

VIDEN OM LÆ2NING

Nr. 14 – 2013 Tema: Læs læser, læs!



Danskernes læsevaner
anno 2012
SIDE 6

At læse en læser
– Læseren på BogForum
SIDE 36

”Det kommer mere
ind i hovedet og kører
rundt” – når børn læser
multimodal og interaktiv
børnelitteratur på skærm
SIDE 80



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆ2NING
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

LÆS LÆSER, LÆS!

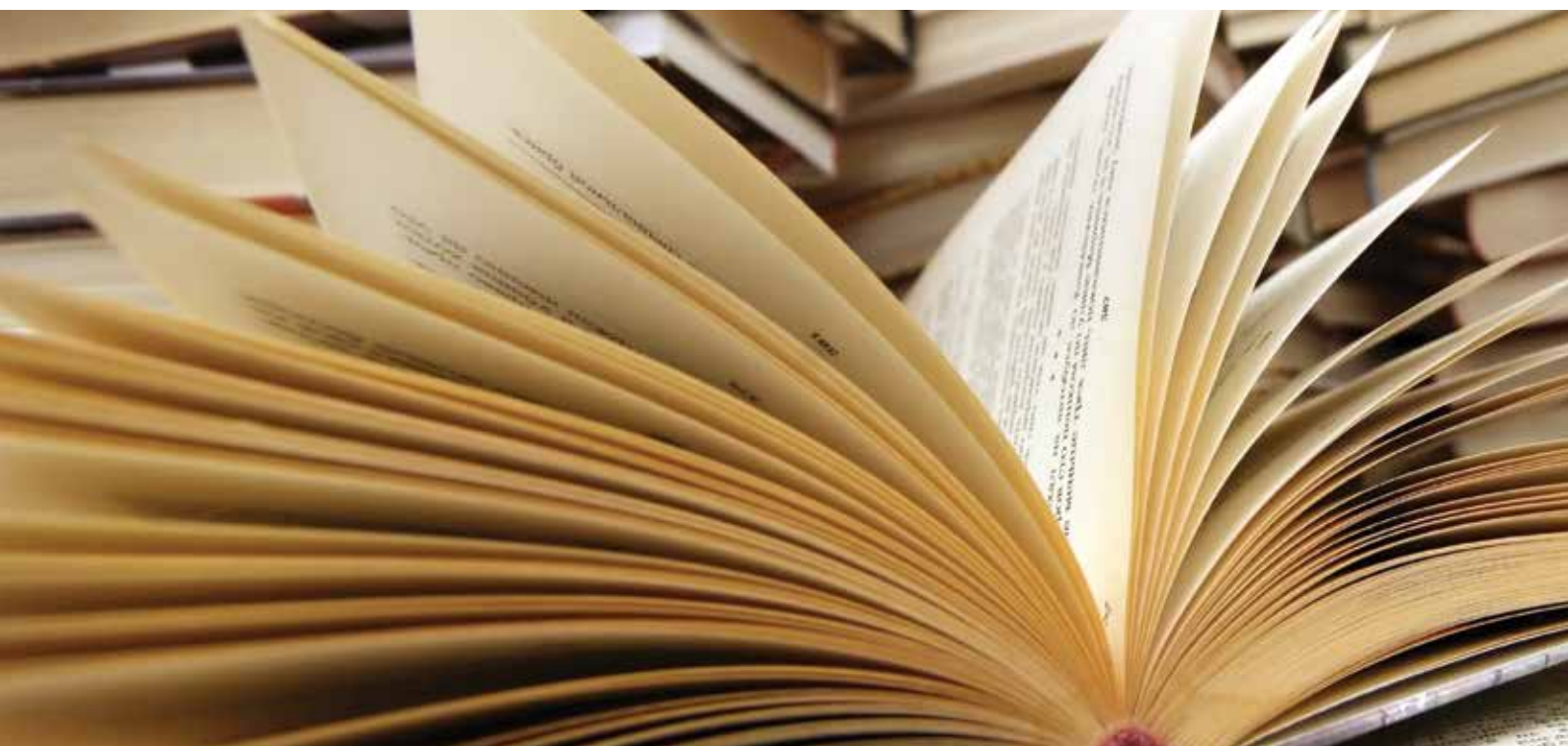
Læsere er dig, mig, naboens børn og hende du mødte i bussen i morges. Mennesker der læser. Læser bøger, blade, tegneserier. Får en oplevelse, når de læser. En oplevelse de måske tænker igennem på en lang gåtur, måske deler og diskuterer med andre. Andre som også læser.

Vi er alle sammen læsere, men hvorfor og hvordan læser vi?

Det sætter Viden om Læsning fokus på.

Det kommer til at handle om indskrevne læsere og teksters tomme pladser, men mest om de faktiske læsere – læsere af kød og blod. Dem forsøger vi at tegne et billede af via artikler fra en række fagfolk, der selvfølgelig også er læsere:

Folkene bag Kulturvaneundersøgelsen giver os et indblik i danskernes læsevaner anno 2012, der viser, at der er flere end tidligere, der læser lidt, samtidig gælder det dog for de, der læser, at de læser mere.



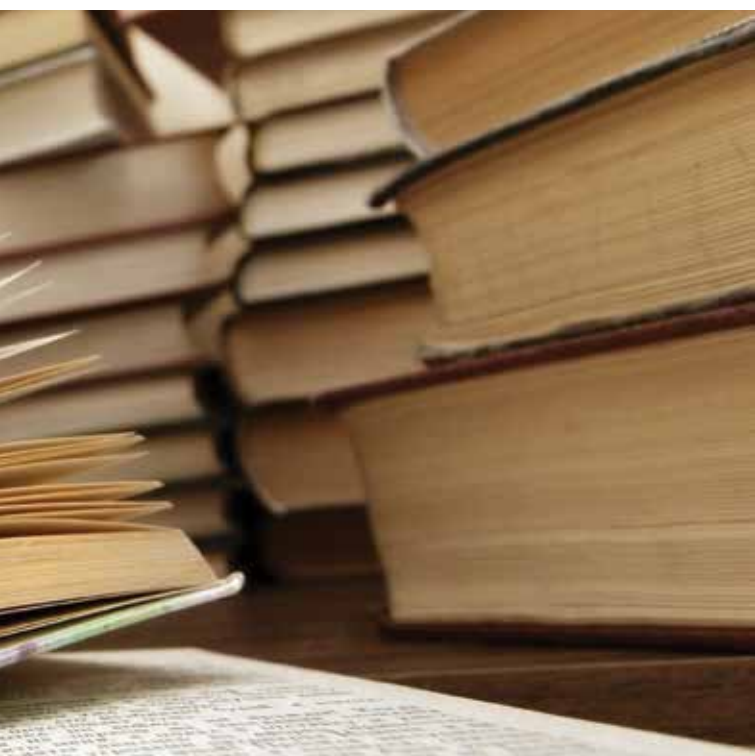
Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning

- Nr. 7: Læsning og multimedialitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!

Den gode læseoplevelse, skriver Gitte Balling, kendetegnes ved, at den både handler om at få en god oplevelse, mens man er i gang med at læse, og en god oplevelse på sigt, når man bearbejder det læste, forstår sig selv bedre eller får ny viden og indsigt.

Derfor vil læsere typisk gerne mødes med og gå i dialog med andre læsere om deres læseoplevelser. Såvel i det fysiske rum på BogForum, hvor de også kan møde forfattere, få inspiration og idéer til ny læsning, som på sitet Movellas, hvor unge kan skrive, læse og



kommentere hinandens tekster. Såvel via en læsekampagne på Bornholm, hvor elever kan uploade anmeldelser og læse andres, som i læsekredse i Østjylland, hvor læsere kan mødes for at sætte deres personlige læseoplevelse i perspektiv.

Samlet tegner artiklerne et billede af læseren som en indadvendt og tænksum person, der samtidig er aktiv og diskussionslysten. Læsere ønsker at dele og dyrke deres læseinteresse i et socialt fællesskab.

Og så er det ofte kvinder, der læser. Det viser Kulturvaneundersøgelsen, som understøttes af, at det på Movellas typisk er piger, der skriver løs. Det betyder dog ikke, at drenge ikke læser. Lisbet Vestergaard og Maja Vestbirk, der er tovholderne for Drengelitteraturprisen, præsenterer den viden, vi har om drenge og læsning og diskuterer, hvordan man kan få flere drenge med på læsevognen. Den er det nemlig aldrig for sent at springe på – eller for tidligt for den sags skyld. Ifølge Caroline Sehested kan helt små børn også betegnes som læsere, idet grundstenen til læsning lægges i deres allerførste dialog med forældre og omverden.

Så meget om indholdet.

Foruden det har vi – uden at skele til hverken køn eller alder – bedt en række personer om at fortælle, hvorfor de læser, og hvad læsning betyder for dem. Det er mundet ud i små læseperler, som er placeret imellem artiklerne.

Rigtig god læselyst.

Viden om Læsning nr. 14, september 2013
Redaktører: Lene Storgaard Brok,
Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)

Tryk: IN-Sign
Layout: Nanna Madsen

Korrektur: Mette Kappel Clausen
Foto: Anders Hviid og Christian Lund
Tidsskriftet er trykt med støtte fra Børne- og
Undervisningsministeriets Tips og Lottomidler.

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning. Kopiering fra Viden om Læsning 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. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne
Titangade 11, 2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

INDHOLD

<i>Anne Sophie Madsen</i> Danskernes læsevaner anno 2012	6
<i>Kulturminister Marianne Jelved</i> Jeg har læst bøger, siden jeg var barn	17
<i>Maria Louise Christensen</i> Find læseren!	18
<i>Gitte Balling</i> Om læseoplevelsen. Et indblik i læseoplevelsens egenskaber og betydning	26
<i>Jens Raahauge</i> Vores nabo var ikke bare slagter	35
<i>Stinne Hjortlund Kristoffersen</i> At læse en læser – Læseren på BogForum	36
<i>Erik Skyum-Nielsen</i> Jeg er altid i gang med en bog og har læst uafbrudt i over 50 år	43
<i>Charlotte Holm Juul</i> Movellas motiverer unge til at læse og skrive	44
<i>Helle Vaabengaard</i> Bornholm læser – for sjov. En læsekampagne for elever på 3.-6. klassetrin	52
<i>Nanna Holm</i> "Vi læser for at vide, at vi ikke er alene"	61
<i>Torben Sebro og Tom Steffensen</i> Læseoplevelser og læseforståelse i et nabosprogperspektiv	62
<i>Lisbet Vestergaard og Maja Vestbirk</i> Gode historier til drenge: Drengelitteratur i feltet mellem fritid og skole	68
<i>Dorte Østergren-Olsen</i> Jeg føler mig klart mere hjemme i ordenes verden	79
<i>Alice Bonde Nissen og Ayoe Quist Henkel</i> "Det kommer mere ind i hovedet og kører rundt" – når børn læser multimodal og interaktiv børnelitteratur på skærm	80
<i>Caroline Sehested</i> Dialogen og nysgerrigheden – om det lille barns udvikling til læser	88

<i>Lise Vandborg</i> Det bedste ved at læse er at blive overrumplet	97
<i>Kristine Kabel</i> Anmeldelse: What Literature Teaches Us about Emotion	98
<i>Thomas Morten Noppen</i> Tidligere forbandt jeg læsning med læsningen af bøger	103
<i>Henriette Romme Lund</i> Anmeldelse: Summer Reading – Closing the Rich/Poor Reading Achievement Gap	104
<i>Line Beck Rasmussen</i> Anmeldelse: Litteraturlyst og Læring	108

DANSKERNES LÆSEVANER ANNO 2012

ANNE SOPHIE MADSEN, CHEFKONSULENT, PLUSS LEADERSHIP A/S

Danskernes læsevaner er i bevægelse. Ikke mindst liberaliseringen af bogmarkedet og nye teknologier og medier er med til at udvikle den måde, vi læser – og hører – bøger på. Det er nogle af tendenserne, der er kortlagt i den nyeste undersøgelse af danskernes kulturvaner.

I denne artikel præsenteres et uddrag af kortlægningen af danskernes kulturvaner, hvad angår børn og voksnes vaner relateret til læsning af særligt skøn- og faglitterære bøger

Danskernes kulturvaner 2012 er en undersøgelse af befolkningens prioriteringer og forbrug af kulturtilbud opdelt på hovedområderne, Kunst & Kultur, Fritid og Medier. Undersøgelsen belyser hhv. voksne danskere (15 år og derover) og børns (7-14 år) kulturvaner. Tilsvarende undersøgelser er løbende udarbejdet over en periode på knap 50 år, siden 1964 og senest i 2004.

Kunst & Kultur

Musik
Teater/scenekunst
Film
Museer/kulturarv
Biblioteker
Bøger

Fritid

Sport/motion
Andre fritidsaktiviteter
Computerspil/digitale spil

Medier

TV
Radio
Aviser, blade
Internet

Undersøgelsen fra 2012 er gennemført af konsulentfirmaerne, Pluss Leadership og Epinion, i samarbejde.

I denne artikel præsenteres et uddrag af kortlægningen af danskernes kulturvaner, hvad angår børn og voksnes vaner relateret til læsning af særligt skøn- og faglitterære bøger. Artiklen omfatter skøn- og faglitteratur, der læses som trykte bøger, elektroniske bøger (e-bøger) eller høres som lydbøger. Der perspektiveres desuden til læsning af aviser og blade samt udviklingen i danskernes brug af folkebibliotekerne.

Markante udviklingstræk i borgernes kulturvaner 2004-12

- Den teknologiske udvikling har ændret befolkningens kulturvaner gennemgribende. Den overordnede tendens er, at de traditionelle kulturområder og medier holder niveau, mens nye medier og apparater skaber yderligere forbrug.
- Der er sket en stigning i befolkningens kulturforbrug fra 2004-12 – både blandt voksne og børn og inden for hovedparten af kulturområderne. De største stigninger i voksnes forbrug og aktivitet ses inden for musik, sport og motion, frivilligt arbejde og brug af internettet.
- Der er stabilitet eller nedgang i den voksne befolkningens forbrug af film, biblioteker, attraktioner, TV, aviser og blade.
- De største stigninger i børns forbrug og aktivitet ses inden for musik, computerspil/digitale spil, teater/scenekunst, skønlitteratur og brug af internettet. Børnene har generelt et højere aktivitetsniveau end de voksne.
- En stigende andel af befolkningen læser aldrig bøger, men på samme tid er andelen, der læser skønlitteratur, stigende. Andelen, der læser faglitteratur, er svagt dalende.
- Der er væsentligt flere kvinder end mænd, der læser bøger, og mønstret er, at jo ældre man er, jo mere læser man.
- Personer med en lang videregående uddannelse

læser langt mere både skøn- og faglitteratur end personer med anden uddannelsesmæssig baggrund.

- Bøger læses stadig primært i trykt form. E-bøger og lyd-bøger benyttes af en mindre andel af befolkningen og her især de yngste aldersgrupper.

Læsning af bøger blandt voksne

Der er en stigende andel af befolkningen, der aldrig læser bøger – uanset genre og type. I 2004 var der 10% af befolkningen, der aldrig læste bøger, mens 18% i 2012 svarer, at de aldrig læser (eller benytter lyd-bøger). Der er her markant forskel på kønnene. Det er således 25% af mændene og kun 11% af kvinderne, der aldrig læser bøger. Der er kun marginale forskelle mellem aldersgrupperne, men den største andel findes dog blandt de 15-19 årige, hvor 22% svarer, at de aldrig læser bøger.

De danskere, der aldrig eller sjældent læser bøger, svarer, at de væsentligste årsager er manglende tid (55%), og at man hellere vil se TV, film el. lign. (49%). Særligt kvinderne svarer, at de ikke har tid.

	2012	2004	1998	1993	1987
Skønlitteratur^A					
Dagligt ^B	23	17	16	14	20
Ugentligt ^C	22	14	13	15	16 ^E
Månedligt ^D	16	17	20	18	18 ^F
Sjældnere	19	29	23	22	31
Aldrig	21	24	28	31	15
Faglitteratur					
Dagligt	10 ^B	12	13	10	12
Ugentligt	19 ^C	20	14	13 ^E	14 ^E
Månedligt	20 ^D	19	19	17 ^F	24 ^F
Sjældnere	22	27	19	20	31
Aldrig	29	22	35	40	19

A I 1998- og 1993-undersøgelserne var skønlitteratur opdelt i to grupper, hhv. skønlitterære bøger og kriminal- og spændingsromaner.

B 2012: 'Dagligt eller næsten dagligt'. Tidligere år: 'Stort set dagligt'.

C 2012: '1-2 dage om ugen' og '3-4 dage om ugen'. Tidligere år: 'Næsten hver uge'.

D 2012: '1-3 dage om måneden'. Tidligere år: 'Næsten hver måned'.

E 'Hver uge'.

F 'Hver måned'.

Tabel 6.1: Hvor ofte læser/hører du skøn- og faglitteratur? (1987-2012, procent)

Som fremgår af tabel 6.1, er der fra 2004 til 2012 parallelt med stigningen i andelen, der *aldrig* læser, tale om en stigning i andelen af befolkningen, der læser skønlitteratur – andelen har været støt stigende siden

1993. 23% af befolkningen læser i dag dagligt skønlitteratur mod 17% i 2004. Der er desuden færre, der i 2012 svarer, at de aldrig læser skønlitteratur (21% mod 24% i 2004). Der ses samtidigt et mindre fald i andelen af befolkningen, der læser faglitteratur. Således læser 10% i 2012 dagligt faglitteratur, mens det i 2004 var 12%. Andelen, der aldrig læser faglitteratur, er desuden steget fra 22% i 2004 til 29% i 2012.

De statistiske analyser viser, at kvinder signifikant oftere end mænd læser skønlitteratur

Liberaliseringen af bogmarkedet blev besluttet i 2001 og har klart påvirket både tilgængelighed til og priser på skønlitteratur. I analyser fra Konkurrencestyrelsen (2010) konkluderes det bl.a., at 34% af forbrugerne køber flere bøger, end de gjorde for 3-5 år siden, og at ni ud af ti voksne danskere køber mindst én bog om året, hvilket er væsentlig flere end tidligere undersøgelser har vist.¹ Det er især handel med skønlitteratur, der er øget. I Konkurrencestyrelsens analyse vurderes det, at faglitterær viden i stigende grad hentes via internettet. Siden 2001 har Institut for Konjunktur-Analyse udarbejdet analyser af bogmarkedet.² Analyserne bekræfter disse tendenser. Af den seneste analyse i 2009 fremgår det, at seks ud af ti danskere har foretaget deres seneste bogkøb i en boghandel, at bogklubbernes andel i perioden 2001-09 er halveret fra 25% til 12%, og at supermarkeder og internet har en andel på hver godt 10% af de seneste bogkøb. Videre fremgår, at 7% af danskernes seneste bogkøb er foretaget i udlandet, primært via internettet.

