreje billedet rundt og dels skal hjælpe hovedpersonen over et oprørt og bølgende hav. Begge steder bliver læseren en konkret interagerende del af fortællingen. I læsningen af den digitale version italesætter eleverne, at de læser multisensorisk, dvs. anvender flere sanser på én gang, fx: “Jeg lader stemmen læse højt, mens jeg følger med i teksten, og indimellem ser jeg på billederne. Stemmen er behagelig at lytte til”. En anden siger om denne samtidige sansning eller *polyæstetiske* (Engberg 2013) oplevelse og erfaring: “Det var lige pludselig mærkeligt at skulle forholde sig til alle de ting på én gang”. Direkte adspurgt, hvilke sanser de bruger, fremhæver nogle elever synet i forhold til at kigge på billederne, som de vurderer har stor betydning for

stemningen, især de vekslende farver fra kapitel til kapitel. Flere forklarer også, at de bruger fingrene til at komme videre med. Samlet vurderer eleverne den digitale version neutralt eller positivt: "Jeg kunne faktisk meget godt lide den. Jeg synes, det var meget spændende, altså det var en god måde at læse en bog på, synes jeg", og en anden siger om den digitale version: "Den synes jeg var ret god. [...] Det blev lidt mere virkeligt-agtig, fordi der var de der lyde i baggrunden og sådan". Selvom de digitale læsere ikke har forkundskaber til at læse og navigere i fortællingen, skaber det hos dem overvejende nysgerrighed og indlevelse at finde ud af, hvordan de kan navigere i fortællingen. Lydbogslæserne bliver i højere grad frustrerede pga. den manglende erfaring med at navigere i en lydbog og dens forholdsvis fikserede fremdrift. For papirbogslæserne bliver fremdriften ikke tematiseret, da de selv kontrollerer læsetempoet, og da navigationen i en papirbog er naturlig for dem.

LÆSEFORSTÅELSE

Denne del af analysen undersøger, hvordan læseforståelse tematiseres i de tre elevgruppers oplevelse af at læse via lyd, digitalt eller på papir, primært med udgangspunkt i de kvalitative gruppeinterview og i et af elevprodukterne, billedcollagen. Analysen belyser således, hvordan væsentlige faktorer for forståelse under læsning er med til at karakterisere elevernes læseoplevelse af *Nord* i de tre versioner.

I dette perspektiv anses læsning grundlæggende ud fra "the simple view of reading" (Gough & Tunmer 1986). Læsning anskues i denne optik som bestående af to typer af processer. Under læsning aktiveres såvel ordidentifikationsprocesser, dvs. afkodning og syntaktisk processering, samt processer af højere orden målrettet læserens aktive meningskonstruktion under læsning, dvs. følgeslutninger og metakognition (Perfetti, Landi & Oakhill 2007). Desuden har en række andre faktorer indvirkning på den samlede læseproces, herunder viden om sprog, teksttype, ordkendskab, baggrundsviden samt hukommelse for tekst (Ehri 1995). Disse processer anskues som gensidige med løbende indvirkning på hinanden under læsning.

Denne tilgang til læsning er central for analyserne af læseoplevelsen af de tre versioner af *Nord*, da tilgangen accentuerer forskellene på dem. I lydbogsversionen tilbydes læseren udelukkende en oplæst tekst, uden tekststøtte. Det betyder i princippet, at læseren fritages fra at bruge ressourcer på ordidentifikationsprocessen, mens processerne af højere orden fortsat skal aktiveres i forbindelse med meningskonstruktionen. Den digitale version tilbyder læseren oplæsning af en skærmttekst. Her kan læseren således gennem oplæsningen støttes i ordidentifikationsprocessen, men fritages ikke fuldt fra den under meningskonstruktionen, og samtidig inddrages læseren i tekstens fiktionsunivers gennem billeder og navigationsmuligheder. Papirversionen baserer læsningen på ordidentifikationsprocessen som grundlag for meningskonstruktionen, men idet der er tale om en illustreret roman, så indgår også billeder i læseprocessen. Denne forskel kan betyde forskelle i elevernes forståelse

af teksten og dermed i deres læseoplevelse, hvilket analysen vil pege på. Den følgende analyse belyser, hvordan elevernes mulighed for at danne mentale repræsentationer har betydning for deres læseoplevelse.

Mentale repræsentationer

Ud fra et kognitionspsykologisk perspektiv på læsning muliggøres læseoplevelsen gennem læserens evne til at skabe en mental repræsentation af teksten, og det kræver aktive følgeslutninger (Broek & Kremer 2000; Perfetti et al. 2007). Forskningsmæssigt er der nogenlunde enighed om at opdele følgeslutninger i to typer: forbindende og uddybende. De forbindende følgeslutninger er kendetegnet ved, at læseren her forbinder informationer i teksten, mens de uddybende kræver, at læseren inddrager baggrundsviden. Læserens evne til og mulighed for at drage følgeslutninger har således betydning for forståelsesniveauet. Begge typer af følgeslutninger trækker på arbejdshukommelsen og læserens hukommelseskapacitet, fordi den aktuelle mentale repræsentation skal fastholdes, mens ny tekstinformation inddrages og behandles (Kispaal 2008). I de kvalitative interviews med eleverne spørger vi eksplicit til, om de danner indre billeder. Begrebet indre billeder er udsprunget af den receptionsæstetiske litteraturteoretiske tradition (Gøttsche 2019), som har fyldt meget i skolens litteraturarbejde og derfor ad den vej er blevet et almindeligt anvendt fagbegreb for eleverne. I analyserne viser det sig, at eleverne kender, forstår og forholder sig til deres oplevelse af at danne indre billeder i deres beskrivelser.

