

Interaktiv Læsning i AI-Genererede Historier: En Undersøgelse af Elevers Engagement og Motivation i Læseoplevelsen



Kandidatspeciale

It, Læring og Organisatorisk Omstilling ved
Aalborg Universitet København

Specialetype: B

Skrevet af:

Robert Liisberg Just Oxager - 20221022

Trine Ælmosse Saarup Hessner - 20221013

Vejleder: Thorkild Hanghøj

Dato: 31/5-2024

Anslag: 137873

Antal normalsider: 57.4

Abstract

This master's thesis is grounded in a concurrent start-up project aimed at enhancing children's motivation to read through an AI-based prototype that presents interactive stories. The study's primary focus is on the role of reading within the framework of the Danish public school system, particularly from a motivation and enjoyment perspective. Historically, the concept of reading enjoyment has been integral to Danish education, particularly since 1984 and further detailed in 1995, emphasizing the importance of fostering a love for reading beyond its utilitarian function. Recent international assessments, such as PIRLS 2021, indicate a significant decline in Danish students' reading enjoyment, necessitating targeted efforts to boost their motivation to read. Researchers on this subject advocate for innovative approaches to reading instruction to address this issue. Consequently, this thesis explores the concept of reading enjoyment through both existing research and our theoretical framework, focusing on a reader-oriented approach and identifying factors that motivate students when interacting with our AI-based prototype. Our research question investigates the impact of interactive stories, where students make active choices, on their reading motivation. The study is limited to examining a group of primary school students' experiences with the prototype, focusing on their motivation and enjoyment rather than their reading skills. The chosen theoretical framework, reception aesthetics, emphasizes a reader-oriented perspective. The prototype's development plays a significant role in the empirical investigation, analyzed from the standpoint of enhancing reading motivation through interactive elements, without delving into design aspects. The study aims to understand the effect of interactive stories on fifth graders' motivation to read, examining the impact of making active choices within the stories. The hypothesis posits that such interactive elements positively influence reading motivation, supported by AI-generated stories where children influence the narrative. A mixed-methods research design was employed to provide a comprehensive view of the research field. Thematic analysis of the collected data identified five recurring themes, critical for understanding the research question. The findings indicate that students recall story details vividly and engage in the story through the interactive elements. This engagement may reflect students' desire for a wider range of genres and more personalized reading material, possibly pointing to a need for greater autonomy in the reading experience. The thesis attempts to explain how the interactive choices in the stories may fulfill students' need for engagement and influence over the narrative, aligning with self-determination theory. The sense of ownership over the story, as students engage with the choices, is supported by

reader-oriented theory, which focuses on how students insert their interpretations into the stories. Additionally, the analysis suggests that greater consequences from choices could further increase engagement and motivation, as well as students also express a desire for more challenging choices within the stories.

In conclusion, while AI-generated stories can provide a sense of novelty, they also present challenges such as a perceived lack of "life" and authenticity.

Abstract.....	1
Indledning og problemfelt.....	4
Forskningsspørgsmål.....	6
Afgrænsning.....	6
Eksisterende forskning.....	6
Børn og unges læsning 2021.....	6
Læselyst og læseulyst ved stillelæsning.....	10
Denne undersøgelses placering i forskningsfeltet.....	12
Baggrund og koncept - beskrivelse af prototype.....	13
Hvordan virker den?.....	14
Metodologisk tilgang.....	16
Mixed-methods.....	16
Spørgeskema.....	16
Likert-skala.....	17
Test af prototype.....	17
Observationer af testsituation.....	19
Valg af informanter.....	19
Fokusgruppeinterview.....	20
Kodning af empiri.....	22
Tematisk analyse som metode.....	22
Kodningsprocessen.....	24
Videnskabsteoretisk position.....	24
Et hermeneutisk blik på læsning.....	24
Et socialkonstruktivistisk afsæt.....	25
Teori.....	27
Et receptionsteoretisk blik på læsning.....	27
Self-Determination Theory.....	29
Player experience of need satisfaction.....	31
Præsentation af fund fra spørgeskemaundersøgelse.....	33
præ-undersøgelse.....	33
post-undersøgelse.....	35
Analyse.....	37
Tema 1: Elevernes genfortælling og indlevelse i historierne.....	37

Undertema 1: Genfortælling.....	38
Undertema 2: Indlevelse.....	41
Delkonklusion.....	42
Tema 2: Elevernes oplevelse af genrevalg.....	43
Delkonklusion.....	48
Tema 3: Elevernes oplevelse af indflydelse i historierne.....	48
Undertema 1 - engagement over for valg.....	49
Undertema 2 - valg giver en følelse af ejerskab.....	53
Delkonklusion.....	56
Tema 4: Spilelementer i historierne.....	57
Delkonklusion.....	63
Tema 5: Betydningen af en AI-genereret historie.....	64
Undertema 1 - en unik læseoplevelse.....	64
Undertema 2 - Forfatter vs. robot.....	66
Delkonklusion.....	68
Diskussion.....	68
Metoderefleksion.....	71
Konklusion.....	72
Perspektivering.....	73
Litteraturliste.....	73
Websider.....	75
Bilag.....	75

Indledning og problemfelt

Dette kandidatspeciale tager sit udgangspunkt i et sideløbende start-up-projekt, hvor vi arbejder med en AI-baseret prototype, der har til formål at øge børns læselyst gennem interaktive historier.

Indledningsvis vil vi introducere den vision, der ligger til grund for vores start-up *Living Stories*:

“Velkommen til Living Stories, hvor nysgerrighed og gribende fortællinger forenedes i mødet med moderne teknologi. Tag med os på en rejse, hvor fortællingerne ledsages af kreativitet og en skabende tilgang til læsning og hvor vores vision er at antænde læselysten hos børn og unge.

I skyggerne af vores vision, og som motivation for denne, ligger konsekvenserne af en verden, hvor børn mister den fortryllelse, man kan finde ved at læse. Når bogsiderne samler støv, og børn vender sig væk fra de vidundere, som ord kan udfolde, opstår der et tomrum, hvor fraværet af kritisk tænkning, kreativitet og empati giver genklang. Der er således tale om konsekvenser, der strækker sig langt ud over det rent faglige.

Litteraturen fungerer som et vindue til forskellige kulturer, perspektiver og historier, der fremmer tolerance og udvider horisonten. I en verden, hvor glæden ved at læse forsvinder, forsvinder også den viden, der oplyser vejen til forståelse. Børn bliver sårbare over for misinformation, og deres evne til at skelne sandhed fra fiktion mindskes.

Vi forestiller os en verden, hvor læselysten bliver vakt til live igen, hvor børn, uanset deres forudsætninger, igen bliver betaget af ordenes skønhed og historiefortællingens magi. For når vi bevarer kærligheden til læsning, sikrer vi fremtiden - en fremtid, hvor oplysning, fantasi og empati bliver afgørende for dannelsen af de næste generationer.

Der er brug for nytænkning og alternative løsninger til at skabe læseglade og netop derfor mener vi, at Living Stories kan være en del af løsningen på problemet. I vores univers finder du en innovativ fusion af banebrydende teknologi og unik historiefortælling.

For at skabe de bedste forudsætninger for lyst til læsning kan vi med Living Stories tilbyde unikke historier, som aktivt kommer til live for øjnene af læseren og hvor man selv træffer afgørende valg undervejs i fortællingen. Idéen er at skabe en aktiv læseoplevelse, hvor man selv føler sig som medforfatter af historien. Det er vores holdning, at alle børn fortjener intet mindre end muligheden for ikke blot at få adgang til fiktionens verden, men også at føle sig som skabere og kreative tænkere. På denne måde kan vi ruste de kommende generationer til deres fremtidige møde med den evigt foranderlige verden.

Velkommen til fremtidens læsning!"

Denne noget højtflyvende vision indbyder til faglig kvalificering, hvilket netop er hensigten med dette speciale. Visionens overordnede mål er i sig selv hæderlig, men bør gøres til genstand for akademisk funderede undersøgelser. Det er her først og fremmest væsentligt at forstå, hvilken betydning læsning har i rammerne af den danske folkeskole, som netop er det genstandsfelt, vi bevæger os i. Denne undersøgelse vil specifikt rette fokus mod læsningen i et motivations- og læselyst-perspektiv.

I 1984 blev begrebet læselyst skrevet ind i danskfagets formålsparagraf. Dette blev yderligere præciseret i 1995, hvor det blev beskrevet, at undervisningen fremme elevernes lyst til et mere personligt og alsidigt sprogbrug, samt opnå udtryks- og læseglæde. Læsning skulle således ikke længere blot ses som et redskab i danskfaget, men også fremhæves som en vej til lyst og glæde.

Den nyeste store internationale undersøgelse PIRLS 2021 viser, at danske elevers læseglæde er faldet signifikant. På baggrund af undersøgelsen er det vurderet, at der er brug for en målrettet indsats, der skal forsøge at styrke elevernes motivation for at læse, således at læseglæden højnes (PIRLS, 2021). I forlængelse heraf mener Simon Skov Fougst, der blandt andet står bag den danske undersøgelse, at der er behov for nytænkning i forhold til læseundervisningen (Weirsøe, 2023) (Børn og unges læsning, 2021).

Læselyst skal vise sig at blive et gennemgående tema for dette speciale, hvorfor vi ser nærmere på dette begreb, både i den eksisterende forskning og i relationen til vores teoretiske rammeværk. Vi vil i vores undersøgelse af læselyst have fokus på en læserorienteret tilgang til læsning, og hvilke faktorer der virker motiverende for skoleelevers læseoplevelse af vores AI-baserede prototype. Dette leder os frem til følgende forskningsspørgsmål:

Forskningsspørgsmål

Hvilken indvirkning har det på skolebørns motivation for læsning, når de præsenteres for interaktive historier, hvor de aktivt skal træffe valg for den videre handling?

Afgrænsning

Forskning i læsning dækker over et enormt undersøgelsesfelt med mange indgangsvinkler, der strækker sig fra læsefærdigheder og vanskeligheder til lyst og motivation. Denne undersøgelse bygger på en gruppe folkeskoleelevers afprøvning af en prototype og den læseoplevelse, som denne byder på. Det betyder, at vi i undersøgelsen vælger at fokusere på elevernes læselyst og motivation, og vi kommer således ikke til at lægge vægt på deres læsefærdigheder i relation til deres oplevelse af prototypen. Vi er dog bevidste om, at elevernes læsefærdigheder kan have påvirket deres oplevelse af prototypen. Dette sker på baggrund af vores valg om at inddrage receptionsæstetikken som en del af vores teoretiske rammeværk, hvor netop den læserorienterede vinkel er i fokus.

Det vil vise sig, at udviklingen af prototypen kommer til at spille en vis rolle i undersøgelsen empiri og til dels også i analysen. Dette vil dog udelukkende blive udfoldet ud fra et læserorienteret perspektiv i forhold til, hvad der kunne fordrø øget motivation til at læse i prototypen, og omhandler således ikke pointer, der relaterer sig til designperspektiver.

Eksisterende forskning

Her præsenteres de mest væsentlige fund, nøje udvalgt af den mest aktuelle forskning på læseområdet. Kapitlet er inddelt således, at der først præsenteres tre forskellige undersøgelser, hvorefter disse sættes i relation til denne undersøgelses forskningsmæssige position.

Børn og unges læsning 2021

Børn og unges læsning 2021 er resultatet af en undersøgelse, der belyser et nuanceret billede af børn og unges læse- og medievaner. Undersøgelsen er udført af Center for Anvendt Skoleforskning og er samtidig en del af udviklingsprojektet *Ny viden: Børn og unges læseglæde og læsefællesskaber 2021*, der er ledet af Tænk tanken Fremtidens Biblioteker. Den er udført med afsæt i 8542 skoleelever fra 5.-8. klasse og giver et billede af, hvordan børn og unges læse- og medievaner er under udvikling. Undersøgelsen er lavet på baggrund af både en kvantitativ del, der består af en spørgeskemaundersøgelse, hvor der er spurgt ind til elevernes læse- og medievaner. Vi har i dette speciale udplukket de dele af spørgsmålsbatteriet fra *Børn og unges læsning 2021*, som vi fandt relevante i vores undersøgelse. Dette vil blive uddybet i specialets metodeafsnit og resultaterne heraf, behandlet senere i analysen.

Børn og unges læsning 2021 består ligeledes af en kvalitativ del, hvor højt og lavt motiverede elever i 8. klasse bliver interviewet (Børn og unges læsning, 2021).

Dette afsnit har til formål at belyse de fund fra undersøgelsen, der er i tråd med dette speciales genstandsfelt.

Børn og unges læsning 2021 er inddelt i fire temaer; Læselyst, læsevaner, medievaner og skole- og folkebiblioteker. Denne gennemgang af undersøgelsen vil sætte fokus på henholdsvis temaet læselyst og læsevaner. I forlængelse af undersøgelsens resultater er der udformet fem faglige anbefalinger, der henvender sig til biblioteksmedarbejdere, lærere, pædagoger og medarbejdere i skolernes pædagogiske læringscentre (PLC). En af disse fremhæver vi senere i dette afsnit, hvorefter vi ligeledes fremhæver en del af undersøgelsens perspektivering, der udfolder et

udvidet perspektiv på de udfordringer og muligheder, der er i henhold til læsning og den teknologiske udvikling, herunder det forøgede forbrug af digitale medier og det ændrede medieudbud (Børn og unges læsning, 2021).

PIRLS

Børn og unges læsning 2021 har i deres undersøgelse inddraget et spørgsmålsbatteri fra den store internationale læseundersøgelse PIRLS (PIRLS, 2016), som omhandler læselyst. Da vi i denne undersøgelse vælger at fokusere på skolebørns motivation for læsning i forhold til afprøvning af vores prototype, vil resultaterne af hele PIRLS-undersøgelsen ikke indgå som et særskilt afsnit.

Som baggrundsviden er det dog væsentligt at tage PIRLS undersøgelsen i betragtning, da denne hvert femte år, giver en opdatering på danske elevers læsekompetence i et internationalt perspektiv. Den seneste PIRLS undersøgelse, der undersøger 5.000 på 4. klassetrin, blev udgivet i 2021 og viste, at danske elevers læsekompetencer ikke har været værre i de 15 år, hvor Danmark har deltaget i undersøgelsen. Den viste blandt andet, at den dårlige læsescore hovedsageligt hænger sammen med, at der er kommet flere svagere læsere. Op mod 25 procent af danske elever på 4. klassetrin kan hverken fortolke, læse mellem linjerne eller læse kildekritisk. Derudover viste undersøgelsen, at danske elevers læseglæde er faldet signifikant fra undersøgelsen sidst, blev foretaget i 2016 og til nu. Der er i undersøgelsen ligeledes sammenhæng mellem de elever, der ikke kan lide at læse, og de elever, der har den laveste gennemsnitlige læsescore. Læseglæde har altså en betydelig sammenhæng med læsefærdigheder (Børn og unges læsning, 2021).

Læselyst

Som nævnt ovenfor, er der i *Børn og unges læsning 2021*, inddraget et spørgsmålsbatteri fra PIRLS-undersøgelsen, hvor der er stillet ti spørgsmål, der på hver deres måde fungerer som indikator på, hvorvidt der finder læselyst sted. Formålet med at medtage disse spørgsmål i undersøgelsen er at tilføje nye aspekter til den allerede eksisterende viden om læselyst og vaner. Dette sker ved, at der udover dette spørgsmålsbatteri er tilføjet et kvalitativt element i form af interviews.

Den del af undersøgelsen, der har til hensigt at afdække elevernes læselyst, har en lang række af resultater, hvoraf de mest relevante for dette speciale, vil blive fremhævet i forlængelse heraf. Undersøgelsen viser, at læsning for sjov falder systematisk med alderen på hvert klassetrin fra 5.

-8. klasse. Derimod er lysten til at læse for at finde ud af noget og lære noget stabilt på tværs af alle klassetrin. Når det kommer til formålet med at læse i fritiden, afhænger det af elevernes klassetrin, hvor flere læser for sjov i 4.-7. klasse, mens flere læser for at lære noget i 8. klasse. Dertil kommer, at elevernes nydelse ved at læse har et markant fald med alderen, men deres anerkendelse af, at læsningen resulterer i læring og tænkning, er samtidig stabil og vedvarende.

Der sker et fald fra 4.-5. klassetrin, hvor færre elever nyder at læse på 5. klassetrin. Forskellen lyder på 8%. Undersøgelsen peger på, at det kan skyldes et skift i klassetrin. Størstedelen af eleverne på tværs af klasserne kan godt lide at læse noget, der får dem til at forestille sig andre verdener og/eller får dem til at tænke.

Det fremhæves desuden, at 52% af eleverne svarer, at den vigtigste betingelse for at læse mere i fritiden ville være ”hvis der var om emner, der interesserede mig”. 37% af eleverne svarer, at de ville læse mere i fritiden, hvis de vidste, hvad de skulle læse. Her pointeres det, at disse resultater kan antyde, at eleverne ikke i tilfredsstillende grad bliver præsenteret for læsestof, de kan relatere til og som rammer dem der, hvor de befinder sig i livet. Der peges også på, at svarene her kan indikere, at der er behov for højere grad af litteraturformidling, der tager afsæt i elevernes egne interesser (Børn og unges læsning, 2021).

Læsevaner

I undersøgelsens tema om læsevaner, er der søgt svar på elevernes læsevaner- og interesser. De er både blevet spurgt, hvilke bogformater, de læser og hvor ofte de læser. Der er tilmed lagt et fokus på, hvilke teksttyper, forfattere, genrer og titler, de foretrækker, og de er blevet spurgt, hvor de henter inspiration til deres læsning. Der belyses, at fritidslæsning falder i takt med, at børnene bliver ældre. Den falder ikke bare fra 5.-6. klasse, men fortsætter også i udskoling. I udskoling fortæller over halvdelen af elever på 8. klassetrin, at de sjældent eller aldrig læser bøger i deres fritid. Der ses en tydelig tendens til, at læsning sker oftere på de yngste klassetrin.

Denne del af undersøgelsen viser også, at elevernes brug af e- og lydbøger er vokset siden undersøgelsen sidst blev foretaget i 2017. Her er sket en markant stigning af hyppige læsere (mindst flere gange om ugen) af e-bog fra 11%-19% på 5. klassetrin. Et andet fund viser, at børn og unges læsevaner og inspirationskilder har ændret sig i takt med den digitale udvikling. Mere specifikt er der tale om, at et flertal af eleverne læser kortere digitale tekster, som oftest på sociale medier. Det drejer sig om 41% af eleverne på 5.-8. klassetrin, der læser sociale medier

hver dag. Dette indikerer, at børn og unges læsevaner er skiftet fra læsning af formater, der kræver dybdelæsning til formater, der i højere grad omfatter skimmelæsning og hurtig orientering i tekster. I forlængelse af dette påpeges det også, at eleverne i højere grad finder deres inspiration til læsning på digitale medier, som fx film, internettet, serier og sociale medier (Børn og unges læsning, 2021).

Tilpas formidlingen til den enkelte

Som nævnt i starten af dette afsnit, er der i forlængelse af *Børn og unges læsning 2021* udformet fem faglige anbefalinger, der henvender sig til biblioteksmedarbejdere, lærere, pædagoger og medarbejdere i skolernes pædagogiske læringscentre (PLC). Her hæfter vi os særligt ved en enkelt af disse, som lyder: "*Tilpas formidlingen til den enkelte*". Her uddybes, at undersøgelsens resultater viser, at elevernes læsevaner er differentierede og at deres lyst til at læse er drevet af flere faktorer. Deres interesser for typer af tekster varierer af både køn, læsekultur og klassetrin. Deres motivation er tilmed forskellig og derfor er det anbefalet, at der fokuseres på forskelligartede indsatser, der beror på en mere individuel formidling og anbefaling af litteratur (Børn og unges læsning, 2021).

