

Nr. 31 · 2022



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM **LITERACY**



TEMA:
Læselyst

Viden om Literacy nr. 31, maj 2022

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikerens konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøtttsche og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen, Kari Gjerdevik og Dorte H. Silver

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Faglig læsning
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Ordforråd og -kendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jorden læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturredidaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
- Nr. 25: Test i skole og dagtilbud
- Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset
- Nr. 27: Grammatik i kontekst
- Nr. 28: Spirende literacy
- Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres
- Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag
- Nr. 31: Læselyst



Indhold

- KATJA SØRENSEN VILIEN & NINA BERG GØTTSCHE
- 4 Indledning**
- HENRIETTE ROMME LUND
- 6 Flygtig og foranderlig – identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning***
- SARAH BRO TRASMUNDI, CAMILLE MUNK HOLMSTEDT & JAKOB GODSK NIELSEN
- 18 Den fantasifulde læser: uddannelsesmæssige implikationer**
- TOM STEFFENSEN & THOMAS ILLUM HANSEN
- 28 Lad litteraturen virke!**
- AYOE QUIST HENKEL
- 36 H.C. Andersen og Harry Styles – om (læse)lyst til fortællinger i forskellige formater***
- KRISTIANE HAUER
- 48 Et betydningsfuldt møde – forbindelsen mellem læselyst og bogvalg***
- BODIL CHRISTENSEN
- 60 Det er en fed følelse, når man læser sig ind i en historie**
- DORTHE RISE & ULLA MARIA MICHAELSEN
- 70 Når litteraturundervisningen skaber læselyst**
- MARIANNE SKOVSTED PEDERSEN
- 80 Billedbogen i indskolingen – sammenhængen mellem læse- og lyttelyst**
- GITTE BALLING & LISBET VESTERGAARD
- 92 Børns læselyst – aktuelle kulturpolitiske tiltag og anbefalinger**
- JULIE DOLLERIS CHRISTENSEN INTERVIEWER LOUISE BUUS, ANJA SØNNICHSEN & KAREN BONEFELD
- 100 Elever i Horsens trak i influencertrøjen og spredte læselyst**
- ANNE KATHRINE ECKARDT
- 106 Bogtrivsel og børnemagt**
- TRINE SOLSTAD
- 116 Bildebøger, lese-engasjement og tolkningsfelleskap**
- NICK ORAM, CHRISTINA CLARK & ANNE TERAIVAINEN-GOFF
- 126 Young Readers Programme: Developing a Love of Reading Through Book Gifting**
- RACHEL RÖST
- 134 Når Peter ønsker sig en bog om skildpadder – en kommentar til Young Readers Programme**

* Artiklen er fagfællebedømt.



Indledning

På trods af at læselyst står højt på den skolepolitiske dagsorden, så er det et relativt underbelyst begreb. Den udfordring tager vi op i *Viden om Literacy* nr. 31 med 14 perspektiver på temaet formidlet af forskere, lærere, kulturformidlere og læreruddannere. Vi får indblik i arbejdet med at skabe læselyst i mange forskellige kontekster, fra børnehave over indskoling, mellemtrin, udskoling og universitetet til SFO og i elevernes fritid.

Læselyst som videnskabeligt begreb er ofte genstand for målinger i form af spørgeskemaer og bygger typisk på psykologiske forståelser. Ph.d.-studerende Henriette Romme Lund nuancerer den psykologiske forståelse af læselyst, og hun præsenterer os for en typisk læser i skolen, for hvem læselyst i praksis er dynamisk og foranderlig. Lektor Sarah Bro Trasmundi, kandidatstuderende Camille Munk Holmstedt og Jakob Godsk Nielsen vil også udvide vores blik på læselyst og mener, at vi bør se læsning som en kropslig, undersøgende og diskontinuerlig proces. De viser potentialer for at understøtte læselyst hos børn og unge i uddannelsessystemet gennem et fokus på en sådan abrupt og fantasifuld læsning. Docent Tom Steffensen og forskningschef Thomas Illum Hansen udfordrer også motivation som noget, der umiddelbart kan måles, og med afsæt i Deweys æstetiske teori vises nedslag i KiDM-projektets arbejde med at udvikle undersøgende litteraturundervisning.

Når læselyst måles (i undersøgelser som PISA og PIRLS), så tegner der sig et bekymrende billede af dalende læselyst blandt danske børn og unge, men i projektet *Læsere mellem medier* viser der sig andre tendenser. Lektor Ayoe Quist Henkel forstår ikke kun læselyst som lyst til at læse skønlitterære papirbøger, men som mødet med gode fortællinger på tværs af medier. I sit bidrag til udgivelsen viser hun, hvordan børn i stor stil opsøger fortællinger i mange formater og finder nydelse i dem både som spejle og som døre til verden.

I skolen tager læselystinitiativer ofte form som stillelæsning i såkaldte læsebånd. Med afsæt i litteraturteoretiske teorier om betydningsfulde og engagerede læseoplevelser undersøger ekstern lektor Kristiane Hauer, hvordan man kan arbejde med udskolingselevs strategier til bogvalg som en afgørende faktor. Lektor Bodil Christensen diskuterer bredt og med konkrete idéer, hvordan danskfagets litteraturundervisning kan bidrage til elevers læselyst, ligesom lærerne Dorthe Rise og Ulla Maria Michaelsen deler en vifte af gode erfaringer med kreativ og sanselig litteraturundervisning. Som et supplement i indskolingen præsenterer konsulent Marianne Skovsted Pedersen os desuden for en perlerække af inspirerende billedbøger, som ligger og venter på børnene på landets CFU'er.

Læselyst fremmes nogle gange allerbedst, når skoler og biblioteker arbejder sammen, andre gange, når læsningen flyttes helt ud af skolens rammer. Lektor Gitte Balling og kulturformidler Lisbet Vestergaard forsyner os med et overblik over aktuelle kulturpolitiske tiltag med fokus på børns læselyst. Specialestuderende Julie Dolleris interviewer lærere og projektleder i projekt #Bogfan, hvor bibliotek og skole har gjort sig gode erfaringer med at lade elever formidle deres læseoplevelse på sociale medier. Andre gange skal læselysten netop vækkes helt uden for skolske rammer. Børnekulturformidler Anne Kathrine Eckardt inviterer os ind i et børnebibliotek i en fritidsordning, hvor børnene har taget magten over projektet, og fokus er på taktile, sociale og legende omgangsformer med bøger som en vej til (måske) også at læse i dem. Dosent i norskdidaktik Trine Solstad viser, hvordan læselyst kan stimuleres, før børn møder skolen. Hun præsenterer data fra en undersøgelse af, hvordan børnehavebørn indgår i fortolkningsfællesskaber og viser læseengagement i fælles læsning af billedbøger.

For nogle børn handler det om overhovedet at have en bog. Organisationen National Literacy Trust fortæller om deres Young Readers Programme, hvor man forærer bøger til udsatte børn og tilbyder læselyststimulerende tiltag. Formand for den danske organisation Læs for Livet Rachel Röst kommenterer den britiske organisations boggiveprogram og deler en lystlæsetest for børn.

Der er mange grunde til at sætte fokus på læselyst, ligesom der er mange definitioner (eller mangel på samme) af, hvad begrebet indeholder. I dette temanummer af *Viden om Literacy* tilbydes læseren definitioner af begrebet og ikke mindst en række bud på lovende praksisser og initiativer omkring forskellige facetter af læselyst.

God læselyst!

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøtttsche, redaktører af Viden om Literacy nr. 31

Tak til lærerstuderende og skoleelever, der har bidraget til *Viden om Literacy nr. 31* med book bentos på baggrund af lystlæste bøger. En book bento er en æstetisk måde at formidle og anbefale bøger på. Idéen er inspireret af den japanske bento box, som udgør en madpakke opdelt i rum på en indbydende måde. I en book bento overvejer man samspillet mellem en udvalgt bog og en række artefakter samt baggrund. Materialet arrangeres sammen med bogens forside i et foto, der typisk deles på Instagram under hashtagget #bookbento.



Flygtig og foranderlig

Identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning

HENRIETTE ROMME LUND, PH.D.-STUDERENDE, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG AARHUS UNIVERSITET, DPU

Artiklen er fagfællebedømt.

Artiklen beskriver læsemotivation som foranderlig og dynamisk og argumenterer derigennem for en nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser. I fokus er identifikation af forskellige læsemotivationsformer i en enkelt elevs udsagn om og handlinger i forbindelse med stillelæsning, et læselyststimulerende initiativ i skolen.

I politiske tiltag vedrørende børns læselyst er der en tendens til at tegne et generaliserende, polariserende billede af læseren. Ikke-læseren stilles i opposition til lystlæseren, hvor førstnævnte udgør den triste aktualitet, sidstnævnte det efterstræbelsesværdige alternativ (Kann-Rasmussen & Balling, 2015).

Polariseringen henter sin begrundelse i de seneste kvantitative læsevaneundersøgelser, *PISA 2018*, *PIRLS 2016* og *Børns læsning 2017* (Bremholm & Bundsgaard, 2019; Hansen et al., 2018; Mejding et al., 2017), der viser en lav grad af læselyst hos danske elever i form af en overvejende negativ holdning til læsning og et fald i læsehyppighed. Da undersøgelserne også viser sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence, er den politiske følgeslutning, at læselysten skal styrkes. Det er vej til dannelse og uddannelse, som er vigtig på både individ- og samfundsniveau.

Polariseringen gør det let at definere såvel argument som mål for læselystinitiativer, interventioner samt for efterfølgende evalueringer og studier af samme. Dog kan den risikere at skabe en stivhed i forståelsen af barnet som empirisk læser. For findes der ikke også læsere, der bevæger sig ”i midterfeltet”? Elever, der nogle gange forholder sig positivt til læsning og bruger tid på at læse, andre gange ikke?

” Denne artikel beskriver læsemotivation som noget, der er i forandring hos den enkelte, og argumenterer derigennem for en mere nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser.

Denne artikel beskriver læsemotivation som noget, der er i forandring hos den enkelte, og argumenterer derigennem for en mere nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser. Det sker ved først at præsentere et kontinuum af forskellige læsemotivationsformer hentet i den amerikanske Self-Determination Theory, dernæst ved at anvende dette til at identificere læsemotivationsformer i en enkelt elevs udsagn om og handlinger i forbindelse med stillelæsning – et læselyststimulerende initiativ i skolens læsebånd. Data, der gøres til genstand for analyse, er fem semistrukturerede enkeltinterviews gennemført som del af mit igangværende ph.d.-projekt, Læselyst i skolen.

Amotivation, indre læsemotivation og fire reguleringer af ydre læsemotivation

Self-Determination Theory er en behovsorienteret teori inden for motivationspsykologien, der er udviklet af de to psykologer Richard M. Ryan og Edward L. Deci (Ravn, 2021; Ryan & Deci, 2000). Teorien er internationalt udbredt, afprøvet, diskuteret og anerkendt inden for forskellige forskningsfelter. I Danmark er den anvendt til at undersøge motivation i skole og uddannelse (se f.eks. Klinge, 2016; Ågård, 2021), dele af den anvendes i internationale studier af børns læselyst (Guthrie et al., 2012).

I teoriens centrum står en forståelse af, at motivation hverken er statisk eller udgør et bestemt personlighedstræk. Motivation er derimod dynamisk. Derfor findes der forskellige motivationsformer, som igen afhænger af, hvorvidt tre basale psykologiske behov understøttes:

Kompetence – at individet oplever at kunne det, som en given aktivitet kræver.

Autonomi – at individet oplever ejerskab til aktiviteten samt en overensstemmelse mellem aktiviteten og egne værdier og præferencer.

Tilhørsforhold – at individet oplever samhørighed i form af nære relationer og et socialt fællesskab.

” De forskellige motivationsformer samles og formidles i et kontinuum, hvor amotivation og indre motivation udgør de to yderpunkter.

De forskellige motivationsformer samles og formidles i et kontinuum, hvor amotivation og indre motivation udgør de to yderpunkter. Mellem dem er placeret fire reguleringer af ydre motivation, der betegner, hvordan individet gradvist internaliserer ydre forventninger og krav.

Det er kun to af disse motivationsformer og -reguleringer, der anvendes i internationale studier af børns læselyst, nemlig indre motivation og en enkelt regulering (ekstern regulering), der betegnes 'ydre motivation' (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 10-11). På trods af at de udvalgte to former kan hjælpe med til at simplificere en analyse, vurderer jeg, at samtlige former og reguleringer er relevante. De giver et mere fintmasket værktøj til at identificere motivation og forandringer i samme. Nedenfor omsætter jeg derfor hele kontinuummet, så det kan anvendes til analyse af motivation på læsefeltet.

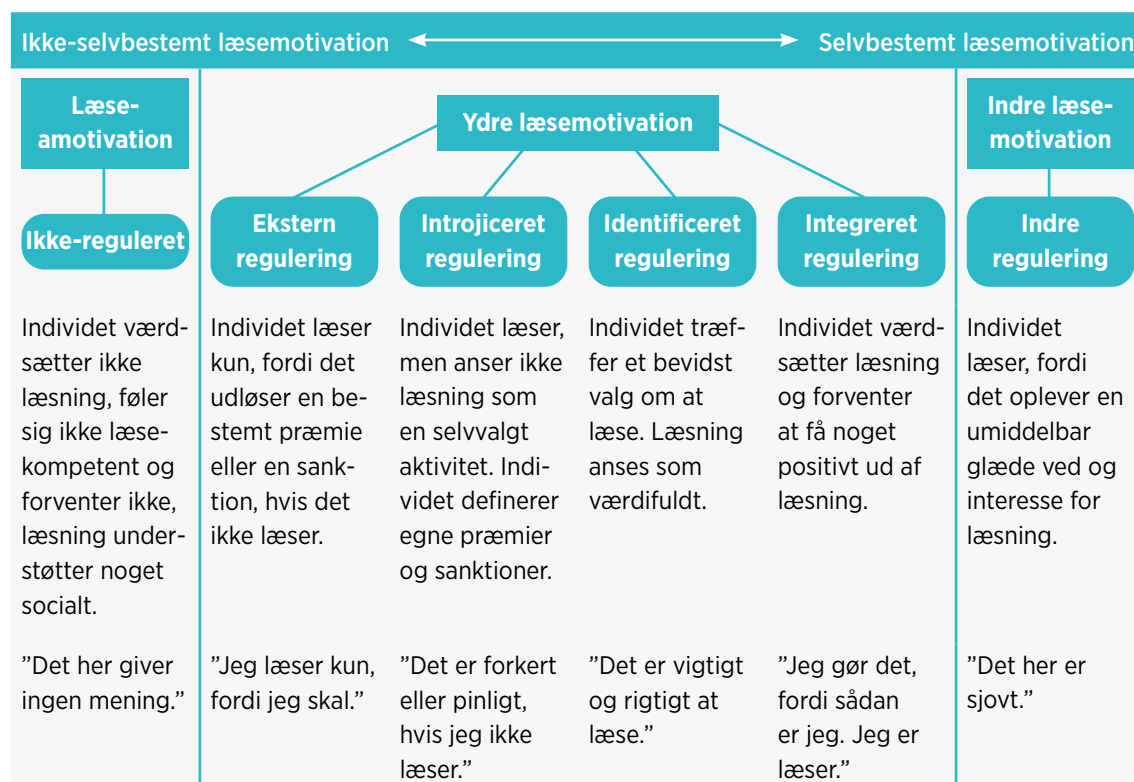
Ryan og Deci beskriver *amotivation* som en tilstand, hvor der enten slet ikke handles, eller hvor der handles, uden at det sker ud fra et eget ønske eller på eget initiativ. Det er et resultat af, at individet ikke føler sig kompetent til at udføre den givne opgave eller aktivitet, ikke oplever overensstemmelse mellem den og egne værdier og ikke forventer, at den nærer nogen deltagelse i et socialt fællesskab. Altså et fravær af understøttelse af de basale psykologiske behov, som er beskrevet ovenfor. Det betyder, hvis vi omsætter amotivation til læsning, at eleven enten læser eller ikke læser af netop de årsager.

De fire reguleringer af ydre motivation kalder Ryan og Deci for *ekstern, introjiceret, identificeret og integreret* (oversat i Ravn, 2021, s. 103). *Ekstern regulering* er udelukkende ydrestyret og kan

omsættes til, at individet kun læser, fordi dette skal, og fordi det udløser en bestemt præmie eller omvendt en sanktion, hvis individet ikke læser. *Introjiceret regulering* er, når individet udfører den givne aktivitet for at undgå at føle skyld eller skam. Individet oplever en vis medbestemmelse, men anser ikke aktiviteten som selvvalgt og definerer selv præmier for udførelsen og sanktioner, hvis den ikke udføres. Omsat til læsning kan man sige, at individet driver sig selv til at læse, fordi det ville være forkert eller pinligt ikke at gøre det. *Identificeret regulering* er, når individet er bevidst om sin prioritering, træffer et bevidst valg og tillægger den givne aktivitet værdi og mening. Omsat til læsning betyder det, at individet finder det både vigtigt og rigtigt at læse. *Integreret regulering* er, når individet har taget ydre krav og aktiviteter til sig i en sådan grad, at de opleves som egne. Omsat til læsning kan man sige, at individet læser, fordi det både skal og selv gerne vil.

Integreret regulering udgør en stærk internalisering af ydre forventninger og krav og adskiller sig derfor fra *indre motivation*, som udgør individets selvvalgte udforskning af og umiddelbare interesse for eller glæde ved en aktivitet, eksempelvis læsning. Motivationsformen er tæt knyttet til de tre psykologiske behov, som teorien definerer som centrale. Individet oplever høj overensstemmelse mellem aktiviteten, egen kompetence, egne værdier og social samhørighed, hvoraf sidstnævnte, fremhæver Ryan og Deci, dog ikke er afgørende, da indre motivation afhænger af det enkelte individs præferencer. Motivationsformen kan ikke fremtvinges, eksempelvis via belønninger, og så er den grundlæggende for det lille barns udvikling og læring. I takt med at man bliver ældre og præsenteres for flere opgaver og krav, vil der dog mere være tale om forskellige reguleringer af ydre motivation.

Kontinuummet, omsat til læsning, ser ud som nedenfor. Fra oven og ned er angivet: motivationsform, regulering, kendetegn og subjektiv oplevelse i form af et udsagn.



Figur 1: Kontinuum af læsemotivationsformer baseret på Ryan og Deci (2000) og Ravn (2021). Omsat, så de kan anvendes til analyse af motivation på læsefeltet, af Henriette Romme Lund

Ryan og Deci betoner, at kontinuummet ikke tegner en udviklingskurve fra venstre mod højre. De seks motivationsformer og -reguleringer er teoretiske former, der empirisk vil fremstå mere komplekst og overlappende. Desuden kan et individ ikke defineres med én motivationsform, derimod vil det opleve flere former, nogle gange samtidigt, og alle former set over tid. Alt efter erfaringer og interesser, tid og sted.

Empirisk undersøgelsesdesign og præsentation af udvalgt elev til analyse

Fra det teoretiske luftlag bevæger vi os til to skoler i Danmark, hvor eleverne stillelæser i læsebåndet med det formål, at deres læselyst skal stimuleres. Læsebåndet er, kort sagt, tid afsat til læsning på skoleskemaet. Stillelæsning er, når elever læser selvvalgte bøger, skøn- eller faglitteratur, indenad (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 25-26).

” Fra det teoretiske luftlag bevæger vi os til to skoler i Danmark, hvor eleverne stillelæser i læsebåndet med det formål, at deres læselyst skal stimuleres.

I mit igangværende ph.d.-projekt har jeg besøgt en 6.-klasse på hver skole. Jeg har gjort det flere gange i løbet af et år for at få indblik i elevernes læselyst, og hvilken betydning stillelæsning har for dem. Konkret har jeg observeret og videofilmet stillelæsning i klassen samt interviewet udvalgte elever. Indledningsvis udfyldte alle eleverne et spørgeskema, hvor de vurderede egen læsekompetence og læselyst og beskrev deres holdning til stillelæsning¹. Besvarelserne anvendte jeg til at udvælge 20 elever, ti drenge og ti piger, til semistrukturerede enkeltinterviews (Kvale & Brinkmann, 2015). Eleverne repræsenterede forskellige grader af læsekompetence, læselyst og holdninger til stillelæsning. Der lå således et ønske om diversitet bag udvælgelsen.

I interviewene samtalte vi om elevernes opfattelse af stillelæsning i læsebånd og stillelæsning set i forhold til læsning mere generelt. Jeg vendte senere tilbage til nogle af de udvalgte elever, fire i hver klasse, for at foretage nye interviews. Denne gang fire dage i træk og lige efter læsebåndet, så deres oplevelse af stillelæsning var i frisk erindring.

Det er mine fem interviews indhentet fra én elev, der er genstand for analyse i det følgende. Eleven repræsenterer det ”midterfelt”, som artiklen beskriver, ved at signalere både ikke-læser og lystlæser, og eleven anses derfor som et godt eksempel på, hvordan forskellige læsemotivationsformer og -reguleringer forenes i ét individ. Udvalgelsen begrundes i, at eleven anser sig selv som en dygtig læser, samtidig med at denne beretter om lav læselyst i form af en negativ holdning til og lav hyppighed af læsning. I spørgeskemaet erklærer eleven sig enig i ”Jeg klarer mig som regel godt i læsning” og ”Det er nemt for mig at læse”. Samtidig er eleven meget uenig i ”At læse er en af mine største fritidsinteresser” og vælger svarmuligheden ”Et par gange om året” i spørgsmålet ”Jeg læser for sjov”. Desuden finder eleven stillelæsning både kedeligt og interessant. I sit svar på spørgeskemaets åbne spørgsmål ”Hvis du skulle fortælle en ven, hvordan det er at stillelæse i læsebånd, hvad ville du så sige?” skriver eleven: ”jeg synes det er kedeligt men jeg ved ik hvad du synes. (kan lide at læse når det er en bog der intreserre mig)”.

1 Spørgeskemaet inddrog spørgsmål om læsekompetence og læselyst anvendt i de danske PISA 2018- og PIRLS 2016-undersøgelser. Jeg udviklede selv spørgsmål om stillelæsning.

” Eleven repræsenterer det ”midterfelt”, som artiklen beskriver, ved at signalere både ikke-læser og lystlæser.

Eleven udtaler naturligvis ikke, at denne følte amotivation, indre læsemotivation eller forskellige reguleringer af den ydre ditto. I analysen er der tale om min fortolkning af elevens handlinger og udsagn og dermed min identifikation af markører for de gennemgåede læsemotivationsformer og -reguleringer.

Identifikation af læsemotivationsformer

På elevens skole er stillelæsningen skemasat hver morgen i ca. 30 minutter, og den kan derfor tolkes som en ydre initieret aktivitet, der kalder på de fire reguleringer af ydre læsemotivation. Hos eleven virker det til, at særligt en ekstern og introjiceret regulering er på spil. Førstnævnte fremgår af dennes beskrivelse af stillelæsning som pålagt tid til læsning, hvor man skal sidde stille, læse stille og være stille:

Elev: Altså, man skal jo ikke sidde og tegne og sådan noget, det må man ikke, og ... så skal man jo også sådan være meget stille, når man sidder og læser, for ellers så kan man jo ikke helt koncentrere sig i bogen, eller det kan jeg i hvert fald ikke, øhm ... men jeg kan også godt selv være en af dem, der snakker lidt, måske lidt meget [griner] ... så det skal jeg selvfølgelig prøve at lave om på.

Interviewer: Så man skal læse i sin bog, så skal man prøve på at være stille, og så skal man sidde stille?

Elev: Ja, man skal heller ikke fare rundt og sådan noget.

” Altså, man skal jo ikke sidde og tegne og sådan noget, det må man ikke, og ... så skal man jo også sådan være meget stille, når man sidder og læser, for ellers så kan man jo ikke helt koncentrere sig i bogen, ...

Eleven læser, fordi eleven skal gøre det. Eleven læser også, fordi denne kan gøre det: I spørgeskemaet anså eleven sig selv som en dygtig læser. Ydermere er denne bevidst om de regler, man skal leve op til for at deltage i stillelæsning, koncentrere sig under stillelæsning og undgå irettesættelse af læreren samt være i stand til at udøve selvdisciplin, så reglerne overholdes. Eleven ved også, at denne overtræder disse og hvornår.

Alle elever tilbydes at medbringe deres egen bog til stillelæsning. Denne elev fortæller om en bog derhjemme, som er spændende og købt for egne lomme penge, hvilket viser, at eleven tillægger bogen positiv værdi. Dog glemmer eleven konsekvent at tage bogen med. Eleven virker ikke videre tyngt af sin glemsomhed, da problemet let løses ved at læse en af de bøger til stillelæsning, som læreren har stillet frem i vindueskarmen:

Interviewer: Du havde også glemt den i går?

Elev: Ja. Jeg har ikke haft den med i meget lang tid.

Interviewer: Hvad har du så gjort?

Elev: Der har jeg set, om der var en bog derovre i vindueskarmen.

Interviewer: Har du så læst en ny bog hver dag?

Elev: Ja [griner lidt].

Det at glemme sin bog og i stedet læse en bog fra vindueskarmen kan tolkes som et udtryk for en introjiceret regulering: Eleven udviser og oplever en vis medbestemmelse i forbindelse med stillelæsningen. Den selvdefinerede sanktion, som eleven accepterer, er, at bogen fra vindueskarmen kan være kedelig, eller at en bog, som tidligere er vurderet som god, må genlæses, hvilket eleven også vurderer kan være kedeligt:

Interviewer: Hvad gør du så egentlig, hvis du har glemt den [elevens egen bog] igen i morgen? Hvad tror du, du kunne finde på at gøre?

Elev: Enten kunne jeg finde på at læse den der [bog, der er læst to gange] igen, eller så kunne jeg se, om der var en bog, som jeg har læst, som jeg læser igen.

Interviewer: Altså, som du godt kunne lide?

Elev: Ja.

Det er vigtigt for eleven at foretage stillelæsningen, da den selvdefinerede præmie er, at denne så mener sig fri for at læse de pålagte 20 minutter derhjemme. Stillelæsning anvendes altså til at forhandle den mængde tid, skolen pålægger eleven at læse hver dag, hvilket igen signalerer en vis medbestemmelse:

Elev: Ja men, jeg tænker bare. De siger, at man skal læse 20 minutter hver dag, men heroppe i skolen, der læser vi jo en halv time til 25 minutter hver dag, så vi læser vel egentlig de 20 minutter hver dag.

Interviewer: Du mener, så er det vinget af ... sat flueben ved det, så er det fikset?

Elev: Ja.

De ovenfor identificerede eksterne og introjicerede reguleringer viser, at elevens læsemotivation er stærkt ydrestyret. Det står i kontrast til skolens formål med stillelæsningen. Tilbuddet om at medbringe en egen bog kan tolkes som et ønske om, at eleverne ved at læse noget, der formentlig interesserer dem, kommer til at værdsætte læsning, altså integreret regulering af ydre motivation, eller oplever en umiddelbar glæde ved at læse: indre læsemotivation.

Man kan dog ikke konkludere, at elevens læsemotivation kun er ydrestyret. Der spores også momenter af indre motivation i interviewene. Den ene gang i forbindelse med elevens genlæsning af *Naturskolens giftige planter – billedbog for de yngste* (Døssing et al., 2014). Det er en faglitterær og billedrig opslagsbog fra vindueskarmen, som eleven fortæller, at flere i klassen har læst med stor fornøjelse. Eleven kan også selv lide bogen og har allerede læst den flere gange. Selvom bogen den pågældende

dag i udgangspunktet vurderes som kedelig, sker der en markant ændring, da jeg spørger, hvorfor eleven valgte bogen første gang. Det udløser en engageret fremvisning af bogens planter samt en beretning om elevens egne erfaringer med nogle af disse: at have givet sin mor en buket giftige blomster.

Interviewer: Hvordan var det at læse den?

Elev: Det var ok, men lidt kedeligt, fordi jeg havde læst den én gang.

Interviewer: Hvordan med første gang, hvorfor valgte du den første gang?

Elev: Fordi den lød spændende, og det er også sådan ... jeg ved ikke, jeg synes, det er vildt spændende at læse om nogle blomster, der er giftige, fordi at, nu skal jeg lige prøve at finde det.

...

Elev: Der er en af planterne heri, man kan bare ... få det dårligt af at dufte til den.

Interviewer: Hvad er det for en?

Elev: Den kan jeg prøve at finde [bladrer]

...

Elev: Jeg fandt også ud af, at jeg lige havde plukket en buket blomster til min mor [bladrer], og så havde jeg plukket en meget giftig blomst.

Interviewer: [griner lidt] Værsgo mor.

Elev: [bladrer] Jeg kan bare ikke finde den [slår op i indholdsfortegnelsen] ... Jo, jo, jo. Side 54 og 55 [bladrer]. Den her [viser]. Den er meget giftig.

Den indre læsemotivation opstår altså uden for læsebåndet, i interviewsituationen og i dialog med interviewer. Den kan også spores dagen efter såvel i som uden for læsebåndet og i elevens individuelle læsning. Eleven læser her *Den sorte skarabæ* (Rødtne, 2015). En skønlitterær bog, denne aldrig har set i vindueskarmen før, hørt om fra sine klassekammerater eller synes ser særlig spændende ud. Bogen er valgt ved et tilfælde.

Interviewer: Hvad gjorde du så for at finde den?

Elev: Jeg gjorde bare, så tog jeg bare alle de der bøger, og så tog jeg bare og kiggede hen, og så kiggede jeg på den her, og så tog jeg den.

Interviewer: Og hvorfor tog ... så den spændende ud eller?

Elev: Nej, den så rigtig, rigtig kedelig ud.

Dog overrasker bogen eleven positivt. I interviewet udfolder eleven det persongalleri, som er introduceret på de første sider, gør opmærksom på, at kapitlerne på skift fortælles af en pige og en dreng og beretter om den mystiske og kraftfulde medaljon, som eleven glæder sig til at læse mere om. Eleven erindrer altså mange detaljer fra sin læsning og gengiver dem gerne. Ydermere har eleven været så koncentreret om sin læsning, at denne ikke har lagt mærke til forstyrrelser i form af klassekammeraters småsnak og nys:

Elev: Jeg hørte det ikke.

Interviewer: Du hørte det ikke. Var det fordi ... altså var du helt væk i din bog?

Elev: [griner] Ja.

Interviewer: Var du helt væk, altså nede i den?

Elev: [griner] Ja.

Interviewer: Hold da op. Ja. Jeg så nemlig X [klassekammerat, der nøs meget], der sad ved siden af, hele tiden ... hørte du, Y [anden klassekammerat] sagde: X er ved at dø? Om X?

Elev: Nej.

Interviewer: Det hørte du heller ikke [griner]. Du har været helt væk. Ej, hvor sjovt. Var du lige så væk i går, da du læste den der om havens giftige planter?

Elev: Nej.

Eleven vælger også selv at læse videre i bogen, efter læsebåndet er afsluttet, mens denne venter på, at det er dennes tur til at blive interviewet.

I begge ovennævnte tilfælde er det den valgte bog, der danner afsæt for indre læsemotivation. Noget, eleven tidligere selv har påpeget i sit svar i spørgeskemaet: "(kan lide at læse når det er en bog der intreserre mig)". Begejstringen for *Den sorte skarabæ* varer dog ikke ved. Eleven fortæller, at denne ikke ønsker at læse videre i bogen derhjemme samme dag, og i interviewet, der foretages den efterfølgende dag, beretter eleven om at have svært ved at koncentrere sig om at læse. Stillelæsningen foretages her udenfor på en græsplæne, og ifølge eleven er det lig med mange lyde, der distraherer. Desuden har eleven svært ved at huske handlingen:

Elev: Ja, jeg synes, at man bliver lidt mere forstyrret, end man gør inde i klassen.

Interviewer: Hvordan bliver man det?

Elev: Det ved jeg ikke, altså der var sådan ... der var hele tiden nogle, der snakkedeovre i det andet klasselokale. Og så var der nogle, der spillede bold der på et tidspunkt ... Basket eller sådan noget.

Interviewer: ... Kan du prøve at fortælle om, hvad du læste på de der ti sider?

Elev: ... Åh nej, hvad var det nu ... et eller andet øhm ... at jo, hende der Sofie skulle starte på ny skole, og Christian ringede til sin far, og Christian fik et job. Og så kan jeg ikke huske mere.

Interviewer: Så kan du ikke huske mere. Og det skete på de her ti sider?

Elev: Ja. Der er sikkert sket mere, men jeg kan ikke huske det [griner].

Interviewer: Er det bare ... seriøst bare væk?

Elev: Ja.

Dagen efter er læsningen af *Den sorte skarabæ* altså eksternt reguleret: Eleven læser, fordi eleven skal og kan læse. Det varierer således markant fra den ene dag til den anden, hvilke læsemotivationsformer der kan spores i elevens udsagn. Trods bogen ikke fanger eleven denne dag, forventer eleven dog ikke at lægge den fra sig for altid. I et kommende læsebånd vurderes den at have værdi:

Interviewer : Men når det nu har været lidt kedeligt i dag, lægger du den så ... tænker du så: Så skal jeg ikke læse mere i den?

Elev: Nej.

Interviewer: Ok, du læser også i den næste gang?

Elev: Ja.

Interviewer: Hvorfor egentlig?

Elev: Fordi den er spændende nok.

Opsummering og pointer

I artiklen vises der, hvilke læsemotivationsformer og -reguleringer der kan identificeres i en elevs udsagn om og handlinger i forbindelse med stillelæsning i læsebånd. Analysen viser, at stillelæsningen, som en ydre initieret og stimuleret aktivitet, især appellerer til ekstern og introjiceret regulering, men at der også spores momenter af indre læsemotivation. De optræder spontant og flygtigt. Det sker i dialogen med interviewer, det sker i elevens individuelle læsning, og det sker såvel i som uden for læsebåndet. Indre læsemotivation optræder dog *kun*, når eleven finder bogen interessant, og den spores *kun*, når der foretages dialog om bogen. Det udpeger et rigtigt bogvalg samt dialog som betydningsfulde faktorer i et læselyststimulerende initiativ som stillelæsning. Dog er de ikke garanter for elevens indre læsemotivation. Motivationsformen opstår ikke hver gang, der samtales om bøger i de fem interviews, og eleven kan hurtigt omdefinere en bog fra at fange interessen til det modsatte.

Analysen viser altså, at motivationsformerne er flere og forandres. De veksler mellem at være ydre- og indrestyrede, og én form kan hurtigt knytte an til en anden. Alt efter elevens interesse, erfaring, tid og sted. På den måde bekræfter analysen den anvendte teori.

” **Analysen viser, at stillelæsningen, som en ydre initieret og stimuleret aktivitet, især appellerer til ekstern og introjiceret regulering, men at der også spores momenter af indre læsemotivation. De optræder spontant og flygtigt.**

Fundet kan naturligvis kritiseres for at være et resultat af det kvalitative undersøgelsesdesign, der vægter individualitet og diversitet og strækker sig over en længere periode, hvor holdning til og hyppighed af læsning kan ændre sig. Det kan også kritiseres for at være et resultat af udvælgelsen af den konkrete elev som analyseeksempel. Det ændrer dog ikke på, at den anvendte teori er udbredt, afprøvet, diskuteret og anerkendt. Når analysen bekræfter teorien, giver det et solidt argument for at orientere sig mod en mere nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser. Denne kan ikke reduceres til de rene kategorier: ikke-læser og lystlæser. Læsemotivation er dynamisk. Eller sagt på en anden måde: flygtig og foranderlig.

Referencer

- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I: Christensen, V. T. (red.), *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning* (s. 72-113). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Døssing, B., Døssing, J., & Døssing, M. C. (2014). *Naturskolens giftige planter – billedbog for de yngste*. Naturskolen.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. I: *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 601-634). Springer.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevaner 2017. Overblik og indblik* 9788797039502. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2401/boerns-laese-og-medievaner-samlet-undersogelse.pdf>
- Kann-Rasmussen, N., & Balling, G. (2015). Ikke-læsning som «problem» i dansk kulturpolitik: En analyse af læsekampagnen Danmark Læser. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 18(2), 250-266.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: en empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). Børns læselyst. Forskningsoversigt. *Pædagogisk indblik*. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf
- Mejding, J., Neubert, K., & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: motivation, psykologiske behov og sociale kontekster* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Rødtne, N. B. (2015). *Medaljonen 1: Den sorte skarabæ*. Forlaget Alvilda.
- Ågård, D. (2021). *Motivation* (1. udg.). Frydenlund.

Om forfatteren

Henriette Romme Lund er cand.mag. i litteraturvidenskab og børnekulturstudier og ph.d.-studerende på DPU, Aarhus Universitet. I sit ph.d.-projekt undersøger hun elevperspektiver på stillelæsning som læselyststimulerende initiativ i skolen. Siden 2009 har hun været ansat som faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning. Hun er, sammen med Anna Karlskov Skyggebjerg, ph.d. og viceinstituteder for uddannelse på DPU, Aarhus Universitet, forfatter til forskningsoversigten *Børns læselyst* (2021) og medforfatter på den seneste læsevaneundersøgelse *Børns læsevaner 2017. Overblik og indblik* (2018). Desuden står hun bag en række formidlingsartikler om børns læselyst og har varetaget evaluering og formidling af læselystinitiativer i skole- og biblioteksregi i hele landet.



*Book bento af Mie Anette Krapper, tidligere danskstuderende på læreruddannelsen,
Københavns Professionshøjskole*



Den fantasifulde læser: uddannelsesmæssige implikationer

SARAH BRO TRASMUNDI, LEKTOR, PH.D, CAMILLE MUNK HOLMSTEDT OG JAKOB GODSK NIELSEN, KANDIDATSTUDERENDE, SYDDANSK UNIVERSITET

Efter alt at dømme bidrager læsning til udviklingen af evnen til fordybelse, kritisk tænkning, perspektiv-tagning, empatisk indlevelse, kreativ undersøgelse og forståelse. Helt basale kognitive og affektive-sociale kompetencer kan knyttes til læsning. I denne artikel præsenterer vi et udsnit af en bredere undersøgelse af, hvordan fantasifuld læsning som en helkropslig, undersøgende og diskontinuerlig aktivitet kan understøtte læselyst hos børn og unge. Et kropsligt og distribueret perspektiv åbner for muligheden for at undersøge og understøtte knudepunktet mellem den enkelte læsers læsehistorik og -præference, der tilsammen skaber et solidt fundament for læselyst, både i forbindelse med skøn- og faglitteratur.

Læsning er diskontinuerlig og involverer den erfaringsbærende krop

Det overordnede fokus i denne artikel er at formidle og eksemplificere et kropsligt-forankret perspektiv på fantasifuld læsning, der er baseret på de nyeste kognitionsteorier og udvalgte empiriske studier i læsning. Formålet er at sætte denne viden i relation til den aktuelle udfordring med at styrke børn og unges læselyst ved netop at understøtte læsning som kropslig, erfaringsbaseret og ikke mindst som fantasifuld og diskontinuerlig.

Læsning er et komplekst fænomen, der bl.a. trækker på tid, både i form af læserens erfaring, det erindrede, og læserens her-og-nu. Læseren scanner ikke automatisk en prædefineret betydning i teksten, men bruger sin evne til at koble lyd-grafem-elementer som udgangspunkt for at *konstruere* mening, hvilket sker ved at koble egne erfaringer med udvalgte aspekter af teksten (Kukkonen, 2021).

Værdien, eller meningen, er altså ikke *i* teksten, men skabes i læserens relation *til* teksten. Læsning er forbundet med mange andre formål end blot informationsbehandling, fx fantasi og empati: det at kunne leve sig ind i et konstrueret univers, undersøge en palet af følelser og situationer og gennemleve en række hypoteser samt prærefleksive reaktioner og erfaringer kan ofte ikke forklares uden at blive forfladiget eller miste sin oprindelige skikkelse (Kudahl & Roald, 2021). Vi argumenterer dermed for vigtigheden af at forstå læsning som *fantasifuld*, hvilket fremhæver den affektive forestillingskraft i læsningen. Denne kraft kan man som underviser være med til at regulere, bl.a. ved at skabe rammer, der driver læsefantasien frem. I et distribueret perspektiv (Hutchins, 1995; Trasmundi, 2020) er sådanne affektive-kognitive processer ikke mentale og lokaliseret i hjernen alene, men helkropslige og kontekstbundne. Helkropslige oplevelser konstrueres, *imens* læsningen pågår og ikke blot *efter*, og de vil fremkomme i forskellige gradueringer alt efter læserens fokus, herunder hvordan hun monitorerer sin opmærksomhed mod noget fremfor

noget andet. Et sådant selektivt fokus har en pris, som ofte er reduktion i læsehastighed eller flow (Kukkonen, 2021). Men fantasifuld læsning er ikke blot kendetegnet ved et langsommere læseflow gennem hele teksten; ofte er der lokale passager, der skannes meget hurtigt. Pointen er, at den fantasifulde læser i sin aktive læsning er selektiv og dermed i stand til at skrue op og ned for tempoet, alt efter hvor opmærksomheden rettes. Antagelsen er derfor, at særlig fantasifuld og forestillingsrig læsning er karakteriseret ved læsernes evne til at selekttere personlige opmærksomhedspunkter, der skaber nye oplevelser og indsigter, og skippe andre aspekter i teksten; med andre ord at tage selvstændig stilling til teksten fremfor at vurdere hvert ord og hver sætning som lige relevant eller ud fra en prædefineret optik (formel metode, genremodel, greb etc.). Den fantasifulde læsning er derfor ofte både springende, afbrudt, diskontinuerlig, rapsodisk, uforudsigelig og umiddelbar.

” Den fantasifulde læsning er derfor ofte både springende, afbrudt, diskontinuerlig, rapsodisk, uforudsigelig og umiddelbar.

Læselyst: meget mere end læsekompetence og positiv indstilling

Læselyst er i sig selv et mangefacetteret begreb, der bruges flittigt, men uden videnskabelig konsensus. Oprindeligt har psykologen Victor Nell defineret læselyst som læsning, der er forbundet med nydelse og mening (Nell, 1988). Dette er knap så kontroversielt som diskussionen om, hvilke betingelser der skal være til stede for, at læselyst realiseres. Nells bud, som ofte anvendes i praksis, er, at læselyst kan realiseres, når forudsætninger som læsekompetence (flydende og automatiseret læsning) og positiv indstilling udgør læsningens udgangspunkt (Nell, 1988). Et distribueret kropsligt-kognitivt perspektiv på læsning ændrer betingelserne for læselyst. Et studie viser, at børn nyder at læse trods meget lav læsekompetence, fx når de får lov til at kompensere for deres lave læsekompetence ved at bruge billeder i bogen, egne stemmer, deres forældre, egne erfaringer og hele kroppen til fx gestisk og mimisk at agere som en af karaktererne i en fortælling (Trasmundi & Cowley, 2020). Vi ønsker derfor at udvide begrebet læselyst til at være forbundet med det at kunne bruge sig selv som udgangspunkt for nydelse. Vigtigt er desuden, at læseren bruger hele kroppen i denne proces. Lysten knytter ikke kun an til det informative og vidensbaserede, men også til det æstetiske, det uskrevne og det mulighedsrum, der står åbent mellem linjerne. I afsnittet ”Hele kroppen læser” (nedenfor) argumenterer vi via empiriske eksempler for, at den lystbetonede læsning er helkropslig og rækker ud over lingvistisk-kognitive funktioner, som fx når læsere fylder læsningen med rytmiske, sanselige, emotionelle fornemmelser.

Et helt andet udgangspunkt for at tale om læselyst som forankret i læserens levede liv kommer fra neurovidenskabelige studier af læseres hjerner (Hruby & Goswami, 2011). Til trods for at vores hjerner anvender en række ensartede mekanismer til bestemte funktioner, fx at læse, så arbejder vores hjerner også delvist forskelligt. Fordi vi er forskellige mennesker, der interagerer forskelligt med vores omverden, og har forskellige erfaringer, som vores opmærksomhed er formet af, vækker vores omgivelser (herunder tekster) forskellige interesser hos forskellige læsere. Hvor nogle er dybt betagede af et givet narrativt univers og bliver emotionelt engagerede, hæfter andre sig ved æstetiske udtryksformer og forundres fx over en lyd eller en måde, noget *ikke* bliver formidlet på. Et konkret studie viser helt overordnet, at forskellige læsere læser den samme tekst forskelligt, fordi forskellige domæner i hjernen aktiveres afhængigt af læserens personlighed, erfaringer og emotionelle tilstand (Hruby & Goswami, 2011).

Sådanne resultater viser, at vi ikke kan tale om læselyst som et fænomen, der primært knytter an til læsekompetence og -indstilling, men at vi i højere grad bør gå i retning af at forstå, hvem læser-

ne er, og hvordan de bruger sig selv i konstruktionen af mening og betydning. Et sådant udgangspunkt flytter fokus væk fra tekstens *mening* henimod *læseren*. Samtidig peger studier i kreativitet på, at kreative folk generelt er bedre til at skabe associationer og skabe nye kontaktpunkter på tværs af forskellige områder i hjernen (Nordengen, 2017). I vores almene dagligdags problemløsningsadfærd er vi typisk yderst målorienterede og dermed effektive: Det er smart, når vi arbejder med rutiner og *ikke* har brug for alternative løsninger. Men det afgørende for at stimulere fantasien og kreativiteten er at "åbne sig for indtryk og erindringer, som ikke umiddelbart virker nyttige. Denne proces lader os koble ting, som ellers ikke har noget med hinanden at gøre" (Nordengen, 2017, s. 157 ff.). Den fantasifulde læser er karakteriseret ved en kontraintuitiv attitude, der åbner for en verden, der endnu ikke er eller kan erfares, og som qua sin tilblivende form ikke nødvendigvis er logisk eller sproglig. Denne form for læsning er ofte undersøgende, emotionel og legende, og den kræver en vis portion affektivt-kognitivt arbejde. I dette lys er det tydeligt, at læselysten begrænses under et strukturelt, analytisk og prædefineret læsefokus (Trasmundi & Cowley, 2020; Trasmundi & Toro, forth.).