Læserne af papirversionen italesætter, at de danner indre billeder primært på baggrund af den læste tekst. Deres mentale repræsentation bygger således hovedsageligt på afkodningen af skriften. Selvom der er billeder i bogen, så italesættes de ikke som væsentlige for dannelsen af mentale repræsentationer i særlig grad. En læser beskriver fx, hvordan læsningen af papirversionen gav hende en oplevelse af adgang til hele bogens indhold som en indre film: "Det er ligesom jeg er i sådan en boble-agtig, hvor det sådan er mig selv og så bogen ikke, og så for... jeg drømmer mig ligesom ind i universet, så jeg ser ligesom det hele for mig, at det sker." Der er dog en enkelt læser, der fremhæver, at billederne er en støtte for forståelsen af bogen. At bogen er let at læse, fordi der er billeder at støtte sig til: "Jeg dannede ikke rigtig nogen [indre billeder], fordi der var billeder sådan ved hvert kapitels slut ... og start. Så der var ikke sådan den store udfordring i at læse bogen". Forskellen mellem disse elevudsagn kan hænge sammen med elevernes forudsætninger. Elever med en automatiseret afkodning vil formentligt opleve at læse bogen med ganske lidt opmærksomhed på billederne. En automatiseret afkodning kræver så få ressourcer af læseren, at en stor mængde kognitiv kapacitet kan anvendes til forståelsesarbejdet, herunder at danne en konsistent mental repræsentation af teksten. Elever, der ikke afkoder automatiseret, og som har vanskeligheder i større eller mindre grad med afkodningen, vil modsat opleve at skulle bruge en langt større mængde kognitive ressourcer på afkodningen, og derfor vil de opleve det som vanskeligt at danne en konsistent mental repræsentation af

teksten. Disse elever vil formentligt opleve det som en støtte at have bogens billeder som grundlag. Genrekendskab kan også have betydning for deres opmærksomhed på billederne under læsningen.

Læserne af den digitale version italesætter, at billederne mere eller mindre erstatter deres egen billedskabelse. Dog er der situationer, hvor de laver indre billeder, nemlig når noget undrer dem, eller hvis de bliver distraheret og kigger væk fra skærmen: "Altså nu havde jeg jo billederne at kigge på, så jeg vil ikke rigtig sige, at jeg dannede nogle billeder selv, andet end når der var noget, jeg tænkte, som var virkelig undrende, så prøvede jeg at tænke det oppe i hovedet og forestille mig, det var sådan noget, der faktisk godt kunne ske i virkeligheden, men ellers ikke rigtigt, fordi jeg jo havde billeder at sidde at kigge på". Det peger på, at eleverne korrigerede den mentale repræsentation, hvis den enten ikke passede til billederne i den digitale version, eller hvis billederne ikke var fyldestgørende. For disse læsere er billederne således primære for dannelsen af den mentale repræsentation, mens skriften er det for papirbogslæserne.

Læserne af lydbogsversionen har som den eneste gruppe af læsere ikke adgang til visuel støtte. Hverken i form af skrift eller billeder. På den måde adskiller deres version sig markant fra de øvrige, idet det eneste sanseinput er auditivt i form af en oplæserstemme. Desuden har de selve afspilningsinterfacet, hvor de kan se en afspilningsbjælke på deres device. Denne gruppe forholder sig i særlig grad til oplæserstemmens indvirkning på deres mulighed for at danne indre billeder (som de omtaler som en person, "hun", "hende"). Det viser sig, at flere af disse elever har svært ved at danne indre billeder under denne læseform: "Jeg føler også lidt, at med en lydbog ..., du bruger ikke så meget din egen fantasi, så er det lidt mere hende, der siger sådan på en måde, hvad der er", og de gav udtryk for, at det kan hænge sammen med, at det er vanskeligt at stoppe op og reflektere over det læste samt at gå tilbage, hvis der er noget, man ikke får fat i.

Der er dog også læsere af lydbogsversionen, der peger på, at det giver dem større mulighed for selv at danne indre billeder, samtidig med at det krævede energi at danne dem: "Det, der fangede mig mest, det var nok det der med, man havde jo sin egen fantasi. Selvom det godt kunne være lidt træls, at man ligesom skulle finde ud af billederne selv, så var det jo også en sjov ting, fordi så var historien ligesom det, du ville have den til at være". Eleverne beskriver således, hvordan lytningen kræver mere af deres fantasi, end anden læsning gør. Det kan forklares sådan, at de oplever, at lytningen giver uhindret adgang til tekstens indhold, sådan at de har kognitive ressourcer til rådighed til forståelsesprocessen. Det opleves på den ene side positivt, fordi de får adgang til teksten, og for en aktiv læser kan det give en god proces, men på den anden side opleves det negativt, fordi det kræver en hel del ressourcer og strategier under læsningen, som nogle elever ikke nødvendigvis er vant til at aktivere eller har udviklet. Det viser sig ved, at nogle af lydbogslæserne

havde en forventning om, at det ville være lettere at læse lydbogen, og at det var en form for afslapning, men det viste sig, at det krævede en høj grad af energi og aktivitet at skabe en konsistent mental repræsentation under læsningen, fordi der ingen visuel støtte var. Det er således både krævende, "træls", men også "en sjov ting".