Et udvidet perspektiv på udfordringer og muligheder

I forlængelse af undersøgelsen er der som en del af perspektiveringen udfoldet et udvidet perspektiv på de udfordringer og muligheder, der er i henhold til læsning og herunder særligt den teknologiske udvikling og det øgede brug af digitale medier og ændrede medieudbud. Her fremhæver de blandt andet, at det at læse sammenhængende tekst i fritiden og for sjov er i hård konkurrence med andre aktiviteter af lystbetonet karakter, som eksempelvis at se film, serier og spille computerspil. I denne sammenhæng bliver der dog lagt vægt på, at der i disse lystbetonede aktiviteter kan findes kvaliteter, som har en betydning for en samlet vurdering af bredtfavnende anvendelse af medier. Disse aktiviteter fordrer fx koncentration, opmærksomhed, indlevelse og kan medvirke til den narrative forestillingsevne og fælles for både film, serier og spil er, at disse kan fortolkes med et udvidet tekstbegreb, der kategoriserer dem som længere sammenhængende æstetiske tekster. Ifølge *Børn og unges læsning 2021* ses der begrænset negativ sammenhæng mellem læsning og netop denne type medier, hvorfor der derfor er grund til at være opmærksom og nysgerrig på det, de omtaler som et potentielt frugtbart samspil mellem forskellige typer medier (Børn og unges læsning, 2021).

Læselyst og læseulyst ved stillelæsning

Henriette Romme Lund (Lund, 2024) har i sin ph.d.-afhandling, undersøgt læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Følgende afsnit vil gennemgå de mest væsentlige fund, der relaterer sig til dette speciales undersøgelse.

Idet læselyst og læseulyst ikke er teoretisk funderede begreber (Lund, 2024) anvender Lund selvbestemmelsesteoriens behovs- og motivationsteori (Ryan & Deci, 2000) som fundament for den model, hun kalder *Model til analyse af læselyst og læseulyst ved stillelæsning*. Modellen anvendes til specifikt at se nærmere på seks 6.klasses elevers læselyst og ulyst på en række forskellige parametre (Lund, 2024).

Det første fund, der kan fremhæves, er, hvordan læselyst på forskellig vis kommer til udtryk. Romme Lund viser her, hvordan to elever, der begge betegnes som “ivrige læsere” langt fra agerer på samme måde. Hvor den ene elev gerne drøfter det, hun har læst med andre, og er åben over for anbefalinger af bøger, er den anden elev langt mere indesluttet i sin tilgang til læsning. Denne elev ønsker at være alene når han skal læse (Lund, 2024). I forlængelse af dette fund kan det kort bemærkes, at Lund ligeledes opdager, hvordan de to elever ikke oplever det som værende udelukkende positivt at være elever med en høj grad af læselyst. De to elever giver udtryk for frustration, idet de ikke oplever at deres læsekompetencer afføder nogen respekt fra deres klassekammerater. Dertil er de også utilfredse med de rammer, skolen tilbyder for læsere (Lund, 2024).

Ligesom læselyst, optræder læseulyst også på forskellige måder, hvilket Lund undersøger nærmere hos fire forskellige elever, der alle har fået betegnelsen “Avisende læsere”. Det mest væsentlige at bemærke her, er de forskellige elevers strategier til at undgå at læse. Hvor en elev lader som om hun læser for at slippe for egentlig at læse, vælger en anden elev at finde på utallige undskyldninger for at forlade sin bog, mens en tredje elev er helt mentalt fraværende og i stedet ser “film” for sit indre øje. Måske med undtagelse af sidstnævnte kan alle eleverne betegnes som “Apatiske læsere”, hvor denne apati i høj grad knyttes til manglende læsekompetencer.

Endnu et fund peger på, at eleverne skifter mellem motivationsformer. Der peges på et naturligt skift i motivationen, når Lund interviewer dem flere dage i træk. Motivationen defineres således som kontekstafhængig og udviklende sig over tid (Lund, 2024). I samme ombæring opdager Lund ligeledes, at disse ændringer i motivationen kan ske med ganske kort varsel, og at læselyst ikke er en konstant, men derimod noget der kommer og går. Endvidere fremgår det, at disse

“motivationshop” finder sted i specifikke afsnit i en given bog (Lund, 2024). Et potentielt så pludseligt skift i elevernes motivation finder vi yderst interessant set i lyset af vores prototype, idet dette både stiller store krav til at holde et vist niveau til at bevare elevernes interesse, men det giver også anledning til at overveje, om historiernes interaktive islæt netop er det, der kan imødekomme disse motivationshop.

Sidstnævnte pointe kan tilnærmelsesvis overføres til Lunds næste fund. Hendes undersøgelse viser, at læselyst i væsentlig grad knytter sig til populære genrer, men ikke udelukkende. I lige så høj grad viser det sig, at det har betydning når en elev selv har valgt en bog og finder den interessant, selv hvis det er fra et meget begrænset udvalg. Dette vil vi se nærmere på i kapitlet “Analyse”, hvor det skal vise sig, at netop genrevalget i prototypen skal få en vigtig rolle.

Slutteligt peger afhandlingen på et fund, hvori der ses en sammenhæng mellem elevers læselyst og deres læsekompetence, hvor øget og eksisterende læsekompetence fører til større grad af læselyst. Mere interessant er det, at der ligeledes ses tegn på, at elever der engageres tilstrækkeligt i en tekst de finder interessant, kan opleve en øget grad af læselyst og til dels glemme deres begrænsede læsekompetence (Lund, 2024).

På baggrund af sin undersøgelse fremhæver Lund tre faktorer, der kan have positiv indvirkning på elevers læselyst:

- Udvikle eksisterende og nye bogvalgsstrategier. Det punkt omhandler primært det faktum, at kun ganske få elever faktisk er bevidste omkring deres bogvalgsstrategier og endnu færre italesætter dem. En åben drøftelse af bogvalgsstrategier kunne potentielt resultere i, at eleverne kunne lære af hinanden og blive kloge på netop dette emne.
- Udvikle en anden og mere positiv forståelse af læsekompetence. Dette punkt beskriver, hvordan eleverne overvejende oplever stillelæsningen som noget der skal øge deres læsekompetencer, og altså ikke som noget der nødvendigvis er lystbetonet. Pointen her er netop, at et større fokus på, hvad eleverne får ud af de tekster de læser, og den fornøjelse der følger med dette, vil kunne føre til en mere positiv oplevelse, og effekt, af stillelæsningen.
- Opdage værdien af det tildelte læsefællesskab. Her påtales en mangel på italesættelse af selve rammerne omkring stillelæsningen, hvor eleverne overvejende oplever denne som en periode, hvor man er tavs og fokuserer på sit eget. Lund opfordrer her til, at læreren er læsende rollemodel for eleverne, og engagerer dem i et fællesskab, hvor de kan dele og diskutere (Lund, 2024).

Denne undersøgelses placering i forskningsfeltet

Vi ved fra den eksisterende forskning, vi netop har præsenteret, at læsning hos danske skoleelever er et vigtigt og veldokumenteret fokusområde. Særligt gør det sig gældende i ovenstående forskningsfelt, at elevernes læselyst er nedadgående og lavere end nogensinde før (PIRLS, 2021). Det vi kan udlede i forlængelse af denne forskning er, at denne udfordring kalder på initiativer, der skal forsøge at komme denne manglende læselyst til livs. Her giver de respektive forskere en række forslag og anbefalinger, man med fordel kan læne sig opad. Udformningen af vores prototype kan således forstås som en anerkendelse af problemet og læner sig ind i ovennævnte opfordring til handling.

Når vi dedikerer dette speciale til at undersøge oplevelsen af prototypen, gør vi det med et ønske om at kvalificere den i en akademisk ramme og dermed sikre, at prototypen baserer sig på relevante fund, der skaber de bedste betingelser for læselyst.

Baggrund og koncept - beskrivelse af prototype

Link til prototype: <https://yellow-pond-04bab4103.4.azurestaticapps.net/>

Følgende afsnit har til hensigt at redegøre for de grundlæggende elementer af vores prototype og dens funktion. Redegørelsen vil indeholde et minimum af tekniske termer, som kun vil blive anvendt for at tydeliggøre konkrete funktioner. For yderligere indsigt i de mere tekniske aspekter af prototypen henvises der til bilag O-R.

Prototypen har sit udgangspunkt i to grundlæggende inspirationskilder: De gamle Sværd & Trolddom-bøger, der blev udgivet i midt- til slutfirserne, samt et ønske om at anvende kunstig intelligens i en læringssammenhæng. Hvor førstnævnte ganske enkelt kommer af gode minder med “vælg-dit-eget-eventyr-bøger” og med et ønske om at genoplive denne genre i en ny form, er det sidstnævnte, den kunstige intelligens, som vil blive beskrevet nærmere i følgende afsnit.

Idet der er tale om en læseoplevelse, der på mange måder kan lede tankerne hen på forskellige former for spil, gjorde vi os flere overvejelser omkring, hvorvidt vi skulle indarbejde spilelementer i prototypen. Med et ønske om at bevare selve læsningen som fokus valgte vi dog ikke at tilføje yderligere spillignende elementer end de allerede beskrevne, interaktive valg. Dette var også med et ønske om, at disse valg ikke skulle være “rigtige” eller “forkerte”, så man som læser kunne “tabe” i den historie man læste. Derimod var intentionen, at alle valg var “rigtige” valg, som blot gav et anderledes udfald end, hvis man som læser havde truffet et andet.

På forsiden af prototypen præsenteres du som læser for to valg. Din alder, samt hvilken genre du ønsker at læse. Når du har truffet disse valg, kan du begynde på din historie. Historien præsenteres i små tekstbidder, som hver gang afsluttes med, at du som læser skal vælge mellem tre forskellige muligheder for den videre handling. Dette fortsætter indtil historien afsluttes.

Væsentligt at bemærke er det, at idet historierne først genereres, idet en læser træffer et valg om alder og genre, vil det aldrig være muligt, at man møder den samme historie igen. Dette vil være et emne, der også dukker op i vores fokusgruppeinterviews.

Hvordan virker den?

Prototypen anvender kunstig intelligens, som beskrevet ovenfor. Nærmere bestemt er der tale om OpenAI's GPT 4.5-Turbo (openai.com). Der er her tale om generativ AI¹, der med prompts² fra brugeren kan generere tekst og billeder. (Se under "Begrebsafklaring" for forklaring af udvalgte tekniske termer)

Med de rette prompts er det reelt set muligt at logge ind på ChatGPT³ (openai.com) og få den til at fortælle en interaktiv historie, hvor man som læser bliver bedt om at træffe valg undervejs. En stor del af den tidlige udvikling gik med netop denne proces, for at kunne præcisere, hvilken type prompts der havde bedst effekt. Man vil dog hurtigt opdage en meget stor variation i, hvordan historierne præsenteres og hvordan valgene fremstår. I et forsøg på at gøre vores prototype så pålidelig som muligt, tog vi således en beslutning om at indlejre vores prompts i en softwarekode. Denne kode muliggør, at man som bruger af prototypen kun skal forholde sig til de konkrete valg og den præsenterede tekst – alle prompts til den kunstige intelligens foregår således "i baggrunden".

Har man selv forsøgt at eksperimentere med at få ChatGPT til at fortælle historier, har man formodentlig bemærket en vis ensartethed og mangel på variation i historierne. For at komme dette til livs har vi til prototypen udarbejdet en række forskellige lister under kategorierne "*Location*", "*Problem*" og "*Feeling*". Disse har hver især en lang række elementer under sig, som prototypen kan trække på, når der startes en historie. Det fungerer således, at der i den prompt,

¹ Generativ AI er en kunstig intelligens, som kan anvendes til at generere tekst, billede og/eller lyd. Eksempler på generativ AI er ChatGPT (tekst m.m.) eller DALL-E3 (billeder).

² En instruktion (typisk tekstbaseret) som brugeren giver til en generativ AI.

³ ChatGPT er en Large Language Model (LLM). Dette er en AI, der er trænet på et datasæt baseret på tekst og kode. Derigennem kan modellen forstå og generere tekst, samt indgå i en dialog med brugeren, hvor den kan besvare spørgsmål eller give anden feedback.

der sendes til AI'en, bliver indført et tilfældigt element fra hver liste, for på den måde at sikre variation i historierne. Dette forstås muligvis lettest ved at kigge på den egentlige prompt, det drejer sig om:

"The story begins in {settings.Genre.Location}. "

"The main challenge in the story concerns: {settings.Genre.Problem}.

"When telling the story, try to capture a feeling of {settings.Genre.Feeling}"

De elementer der er omkredset af {} er altså en henvisning til de førnævnte lister. Den fulde prompt kan ses i Bilag O.

En væsentlig overvejelse i udviklingen af prototypen var udvælgelsen af genrer. Netop denne valgfrihed er noget der ligger os meget på sinde, idet gruppens ene medlem i sit hverv som dansklærer ofte har set, hvordan elever har kæmpet, og ofte opgivet, at finde den rigtige bog at læse i. Det var derfor vores håb, at et spontant valg omkring genren og intet andet ville kunne imødekomme denne udfordring, og hjælpe eleven til at tage hul på selve læsningen i stedet for at være fanget i et valg forinden.

Tidligt i processen tog vi en beslutning om kun at have fem forskellige genrer: Eventyr, Science Fiction, Mysterie, Krimi og Gyser. Trods flere overvejelser om andre mulige genrer, valgte vi at begrænse os til disse fem, idet de forholdsvist let lader sig beskrive og forklare i lettere karikerede træk. Ligesom med den ovenfor beskrevne lister har vi ligeledes udfærdiget grundigere genrebeskrivelser som inkorporeres i en prompt og præsenteres for AI'en idet en given genre vælges. På denne måde er vi med til at styre dens forståelse af, hvad fx et eventyr er, og sikre mere pålidelige resultater.

De indledende prompts der sendes til AI'en har en ekstra funktion, da disse også anvendes til at generere et baggrundsbillede til historien, der ligeledes baserer sig på elementer fra de ovenstående lister. Dette baggrundsbillede forbliver dog det samme gennem hele historien, hvilket er en beslutning, der primært er truffet på baggrund af, at et nyt billede pr. "side" ganske enkelt ville tage for lang tid at indlæse.

Trods de mange forsøg fra vores side på at sikre en pålidelig prototype er det dog ikke til at skjule, at der under testfasen viste sig at være tekniske udfordringer. Dette kommer tydeligt til udtryk i Bilag G, hvor man kan finde en kode kaldet "teknisk fejl". I næsten alle tilfælde drejer det sig om samme type fejl, hvor AI'en gentager de samme tre valg to gange i træk, med kun få ændringer i formuleringen af historier, eller andre tilfælde, hvor AI'en ganske enkelt træffer et

andet valg end det eleven valgte. Som det fremgår af den senere analyse, har dette dog ikke været ødelæggende for afprøvningen af prototypen, omend det har været forstyrrende i enkelte tilfælde.

Metodologisk tilgang

Mixed-methods

Denne undersøgelse benytter sig af to forskellige dataindsamlingsmetoder, som består af en kvantitativ metode i form af spørgeskemaer samt en kvalitativ metode i form af fokusgruppeinterviews.

Dette har vi gjort med et overordnet ønske om at tilgå vores forskningsfelt fra flere vinkler, og få et mere nuanceret billede af dette. Vi har anvendt en hypotetisk-deduktiv tilgang, hvor vi nedskrev vores teser på forhånd, hvilket vores spørgeskemaer afspejler.

De to benyttede metoder har komplementeret hinanden og har derigennem belyst det samme fænomen på forskellig vis. De to metoder giver således et mere omfangsrigt resultat, idet de supplerer hinanden og giver en mere komplet forståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Forskningsdesignet, og de valgte metoders roller og hensigter heri, uddybes i de følgende afsnit, hvor de hver især gennemgås detaljeret.

Spørgeskema

Som beskrevet indledningsvist i dette kapitel, har den ene del af undersøgelsens dataindsamling bestået af to runder af spørgeskemaer. Første spørgeskemaundersøgelse fandt sted forud for elevernes afprøvning af vores prototype. Hensigten med denne undersøgelse var at få et overblik over elevernes generelle læsevaner. Dette for senere at have et sammenligningsgrundlag i forhold til deres oplevelse af prototypen for at have muligheden for at undersøge, om læsning i prototypen kunne påvirke deres læselyst. Baseret på tidligere tests med en væsentlig mere primitiv prototype, gik vi ind til testfasen med en antagelse om, at prototypens interaktive elementer i større eller mindre grad kunne påvirke en væsentlig andel af elevernes læselyst i positiv retning.

For at stille relevante spørgsmål til at afdække elevernes læsevaner, udvalgte vi items fra Børn og Unges læsning 2021. Med en vis usikkerhed på den endelige retning for undersøgelsen gav

dette også mulighed for en direkte sammenligning af eleverne fra vores undersøgelse med de eleverne på landsplan.

Anden runde af spørgeskemaundersøgelsen skete efter elevernes afprøvning af prototypen og baserede sig udelukkende på deres oplevelse af denne. Spørgsmålene her var således formuleret direkte til at undersøge dette, med en vis grad af indflydelse fra undersøgelsens teoretiske rammeværk.

Likert-skala

Fælles for begge spørgeskemaundersøgelser er, at de er baseret på Likert-skalaen, som er kendetegnet ved et typisk ulige antal svarmuligheder, formuleret som “meget enig”, “enig”... “meget uenig” (metodeguiden.au.dk).

Hvor Likert-skalaen muliggør en nuanceret klarlægning af testpersoners oplevelse, er det værd at være opmærksom på visse svagheder ved denne model. Her kan fx nævnes midtersvaret, i vores tilfælde “delvist enig”, som kan give anledning til misvisende resultater. Det vil ofte være yderst vanskeligt at afgøre om dette “neutrale svar” viser et tegn på en reelt, gradueret svar, eller om der blot er tale om ubeslutsomhed fra testpersonen (Hodge & Gillespie, 2007).

Udover at give et generelt billede af elevernes oplevelse af prototypen, har spørgeskemaundersøgelse også lagt grunden for den udvælgelsesproces, der er fundet sted, til at finde informanter til fokusgruppeinterviews. Dette beskrives nærmere i afsnittet af samme navn nedenfor.

Test af prototype

I dette afsnit gennemgår vi den egentlige testfase i forhold til, hvordan den forløb rent praktisk, hvilke overvejelser vi havde gjort os forinden samt hvilke iagttagelser vi gjorde undervejs.

Forinden selve testen af prototypen havde vi flere overvejelser omkring, hvordan vi bedst kunne facilitere denne afprøvning. Vores overvejelser gik primært på, hvor mange oplysninger om selve prototypen vi skulle give eleverne forud for afprøvning. Dette handlede især om det faktum, at prototypen er baseret på kunstig intelligens. Trods vores mange forsøg på at sikre kvaliteten af prototypens historier, som beskrevet i afsnittet “Beskrivelse af prototypen”, vurderede vi alligevel, at vi trods dette var nødsagede til at give eleverne en kort introduktion til uforudsigelighederne ved brug af kunstig intelligens. Dette beskrives nærmere nedenfor.

Vores test af prototypen skulle foregå i tre klasser på 5. årgang og vi planlagde således besøg hos dem i fællesskab med deres klasselærere, hvor vi kunne låne en del af deres undervisningstid. Årsagen til, at valget faldt på netop 5. årgang skete på baggrund af den eksisterende forskning, idet denne netop beskriver, hvordan der fra fjerde til femte klassetrin sker et fald på 8% af de elever som nyder at læse, hvilket kan skyldes skift af klassetrin.

Idet vi allerede var bekendt med de mest hyppige fejl som kunne forekomme i prototypens historier, hvor den træffer et andet valg end det læseren vælger, eller gentager samme valgmuligheder to gange i træk, valgte vi at beskrive dette over for eleverne som, at den kunstige intelligens godt kunne være lidt uopdragen og ikke lytte til de valg man gav den. Skulle dette ske for nogle af eleverne, lod vi det være op til dem selv, om de ville fortsætte historien eller starte forfra med en ny. Det skulle vise sig, at rigtig mange elever oplevede netop disse fejl, men at det heldigvis ikke kom til at have ødelæggende indflydelse på undersøgelsens fund. Et sidste led i forberedelsen til afprøvningen var at sende en samtykkeerklæring ud til, at alle elevernes forældre, hvor vi anmodede dem om at melde ud, hvis de ikke ønskede at deres børn skulle deltage i at læse i vores prototype. Se Bilag N for samtykkeerklæringen.

Den egentlige afprøvning forløb således, at næsten alle elever sad med hver sin bærbare computer, hvor de fik instrukser til, hvordan de skulle få adgang til prototypen. Dette fungerede ganske simpelt ved, at de skulle følge et link til en hjemmeside, som vi skrev på tavlen. Dernæst fik eleverne besked om, at de i de næste ca. 30 minutter skulle læse en historie i prototypen, i en genre efter eget valg. Skulle de blive færdige med en historie, hvilket vi forventede, mange ville nå, lod vi det være op til dem selv, om de ville prøve at læse en ny eller blot vente til tiden var gået. I alle tre klasser forsøgte vi at være tydelige omkring, at testsituationen omhandlede deres oplevelse med at bruge prototypen og altså ikke var en afprøvning af deres læseevner eller andet.