En nylig OECD-rapport fremhæver den bekymrende tendens, at læselysten og læsemængden er faldende blandt børn og unge (OECD, 2019). Vores antagelse er, at dette hænger sammen med det stigende krav om tests samt mindre fokus på kreativ læsning. Under kreativ, fantasifuld læsning bruger læseren sin forestillingskraft og en undersøgende tilgang, og det tager tid. Den didaktiske konsekvens er, at der skal skabes kreative tidslommer, hvor refleksion og prærefleksive (ikke-sproglige) fornemmelser gennemleves.

Hele kroppen læser

I det følgende vil vi vise eksempler fra et igangværende kognitivt etnografisk studie, som er et længerevarende observationsstudie, hvor vi undersøger forholdet mellem læser, tekst, kontekst og erfaring ud fra en sproglig-kognitiv ramme. Vi undersøger primært, hvordan universitetsstuderende læser længere fagtekster som en del af deres forberedelse til undervisningen, men vi vil også inddrage et tidligere studie, som observerede grundskoleelevers læsning, der bl.a. manifesterede sig dynamisk, fantasifuldt og diskontinuerligt. De studerende er blevet videoobserveret, mens de læste i deres autentiske, private omgivelser i en periode på op til 12 måneder. Vi har fysiologiske målinger (hjerterytme og puls), læsedagbøger, biografiske narrative interviews, spørgeskemaer og personlighedstests på et udsnit af respondenterne. Designet giver mulighed for at få et unikt indblik i, hvad der egentlig sker, *når* folk læser i stedet for læserens ord på, hvad de tror, der skete, *efter* læsningen har fundet sted. Formålet er at fremhæve udsnit af det større etnografiske studie for at demonstrere den distribuerede kropslig-kognitive tilgangs fokus og potentiale for forskning og praksis.



I det første eksempel på, hvordan kroppen medkonstruerer betydning, ses i en universitetsstuderendes læsning af Goethes værk *Faust*. Hun ligger på gulvet, og indimellem stopper hun op og rynker brynene, hvorefter hun bøjer benene og bevæger dem rytmisk frem og tilbage. Hun siger, det skaber en fornemmelse af proces, når læsningen "går i stykker".

Billede 1: Studerende læser i sine private omgivelser.

På andre tidspunkter bevæger hun læberne uden lyd og benytter den sanse-motoriske bevægelse, der kendetegner højtlesning. Observationerne indikerer tydeligt, at visse aspekter i teksten fanger hendes opmærksomhed mere end andre. Senere begynder hun at læse højt i længere sekvenser, men de passager, hun læser højt, er i et udefrakommende logisk-analytisk perspektiv ikke signifikante. I det efterfølgende interview forklarer hun, hvorfor hun indimellem læser højt:

det, at jeg kan høre det – det, at det ikke bare er en stemme inde i mit hoved, men at jeg faktisk kan høre det, gør, at jeg kan fokusere min opmærksomhed; at mine tanker så at sige flyttes i baggrunden ... Jeg kan lide at bruge flere sanser for på en eller anden måde, altså så er det det eneste, jeg behøver at fokusere på, og jeg kommer ikke til at tænke på, hvad jeg skal lave i morgen ... som jeg ofte gør, når jeg læser inde i mig selv Jeg synes tysk er fedt, jeg elsker at tale det, så derfor er det også ... det er bare cool, synes jeg at læse højt og høre det og samtidig føle det i munden, hvordan ordene sådan føles. (Trasmundi, 2022)

” Det er bare cool, synes jeg at læse højt og høre det og samtidig føle det i munden, hvordan ordene sådan føles.

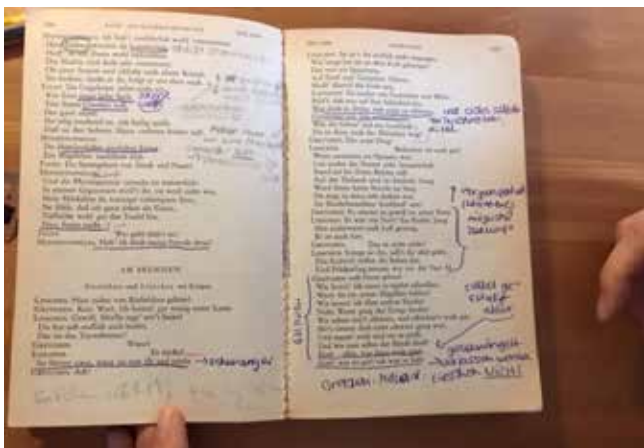


Det at 'smage på lydene' er en æstetisk oplevelse, der involverer flere sanser og skaber værdi for læseren, men på en ikke-kommunikativ eller -lingvistisk måde. Lydæstetik synes sjældent at være noget, der fokuseres på didaktisk ud over fx prosodisk forståelse af *kommunikative funktioner* som bl.a. at markere syntaks, rytme eller fortællerstemmer. Det empiriske fænomen, stemmen, har i sig selv en opmærksomhedsfunktion, og lyden er en katalysator for videre læsning og overordnet motivation. Læselysten er her kendetegnet ved en aktiv, kropslig retorisk handling, der via stemmen bringer værdi i læsningen og fokuserer opmærksomheden.

Billede 2: Studerende smager på lydene.

En anden universitetsstuderende, der læser samme tekst, bruger en række artefakter til at fokusere sin opmærksomhed, når kompleksiteten øges. Som mindre børn bruger pegefingeren, anvender hun en lineal til at fastholde fokus, mens hun undersøger andre aspekter i teksten. Hun anvender blyant¹, orienterer sig i andre tekster, bladrer frem og tilbage i teksten og genlæser passager, hvilket skaber en abrupt og diskontinuerlig læsning. Nedenfor er et udsnit af teksten, der visualiserer de mange nedslag og bedømmelser, læseren har gjort sig *under* læsningen af Faust.

1 Kuglepensnotaterne stammer fra en tidligere læsning af samme tekst.



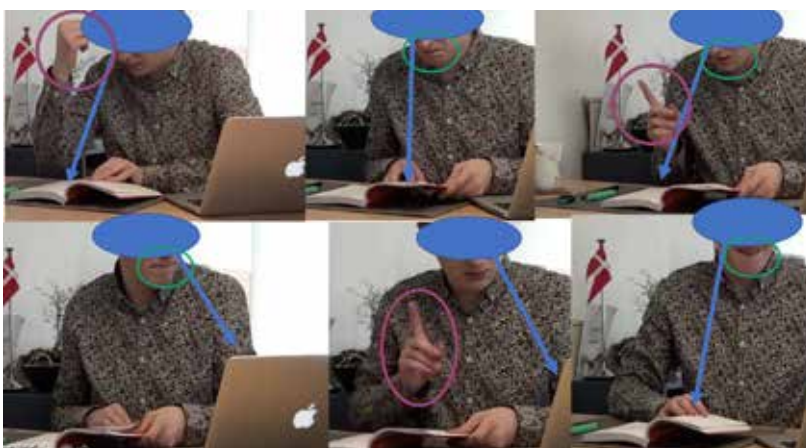
Billede 3: Opslag fra studerendes bog med noter.

De to læsere beskrives af deres undervisere som fagligt dygtige studerende, som ofte er aktive og kritiske i undervisningen. Deres læsestrategier er kendetegnet ved meget forskellige greb, men samlet set via stor diskontinuitet i læsningen. Det næste skridt er derfor at undersøge nærmere, hvad der sker i disse skift og afbrydelser under læsningen, og hvordan de korrelerer med fantasi og forestillingsevne mere generelt.

Behovet for at bryde læseflowet

I vores datasæt ser vi en generel tendens til, at læsere ofte har brug for at afbryde læseflowet, når de bliver kognitivt eller emotionelt bevægede. Frustrationen er størst, når de ikke tillader sig selv at tage en pause, men tvinger sig tilbage til læsningen. Nedenstående er et af mange eksempler på, hvordan kompleksitet håndteres ved at fokusere opmærksomheden i konkrete gestikker og ved at opdele flowet og markere faserne som nogle af forskellig værdi. En universitetsstuderende hæfter sig ved noget, der giver grund til undersøgelse: Han banker sig på panden med en knytnæve, bider læberne sammen, peger for at fastholde en tanke, kigger væk, orienterer sig på skærmen og bider tænderne sammen igen.

” I vores datasæt ser vi en generel tendens til, at læsere ofte har brug for at afbryde læseflowet, når de bliver kognitivt eller emotionelt bevægede.

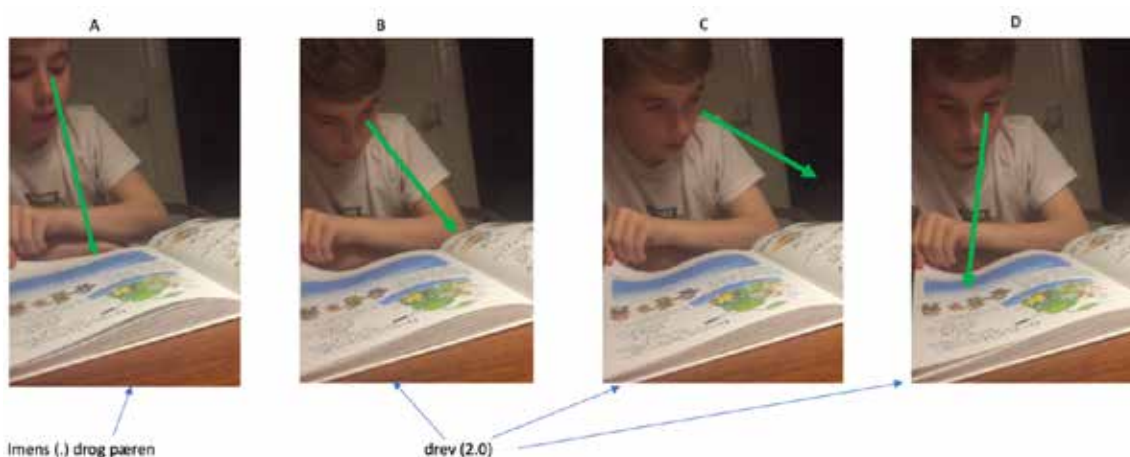


Den megen kropslige involvering illustrerer tydeligt, at der er noget på spil, som håndteres ved at markere forskellige reaktioner med gestik og mimik. Tilsammen forårsager en pause fra afkodningen en tidslomme, hvor kognitivt arbejde kan undersøges nærmere.

Billede 4: Kropslig involvering under læsning.

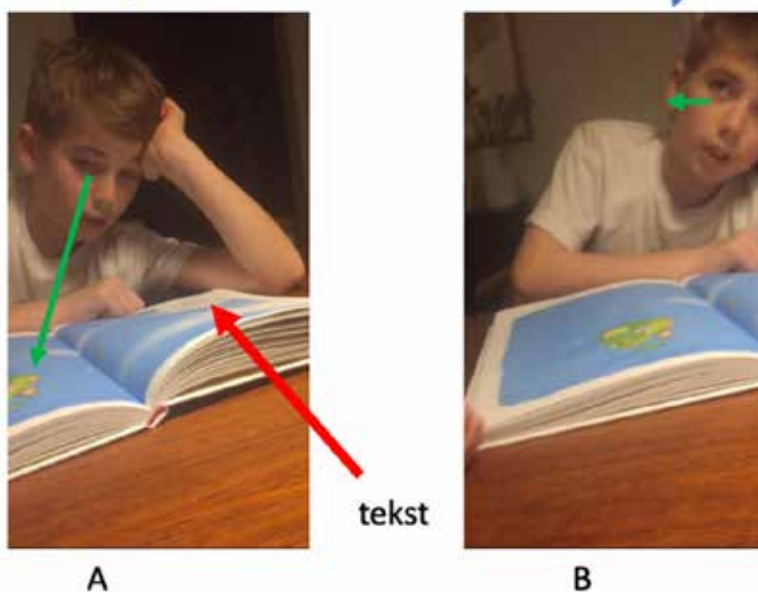
Fra koncentrationstab til forestillingsprocesser

Antagelserne er, at denne meget dynamiske og diskontinuerlige læsning er vigtig for mere kognitivt krævende og fantasifulde processer (herunder både faglig og litterær læsning), og hvis ikke læseren giver sig hen i disse pauser, mistes en del af læseværdien, herunder potentielt motivationen. Hvis ikke læsere (på alle niveauer) har frihed til at skabe disse tidslommer, vil de begynde at selv-korrigere deres læsning. Dette ses i følgende eksempel af en dreng på 10 år, der læser Jakob Martin Strids bog *Den utrolige historie om den kæmpestore pære* højt for sin lillebror (Trasmundi & Cowley, 2020). Han er en dygtig læser (i forhold til afkodning og læsehastighed), men pludselig opstår der mange fejl, og hans blik flakker rundt på siderne, som om hans koncentration er faldende.



Billede 5: Elev læser Jakob Martin Strids: *Den utrolige historie om den kæmpestore pære*

De krav klatrede op (kigger på den anden side i bogen) årh jeg gad godt at prøve at bo der mand (0.5) der er ordentlig meget mad (2.0) da de krav klar klarede klarede op igen (.) var der...



Billede 6: Samme læsesituation som i billede 5 med elevens ytringer.

Drengens læsning vidner mere om igangværende forestillingsprocesser end om læseudfordringer. Hans motivation forstærkes af idéen om, hvor utroligt det må være at bo i en kæmpe stor pære, man kan spise af i al evighed: ”der er ordentlig meget mad”. Han kigger op fra teksten og holder en pause på to sekunder, før han går tilbage til højt læsningen. Noget tyder på, at han ikke er ’færdig’ med at være i denne forestillingsproces, da han fortsætter med at lave fejl, han normalt ikke gør i forbindelse med højt læsning. Hvis fastholdelsesteknikker ikke modvirkes af mere diskontinuerlige strategier, er det meget muligt, at et stort potentiale for fantasifuld læsning mistes og dermed også læselysten på sigt.

Tidligere læseoplevelser opleves fortsat i kroppen

Vores data viser, at læsere senere i uddannelsessystemet, bl.a. studerende på videregående uddannelser, ofte giver udtryk for, at deres læseoplevelser fra grundskolen stadig påvirker deres læsning ifm. deres studier, til tider endda begrænsende. I datamaterialet ses en tendens til, at de studerende enten giver op og ikke foretager deres forberedende læsning, men venter på underviserens gennemgang heraf eller bryder teksten i atomer, når de forsøger at markere definitioner, begreber og huske hele teksten, da de ikke føler sig egnede til at vurdere relevans. En studerende på læreruddannelsen ytrer stor frustration over, at hun aldrig føler, teksten bliver ’hendes,’ og at hun ikke får ro til at tænke selv, fordi alting er vigtigt, og alting skal forstås:

Jeg bliver nødt til at skrive de tanker ned. Nogle gange er det måske okay at de [tankerne] bare er en del af oplevelsen – at du har nogle tanker og associationer og at de ikke behøver at blive skrevet ned ... men når jeg læser og jeg skal bruge det til noget, så bliver det pludselig nødvendigt. (Trasmundi, 2022)

Denne studerende scorer højt på personlighedsdomænet neuroticisme i hendes personlighedstest, hvilket knyttes an til en tendens til bekymring, frustration og angst. Den studerende beskriver sig selv som pligtopfyldende, og hun læner sig op ad de regler og procedurer, som er i overensstemmelse med en analytisk forståelse af læsning (fx at skulle have ’alt med’, at ’oversætte den semantiske betydning af hvert enkelt ord’), men dette gør det svært for hende at få sig selv med i læsningen. Hun ytrer konkret ”jeg hader at læse, det gjorde jeg ikke som barn”, og hun har svært ved at se, hvordan hun skal komme igennem en tekst, fordi hun læser analytisk, men uden frihed (Trasmundi, 2022).

Genopliv læselysten og skab de nødvendige uddannelsesmæssige rammer

Tilsammen skulle det kropsligt-kognitive perspektiv på læsning og de få eksempler ovenfor gerne give et indblik i, hvordan fantasifuld læsning kan tilskyndes og begrænses i læseøjeblikket, alt efter hvordan den enkelte læser har oplevet en læsning, der er blevet støttet eller vanskeliggjort i løbet af sin læsehistorik.

Det næste skridt for forskningen er at undersøge den kreative proces i praksis: Hvordan hænger tidslommer sammen med kreativitet, og hvordan kan vi forstå læsernes evne til at monitorere deres opmærksomhed, så de i højere grad tager kontrol over læsningen? I praksis er et næste skridt at understøtte læseprocessens diskontinuitet, hvis formålet er at stilladsere fantasifuld læsning og læselyst. Det kræver, at der arbejdes med flere metoder i fx danskfaget, og at kroppens funktion i betydningsdannelsen altid medtænkes.

” I praksis er et næste skridt at understøtte læseprocessens diskontinuitet, hvis formålet er at stilladsere fantasifuld læsning og læselyst. Det kræver, at der arbejdes med flere metoder i fx danskfaget, og at kroppens funktion i betydningsdannelsen altid medtænkes.

Større opmærksomhed på den abrupte læsning, som den fantasifulde forståelse af læsning repræsenterer, kan være en gavnlig modreaktion til den backwash-effekt, der kan opstå af nuværende forståelser af læsning, ikke mindst i de senere trin i uddannelsessystemet. Vi kan se, at dette fokus 'hænger ved' og præger selv ekspertlæsere på universitetsniveau. Dette kommer tydeligst til udtryk i sammenhængen mellem de studerendes beskrivelser af deres erfaring med læseindlæring og grundskole-læsning (via biografiske narrative interviews) og deres læsestrategier på universitet (via interviews og videoobservationer), hvor læsningen i højere grad afspejler, hvad der forventes af dem, og i mindre grad dét, der interesserer og fanger dem. Vi anbefaler, at denne sammenhæng undersøges mere systematisk for at se, hvilke effekter læsestrategier i grundskolen har for den kreative og kritiske læsning senere i uddannelse.

Taksigelser

Tak til de læsere, der har deltaget i vores studier af læsepraksisser. Vi sætter pris på alt det, I har lært os om, hvad læsning er og kan være.

Referencer

- Hruby, G. G., & Goswami, U., (2011). Neuroscience and reading: a review for reading education researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156-172.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kukkonen, K. (2021). Reading, fast and slow. *Poetics Today*, 42(2).
- Kudahl, B., & Roald, T. (2021). Rhythms of intuition. Methodological reflections in phenomenological psychology. *Qualitative studies*, 6(2), 110-136.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale: Yale University Press.
- Nordengen, K. (2017). *Hjernen er stjernen: dit eneste uerstattelige organ*. København: Rosinante.
- OECD (2019) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Trasmundi, S. B. (2020). *Errors and interaction: a cognitive ethnography of emergency medicine*. Amsterdam: John Benjamins.
- Trasmundi, S. B., & Cowley, S. J. (2020). Reading: how readers beget imagining. *Front. Psychol. (Enaction and Ecological Psychology: Convergences and Complementarities)*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.531682>.

Trasmundi, S. B. (2022). Cognitive Designers of 'Eureka Moments' in Imaginative Reading. Invited talk at the symposium *Grense-snitt*. The Norwegian Reading Center, Stavanger Universitet. 17. Januar 2022.

Trasmundi, S. B., & Toro, J. (in review). What is quality reading, and how is it constrained: Education through the lens of microaggressions. Chapter in *EmLearning* (Eds. Theresa Schilhab & Camilla Groth). Routledge.

Om forfatterne

Sarah Bro Trasmundi er lektor ved Syddansk Universitet og Universitetet i Oslo samt leder for Advanced Cognitive Ethnography Lab (ACE-lab) og med-leder for Centre for Human Interactivity (CHI) ved Syddansk Universitet. Derudover er hun ledende forsker på forskningsprojektet "How do University Students Read? A Cognitive Ethnography Study", hvor hun søger at udvide gængse forståelser af læsning og eksplicite værdien af dette. Hendes seneste publikationer omfatter bl.a. artiklen "*A Distributed Perspective on Reading: Implications for Education*" (2021) og bogen *Errors and Interaction: A Cognitive Ethnography of Emergency Medicine* (2020).

Camille Munk Holmstedt er kandidatstuderende i engelsk ved Syddansk Universitet. Hendes foretrukne forskningsområder inkluderer dialogisk interaktivitet, økologistik og helkropslig kognition. Tidligere aktiviteter omfatter bl.a. forskningspræsentationer til konferencer i både Danmark og i Sibirien. Hun er i øjeblikket forskningsassistent ved projektet "How do University Students Read? A Cognitive Ethnography Study", og hun afslutter sin uddannelse i sommeren 2022.

Jakob Godsk Nielsen er kandidatstuderende i psykologi ved Syddansk Universitet med en bred særinteresse i kvalitative metoder og deres potentiale og implikationer for vidensdannelse. Jakob er forskningsassistent ved projektet "How do University Students Read? A Cognitive Ethnography Study", og han afslutter sin uddannelse i sommeren 2023.



Book bento af Daniel Pedersen, tidligere danskstuderende på læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole



Lad litteraturen virke!

TOM STEFFENSEN, DOCENT, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG THOMAS ILLUM HANSEN, DOCENT OG FORSKNINGSCHEF, UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE

Litteraturen skal virke i eleven, hvis undervisningen skal have virkning. Så enkelt kan man formulere hensigten med den undersøgende tilgang til litteraturundervisning, som vi vil præsentere i denne artikel. Centralt står John Deweys erfaringsbegreb og pædagogiske tænkning, der lægger op til en kontekstbaseret og dynamisk forståelse af, hvornår og hvorfor elever engagerer sig i undervisningen. Den dynamiske motivationsforståelse overskrider traditionelle psykologiske opfattelser af læselyst som en statisk størrelse, eleven bringer med sig. Det empiriske grundlag for vores refleksioner er storskalaprojektet *Kvalitet i dansk og matematik*, hvor vi sammen med læreruddannere og dansklærere eksperimenterede med at udvikle undersøgende litteraturpædagogik i folkeskolens overbygning.

Undersøgende litteraturundervisning

Undersøgelsesbegrebet har en stærk tradition i matematik og naturfagene med forbindelser til international litteratur om såkaldt *inquiry-based learning* (Albrechtsen & Qvortrup, 2017). *Inquiry-based learning* bygger på konstruktivistisk læringsteori og bruges om undervisning, hvor observation, undring, hypoteseafprøvning og konstruktion står centralt. I de humanistiske fag er der ikke samme tradition for stringent anvendelse af undersøgelsesbegrebet, og spørgsmålet er derfor, hvad det vil sige at foretage undersøgelser i danskfagets litteraturundervisning, hvordan læreren kan fremme en undersøgende tilgang til læsning af litterære tekster, og hvad undersøgelsesorienteret undervisning betyder for elevernes udvikling af engagement i litteraturundervisningen.

” Det overordnede fund fra den kvantitative undersøgelse er, at undersøgende undervisning har en positiv effekt på elevernes litterære fortolkningskompetence.

Det var især disse spørgsmål, vi var optagede af i projektet, *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM-projektet). I projektet udviklede en gruppe af dansksdidaktiske forskere og udviklere sammen med en gruppe lærere under ledelse af Thomas Illum Hansen en række teoretiske principper for undersøgende undervisning (Hansen & Gissel, 2021; Gissel & Steffensen, 2021) og et konkret indsatsmateriale med tekster og undersøgende aktiviteter, der er udgivet i sin helhed på www.kidm.dk.¹ Eksperimentet med undersøgende litteraturundervisning, der blev gennemført med 2.306 udskolings elever i indsatsgruppen, blev evalueret med både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Det overordnede fund fra den kvantitative undersøgelse er, at undersøgende undervisning har en positiv effekt på elevernes litterære fortolkningskompetence. Litterær fortolkningskompetence indebærer, at eleverne ikke blot er i stand til at forbinde og uddybe tekstens

1 Lærere, studerende mv. kan bestille login til KiDM.dk ved at sende en mail til post@laeremiddel.dk.

informationer, men kan skabe globale meningssammenhænge i teksten, der overskrider det bogstavelige niveau (Hansen et al., 2020). Analysen af de kvantitative spørgeskemadata viser samtidig, at det desværre ikke har været muligt at dokumentere en forøgelse i elevernes motivation for litteraturundervisning med kvantitative målinger (Hansen et al., 2020, s. 135). Dette resultat udgør et tilsyneladende paradoks, som også inviterer til en refleksion over, hvad det er for aspekter af motivation, der er muligt at indfange med et spørgeskema om undervisningen. De spørgsmål, eleverne har svaret på i vores spørgeskema, er i sagens natur på et meget generelt niveau. Hensigten med dem er at sammenfatte elevernes mange forskellige oplevelser, sindstilstande og aktiviteter i undervisningen til overordnede tilkendegivelser på en graderet skala. Vi spørger eksempelvis: "Har du i de seneste fem måneder glædet dig til at skulle have dansk?", hvortil eleverne kan svare "i meget høj grad", "i høj grad" osv. Ved at spørge på den måde konstrueres en forståelse af motivation som en målbar størrelse i den enkelte elev over en længere tidsperiode, som vi også kender det fra kvantitative undersøgelser af læselyst. Denne måde at undersøge motivation på vil vi supplere, perspektivere og diskutere med afsæt i Deweys æstetiske teori og nedslag i KiDM-projektets kvalitative data nedenfor.

Engagement i læsning – hvad vil det sige?

De fleste store undersøgelser af unges læselyst trækker på et psykologisk motivationsbegreb, der skelner mellem indre og ydre motivation. Den indre læsemotivation handler om de indre drivkræfter som nysgerrighed, involvering eller udfordring, der gør, at elever læser af lyst og ikke tvang. Ydre læsemotivation handler om de ydre grunde, elever kan have til at læse som fx at leve op til voksnes krav eller at få en god karakter (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 13). For John Dewey har vi her at gøre med en falsk modsætning (Brinkmann, 2007). Mennesket er ifølge Dewey aktivt handlende og altid drevet af at skabe sammenhæng i sine erfaringer. Set fra et pragmatisk perspektiv giver det derfor ikke mening at forsøge at analysere motivation isoleret som en indre psykologisk tilstand og drivkraft, man har mere eller mindre af, og som man kan ændre ved at internalisere og kontrollere ydre motivation. Det er også derfor, vi i nogle sammenhænge foretrækker at tale om "engagement" og ikke "motivation", selvom de to begreber er nært forbundne og ofte bruges i flæng (Saeed & Zyngier, 2012). Substantivet "engagement" er en afledning af verbet "engagere", der ifølge ODS blandt andet betyder "bringe i en forpligtende forbindelse". Engagementet fremhæver altså forholdet mellem et subjekt og et objekt. Man er altid engageret i *nogen eller noget bestemt*.

I stedet for at skelne mellem ydre og indre motivation opererer vi med inspiration fra nyere almen motivationsforskning (Pless et al., 2015) og litteraturteori (Felski, 2008) med en vifte af såkaldte motivationsformer, der både fremhæver tekstens og kontekstens betydning (Steffensen & Hansen, 2021). For at få viden om det dynamiske aspekt ved motivation har vi derfor i KiDM-projektet observeret undervisningen i nedslag i fire klasser og gennemført en række fokusgruppeinterviews med i alt 29 elever og haft en løbende dialog med dansklærerne. I det følgende vil vi fremhæve nogle af de forhold i den undersøgende litteraturundervisning, som ser ud til at have særlig betydning for elevernes udvikling af litterært engagement.

Den undersøgende holdning kræver italesættelse

Hvis man vil arbejde undersøgende med litteratur, må det første spørgsmål, man stiller sig selv, være, hvor skal lysten til at undersøge komme fra? Ifølge Dewey er en af skolens udfordringer, at eleverne oplever, at den "attitude of inquiry", der præger deres praktiske gøremål, sociale liv og lege, ikke er relevant i skolen. Denne udfordring gør sig især gældende i modersmålsfaget, som let kommer til at fokusere på sproget som form uden indhold:

It is not surprising that one of the chief difficulties of school work has come to be instruction in the mother-tongue. Since the language taught is unnatural, nor growing out of the real desire to communicate vital impressions and convictions. (Dewey, 1900, s. 33)

” Flere af de deltagende dansklærere i KiDM-projektet problematiserede især eksamensbekendtgørelsens fokus på genrer, begreber og færdigheder som en barriere for den mere personligt vedkommende og dannende danskundervisning.

Vores forundersøgelse af danskundervisningen bekræfter desværre Deweys karakteristik af modernismefaget som domineret af modtagende og formfokuserede aktiviteter her 100 år senere (Elf & Hansen, 2017). Flere af de deltagende dansklærere i KiDM-projektet problematiserede især eksamensbekendtgørelsens fokus på genrer, begreber og færdigheder som en barriere for den mere personligt vedkommende og dannende danskundervisning (Hansen et al., 2020). I fraværet af naturlige, sociale motiver for at lære noget bliver den eneste grund til at lære at få en god karakter og konkurrere med de andre elever (Dewey, 1900, s. 12). Deweys karakteristik af individuel præstation som den eneste gode grund til at lære i skolen er også genkendelig i dagens folkeskole (Pless et al., 2015). I vores interviews ser vi tydelige tegn på, at netop præstation og eksamen er nogle af de bedste grunde, elever kan give til at arbejde med litteratur. En pige siger: ”Jeg synes, det er vigtigt [litteraturundervisning], fordi vi jo kan komme op i det til eksamen og sådan noget. For vi skal jo ligesom lære at analysere en tekst.”

I KiDM italesatte vi udfordringen med modtagende undervisning og forsøgte som modtræk bl.a. at formulere en ny ”kontrakt” for det undersøgende litteraturarbejde ved at beskrive handlinger og tænkemåder for eleverne i syv såkaldte undersøgende strategier, som vi kalder *forforståelse*, *oplevelse*, *opdagelse*, *afprøvning*, *uddybning*, *fortolkning* og *perspektivering* (www.kidm.dk). Under strategien *oplevelse* får eleven bl.a. følgende retningslinjer: ”Giv dig tid til at opleve tekstens verden”, ”Bemærk mærkværdige ting og stemninger, men vent med at drage konklusioner” og ”Hold dig åben for mange mulige tolkninger”. Pointen med strategierne er både at give eleverne konkrete værktøjer og at skabe et sprog for, hvad det vil sige at arbejde undersøgende med litteraturen.

Æstetiske oplevelser mellem *doing* og *undergoing*

Et centralt element i KiDM-projektet var at sætte fokus på den litterære oplevelsesdimension og lade den være afsæt for videre undersøgelse, analyse og fortolkning. Også i forståelsen af, hvad det vil sige at få en æstetisk oplevelse, er Dewey-inspirationen central. For Dewey er en oplevelse² (*experience*) en hændelse, som gør særligt indtryk, og som man tager del i og investerer energi i.

Mange af de indtryk, vi får som mennesker, er enten så kaotiske eller ordnede og forudsigelige, at vi ikke tillægger dem større betydning, men nogle gange oplever vi verden med en særlig intensitet, energi og afsluttethed, der gør, at vi bagefter kan tale om en oplevelse af *det* måltid, *den* vandretur eller *den* film – Dewey taler her om *an experience* (Dewey, 1934, s. 38). Dewey understreger, at erfaringer dannes i en gensidigt udvekslende transformation mellem et aktivt handlende *doing* og en modtagende *undergoing*, der kommer særligt prægnant til udtryk i den æstetiske erfaring (Dewey, 1934). I den æstetiske oplevelse *perciperer* vi indtrykkene, hvilket betyder, at vi ikke bare ”tager

2 På dansk bruger vi både *oplevelse* og *erfaring* om det engelske *experience*.

ind”, men aktivt arbejder med at forstå, fortolke og arrangere indtrykkene på en ny måde. Derfor er æstetiske oplevelser sjældent kun lystbetonede, skriver Dewey. Det fortolker vi således, at de befinder sig inden for et kontinuum fra en sanselig lyst og tilfredsstillelse af behov i nuet (der bl.a. kan omfatte nydelse, pirring og provokation) til et dyberegående engagement og udvikling af interesser, der varer ved over tid og er forbundet med vedholdenhed, selvbestemmelse og behovsudsættelse. Begge poler er vigtige for en motiverende litteraturundervisning. Derfor har vi brug for at kunne nuancere og beskrive udviklingen fra en umiddelbart fængende læselyst over forskellige former for motivation og læseglæde til et mere varigt og dybdegående engagement og alsidig interesseudvikling. Denne tankegang har en række didaktiske konsekvenser.

” Derfor har vi brug for at kunne nuancere og beskrive udviklingen fra en umiddelbart fængende læselyst over forskellige former for motivation og læseglæde til et mere varigt og dybdegående engagement og alsidig interesseudvikling.

For det første har vi forsøgt at fremhæve den tidslige struktur i den æstetiske oplevelse ved at inddele læsningen af tekster i flere faser med refleksionsspørgsmål og aktiviteter mellem hver fase. Intentionen er, at eleverne skal læse langsomt, dvæle ved indtrykkene fra tekstens dele og ad den vej få øje på, hvordan deres forståelse af teksten udvikler sig fra en oplevelsesorienteret læsning til en refleksivt fortolkningsorienteret dybdeinferens. Med eksempelvis Ronnie Andersens novelle *Plastichjerte*, der har en overraskende slutning, ser den strategi ud til at have virket fremmende for æstetiske oplevelser for nogle elever. En dreng udtrykker sin oplevelse af slutningen sådan: ”Ja, det var meget sådan okay what! Og så lige pludselig, så kom der den der med ’måske kører han i kørestol.’ Det var sådan virkelig Det havde man bare overhovedet ikke tænkt over.”

For det andet har vi søgt at vælge tekster, der både rummer et genkendelses- og et fremmedhedspotentiale. Det ligger i Deweys perspektiv, at en æstetisk oplevelse ikke skaber et radikalt brud med hverdagens livsverdenserfaring, men etablerer kontinuitet og en meningsskabende kobling. I læsningen får eleverne et nyt perspektiv på et fænomen, der er kendt fra en kontekst uden for skolen; de lærer at se det velkendte på en ny og særlig intens måde. Dette perspektiv understreger vigtigheden af at arbejde med æstetiske teksttyper i undervisningen, der hænger tæt sammen med elevernes hverdagsliv, og give eleverne mulighed for at undersøge hverdagsfænomener gennem forskellige æstetiske udtryksformer. I KiDM har vi derfor kombineret læsning af nyere og ældre litteratur med undersøgelser af bl.a. tv-serien *Skam*, computerspillet *Limbo* og sangteksten *Frit land*. Flere elever taler om genkendelighed som en vigtig motivationsfaktor.

For det tredje har vi tilrettelagt alle forløb sådan, at elevernes fokus rettes mod værkets verden, personer, forløb og stemninger og ikke bestemte analysebegreber, de skal lære at anvende korrekt. Dewey peger på, at især yngre børn har deres opmærksomhed rettet mod det personlige, menneskelige og konkrete frem for det abstrakte og intellektuelle. Det er selve fortællingen, der fanger, snarere end analysen (Dewey, 1900, s. 74). Dewey skriver også, at analyse af isolerede formmæssige detaljer ikke har appel til yngre børn – og det udsagn gælder for mange elevers vedkommende hele vejen op til overbygningen, kunne man tilføje. Den fænomenologiske undersøgelse af tekstens tid, rum, stemninger og personer skal naturligvis kobles med brug af litterære begreber, men vores pointe er, at de først skal bringes i spil, når interessen i tekstens verden er etableret.

” Den fænomenologiske undersøgelse af tekstens tid, rum, stemninger og personer skal naturligvis kobles med brug af litterære begreber, men vores pointe er, at de først skal bringes i spil, når interessen i tekstens verden er etableret.

At være aktiv i tanke og krop i sociale fællesskaber

Deweys iagttagelse er, at børn er sociale, kreative og undersøgende i deres hverdagsliv, når de fx indgår i familien og leger. Dewey argumenterer derfor for, at undervisningen skal gribe elevernes naturlige interesser og lade dem udfolde sig i læringsmiljøer, der giver dem nye retninger. Dewey peger på ”saying, making, finding out, and creating” (Dewey, 1900, s. 35) som naturlige impulser hos barnet, der vil komme til udtryk, når barnets miljø giver mulighed herfor. Han fremhæver også fællesskabets betydning. Læring foregår, hvor der er noget, der skal gøres, og som kræver, at deltagerne deler opgaven mellem sig, samarbejder, hjælper hinanden og kommunikerer (Dewey, 1900, s. 11).

I KiDM-projektet trækker vi både på en inspiration fra den læserorienterede pædagogik (Jensen et al., 1994) og mere værkorienterede tilgange, især fænomenologien (Hansen & Gissel, 2021; Gissel & Steffensen, 2021). Undersøgelser af tekst har en stærk kognitiv komponent, fordi eleven i læsningen både skal skabe, opleve og reflektere over den verden, som værket tilbyder (Rosenblatt, 1994). Især refleksionsdelen kan være svær at komme frem til. Vores indsatsmateriale indeholder derfor mange spørgsmål, der skal initiere æstetiske refleksioner hos eleverne. Men undersøgende tænkning kræver en kognitiv anstrengelse, der ikke altid er lystfuld. En elev siger:

De spørgsmål, som man skal besvare, sådan det bliver sådan, lidt, ikke entydigt, men bare sådan, hvad skal man sige. Hvad føler moderen her? Og så altså, det er jo fint nok at snakke om, og man gør sig sikkert også tanker om det, men det er sådan lidt hårdt og virkelig sidde: Hvad er det, moderen laver.

Netop for at vedligeholde motivationen har vi derfor kombineret de inferensdannende refleksionsopgaver med en række ekspressive aktiviteter i vores forløb, der i højere grad initierer undersøgelser og afprøvninger, hvor eleverne skaber og bruger krop og stemme gennem bl.a. dramatisering og oplæsning. Interviewene tyder på, at netop disse aktiviteter har været vigtige for at fastholde elevernes opmærksomhed:

Jeg synes, at alle forløbene har været i det samme niveau af sjov, men så de der små opgaver til – fx at lave teaterstykke, spille spillet Det synes jeg er rigtig sjovt. Der er nogle små ting i hver, som gør det hele sjovt, synes jeg.

De ekspressive aktiviteter har ofte en social komponent, der skaber engagement; men socialt fællesskab kan også opstå i elevernes diskussioner med hinanden og læreren. Flere elevudsagn peger på, at netop det sociale aspekt af litteraturundervisning i skolen ser ud til at være meget vigtigt, hvis der skal ske en ændring i elevernes litterære engagement. Især i én klasse ser det ud til, at læreren lykkedes med at skabe et rum for fælles undersøgelse. Om arbejdet med den meget fortolkningsåbne sangtekst *Frit land* af Carl Emil Petersen fra Ulige Numre fortæller en elev: ”Det var virkelig spændende, da vi sad og debatterede om, at det kunne være det og det. Lyttede til hinandens meninger sammen med læreren og hele klassen. Det var virkelig en fed time.”

Afrunding

Elevenengagement er en central forudsætning for undersøgende undervisning. Det lyder måske stort, men det kommer til udtryk i det små. Elevenengagement viser sig gennem små tegn og varierer både *mellem* eleverne og *for* den enkelte elev i løbet af undervisningen. Den dynamiske motivationsforståelse bidrager til at få øje på små succeser og mulige mestringserfaringer i undervisningen. I stedet for at fokusere på elevernes generelle mangel på læselyst som et vilkår er det mere konstruktivt at fokusere på de små forskelle, læreren kan skabe ved at invitere eleverne til at være aktivt undersøgende i litteraturundervisningen – og ved at tilrettelægge aktiviteter, der muliggør æstetiske oplevelser.

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Qvortrup, A. (2017). *Undersøgelsesbaseret undervisning: et review over nyere forskningslitteratur fra et almenpædagogisk perspektiv*. Lokaliseret på: www.kidm.dk
- Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål – et pragmatisk perspektiv. *KvaN*, 78, 91-101.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Pantianos Classics.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Elf, N., & Hansen, T. I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*. Lokaliseret på: www.kidm.dk
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansk lærerforening.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Læremiddel.dk.
- Jensen, T. B., Handesten, L., Hetmar, V., Knudsen, S. V., & Weinreich, T. (1994). *På vej mod en ny litteraturpædagogik*. Kroghs Forlag.
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Børns læselyst: En forskningsoversigt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unges motivation i udsko-lingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og uden for skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Steffensen, T., & Gissel, S. T. (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I: Gissel, S. T., & Steffensen, T. (red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 207-222). Akademisk Forlag.

Om forfatterne

Tom Steffensen er ph.d. og docent i danskfagets didaktik på Københavns Professionshøjskole. Han har bl.a. forsket i nabosprogsundervisning, dansk som andetsprog og litteraturundervisning. Han er forfatter til en række artikler om danskidaktik, senest redaktør af antologien *Undersøg litteraturen!* (2021) sammen med Stig Toke Gissel.

Thomas Illum Hansen er ph.d., docent, forskningschef og leder af Anvendt Skoleforskning ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Han har bl.a. forsket i læremidler, digitale teknologier, læsning, litteraturundervisning og kvalitet i undervisningen. Desuden har han skrevet en række bøger om litteraturdydaktik, senest *Kunsten at læse* (2020), *Tilbage til teksten* (2021) sammen med Stig Toke Gissel og bidraget til fem kapitler i *Undersøg Litteratur!* (2021).



Book bento af Ditte Bjerregaard, tidligere danskstuderende på læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole



H.C. Andersen og Harry Styles

Om (læse)lyst til fortællinger i forskellige formater

AYOE QUIST HENKEL, PH.D. OG LEKTOR VED FORSKNINGSCENTER FOR PÆDAGOGIK OG DANDELSE, VIA UC

Artiklen er fagfællebedømt.

Med udgangspunkt i enkelte centrale fund og en række kvalitative udsagn fra børn i 6. og 8. klasse fra rapporten *Læsere mellem medier* (Henkel et al., 2022) analyserer og diskuterer artiklen, hvad der motiverer og engagerer læsere i en digital tid. Hvordan lever børn sig ind i og får selvindsigt i mødet med litteratur og andre fortællinger? Hvordan møder de det helt anderledes, bliver verdensvendte og potentielt dannede i deres omgang med fortællinger? På baggrund af analysen af det empiriske materiale, der viser, hvordan børnene bliver motiverede af både et blik indadtil, et blik på fortællingen i sig selv og et blik udadtil, diskuterer artiklen, hvad vi som undervisere i og formidlere af litteratur med fordel kan være nysgerrige på i forhold til at få indsigt i og befordre læselyst.

Læselyst på dagsordenen

Såvel politisk som blandt formidlere i skole- og biblioteksregi er læselyst på dagsordenen. Der bliver udgivet bøger og artikler og søsat projekter og puljer¹, og i den seneste rapport fra Bogpanelet bliver det slået fast, at ”børns læselyst [skal] fremmes” (Bogpanelet, 2021, s. 5). For en overfladisk betragtning kan det minde om en forfaldshistorie, hvad angår børns læsevaner, læselyst og dannelse. Vigtigheden af det politiske, ressource- og uddannelsesmæssige niveau er der bestemt ingen tvivl om. Den diskussion er imidlertid ikke denne artikels ærinde. I stedet er ærindet at undersøge, hvordan børns aktuelle omgang med og præferencer for fortællinger kan bidrage til at belyse, hvad læselyst er.

” Hensigten er altså ikke blot at måle læselyst, men at lade børnenes stemmer træde frem.

1 Den brede interesse for læselyst ses på flere måder. Der bliver skrevet mange avisartikler om læselyst, hvilket man kan se ved at søge på ordet på Infomedia. Søger man blot inden for det seneste år, er der 3.432 hits, men ingen hits på fx dansklyst, matematiklyst, tyskløst, engelskløst eller lignende. Der udkommer aktuelt bøger om emnet, fx *Læselyst. Ideer til at skabe læselyst i klasserummet* af Ulla Maria Michaelsen og Dorthe Rise (Gyldendal, 2021) og *Læselyst i skole og SFO* af Pernille Sørensen (Akademisk Forlag, 2021). Desuden har læselyst været et af de indsatsområder, folkebiblioteker og pædagogiske læringscentre kan søge Slots- og Kulturstyrelsen om projektmidler til. Sidst men ikke mindst blev der i finansloven for 2021 afsat 25 millioner til initiativet BOGglad, der gennem indkøb af bøger har til formål ”at understøtte og stimulere børns adgang og lyst til litteratur.”

I forskningsoversigten *Børns læselyst* pointerer Lund og Skyggebjerg (2021), at læselyst er et "multifacetteret begreb", og at forskning i læselyst har en forkærlighed for at ville måle læselyst kvantitativt. Desuden gør Lund og Skyggebjerg opmærksom på, at antagelsen om, at danske børn har en lav grad af læselyst ifølge PISA og PIRLS, "udfordres diskret af, at mange elever, 72 procent, tilkendegiver, at de nyder at læse, og at de 15-årige bruger meget tid på digitale medier, hvor de også læser" (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 13). Flere kvantitative undersøgelser viser ændringer i børn og unges læse- og mediepraksis, hvor blandt andet brugen af digitale platforme (Hansen et al., 2017; DR, 2020) og formater som lydbøger er stigende (Bogpanelet, 2021; Best et al., 2020; Best & Clark, 2021).

Netop børn og unges læse- og mediepraksis er jeg med til at undersøge i forskningsprojektet *Reading Between Media*² støttet af Novo Nordisk Fonden. Med udgangspunkt i en af projektets rapporter med en række kvalitative udsagn fra børn i 6. og 8. klasse, hvor de udtrykker sig om deres seneste gode fortælling, analyserer og diskuterer jeg i artiklen her aspekter af læselyst i relation til børns omgang med fortællinger i forskellige formater. Jeg vil søge at bygge bro mellem kvantitative og kvalitative aspekter af læselyst, da jeg først fremhæver enkelte kvantitative fund fra rapporten og derefter dykker ned i en række kvalitative udsagn, som analyseres ud fra en teoretisk begrebsramme. Hensigten er altså ikke blot at måle læselyst, men at lade børnenes stemmer træde frem og tentativt analysere deres udsagn ud fra teoretisk forankrede begreber som stemthed, oplevelse, identifikation, dannelse og verdensvendthed, som uddybes nærmere i det følgende, for at få en dybere forståelse af deres perspektiver, opfattelser og forståelser.