Metakognition

En aktiv læseindstilling kræver metakognition, som kan defineres som viden om egne kognitive processer under læsning samt *overvågning og regulering* af disse gennem bevidst anvendelse af strategier til at forbedre, hvis forståelsen glipper (Baker 1994). Viden om egen kognition indeholder iflg. Flavell (1979) tre faktorer: læseren, opgaven og strategierne. Læserens viden om egen kognition spiller ind på læserens selvpfattelser, fx om man ser sig selv som en god eller hurtig læser, eller som en der har svært ved at læse. Læserens tilgang til egen opgaveløsning har også betydning, fx at nogle opgaver er sværere at løse end andre, og det samme har erfaring med opgaveløsning i forhold til at opnå de mål, man har sat. Og slutteligt har viden om strategier, man med fordel kan anvende for at løse en given opgave, betydning. Læseforståelsesstrategier opdeles typisk i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, uddybningsstrategier og overvågningsstrategier (Bråten 2008; Bråten & Strømsø 2003). Læsning kan i denne optik ses som en form for problemløsning, hvor man aktivt anvender strategier til at styrke forståelsen, fx når man under læsning aktivt må drage følgeslutninger for at skabe en sammenhængende mental repræsentation af teksten (uddybningsstrategi), eller når man stopper op under læsning, fordi man vurderer, at man ikke fik ordentligt fat i indholdet (overvågningsstrategi). Når man genlæser et tekststykke for at huske det (hukommelsesstrategi), eller når man understreger vigtige ord i teksten/laver en grafisk model for at få overblik (organiseringsstrategi).

I analyserne af elevernes italesættelse af læsningen af de tre versioner af *Nord* træder det frem som en særligt væsentlig faktor, om de oplever at kunne huske eller ikke huske handlingen i *Nord*. Læserne af papirversionen italesætter en sammenhæng mellem interesse og hukommelse: "Jeg kan ikke huske så godt, hvad jeg læser, fordi jeg synes ikke, den er specielt interessant, og hvis jeg synes, den er kedelig, så glemmer jeg altid, hvad jeg læser", men ellers er det ikke noget, der italesættes i særligt høj grad. En elev fremhæver, at det er muligt at gå tilbage og genlæse et ord, hvis det er vanskeligt at forstå: "Jeg var glad for, at jeg havde noget sådan at læse til. For hvis der var et ord, man ikke helt forstod, så kunne man jo lige gå igennem et par gange". Dermed viser eleven overvågning af egen forståelse, som i dette tilfælde peger på en konkret uddybningsstrategi.

For læserne af den digitale version er der ikke megen fokus på at huske. Det er kun en enkelt elev, der eksplicit forholder sig til det. Denne elev giver udtryk for at have sværere ved at fastholde indholdet i den digitale version end ved læsning af papirbøger, men forklarer det også med,

at det kan skyldes manglende læserutine. Det kan dog ikke siges at kendetegne læserne af den digitale version. Til gengæld oplever flere elever det som anderledes og mærkeligt at skulle læse på den (nye) måde. Det kan være årsagen til, at nogle af dem sammenligner med kendte teksttyper, fx lydbøger og tekstbøger. Netop det nye format kan have betydning for, at flere elever forholder sig metakognitivt til, hvordan det er at læse den. Dvs. forholder sig til det som en opgave, og til hvilke strategier de anvender: "Når hun [oplæseren] læste højt, så begyndte jeg at læse. Da hun var nået halvt [igennem tekststykket], så begyndte jeg at læse inde midt i, og så når jeg havde læst det færdigt, så blandede jeg det sammen med det hun [oplæseren] havde sagt, og så kunne jeg skippe hurtigere." Læserne af den digitale tekst forsøger desuden at trække på kendskab til andre erfaringer med lignende læseoplevelser, fx computerspil og lydbøger, for at kompensere for deres manglende erfaring med at læse en digital version.

Hos lydbogslæserne er billedet et andet. Her handler flere udsagn om vanskeligheder med at huske tekstens indhold. Som tidligere beskrevet er lydbogen et særligt medie, fordi den udelukkende giver auditiv input. Lydbogslæserne mangler altså den støtte, som billederne giver i læsningen af den digitale version og papirversionen. At det er vanskeligt at huske understreges af, at flere af læserne af lydbogen prøver at udvikle egne strategier til at håndtere dette ved at neutralisere de visuelle input, der kom fra omgivelserne, ved fx at kigge på væggen eller tegne under lytningen. Det peger på, at lydbogslæserne er metabevidste under læsning, idet de registrerer, at de har problemer med at huske indholdet, men samtidig mangler de adækvate strategier til at udbedre dette. De lykkes med andre ord i at overvåge, men de har vanskeligt ved at regulere læsningen.

Motivation, opmærksomhed og kontekst

De forudgående faktorer er alle af betydning for læseprocessen, men der er også mere generelle faktorer samt kontekstfaktorer, der har betydning for læsning i en skolekontekst. Broek & Kremer (2000) udvikler en læseprocesmodel, der udover de allerede nævnte også medtager faktorer som motivation og koncentrationsevne, ligesom de inddrager tekstens karakter og undervisningssituationen som betydningsfuld for læseforståelsen (Broek & Kremer 2000: 9). Evnen til at koncentrere sig og allokere opmærksomhed til tekstillæsningen er væsentlig for forståelsen. Det samme er distraktionsfaktorer i den fysiske kontekst. Opmærksomhedsallokering er en mere generel faktor med betydning for læsning (Broek & Kremer 2000).

I analyserne viser det sig, at der er stor forskel på, hvor mange gange problemer med at koncentrere sig og blive distraheret viser sig i de tre grupper. Særligt lydbogslæserne italesætter det. Dernæst gør læserne af den digitale version og slutteligt læserne af papirbogen. Papirbogslæserne italesætter, at det er let at koncentrere sig, og at uro fra omgivelserne ikke forstyrrer i særlig grad. Papirbogen giver mulighed