Som beskrevet ovenfor forløb afprøvning med en del tekniske fejl, som dog ikke var af ødelæggende karakter. Ikke desto mindre betød dette, at vi ofte måtte stå til rådighed for elever, der havde spørgsmål om, hvorvidt de havde gjort noget forkert eller om de bare kunne fortsætte. Derudover var elevernes klasselærer samt gruppens ene medlem, der også er uddannet dansklærer, også til rådighed for de enkelte elever, der havde brug for ekstra støtte til læsningen. Elever med ordblindhed havde ligeledes mulighed for at anvende et tekst-til-tale-program. Udover de mindre tekniske fejl forløb afprøvningsfasen uden væsentlige forstyrrelser. Efter endt afprøvning fik eleverne udleveret et spørgeskema, som spurgte ind til deres oplevelse af at læse i prototypen. Herefter blev de informeret om, at vi ville besøge dem igen dagen efter, hvor i alt

seks elever fra hver klasse, ville blive udvalgt til at deltage i fokusgruppeinterviews. Denne udvælgelsesproces beskrives nærmere i afsnittet "Valg af informanter".

Observationer af testsituation

Idet vi på forhånd havde en forventning om aktivt at skulle indgå i afprøvning af prototypen og hjælpe med forskellige tekniske udfordringer og andet, gjorde vi os ikke noget forsøg på at foretage strukturerede feltobservationer. I dette afsnit vil vi dog alligevel forsøge at redegøre for de mest væsentlige iagttagelser vi gjorde os undervejs i forløbet.

Den første påfaldende observation vi gjorde os, var hovedparten af elevernes tydelige begejstring over at skulle foretage sig noget, der afbrød den normale undervisning. Denne begejstring steg yderligere, idet de fik at vide, at det foregik på skolens bærbare computere, da disse kun undtagelsesvis anvendes i klasseværelserne på skolen vi testede på. Vi er opmærksomme på, at denne begejstring for at bryde med den normale rutine meget vel kan have påvirket eleverne til at være mere positive over for prototypen.

Den næste iøjnefaldende iagttagelse var første gang en af eleverne i den ene klasse stødte på en fejl i sin historie, hvor den kunstige intelligens ignorerede hans valg og foretog et andet. Eleven var tydeligt frustreret, mens han genfortalte hele historien frem til fejlen og inkluderede samtlige af de valg, han var blevet stillet overfor, og hvad han var endt med at vælge. På trods af at vi selvfølgelig havde håbet på en afprøvningssituation uden tekniske fejl, kunne vi ikke se bort fra, hvor engageret eleven var i den historie han læste, og hvor detaljeret han var i stand til at genfortælle den.

En observation vi gjorde os i alle tre klasser var, at der overvejende opstod ro mens læsningen i prototypen stod på. I den ene klasse påpegede klasselæreren dette over for os, med en bemærkning om, at dette virkelig var et særsyn i denne specifikke klasse. I samme klasse kunne vi efter endt afprøvning iagttage fire af klassens drenge stimle sammen om den samme computer for at læse en historie i fællesskab.

Valg af informanter

Selve udvælgelsen af informanter til vores fokusgruppeinterviews valgte vi at basere på elevernes svar i de spørgeskemaer, der omhandlede deres oplevelse af at læse i prototypen. Vi tog således et valg om ikke at vælge ud fra andre kriterier, vi eventuelt måtte have fået belyst i første spørgeskema. I stedet forsøgte vi at finde en lige mængde af henholdsvis de mest

begeistrede og mest utilfredse elever. Som beskrevet i afsnittet “Fokusgruppeinterview” er det væsentligt at forholde sig til sammensætningen af den gruppe, man interviewer. I dette tilfælde valgte vi at rådføre os hos elevernes respektive klasselærere i et forsøg på at danne grupper, hvor alle elever ville komme til orde, og hvor de ikke ville forstyrre hinanden og miste koncentrationen.

Fokusgruppeinterview

Som nævnt anvender denne undersøgelse fokusgruppeinterviews som et led i dataindsamlingen. Følgende afsnit gennemgår, hvad der karakteriserer et fokusgruppeinterview, samt hvordan vi har anvendt denne metode.

Det er vigtigt at slå fast, at gruppeinterview og fokusgruppeinterview ikke er det samme. Et fokusgruppeinterview *kan* være et gruppeinterview, men et gruppeinterview er *ikke* en fokusgruppe. I et gruppeinterview vil der typisk forekomme meget høj grad af interaktion mellem interviewer og interviewperson, hvor spørgsmålene stilles meget på samme måde som i et individuelt interview (Halkier, 2014).

Halkier definerer fokusgruppeinterviewet som en gruppeinteraktion omkring et emne besluttet af forskeren, hvor data produceres af en kombination mellem disse to parametre. En fordel ved denne metode er, at det kan være med til at rekonstruere de betydningsdannelser, som finder sted blandt individerne i deres sociale relationer, som de måske ikke engang er bevidste om.

Fokusgruppeinterviewet har altså potentialet til at opdage tavs viden blandt de interviewede. I tilfældet for denne undersøgelse, gav det eleverne mulighed for at idéudvikle og erfaringsudveksle i fællesskab, og dermed bygge videre på hinandens idéer, hvilket også var det tiltænkte (Halkier, 2014).

Vores ønske om at anvende netop denne metode kommer af en nysgerrighed på, hvad der sker, når man deler sine refleksioner med andre, og får muligheden for at videreudvikle på andre deltagers overvejelser.

Idet der er tale om fokusgruppeinterviews med børn, var vi meget bevidste om, at de skulle deltage på en præmis, hvori de var komfortable, hvorfor følgende foranstaltning fandt sted:

- Vi indledte hvert interview med at sætte rammer for interviewet
- Vi gav udtryk for, at der ikke fandtes hverken rigtige eller forkerte svar.

- Vi fortalte dem om tankerne bag et fokusgruppeinterview var, og hvad meningen var med, at de sad tre elever sammen. De måtte fx gerne respondere på hinandens svar og refleksioner og behøvede ikke at vente på nye spørgsmål fra os.
- Vi fortalte dem, at vi var interesseret i deres ærlige meninger og ikke blot en validering af, at vores prototype var god.
- Vi fortalte, hvad vi skulle bruge interviewene til, at de optræder anonymt i undersøgelsen og at optagelserne vil blive både transskriberet og slettet efterfølgende.
- Vi tog højde for at stille alderssvarende spørgsmål

Der er tale om i alt seks fokusgruppeinterviews af 10-25 minutters varighed. I hvert interview deltog tre elever.

En væsentlig styrke ved fokusgruppeinterviewet er dets egnethed til at producere data om sociale grupper, deres fortolkninger og livsverdener og deres interaktion og normer. En tilsvarende svaghed, der kan nævnes i samme ombæring, er den manglende formåen til at beskrive individers livsverdener. Det er vigtigt at have de sociale interaktioner for øje, og ikke blot se fokusgruppen som en form for udvidet individ (Halkier, 2014). I forhold til denne undersøgelse var det netop formålet, at eleverne skulle bruge hinandens tanker og overvejelser til at idéudvikle på den afprøvede prototype og ikke blot svare på skift på et spørgsmål stillet af os.

Bente Halkier beskriver, hvordan *“Deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og kommenterer hinandens erfaringer og forståelser ud fra en kontekstuel forforståelse man ikke har som forsker.”* (Halkier, 2014, s. 14) Dette er netop med til at understrege ovennævnte styrke ved fokusgruppeinterviewet, som derigennem har muligheden for potentielt at producere mere kompleks data end det ville være muligt med en række individuelle interviews. Den sociale interaktion har dog også den faldgrube, at individuelle, atypiske holdninger risikerer, ikke at komme til udtryk. Gruppeneffekten kan altså risikere konformitet eller polarisering (Halkier, 2014).

Som nævnt tidligere står fokusgruppeinterviewene i denne undersøgelse, i kombination med to spørgeskemaundersøgelser. Netop spørgeskemaet kan give et billede af potentielle emner for fokusgruppeinterviewet og kan således hjælpe til at afgøre, hvilke deltagere der skal udvælges. Idet der er tale om en kvalitativ undersøgelse med et begrænset antal deltagere er tilfældig

udvælgelse ikke hensigtsmæssigt - udvælgelsesprocessen vil i stedet være analytisk selektiv (Halkier, 2014). De konkrete parametre for udvælgelsen af elever til fokusgruppeinterview på baggrund af deres svar i spørgeskemaundersøgelsen uddybes i undersøgelsens afsnit "Valg af informanter".

Selve undersøgelsens fokusgruppeinterview struktureres efter tragtmodellen, hvor moderator forsøger at starte meget åbent og afslutte mere struktureret (Halkier, 2014). I vores tilfælde valgte vi en samtalestarter med spørgsmålet "kan I huske den historie I har læst" for at vække elevernes hukommelse. Denne igangsætter var overvejende effektiv, men vi så dog også eksempler på, at nogle elever krævede større grad af moderator-involvering med flere konkrete spørgsmål. Her er det væsentligt at være opmærksom på den barn/voksen-dynamik der er fundet sted under interviewet, samt at eleverne er blevet interviewet i deres skoletid på deres egen skole. Denne kontekst og rammesætning kan meget vel have været medvirkende til, at flere af eleverne, bevidst eller ubevidst, har haft samme opførsel i interviewsituationen, som i den almindelige undervisning, hvor håndsoprækning er normen.

Trods ovennævnte udfordringer vil det alligevel fremgå af de transskriberede interview (Bilag A-F), at flere af eleverne forstod præmissen omkring fokusgruppeinterviewet, og engagerede sig i fælles, indbyrdes sparring om prototypen og dens funktioner og deres forskellige læseoplevelser.

Kodning af empiri

I dette afsnit beskrives undersøgelsens valgte metode, tematisk analyse, og den kodningsproces af empirien som er fundet sted.

Tematisk analyse som metode

Når man skal foretage en kvalitativ undersøgelse, står man overfor en ganske væsentlig mængde af forskellige tilgange af varierende kompleksitet. Braun og Clarke argumenterer for, at tematisk analyse derfor bør anses som værende en hel fundamental metode inden for kvalitativ analyse, idet den lærer forskeren de helt grundlæggende kompetencer, der er nødvendige for fremtidige analyser og metoder (Braun & Clarke, 2006).

Det at kunne identificere tematiske betydninger, er en nødvendig kompetence på tværs af alle kvalitative analyser. Man kan derfor diskutere, hvorvidt tematisk analyse er en egentlig metode,

eller om der i højere grad er tale om et værktøj, der understøtter andre metoder (Braun & Clarke, 2006). I denne undersøgelse anskues tematisk analyse dog som en reel metode.

En vigtig styrke at fremhæve ved tematisk analyse, er dens evne til at danne bro mellem teori og data. Tematisk analyse er ikke bundet til ét specifikt teoretisk rammeværk, men kan anvendes inden for flere forskellige retninger, fx essentialisme og konstruktivisme. Dog er det vigtigt, at man som forsker er tydelig omkring sit valg af teoretisk rammeværk, idet dette er med til at fortolke data og, hvordan denne præsenteres (Braun & Clarke, 2006).

Et fundamentalt koncept for tematisk analyse er kategoriseringen af temaer. Et tema indfanger et signifikant og eventuelt tilbagevendende mønster i datasættet, der på en eller anden måde har relevans til forskningsspørgsmålet. I tematisk analyse er der ingen specifikke krav til, hvor hyppigt et givent tema skal optræde i et datasæt, for at det kan valideres. Ideelt set optræder et tema flere gange på tværs af et datasæt, men dets gyldighed styres dog først og fremmest af dets relevans i forhold til forskningsspørgsmålet (Aronson, 1994).

I forhold til det mål der sættes i forskningsspørgsmålet, kan tilgangen til tematisk analyse tage sig ud på to forskellige måder: En grundig beskrivelse af det samlede datasæt eller en detaljeret gennemgang af et specifikt aspekt af datasættet. Førstnævnte kan vise sig nyttigt, når man ønsker at belyse mere ukendte områder eller se nærmere på hele spændvidden af forsøgsdeltagernes syn på et givent emne (Braun & Clarke, 2006).

Den mere fokuserede analyse dykker dybere ned i et specifikt tema, eller en sammenhængende gruppe af temaer, der optræder i den indsamlede data. Denne tilgang kan typisk anvendes, hvis man ønsker at besvare specifikke spørgsmål for at belyse et helt konkret fænomen (Braun & Clarke, 2006).

Tematisk analyse byder på en høj grad af fleksibilitet, hvor man især kan se på to forskellige, overordnede tilgange: Induktiv og teoretisk tematisk analyse.

Med den induktive tilgang tillader man temaer at opstå direkte fra dataen, fri for forudindtagethed og på forhånd udvalgte teorier til at sætte retning på analysen. Med denne eksplorative tilgang påbegynder forskeren en iterativ proces, hvor dataen kodes, mønstre identificeres og temaer forfines. Denne tilgang er ofte egnet til at identificere centrale temaer i datasættet.

I modsætning til ovenstående, så er teoretisk analyse styret af en allerede udvalgt teori og tilhørende forskningsspørgsmål. Forskeren anvender således et eksisterende teoretisk

rammeverk til at sætte retningen for analysen og de koder og temaer der udledes af datasættet (Aronson, 1994).

Kodningsprocessen

Følgende er en redegørelse for den proces, vi har gennemgået med vores data for at nå frem til de temaer, der arbejdes med i analysen.

Udgangspunktet for kodningsprocessen er de seks transskriberede fokusgruppeinterviews (Bilag A-F), der tilsammen udgør det samlede datasæt. Første led i processen var at gennemgå alle seks interviews grundigt, i et forsøg på at finde alle potentielt væsentlige pointer. Her forsøgte vi at gå induktivt til værks uden at lade os styre af den allerede udvalgte teori og eventuelle mål vi måtte have for øje i forhold til forskningsspørgsmålet. Hver gang vi gjorde et fund blev dette tildelt en initial kode og en dertilhørende farve – dette for indledningsvis at arrangere de forskellige fund i nogle grupper giver en større overskuelighed til videre behandling. Bilag G viser alle de initiale koder med dertilhørende udvalgte citater.

Efter denne indledende fase gennemgås de enkelte koder for at finde relevante temaer. Her tog vi et bevidst valg om i nogen grad at lade os styre af teorien og de spørgsmål vi søger svar på, dog med det forbehold, at et fund kan være yderst væsentligt selvom det ikke passer ind i vores teoretiske rammeverk. Den samlede oversigt over de udvalgte temaer kan findes i Bilag H.

I forhold til, hvordan temaerne udvælges og behandles, læner vi os op ad den fleksibilitet som tematisk analyse betyder. Vi forsøger således både at danne et overblik over generelle mønstre på tværs af det samlede datasæt, men vil ligeledes også fokusere på konkrete fund, som vi ud fra vores teoretiske rammeverk, og i perspektiv af vores forskningsspørgsmål, tillægger en særlig betydning.

Videnskabsteoretisk position

I forhold til det videnskabsteoretiske perspektiv har vi i denne undersøgelse positioneret os i hermeneutikken og socialkonstruktivismen. Følgende afsnit har til hensigt at redegøre for disse to perspektiver og vil slutteligt argumentere for, hvorfor det ses relevant at anlægge to forskellige videnskabsteorier grund for denne undersøgelse.

Et hermeneutisk blik på læsning

Valget af hermeneutikken sker på baggrund af, at receptionsforskningen som danner en del af det teoretiske rammeværk for denne undersøgelse, netop er bygget på denne forståelse. Inden for hermeneutikken skal fortolkning ses som et forsøg, eller en bestræbelse på at finde mening i en tekst, hvor denne ikke nødvendigvis er tydelig (Mølgaard, N. & Fibiger, J., 2023).

I en hermeneutisk forståelse er mennesket altid bevidst om sin forforståelse for at på denne måde at kunne forstå den verden, det indgår i. Denne forforståelse kan aldrig tages ud af en oplevelse, idet denne er iboende menneskets væsen, idet menneskets forestillingsverden knytter sig direkte til de erfaringer, de bærer med sig (Mølgaard, N. & Fibiger, J., 2023).

I mødet med en tekst går vi som læsere ind med en forventning om, at denne er meningsfuld, ligesom at vi altid går til en tekst med forudbestemte forudsætninger. Vi møder altså en tekst med en forforståelse, hvor vi medbringer vores erfaringer og integrerer disse i vores forståelse af teksten. Selv når vi møder en tekst som vi oplever som lukket for fortolkning integreres denne alligevel i vores erfaringsmateriale. Integrationen af erfaringer ind i teksten skal ses enkelte dele, der i fællesskab skaber forståelse og danner en helhed kontinuerligt gennem læsningen. Det er ligeledes kun gennem helheden, at de enkelte dele kan forstås. Der er her tale om en evigt cirkulær proces, som i hermeneutikken er kendt som den hermeneutiske cirkel (Mølgaard, N. & Fibiger, J., 2023).

Når vi i denne undersøgelse anlægger et hermeneutisk blik, så drejer det udelukkende om den måde vi ønsker at gå til læsning på. Med hermeneutikken anerkender vi, at det ikke er muligt at læse uden at medbringe sin forforståelse med ind i den isolerede aktivitet, det er at læse. Denne videnskabsteoretiske forståelse vil skinne igennem ved vores valg af metode og vores måde at analysere elevernes møde med den læseaktivitet, vi faciliterer via vores prototype.

Et socialkonstruktivistisk afsæt

Foruden en hermeneutisk position, anerkender vi samtidig, at forskningsfeltet som helhed er en del af en social konstruktion. Undersøgelsens socialkonstruktivistiske afsæt tager udgangspunkt i Peter L. Berger og Thomas Luckmanns to måder at opfatte verden på, som skelner mellem *samfundet som objektiv virkelighed* og *samfundet som subjektiv virkelighed*. Den objektive virkelighed beskriver, hvordan et samfund erkender virkeligheden, mens den subjektive

virkelighed omfatter, individers percipiering af den virkelighed, samfundet har skabt (Berger & Luckmann, 2003).

Disse måder at opfatte virkeligheden på, sker gennem sociale processer, der hver især har indflydelse på hinanden. Her finder der en dialektisk proces sted, hvor individet internaliserer samfundet som objektiv virkelighed, imens individets subjektive forståelse eksternaliseres til samfundet. Berger og Luckmann beskriver videre, hvordan dette dialektiske forhold mellem samfund og menneske altså indebærer, at disse to elementer er under konstant gensidig påvirkning af hinanden (Berger & Luckmann, 2003).

En væsentlig, nødvendig faktor for at internalisering kan finde sted hos individet er en meningsfuld opfattelse af den objektive virkelighed, hvor der her skelnes mellem *primær- og sekundær socialisering*. Disse to socialiseringsprocesser beskrives af Berger og Luckmann som henholdsvis noget der finder sted i barndommen og i samfundets institutioner. I barndommens socialiseringsproces beskrives det, hvordan man som individ fødes med anlæg for socialisering og derigennem kan blive en del af de dialektiske processer i samfundet. I den sekundære socialiseringsproces er individet en del af samfundet, hvor dette internaliserer samfundsinstitutionernes regler, normer og erkendelser og finder mening i disse. Disse to socialiseringsprocesser afspejler det faktum, at samfund og individ er så uløseligt sammenflettet, at det ene ikke kan undersøges uden at have det andet for øje (Berger & Luckmann, 2003).

Denne undersøgelses afsæt i både ontologisk og epistemologisk socialkonstruktivisme, hvor individets tanker og praksis konstruerer den sociale virkelighed, og at denne virkelighed er med til at forme disse tanker, sker ud fra et ønske om at belyse det felt vi bevæger os ind i. Skolen vi besøger eleverne på, og de klasseværelser, de befinder sig i, når de afprøver prototypen, er sociale konstruktioner, hvor aktørerne gennem sociale processer har internaliseret institutionens regler og normer. Disse normer og regler har vi i mødet med skolen været nødt til at erkende og forstå for at kunne agere i. Det har ikke været muligt at forstå eleverne uden at forstå den institution, de er del af, ligesom forståelsen af institutionen kun finder sted, når vi forstår eleverne. Det faktum gør sig eksempelvis gældende, når vi i mødet med eleverne i vores fokusgruppeinterviews tager højde for deres forståelsesramme og den kontekst, de befinder sig i interviewsituationen.