At være læser mellem medier

Fire ud af fem børn i 6. og 8. klasse opfatter sig selv som læsere i deres fritid og angiver, at de læser bøger, blade/magasiner, tegneserier/graphic novels, e-bøger og/eller lytter til podcasts og lydbøger i deres fritid. Det er et af resultaterne i rapporten *Læsere mellem medier. Silkeborgundersøgelsen. Rapport om læse- og mediepraksis blandt børn i 6. og 8. klasse* (Henkel et al., 2022, s. 11). I rapporten undersøges børns omgang med tekster og fortællinger og deres læsepraksis i skole og fritid på tværs af medier. Rapporten er udarbejdet på baggrund af en survey-undersøgelse med 565 børn fra 6. og 8. klasse i Silkeborg Kommune. Helt præcist er det 80,9 procent af de adspurgte børn, der anvender ovennævnte medier til læsning i deres fritid (se illustration 1).

” Fire ud af fem børn i 6. og 8. klasse opfatter sig selv som læsere i deres fritid og angiver, at de læser bøger, blade/magasiner, tegneserier/graphic novels, e-bøger og/eller lytter til podcasts og lydbøger i deres fritid.

2 For mere viden om forskningsprojektet *Reading Between Media* se <https://projects.au.dk/reading-between-media/>

Læsning i fritiden

Tabellen baserer sig på alle 565 respondenter. Respondenterne kunne vælge flere svarmuligheder. Undtagelsen er svarmuligheden "Jeg læser ikke i min fritid", der ekskluderer de resterende svarmuligheder.

108 respondenter eller 19,1 % af respondenterne læser/lytter til hverken bøger, lydbøger, e-bøger, podcasts, blade/magasiner eller tegneserier/graphic novels i deres fritid. Det vil sige, at 80,9 % af respondenterne angiver, at de anvender mindst ét af de førnævnte medier.

Hvordan læser du i din fritid?

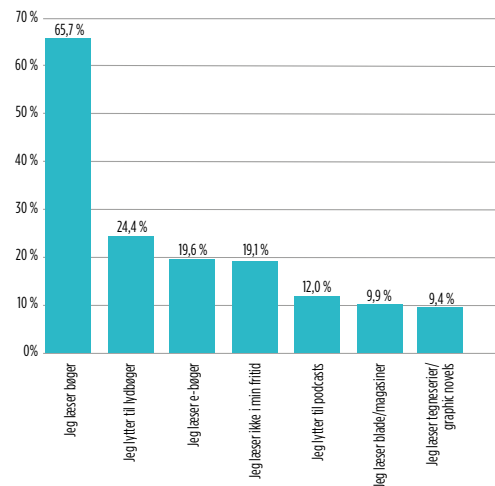


Illustration 1: Tabel over valg af medier for fritidslæsning (figur 7, Henkel et al., 2022, s. 40).

Undersøgelsen viser også, at børnene anvender mange forskellige medier i skoletiden (se illustration 2). I prioriteret rækkefølge drejer det sig om musik, bøger, YouTube, e-bøger m.m. Som det fremgår af figuren, anvender 32 procent lydbøger i skoletiden, og af rapporten fremgår det også, at lydbogslytningen er stabil fra 6.-8. klasse, imens podcastlytningen stiger fra 7 procent til 19 procent (Henkel et al., 2022, s. 48). Samlet tegner der sig ud fra rapporten et billede af en mediemangfoldighed, også i løbet af skoledagen, og auditive formater som lydbøger og podcasts anvendes relativt ofte både i skole og i fritid.

Mediebrug i skolen

Grafen omfatter alle 565 respondenter. Respondenterne kunne vælge flere svarmuligheder.

Hvilke medier bruger du i skolen?

Både i undervisningen og i frikvarterne.

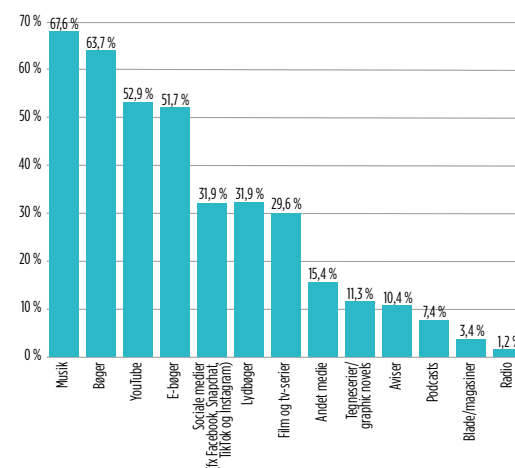


Illustration 2: Tabel over mediebrug i skoletiden (figur 1, Henkel et al., 2022, s. 36).

Ni forskellige kategorier for motivation for at opsøge fortællinger

I undersøgelsen bliver børnene bedt om at angive "den sidste fortælling, som du syntes var god," angive, i hvilket medie de har fundet fortællingen, og bagefter begrunde deres valg ud fra spørgsmålet: "Hvorfor var fortællingen god?" I illustration 3 ses deres præferencer for medier for gode fortællinger ved dette spørgsmål.

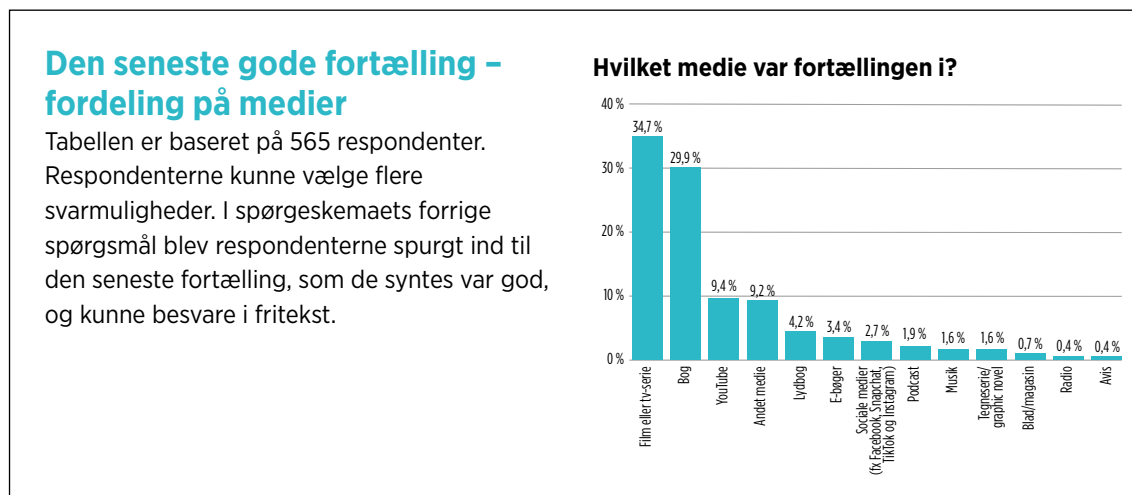


Illustration 3: Tabel over medie for den seneste gode fortælling (figur 15, Henkel et al., 2022, s. 45).

De 565 børns kvalitative besvarelser blev kodet induktivt, dvs. i åbne datadrevne kodningsprocesser med udgangspunkt i børnenes udsagn (se evt. Henkel et al., 2022, s. 58-61 for flere metodeovervejelser). I den efterfølgende analyse trådte nedenstående ni overordnende kategorier for motivationer frem. De ni kategorier er tentative og beror på fortolkning, ligesom nogle udsagn vil kunne placeres i flere motivationskategorier, men overordnet trådte følgende ni kategorier frem fra børnenes begrundelser i ikke prioriteret rækkefølge:

1. Udgangspunkt i eget liv/hobby
 2. Livet som barn/ung og empowerment
 3. Relaterbare karakterer og identifikation
 4. Personfikseret og fremhævelsen af gode skuespillere/idoler
 5. Fortællingen i sig selv
 6. Forbindelsen til virkeligheden
 7. Adgang til fantasyverdener
 8. Perspektivering og udsyn
 9. Viden og lærdom
- (Henkel et al., 2022, s. 20)

Metodisk og teoretisk ramme for den kvalitative analyse af motivationskategorierne

I det følgende foretager jeg en eksplorativ teoribåret indholdsanalyse af disse ni motivationskategorier for at komme dybere i forståelsen af, hvad elevernes (læse)lyst til fortællinger er drevet af. Rammen for denne analyse er teori om litteratur og andre kunstformers æstetiske appel og erkendelsespotentiale inspireret af især Rita Felski, K. E. Løgstrup og Klaus P. Mortensen. Jeg refererer enkelte illustrative elevudsagn fra hver kategori, og flere kan læses i rapporten i sin helhed. Dermed får denne analyse casekarakter med henblik på at opnå detaljeret viden om specifikke forhold

eller fænomener, hvor børnenes udsagn fremtræder med "eksemplets magt" (Flyvbjerg, 2006). De er derfor ikke repræsentative, men ved at analysere noget konkret og specifikt fremfor noget generelt og overordnet kan man med eksemplets magt sandsynliggøre konklusioner og formode, at noget lignende kan være tilfældet i andre cases (Flyvbjerg, 2006).

Den teoretiske rammesætning er valgt, da den samlet belyser forskellige såvel lystbetonede som grundlæggende menneskelige og eksistentielle begrundelser for at omgås med fortællinger. Rita Felski bidrager med indsigt i, hvordan læsere knytter sig til litteratur og andre kunstformer (se blandt andet Felski, 2020). Ud fra blandt andet begrebet 'attunement', der handler om følelsesmæssigt at blive involveret i og føle nærvær i mødet med et værk, søger hun at gentænke fundamenterne for æstetisk oplevelse og forklare, hvorfor og hvordan læsere bliver grebet af og involverer sig i litteratur og andre kunstformer. Ifølge Felski er identifikation et afgørende element for denne grebthed. Hun søger at nuancere og forsvare identifikation, da det ofte bliver anskuet som naivt og sentimentalt, men ifølge Felski udgør identifikation netop hele klangbunden for, at en læser/beskuer/lytter bliver knyttet til en tekst. I stedet for at distancere sig fra fiktive karakterer og forholde sig analytisk og objektivt til dem understreger Felski vigtigheden af at leve sig ind i personerne og bruge dem i relation til sit eget liv. Ifølge hende er oplevelsen af at stå i relation til fiktive figurer central – ikke blot under læsningen, men som en kvalitet i form af oplevelse af et bekendtskab eller en relation, læseren tager med sig i sit hverdagsliv (Felski, 2019 og Felski, 2020, s. 85).

” Vi bliver tilbudt en fiktiv verden, som vi kan ”se langt” med og dermed løfte vores blik og se tilværelsen i et større perspektiv.

Der er et bemærkelsesværdigt fællesskab mellem Felskis begreb 'attunement', som kan oversættes med stemthed, og Løgstrups tilsvarende begreb udviklet årtier tidligere, som betegner menneskets åbne, engagerende og følelsesbaserede møde med kunst (Løgstrup, 2018), selvom deres videnskabsteoretiske positioner i hhv. postkritik og fænomenologi er forskellige. Løgstrups tænkning om kunst og særlig litteraturs erkendelsesmæssige potentiale går dog nogle skridt videre end hos Felski. Han betoner, at hvor vi i hverdagen er "kortsynede", kan mødet med kunst skabe "æstetisk suspension" (Løgstrup, 2018), som åbner vores horisont: Vi bliver tilbudt en fiktiv verden, som vi kan "se langt" med og dermed løfte vores blik og se tilværelsen i et større perspektiv. Litteraturs (og andre former for fortællingers) dannelsespotentiale reflekteres også i den følgende analyse ud fra Klaus P. Mortensens tanker om litteratur og dannelse, blandt andet: "Litteratur udspringer netop af en refleksion over, en stilisering af de spontane måder, hvorpå mennesket fortolker og organiserer sig selv og sin verden. Det er i denne forstand, at litteratur er selvfordoblende, på en og samme tid dannet og dannende." (Mortensen, 1998, s. 50). Til at beskrive denne selvfordobling og dermed dobbelte bevægelse mellem indblik i og udsyn i verden i læsning af litteratur og således dannelsespotentialet bruger Martin Blok Johansen to metaforer i form af spejlet og døren og pointerer: "Litterære tekster er både spejlbillede og modbillede. De er et spejl ind mod eleverne selv og en dør ud mod verden" (Johansen, 2021, s. 23). Samlet anvendes disse teoretiske referencer og forståelser af stemthed, identifikation og dannelse i den følgende analyse.

Fortællinger som kilde til indsigt

I rapporten angiver flere børn, at den sidste gode fortælling, de har mødt, er biografier, tv-serier eller klip fra YouTube med især sportsfolk, de interesserer sig for (Henkel et al., 2022, s. 11-14). Fx skriver en dreng i 6. klasse, at han har læst en bog om badmintonspilleren Viktor Axelsen fem gan-

ge: "Fordi jeg er en stor fan og selv går meget op i badminton, og der står meget om ham." En anden dreng i 6. klasse skriver om tv-dokumentarserien *The last dance*:

Jeg er basketballfan, så det gjorde stort indtryk på mig. Bare hele fænomenet om Michael Jordan og The Chicago Bulls er fantastisk. Hver gang episoden slutter, har du lyst til at se den næste med det samme. Du kan virkelig mærke stemningen. Dengang spillede de hårdt. 10/10 Would recommend.

Her træder den første motivationskategori frem, nemlig at børnene kan lide at opnå indsigt i deres hobby og/eller sport, men også at de får andet og mere ud af fortællingen som ved det sidste citat, hvor drengen også hæfter sig ved stemningen og fremhæver det indtryk, som denne dokumentarserie gør på ham. At nyde fortællinger for indlevelse, oplevelse, tilknytning og stemning er som skrevet en pointe hos Felski. Stemthed drejer sig for hende og Løgstrup om, at noget gør indtryk, griber os, angår os, så vi åbner os for oplevelsen og den stemnings- og følelsesmæssige relation, der bliver etableret mellem teksten og læseren/beskueren, og som medfører en oplevelse af nærvær.

” Flere peger på, at fortællingerne indgyder selvtillid eller fx ”viser, at man er god nok, som man er,” som en pige i 6. klasse skriver om bogen *Pigelim*.

Under den anden motivationskategori, "Livet som barn/ung og empowerment", nævner børnene en interesse for fortællinger med emner som selvværd, venskaber, teenageliv og -problemer som centrale for den seneste gode fortælling. Flere peger på, at fortællingerne indgyder selvtillid eller fx "viser, at man er god nok, som man er," som en pige i 6. klasse skriver om bogen *Pigelim*. En pige i 8. klasse skriver om Harry Potter-filmene: "Fordi der er meget sådan ligestilling i dem, og så er min yndlingskarakter Hermione Granger, som er et symbol på ligestilling."

I den tredje kategori, "Relaterbare karakterer og identifikation", fremhæver nogle af de 12-14-årige, at de i deres sidste gode fortælling har kunnet genkende sig selv i fortællingens karakterer, selv har oplevet noget lignende, eller at fortællingen omhandler temaer, der er relevante for mange mennesker. Blandt andet skriver en pige i 6. klasse om bogen *Anna Banana*, at det var hendes sidste gode fortælling: "Fordi, jeg har selv prøvet det, der sker i bogen," og en pige i 8. klasse skriver om bogen *Stjerneskelv*: "Det handler om en pige med anoreksi, og det kan jeg godt relatere til." En dreng i 6. klasse skriver om en tv-serie på DR Ultra: "*Akavet* var god, fordi at det er lige min stil, og det er noget, man kan relatere til i virkeligheden." Og en pige i 6. klasse skriver: "Fordi man kom helt ind på hans liv, og den handlede om, at hans liv også var ret hårdt, men han kom igennem det, og han blev afvist, men kom igennem det" om hendes valg af bogen *H.C. Andersens liv* som sin seneste gode fortælling. Det er sandsynligvis også indlevelse, stemthed og identifikation, der er på færde i den fjerde motivationskategori, "Personfikseret og fremhævelsen af gode skuespillere/idoler." Fx skriver en pige i 8. klasse om en fanfiction, hun har læst om sangeren Harry Styles: "MEGET FAN-GENDE. GENERELT ALT OM HARRY STYLES ER GODT." En anden pige i 8. klasse har læst en bog om Stephanie fra realityserien *Familien fra Bryggen*, "fordi man kendte hende, men også fik en masse ting at vide om hende."

Samlende under de første fire motivationskategorier tegner der sig et billede af, at børnene i høj grad spejler sig i fortællingerne og oplever indlevelse, stemthed, nærvær og identifikation i deres omgang med fortællinger. Identifikation kan være ganske mangfoldigt og føre til indsigt i sig selv og verden omkring en. Felski betoner, at identifikation drejer sig om at skabe relation, ved at læse-

ren kan inddrage sin egen person med vedkommendes egne interesser, erfaringer, sympatier osv., og hun pointerer, at identifikation netop ikke er altopslugende indlevelse, men kan føre til, "at man ikke kun finder sig selv, men også forlader sig selv" (Felski, 2020, s. 83 (min oversættelse)).

Glæde ved fortællingens æstetik

Den femte af de ni motivationskategorier står lidt alene, da begrundelser knyttet til denne kategori ikke synes at relatere til, at børnene motiveres af et blik indadtil, som er samlende for de forrige kategorier, eller et blik udadtil, som er samlende for de kommende fire motivationskategorier. Den femte kategori er karakteriseret ved et blik på, en interesse i og en glæde ved fortællingen i sig selv. En dreng i 6. klasse har fx valgt bogserien *Temeraire*: "Fordi der er spænding, filosofi, bedrag, og den er generelt godt skrevet." En pige i 6. klasse angiver e-bogen *Kaptajnen i blommetræet* som sin seneste gode fortælling, da "den er god, fordi at forfatteren skiftede mellem nutid og flashback." Og en pige i 8. klasse har valgt bogen *American Royals* med følgende begrundelse: "Den er god, fordi der sker mange spændende ting, og jeg bliver overrasket over de twists, der kommer. Den er også mega interessant." Nogle af børnene udpeger således, at de sætter pris på plotlinjen, stilistiske elementer, karakterudviklingen, plottwists og generelt godt fortalte fortællinger.

” En dreng i 6. klasse har fx valgt bogserien *Temeraire*: "Fordi der er spænding, filosofi, bedrag, og den er generelt godt skrevet.

Nogle enkelte af børnene fremhæver fortællingernes form og lægger vægt på formatet i forhold til typografi og billeder. Blandt andet fremhæver en dreng i 6. klasse novellesamlingen *Historier til drenge – tøser ingen adgang*, fordi "du får en følelse af at læse en bog færdig ved hvert kapitel," og en pige i 6. klasse skriver: "*Usynlige Emma* var god, fordi skriften ændrede sig, og der er billeder i, så det bliver sjovt at læse." I denne femte kategori træder det frem, at børnene sætter pris på fortællingens forskellige æstetiske udformninger, at de har et fagsprog om fortællingens stilistiske og narrative opbygning, og at de har blik for fortællingens forskellige realiseringsmuligheder og på den måde søger kendskab til gode fortællinger.

Fortællinger som kilde til udsyn

Den sjette af de ni motivationskategorier, "Forbindelse til virkeligheden", er på spil, når børnenes seneste gode fortælling bygger på virkelige personer, autentiske eller historiske begivenheder. En dreng i 8. klasse begrundet her sit valg af en film om kriminalitet og livet i en ghetto: "pga. at den var bygget over virkeligheden." Og en pige i 8. klasse, der har angivet bogen *Anne fra Grønnebakken* som sin seneste gode fortælling, skriver, "den var spændende, og der skete mange ting. Og den er baseret på en rigtig historie."

Ligesom nogle af børnene således har fundet den seneste gode fortælling i noget med udspring i virkelige hændelser på forskellige geografiske steder og historiske tider, så angiver andre den seneste gode fortælling som en, der giver dem "Adgang til fantasyverdner" (kategori syv). Fx skriver en pige i 6. klasse om bogserien *Grisha*: "Det er en virkelig god og spændende fantasyserie om eventyr, kærlighed og krig. Jeg elsker bare at komme ind i en anden verden, når man bliver træt af den virkelige." En dreng i 6. klasse skriver om lydbogen *Ready Player One*: "Den er spændende. Den handler om computerspil, og der er også en anden verden." Mange af børnene i undersøgelsen angiver forskellige fantasyuniverser, såsom *Harry Potter*, *The Hunger Games*, *Percy Jackson* og *Ternet Ninja*, som deres seneste gode fortælling (Henkel et al., 2022, s. 10 og 38). De kan godt lide at leve

sig ind i andre verdner og møde et nyt, anderledes og helt fremmed univers eller magiske elementer i et ellers realistisk univers.

Nogle af børnene har fundet deres seneste gode fortælling ved at læse/lytte/se fortællinger om livsvilkår, der er meget anderledes end deres egne (kategori otte). I denne kategori skriver en dreng i 6. klasse om filmen *Kapernaum*, der handler om en 12-årig drengs liv i Beiruts slumkvarter: "Jeg fandt ud af, at det var virkelig heldigt, at jeg blev født i Danmark." En pige i 8. klasse har valgt bogen *The Hate U Give*, "fordi den giver en anden vinkel på verdenen, jeg lever i," og en dreng i 8. klasse begrundet sit valg af filmen *Black and Blue*: "Fordi den handler om raceforskel i USA, da en sort betjent bliver skudt af sin partner." Børnenes valg af gode fortællinger beror altså af og til på, at de får et blik ud i verden, kan sammenligne fortællingen med deres egne livsvilkår eller erfarer, at verden kan være helt anderledes. De oplever her en fremmedartethed, der kan udvide deres egen horisont. Andre børn har fundet deres seneste gode fortælling i historiske eller informerende fortællinger relateret til deres interesser og søgen efter viden, fx om historie, videnskab eller sport (kategori ni). En pige i 6. klasse skriver om bogserien *Rubin Rød*: "Det var fantasy med nogle fakta om, hvordan det var i London i 1800-tallet. Jeg kunne leve mig ind i fortællingen, og så lærte jeg også noget." En dreng i 6. klasse skriver om filmen *Tempelriddernes skat 2*: "Den var spændende, og der var videnskab og historie i." Og en anden dreng i 6. klasse skriver om lydbogen *Verdens 100 mærkeligste dyr*: "Jeg kan godt lide dyr, og der er næsten 100 nye dyr at lære om." Nogle børn værdsætter således fortællinger med historisk viden eller indblik og kundskab om fx dyr, historie eller videnskab.

” Opsamlende peger de sidste fire motivationskategorier på, at børnene også har et udadrettet blik og er optagede af at få viden om verden, få indblik i forskellige historiske tider og mulige og ikke-mulige (fantasy)verdner.

Opsamlende peger de sidste fire motivationskategorier på, at børnene også har et udadrettet blik og er optagede af at få viden om verden, få indblik i forskellige historiske tider og mulige og ikke-mulige (fantasy)verdner. De bliver motiverede af det anderledes og fremmede og søger udsyn. Fortællingerne tilbyder dannelsesperspektiver i muligheder for at møde helt andre livsverdner, få selvindsigt og udblik og se tilværelsen i større og helt andre perspektiver (Løgstrup, 2018; Mortensen, 1998; Johansen, 2019).

Tre overordnede begrundelser for at opsøge litteratur og andre fortællinger

Samlet træder det frem, hvordan de adspurgte børn har mange forskellige præferencer og begrundelser for at opsøge fortællinger. Ud fra de ni motivationskategorier tegner der sig tre overordnede begrundelser, fra et indadrettet blik med fokus på identifikation, egen verden og selvindsigt, over en glæde ved og interesse i at opleve fortællingers æstetiske form til et udadrettet blik med verdensvendthed og fokus på at forstå omverdenen og få udsyn og perspektivering på ens egen verden. De tre overordnede begrundelser kan illustreres med denne model:

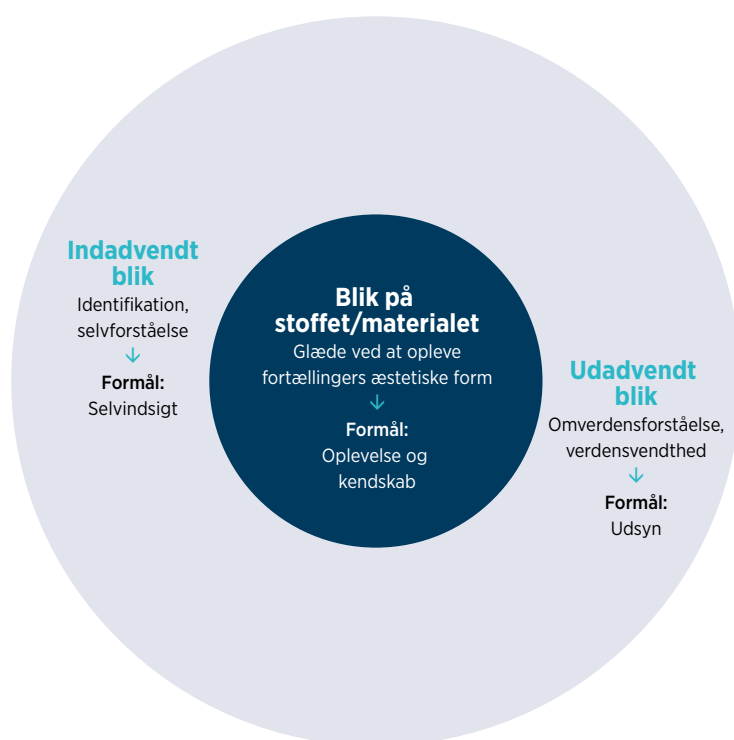


Illustration 4: Figur over de tre overordnede begrundelser for at opsøge litteratur og andre fortællinger

De tre overordnede begrundelser peger på, at det er centralt for læselyst og lyst til fortællinger, at børns interaktion med fortællinger både kan tilbyde indlevelse, identifikation, stemning, en velkomponeret fortælling og udsyn samt viden om verden i et historisk og globalt perspektiv. Deres medievalg, præferencer og motivationer er meget forskellige og nuancerede, og de læser/lytter/ser fortællinger for oplevelser, identifikation, nærvær, mening, selvindsigt, udsyn til verden og livsfortolkning. Fortællingerne kan potentielt udvide deres horisont og bidrage til såvel nydelse som mod til og perspektiver på at handle i eget liv. Børnene i undersøgelsen sætter pris på fortællingers “dannethed” med reference til henvisningerne tidligere af Mortensen og Johansen, dvs. at fortællinger er stiliseringer af menneskers måder at fortolke og organisere sig selv på, og fortællingerne kan potentielt skabe selvfordobling og selvoverskridelse. Børnenes omgang med fortællinger peger på, at de både lever sig ind i fortællinger, nyder deres æstetiske form og får perspektiver på verden derigennem. De både spejler sig i fortællingerne, fx i forhold til at se sig selv og foretage egne valg, lige såvel som fortællingerne bliver en dør, der kan åbnes ud mod verden og bidrage til verdensvendthed og udsyn..

Læselyst og dannelse mellem medier

Som skrevet indledningsvist opfatter fire ud af fem sig som læsere i deres fritid i undersøgelsen *Læsere mellem medier*, og som den kvalitative analyse her viser, foretager de alsidige tekst- og medievalg med mange forskellige formål i et spænd motiveret af både selvindsigt, gode oplevelse, godt fortalte fortællinger samt udsyn og verdensvendthed. De citerede udsagn er eksempler på børns egne perspektiver på gode fortællinger for dem. Dette er øjebliksbilleder, men de kan give os indsigt i børnenes blik, forståelser og bevæggrunde. Ved at lytte til deres stemmer kan en informeret og ligeværdig dialog etableres, hvor børn og voksne sammen kan udforske, hvilke fortællinger de nyder og med hvilke begrundelser, og dermed kan vi måske inspirere og udfordre hinandens forståelser.

” Børnene vælger indholdet, dvs. den gode fortælling, før mediet og opsøger fortællinger i såvel bøger, e-bøger, tv-serier, podcasts, lydbøger som på YouTube m.m.

Som refereret i indledningen er læselyst ifølge aktuel forskning et multifacetteret begreb, og derfor fordrer det et multifacetteret svar, dvs. der er mange veje til at befordre læselyst, og et godt sted at begynde er at spørge børnene selv. Ud fra analysen her og i *Læsere mellem medier* som helhed træder det frem, at børnene vælger indholdet, dvs. den gode fortælling, før mediet og opsøger fortællinger i såvel bøger, e-bøger, tv-serier, podcasts, lydbøger som på YouTube m.m. De har et ikke-hierarkisk syn på medier og interesserer sig for meget forskellige fortællinger, og de har en ikke-hierarkisk tilgang til sanserne, da skrift, billede og lyd er forskellige og for dem lige legitime veje til viden og meningsfulde oplevelser med fortællinger. Måske skal vi undervisere og formidlere i højere grad tænke læsekultur, lyttekultur og visuel kultur sammen og være nysgerrige på forskellige læse-, tekst- og medieoplevelser og -præferencer?

Vi lever i en medietid, hvor skrift, billede og lyd er forskellige veje til viden og meningsfulde oplevelser med fortællinger. Det er et vilkår for børn i skole og i fritid, at der er medier mellem læsere. En læser er ikke bare en læser. Forskellige børn bliver optagede af forskelligt indhold, genrer og medier til forskellige tider og på forskellige steder. Som analysen her i artiklen viser, så søger børnene både indad efter identifikation og indlevelse og udad efter udsyn i andre kulturer og måder at leve på i deres aktuelle valg af fortællinger, og de sætter pris på godt fortalte fortællinger. De læser både for stemning, følelser, nærvær og for mening, livsfortolkning og for at forstå sig selv og andre. Måske skal vi i højere grad være nysgerrige på deres tekstvalg og have tillid til, at de er nuancerede læsere og brugere af fortællinger. Samtidig med at vi selvfølgelig også skal udfordre dem som undervisere og formidlere og tilbyde dem det, de ikke vidste, de havde brug for af litteratur og andre gode fortællinger i forskellige formater. Der kan være læselyst og dannelsesværdi forbundet med såvel H.C. Andersen som Harry Styles.

En særlig tak til Nanna Juulsgaard Poulsen for samarbejdet med kodning af børnenes udsagn i *Læsere mellem medier*.

Referencer

Best, E., & Clark, C. (2021). *The role of audiobooks to engage reluctant readers and underrepresented children and young people*. National Literary Trust.

Best, E., Clark, C., & Picton, I. (2020). *Children, young people and audiobooks before and during lockdown*. National Literary Trust.

Bogpanelet (2021). *Bogen og litteraturens vilkår 2021*. Bogpanelets årsrapport 2021. https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2021/KUM_Bogpanelets_aarsrapport_NOV_05.pdf

DR (2020). *Medieudviklingen: DR Medieforsknings årlige rapport om udviklingen i danskernes brug af elektroniske medier*. https://www.dr.dk/static/documents/2021/01/22/medieudviklingen_2020_v2_53f01f21.pdf

Felski, R. (2019). Identifying with characters. I: Anderson, A., Felski, R., & Moi, T (red.), *Character. Three Inquiries in Literary Studies*. The University of Chicago Press.

- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and Attachment*. The University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <http://dx.doi.org/10.1177/10777800405284363>
- Hansen, S., Gissel S., & Puck M. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Fremtidens Biblioteker.
- Henkel, A. Q., Pedersen, B. S., & Poulsen, N. (2022). *Læsere mellem medier. Silkeborgundersøgelsen. Rapport om læse- og mediepraksis blandt børn i 6. og 8. klasse*. Aarhus Universitet. <https://projects.au.dk/reading-between-media/>
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. Akademisk Forlag.
- Løgstrup, K. E. (2018). *Kunst og erkendelse. Metafysik II. Kunstfilosofiske betragtninger*. Klim.
- Johansen, M. B. (2021). "Hvorfor gør hun sån nod". Om litteraturanalytisk rumpenisseri i indskolings danskundervisning. *DANSK*, 4, december, 21-23
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Børns læselyst*. Pædagogisk indblik, 13. Aarhus Universitetsforlag.
- Mortensen, K. P. (1998). *Dannelse på dansk I: Dalsgaard, I., Hansen, M., & Ingerslev, G. (red.), Midt i ræset*. Daneklærerforeningen.

Om forfatteren

Ayoe Quist Henkel er ph.d. og lektor ved Forskningscenter for Pædagogik og Dannelse, VIA UC. Hun forsker i børnelitteratur, litteraturdydaktik samt formidling af litteratur i forskellige institutionelle kontekster, herunder skole og bibliotek. Hun er forfatter til forskningsartikler, undervisningsmaterialer og har redigeret og bidraget til en række bøger om børnelitteratur og litteraturdydaktik. Senest *Grib litteraturen! Lærers håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning* (2020).



Book bento af
Ingrid Buus Schmidt
9. klasse, Søndre Skole
& Sigrid Kronborg Buus
8. klasse, Hald Ege Skole



Et betydningsfuldt møde

– forbindelsen mellem læselyst og bogvalg

KRISTIANE HAUER, PH.D., EKSTERN LEKTOR, KØBENHAVNS UNIVERSITET OG DPU, AARHUS UNIVERSITET

Artiklen er fagfællebedømt.

Denne artikel undersøger forbindelsen mellem læselyst og bogvalg. Med afsæt i litteraturteoretikerne Louise Rosenblatt og Rita Felskis teorier om betydningsfulde og engagerede læseoplevelser suppleret med empiriske undersøgelser af børns læsning analyserer artiklen data fra et kvalitativt studie i 8. klasse. Analysen ser nærmere på elevernes bogvalgsstrategier i fritiden og undersøger resultaterne af en intervention i danskundervisningen, der har til formål at kvalificere elevernes bogvalg. Artiklen konkluderer, at bogvalg er en afgørende faktor for læselysten, og at det er vigtigt at introducere særligt de uerfarne læsere for flere forskellige veje til at træffe et kvalificeret bogvalg.

Et tilfældigt valg

Da jeg for nogle år siden var ude at observere et lystlæsningstiltag på et gymnasium og efterfølgende spurgte ind til elevernes bogvalg, udbrød en 1. g-elev lettere frustreret: ”Jamen, hvordan skal jeg kunne vælge en bog, der interesserer mig, når jeg kun har læst fem-seks bøger i mit liv?” (Hauer, 2017; 2018).

I gymnasietiltaget måtte eleverne selv vælge, hvilke skønlitterære bøger de læste, men dette valg fremstod for en del af dem forholdsvis tilfældigt. De fortalte, at de greb en vilkårlig bog fra forældrenes bogreol eller lånte en tiloversbleven af en klassekammerat, og ofte glemte de den bog, de var i gang med, og måtte i stedet benytte lånebogkassen på skolen. En adfærd, som også er blevet iagttaget i andre undersøgelser (Hauer, 2020; Juul, 2020).

” Hvis man kun har meget lidt erfaring med at læse bøger – og i øvrigt forbinder læsning med noget ret kedeligt og intetsigende – hvor store er ens chancer så for at finde frem til en bog, der kan give en god læseoplevelse?

Men hvad skulle de ellers gribe til, fik elevens udbrud mig til at overveje. Hvis man kun har meget lidt erfaring med at læse bøger – og i øvrigt forbinder læsning med noget ret kedeligt og intetsigende – hvor store er ens chancer så for at finde frem til en bog, der kan give en god læseoplevelse?¹

1 I denne artikel dækker termen ’bøger’ primært, men ikke kun, længere skønlitterære tekster, såsom romaner. Mange af de samme pointer kan dog også tænkes i forhold til fortællende faglitteratur, f.eks. biografier eller formidlende historiebøger.

Samtidig syntes det, netop fordi den førnævnte elev havde læst så få bøger i sit liv, *afgørende*, at eleven fik valgt en bog, som vakte interesse. Afgørende, ikke bare for elevens læselyst nu og her, men også for, om eleven senere i livet ville få lyst til at læse bøger af egen fri vilje (Hauer, 2017; 2018; Pennac, 1995).

Formålet med denne artikel er derfor at undersøge forbindelsen mellem læselyst og bogvalg, og hvilke udfordringer der rejser sig, når unge læsere selv skal vælge litteratur.

Artiklen indleder med at præsentere to litteraturteoretiske perspektiver på tekstvalgets betydning for læseoplevelse og læseengagement og knytte disse sammen med tidligere empiriske undersøgelser på området. Derefter sættes der fokus på et aktuelt empirisk studie af romanlæsning i udskoling, hvori også spørgsmålet om bogvalg spiller en afgørende rolle. Her analyseres dels data om elevernes bogvalgsstrategier i fritiden, dels data fra interventionen *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*, der eksplicit arbejder med at fremme elevernes kvalificerede bogvalg i danskundervisningen.

Mødet mellem tekst og læser

Litteraten og litteraturredaktøren Louise Rosenblatt betoner allerede i 1930'erne tekstvalgets store vigtighed, når det gælder unges litteraturlæsning (Rosenblatt, 1995). Rosenblatt er i bogen *Literature as Exploration* fra 1938 både optaget af den litterære læseoplevelse og de refleksive og dannende aspekter ved unge læsers litteraturlæsning i og uden for skolen. Som en forløber for receptionsæstetikken og reader-respons-bevægelsen påpeger hun, at en læseoplevelse er et unikt møde mellem tekst og læser i en bestemt rum-tidslig situation. Hvad hun senere i hovedværket *The Reader, the Text, the Poem* fra 1978 kalder for en 'event' (Rosenblatt, 1994, s. 14). Derfor skal man snarere end at tænke på, hvilke tekster de unge 'bør' læse, tænke på, hvilke tekster de – også erfarings- og modenhedsmæssigt – vil finde meningsfulde (Rosenblatt, 1995, s. 41-42). Det afgørende er ikke litteraturens kvalitet, men læseoplevelsens kvalitet (Rosenblatt, 1995, s. 269).

Den unge læser, skriver Rosenblatt, "is to an extraordinary degree focused on the personal import of what he reads" (Rosenblatt, 1995, s. 42). Men dette skal man ikke frygte overskygger den æstetiske oplevelse, for den vil altid være en del af læseoplevelsen; også selvom det måske ikke er det, de unge læsere selv italesætter (Rosenblatt, s. 43).

Som ung læser man først og fremmest, påpeger Rosenblatt, for at få en følelsesmæssig oplevelse (Rosenblatt, 1995, s. 36), der indbefatter mulighed for identifikation og adgang til ny viden og nye erfaringer. Dette virker både ind på ens selvforståelse og forståelse af andre (Rosenblatt, s. 52). Samtidig, mener Rosenblatt, kan der også være tale om en form for – frugtbar – flugt fra hverdagens forudsigelighed (Rosenblatt, s. 39).

Selvom Rosenblatts perspektiver på tekstvalgets betydning primært relaterer sig til skolen og her taler ind i datidens forståelse af, at man skal læse bestemte værker for at blive litterært dannet, fremstår de stadig aktuelle i dag, både når det gælder skole- og fritidslæsning. Dette gælder især pointeringen af, at det er vigtigere at fokusere på den gode læseoplevelse end på det gode værk, og at læserens interesser, orientering og modenhed her har afgørende betydning. Dette indebærer også, at der kan være tale om ganske forskellige læseoplevelser, hvis man læser det samme værk på forskellige tidspunkter i sit liv (Rosenblatt, 1995, s. 35). En iagttagelse, der netop synes væsentlig i forhold til børn og unge, der er i hastig udviklings- og modningsproces.

Engagement og tilknytning

Det er bemærkelsesværdigt, hvor mange af de perspektiver, Rosenblatt introducerer i sit tidlige værk om læseoplevelse, som kan genfindes – i en lidt mere teoretisk opdateret form – hos den højaktuelle neofænomenologisk orienterede litterat Rita Felski. Hos Felski er det dog mere generelt 'læseren', frem for kun den unge læser, der er i fokus.

I bogen *Uses of Literature* fra 2009 påpeger Felski således på linje med Rosenblatt, at læserens interesse for eller engagement i teksten (hvad hun kalder 'textual engagement') er afgørende for den betydningsfulde – og typisk også lystfyldte – læseoplevelse (Felski, 2009, s. 14). Felski identificerer særligt fire former for tekstligt engagement, der er på spil, når vi læser: *recognition*, *knowledge*, *enchantment* og *shock*. Hvor *recognition* i høj grad knytter sig til spørgsmålet om identifikation, har *knowledge* at gøre med adgang til viden om fremmede mennesker og miljøer, mens *enchantment* forbinder sig til en stærk opslugthed af tekstens univers og potentiel 'flugt' ind i en anden verden. *Shock* betegner den komplekse følelsesmæssige affekt, der kan opstå, når man chokeres over en teksts indhold og/eller udtryk.

Særligt spørgsmålet om identifikation og stærke følelser af forbundethed i relation til æstetisk tekster – og ligeledes til film, kunst og musik – undersøger Felski videre i bogen *Hooked* (2020). Hun tager her udgangspunkt i begrebet 'attachment', idet hun påpeger, at "to be attached is to be affected or moved and also to be linked or tied" (Felski, 2020, s. 1). Attachment dækker altså både over det at være forbundet med og hengiven over for (dvs. følelsesmæssigt knyttet til) noget og betegner herved de mange måder, hvorpå vi forbinder os med og forbindes til et kunstværk. Med afsæt i Bruno Latours aktør-netværksteori taler Felski for, at vores forhold til et litterært værk er opbygget af et kompliceret netværk af forbindelser, sammenhænge og relationer. Et netværk, der rækker hinsides teksten selv, til bl.a. parateksten i form af de følgetekster, der omgiver værket, såsom bogomslag eller omtale af værket i medierne, de personer, der måske anbefaler værket til én, den specifikke situation, hvori vi første gang støder på værket osv. Det betyder, at det er meget svært at pege entydigt på, *hvorfor* vi oplever en særlig betydningsfuld forbindelse ('attachment') til f.eks. en bestemt bog, ligesom det også kan være svært at forklare, hvorfor vi undertiden kan opleve at gå fra mild desinteresse til at blive fuldstændig fanget ('hooked'), og at samme stærke interesse også kan aftage igen (Felski, 2020, s. 9).

Felskis begreb om 'attachment' synes på mange måder at hænge tæt sammen med oplevelsen af læselyst. I og med at 'attachment' både er noget, der har at gøre med vores følelser, tanker, værdier og intuitive fornemmelser og derved er i stadig forandring, tydeliggøres det også, at læselyst er en kompleks størrelse.

Derfor kan Felskis 'attachment'-begreb hjælpe os til at forstå, at der ikke er én vej til det bogvalg, der stimulerer vores læselyst, men at der tegner sig et komplekst netværk af mulige forbindelseslinjer og følelsesmæssige bindinger mellem hver enkelt tekst og hver enkelt læser i en konkret rumtidslig situation.

” Felskis 'attachment'-begreb kan hjælpe os til at forstå, at der ikke er én vej til det bogvalg, der stimulerer vores læselyst.

Manglende interesse

Mange børn og unge virker dog i dag i højere grad 'attached' til andre æstetiske udtryk og underholdningsformer end til litterære tekster – f.eks. til film, musik og computerspil (som Felski i øvrigt også inkluderer i sin teori). Ja, en del virker snarere 'detached', når det gælder litteratur og bøger, f.eks. gymnasieeleven, der blev citeret i artiklens begyndelse. Hvordan skaber vi bedre mulighed for, at der etableres 'attachment' for disse unge læsere?

Her er det i første omgang relevant at forbinde Rosenblatt og Felskis teoretiske perspektiver med aktuelle empiriske undersøgelser af børns læselyst og bogvalgsadfærd.

Hvis vi ser nærmere på de tekstlige engagementer, der synes at være på spil blandt danske børn i 3.-7. klasse, som de kommer til udtryk i undersøgelsen *Børns læsning 2017: En kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*, viser det sig, at børnene især kan lide at læse humor/sjove bøger (46 procent) og fantasy/science fiction (40 procent), ligesom også gys, horror og spænding samt historier om kærlighed og børn og unges liv er i høj kurs (Hansen et al., 2017a, s. 56). Disse resultater har stor lighed med den foregående undersøgelse *Når børn vælger litteratur – Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser* fra 2014, som undersøgte aldersgruppen 3.-6. klasse (Hansen, 2014).

Det er især de mindre børn, der foretrækker humor, som med Felskis perspektiv kunne anskues som en mere afvæbnende variant af 'chok', således at man tentativt kan pege på fire dominerende engagementsformer i forhold til unge læsere: *identifikation, spænding, fantastik og humor*.

Men hvad så med spørgsmålet om at finde frem til den rigtige bog?

Både i undersøgelsen *Børns læsning 2017* (Hansen et al., 2017a) og forløberen *Når børn vælger litteratur* (Hansen, 2014) har man bedt informanterne sætte kryds ved de svar, der var mest passende som afslutning på sætningen: *Jeg ville læse mere...* Her er der i 2017-undersøgelsen især tre hyppige svar, der stikker ud:

- *Hvis det var emner, jeg interesserede mig for* (46 procent)
- *Hvis jeg vidste, hvad jeg skulle læse* (32 procent)
- *Hvis jeg måtte læse flere tekster eller bøger i skolen, jeg selv valgte* (29 procent). (Hansen et al., 2017a, s. 40)

Det første svar afspejler, at næsten halvdelen af de unge læsere har en forestilling om, at bøger/tekster typisk ikke omhandler de emner, der interesserer dem, altså en ret høj grad af desinteresse. Mens de to næste svar udtrykker det skisma, at en stor del af informanterne ikke ved, hvad de skal læse – dvs. ikke føler sig i stand til at træffe et bogvalg, der kan give dem en interessant læseoplevelse – men at de samtidig har en forestilling om, at de vil læse mere (i skolen i hvert fald), hvis de selv fik lov at træffe et valg.

Muligheden for et frit valg synes altså at have stor betydning for eleverne, men samtidig virker det svært at forvalte. Det ser ud til, mange børn og unge ikke ved, hvordan de skal forbinde deres interesseområder og engagement til et konkret bogvalg.

Dette kunne bl.a. skyldes, at det ikke alene handler om at læse fodboldbøger, hvis man godt selv kan lide at spille fodbold. Det at læse handler også om en æstetisk oplevelse, et betydningsfuldt møde, hvori tekst og læser så at sige går i frugtbar forbindelse med hinanden, hvilket også har at gøre med stil, tone, sværhedsgrad, abstraktionsniveau m.m., som både Rosenblatt og Felski er inde på.

Hvis man i 2017-undersøgelsen samtidig ser nærmere på, hvor informanterne typisk finder inspiration til deres læsning, er topscorerne her: *Hos mine venner* (32 procent), *Fra film jeg har set* (31 procent), *Hos min mor* (29 procent), mens også en ganske stor del angiver fritidsinteresser, skolebibliotek, nettet, far, lærere, søskende som muligheder (Hansen et al., 2017a, s. 30). At procent-satserne her varierer så forholdsvis lidt (fra 32 procent til 13 procent) illustrerer netop, at der er mange veje til at finde frem til en bog, hvortil man kan føle sig 'attached' og måske endda 'hooked'.