Hvem læser?

De statistiske analyser viser, at kvinder signifikant oftere end mænd læser skønlitteratur. Eksempelvis læser 31% af kvinderne dagligt skønlitteratur mod 14% af mændene, mens 31% af mændene aldrig læser skønlitteratur mod kun 13% af kvinderne. (Se tabel 6.2).

Der er tilsvarende en sammenhæng mellem forbruget af skønlitteratur og alder: Jo ældre man er, jo mere læser man. Eksempelvis læser 36% af de 70-årige og derover og 25% af de 50-59-årige dagligt skønlitterære bøger. Det samme gælder kun 10% af de 20-29-årige. De statistiske analyser viser desuden, at både civilstatus og børn i familien har betydning for læsning af skønlitteratur. Voksne uden børn læser således oftere skønlitteratur end voksne med børn, ligesom enlige/singler oftere læser skønlitteratur end

		Køn			Alder (år)						
		Alle	Mænd	Kvinder	15-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70+
Skønlitteratur	Dagligt ^A	23	14	31	12	10	15	19	25	29	36
	Ugentligt ^B	22	18	24	26	20	21	21	22	23	20
	Månedligt eller sjældnere ^C	34	37	32	37	45	43	37	34	29	25
	Aldrig	21	31	13	25	25	22	24	20	19	20
Faglitteratur	Dagligt ^A	10	9	10	15	19	10	6	11	7	9
	Ugentligt ^B	19	20	19	19	21	22	22	21	17	15
	Månedligt eller sjældnere ^C	42	37	45	37	36	47	44	43	43	37
	Aldrig	29	33	25	31	25	22	28	26	32	39
Tegneserier	Dagligt ^A	2	2	1	5	1	1	1	2	1	2
	Ugentligt ^B	3	4	1	8	5	3	3	3	1	2
	Månedligt eller sjældnere ^C	30	30	30	27	25	33	38	36	27	19
	Aldrig	66	64	67	61	69	63	59	59	70	77

A 'Dagligt eller næsten dagligt'.

B '1-2 dage om ugen' og '3-4 dage om ugen'.

C '1-3 dage om måneden' og 'Sjældnere'.

Tabel 6.2: Hvor ofte læser/hører du skøn- og faglitteratur samt tegneserier? Fordelt på køn og alder (2012, procent)

gifte danskere. Der ses ingen statistisk sammenhæng mellem hhv. køn, alder og læsning af faglitteratur.

De statistiske analyser viser også en sammenhæng mellem det at læse skønlitteratur og det at læse faglitteratur: Jo oftere man læser skønlitteratur, jo mere sandsynligt er det, at man også læser faglitteratur

Læsevanerne hænger desuden tæt sammen med uddannelsesniveau. Personer med en lang videregående uddannelse læser generelt mere – både skønlitteratur og faglitteratur – end personer med grundskole-,

erhvervsfaglig eller kort videregående uddannelse. De statistiske analyser viser også en sammenhæng mellem det at læse skønlitteratur og det at læse faglitteratur: Jo oftere man læser skønlitteratur, jo mere sandsynligt er det, at man også læser faglitteratur.

Hvordan læser danskerne bøger?

Stort set alle de danskere, der læser bøger, læser trykte bøger. Det gælder således 80% af befolkningen jf. tabel 6.3. E-bøger og lydbøger bruges af hhv. 8 og 10% af danskerne. Kvinder læser i højere grad end mænd trykte bøger (hhv. 87% kvinder mod 73% mænd), mens mænd i højere grad synes at have taget e-bøgerne til sig. Disse anvendes af 10% af mændene mod 7% af kvinderne. Mænd og kvinders forbrug af lydbøger er på samme niveau (10%).

		Køn			Alder (år)						
		Alle	Mænd	Kvinder	15-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70+
Trykte bøger		80	73	87	76	79	82	79	80	82	81
Elektroniske bøger ^A		8	10	7	15	16	13	10	8	4	3
Lydbøger ^B		10	10	10	9	9	13	10	4	8	7
Jeg læser aldrig bøger		18	25	11	22	19	15	19	17	17	18

A 'ebøger' på computer, tablet/iPad eller lignende

B Fx på CD eller Mp3

Tabel 6.3: Hvordan læser du bøger? (Multipel) Fordelt på køn og alder (2012, procent)



Det er særligt den yngre del af befolkningen, der læser bøger som e-bøger. 15% af de 15-19-årige og 16% af de 20-29-årige læser e-bøger mod knap 4% af de 60-69-årige og 3% af de 70-årige og derover. Lydbøger bruges af et bredere udsnit af befolkningen, dog primært af de 30-39-årige og de 50-59-årige (hhv. 13% og 14%).

Stort set alle børn læser bøger eller hører lydbøger. Kun 13% læser/hører aldrig bøger (uanset type)

E-bøger udgør da også stadig en relativt lille del af det samlede bogsalg i Danmark, men har dog været støt stigende over de senere år. Ifølge en opgørelse udarbejdet for Politiken er salget af e-bøger fordoblet i perioden 2010-12, hvor salget af e-bøger i sidstnævnte år udgjorde 4,9% af det samlede bogsalg i Danmark.³ Udviklingen går stærkt på netop dette område, og man må forvente, at der siden kulturvaneundersøgelsens dataindsamling i efteråret 2012 allerede er sket en udvikling i danskernes elektroniske læsevaner.

I hvilke situationer læses der?

Der er forskel på, i hvilke situationer og med hvilket formål man læser/hører bøger. (Se tabel 6.4). For 76% af de danskere, der læser bøger, er læsning en aktivitet, hvor man 'sætter sig ned for at læse i en bestemt bog'. Godnatlæsning før sengetid og ferielæsning er ligeledes to populære læsesituationer (hhv. 58% og 66%). Hertil kommer, at 60% bruger bøger, når de søger viden og information.

	Alle	Mænd	Kvinder
Jeg 'sætter mig ned' for at læse i en bestemt bog	76	73	78
Når jeg holder ferie	66	59	71
Når jeg søger viden og information	60	61	59
Godnatlæsning før jeg skal sove	58	50	63
Under transport	30	27	31
Når jeg vil slappe af, men ikke har noget bestemt, jeg vil læse	26	24	26

Tabel 6.4: I hvilke situationer læser du bøger? (Multi-*pel*) Udvalgte situationer fordelt på køn (2012, procent af dem, der læser/hører bøger)

Læsning af bøger blandt børn

Stort set alle børn læser bøger eller hører lydbøger. Kun 13% læser/hører aldrig bøger (uanset type). Som det gælder for voksne danskere, ses også her kønsforskelle: 15 % af drengene læser/hører aldrig bøger mod 10 % af pigerne. Fordelt på alder er der en tydelig tendens til, at denne andel stiger for de ældste børn. 18 % af de 13-14 årige svarer, at de aldrig læser mod 9 % af de 10-12 årige.

86% af børnene læser trykte bøger, mens lydbøger og e-bøger bruges af hhv. 12% og 10% af børnene. En lidt større andel af piger end drenge læser trykte bøger (89% mod 84% drenge), mens en næsten lige stor andel af drenge og piger gør brug af lydbøger og e-bøger. Hvad angår alder, ses en tendens til, at de yngste børn i større omfang end de ældre benytter sig af lydbøger og e-bøger. Således bruger 18% af de 7-9-årige lydbøger mod 3% af de 13-14-årige, og 12% bruger e-bøger mod 7% af de 13-14-årige.

		2012	2004
Bøger (romaner, historier og eventyr) ^A	Ugentligt	64 ^B	40 ^D
	Månedligt	10 ^C	16 ^E
	Sjældnere	12	10
	Aldrig	13	34
Bøger om særlige emner (fx dyr, teknik, biler)	Ugentligt	26 ^B	19 ^D
	Månedligt	16 ^C	16 ^E
	Sjældnere	30	14
	Aldrig	28	51
Tegneserier	Ugentligt	27 ^B	40 ^D
	Månedligt	13 ^C	13 ^E
	Sjældnere	25	10
	Aldrig	35	37

A I 2004 hed kategorien 'Romaner, ungdomsbøger, historier og eventyr'.
 B 'Hver dag eller næsten hver dag', '3-4 dage om ugen' og '1-2 dage om ugen'.
 C '1-3 dage om måneden'.
 D 'Ja, mindst 4 gange om ugen' og 'ja, mindst én gang om ugen'.
 E 'Ja, mindst én gang om måneden'.

Tabel 19.1: Hvor tit læser/hører du noget af følgende (i din fritid – ikke lektier/skolearbejde)? (2004-2012, procent)

De børn, der har svaret, at de sjældent eller aldrig læser/hører bøger, angiver, at det skyldes manglende interesse (55%), eller at de hellere vil se TV, film el. lign. (48%). (Se tabel 19.3). En større andel af drengene end pigerne begrundes fravalget af læsning med, at det ikke interesserer dem. Således svarer 64% af drengene, at det ikke interesserer dem, mod 44%

af pigerne. 29% af børnene begrundede deres fravalg af læsning med manglende tid, mens 16% svarer, at de læser langsomt/dårligt – hvilket særligt gør sig gældende for de 7-9-årige.

Der ses parallelt med tendenserne i den voksne befolkning en stigning i andelen af børn, der læser ugentligt, sammenlignet med 2004, jf. tabel 19.1. Hvad angår "romaner, historier og eventyr", læser 64% ugentligt mod 40% i 2004. Ligeledes er der tale om mere end en halvering i andelen af børn, der aldrig læser disse typer bøger (13% mod 34% i 2004). Også i forhold til "bøger om særlige emner" er der en langt mindre andel, der aldrig læser, end i 2004 (28% mod 51% i 2004). Endvidere er andelen, der læser bøger om særlige emner ugentligt, steget fra 19% i 2004 til 26% i 2012.

Hvad angår tegneserier, er andelen af læsere stort set på niveau med 2004, idet 37% aldrig læser tegneserier mod 35% i 2004. Dog læser børnene i 2012 tegneserier mindre hyppigt, end det var tilfældet i 2004. Således læser 27% ugentligt tegneserier mod 40% i 2004.

Hvem læser bøger?

Piger læser skønlitteratur i væsentligt større omfang end drenge. Eksempelvis læser 72% af pigerne ugentligt "romaner, historier og eventyr" mod 57% af drengene. 40% af pigerne læser disse bøger hver dag/næsten hver dag; det samme gælder 30% af drengene. Omvendt læser drenge i højere grad "bøger om særlige emner". Andelen af drenge, der læser sådanne bøger ugentligt, er 32% mod 20% af pigerne. De samme tendenser fremgik af undersøgelsen i 2004.

Læsning er altså den eneste aktivitet på Kunst & Kulturområdet, hvor børnenes aktivitet er uafhængig af forældrenes

Læselysten blandt børnene falder desuden med alderen. Det gælder både i forhold til "romaner, historier og eventyr" og "bøger om særlige emner".

Drengene læser i højere grad tegneserier sammenlignet med pigerne. Den samme tendens kunne ses i 2004. Således læser en dobbelt så stor andel af drengene tegneserier hver dag/næsten hver dag sammenlignet med pigerne (14% mod 7% af pigerne). Samtidig er der 41% af pigerne, der aldrig læser tegneserier, sammenlignet med 29% af drengene. De

7-9-årige og 10-12-årige læser tegneserier i stort set samme omfang og i højere grad end de 13-14-årige.

Forældres betydning for læsevaner

Forældrenes kulturvaner har generelt stor betydning for deres børns kulturvaner. En række danske og internationale undersøgelser, blandt andet PISA-undersøgelserne, har påvist klare sammenhænge mellem familiens kulturbrug/kulturelle kapital, børns egne kulturelle aktiviteter og ikke mindst børnenes videre muligheder i uddannelsessystemet.

På stort set alle kulturaktiviteter på Kunst & Kulturområdet (jf. cirkeldiagram) er der således statistisk sammenhæng mellem forældres og børns deltagelse i en given aktivitet.⁴ Undtagelsen gælder netop læsning af bøger, hvor der *ikke* kan påvises nogen statistisk sammenhæng mellem forældres og børns aktivitet. Læsning er altså den eneste aktivitet på Kunst & Kulturområdet, hvor børnenes aktivitet er uafhængig af forældrenes. Forældres generelle uddannelsesniveau spiller dog stadig en væsentlig rolle, og her læser børn af forældre med en erhvervsfaglig eller en kort videregående uddannelse signifikant mindre end børn af forældre med en lang videregående uddannelse.

Bibliotekerne når således i høj grad danskere, der ikke i særlig vid udstrækning benytter øvrige kulturtilbud – særligt personer med lav indkomst og indvandrere/efterkommere

65% af børnene får læst højt (fx godnathistorier). Ikke overraskende er det primært de yngste børn, der svarer, at nogen læser højt for dem, jf. tabel 19.5. Således får en andel på 95% af de 7-9-årige sommetider læst højt. Hovedparten af børnene i denne aldersgruppe får læst højt mindst 4 gange om ugen (48%). Også blandt børnene på 10-12 år er der en væsentlig andel, der får læst højt (65%). Det er dog oftest sjældnere end 1 gang om ugen.

Sammenlignet med 2004 er der i 2012 en større andel af børnene på 10-12 år, der får læst højt, ligesom de yngre børn på 7-12 år oftere får læst højt. I 2004 svarede 47% af de 10-12-årige, at de aldrig fik læst højt – i 2012 er andelen 35%. Ligeledes fik hhv. 42% af de 7-9-årige og 6% af de 10-12-årige læst højt mindst 4 gange om ugen. De tal er i 2012 hhv. 48% og 13%.

		Køn			Alder (år)		
		Alle	Dreng	Piger	7-9	10-12	13-14
Bøger (romaner, historier og eventyr)	Hver dag eller næsten hver dag	35	30	40	40	40	24
	3-4 dage om ugen	13	12	15	12	14	14
	1-2 dage om ugen	16	15	17	17	14	17
	1-3 dage om måneden	10	12	9	8	10	14
	Sjældnere	12	14	11	8	14	16
	Aldrig	13	18	8	16	9	15
Bøger om særlige emner (fx dyr, teknik, biler)	Hver dag eller næsten hver dag	7	9	5	11	7	2
	3-4 dage om ugen	6	7	5	7	6	5
	1-2 dage om ugen	13	16	10	19	11	7
	1-3 dage om måneden	16	15	18	20	16	12
	Sjældnere	30	29	30	20	34	36
	Aldrig	28	25	32	23	25	38

Tabel 19.2: Hvor tit læser/hører du noget af følgende (i din fritid – ikke lektier/skolearbejde)? Fordelt på køn og alder (2012, procent)

		Køn			Alder (år)		
		Alle	Dreng	Piger	7-9	10-12	13-14
Det interesserer mig ikke		55	64	44	32	53	70
Jeg vil hellere se TV, film eller lignende		48	53	41	46	44	52
Jeg har ikke tid		29	28	30	35	23	30
Jeg læser langsomt/dårligt		16	16	16	22	16	14
Det er lavet til andre end mig		7	7	7	3	9	8

Tabel 19.3: Hvorfor læser du sjældent eller aldrig? (Multipel) De 5 vigtigste årsager fordelt på køn og alder (2012, procent af dem, der sjældent eller aldrig læser)

		Køn			Alder (år)		
		Alle	Dreng	Piger	7-9	10-12	13-14
Trykte bøger		86	84	89	86	90	80
Elektroniske bøger (‘e-bøger’ på computer, tablet/iPad eller lignende)		10	10	10	12	10	7
Lyd-bøger (fx på CD eller Mp3)		12	11	12	18	11	3
Jeg læser aldrig bøger		13	15	10	12	9	18

Tabel 19.4: Hvordan læser du bøger? (Multipel) Fordelt på køn og alder (2012, procent)

	Alle	7-9 år	10-12 år	13-14 år
Ja, mindst 4 gange om ugen	22	48	13	3
Ja, mindst 1 gang om ugen	18	33	14	4
Sjældnere	25	14	38	23
Nej, aldrig	35	5	35	71
Total	100	100	100	100

Tabel 19.5: Læser nogen sommetider højt for dig (fx godnathistorier)? Fordelt på alder (2012, procent)



Andre perspektiver på læsevanerne

Danskernes læsevaner kan også belyses via udviklingen i læsningen af hhv. aviser og blade og i danskernes brug af folkebibliotekerne.

Andelen af borgere, der læser aviser, er faldet støt gennem årene helt tilbage fra 1964 – i de første år blandt andet som følge af bladdød blandt lokalviser og senere udvidelse af TVs kanaludbud, herunder etablering af TV2 i 1988 og udbredelsen af kabel-TV.

I 2012 læser 46% af danskerne dagligt dagblade (landsdækkende og lokale/regionale) mod 56% i 2004. Der er her tale om den trykte udgave eller den elektroniske udgave af den trykte avis – men ikke læsningen på mediernes netsider. Udviklingen ses tydeligt i de trykte oplag, der igennem flere år er faldet. De landsdækkende dagblades hverdagsoplag (1. halvår) er reduceret med knap en fjerdedel – fra 740.000 i 2004 til 560.000 i 2011. Alle danske dagblade har således i 2012 et oplag på under 120.000 undtaget de to gratisaviser 24Timer og MetroXpress, som havde et oplag på hhv. 147.000 og 200.000 i samme år.⁵

Også danskernes forbrug af blade er reduceret væsentligt siden 2004. Det gælder både magasiner/ugeblade og fagblade/tidsskrifter. 38% læser dagligt eller ugentligt magasiner og ugeblade mod 51% i 2004. 33% læser dagligt eller ugentligt fagblade og tidsskrifter mod 40% i 2004. Også her afspejles udviklingen i et faldende oplagstal. I en opgørelse over 20 magasiner og tidsskrifter tegner Danmarks Statistik et billede af et jævnt fald for stort set samtlige blade i perioden 2007-2011. Siden 2009 er det gennemsnitlige oplag for disse blade faldet med ca. 13%. Således var de 20 magasiners oplag i 2009 på 1.741.000, mens tallet i 2011 var 1.518.000.⁶

Tallene dækker over bl.a. SE og HØR, som i 2007 havde et oplag på 188.000 mod 148.000 i 2012. Illustreret Videnskab er i samme periode faldet fra 68.000 til 53.000.