Teori

Et receptionsteoretisk blik på læsning

Wolfgang Iser – Tekstens appelstruktur

Vi anlægger i denne undersøgelse en læserorienteret tilgang til læsning og vi tager her afsæt i den tyske litteraturforsker Wolfgang Iser, der i sin teori belyser, hvordan teksters mening realiseres og bliver til i kraft af læseren. Vi vil i analysen anvende dette teoretiske blik på læsning som linse til at se nærmere på, hvorvidt der finder et dialektisk forhold sted mellem eleverne og det litterære objekt, som i denne undersøgelse består af prototypen. Vi vil ligeledes anvende teorien til at se nærmere på, hvad der i litterære objekter har betydning for læserens oplevelse af tekster.

Wolfgang Isers læserorienterede tilgang bygger på en receptionsæstetisk tilgang til læsning, der lægger vægt på det samspil, der foregår mellem tekst og læser. Der ligger i denne teoretiske forståelse en indbygget kritik af ideallæsning, hvor oplevelser af tekster udelukkende begrænser sig til en på forhånd fremdraget fortolkning med rigtige eller forkerte svar. Han hævder i denne forbindelse, at hvis tekster udelukkende har iboende og på forhånd bestemt fortolkning, fremstår teksten som et billede på en holdning, der eksisterer uden for teksten. Iser pointerer i forlængelse af dette, at i og med, tekster bliver til i kraft af læseren, er det væsentligt at undersøge, hvorledes teksten udfolder sig gennem læseprocessen (Iser, 1975). Teksten indeholder i sig selv en række muligheder, men det er i læseprocessen, "at en tekst overhovedet først bliver vakt til live" og dermed aktualiseret af læseren.

Tekstens mening realiseres altså gennem læsning, og giver derfor mulighed for forskellige fortolkninger, da den altid vil blive forstået forskelligt alt efter hvem der interagerer med den. Tekster er derfor ligeledes relevante for læsere uanset tekstens historiske eller samfundsmæssige kontekst (Iser, 1975).

Ubestemthed

Litterære tekster skaber deres egen virkelighed med elementer fra den virkelige verden, men de afspejler ikke denne virkelighed direkte. Tekstens virkelighed dannes gennem læserens reaktioner på teksten. I denne proces kan læseren ikke anvende konkrete objekter til at vurdere tekstens korrekthed. Denne mangel på konkret efterprøvning skaber en særlig *ubestemthed*,

som adskiller litterære tekster fra faktuelle tekster. Litterære tekster kan ikke reduceres til virkelige situationer; de er fiktive og skal forstås gennem læseprocessen.

Iser slår fast, at denne *ubestemthed* kan normaliseres gennem læserens personlige erfaringer. Læseren kan altså projicere sine egne normer og forventninger ind i teksten, hvilket kan reducere *ubestemtheden*. Hvis en tekst stærkt modsiger læserens forventninger, kan dette medføre forskellige reaktioner fra helt at opgive teksten til at ændre sin egen opfattelse, hvilket ligeledes reducerer *ubestemtheden*. *Ubestemthedens* funktion er at tillade, at teksten kan tilpasses individuelle læseres oplevelser og forståelse.

Litterære tekster bevæger sig dialektisk mellem den virkelige verden og læserens erfaringsverden, og hver læsning fastsætter tekstens skiftende betydninger. Det væsentlige ved teksten er derfor ikke dens konkrete indhold, men de associationer og kognitive processer, den fremkalder hos læseren (Iser, 1975).

Tomme Pladser

Iser beskriver, hvordan litterære objekter skabes gennem en række billeder, som gradvist gør det litterære objekt konkret for læseren og dennes evne til at forestille sig, hvad der forsøges fremmalet. Disse billeder kalder Iser skematiserede billeder. Han siger samtidig, at et litterært objekt aldrig kan bestemmes fuldt ud på baggrund af det skrevne og derfor opstår der i teksten det, han kalder *tomme pladser*. Disse tomme pladser åbner op for læserens egen fortolkning af teksten og tilfører dermed teksten en del af dennes egen opfattelse. De tomme pladser udfyldes ligeledes af læseren for at skabe sammenhæng mellem de skematiserede billeder i teksten. De er nødvendige for tekstens virkning og hvis en tekst har færre tomme pladser, kan den i værste fald opfattes kedelig, da den da tilbyder en høj grad af bestemthed. Det er altså væsentligt at skabe tekster, der indeholder en vis mængde af tomme pladser for at skabe plads til forskellige udlægninger af teksten. Med denne form for appelstruktur, bidrager den til, at læseren bliver en del af skabelsen af det litterære objekt. Læseren anser ofte sine egne fortolkninger som reelle, hvilket viser, at tomme pladser er essentielle for læserens aktive deltagelse i værket. Iser henviser i denne forbindelse til fortsatte romaner, hvor handlingen som oftest afbrydes på spændingsfyldte tidspunkter for at skabe suspense og øge læserens engagement. Denne afskæringsteknik giver anledning til at stille spørgsmål til den videre handling og læseren involveres derfor direkte i handlingens fuldbyrdelse (Iser, 1975).

Self-Determination Theory

Denne undersøgelse er som nævnt interesseret i at undersøge, hvilken indvirkning det har på skoleelevers motivation at læse interaktive historier, hvor de aktivt skal træffe valg undervejs. Vi har derfor valgt at læne os ind i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, herunder nærmere bestemt deres behovsteori, der beskriver tre grundlæggende psykologiske behov (Basic Psychological Needs Theory) (Ryan & Deci, 2000). Når vi har valgt at begrænse os til netop denne del af deres motivationsteori, skyldes det, at vi ønsker at fokusere på, hvorvidt behovsteoriens tre psykologiske behov støttes gennem elevernes oplevelse af at læse interaktive historier med valg. Det er dog væsentligt at pointere, at Ryan og Deci i deres motivationsteori skelner mellem henholdsvis indre- og ydre motivation. Indre motivation skal her betragtes som en indre værdi, der forekommer af personlig interesse, men samtidig giver en følelse af glæde og tilfredsstillelse. Ydre motivation handler om en motivation om at opnå noget bestemt, der er drevet af udefrakommende faktorer (Ryan & Deci, 2000).

Henriette Romme Lund afdækker i hendes ph.d. Afhandling, at selvbestemmelsesteorien er den hyppigst anvendte teori, når der er tale om at måle på skoleelevers motivation i forhold til læsning, men at hun ikke er stødt på undersøgelser, der har anvendt de tre psykologiske behov til at *”forstå elevens oplevede behovsstøtte og/eller modarbejdelse i forhold til bogvalg, læsekompetence og læsefællesskab”* (Lund, 2024). Vi finder hendes anvendelse af teorien særlig interessant i forhold til vores undersøgelsesfelt og derfor vil vi i analysen enkelte steder referere til denne kobling mellem de tre psykologiske behov og læselyst. Mere specifikt vil vi henvise til de tre faktorer, hun fremhæver i sin afhandling, der kan have positiv indvirkning på elevers læselyst og som netop er udformet med afsæt i selvbestemmelsesteoriens behovsteori (Lund, 2024).

Selvbestemmelsesteorien betoner, at mennesket er født med helt fundamentale og universelle behov og at psyken i denne sammenhæng bør betragtes som en organisme på lige fod med fysiologien og dennes behov. Behovene ændrer sig gennem livet i takt med at mennesket udvikler sig og bliver ældre. Behovene opleves tilmed forskelligt afhængigt af hvilket menneske i hvilken kontekst, der er tale om.

Deci og Ryan er i deres teori nået frem til den konklusion, at menneskets grundlæggende psykologiske behov kan afgrænses til de tre følgende; behov for autonomi, behov for kompetence og behov for samhørighed. De beskrives særskilt i afsnittet nedenfor (Ryan & Deci,

2000). Det er i forlængelse heraf ligeledes værd at nævne, at opfyldelsen af disse universelle behov er afhængige af de sociale omstændigheder, mennesket er betinget af. Den sociale omverden kan her være med at bestemme og påvirke hvorvidt de tre psykologiske behov opfyldes/støttes eller ej. Behovene er ifølge Deci og Ryan direkte forbundet med en følelse af indre motivation. De påpeger dog i forlængelse heraf, at behovet for autonomi er den væsentligste faktor af alle tre behov. Hvis man ikke føler autonomi, vil en følelse af indre motivation ikke opstå. Derfor kan man stadig opleve at føle sig kompetent til at løse en opgave, men stadig ikke opleve en indre motivation for at løse den.

Autonomi

Når et menneske oplever at sit behov for autonomi understøttes, betyder det, at det har en følelse af ejerskab over egne handlinger. Det oplever altså en dyb overensstemmelse mellem egne handlinger og personlige værdier. Værdier skal fortolkes som de betydninger, som mennesket eller samfundet tillægger en bestemt handling eller genstand. I modsætning til autonomi vil en følelse af at være underlagt andres valg, kontrol eller tvang finde sted. Det er imidlertid væsentligt at understrege, at det handler om at mennesket agerer autonomt inden for rammerne af et fællesskab, hvorfor der ikke er tale om en individualistisk tankegang eller adfærd. Mennesket oplever altså, at dets handlinger stemmer overens med egne værdier, men samtidig respekterer det fællesskab, det måtte være en del af (Ryan & Deci, 2000).

Kompetence

Et menneske føler sit behov for kompetence understøttet, hvis det føler sig i stand til at udføre de opgaver, der bliver dem stillet eller påtager sig. Dette bidrager til dets trivsel og udvikling og opleves som en central følelse af at kunne mestre det, der tillægges værdi eller forventes i en given situation. Dernæst er det en følelse af eget ønske om at udføre en given opgave og ligeledes med et ønske om et positivt udfald. Når der her tales om, hvad der forventes i en given situation, skal forventning forstås som en social tilstræben eller et socialt pres om at gøre noget bestemt eller være noget bestemt. Værdier skal som ovennævnt beskrevet fortolkes som de betydninger, som mennesket eller samfundet tillægger en bestemt handling eller genstand. Det er vigtigt at understrege, at kompetence ikke handler om en bestræbelse efter ros, anerkendelse eller om en følelse af at være bedre eller dygtigere end andre. Det drejer sig om menneskets bevidsthed om egne evner og at bringe disse i spil på den måde, de selv finder hensigtsmæssig i bestemte sammenhænge. Deci og Ryan pointerer i forlængelse heraf, at behovet for kompetence som oftest opfyldes gennem handlinger, som mennesket selv tager initiativ til. De nævner tilmed, at

eksterne aktører har en stor indvirkning på menneskets behov for kompetence, idet deres stilladsering eller positive respons har en direkte effekt på understøttelse af kompetencebehovet. Behovet for kompetence modvirkes selvsagt, hvis man ikke føler, man lever op til de givne forventninger, og hvis eksterne aktører agerer uhensigtsmæssigt med hård kritik eller irettesættelser (Ryan & Deci, 2000).

Samhørighed

Behovet for samhørighed definerer Ryan & Deci som behovet for at føle sig værdsat og forbundet med andre mennesker. Det handler om et basalt behov for at føle både elsket og respekteret og som en betydningsfuld del af et fællesskab. Et sådant fællesskab kan både omfatte familie, andre nære relationer, men også det omgivende samfund. Dette behov kædes i deres teori også sammen med indre motivation, da de mener, det ikke er muligt at føle indre motivation, hvis behovet for samhørighed ikke er opfyldt eller støttet. Det har imidlertid ikke den betydning, at det ikke er muligt at udføre opgaver på egen vis, men det betyder, at indre motivation har svære betingelser, hvis man ikke i forvejen har trygge relationer. De belyser samtidig, hvordan man med en følelse af samhørighed kan udvikle ansvarsfølelse overfor sine omgivelser og dermed også udføre opgaver eller aktiviteter, som ikke er sjove i sig selv (Hein, 2019) (Ryan & Deci, 2000).

Player experience of need satisfaction

I dette afsnit ser vi nærmere på Sebastian Deterdings gennemgang af PENS (player experience as need satisfaction) og hvordan dette knytter sig til selvbestemmelsesteorien. Dette med henblik på at kunne anlægge dette perspektiv på dele af vores datasæt i analyseafsnittet og udfolde de interviewede elevers udtalelser om spilelementer i prototypen.

Deterding beskriver indledningsvis, hvordan gameful design, eller gamification, er opstået på baggrund af en voksende interesse i *human-computer-interaction* (HCI), der i stigende grad er blevet et felt, der studeres i forhold til nydelse og motivation. Her har man især rettet blikket mod psykologien for at kunne udforske dette nærmere (Deterding, 2015).

Flere forskellige modeller har ud fra det ovenstående forsøgt at danne rammen for det gode spildesign eller design med spilelementer. Som nævnt indledningsvist vil denne undersøgelse udelukkende forholde sig til *player experience of need satisfaction*-modellen. Som beskrevet i kapitlet "Afgrænsning" har denne undersøgelse ikke fokus på de rent designmæssige elementer, men gransker i stedet elevernes oplevelse af vores prototype og de indre mekanismer der finder

sted. I forhold til PENS betyder dette, at vi ser på, hvordan denne model benytter *selvbestemmelsesteorien* til at forklare spilelementers indvirkning på en brugers motivation, men vi kommer ikke til at sætte dette i relation til konkrete designelementer i prototypen – hverken retrospektivt eller i forhold til eventuel videreudvikling (Deterding, 2015).

PENS er altså baseret på selvbestemmelsesteorien og har derfor det udgangspunkt, at mennesker har en indre motivation til at opsøge og engagere sig i aktiviteter, der tilfredsstiller de tre psykologiske behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Disse begreber gennemgås nærmere i afsnittet “Selvbestemmelsesteori”. PENS forsøger at forklare spilvalg som værende motiveret af en konkret erfaring af behovstilfredsstillelse og/eller en markant mangel på dette. Et vedvarende engagement i et givent spil, eller spillignende oplevelse, er således motiveret af brugerens oplevelse af behovstilfredsstillelse. Deterding betegner denne type aktivitet som autotelisk - altså, at spiloplevelsen er et mål i sig selv og brugeren dermed er intrinsisk motiveret. Med andre ord betyder det, at når en bruger anvender prædikaterne “sjov”, “tilfredsstillende”, “spændende” eller lignende om deres oplevelse, så er deres ovenfor beskrevne behov blevet tilfredsstillet. Dette resulterer i en hos brugeren øget opmærksomhed for det givne medie, hvor man bliver investeret og følelsesmæssigt engageret i den pågældende oplevelse (Deterding, 2015).

PENS beskriver, hvordan udfordringer kan motivere og give anledning til en fornøjelig oplevelse. Først og fremmest kan det at overvinde en udfordring skabe en behagelig følelse af kompetence. Derudover kan det, at man selv har valgt sin udfordring ud af flere forskellige mulige betyde, at man som bruger kan få en følelse af en høj grad af autonomi (Deterding, 2015). Dette vil blive udfoldet nærmere i kapitlet “Analyse”, hvor vi ser nærmere på, hvordan eleverne oplever de valg de præsenteres for i vores historier.

Ligeledes kan det at overvinde udfordringer i samarbejde med, eller for andre, give en følelse af samhørighed. Selvom vores prototype som udgangspunkt er præsenteret som en soloaktivitet, så vi i testfasen netop eksempler på, hvordan grupper af elever satte sig sammen om en enkelt computer for at træffe valg i fællesskab, hvilket kan give anledning til didaktiske overvejelser om, hvordan den eventuelt kan anvendes i klasseværelset (Deterding, 2015).

Slutteligt peger Deterding på, at udfaldet af en udfordring i sin natur vil være uforudsigeligt og derfor vil vække interessen og pirre nysgerrigheden, ligesom selvsamme udfordring kræver en grad af opmærksomhed, der ikke giver plads til andre tanker (Deterding, 2015).

Som beskrevet indledningsvist er Deterdings perspektiv på *player experience as need satisfaction*-modellen medtaget i denne undersøgelse for at kaste lys over elevernes oplevelse af at læse i prototypen, og i særdeleshed i forhold til, hvordan de oplever de opstillede valg samt, hvilke elementer de savner i den aktuelle oplevelse vi tilbyder.

Præsentation af fund fra spørgeskemaundersøgelse

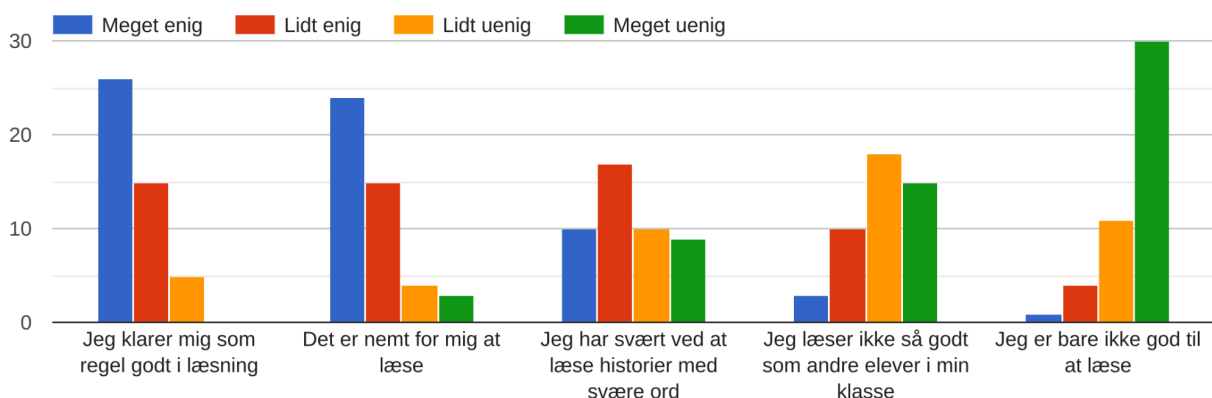
I dette afsnit fremhæves de fund fra de to spørgeskemaundersøgelser, som vi synes er det mest væsentlige i forhold til vores undersøgelsesfelt. De komplette spørgeskemaer og deres resultater kan findes i Bilag J-M. Fundene fra spørgeskemaerne vil vi inddrage og sammenholde med analysen af data fra fokusgruppeinterviewene.

Præ-undersøgelse

I det følgende afsnit har vi valgt at fremhæve de for os mest væsentlige fund.

Nedenstående figur viser elevernes egen opfattelse af deres læsekompetencer. Det er her påfaldende, hvor stor en andel af eleverne der erklærer sig “meget enig” i, at de klarer sig godt i læsning. Ligeledes erklærer langt hovedparten sig “meget uenig” i udsagnet “Jeg er bare ikke god til at læse”. Dette vidner om en gruppe femteklasses elever, der overvejende har en høj grad af tiltro til egne læsekompetencer.

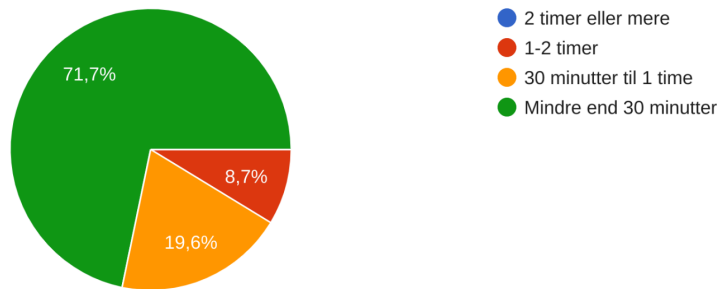
Hvad synes du om at læse? Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.



De næste to figurer giver et billede af, hvor meget tid eleverne bruger på at læse uden for skolen:

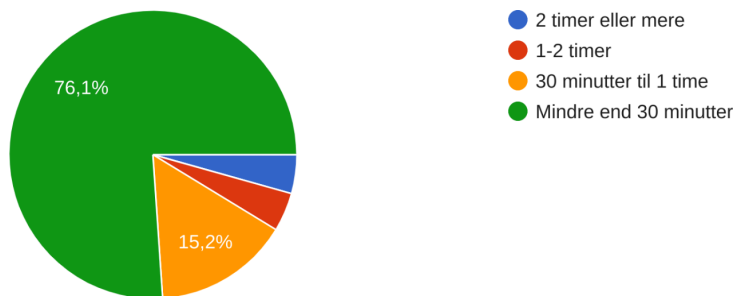
Hvor meget tid bruger du på læse uden for skolen på en normal skoledag?