Med disse perspektiver i baghovedet vil vi nu gå til det specifikke studie af sammenhængen mellem – de lidt ældre – 8.-klasseselevers læselyst og bogvalg.

At kunne vælge til og fra

Det kvalitative studie blev udført i 2017 i tre 8.-klasser på den samme skole i et middelklassekvarter i omegnen af København og undersøgte helt overordnet romanlæsning i udskoling. I den forbindelse gennemførtes bl.a. en række interviews med de unge læsere om deres læsevaner i og uden for skolen (Hauer, 2020). I disse interviews blev der spurgt ind til, hvordan de udvalgte de bøger, de læste i fritiden. Data blev efterfølgende tematisk kodet og analyseret med en hermeneutisk tilgang (Gulddal & Møller, 1999). Som baggrund for interviewene havde informanterne udfyldt et omfattende spørgeskema om deres læsevaner, fritidsinteresser m.m., der lagde sig op af hidtidige læseundersøgelser som f.eks. *Børns læsning 2017*.

Det er karakteristisk, at eleverne i mange af disse interviews både italesætter spørgsmålet om bogvalg positivt og negativt. Ofte bliver den manglende mulighed for selv at vælge bøger eller tekster i undervisningen italesat negativt som f.eks. her af Marie, der i øvrigt giver udtryk for, at hun godt kan lide at læse i fritiden:

Altså, jeg skal helst vælge mine egne bøger, fordi, altså, jeg har også fået at vide: Livet er for kort til dårlige bøger, og sådan noget. Ja, true. Men vi bliver alligevel tvunget bøger i ansigtet, sådan. Why? Ironisk. Much!

Marie sætter ord på det skisma, at hun både er blevet opfordret til at gå efter de gode læseoplevelser og samtidig i skolen 'tvinges' til at læse noget bestemt. Hun føler ikke – sådan som Rosenblatt betonedede vigtigheden af – at lærerne har øje for at vælge bøger, der skaber mulighed for betydningsfulde læseoplevelser for hende.

Men hvor Marie godt selv ved, hvad det er, hun kan lide at læse, og således har nogle positive læseoplevelser i fritiden at veje op mod læsningen i skolen, giver en del andre elever i materialet – på linje med gymnasieeleven i begyndelsen af artiklen og data fra *Børns læsning 2017* – derimod udtryk for, at det svære netop er *selv* at finde frem til en bog, de vil kunne lide. Esther siger f.eks.: "Det er kun, hvis jeg har sådan en eller anden bog, som jeg godt kan lide, så bliver jeg fanget af den, så læser jeg bare videre. Det er ret sjældent, jeg finder en bog, jeg godt kan lide."

Ja, for nogle af eleverne synes spørgsmålet om bogvalget nærmest at være udslagsgivende i et slags had-kærlighedsforhold til læsning som f.eks. Frederikke, der udtaler: "Det er bare sådan, når jeg finder bogen, så er jeg rigtig god til at leve mig ind i den. Indtil jeg ikke har fundet den der bog, så hader jeg bare at læse."

Frederikke italesætter her et omslag fra total desinteresse til pludselig at blive 'hooked' på bogen, men som Felski netop har pointeret, er det komplekst at forklare, hvorfor et sådant omslag finder sted, fordi det skyldes en kombination af en række forskellige faktorer.

Derfor kan det for de elever, der generelt har ringe læselyst, virke nærmest tilfældigt, at der pludselig finder et betydningsfuldt møde sted, hvor der etableres engagement og 'attachment' mellem tekst og læser. Michael, der normalt ikke læser særlig meget, fortæller f.eks., at han engang ved et tilfælde læste to bøger på en uge: "Fordi min far tog dem med på ferie, og så lå jeg syg oppe på værelset, og så så jeg ikke rigtig nogen anden udvej. Men de var spændende. De var rigtig spændende. Jeg kunne godt lide det." (Hauer, 2020, s. 152).

Det er til gengæld karakteristisk, at den gruppe af informanter, som ofte læser og har erfaring med gode læseoplevelser, besidder et bredt repertoire af strategier til at træffe et kvalificeret bogvalg (Hauer, 2020; 2021a). For det første er mange af dem, f.eks. Marie, forholdsvis bevidste om, hvilke bøger de især synes er gode. Nogle udtrykker tydelige præferencer i forhold til genrer (at det f.eks. skal være fantasy eller realisme), mens andre betoner, at f.eks. spænding, identifikationsmulighed eller humor er vigtigt. Dette tydeliggør, at forskellige former for engagement er i spil, når der etableres betydningsfulde og lystfyldte læseoplevelser. Men det tydeliggør også, at disse elever bestemt har læst mere end fem bøger i deres liv modsat den førnævnte gymnasieelev.

” Det er til gengæld karakteristisk, at den gruppe af informanter, som ofte læser og har erfaring med gode læseoplevelser, besidder et bredt repertoire af strategier til at træffe et kvalificeret bogvalg.

Når disse informanter skal vælge bøger, lader de sig bl.a. inspirere af ældre søskende eller venner, der har samme smag. De bruger desuden flittigt biblioteket, både PLC og folkebibliotek, hvor de spørger sig for hos bibliotekarerne, og de tjekker internetsider med boganmeldelser og anbefalinger og holder øje med, om der f.eks. findes en bog 'bag' en ny film, som de gerne vil se. I så fald læser de oftest bogen først. Ligeledes beretter mange af de læseglade informanter ikke overraskende om forældre (ofte mødre, i lighed med de lidt yngre informanter i *Børns læsning 2017* (Hansen et al., 2017b, s. 42)), der hjælper dem på vej med bogvalget ved at foreslå, købe eller låne bøger til dem (Hauer, 2020; 2021a). Herved bliver det også tydeligt, at sociokulturelle faktorer spiller en rolle.

En anden ting, som det er vigtigt at bide mærke i, er, at de læseglade elever også under selve læsningen er gode til at vælge til og fra. De låner ikke bare én bog på biblioteket, men en hel stak, og hvis de læser lidt i én og finder ud af, at det ikke er noget for dem, lægger de den til side og begynder på en ny. Som Naja siger:

Nogle gange så tager jeg på biblioteket og kigger i deres ungdomsafdeling og finder en bog, jeg måske synes ser spændende ud, og så låner jeg måske et par stykker. Fordi der er altid nogle, jeg synes er kedelige, og så stopper jeg med at læse dem.

Informanterne etablerer således forsøgsvis 'møder' med forskellige tekster og mærker her efter, om den fanger dem, før de træffer det valg at læse videre.

Der tegner sig således en kombination af mange forskellige strategier til at etablere og opnå menings- og lystfyldte forbindelser ('attachments') mellem disse unge læsere og bøgerne, samtidig med at de føler, at de har friheden til at vælge selv og forfølge deres egne interesser og præferencer.

Dette står i modsætning til de mindre læsende og læseglade elever, der snarere beretter om bogmøder, de selv er meget lidt herrer over. Herved opbygger de ikke en erfaring i, hvad de skal gøre for at

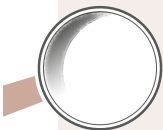
etablere en positiv læseoplevelse igen. Det er altså ikke nok at give valgfrihed, hvis ikke man også klæder de unge læsere på til at træffe kvalificerede valg.

På romanjagt

På den baggrund er det relevant at se nærmere på interventionen *Romanjagt*, som afprøves med de selvsamme 8.-klasser i studiet. Interventionen har karakter af et eksperimenterende værklæsningsforløb kaldet *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse* (Hauer, 2021b), som er udviklet med det formål eksplicit at arbejde med at fremme læselyst og vedkommende læseoplevelser hos udskolingselever (Hauer, 2020, bilag 5). Centralt i dette forløb er det kvalificerede bogvalg. I forløbet får eleverne således individuelt lov at vælge den bog, de skal læse, idet det første af forløbets læringsmål lyder 'Jeg kan udvælge og anskaffe mig en roman, der interesserer mig.'

Eleverne bliver primært introduceret til at træffe et individuelt bogvalg i de to første dobbeltlektioner, der har overskrifterne *(Roman)jagten går ind* og *Indkredning af byttet – på biblioteket*.

I den første dobbeltlektion arbejdes der med litteratursøgning samt afklarende øvelser i klassen, hvor eleverne bl.a. skal være hinandens læsecoach (se figur 1 *Vær hinandens læsecoach*). Afslutningen skal eleverne udfylde et såkaldt læserprofilkort, hvor de skal angive emne- og genrepræferencer og også specificke bogtitler (se figur 2 *Læserprofil-kort*).



OPGAVE A. VÆR HINANDENS LÆSECOACH

Du skal hjælpe din makker med at finde ud af, hvilke romaner, der vil være gode at læse for lige netop ham eller hende.

Du skal interviewe din makker ud fra disse 5 spørgsmål. Skriv vigtige stikord ned imens, om det din makker siger.

1. Hvilke bog-genrer kan du bedst lide (Fx fantasy, gys, realisme, krimi, sjove bøger, bøger om kærlighed, bøger om unges problemer, serier...).
2. Har du læst nogle bøger, som du synes var rigtig gode? Hvorfor var de gode?
3. Hvilken slags film eller serier kan du godt lide? Hvad er godt ved dem?
4. Er der nogen emner, som du synes er spændende? (Fx computerspil, sport, eksotiske dyr, fattigdom, unges problemer, bestemte historiske perioder, bestemte lande i verden...)
5. Hvordan kan du godt lide, at en bog får dig til at føle? (Fx grine, græde, gyse, tænke...)

Efter at du har interviewet din makker, skal I sammen tale om, hvilke slags bøger, der vil være noget for din makker. Noter til sidst ned, hvilke bøger, du vil anbefale din makker at læse.

Det kan både være konkrete bogtitler og bare en beskrivelse af, hvilken slags bog, der er tale om (Fx 'en krimi, hvor der ikke er for meget blod, men hvor det er spændende at regne mysteriet ud', eller 'en fantasy-roman, der handler om kærlighed og venskab...').

Når I er færdige, så byt roller og lav øvelsen én gang til.

Figur 1: *Vær hinandens læsecoach*

© KRISTIANE HAUER & DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG. GRAFISK DESIGN: NINA HAGEN (Hauer, 2021b).



MIT LÆSERPROFIL-KORT

NAVN: _____

Dit læserprofil-kort skal du tage med, næste gang du skal på biblioteket. Kortet skal hjælpe dig til – sammen med en bibliotekar – at finde en roman, du vil synes om at læse. Du skal derfor tænke grundigt over, hvad du skriver på kortet.

GENRER JEG GERNE VIL LÆSE I (skriv mindst 2) Fx gys, fantasy, krimi, spænding, realisme...

FORFATTERNAVN OG TITEL PÅ ROMANER JEG GERNE VIL LÆSE (skriv så mange du kan komme på)

Forfatter: _____	Titel: _____
Forfatter: _____	Titel: _____
Forfatter: _____	Titel: _____
Forfatter: _____	Titel: _____

JEG VIL GERNE LÆSE ROMANER (sæt gerne flere krydser)

Fra børneafdelingen ☐ Fra ungdomsafdelingen ☐ Fra voksenafdelingen ☐

JEG MÅ GERNE LÆSE EN KORT ROMAN – FX FRA LÆSELYNSERIEN Ja ☐ Nej ☐

© DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG. KOPIERING MÅ FINDE STED EFTER GÆLDENDE AFTALE MED COPYDAN.

Figur 2: Læserprofil-kort

© KRISTIANE HAUER & DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG. GRAFISK DESIGN: NINA HAGEN (Hauer, 2021b).

Disse øvelser handler således om at forsøge at etablere mulige forbindelser til en række bøger, både gennem afklaring af egne interesser og ved at præsentere eleverne for forskellige måder, hvorpå de kan kvalificere deres valg. I forbindelse med litteratursøgningen bliver eleverne både introduceret til hjemmesider og blogs om litteratur for børn og unge, så de kan læse sig til mere information på nettet, og til en række trykte foldere – i indbydende glittet papir – med boganbefalinger fra biblioteket. Desuden får de mulighed for at kigge i en bogkasse med relevante titler fra skolens PLC, som læreren har medbragt. Denne sidste aktivitetsmulighed betyder, at de med det samme kan få en fysisk bog i hånden og pluklæse i den.

Hvor formålet med coachingøvelsen er, at eleverne kommer i dialog med hinanden om både læsning og interesser i øvrigt og herved får vakt deres engagement, foranlediger bogkasserne, at eleverne rejser sig fra deres pladser og får mulighed for at interagere mere frit med hinanden. I afprøvningsløbet af forløbet begynder eleverne, stående omkring bogkassen, at udveksle erfaringer med bøger og give bogtips til hinanden.

Det afsluttende produkt, læserprofilkortet, er ikke kun et redskab til eleverne selv, men også til de bibliotekarer fra det lokale bibliotek, som skal hjælpe og guide dem i at finde frem til mulige bøger i den efterfølgende lektion. At eleverne på dette kort selv skal angive, om de foretrækker at læse fra børne-, ungdoms- eller voksenafdelingen, giver dem her mulighed for at vurdere deres eget læseniveau, ikke i forhold til lixtal, men i forhold til modenhed, jævnfør Rosenblatts perspektiver. Desuden er der indbygget en lille differentiering i læserprofilkortet, således at visse elever kan få lov at læse kortere og mere letlæste bøger.²

I næste dobbeltlektion skal eleverne på besøg på biblioteket, hvor de møder to engagerede bibliotekarer, der lægger ud med at fortælle om deres egne yndlingsungdomsbøger, hvorved eleverne præsenteres for et affektivt engagement fra to voksne rollemodeller. Herefter hjælper bibliotekarerne eleverne med at finde frem til mulige bøger på baggrund af det, de har skrevet på deres læserprofilkort.

Hvad der er helt afgørende her, er, at eleverne ikke blot skal finde frem til én bog, men skal låne minimum tre bøger hver. Som lektie til næste gang skal eleverne nu læse fem-ti sider i *alle* de tre bøger, de har lånt, for herigennem at arbejde med indledende og afprøvende møder mellem tekst og læser. Først herefter skal de træffe deres endelige valg i forhold til den bog, de vil arbejde med i resten af forløbet.

Dette valg skal de begrunde for hinanden i den næstfølgende lektion gennem en refleksionsøvelse, der netop handler om at sætte ord på læseoplevelse. Herefter bevæger *Romanjagt*-forløbet sig videre i aktiviteter, der ikke vil blive behandlet nærmere her (læs evt. mere i Hauer, 2020).

Forløbet bliver afprøvet i alle tre 8.-klasser, og imens bliver der foretaget videoobservationer af undervisningen og udført kvalitative interviews med en række af eleverne. Afslutningsvis evaluerer alle elever forløbet mundtligt og skriftligt.

I forhold til spørgsmålet om bogvalg fremhæver mange af de læseglade og læsende elever, at forløbet har givet dem inspiration til nye titler, både via mødet med bibliotekarerne og gennem udveksling af læseoplevelser med deres klassekammerater. Man kan sige, at netværket af mulige

2 En differentiering, der kunne udbygges endnu mere, hvis en del af elevgruppen havde haft diagnosticerede læsevanskeligheder.

forbindelseslinjer til specifikke bøger – og det at læse i det hele taget – er blevet udbygget. At de i forvejen er gode til selv at vælge bøger, betyder således ikke, at de finder forløbet mindre interessant, tværtimod giver de udtryk for, at forløbets fokus på, og derved anerkendelse af værdien af, læseengagement knyttet til det selvstændige bogvalg i høj grad er givende.

Men hvad der synes mindst lige så afgørende, er, at en del af de elever, der i mindre grad eller slet ikke har erfaring med læsning som en lystfyldt aktivitet i forløbet, oplever at nå frem til at vælge en bog, der giver dem en engageret og for nogles vedkommende direkte 'hooked' læseoplevelse (Hauer, 2020, s. 227). Maja udtaler f.eks.: "Jeg elsker denne roman. Den fangede mig virkelig, og det var den helt rette." (Hauer, 2020, s. 227).

Og Mette, der svarer på, hvorvidt der var tale om en god læseoplevelse, med: "Det var det helt sikkert, fordi jeg blev fanget af den, og det sker ikke så tit." (Hauer, 2020, s. 227). Det er karakteristisk, at begge elever her bruger ordet 'fandet'. De er blevet *hooked*.

Flere af disse elever giver efterfølgende udtryk for det værdifulde i at blive introduceret til konkrete redskaber til at få en god læseoplevelse, f.eks. eleven Ida, der forklarer: "Jeg vil sige, at jeg gør lidt mere ud af at udvælge den bog, så jeg ligesom bedre kan lide at læse den og er mere interesseret i den, i stedet for bare at tage en eller anden random." (Hauer, 2020, s. 221).

Netop det, at der hos de mindre læseerfarne skabes en bevidsthed om, hvor vigtigt det specifikke bogvalg rent faktisk er, for at læsning bliver en meningsfuld og engagerende aktivitet, synes et stort skridt på vejen.

Der er dog også enkelte elever, som, på trods af at de har fået muligheden for at vælge selv, sådan som de har efterspurgt, har svært ved reelt at gennemføre dette, da de er på biblioteket. De sætter sig over i et hjørne og taler med hinanden og ignorerer i en vis forstand bøgerne. Afsluttende griber de mere eller mindre tilfældigt tre bøger.

Eleven Adam reflekterer selv efterfølgende i evalueringen over, at hans noget tilfældige valg af bogen *Wimpy Kid*, nr. 6 (af Jeff Kinney) betyder, at han får mindre ud af forløbet, fordi denne typiske mellemtrinnsbog simpelthen er for let og derfor ikke rigtig fanger ham. Ved således ikke at træffe et aktivt og myndigt valg er han heller ikke i stand til at opfylde forløbets læringsmål (Hauer, 2020, s. 223).

Hvor sammenhængen mellem læselyst og bogvalg således både kan bekræftes teoretisk og empirisk, illustrerer erfaringerne fra forløbet *Romanjagt* potentialet i eksplicit at introducere alle – både mere og mindre læseglade – unge til strategier til selvstændigt at kunne træffe kvalificerede bogvalg, når det gælder skole- og fritidslæsning. Strategier i flertal, ja, fordi der tydeligvis ikke er én enkelt vej.

” Hvor sammenhængen mellem læselyst og bogvalg således både kan bekræftes teoretisk og empirisk, illustrerer erfaringerne fra forløbet *Romanjagt* potentialet i eksplicit at introducere *alle* unge til strategier til selvstændigt at kunne træffe kvalificerede bogvalg, når det gælder skole- og fritidslæsning.

Det kvalificerede bogvalg

Tekstvalg er tydeligvis en vigtig faktor i forhold til at etablere og fastholde elevernes læselyst, både når der læses litteratur i skolen og i fritiden, jævnfør Rosenblatts betoning af, at ethvert møde mellem en bestemt tekst og en bestemt læser er noget ganske særligt.

Men udfordringen rejser sig hos de elever, der i forvejen har meget lidt erfaring med at læse, og som gerne vil vælge selv, men samtidig ikke ved, hvordan de rent faktisk skal gøre dette.

Her viser Felskis perspektiver på læselyst som et spørgsmål om forbindelseslinjer og tilknytning mellem tekst og læser, at der er mange veje til et bogvalg – og derved et bogmøde – der kan skabe engagement og måske endda gøre læseren 'hooked'. Dette bliver også tydeligt, når vi i denne artikels analyse ser nærmere på, hvordan en række læsere i 8. klasse konkret udvælger bøger.

På den baggrund er det afgørende at forsøge at skabe mulige forbindelseslinjer mellem tekst og læser på så mange måder som muligt, især hos de mindre læseerfarne og læseglade børn og unge. Og vel at mærke at introducere dem til, hvordan de selv kan etablere sådanne forbindelser. Dette forsøgte interventionen *Romanjagt* at gøre, og resultatet blev en større bevidsthed hos *alle* elever om det kvalificerede bogvalgs betydning. En bevidsthed, der synes at være et afgørende skridt på vejen til et betydningsfuldt møde med en bog.

Referencer

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.

Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. The University of Chicago Press.

Gulddal, J., & Møller, M. (1999). *Hermeneutik: En antologi om forståelse*. Gyldendal.

Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger litteratur: Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puck, M. R. (2017a). *Børns læsning 2017: En kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Tænketanken Fremtidens Biblioteker.

Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2017b). *Børns læsning 2017: Overblik og indblik*. Tænketanken Fremtidens Biblioteker.

Hauer, K. (2017). Et år med lystlæsning – på Falkonergårdens Gymnasium. *Dansknoter*, 3, 52-55.

Hauer, K. (2018). Lystlæsning i gymnasiet. *Viden om Literacy*, 24. https://videnomlaesning.dk/media/2572/24_kristiane-hauer_2.pdf

Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet. [https://nors.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpublications%2Flaesning-og-fordybelse\(0cf04c21-c7a9-4f60-97cc-b6be6214e7dc\).html](https://nors.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpublications%2Flaesning-og-fordybelse(0cf04c21-c7a9-4f60-97cc-b6be6214e7dc).html)

Hauer, K. (2021a). *Fordybede læsere: Hvad kan de lærer os?* Forskerklumme, Nationalt Videncenter for læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/fordybede-laesere-hvad-kan-de-laere-os/>

Hauer, K. (2021b). *Romanjagt – jagten på den gode læseoplevelse*. Daneklærerforeningens Forlag. (Forløbet kan tilgås fra Daneklærerforeningens hjemmeside: <https://dansklf.dk/undervisningsforloeb/romanjagt>)

Juul, M. V. (2020). *Ej blot til lyst: En teoretisk og empirisk undersøgelse af lystlæsningstiltaget TG Læser*. Kandidatspeciale, Københavns Universitet (upubliceret).

Pennac, D. (1995). *Glæden ved at læse*. Klim.

Rosenblatt, L. M. (1995/1938). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association.

Rosenblatt, L. M. (1994/1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Southern Illinois University Press.

Om forfatteren

Kristiane Hauer har skrevet ph.d. om læsning og fordybelse (2020), hvori hun undersøger, hvad det vil sige at fordybe sig i at læse skønlitteratur, og hvordan man kan arbejde med litterær dybdelæsning i litteraturundervisningen. Hun er i sin forskning især optaget af forholdet mellem opmærksomhed og læseoplevelse, i unges læselyst og i litteraturens status og betydning i kulturen netop nu. Kristiane Hauer er ansat som ekstern lektor i fagdidaktik på Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet og på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet. Desuden er hun skønlitterær forfatter.



Det er en fed følelse, når man læser sig ind i en historie

BODIL CHRISTENSEN, LEKTOR I DANSK OG MASTER I BØRNELITTERATUR,
LÆRERUDDANNELSEN AALBORG, UCN

”Jeg har aldrig læst meget ud over skolen,” sådan lyder det fra Agathe i 9. klasse, som har deltaget i et interview om læselyst (Foged & Mortensen, 2020). Mange elever mister i løbet af deres skoletid motivationen for at læse. Det har vi brug for at gøre noget ved. Denne artikel giver bud på, hvad der skal til for at motivere flere elever, og hvordan det kan gribes an. Først præsenteres artiklens teoretiske ståsted: den undersøgende litteraturpædagogik. Herefter følger nogle didaktiske overvejelser i forhold til elevernes læselyst. Artiklen afsluttes med to konkrete eksempler på et undersøgende arbejde med litteratur, som er udarbejdet af lærerstuderende med inspiration fra den undersøgende litteraturpædagogik.

Hvorfor læser vi?

Agathe, 15 år, siger om at læse:

Jeg har aldrig læst meget ud over skolen, men hvis jeg giver mig ro og tid til at læse, synes jeg, det er dejligt. Det er især i ferier, at jeg læser. Det var min mor, der anbefalede, at jeg skulle begynde at læse allerede i de små klasser, men det var, fordi jeg altid har læst langsomt. Så jeg tror, min læselyst kom, fordi jeg gerne ville styrke min læsehastighed. (Foged & Mortensen, 2020)

Agathe sætter her fokus på noget centralt for skolens rolle i forbindelse med læselyst: Man læser for at få viden og for at blive klogere på sig selv, man læser for at blive underholdt og finde ro i hverdagen, og man læser for at træne selve færdigheden ”at læse”.

Undervejs i denne artikel bringes en række citater fra elever i folkeskolen, der er interviewet om deres læselyst. Citaterne indgår i en større sammenhæng i Mille Kofod Mortensen og Marie-Louise Fogeds bacheloropgave, der har titlen ”Mere læselyst” (Foged & Mortensen, 2020). I denne artikel illustrerer citaterne kompleksiteten i begrebet ”læselyst”.

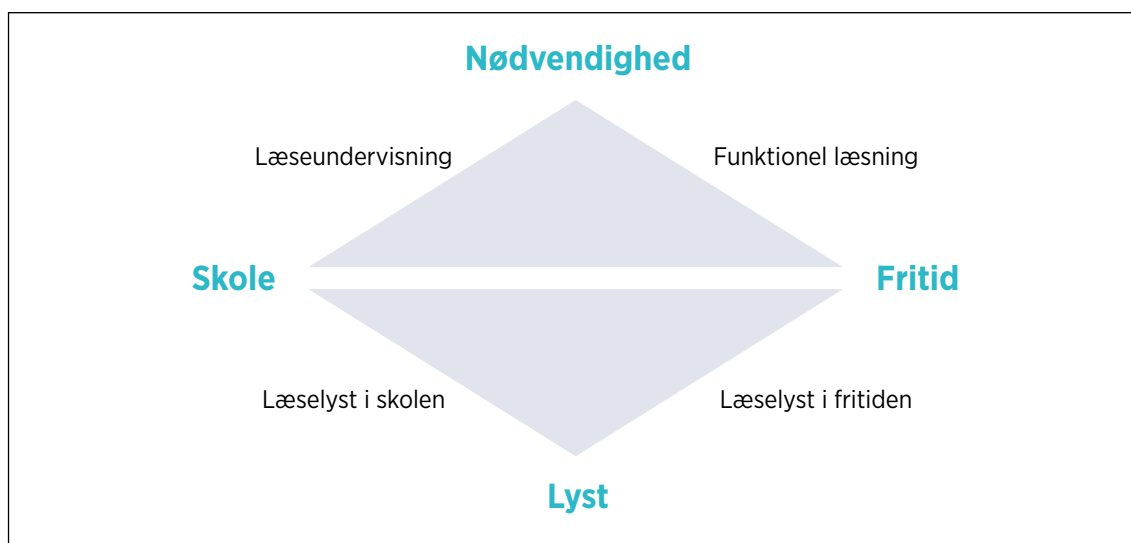
” Jeg har aldrig læst meget ud over skolen, men hvis jeg giver mig ro og tid til at læse, synes jeg, det er dejligt.

Læselyst og motivation

Markus, 14 år, siger om sin motivation for at læse:

Det kommer meget an på, hvad jeg læser, men jeg synes ofte, at det er lærerigt. Hvis jeg læser nyheder, lærer jeg en masse om samfundet, og hvis jeg læser en roman, lærer jeg måske nogle flere ord og vendinger. Jeg synes også, at det er en fed følelse, når man lever sig ind i en historie – nærmest som om man står midt i handlingen. (Foged & Mortensen, 2020)

Læselyst er et begreb, der er særdeles flydende. Læsning i sig selv er så bredt et begreb, at man vanskeligt kan stille skarpt på det i en kort artikel. Læselyst er ligeledes afhængig af så mange faktorer, at der altid vil være et ”Jamen, hvad så med ...?”, hvis der gøres et forsøg på at definere begrebet. Henriette Romme Lund illustrerer begrebet i denne grafiske model, figur 1 (Lund, 2010):



Figur 1: Model over læselystbegrebet (Lund, 2010, s. 81)

Her bliver der sat skel mellem ”nødvendighedens rum” og ”det lystbetonede rum”, men når jeg (og andre) har interviewet elever i skolen om deres læselyst, så har eleverne ikke en skarp skelnen mellem skole og fritidslæsning. Det flyder sammen i deres forståelse. Markus giver eksempelvis udtryk for, at læsning for ham både er en vej til viden om verden (en funktionel læsning) og en vej ind i en anden verden (den lystbetonede læsning). Modellen kan give et bud på de mange begrundelser, der kan gives for at læse bøger. I denne artikel, hvor de didaktiske muligheder for at skabe læselyst hos eleverne er i fokus, vil alle modellens ”læselystversioner” ligge bag forståelsen af ”læselyst”.

” Læselyst er et begreb, der er særdeles flydende.

Litteraturpædagogikken: Rosenblatt, Illum Hansen og Henkel

Mathilde, 13 år, siger om sin læselyst:

Jeg kunne engang læse af interesse, men det var, når jeg var på ferie. I min folkeskole havde vi et system siden 1. klasse, hvor man skulle skrive antal sider op, som man havde læst. Jeg har enten været sidst eller meget bagud i forhold til de andre hele tiden. Det har måske været det nederlag, der har påvirket min lyst. (Foged & Mortensen, 2020)

Mathilde giver her udtryk for den frustration, der kan være i forhold til forventningerne til læsefærdighed. Læselyst fordrer også (som modellen ovenover viser) en færdighed i læsning, der kan understøtte læselysten. Når man i KiDM-projektet (Kvalitet i Dansk og Matematik) (Elf & Hansen, 2017; Hansen et al., 2020) sætter mere fokus på kvalitet i læsningen fremfor kvantitet, så kan man også imødegå den frustration og det nederlag, der møder Mathilde i kampen om de mange siders læsning. Er der fokus på kvalitet, så bliver det mindre væsentligt, hvor mange sider der læses. Der kommer fokus på indholdet, forståelsen og oplevelsen af det læste, når der arbejdes undersøgende med litteraturen.

Den undersøgende litteraturpædagogik er ikke et nyt begreb i litteraturpædagogikken. Når Ayoe Quist Henkel, Thomas Illum Hansen og mange med dem i disse år har givet såvel et teoretisk som et praktisk bud på, hvordan litteraturundervisningen kan blive et vedkommende, interessant, relevant og eksistentielt anliggende for læsere i folkeskolen, så bygger de videre på en lang erfaringsbaseret praksis og en lang række teoretikere. Det er først og fremmest Louise M. Rosenblatt, amerikansk professor i litteratur, der udgav *Literature as exploration* i 1938. Rosenblatt er ”klassikeren” i litteraturpædagogikken, der kan læses mellem linjerne i denne artikel.

” Der kommer fokus på indholdet, forståelsen og oplevelsen af det læste, når der arbejdes undersøgende med litteraturen.

Rosenblatt udviklede en meget læserorienteret pædagogisk litteraturteori. Undervisningssituationen skulle baseres på den subjektive oplevelse. Det vigtigste i en læsning er, at man har hjertet med. Man skal bringe sit eget liv i spil med teksten. Det gælder om at *læse* litteratur, ikke at *læse om* litteratur. Hovedpunkterne er, at al litteratur har indflydelse på ens liv. Man lærer at sætte fantasien i gang, man lærer at forestille sig andre løsningsmodeller på social elendighed. Man lærer at leve sig ind i andres liv og at få medfølelse med andre, og endelig gives vores kulturarv videre gennem litteraturen (Rosenblatt, 1976). Rosenblatt siger, at litteratur giver mulighed for:

- ▶ at gennemleve nogle konflikter, som man så senere i livet i de aktuelle tilfælde bliver bedre til at tackle
- ▶ at få personlige erfaringer og indblik i andres erfaringer
- ▶ at få indblik i, hvorledes man kan leve sit liv
- ▶ at få overblik og objektivitet til ens egne personlige problemer
- ▶ at sublimere negative og destruktive kræfter.

I litteraturen flyttes fokus fra de personlige problemer til mere almene/tekstnære problemer. Det kan lette det enorme personlige tryk, der møder mange børn og unge i dag.

Det var den (ultra)korte version af Rosenblatt. Hun skrev i en anden (og mindre digital og So-Me-presset) tid, men hendes grundsyn holder: Litteraturen kan give os en frihed til at se de mange

forskellige måder, man kan leve på. Litteraturen kan give indblik i de mange livsmuligheder og livstolkninger, der findes. Litteraturen kan give en bred vifte af væremåder, holdninger og problemløsninger, og litteraturen kan give en evne til at reflektere over tilværelsen.

” Litteraturen kan give os en frihed til at se de mange forskellige måder, man kan leve på. Litteraturen kan give indblik i de mange livsmuligheder og livstolkninger, der findes.

Thomas Illum Hansen redegør i KiDM-projektet for de otte didaktiske principper for en undersøgende tilgang. Det er:

1. engagement (oplevelse, fordybelse, virkelyst – fagligt, socialt, personligt)
2. dialogisk fællesskab (aktiv lytning, undersøgende samtaler)
3. undersøgelsesorienteret (åbne og autentiske spørgsmål i et forløb)
4. styret åbenhed (at finde det rette niveau og den rette styring, så tekstens faglige potentiale kommer frem)
5. faglig rammesætning (eleverne skal have fagbegreber og redskaber, så de er i stand til at undersøge litteraturen, og så de kan forholde sig reflekteret hertil)
6. varieret progression (dybdegående analyser, perspektivering, fagligt håndværk)
7. multimodal produktion (elevernes arbejde med tekster skal også være skabende og konkret)
8. mestring af fortolkning (mesterfortolkninger, så man som elev forstår, hvordan man udfylder tomme pladser – og alt det andet i tekstforståelsen) (Hansen et al., 2020)

Disse didaktiske principper er en ”praksisversion”, der er i familie med Rosenblatts litteraturpædagogik. Ayoe Quist Henkels *Grib Litteraturen!* er i samme ”didaktiske familie”, og hun har været en stor inspiration i mit forsøg på at give studerende på læreruddannelsen en lyst og glæde ved at formidle (og læse) bøger med elever (Henkel et al., 2020). Således er kombinationen af læselyst og didaktik en stadig balancegang, hvor eleven selv er aktiv læser med ret til egne vurderinger og læse-beslutninger, og hvor læreren må forholde sig lige så undersøgende og nysgerrig til teksten, som det forventes af eleverne.

En kort konklusion på de didaktiske overvejelser vil give tre grundregler for didaktiske beslutninger:

1. Der skal vælges gode bøger. Bøger, som den enkelte læser finder er ”gode”.
2. Der skal arbejdes flerstemmigt, nysgerrigt, varieret, remedierende og med kvalitet fremfor kvantitet som ledetråd.
3. Eleverne skal have ”... de redskaber, de trenger for å lykkes”, som Olga Dysthe skriver (Dysthe, 2000, s. 15). Fagbegreber, analysestrategier og litteratursamtaler kvalificerer læsning og er et stillads for læselysten. Fagbegreberne giver et fælles sprog, når der samtales om teksterne. Hermed er den didaktiske rammesætning sat.

Didaktiske overvejelser og konkrete eksempler

Michelle, 14 år, siger om læsningens værdi:

Jeg synes, at jeg har fået mange ting ud af at læse. Blandt andet er jeg blevet bedre til at skrive, som er en af mine styrker, når det gælder skolen. Jeg oplever også, at jeg sjældent laver stavfejl,

og så synes jeg, at jeg har fået et mere udvidet ordforråd af at læse. Så synes jeg også, at det er en kæmpe fordel i skolen at være hurtiglæser. (Foged & Mortensen, 2020)

Motivationen for at læse litteratur er i lighed med Pless et al.'s motivationsforskning lige så skiftende og kompleks som motivationen for al anden læring. Man kan være vidensmotiveret, mestringsmotiveret, relationsmotiveret, præstationsmotiveret eller motiveret gennem involvering. Og motivationsorienteringen kan skifte fra dag til dag og fra time til time. Og fra bog til bog (Pless et al., 2015).

Michelle argumenterer for læsning ud fra en mestringsmotivation, da læsning giver hende kompetencer, der kan bruges i danskfaglige sammenhænge, men også i skolens øvrige faglige udfordringer.

Når der nu skal vælges gode bøger, arbejdes der flerstemmigt, nysgerrigt, varieret, remedierende og med kvalitet fremfor kvantitet som ledetråd, og når eleverne skal have "... de redskaper, de trenger for å lykkes", således som Dysthe siger, kan det helt konkret være en læsning, hvor "opgaverne" varieres fra tekst til tekst. Når der i danskundervisningen arbejdes med "opgaver" af alle slags, så er det ofte en kredsen *om* litteraturen i første omgang, derefter er det en refleksion og samtale *med* litteraturen. Skal læselysten stilladseres, er det den første kredsen *om* litteraturen, der skal fokus på. KiDM-projektets forskning viser, hvor vigtigt det er, at der arbejdes undersøgende i tilgangen til litteraturen.

” Motivationen for at læse litteratur er i lighed med Pless et al.'s motivationsforskning lige så skiftende og kompleks som motivationen for al anden læring.

I det følgende giver jeg to konkrete eksempler på tilgange til nye ungdomslitterære værker. Tilgangene tager afsæt i de didaktiske principper, der tidligere er gjort rede for. Opgaverne er udarbejdet af danskstuderende på læreruddannelsen i Aalborg. De studerende deler gerne deres arbejde med andre. Forløbene her er udarbejdet med afsæt i KiDM-projektets anbefalinger (Hansen, 2020) og (særligt) de mange konkrete eksempler i Ayoe Quist Henkels *Grib litteraturen!* (Henkel et al., 2020).

Forløb med Sanne Munk Jensen: *En dygtig havfrue*

Romanen *En dygtig havfrue* (Jensen, 2020) er en coming of age-roman, hvor konfliktstoffet findes inden for det helt særlige miljø, hvor man dyrker sporten havfruesvømning. I undervisningsforslagene er der fokus på forlæsning og på efterlæsning. Vælg det, du selv finder interessant. Eller vælg ud efter elevernes interesse.

Før vi læser

Litteraturkuffert

Nu skal vi i gang med romanen. Det er vigtigt at få skabt nogle forventninger til romanen og vække elevernes interesse og nysgerrighed for det, de skal til at læse. Litteraturkufferten er med til at skabe stemthed og virker som en tekståbner.

- Du medbringer en kuffert med små ting, rekvisitter, billeder eller ord, der har relation til fortællingen. Disse ting skal igangsætte elevernes sansninger, refleksioner og forforståelse. Det er et første skridt ind i tekstuniverset.

I denne litteraturkuffert kan der være:

1. En badedragt
2. Et billede af en havfruehale
3. Ordet "dygtig"
4. Penge
5. En saks
6. En billet til Den Blå Planet
7. Et helt hjerte og et knust hjerte

- Tag tingene op af kufferten én ad gangen. Dette skal være afsæt for en fælles samtale om: *Hvad kan de enkelte ting i kufferten betyde? Hvad tror vi, romanen handler om? Hvad betyder ordene? Hvad kan vi se på billederne?*

- Lad kufferten stå i klassen under forløbet, eller hæng indholdet op på opslagstavle/væg til fortsat inspiration.

Efter vi har læst

SMS-opgave. Til læreren:

- Brug <https://ifaketextmessage.com/> til at skabe en SMS-samtale mellem Stephanie og Selina. Eleverne skal forestille sig, hvordan en samtale kan se ud mellem Stephanie og Selina, hvis Stephanie skulle undskylde over SMS.
- Tal ind i kommunikationsmåder og forskellen på at skrive en SMS og at sige det i virkeligheden. Dette er oplæg til en fælles diskussion i klassen.
- Eleverne kan i fællesskab skiftes til at læse SMS'en op for hinanden for at mærke forskellen på at sende en SMS og sige noget ansigt til ansigt.

Til eleverne:

- Skriv en SMS fra Stephanie til Selina, hvor Stephanie undskylder for sin opførsel. Selina må gerne svare. Brug <https://ifaketextmessage.com/>.

Bemærk: Til tider er det ikke nødvendigt at følge hele forløbet med før-under-efter-læsning. Meget tolkning og litteratursamtale kommer, når der arbejdes med teksten i SMS-korrespondancen.

Forløb med Sara Lundberg: *Fuglen i mig flyver, hvorhen den vil*

Lundbergs graphic novel-biografi om kunstneren Berta Hanssons liv er en blanding af mange genrer: dagbogsblade, tegninger og en del faktaoplysninger om Sveriges husmandsliv i "gamle dage". Her er en tekstlæsning, der har fokus på mere "klassisk" tekstlæsning. *Fuglen i mig flyver, hvorhen den vil* (Lundberg, 2018) er en biografi, men det er også en smuk beskrivelse af svensk husmandsliv

for mange år siden. Et liv og et miljø, således som det blev set af den unge pige, der blev en mønsterbryder med de omkostninger, det havde.

Sådan arbejdes der med fokus på miljøbeskrivelse:

Miljøbeskrivelse

- ▶ Inden arbejdet med bogens miljøbeskrivelse præsenteres eleverne for to øvelser, som skal styrke deres viden om, hvad der er vigtigt at inddrage i en miljøbeskrivelse.
- ▶ Den første øvelse er æblelegen, hvor læreren medbringer en skål med æbler skåret i både. Læreren inddeler tavlen i fem felter, hvoraf sanserne, smags-, lugte-, syns-, høre- og følesansen skrives op. Nu deles æblestykkerne ud blandt eleverne, således de har et stykke hver. Læreren starter med at spørge ind til synssansen, så følesansen, så lugtesansen, så smagssansen og sluttelig høresansen. Imens eleverne fortæller, hvad de ser, lugter, føler, smager og hører, så skriver læreren deres svar på tavlen. Læreren fortæller, hvor vigtige sanserne er for at skabe en god beskrivelse af enten et æble eller et sted.
- ▶ Den anden øvelse går ud på, at eleverne skal beskrive et sted på skolen, som de andre skal gætte ud fra deres sanselige beskrivelse af stedet. Læreren har forberedt en skål med sedler, hvorpå der er skrevet tilfældige og forskellige steder ned (steder på skolens grund). Eleverne finder sammen i grupper på tre, hvor de på skift i grupperne trækker en seddel. De får udleveret et skema, hvori de kan notere sanseindtrykkene fra stedet. Eleverne får ca. 30 minutter til opgaven, hvorefter de samles i klassen. Læreren laver en rækkefølge over grupperne, hvor de gruppevis skal fremlægge stedet for klassen uden at nævne det. Klassen skal gætte, hvilket sted gruppen har beskrevet.
- ▶ Eleverne skal nu læse til og med side 69 i bogen. Herefter skal de individuelt udvælge et sted/miljø i bogen, som afspejler den svenske natur.
- ▶ De skal beskrive stedet skriftligt ud fra det, de ser på billederne, og det, som nævnes om stedet i bogen. Derefter skal de printe deres skriftlige beskrivelse og lime den på en planche.
- ▶ Så søger de billeder på Google af svensk natur og printer disse. Billederne limes på planchen ved siden af deres beskrivelse, således har de en planche, som afspejler en svensk naturstemning. Plancherne hænges op i klassen, og læreren inddeler eleverne i firemandsgrupper, som nu skal fremføre hver deres planche for hinanden.

Det er nærlæsning af teksten, der arbejdes med i denne opgave, men det er en nærlæsning, der også gerne skal blive vedkommende og nær for læseren.

Disse konkrete eksempler er alle inspireret af Rosenblatt, Illum Hansen og ikke mindst Ayoe Quist Henkel. Det er ikke et nyt koncept; mange, mange dansklærere har gennem de seneste hundrede år arbejdet med en nysgerrig og undersøgende tilgang. Det vigtige her er, at det aldrig bliver "et koncept", men at man som lærer selv er nysgerrig og undersøgende i forhold til sin egen tekstlæsning og i forhold til elevernes tekstlæsning, således at man stilladserer tekstlæsningen med opgaver, man selv kunne have lyst til at give sig i kast med.

Læselyst, livslyst og litteratur

Amalie på 14 siger:

Jeg elsker at læse, fordi det er et andet liv, som man kan opleve igen og igen. Der er mange mennesker, der siger, at man kun har et liv, men hvis man læser bøger, kan man have tusinde

forskellige liv, hvor man får fantastiske oplevelser, som man aldrig ville have oplevet, hvis man kun havde et liv. (Josefine Ottensens Facebook-side)

Amalie argumenterer for læsningen som en del af hendes dannelsesproces. Agathe ville gerne styrke sin læsehastighed, Mathildes læsehastighed blev en barriere i forhold til læselysten, Michelle er opmærksom på, hvorledes læsningen giver hende andre danskfaglige og faglige kompetencer, og Markus får ”en fed følelse”, når han læser sig ind i en historie. Således giver Amalie, Agathe, Mathilde, Michelle og Markus et indblik i kompleksiteten i begrebet ”læselyst”.

Når det er vigtigt for børn (og unge og voksne) at læse litteratur, så er der særligt to gode grunde. Læsning som en færdighed er vejen til megen viden. Ikke alt findes på en tutorial eller i en video-session. Noget må man møjsommeligt eller muntert læse sig til, hvis man vil have en uddannelse, og hvis man vil have en vis viden om verden.

Dernæst øger læsning af skønlitteratur evnen til empati og synsvinkelskift. Litteraturlæsning giver indblik i andre verdener og andres liv, således at man kan sætte sig selv i den andens sted. Det er ganske vigtigt for vores demokratiske samfund, at man kan se verden med den andens øjne.

Læselyst og argumentationen for at læse (af egen lyst) kan med fordel frigøres fra det helt åbne ”lystlæsning”. I stedet må det være den læselyst, der ligger i glæden ved at blive klogere på verden og på sig selv. Læselysten kan også have afsæt i glæden ved et frirum fra verden, de sociale medier og præstationspres. Det at læse bøger er: ”At komme langt ud i den vide verden og dybt ind i os selv,” sagde Astrid Lindgren (Langkjær, 2016, s. 50). Her kan tilføjes: Og når man læser bøger, bliver man klog på en smuk måde.

Måske er svaret på: Hvordan skaber man læselyst hos elever, børn og unge? ganske enkelt: Når læreren selv læser bøger, er engageret i litteraturen, deler sine egne læseoplevelser, og når læreren har en bred litteraturhylde, hvorfra ”den rigtige bog til den enkelte elev” kan vælges, så bliver eleverne (måske, men formentlig en hel del) til lystlæsere.

Tak til Marie-Louise Foged og Mille Kofod Mortensen, der i deres bacheloropgave Mere læselyst fik sat fokus på læselyst i folkeskolen. Og tak til hold 19.3, 20.4 og 21.4, danskholdet fra Læreruddannelsen i Aalborg. Deres kreativitet og engagement er inspirerende også (og især) for en rutineret underviser.