For folkebibliotekerne ses i perioden 2004-12 en nedgang i andelen af danskere, der kommer på biblioteket mindst en gang om året (et fald fra 65% til 54%), og bibliotekerne har i 2012 den laveste brugerandel siden 1975. Biblioteket er dog stadig et stort og meget brugt kulturtilbud og har en bred brugergruppe – set ift. køn, alder, uddannelse og indkomst. Bibliotekerne når således i høj grad danskere, der ikke i særlig vid udstrækning benytter øvrige kulturtilbud – særligt personer med lav indkomst og indvandrere/efterkommere.

Der ses markante ændringer i brugermønstre på bibliotekerne siden 2004. Voksne kommer sjældnere på det fysiske bibliotek, mens børn og unge kommer hyppigere – ikke mindst for at læse bøger og blade på biblioteket.

Om undersøgelsen Danske Kulturvaner 2012

Danskernes kulturvaner 2012 følger op på tilsvarende analyser over de seneste knap 50 år, første gang udkommet i 1964, senest i 2004. Undersøgelserne er gennemført med 5-7 års mellemrum. Undersøgelsen belyser befolkningens prioriteringer og forbrug af kultur, fritids- og medietilbud. I hovedtræk afdækker undersøgelsen følgende spørgsmål på de enkelte områder for hhv. børn og voksne:

- I hvilket omfang prioriteres pågældende kulturtilbud/aktivitet?
- Hvordan varierer kulturforbrug og -vaner over tid?
- Hvem bruger tilbuddet/aktiviteten målt på køn, alder, uddannelsesmæssig baggrund, indkomst, bopæl mv.?
- I hvilke situationer og sammenhænge deltager borgerne?
- Hvad er årsagerne til, at nogen borgere ikke prioriterer tilbuddet/aktiviteten?
- Hvad er omfanget af borgernes egen aktivitet inden for området?

Dataindsamlingen er baseret på omfattende spørgeskemaundersøgelser med deltagelse af 3.628 voksne og 1.502 børn. Som noget nyt i forhold til de tidligere kulturvaneundersøgelser er der endvidere gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt en gruppe af nydanskere udvalgt fra nogle af de største repræsentationer af nydanskere i Danmark (i alt 1.292 interviews).

Supplerende den kvantitative dataindsamling er der gennemført en række fokusgruppeinterview med hhv. voksne og unge, aktive og mindre aktive kulturbrugere, i hovedstaden og i provinsen. I alt har 65 personer været inddraget i den kvalitative dataindsamling.

Undersøgelsen er bestilt af Kulturministeriet og udført af de to konsulentfirmaer Epinion og Pluss Leadership i samarbejde. Bogen kan købes hos Schultz Boghandel på www.schultzboghandel.dk.

-
- 1 Konkurrenceregørelsen 2010, Liberaliseringen har skabt nye tider på bogmarkedet, Faktaark.
 - 2 Institut for Konjunktur-Analyse, IFKA, for de danske boghandlere, maj 2009.
 - 3 Carsten Andersen, Politiken (23-04-2013): "Salget af bøger i 2012 fortæller en bedrøvelig historie".
<http://politiken.dk/kultur/boger/ECE1952167/salget-af-boeger-i-2012-fortaeller-en-bedroevelig-historie/>
 - 4 I analysen indgår barnets køn, barnets alder, barnets bopæl i forhold til såvel region som kommune, forældres uddannelse, forældres beskæftigelsesstatus, forældres indkomst, forældres civilstatus og endelig, hvorvidt forælderen har deltaget

i samme aktivitet. Det er muligt at belyse sammenhænge mellem børns og forældres aktiviteter, da der for alle deltagende børn er udtrukket én forælder, der er blevet inviteret til at deltage i voksenundersøgelsen. Barnet har ikke nødvendigvis deltaget i aktiviteterne sammen med forælderen, men har blot deltaget i den samme type aktivitet som forælderen inden for den relevante periode.

- 5 Danmarks Statistik, Statistikbanken: Oplagstal for de 20 største dagblade.
- 6 Danmarks Statistik: Dagblade og tidsskrifter 2011, Nyt fra Danmarks Statistik nr. 150, marts 2012 & Statistikbanken: "MAGASIN: Forbrugerbetalte magasiner efter oplag", 2007-2011.





WILSON SPORTS



WILSON SPORTS
SPORTS

... og det er en af de vigtigste faktorer for succesen i denne sport. Det er vigtigt at have en god træner og en god holdkammerat. Det er også vigtigt at have en god strategi og en god taktik. Det er også vigtigt at have en god fysik og en god teknik. Det er også vigtigt at have en god mentalitet og en god karakter. Det er også vigtigt at have en god holdning og en god attitude. Det er også vigtigt at have en god samarbejdsånd og en god teamånd. Det er også vigtigt at have en god kommunikation og en god ledelse. Det er også vigtigt at have en god organisation og en god struktur. Det er også vigtigt at have en god økonomi og en god finansiering. Det er også vigtigt at have en god markedsføring og en god reklame. Det er også vigtigt at have en god netværk og en god kontakt. Det er også vigtigt at have en god erfaring og en god viden. Det er også vigtigt at have en god passion og en god interesse. Det er også vigtigt at have en god dedikation og en god opmærksomhed. Det er også vigtigt at have en god disciplin og en god selvkontrol. Det er også vigtigt at have en god tålmodighed og en god udholdenhed. Det er også vigtigt at have en god fleksibilitet og en god tilpasningsevne. Det er også vigtigt at have en god kreativitet og en god innovation. Det er også vigtigt at have en god risikoforståelse og en god beslutningskraft. Det er også vigtigt at have en god samarbejdsånd og en god teamånd. Det er også vigtigt at have en god kommunikation og en god ledelse. Det er også vigtigt at have en god organisation og en god struktur. Det er også vigtigt at have en god økonomi og en god finansiering. Det er også vigtigt at have en god markedsføring og en god reklame. Det er også vigtigt at have en god netværk og en god kontakt. Det er også vigtigt at have en god erfaring og en god viden. Det er også vigtigt at have en god passion og en god interesse. Det er også vigtigt at have en god dedikation og en god opmærksomhed. Det er også vigtigt at have en god disciplin og en god selvkontrol. Det er også vigtigt at have en god tålmodighed og en god udholdenhed. Det er også vigtigt at have en god fleksibilitet og en god tilpasningsevne. Det er også vigtigt at have en god kreativitet og en god innovation. Det er også vigtigt at have en god risikoforståelse og en god beslutningskraft.

Køret på løst, blødt eller smattet underlag har væksten særlig stor betydning. De skal helst være store, ikke for brede og forsynet med et kraftigt riblet mønster. For at undgå at køre fast i meget blødt terræn skal der være et hul i køretøjet, man lukke noget af luftens strøm for at undgå at blive de flader og dermed slippe ud af dækene. Så det er vigtigt at have en god taktik og en god strategi. Det er også vigtigt at have en god fysik og en god teknik. Det er også vigtigt at have en god mentalitet og en god karakter. Det er også vigtigt at have en god holdning og en god attitude. Det er også vigtigt at have en god samarbejdsånd og en god teamånd. Det er også vigtigt at have en god kommunikation og en god ledelse. Det er også vigtigt at have en god organisation og en god struktur. Det er også vigtigt at have en god økonomi og en god finansiering. Det er også vigtigt at have en god markedsføring og en god reklame. Det er også vigtigt at have en god netværk og en god kontakt. Det er også vigtigt at have en god erfaring og en god viden. Det er også vigtigt at have en god passion og en god interesse. Det er også vigtigt at have en god dedikation og en god opmærksomhed. Det er også vigtigt at have en god disciplin og en god selvkontrol. Det er også vigtigt at have en god tålmodighed og en god udholdenhed. Det er også vigtigt at have en god fleksibilitet og en god tilpasningsevne. Det er også vigtigt at have en god kreativitet og en god innovation. Det er også vigtigt at have en god risikoforståelse og en god beslutningskraft.

JEG HAR LÆST BØGER, SIDEN JEG VAR BARN

Jeg har læst bøger, siden jeg var barn, og også i dag har jeg svært ved at forestille mig et liv uden litteratur. Faktisk kan jeg slet ikke forestille mig et sådant liv. Jeg har mange bøger – rigtig mange forskellige slags bøger – og jeg har læst de fleste, og mange af dem flere gange. Da jeg underviste børn og unge i dansk, var det min ambition, at alle mine elever skulle være glade for at læse bøger, når de gik ud af skolen.

Jeg har haft mange gode oplevelser med skønlitteraturen. Når jeg læser en god roman, lever jeg med i fortællingen. Jeg oplever handlingen sammen med hovedpersonerne og lever mig ind i et miljø, et samfund, en virkelighed, som jeg ikke kender. Jeg synes, at læsningen af en roman i nogle tilfælde kan gøre mig lidt klogere på mennesker, og på hvordan mennesker handler i forhold til hinanden. Store centrale problemer bliver taget op i litteraturen og er på den måde med til at forme os som mennesker.

Den danske litteratur er med til at binde os sammen som nation. Faktisk bliver en del af vores identitet skabt gennem læsning af dansk litteratur – både vores nationale identitet og vores personlighed. Derfor ligger det mig meget på sinde, at alle i Danmark bør være læsere, og ikke bare læsere, men litteraturlæsere.

Som jeg ser det, er litteraturlæsningen og de erkendelser, den giver os, med til at gøre os til myndige mennesker, fordi vi gennem læsning forholder os til os selv, forholder os til samfundet og de mennesker, vi er sammen med.

Marianne Jelved, Kulturminister (R)

FIND LÆSEREN!

MARIA LOUISE CHRISTENSEN, CAND.MAG. I LITTERATURHISTORIE (AARHUS UNIVERSITET),
NETMEDIKONSULENT I ITK-MEDIER, AARHUS KOMMUNE.

I løbet af de seneste år har der inden for de fleste fagligheder og brancher været et øget fokus på brugere og målgrupper – ikke mindst på grund af internettets og de sociale mediers muligheder for at komme i kontakt med netop brugere. Litteraturbrugere, dvs. læsere og deres læseoplevelser, lader da også til at fylde mere og mere i mediernes litteraturjournalistik. I DRs seneste litteraturtv-programmer, Læsegruppen Sundholm og Tekst-TV, er det netop på hver sin måde læsere og læseoplevelser frem for forfattere, der er i centrum. De seneste Kulturvaneundersøgelser viser da også, at læsning af litteratur har været i stigning siden 1993¹, og litteraturorienterede aktiviteter som Krimimessen i Hosens samt BogForum i København melder om flere besøgende år for år². Når vi ved det, er det bemærkelsesværdigt, hvor lille en rolle læsere spiller i litteraturteorien.

I denne artikel præsenterer og kritiserer jeg et udvalg af de eksisterende, litteraturteoretiske opfattelser af læsere, hvorefter jeg fremlægger en række pointer i forhold til samspillet og mødet mellem læsere, som kan være med til at nuancere både den litteraturteoretiske læseropfattelse samt den stereotype opfattelse af læsere som ensomme og verdensfjerne individer.

Pointen er, at forfatteren og forestillingen om hans intentioner må ud af ligningen, for at læseren kan træde til som ét af de strukturelle elementer, der er med til at skabe tekstens hele

Artiklen er blevet til på baggrund af mit speciale "Den udvidede læseoplevelse – en undersøgelse af, hvordan paratekster, læsekredse og forfattermøder påvirker læseres læseoplevelser" (2012). Specialet er baseret på en omfattende empirisk undersøgelse i form af en række interviews med to østjyske læsekredse samt et spørgeskema, der fik 271 besvarelser af respondenter i alderen 16-86 år³.

På sporet af den tabte læser – den receptionsteoretiske læseropfattelse

Receptionsteori (reader-response, Rezeptionsästhetik) bruges ofte som en samlet betegnelse for den læserorienterede teori. Men selve betegnelsen er egentlig misvisende – der er nemlig ikke tale om en decideret teori, snarere om en orientering mod læseren. Receptionsteorien er kort sagt et felt, der optager litteraturteoretikere med forskellige teoretiske udgangspunkter. Der er derfor ikke tale om et konceptuelt samlet felt eller om en udfoldet teori. Ifølge den amerikanske litteraturforsker Jane P. Tompkins kan receptionsteoretiske værker defineres som de litteraturteoretiske værker, der bruger ordene 'reader', 'the reading process' og 'response'.

To af de mest kendte receptionsteoretikere, der stadig læses i stor stil på litteraturstudierne i dag, er Wolfgang Iser, som var med til at forme den såkaldte Konstanz-skole⁴, og den franske litteraturteoretiker Roland Barthes, der har skrevet de berømte ord om, at læserens fødsel må betales med forfatterens død. Wolfgang Iser fokuserer i sin læserorienterede teori på, hvordan tekster aktivt realiseres og konkretiseres af den enkelte læser i læsningen. Han argumenterer for, at et litterært værk har to poler: den artistiske pol, som er forfatterens tekst, og den æstetiske pol, der er læserens aktualisering af teksten. Det egentlige litterære værk må findes mellem de to poler. Wolfgang Iser betragter altså læsningen som en kommunikationsproces mellem tekst og læser, hvor teksten udbyder en række tomme pladser, som det er læserens opgave at udfylde. Selvom Iser på denne

måde betoner, at den enkelte læser aktivt realiserer og konkretiserer teksten, er der ikke frit spil i fortolkningen – den begrænses netop af de tomme pladser, som forfatteren har indskrevet i teksten. Wolfgang Iser er den af receptionsteoretikerne, der med sin opfattelse af læsningen som en kommunikationssituation mellem tekst og læser, beskæftiger sig mest med den enkelte læsers indsats i læsning. Hvor der hos Wolfgang Iser altså både er plads til en forestilling om læseren og forfatteren, ønsker Roland Barthes helt at gøre op med personfikseringen i litteraturforskningen. Når Barthes taler om, at læserens fødsel skal betales med forfatterens død⁵, er der naturligvis ikke tale om forfatterens død i konkret forstand – men der er heller ikke tale om den konkrete, virkelige læsers fødsel i litteraturteorien. Pointen er, at forfatteren og forestillingen om hans intentioner må ud af ligningen, for at læseren kan træde til som ét af de strukturelle elementer, der er med til at skabe tekstens hele. Barthes pointerer, at læseren ved at fokusere på forfatterens intentioner forsøger at reducere teksten til tale, hvor både afsender og modtager er til stede i kommunikationsøjeblikket. Det er hans kardinalpunkt, at læseren har betydning for teksten, mens han læser, ligesom forfatteren kun har betydning for teksten, mens han skriver. Både læseren og forfatteren betragtes således som instanser eller funktioner, der kun har betydning i forhold til *teksten*⁶. På denne måde er det teksten, der bliver det centrale begreb, og Roland Barthes indfører således et nærmest sublimt tekst-begreb i receptionsteorien, hvor forfatter-guden erklæres død, mens teksten ophøjes til en form for afgud, og læseren desværre fremstår mere dødfødt end levende.

I de boghistoriske tekster er det en gennemgående pointe, at læsere og læsning fremstår som de store ubekendte faktorer i litteratursociologien

Roland Barthes og Wolfgang Iser er blot to af de mange receptionsteoretikere, og naturligvis er der nuanceforskelle mellem teoretikernes læseropfattelser. Fælles for dem alle er dog, at deres opfattelser af læsere mest af alt hænger sammen med deres opfattelser af, hvad *tekst* er, og hvad tekst *ikke* er. Receptionsteoretikernes inklusion af læserinstansen kan derfor på den ene side ses som et resultat af en generel afstandtagen fra den nykritiske strømningens forestillinger om den autonome tekst og på den anden side som en tilslutning til den hermeneutiske meto-

dologi. Det er med andre ord vigtigt at understrege, at receptionsteoretikerne beskriver læseren som en fortolkende instans, der betinges af teksten, og at der derfor ikke er nogen af receptionsteoretikerne, der har gennemført studier af virkelige læsers læsninger⁷. Hos de forskellige receptionsteoretikere beskrives læseren derfor som tekstens underforståede publikum, som en skare, et felt, en udtænkt ideallæser eller en implicit læser – læseren bliver med andre ord en teoretisk udtænkt instans, der som fortolkende 'ånd' svæver over tekstens vande.

Læseren har en krop – den boghistoriske læseropfattelse

Hvor receptionsteoretikerne mest opfatter læseren som 'ånd', er der mere hjælp at hente hos boghistorikerne i forhold til den virkelige kød-og-blod-læseres vilkår og begrænsninger. Ligesom receptionsteorien kan boghistorien ikke kaldes en selvstændig teori eller metode. Boghistorien er mere et sammensurium af bibliografi, økonomi, filologi, litteratur mv., der forenes i en interesse for bogen, og hvor elementer som publikationshistorie, priser, typografi og illustrationer m.m. tænkes ind som en del af værkernes betydningsdannelse.

I de boghistoriske tekster er det en gennemgående pointe, at læsere og læsning fremstår som de store ubekendte faktorer i litteratursociologien. Boghistorikeren Robert Darnton omtaler sågar læsning som et gådefuldt fænomen⁸. Han definerer i øvrigt læsere så bredt som muligt – som købere, lånere, læseklubber og biblioteker, mens andre bogteoretikere blot omtaler læsere som en del af receptionen⁹. Med boghistorikerne kan man påpege, at dét, der adskiller receptionen fra de andre dele af bogens kredsløb – såsom udgivelse, fabrikation og distribution – er, at receptionen i udgangspunktet er skjult og tavs: Læserne efterlader sig ikke spor, og læsningen kaster ikke umiddelbart noget videre forløb af sig. Dette er én af årsagerne til, at læsning kan blive opfattet som gådefuld og vanskelig at undersøge.

Boghistorikerne er enige om, at læserne spiller en væsentlig rolle, og flere af dem udtrykker nødvendigheden af at undersøge læsere og læsning¹⁰ – alligevel er der ingen af dem, der selv foretager større empiriske undersøgelser eller skitserer fremgangsmåden for eventuelle boghistoriske undersøgelser af læsere. Roger Chartier er den af boghistorikerne, der kommer tættest på at beskrive den virkelige kød-og-blod-læseres vilkår og begrænsninger, idet han pointerer,

at læsning ikke kun er en intellektuel aktivitet, men også "en kropslig indsats, en indskrivelse i rummet, et forhold til en selv eller andre."¹¹ Chartier pointerer her, tydeligst af alle de receptionsteoretikere og boghistorikere, der beskæftiger sig med læsere, at læsning udføres af *rigtige* læsere, som har en krop og er underlagt fysiske vilkår, betingelser og begrænsninger samt befinder sig i en bestemt historisk og social kontekst.