46 svar



Hvor meget tid bruger du på læse uden for skolen i weekenden?

46 svar

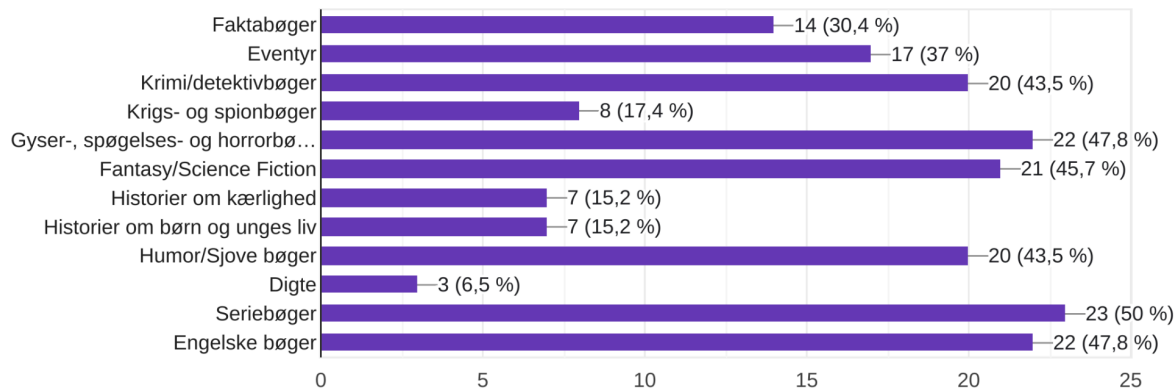


Dette giver et generelt billede af, at langt størstedelen af eleverne kun læser ganske lidt uden for skolen.

Den sidste figur vil vil fremhæve i dette afsnit, giver et billede af, hvilke genrer eleverne bedst kan lide at læse:

Når du læser, hvad kan du så bedst lide at læse? Du må gerne sætte flere krydser

46 svar



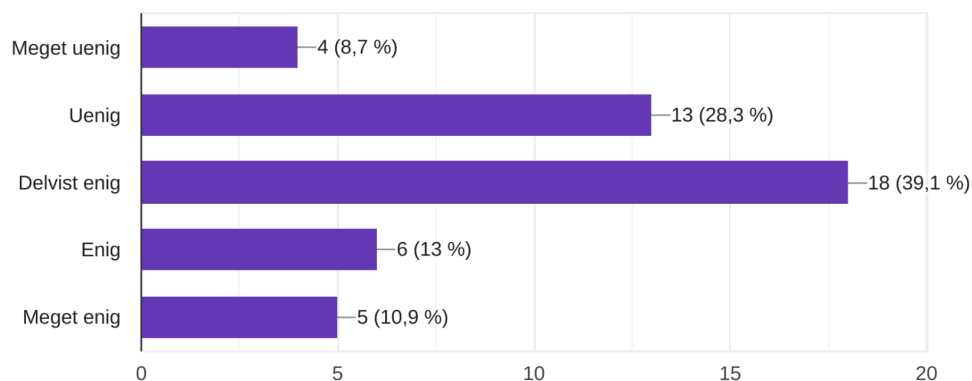
Vi ser her en jævn fordeling af foretrukne genrer hos eleverne. Dette vil blive udfoldet nærmere i analysen.

Post-undersøgelse

Nedenfor præsenteres tre udvalgte resultater af post-undersøgelsen, hvor eleverne evaluerer deres oplevelse af at læse i prototypen.

Jeg fik lyst til at dele min læseoplevelse med andre

46 svar

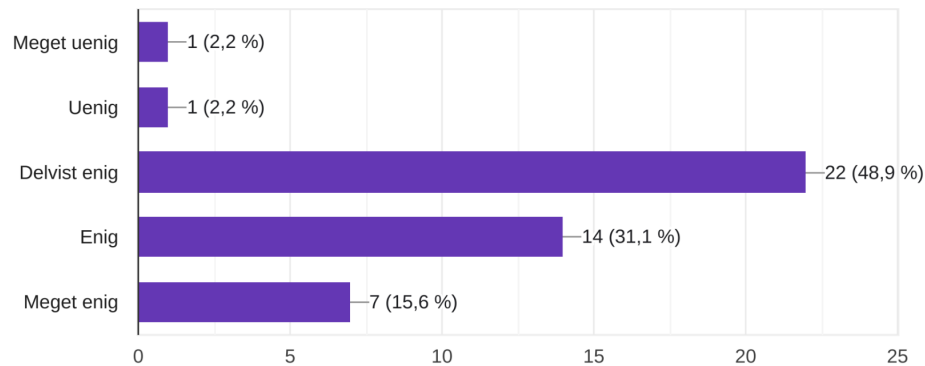


Ovenstående svar kom som en overraskelse for os, idet vi havde forventet et større ønske om at dele blandt eleverne. Dette udfoldes nærmere i undersøgelsens diskussion.

Følgende to figurer vidner om, at eleverne generelt har haft en positiv oplevelse med at læse i prototypen.

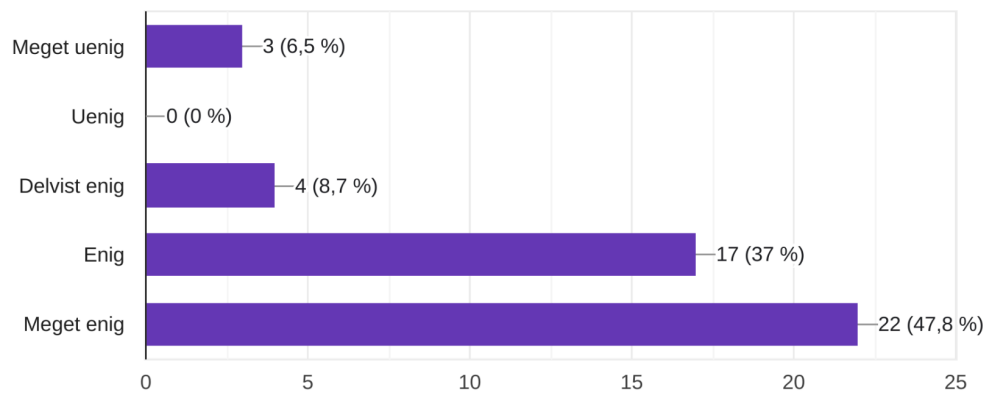
Jeg synes at det var sjovt at læse en AI-genereret historie

45 svar



Jeg kunne godt lide, at jeg selv kunne vælge, hvilken genre jeg ville læse

46 svar



Analyse

Analysen omhandler fem særskilte temaer, som vi gennem kodningsprocessen har udledt af vores empiri. Vi vil i hvert tema og dertilhørende undertemaer fremhæve eksempler på fund og sætte disse i relation til relevant teori og eventuelt fund fra spørgeskemaundersøgelsen.

Tema 1: Elevernes genfortælling og indlevelse i historierne

Fælles for alle fokusgruppeinterviews var, at vi lagde ud med at spørge eleverne, om de kunne huske den historie, de havde læst dagen før. Dette spørgsmål var primært tænkt som en måde at igangsætte den videre samtale på, men også for at sætte gang i deres hukommelse idet oplevelse lå 24 timer forud for interviewet.

Det var ikke vores forventning, at dette spørgsmål i sig selv skulle være af væsentlig betydning for undersøgelsen, men vi kunne hurtigt erfare, at mange af eleverne overraskede os, med meget detaljerede gengivelser af de historier de havde læst. Temaet inddeles i to undertemaer:

Genfortælling og Indlevelse.

Undertema 1: Genfortælling

Det første eksempel, vi ønsker at fremhæve i dette afsnit, skal findes i interviewet med gruppe 1 fra 5.b. (Bilag C) Her er det væsentligt at nævne, at de var to elever, der læste sammen ved samme computer, og at de supplerer hinanden i genfortællingen af historien.

Forud for nedenstående citat er eleverne blevet spurgt om, om de kan huske hvilken historie de har læst dagen før.

“Elev 3

Altså vores historie, den handlede om en lille by, hvor borgmesteren var blevet dræbt på en eller anden måde, ovre på kirkegården.

Elev 2

Forgiftet.

Elev 3

Vi var faktisk ikke 100% sikker på, at han blev forgiftet..

Elev 2

Men der var en der var en mistanke om, at han blev forgiftet.

Elev 3

Ja, der lå sådan en dagbog, hvor der stod, altså hvor de fandt ud af senere at der var en opskrift på gift, den gift der kunne have dræbt ham, eller kunne være noget der har dræbt

ham. Og så var der 3 mistænkte personer fordi, at de tænkte at borgmesteren havde mistænkt 3 personer, som han ikke var så på høj talefod med, fordi de ikke var så glade for ham. Og så havde han mistanke om, at de havde tænkt sig at prøve at dræbe ham. Og så døde han.

Elev 2

Borgmesteren døde.

Elev 3

Så vi fandt dagbogen bagefter, men det var sjovt det allerførste valg... Nej, jeg tror, det var nummer 2 valg, vi fik, hvor vi fik at vide, at vi kunne undersøge dagbogen, gå ind i kapellet, eller følge efter et lys ude i en skov. Og vi stod her midt på kirkegården, og så valgte vi at undersøge dagbogen, og mens vi undersøgte dagbogen hørte vi fodtrin bag os, som så var en bibliotekar. Som så ville hjælpe os med at opklare mysteriet.

Elev 2

Ja, og så var det også der var engang eller på et tidspunkt i det, hvor at vi valgte, at vi ville undersøge en hemmelig reol men af en eller anden årsag valgte den at vi skulle undersøge i den hemmelige afdeling i stedet for.

Elev 3

Den forbudte afdeling.

Trine

OK.

Elev 3

Fordi der der var sådan 3 valg: undersøge det hemmelige rum bag en reol. Undersøg den forbudte afdeling eller undersøge bibliotekarens kontor.

Trine

Ja okay. Hvad skete der så da I undersøgte den forbudte afdeling?

Elev 3

Så fandt vi en gammel bog. Så jeg tror faktisk, at det var lidt, altså der ville være nogen der... altså uanset hvad man ville have været på biblioteket, tror jeg ville man have fundet ud af noget mere om det.” (Bilag C)

Det mest iøjnefaldende ved dette citat må næsten være længden, og den store detaljerighed, der finder sted i de to elevers gengivelse af deres historie. En forklaring på, hvorfor historien står så levende i elevernes hukommelse dagen efter de har læst den, kan muligvis forklares med Iser's perspektiv på læseprocessen. Ifølge Iser, er det netop i selve læseprocessen, at en given tekst vækkes til live. Tekstens eksistens er således betinget af dialektikken mellem den og læseren. Elevernes detaljerede genfortællinger kan med dette perspektiv ses som en unik version af en historie, der er opstået i mødet mellem deres forestillingsverden og den oprindelige tekst. Det der er interessant at fremhæve i forhold til denne undersøgelse, hvor vi har afprøvet en prototype er, at elevernes genfortællinger kan ses som et bevis på, at historierne er blevet vakt til live hos dem (Iser, 1975). Følgende citat er endnu et eksempel på en detaljeret genfortælling:

“Elev 3

Ja den sidste jeg læste, jeg blev ikke færdig med den. Det var, at jeg skulle til en eller anden fest, en frokost middag agtig hos en der ejede et slot og så pludselig så sagde han et bud. Han kom sagde et eller andet, og så begyndte han at gå over mod et rum, og så kom der alle mulige tanker frem og der kom spøgelse og sådan noget. Og så kom der frem 3 spørgsmål: vil du blive og bare feste videre og holde den her middag eller vil du gå over og undersøge hvad der sker med ham eller vil du gå ind på kontor og rode i hans ting, og så vil det bare blive der og holde den der fest. Og så pludselig så var jeg inde på hans kontor og så begyndte jeg at rode i hans ting, og så vil du kigge på hans familie billede eller vil du kigge i den ulåste skuffe eller vil du kigge på hans computer? Og så vælger jeg bare at kigge på familie billedet og så pludselig så kiggede jeg ned i skuffen.”

(Bilag D)

Ligesom i det første citat ser vi også her en ganske tydelig gengivelse af den læste historie. Det er her værd at bemærke, at der i modsætning til første citat her er tale om en elev der har læst på egen hånd, som altså ikke har en læsemakker til at hjælpe på genkaldelsen af historien. I dette tilfælde er eleven i stand til detaljeret at beskrive valgene i historien - både dem som vedkommende valgte, men også dem, de ikke valgte. Dette er altså endnu et bevis på et møde mellem elevens forestillingsverden og den valgte tekst, hvor historien vækkes til live gennem genfortællingen (Iser, 1975).

Nedenstående citat tjener ligeledes som et eksempel på en detaljeret genfortælling. Her bemærker vi dog også, at eleven i sin genfortælling anvender pronominet “jeg”. Dette skal vise sig at optræde gentagne gange i vores empiri og leder os således hen til næste undertema.

Elev 1

Der var engang hvor lidt jeg læste eventyr, så var det at jeg skulle befri verden for nogle skyggemonstre. Så gik jeg ned i en grotte og så var der tre trolde og så skulle jeg.. den ene havde et spejl, hvor man kunne se alting, hvor man kunne se sandheden selv, ligesom hvem man var. Og den anden havde et eller andet krystal, hvor man kunne få rigtig meget viden om alting og den tredje havde et sværd, så man blev rigtig modig og sådan noget. Så tog jeg sværdet og så.

(Bilag C)

Undertema 2: Indlevelse

I dette undertema vælger vi at fremhæve flere af elevernes tendens til at bruge pronomenet “jeg”, når de skulle genfortælle de historier de havde læst. De valgte altså at sætte sig selv ind som førsteperson i historien, hvilket tyder på en væsentlig grad af indlevelse. De følgende 3 citater er klare eksempler på dette:

Elev 2

Jeg havde sådan en opgave, eller en historie-ting, hvor det var sådan i en eller anden by i fremtiden, hvor alle sov. Og så var det et eller andet med at strømmen var ved at ryge ud og så skulle jeg kæmpe mod en masse robotter og finde et eller andet stykke som så gav strøm igen. Og så vågnede alle og jeg blev til en superhelt.”

(Bilag F)

“Trine

Hvad var der på dit billede? Kan du huske det?

Elev 1

Jeg var sådan, jeg, det var mig, der stod i en uniform, ikke?

Trine

Altså dig som hovedpersonen i historien?

Elev 1

Ja ja og så, men jeg stod sådan. Jeg kigger ud på noget, ikke? Jeg stod sådan med ryggen til. Så er der sådan en balkonagtig rundt om mig, men det var på et skib. Og så er der sådan vand der, ikke? Men der var også folk siddende. Det var sådan lidt sådan som om der var vand inde i krydstogtskibet. Så var det sådan interessant.

Trine

Synes du så, det der billede, synes du, at det passede til din historie?

Elev 1

Ja fordi jeg var på det der, det der skib ja, og jeg havde jakkesæt på og jeg var sådan detektiv agtig.”

(Bilag F)

“Trine

Du kan godt huske en af dem. Ja ja du læste flere eller hvad? Ja du har du lyst til at fortælle hvilken genre du læste og hvad historien handlede om?

Elev 1

Gyser og historien handlede om en eller anden dreng. Han var ude. På en ø. Og så går han op på et fyrtårn, og så er der åbenbart allerede en eller anden spøgelse. Yes, så skal vi prøve at komme væk ved at læse og lave ritualer i min bog, så læser han det og så kom så bliver øen god igen.”

(Bilag A)

Denne grad af indlevelse, hvor eleverne indsætter sig selv i de historier de læser, kan meget vel være et resultat af de valg de skal træffe undervejs, idet disse fordrer til engagement i historien og direkte involverer læseren. Netop elevernes engagement i valgene, og konsekvensen af disse, vil blive udfoldet i Tema 3 og 4.

Delkonklusion

I gennemgangen af dette tema har vi iagttaget en gennemgående tendens hos eleverne til at huske en overraskende grad af detaljer gennem deres gengivelse af fortællingerne. Dette er kommet til udtryk gennem elevernes grundige beskrivelser på trods af, at der var gået 24 timer

siden læseoplevelsen. Disse detaljerede genfortællinger bekræfter Iers teori om læseprocessen, hvor teksten vækkes til live gennem læserens forestillingsverden. Elevernes engagement og indlevelse er yderligere blevet forstærket ved deres tendens til at anvende pronomenet "jeg" i genfortællingerne, hvilket kan tyde på en dybere personlig involvering i historierne. Denne grad af indlevelse kan muligvis tilskrives de interaktive elementer i prototypen, hvor eleverne aktivt deltog i historiens udvikling ved at træffe valg undervejs.

Tema 2: Elevernes oplevelse af genrevalg

I dette afsnit vil vi forsøge at se nærmere på elevernes ønske om et større udvalg af genrer og, hvad der kan ligge til grund for dette. Vi vil ligeledes undersøge udtalelser fra de elever, som udtrykker ønske om endnu højere grad af personlig tilpasning af den historie, de vælger.

Ønsket om et større genreudvalg var et gennemgående emne for alle seks fokusgruppeinterviews. Udover et større udvalg af genrer, så kunne vi også ane et mønster i de specifikke forslag til genrer som flere af eleverne kom med. De følgende to citater er netop et eksempel på dette, hvor eleverne efterspørger sport og realisme som genrer:

“Trine

Der kunne godt være lidt flere. Var der nogle særlige, I savnede?

Elev 3

Ja, sport, det kan jeg godt lide.

Elev 1

Ja, sport eller alle mulige andre med ting som folk godt kan lide.

Elev 3

Og sådan rigtige ting, der måske rigtig er sket.”

(Bilag A)

“Elev 1

Ja ligesom med FIFA, at man for eksempel godt kunne vælge noget med sport. Jeg kan godt lide sportshistorier eller noget, der i virkeligheden er sket for en rigtig person eller et rigtigt

land eller noget.”

(Bilag A)

Foruden ønsket om et større genreudvalg, hæfter vi os særligt ved, at de forslag til genrer, eleverne kommer med, bærer præg af personlige præferencer. Eleverne i ovenstående interview viser en tydelig interesse for sport og ønsker derfor en hel genre om dette. Forslaget om sport som genre er et hyppigt tilbagevendende emne gennem alle seks fokusgruppeinterviews (Bilag G). Ydermere påpeger Elev 1 også “ting som folk godt kan lide” som forslag til andre genrer.

Et andet interessant fund er Elev 3's ønske om “rigtige ting, der måske rigtig er sket”. Ligesom med sport ser vi også et gennemgående tema i elevernes ønske om mere realistiske historier. Dette kommer også til udtryk i nedenstående citat, hvor eleven oplevede, at den gyserhistorie han læste var for urealistisk for hans smag:

“Elev 1

Fordi den gyser jeg læste, det synes jeg ikke var så gyseragtigt. Og jeg er mere til sådan realitet, altså mere en ægte gyser og mord eller sådan.

Trine

Aha så noget mere realistisk

Elev 2

Ja end et hjemsøgt bibliotek eller noget i den stil.”

(Fokusgruppeinterview 5.A - Gruppe 2)

Meget i tråd med Tema 1 finder vi det her værd at bemærke, hvordan eleven ikke syntes at den gyser han læste var “så gyseragtig” og at han er mere til realisme og “ægte gyser”. Det virker her til, at elevens idé om “realitet” skal ses i kontrast til noget der er overnaturligt. Det er værd at overveje, om dette kan trække tråde til Tema 1 og drøftelsen omkring indlevelse, idet elevens udtalelse kan tyde på, at han muligvis har lettere ved at leve sig ind i historien, hvis han kan faktisk kan forestille sig, at den kunne hænde i virkeligheden.

I vores drøftelser med eleverne omkring genreudvalget opstod der i det ene interview en interessant snak omkring muligheden for at kunne læse fagtekster i prototypen:

“Elev 3

Og så skulle der være flere genrer. Der var kun fem.

Trine

Hvilke genrer savnede du?

Elev 3

Sådan realistisk og..

Elev 2

Fantastisk

Elev 3

Fantastisk. Fantastisk, det var jo sådan eventyr og sådan noget. Men altså så man kunne læse reelle tekster som rent faktisk er skrevet. Eller den kunne lave en tekst om en et bestemt dyr eller sådan noget, så det ikke bare var en eller anden fantasy.