for fuld koncentration og således altså for at udelukke den støj, der måtte være. Til gengæld kan det opleves som forstyrrende, hvis man skal afbryde sin læsning, fx for at lave opgaver. Det er interessant, fordi det peger på, at den læsning, disse elever har opnået, har været fuldt koncentreret, og derfor har der skullet meget til for at forstyrre dem. Den digitale fortælling ser ud til på den ene side at skabe distraktion gennem sine lydeffekter, ligesom skolekonteksten giver anledning til distraktion: “Joooh, baggrundslydene, de kunne godt ... Så kunne der lige pludselig komme et eller andet højt skrammel eller sådan høj pivelyd. Så tog det mig helt væk fra bogen, og så blev jeg nødt til at høre kapitlet igen, så jeg ikke glemte, hvad der skete”, mens navigationsmuligheden og det digitale rum på den anden side snarere styrker koncentrationen og motivationen (se afsnittet “Navigation og fremdrift”). For lydbogslæserne er det fremtrædende, at det har været vanskeligt at koncentrere sig. De peger på en række kilder til distraktion, herunder uro fra omgivelserne, at man har mulighed for at lave andre ting imens (fx være på telefonen), ligesom skolekontekstens krav om at stoppe op og lave opgaver kan forstyrre. På den måde kommer selve lytningen i fokus. Lytningen muliggør netop, at man gør andet imens, ligesom det kan være sværere at fastholde tanker om tekstens indhold: “Det ved jeg ikke. Jeg føler mig..., jeg følger nok bare lidt bedre med i teksten, når jeg kan se den og sådan, i stedet for jeg bare hører den”. Til gengæld giver hovedtelefonerne mulighed for at afskærme sig fra omverdenen og kan skabe rum til fordybelse. Læsning tager tid, men ved lydbogslæsning kan selve læsetiden overvåges løbende via lydbogsplatformens interface, der viser hvor længe, man har lyttet og hvor længe, man har igen. Dette ser ud til at have betydning for lydbogslæserne, der kan opleve læsetidens materielle tilstedeværelse som en distraktionsfaktor, hvilket kan have betydning for motivationen til at læse. Det kan blive noget, der skal overstås.

Dyb eller basal forståelse

Som en yderligere analyse af elevernes fortolkning og dermed indsigt i deres læseoplevelse analyserede vi et elevprodukt, en collage, som alle elever arbejdede selvstændigt med. I collagen skulle eleverne visualisere deres fortolkning af *Nord*. I analysen af produktet lagde vi vægt på, om eleverne udelukkende gengav fortællingens indhold (basal), eller om de fortolkede gennem anvendelse af metaforer eller metaforisk brug af visuelle virkemidler (dyb).

	Papirversion	Digitale version	Lydbogsversion
Basal visuel fortolkning	17	12	21
Dyb visuel fortolkning	13	12	9

Figur 3: Tabellen viser koderne vedr. basal og dyb visuel fortolkning fra Figur 2.

Optællingen (figur 3) giver et billede af forskellen på elevernes fortolkningsdybde, dvs. om de kunne vise en forståelse af teksten, som gik ud over en konkret gengivelse af handlingsplanet. Denne analyse underbygger de forudgående analyser, der peger på, at særligt lydbogslæserne er udfordrede på forståelsen, mens læserne af de to andre versioner ikke i samme grad er det. Et eksempel på det er, at nogle af eleverne havde indsat billeder af nonner i stedet for norner i collagen, og det var primært elever fra lydbogsgruppen. Det peger på, at de har haft vanskeligt ved at høre forskel på nonner og norner, og at begrebet har været ukendt for dem. Det peger også på, at de i den auditive læseform, lydbogen, ikke har kunnet finde støtte til konsolideringen af forståelsen af dette begreb i illustrationerne eller som ortografisk identitet i den skrevne tekst. Dette forstærkes muligvis af, at en forholdsvis stor andel af eleverne i denne gruppe er elever med læsevanskeligheder, idet lærerne valgte at lade denne elevgruppe indgå i enten den digitale gruppe eller lydbogsgruppen.

→ Figur 3

Undersøgelsens resultater

I det følgende præsenterer vi undersøgelsens resultater i form af karakteristikkere af læseoplevelser i de tre forskellige medier, først i et kondenseret overblik og dernæst i tre længere beskrivelser.