Samlet set kan man sige, at receptionsteorien udstikker en rammesætning for, hvordan læseren kan og bør forstås som en instans i enhver analyse og fortolkning af en tekst, mens boghistorikerne stiller en række interessante spørgsmål til læsning og læsere. Receptionsteoretikernes fokus på læseren som en abstrakt funktion, der er betinget af teksten, overser dog fuldstændig den virkelige kød-og-blod-læseres vilkår og begrænsninger, mens boghistorikere med deres fokus på bogens og læserens fysiske betingelser og væren-i-verden nærmer sig en beskrivelse af den virkelige læser. Alligevel virker det som om, at både receptionsteoretikere og boghistorikere afmærker en sti, de ikke selv betræder, eftersom de ikke selv gennemfører større studier eller empiriske undersøgelser af læsning og læsere.

Hvis litteraturteoretikere virkelig vil vide noget om læsere og læsning, bør de eksisterende teoretiske læseropfattelser derfor suppleres af empiriske undersøgelser af læsere og deres praksis

Efter at have gransket den eksisterende litteraturteori om læsere kan det at beskæftige sig litteraturvidenskabeligt med rigtige læsere let komme til at virke umuligt. Det virker som om, litteraturforskere har opfattet det at beskæftige sig med læsere som en avanceret udgave af 'Find Holger', fordi vi ikke ved, hvordan læsere ser ud. Læsere træder ikke frem af mængden med stribet tøj og tykke hornbriller – og derfor kan de være svære at finde. Men det alene gør det ikke legalt at betegne læsning som et mystisk fænomen – for fuldstændig som det er tilfældet med 'find Holger', skal vi nok finde læserne og blive klogere på læsning, hvis vi leder de rigtige steder – fx på biblioteker, på forskellige læserfora på nettet eller i boglader. Det er derfor kun litteraturteoretikere, der rejser sig fra deres skriveborde for at opsøge og interviewe de rigtige læsere, der med fuld gyldighed

kan sige, at de beskæftiger sig med læsere – resten beskæftiger sig med receptionsteori. Hvis litteraturteoretikere virkelig vil vide noget om læsere og læsning, bør de eksisterende teoretiske læseropfattelser derfor suppleres af empiriske undersøgelser af læsere og deres praksis.

Billedet af læseren eller alt afhænger af øjnene der ser

Efter at have gransket litteraturteoriens tilgang til læsere undrede det mig, hvorfor der ikke har været tale om en mere evidensbaseret forskning på området. En årsag kan være, at litteraturteoretikere udelukkende har beskæftiget sig med receptionen for at bryde med tidligere tiders mere lukkede teoretiske strømninger, såsom nykritikken, og derfor ikke har haft interesse i at undersøge læsere som sådan. En anden årsag kan være, at læserundersøgelser og den sociologiske eller antropologiske praksis, som sådanne undersøgelser er et udtryk for, historisk set har været vanskelig at indføre inden for litteraturteori, hvor man er vant til at forholde sig til tekster, ikke mennesker. En tredje, men ikke uvæsentlig årsag, kan være, at det er en vanskelig og tidskrævende proces at finde læsere, hvis man vil undersøge læserskaren bredt. Det kan netop synes uoverskueligt at undersøge 'læsere' som sådan, og derfor må litteraturforskeren – evt. på baggrund af den vifte af idéer, som boghistorikerne udstikker eller på baggrund af eksisterende tendenser – indsnævre sit felt. Med flere litteratursociologiske feltstudier vil det således være muligt at opbygge og udbygge en litteraturvidenskabelig funderet og praksisnær viden om læsere og læsning, som kan udgøre det nødvendige supplement til de forskellige teoretiske konceptioner af læseren.

Hvem er læserne?

Læsere er ligeså forskellige som alle andre mennesker. De, der læser sci-fi, har sandsynligvis ikke andet til fælles med de, der læser biografier, end at de godt kan lide at læse. Den mest almindelige opfattelse af læsere er nok, at der er tale om verdensfjerne og drømmende individer, der i læsningen får en oplevelse, som ikke umiddelbart kan deles med andre. Modsat film eller computerspil, hvor selve oplevelsen kan være social, fordi man fx kan gå i biografen sammen eller spille et multiplayer-spil, foregår læseoplevelsen – på nær når der er tale om højt læsning – netop i ensomhed. Derfor ligger opfattelsen af læsere som ensomme og tilbageholdende individer lige for. Virkeligheden er dog mere nuanceret. Et stigende antal



læsere opsøger nemlig selv et socialt samvær omkring læsningen, når de mødes i læsekredse eller læseklubber. I min undersøgelse blev det tydeligt, at der findes læsere, som netop holder af at dele og diskutere deres læseoplevelser med andre, fordi det kan være med til at sætte deres personlige læseoplevelse i perspektiv. En række af spørgeskemarespondenterne samt flere af de interviewede læsekredsmedlemmer fremhævede netop, at det 'giver noget' at høre andres mening. Én af spørgeskemarespondenterne fremhævede, at det i læsekredsdiskussioner "bliver tydeligt, at jeg, når jeg læser, hæfter mig ved nogle helt specifikke elementer, og det er rart at få udvidet dette perspektiv" (kvinde, 28 år), og ét af de interviewede læsekredsmedlemmer fortalte, at man i kraft af læsekredsen får "mere udbytte af bogen, fordi man får nogle flere ting knyttet sammen" (kvinde, 49 år). Læsekredsmedlemmer gav således udtryk for, at det betyder noget for dem at høre andre læsers mening, og det er tydeligt, at de føler en forpligtelse overfor hinanden, hvilket fx viste sig ved, at flere fortalte om, hvordan de har oplevet at føle sig forpligtede til at læse en bog færdig, også selvom de ikke umiddelbart brød sig om den. Læsere forklarer kort sagt, at de deltager i læsekredse, fordi diskussionen af bøgerne nuancerer deres egen opfattelse, den sætter deres egen læseoplevelse i perspektiv og gør, at de bedre kan huske, hvad de har læst¹². Som en mandlig respondent forklarede i spørgeskemaundersøgelsen, så kan "læsning godt være en lidt ensom hobby, for selv om andre har læst de samme bøger, så er det måske et år eller to siden, og så kan det være svært at få en diskussion, der kommer lidt ned under overfladen" (mand, 38 år). Udover de sociale gevinster tydeliggjorde min undersøgelse, at læsere i høj grad også får et rent litterært udbytte af at deltage i læsekredse. Ét af de interviewede læsekredsmedlemmer pointerede netop, at hun betragter læsekredsen som et sted, hvor man nærmest "får læst bogen igen" (kvinde, 73 år), og et af de andre læsekredsmedlemmer fortalte, at "bøgerne får mere dybde" (mand, 65 år). Samlet set gav de interviewede læsekredsmedlemmer udtryk for, at deres ønske om at deltage i en læsekreds er både litterært og socialt funderet. Der var bred enighed om, at man i læsekredsen kan få nye input til, hvad man kan læse, og at man også oplever et fællesskab omkring noget godt, som beriger ens liv. Som én af de interviewede læsere fremhævede, er læsekredsen "et fællesskab omkring noget godt (...) og ikke altid kun, hvad der er i fjernsynet" (kvinde, 69 år), mens én af spørgeskemarespondenterne forklarede, at hun betragter læsekredsdiskussioner som "en god anledning til venindesamvær med indhold", fordi "samtalerne om bøgerne opkvalificerer vores samtaler

om livet, kærligheden, døden, familien osv." (kvinde, 37 år). Læsekredsenes diskussioner rykker tydeligvis ved de fleste læsers holdninger til bøgerne, og de påpegede både, at "det påvirker måden at læse på, at man skal snakke om den med nogen" (kvinde, 69 år), og at "de fleste får drejet deres synspunkter eller mening en smule" (mand, 73 år). Læsekredsdiskussionen kan på denne måde være med til at påvirke læsernes personlige læseoplevelse både, mens de læser, og efter de har læst bogen til ende. Samværet og diskussionen bliver således en ekstra værdiskabende tilføjelse til selve læseoplevelsen – blandt andet fordi den er med til at påvirke oplevelsens evaluerende niveau.

Samværet og diskussionen bliver således en ekstra værdiskabende tilføjelse til selve læseoplevelsen – blandt andet fordi den er med til at påvirke oplevelsens evaluerende niveau

I undersøgelser af læsekredsdiskussioner er det naturligvis også væsentligt at tage højde for socialpsykologiske processer – bl.a. at der kan ske en ensretning af læsernes meninger på baggrund af deres sym- eller antipatier over for hinanden. Enkelte udtalelser kan altså være udtryk for social responsivitet¹³, dvs. de kan hænge sammen med den pågældende læsers ønske om at indgå i det fællesskab, der opstår i at gøre gensvar og i at mene det samme som andre læsekredsmedlemmer. Social responsivitet kan forstås som en basal social rettethed og kan ifølge den svenske sociolog Johan Asplund bruges til at forklare elementer menneskelig adfærd. Jævnfør Asplunds socialpsykologiske teori kan læsernes lyst til at deltage i en læsekreds også begribes ved hjælp af denne basale sociale orientering, som giver læsere lyst til at indgå i aktive sociale relationer, hvor der er mulighed for at give gensvar. Læsernes opsøgende, sociale adfærd kan også skyldes, at det moderne menneske ifølge den polsk-engelske sociolog Zygmunt Baumann ikke længere kan forlade sig på tidligere tiders stabile og socialt forankrede orienteringspunkter, og at vi derfor selv må opsøge og skabe fællesskaberne. Menneskers sociale rettethed synes også at spille en rolle i forhold til selve motivationen for at læse, eftersom en stor del af læsere angiver, at troværdige romankarakterer er noget af det vigtigste for en god læseoplevelse¹⁴. Når romankaraktererne opfører sig som rigtige mennesker, føler læsere nemlig, at det er rigtige mennesker, de lærer at kende, hvormed de får en pseudo-social

oplevelse i læsningen¹⁵. Der findes altså et inhærent socialt potentiale i litteraturen, som finder et konkret udtryk i læsekredsene, der tilfører læseoplevelsen en decideret social dimension.

Samlet set fremstår de læsere, der deltog i min undersøgelse som socialt orienterede, nysgerrige og deltagende, og deres indstilling peger på, at opfattelsen af læseren som en litterært interesseret enspænder bør revideres – ja, man bør måske lige så ofte betragte læseren som et socialt opsøgende individ?¹⁶ Interessen for at deltage i læsekredse kan nemlig ses som et udtryk for, at læserne har et ønske om at opleve et fællesskab omkring det skrevne og læste ord. Læsekredse, læseklubber, forfattermøder og oplæringsarrangementer – og på sin vis også læsning af anmeldelser – er sociale begivenheder, hvor læsere søger at få konfronteret eller bekræftet deres egne meninger om et litterært værk¹⁷. Min undersøgelse viste, at læsernes interesse for at deltage i læsekredse og andre udenoms-værkslige aktiviteter som fx forfatteraftener først og fremmest er litterær. Herefter kommer ønsket om det sociale samvær i læsekredsene, hvor sammenholdet styrkes gennem diskussioner, der kredser om de læste værker og ofte er analytiske og perspektiverende samt både kan indeholde perspektiveringer til den enkelte læsers eget liv og mere overordnede etiske og eksistentiale emner. At deltage i en læsekreds kan derfor blive en identitetsskabende, social markør med dannelsesmæssigt indhold, som har stor betydning for læserne både som læsere og som mennesker.

Konklusion og perspektiver

Det er tydeligt, at de eksisterende litteraturteoretiske læseropfattelser er utilstrækkelige, når man som litteraturhistoriker ønsker at vide mere om læsere. De teoretiske overvejelser om læsere kan dog bruges som springbræt til litteratursociologiske undersøgelser, og de kan bringes i spil med empiriske resultater i en abduktiv analyse, der kan være med til at etablere en ny litteraturteoretisk tilgang til læsere. Empiriske undersøgelser afmystificerer læsere og læsning samt tilvejebringer viden, der fremadrettet vil kunne bruges både litteraturpraktisk og litteraturteoretisk – af bogbranchen, biblioteker og forskere på området. På denne måde er undersøgelsen medvirkende til at udfylde en lakune i litteraturteorien og udgør som sådan et nødvendigt supplement til de teoretiske konceptioner af læseren. Undersøgelsen kan desuden være med til at nuancere den gængse opfattelse af læseren som et ensomt og verdensfjernt individ, idet analysen i sin helhed peger på, at læsning i sig selv og særligt

læsekredsdiskussioner vidner om skønlitteraturens og læsningens sociale potentialer.

Litteratur

Adams, Thomas R. & Barker, Nicholas: "A new model for the study of the book" (1993) in Finkelstein, David and McCleery Alistair (edt.) *The Book History Reader*, Routledge, London & New York, second edition, 2006

Asplund, Johan: *Det sociala livets elementära former* (1987), Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1992

Barthes, Roland: "From Work to Text" (1971) in Leitch, Vincent B. m.fl. ed. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W.W. Norton & Company, Inc., New York and London, 1. udgave, 2001

Barthes, Roland: *S/Z*, (1973) Blackwell Publishers, Oxford, 1993

Barthes, Roland: "The Death of the Author" (1968) in Leitch, Vincent B. m.fl. ed. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W.W. Norton & Company, Inc., New York and London, 1. udgave, 2001

Bauman, Zygmunt: *Fællesskab. En søgen efter tryghed i en usikker verden*, Hans Reitzels Forlag, 2002

Chartier, Roger: "Læserfællesskaber" in Bjerring-Hansen, Jens & Jelsbak, Torben (red.) *Boghistorie*, Aarhus Universitetsforlag, 2010

Christensen, Maria Louise: *Den udvidede læseoplevelse – en undersøgelse af hvordan paratekster, læsekredse og forfattermøder påvirker læseres læseoplevelser*. Speciale indleveret på Litteraturhistorie, Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet, 2012. Vejleder: Tore Rye Andersen.

Darnton, Robert: "What is the history of books?" (1982) in Finkelstein, David & McCleery Alistair (edt.) *The Book History Reader*, Routledge, London & New York, second edition, 2006

Iser, Wolfgang: *The Implied Reader. Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (1974) The Johns Hopkins University Press, London, 1978

Iser, Wolfgang: *The act of Reading. A theory of aesthetic response* (1976, overs. 1978) The Johns Hopkins University Press, London, 1980

Iser, Wolfgang: "Interaction between text and reader" (1980) in Leitch, Vincent B. m.fl. ed. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W.W. Norton & Company, Inc., New York and London, 1. udgave, 2001

Tompkins, Jane P (edt.): *Reader-Response Criticism. From formalism to post-structuralism*. (1980), The Johns Hopkins University Press, London, 8. udgave, 1994

1 Se Kulturvaneundersøgelsen fra 2012, s. 15: http://kum.dk/Documents/Publikationer/2012/Bogen%20danskernes_kulturaner_pdfa.pdf

2 Se bl.a. <http://krimimessen.dk/om-krimimessen>

3 Specialet kan downloades fra Opgavebanken på videnomlaesning.dk

4 Konstanz-skolen udsprang fra Universität Konstanz i Syd-tyskland og trækker på æstetikens filosofiske tradition fra Baumgarten, Kant og Schiller og på den fænomenologiske og hermeneutiske tradition fra bl.a. Husserl, Schleiermacher, Gadamer og Heidegger (Leitch m.fl. ed., 2001: 1670)

5 Dette sker i essayet "The Death of the Author" (1968) , Leitch, Vincent B. m.fl. ed. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W.W. Norton & Company, Inc., New York and London, 1. udgave, 2001, s. 1470

6 Barthes, Roland "The Death of the Author": 1468

7 Allerhøjest har receptionsteoretikerne kommenteret på deres egne udlægninger og analyser – som Stanley Fish gør med sin læsning af John Miltons *Variorum* i "Interpreting the *Variorum*"



- og Roland Barthes' læsning af Honoré de Balzacs *Sarrasine* i *S/Z*
- 8 Darnton, Robert: 10
- 9 Darnton, Robert: s 12 og læsere omtales som 'reception' bl.a. hos Adams, Thomas R. og Barker, Nicholas: 58
- 10 Herunder Robert Darnton og Thomas R. Adams samt Nicholas Barker
- 11 Chartier, Roger: 157
- 12 Se Christensen, Maria Louise: 51 ff
- 13 Begrebet 'social responsivitet' stammer fra den svenske sociolog Johan Asplund, der opererer med en opfattelse af, at mennesket grundlæggende er interesseret og selskabeligt (Asplund, Johan: 31).
- 14 Se Christensen, Maria Louise: 27
- 15 Se Christensen, Maria Louise: 31
- 16 Her er det værd at bemærke, at min opfattelse af læsere som nysgerrige og socialt orienterede individer er betinget af min undersøgelsesmetode og af de empiriske data, som undersøgelsen tilvejebragte. Interviewpersonerne plus de fleste respondenter, der besvarede min spørgeskemaundersøgelse var medlemmer af en læsekreds, og det er naturligvis muligt, at der her er tale om en helt særlig type ekstraordinært socialt rettede læsere, der i højere grad end andre læsere opsøger socialt samvær.
- 17 Læserne gav udtryk for, at de læser anmeldelser for at blive klogere på andres – i nogle tilfælde bestemte anmelderes – mening om et værk. På denne måde kan der blive tale om en 'læst' diskussion om værket, der altså også i nogen grad kan betragtes som socialt rettet, idet læserne også i anmeldelserne opsøger andre menneskers mening om det læste.



OM LÆSEOPLEVELSEN. ET INDBLIK I LÆSEOPLEVELSENS EGENSKABER OG BETYDNING

GITTE BALLING, PH.D., ADJUNKT, DET INFORMATIONSVIDENSKABELIGE AKADEMI, KØBENHAVNS UNIVERSITET.

Læselyst og læseoplevelser hænger tæt sammen. At blive underholdt og nyde en god historie er væsentlige kvaliteter ved læsningen og centralt for at blive og forblive en læser. I denne artikel vil læseoplevelsen blive undersøgt ud fra et receptionsteoretisk perspektiv, hvor det er mødet mellem tekst og læser, der er i fokus. Receptionsteorien giver os mulighed for at kigge ind i hovedet på læseren og se, hvad der egentlig sker, når vi læser. Hvad er det for en meningsdannelsesproces, der foregår i forbindelse med læseaktiviteten? For at få en gedigen forståelse af læseoplevelsen er det imidlertid også frugtbart at inddrage erfaringer og beskrivelser fra læserne selv. Hvad siger læserne om læseoplevelsen? Hvad er det, der bliver tilbage efter endt læsning, og hvad er det, der gør, at vi igen og igen investerer tid og kræfter i at læse? Det vil denne artikel sætte fokus på¹.