Elev 1

Fagtekster

Elev 3

Ja, fagtekster.

Trine

Okay ja, fagtekster.

Elev 3

Så den kunne lave fagtekster også.

Elev 2

Eller for eksempel det her med at den kunne være... Lad os nu sige, at man havde en fagtekst, der med en giraf. Så kunne man vælge, hvad den ville gøre, for eksempel. Ville den gå over og spise det risikable mad, der var derovre. Eller man kunne også, hvis man havde den første side om for eksempel en giraf, så kunne man jo for eksempel sige, så var der 3 valg, så kan man høre om dens struktur, altså hvordan kroppen er opbygget, hvad spiser de, hvad er deres fjender for eksempel, og så kunne man vælge en af dem. Og så hørte man noget om det, og så kunne man vælge nærmere.”

(Bilag C)

Vi finder det her interessant, at eleverne, fuldstændig uopfordret, sætter prototypens koncept i en faglig kontekst. De reflekterer over, hvordan en fagtekst kan tilpasses personlige præferencer ved at indføre valg-elementer i en sådan type tekst.

Som et sidste citat for dette afsnit, vil vi fremhæve nedenstående, hvor eleverne er i gang med at drøfte indbyrdes, hvordan prototypen skal tilpasses for at kunne imødekomme deres ønsker om et udvidet genrevalg:

“Elev 3

Man kunne jo også for eksempel, så kunne man lave en forside, altså før man kom ind og valgte genre. Så kunne man vælge skal det være fantasy, skal det være fagtekster eller skal det være sådan videospilagtigt. Og så kunne man klikke på en af de tre og så kunne man komme ind for eksempel inden for fantasy kunne der være nogle forskellige genrer og inden for fagtekst, der kunne der være forskellige genrer og indenfor spil kunne der være forskellige genrer. “

(Bilag C)

Ovenstående viser, hvordan eleverne tænker ud over genreudvalget og medtænker tilpasningsmuligheder for den overordnede ramme for historiens opbygning.

Efter ovenstående gennemgang kan vi konkludere, at muligheden for at vælge genre har engageret eleverne og har fyldt meget i alle fokusgruppeinterviews. Dette gør sig ligeledes gældende i post-undersøgelsen, hvor 37% erklærer sig enige og 47.8% erklærer sig meget enige i, at de godt kunne lide, at de selv kunne vælge, hvilken genre de ville læse (Bilag K).

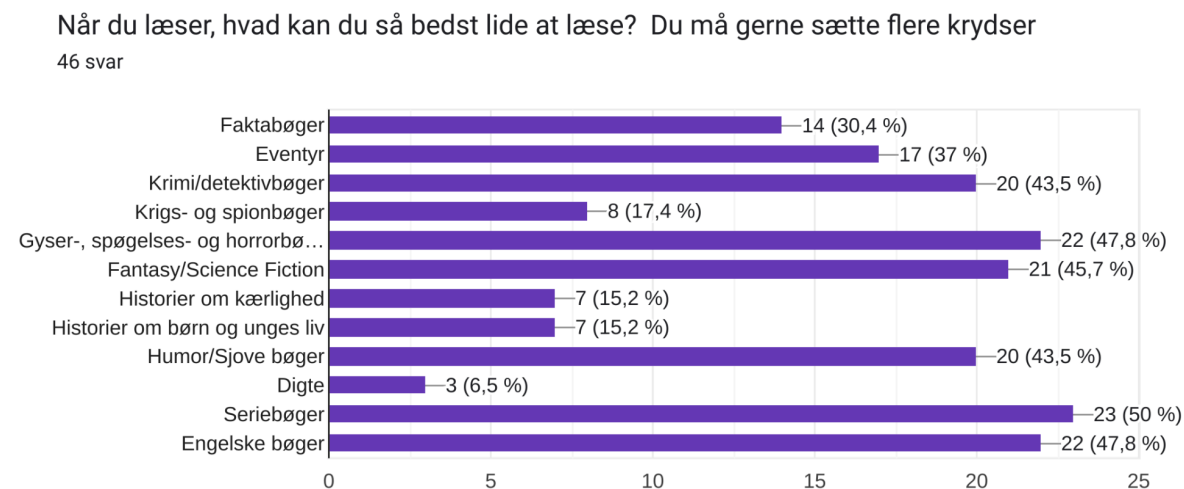
Den valgfrihed som genrevalget tilbyder, og som tilsyneladende vækker begejstring hos eleverne, indbyder til at udforske dette ud fra selvbestemmelsesteorien; herunder særligt begrebet autonomi. Som beskrevet uddybende i teoriafsnittet skal begrebet autonomi forstås som det behov et individ oplever opfyldt, når det mærker en samstemmighed mellem udførte handlinger og indre værdier (Ryan & Deci, 2000).

Henriette Romme Lund udfolder i sin ph.d.-afhandling, hvordan Deci og Ryans autonomibegreb kan sættes i sammenhæng med netop det at skulle vælge en bog at læse. Vi ser her en mulighed for at sidestille bogvalget med det genrevalg der findes i vores prototype, idet genrevalget er det der bestemmer den historie man præsenteres for. Mere specifikt beskriver Romme Lund, at selve bogvalget både kan støtte og modarbejde behovet for autonomi, hvor dette er betinget af

elevens mestring i at vælge en bog samt, hvad der er betinget af ydre rammer, fx at læreren på forhånd har foretaget bogvalget (Lund, 2024).

Det faktum, at genrevalget har optrådt så meget i vores empiri, både i post-undersøgelsen (Bilag K) og i elevernes engagerede refleksioner i fokusgruppeinterviewene tyder på, at elevernes behov for autonomi i nogen grad opfyldes. Der ses dog også tydelige tegn på, at behovet er endnu større end det prototypen aktuelt kan opfylde, når eleverne ytrer ønske om de mange forskellige nye genrer og personlige præferencer.

Vigtigheden i et bredt udvalg af genre kommer også til udtryk i vores præ-undersøgelse, når eleverne svarer på, hvad de bedst kan lide at læse:



Figuren viser en jævn fordeling af forskellige genrer, som netop bekræfter os i vigtigheden af stor valgfrihed allerede ved genrevalget.

Væsentligt at huske på er, at vi i denne undersøgelse anlægger en læserorienteret tilgang, hvor det er dialektikken mellem læser og tekst, der bringer teksten til live. Wolfgang Iser anvender begrebet *ubestemthed*, som beskriver det anliggende, at en tekst kun lader sig normalisere i kraft af læseprocessen, hvis læseren kobler denne til sin egen livserfaring. Når denne kobling sker, vil læseren opleve at føle sig løftet. Dette er dog betinget af, at teksten vækker genklang i læserens egen selvforståelse og livssyn (Iser, 1975).

Iser's teori bekræfter det vi synes at se i vores egen data. Særligt elevernes ønske om en mere personlig tilpasning af læseoplevelsen ud fra deres egne interesser, kan netop tyde på et behov for at kunne se deres egen livsopfattelse projiceret ind i teksten. Så når Elev 1 taler om, at gyseren ikke var gyseragtig nok, og at han savnede en mere ægte gyser, kan dette ses som et eksempel på, hvordan han *ikke* oplever en normalisering af ubestemthed. Dette kan ifølge Iser i værste fald medføre en så massiv modstand, at læseren opgiver teksten.

Denne teoretiske pointe kan netop være årsagen til, hvorfor dette tema har fået en så markant rolle i undersøgelsen, da det ifølge Iser kan være helt afgørende for, om eleverne gider læse historierne eller ej.

Vi kan altså slå fast, at det vigtige i en tekst er ikke teksten i sig selv, men derimod den indre proces teksten aktiverer hos læseren (Iser, 1975). Forholdet mellem tekst og læser vil vi nærmere på under næste tema, hvor vi undersøger elevernes oplevelse med en direkte indflydelse på, og interageren med historien.

Delkonklusion

I analysen af elevernes oplevelse af genrevalg har vi set et ønske om et større udvalg af genrer samt en højere grad af personlig tilpasning af de læste historier. Dette ønske er kommet til udtryk i alle seks fokusgruppeinterviews, hvor eleverne specifikt har efterspurgt genrer som sport, realisme og *“ting som folk godt kan lide”*. Elevernes engagement i drøftelserne om genrevalg kan være en indikation på, at personlige præferencer spiller en væsentlig rolle i deres læseoplevelse. Vi kan foreløbigt konkludere, at elevernes ønsker om et bredere genreudvalg og mere personlig tilpasning kan relateres til et behov om en højere grad af autonomi. I tråd med Wolfgang Iser's teori om læseprocessen, kan elevernes ønske om mere realistiske og personligt relevante historier indikere, at de søger tekster, der vækker genklang i deres egen selvforståelse og livserfaringer. Samlet set viser fundene fra dette tema, at genrevalget spiller en afgørende rolle i elevernes læseoplevelse og engagement.

Tema 3: Elevernes oplevelse af indflydelse i historierne

“Den litterære teksts egenart er karakteriseret ved en ejendommelig form for svæven, idet den som et pendul bevæger sig frem og tilbage mellem de reale objekters verden og læserens erfaringsverden” (Iser, 1975).

Med udgangspunkt i den pendulbevægelse, Wolfgang Iser beskriver ovenfor, har dette afsnit til hensigt at beskrive vekselvirkning, som er indlejret i prototypen, hver gang læseren stilles over for valg. Temaet er inddelt i to undertemaer, som hver især omhandler henholdsvis elevernes engagement i forhold til de valg, de skal træffe i historierne, og den fornemmelse af ejerskab, der opstår som resultat af dette.

Undertema 1 - Engagement over for valg

Som beskrevet indledningsvist, vil vi i dette afsnit undersøge det engagement, eleverne udviser over for at blive præsenteret for valg i historierne. Det er med udgangspunkt i PENS, at vi vælger at fremhæve følgende tre citater:

“Trine

Nej, det gør de nok ikke. Hvad synes I om det her med at man selv skulle tage de her valg undervejs i historierne?

Elev 3

Jeg synes det var sjovt, det gør historierne sjovere.”

(Bilag A)

Trine

“Hvis du også blev tvunget, kunne du så godt forestille dig at bruge den her app?

Elev 3

Måske. Den er sjov. Man kan vælge sin egen historie. Der kommer nye historier og sådan noget.

Trine

Så det sjove, er det, at man ligesom selv kan få lov at vælge?

Elev 3

Ja”

(Bilag B)

Elev 2

Jeg tænker godt, jeg vil bruge appen, hvis den kom på skolen.

Trine

Hvorfor?

Elev 2

Fordi jeg synes, det var spændende.

Trine

Hvorfor?

Elev 2

Man kan sådan vælge sin egen historie.”

(Bilag B)

Vi hæfter os her ved elevernes brug af ordet “sjov” og “spændende”. Hvis vi drager en parallel til spil- og spillignende oplevelser og ser på PENS (Player experience of need satisfaction), kan netop denne simple betegnelse tyde på, at elevernes oplevelse med at læse i prototypen har været en autotelisk aktivitet. Det kan med andre ord tyde på, at læseoplevelsen har været et mål i sig selv og eleverne har været intrinsisk motiverede. Går vi videre ind i, hvad disse betegnelser kan indebære, ser vi, at det ifølge PENS kan betyde, at eleverne har mærket en behovstilfredsstillelse ud fra de valg, de har truffet, hvilket har resulteret i en højere grad af følelsesmæssigt engagement og investering i historien (Deterding, 2015).

Går vi nærmere ind i PENS peger Deterding ligeledes på, hvordan det, i en spil- eller spillignende sammenhænge, ligger i en udfordrings natur, at denne vil vække interesse og nysgerrighed. Dette ser vi på ud fra næste citat:

“Trine

Hvad er det der gør det sjovt, det der med, at man selv kan få lov til at vælge?

Elev 2

Det er bare sjovere at man ligesom sådan er inde i historien, men at man i virkeligheden ikke er.

Trine

Som om man er inde i historien?

Elev 3

Så er det som om man selv er derinde og selv er den, der vælger.

Elev 1

Det er lidt ligesom en mystery bog, man aner ikke, hvad der skal ske, men man kan selv vælge, hvad der skal ske.”

(Fokusgruppeinterview 5.A - Gruppe 1)

Vi ser her, hvordan Elev 1 sammenligner sin historie med en mystery-bog, og fremhæver, at man ikke ved hvad der kommer til at ske, men at man selv har valgfriheden. Dette kan netop tyde på en grad af engagement, hvor elevens nysgerrighed og indlevelse er blevet vækket i en sådan grad, at vedkommende har indsat sig selv som hovedperson i historien i forhold til de opstillede valg.

Netop denne valgfrihed er værd at se nærmere på, da dette giver mulighed for at undersøge elevernes engagement i forhold til selvbestemmelsesteorien og de tre grundlæggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2000). Det kommer tydeligt til udtryk i følgende citater, hvor eleverne udtrykker frustration over, hvordan de i “normale” historier” nogle gang oplever, at hovedpersonen ikke gør som de ønsker den ville gøre:

“Elev 1

Jeg synes bare det er sjovt at have indflydelse. Jeg synes det er rigtig, rigtig sjovt på grund af, så kan man selv bestemme hvad der sker med historien og så kan man også få ham til at gøre det, som man selv ville have gjort i historien.”

(Bilag C)

“Trine

Er du enig med det? Vi synes også, det var en god ide. Vi har i hvert fald skrevet det ned. Men hvis vi lige kan tale lidt mere om det der med at man skal tage de der valg? Hvad? Synes I egentlig om.

Elev 1

Det er sjovt

Trine

Sjovt det synes I er sjovt. Kan I fortælle lidt mere om hvorfor I synes, det er sjovt?

Elev 1

Fordi så har man sådan mere indflydelse på historien. Så hvis en rigtig bog, hvis de gør noget sådan, hvor man tænker, kan I ikke gøre noget andet eller sådan noget. Det er irriterende nogle gange, men så kan man bare selv vælge.

Trine

Så det kan være lidt irriterende nogle gange, hvis der sker noget i den bog man læser, hvor man selv ville have gjort det anderledes?

Elev 1

Ja

Trine

Ja, ja, jeg forstår. Hvad tænker I andre om det, elev 1 siger?

Elev 2

Ja Jeg vil også hellere have sådan forskellige muligheder i stedet for bare, at de bestemmer, hvad der skal ske.

Trine

Ja. Hvad synes du om det, elev 3.

Elev 3

Det synes jeg også.”

(Fokusgruppeinterview 5.C - Gruppe 1)

Ikke nok med at følelsen af autonomi understøttes, når eleverne selv bestemmer ud fra de valg, de træffer i historien, så betoner Ryan og Deci, hvordan mennesket tilmed vil opleve at dets handlinger stemmer overens med egne værdier (Ryan & Deci, 2000).

Når Elev 1 i andet citat udtaler: *“Så hvis en rigtig bog, hvis de gør noget sådan, hvor man tænker, kan I ikke gøre noget andet eller sådan noget. Det er irriterende nogle gange, men så kan man bare selv vælge”*, kan man overveje, om dette er et tegn på en frustration over at være

underlagt andres valg og kontrol. Dette går i tråd med Ryan og Decis pointe om, at behovet for autonomi modarbejdes, hvis individet underlægges andres valg (Ryan & Deci, 2000). Wolfgang Iser pointerer ligeledes, at hvis en tekst modsiger personlige forventninger, kan dette føre til, at de opgiver læsningen. Det er i modsætning til dette væsentligt, at ubestemtheden i teksten normaliseres ved, at der sker en projektion af læserens personlige normer ind i teksten, hvilket desuden bekræfter vigtigheden i at behovet for autonomi understøttes (Iser, 1975).

Engagementet over for valg ser vi ligeledes relevant at belyse ud fra Isers teori om tomme pladser, der indbyder til, at læseren indsætter egne fortolkninger i historien. Iser betoner i sin teori vigtigheden i at skabe tekster, der fordrer forskellige udlægninger af tekster, og derfor kræver en vis mængde af tomme pladser. Disse tomme pladser er af helt essentiel betydning for inddragelse af læseren i teksten og medvirker til en følelse af at være medskabere af denne, hvilket leder os videre til næste undertema (Iser, 1975).

Undertema 2 - Valg giver en følelse af ejerskab

Dette undertema fortsætter i forlængelse af det foregående, hvor valgene i historierne stadig er i fokus. I dette afsnit vil vi dog se nærmere på den følelse af ejerskab over historien, der opstår hos eleverne, når de engageres af de valg, de foretager.

Vi indleder med at se nærmere på følgende citat, hvor en elev beskriver, hvordan det ikke er "forfatteren", der træffer valgene i den historie vedkommende har læst:

"Elev 3

Jeg føler også, man får lov til at leve sig meget mere ind i historien, ligesom at det er en selv der skal træffe valgene, og det ikke er forfatteren der har skrevet historien, der ligesom har stået for valgene for karakteren.

Elev 2

Jamen, det er sådan, ja som om man selv er karakteren i den. Det er sådan lidt ligesom at spille bare hvor man læser.

Elev 3

Ja."

(Bilag D)

I empirien optræder der flere eksempler som dette, hvor eleven sætter sig selv i kontrast til en imaginær forfatter. Dette optræder mere tydeligt i næste citat, hvor eleverne taler om den indflydelse de oplever, at valgene giver, og hvordan disse giver en følelse af selv at skabe historien:

“Trine

Det har I faktisk. Må jeg bare lige spørge, I har jo sagt, I synes. Har jeg forstået det rigtigt, at I synes det var fedt, at man kunne tage de her valg? Vil I prøve at sætte lidt ord på, hvorfor I synes det?

Elev 1

Så kan man selv ændre historien og ligesom bestemme hvad skete.

Trine

Hvorfor er det fedt?

Elev 3

Ja altså, hvis hvis man for eksempel læser Harry Potter, så tager man de samme valg hver gang man læser den. Men hvis man læser fra den her app, så kunne man selv vælge, vil Harry Potter duellere mod Lord Voldemort, eller vil han gemme sig bag en eller anden person, eller vil han prøve at dræbe slangen. agtigt?

Trine

Hvorfor er det sjovt for jer at få lov til det?

Elev 3

Fordi, hvis man selv kan beslutte, hvordan historien ligesom skal være, har man jo indflydelse på historien, og det synes jeg selv er ret fedt.

Trine

Det er ret fedt. Er du enig Elev 2 eller hvad?

Elev 2

Ja.

Trine

Ja? Hvad synes du Elev 1? Jeg synes du synes du var ved at sige noget?

Elev 1

Det er rigtig fedt at bestemme selv hvad der sker. Og ja, det synes jeg er rigtig fedt..

Elev 3

Altså, en anden fed ting ved det, det er sådan lidt, at når man selv kan vælge hvordan historien skal være, så laver man jo selv historien. Altså, det er jo dig der laver den, det er ikke.. jo, det er jo computeren der laver den, men du er med til at lave den.”

(Bilag C)

En af eleverne relaterer her sin læseoplevelse til eksisterende litteratur (Harry Potter), og forestiller sig, hvordan denne ville tage sig anderledes ud, hvis man selv kunne vælge handlingen. Vi ser her et fint eksempel på den effekt, som valgene lader til at have på elevernes læseoplevelse. Vi har tidligere drøftet Iser's tomme pladser og ser endnu en gang anledning til at fremhæve dette begreb, da valgene tyder på at sikre denne effekt. Idet tomme pladser indbyder til læserens egen fortolkning af teksten, kan man overveje om de indbyggede valg tvinger et aktivt samspil mellem tekst og læser. Når man overvejer et valg med sig selv, tvinger det en til at tage en beslutning, altså udfylde tomme pladser. Idet vores prototype netop tager afsæt i ønsket om at give læseren en aktiv læseoplevelse, gør vi det muligt for eleverne at tilføje egne fortolkninger og garantere læserens aktive deltagelse i teksten, hvilket ifølge Iser er essentiel for læseoplevelsen (Iser, 1975).

I ovenstående citat taler Elev 3 om, hvordan vedkommende oplever at være med til at lave historien. Dette kommer også til udtryk i følgende citat:

“Trine

Okay, det kan være jeg bare lige skal spørge lige lidt ind til det her med det her med at træffe valgene. Nu har I haft lidt nogle oplevelser hvor den har været lidt uopdragen, men kan I godt lide ideen om det her med at man...

Elev 1

Rigtig godt.

Trine

Rigtig godt?