Referencer

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Dysthe, O. (2000). Mitt ansvar å gi eleven de redskaper de trenger for å lykkes. I: *Dansk i dialog*. Dansk lærerforening.

Dysthe, O. (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.

Foged, M.-L., & Mortensen, M. K. (2020). *Mere læselyst – et bachelorprojekt om læselyst og motivation*. UCN.

Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler.

Henkel A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Jacobsen, J. T., & Simonsen, A. C. H. (2020). *Grib litteraturen!* Gyldendal.

Jensen, S. M. (2020). *En dygtig havfrue*. Gyldendal.

Langkjær, H. (2016). Litteraturundervisningen i indskolingen. Lærers oplæsning og litteraturundervisningen bør i højere grad være en del af danskfaget i indskolingen. *Viden om Literacy*, 20, 45-50.

Lund, H. R. (2010). Læselyst – hvad er det? I: Madsbjerg, S., & Lund, H. R. (red.), *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Lundberg, S. (2018). *Fuglen i mig flyver, hvorhen den vil*. Staarup og Co.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & W. Nielsen, A. M. (2015). Unges motivation i udskolingen. Aalborg Universitetsforlag.

Rosenblatt, L. M. (1976/1995). *Litterature as exploration*. Noble and Noble, Publishers.

Om forfatteren

Bodil Christensen er lektor på læreruddannelsen i Aalborg, UCN, master i børnelitteratur og anmelder på www.bogbotten.dk, IBBY, klummeskribent i Nordjyske Stiftetidende og underviser på læreruddannelsen i dansk siden 1996.



Book bento af
Johanne Sørensen Vilien,
4. klasse, Sortedam Skole



Når litteraturundervisningen skaber læselyst

DORTHE RISE OG ULLA MARIA MICHAELSEN, LÆRERE I HOLBÆK KOMMUNE OG FORFATTERE TIL *LÆSELYST* OG MEDFORFATTERE TIL *GRIB LITTERATUREN!*

Glæden ved og nysgerrigheden over for litteraturundervisningen skal skabes allerede i indskolingen og vedligeholdes på mellemtrinnet og i udskolingen. Eleverne skal møde en undervisning, der gør dem nysgerrige og forventningsfulde, og som ikke mindst åbner op for de følelser, som litteraturen kan vække i dem. At inddrage en kreativ og sansemæssig tilgang til litteraturen skal gerne være en naturlig del af elevernes litteraturundervisning op gennem deres skolegang og på den måde understøtte deres læselyst. I det følgende vil vi pege på, hvad vi som lærere lægger vægt på i vores litteraturundervisning for at skabe læselyst hos eleverne, og efterfølgende præsenterer vi en række undervisningsideer til tre forskellige værker, som kan læses i henholdsvis indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen.

Læselyst og litteraturlæde

Kært barn har mange navne. Om vi kalder det læseglæde, læselyst eller noget tredje er ikke væsentligt. Det vigtigste er, at vi gør os umage med at planlægge en litteraturundervisning, der skaber en lyst og et fællesskab omkring læsningen. Et fællesskab, der åbner op for indlevelse og et engagement fra eleverne i mødet med en kreativ og sanselig litteraturundervisning. Vores erfaring er, at når litteraturundervisningen bliver nærværende og interessant for eleverne, så har det stor betydning for deres lyst til at læse andet litteratur end blot den litteratur, der bliver læst som værk-læsning i undervisningen.

” Kært barn har mange navne. Om vi kalder det læseglæde, læselyst eller noget tredje er ikke væsentligt.

Som litteraturformidlere og dansklærere bestræber vi os på at planlægge en litteraturundervisning, der er varierende, og som overrasker med en ny og uforudsigelig tilgang. Nogle gange må arbejdet med litteraturen gerne skabe en woweffekt hos vores elever. Elevernes læselyst bliver i den grad påvirket af, hvordan vi planlægger vores litteraturundervisning. Formår vi med vores litteraturundervisning at fange elevernes interesse for litteraturen, så har det også betydning for deres lyst til at læse og arbejde med litteraturen.

Vi skal planlægge en litteraturundervisning, hvor eleverne blandt andet skal, føle, høre, se, smage og lege med litteraturen. Vi skal vække deres sanser, *før*, *mens* og *efter* de møder teksten, og skabe et rum, hvor eleverne bliver klædt på til at møde litteraturen.

Vi skal væk fra de endeløse spørgsmålsark, som eleverne skal besvare under deres læsning. Det betyder ikke, at vi ikke skal fortolke, analysere og arbejde med bogens handling. Det skal vi, men

vi skal også meget mere end det. Vi skal starte med at arbejde med litteraturen, allerede inden eleverne møder værket og får det i hænderne. Eleverne skal klædes på til at møde teksten, og der skal sættes den rigtige stemning og vækkes en nysgerrighed hos eleverne.

Litteraturen bliver interessant, når vi deler den med hinanden. Når vi taler om vores oplevelser og tolkninger af teksten. Det skal vi huske, når vi planlægger vores litteraturundervisning. Vores råd er: Planlæg en undervisning, hvor eleverne arbejder sammen, og hvor der tales om oplevelser og stemninger. Litteraturen skal vække noget i dem, noget, de kan genkende og identificere sig med, og noget, som bringer deres refleksioner i spil. Det er på denne måde og med denne tilgang til litteraturen, at vi skaber en læselyst i eleverne.

Udstilling af produkter

For os indebærer en kreativ tilgang til litteraturundervisningen, at eleverne fremstiller nogle kreative produkter. De skal selvfølgelig udstilles. Eleverne skal mærke, at deres arbejde og deres produkt har en funktion og skal bruges til noget. Produkterne kan hænges op i klassen eller udstilles på et fælles område på skolen. Elevernes lyst, motivation og grundighed bliver større, når de ved, at der er en eller flere modtagere, der skal se og læse deres produktioner. Skab en autentisk modtager af elevernes produkter, så det ikke blot er læreren, der er modtageren.

” Eleverne skal mærke, at deres arbejde og deres produkt har en funktion og skal bruges til noget.

Pippi Langstrømpe, Sølvblomst og Drengene

Vi har udvalgt tre værker til henholdsvis indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, som vi har arbejdet med i undervisningen på en sanselig og kreativ måde. Det er ikke et fyldestgørende undervisningsforløb, vi beskriver i det følgende, men litterære greb, som kan supplere og understøtte litteraturarbejdet, så det bliver varieret og kommer til at styrke elevernes litteraturlæse og ikke mindst deres læselyst.

At valget netop er faldet på disse tre værker skyldes, at vi har erfaret, at eleverne har udvist stort engagement og motivation i arbejdet med værkerne. De har været optaget af værkerne, som har givet mulighed for at trække vedkommende temaer ind i elevernes egen verden og dermed gøre litteraturen mere nærværende og brugbar i deres liv.

De fleste indskolings elever kender til historien om *Pippi Langstrømpe* (Lindgren, 2020). De har måske allerede hørt historien om Pippi eller set en film eller tegnefilm med hende. At de allerede har en viden om hende, er et godt afsæt til at understøtte deres indlevelsesevne. Pippi er særlig, og hun har en betydelig rolle i litteraturen, hvor hun ofte blive brugt som metafor for det stærke, modige og uafhængige individ. For at have lyst til at læse er det vigtigt, at man som elev forstår det, man læser, og kan leve sig ind i de fiktive personer. Det kan de fleste indskolings elever, når de læser om vores allesammens Pippi.

Fantasybøger er et hit blandt eleverne på mellemtrinnet. De fleste mellemtrinselever elsker at søge ind i den magiske verden, hvor alt kan ske, og hvor de kan møde magiske væsener og verdener, der kan berøre dem og ligeledes også inddrage temaer, der er aktuelle for dem. *Sølvblomst* (Eken, 2021) er en letlæst fortælling med temaer som flytning, skilsmisse og venskab. Værket er en sand

‘pageturner’, så når eleverne først er gået i gang med at læse, har de svært ved at lægge bogen fra sig. Mange af vores elever er efterfølgende kommet og spurgt efter en fortsættelse. Når vi udvælger værker til mellemtrinnet, er det også et væsentligt parameter, om det er en seriebog, da mange elever gerne vil læse videre. I første bog er de blevet klædt godt på til at forstå handlingen og hovedpersonen. Når de så læser de efterfølgende bøger, forstår de bøgerne bedre, og lysten til at læse stiger hos mange elever.

Eleverne i udskolingen bliver ofte præsenteret for kompleks litteratur. Det skal de også, men vi skal også huske at vælge værker, der lader sig forstå mere umiddelbart, og som taler direkte ind i elevernes egen verden. Vi har oplevet, at eleverne bliver grebet af værker, der er relaterbare, og som giver dem indsigt i, hvilke tanker, handlinger, følelser og dilemmaer der kan krydse deres vej i deres ungdomsliv. Bøgerne må gerne have et let forståeligt sprog, og der må gerne være gang i handlingen. I *Drengene* (Kleinschmidt, 2018) udspiller handlingen sig i et miljø, der kunne være elevernes eget. Der er fart over feltet, og allerede fra første side får eleverne en fornemmelse af, at ‘noget’ ender galt. Sproget i værket er let forståeligt, og værket kommer omkring temaer som venskab, gruppepres, kærlighed og de svære valg. Temaer, som mange udskolings elever gerne vil læse litteratur om.

Aktiviteter til *Bogen om Pippi Langstrømpe*

Bogen om Pippi Langstrømpe er en rigtig sjov og fængende bog at starte med som højtlesning i de mindste klasser. Højtlesning er godt for oplevelsen og skaber et fællesskab om litteraturen. Astrid Lindgren skrev fortællingen om Pippi Langstrømpe i 1945, og selvom fortællingen om Pippi er skrevet i en anden tid, er historien om den stærke, modige og nysgerrige pige stadigvæk aktuel. For Pippi er intet umuligt, og der er ingen grænser for hendes mod og gode humør. Læsning af Pippi lægger op til en snak om venskab, hvornår og hvordan man er stærk, at forsvare andre, når de bliver mobbet, eller om det er i orden at fortælle løgnehistorier. Gennem litteraturen skal eleverne kunne spejle sig i de fiktive karakterer, og det er der rig mulighed for i denne fortælling.

Smag på ord

Pippi Langstrømpe er en længere fortælling, som læses højt for eleverne over nogle dage eller uger. Udvælg ord fra hvert kapitel og snak om ordene, inden der læses. Derved bliver denne aktivitet tilbagevendende og genkendelig.

Eleverne skal “smage” på ord og sætninger fra teksten. Skriv ordene op på tavlen, find billeder af ordene og vis dem frem og gennemgå så ordene med eleverne.

Hvilket slags ord er det, hvad betyder ordet, hvordan staves ordet, hvilken ordklasse, hvordan udtales ordet osv.? Man kan vælge at snakke, tegne eller skrive om ordene. Det kan variere undervejs i fortællingen. Find billeder af enkelte ord som *levertran* eller *veranda*, så bliver det nemmere for eleverne at forstå, hvad ordet egentlig betyder.

Leg litteraturen

Inden teksten læses for eleverne, planlægges der en leg, der kan kædes sammen med fortællingen. I denne fortælling er det oplagt at lege *tagfat*, *jorden er giftig* eller *tingfinder*.

Leg litteraturen er et greb, der sætter fokus på elevernes første oplevelse med teksten kombineret med en fysisk aktivitet. Eleverne bruger kroppen og sanserne, og derigennem vækkes deres nysgerrighed og motivation for fortællingen. Til legen *tingfinder* gemmes fysiske genstande, som eleverne skal finde. Der sendes fire elever uden for døren, og de resterende elever og læreren gemmer en genstand i klassen. Eleverne kommer ind og skal nu finde genstanden. Vælg nogle ting, som har en betydning for fortællingen, fx en abe, en figur af Pippi, en hest eller et svensk flag.

Hvis jeg var Pippi, så ville jeg...

Hvad er det, der er så særligt ved Pippi?

Eleverne får en lille skriveopgave, hvor de med denne sætning skal skrive lidt om, hvad de ville gøre, hvis de ligesom Pippi var stærke, modige og havde mange penge.

Det handler om at få en god snak i klassen om, hvad der er Pippis kvaliteter. Hvad er det, hun er god til, som vi andre kan lære noget af? Skriveopgaven kan være i et kladdehæfte, men kan også skrives pænt ind på linjeret papir og sættes op i klassen med en lille tegning til.

Kan vi gøre noget pippisk?

Efter fortællingen er læst færdig, skal vi i klassen gøre noget, som er kendetegnende for Pippi. Eleverne kommer med en masse gode forslag, som skrives op på tavlen. Når alle forslag er skrevet op, sorterer vi dem og finder det, som vi alle sammen synes passer rigtig godt til Pippi og os. I 1. klasse lavede vi aftaler for, hvordan vi bedst hjalp hinanden ude i frikvarteret, når der var brug for hjælp.

Pippi er en rigtig god ven for Tommy og Annika og hjælper dem, der har brug for det. I 1. klasse fik vi en god snak om venskab, om hvordan og hvornår man er modig, og hvorfor det er vigtigt at turde sige fra.



Billede 1: Eleverne i 1.D har tegnet Pippi Langstrømpe

Aktiviteter til Sølvblomst

Sølvblomst udkom første gang i 2002 og er blevet genudgivet i 2021, hvor fortsættelsen, *Natblomst*, også har set dagens lys. Romanen er en magisk fortælling om venskabet mellem Jonas og Sølvblomst. Jonas og hans bedste ven, Simon, har en hemmelig hule i Fru Kvists store og tilvoksede have. Venskabet mellem de to drenge bliver udfordret, da Jonas' familie skal flytte til en anden by.



En eftermiddag, da Jonas er alene ved haven, ser han den gamle dame blive kørt væk af en ambulance, og hun kommer ikke tilbage igen. Huset er tomt, men alligevel er det, som om at noget eller nogle holder øje med Jonas inde fra vinduet med de mange blomster. *Sølvblomst* handler om venskab, fortvivlelse og naturens vidunderlige verden. En fantastisk fortælling, der foregår i et helt almindeligt parcelhuskvarter.

Sproget i bogen giver god mulighed for, at eleverne kan danne indre billeder af personer og miljøet, som personerne færdes i. Arbejdet med *Sølvblomst* lægger op til en snak om venskab, om at føle empati over for det, der er anderledes, kæmpe for det, man tror på, og ikke frygte det ukendte. Naturen og blomsterne spiller en særlig rolle i fortællingen, som derfor vil være naturligt at inddrage i litteraturarbejdet til bogen.

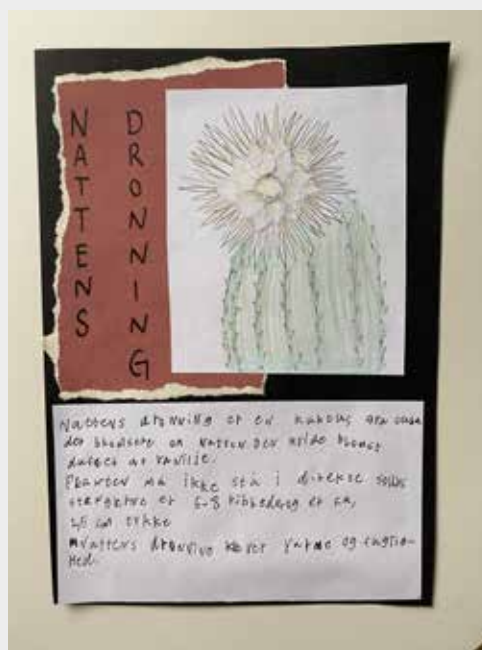
Billede 2: Personkarakteristik lavet i WordArt

Fagtekst om Nattens dronning

Som optakt til at arbejde med romanen skal eleverne stifte bekendtskab med kaktussen Nattens dronning, så de senere, når de i fortællingen møder kaktussen, ved, hvordan den ser ud, og er klædt på til at arbejde med kaktussens betydning i romanen.

Lad eleverne søge oplysninger om Nattens dronning på nettet. De skal søge efter oplysninger, der giver dem viden om kaktussens udseende, formering og pleje/pasning. Disse oplysninger skal de bruge til at skrive en mindre fagtekst, hvor de med deres egne ord beskriver Nattens dronning og tegner den.

Billede 3: Fagtekst – Nattens Dronning af elev i 6. klasse



Fru Kvists hus

Eleverne skal i dette greb arbejde med den tekstnære læsning. Med udgangspunkt i teksten og det, der bliver skrevet om havestuen, blomsterne, huset og hele miljøet, hvor Sølvblomst bor, skal eleverne nu udarbejde en model, der viser det, som teksten beskriver. Ud fra elevernes viden om den læste tekst skal de omforme og videregive teksternes centrale indhold med et visuelt udtryk.

Eleverne kan klippe, bygge, tegne eller male Fru Kvists hus, som det bliver beskrevet i teksten. Her kan man vælge at bruge en skotøjsæske, hvori stuen bygges, eller lave en farverig tegning af miljøet.

Haiku – komposition

Efter at eleverne har læst bogen færdig, skal de arbejde med bogens komposition. Start med i fællesskab at snakke om (og skrive på tavlen), hvad der sker i starten, midten og slutningen af fortællingen.

Derefter skal eleverne lave et haikudigt med tre strofer, der passer til bogens komposition. Første strofe skal beskrive bogens indledning, anden strofe bogens midte og tredje strofe bogens slutning.



Billede 4: Haikudigt til Sølvblomst lavet af elev i 6. klasse

Venskabsblomst

Venskab er et centralt og gennemgående tema i *Sølvblomst*. Som afslutning på forløbet med romanen kan eleverne i fællesskab lave en venskabsblomst. Læreren tegner et blomsterhoved og hænger op på væggen. Eleverne klipper blade til blomster, hvorpå de skriver, hvordan man er en god ven. De starter sætningen med *En god ven...*

Aktiviteter til *Drengene*

Drengene af Jonas Kleinschmidt er en velskrevet og aktuel roman, der henvender sig til udskolingen, om en ganske normal drengegruppe. Vi møder første gang drengene i 0. klasse, og vi følger dem til den skæbnesvangre sidste skoledag og i tiden derefter. Gruppen består af seks drenge, der kommer med hver deres historie. Romanen giver et hudløst ærligt og interessant billede af, hvad det vil sige at være en del af en drengegruppe. Hvilke dynamikker der kan være på spil, og hvad gruppepres kan medføre.

” Skol eleverne have en forståelse for og indblik i hinandens verden, kan litteraturen være en af vejene dertil.

Kigger vi på *Drengene* med lærerfaglige øjne og med henblik på at inddrage den som fælles værk-læsning, er det interessant at arbejde med personer i romanen, da deres individuelle personlighed og historie spiller en rolle for dynamikken i drengegruppen.

Bogen lægger op til at arbejde med mange aktuelle ungdomstemaer, herunder venskab, kærlighed, gruppedynamik og ikke mindst gruppepres. Romanens temaer taler ind i elevernes egen verden og giver et indblik i, hvordan det er at være dreng. Skal eleverne have en forståelse for og indblik i hinandens verden, kan litteraturen være en af vejene dertil.

Kortfilmen *Drengestreger*

Som optakt til arbejdet med romanen og de valgte temaer, skal eleverne se og arbejde med kortfilmen *Drengestreger* (findes på CFU), der ligesom romanen handler om harmløse drengestreger, der får alvorlige og fatale konsekvenser.

I mindre grupper arbejder eleverne med spørgsmål til kortfilmen med et fokus på filmens konflikt og gruppedynamik, der resulterer i en tragedie.

Som tidligere nævnt kan det hos eleverne skabe en større interesse for litteraturen, hvis de, inden bogen læses, har arbejdet multimodalt med eksempelvis bogens tema.

Hensigten med at anvende kortfilmen, inden eleverne arbejder med bogen, er at skabe en stemning og opmærksomhed for derigennem at igangsætte en snak om bogens temaer.

Aldrig glemt

I *Drengene* kredser meget af handlingen om, hvordan naive drengestreger kan få fatale konsekvenser. I værket udfordrer to af drengene hinanden i, hvem der tør blive siddende længst på skinnerne, når der kommer et tog kørende.

DSB har lavet en kampagne, *Livet på kanten er farligt. Bliv på perronen*, hvor formålet er at øge opmærksomheden på den fare, der kan være ved og omkring togstationerne i forbindelse med byture og alkohol. En del af kampagnen er musikvideoen *Aldrig glemt* (Icekiid 2021), der er blevet til som et samarbejde mellem DSB og Icekiid.

Efter at eleverne har læst romanen færdig, vender vi tilbage til temaet drengestreger, som de nu skal arbejde videre med. I fællesskab ser de musikvideoen *Aldrig glemt*, og umiddelbart efter skal eleverne udvælge tre scener fra musikvideoen, som har gjort størst indtryk på dem. De tager screenshots af disse tre scener og indsætter dem i en Padlet.

I mindre grupper viser de deres Padlet til hinanden og begrundet deres valg af scener.

Kampagneprodukter

I arbejdet med at rykke litteraturen tættere på eleverne og gøre den mere relevant for dem giver det mening at inddrage elevernes egen erfaringsverden og lade dem skabe produkter, der taler ind i den virkelige verden.

Eleverne skal producere deres egne plakater og stories til kampagnen *Livet på kanten er farligt. Bliv på perronen.*

Eleverne arbejder sammen i grupper, og hver gruppe skal producere en plakat og en story. Eleverne præsenteres for kampagnens målgruppe, vision, mission og opgavekrav.

Plakat og stories laves digitalt fx i www.canva.com eller Easel.ly på SkoleTube



Billede 5: Story fra Instagram lavet af elev i 8. klasse til kampagnen *Livet på kanten er farligt. Bliv på perronen* fra DSB

Læselyst tager tid

Det tager tid at oparbejde læselyst hos eleverne, særligt i dag, hvor litteraturen har stor konkurrence fra de sociale medier. Fortvivl dog ej. Det kan godt lade sig gøre, men det er tidskrævende og kræver en langsigtet indsats fra os voksne, der er omkring eleverne. Vi kan gennem litteraturundervisningen vise eleverne, at litteraturen kan fortolkes og forstås på mange forskellige måder, så de derigennem bliver bevidste medfortolkere og kan koble litteraturen til eget liv.

Vi kan som undervisere vælge ny og interessant litteratur, men hvis vi ikke ændrer på vores måder at gribe litteraturundervisningen an på, skaber vi ikke læselyst eller litteraturlæde hos eleverne. Litteraturundervisningen skal skabe en woweffekt, der vækker elevernes interesse for og nysgerrighed over for litteraturen, og som tænder en gnist i elevernes læselyst.

Litteratur

DSB (2021). *Livet på kanten er farligt. Bliv på perronen.*

Eken, C. (2021). *Sølvblomst* (3. udg.). Gutkind.

Henkel A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Jacobsen, J. T., & Simonsen, A. C. H. (2020). *Grib litteraturen! 50 litteraturredidaktiske greb*. Gyldendal.

Icekiid (2021). *Aldrig glemt*. Cannibal Records.

Kleinschmidt, J. (2018). *Drengene*. Turbine.

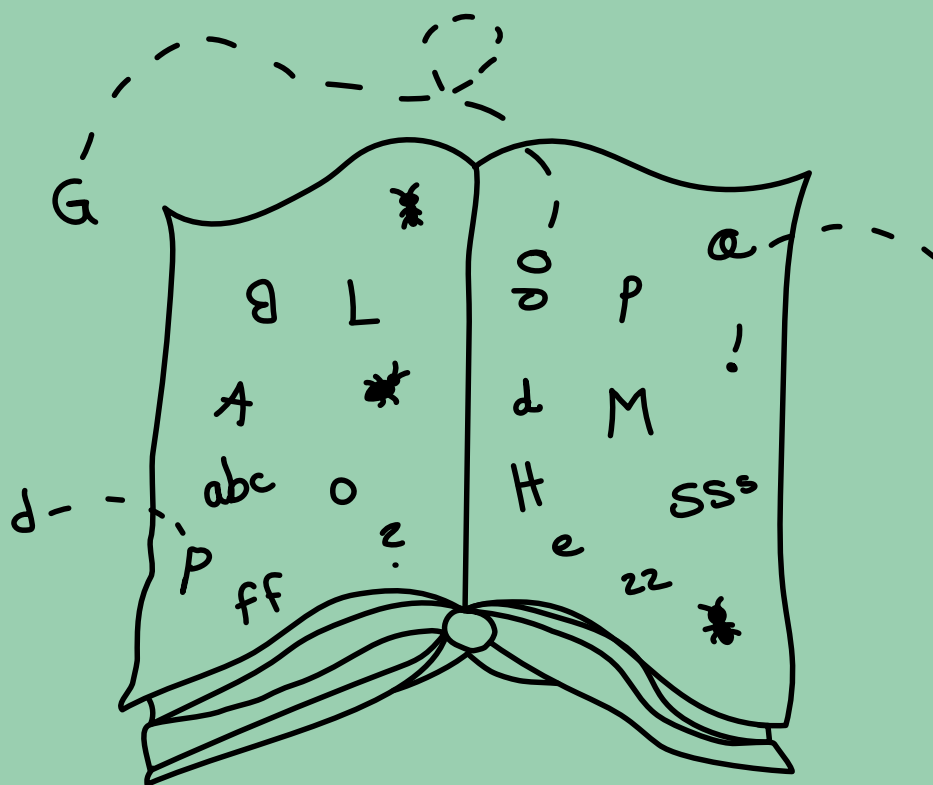
Lindgren, A. (1945/2000). *Bogen om Pippi Langstrømpe*. Gyldendal.

Madsen, S. D. V. (2012). *Drengestreger*. Det Danske Filminstitut.

Om forfatterne

Dorthe Rise og Ulla Maria Michaelsen, folkeskolelærere og danskvejledere i Holbæk Kommune. På de sociale medier blogger de om deres undervisning. Dorthe Rise står bag @danskvaerelset og Ulla Maria Michaelsen bag @ullamariasklasser. Tilsammen står de også bag udgivelsen *Læselyst - ideer til at skabe læselyst i klasserummet* og litteraturidanskfaget, <https://www.litteraturtil-danskfaget.dk/>, som handler om glæden ved børne- og ungdomslitteratur.

Gode nyheder til dine ordblinde elever



Nu byder vi på to spændende udgivelser, der giver dig nye redskaber i dit arbejde med ordblinde eller skrive- og læseudfordrede elever. *Myren A+B* styrker, gennem et sammenhængende skriveforløb, evnen til at finde relevante ord og formuleringer, så eleven opnår større længde og variation i sætningerne. *Lyd til lyd*-kassen træner den fonologiske opmærksomhed gennem spil med stigende sværhedsgrad, så eleverne får bedre forudsætninger for at forstå bogstav-lyd-koblingen.



Se nyhederne og andre materialer til læsevejledere på gyldendal-uddannelse.dk/landingpages/læsevejledere



Billedbogen i indskolingen

– sammenhængen mellem læse- og lyttelyst

MARIANNE SKOVSTED PEDERSEN, MASTER I LÆSE- OG SKRIVEDIDAKTIK, TIDL. LÆRER OG PÆDAGOGISK KONSULENT PÅ VIA CFU

Lyst hænger ofte sammen med færdighed og motivation – også læselyst. Både *færdighed* i form af skriftsproglig kompetence og *motivation* betinget af tekstens kvalitet i forhold til den enkelte læser er således vigtige forudsætninger for at skabe læselyst.

Eleverne starter i indskolingen opfyldt af ønsket om at lære at læse. Et ønske, der bærer motivationen i sig selv. Men i takt med at den eftertragtede læsefærdighed opnås eller opleves som uopnåelig, skal motivationen komme andre steder fra. Den motivation kunne i høj grad komme fra gode og vedkommende oplevelser med litteraturen. I det følgende vil jeg pege på det motivationsskabende potentiale, der ligger i skatten af billedbøger, og i lyset heraf præsentere nogle af de værker, som jeg selv har svært ved at komme udenom, når danskundervisere i indskolingen beder om gode forslag.

Billedbogens potentiale

Når jeg specifikt peger på billedbogens fortrin i forhold til at udvikle læselyst hos netop indskolingsleverne, er der flere begrundelser. De mest åbenlyse er, at billedsproget er en modalitet, som netop denne børnegruppe mestrer og er fortrolige med. Yderligere er de fleste billedbøger kendetegnet ved gode historier fortalt på kort tid og med et handlingsforløb, der udspilles inden for en overskuelig tidsramme, hvilket gør den hensigtsmæssig i en dialogisk undervisning og velegnet til målgruppen i særdeleshed.

” Vi har *lyst* til at læse om det, vi selv er optaget af – og vi har *lyst* til at læse om noget, der kan sætte vores eget liv i perspektiv.

Som udgangspunkt er billedbogen ikke didaktiseret – og måske netop derfor sættes både underviser og elever fri til formidling og fortolkning ud fra den enkeltes forudsætninger. Vi har *lyst* til at læse om det, vi selv er optaget af – og vi har *lyst* til at læse om noget, der kan sætte vores eget liv i perspektiv. Det er således min påstand, at vi kan motivere til læsning, hvis eleverne oplever tekster, som imødekommer netop deres virkelighed eller forestillinger om virkeligheden.

Tre hurdler – og hvordan de kan overvindes

Det lyder ret enkelt, men umiddelbart er der dog tre hurdler, som skal elimineres:

For det første er elever i indskolingen i sagens natur sjældent selv i stand til at læse tekster, der indholdsmæssigt rummer den motiverende faktor.

Når billedbogen inddrages i indskolingen, er det derfor den voksne, der læser højt. Som nævnt har billedbogen et stort potentiale, men når det kommer til udvikling af afkodningsfærdigheder, er det meningsløst at tænke billedbogen ind. Dybest set er alt det, der giver billedbogen kvalitet i forhold til at skabe læselyst, netop det, der gør den uegnet som læsetræningstekst for en indskolingselev.

For det andet kræver det øvelse at kunne reflektere og ræsonnere over tekstens relevans set i forhold til sig selv som læser. En kompetence, som kun de færreste elever i indskolingen besidder.

I skolen må vi derfor stimulere elevernes indsigt og erfaring via observant formidling og det vigtige fortolkningsfællesskab, der kan opstå i en klasse på baggrund heraf. Vi skal med andre ord lukke teksten op og pege relevante problemstillinger ud for vores elever.

Den tredje hurdle handler om at skabe overblik og skaffe adgang til relevante billedbøger.

Sandsynligvis har kun de færreste skoler en økonomi, der tilgodeser indkøb af skønlitterære klasser sæt i større antal. Og skulle depotet alligevel være fyldt med billedbøger, er det dog spørgsmålet, om det i virkeligheden er særlig hensigtsmæssigt. Ikke fordi god litteratur har en udløbsdato, men heldigvis er vi beriget med rigtig mange dygtige og flittige danske forfattere og illustratører, der suppleret af ditto udenlandske skaber de skønneste fortællinger – og heldigvis er de danske forlag indstillet på at forsyne os med masser af spændende nye billedbogsudgivelser. Så det ville da være ærgerligt, om vi ikke kunne præsentere eleverne for noget af alt dette. Endelig har vi undervisere også glæde af og behov for nye input og udfordringer.

” Jeg mener, det har stor betydning, at alle elever har adgang til billedbogen, enten ved at have den fysisk i hånden eller ved at kunne følge de aktuelle opslag på klassens board.

Jeg mener, det har stor betydning, at alle elever har adgang til billedbogen, enten ved at have den fysisk i hånden eller ved at kunne følge de aktuelle opslag på klassens board. Dels er den moderne billedbog en ikonotekst, hvor både tekst og billede bidrager til fortællingen, dels kan de fleste af os nok ikke genkende til situationen, hvor der læses en side højt ad gangen, hvorefter bogen vises rundt, så alle kan se den tilhørende illustration. Frustrationen er næsten uundgåelig. Nogle irriteres over, at fortællingen afbrydes, mens andre er irriterede over, at de ikke fik tid nok til at se på billedet.

CFU tilbyder lån, streaming og vejledning

Til alt held er der både mulighed for at få billedbøger bragt til døren i kassevis eller for at streame direkte til klasseværelset. Landets CFU'er byder sig til med begge muligheder. Find udlånsmaterialer på <https://hval.dk/mitcfu/>

Digitaliserede billedbøger er de samme på alle CFU'er, mens udbuddet af analoge materialer (den gode gamle papirbog) varierer en del.

Streaming er nemt og hurtigt. Når du har fundet det, du ønsker, kan du have bogen til rådighed på under tre minutter. Du skal ikke bekymre dig om at få afleveret bogen rettidigt, og den forsvinder automatisk fra din bookingsliste, når udlånstiden er udløbet. En tredje fordel er, at digitaliserede bøger altid er til rådighed, så du risikerer ikke, at alle eksemplarer er udlånt, præcis når du skal bruge materialet.

Der er mulighed for at låne materialet til alle klassens elever eller blot til enkelte elever. Hvad der er mest hensigtsmæssigt, afhænger selvfølgelig af, hvilke devices eleverne har adgang til – og ikke mindst hvilke didaktiske og metodiske beslutninger der skal tilgodeses. I indskolingen tænker jeg, at muligheden for blot at låne ét eksemplar, der vises på klassens board, oftest er at foretrække. Det sikrer i højere grad fælles fokus – alle er på samme side på samme tid. Ydermere går det heller ikke altid lige gnidningsløst, når 25 indskolings elever samtidig skal manøvrere rundt i digitale muligheder. Du kan få vejledning til lån af e-bøger her <https://wiki.mitcfu.dk/>

På nuværende tidspunkt er antallet af digitaliserede billedbøger på CFU langt mindre end antallet af analoge, og desværre er ikke alle billedbøger lige velegnede til digitalisering. Jeg vil derfor anbefale, at man kigger onlinebogen igennem, inden den tages i brug i klassen. Hvis det er muligt (hvilket det ofte er), vil det være formålstjenligt at låne et eksemplar af bogen i papirformat også. Du vil straks få øje på evt. uheldige forskelle. Fx kan det vigtige samspil mellem tekst og illustration være ødelagt. I andre tilfælde vinder illustrationerne derimod ved at blive forstørret på boardet.

Er det svært at skaffe sig overblik, er der på alle CFU'er konsulenter, som kan hjælpe med at finde titler, der matcher netop dig og dine elevers behov. Derudover er alle materialer på mitCFU forsynet med en indholdsbeskrivelse og en pædagogisk note, der kort fortæller, hvad det givne materiale består af – og hvilke anvendelsesmuligheder materialet kunne have. For billedbøgernes vedkommende fokuserer noten oftest på noget tematisk i forhold til fortolkningsarbejdet. Se et eksempel på <https://via.mitcfu.dk/54178689>. Til mange af de litterære værker – også til billedbøgerne – er der yderligere knyttet en pædagogisk vejledning. Den består af helt konkrete undervisningsidéer, som du kan følge eller blot lade dig inspirere af. Vejledningerne, som er udarbejdet af CFU's konsulenter, er meget forskellige. Nogle er ganske korte og stikordsagtige, mens andre er lange og udførlige. Se eksempelvis <https://mitcfu.dk/pv/54178689.pdf>

Vær opmærksom på, at der i filteret kan søges direkte efter bøger med vejledning til.

En bred præsentation af nyere værker

Og så er det vist på tide, at vi kigger lidt ned i skattekisten. Desværre vel vidende – at for hvert værk, jeg tager op, vil der være mindst lige så mange andre, jeg også kunne have taget fat i.

Forhåbentlig er der værker imellem, som du ikke var opmærksom på – eller som du har glemt. Og forhåbentlig formår jeg, trods begrænset plads, at inspirere dig til at se nærmere på nogle af disse skønne billedbøger.

Jeg vil bestræbe mig på at komme bredt omkring tematisk, dog i høj grad styret af min fornemmelse for, hvad der rører sig i tiden. Skønt mangfoldigheden er stor, aner man alligevel tendenser. Børnenes verden er ikke uforanderlig – og det er børnelitteraturen heller ikke. Først skal vi se på bøger, hvor indpakningen siger noget om gaven.

Skønt det er let og hurtigt med den digitaliserede udgave af billedbogen, må man (efter min mening) ikke snyde eleverne for oplevelsen af at sidde med en "rigtig" bog i hånden. Papirformatet

kan absolut også noget. Det er lidt magisk at mærke tykkelsen og tyngden, fornemme formatet – at kunne bladde frem og tilbage og måske få et kig på omslagets forsats og bagsats, der ofte giver læseren et hint om, hvad der venter.

” Det er lidt magisk at mærke tykkelsen og tyngden, fornemme formatet – at kunne bladde frem og tilbage og måske få et kig på omslagets forsats og bagsats, der ofte giver læseren et hint om, hvad der venter.



Af og til forstærkes den taktile oplevelse yderligere, når der på bogens omslag er leget med andet end farver og figurer. En af mine favoritter i den henseende er *Den lange vandring* af Martin Widmark og Emilia Dziubak (2018).

På omslaget er både bogstaver og bladhang en smule fremhævede og helt blanke. Man kan slet ikke lade være med at lade fingrene glide hen over både for- og bagside. Og ved et kig på forsatsen er man allerede godt i gang med fortolkningsarbejdet.



Når vi nu taler om inspirerende bogindbinding, fortjener Gyldendals serie *Hul igennem* fra 2019 også at blive nævnt (Hegnø 2019, Aidt 2018, Kvist 2019, Wung-Sung 2019).

Serietitlen refererer naturligvis til indholdet, men sandelig om ikke der også er skåret et rigtigt hul – lige igennem det tykke pap på alle forsider. Jeg kan dårligt forestille mig et barn (eller en voksen for den sags skyld), som ikke har lyst til at kigge gennem hullet og forsøge at finde ud af, hvad der gemmer sig i fortællingen.

Til alle titler i serien er der knyttet lydforfortællinger, der ud over tekst og billede bidrager med endnu en modalitet.

Når værker og modaliteter taler sammen

I forbindelse med den pædagogiske note på mitCFU kan man støde på overskriften ”Sammenhænge”. Herunder henvises til andre materialer, evt. andre modaliteter, der helt eller delvist matcher billedbogens tematik. Eksempelvis anbefales det, at Ane Bjørns *Bjørnebarn* (Høst & Søn, 2019) kan suppleres med klip fra Ramasjang (*Luk op Luk i – VRED*, DR, 2018).



Bjørnebarn er en smuk fortælling om at håndtere svære følelser, der kan vokse sig store som bjørne. ”Bjørnen” kommer, når man bliver drillet, når ens forældre skændes, og når man er rigtig ked af det.

Men hvad sker der, når det er vanskeligt at sætte ord på det, der trykker? Sådan er det for Lilli, som vi møder i Christine Lund Jakobsens og Zarah Juuls fine bog *Lillebitte Lilli* (2017) om et barn, der føler sig overset. Lilli bliver simpelthen på symbolsk vis mindre og mindre.

Da Lilli er blevet lillebitte, kommer dette helt forløsende replikskifte mellem Lilli og mor: ”Mor bliver helt stille. Hendes mund står åben. ’Hvad skal vi gøre?’ siger hun fortvivlet. ’Jeg ved det ikke,’ siger Lillebitte Lilli. ’Men det er nok bedst, hvis du slukker din telefon!’”

Begge bøger rammer direkte ind i et følelsesmæssigt tungt og oftest udefinerbart problem, som alle børn (og voksne) kan nikke genkendende til. Og netop her – i klassefællesskabet – er den gode billedbog katalysator for det, man ikke selv kan sætte ord på, og for værdifulde oplevelser af, at andre kan relatere til de samme følelser.

Fra et oplæg med den norske billedbogsforfatter og illustratør Stian Hole skrev jeg for flere år siden følgende guldgrube af Hole på min notesblok: ”I litteraturen kan vi iagttage livet på afstand.” Mon ikke Stian Hole rammer essensen af, hvad god litteraturlæsning kan? Og det er det, vi skal hjælpe vores elever med at forstå og opleve. Der er masser af gode, spændende oplevelser at hente i billedbøgerne, men de største oplevelser er dem, hvor vi møder os selv og finder svar på livets store og små spørgsmål.

For at blive lidt ved de tematiske sammenhænge har jeg i en periode oplevet en del udgivelser, der omhandler alderdom, demens og død. Smukke værker, som på forskellig vis formår at naturliggøre nogle næsten tabuiserede områder i barnets verden. Mange af nutidens børn har ikke alderdom og død inde på livet. Vi putter jo vore gamle væk og taler helst ikke om døden. Men mon ikke livets afslutning fascinerer og skræmmer de yngste – som vi andre – og mon ikke indskolingseleverne har brug for at dele og sætte ord på deres tanker om den del af livet også. Jeg nævner blot et par stykker af de gode billedbøger, der giver mulighed for betragtninger på afstand. Indholdsmæssigt i følgende kronologiske rækkefølge:

At møde alderdommen, at opleve demensen, at sanse dødsøjeblikket og at bearbejde sorgen.



Sommervenner

af Annette Bjørg og Kamilla Wichmann
Forlaget Carlsen (2019)



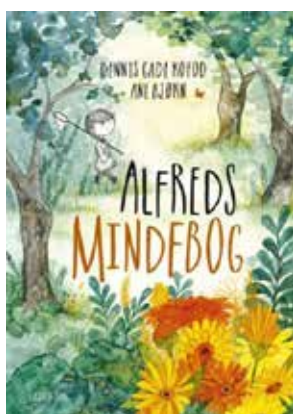
Kaffe Kanin Vintergæk Væk

af Bettina Birkjær og Anna Margrete Kjærsgaard
Jensen & Dalgaard (2019)



Græd blot hjerte...

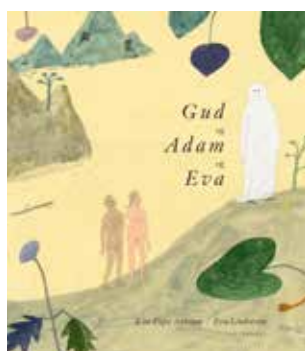
af Glenn Ringtved og Charlotte Pardi
Gyldendal (2016)



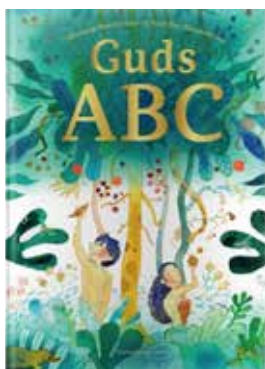
Alfreds mindebog

af Dennis Gade Kofod og Ane Bjørn
Gyldendal (2019)

Temaer på tværs af fag



Når det gælder sammenhæng mellem fagene, er der en åbenlys forbindelse mellem billedbogen og de bibelske fortællinger, og da det ofte er danskunderviseren, som varetager undervisningen i kristendomskundskab, vil det være oplagt at benytte sig af denne sammenhæng. I Kim Fupz Aakesons og Eva Lindstrøms udlægning af skabelsesberetningen, *Gud og Adam og Eva* (2014), kommer vi helt tæt på menneskeparret Adam og Eva, der keder sig i alt det pæne og ufarlige. Læseren efterlades med en fornemmelse af, at livet uden for Paradisets mure måske slet ikke er så ringe endda. Det kan der helt sikkert komme nogle spændende refleksioner på børneniveau ud af.



Mens *Gud og Adam og Eva* er en lidt ældre udgivelse, har de to næste omskrevne bibelfortællinger kun et par år på bagen.

Skabelsesberetningen *Guds ABC* (Hansen 2019) inviterer på rundtur i alfabetet. Det er den populære rimekvilibrist Marianne Iben Hansen, der i samarbejde med illustratør Peter Bay Alexandersen har skabt en helt ny måde at formidle bibelhistorie på, der bl.a. beror på en lemfældige omgang med den alfabetiske rækkefølge, idet det er fortællingen, der styrer, i hvilken rækkefølge man går fra det ene bogstav til det andet.



Absolut værd at kigge nærmere på – sammen med din klasse.

I Kenneth Steven og Øyvind Torseters herlige bog *Hvordan hunden fik sin våde snude* (2019) udråbes hunden til helten, der redder Noas ark fra at gå ned med mand og mus (bogstavelig talt). Dejligt, at menneskets bedste ven her har fået en betydningsfuld plads i Første Mosebog. Ifølge det norske forfatterpar kom hunden sidst af alle traskende om bord: ”Han var så usædvanlig en blanding, at det var umuligt at sige hvilken type hund han var. Men hans snude var stor, sort og blød”. Arbejder man med fabler, vil denne fortælling også fint kunne indgå.

Billedbogen som udgangspunkt for elevernes skriftlige produktion

Når eleverne selv producerer tekst, styrkes deres læseforståelse og dermed lysten til at læse. På baggrund af en metaanalyse peges der bl.a. på den gode effekt ved at lade eleverne skrive på baggrund af tekster, de har læst (Graham & Herbert, 2010). Som indskolingslærer tillader jeg mig at omsætte ”tekster, de har læst” til ”tekster, de har hørt”. Lad dem derfor, med det formål og under kyndig vejledning i fællesskab, gå på opdagelse i billedbøgerne. Hvad er det, forfatterne gør for at skrive en sjov historie, en uhyggelig historie eller en historie, der vækker følelser? Lur forfatterne af. Stjæl ord og vendinger. Først i fællesskab – senere på egen hånd.

” Når eleverne selv producerer tekst, styrkes deres læseforståelse og dermed lysten til at læse.



Kig fx nærmere på Kim Fupz Aakesons og Cato Tau Jensens *En lille bog om det hele* (2009) og få erfaring med selvbiografien som teksttype.

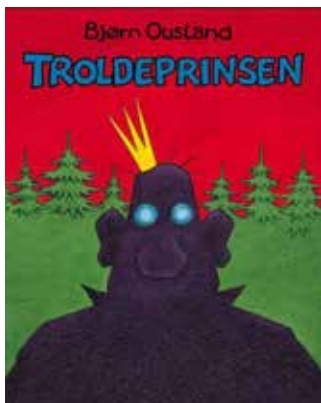
Gør eleverne opmærksomme på, hvordan et brev struktureres, og hvad der

kendetegner en argumenterende tekst, ved at læse og kigge nærmere på *Den dag farverne fik nok* (Daywalt 2017) skrevet af Drew Daywalt og illustreret af en af mine udenlandske yndlingsforfattere, Oliver Jeffers.

Nabosprog

... og mens vi nu er ved mine udenlandske yndlingsforfattere, skal norske Bjørn Ousland ikke glemmes. Her møder vi krimien i billedbogen *Penge* og folkeeventyret i norsk udgave i *Dragejagten* og *Troldeprinsen* (2013, 2019). Ousland både skriver og illustrerer – og så har han en fantastisk evne til at give sine tegneserieagtige fortællinger et særligt overraskende twist.