Læsning og meningsdannelse

I den receptionsteoretiske forståelse af læseoplevelsen spiller læseren en væsentlig rolle, hvilket skyldes en generel forståelse af tekster som noget flertydigt. Man taler om tomme pladser i teksten (Iser, 1978) eller åbne og lukkede tekster (Eco, 1981) eller om intentionalitet og ikke-intentionalitet (Mukařovský,

1977). Alle betegnelser peger på, at teksters flertydighed giver mulighed for, ja sågar kræver, at læseren er aktiv gennem at udfylde hullerne og stykke tekstens dele sammen til en helhed.

”Hvad er det, der bliver tilbage efter endt læsning, og hvad er det, der gør, at vi igen og igen investerer tid og kræfter i at læse? Det vil denne artikel sætte fokus på

I denne artikel vil jeg inddrage den tjekkiske teoretiker Jan Mukařovskýs begrebspar, intentionalitet og ikke-intentionalitet, til at klargøre den meningsdannelse, som finder sted i læsningen. Mukařovskýs teori bygger på den antagelse, at alle menneskeskabte fænomener er skabt ud fra en intention, hvilket vi må forholde os til i vores perception af dem. Det gælder eksempelvis redskaber, som vi må forholde os til i forhold til deres praktiske brugsintention, men det gælder også kunstværker, herunder litterære værker. Al kunst er ifølge Mukařovský skabt med en intention, men i al kunst er der også elementer, som udfordrer intentionaliteten, og som overskrider den givne intention. Yderligere er et kunstværk ikke en ting, men skal forstås som et autonomt tegn uden relation til virkeligheden, uden referent. Det betyder ikke, at værket kun refererer til sig selv, men at alle værkets referencer i sig selv kun er potentielle. For at blive realiserede skal de passere igennem modtageren og brydes gennem de mange facetter, som findes i modtagerens bevidsthed.

Læsningen forløber således som en interaktion mellem værk og læser, hvor værkets potentielle referencer aktiveres afhængigt af modtageren, mens modtagerens virkelighed også påvirkes i mødet med værket.

Intentionalitet og ikke-intentionalitet

Intentionaliteten i et værk er den kraft, der søger at binde værkets semantiske dele og komponenter sammen til en enhed, som giver mening. I forhold til intentionaliteten er kunstneren sekundær, det er modtageren, der skaber sammenhæng. Modtageren har derfor stor frihed i meningsdannelsen, men intentionalitetens binding til værkets komponenter betyder samtidig, at ikke alle tolkninger er mulige, idet værkets indre organisering er med til at styre den meningsdannende proces.

Alt i værket, som gør modstand i denne proces, dvs. det, der 'stritter' i forhold til at skabe semantisk enhed, opleves af modtageren som *ikke-intentionalitet*. Hvis en læser fx møder ord eller temaer, som vedkommende ikke forstår eller direkte reagerer imod, vil det føles som et brud. Ikke-intentionaliteten er derfor det, der tærer modtageren ved at modarbejde bestræbelserne på at skabe mening, og som samtidig kræver, at modtageren trækker på egne oplevelser, erfaringer og følelser:

Only unintentionality is capable of making the work as mysterious for the perceiver as is a mysterious object, the purpose of which we do not know; only unintentionality is able to exasperate the perceiver's activity by its resistance to semantic unification; only unintentionality, which paves the way to the most varied associations in its unregulated nature, can set into motion the perceiver's entire existential experience, all the conscious and subconscious tendencies of his personality, upon his contact with the work (Mukařovský, 1977, p. 121f.).

Samtidig pointerer Mukařovský, at det, som gør varigt indtryk på modtageren, netop er de ikke-intenderede elementer, fordi ikke-intentionaliteten kræver, at læseren trækker på sine egne erfaringer, forståelser og følelser

Receptionsprocessen er ifølge Mukařovský en evig bevægelse mellem disse to poler, da intentionaliteten

og ikke-intentionaliteten begge er uomgængelige elementer i modtagelsen af et værk. Den ikke-intenderede del af receptionsprocessen beskrives hos Mukařovský med ord som mishag (displeasure), modstand (resistance) og sågar krænkelse (violation). Man kan derfor få indtryk af, at receptionsprocessen er en kamp, der udkæmpes kontinuerligt under læsningen. Men samtidig pointerer Mukařovský, at det, som gør varigt indtryk på modtageren, netop er de ikke-intenderede elementer, fordi ikke-intentionaliteten kræver, at læseren trækker på sine egne erfaringer, forståelser og følelser.

Oplevelsesbegrebet

I en diskussion af læseoplevelsen er det imidlertid relevant at kigge nærmere på selve oplevelsesbegrebet. Hvad mener vi, når vi siger, at vi har en oplevelse? Begrebet "Erlebnis" (oplevelse) var et nøglebegreb i den tyske romantik og blev anvendt og dyrket som modreaktion på oplysningstidens fornuftsdyrkelse (Stigel, 2007; Jantzen, 2007). I modsætning til oplysningsidealets rationalistiske og analytiske tilgang til verden knyttede oplevelsen an til et mere helhedsorienteret syn på verden, der var forbundet med en subjektiv selverkendelse. Begrebet Erlebnis' dialektiske modstykke er "Erfahrung" (erfaring). Mens begrebet oplevelse på engelsk og fransk (Experience) både rummer betydningen: 1) en hændelse, som knyttes til hændelsesøjeblikket (oplevelse) og 2) en ophobning af viden og kompetencer som en konsekvens af deltagelse i hændelser (erfaring) (Jantzen, 2007), så rummer det danske og tyske begreb ikke denne dobbelthed. I og med begrebet oplevelse i den tyske og danske tradition udvikles som et modstykke til oplysningstidens rationalismetanke, adskilles følelser og fornuft i et begrebspar frem for at forenes i ét begreb, som tilfældet er på engelsk og fransk.

Det oplevelsesbegreb, som udgik fra romantikken, adskilte således følelse og fornuft, oplevelse og erfaring. Konsekvensen af denne dualisme blev, at oplevelsen blev tildelt rollen som en rent umiddelbar sanseoplevelse, bundet til det oplevende øjeblik. Flere retninger inden for den moderne filosofi, herunder hermeneutikken, fænomenologien og dekonstruktionen, har dog udfordret denne skarpe dualisme (Tomlin, 2008), hvilket har sat sig afgørende spor i den moderne forståelse af oplevelsesbegrebet. Således fremhæver den tyske filosof Hans-Georg Gadamer i sit hovedværk *Sandhed og metode* om oplevelsen: "Noget bliver en oplevelse, såfremt det ikke blot opleves, men i kraft af at være oplevet får et særligt eftertryk, der giver det

varig betydning." (Gadamer, 2004, p. 63). Gadamer peger her på, at begrebet oplevelse indeholder såvel oplevelsen som dens resultat. Oplevelser er således ikke blot knyttet til det flygtige og det umiddelbare, men rummer parallelt det 'eftertryk', som danner blivende betydning i erindringen. Når vi taler om en læseoplevelse, forstår vi den som en helhed bestående af både det oplevede øjeblik og de følelser og stemninger, som læsningen vækker i os, og den erfaring eller den erkendelse, som læsningen sætter i gang hos læseren.

Læserne og den gode læseoplevelse

Den teoretiske forståelse af læseoplevelser vil i det følgende blive suppleret af en empirisk forståelse baseret på en interviewundersøgelse foretaget i 2008 blandt voksne læsere². Den empiriske undersøgelse kredser om to hovedspørgsmål: hvad kendetegner læseoplevelsen ifølge informanterne, og hvordan italesættes læseoplevelsen? Dette menes både i betydningen: *hvad siger de?* og også i betydningen: *hvordan siger de det?* Undersøgelsens fokus på italesættelse havde betydning for valg af informanter. Læsning er en individuel beskæftigelse, både qua at man læser indenad, men også derved, at den meningsdannelse, som pågår undervejs i læsningen, som nævnt er præget af den individuelle læser og dennes baggrund, erfaring, stemning etc.. Mange læseoplevelser bliver sjældent italesat og videreformidlet til andre, men lejrer sig i læseren som en tavs subjektiv erfaring. At iværksætte en interviewsituation, hvor italesættelsen

er i centrum, kan derfor fremstå som en både ny og muligvis uvant situation for læseren. Informanterne i den følgende undersøgelse blev derfor fundet blandt læsere, som kunne formodes at have en vis evne til og erfaring med at reflektere over og kommunikere om egen læsning.

Informanterne bestod af to grupper, hhv. medlemmer af en læsekreds på Frederiksberg og en gruppe studerende fra Danmarks Biblioteksskole (nu Det Informationsvidenskabelige Akademi). Mens læsekredsmedlemmer er vant til at italesætte deres læseoplevelser, må studerende formodes at være trænet i refleksion og verbalisering af refleksioner og meningsprocesser.

Der blev både foretaget gruppeinterviews og enkeltinterviews med de to grupper. Læsekredsen bestod af otte kvinder mellem 59 og 68 år. Kvinderne var alle bosiddende på Frederiksberg og havde alle forladt arbejdsmarkedet. Til gruppeinterviewet var syv af de otte medlemmer tilstede. Ud af de syv kvinder indvilligede tre i at stille op til individuelle interviews. De studerende fra IVA/Danmarks Biblioteksskole bestod af fire kvinder og fire mænd mellem 27 og 44 år. Ud af de ti personer, som meldte sig, mødte otte op til gruppeinterviewet. Ud af de otte fremmødte blev tre mandlige informanter valgt ud til enkeltinterviews.

Det overordnede resultat af undersøgelsen viser, at læsning og læseoplevelser italesættes i mange forskellige retninger og på forskellige måder. Ikke desto mindre er der nogle overordnede tendenser, som i



større eller mindre grad går igen hos informanterne. Den gode læseoplevelse handler om:

- At få viden om verden og sig selv
- At opleve genkendelse og identifikation
- At blive følelsesmæssigt involveret
- At glemme tid og sted
- At bogen er godt skrevet
- At læsningen er billeddannende (Balling, 2009)

Dette undersøgelsesresultat er ikke i sig selv overraskende, men bekræfter hvad andre undersøgelser tidligere har vist (fx Hansson, 1989; Toyne & Usherwood, 2001, Ross et al., 2006). Det interessante er snarere at dykke ned i, *hvordan* informanterne taler om deres læseoplevelser.

Altså, jeg vil sige, at det er afslapning, på en eller anden måde. Flugt vil jeg ikke sige det er, måske hellere en rejse, altså en virkelighedsrejse, en rejse ind i en anden virkelighed. Og igennem den her rejse kan man måske få indsigt i noget eller i sig selv, se noget genkendeligt, så man bedre kan bearbejde det (M, 34, E)³.

Citatet peger på læsningens dobbeltrolle som noget, der på den ene side er afslappende og underholdende, og på den anden side er videns- og erfaringskabende. Denne læsningens dobbeltrolle kan genfindes i andre ytringer:

Det er ro og harmoni og en oplevelse af, at man kan lære noget og måske kan opleve, at nåååh ... tænker de også sådan? Det er en god læseoplevelse (K, 66, E).

Læseoplevelsen er således både karakteriseret ved den stemning og de følelser, som læsningen fremkalder i læseren *under* læsningen og den viden eller indsigt om menneskelige relationer eller andre epoker og kulturer, som bliver hos læseren *efter* endt læsning. Sammenholdt med den teoretiske forståelse kan man sige, at læseoplevelsen i informanternes ytringer både rummer *Erlebnis* og *Erfahrung*.

Men den gode læseoplevelse handler ikke alene om, hvad der sker i læseren, men også om læserens oplevelse af bogen som æstetisk og litterært objekt:

Jeg tror nok, at den vigtigste ting for mig er, at det sprogligt er godt. Og jeg tror, det er derfor, jeg mener, at der faktisk er gode og dårlige forfattere, at der simpelthen er nogle forfattere, der kan stave ordentligt, bruge en syntaks, bruge en metafor. Men det skal ikke kun være håndværk, det skal også gå ud over håndværket, så bliver det en god forfatter (M, 42, G).

At bogen er godt skrevet har betydning for læseoplevelsen og for læserens indlevelse i historien:

Det er et tegn på, at det er godt skrevet, hvis man kan leve sig så meget ind i personerne, at man kan føle, hvad de føler, at man kan gøre det til sine egne følelser. Det er igen det med identifikation, ikke? (M, 34, E).

Undersøgelsesresultaterne viste, at informanternes ytringer kan sammenfattes omkring to overordnede egenskaber ved den gode læseoplevelse, nemlig den

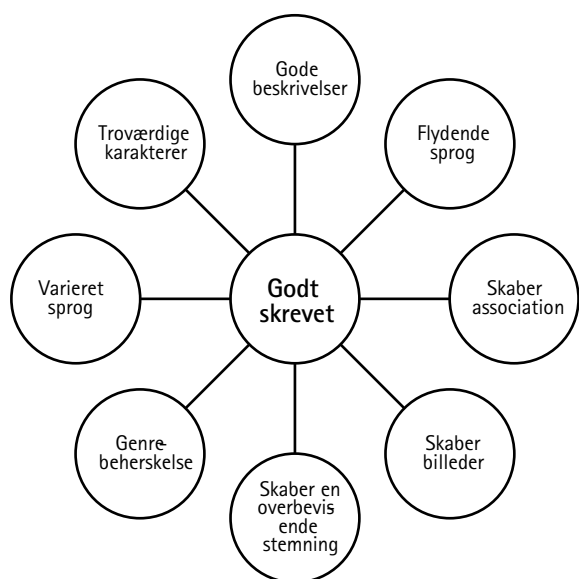


gode historie som er *godt skrevet*. Nedenfor er disse egenskaber præsenteret hver for sig, men er i læserens ytringer uløseligt forbundet. Figurene skal derfor alene opfattes som en måde at samordne de forskellige ytringer, der er fremkommet i interviewsituationen:

De fleste informanter finder den gode læseoplevelse i foreningen af erkendelse og genkendelse



Figur 1. Egenskaber ved læseoplevelsen – Den gode historie (Balling, 2009, p. 133)



Figur 2. Egenskaber ved læseoplevelsen – At det er godt skrevet (Balling, 2009, p. 134)

Udover læseoplevelsens under og efter er der et tredje tidsligt aspekt ved læseoplevelsen, som man kan kalde læseoplevelsens *før*, og som handler om læserens forventninger til læsningen. Forventninger og motivation er et væsentlig aspekt ved læsningen, som kan have betydning for modtagelsen og dermed oplevelsen. Adspurgt om, hvilke forventninger informanterne har til en god bog, svarer de:

Der skal ske noget, og det skal skrives i et sprog, jeg kan li' at læse. (...) Hvis det er alt for stærk socialrealisme, og de også bruger det værste sprog, så gider jeg ikke. Der er ikke noget at hente. Jeg skal helst have noget at leve videre på (K, 68, E).

Det er vel der, hvor man bliver udfordret selv, på et eller andet plan. For hvis man ikke bliver det, får man ikke læst bogen. Så går man i stå, eller synes det er dårligt skrevet. Det skal ramme noget i en selv, det skal ramme noget personligt. Og det skal også ramme ens følelsesregister i en bred grad, vel?(K, 40, G)

De fleste informanter finder den gode læseoplevelse i foreningen af erkendelse og genkendelse (Kristensen, 1970); hvor teksten giver indblik i alternative virkelighedsopfattelser og livsvilkår, men også kan virke bekræftende ved at reflektere læserens egen livserfaringer og -situation:

Ja, det var en usædvanlig historie, men fortalt med stor kærlighed, synes jeg. Og...ja, det skæve i den, som jeg godt kan lide, fordi sådan har mit eget liv også været (K, 68, E)

Den udfordrende læseoplevelse

Ovenstående citater peger dels på, hvilke forventninger læseren kan have til en læseoplevelse, dels peger de på elementer, som kan forhindre eller hæmme den gode læseoplevelse. I mange tilfælde vil læseoplevelsen blive hæmmet af de samme to overordnede egenskaber, som er fremhævet i ovenstående figurer: *sproget* og *historien*. Generelt kan man sige, at den gode læseoplevelse handler om, at læseren er i stand til at trænge ind i historien, er i stand til at opbygge og opretholde det fiktive rum, som fortællingen udgør, og er i stand til at indleve sig i historien i en grad og på et niveau, som passer læseren og læsesituationen.

Jeg tror, det er noget med, at der er en eller anden ro i det, og det er en eller anden måde at.....gi' sig hen på. Det er sgu så roligt at læse en bog. (M, 27, E)



EFTERLYST!

...hånd, Jonathans blod.
...smålet, for jeg overbevødet har
...væltede... klan på vej horevee.
...stent ho... sætan en stiver,
...gik tye...
...skal sig... d er Liv."
...atous... get," siger Liv. "Bare
...ham g...
...No! B...
...og på noget.
...navn fra?"
...al bare fortalte
...han også tjersk.
...to skridt. Men grænse
...de arde. Der er ikke
...kun angst.
...etter dig?"



...EEN
...NA
...Bruden
...Evelien Martins Gæder

Det er den her bløde svævende fornemmelse af at være i en god historie, noget man kan forestille sig rumligt. Det sætter fantasien i gang, ikke? Det sætter min billedskabende evne i gang. (M, 42, E)

Informanterne beskriver her den nydelse, der er forbundet med at skabe mening og sammenhæng i historien. Med Mukařovskýs begreb er der her tale om intentionalitet. Ikke-intentionaliteten viser sig, når noget 'stritter' og bryder roen, eksempelvis i mødet med sproget eller i tematikken:

Hvorfor i alverden blev han ved med at være så negativ, og hvorfor i alverden blev hun ved med at være så stejl? Hvorfor havde hun det så skidt? Og hvorfor kunne de ikke mødes? Den var for negativ for mig på en eller anden måde. (K, 66, E)

Det var den ene metafor bygget oven på den næste metafor bygget oven på den næste metafor. Og i reel tid gik han måske gennem en have og det fylder 8-10 sider. Og jeg synes ikke, jeg bare er en, der skal have handling, men det blev altså for meget (M, 27, E9).