	Illustreret papirbog	Lydbog	Digital fortælling
Læseoplevelse	<ul style="list-style-type: none">→ de har fokus på vurderende og fortolkende forklaringer; på Erfahrung→ den skrevne tekst, især sproget selv og illustrationerne, har betydning for fremkaldelsen af indlevelse i karaktererne og fortællingen→ de fornemmer og sanser stemninger og atmosfære, fx i mødet med illustrationer	<ul style="list-style-type: none">→ de har fokus på kropslige, emotionelle reaktioner; på Erlebnis→ oplæserstemmen, som en del af fortællingens materialitet, og stemmens variationer fremkalder bestemte stemninger og atmosfære→ der opstår et spændingsforhold mellem fokus på kropslige reaktioner i deres italesættelser af læseoplevelsen og den passive kropslige læsesituation i skolekonteksten	<ul style="list-style-type: none">→ de kombinerer Erlebnis og Erfahrung; fokus på mediet og den digitale læsemåde i sig selv→ stemninger og atmosfære bliver fremkaldt i mødet med især oplæserstemmen, lydeffekter og baggrundslyd→ multisensorisk læsning, dvs. de bruger ofte de visuelle, auditive og taktile sanser samtidig; interaktivitet skærper deres opmærksomhed
Materialitet	<ul style="list-style-type: none">→ kroppens position tillægges ikke nogen betydning under læsning→ de sætter pris på papirbogens fysikalitet, velkendthed og anvender deres eksisterende viden om, hvordan man navigerer i teksten→ de sætter pris på, at man selv kan sætte tempoet→ de finder det let at koncentrere sig i skolekonteksten→ de sætter pris på papirbogen som medium og den velkendte måde at orientere sig på→ de tillægger skriften størst betydning frem for billederne	<ul style="list-style-type: none">→ kroppens stillesiddende læseposition træder negativt frem→ lydbogens monomodalitet, dens faste tempo og fremdrift opleves hovedsageligt som frustrerende, her fremhæves klasselokalet som et ikke-optimalt sted at lytte, fordi det fastlåser læseren til et bord og en stol→ enkelte elever finder selv ud af at navigere i lydbogens lytterum og har en oplevelse af at være fordybet, især på grund af oplæserens stemme→ navigation med fikseret tempo og fremdrift opleves vanskeligt	<ul style="list-style-type: none">→ kroppens position tillægges ikke nogen betydning under læsning→ de italesætter anvendelsen af den visuelle, auditive og taktile sans→ de fleste finder hurtigt ud af at navigere og sætter pris på muligheden for konkrete "læsehandlinger"→ interaktive elementer knyttet til karakterers synsvinkel medfører en følelse af at være til stede i fortællingen→ de sætter pris på samspillet mellem skrift, billede og lyd og bliver motiverede af den uvante navigation
Læseforståelse	<ul style="list-style-type: none">→ de har let ved at huske tekstens indhold→ de skaber indre billeder på baggrund af den skrevne tekst→ afkodningsfærdigheder ser ud til at have betydning for, om illustrationerne anvendes som en støtte for forståelsen→ paradoks: de vurderer illustrationerne som sekundære i forhold til den skrevne tekst, men samtidig fremhæves illustrationerne som interessante eller spændende	<ul style="list-style-type: none">→ de har svært ved at huske tekstens indhold→ det kræver energi og strategier at skabe indre billeder, og nogle elever har ikke udviklet evne til at aktivere dem→ de havde en forventning om, at lyttelæsning ville være let, men det modsatte viste sig at være tilfældet→ det lykkedes dem at overvåge, men ikke at regulere deres egen læsning→ flertallet har ingen forforståelse af lydbøger	<ul style="list-style-type: none">→ de har ikke svært ved at huske tekstens indhold→ illustrationerne erstatter i vidt omfang deres egen billedskabelse, men de korrigerer i forhold til de digitale billeder→ læseoplevelsen opleves anderledes, og de forholder sig til læsningen som "task", og dermed til hvilke strategier de anvender→ de trækker på erfaringer fra andre formater, fx computerspil

Figur 4: Overblik over undersøgelsens resultater.

Læserne af papirbogen

Ligesom det har vist sig i andre empiriske studier af læseoplevelser (Balling 2009; Balling & Grøn 2012), så rummer alle elevgruppernes italesatte læseoplevelser både *Erlebnis* og *Erfahrung*. Med andre ord er deres italesatte læseoplevelser både kendetegnet ved de følelser og fornemmelser, som opstod i læserne under læsningen, og af deres efterfølgende rationaliseringer. Betragter man læsergrupperne separat, er der dog forskydninger i deres vægtning af de to dimensioner af oplevelsesbegrebet. Papirbogslæsernes læseoplevelse bliver hovedsageligt præsenteret som det, de har erfaret (*Erfahrung*) gennem læsningen. I deres forståelse af deres læseoplevelse indtager de en overvejende vurderende position. Disse læsere fremhæver den skrevne tekst, herunder især selve sproget og illustrationerne som de faktorer, der medvirker til deres indlevelse i fortællingen. Igennem deres læsning fornemmer de stemninger, ofte suppleret i mødet med illustrationer. Læserne af papirbogen udtrykker, at de danner indre billeder primært på baggrund af den skriftlige tekst, og det ser ud til, at deres afkodningsfærdigheder har betydning for, om illustrationerne anvendes som en støtte for forståelsen. Det kan ligeledes have betydning for elevernes læseoplevelse, om de er bekendt med genren illustreret roman og derfor har udviklet adækvate læsestrategier. For disse læsere er deres interesse for bogens indhold afgørende for deres oplevelse af at kunne huske indholdet, ligesom der er eksempler på, at de overvåger egen forståelse og anvender uddybningsstrategier. De italesætter desuden en oplevelse af, at det er let at koncentrere sig om læsningen i skolekonteksten, og at uro ikke forstyrrer i særlig grad. Læserne af papirbogen tillægger bogens fysikalitet og stoflighed stor værdi, ligesom de finder den nem at orientere sig i. Papirbogens status som medie, kulturelt symbol og objekt træder tydeligt frem i denne gruppe, og det at læse litteratur i skolen via en papirbog er så velkendt, at det fysiske rum i form af klasselokalet næsten ikke bemærkes. I forhold til samspillet mellem skrift og billede i papirbogen opstår et paradoks, idet eleverne generelt vurderer billederne som sekundære i forhold til skriften, samtidig med at det er billederne, de fremhæver, når de selvstændigt peger på noget interessant, tankevækkende, stemningsskabende eller pirrende. De sætter pris på papirbogens velkendthed, og deres forkundskaber i forhold til at orientere sig i den samt selv bestemme tempoet er fremtrædende.

Læserne af den digitale fortælling

I deres italesættelser af deres læseoplevelser har læserne af den digitale fortælling tendens til at kombinere *Erfahrung* og *Erlebnis*: Deres vurderinger fokuserer særligt på mediet og den digitale læsemåde i sig selv, mens refleksioner over deres umiddelbare følelser knytter sig til fortællingens multimodale greb, især fortællingens baggrundslyde og oplæserens stemme, der kan fremkalde bestemte stemninger og indlevelse. Eleverne fremhæver, at illustrationerne i vid udstrækning erstatter deres egen billedskabelse. Analyserne peger dog på, at de korrigerede deres mentale repræsentation, hvis den enten ikke passede til billederne i den digitale version, eller hvis billederne ikke var fyldest-