Eleve 3

Man laver ligesom sin egen historie. Det kan jeg godt lide.”

(Bilag D)

I forlængelse af ovenstående henvisning til Iser's begreb om tomme pladser, ser vi her to eksempler på, at denne appelstruktur medvirker til, at eleven oplever at blive en del af skabelsen af den tekst, de læser. Iser refererer i sin teori til fortsatte romaner, altså historier, hvor handlingen afbrydes på bestemte tidspunkter for at skabe spænding og suspense, med henblik på at øge læserens engagement. Vi mener, at denne form for afskæringsteknik finder sted ved læsning i vores prototype i form af valgene i historierne, som ud fra dette perspektiv kan betegnes som små suspense-elementer. Læseren involveres altså konstant i handlingens fuldbyrdelse gennem de valg, og tomme pladser, de henholdsvis træffer og skaber indre skematiserede billeder af (Iser, 1975).

Citaterne fortæller netop, hvordan de har en følelse af at lave deres egen historie og godt kan lide denne måde at læse på, hvilket bekræfter Iser's teori, og at eleverne får en følelse af ejerskab, når de træffer valg i historierne.

Delkonklusion

Dette afsnit har udforsket elevernes oplevelse af indflydelse gennem de valg, de skal træffe i historierne. Elevernes engagement i at træffe valg i historierne viser en tydelig interesse og nysgerrighed, som er central for oplevelsen. Citater fra eleverne viser, at valgmulighederne kan relateres til begrebet om behovstilfredsstillelse. Denne behovstilfredsstillelse øger deres engagement og følelse af indflydelse på historien, hvilket ligeledes er i overensstemmelse med selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). I vores drøftelser med eleverne ser vi tegn på, at de i nogen grad oplever en følelse af medejerskab over historien, når de engagerer sig i de valg de bliver præsenteret for. Dette understøttes af Iser's begreb om tomme pladser, hvor det i dette tilfælde er valgene, der indbyder læserne til at indsætte deres egne fortolkninger og dermed opnår en mere engageret og personlig læseoplevelse.

Tema 4: Spilelementer i historierne

I det følgende afsnit vil vi se nærmere på den del af vores empiri, hvor eleverne specifikt taler om spillelementer i vores prototype. På trods af, at der dukker flere forskelligartede eksempler op på

spilelementer, vil vi i dette afsnit udelukkende fokusere på det overordnede emne, der kan kaldes “større konsekvenser ved valg”, da dette spiller en ganske stor rolle på tværs af samtlige fokusgruppeinterviews.

I nedenstående citat drøfter eleverne muligheden for at kunne træffe et “forkert” valg og et generelt ønske om at føle en større grad af udfordring i historierne:

“Trine

Når jeg nu spørger om det, så er det fordi vi faktisk havde en dreng på et tidspunkt på en anden skole, der foreslog, at det kunne være fedt, hvis man kunne dø i historierne, sådan så det føles lidt som et spil. Hvad synes I om den ide?

Elev 1

Nå, det vil jeg også sige, fordi jeg, i min bog der hedder noget med Victor eller sådan noget driblekongen med nogle fodboldspillere, hvor man selv skal træffe nogle valg. Man kan selv vælge historien, om man skal tage sine nye eller gamle støvler på og sådan noget, eller om man skal sige ja eller nej til heksens tilbud og sådan noget.

Trine

Altså og de der valg, du skal tage, er det så det, der kommer til at afgøre, om han vinder kampen eller score et mål, eller?

Elev 1

Ja eller man dør eller kommer videre i historien.

Trine

Kunne I forestille jer, at det var noget, man kunne her inde på appen, at man kunne dø?

Elev 1

Det ville være meget grineren.

Trine

At man kunne komme til at tage et forkert valg, og så var det game over.

Elev 2

Ja

Elev 3

Ja, det kunne være sjovt

Trine

Hvorfor kunne det være sjovt, tænker I?

Elev 3

Det ved jeg ikke. Det er sjovt for så er det også lidt et spil på en måde.

Elev 2

Ja, så skal man også tænke lidt mere over, hvad man gør.

Elev 1

Tænke sådan lidt mere logisk. Sådan logisk for at finde ud af det.”

(Bilag B)

I dette citat, er det første vi finder værd at fremhæve elevernes overvejelser omkring det “forkerte” valg. De taler her både om, at man kan risikere at dø, og at man derfor skal tænke mere over, de valg man træffer.

Dette fund giver anledning til at inddrage PENS (Player experience of need satisfaction), som påpeger vigtigheden af at inddrage elementer af behovstilfredsstillelse i spil eller spillignende oplevelser. Her finder vi det især relevant at fremhæve behovet for kompetence, hvor Deterding beskriver, hvordan en udfordring, samt det at løse den, kan give en oplevelse af at føle sig kompetent og derigennem motivere til yderligere engagement (Deterding, 2015).

Deterding beskriver ligeledes, hvordan en udfordring i sig selv kan pirre læserens nysgerrighed i sin kraft af at være uforudsigelig. I nedenstående citat ser vi et eksempel på, hvordan en af eleverne faktisk oplever de aktuelle valg i prototypen som ligegyldige, hvor netop en større konsekvens ved disse, ville kunne vække interessen:

“Trine

Vi var faktisk også inde i en anden klasse, og der var der en spurgte “altså kan man godt dø?”. Altså han syntes det ville være sjovt, hvis man kunne træffe et forkert valg, der gjorde, at man døde og måske skulle starte forfra. Hvad synes I om den ide?

Elev 1

Ja. Det har jeg prøvet, de der bøger hvor man skal tage valg og så kan man dø, det er meget sjovt, fordi så er det også mere sådan at man faktisk kan gøre noget rigtigt og forkert i den nu. Bare sådan er det lidt ligegyldigt de der valg, man tager.

Trine

Hvad synes du om det, elev 2?

Elev 2

Ja Jeg synes, det er lidt mere spændende, hvis man kunne træffe noget forkert fordi, ja fordi så skulle du faktisk tænke over, hvad du tror.”

(Bilag E)

Ligesom i det ovenstående viser det følgende citat ligeledes, hvordan et forkert valg skulle kunne resultere i at man “taber” historien og bliver sat tilbage til start:

“Trine

Aha, okay ja. Det kan være, altså da vi interviewede nogle andre børn, så var der en der foreslog at vedkommende syntes det kunne være fedt hvis man kunne dø i historierne.

Elev 3

Ja, det synes jeg også, for eksempel gyser, der kunne man ikke tage et forkert valg, der gjorde man døde, men det kunne være fedt hvis man kunne det.

Elev 1

Ja, og så hvis man vælger, hvis der er noget, der lyder bedre end det andet, og man tager det som der lyder let og sådan noget, så kan det godt være man kommer ned i en fælde eller sådan noget. Så kan man prøve at komme ud af det.

Trine

Uh ja, så kunne man blive fanget i en fælde.

Elev 1

Ja, og hvis man ikke klarede at komme ud af den, så døde man og så skulle man starte forfra på historien.

Trine

Bare starte helt forfra?

Elev 1

Eller bare sådan starte forfra til valgene, der hvor man kan eller skal tage det gode eller dårlige valg.

(Bilag A)

I forlængelse af PENS og beskrivelsen af de positive konsekvenser af udfordringer, finder vi det her relevant at udfolde dette med direkte henvisning til selvbestemmelsesteorien og de tre psykologiske behov, som PENS baserer sig på (Deterding, 2015).

Deci og Ryans beskrivelse af behov for kompetence slår ligeledes fast, at hvis behovet støttes, vil det give en klar følelse af mestring. Desuden så vil følelsen af at mestre en given opgave følges op af et ønske om et positivt udfald, som i denne undersøgelses tilfælde kan sammenlignes med det eleverne beskriver, når de ytrer ønske om at kunne vinde eller tabe, eller træffe rigtige eller forkerte valg. Det er dog væsentligt at påpege, at Deci og Ryan pointerer, at behovet for kompetence kan modarbejdes, hvis man ikke føler, man kan leve op til forventning i en given situation (Ryan & Deci, 2000). Det er derfor værd at overveje, om inddragelsen af spilelementer kan være uhensigtsmæssig og dermed forstyrrende eller demotiverende for læseoplevelsen.

Ved overvejelsen om inddragelse af spilelementer ses Isers pointer om ubestemthed og tomme pladser endnu engang væsentligt at inddrage. Dette ser vi nærmere på ud fra følgende citater:

“Trine

Vi var faktisk også inde i en anden klasse, og der var der en spurgte “altså kan man godt dø?”. Altså han syntes det ville være sjovt, hvis man kunne træffe et forkert valg, der gjorde, at man døde og måske skulle starte forfra. Hvad synes I om den ide?

Elev 1

Ja. Det har jeg prøvet, de der bøger hvor man skal tage valg og så kan man dø, det er meget sjovt, fordi så er det også mere sådan at man faktisk kan gøre noget rigtigt og forkert i den nu. Bare sådan er det lidt ligegyldigt de der valg, men man tager.

Trine

Hvad synes du om det, elev 2?

Elev 2

Ja Jeg synes, det er lidt mere spændende, hvis man kunne træffe noget forkert fordi, ja fordi så skulle du faktisk tænke over, hvad du tror.”

(Bilag E)

“Trine

Okay. Elev 1, hvad synes du om det der, hvis man kunne dø, hvordan ville du synes det var?

Elev 1

Ja, jeg har forstået. Det er jo umuligt at ikke klare det.

Trine

Skal det være umuligt eller?

Robert

Det er det lige nu, i hvert fald. Lige nu slutter historien altid sådan rimelig godt, ikke?

Elev 1

Altså, man kunne for eksempel inden man gik..

Elev 3

Ja, eller for eksempel et eller andet med du er på en eller anden bar og vil du stole på.. vil du drikke det her ham her har serveret for dig eller..

Elev 2

Vil du drikke af din egen lommelærke.

Elev 3

Ja, eller bytte krus.

Trine

Ej, mega sjov ide. Og så kunne man faktisk dø eller hvad?

Elev 2

Så var det giftigt, og så døde man.”

(Bilag C)

Elev 1 nævner i første citat, at han finder valgene ligegyldige, hvis der ikke er mulighed for at træffe rigtige eller forkerte valg og dø som konsekvens af et forkert valg. Wolfgang Iser understreger i sin teori, at hvis en tekst har færre tomme pladser, kan en given tekst i værste fald opfattes som kedelig, idet teksten af denne årsag vil tilbyde en høj grad af bestemthed (Iser, 1975). Elev 2 supplerer i samme citat Elev 2 ved at sige, at muligheden for rigtige eller forkerte svar ville være lidt mere spændende. Disse ytringer kan muligvis vidne om, at eleverne mener, at teksterne, som de præsenteres i den nuværende prototype, har en for høj grad af bestemthed og ifølge Isers teori derfor kan opfattes som kedelige. Elev 1 i andet citat ovenfor giver udtryk for, at det med den nuværende prototype er umuligt *ikke* at klare det. Eleven refererer også her til en idéen om, at tilføje større konsekvens ved valgene i form af spilelementer og bringer selv et fiktivt scenarie i spil, der har døden som konsekvens. Elevernes udsagn får os derfor til at overveje, hvorvidt større konsekvens ved valg eller spillignende elementer bør inkorporeres i prototypen og dermed have en positiv effekt på elevernes motivation. Fundene i dette tema kan tilmed drage parallel til de udfordringer og muligheder, der i forhold til læsning er udformet i forlængelse af undersøgelsen *Børn og unges læsning 2021*, som tager særligt afsæt i den teknologiske udvikling, øget brug af digitalte medier og ændret medieudbud. Her nævnes det, at fritidslæsning konkurrerer med andre lystbetonede aktiviteter som eksempelvis computerspil. Der lægges samtidig vægt på, at man med et udvidet tekstbegreb kan kategorisere computerspil som en æstetisk tekst og dermed øjne de muligheder denne type medie giver læsning, som eksempelvis omfatter indlevelse, koncentration og opmærksomhed. Ifølge deres undersøgelse ses der en begrænset negativ forbindelse mellem læsning og blandt andet computerspil, hvorfor der opfordres til at forholde sig nysgerrigt i forhold til, hvad samspillet mellem læsning og computerspil kan udvikle sig til (Børn og unges læsning, 2021). Dette bekræfter os ligeledes i, at fundene i dette tema giver os en god grund til at være opmærksom på de muligheder, der kan opstå ved at tilføje spillignende elementer i prototypen.

Slutteligt ønsker vi at fremhæve følgende citat fra vores interviews, som også udtrykker et ønske om spillignende elementer:

“Elev 2

Ja, jeg tænkte lidt på at man kunne også have gjort det på en anden måde. Så det her med at man kunne, altså som om man styrede giraffen, som om man var giraffen og som om man levede, hvordan dens liv er.

Elev 3

Så bliver det jo lidt mere a la fantasy, hvis man er en giraf, men så kan man for eksempel lære om "åh nej, jeg har fået mavepine fordi jeg spiste de her giftige blade, og så lærte man jo også lidt om det."

(Bilag C)

Det der adskiller sig fra de resterende ytringer om ønsker om spillignende elementer i dette tema er, at det her bliver sat i relation til fagtekster. Selve ønsket om fagtekster blev nærmere uddybet i Tema 2, der omhandler elevernes oplevelse af genrevalg, men det interessante er imidlertid her, at Elev 2 og 3 her drøfter muligheden for at opnå faktuel viden ved brug af et spilelement. Det er vanskeligt at udlede noget endeligt ud fra dette ene udsagn og det optræder heller mere end én gang i vores interviews, men der er alligevel noget interessant i forhold til den kobling, eleverne drager her og som tilmed underbygger temaets resterende fund, der tyder på, at det er værd at overveje, hvorvidt spillignende elementer bør overvejes, når det kommer til læseaktiviteter.

Delkonklusion

I dette tema, hvor spillignende elementer i historierne har været omdrejningspunktet, tyder vores analyse på, at større konsekvenser som følge af valgene potentielt kan øge elevernes engagement og motivation.

I vores interviews så vi en gennemgående efterspørgsel efter mere udfordrende valg, hvor eleverne kunne opleve reelle konsekvenser som at "dø" i historien. Denne type interaktivitet, hvor valgene har betydelige udfald, kan derfor muligvis øge elevernes følelse af kompetence og engagement, hvilket understøttes af PENS (Player Experience of Need Satisfaction) og selvbestemmelsesteorien af Deci og Ryan. Dette harmonerer også med de tendenser, som er beskrevet i undersøgelsen "Børn og unges læsning 2021," hvor teknologiske medier og computerspil fremhæves som konkurrenter til fritidslæsning. Sammenfattende indikerer vores fund, at indarbejdelsen af større konsekvenser ved valg i læseaktiviteter potentielt kan øge elevernes engagement og motivation, og det bør derfor overvejes som en del af fremtidige prototyper.

Tema 5: Betydningen af en AI-genereret historie

I dette afsnit retter vi blikket mod det faktum, at prototypens historier er AI-genererede, og hvilken indvirkning dette har haft på elevernes læseoplevelse. Afsnittet er inddelt i to undertemaer som undersøger henholdsvis den konkrete læseoplevelse i et AI-perspektiv, og hvilke forskelle mellem menneskeskrevne og AI-genererede historier, der er væsentlige at fremhæve. Det er værd at nævne, at selve emnet omkring brugen af AI, ikke er noget vi har opfordret eleverne til at tale om i vores fokusgruppeinterviews. Eleverne har således taget dette emne op på eget initiativ, hvor vi i de følgende to undertemaer fremhæver deres mest væsentlige pointer.

Undertema 1 - En unik læseoplevelse

“Trine

Så det at du ved at der kommer en ny historie hver gang, det var det der gjorde det fedt?

Elev 3

Det synes jeg var fedt. Også fordi så så er der aldrig chancen for at du læser det samme igen.”

(Bilag C)

Eleven fremhæver her et helt grundlæggende koncept ved prototypen, netop at den altid vil generere en ny, unik historie. Dette optræder gentagne gange og får os derfor til at fundere over, hvilken betydning dette har for læseoplevelsen. Receptionsæstetikken interesserer sig for netop læseoplevelsen og har i sin forståelse en grundlæggende kritik af mesterfortolkningen, der udelukkende begrænser sig til på forhånd indbyggede rigtige fortolkninger.

Som et modspil til mesterfortolkning, overvejer vi således, hvorvidt receptionsæstetikken pointer netop muliggøres og konkretiseres i prototypens AI-genererede historier. Dette kommer til udtryk i selve den AI-genererede teksts natur, idet den aldrig kan indeholde en på forhånd bestemt, korrekt fortolkning. Dette kan den ikke, dels fordi den bliver genereret af en maskine og dels fordi den ikke er mulig at sætte i en litteraturredidaktisk sammenhæng førend den er genereret, og dermed oplevet.

Den eneste mulige fortolkning, der kan finde sted i den AI-genererede tekst, er den projicering af livsverden som læseren foretager ind i teksten (Iser, 1975).

De næste to citater er også eksempler på elevernes begejstring over, at historien er AI-genereret og dermed altid ny og ukendt:

“Elev 2

Jeg synes det er fedt fordi, at hvis der så kommer en ny historie hver gang så kommer man ikke til at læse det samme igen og så kan man bare tænke “nu har jeg læst denne her historie og valgt det jeg ville vælge”. Så kan det være at jeg ikke fik det ud af det jeg ville, men sådan er det, så kan jeg gå videre til den næste i stedet for, at der kun er de 20.”

(Bilag C)

“Elev 3

Altså i vores historie, det jeg synes der gjorde den fed det var sådan noget med, at vi selv kunne vælge den genre vi ville læse, og at man ikke bare kunne... at den ville lave en ny historie til en hver gang, så man ikke læste den... Altså hvis I nu havde lavet 20 forskellige i stedet for at få en AI til at lave en ny hver gang, så når man havde læst dem alle sammen, så var appen sådan lidt, når man havde læst alle 20 inden for hver genre og så var appen jo ikke så brugbar mere.”

(Bilag C)

I forlængelse af ovenstående pointer, og set i lyset af ovenstående citater, så er det værd at reflektere over, om den AI-genererede tekst netop har et format der sætter teksten og dermed også læseren fri for forhåndsbestemte fortolkninger, hvilket receptionæstetikken gør op med. Isers pointe er i denne sammenhæng, at hvis en tekst holdes fastlåst til en bestemt fortolkning, fjerner teksten sig fra læseren, idet den indeholder iboende holdninger, der ikke nødvendigvis stemmer overens med de kognitive associationer, læseren gør sig undervejs i læseprocessen.

Afslutningsvis for dette undertema vil vi fremhæve nedenstående citat, der viser et andet aspekt af de følgevirkninger som brugen af AI til at generere historier resulterer i:

“Elev 3

Ja og så behøver du jo ikke vælge en bog, for AI'en genererer jo bare en til dig.”

(Bilag E)

Eleven taler her ind i det begreb som Lund omtaler som bogvalgsstrategier, som er en anbefaling hun har lavet på baggrund af Ryan og Decis begreb om autonomi som et psykologisk behov

(Lund, 2024). I sin afhandlinger påpeger Lund, hvordan hun ser et behov for udvikling af bogvalgstrategier, da dette er en udfordring for mange elever.

Det er interessant at fremhæve her, at de AI-generede historier gør det lettere for eleven at “vælge en bog” og påbegynde læsning. Væsentligt er det dog, at denne metode ikke understøtter eleven i at udvikle sine kompetencer og nye strategier til bogvalg.

Undertema 2 - Forfatter vs. robot

Hovedformålet med dette undertema er at belyse elevernes holdning til, at de historier de har læst ikke er skrevet af en menneskelig forfatter men derimod en AI, og i hvor høj grad dette har været til stede i deres bevidsthed.

I citatet nedenfor nævner eleven uopfordret, hvordan den læste historie har fremstået “robotagtig”:

“Trine

Ja, jeg ved ikke eller, ja så man kunne tabe og så historien slutter. Eller det kunne være at så skulle man måske starte forfra.

Elev 2

Det kunne også være lidt sådan fedt, hvis der var mere liv i det, nu når det er meget sådan kunstig intelligens, så er det meget sådan bare robotagtig historie, men hvor at hvis der var sådan lidt mere liv i det så for eksempel også replikker, så ville de kunne sige det. Og så ville hvis man havde træffet et valg, så kunne det være at ens makker ville have træffet et andet eller et eller andet. Og så kunne det være også i forhold til det at man ville kunne dø, så ville det kunne være at måske ens makker kunne dø eller blive fanget eller et eller andet. Sådan der er mere plot i det.”