Undersøgelsen af læseoplevelsen bekræfter os i store træk i, hvad vi allerede ved; at vi læser for at blive underholdt og for at fordybe os i spændende historier og karakterer. Men samtidig viser den, at vi i høj grad trækker på egne erfaringer og personlige referencer, når vi læser

Oplevelsen af manglende sammenhæng eller af elementer, som læseren ikke kan forlig sig med, kan ende med, at læseren lægger bogen fra sig. Men ikke-intentionaliteten kan også være en udfordring, som overvindes sådan, som Mukařovský beskriver det:

Det samme, da jeg startede på Harry Potter. Jeg måtte starte på den tre gange, for jeg syntes simpelthen, det var så åndssvagt. Med muggler og underlige ugler. Jeg tænkte, det kan simpelthen ikke passe, det her. Så havde jeg to kollegaer, som sagde: Nu læser du den bog! Og jeg tror, der gik et halvt år, før jeg kom i gang med den, fordi der var de typer, og fordi det var noget vrøvl, det der stod – inde i min hjerne. Og så virker det bare ikke, jo. Men så knækkede det jo alligevel på et tidspunkt, og det kan jeg så ikke helt forstå, men det er jo det, der er det interessante ved, at man fortsæt-

ter med at læse de der bøger, hvor man tænker: hvad fanden er det her for noget, ikke? (K, 40, G)

Læsningens potentiale

Analysen af det empiriske materiale bekræfter i store træk den teoretiske forståelse af læseoplevelsen. Læseoplevelsen rummer både *Erlebnis* og *Erfahrung*, ligesom både nydelsen ved intentionalitet og modstanden – og udbyttet – ved ikke-intentionalitet kan erfares i informanternes ytringer. Den empiriske undersøgelse viser yderligere, at læseoplevelsen kan forstås som et tidsligt fænomen, der både rummer et *før* (forventninger), et *nu* ('oplevelsen': de følelser, tanker og stemninger, der opstår under læsningen) samt et *efter* (det spor eller erfaring, som læsningen efterlader hos læseren). En væsentlig pointe er, at læserne ikke beskriver oplevelsen og erfaringen som adskilte fænomener, men som to sider af samme mønt. Læseoplevelsen handler ikke alene om det læsende øjeblik, men om hele den kultur og den mentale proces, som tilsammen udgør læseoplevelsen.

Undersøgelsen af læseoplevelsen bekræfter os i store træk i, hvad vi allerede ved; at vi læser for at blive underholdt og for at fordybe os i spændende historier og karakterer. Men samtidig viser den, at vi i høj grad trækker på egne erfaringer og personlige referencer, når vi læser. Yderligere rummer læsningen muligheden for, at vi dels kan finde bekræftelse i vores eget liv og de valg, vi har foretaget, dels at vi kan få indblik i alternative livsvalg, som kan lære os noget om livet og os selv. Læsningens potentiale som erkendelsesrum er derfor stort og en god forklaring på, hvorfor vi igen og igen griber en bog.

Gitte Balling er oplægsholder på Nationalt Videncenter for Læsnings konference Status for Læsning 2013.

Litteratur

Balling, Gitte (2009). *Litterær æstetisk oplevelse. Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange*. (Ph.d. afhandling) København: Danmarks Biblioteksskole.

Balling & Grøn (2012). Formidling af læseoplevelser? En undersøgelse af læseoplevelsens karakter og mulige formidlingspotentiale. I: *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, nr 3, 1. Årgang 2012.



Eco, Umberto (1981). *Læserens rolle*. I: Olsen & Kelstrup (red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen.

Gadamer, Hans-Georg (2004, org. 1960). *Sandhed og metode*. Århus: Systime Academic.

Hansson, Gunnar (1989). *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärfiktion, Tema Kommunikation*. Linköping, SE: Universitetet i Linköping.

Iser, Wolfgang (1978). *The Act of reading*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Jantzen, Christian (2007). Mellem nydelse og skuffelse. Et neurofysiologisk perspektiv på oplevelser. I: Jantzen & Rasmussen (red.), *Oplevelsesøkonomi. Vinkler på forbrug*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.

Kristensen, Svend Møller (1970). *Litteratursociologiske essays*. København: Munksgaard.

Mukařovský, Jan (1977). *Structure, Sign, and Function. Selected essays by Jan Mukařovský*. Translated and edited by John Burbank & Peter Steiner, New Haven

and London: Yale University Press.

Ross, Cathrine Sheldrick, McKenchnie, Lynne & Rothbauer Poulette M. (2006). *Reading Matters. What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

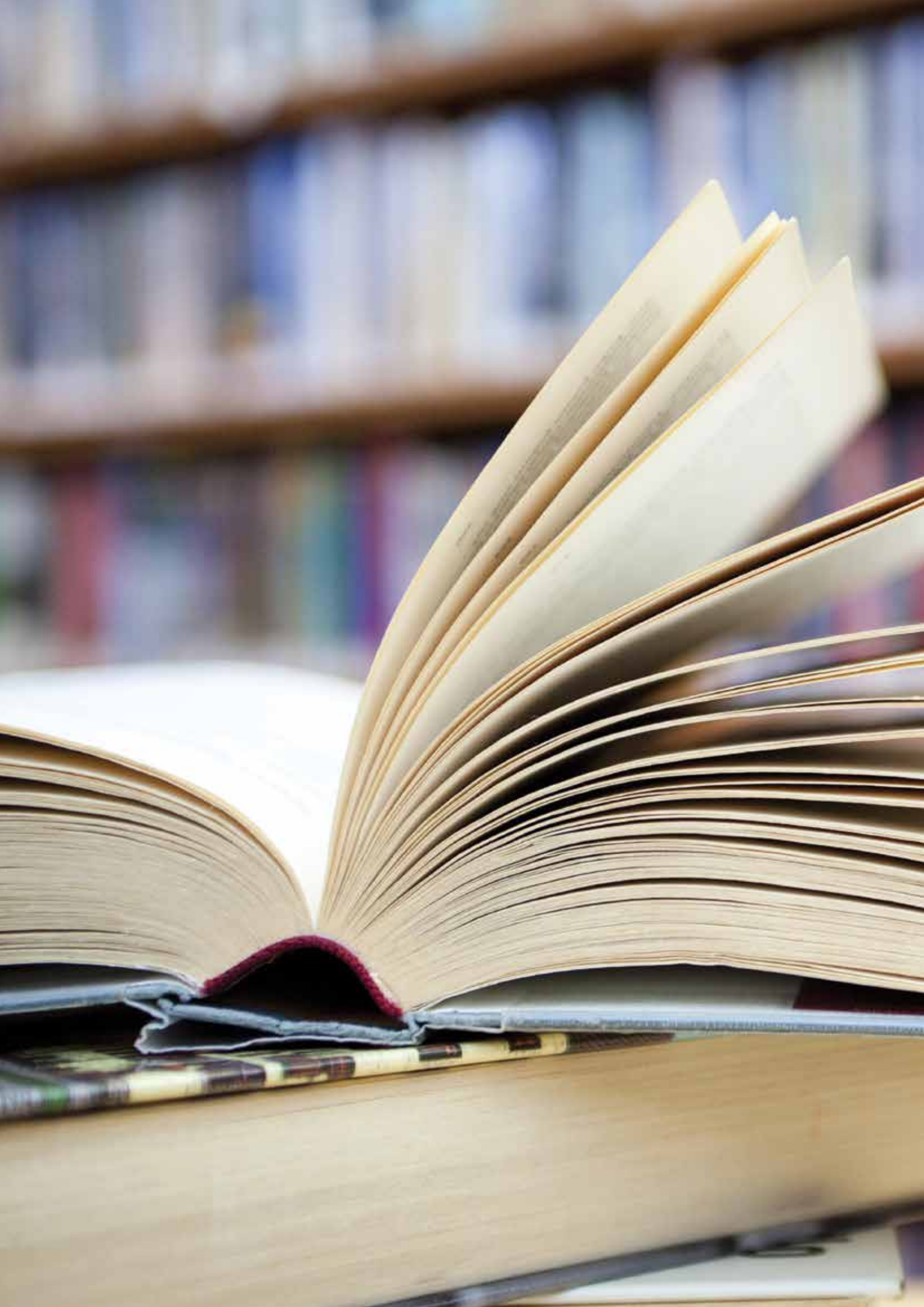
Stigel, Jørgen (2007). Oplevelse og æstetik. I: Jantzen & Rasmussen (eds.), *Oplevelsesøkonomi. Vinkler på forbrug*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Toyne, Jackie & Usherwood, Bob (2001). *Checking the books. The Value and Impact of Public Library Book Reading*. Report of reasearch founded by the Arts and Humanities Research Board. Sheffield: Centre for the Public Library and Information in Society. Department of Information Studies, The University of Sheffield.

1 Dele af denne artikel har tidligere være publiceret (Balling & Grøn, 2012).

2 Undersøgelsen er foretaget i forbindelse med Ballings ph.d. afhandling (Balling, 2009).

3 Køn, alder, enkelt/gruppeinterview



VORES NABO VAR IKKE BARE SLAGTER

Vores nabo var ikke bare slagter. Han var et svin, som tørrede sine blodige hænder af i venstre kittelskøde og pudsede næse i højre. Men han havde to svende: en der slægtede ham på, og som tog sig af slagtingen af de firbenede svin, og en der var deres modsætning; han slagtede kreaturerne.

Han kom hver morgen med en kuffert, som han selv havde lavet i sløjdskolen ved forsamlingshuset, og som han havde malet med pensel og svamp, så den lignede marmor. I kufferten lå tre nustrøgne, hvide kitler, en til hver af de tre kreaturer, det var hans opgave at slagte dagligt. Andægtigt åbnede han kufferten, iførte sig en ren, hvid kittel og var så klar til at trække den første ko ind i slagtehuset. Han vaskede den, så den var lige så ren, som han selv. Han stillede sig foran den og kiggede den i øjnene med et uudgrundeligt blik, nikkede og svingede den store pighammer i panden på koen, hvis ben eksede under den. Den blev hejset op ved bagbenene, og den egentlige slagting kunne begynde.

Når huden var skåret fri, den store krop delt i to og indvoldene kastet i de tønder, der skulle videre til destruktionsanstalten for at blive til sæbe, tog han sin blodige og nassede kittel af og gik på das. Slagtermesteren selv havde træk og slip, men svendene var henvist til det das, der kun var oplyst af den lysstribe, der kom ind gennem hjertet i døren. Her sad han i hvad der forekom som en evighed. Så kom han pludselig ud med et roligt blik og med skridt, der målrettet styrede imod kufferten: Næste slagting kunne begynde.

For mig niårs knægt var det fortryllende at følge hele dette forløb. Det var så fyldt med storhed, renhed, blod og død. Men mest forunderligt var hans ophold bag den lukkede hjertedør, så en dag tog jeg mod til mig og entrede dasset. Da øjnene havde vænnet sig til det særlige mørke, der blev flænget af lysstrøben fra hjertet, fik jeg øje på 3 lasede hæfter, der lå på et bræt over døren. Jeg tog dem forsigtigt ned og stavede mig igennem titlen: Den Guddommelige Komedie.

Efter den opdagelse "lånte" jeg ofte svendenes das og stavede og stavede mig igennem sære ord, som jeg ikke forstod ret meget af, men som gjorde det helt klart for mig, at læsning er noget guddommeligt. Og den fornemmelse har aldrig forladt mig.

Jens Raahauge, formand for dansklærerne i folkeskolen

AT LÆSE EN LÆSER – LÆSEREN PÅ BOGFORUM

STINNE HJORTLUND KRISTOFFERSEN, PROJEKTLEDER OG PROGRAMANSVARLIG BOGFORUM

BogForum er den danske bogmesse, der afholdes hvert år i november i København. Her udstiller bogbranchen (forlag, boghandlere, tidsskrifter og andre aktører inden for bogbranchen) deres bøger. Derudover optræder en lang og prominent række af danske og udenlandske forfattere på messens scener og stande, og omkring 30.000 dedikerede læsere møder op for at blive inspireret til nye læseoplevelser. Blandt de mange forfattere, der har gæstet BogForum gennem årene, er naturligvis Danmarks største forfattere og en lang række udenlandske forfattere, blandt andre Ken Follett, Monica Ali, Jan Guillou, Ian Rankin, Sofi Oksanen, Robert Goddard, Michael Cunningham, Fay Weldon, Marilynne Robinson og mange flere.

På BogForum får publikum mulighed for at mødes med andre læsere og ikke mindst forfatterne. Derudover bidrager BogForum til at generere nye læseoplevelser, så læseren bliver inspireret til at læse mere. Det har været grundprincipperne i læserinddragelsen, siden BogForum startede i Forum på Frederiksberg i 1992. At det både er en messe for bogen og læseren. Publikum har siden den første spæde start bakket op om messen, så at den har kunnet vokse sig større i løbet af årene. Og BogForum er nu blevet så velkonsolideret, at messen i 2012 måtte rykke fra Forum til større lokaler i Bella Center. Her kommer bogentusiaster og læsere fra hele Danmark for at møde forfatterne, købe bøger og dele deres læseoplevelser med alle de andre læsere.

”Over de tre dage, bogmessen varer, mødes ca. 30.000 inkarnerede bogfans under ét tag og beviser dermed – i en tid med boghandlerdød og den digitale bogs indtog på markedet – at læseren af den fysiske bog stadig findes i bedste velgående

Men hvad er det, at sådan et "litterært cirkus", som de kritiske røster kalder messen, kan? Den kan præcis det, som læseren kan savne under læsningen, nemlig at bidrage til en følelse af fællesskab med andre læsere. På BogForum er der plads til alle former for litteratur og alle former for læsere. I interaktion og dialog med hinanden.

Den danske bogmesse – og de europæiske panderter

Hvert år i november, når BogForum slår dørene op, myldrer læselystne danskere ind på messen. På jagt efter den næste gode læseoplevelse og det næste møde med yndlingsforfatteren. Over de tre dage, bogmessen varer, mødes ca. 30.000 inkarnerede bogfans under ét tag og beviser dermed – i en tid med boghandlerdød og den digitale bogs indtog på markedet – at læseren af den fysiske bog stadig findes i bedste velgående. Dette ses også i det stabile besøgstal, der har været på BogForum de seneste år: Mellem 25.000 og 26.000 gæstede messen i Forum. I Bella Center var besøgstallet 29.383 – en stigning på 22 % fra BogForum 2011 i Forum; og et tydeligt tegn på, at læserne gerne vil deltage i litterære arrangementer.

Da bogmessen for første gang åbnede dørene i Forum tilbage i 1992, var navnet "Vild med bøger". Det første år var interessen fra forlagene ikke specielt stor, og mange af de større forlag takkede nej til deltagelse. Der var 8.000 gæster det første år, men allerede året efter steg tallet til 18.000, hvor også de større udstillere kom om bord. Antallet af udstillere ligger nu fast på omkring 160 stk. Messen præsenterer alle aspekter af bogbranchen, af forskellige udstillere og nye tendenser i branchen, herunder blandt andet senest e-bøger. Der er derfor flere incitamenter til, at læserne besøger bogmessen: udover at de kan møde forfatterne og høre om de nyeste bøger, kan de også blive præsenteret for de nyeste forlag og tendenser i og uden for litteraturen.

BogForum fandt oprindeligt sin inspiration i Nordens største bogmesse, Bok & Bibliotek, der afholdes i Göteborg hvert år i slutningen af september. Den svenske bogmesse startede i 1985 og var i begyndelsen en rendyrket fagmesse rettet mod bibliotekarer (som efteruddannelse). Messen henvender sig nu både til den almindelige læser og mod biblioteksbranchen, men med to fagdage hvor den almindelige læser ikke kan deltage. Messen har både en messedel med deltagelse af forlag, boghandlere mv., en seminariedel med faglige arrangementer og diskussioner mellem nordiske og udenlandske forfattere samt et mindre rettighedsområde. I rettighedsområdet – der kun må besøges af branchen – købes og sælges bogrettigheder. Dette spiller dog kun en mindre rolle på messen; det er på de større bogmesser i London (der afholdes medio april) og i Frankfurt (der afholdes primo oktober), at der for alvor handles med rettigheder.

Frankfurt er den absolut største bogmesse i verden med et besøgstal på ca. 280.000 (heraf 60 % branchefolk: som forlagsfolk og litterære agenter¹) – til sammenligning kommer der ca. 100.000 besøgende på Bok & Bibliotek (37 % branchefolk: som lærere og bibliotekarer²) og ca. 30.000 besøgende på BogForum (der føres ikke statistik på, hvor mange branchegæster der besøger BogForum).

Forskellen mellem den danske og den svenske bogmesse er, at den svenske bogmesse slår sig op på, at seminarerne bruges som efteruddannelse af de svenske bibliotekarer. Hvor der på den danske bogmesse er fokus på den almene læser, litteraturforbrugeren der kommer og bliver inspireret til nye læseoplevelser – og oplevelser i det hele taget.

Bogmesser i tal:

Bogmesse	Antal gæster	Antal udstillere	Antal arrangementer	Antal dage
BogForum, Danmarks største	Ca. 30.000	Ca. 160	Ca. 900	3
Bok & Bibliotek, Göteborg, Nordens største	Ca. 100.000	Ca. 935	Ca. 3.400	4
Frankfurt Bogmesse, verdens største	Ca. 280.000	Ca. 7.300	Ca. 3.400	5

Hvert år afholdes bogmesser over hele verden – bl.a. i Jerusalem, Havanna, Paris, Buenos Aires, Teheran, Beijing og Moskva.

BogForum gæsten

Ifølge de statistikker, som BogForum indsamler hvert år, ser den typiske gæst på BogForum overordnet sådan ud: Hun er kvinde og mellem 45 – 65 år. Hun kommer fra Storkøbenhavn og har en mellemlang eller længere videregående uddannelse. Hun bruger mere end 6 timer på bogmessen og kommer gerne igen år efter år. Ifølge publikationen "Danskernes Kulturvaner 2012"³ går BogForums kernemålgruppe meget godt i spænd med resultatet af analysen af litteraturforbruget. Her ser man, at det samlet set oftere er kvinder end mænd, der læser skønlitteratur. Derudover er der også en sammenhæng mellem alder og læsning (af skønlitteratur) – jo ældre man er, jo mere læser man. Ifølge undersøgelsen læser 36 % af de 70-årige+ og 25 % af de 50-årige.

Størstedelen af de adspurgte i BogForums publikumsevaluering angiver "oplevelse" som den overvejende årsag til at besøge messen. Altså at forfatterne, bøgerne, samtalerne, samværet med andre læsere mv. er samlet under ét tag, så der er mange forskellige oplevelser at hente

Ifølge undersøgelsen er det dog kun 4 % af befolkningen, som inden for det seneste år har benyttet sig af litteraturrelaterede tilbud, altså deltagelse i bogmesser, litteraturfestivaler og lignende. Også her er kvinderne mest opsøgende, særligt i den ældre ge-

neration. I de seneste år har BogForum desuden også oplevet en større interesse fra Fyn og Jylland, hvor de læseglade jyder og fynboer rejser til København til messe for bogen. Disse ture arrangeres af biblioteker, der i de senere år også i højere grad tilbyder forskellige kulturtilbud til deres brugere som en del af det samlede biblioteksudbud. Også børnefamilierne er i højere grad begyndt at besøge bogmessen, efter messen i 2012 lagde vægt på at fremme børne- og ungdomslitteraturen.