gørende. For disse læsere er billederne således primære for dannelsen af den mentale repræsentation. Det kendetegner ikke disse læsere, at de har vanskeligt ved at huske fortællingens indhold. I stedet er deres læseoplevelse præget af, at det er anderledes og mærkeligt at læse det nye format, hvilket kan forklare, hvorfor flere elever forholder sig metakognitivt til læsningen som "task", og dermed til hvilke strategier de anvender, ligesom de trækker på kendskab fra andre tekst erfaringer, fx computerspil, for at kompensere for dette. For nogle ser den digitale fortællings forskellige udtryksformer ud til at skabe distraktion, mens de for andre snarere styrker koncentrationen og motivationen. De digitale læsere tillægger ikke kroppens placering nogen betydning under læsningen. De registrerer uro i klassen, men ser det som en naturlig del af en lektion, og de fremhæver "det digitale" som noget positivt i sig selv. De læser med sanserne forrest, dvs. de anvender den visuelle, auditive og taktile sans ofte samtidigt, og bliver motiverede for læsningen af det. Sammen med denne multisensoriske læsning fremhæver de interaktiviteten som et element, der positivt skærper deres opmærksomhed. Selvom de ingen tidligere erfaringer har med dette format, finder langt de fleste hurtigt ud af at navigere i fortællingen og sætter pris på muligheden for konkrete "læsehandlinger" skabt igennem de interaktive elementer og læseprocessens rumlighed, hvor de læser scenisk og af og til bogstaveligt overtager de litterære karakterers synsvinkel.

Læserne af lydbogen

For lydbogslæserne viser det sig, at det kræver en hel del ressourcer og strategier at læse lydbogen, som nogle elever ikke nødvendigvis har forkundskaber til at aktivere eller har udviklet. Nogle lydbogslæsere havde forventet, at lydbogen var let at læse, men det viste sig ikke at holde stik. Det krævede en høj grad af energi og aktivitet at skabe en konsistent mental repræsentation under læsning, fordi der ingen visuel støtte var. Det er bemærkelsesværdigt, at lydbogslæserne har vanskeligheder ved at huske tekstens indhold, hvilket de forsøger at udvikle egne strategier til at håndtere. De lykkes med andre ord med at overvåge deres læsning, men de har vanskeligt ved at regulere læsningen, ligesom de italesætter vanskeligheder ved at koncentrere sig under læsningen. Analysen af elevernes billedcollager samt deres mundtlige præsentationer af collagerne understøtter, at særligt lydbogslæserne havde vanskeligheder ved at forstå teksten. I lydbogsgruppen træder det tydeligt frem, at man i en skolekontekst opfatter læsesituationen som en stillesiddende aktivitet, hvor kroppen er passiv og uden betydning. Undervisningslokalets traditionsbårne og selvfølgelige indretning med borde og stole bliver tydelig og viser sig uhensigtsmæssig for lydbogslæsning. Der opstår således et spændingsforhold mellem denne passive læsesituation og lydbogslæsernes vægtning af *Erlebnis*, altså deres kropslige reaktioner og følelser, i deres italesættelser af deres læseoplevelser. Lydbogens monomodalitet og dens fikserede tempo og fremdrift opleves overvejende som frustrerende for eleverne, fordi langt de fleste ingen forforståelse har for denne form for litteratur, men også fordi klasserummet ikke er et optimalt sted at lytte, ligesom lyd-

bogslytning via computer fæstner læseren til bord og stol. Der er dog også elever, som selvstændigt finder ud af at navigere i dette lytterum og får en fordybende og stemningsfuld læseoplevelse, særligt på grund af oplæserstemmens intense henvendelse.

Opsamling

På baggrund af undersøgelsens resultater er det interessant at bemærke, at mediet i sig selv er synligt for læserne af lydbogen og den digitale version, mens det er transparent for papirbogs læserne. Ud fra et kognitionspsykologisk perspektiv kan det forklares med, at en automatiseret afkodning overtager perceptionen, idet den foregår uden, at vi behøver bruge bevidst opmærksomhed på det. Det kan også forklares med manglende genre- og mediekendskab, forstået på den måde, at lydbøger og digitale versioner er nye og ukendte for eleverne, hvorimod læserne har udviklet et større kendskab til at læse illustrerede romaner. Hos lydbogslæserne og de digitale læsere inddrages altså selve mediet sammen med billederne og oplæserens stemme i deres metakognitive refleksioner over såvel "person" (læserne selv som læsere og deres foretrukne tekstversion) som "task" (deres mulighed for at løse den opgave, de er blevet stillet; at læse den pågældende version). Dette gør sig ikke gældende for papirbogs læserne. De forholder sig i stedet til andre faktorer af betydning for læsningen, fx motivation.

Det ser desuden ud til, at det er mest aktuelt for lydbogslæserne at forholde sig til distraktion, mens papirbogs læserne snarere forholder sig til koncentration, ligesom lydbogslæserne oplever, at det er vanskeligt at huske tekstens indhold. Det kan muligvis forklares med, som tidligere nævnt, at læserne er uerfarne lyttelæsere, og at de mangler strategier til at håndtere denne form for læsning. Den auditive læsning giver desuden ikke på samme måde mulighed for regressioner under læsning, hvis læsningen af enkelte ord kræver længere bearbejdning, ligesom særligt svære tekstdele ikke let kan genlæses, hvis det er nødvendigt. Ingen af eleverne gav udtryk for, at de havde gjort dette, og vi observerede det heller ikke. Det er tydeligt, at lydbogslæserne mangler bevidste lyttestrategier.

