



Opslugt, dybt, nært

– om romanlæsning i danskundervisningen

KRISTIANE HAUER, PH.D.-STIPENDIAT PÅ
KØBENHAVNS UNIVERSITET OG KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE

Hvorfor skal man læse romaner i skolen? Et bud kunne være for at stifte bekendtskab med og øve sig i den lange og fordybende læsning. Læseforskere har i den senere tid sat fornyet fokus på den læsning, der praktiseres, når man læser længere sammenhængende tekster som f.eks. romaner. En sådan form for læsning synes i øjeblikket at være på tilbagetog, hvilket bekræftes af læsevaneundersøgelser, der viser, at børn og unge læser færre og færre bøger i deres fritid. Måske, påpeger læseforskerne, fordi vi i stigende grad benytter os af mere skimmende og fragmenterede læsemåder, når vi læser online.

Artiklen indledes med at beskrive to 8. klassers læsning af en ungdomsroman og præsenterer derefter forskellige teoretiske forståelser af, hvad det vil sige at læse fordybet. Disse forståelser kobles til 8.-klasse-elevernes læseoplevelser, og det viser sig, at aspekter af både den fysiske og didaktiske rammesætning ser ud til at modvirke fordybet læsning hos eleverne. Afsluttende peges der på, hvor man kan sætte ind for at fremme unges fordybende læsning i skolen.

8.U læser. Der er helt stille i det rummelige klasselokale, der har store vinduer. Morgensolen oplyser rummet. I vindueskarmen står der grønne planter. Eleverne sidder ved tomandsborde, der står med god plads imellem sig. En del af eleverne er dog rykket sammen i mindre grupper rundt om nogle af bordene. Men de taler ikke sammen, kommunikerer kun enkelte gange lydløst ved hjælp af ansigtsudtryk eller fagter. Klassen er i gang med at arbejde med en roman. I dag skal de læse individuelt og skrive læselog. Mange af eleverne sidder med deres bærbare computere fremme, og en del af dem har bogen liggende foran sig på tastaturet,

så de hurtigt kan se frem og tilbage mellem bogside og computerskærm. Der arbejdes tilsyneladende koncentreret hele lektionen.

I 8.P lidt længere nede ad gangen læses der også. Det er et langt mindre klasselokale, selvom der er lige så mange elever som i parallelklassen. Eleverne sidder i firemandsgrupper. Mange af bordgrupperne er næsten presset helt op mod væggen. Der er halvmørket i klassen. Mørklægningsgardiner dækker de fleste af vinduerne for at skærme for solen, der står lige på. Læreren har bedt eleverne om at læse hver for sig – uden at have computere fremme – i en halv time. En del af dem sidder alligevel med deres mobiltelefon eller computer. Flere har hovedtelefoner i ørene, måske for at skærme for den vedvarende uro og småsnakken. En dreng sidder og vipper på sin stol, så den knirker. En pige vender sig om og kommenterer på lyden. Men drengen vipper bare endnu kraftigere, så stolen knirker endnu højere. Der er ikke på noget tidspunkt stille i lokalet i den halve time, klassen skal læse.

De to klasser er i gang med et parallelt undervisningsforløb, hvor de begge læser romanen *Den anden bror* fra 2004, skrevet af den danske forfatter Ina Bruhn. Bogen er en nutidig, realistisk ungdomsroman, der handler om to søskende – en dreng og en pige – som har mistet deres bror i en trafikulykke, hvor han kørte frontalt ind i et træ. Synsvinklen skifter frem og tilbage mellem bror og søster fra kapitel til kapitel, og de overordnede temaer i bogen er sorgbearbejdelse, søskenderelationer og -jalousi, kærlighed og seksualitet. Desuden udfoldes et spændingsforløb i forhold til, hvorvidt storebroren kørte galt ved et tilfælde eller med vilje.