Publikums ønsker til BogForum

Størstedelen af de adspurgte i BogForums publikumsevaluering angiver "oplevelse" som den overvejende årsag til at besøge messen. Altså at forfatterne, bøgerne, samtalerne, samværet med andre læsere mv. er samlet under ét tag, så der er mange forskellige oplevelser at hente. I arbejdet med programmet lægges der vægt på, at de forfattere, der optræder på bogmessens officielle scener, skal være interessante for et bredt publikum.

Det brede spekter af litteratur, der bliver præsenteret, giver både publikum mulighed for at møde dét, de kender og dét, de ikke havde forestillet sig, at de ville møde

Dermed ikke sagt, at der ikke er plads til de smallere udgivelser og forfattere på messen. De findes skam også på de mange forlagsstande og -scener. Med næsten 900 arrangementer fordelt på messens tre dage er der noget for enhver smag. Det er ofte bestsellerforfattere, der optræder på de officielle scener. Men samtidig har vi også muligheden for at præsentere specielt udenlandske forfattere, der er på vej til at bryde igennem på det danske bogmarked. Her arbejder vi tæt sammen med bogbranchen, og vores scene-programmer afspejler derfor det danske bogmarkeds udbud i indværende år. Læserne flokkes således både om såvel de kendte forfattere som Jørgen Leth og Jussi Adler-Olsen som de lidt smallere og mere fagligt orienterede samtaler. Det brede spekter af litteratur, der bliver præsenteret, giver både publikum mulighed for at møde dét, de kender og dét, de ikke havde forestillet sig, at de ville møde. Som arrangør er det vores forhåbning, at mangfoldigheden kan øge publikums læselyst og give dem nye oplevelser med hjem, som gerne skulle klæde dem på til og berige deres videre læsning.

Hvad betyder læsefællesskaber for BogForum – og på BogForum?

At læse en bog kan være en ensom beskæftigelse. Med mindre man får den læst højt eller læser den for andre, sidder man i sin egen verden og fordyber sig i sit eget personlige rum. Er man heldig, og det er en god bog, løber man hele følelsesregistret igennem i læsningen: man glædes, man gyser, man røres og lever sig ind i den fiktive verdens univers. Når fortællingen er slut, og bogen lukkes, har man ofte behov for at diskutere bogen; at få vendt, bearbejdet og delt sin læseoplevelse med andre læsere for at få den rundet af. Den indadvendte læsning ændrer karakter og bliver en inkluderende oplevelse, når man åbner teksten op og diskuterer litteraturen i fællesskab med andre læsere. Heldigvis er der over de senere år dukket flere og flere læseklubber op, både fysisk og online, så læseren har nemmere ved at dele litteraturen, sætte sine egne ord på den og blive en del af et læsefællesskab. Et læsefællesskab er præcis det, man bliver en del af på BogForum.

De virtuelle læsefællesskaber

BogForum finder sted blot én gang om året, men læseren har rig mulighed for at engagere sig i andre litteraturfællesskaber året rundt. Klikker man sig rundt på nettet, vil man hurtigt erfare, at der findes online læseklubber for næsten enhver smag. Litteratursiden.dk har bl.a. Lyrik Læseklubben, Graphic Novels læseklubben og sammen med DR bl.a. Romanklubben og Krimiklubben. De virtuelle læseklubber faciliterer et læsefællesskab, hvor læserne kan indgå i dialog med andre læsere på nettet. Der er dog stadig rigtig mange brugere, der dukker op til læseklubarrangementer for at mødes ansigt til ansigt, bl.a. når DR holder arrangementer på de forskellige litteraturfestivaler og i DR Byen. På BogForum har DR også deres egen scene, hvor de har arrangementer, som inkluderer læsegrupper. Her kan brugerne på forhånd stille spørgsmål på hjemmesiden og få adgang til forskellige arrangementer på scenen, hvilket er meget populært.

Det samme gælder på Litteratursiden.dk, hvor flere af sitets online-brugere møder op på Litteratursidens stand. De fysiske læseklubber bruger BogForum som et socialt samlingspunkt. Et sted, hvor de tager hen sammen og får mulighed for at komme tættere på den forfatter, som de har læst og hinanden. Læseoplevelsen er ikke kun begrænset til at foregå i privat sfæren, men udvides og deles med andre læsere i det offentlige rum.



Foto: Claus Starup



For læserne på BogForum har det stor betydning at være sammen med andre med samme interesse. Mange af BogForums gæster kommer igen år efter år og planlægger deres besøg i forvejen for at få mest muligt ud af oplevelsen. Flere af gæsterne siger, at besøget på bogmessen er en fast tilbagevendende begivenhed, som de tager til med en veninde, et familiemedlem eller alene. Derfor bruger vi som arrangør også meget tid og energi på at imødekomme de loyale besøgendes ønsker. Blandt andet ved at producere et katalog, der præsenterer alle arrangementer under messen, således at læseren kan danne sig et overblik hjemmefra og få mere ud af messen. Kataloget ligger klart cirka en måned inden messen og bliver distribueret ud til biblioteker og boghandlere over hele Danmark. Her kan læseren rekvirere et eksemplar og orientere sig i alle udstillerne samt arrangementerne på messen. På den måde får læseren også et katalog over årets udgivelser, som de kan bruge som inspiration til videre læsning.

På trods af at læserne og de besøgende på messen i stigende grad generelt anvender internettet som kilde til information, ser vi ikke et fald i interessen for det trykte katalog. Dette giver naturligvis mening

i forhold til interessen for selve bogmessen og for de trykte bøger, der stadig i stor stil bliver solgt under messen. Med andre ord har vi ikke registreret en ændring i publikums købsvaner, men vi ser naturligvis en stigende interesse for de digitale mediers muligheder – herunder e-readers og e-bøger. Fra 2012 har BogForum dedikeret et særskilt område på messen til præcis dette. Bogen i sin oprindelige fysiske form er de senere år blevet udfordret af den elektroniske bog, og det er mere og mere almindeligt at læse bøger på tablets. Om læsningen foregår på en tablet eller i en papirbog spiller dog ingen større rolle for de brugere, der kommer på messen. Det er det fysiske møde læserne imellem og interaktionen med forfatteren, der er det afgørende.

BogForums største styrke er, at læseren kan komme helt tæt på forfatterne og på bøgerne. Læserne vil vide mere om forfatterens skriveproces, om baggrunden for bogen. Oplevelsen af en bog består ikke kun af selve læsningen, men udvides sammen med forfatteren og i dialogen med de andre læsere. BogForum kan det, som vi også ser en tendens til i alle de andre litteraturfestivaler, der er poppet op de senere år (bl.a. Krimimessen i Horsens, Louisiana Literature, Ordkraft



Foto: Claus Starup

i Ålborg mv.), nemlig at samle læserne ude i det offentlige rum og give dem fælles oplevelser. Læsning er ikke længere kun noget, som hører privatsfæren til – læseren vil ud og mødes med andre læsere, se forfatterne og oplever, at der kommer en ekstra dimension til bogen.

For læseren er lejligheden til at mødes med andre læsere og udveksle læseoplevelser både i læseklubber, i virkeligheden og i læse-communities på nettet afgørende for den samlede oplevelse, det er at læse en bog

Det samme gælder for så vidt forfatteren. Den moderne forfatter er i stigende grad ude blandt sine læsere, på biblioteker, litteraturfestivaler, bogcaféer og selvfølgelig på BogForum. Den gamle forestilling om forfatteren, der sidder i sit elfenbenstårn og klapper på skrivemaskinen i stearinlysets skær uden anden end åndelig kontakt med sine læsere, har veget pladsen for en moderne forfatter, der interagerer og sociali-

serer med læseren. For læseren er lejligheden til at mødes med andre læsere og udveksle læseoplevelser både i læseklubber, i virkeligheden og i læse-communities på nettet afgørende for den samlede oplevelse, det er at læse en bog. Og det er netop den udvidelse af den individuelle læseoplevelse til et læsefællesskab, som BogForum ser som sin fornemste opgave at tilbyde læseren. Muligheden for at møde andre læsere og ikke mindst for at høre og se forfatteren – og samtidig blive inspireret til nye læseoplevelser.

Referencer

www.bogforum.dk
www.bokmassan.se
www.buchmesse.de

- 1 Se http://www.buchmesse.de/en/fbf/general_information/
- 2 Se <http://www.bokmassan.se/sv/om-bok-bibliotek/vad-ar-bok-bibliotek-inkl-historik/>
- 3 Danskernes Kulturvaner 2012. Udarbejdet af: Epinion A/S og Pluss Leadership A/S. Lene Bak, Anne Sophie Madsen, Bettina Henriksen og Søren Trolborg. November 2012. Udarbejdet for: Kulturministeriet



JEG ER ALTID I GANG MED EN BOG OG HAR LÆST UAFBRUDT I OVER 50 ÅR

Jeg er altid i gang med en bog og har læst uafbrudt i over 50 år, de seneste 34 som fast litteraturkritiker ved Dagbladet Information. Drivkraften har hele tiden været nysgerrighed: Hvordan skriver nu netop denne forfatter? Hvilke spilleregler gælder her? Hvad dukker der op på næste side, i næste digt, i næste novelle? Hvor vil forfatteren føre mig hen? At læse er for mig at lade mig tiltale af en fremmed og at give mig hen til en ukendt vilje. Selvfølgelig gør jeg det for at blive underholdt og belært, i et eller andet blandingsforhold; men udbyttet i form af nydelse eller indsigt er sådan set ikke det vigtigste. Langt mere afgørende er det, om forskellige sanser vækkes, og at flere affekter rejses på én gang, og for min skyld gerne uden at de kan forenes, når blot oplevelsen er tilstrækkelig dyb og intens. Så hænder der nemlig det, at jeg sidder og ønsker, at bogen aldrig vil holde op. Hvad den jo så alligevel gør på et eller andet tidspunkt. Men derefter følger i mange tilfælde denne sære tilstand af fremmedheds-bekendthed: At jeg har levet mig ind i en bog, som jeg faktisk ikke helt forstår, men som alligevel (og præcis derfor!) på en eller anden måde bliver ved med at arbejde i mig, sådan at jeg tænker på den og med den, selv om jeg ikke læser i den. Sådan en bog kan undertiden blive en ven for livet. Og venskabet imellem den og mig kan jeg ofte dele med andre ved at anmelde bogen, undervise i den, citere fra den, købe den igen og forære den væk og dermed bidrage til læsernes verdensomspændende netværk.

Erik Skyum-Nielsen, Litteraturkritiker og lektor ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab

MOVELLAS MOTIVERER UNGE TIL AT LÆSE OG SKRIVE

CHARLOTTE HOLM JUUL, JOURNALIST, CAND. PUBLIC OG COMMUNITY MANAGER HOS MOVELLAS

Hvordan motiverer man unge til at læse og skrive? Det er der sikkert mange forældre og lærere, der har spurgt sig selv om mange gange. Svaret er, at man bringer læsning og skrivning derhen, hvor de unge tilbringer størstedelen af deres tid og kombinerer det med de emner, der interesserer dem allermost. Hver dag klikker mere end 12.000 danske brugere ind på online skrivecommunity'et *Movellas* for at læse og skrive historier. Danskstartede *Movellas*, der primært henvender sig til unge i alderen 12–20 år, har på verdensplan mere end 130.000 registrerede brugere og 60.000 historier.

Sociale historier

På *Movellas* kan brugerne både læse, skrive og dele historier. Ligesom man på Youtube deler video, og på Flickr og Instagram deler billeder, kan de unge på *Movellas* dele historier. Som på andre sociale medier "liker" de unge hinandens historier, bliver fans af yndlingsforfatterne, diskuterer i forummet og deler det, de har på hjertet i en krydsning mellem en statusopdatering og en blog – mumbles, som vi kalder dem. Og alle kan være med, for der er ingen forventninger til færdigheder – eneste krav er, at man gerne vil læse og/eller skrive.

For på siden er det essentielle nemlig, at brugerne gerne vil læse og skrive. 74 procent opretter en profil for at læse andres historier og 69 procent for selv at skrive. Det viste en undersøgelse, vi for nylig lavede blandt brugerne.¹ Mange svarede både for at læse og skrive, og på *Movellas* fokuserer vi ikke på brugerne som enten læsere eller skrivere, for de fleste gør

begge dele. De læser og kommenterer andres historier, skriver selv historier, som andre læser og kommenterer.

”På *Movellas* kan brugerne både læse, skrive og dele historier. Ligesom man på Youtube deler video, og på Flickr og Instagram deler billeder, kan de unge på *Movellas* dele historier

Når en bruger skriver en historie på *Movellas*, er der som oftest tale om en social skriveproces. Det normale læser og forfatter-forhold er præget af envejskommunikation, hvor forfatteren afleverer et færdigt værk, der læses af publikum. På *Movellas* lægger forfatterenspirerne først et enkelt kapitel af historien ud og derefter løbende flere, mens andre brugere kommenterer og kommer med feedback i kommentarfeltet til historien. Det kan være kommentarer til personbeskrivelser, plot, grammatik og så videre. Læser og skribent interagerer altså, og læseren er aktiv på en helt anden måde, end vi normalt kender det. Som læser har man nemlig mulighed for at påvirke måden, historien udvikler sig på, og som skribent kan man spørge læserne til råds. Hvordan skal min historie udvikle sig? Bør mine personer gøre det ene eller det andet, og har I ideer til forbedringer.

De fleste movellister, som vi kalder brugerne, vælger at lægge deres historier ud, inden de er færdige og løbende tilføje kapitler. Det er i begyndelsen grænseoverskridende for de fleste og ville formentlig også være det for selv den mest garvede forfatter. Mange opdager dog hurtigt, at netop det at lægge sine ting ud til skue og kritik i den tidlige skrivefase er det, der gør skriveoplevelsen på *Movellas* til noget helt særligt:



"På *Movellas* kommer der tonsvis af feedback på ens historier, på hvad man kan gøre bedre, og det er tit super brugbart! Og bare det, at man ved, der er nogle, der læser det, man skriver, er super motiverende," forklarer brugeren *Sif:* på 15 år.

Når en af forfatterspirene har påbegyndt sin historie, kan han eller hun med det samme se, hvor mange læsninger historien har haft. Og når historien udvikler sig, gør antallet af læsere det som oftest også

Motivationen i centrum

Og netop motivationen er essentiel i læse- og skriveprocessen. Motivationen på *Movellas* kan deles ind i tre kategorier. På sitet er der indbygget funktioner, der virker motiverende og opmuntrende for brugerne, de unge motiverer hinanden, og så gør vi som community managere meget for at fastholde movellisternes gejst.

Ser man på det første – de motiverende elementer, der er indbygget på siden – er der en række funktioner. Når en af forfatterspirene har påbegyndt sin historie, kan han eller hun med det samme se, hvor mange læsninger historien har haft. Og når historien udvikler sig, gør antallet af læsere det som oftest også. Inden de unge kommer til *Movellas*, er der ingen andre end dansk læreren eller måske forældrene, der har læst det, de skriver. Det er der nu – og i nogle tilfælde rigtig mange endda. Flere af forfatterspirene har et antal læsere, som mange etablerede forfattere kun tør drømme om. De bedste danske historier er nemlig blevet klikket ind på næsten 200.000 gange,

og de mest populære brugere har mere end 2000 fans, der får besked hver gang, der bliver tilføjet et nyt kapitel til en historie, publiceret en helt ny historie eller delt sine tanker i en mumble. 12-årige Sofie R. E forklarer:

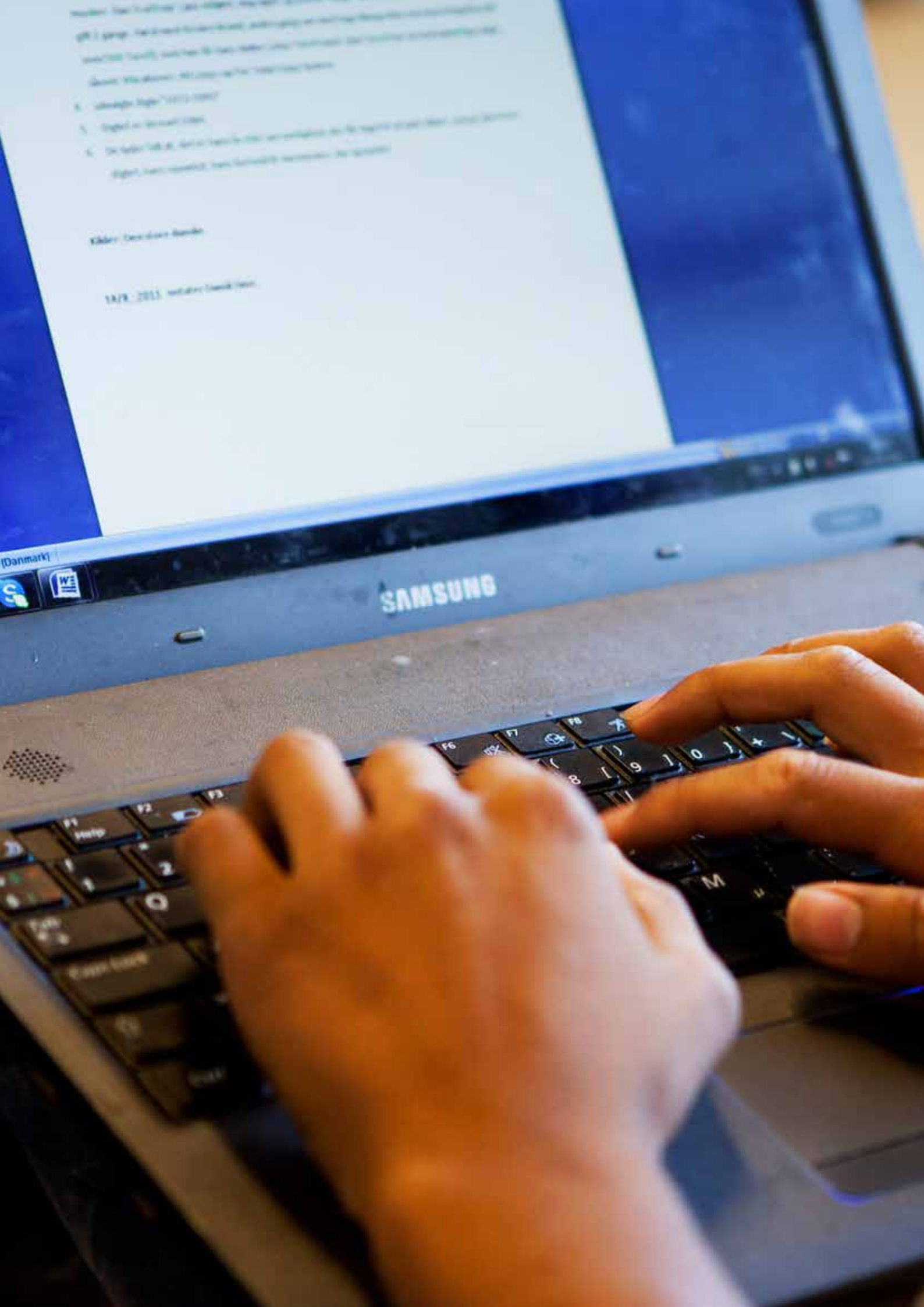
"*Movellas* er skriveglæden i sig selv, for hver gang nogen liker min historie, bliver fan af mig eller skriver en kommentar, får jeg endnu mere lyst til at skrive. Det giver et boost til det drive, man har som forfatter, og det er fantastisk at kunne dele sine tekster med andre, da jeg aldrig har været så glad for at dele tekster med folk, jeg kender i forvejen. Jeg tror aldrig, jeg var nået så langt, hvis ikke jeg havde alle mine fantastiske læsere. Før jeg kom hertil var der 1, der læste med, og det var mig selv. Nu er der 43! Det er næsten et halvt hundrede og det dobbelte af min klasse," forklarer hun og henviser med tallet 43 til antallet af sine fans og dermed trofaste læsere.