(Bilag D)

Ovenstående citat er et bevis på, at eleven har været bevidst om at have læst en historie genereret af en AI og ikke skrevet af en menneskelig forfatter. Med udtrykket “hvis der var mere liv i det”, opstiller eleven en kontrast mellem en levende, menneskelig udformet tekst, og en mere “robotagtig”, “død” tekst.

Denne kontrast får os til at overveje, hvad det gør ved læseoplevelsen, at teksten er genereret af AI, hvilket vil blive udfoldet i diskussionen.

Denne pointe forstærkes yderligere i nedenstående citat, hvor eleven taler om almindelige bøger som værende “mere ægte” i kontrast til AI-generede historier:

“Trine

Hvad med her henne i skolen, hvis nu jeres lærer hun siger, nu skal I alle sammen læse og I selv må bestemme om I vil læse en bog, eller på eReolen eller, hvad I har lyst til at læse. Kunne I så forestille jer at bruge den?

Elev 3

Ja

Elev 1

Måske kunne jeg godt finde på at læse i en bog i stedet for.

Trine

Ja.

Elev 1

De er måske lidt længere, og der er måske lidt mere sådan, ægte lidt over det og sådan noget. Der kan jeg sådan også vælge sådan lidt mere af historien og jeg ved også lidt hvad der kommer frem og ikke.

Trine

Du vil gerne være måske lidt sikker på hvad det er for noget du skal læse.

Elev 1

Ja”

(Bilag A)

Delkonklusion

Når vi i dette tema har udfoldet betydningen af at læse en AI-genereret historie, er vi først og fremmest nået frem til, at flere elever udtrykker begejstring over at AI-teknologien muliggør konstant nye historier.

Dog er det også tydeligt, at nogle elever oplever en vis mangel på "liv" i de AI-genererede historier, hvilket de beskriver som en mere "robotagtig" følelse. Dette viser, at eleverne er bevidste om, at de læser historier skrevet af en AI og ikke af en menneskelig forfatter. Eleverne fremhæver, at de AI-genererede historier kan gøre det lettere at vælge, hvad de skal læse, hvilket kan være en fordel i forhold til bogvalgsstrategier. Dog kan denne lettelse af valget også betyde, at eleverne ikke udvikler de nødvendige kompetencer og strategier til at vælge bøger på egen hånd, hvilket kan være en vigtig færdighed i en bredere uddannelsesmæssig kontekst (Lund, 2024).

Sammenfattende viser vores fund, at mens AI-genererede historier har potentialitet til at øge variation og engagement i læseoplevelsen, er der også væsentlige udfordringer og forskelle i forhold til menneskeskrevne historier. Vi finder det vigtigt at overveje, hvordan disse historier kan integreres på en måde, der balancerer mellem teknologiske fordele og behovet for autentiske, levende fortællinger, som eleverne kan relatere til og lære af.

Diskussion

Følgende afsnit vil diskutere udvalgt fund fra undersøgelsen samt de teoretiske valg, vi har truffet undervejs.

I vores teori-afsnit introducerer vi Ryan og Decis tre psykologiske begreber; autonomi, kompetence og samhørighed (Ryan & Deci, 2000). Sidstnævnte har dog haft yderst minimal rolle i kodnings- og analyseprocessen, hvorfor vi finder det interessant at udfolde dette. Forskningen beskriver, hvordan et fællesskab omkring læsningen kan styrke elevernes læselyst. Fx anbefaler Henriette Romme Lund i sin ph.d.-afhandling, at eleverne skal introduceres til værdien af et læsefællesskab, hvor deres lærer agerer rollemodel (Lund, 2024). Dette står i kontrast til elevernes svar i denne undersøgelses postspørgeskemaundersøgelse, hvor kun 23,9% af eleverne giver udtryk for, at have lyst til at dele deres læseoplevelse fra prototypen med andre (Bilag K).

I de seks fokusgruppeinterviews ser vi enkelte eksempler på elever der taler om muligheden for at kunne gemme de historier de har læst, og eventuelt dele dem med andre (Bilag A-F). Der er dog heller ikke her tale om et gennemgående mønster, hvorfor samhørighed som psykologisk behov har en så uvæsentlig plads i analysen.

I Børn og Unges læsning konkluderes det, at fællesskab omkring læsning som koncept ikke er noget der vækker genklang hos eleverne. Eleverne ses ikke at have noget fælles sprog omkring

læsning som en social aktivitet, og det falder dem ikke naturligt overhovedet at forholde sig til dette (Børn og unges læsning, 2021).

Det fravær af interesse for deling af læseoplevelsen, som eleverne giver udviser, er dog ikke nødvendigvis et udtryk for, at behovet for samhørighed er mindre væsentligt end andre psykologiske behov. Lund beskriver stillelæsningen som en meget individuel aktivitet, hvor eleverne udelukkende skal koncentrere sig om egen læsning. I ovenfor omtalte anbefaling understreger hun dog netop vigtigheden af at vise eleverne værdien ved at være en del af et læsefællesskab (Lund, 2024). Dette kan altså tyde på, at eleverne ganske enkelt ikke er bekendt med værdien af, eller muligheden for, et læsefællesskab, og derfor heller ikke overvejer det som noget væsentligt tiltag, der kan styrke deres læseglæde. Samme pointe kan læses i Børn og Unges læsekultur, som er en kvalitativ undersøgelse af børn og unges læsevaner. Her fremhæves det, hvordan børn og unge ofte fravælger fritidslæsning på baggrund af, at de ikke kan dele det med deres venner. I samme undersøgelse konkluderes, at børn og unge oplever den stærkeste læseoplevelse, når de netop er lykkedes med at opbygge et læsefællesskab (Børn og Unges læsevaner, 2023).

Ovenstående overvejelser giver anledning til at reflektere over funktionaliteten af vores prototype samt den testsituation vi rammesatte. Dette får os blandt andet til at stille spørgsmålstejn ved, om selve formatet på de interaktive historier er fremmedgørende i den forstand, at de ikke fordrer deling af læseoplevelsen.

Selve testsituationen lagde sig i høj grad i kølvandet af stillelæsningen i folkeskolen, hvor eleverne sad med hver deres computer, og med en besked om, at der skulle være ro under læseaktiviteten. Grundet prototypens natur ved vi, at ingen af eleverne læste den samme historie, hvorfor dette ikke har givet anledning til at drøfte fælles oplevelser. Denne rammesætning, og den indsigt vi har fået fra andre undersøgelser, kan måske forklare, hvorfor det kun er knap 24% af eleverne i vores undersøgelse, der ønsker at dele deres læseoplevelse med andre. Idet vi har opstillet en ramme omkring læsningen, der til forveksling ligner den typiske stillelæsningsaktivitet, har vi således placeret eleverne i en kontekst, hvor de slet ikke overvejer læsefællesskabet som en mulighed. Vi observerede dog under testfasen, at fire drenge efter endt afprøvning af prototypen, stimlede sammen om en enkelt computer for at læse og diskutere valg i fællesskab. Dette kan ses som et eksempel på, at disse elever i denne situation, i tråd med Deci og Ryans teori, dækker deres eget behov for samhørighed, hvilket får os til at overveje, om prototypen i sig selv motiverer til deling af læseoplevelser, hvis de didaktiske

rammer er sat. Ligeledes giver det anledning til at overveje, om der i prototypen bør indtænkes flere muligheder for fælles læseoplevelser.

I hele denne diskussion omkring behovet for samhørighed, og i forlængelse af receptionsæstetikken pointe om, at teksten bliver til i kraft af læseren, overvejer vi også, om fællesskaber og en følelse af samhørighed kan blive til i kraft et styrket læsefællesskab og deraf vigtigheden af at facilitere dette.

Denne undersøgelses analyse bærer i høj grad præg af pointer fra receptionsæstetikken, hvor vi gennemgår, hvordan eleverne projicerer deres egen livsverden ind i historierne. En kritik af denne tilgang som det kan være væsentligt at fremhæve, skal findes hos den danske receptionsforsker Bo Steffensen i bogen "Når børn læser fiktion" (Steffensen, 2005). Han påpeger, at man må overveje, om et for stort fokus på læserens oplevelse i for høj grad vil bære præg af en narcissistisk og projektiv fortolkning af én selv og teksten. Steffensen refererer i denne sammenhæng til begrebet oplevelsessubjektivisme, eller i en mere nedsættende formulering, "oplevelsespornografi". Hvor Isers beskriver, hvordan teksten først vækkes til live i selve læseprocessen, hvor læseren projicerer egne fortolkninger, kritiseres dette for at fjerne fokus fra teksten i sig selv. Teksten bliver således ikke fastholdt som en æstetisk artefakt og reduceres i stedet til en individuel fortolkning, der kun har værdi i en elevcentreret og indadskuende læseproces (Henkel, 2012).

Som udfoldet tidligere indeholder receptionsæstetikken teoretiske forståelse en indlejret kritik af ideallæsning, hvor der i teksten på forhånd er indbygget rigtige og forkerte fortolkninger. Ud fra en læserorienteret forståelse ser vi os enige i dette perspektiv, hvilket også ligger til grund for overvejelser omkring udformningen af vores prototype. Mere specifikt havde vi flere drøftelser om, hvilken læseoplevelse prototypen skulle lægge op til, hvor vi nåede frem til, at vi i tråd med en læserorienteret tilgang ikke ønskede, at der kunne træffes rigtige eller forkerte valg. Vi ønskede således at give eleverne en læseoplevelse, hvor de var sat fri til at bringe historien i den retning, de selv fandt meningsfulde og dermed skulle give en følelse af medejerskab. Dette giver os anledning til at stille os kritiske over for de spillignende elementer, som eleverne ivrigt engagerer sig i, i de seks fokusgruppeinterviews, og som vi selv pointerer i analysen kan være interessante at overveje i forhold til behovstilfredsstillelse.

Vil muligheden for at "dø" eller at tabe undervejs i læseoplevelsen læne sig op ad ideallæsningens fastlåste fortolkning og dermed risikere at modarbejde læserens behov for kompetence.

Et sidste spørgsmål vi stiller os selv, og som er værd at diskutere og overveje, er, hvorvidt kunstig intelligens kan formidle menneskelige følelser tilstrækkeligt, og skabe levende historier som indfanger og skaber resonans hos læseren. Derudover ligger der ligeledes en etisk overvejelse i, at en kunstig intelligens genererer tekster til børn. Udover den mere åbenlyse risiko for at den kunstige intelligens ikke formår at holde sig ansvarligt inden for den valgte aldersgruppes rammer, overvejer vi desuden vigtigheden i at befinde sig i et litterært univers, der er skrevet af, og afspejler virkelige mennesker fantasi og følelser.

Metoderefleksion

I undersøgelsens empiriindsamling foretog vi først to spørgeskemaundersøgelser efterfulgt af i alt seks fokusgruppeinterviews. Formålet med de to spørgeskemaundersøgelser var at kvalificere vores fokusgruppeinterviews ved at give os et større indblik i den samlede elevgruppe og deres umiddelbare oplevelse af prototypen. Vores oprindelige hensigt med det første spørgeskema omkring læselyst og læsevaner, var at sammenholde svarene herfra med allerede eksisterende forskning. Dette viste sig dog tidligt i undersøgelsesfasen at være irrelevant for det anlagte fokus på den konkrete læseoplevelse. Den anden spørgeskemaundersøgelse gav relevant viden i forhold til elevernes holdning til læseoplevelsen i prototypen, men det er her relevant at overveje, hvorvidt en spørgeskemaundersøgelse på bagkant af fokusgruppeinterviewene kunne have givet os mulighed for at stille langt mere præcise spørgsmål, med en større relation til de berørte emner herfra.

Ovenstående leder os videre til at se nærmere på, hvilke emner vi valgte at drøfte med eleverne i fokusgruppeinterviewene. I udførelsen af interviewguiden havde vi et stort fokus på at belyse de parametre ved prototypen, som vi selv har haft en hypotese om er det mest væsentlige og fordrende for elevernes motivation. Man kan argumentere for, at interviewguiden bærer præg af, at selve prototypen ikke kun er del af en specialeundersøgelse, men er opstået som en forretningsidé forud for dette. Vi kan derfor ikke se os fri for at have været påvirkede af at belyse emner, der tager sig godt ud i en forretningssammenhæng.

Vi har i denne undersøgelse anlagt et læserorienteret fokus, men vi synes dog ikke, at vores interviews bærer præg af en interesse for selve læseprocessen. Vi kunne med fordel have været nysgerrige på, hvilke verdener historierne har åbnet op for, eller hvilke tanker det samme i gang hos eleverne, hvilket kunne have givet os et mere nuanceret billede af dialektikken mellem tekst og læser som receptionsæstetikken netop interesserer sig for.

Konklusion

Formålet med denne undersøgelse har været at undersøge en gruppe femteklassers læselyst i forbindelse med deres oplevelse af at læse i den prototype, vi har introduceret dem for. Vi har således forsøgt at få svar på, hvilken indvirkning de interaktive historier har haft på elevernes motivation for at læse, og hvilken betydning de aktive valg i historierne har haft. På baggrund af en viden om et kendt samfundsproblem om manglende læselyst, samt en tese om, at interaktive historier med valg har en positiv indvirkning på elevers motivation, har vi udviklet en prototype, der med afsæt i kunstig intelligens generer historier til børn, hvor de selv har indflydelse på handlingen. Med denne undersøgelse har vi således set nærmere på, om denne tese kunne bekræftes og om eleverne har oplevet den grad af indflydelse, vi har tiltænkt. For at kunne bekræfte dette, har vi derfor udformet et forskningsdesign, hvis formål har været at give et nuanceret billede af vores forskningsfelt. Vi har med denne hypotetisk-deduktive tilgang, udvalgt metoder, der har haft til hensigt at komplementere hinanden med ønsket om et omfangsrigt resultat. På baggrund af den data, vi har indhentet, har vi gennem tematisk analyse udledt fem temaer, som viste sig at gå igen på tværs af empirien, og som vi ligeledes fandt væsentlige for at belyse vores forskningsfelt. Gennem en teoretisk funderet analyse er vi dermed kommet frem til følgende konklusion:

Sammenfattende viser resultaterne af dette speciale, at eleverne genkalder sig en høj grad af detaljer fra de læste fortællinger. Elevernes brug af pronomenet "jeg" i genfortællingerne kan være en indikation på indlevelse i historierne, der sandsynligvis styrkes af de interaktive elementer. Dette engagement afspejles også i elevernes ønsker om et bredere udvalg af genrer og mere personlig tilpasning af læsestoffet, hvilket tyder på et behov for større autonomi i læseoplevelsen.

Valgene i historierne skaber en følelse af behovstilfredsstillelse, der øger engagementet og indflydelsen på historien, i overensstemmelse med selvbestemmelsesteorien. Følelsen af medejerskab over historien, når eleverne engagerer sig i valgene, understøttes af Ivers begreb om tomme pladser, skaber mulighed for, at eleverne indsætter deres egne fortolkninger. Desuden peger analysen på, at større konsekvenser som følge af valgene kan øge engagementet og motivationen, hvilket understøttes af både PENS og selvbestemmelsesteorien. Analysen peger desuden på, at eleverne efterspørger større konsekvenser i de valg der træffes i historierne, hvor de i højere grad oplever at blive udfordrede.

Afslutningsvis viser vores fund, at AI-genererede historier, mens de kan give en tilfredsstillende følelse af en ny historie hver gang, også præsenterer udfordringer, herunder en følelse af manglende "liv" og autenticitet.

Perspektivering

En refleksion over didaktiske perspektiver

I afprøvningen af vores prototype har vi rammesat denne i en kontekst lig med folkeskolens stillelæsning, som resulterer i en individuel, indadskuende oplevelse. Vi overvejer i forlængelse heraf, hvilke didaktiske muligheder og udfordringer der er, hvis man gør prototypen til genstand for undervisning på andre måder. Prototypens natur gør læseoplevelserne flygtige og unikke, hvilket får os til at overveje, hvad man som lærer stiller op, når børnene har forskellige læseoplevelser, som læreren ikke har nogen indsigt i, og som ikke lader sig genbesøge. De nye teknologiske muligheder giver derfor nye didaktiske perspektiver til arbejdet med litteratur. Den flygtige læseoplevelse som prototypen tilbyder, udfordrer muligheden for fortolkning. Hvordan kan læreren eksempelvis udvikle elevers evne til at læse mellem linjerne, uden på forhånd at vide, hvad linjerne består af? Ligeledes er det værd at overveje, hvad det betyder at historierne er AI-genererede. Med et hermeneutisk blik på læsning og med erkendelsen af, at vores forforståelse ikke kan skilles ad fra læseoplevelsen, ligger der en opgave for læreren i at rammesætte aktiviteter, hvor man ikke aktivt kan arbejde med forforståelsen inden aktiviteten igangsættes. De AI-genererede historiers flygtige natur er således en præmis, man som lærer er nødt til at acceptere, i didaktiseringen af denne type litteratur.

Litteraturliste

Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/1995.2069>

Berger, L. B. & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden: En videnssociologisk afhandling*. Akademisk Forlag

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp0630a

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.)). Hans Reitzel. <https://kvalitativemetoder.ibog.studybox.dk/?id=1>

Deterding, S. (2015). The Lens of Intrinsic Skill Atoms: A Method for Gameful Design, *Human-Computer Interaction*, 30:3-4, 294-335, DOI: 10.1080/07370024.2014.993471

Fougst, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023).

Danske elevers læsekompetence i 4. klasse. Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021.

Halkier, B. (2014). Fokusgrupper. 2. udgave, 4. oplag. Forlaget Samfundslitteratur.

Hansen, S.R., Hansen, I.T. og Pettersson, M. (2021) Børn og unges læsning. Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard Hein, H. (2019). Motivation - Motivationsteori og praktisk anvendelse. 2. Udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Hodge D.R & Gillespie, D.F. (2007). Phrase Completion Scales, *Journal of Social Service Research*, 33:4, 1-12, DOI: 10.1300/J079v33n04_01

Iser, W. (1975). Tekstens appelstruktur. I: Olsen, Michel og Kelstrup, Gunver (1981) (red.): Værk og læser, Kbh

Jørgensen, M., Fibiger (red.), J., Henkel, A.Q., Kaspersen, P. & Kjerkegaard S. (2012). *Videre i teksten; Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (2. Udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Lund, H. (2024). Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portrætter af seks stillelæsende elever. DPU, Aarhus Universitet.

Mølgaard, N. & Fibiger, J. (2023). At fortolke tekster - Et hermeneutisk blik på læsning. I *Litteraturens tilgange*. (3. Udgave). Hans Reitzel Forlag København.

Ryan, R & Deci, E. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation,

Social Development, and Well-Being. American Psychologist, vol. 55, no. 1 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X55.1.68. University of Rochester

Websider

metodeguiden.au.dk

openai.com

Børn og unges læsevaner (2024): Lokaliseret d. 20 maj, 2024 på:

<https://willandagency.com/wp-content/uploads/2024/04/Born-og-unges-laesekultur-Bogpanel-2024.pdf>

Pressemeddelelse PIRLS 2021: Lokaliseret d. 28 april, 2024 på:

<https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/ny-international-laeseundersogelse-flere-danske-boern-er-svage-laesere>

Link til prototype: <https://yellow-pond-04bab4103.4.azurestaticapps.net/>

Bilag

Bilag A: Fokusgruppeinterview 5.A - gruppe 1

Bilag B: Fokusgruppeinterview 5.A - gruppe 2

Bilag C: Fokusgruppeinterview 5.B - gruppe 1

Bilag D: Fokusgruppeinterview 5.B - gruppe 2

Bilag E: Fokusgruppeinterview 5.C - gruppe 1

Bilag F: Fokusgruppeinterview 5.C - gruppe 2

Bilag G: Kodning af data

Bilag H: Oversigt over temaer

Bilag I: Interviewguide

Bilag J: Spørgeskema - præ-undersøgelse

Bilag K: Spørgeskema - post-undersøgelse

Bilag L: Resultater - præ-undersøgelse

Bilag M: Resultater - post-undersøgelse

Bilag N: Samtykkeerklæring

Bilag O: Prototype - prompt til AI

Bilag P: Prototype - eksempel på lister

Bilag Q: Prototype - forside

Bilag R: Prototype - eksempel på tekst