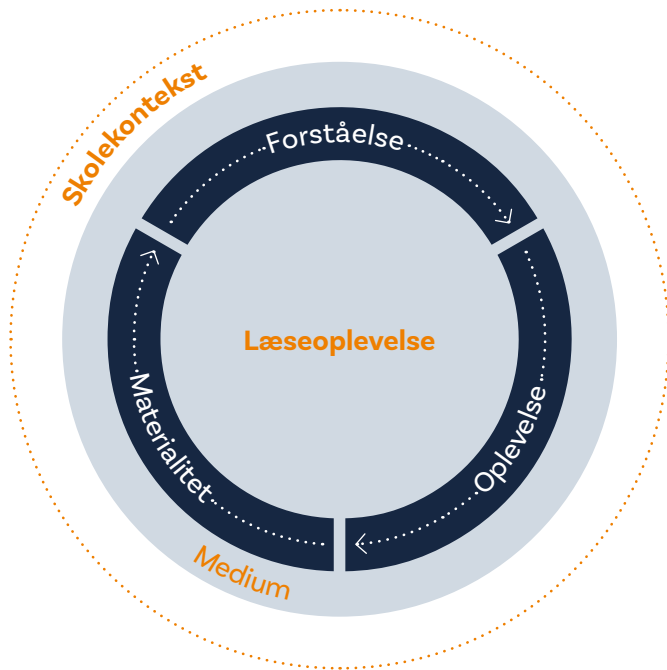
De digitale læsere har både skrift, oplæsning og billede under læsning. De er altså ikke afhængige af én læseform (lytning eller afkodning), men kan anvende disse supplerende og samtidigt. Det kan i princippet have positiv betydning for deres forståelse. Det er vigtigt at pointere, at analyserne skal ses i lyset af, at der blandt lydbogslæserne og læserne af den digitale bog er flest svage afkodere (herunder elever med dysleksi), og at det selvfølgelig har indvirkning på deres oplevelse af at læse Nord.

Som tidligere nævnt findes der kun få undersøgelser af børns læseoplevelser med forskellige medier, især undersøgelser der adresserer det stigende fænomen, at et litterært værk findes i flere forskellige medieversioner på samme tid. Som dette studie viser, så giver den enkelte medieversions materialitet anledning til forskellige læseoplevelser,

hvilket understøtter idéen om, at hver version udgør et selvstændigt litterært værk. Betragter man imidlertid versionerne samlet, udgør de et litterært *klyngeværk* (Mygind 2019), hvor hver version tilføjer noget særskilt til den samlede helhed.

Konklusion og videre perspektiver

Det teoretiske grundlag for undersøgelsen er som nævnt funderet i de tre gensidigt afhængige læsedimensioner: oplevelse, forståelse og materialitet, og undersøgelsen viser, hvordan aspekter af multisensorisk læsning opstår i mødet med forskellige versioner af den samme fortælling. Netop i mødet med forskellige medieversioner tilbydes læseren flere sensoriske interaktionsmuligheder. Det får betydning for læseoplevelsen, hvilket træder frem i analyserne. Dog er det særligt bemærkelsesværdigt, at læseoplevelsen i en skolekontekst er afhængig af, at der overhovedet finder en læsning sted: At eleverne forstår det, de læser, at de kan huske det, at de kan gengive centrale dele, og at de kan forholde sig distanceret (metakognitivt) til sig selv som læsere. Ligesom man taler om, at afkodning kan være et flaskehalsproblem for forståelse inden for den kognitive læseforskning, så bliver det i vores undersøgelse tydeligt, at graden af læseforståelse bliver flaskehals for læseindlevelse og læseoplevelse. Det betyder, at oplevelsen, forstået som en æstetisk og fænomenologisk proces, ikke kan stå alene, men afstedkommes af elevernes forståelse i mødet med de forskellige versioners materialiseringer. Versionernes indlejring i et teknisk medie, hhv. bog, computer eller mobiltelefon, har afgørende indflydelse på både læseforståelse og læseoplevelse. Materialiteten kan opleves som en barriere for både forståelse og oplevelse på den måde, at vanskeligheder ved at orientere sig i en lydbog eller en digital tekst kan skabe store vanskeligheder i forhold til at forstå og leve sig ind i fortællingens univers. Denne sammenhæng er illustreret i "Model for multisensoriske læseoplevelser i forskellige medieversioner" nedenfor:



Figur 5: Model for multisensoriske læseoplevelser i forskellige medieversioner.

Ud fra undersøgelsens resultater vil vi understrege, at læsning af digitale formater er et område med potentiale for fagdidaktisk udvikling. Forskningsfeltet omkring multiliteracy (se side 6) har vist, hvordan kommunikation består af en kombination af forskellige modaliteter og har pointeret sociokulturelle aspekter ved at læse på forskellige måder. Imidlertid har denne forskning ikke adresseret specifikke multisensoriske didaktiske strategier til eksempelvis at læse lydbårne tekster eller at blive en aktiv lytter. I forlængelse af nærværende undersøgelse har vi i projektets tredje fase igangsat to eksplorative interventionsstudier, Lydakademiet og Skærmakademiet.