De læringsmål, der er opstillet for forløbet i de to klasser, er: *at de skal arbejde tekstnært med romanen, at de skal kunne sætte ord på deres oplevelser og følelser under læsningen, at de skal kende til genren 'den realistiske ungdomsroman', og at de skal kunne analysere romanens komposition og beskrive dens plot.*

Eleverne skal skrive en læselog, mens de læser bogen:

Læselog – mens du læser

Opgave

Mens du læser romanen, skal du lave følgende opgaver i din læselog:

1. Du skal beskrive, hvilke oplevelser og følelser du får under læsningen.
2. Du skal notere vigtige tekststeder. Husk side- og linjetal.
3. Du skal skrive stikord til hvert kapitel eller afsnit i din læsebog.
4. Du skal "skygge" mindst en fiktiv person i teksten og notere vigtige tekststeder i forhold til den valgte fiktive person.
5. Du skal notere svære ord og udtryk.

I 8.U skal læseloggen afleveres til læreren, der giver skriftlig respons på den. I 8.P får eleverne ikke skriftlig respons på deres log, men skal afslutte forløbet med en valgfri opgave, der f.eks. kan være et forfatterportræt.

Romanlæsning i skolen

Hvorfor skal man overhovedet læse romaner i folkeskolen – og på ungdomsuddannelserne? Kunne man ikke lige så godt holde sig til kortere tekster, såsom digte og noveller, når man arbejder med litteratur?

Hvorfor skal man overhovedet læse romaner i folkeskolen – og på ungdomsuddannelserne?

Værklæsning i grundskolen giver mulighed for at stifte bekendtskab med romangenren og dennes typiske genretræk. Det giver mulighed for at fordybe sig i et mere omfattende litterært værk og at øve sig i den lange og vedholdende læsning.

Samtidig skulle værklæsning også meget gerne, ifølge *Læseplan for faget dansk* (7.-9. klassetrin) medvirke til at stimulere elevernes læselyst (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 19).

Læser eleverne ikke i deres fritid, og det er der – ifølge den nye, store læsevaneundersøgelse fra 2017 – 44 % af 7. klasserne, der 'sjældent' eller 'aldrig' gør (Hansen, Gissel & Puck, 2017, s. 42), er det i værklæsningen i dansk samt gennem eventuelle frilæsnings- og læsebåndsbøger, at de har mulighed for at få erfaringer med romanlæsning. Derfor er det væsentligt, at de erfaringer, eleverne gør sig med romanlæsning i skolen, bliver til et meningsfuldt møde, hvis eleverne ikke bare skal udvikle deres læse- og fortolkningsfærdigheder, men blive 'læsere for livet'.¹

Skal eleverne fra grundskolen videre på en gymnasial uddannelse, er det ligeledes nødvendigt at kunne læse længere litterære tekster som romaner, idet værklæsning fremstår centralt i de gymnasiale danskfag, hvor den samtidig eksplicit kobles til faglig fordybelse (Undervisningsministeriet, 2017, s. 6).

Fordybet læsning – hvad er det?

Hvad vil fordybet læsning overhovedet sige?

Mange af os har oplevet fornemmelsen af at blive helt opslugt i læsningen af et skønlitterært værk og erfaret, hvordan læsningen af en roman kan forme sig som en medrivende og betydningsfuld oplevelse, der giver nye perspektiver på tilværelsen. Og mange forskere i læsning og litteratur har gennem tiden forsøgt at sætte ord på, hvad det er, der sker i mødet mellem tekst og læser.

Ifølge litteraturforskeren Rita Felski, der i sin bog *Uses of literature* (2008) forsøger at sætte mere nutidssvarende termer på en betydningsfuld læseoplevelse, har en sådan oplevelse ofte at gøre med, at vi under læsningen oplever genkendelse (*recognition*), fortryllelse (*enchantment*), at få mere viden om verden (*knowledge*), eller at vi chokeres (*shock*) (s. 14).

Felski sætter med disse betegnelser i høj grad fokus på de følelsesmæssige og affektive aspekter

af den fordybende læseoplevelse. Et fokus, man også finder hos andre forskere inden for feltet, der beskriver den fordybende læseoplevelse som at være opslugt (*absorbed*), omsluttet (*immersed*), transporteret (*transported*) og henrykket (*entranced*) (Bilandzic & Busselle, 2017, s. 12).

Det er den slags læseoplevelser, der kan give en instinktiv fornemmelse af, at det er vigtigt for mennesket at læse litteratur, og som har fået læseforskere fra forskellige traditioner til at påpege, at læsning styrker vores empati (Mar, Oatlet & Peterson, 2009), gør os eksistentielt klogere (Davis, 2013), skærper vores demokratiske dannelse (Nussbaum, 1997) og får os til at tænke nyt (Wolf, 2016).