Bemærk også, at flere CFU'er har bøgerne på både dansk og norsk. Vupti! Så er der et godt bud på et input til arbejdet med nabosprog.



Tæt på verdens problemer

Aldrig har det været så svært for de yngste børn at undgå konfrontationer med al den ulykke, som sker rundt omkring i verden – og måske lige for næsen af dem. Medierne kører, vi voksne taler, og måske er der ingen, der taler med børnene. Ulykker forsvinder ikke, fordi vi ikke taler om dem, men de kan vokse sig endnu større og endnu mere skræmmende, når de får lov til, med al deres uforståelighed, at snige sig ind i små børns fantasi – uden først at have været udsat for bearbejdning i samvær med andre børn og voksne.

” Ulykker forsvinder ikke, fordi vi ikke taler om dem, men de kan vokse sig endnu større og endnu mere skræmmende, når de får lov til, med al deres uforståelighed, at snige sig ind i små børns fantasi.



Derfor må jeg simpelthen gentage Stian Hole: ”I litteraturen kan vi iagttage livet på afstand” og fremhæve nogle billedbøger, der sætter aktuelle temaer på dagsordenen.

I 2018 fik nogle af vore kendte forfattere og illustratører til opgave at skrive tre værker over temaet grænseland. Opgavestiller og udgiver var Dansk Skoleforening Sydslesvig. Til indskolingen blev det til en billedbog med titlen *Silja min Silja*, skrevet af Inge Duelund Nielsen og illustreret af Birde Poulsen (2018). Silja er en dukke. En dukke, der oplever krigen og flugten. På et af de første opslag beordrer familiefaderen sine børn til at pakke det allermest nødvendige.

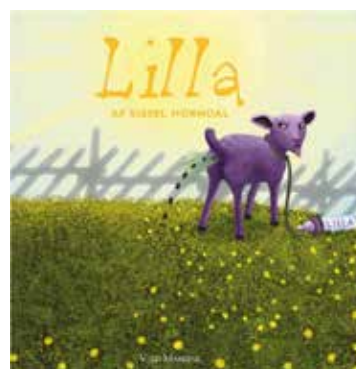
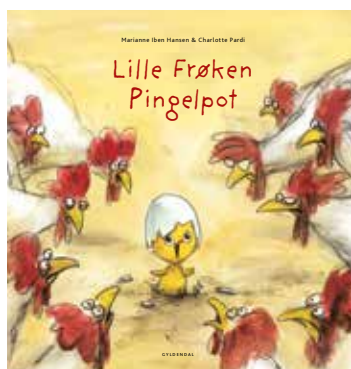
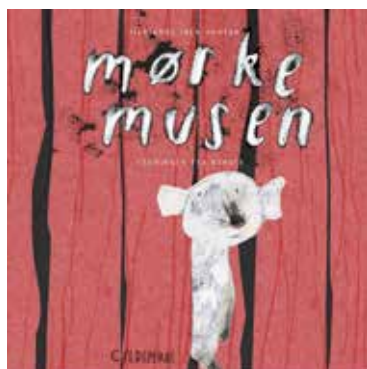


Jeg tænker, at netop dette sted i bogen vil være her, vores elever kunne få en fornemmelse af, hvad det vil sige at flygte. Hvad ville de tage med, hvis de kun måtte pakke det allermest nødvendige i deres skoletaske?

Også i Ane Bjørns bog *Trylleblik* (2021) møder vi en familie på flugt. Det er en sanselig billedfortælling med to fortællespor, hvor billedsiden viser den overordnede historie om at miste sit hjem, sine ting og hinanden, mens bogens hovedperson i teksten fortæller os sin hemmelighed, "Trylleblikket", der får os til at se alt det smukke og magiske i verden. Ane Bjørn siger, at hendes eget budskab med bogen er at give flugten et ansigt, og at børn, der læser bogen, kan spejle sig i hovedpersonens fantasi og håb.

At skille sig ud

Det er ikke rart at være anderledes. Man kan være lille og introvert, man kan have problemer med at kommunikere. Disse problematikker bringer Marianne Iben Hansen på banen i sine vidunderlige værker *Mørkemusen* og *Lille Frøken Pingelpot* (2019) med illustrationer af hhv. Tea Bendix og Charlotte Pardi.



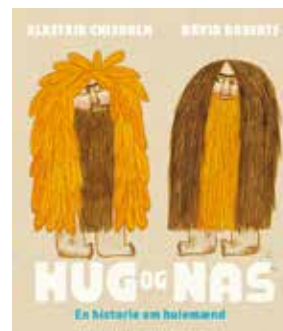
– eller man kan se anderledes ud, som det lille lam i en helt vidunderlig fortælling, *Lilla*, af den norske forfatter Sissel Horndal (2018).

Skønt jeg hverken er helt tilfreds med den danske titel eller ditto forsideillustration, skal bogen have mine bedste anbefalinger. Der er så meget at tage fat på. Først og fremmest temaet om at blive ekskluderet fra flokken på grund af – ikke hudfarve, men så i hvert fald "uldfarve". Illustrationerne er dejligt dramatiske. Og så er der rigtig mange lækre ord og vendinger, som virkelig får tag i læseren. Man er simpelthen med fåreflokken på fjeldet.

Og så de finurlige

Læselyst er, som nævnt indledningsvis, forbundet med vedkommende tekster. Imidlertid bør vi ikke glemme, at en tekst også er vedkommende, når den pirrer vores nysgerrighed eller humoristiske sans. Læselyst er dermed også forbundet med sjove og finurlige tekster, som vækker forundring og munterhed. Og både vedkommende og munter er historien om de to hulemænd *Hug og Nas*, der udkom på Gads Forlag i 2020. Alistair Chisholm og David Roberts formår virkelig at skabe samfundssatire for børn. Uanset alder kan man genkende og grine af hulemændenes overforbrug og

evige stræben efter materielle goder. Jeg skal ikke røbe, hvordan det ender, men det kan være en rigtig god idé at læse eventyret *Konen i muddergroften* først.



Som barn elskede jeg den gamle remse ”Husbonden sender Lasse ud”. Det er min erfaring, at de yngste elever stadig fanges af trygheden i gentagelsen, samtidig med at man, som læser, relativt tidligt i fortællingen, oplever en nervepirrende erkendelse af, at netop gentagelsen er skyld i en fatal slutning. En lignende komposition finder man i både føromtalt *Hug og Nas* samt i *Træet* af Oliver Jeffers (2018). Og jeg elsker det stadig.

” Han var da totalt blæst oveni, den hovedperson.

Lad mig lige bemærke, at mens *Hug og Nas* ender i en slags forløsning, så efterlader *Træet* læseren med en fornemmelse af, at forfatteren burde have afsluttet med: ”fortsættelse følger”. Det har han heldigvis ikke gjort, Oliver Jeffers. Så der er virkelig lukket op for elevernes umiddelbare undren. ”Han var da totalt blæst oveni, den hovedperson,” udbrød en af mine elever prompte. Der var hermed lagt op til en god snak om problemløsning og logisk tankegang.

Også den spritnye *Hvis du møder en bjørn* lavet i et dansk-finsk samarbejde mellem Martin Glaz Serup, Malin Kivelä og Linda Bondestam (2021) hører til kategorien *forundring og munterhed*.

Tør skandinavisk humor blandet med gys og fakta. På overfladen lægges der op til en snak om at færdes i naturen, men et spadestik dybere måske også en påmindelse om, hvor små vi mennesker i virkeligheden er.

Lyst til at lytte – lyst til at læse

Det kræver en pædagogisk indsats at finde den helt rigtige billedbog og at gøre den vedkommende for alle klassens elever. Og det kan ikke lykkes hver gang. Men det er en kunst at lukke bogen for sidste gang, *inden* al saft og kraft er vredet ud af den. Der er ofte kun en hårfin balance mellem lede og lyst.

Det er helt sikkert lykkedes, når eleverne spørger: ”Vil du ikke lige læse den igen?”

Og lad dette lægge op til slutreplikken herfra: LYTTETLYST giver LÆSELYST!

Referencer

- Aidt, N. M., & Marcussen, M. (2019). *Huller på hjernen*. Gyldendal.
- Birkjær, B., & Kjærsgaard, A. M. (2019). *Kaffe Kanin Vintergæk Væk*. Jensen & Dalgaard.
- Bjørn, A. (2019). *Bjørnebarn*. Høst & Søn.
- Bjørn, A. (2021). *Trylleblik*. Gutkind.
- Chisholm, A., & Roberts, D. (2020). *Hug og Nas – en historie om hulemænd*. Gads Forlag.
- Daywalt, J., & Jeffers, O. (2017). *Den dag farverne fik nok*. Gyldendal.
- Graham, S., & Herbert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading*. Alliance for Excellent Education.
- Hansen, M. I. (2018). *Lille frøken Pingelpot*. Gyldendal.
- Hansen, M. I. (2019). *Mørkemusen*. Gyldendal.
- Hansen, M. I. (2019). *Guds ABC*. Bibelselskabet.
- Hegnhøj, M., & Duzakin, A. (2019). *Nina tør alt*. Gyldendal.
- Horndal, S. (2018). *Lilla*. Vild Maskine.
- Jeffers, O. (2018). *Træet*. Carlsen.
- Kofod, D. G., & Bjørn, A. (2019). *Alfreds mindebog*. Gyldendal.
- Kvist, H. (2019). *And i rummet*. Gyldendal.
- Lund, C., & Juul, Z. (2017) *Lillebitte Lilli*. Turbine.
- Nielsen, I. D., & Poulsen, B. (2018). *Silja min Silja*. Dansk Skoleforening Sydslesvig.
- Ousland, B. (2013). *Penge*. ABC Forlag.
- Ousland, B. (2013). *Troldeprinsen*. ABC Forlag.
- Ousland, B. (2019). *Dragejagten*. ABC Forlag.
- Ringtved, G., & Pardi, C. (2019). *Græd blot hjerte*. Gyldendal.
- Serup, M. G., Kivelä, M., & Bondestam, L. (2021). *Hvis du møder en bjørn*. Jensen & Dalgaard.
- Torseter, Ø., & Steven, K. (2019). *Hvordan hunden fik sin våde snude*. Vild Maskine.
- Widmark, M., & Dzuibak, E. (2018) *Den lange vandring*. Carlsen.

Wung-Sung, J., & Møller, M. S. (2019) *Hullet i kloden*. Gyldendal.

Aakeson, K. F. (2009). *En lille bog om det hele*. Gyldendal.

Aakeson, K. F. (2014). *Gud og Adam og Eva*. Gyldendal.

Om forfatteren

Marianne Skovsted Pedersen er master i læse- og skriveidaktik (DPU, 2009).

Hun er forfatter og medforfatter til en række undervisningsmaterialer, som bl.a. omfatter *Fandango* til indskolingen, *Skriv løs 0.-2. klasse* og serien *Læs et forfatterskab med CL* (Gyldendal).

Marianne er stærkt forankret i praksis. Dels som underviser i indskolingen gennem 31 år og dels som pædagogisk konsulent på Center for Undervisningsmidler (VIA CFU) gennem 20 år.

For ganske nylig er konsulentjobbet udskiftet med en pensionisttilværelse, hvor formidling af erfaring og idéer til indskolingen stadig er på dagsordenen, bl.a. via hjemmesiden <https://danskiiindskolingen.dk/>

Nyheder til dit fagområde

Flere sprog i læringen

Om translanguaging-pædagogik i praksis.
Af Anne Holmen og
Helene Thise.



Grammatik i funktion

Ny bog af Bodil Nielsen
om at undervise funktionelt
i grammatik.

**Samfunds
litteratur**

👁 Læs mere på samfundslitteratur.dk



Børns læselyst – aktuelle kulturpolitiske tiltag og anbefalinger

GITTE BALLING, LEKTOR, KØBENHAVNS UNIVERSITET OG LISBET VESTERGAARD, CAND.MAG., TÆNKETANKEN FREMTIDENS BIBLIOTEKER

I denne artikel diskuterer vi aktuelle kulturpolitiske tiltag med fokus på børns læselyst. Børns læsning er under pres i disse år, ikke mindst på grund af nye medier. Med afsæt i konkrete indsatser på området peger vi på, hvad der synes at virke i forhold til at styrke børns læselyst. Vi rapporterer fra en kortlægning af indsatser i perioden 2014-2019 samt en evaluering af en konkret læselystindsats. De viser begge, at kulturpolitiske indsatser nytter noget, særligt hvis der tages afsæt i et bredere læsebegreb, som inkluderer leg, fællesskaber og de sociale relationer mellem børn. Ligeledes viser erfaringerne, at samarbejde på tværs af flere fagligheder kan være med til at udnytte de forskellige kompetencer, som fx bibliotekarer, lærere og pædagoger besidder.

Læselyst og kulturpolitik – børns læsning er under pres

Folkebibliotekerne har beskæftiget sig med børns læselyst i mange årtier, men der kom en særlig interesse for emnet i forbindelse med den første PISA-undersøgelse fra 2000, der viste, at de danske unge (15 år) havde dårligere læsekompetencer end unge i flere af de øvrige nordiske lande. Resultatet af PISA-undersøgelsen gav anledning til en bred debat om den danske folkeskole og om læsning, ikke mindst fordi Danmarks er et af de lande i verden, der bruger flest penge på skolevæsenet. Det dannede baggrund for en lang række kulturpolitiske tiltag med fokus på børns læsning.

I denne artikel vil vi rapportere fra to aktuelle undersøgelser, der sætter fokus på de kulturpolitiske tiltag på læseområdet. Det drejer sig om en kortlægning af de projekter, der har været igangsat med midler fra Kulturministeriets Udviklingspulje og en evaluering af en aktuel indsats målrettet børn i indskolingsalderen. Inden vi ser nærmere på de to undersøgelser og fremdrager nogle anbefalinger, er det relevant at se tilbage på de kulturpolitiske initiativer på området.

I 2003 iværksatte Kulturministeriet den første læselystkampagne målrettet børn, en kampagne, der kan ses som et direkte svar på PISA-undersøgelsens resultater. Omdrejningspunktet var at styrke børns og unges læselyst og læseevne gennem en lang række aktiviteter. Læselystkampagnen, der løb over de næste fem år, blev efterfulgt af en række initiativer, herunder Orlaprisen, en bogpris, der gives til årets bedste bøger baseret på børns egne stemmer (7-12 årige). Andre initiativer er læsequizzen Smart Parat Svar, en national læse- og vidensquiz, hvor 6.-klasser fra hele landet dystet mod hinanden, og Forfatterskolen for unge i Brønderslev, der tilbyder ugekurser til unge mellem 13-20 år. Andre puljer blev etableret og også udfaset, men de tre nævnte initiativer er blevet faste elementer i kulturpolitikken, der stadig får en årlig statslig bevilling (Slots- og Kulturstyrelsen, 2021B).

Ligeledes er der blevet foretaget flere store undersøgelser på området, undersøgelser, der har til formål at give indblik i børns læse- og biblioteksvaner. Undersøgelsen *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter* (Bille et al, 2004) viste en faldende benyttelse af børnebibliotekerne, og daværende kulturminister Brian Mikkelsen nedsatte derfor et udvalg, der skulle give bud på, hvordan den udvikling kunne vendes. Det førte til rapporten *Fremtidens Biblioteksbetjening af børn* (Styrelsen for Bibliotek og Medier, 2008), der rummede ti anbefalinger, som blev brugt til at sætte retning på nye indsatser i de følgende år.

Børns læsning fik nyt og grundigt fokus i 2017 med udgivelsen af undersøgelsen *Børns læsning 2017* (Hansen et al., 2017). Rapporten viste, at der samlet var sket et fald på fem procentpoint, fra 61 procent til 56 procent i perioden 2010-2017, hvad angik børn (9-13 år), der læste flere gange om ugen. Undersøgelsen viste ligeledes, at børn i stigende grad forbinder læsning med noget, der er lidt gammeldags og kræver en særlig indsats og udholdenhed. Ikke overraskende er børn mere tiltrukket af digitale medier, som de forbinder med noget afslappende og noget, der giver dem mulighed for at være i kontakt med vennerne. Læselysten er med andre ord under pres i disse år. Med afsæt i undersøgelsen formulerede Danmarks Biblioteksforening og en bred kreds af aktører et oplæg til en national læsestrategi (Danmarks Biblioteksforening, 2019), som blev overleveret til daværende kulturminister Joy Mogensen.

” Læselysten er med andre ord under pres i disse år.

Oplægget blev ikke konverteret til en egentlig, formelt vedtaget strategi forankret i Kulturministeriet. Men anbefalingerne i teksten blev ikke desto mindre fulgt op af mange forskellige initiativer, blandt andet Bibliotekschefforeningens fireårige håndslag for børns læsning (Bibliotekschefforeningen, 2020) og Slots- og Kulturstyrelsens nationale program for læselyst og læseglæde i SFO'er (Slots- og Kulturstyrelsen, 2019). Det var netop en af oplæggets konkrete anbefalinger, at læsning sidestilles med andre aktiviteter i skolefritidsordninger og klubber.

Børns læsning har med andre ord stor politisk bevågenhed i disse år, hvilket de to undersøgelser, vi vil rapportere fra i denne artikel, er aktuelle eksempler på. Først vil vi præsentere resultaterne fra en kortlægning af læselystprojekter. Kortlægningen har dels fokus på tilskudsmidler fra staten, dels på de oplevede effekter af indsatserne.

Børns og unges læselyst bliver styrket i lokale partnerskaber

Slots- og Kulturstyrelsen har i 2021 lavet en kortlægning af bibliotekernes eksisterende læselystprojekter (se Vestergaard, 2021). Formålet er at få overblik over, hvor mange og hvilke typer læseinitiativer for børn, unge og børnefamilier der er igangsat for udviklingsmidler fra Kulturministeriet. Rapporten samler også op på projekternes egne erfaringer for at identificere de tiltag, der har haft mest succes med at skabe læselyst og glæde ved sprog, litteratur og læsning i bred forstand.

Kortlægningen zoomer primært ind på de 60 projekter, der har modtaget tilskud fra Udviklingspuljen til folkebiblioteker og pædagogiske læringscentre i 2014-2019. Rapporten bygger på eksisterende data, en spørgeskemaundersøgelse med svar fra 57 respondenter samt interviews med 15 projektfolk, herunder projektledere, børnebibliotekarere, biblioteksledere og læsekonsulenter. De 57 respondenter er for størstedelens vedkommende projektledere fra biblioteker, der som biblio-

tekarer også selv har fingrene i den daglige praksis, men også enkelte biblioteksledere, lærere og udviklingskonsulenter har deltaget.

Hvordan er det så gået med målgruppens læselyst – hvad er de oplevede effekter? 83 procent af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at målgruppens læselyst i høj eller nogen grad er blevet styrket i forbindelse med projektet. De supplerende kommentarer viser, at læselyst er en vanskelig størrelse at måle eller opstille indikatorer for, men at der for eksempel kan ses tegn på læselyst ved øget efterspørgsel på konkrete børnebogstitler efter klassers møde med en forfatter eller andre projektaktiviteter.

Spørgeskemaundersøgelsens respondenter fremhæver, at projekterne især har haft værdi i forhold til at styrke samarbejdet mellem biblioteker og skoler, at give øget viden om målgrupper og til at bidrage til en positiv branding af folkebiblioteket som læselystaktør.

75 procent af respondenterne svarer, at hele eller dele af deres projekt er fortsat, for eksempel ved at en aktivitet udviklet i projektet er blevet en fast del af bibliotekstilbuddet til skoler/daginstitutioner eller er blevet en del af læreres eller pædagogers praksis.

Blandt kortlægningens konklusioner er, at et stærkt samarbejde mellem folkebiblioteker og skoler er en af de vigtigste veje til vellykkede læselystprojekter, ikke mindst fordi bibliotekerne får et større kendskab til skolernes hverdag og lærernes arbejdsbetingelser, og fordi de professionelle, der arbejder med børn, også får øjnene op for, hvad bibliotekerne kan. I det hele taget fremhæves tværfaglige samarbejder om læselyst som et vigtigt greb til at nå målgrupperne.

Det er også en tydelig tendens, at velafprøvede og køreklare læselystkoncepter med formidlingsmaterialer og praktiske vejledninger virker for mange. Rapporten viser desuden, at fokus på læselystprojekter bidrager til den lokale udvikling og daglige praksis i bibliotekernes og de pædagogiske læringscentres arbejde med læselyst.

Hvordan ser det så ud med økonomien? Der er uddelt statslige midler på i alt 46,2 mio. kr. i 2014-2019 til arbejdet med børn og unges læselyst. Ud af dette beløb har 60 projekter fået 18,7 mio. kr. fra ovennævnte udviklingspulje. Resten af pengene er bl.a. gået til årligt tilbagevendende initiativer som Smart Parat Svar og Orlaprisen, det nationale Bogstart-program for børnefamilier, enkelte projekter i regi af Danmark Læser-kampagnen (2014-2015), udvikling af det digitale tilbud eReolen GO! og centralbibliotekernes indsats for at udbrede sprogstimulerende og læsefremmende koncepter til biblioteker over hele landet.

Man kan spørge, om der er “value for money”, når det gælder de statslige tilskudsmidler. Det svarer kortlægningen ikke direkte på. Men man kan konkludere, at pengene sætter gang i mange lokale partnerskaber og bidrager til at holde arbejdet med børn og unges læselyst i kog rundt omkring i landet. Lokale læselystprojekter er også med til at sikre kommunalpolitisk bevågenhed. I den forbindelse er det oplagt at vende blikket mod argumenter for styrkelse af læselyst set med de kulturpolitiske briller på.

Hvilke argumenter ligger bag det kulturpolitiske fokus på læselyst?

Kortlægningen viser, at der gennem en årrække har været kulturpolitisk vilje til at støtte arbejdet med læsning og læselyst med forskellige bagvedliggende argumenter. Karsten Topholt identificerer i bogen *Kultur og Politik* (Topholt, 2019, s. 215) fire argumenter, der kan begrunde aktuel kulturpolitik. De fire argumenter er 1) identitetsdannelse, 2) at bidrage til det gode liv, 3) demokratisk

sammenhængskraft og 4) samfundsøkonomi. I dette afsnit overfører vi argumenterne til arbejdet med børn og unges læsning og læselyst.

Det første argument peger på, at læsning bidrager til det enkelte barns almene dannelse og identitetsdannelse. Læsning stimulerer forestillingskraften og gør det muligt for børn og unge at leve sig ind i andres tanker, følelser og livsvilkår. På den måde kan læsning føre til erkendelser af, at verden kan se anderledes ud fra andres perspektiv.

” **Læsning kan være en æstetisk oplevelse, der giver muligheder for at bruge fantasien og på en legende måde danne sine egne billeder.**

Argument nummer to markerer læsning, og måske især læsning af skønlitteratur, som noget, der bidrager til det gode liv. Læsning kan være en æstetisk oplevelse, der giver muligheder for at bruge fantasien og på en legende måde danne sine egne billeder. Denne type læsning er langt fra diskursen om læseevner og nationale test, men handler mere om at åbne døren til såvel nye, sjove, fantastiske og fascinerende som genkendelige og realistiske verdener. Set med de briller er læsning en værdifuld aktivitet i sig selv, som tilbyder børn og unge unikke oplevelser i sin egen ret.

Det tredje argument fokuserer på, hvordan læsning kan bidrage til den demokratiske sammenhængskraft. Gennem læsning kan børn få indsigt i forskellige livssyn og få udviklet deres evne til kritisk tænkning og refleksion. Denne kompetence er vigtig, fordi man som samfundsborger skal kunne navigere i en daglig strøm af informationer og indtryk, ikke mindst på digitale platforme.

Det samfundsøkonomiske argument handler om at støtte aktiviteter, som man mener, har positive konsekvenser, og som er et “offentligt gode” (Topholt, 2019, s. 224), men som ikke sker på markedsvilkår eller i civilsamfundet i det omfang, det burde. Oversat til læsning og læselyst betyder det, at man støtter aktiviteter, der sikrer, at flere børn og unge får del i de goder, som læsningen har at tilbyde.

Disse fire argumenter, der for øvrigt alle kan identificeres i *Oplæg til en national læsestrategi* (Danmarks Biblioteksforening, 2019), kan genfindes i læselystindsatserne, omend de to første argumenter er særligt eksplicite. Man kan sige, at de to første argumenter udgør grundlaget for læselysten og særligt er i fokus, når der arbejdes med mindre børn, mens de to øvrige argumenter kan ses som resultater af indsatserne. Kritisk tænkning, sammenhængskraft og læsekompetencer er det, man potentielt håber på, at en tidlig indsats på området vil lede med sig.

Læselyst og læsefællesskaber – et aktuelt eksempel

Et aktuelt eksempel på en kulturpolitisk satsning på læselystområdet, som netop bygger på de to første argumenter, er den nationale indsats *Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud*¹. Denne indsats er interessant, fordi det drejer sig om ganske unge læsere, og fordi den var planlagt som et samarbejde mellem biblioteker og SFO'er. Indsatsen, der løb fra 2019 til 2021, havde fokus på, at læsning skulle understøttes og motiveres gennem leg og aktiviteter, der kunne

1 Ét af projekterne i denne indsats beskrives nærmere i artiklen “Bogtrivsel og børnemagt” af Anne Kathrine Eckardt i det aktuelle temanummer, *Viden om Literacy* nr. 31.

udvide oplevelsen med bøger og læsning. Denne tilgang til læsning er motiveret ved aldersgruppen (0.-3. klasse), børn, som netop har lært eller er ved at lære at læse. I rammematerialet til puljen blev det understreget, at aktiviteterne skulle sigte på at gøre litteraturen tilgængelig og levende, og at man aktivt skulle inddrage børnene i både udvælgelsen af bøger og i selve aktiviteterne (Slots- og Kulturstyrelsen, 2019). I en aktuel forskningsoversigt om børns læselyst peges der netop på, at motivation for læsning øges, når børn selv får lov til at vælge, hvad de vil læse (Lund & Skyggebjerg, 2021). Ved at bringe læsningen ind som en del af børns leg møder børnene fortællinger, de kan spejle sig i, ligesom aktiviteter og lege betyder, at børnene kan gøre fortællingerne til deres egne. Derved anerkender projektet børns kultur som en særlig tilgang til verden, hvor litteraturen bliver en del af den legekultur, der kendetegner børns fællesskaber (Mouritsen, 1996).

” Ved at bringe læsningen ind som en del af børns leg møder børnene fortællinger, de kan spejle sig i, ligesom aktiviteter og lege betyder, at børnene kan gøre fortællingerne til deres egne.

Et andet væsentligt greb ved denne indsats var, at aktiviteterne skulle foregå som et samarbejde mellem folkebiblioteker og fritidsordninger. Det er første gang, at folkebiblioteker skulle samarbejde med fritidspædagoger, og første gang, at formidlingsaktiviteter skulle foregå i selve SFO'erne frem for på biblioteket. Dette valg giver god mening, da mange børn ikke af sig selv kommer på bibliotekerne, men næsten alle børn uanset baggrund har deres daglige gang i en SFO. Hensigten var endvidere at opbygge et professionelt samarbejde mellem fritidstilbud og biblioteker, der skulle være med til at sikre mere langtidsholdbare læseunderstøttende aktiviteter.

Fælles for de 35 forskellige projekter er, at de har etableret en form for læsehjørne i SFO'en, som kan danne rammen om forskellige aktiviteter. Ligeledes er læsehjørnerne hyggelige og fungerer som et sted, hvor børnene kan fordybe sig i bøgerne. Læsehjørnerne er blevet udviklet i tæt samarbejde med børnene, både i forhold til udvalget af bøger, indretning af læsehjørner og valg af aktiviteter. Et gennemgående element er, at de etablerede bogsamlinger er spændende, alderssvarende og afspejler børnenes interesser. Endelig har alle projekter iværksat en lang række forskellige aktiviteter, fx teater og kreativitet i forbindelse med læsningen (Balling, 2021). Erfaringerne fra de mange projekter ledte til en række anbefalinger, hvoraf nogle er nævnt nedenfor.

Anbefalinger til at arbejde med læselyst

Både kortlægningen og evalueringen opstillede en række anbefalinger til fremtidigt arbejde med læselyst. Ud af de tilsammen 15 anbefalinger har vi valgt at fremhæve to, som går på tværs af de to undersøgelser, og som efter vores mening er centrale og fortjener udbredelse. Det drejer sig dels om et bredere læsebegreb og dels om samarbejde.

Som nævnt har læselyst været et centralt og styrende begreb i de kulturpolitiske tiltag i de seneste år. Imidlertid viser undersøgelserne, at læselyst måske er et for snævert begreb. Det skyldes ikke mindst, at begrebet læselyst ofte tolkes som noget, der kan måles og kvantificeres. Adspurgte, om projekterne i *Læselyst og læsefællesskaber* har øget børns læselyst, er der flere informanter, der tøver:

Ja, hvis vi definerer det som det at være sammen om bøgerne. Mange af børnene er ikke stærke læsere, så det, at de kigger i en bog, betragter vi som en læselyst. At man har lyst til at bruge bogen som en aktivitet. Og den lyst er tydelig (Balling, 2021, s. 33).

Her forbindes læselyst med frivillighed og leg og mindre med, om børn læser i bogstavelig forstand. Den første anbefaling handler derfor om at arbejde med et bredere læsebegreb, som også indbefatter leg, dialog og interesse. Set i det lys bør man måske snarere tale om en styrkelse af børnenes *læsekultur*. Mens begrebet 'læselyst' har et fokus på individet, fordi lyst er en subjektiv og flygtig følelse, handler 'læsekultur' om det sociale, kontekstuelle og fælles. Begrebet 'læsekultur' sætter dermed en bredere ramme for arbejdet med børn og unges læsning. (Vestergaard, 2021). Kulturbegrebet handler dog ikke alene om det brede læsebegreb, men også om at inddrage børnene i at etablere en læsekultur i institutionerne. At etablere en blivende læsekultur i skoler og fritidsordninger kræver både tid og en kontinuerlig opmærksomhed.

” Mens begrebet 'læselyst' har et fokus på individet, fordi lyst er en subjektiv og flygtig følelse, handler 'læsekultur' om det sociale, kontekstuelle og fælles.

En anden central anbefaling drejer sig om samarbejdet mellem forskellige professioner, der betyder, at man kan udnytte den viden og de kompetencer, som forskellige professioner besidder i forhold til børn, unge og børnefamiliers læselyst. Flere fagligheder, i skikkelse af f.eks. biblioteksmedarbejdere, lærere, pædagoger, foreningskonsulenter, boligsociale medarbejdere og sundhedsplejersker, giver tilsammen mere viden og flere konkrete indgange til den valgte målgruppe. Det er en pointe, der går igen i kortlægningens spørgeskemaundersøgelse, og som en respondent formulerer sådan: "Samarbejdet med lærere, konsulenter, forfattere og forskellige faglige eksperter har været med til at skabe nogle koncepter og tiltag, der har en høj faglighed." (Respondent i spørgeskemaundersøgelse. Vestergaard, 2021, s. 43).

” Bibliotekarerne er blevet mere bevidste om deres viden om litteratur og læsning, og lærerne og pædagogerne er tilsvarende blevet opmærksomme på deres viden om børn og kreativitet.

Erfaringerne fra undersøgelserne viser, at samarbejdet både skærper ens syn på egne kompetencer og andres. Bibliotekarerne er blevet mere bevidste om deres viden om litteratur og læsning, og lærerne og pædagogerne er tilsvarende blevet opmærksomme på deres viden om børn og kreativitet. Tilsvarende øger samarbejdet et indblik i en anden profession, der kan tjene som inspiration for begge parter.

Læselysten fortsætter

I denne artikel har vi beskæftiget os med, hvordan især folkebibliotekernes arbejde med at stimulere børn og unges læselyst former sig i disse år. Vi har fokuseret på de væsentligste fund fra en kortlægning af 60 læselystprojekter, der blev gennemført i 2014-2019, og en indsats i 35 kommuner for at styrke læseglæden hos børn i indskolingens fritidstilbud i 2020-2021.

På tværs af dette materiale træder to pointer frem. For det første, at både biblioteksmedarbejderen som fagperson og folkebiblioteket som institution arbejder videre med og udvider den brede forståelse af læsning og læselyst. Det kan gøres ved i højere grad at tage afsæt i fællesskaber, relationer og leg, når man sætter ind for at styrke læsekulturen hos børn og unge. For det andet ligger der et stort potentiale i, at folkebibliotekerne skruer op for partnerskaberne med andre

fagligheder. Med flere fagligheder på banen åbner der sig endnu flere indfaldsvinkler til arbejdet med læselyst.

Vi har også peget på fire kulturpolitiske rationaler for at arbejde med børns læsning. Nøgleordene er dannelse, det gode liv, demokratisk sammenhængskraft og stærke kompetencer, og argumenterne kan bruges til at skabe en fælles forståelse – både af, hvorfor man sætter nye læselystskibe i søen, og hvorfor man fortsat satser på de eksisterende.

De to undersøgelser, vi har rapporteret fra i denne artikel, viser med al tydelighed, at arbejdet med læselyst har en effekt, og der er da også fortsat stor fokus på området, både nationalt og lokalt. Et eksempel på den nationale interesse er Slots- og Kulturstyrelsens BOGglad-pulje, hvorfra der i december 2021 blev uddelt knap 24 mio. kr. til fysiske bogsamlinger i vuggestuer, børnehaver, fritids- og klubtilbud i 78 kommuner (Slots- og Kulturstyrelsen, 2021a). En slags foreløbig opsamling på alle de senere års anstrengelser inden for feltet ser verden i sommeren 2022, når Center for Anvendt Skoleforskning og Tænk tanken Fremtidens Biblioteker offentliggør en ny national undersøgelse af børn og unges læse- og medievaner (Center for Anvendt Skoleforskning, 2021). Så arbejdet med at understøtte børns læselyst fortsætter.

Referencer

- Balling, G. (2021). *Læselyst og læsefællesskaber. Evaluering af den nationale læselystindsats*. Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud. Centralbibliotekernes programstøtte. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/SLKS/Omraader/Kulturinstitutioner/Biblioteker/L_fokus/Laeselyst/Laeselyst_og_laesefaellesskaber_rapport2021_Gitte_Balling.pdf
- Bibliotekschefforeningen (2020). *Håndslag for børns læsning*. https://bibchef.dk/sites/default/files/2020-02/bcf_h%C3%A5ndslag_final.pdf
- Bille, T, Fridberg, T., Storgaard, S., & Wulff, E. (2005). *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004 – med udviklingslinjer tilbage til 1964*. AKF Forlaget.
- Center for Anvendt Skoleforskning (2021). "Børn og unges læsning 2021". Temaside på Center for Anvendt Skoleforskningens hjemmeside. <https://www.ucl.dk/cas/projekter/boerns-laesning>
- Danmarks Biblioteksforening (2019). *En stærk læsekultur for børn og unge: Oplæg til en national læsestrategi*. Danmarks Biblioteksforening. <https://nationalstrategi.dk/en-staerk-laesekultur-hos-boern-og-unge-oplaeg-til-en-national-laesestrategi/>
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Læremiddel.dk/Tænk tanken Fremtidens Biblioteker. Hentet 2. juli 2021, <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Pædagogisk indblik 13: Børns læselyst*. DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legeskultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Slots- og Kulturstyrelsen (2019). *Puljevejledning. Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud 2019*.

Slots- og Kulturstyrelsen (2020). *Folkebiblioteker i tal 2019*.

Slots- og Kulturstyrelsen (2021a). *100.000 børn får adgang til titusindvis af nye bøger*. Lokaliseret den 10. december 2021 på: <https://slks.dk/100000-boern-faar-adgang-til-titusindvis-af-nye-boeger>

Slots- og Kulturstyrelsen (2021b). *Børn og læsning*. <https://slks.dk/omraader/kulturinstitutioner/biblioteker/i-fokus/temaside-boern-og-laesning>

Styrelsen for Bibliotek og Medier (2008). *Fremtidens biblioteksbetjening af børn*. https://www.db.dk/files/Fremtidens_biblioteksbetjening_af_boern.pdf

Topholt, K. (2019). *Kultur og politik*. Multivers.

Vestergaard, L. (2021). *Kortlægning af læselystprojekter 2014-2019*. Slots- og Kulturstyrelsen. <https://slks.dk/omraader/kulturinstitutioner/biblioteker/i-fokus/boern/kortlaegning-af-laeselystprojekter/>

Om forfatterne

Gitte Balling er lektor på Københavns Universitet, Institut for Kommunikation, hvor hun underviser i mediefag. Hendes forskningsinteresser kredser omkring læsning (både analog og digital), læselyst, læseoplevelser og kulturpolitik og kulturformidling. Hun er særligt interesseret i børns og unges læsning, og hvordan læsningen ændrer sig i en digital tidsalder.

Lisbet Vestergaard er cand.mag i moderne kultur og kulturformidling. Hun er projektleder ved Tænk tanken Fremtidens Biblioteker og tidligere specialkonsulent i Slots- og Kulturstyrelsen. Lisbet arbejder især med at gennemføre og formidle læseprojekter, der bygger bro mellem folkebiblioteker, skoler, dagtilbud og andre aktører i børn og unges hverdag.



Elever i Horsens trak i influencertrøjen og spredte læselyst

JULIE DOLLERIS CHRISTENSEN, STUD.CAND.PUBLIC., AARHUS UNIVERSITET OG DANMARKS
MEDIE- OG JOURNALISTHØJSKOLE INTERVIEWER LOUISE BUUS, PROJEKTLEDER AF #BOGFAN,
ANJA SØNNICHSEN OG KAREN BONEFELD, LÆRERE PÅ SCT. IBS SKOLE

Artiklen præsenterer læselystforløbet #BogFan, som er et krydsfelt mellem anmeldelsesgenren, lystlæsning og brug af sociale medier. Forløbet er målrettet mellemtrinnet. Artiklen går tæt på de faglige overvejelser bag forløbets opbygning, elevernes udbytte af forløbet, og hvordan man som lærer kan bruge det i egen klasse, tilpasset eller ej.

Et gys på Bjerrevej

To piger står foran et hus. Engang var det hvidmalet. Nu er det mest gråt der, hvor malingen endnu hænger fast på den slidte facade. Små stykker af pudset er faldet af rundt omkring. Det store vindue i stueetagen, lige under balkonen på første sal, mangler sine ruder. Som et sølle forsøg på beskyttelse mod sollys eller kulde klamrer en gammel hvid presenning sig fast til nogle af de tomme vinduesrammer, men formår alligevel kun at skærme omkring halvdelen af vinduet. Skyerne ligger i tykke lag på den grå himmel over de sorte tagsten og lader kun det mest nødvendige lys passere igennem. Alt er lidt mere gråt og lidt mere duset end ellers. Vinden blæser let i den ene piges lyse lokker. “#Gyser”.

” Alt er lidt mere gråt og lidt mere duset end ellers. Vinden blæser let i den ene piges lyse lokker. “#Gyser”.

Anna Ostfeld og Astrid Sennels fra Østerhåbskolen i Horsens var makkere til den første omgang af #BogFan-forløbet i 2018. De læste gyseren *Det døde hus på Egevej* af Mette Funderup, og da de skulle videreformidle deres læseoplevelse, tog de ud til en forladt patriciervilla på Bjerrevej i Horsens for at tage et billede, der senere skulle blive ét af de to vinderbilleder i konkurrencen om at lave det bedste *bookstagram*. Et bookstagram er et billede taget til Instagram og en billedtekst, hvor man anmelder og forsøger at appetitvække en lyst til at læse bogen. Louise Buus, projektleder af #BogFan, arbejder på Horsens Bibliotek, hvor hun ofte afholder booktalks for skoleelever. Booktalks minder i nogen grad om et bookstagram, da hun her også præsenterer og anmelder bøger, mens hun forsøger at vække en lyst i eleverne til at læse bøgerne. Med projektet ønskede hun at udvikle et forløb, hvor eleverne både udvikler deres egen læselyst, men også bliver gode til at formidle det engagement videre gennem den digitale anmeldelse, bookstagram. Hun understreger dog, at det nogle gange er en svær balancegang både at anmelde og lave en appetitvækker: “Man må ikke afsløre for meget af bogen. Det gælder om at pitche en bog uden at give for meget væk, men man

skal stadig give nok til, at det giver andre folk lyst til at læse den.” Louise Buus og hendes kollega inviterede i 2018 to lærere, en forfatter og en medieproducent med til udviklingen af et forløb, som fik navnet #BogFan.

Projektidéen kom på baggrund af læselystundersøgelser, der viser, at børn skærer ned på læsningen tidligere end før, og at læselysten generelt er dalende hos danske børn. Pernille Sørensen skriver i sin bog *Læselyst i skole og SFO*, at disse udfordringer “kalder på, at vi udfordrer vores praksisviden og gør noget andet end det, vi plejer at gøre.” (Sørensen 2021, s. 12).

Overblik over forløb fra start til slut

Det er biblioteket, som er ansvarshavende og har kontakten med forfattere og klasselærere. Forløbet kan køres med en eller flere klasser samtidigt. Forløbet tager cirka halvanden måned.

Sådan ser forløbet ud:

1. Booktalk på biblioteket ved en bibliotekar, og der vises en lille video fra forfatter
2. *Book tasting* i klassen → valg af bog
3. Læsning af bog med opgaver undervejs
4. Mundtlig boganmeldelse for de andre elever i klassen
5. Udvikling af bookstagramms med hjælpevideoer fra professionel medieproducent
6. Bookstagramms afleveres til bibliotek, som lægger dem på Instagram
7. Forfatterforedrag og kåring af vindere på biblioteket
8. Udstilling af bøger og bookstagramms på biblioteket eller skolen

Danske børn vender færre sider end før

Statistikkerne taler deres tydelige sprog. Børns læselyst daler med alderen, og der sker især et dyk mellem 5. og 6. klasse. Det viser den kvantitative undersøgelse *Børns læsning 2017* (Hansen et al., 2017), som bygger på svar fra 8.721 elever i 3.-7. klasse. Men læselysten daler ikke udelukkende med alderen. Den daler også generelt. Børn læser mindre i fritiden, end de gjorde ved forrige læseundersøgelse i 2010.

Disse resultater er langt fra opløftende for lærere og bibliotekarer, som gerne vil give børn de bedste forudsætninger for at fastholde læseglæden. De kæmper dog imod lange skoledage, lektier og sociale medier. Undersøgelsen af børns læsning fra 2017 viser nemlig, at op imod halvdelen af de adspurgte børn ville “læse mere, hvis de havde mere tid, og hvis deres skoledag var kortere” (Hansen et al., 2017, s. 41).

Louise Buus er ærgerlig over udviklingen, men hun forstår den også til dels: “Vi kender det fra os selv. Når der er travlt, og man skal nå en masse på uddannelserne eller på arbejdet, så får man måske ikke læst lige så meget i sin lystlæsningsbog,” siger hun.

Desuden er en væsentlig faktor de sociale medier, som bliver en større del af elevernes hverdag, jo ældre de bliver. Og hvad gør man som lærer eller biblioteksansat ved den udvikling? På Horsens Bibliotek forsøger man med forløbet #BogFan at arbejde med de sociale medier i forsøget på at skabe læselyst for elever i 5. og 6. klasse og forhåbentlig undgå det famøse knæk. “På mellemtrinet er de faktisk stadig super glade for at læse, og det er nogle engagerede børn. Den energi giver rigtig god mening at bruge til noget,” fortæller Louise Buus og fortsætter: “Det er vigtigt at tage udgangspunkt i børnenes interesser, lyst, engagement og arbejde med det.”

” Det er vigtigt at tage udgangspunkt i børnenes interesser, lyst, engagement og arbejde med det.”

På med influencertrøjer og hashtags

Projektet, der kørte fra 2018 til 2019, indeholdt arbejdet med at stable forløbet #BogFan på benene. Herefter kørte to skoler i Horsens forløbet ad to omgange. De samme to klasser og lærere gjorde det en gang i efteråret 2018 og en gang i foråret 2019. Dengang var der nemlig to slutprodukter, som eleverne skulle forsøge sig med: bookstagramms og booktrailers, og på denne måde kunne eleverne prøve kræfter med begge. I dag kører Horsens Bibliotek kun forløbet med bookstagramms, så det er også det, artiklen her fokuserer på. De to lærere, som var tilkøbt projektet, udarbejdede læringsmateriale og lærervejledninger til forløbet og fik derefter lov til at prøve det hele af selv. En af disse to lærere er Anja Sønnichsen, som vi skal møde senere. Først skal vi lige have på plads, hvad #BogFan egentlig går ud på.

Formålet med forløbet er øget læselyst, og at eleverne får kendskab til anmeldelsesgenren og forfattere på en ny måde. Elever skal undervejs møde en forfatter, fordybe sig i lystlæsningsbøger og konkurrere om at lave det bedste bookstagram.

” Så er Restaurant Bogens Verden klar til at åbne.