→ Side 6

→ Mere information

Referencer

- Aggleton, J. (2016). What is the use of a book without pictures? An exploration of the impact of illustrations on reading experience. *A Monster Calls. Children's Literature in Education*, 48, 230-244.
- Alisaari, J., Turunen, T., Kajamies, A., Korpela, M., & Hurme, T.R. (2018). Reading comprehension in digital and printed texts. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-18.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader*. Cambridge University Press.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 201-239.
- Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange*. (Ph.d.-afhandling). Københavns Universitet.
- Balling, G. (2016). What is a reading experience? The development of a theoretical and empirical understanding. In P. Rothbauer, K.I. Skjerdingsstad, L.E.F. McKechnice, & K. Oterholm, K. (red.), *Plotting the reading experience: Theory / practice / politics* (37-53). Wilfrid Laurier University Press.
- Balling, G. (2017). Unges læsning i en digital tidsalder. *Learning Tech*, 3, 56-84.
- Balling, G., & Grøn, R. (2012). Formidling af læseoplevelser? En undersøgelse af læseoplevelsens karakter og mulige formidlingspotentiale. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, 1(3), 7-17.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog* (1. udg.). Hans Reitzel.
- Bråten, I. (2008). Læseforståelse: Komponenter, vanskeligheder og tiltag. In I. Bråten (Ed.), *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet: Teori og praksis* (47-83). Klim.
- Bråten, I., & Strømsø, H.I. (2003). A longitudinal think-aloud study of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 195-218.
- Buch, B., & Puck, M.R. (2021). Hvordan husker elever informationer i lineære tekster? En undersøgelse af elevers hukommelse for det læste ved læsning på iPad eller papir. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1).
- Bundsgaard, J. (2008). Søgning er læsning. *Viden Om Læsning*, 3, 5-10.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (red.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Dahler-Larsen, P. (2010). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.
- Ehri, L.C. (1995). The emergence of word reading in beginning reading. In P. Owen & P. Pumphrey (red.), *Children Learning to Read: International Concerns. Volume 1. Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers* (9-31). The Falmer Press.
- Engberg, M. (2013). Performing apps touch and gesture as aesthetic experience. *Performance Research*, 18 (5), 20-27.
- E-READ (2019). Evolution of reading in the age of digitisation. *COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading*.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 907-911.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

- Gough, P.B. & Turner, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1) 6-10.
- Gumbrecht, H.U. (2004). *Production of presence: What meaning cannot convey*. Stanford University Press.
- Gumbrecht, H.U. (2012). *Atmosphere, mood, Stimmung: On a hidden potential of literature*. Stanford University Press.
- Hansen, T.I., Elf, N., Gissel S.T. and Steffensen T. (2019) Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching. Design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-23.
- Have, I. & Pedersen, B.S. (2016). *Digital audiobooks: New media, users and experiences*. Routledge.
- Hayles, N.K. (2002). *Writing machines*. MIT Press.
- Hayles, N.K. (2004). Print is flat, code is deep: The importance of media-specific analysis. *Poetics Today* 25(1), 67-90.
- Hayles, N.K. (2008). *Electronic literature: New horizons for the literary*. University of Notre Dame Press.
- Hayles, N.K. (2013). Combining close and distant reading: Jonathan Safran Foer's *Tree of codes* and the aesthetic of bookishness. *PMLA*, 128(1), 226-231.
- Henkel, A.Q. (2017). *Mellemværender: Litteratur for børn og unge midt i en medietid: Intermedialitet, materialitet og litteraturredaktiske perspektiver*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.
- Henkel, A.Q. (2021). In-Between. Intermedial understanding and analysis of children's literature. Exemplified by the digital story *Nord* (2018). *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12(1), 1-15.
- Hübbe, C. (2018). *Nord* [lydbog]. Høst.
- Hübbe, C., & Meisler, R. (2017). *Nord*. Høst & Søn.
- Hübbe, C., & Meisler, R. (2018). *Nord*.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. The Johns Hopkins University Press.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading*. Literature Review. Research Report DCSF-RR031, National Foundation for Educational Research.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Mackey, M. (2002). *Literacies Across Media: Playing the Text*. Routledge.
- Mackey, M. (2004). Children reading and interpreting stories in print, film and computer games. In J. Evans (red.), *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (48-58). David Fulton Publishers.
- Malmgren, L.G. (1998). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Studentlitteratur.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 404-419.
- Mangen, A., Walgermo, B.R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58(0), 61-68.

- McGann, J.J. (1991). *The Textual Condition*. Princeton University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Mottelson, M. (2003). *Lærerarbejdets koreografi: En empirisk undersøgelse af læreres praksis, habitus og professionelle stil* (Ph.d.-afhandling). Københavns Universitet.
- Mygind, S. (2019). *Børnelitteratur i transmedial bevægelse*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus University.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Nielsen, M.A. (2018). Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv: Kontemplativ undervisning som eksempel. In L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (red.), *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt. Billedbogen som kunstnerisk form. In A. Mørch-Hansen (red.), *Billedbøger og børns billeder*. Høst & Søn.
- Pedersen, B.S., Engberg, M., Have, I., Henkel, A.Q., Mygind, S. & Svendsen, H.B. (2021). To move, to touch, to listen: Multisensory aspects of the digital reading condition, *Poetics Today*, 42(2), 281-300.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (red.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (227-247). Blackwell Publishing.
- Pressmann, J. (2009). The aesthetic of bookishness in twenty-first-century literature. *Michigan Quarterly Review*, 48(4), 464-462.
- Pressmann, J. (2020). *Bookishness: Loving books in a digital age*. Columbia University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. Modern Language Association.
- Rothbauer, P., Skjerdingsstad, K.I., McKechnice, L.E.F., & Oterholm, K. (red.) (2016). *Plotting the reading experience: Theory / practice / politics*. Wilfrid Laurier University Press.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.
- Serantes, L.C. (2019). *Young people, comics and reading: Exploring a complex reading experience*. Cambridge University Press.
- Skjerdingsstad, K.I. & Rothbauer, P. (2016). Introduction: Plotting the reading experience. In P. Rothbauer, K.I. Skjerdingsstad, L. E. F. McKechnice, & K. Oterholm (red.), *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier University Press.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Strømsø, H.I., & Bråten, I. (2008). Forståelse af digitale tekster: En udfordring. In I. Bråten (red.), *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis* (201-224). Klim.
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861.
- Svendsen, H.B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.
- Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Van den Broek, P., & Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B.M. Taylor, M.F. Graves, & P. van den Broek (red.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (1-31). International Reading Association.

- Walther, B.K. & Larsen L.J. (2019). Bicycle kicks and camp sites: Towards a phenomenological theory of game feel with special attention towards 'rhythm', *Convergence*.
- Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi. En introduktion*. Samfundslitteratur.