Når vi læser dybt [...] foregår en lang række sofistikerede kognitive processer i vores hjerne, der har at gøre med afkodning og grundlæggende læseforståelse, men som samtidig skaber indsigt, kontemplation og nytænkning.

En anden betegnelse for fordybet læsning – *deep reading* (i det følgende oversat til dybdelæsning) – finder vi hos den kognitionspsykologiske læseforsker Maryanne Wolf. Hendes afsæt er forskning i læsevanskeligheder, og hendes begrundelser for, at det er vigtigt at kunne dybdelæse, bygger på forskning i hjernens læseudvikling – både hos mennesket som art og som individ.

Når vi læser dybt, påpeger Wolf, foregår en lang række sofistikerede kognitive processer i vores hjerne, der har at gøre med afkodning og grundlæggende læseforståelse, men som samtidig skaber indsigt, kontemplation og nytænkning (Wolf, 2016, kap. 5).

Endelig finder vi en tredje forståelse af, hvad fordybet læsning vil sige, i den tekstanalytiske tilgang nærlæsning (*close reading*). En tilgang, der som bekendt har haft afgørende indflydelse

på den måde, hvorpå man arbejder med litterære tekster i danskundervisningen i dag – både i udskoling og på ungdomsuddannelserne. I nærlæsningen sænker man bevidst læsehastigheden, genlæser, stopper op og reflekterer over det læste for herigennem at få en dybere forståelse af teksten (Larsen, 2001).

Hvor dybdelæsning således ifølge Wolf er en færdighed, der, hvis vi mestrer den, er fuldstændig automatiseret, er nærlæsning en bevidst og reflekteret proces. Hvilket fra Wolfs neuropsykologiske perspektiv betyder, at hverken nærlæsning – eller for den sags skyld opslugt læsning – kan finde sted, uden at hjernen neurologisk set dybdelæser.

Læsningens rammesætning

På samme måde som der hersker forskellige forståelser af, hvad fordybet læsning indebærer, og flere forskellige betegnelser for denne, synes også forskellige forståelser af, hvad det vil sige at arbejde fordybet med læsning i skolen, at blande sig – når vi ser nærmere på praksis.

Vender man sig således mod de læringsmål for romanforløbene i de 8. klasser, der blev præsenteret indledningsvis, skal der også her på forskellige måder arbejdes fordybet med værklæsningen:

Eleverne skal gerne få nogle oplevelser og følelser, mens de læser bogen, som de skal nedskrive i deres læselog – de skal altså ideelt set blive opslugt af bogen. Samtidig skal de arbejde tekstnært med værket (nærlæsning). Og idet det implicit antages, at eleverne læser bogen koncentreret og vedholdende fra ende til anden, skal de ligeledes praktisere dybdelæsning.

I Folkeskolens formålsparagraf (§ 1. Stk. 2) (Undervisningsministeriet, 2018a) står der, at: *Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* (min markering).

Det kan på den baggrund formodes, at det er gennem de didaktiske valg af *arbejdsmetoder* i forbindelse med værklæsningsforløbet samt selve

rammesætningen af arbejdet med romanen, at den fordybende læsning skal indfinde sig.

At netop rammesætningen synes at have afgørende betydning for den konkrete læsesituation, har en læseforsker som Anne Mangen sat fokus på – især i forhold til den analoge og digitale læseoplevelse. Mangen er bl.a. inspireret af fænomenologi og forskning i 'embodied cognition', der påpeger en tæt relation mellem kroppens sansninger og bevidsthedens processer. Hun ønsker at henlede vores opmærksomhed på interaktionen mellem krop og bogmedie under læsningen (f.eks. hvordan bogen holdes af læseren) og på omgivelsernes betydning (f.eks. støj og andre distraktionsfaktorer) for læseoplevelsen (Mangen, 2013).

At vi ikke bare er oppe i vores hoveder, når vi læser, men at læsning også bør betragtes som en kropslig oplevelse, betyder, at selve den situation og det læsemiljø, vi befinder os i, har afgørende betydning for, hvorvidt den fordybende læsning indfinder sig.