Det hele skydes i gang på biblioteket, når klasserne skal til en booktalk, hvor en fra biblioteket præsenterer bøger fra en bestemt forfatter eller genre. Herefter får klasserne en masse bøger med hjem, som de skal smage på i skolen gennem en *book tasting*. Læreren har til anledningen tryllet klasselokalet om til en fin bogrestaurant med dug, tallerkener og snacks på bordene, og der er fyldt saftvand i glassene. Så er Restaurant Bogens Verden klar til at åbne. Karen Bonefeld er lærer på Sct. Ibs Skole i Horsens, og hun kørte forløbet i efteråret 2020. Horsens Bibliotek sendte en invitation til skolen, hvorefter hun tilmeldte sig selv og sin klasse til forløbet. Materialet lå klar og var lige til at gå til. Hun ændrede i nogle få ting, så det gav mening for hende og hendes klasse. *Book tasting* skulle dog ikke ændres. Hun havde en rigtig god oplevelse med det, da hun synes, det gav en anderledes og god måde at lade eleverne smage lidt på bøgerne, inden de endelig valgte den rigtige for dem:

De skulle undersøge forside, bagside, titel, eventuelle illustrationer og bladrede lidt i bøgerne. På den måde fik de lige kigget på nogle bøger, inden de tog stilling til, hvad de selv havde lyst til at læse. Det var en rigtig fed proces. (Karen Bonefeld)

Eleverne er under forløbet sat sammen i makkerpar, så når de er til book tasting, sidder de med deres makker og bliver sammen enige om en bog, de begge har lyst til at læse. Og så skal der læses. I løbet af cirka fire uger læser eleverne i den valgte bog, samtidig med at de laver små opgaver undervejs, som skal gøre dem fortrolige med, hvad der sker i bogen. Karen Bonefeld havde valgt, at eleverne skulle bruge en logbog til at notere efter hvert kapitel, hvad der skete, og især hvordan stemningen var. De brugte hinanden meget i makkerparrene, da de skulle læse sammen og lave opgaver i par, hvor de snakkede om bogen. Når hun nu ser tilbage på det, mener hun, at det er en stor styrke i forløbet:

Det giver en masse motivation, når man læser sammen. Det er desuden ret vigtigt med den sparring, så de kan snakke om, hvordan de hver især har oplevet bogen, hvad det fedeste afsnit er, eller hvad essensen af et bestemt stykke er. Så har de noget rugbrød til deres bookstagram. (Karen Bonefeld)

I de sidste uger af forløbet sættes slutspurten ind, og det er her, eleverne trækker i influencertrøjen. Nu skal de formidle deres læseoplevelse, så andre også får lyst til at læse samme bog. De får en god introduktion af læreren med hjælp fra medieproducent Jacob Cramer Foss' læringsvideoer, men meget af det kan de faktisk godt selv. "Eleverne er meget mere på hjemmebane, når det handler om at formidle på den måde. Der fik jeg også et skub selv," fortæller Karen Bonefeld.

Tilrettelæggelse af et forløb, der skal give eleverne succes

Undervisningsforløbet til #BogFan blev som nævnt udviklet af to lærere fra hver deres skole i Horsens. En af de to lærere er Anja Sønnichsen, som arbejder på Sct. Ibs Skole. Sammen med sin kollega fra Østerhåbskolen sammensatte hun strukturen for undervisningsdelen af #BogFan, tilrettelagde opgaverne og skrev læringsmaterialet. De afprøvede derefter forløbet, da det kørte af stablen første gang i 2018 og efterfølgende en gang til i 2019. Hun mener, at det er vigtigt at se elevernes interesser og kompetencer som noget brugbart.

"Tanken fra start var at møde dem, hvor de er. Det skulle ikke være i direkte konkurrence med noget andet, men i stedet inddrage det, de også er optagede af", fortæller Sønnichsen.

Hun havde ligesom Karen Bonefeld nogle år efter også en fornemmelse af, at eleverne var foran hende på de digitale og tekniske punkter.

Jeg er bestemt ikke en stor bruger af Instagram, så det var også fedt for mig som underviser at få lov til at snuse til det, som børnene er optaget af. På mange fronter havde de også mere styr på det end mig, og det er fedt, at man også kan lære den vej. (Anja Sønnichsen)

Da de udviklede undervisningsforløbet, lagde de vægt på, at strukturen skulle gøre eleverne så aktive som muligt. "Vi var enige om, hvordan vi ville arbejde med bogen: Der skulle være noget arbejde inden, under læsning og noget efterfølgende," fortæller Anja Sønnichsen.

” Tanken fra start var at møde dem, hvor de er.

Da hun kørte forløbet på egen skole, fik Sønnichsen en fornemmelse for, hvad den anderledes måde at arbejde med læsning og boganmeldelser kunne gøre for eleverne. "De bliver tvunget til at tænke på en anden måde. Det er mere konkret, mere kreativt. Det taler til nogle andre, og det er nogle andre kompetencer, der kommer i spil," siger Sønnichsen.

Nogle elever kan have svært ved at skrive lange boganmeldelser i én sammenhængende tekst. I #BogFan kan de få lov at arbejde med anmeldelsesgenren på en ny måde, hvor slutproduktets tekst er omkring fem til syv linjer. Fokus er på det visuelle, og eleverne får mulighed for at skrive de få linjer om igen og igen, indtil de er lige, som de skal være. Karen Bonefeld, som kørte forløbet i 2020, havde en oplevelse af, at det gav en større mulighed for succes hos hendes elever. "Det var ikke 500 linjer. Det var syv linjer, de skulle nærlæse igen. Det gjorde det overskueligt for rigtig mange elever,

også dem, som måske ikke er så tekststærke. De tændte også rigtig meget på, at det var billedformidling,” fortæller hun.

” **Det var syv linjer, de skulle nærlæse igen. Det gjorde det overskueligt for rigtig mange elever, også dem, som måske ikke er så tekststærke.**

Lærerne har altså en fornemmelse af, at elevernes kompetencer får lov at skinne igennem under #BogFan. Forløbet gør noget nyt og noget andet end den traditionelle boganmeldelse, og selvom de ansatte på Horsens Bibliotek ikke havde arbejdet med Instagram eller hashtags før projektets start i 2018, så gav det gode resultater. “Det er ikke farligt. Bookstagrams er også nyt for os, men det fungerer så godt,” fortæller Louise Buus. Derudover øger det læselysten. Det kan den afsluttende rapport ikke konkludere, men det viser adfærden hos børnene. Hos eleverne i Sønnichsens klasse var læselysten også med til at smitte andre børn til at læse, da de skulle fortælle om deres bøger til to 4.-klasser på skolen. “Deres opgave var at lave en mundtlig boganmeldelse, og de skulle også læse noget op fra bogen,” siger Sønnichsen og fortsætter: “De var virkelig engagerede i det, og det gav begejstring videre til de andre klasser.” Den begejstring materialiserede sig både på skolens bibliotek (PLC) og på Horsens Bibliotek. “Mette Finderups bøger var ryddet fra vores hylder på biblioteket. Vi kunne sagtens se det her,” fortæller Buus.



Billede 1: Foto fra Anna Ostenfeld og Astrid Sennelss' vinder-Bookstagram om bogen Det døde hus på Egevej af Mette Finderup.

Karen Bonefeld kunne også se læselysten hos sine elever. Hvis deres bog var en del af en serie, læste flere elever hele serien. Nogle læste andre bøger af samme forfatter, og elever kom op til Bonefeld og sagde: ‘Er det okay, at jeg kom til at læse 150 sider i den her uge?’

Du kan jo ikke måle det på et barometer, men du kan næsten ikke få en tydeligere indikation på, at lysten til at læse, den er der i den grad. Hvis man kan se, at eleverne falder til ro, så har du faktisk læselysten for fuld skrue. Hvis de ikke kan holde fokus på deres bog, så er det jo ikke bogen, der er vigtig. (Karen Bonefeld)

“Tag det, du kan bruge”

Læselystforløbet ligger til fri afbenyttelse på Horsens Biblioteks hjemmeside med alt materiale klar til brug. Både for biblioteker og for skoler. Til biblioteket er der en tjekliste, samtykkeerklæringer, invitationsbrev til skoler og vejledning til Instagram. Til læreren er der undervisningsmateriale, lærervejledninger, hjælpevideoer fra medieproducenten og inspiration fra tidligere forløb. Materialets udførlighed gav Karen Bonefeld en nem start: “Læreren bliver taget i hånden, fordi det er ekstremt konkret at gå til. Her er et gennemprøvet materiale, og det er bare om at kaste sig ud i det.”

Hun valgte som nævnt nogle ting fra, og det opfordrer projektleder af #BogFan også til, at man skal gøre: "Man kan tage elementer af det, eller man kan snuppe hele forløbet. Man skal ikke være så firkantet. Det skal ikke være 1:1. Tag det, du kan bruge. Brug det som inspiration," siger Louise Buus. Elever er forskellige, lærere er forskellige, biblioteker er forskellige. Det skal passe ind i den kontekst, man som fagperson selv befinder sig i. Her er dog et materiale, der gør det, som Pernille Sørensen efterspørger: Det gør noget andet end det, vi plejer at gøre.

Projektets detaljer

- Titel: *Hashtag BogFan – et læselyst projekt* – for 5. og 6. årgang på Sct. Ibs Skole og Østerhåbskolen i Horsens.
- Projektet kørte fra 1. maj 2018 til 31. maj 2019 i samarbejde med Horsens Bibliotek. Herefter har Horsens Bibliotek fortsat med at køre forløbet #BogFan, som blev udviklet under projektet.
- Projektet er støttet af Slots- og Kulturstyrelsens udviklingspulje for folkebiblioteker og pædagogiske læringscentre.

Godt at vide

- Find materiale til #BogFan her: <https://horsensbibliotek.dk/arkiv/projekt-arkiv/bogfan>
- Kontakt til tovholder på #BogFan i Horsens: Louise Buus (lobu@horsens.dk)

Referencer

Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puck, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Nationalt Videncenter for Læremidler. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/boerns-laesning-2017-kvantitativ-undersogelse-boerns-laese-medievaner-fritiden/>

Sørensen, P. (2021). *Læselyst i skole og SFO – tiltag, aktiviteter og praksis*. Akademisk Forlag.

Om forfatteren

Julie Dolleris Christensen er specialestuderende ved Aarhus Universitet og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole. Hun har en bachelor i lingvistik. I efteråret 2021 var hun tilknyttet Nationalt Videncenter for Læsning som kommunikationspraktikant.



Bogtrivsel og børnemagt

ANNE KATHRINE ECKARDT, PROJEKTLEDER OG BØRNEKULTURFORMIDLER, HILLERØD BIBLIOTEKERNE

Børnenes interesse for litteratur afhænger ofte af, hvad de kan lave sammen med bøgerne. Det viser det børnestyrede bibliotek Satellitten, hvor det at sætte en bog på plads er en lige så anerkendt litterær aktivitet som at kunne læse højt for de yngre børn i fritidsordningen. I denne artikel viser jeg, hvordan de voksne kan støtte op om børnenes samvær med bøgerne i fritiden ved ikke at fokusere på læselyst. I stedet ønsker jeg, at vi får øjnene op for, hvordan børnene trives sammen med bøgerne, og hvordan de hver især finder litteraturen meningsgivende i deres hverdag. Først skitseres tankerne for projektet, og hvordan man som børnekulturformidler kan arbejde med en udvidet genstandsforståelse af bogen. Derefter præsenteres erfaringer med taktile, sociale og legende aspekter af det børnestyrede bibliotek.

I en fritidsordning i et belastet boligområde i Hillerød ligger et børnestyret bibliotek. Det hedder Satellitten og er et succesfuldt læselystprojekt mellem Hillerød Bibliotek og fritidsordningen HFO Grønnevang. Det lille bibliotek har nemlig formået at blive en social aktivitet, børnene vælger til på lige fod med de andre tilbud i fritidsordningen. Børnene motiveres til at være sammen med bøgerne i deres fritid, fordi de har fået overdraget ansvaret for at varetage og formidle litteraturen i børnehøjde. I kraft af deres ansvar opbygger børnene et ejerskab, som udmønter sig i en stor glæde ved at hjælpe andre børn med at finde en god bog, men også i at passe på Satellitten, så de bevarer et sted, som er deres. Og så giver det lille børnestyrede bibliotek børnene mulighed for at vise, at de kan mere, end hvad de voksne går og tror.

Fakta om Satellitten

Det børnestyrede bibliotek Satellitten ligger i Hillerød Fritidsordning (HFO) Grønnevang. Det er knap 60 kvm stort og bliver brugt af børn, der går i 0.-3. klasse. Det er 'Sputnikkerne', der styrer biblioteket og sørger for, der er åbent. For at blive Sputnik skal man gå i 3. klasse og have lyst til at drive et bibliotek, hvilket blandt andet indebærer at skabe god stemning, hjælpe de andre børn med at låne en bog og gøre Satellitten til en hyggelig aktivitet i HFO-tid. På den nuværende Sputnik-årgang er der 25 børn tilmeldt. Satellitten er et delt ejerskab mellem Hillerød Bibliotek og HFO Grønnevang, hvor samarbejdets vigtigste opgave er at skabe de bedste rammer for de børn, som har lyst til at være Sputniker, så de har de bedste forudsætninger for at videregive deres glæde ved bøger.

Biblioteket har fokus på bøger, pædagoger har fokus på trivsel

Det børnestyrede bibliotek Satellitten er en del af projektet *Flyvende fortællinger*, som i 2019 blev støttet med midler fra Slots- og Kulturstyrelsens pulje *Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud*. Puljen havde til formål at give børn gode læseoplevelser i skolernes fritidstilbud.¹

” At tage afsæt i læselysten ville derfor begrænse fremfor at åbne op for litteraturens univers, fordi lysten til at læse fordrer et succesfuldt afsæt for børnene.

En stor del af de 250 børn i HFO Grønnevang er ikke vantede brugere af biblioteket. Mange af dem har ikke de store succesoplevelser med bøgerne, og flere af dem er udfordrede på det danske sprog. At tage afsæt i læselysten ville derfor begrænse fremfor at åbne op for litteraturens univers, fordi lysten til at læse fordrer et succesfuldt afsæt for børnene. Også i forhold til samarbejdet med pædagogerne i fritidsordningen var det nødvendigt at starte et andet sted. De var farvet af deres hverdag, hvor de også opererede som skolepædagoger, hvorfor de kobledes samvær med bøgerne op på, hvor meget man skal læse, og hvor dygtige børnene er til det. Det var derfor nødvendigt at have fokus på, hvordan vi fik skolen ud af bøgerne og børnenes fritid ind i bøgerne – både af hensyn til børn og pædagoger. Målet var at skabe et univers, hvor omdrejningspunktet ikke var lysten til at læse, men hvor børnene i stedet skulle genfinde glæden ved blot at være sammen med bøgerne. Vi ville finde en tværprofessionel måde at arbejde med litteraturen på, hvor børnenes trivsel blev prioriteret lige så højt som bøgerne, da disse forhold ifølge mine antagelser hænger uløseligt sammen. I forlængelse af dette opfandt jeg begrebet 'bogtrivsel'. Et begreb, som tager afsæt i børnenes ståsted, men som også fungerer som et fælles tredje, hvor både bibliotekarere og pædagoger kan se deres faglighed afspejlet, og måske allervigtigst – et samarbejdsværktøj, som åbner op for et ligeværdigt ejerskab for projektet. Bogtrivsel skal derfor forstås som det sammensatte ord, det er: En måde at anskue bøgernes rolle i forhold til, hvordan børnene trives. Det kan derfor ikke måles i antal læste bøger, men snarere på, hvor mange smil der observeres, når børnene er sammen med bøgerne.



Foto 1: Børn der læser om maskiner i Satellittens luftballonkurv. Foto: Anne Kathrine Eckardt

1 Selve etableringen af Satellitten er støttet med midler fra Slots- og Kulturstyrelsens pulje *Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud*. Til den videre drift af Satellitten er der indgået et samarbejde mellem HFO Grønnevang og Hillerød Bibliotek. Børnene på Grønnevang er dog så heldige, at Satellitten i efteråret 2021 fik tilført ekstra midler af fonden DBK, som skal gå til nye bøger og litterære arrangementer i 2022/23.

En udvidet genstandsforståelse af bogen

I udvikling af hele konceptet omkring Satellitten var det en præmis, at alle børn skulle kunne deltage. Projektet om at skabe et børnestyret bibliotek er bygget op omkring en demokratisk ramme, som ikke fordrer et givent læseniveau eller bestemte sociale eller faglige kompetencer. For at kunne imødekomme denne præmis har vi arbejdet med at redefinere bogen som genstand i børnenes livsverden.

” Projektet om at skabe et børnestyret bibliotek er bygget op omkring en demokratisk ramme, som ikke fordrer et givent læseniveau eller bestemte sociale eller faglige kompetencer.

Hele mit forståelsesgrundlag for børnekulturformidling er baseret på erfaringer fra danske kunst- og kulturhistoriske museer, hvorfor Satellitten fordrede en oversættelse fra museum til bibliotek. Fokus var at transformere den dialogbaserede tilgang til læring ind i projektet. Dialog skal ikke udelukkende forstås som samtalen, men i lige i så høj grad muligheden for at skabe mening gennem mødet med andres opfattelser (Dysthe et al., 2012, s. 45-46). Satellitten er tænkt som et litterært univers, hvor børnene mødes på tværs, og som skal være med til at skabe undren og videre tænkning om de bøger, som hos de fleste børn er fastlåste i en skolesammenhæng.

For at opnå dette er det vigtigt at lære rundt om hele genstanden – *om, af og gennem* (Sattrup, 2015, kap. 4). Et eksempel på denne tilgang kunne være et forløb om stole fra min forhenværende undervisningspraksis på Designmuseum Danmark. Her brugte vi ofte Påfuglestolen af Hans J. Wegner. Som udgangspunkt kunne børnene lære *om*, hvem designeren var, hvilke materialer stolen er lavet af, og hvordan den indskrives sig i designhistorien. Men ved kun at anvende en såkaldt tankpasserpædagogik, hvor man bare fylder på med viden, vil børnenes livsverden være totalt afkoblet, og den faktuelle viden ville lynhurtigt blive glemt. Det samme vil gøre sig gældende, hvis børnene kun skal lære om en bestemt række bøger indhold uden at kunne sætte det i sammenhæng med noget meningsgivende for dem. For at børnene kan spejle sig i en genstand, skal de nemlig lære *gennem* den. I Wegner-eksemplet kunne det være øvelser, hvor de skulle forholde sig til, hvilket dyr de synes stolen lignede, hvordan den var anderledes end de stole, de havde derhjemme, eller hvem der ville sidde i sådan en stol, skolelæreren eller bankdirektøren? Dette er eksempler på inddragelse af børnenes perspektiv, som gør, at de får sat et personligt aftryk, som nemt kan overføres til bøgernes verden. I Satellitten får børnene lov at sætte bogen ind i den relation, som giver mening i børnehøjde. Det kan være, når de skal reflektere over, hvor den enkelte bog skal stå henne, eller hvilke bøger de skal udstille, så det passer til de forskellige aldersgrupper og interesser i deres fritidsordning.

Tilbage til Designmuseet, så skal børnene også lære *af* stolen. Det kunne være i en workshop, hvor de med inspiration fra Wegner og andre designere skulle skabe deres favoritstol i miniformat. Når de selv leger designere, sætter de Wegners designpraksis i perspektiv og plukker de egenskaber, som giver mening i deres hverdag. I en læringsproces som denne er det lige anerkendt at kunne bruge sin fantasi som at kunne sin designhistorie, det vigtigste er, at de får en følelse af at lykkes i samvær med designgenstandene. Når børnene leger sig ind i universet i Satellitten, så tager de det fra bøgerne, som gør deres HFO-tid både hyggeligere og sjovere. På mange måder bruger de bibliotekarrollen og ikke mindst bøgerne i det omfang, som er meningsgivende i deres fritid, og det er ikke nødvendigvis det, som vi voksne havde forestillet os. Jeg har arbejdet med samme tilgang til bøgerne som til Wegner-stolen, da det var essentielt, at børnene kunne opnå et succesfuldt tilhørsforhold på mange forskellige niveauer. En bog kan være meget mere end noget, børnene læser i. Den kan lånes, afleveres, sættes på plads, læses højt, give nye relationer, udstilles og stables som et

bogtårn. Det er bare nogle af de ting, en bog kan bruges til, og værd at bemærke er, at alle børn kan være med. Så ved at åbne bogens deltagelsesmuligheder op, så rummer vi flere børn – også dem, der forbinder bogen med noget, de ikke kan finde ud af. For det er ikke sikkert, der bliver læst i bøgerne i Satellitten, men børnene opnår en succesoplevelse i samvær med bogen, og det er, her vi starter.

” Så ved at åbne bogens deltagelsesmuligheder op, så rummer vi flere børn – også dem, der forbinder bogen med noget, de ikke kan finde ud af.



Foto 2: Sputnik der viser vej. Foto: Stine Haagemann Larsen

Børnemagt

Det er ikke kun en udvidet forståelse af bøgerne, der arbejdes med i Satellitten, det er også børnenes syn på, hvad deres rolle er på et bibliotek. Børnenes første opgave i projektet var at finde et navn til biblioteket, som de via en konkurrence selv døbte Satellitten. Et simpelt pædagogisk greb, som understregede de voksnes tillid til, at børnene selv kunne træffe de helt rigtige beslutninger. I Satellitten har børnene også overtaget rollen som børnebibliotekarere. Det er børnenes opgave at varetage denne opgave, sådan som den giver mening fra deres perspektiv. Af samme årsag kalder vi heller ikke børnene for børnebibliotekarere, men for Sputniker. Rollen som Sputnik er nemlig en udefineret rolle, som børnene selv skal være med til at forme. De skal gøre bibliotekarrollen meningsgivende for dem, så den bliver drevet af deres motivation for at skabe det bedste børnebibliotek. Navnet Sputnik har biblioteket i samarbejde med HFO'en dog fundet på, fordi ordet passer i temaet, men også fordi det betyder *følgesvend* på russisk, og at den mere kendte funktion som satellit er en, der videregiver information. For vores vision for Sputnikkerne er, at de er nogle, der tager de andre børn i hånden og formidler den gode bogoplevelse i børnehøjde. Vi har fortalt om nogle praktiske biblioteksopgaver, der skal ordnes, men ellers har vi lagt vægt på, at deres fornemste opgave er at skabe et hyggeligt bibliotek. For at blive Sputnik skal man gå i 3. klasse og have lyst til at lege med. Det kræver blot, at børnene skriver sig på en seddel, og at forældrene melder, hvilke dage de kan være Sputnik. I løbet af en uge har børnene én Sputnik-vagt på 45 minutter, som de tager meget seriøst og bytter indbyrdes, hvis de er forhindret. Selv siger børnene, at de føler sig

voksne i rollen som Sputnik, og at de inden Satellitten ofte valgte at tage direkte hjem fra skole. Her har de voksne jo svært ved at få hænderne ned, og det gælder både pædagoger og bibliotekspersonale, da det er en kæmpe succes, at børn bliver i fritidsordningen på grund af bøger. De er i vores øjne de bedste fortalere for bøgernes berettigelse i børnenes fritid.

” For vores vision for Sputnikkerne er, at de er nogle, der tager de andre børn i hånden og formidler den gode bogoplevelse i børnehøjde.



Foto 3: Sputnik læser højt. Foto: Stine Haagemann Larsen

Den taktile oplevelse

Vi har arbejdet med et tydeligt ejerskab undervejs i hele projektet. Derfor har Sputnikkerne også uniform på for at give dem en synlig rolle, men også for at få dem til at leve sig ind i universet. I en museums kontekst bruger man ofte udklædning for at få børn til at leve sig ind i en historisk begivenhed og tage del i en fortælling. Oplevelsen bliver taktil og går ikke i glemmebogen, når børnene udlever rollen gennem egen krop. Sputnikkernes uniformer er enkle farvede kitler, hvor der er logo på ryggen, og der står 'Sputnik' på. Der er også sat strygemærker på, så kitlerne har forskellige temaer, hvorfor børnene hurtigt finder en yndlings. Uniformerne bliver også brugt aktivt af børnene til at håndhæve over for de andre Sputnikker, hvem der har vagten, og hvis de synes, nogle lånere larmer for meget, så er uniformen med til at bekræfte deres mandat til at bede dem være stille.

Det taktile er også i fokus, når det handler om, hvordan børnene er sammen med bøgerne. For som Sputnik laver du alt muligt med bøgerne. Du sætter bøger på plads, bipper bøger ind og ud, finder en god bog til en låner, udstiller bøger, finder ud af, hvilke bøger der mangler, nogle læser højt. Alt sammen opgaver, hvor de har bøgerne i hænderne ad flere omgange, og hvor mange af dem ikke har læsning som formål for aktiviteten. I en rundspørge blandt den nuværende årgang af Sputnikker blev de spurgt om, hvad det bedste var ved at være Sputnik, og her var halvdelen enige om, at det var at bippe bøger ind. Set udefra er der langt fra at bippe bøger ind til læselyst, men vi må ikke underkende vigtigheden i at anerkende børnenes bogtrivsel, hvad end den så består i. Børnene får masser af succesoplevelser sammen med bøgerne, fordi det er en kvalitet i Satellitten at være god

til at låne en bog ud eller sætte den på plads. De får et nyt tilhørsforhold til bogen, som kan være de første trædesten til at begynde at kigge i den. Flere af børnene siger, at de kun læser bøger, når de er i Satellitten. Det er selvfølgelig tankevækkende, men også en bekræftelse af, at det, vi gør, gør en forskel.

” Set udefra er der langt fra at bippe bøger ind til læselyst, men vi må ikke underkende vigtigheden i at anerkende børnenes bogtrivsel, hvad end den så består i.

Det sociale aspekt

Projektet har affødt nye børnefællesskaber. På tværs af fritidsordning og bibliotek opbygger vi en teamånd for Sputnikkerne, så børnene ikke står alene med begejstringen eller de udfordringer, der også kan være ved at drive et bibliotek. Det er vigtigt for børnene at blive spejlet i deres oplevelser, og at nogle kan genkende hverdagens problematikker i Satellitten, præcis som vi gør på de voksnes arbejdspladser. Så på trods af at Satellitten er et univers, hvor leg og læring går hånd i hånd, så er det vigtigt at have øje for børnenes trivsel i rollen som Sputnikker. De skal ikke overlades til sig selv, og vi skal være lydhøre over for deres hverdag sammen med bøgerne.

Når vi mødes med Sputnikkerne til ryste sammen-aktiviteter, er det ikke dyrt og krævende. Det kan være byg bogtårns-konkurrence, Satellitten-quiz, pynte op til jul i biblioteket eller besøg på Hillerød Bibliotek. Men det er altid med afsæt i, at vi er sammen, fordi vi er Team Satellitten. Vigtigheden af det sociale aspekt kom særligt til udtryk, da vi afsluttede første hold Sputnikker i sommeren 2021. Her skulle børnene fortælle i en reklamefilm, hvorfor man skulle melde sig som Sputnik. Her nævnte de, at det var sjovt at hjælpe andre børn, at de godt kunne lide bøger, men mange af børnene lagde også vægt på, at de havde fået nye venner i forbindelse med, at de var blevet Sputnikker. Det var et aspekt, som ikke var skrevet ind i projektbeskrivelsen, men som retrospektivt har betydet en hel del for børnene – og det er på trods af, at de har gået på samme skole i tre år, inden Satellitten åbnede. Så uden at drage for flotte konklusioner, så er bøgerne og biblioteket sat i sammenhæng med noget, børnene forbinder med at danne nye venskaber. Det er bogtrivsel!

Bøgernes frie liv

Bøgerne skal ikke stå et bestemt sted i Satellitten, men det er Sputnikkernes opgave at finde ud af, hvor de synes, en given bog hører til, og her kan være mange overvejelser. Der er ikke noget, der hedder skøn- eller faglitteratur, så for børnene handler det om at kunne afkode bogen ud fra deres egen opfattelse. Bogen om en farlig tiger kan jo både placeres under *at være på opdagelse*, *dyr* eller under *gys*. Det kan være en svær opgave, men børnene bliver også utrolig stolte over, at de lykkes med at varetage beslutningen om, hvor bogen skal stå. Denne aktivitet er ligeledes knyttet op på en sanselig oplevelse med bogen, hvor der i den grad bliver reflekteret over dens udtryk, og hvad den mon handler om. Denne måde at tematisere bøgerne på er også en måde at ligestille de to samarbejdspartnere på, biblioteket og HFO. For med en mere striks opstilling, så kunne vi stå i en situation, hvor pædagogerne kunne føle sig utilstrækkelige i deres viden omkring biblioteksopstillinger. Men på denne måde er pædagogerne lige så gode til at støtte børnene i deres opgave med at sætte bøgerne på plads. Der er ikke noget rigtig og forkert, hvilket kommer alle parter til gode. Det samme gælder de bøger, der bliver udstillet. Det er de bøger, som Sputnikkerne finder interessante for de andre børn, og de repræsenterer derfor børnenes stemmer fuldt ud. Materialerne er ligeledes en del af en dynamisk samling, hvor Sputnikkerne har til opgave at tage imod bogønsker og notere,

hvad de oplever, der kommer mange efterspørgsler på. En gang imellem tager Sputnikkerne på tur på Hillerød Bibliotek og finder de bøger, som de mangler, og låner dem med hjem til Satellitten. På den måde er vi sikre på, at bogsamlingen altid afspejler børnenes behov.

” Men på denne måde er pædagogerne lige så gode til at støtte børnene i deres opgave med at sætte bøgerne på plads. Der er ikke noget rigtig og forkert, hvilket kommer alle parter til gode.

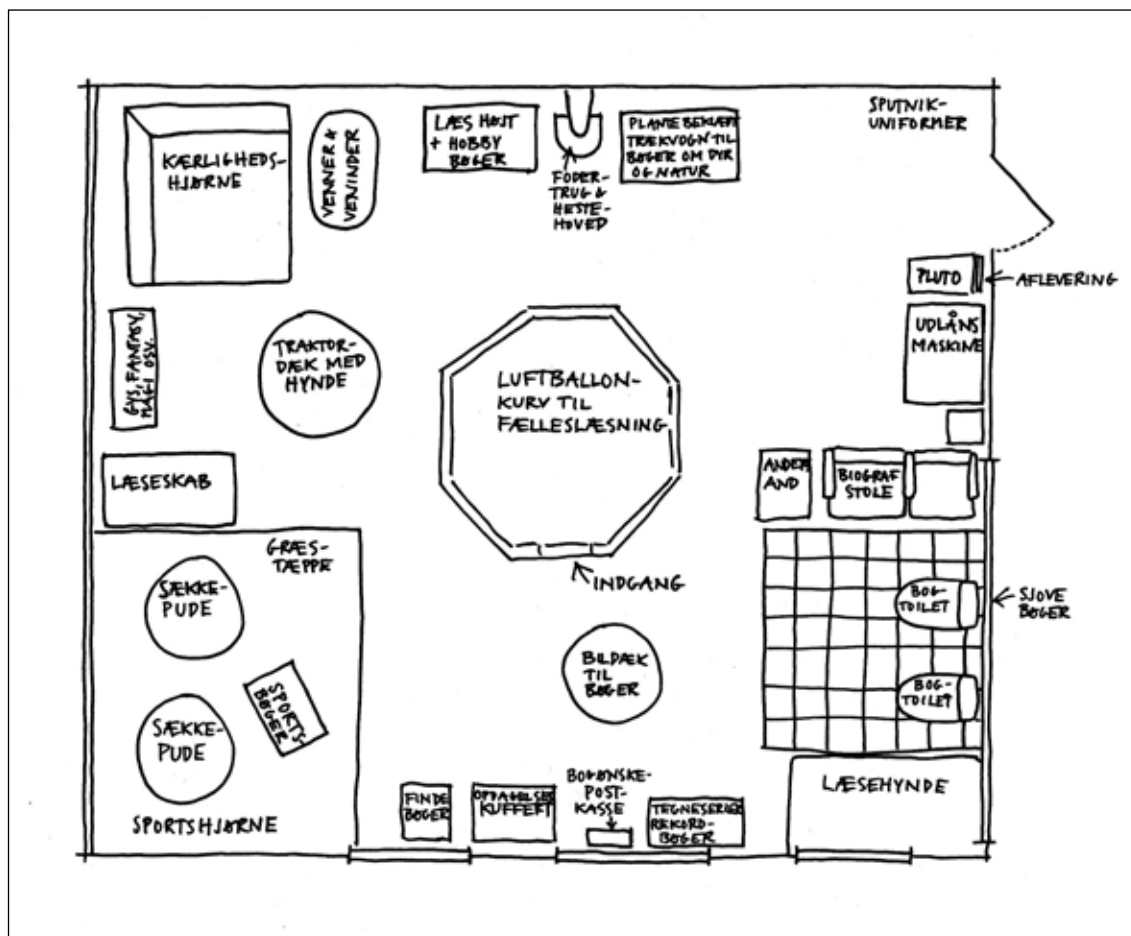


Foto 4: Tegning over Satellitten. Grafik: Ingeborg Nielsen

Et legende univers

En af de største komplimenter, vi har fået om Satellitten, er fra Alfred på 9 år, som sagde: ”Det her er ikke noget, man bare kalder for et børnebibliotek, det er rent faktisk et rigtigt børnebibliotek.” Han kunne dog ikke pege på, hvad det var, der gjorde forskellen, men noget var anderledes. De voksnes indretning af Satellitten har haft tilgængelighed i børnehøjde som omdrejningspunkt og et mål om at ramme noget andet end børnenes velkendte biblioteksforståelse, så vi håber, det er noget af det, som ramte Alfred. Vi ønskede at skabe et biblioteksunivers, hvor alle børn har lige adgang, og hvor bogopstillinger efter efternavn og fagnumre er nedbrudt. Børnene skulle kunne navigere rundt i Satellitten, ligegyldig om de kunne læse eller ej. Derfor er hele Satellitten opbygget omkring tema-

er, som er nemme at afkode for børnene. Der er blandt andet et fodertrug til hestebøger, toiletter til de sjove bøger, en kuffert til bøgerne om at gå på opdagelse og en heksegryde til de uhyggelige. I midten af det hele er der en stor luftballonskurv, hvor børnene kan finde sammen i uformelle læsefællesskaber. En lærer fra skolen fortalte om, hvordan en af hendes elever syntes meget bedre om Satellitten end skolebiblioteket, fordi her følte han sig ikke dum. På skolebiblioteket kunne han have svært ved at finde frem til de bøger, som han syntes om. Men i Satellitten kunne han nemt afkode, at de bøger, han kunne lide, nok befandt sig i det græsbeklædte sportshjørne. Det har selvfølgelig noget at gøre med størrelsen, men jeg tror også, at det rammer ind i Alfreds begejstring. Satellitten taler til børnene i et sprog, som de nemt forstår og føler sig trygge i.



Foto 5: Børn der læser i Satellittens sportshjørne. Foto: Stine Haagemann Larsen

Bare rolig, læselysten kommer

Vi har ikke noget statistik, der viser, om børnene læser mere. Men vi ved fra statistik på ud-lånsautomaten, at der hver dag bliver bippet bøger ind og ud i Satellitten. Om de bliver læst, det er ikke så vigtigt. Vores succeskriterie i det her projekt er, at børnene har bøgerne i hånden. Bøgerne er kommet ind på livet af børnene i en eller anden forstand. Det er min overbevisning, at hvis vi skal få børnene til at læse i fritiden, så skal vi omfavne og starte med de litterære aktiviteter, som børnene finder meningsfulde. Så længe bogen er omdrejningspunktet for deres leg, så er vi nået et langt stykke. Det er trods alt børnene før bøgerne, hvis vi vil i mål med at løfte læselysten.

Det er dog også værd at fremhæve, at man ofte kan komme på uanmeldt besøg i Satellitten og se, at der er masser af liv. Der bliver kigget i rekordbøger, nogle får læst højt, og rygten går i fritidsordningen, når der er kommet nye bøger. Så selvom jeg hverken vil eller kan måle på læselysten, så ved vi, at bogen har fået en plads i børnenes fritid, og den er blevet noget, de mødes om.

Referencer

Dyste, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning, kunstmuseet som læringsrum* (1. udgave). Skoletjenesten, Unge Pædagoger.

Sattrup, L. (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter? En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab*. Ph.d.-afhandling Roskilde Universitet.

Om forfatteren

Anne Kathrine Eckardt er uddannet cand.mag i historie, museologi og moderne kultur og kulturformidling og er projektleder og børnekulturformidler på Hillerød Bibliotek. Hun er af Tænkertanken Fremtidens Biblioteker blevet udvalgt til at sidde med i netværket Next Generation, hvor fremtidens biblioteker debatteres. Hun har tidligere været ansat som læringspilot på Rosenborg Slot og Amalienborgmuseet og som formidlingskoordinator på Designmuseum Danmark.



*Book bento af Amalie Molbæk,
7. klasse, Skive*



Bildebøker, lese-engasjement og tolkningsfellesskap

TRINE SOLSTAD, DOSENT I NORSKDIDAKTIKK, UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE

Denne artikkelen presenterer et møte mellom to femåringer i barnehagen og ei bildebok. Boka ser ut til å vekke engasjement gjennom tekst og bilder, men *lesesituasjonen* ser også ut til å underbygge barnas lese-engasjement. Gjennom denne framstillingen reflekterer jeg over lese-engasjement og lesemotivasjon. Her skal jeg først presentere boka artikkelen dreier seg om, sammen med et teoretisk utgangspunkt for lesing av litteratur. Jeg vil forklare hva jeg legger i begrepet 'lese-engasjement', mot slutten av artikkelen.

Temaet for denne utgivelsen av tidsskriftet *Viden om Literacy* er lese-engasjement og lesemotivasjon. I denne artikkelen vil jeg vise hvordan lese-engasjement kan komme til uttrykk gjennom barns møte med bildeboka *Emilie selger en gutt*¹ (Ersland & Brøgger, 2011a). Artikkelen presenterer et empirifragment fra min ph.d.-avhandling *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (2015), der en gutt og ei jente på fem år leser boka sammen med en barnehagelærer i barnehagen. Begge barna kjenner boka godt fra før, men barnehagelæreren som leser for dem, har ikke lest boka tidligere. Asymmetrien i kunnskap ser ut til å generere en veiledningsrolle hos barna overfor den voksne. De gir begge to råd til den voksne om hvordan boka skal leses, hva den tematiserer, og hvordan den kan forstås. Det at barna får mulighet til å kommentere og veilede den voksne leseren, ser ut til å bidra til engasjement og leseglede hos barna. Det gir også den voksne unik innsikt i barnas forståelse av boka.

Å forske på barns respons

Mitt doktorgradsarbeid er en resepsjonsstudie. Jeg undersøker barnehagebarns spontane reaksjoner på bildebøker som blir lest høyt for dem. Et poeng i den sammenhengen er at barnehagelærerne skulle dempe sin deltakelse i samtalene som oppstår, og ikke stille så mange spørsmål til barna, men la barna selv ta initiativ. Personalet skulle selvsagt vise interesse for barna og lesingen, men da gjerne gjennom blikk, smil og nikk og ikke minst ved å ta pauser i lesingen slik at det ble gjort plass til barnas spontane respons. En slik holdning i forskningssammenheng knyttes gjerne til et syn på barn som selvstendige aktører (James & James, 2011, s. 9). Her understrekes barn og unges evne til å velge hva de vil gjøre, og kunne uttrykke egne tanker og ideer. Forskning på barn som aktører er med på å utvide vår forståelse av barn og barndom, men kommer også barna til gode ved at deres perspektiver blir lyttet til og tatt hensyn til i samfunnet. Doktorgradsarbeidet mitt er tuftet på et

1 Boka er oversatt til dansk og utgitt med tittelen *Julie sælger en dreng* (Ersland & Brøgger, 2011b). Bildene fra boka er gjengitt med tillatelse fra rettighetshaverne.

slikt teorigrunnlag og undersøker hvordan barna selv responderer på bildebøkene som blir lest for dem, uten de voksnes instruksjoner og retningslinjer. Det å lese ei bildebok og skape mening med tekst og bilde oppfattes altså som noe mer enn å pakke ut en mening eller et budskap. Det dreier seg om å realisere det meningspotensialet som teksten og bildene utgjør sammen. Jeg vil komme litt mer tilbake til dette, men først vil jeg presentere, i et empirifragment, den boka som barna og barnehagelæreren leser.

Emilie selger broren sin for femti kroner



Figur 1: Omslagssiden til Emilie selger en gutt av Bjørn Arild Ersland og Lilian Brøgger. Boka ble publisert i 2011 på Cappelen Damms forlag.

forstår hva hun har gjort, og akkurat disse oppslagene blir viktige for barna som lesere. Jeg kaller barna lesere, vel vitende om at de ikke kan lese i vanlig forstand. De har skapt mening med bildene og teksten som har blitt lest opp for dem på et tidligere tidspunkt, og de tar med seg denne kunnskapen inn i den lesehendelsen som skal omtales her. Det oppstår en form for definisjonsmakt hos Klara og Samuel som jeg kaller de to barneleserne, overfor den uinnvidde barnehagelæreren, som jeg kaller Maia. Særlig Klara er den som kan si noe kvalifisert om hva boka handler om, og hvordan den forteller, dessuten kan Klara peke på forhold i tekst og bilde som leseren må være særlig klar over underveis i lesingen. Dette skal jeg straks komme tilbake til, men først vil jeg kort legge fram teorien mine fortolkninger er tuftet på.

Estetisk vending i litteraturredidaktikken

Flere forskere hevder at det har skjedd en vending i litteraturredidaktikken fra det som kalles litterær kompetanse, mot det som dreier seg om leseopplevelsen og den estetiske erfaringen (Røskeland & Kallestad, 2020). En talsperson for slike forestillinger er filosofen Martha Nussbaum. Hun peker på at «kunstens viktigste rolle er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (Nussbaum 2016, s. 42). Hun sier litteraturen kan gjøre det ved å «be oss møte – og for en stakkert stund

Ersland og Brøggers bok (2011) handler om søskenparet Emilie og Max som lager butikk der de selger gamle leker. Pappaen til barna hjelper til med å lage butikken, men på oppslag tre i boka deler illustratøren illustrasjonen opp i to scener fordelt på høyre og venstre side av oppslaget. På venstre side har Brøgger laget fire kikke-hull på sort bakgrunn, og vi som betraktere kan nærmest titte gjennom nøkkelhullet og inn i rommet der pappaen kler seg ut som dame. Det er bare vi som lesere som har tilgang til denne kunnskapen, Max og Emilie vet ikke noe om dette. Dermed oppstår en hemmelighet mellom oss lesere og boka. Damen kommer etter hvert til butikken og vil kjøpe Max, og Emilie selger broren sin for femti kroner. Hun angrer etterpå og blir veldig lei seg, noe som særlig kommuniseres gjennom bildene i boka hvor farger er utelatt på blomstene som visner, og i tillegg viser Emilie som gråter. Emilie

være – mennesker vi stort sett helst vil unngå å treffe» (Nussbaum 2016). Nussbaum snakker antakelig ikke om bildebøker for barn når hun omtaler litteratur som kunst, men jeg mener det hun sier, har overføringsverdi til en del barnelitterære tekster. Det er selvsagt stor variasjon når det gjelder kvalitet på bildebøker for barn. De spenner som kjent fra helt enkle og banale til sofistikerte bøker med høy visuell og litterær verdi. Bildeboka som omtales her, må sies å inneha en viss kunstnerisk verdi, og leseren tilbys et univers som utfordrer tankene våre og gir barna en mulighet til å diskutere om alt kan selges og kjøpes for penger. Kan man for eksempel kjøpe og selge barn? Det så ut til å være både en pirrende og uhyggelig tanke for Klara og Samuel. Umiddelbart etter lesingen proklamerer Samuel hvem av sine familiemedlemmer han ville ha solgt om han hadde muligheten. Det hele er sagt i en humoristisk vending, men barnehagelæreren som kjenner barna og deres bakgrunn godt, minner ham på at han ikke er en storebror som kan gjøre som han vil med sine søsken. «Du er jo lillebror, Samuel», sier barnehagelæreren og ser ut til å mene at lillebrødre må finne seg i de eldre søsknenes nykker. Underforstått vil det i tilfelle være eldre søsken som kunne få tanker om å selge ham. Samuel tar hintet og sier at det hadde han ikke tenkt på, og alle sammen ler litt nervøst.

” Flere forskere hevder at det har skjedd en vending i litteraturredaktikken fra det som kalles litterær kompetanse, mot det som dreier seg om leseopplevelsen og den estetiske erfaringen.

På denne måten kan vi si at litteraturen gir barna mulighet til å være i en situasjon de selv ikke har opplevd, men som det er mulig å leve seg inn i og reflektere over. I dette ligger litteraturens fortrinn. Nussbaum ser litteraturlesing og samtaler knyttet til det leste som en dannelsesprosess mot det å bli en verdensborger. Lesing og samtaler er derfor et viktig ledd i utvikling av demokrati og medborgerskap hos barn og unge. Disse forestillingene er også sentrale i litteraturredaktikeren Louise Rosenblatts teori om lesing og skriving (Rosenblatt, 2005). Hennes teori dreier seg om hvordan mening skapes gjennom lesing. Hun mener det er snakk om en transaksjon mellom teksten og leseren, og i tilfellet med bildebøker spiller bildene også en vesentlig rolle i transaksjonen. Rosenblatt peker på at mening oppstår når leseren forholder seg aktivt til tekst og bilde og fortolker fram en ny tekst i samspill med boka og de kunnskaper, holdninger og følelser leseren sitter inne med. Mening er altså ikke noe fast og stabilt, men heller dynamisk og ustabilt. Det er forhold som oppstår i hver enkelt leser og danner nye forestillinger hos oss. Det er derfor vi kan snakke om teksten og bildenes meningspotensial heller enn et klart og entydig budskap.

Klara og Samuel leser *Emilie selger en gutt*

Jeg vil nå presentere et par empirifragmenter fra min doktorgradsavhandling (2015), for å vise hva som kan oppstå i en samtale i tilknytning til selve lesingen av ei bildebok. Deretter vil jeg betrakte empirifragmentene i lys av begrepene 'lese-engasjement' og 'tolkningsfellesskap'.

I Klara og Samuels samtale om *Emilie selger en gutt* er det tydelig at de benytter sin kunnskap om boka som de har fra tidligere lesing, overfor barnehagelæreren. Klaras prosjekt er hele veien å peke på måten bildebokas illustrasjoner bidrar til framstillingen av fortellingen på.



Figur 2: Oppslag tre fra Emilie selger en gutt, Ersland og Brøgger, Cappelen Damm (2011).

Jeg vil gjøre flere nedslag i den samtalen som utspiller seg i selve lesehendelsen, og det første nedslaget kommer etter oppslag tre i boka der barnehagelæreren kommenterer butikken Emilie og Max har laget.

- Nå skal det bli fin butikk, sier barnehagelæreren, etter at hun har lest oppslag to og blar om til oppslag tre.

Hun peker i boka og sier:

- Saft også.
- Han tar leker, sier Klara og peker på Max i boka.
- Han tar leker som de skal selge også, sier Maia.
- Det er gøy å leke butikk noen ganger, sier barnehagelæreren. Hun dramatiserer Emilie i boka og roper:
- Kom og kjøp! Klara kommenterer dramatiseringen, hun smiler og sier:
- Det er sånn vi gjør noen ganger.
- Roper dere sånn? Ute ja, sier Maia.
- Å, her solgte de mye rart, sier Maia om illustrasjonen på høyre side på oppslag tre.
- Saft òg, sier Samuel.
- Saft selger de, ja, svarer Maia.