At læsning også bør betragtes som en kropslig oplevelse, betyder, at selve den situation og det læsemiljø, vi befinder os i, har afgørende betydning for, hvorvidt den fordybende læsning indfinder sig.

Med disse teoretiske problematikker i baghovedet er det nu på tide at vende tilbage til de to romanlæsende 8. klasser og se nærmere på, hvorledes – og gennem hvilken rammesætning – en fordybet læsning manifesterer sig i undervisningen.

De empiriske data, der vil blive trukket på, er indsamlet i forbindelse med et igangværende ph.d.-projekt. Det drejer sig om spørgeskemaer, klasseobservationer, kvalitative interviews og skriftlige elevprodukter (bl.a. et refleksionsark om læseoplevelse) indsamlet på en skole i omegnen af København. Klasse- og elevnavne er anonymiseret. Da en mere gennemgribende behandling af disse

data endnu ikke har fundet sted, skal det følgende betragtes som foreløbige analyser og konklusioner.

Læselog er irriterende

I 8.U sidder Jacob, som godt kan lide romanen *Den anden bror*, hvilket han både giver udtryk for i interviews og på skrift. Især nævner han som noget positivt, at bogen er opbygget, således at den kapitelvis skifter synsvinkel mellem de to søskende.

Jacob har skrevet en grundig læselog, hvori han sætter ord på sin læseoplevelse og sine følelser under læsningen. Han skriver bl.a. til kapitel 19: "Jeg har en fornemmelse af, at Jens og Julia kommer til at blive gode venner." Og til kapitel 20: "Jeg syntes, at det er godt at Lizette og Nanna får talt sammen ude på toilettet." På refleksionsarket beskriver han endvidere, hvordan han konkret ser hovedpersonerne for sig.

Der er således mange tegn på, at Jacob har haft, hvad man kan kalde for en indlevet og fordybet læseoplevelse med romanen. Og observationer af Jacob i undervisningen bekræfter, at han ser ud til at have læst og arbejdet koncentreret.

Samtidig er Jacob også bevidst om, at læseloggen er et produkt, der skal vise læreren, hvad han kan rent fagligt. Klassen er lige begyndt at få valgfri karakterer, og nederst i loggen har han med store bogstaver skrevet: "Jeg vil gerne have karakter! :)"

På trods af Jacobs grundige læselog påpeger han i interviewet, at han ikke bryder sig om at lave loggen, fordi det forstyrrer læseflowet:

"Det er irriterende, at man skal lave opgaver til det, at man ikke bare kan læse det [...] Jeg vil hellere bare læse det hele."

Det er Jacob langt fra den eneste, der synes. Flere elever i begge klasser giver både mundtligt og skriftligt udtryk for, at det forstyrrer læsningen at skulle lave læselog og peger således på en ulyst til at skulle navigere mellem en mere oplevelsesorienteret (opslugt) og en nærlæsende og læsefærdighedsorienteret (i læseloggen skal der også noteres 'svære ord og udtryk') tilgang til romanen.

At læseloggen trækker eleverne væk fra den fordybende læseoplevelse, afspejles også – som nævnt indledningsvis – af, at flere af eleverne har bogen liggende på computerens tastatur, mens de læser.

Med afsæt i bl.a. en kropsligt orienteret forståelse af læsesituationen kan man spørge sig selv, hvordan det påvirker læsningen – og i særdeleshed dybdelæsningen – at man gennem læseloggen bliver ansporet til at afbryde sin læsning og i øvrigt i den forbindelse skifte fokus frem og tilbage mellem papirbogen og computeren.²

Man skimmer på en måde

Pelle, som er Jacobs sidekammerat i 8.U, bryder sig i modsætning til Jacob ikke om romanen *Den anden bror*.

Han skriver i sin refleksionsopgave: ”Jeg havde ingen interesse for bogen,” og svarer skriftligt på spørgsmålet om, hvorvidt han fik nogle indre billeder, mens han læste: ”Nej jeg så ikke billeder ligesom en film, nok fordi at jeg ikke havde en interesse.”

Pelle har lavet et forholdsvis grundigt resumé af alle bogens kapitler i sin læselog, men han har ikke – som Jacob – nedskrevet egne følelser eller refleksioner under læsningen. Som den person, han skulle ’skygge’ undervejs i romanen, har Pelle valgt den ene hovedperson Jens.

Han uddyber i interviewet, hvad der sker, når han læser: ”Det er mere sådan, at man på en måde skimmer det efter, hvem man har valgt, at man skal udspionere, i stedet for at man sådan fuldt læser det.”

Det kan se ud som om, at opgaven med at skygge en af personerne her modarbejder en mere opslugt læseoplevelse, idet Pelle nærmest læser efter informationer i teksten, som var det en fagtekst.

På trods af at Pelle således ser ud til at have læst hele bogen, kan der være stor sandsynlighed for, at han ikke har læst fordybet, hverken i betydningen opslugt eller dybt.

Udfordringer ved at læse i klassen

Inde i 8.P sidder Maria og Emma ved samme bord-gruppe. Begge piger har på et spørgsmål om deres læselyst angivet på en skala fra 1-10, at de rigtig godt kan lide at læse i fritiden (Maria: 10, Emma: 9), men langt mindre i skolen (Maria: 3/4, Emma: 3).

Heller ikke *Den anden bror* har, da de interviewes midt i forløbet, været en god oplevelse for dem. Problemet er bl.a. genren, idet de begge bedst kan lide at læse fantasy og synes, at realisme er kedeligt. Men dette viser sig ikke at være den eneste grund.

Maria, der netop er den pige, der reagerede på drengen på den knirkende stol, føler sig meget forstyrret, når hun skal læse i klassen: ”Jeg kan overhovedet ikke koncentrere mig om at læse, selvom jeg faktisk smadder gerne vil,” fortæller hun. Emma derimod har ikke koncentrationsproblemer. Hun bliver sjældent påvirket af lyde udefra, siger hun, ”der skal meget til i hvert fald.” Disse to elever har således meget forskellige forudsætninger for at læse og arbejde koncentreret i en klasse, hvor der i de observerede dansktimer generelt er en meget høj grad af uro og støj.

Emma har til gengæld problemer med at læse romanen af en anden grund. Hun synes, den påvirker hende alt for meget, fordi den handler om en familie ramt af sorg efter et dødsfald, og der for nogle måneder siden har været et dødsfald i hendes egen familie. Emma fortæller: ”Sidste gang, jeg læste den herovre, begyndte jeg at græde og var nødt til at komme udenfor.”

Selvom Emma ikke bryder sig om bogen, viser hendes stærke reaktion på den, at den følelsesmæssigt har formået at påvirke hende så meget, at hun er brudt ud i gråd. Der har altså i en vis forstand fundet en ’genkendelse’ sted (jf. Felski) under læsningen, om end denne ikke opfattes som forløsende af Emma – både fordi den er påtvungen (hun har ikke selv valgt at læse bogen), og fordi hun ikke bryder sig om at komme til at græde i klassen.

Maria, der både mundtligt og skriftligt påpeger, at bogen er kedelig, angiver på sit refleksionsark, at

hun billeddanner ("Det gør jeg altid"). Endvidere fremgår det, at hun har identificeret sig med en vigtig biperson i bogen.

På trods af at rammesætningen for begge pigers vedkommende synes at modarbejde, at de har kunnet fordybe sig i bogen, ser det således ud til, at de begge har formået at dybdelæse under forløbet og også oplevet en vis grad af opslugt læsning. Dette kunne skyldes, at de i forvejen er habile læsere, der, som Maryanne Wolf påpeger, har fået automatiseret deres dybdelæsning – modsat en elev som Pelle, der sjældent læser i fritiden (Wolf & Barzillai, 2009, s. 32).

Opslugt, nært, dybt

Maryanne Wolf og en række andre læseforskere har udtrykt bekymring for, at vi – og især de kommende generationer af læsere – vil få sværere og sværere ved at dybdelæse, i takt med at kulturen omkring os i stigende grad praktiserer andre læsemåder såsom skanning, skimming og strejfen fra link til link (Baron, 2015, s. 22).

Et bud på, hvad man skal gøre – hvis man også i fremtiden ønsker, at mennesket skal være i stand til at læse langt og dybt – er at opøve denne form for læsning i skolen; hvilket netop kan gøres gennem den lange, vedholdende læsning, der praktiseres, når man læser romaner.