Klara peker på Max i boka og sier:

- Han ligger oppå bordet.
- Neimen, sier Maia og fortsetter:
- Han er kanskje litt liten han, da? Hva er det de selger for noe mer rart, da?

” Dette endrer den asymmetrien som fort kan etableres i høytlesingssituasjoner hvor voksne leser for barn. Den lesekyndige kan lett bli den som har fasiten til å forstå boka.

Dette samtalefragmentet mener jeg er et eksempel på at Klara løfter fram selve det narrative forløpet og plottet i teksten. Klara gir barnehagelæreren et hint om utviklingen av narrasjonen, men Maia er mest opptatt av alle lekene som er til salgs. Klara nevner gutten som ligger oppå bordet som en potensiell vare sammen med de andre salgsobjektene, uten at barnehagelæreren tar hintet hennes. Hun vil bla om til neste side, men Klara stopper henne og peker på kikkhulls-illustrasjonen på venstre side av oppslaget der faren kler seg ut. «Det er pappaen», forklarer hun, og barnehagelæreren lar seg overraske. Dette endrer den asymmetrien som fort kan etableres i høytlesingssituasjoner hvor voksne leser for barn. Den lesekyndige kan lett bli den som har fasiten til å forstå boka. Her viser Klara at hun bruker informasjon både fra bildet og verbalteksten for å fortolke boka. Hun leser ordene og bildene sammen slik at det oppstår en ikonotekst (Hallberg, 1982). Dessuten er hun ikke bare opptatt av illustrasjonen i seg selv, men av hvordan den kan fortolkes. Barnehagelæreren virker litt utålmodig etter å komme videre i boka og sier:

– Nå håper jeg det kommer noen.

Klara peker på figuren i kikkhullene på venstre side i boka.

– Ja, da håper jeg virkelig det kommer noen og kjøper noe, sier Maia. Klara peker gjentatte ganger på figuren på venstre side. Hun smiler og sier:

– Det er han.

– *Han?* spør Maia med trykk på han.

– Ja, det er pappaen, sier Klara.

– Er det pappaen? spør Maia.

– Han bare kler seg ut som en dame, han ser ut som en dame, forklarer Klara. Samuel følger med på Maias ansiktsuttrykk når Klara forklarer for Maia. Maia har trukket munnvikene nedover, hun nikker og bekrefter med hodet.

– Nå ser jeg det, sier hun, i alle dager. Hun vil bla videre, men Klara stopper henne.

Hun peker ivrig på bildene av pappaen og sier.

– Han ser jo ikke ut som en dame. Han har jo funnet den kjolen, så han er jo ikke en dame, sier Klara.

– Mmm, sier Maia.

– Han er jo ikke en dame, han bare kler seg ut, bekrefter Maia.

I dette eksempelet trekker Klara barnehagelærerens oppmerksomhet mot bildene i boka. Alt verbalteksten kommer med av informasjon, er at Emilie roper: «Kom og kjøp!» Bildene har nærmest en selvstendig fortellerfunksjon i dette oppslaget, og illustratøren legger opp til en parallell-handling ved å benytte venstre og høyre side til to ulike scener. Kikkhullene på venstre side må dessuten leses som rutene i en tegneserie: først de to øverste, så de to nederste. Klara viser at hun har forstått hvordan dette går til, og hva konsekvensen blir for Max og Emilie. Hun foregriper handlingen ved å si at figuren på venstre side kommer til å komme til butikken for å handle.

Barnehagelæreren undrer seg over om Klara og Samuel har noen formening om Max og Emilie i boka forstår at det er faren som kommer til butikken for å handle, og hun stiller barna spørsmål om dette. I samtalen under refererer de til sjuende oppslag i boka hvor den utkledde pappaen

drikker saft og øyebrynet hans er markert sort og langt kraftigere enn på tegningen av barna i boka.



Figur 3. Sjuende oppslag fra Emilie selger en gutt.

- Tror dere Emilie og Max kjenner igjen pappaen, eller har han kledd seg ut så mye at de ikke skjønner at det er pappaen? spør barnehagelæreren.
- De kjenner jo igjen ansiktet, sier Klara og peker gjentatte ganger på pappaens ansikt.
- For damer, de har ikke såne veldig, eh. Klara stryker pekefingeren over øyebrynene sine.
- For damer de har ikke såne veldig stygge såne, sier hun og stryker pekefingeren over farens øyebryn i boka.
- Såne veldig stygge, sier barnehagelæreren spørrende til Klara mens hun gnir pekefingeren sin mot farens øyebryn i boka.
- Øyebryn, sier Klara så.
- Øyebryn, ja, sier barnehagelæreren og ser på Samuel.
- Er de stygge, da? spør hun Klara.
- Jaa, slår Klara fast.
- Ikke mine vel, spør Samuel og ser rett på Klara.
- Nei, for du er liten, sier Klara. Barnehagelæreren stryker over Samuels øyebryn med pekefingeren samtidig som hun smiler til ham og sier:
- Dine er fine.
- De har kanskje bare tegna litt der, de som har laga boka, sier Samuel og gnir fingeren sin over det markerte øyebrynet på tegningen av pappaen.

Gjennom hele denne lesingen er Klara aktiv i fortolkningen av boka. Hennes prosjekt er hele veien å peke på måten bildebokas illustrasjoner bidrar til framstillingen av fortellingen på. I dette eksempelet peker hun på at det etter hennes mening er framstillingen av øyebryn som indikerer om figuren er mann eller dame. Etter hennes mening er ikke de svært mørke og markerte øyebrynene til pappafiguren til å ta feil av. Til tross for kjolen og veska har vi med en mann å gjøre, fordi menn har stygge øyebryn, som Klara sier. Samuel opponerer mot generaliseringen og bruker seg selv som eksempel på at menn kan ha fine øyebryn, altså stemmer ikke Klaras påstand. Klara korrigerer seg

selv ved å si at Samuel har fine øyebryn, fordi han er en gutt. Klara skaper sammenheng mellom sine egne forestillinger om øyebryn og illustratørens framstilling av øyebryn på pappafiguren i boka (Solstad, 2015, s. 178).

Øyebrynframstillingen er et visuelt signal til leseren om at vi som lesere fortsatt har med pappaen å gjøre. Klara har gjennomskuet pappas forkledning og kan argumentere for hvordan. Når hun svarer på spørsmålet om Max og Emilie i boka kjenner igjen faren sin, forsøker hun altså å sannsynliggjøre det med at hun selv har gjennomskuet forkledningen, og da er muligheten der også for Max og Emilie til å gjøre det samme. Klara synliggjør overfor Samuel og barnehagelæreren hvordan hun trekker slutninger og skaper inferenser mellom egne erfaringer og informasjon hun får gjennom bildet. Ikke bare er dette semiotisk arbeid, og meningsskaping, men det er også en verbalisering av hvordan denne meningsskapingen går for seg. Slik kan de andre kommunikasjonsdeltakerne ta del i Klaras fortolkning, opponere mot den eller anerkjenne den. Samuel opponerer mot Klaras påstand om at menn har stygge øyebryn, det må presiserings til for at han skal godta resonnementet til Klara. Kommunikasjonsdeltakerne må altså forhandle seg fram til en mening som er akseptabel for alle parter, og i dette eksempelet forhandles det om hva bildet framstiller, og hva det betyr. Samuels sluttreplik om at de som har laget boka, har tegnet litt på øyebrynet til pappaen, kan fortolkes i retning av at Samuel ikke er imponert over øyebrynframstillingen.

Utvikling av tolkningsfellesskap i barnehagen

At barna og barnehagelæreren sammen skaper et rom for de forhandlingene om mening jeg omtaler over, er en del av en lesepraksis og et tolkningsfellesskap. Med det mener jeg at når lesehendelsene i barnehagen på denne måten åpner for barnas forhandlinger og respons på bøkene som leses, inngår dette som et ledd i selve lesingen og blir en del av det å lese bøker. Når barna er kjent med at en slik praksis er lov og ønsket, kan vi også snakke om at et tolkningsfellesskap vokser fram. Barnehagelærerens rolle er å skape tid og rom for samtaler om litteratur hvor barna vet at det er muligheter for å diskutere litteraturen sammen med andre, og de kan bli vant til å forklare hva de tenker, og hvordan de opplever den litteraturen som presenteres. De kan også lære seg at barn og voksne har ulike meninger og oppfatninger om litteratur, og at det ikke er farlig å være uenige. Barn kan lære at i deres tolkningsfellesskap er det rom for ulikhet og uenighet, og at bøker kan være mangetydige snarere enn entydige. I dette kan litteraturens dannende kraft ligge. Det å utvikle tanker og være med på diskusjoner om litteratur fordrer innlevelse i litteraturen. Nussbaum sier vi må dyrke vår evne til innlevelse, slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakter dem som skremmende fremmede og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter (Nussbaum, 2016, s. 25).

” Barnehagelærerens rolle er å skape tid og rom for samtaler om litteratur hvor barna vet at det er muligheter for å diskutere litteraturen sammen med andre, og de kan bli vant til å forklare hva de tenker, og hvordan de opplever den litteraturen som presenteres.

Å skape gode rom for samtaler om litteratur

Små grupper gir gode muligheter for samtaler barn imellom og kan gi en trygg ramme for at barna vil åpne seg og formidle egne tanker. Ulik kunnskap og kjennskap i gruppen til den litteraturen som leses, ser også ut til å virke engasjerende på barna. I eksemplene med Klara og Samuel er det kanskje den største drivkraften og engasjementet at barnehagelæreren i dette tilfellet ikke vet så mye om boka som barna gjør. Samtidig som de gjerne vil forklare og rettlede den voksne, er de svært interessert i hennes reaksjoner på ord og bilder. Samuel følger nøye med på Maias ansiktsuttrykk når Klara forklarer hva som skjer i boka. Hans perspektiver er ikke bare på egne opplevelser av boka, men også på hennes. Klara viser på sin side at hun er opptatt av den voksnes perspektiver, og på sin måte forsøker hun å ta et aktivt mottakerperspektiv på vegne av Maia. Samtalen belyser slik jeg ser det, hvordan barna kan ha flere perspektiver gående samtidig, og at de blir interessert og engasjert i samtalepartnernes opplevelser av bildebøkene. Her dreier det seg om å engasjere seg og delta, forhandle og diskutere i et kollektivt leserom. Det er i grunnen slik jeg oppfatter begrepet 'lese-engasjement', som en aktiv handling fra barnas side og som noe langt mer enn å vise glede over å bli lest for. At barn blir glade over å bli lest for, er selvsagt en bonus, og lese-engasjement kan vekkes av et stort spekter av litteratur. Derfor er en av de viktigste oppgavene for litteraturformidlere i barnehagen å legge til rette for at barn blir kjent med et mangfold av tekster og bilder som kan vekke gjenkjennelse, men gjerne også undring og diskusjon.

” Samtalen belyser slik jeg ser det, hvordan barna kan ha flere perspektiver gående samtidig, og at de blir interessert og engasjert i samtalepartnernes opplevelser av bildebøkene.

Å skape engasjement og motivasjon for lesing

I dette nummeret av *Viden om Literacy* har forfatterne blitt utfordret til å skrive om lese-engasjement og lesemotivasjon. Det er holdninger til lesing som det kan være vanskelig å avgrense, definere og måle. Det jeg har ønsket å vise, er at det kan være flere forhold ved lesehendelsen som kan bidra til engasjement og motivasjon. Sentralt i min forståelse av tematikken står dette at barn får ta del i litteraturen, samtale om den og gi tilbakemeldinger og respons på bilder og tekster. Det å gå i dialog med andre barn om de erfaringer og følelser litteraturen vekker, ser ut til å være en engasjerende kraft. Jeg ser på lesing som både en individuell og personlig opplevelse og som en kollektiv opplevelse. I mitt doktorgradsarbeid kan det å lese sammen med forskjellige barn fra gang til gang se ut til å utløse nye roller hos barna. Barn kan for eksempel bli en guide til tekst og bilder for andre barn og voksne, noe som i tillegg til interessant og spennende litteratur har mye å si for lese-engasjement. Det oppfatter jeg som den styrken man går inn i lesehendelsen med. At barn i det hele tatt finner det interessant å lese og snakke sammen om litteratur, dreier seg om lesemotivasjon og henger sammen med det utbyttet barn opplever å få av lesehendelsen. Dersom barna opplever å spille en viktig rolle i lesehendelsen og faktisk er med på å utvikle utbyttet av lesingen og samtalene, vil det trolig også øke deres motivasjon for å lese.

Referanser

- Ersland, B. A. & Brøgger, L. (2011a). *Emilie selger en gutt*. Cappelen Damm.
- Ersland, B. A. & Brøgger, L. (2011b). *Julie sælger en dreng*. Alvilda.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 3-4.
- James, A., & James, A. (2011). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage Publications Ltd.
- Johannesen, E. H., & Solstad, T. (2021). Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka *Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. I A.M. Dancus, S.H. Lindhart, & A.B. Myhr (red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 114-135). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215054537-2021>
- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). *Sans for dannning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*. Heinemann.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Agder.

Om forfatteren

Trine Solstad er dosent i litteraturredidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har publisert flere bøker om litteraturarbeid på barnehagefeltet, blant annet *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2018). Den seneste publikasjonen er Johannesen, E. H. og Solstad, T. (2021). *Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. I: *Litteratur og sårbarhet*. Universitetsforlaget, s. 114-136.

Rejsen

Efter bruddet med kæresten, vælger han at rejse til Grækenland med et par venner for at hjælpe med flygtningekrisen.

"Luisa og dig tager hen til et suppekøkken og hjælper med at dele mad ud til et voksende antal mennesker på gaden mens I hakker grøntsager fortæller du en kvinde at du også bare er på ferie fordi du havde brug for at komme væk fra alt det der gik i stykker derhjemme og kvinden siger sometimes I feel like these kitchens run on the broken hearts of Europe but the people are hungry so they don't really care" (Side 19)

I hele bogen går temaet om flygtninge igen. Han stiller sig kritisk over for Vestens kyniske tilgang til krisen.

Sårbarhed

I bogen er der fokus på hovedpersonen, og generet mænds, sårbarhed. Han er gennemsigtig og åben om sin sorg over bruddet med kæresten og det mistede barn i bogen.

"Du har lyst til at sige til din læge at du jo sagtens kan være noget uden at få børn og at du havde planlagt at købe et ur når dit første barn blev født

som en måde at tage det voksne på sig men så købte du i stedet uret da din kæreste og dig gik fra hinanden som for at blive ny eller matche det nye

i stedet beder du hende kigge på noget fodsvamp det er jo et rigtigt mandeproblem siger hun" (Side 239)

Dog er der et tabu i samfundet om at tale om sin sårbarhed, så hovedpersonen kommer ikke altid ud med sin sorg.

Alt hvad du ejer – Caspar Eric

Udgivet i 2018
Caspar Eric 4. udgivelse
294 sider
Poesi - langdigt
Benytter ikke tegnsætning, kun stort startbogstav på hver side
Cirkler definerer kapitlerne
Skildrer sit eget liv
Omtaler sig selv som "du" i hele bogen
Kronologi

Break up

Parret er begge i stor sorg over tabet af barnet. De har svært ved at bearbejde det sammen, og det bliver altoverskyggende i deres forhold.

"Nu er I blevet til nogle af dem i statistikkerne: dem der aldrig fik booket den rejse dem der aldrig fik ordnet det badeværelse dem der går fra hinanden efter at have mistet et barn" (Side 26)



Cirklen

Cirklen går igen i teksten. Både som et symbol der inddeler digtet i kapitler, og som en livscirkel. Alt går i ring. Når nogle dør bliver andre født. F.eks. bliver hovedpersonens søster gravid kort tid efter den spontane abort. Hovedpersonen mister også sin morfar i tiden efter aborten.

På bogens sidste side står der:

"Alt hvad du ejer vil også altid eje dig" (Side 294)

Graviditet - spontan abort

Omdrejningspunktet i bogen er graviditeten:

"Du var kommet gennemblødt hjem fra arbejde hun sagde prøv at gå ud på toiletet du troede at du havde glemt at trække ud om morgenen inden du tog afsted graviditetstesten lå på vasken uden at tjekke forstod du at den var positiv ellers havde det været underligt at den lå der du kan ikke huske hvordan du reagerede men måske findes dit ansigtsudtryk et sted i hendes hukommelse" (Side 20)

Parret er ekstremt glade for graviditeten, og ser det som en succes i voksenlivet. De begynder at klargøre lejligheden og snakker ofte om barnet.

I uge 11 er de til scanning, hvor det viser sig at fosteret er dødt:

"Her er blommen siger lægen hvor barnet engang var mens de kigger hende i øjnene tre personer i kitler du kan mærke hendes hånd spænde den styrke det pludselig kræver at holde et ansigt i ro så udbryder hun et lille øv ingen kan svare på hvornår livmoderen absorberede fosteret" (Side 60)

*Book bento af Maj Wittorf,
tidligere danskstuderende på
læreruddannelsen, Københavns
Professionshøjskole*



Young Readers Programme: Developing a Love of Reading Through Book Gifting

NICK ORAM, INTERIM PROGRAMME MANAGER

DR CHRISTINA CLARK, DIRECTOR OF RESEARCH

ANNE TERAVAINEN-GOFF, EVALUATION MANAGER, NATIONAL LITERACY TRUST

Research shows that reading for pleasure can have far-reaching benefits for the individual as well as society as a whole. Yet, only half of children and young people in the UK enjoy reading (Clark & Picton, 2021). In this article, we discuss the National Literacy Trust's "Young Readers Programme", which addresses this issue by providing children with reading events where they not only learn techniques to choose books but where they also select a new book to keep. We highlight two key aspects of the programme, importance of choice and book ownership, before presenting findings from the evaluation of the programme. These show that the programme increases pupils' reading enjoyment and positive reading behaviours and improves teachers' confidence and knowledge in supporting children's reading. This indicates that this very simple approach to increasing book ownership and reading enjoyment could help improve children's life chances.

The importance of reading for pleasure

The National Literacy Trust is a UK-based national charity with a mission to give disadvantaged children the literacy skills they need to succeed. It has been estimated that one in six adults in England has low literacy skills, limiting their opportunities in life (Kuczera et al., 2016)¹. Low literacy is intergenerational and linked to poverty. Children from lower-income households start school around 4.6 months behind children from higher-income households, and pupils from disadvantaged backgrounds leave secondary school around 18 months behind their peers (Hutchinson et al., 2020). We therefore focus our work in communities, families and schools in the most deprived areas of the UK in order to support those most in need.

” Research has shown that one of the most effective ways of helping children to reach their potential is to engage them in reading for enjoyment.

1 Redaktionens bemærkning: Samme tendens ses i den danske læseundersøgelse Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Promoting reading for pleasure sits at the heart of our work. Over the past 28 years, we have conducted extensive research, delivered programmes, worked with teachers to change practice and influenced government policy in this area. Research has shown that one of the most effective ways of helping children to reach their potential is to engage them in reading for enjoyment (Kirsch et al., 2002). Correlational studies show that more children who enjoy reading read above the level expected of their age (Clark & Teravainen-Goff, 2020) and make more progress in maths, vocabulary and spelling between the ages of 10 and 16 compared with those who don't enjoy reading (Sullivan & Brown, 2013). In addition, children who enjoy reading and view it positively also have higher mental wellbeing scores than their peers who do not enjoy reading (Clark & Teravainen-Goff, 2018).

Reading for pleasure may also have an impact beyond the individual. A recent value-for-money study indicates that if all children read daily for enjoyment, this could also have a significant economic impact (British Land, 2021). The study estimated that the number of young people getting five good GCSEs (an academic qualification in the UK at the age of 15) could increase by 1.1 million over a generation (i.e., 30 years) if children read daily for enjoyment, which in turn could boost their average lifetime earnings by £57,500. Overall, the economic impact of those increased incomes could raise the UK's GDP by an estimated £4.6 billion.

Yet, there is still a lot we need to do as a nation. Findings from a survey of 42,000 UK children and young people aged 8 to 18 in 2021 show that only half (51.5 %) enjoy reading (Clark & Picton, 2021). There is a link between reading engagement and book ownership, with more than twice as many children who have a book of their own enjoying reading and reading daily in their free time (Clark et al., 2021). However, a sizeable percentage of children and young people in the UK say that they don't have a book of their own at home, with more children from disadvantaged backgrounds saying this compared with their more affluent peers (9.2 % vs. 5.6 %).

The Young Readers Programme

One of the programmes that we deliver to address these issues is the “Young Readers Programme”², which is run in schools in areas of disadvantage. The Young Readers Programme started in the UK in 1997 and works with schools across the UK to encourage reading for enjoyment and increase book ownership. Each child who participates in the Young Readers Programme takes part in three reading events over the course of an academic year. At each event, children take part in games and activities, learn about book choice techniques and select a new book of their own to take home and keep. To date, the programme has donated 1.2 million books across the UK. As part of the programme, teachers or another member of staff, such as the school librarian, also receive training in reading for enjoyment and receive additional books for their school library.

Young Readers Programme events differ from school to school but are designed to feel different to a normal school lesson and will typically consist of:

- ▶ Fun games and activities
- ▶ A chance to hear a story
- ▶ A discussion about choosing books and the opportunity for all children to choose a book to keep
- ▶ A chance for children to begin reading their book, and to talk about the book they chose

2 The programme was originally inspired by the work of a US-based charity, Reading Is Fundamental, which was set up in 1966 to ensure children had books of their own to read at home. <https://www.rif.org/>

Events often have themes, dressing up in costumes or snacks and can be aligned with existing events, such as World Book Day or sports events. At the end of the academic year, most Young Readers Programme schools participate in a special final event, which may consist of a school trip where children get the chance to meet professional storytellers and authors.

Sometimes parents and guardians are invited to events too. For instance, a school might hold a book café event at the beginning of the school day and invite parents into the classroom to enjoy a hot chocolate and help their child choose a book. We find that the best way to engage parents is to promote elements of the event that are not necessarily associated with literacy (such as getting a hot drink) and hope that these events will encourage book talk in families in a fun and natural way.

Importance of choice

What sets the Young Readers Programme apart from other book gifting programmes in the UK is its emphasis on choice. Research has highlighted the importance of personal interest, agency and choice in supporting reader engagement (see, e.g., Clark & Phythian-Sence, 2008). Indeed, pupils and teachers who have taken part in the programme confirm the importance of book choice to support reading engagement. Most (98 %) pupils we asked about this told us that they liked to choose books for themselves, and most (95 %) teachers noted that children were proud to receive books of their own. It is vital that children get to choose what they want to read, whether that is an award-winning piece of fiction, a joke book, a comic or an atlas. Many of our teachers and pupils have previously highlighted the numerous reasons choosing books is important for children's reading:

A boy who was never interested in reading. He didn't know about the different types of reading materials that were available to him. He has realised he enjoys biographies now and is happier to read. (Teacher, 2018–19)

For a lot of our children, they have quite specific genres that they love which we don't currently have in school, so by allowing them to choose their own book, a great buzz and excitement was created – this was particularly evident for our disadvantaged pupils. (Teacher, 2019–20)

People enjoy books more if they pick their own. (Pupil, 2020–21)

They were visibly delighted to find books relevant to their identity – powerful because they had for a long time been reluctant and disinterested. (Teacher, 2020–21)

To ensure that children have a great choice of books, we start by empowering teachers to select the range of books that their pupils will choose from. This is because teachers have good insight into their pupils' interests, hobbies and reading level and are best placed to speak to each child about the sort of book they might enjoy. The Young Readers Programme also supports teachers to expand their knowledge of children's books and encourages them to order titles that are diverse and reflect the different identities of their pupils.

Through funding raised from corporates, trusts and foundations, the Young Readers Programme team provides teachers with a budget and an account with a book supplier. Teachers are then able to select from almost any children's book currently in print in the UK. The budget allocated enables schools to order well beyond the number of books needed for their class size in order to allow plenty of choice.

” It is important that teachers are given ownership over the books ordered, as they are close to the children they teach and will have the best insight into their interests and reading abilities.

It is important that teachers are given ownership over the books ordered, as they are close to the children they teach and will have the best insight into their interests and reading abilities. We also encourage teachers to consult children directly about their personal reading preferences and other interests. In addition, teachers are provided with plenty of support, including a dedicated Project Manager and resources which recommend books for different reading levels and interests. Project Managers take time to build and sustain their knowledge of a great range of engaging children's books for all tastes. The teacher training provided also shares this knowledge of up-to-date children's books and authors in order to make sure teachers are confident to support children's choice. We encourage teachers to select as wide a range of books as possible, covering all interests and genres, and to present their books in exciting and attractive ways. Where possible, we also forge links between the school and their local library, with librarians using their expertise to build both teachers' and pupils' knowledge of children's books.

Supporting book choice skills

Of course, many of the children we work with do not regularly get the opportunity to select books for themselves; they may even have had poor experiences with books. Hence, the programme also focuses on developing each child's book choosing skills. Techniques we suggest to teachers to help children choose books include:

- ▶ **Look at the cover, read the blurb, then give it a go:** Many of the children we work with need support and encouragement to help them do things that might come more naturally to those who regularly select books. It is important that children know that a good way to begin when considering whether you'd like a book is to look at both the front and back covers and then try a page or two. Do they want to know what happens next? Do they find the writing style funny, exciting or intriguing? If not, put it back and try another.
- ▶ **The Five Finger Rule:** This is used to help a child decide if a book is the right level for their reading ability. We encourage children to read a page and raise a finger every time they come across a word they don't know. If they raise two or three fingers the book is probably at a good level for them, but if they raise five fingers it may be better to choose something else.
- ▶ **Recommendations and book talk:** One of the ways for a child to get excited about a book is when it has been recommended to them by one of their peers. We encourage children to talk informally about their books, and find that favourites naturally develop in the classroom. In this situation the class teacher should order many copies of the same book (or similar books) for the second and third book choice. Teacher recommendations may also have an impact on children's book choices.

Importance of ownership of books

While being able to choose a book that is right for them is an important element of the Young Readers Programme, so is the ability for children and young people to keep the books they have chosen. As we work in areas of economic disadvantage, many of the children that we work with do

not have books at home. Yet, owning a book can transform the way that a children view reading and provide comfort, as many of the teachers over the years have highlighted:

One pupil, who is a looked-after child, has been so emotionally overwhelmed with having books to own for themselves. It has provided them with comfort and belonging in a place that has been extremely uncertain. (Teacher, 2020–21)

A vast majority of the children do not have many books, if any, at home and they were very proud of owning a book themselves. They took good care of their books and read them, or pretended to read them, even if the text was too challenging for them. (Teacher, 2019–20)

The pride that children have in receiving their own books. Many do not have books at home, and having the experience of receiving their very own book is so motivating for them. Even just the smell of a new book is such a special experience that many of our children have not experienced before. Seeing their faces as they open their own book for the very first time is really magical! (Teacher, 2018–19)

We encourage teachers to use the books as part of free reading time in the classroom and as inspiration for informal book talk. We do not tend to prescribe specific work to the books – such as comprehension activities, for instance – preferring that the books feel associated with fun and enjoyment rather than typical classwork. We know the programme is working when children start to talk about their Young Readers Programme book with their friends during break time.

” Yet, owning a book can transform the way that a children view reading and provide comfort.

Impact on pupils

Does the Young Readers Programme work to change children and young people’s reading engagement? Evaluation findings strongly suggest this. In 2020, three in four (76 %) children who had taken part in the Young Readers Programme said that they enjoyed reading at the end of the programme, which is a substantial rise from only one in two before taking part (50 %). Evaluation findings not only show that the programme had positively changed children’s reading enjoyment but also that it has increased their reading frequency, with nearly one in two (47 %) children saying they read daily at the end of the programme, an increase from just one in three (35 %) before.

These improvements are also reflected in teachers’ perceptions of impact. For example, when asked whether they had noticed any changes in children’s reading engagement, most teachers told us that their pupils’ reading motivation and reading enjoyment had improved over the course of the programme. Teachers also noticed other positive changes in children’s behaviours around reading. For example, 87 % of teachers had seen them reading new books, while 75.7 % of teachers reported that pupils were more likely to read on their own initiative and had recommended books to one another after taking part in the programme. Furthermore, 67 % of teachers thought that pupils were more comfortable talking about reading with their friends after taking part.

” Evidence collected from teachers suggests that the power of choice and ownership is a particularly valuable aspect of the programme.

Evidence collected from teachers suggests that the power of choice and ownership is a particularly valuable aspect of the programme. Teachers frequently describe the benefits of receiving the books on their pupils' motivation and reading confidence, as the following quotes show. This may be particularly due to the choice enabling children to read something that is the right level of challenge and taps into their interests as well as creating excitement around reading as an activity.

One child was a very reluctant reader who didn't read at home and didn't enjoy reading in school. The day after he had his books he asked could he read his new book, he finished the book in the day and has caught the reading bug. (Teacher, 2018–19)

Child A would never have chosen to read before this programme and was very reluctant to join in any literacy-based classroom discussions. This child is working at early/first level, however since this programme has created more than one story of their own promoting a love for story-telling and writing from the support of the books they chose. (Teacher 2020–21)

Children who are normally reluctant readers were engaged in the programme, as they had choice in the books they chose. This made them excited to receive new books and want time to explore and enjoy them. (Teacher 2020–21)

While we have not been able to assess the relative importance of the various elements of the programme, we would argue that it is in fact the combination of fun events, choice and ownership of books as well as enhanced teacher support that has made the programme particularly successful in supporting children's reading enjoyment and behaviour. It is clear that the true potential of the programme stems from the interrelated nature of these elements: teachers need to be knowledgeable and confident to support their pupils in making appropriate book choices, and children need to see these books as truly theirs in order to make this choice even more special. The events, on the other hand, create an engaging atmosphere around reading in general and send a message of reading as something enjoyable and fun, not a chore. Thus, it is likely that none of these elements would be as impactful in isolation as they are in combination.

Conclusion

In sum, as the Young Readers Programme looks forward to celebrating its 25th anniversary in 2022, this very simple approach to increasing book ownership and enjoyment remains as valuable and as needed as ever, particularly for children from lower-income homes. Evaluation has consistently demonstrated that giving children the chance to choose and keep free new books that match their interests at fun events can have a measurable impact on their reading attitudes, behaviour and confidence. As wider research demonstrates the links between reading for enjoyment and better opportunities in life, such programmes can be seen to have the potential to improve children's life chances.

About the National Literacy Trust

National Literacy Trust is an independent charity dedicated to raising literacy levels across the UK. We work to improve the reading, writing, speaking and listening skills in the UK's most disadvantaged communities, where one in three people has low levels of literacy. We support schools, campaign to make literacy a priority for politicians and parents and establish literacy projects in the poorest communities. Our research and analysis underpin all our work and make us the leading authority in literacy in the UK.

If you would like to know more about Young Readers Programme, please visit <https://literacytrust.org.uk/programmes/young-readers-programme/>

You can also view a short, child-friendly animation detailing the book choice techniques here: <https://www.youtube.com/watch?v=XfexEjXITuU>

References

British Land (2021). *The power of reading for pleasure*. British Land. <https://www.britishland.com/sites/british-land-corp/files/2021-10/national-literacy-trust-report-2021.pdf>

Clark, C., & Phythian-Sence, C. (2008). *Interesting choice: The (relative) importance of choice and interest in reader engagement*. National Literacy Trust.

Clark, C., & Picton, I. (2021). *Children and young people's reading in 2021: Emerging insight into the impact of the pandemic on reading*. National Literacy Trust.

Clark, C., Picton, I., Riad, L., & Teravainen-Goff, A. (2021). *Children and young people's book ownership in 2021: The impact of book gifting on children and young people's reading engagement*. National Literacy Trust.

Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2020). *Children and young people's reading in 2019: Findings from our annual literacy survey*. National Literacy Trust.

Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2018). *Mental wellbeing, reading and writing: How children and young people's mental wellbeing is related to their reading and writing experiences*. National Literacy Trust.

Hutchinson, J., Reader, M., & Akhal, A. (2020). *Education in England: Annual report 2020*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/publications-and-research/education-in-england-annual-report-2020/>

Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690904.pdf>

Kuczera, M., Field, S., & Windisch, H. C. (2016). *Building skills for all: A review of England*. OECD. <https://www.oecd.org/unitedkingdom/building-skills-for-all-review-of-england.pdf>

Sullivan, A., & Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. *CLS Working Papers*, (13/10).

About the authors

Nick Oram (Interim Programme Manager) leads on the delivery of the National Literacy Trust's Young Readers Programme.

Dr Christina Clark (Director of Research) oversees all of the research activity at the National Literacy Trust and ensures that activities across the organisation are evidence-based and evaluated rigorously.

Anne Teravainen-Goff (Evaluation Manager) leads on evaluation activity across the organisation. Her research interests lie within psychology of learning, including motivation, engagement and affect.

Nye bogkasser til den allerførste læsning



30 letlæste bøger og opgavehæfter
Pris: 2.100 kroner ekskl. moms pr. bogkasse

Straarup & Co



Når Peter ønsker sig en bog om skildpadder

En kommentar til Young Readers Programme

RACHEL RÖST, STIFTER OG FORMAND FOR FORENINGEN LÆS FOR LIVET, KOMMENTERER ARTIKLEN 'YOUNG READERS PROGRAMME: DEVELOPING A LOVE OF READING THROUGH BOOK GIFTING'

The National Literacy Trust fokuserer på læselysten som kerne i deres program. Hvilken lettelse. Der er rigelig pligtlæsning i børns liv, og det har tendens til at dræbe læselysten. Vi hylder også læselysten i Læs for Livet. Vores forening samler bøger ind og donerer biblioteker til institutioner for udsatte børn og unge. For nylig har vi udvidet målgruppen til alle udsatte børn og unge i Danmark. Inden vi donerer bøger, spørger vi børnene og de unge, hvilke bøger de ønsker sig. Det betyder, at læselysten bliver kickstartet, og de glæder sig til, biblioteket kommer. I den store danske læsevaluundersøgelse i 2017 svarede 46 procent af de adspurgte skoleelever, at de ville læse mere, hvis emnet interesserede dem.¹ Det peger på, at børnene ikke oplever, at de i hverdagen bliver præsenteret nok for bøger, der interesserer dem. Læs for Livet har et motto, der lyder: Det vigtigste er ikke, *hvad* de læser, men *at* de læser. The National Literacy Trust tager også ønsker om joke-bøger og tegneserier alvorligt, og denne mangel på snobberi er værd at notere sig. Børn skal opleve, at deres læseønsker bliver taget alvorligt og ikke dømt.

” **The National Literacy Trust fokuserer på læselysten som kerne i deres program. Hvilken lettelse.**

The National Literacy Trust forærer bøger til elever i udsatte områder – og for mange er det første gang, de ejer en bog. Det giver god mening, at læselysten øges, når et barn for første gang står med sin egen bog i hænderne, blank og ny, med duften af trykssvæerte, når man bladrer. I Læs for Livet inviterer vi på besøg i vores store hyggelige bogkælder. Så må børnene og de unge gå rundt og snuse og vælge fem bøger til sig selv eller én, de holder af. Det er meget populært, og de går til valg af bøger med enorm omhyggelighed. Vi mærker, at de ofte ikke er vant til at få foræret noget. Socialpædagoger og lærere fortæller, at besøgene styrker læselysten og forholdet til bøger generelt. The National Literacy Trust fremhæver netop de to elementer, der både indgår i deres program og i Læs for Livets besøg: Vigtigheden af valg og bøjerskab. De to elementer er kraftfulde og værd at tænke ind i projekter på dansk grund også.

Lærerne bliver også involveret i The National Literacy Trust. Det giver mening at sørge for, at de voksne, der har mest indflydelse på børnene liv, også bakker op om læselysten. Lærere har tendens til at præsentere børnene for bøger, hvor de kan udvikle læseteknik og lære litteraturanalyse. Det

1 Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puck, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Tænk tanken Fremtidens Biblioteker, Læremiddel.dk.

er bare ikke altid læselystfremmende, når Peter i virkeligheden ønsker sig en bog om skildpadder, og Clara vil læse detektivhistorier. Lærerne skal fange, hvor vigtig læselyst er. I Læs for Livet har vi også øje for, hvor centrale de voksne omkring børnene er. Vi holder kurser for socialpædagoger, og her er det nødvendigt, at vi i det hele taget forklarer, hvorfor læsning og læselyst er vigtig. Er de voksne først tændt på at gøre en indsats på disse områder, kan de virkelig rykke børnene. Så tager de fx i IKEA og køber ind til at skabe et hyggeligt læsemiljø, der kan kode bøger med hygge og ikke pligt. Eller de begynder selv at læse mere og taler om deres læseoplevelser omkring bordet – og bliver dermed vigtige rollemodeller.

” **Lærere har tendens til at præsentere børnene for bøger, hvor de kan udvikle læseteknik og lære litteraturanalyse. Det er bare ikke altid læselystfremmende, når Peter i virkeligheden ønsker sig en bog om skildpadder.**

I de hele taget genkender vi børnemålgruppen. Og at der generelt er en gennemgribende ulighed i børns læringsniveau. I Danmark viser forskning, at der allerede tidligt i livet er store forskelle på børns sociale, sproglige, færdigheds- og emotionelle kompetencer. Når børn forlader børnehaven, er der op til to års forskel på disse kompetencer.² Hvis vi kan samle børnene op med lystlæsning, kan vi være med til at sørge for, at de ikke bliver tabt i skolesystemet. Typisk har netop udsatte børn mest modstand mod bøgerne, fordi de forbinder dem med nederlag. De har særligt brug for den engagerede lærer, events omkring læsning og forfatterskaber – og mulighed for selv at kunne vælge bøger. Her er det en særlig vigtig pointe, at The National Literacy Trust lærer børnene, hvordan de skal vælge en bog. Det er måske en selvfølge for læsehesten, men slet ikke for de alt for mange bogfremmede børn. De skal hjælpes, og det er beundringsværdigt, at The National Literacy Trust har øje for det.

Det engelske program arbejder med stærke redskaber, der kan udligne fattigdom og give bedre trivsel generelt. Det er inspirerende for os som organisation, og der er metoder, vi vil tage med os. Fx er det at lære børnene og de unge, hvordan de finder en bog, der passer til dem, virkelig centralt. Vi knokler videre med flere redskaber til at tænde læselysten. For litteratur kan forandre liv.

Om forfatteren

Rachel Röst er forfatter samt stifter og formand for nonprofitorganisationen Læs for Livet. Organisationens samler bøger ind og donerer biblioteker til steder for udsatte børn og unge. Röst er cand.mag. i litteraturvidenskab og tidligere anbragt barn.

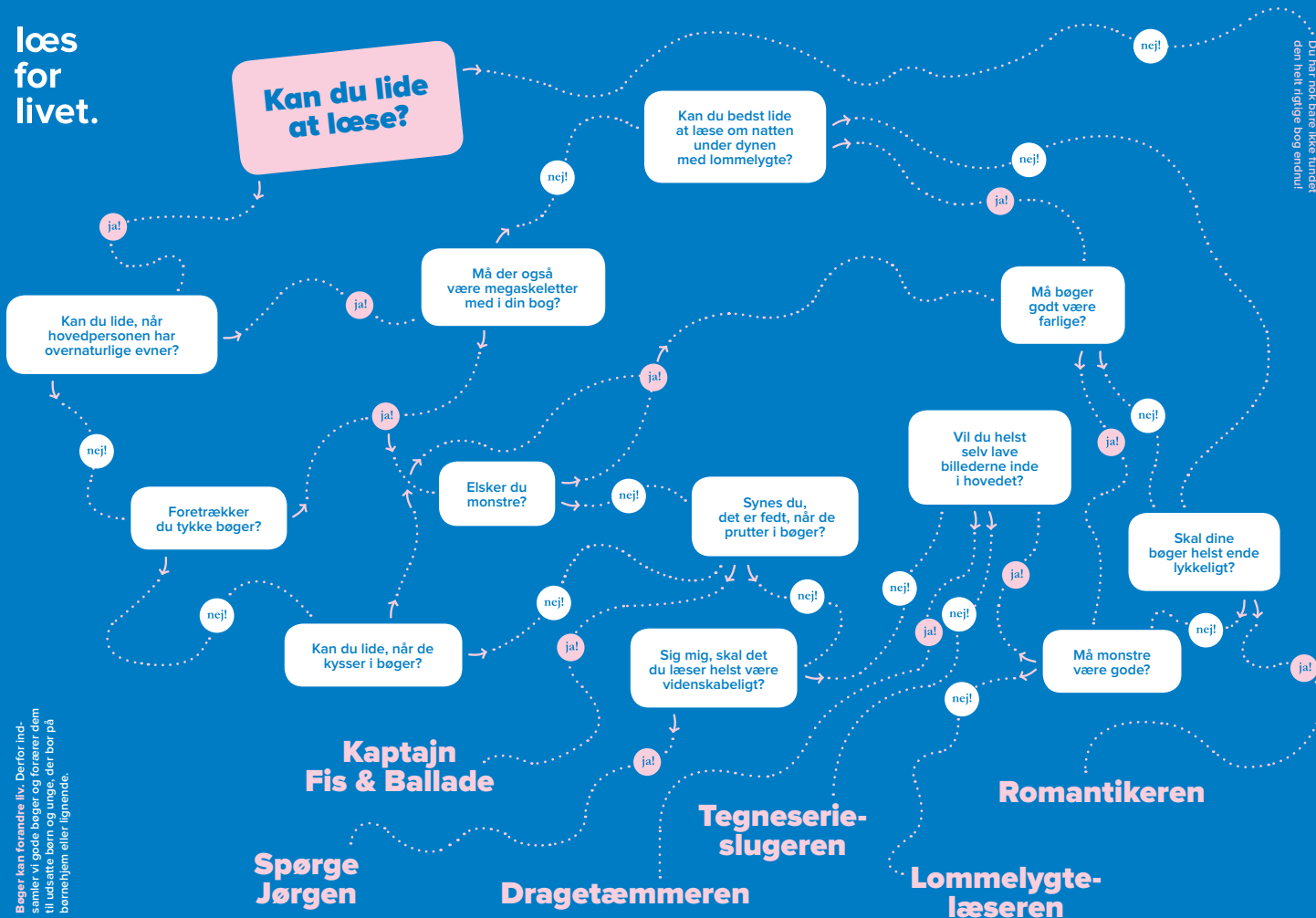
Billede 1 (næste side): Børnetesten er et eksempel på Læs for Livets udvikling af værktøjer. Testen blev til i forbindelse med BogForum, da vi gerne ville have en børneaktivitet på vores stand, der både var underholdende, gav indblik i vores arbejde og anledning til en masse gode samtaler om bøger. Børnetesten er inspireret af de samtaler, vores litteraturguides har med udsatte og anbragte børn, som ofte kræver en legende og kreativ spørgeteknik.

2 Rambøll, Aarhus Universitet & Syddansk Universitet (2016). *Børns tidlige udvikling og læring. Målgrupperapport* (Til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling).

Læs for livet.

Bøger kan forenдре liv. Derfor indsamler vi gode bøger og forener dem til udsatte børn og unge, der bor på børnehjem eller lignende.

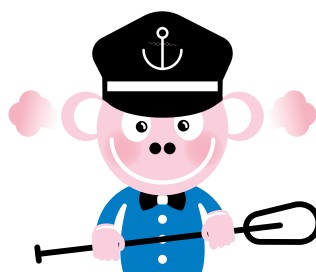
Du har nok bare ikke fundet den helt rigtige bog endnu!



Spørge Jørgen

Spørge Jørgen

Spørge Jørgen vil bare gerne lære om verden som den er - ægte. Du vil gerne læse det din kloge lærer kalder "fagbøger" – det kan være alt fra bøger om vulkaner, delfiner, gamle dage, eller hvordan man bygger den fedeste verden i minecraft. Bare emnet interesserer dig, læser du bogen. Der må meget gerne være billeder af, hvordan ting ser ud indvendigt i de bøger, du læser. Læs for livet sender din type masser af bøger om blandt andet dyr, videnskab, historie og altid en rekordbog eller to.



Kaptajn Fis & Ballade

Kaptajn Fis og Ballade er altid klar med en ny vittighed eller practical joke. En god bog i din verden er sjov, megasjov. Der må gerne være sjove tegninger i, og du er ikke for fin til at grine af en vittighed om prutter eller nogen, der falder og slår sig. Hovedpersonerne kan både være mennesker og dyr, så længe de er sjove og får dig til at flække af grin. Læs for livet forener din type masser af sjove bøger, der er nemme at læse både med og uden tegninger af alle de sjove og pinlige ting, der foregår i bøgerne.

Lommelygte-læseren

Lommelygtelæseren er ikke bange af sig og sætter pris på et godt gys. Du elsker uhygge og fortæller gerne spøgelseshistorier, når klassen er på lejrskole. Du er ikke bange for blod, og halloween er din yndlingshøjtid. Læs for livet sender din type uhyggelige, skræmmende bøger med alt fra vampyrer til monstre, mumier og spøgelser.



Romantikeren

Romantikeren er en drømmer, der kan lide at snakke om følelser. Måske er du selv ind mellem forelsket, og i hvert fald kan du godt lide at læse bøger, om nogen der er. Du kan lide at se tv serier om venskab og kærlighed. At læse en god bog kan være ligesom at tale med en god ven eller veninde om de andre i klassen eller ens følelser. Læs for livet sender din type de bedste bøger om kærlighed og venskab, vi kan finde – og vi lover de ender godt.



Tegneserie-slugeren

Tegneserie-slugeren elsker, når bøger ikke kun er bogstaver, men også flotte, sjove og vilde tegninger. Måske tegner du selv, og i hvert fald sætter du pris på, at andre kan, så du kan få stillet din sult efter tegneserier. Du er kunstnerisk og kreativ, men også utålmodig – der skal ske noget på alle sider. Læs for livet sender din type alt fra klassiske tegneserier til jumbobøger og graphic novels.

19. maj 2022, Vejle og 2. juni 2022, København

Veje til Literacy

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til Veje til Literacy, hvor der er mulighed for at høre oplæg om centerets projekter samt et ph.d.-projekt om dybdelæsning og faglig fordybelse.

23. august 2022, Esbjerg og 29. august 2022, København

Literacydidaktik i fagene: Sprog åbner for fordybelse og refleksion

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til temadag med fokus på literacydidaktik i fagene. Temaet er i år "Sprog åbner for fordybelse og refleksion".

Scan og læs
tidsskriftet