Et bud på, hvad man skal gøre – hvis man også i fremtiden ønsker, at mennesket skal være i stand til at læse langt og dybt – er at opøve denne form for læsning i skolen; hvilket netop kan gøres gennem den lange, vedholdende læsning, der praktiseres, når man læser romaner.

Men spørgsmålet er, hvordan dette bedst gribes an? Især hvis man – som læringsmålene for forlø-

bet med *Den anden bror* viser – ønsker, at eleverne skal læse fordybet både i betydningen opslugt, nært og dybt. De empiriske studier i de to romanlæsende 8. klasser blotlægger nogle problematikker:

Helt overordnet har eleverne i de to klasser meget forskellige rammebetingelser for at arbejde fordybet med romanen – på trods af at der er tale om klasser på den samme skole. Den ene klasse har et rummeligt klasselokale med god plads og en klassekultur, der er respektfuld i forhold til selvstændigt fordybet arbejde. Den anden klasse har et meget mindre og mindre velindrettet klasselokale og en klassekultur præget af, at en del elever vedvarende forstyrrer undervisningen. Ligeledes fremstår brugen af digitale medier forskellig i de to klasser.

Disse faktorer synes at have en vis betydning for, hvorvidt en fordybet læseoplevelse indfinder sig – men er dog ikke de eneste, viser Pelles eksempel. At Pelle har svært ved at fordybe sig i læsningen, kunne bl.a. have at gøre med den didaktiske rammesætning af forløbet i form af de opgaver, som eleverne er blevet bedt om at løse, og som for nogles vedkommende synes at fremme en anden, mindre opslugt måde at læse på.

Både rammesætningen og opgaverne ser heller ikke ud til at fremme en fordybet læsning hos Maria og Emma, der så at sige 'på trods' indlever sig i romanen uden dog at opfatte læseoplevelsen som givende. Herved bekræftes de i, at betydningsfulde læseoplevelser ikke indfinder sig i skoleregi.

Jacob er den af eleverne, der bedst forstår at praktisere – og navigere i – de forskellige former for fordybet læsning, der fordres i romanforløbet. Samtidig har han nogle gode rammebetingelser at arbejde under; omend arbejdet med læseloggen synes at modvirke, at han helt kan lade sig opsluge af bogen.

Mange af eleverne i de to 8. klasser synes at fordybe sig i romanen *Den anden bror* under forløbet, men for at skabe gode betingelser for fordybet læsning for alle elever, er det væsentligt at have blik for rammesætningen,

når der skal læses værker i udskolingen og på ungdomsuddannelserne.

Man kunne således overveje, hvordan man bedst skaber et læsemiljø og nogle læsesituationer for eleverne, der fremmer den fordybende læsning. Lige såvel som man didaktisk set kunne sætte større fokus på, at eleverne læser fordybet – både i betydningen opslugt, dybt og nært.

Referencer

Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford University Press.

Bilandzic, H., & Busselle, R. (2017). Beyond metaphors and traditions: Exploring the conceptual boundaries of narrative engagement. In: Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Bálint, K., Doicaru, M. M. (Eds.), *Narrative Absorption* (s. 11-27). John Benjamins Publishing Company.

Davis, P. J. (2013). *Reading and the Reader: The Literary Agenda*. Oxford University Press.

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. John Wiley and Sons Ltd.

Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puch, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – En kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Tænketa-ken Fremtidens Biblioteker. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>

Larsen F. S. (2001). Nykritik. I: Andersen, J. A., Steffensen, B., & Larsen, F. S. (red.), *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler* (s. 81-108). København: Gyldendal.

Mangen, A. (2013). Putting the body back into reading. *Cursiv*. Institut for uddannelse og pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, 11-31.

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.

Undervisningsministeriet (2017). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Gymnasiekontoret (2018) Dansk A, stx, Vejledning. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Undervisningsministeriet (2018a). Folkeskolens formål. <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet (2018b). Læseplan for faget dansk. https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf

Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21st Century*. Oxford.

Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep reading – What will it take for the next generation to read thoughtfully – both in print and online? *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.

Noter

- 1 Denne formulering er lånt fra Falkonergårdens Gymnasiums Lystlæsningsprojekt, der kan læses om andet steds i tidsskriftet.
- 2 Det er af pladshensyn ikke muligt at gå nærmere ind i spørgsmålet om læsning og digital mediebrug her.