Og de mange læsere er gode til at motivere forfatteren til at fortsætte og blive bedre. Det gør de i kommentarfeltet til historien, hvor de ofte kræver "mere, mere!" eller spørger til, hvornår der bliver udgivet et nyt kapitel. Ud over de mange opmuntrende kommentarer er der al den konstruktive kritik, som fylder historiernes kommentarfelter.

Og at kritikken skal være konstruktiv er vigtigt på siden. Kommer en bruger med negativ kritik som "Hvor er din historie bare dårlig!" og ikke fokuserer på opmuntrende forslag til forbedringer, anmelder brugerne kommentaren. For det er vigtigt, at der er en god og positiv tone på sitet, og en stemning af, at alle er på *Movellas*, fordi de elsker at læse og skrive og gerne vil blive bedre til det. Når en kommentar bliver anmeldt, tikker der en mail ind hos community managerne, der sender en mail til brugeren bag den anmeldte kommentar og minder vedkommende om de ovennævnte værdier, der ligger bag konceptet *Movellas*.

Og de unge higer efter feedback på deres skrivelser. Det oplever vi blandt andet ved, at det såkaldte "læs for læs"-koncept er det mest omtalte i vores forum. Her leder brugerne efter læsere til historierne, der mod en læsning og feedback selv får det samme til deres historie. Så den grænseoverskridende følelse, de fleste bruger sidder med, når de første gang skal udgive noget, der rent faktisk bliver læst, bliver hurtigt afløst af en søgen efter kritik.

Et af de elementer, der også i høj grad inspirerer og motiverer brugerne, er konkurrencerne, der løbende



Member: [illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]

Elder: [illegible]

18/8 2013 [illegible]

[Danmark]
[Windows icons]

SAMSUNG



kører på sitet. De har hver især et tema og præmier til de bedste historier. Men det er langt fra det sidste, der gør, at mange brugere deltager. Hele 52 procent af de adspurgte i den tidligere omtalte undersøgelse tilkendegiver, at de deltager i konkurrencerne, fordi "de motiverer mig til at skrive".

Konkurrencerne er mange og varierede. Oftest er der samtidig tre forskellige konkurrencer, der spænder over udfordringer inden for alt fra digte til historisk fiktion og historier med Justin Bieber som omdrejningspunkt. En af de seneste af slagsen blev til i samarbejde med Nationalmuseet og gik ud på, at modelisterne skulle skrive historier om et ud af fire nedslag i historien. De 12 brugere, der havde skrevet de bedste historier om enten Egtvedpigen, mumier, Danmark under besættelsen eller Danmark fra 1950-1980, blev inviteret ind på Nationalmuseet til en aften og nat, hvor de skrev deres historier færdige og overnattede sammen med ægyptiske mumier. 12-årige Sofie R. E. deltog i konkurrencen:

"Det er også fedt, at *Movellas* gør opmærksom på alle typer genrer. Før "Nat på museet"-konkurrencen, anede jeg næsten intet om historisk fiktion, og nu er det nærmest blevet min speciale-genre. Jeg er også begyndt at skrive digte, journalistik, anmeldelser o.s.v. *Movellas* får alle med," forklarer hun.

Vi spørger brugerne til råds. Jævnligt hører vi dem, hvilke konkurrencer de godt kunne tænke sig, om de har forslag til forbedringer af siden, eller hvad de eksempelvis synes om vores nye design på siden. For selv om vi har mange ideer, er brugernes ofte de bedste

Nogle af brugerne er også så heldige og dygtige, at de i forbindelse med en konkurrence får udgivet deres historier i bogform. Tidligere på året publicerede *Movellas* i samarbejde med Red Barnet bogen "Digital Mobning", der rummer fem historier om mobning. Udgangspunktet for konkurrencen var, at brugerne skulle skrive en historie om mobning og konsekvenserne deraf, og det blev til 51 tankevækkende og rørende historier.



Udover at motivere brugerne gennem konkurrencer forsøger vi også at fastholde deres gejst ved at lytte til dem og hurtigt svare på deres henvendelser. Det er både i små og store spørgsmål, vi spørger brugerne til råds. Jævnligt hører vi dem, hvilke konkurrencer de godt kunne tænke sig, om de har forslag til forbedringer af siden, eller hvad de eksempelvis synes om vores nye design på siden. For selv om vi har mange ideer, er brugernes ofte de bedste. Mange af dem tilbringer op mod 4-5 timer om dagen på *Movellas*, så de er de bedste til at vurdere, om teksten i kommentarfeltet

skal stå i kursiv eller ej, hvor langt resumeet til en historie maksimalt må være og så videre.

Den typiske movellist

Vi implementerer selvfølgelig også et hav af nye tiltag og ændringer uden at spørge brugerne først. Det gør vi ud fra den store viden, vi gennem årene har fået om brugerne. Vi stiller dem løbende spørgsmål både i form af spørgeskemaundersøgelser, men også på siden og på facebook og andre sociale medier, hvor de følger *Movellas*. Og så følger vi diskussionerne i forum, i deres mumbles, hvor de kan fortælle om det, der optager dem mest lige nu, og så har vi en udvalgt skare movellister, vi løbende mødes med.

Men når vi kender vores målgruppe godt, hvem er så den typiske Movellasbruger? Movellisterne kan overordnet set deles ind i tre grupper. Der er de brugere, der primært skriver i genrer som digte, historisk fiktion og realisme. De er piger og bruger ofte meget lang tid på skriverierne og har, inden de kom til *Movellas*, skrevet til skrivebordsskuffen. For dem er fællesskabet med andre skriveglade piger, som de ellers sjældent møder, essentielt. Så er der pigerne, der skriver om deres idoler – eksempelvis boybandet One Direction eller Justin Bieber. Genren kaldes fan fiction – en genre, hvis popularitet vokser og vokser blandt de unge, og som jeg vil komme nærmere ind på senere i denne artikel. Det er de færreste af disse brugere, der skriver historier, der ikke indeholder idolerne, ligesom det er de færreste af den første gruppe af brugere, der bevæger sig over i fan fiction-genren. Disse piger kommer til *Movellas* for at læse og skrive om dem, der i forvejen fylder meget i deres hverdag og for at dele begejstringen for eksempelvis One Direction med andre. Den tredje og sidste gruppe brugere er drengene. De udgør omkring 20 procent og er for fleres vedkommende meget aktive på siden. De skriver blandt andet i genrer som realisme, krimi og fantasy. Og så er der selvfølgelig alle de brugere, der ikke passer ind i disse tre kategorier. Der er flere, der skifter mellem de forskellige genrer, og som eksperimenterer med fan fiction, selv om de normalt skriver eksempelvis realisme og omvendt.

Fælles for alle brugerne er, at de gerne vil kunne læse og skrive hele tiden, lige gyldigt hvor de befinder sig. Derfor har vi udviklet en række apps, som de kan læse og snart også skrive historier fra på mobiltelefon og tablet. Vi har den klassiske movellas-app, der indeholder alle historier, og en række andre apps, som

fokuserer på enkelte genrer eller typer af historier, så som digte, Harry Potter og One Direction.

Fan fiction har inden for de seneste par år for alvor taget fart som genre og er rigtig populær blandt unge. Kendetegnende for genren er, at der skrives inden for et i forvejen kendt univers eller med kendte som hovedpersonerne

Brugerne kan altså læse, hvor de vil, når de vil. Om de sidder i bussen, toget eller i skolegården, kan de gå i gang med lige netop den historie, der fanger dem aller mest. De kan føje historien til deres personlige boghylde og få besked, når der kommer mere til historien, og samtidig bogmærkes historien, så de, næste gang de klikker ind på den, er på samme side, som da de forlod den.

En drømmeverden med idoler

For at opsummere de ovenstående pointer er det for *Movellas* altafgørende at være i sync med de unge og deres behov. Derfor tilføjede vi for cirka et år siden genren "fan fiction" til sitet.

Fan fiction har inden for de seneste par år for alvor taget fart som genre og er rigtig populær blandt unge. Kendetegnende for genren er, at der skrives inden for et i forvejen kendt univers eller med kendte som hovedpersonerne. Første gang fan fiction blev nævnt som begreb var i forbindelse med historier om science fiction-serien "Star Trek"³, der begyndte at blive produceret i 1964. Fan fiction er altså ikke noget nyt begreb inden for litteraturen og har i mange år fungeret som "undergrundslitteratur". Men med internettets og især de sociale mediers udbredelse er det den hurtigst voksende form for litteratur med millioner af læsere og forfattere verden over⁴.

På *Movellas* skriver brugerne eksempelvis fan fictions inden for Harry Potter-universet eller science fiction bestselleren, *The Hunger Games*. Enten kommer der nye personer til, eller også fortsættes handlingen der, hvor bøgerne slutter. En stor del af movellisterne skriver i et selvopfundet univers med deres allerstørste idoler som for eksempel drengene fra bandet One Direction, forskellige koreanske boybands eller Justin Bieber. I denne type historier er der typisk tale om kærlighedshistorier, hvor

hovedpersonen møder og forelsker sig i en af de verdenskendte drenge.

Et eksempel på denne slags fan fiction er historien *Pages of My Life*, som brugerne Adison og Cecilie G. har skrevet sammen. Historien handler om One Direction-sangeren Louis Tomlinson, der finder en dagbog i den lejlighed, han lige er flyttet ind i. Dagbogen tilhører Skye, som Louis lærer at kende og holde af, mens han læser. Her er et kort uddrag fra historien, der løbende skifter mellem Skye og Louis' synsvinkel. Vi er på dette tidspunkt inde i Louis' tanker:

Jo, det kunne jeg vel godt. Jeg kunne sagtens være ham, der lavede sjov hele tiden. Ham, der altid havde en smart kommentar parat. Gode gamle Louis, der ikke ligefrem tog livet alt for seriøst. Jeg ville i hvert fald gerne finde tilbage til mit storsmilende og overglade selv. Problemet var bare, at det var sværere end som så. Det føltes som om, at bruddet med El havde været en brat opvågning. En spand koldt vand i hovedet om morgenen.

Denne historie benytter sig af et af de klassiske træk inden for fan fiction-genren. Der skiftes løbende mellem forskellige personers synsvinkel, og nogle historier bliver set fra op til seks personers vinkel – de fem One Direction-drenge og den kvindelige hovedperson.

Vi oplever, at mange af de piger, der skriver inden for denne genre, normalt ikke ville læse og skrive i så høj grad, som de gør nu, hvor det kan kombineres med idolerne. De kan leve sig ind i en drømmeverden, hvor de samtidig får læst og skrevet en masse. Nogle af brugerne kritiserer denne type af historier for at være uoriginale, men et faktum er, at genren inddrager og motiverer unge, der normalt ikke ville læse og skrive. Og de populære fan fiction forfattere som 14-årige Adison kan konstatere, at der er et stort publikum til deres historier:

"Jeg startede faktisk med at skrive fan fiction på grundt af mit behov for feedback på mine historier. Jeg fik ikke særlig mange læsere af at skrive non-fan fiction, og derfor besluttede jeg mig for at skrive en fan fiction, som straks fik en masse læsere. Det blev dog hurtigt til to fan fictions, som senere blev til tre, og nu nyder jeg virkelig bare at indblande de fem drenge (One Direction red.). Jeg ved ikke helt hvorfor, for jeg forestiller mig ikke, at jeg er hovedpersonen – jeg kan virkelig bare godt lide at give for eksempel Harry Styles en vildt dyb historie eller fantasere mig til, hvordan han mon er", fortæller Adison, der også er vild med at skrive historier, der ikke er fan fictions.



På *Movellas* har vi ikke lavet undersøgelser af, hvor meget og hvordan de mange timer, de unge tilbringer på sitet, påvirker deres læsning og skrivning. Spørger vi brugerne, er de dog ikke i tvivl om, at tiden på *Movellas* har forbedret deres færdigheder markant:

Sif:), 15 år:

Jeg læser meget mere – og når man læser mere, bliver man selvfølgelig også bedre til det. Jeg synes også tit, de historier, man kan læse på *Movellas*, er meget nemmere at relatere til end dem, man finder alle mulige andre steder især ungdomshistorier, for på *Movellas* er det ikke voksne, der forsøger at sætte sig ind i et ungt menneskes anno 2013 tankegang for så at kunne formidle ord videre til os unge. På *Movellas* er det unge, der tit selv er midt i alle de ting, de skriver om, der skriver til andre unge. På den måde bliver det mere realistisk, hvilket jeg godt kan lide.

Sofie R. E., 12 år:

Movellas har gjort mig rigtig meget bedre til at skrive, for hver gang jeg får feedback eller giver feedback, bliver jeg opmærksom på, hvad der er godt eller dårligt, og når jeg ser tilbage på før, jeg fandt *Movellas*, har jeg forbedret mig så meget siden da.

Movellas har gjort mig mere kritisk, når jeg læser, især når jeg læser mine egne tekster igennem. Faktisk er jeg begyndt at skrive lange kommentarer, hver gang jeg læser en bog, og det irriterer mig, at man aldrig kan få givet dem til forfatterene.

Cecilie G., 15 år:

Det har helt klart gjort mig meget bedre til at skrive, både fordi jeg selv får konstruktiv kritik, men også fordi man lærer meget af at give andre konstruktiv kritik. Jo bedre man bliver til at finde fejl og give feedback til andre folk,



jo bedre bliver man også til at se fejlene i sine egne ting. Og så er det rigtigt motiverende at vide, at der sidder folk derude, som gerne vil læse ens tekster. Det giver lidt ekstra motivation til at få skrevet noget hver dag.

Chokofanten, 16 år:

Movellas har i den grad gjort mig bedre til at læse og skrive! Jeg startede med at kunne skrive en halv novelle, der ingen rigtig handling havde. Da jeg så kom på *Movellas*, var der en masse ting, der har gjort, at jeg nu har rykket mig så meget, at jeg kan komme ind på en forfatterlinje samt fået en novelle udgivet. Jeg læser mange tekster om dagen herinde for at give feedback og for at få inspiration. Det har gjort mig hurtigere til at læse, men det har også gjort mig bedre til at se på en tekst med kritiske øjne, hvilket kan være rigtig godt, når man skriver.

Adison, 14 år:

Jeg har fået en del feedback, og den har hjulpet mig til at blive bedre til at skrive, og jeg er også blevet forholdsvis hurtigere til at læse, fordi jeg bruger meget af min tid på *Movellas* på at læse andres historier. Det er virkelig fedt, at man kan få respons på sine ting!

- 1 Brugerne svarede i denne forbindelse på spørgsmålet: Hvorfor oprettede du en profil på *Movellas*? De kunne markere flere udsagn. Undersøgelsen blev foretaget i maj og havde 830 respondenter.
- 2 Vi kender identiteterne på brugerne, der er benyttet i denne artikel, men har valgt kun at oplyse deres brugernavn og alder, da anonymitet for nogle er vigtigt på *Movellas*.
- 3 Anne Petersen, *Fankultur og Fanfiktion*, 2012, ViaSysteme
- 4 Rasmus Elmelund, "Utallige uendelige historier", 2013, Information



BORNHOLM LÆSER – FOR SJOV

EN LÆSEKAMPAGNE FOR ELEVER PÅ 3.-6. KLASSETRIN

HELLE VAABENGAARD, LÆSE- OG SKRIVEKONSULENT, BORNHOLMS PPR OG SUNDHEDSPLEJE

Der har i flere år – og med god grund – været fokus på læsning og skrivning. Eleverne holder op med at læse, når koden er knækket, og det er svært at motivere eleverne til at vælge sig en bog til selvlæsning. På 3. – 4. klassetrin skal læsningen automatiseres, men det er samtidig på det tidspunkt, de første elever begynder at droppe læsningen. På 5. – 8. klassetrin er der for alvor mange elever, der dropper læsningen¹. Der er altså et behov for en målrettet indsats for at få eleverne på mellemtrinnet til at læse af lyst. I denne artikel vil jeg beskrive, hvordan en læsekampagne for Bornholms 3.-6. klasser blev organiseret.

Fakta om læsekampagnen

Målgruppe: 3.-6. klasse i alle skoletilbud i Bornholms Regionskommune

Periode: uge 3, 4 og 5 i 2013

Tovholdere på de enkelte skoler: Skolebibliotekarerne

Teknikere: Kenny Reé Lyngberg og Kirsten Lenz

Initiativtagere: Kirsten Lenz og Helle Vaabengaard

Samarbejdspartnere: CFU Bornholm og Bornholms PPR og Sundhedspleje

Kunstner: Claus Hansen
www.bornholmlaeser.dk

Kender du det? Solene stiger langsomt i horisonten, vinden løber gennem græsset på må og få – blot en stille, men lun brise. Den lille prins sidder ved en gul kornmark og gør en rød ræv tam, imens øver Harry Potter besværgelser i fornødenhedskammeret – klar til kamp mod Voldemort. Ikke langt derfra øver Mette og Mia de nyest håndboldfinter i hallen, og Sigge løber rundt på folden med sin bror, Sam, i fuld galop. Adam og Eva fester og sender søde blikke i hinandens retning, mens en mørk, lydsløs skygge sniger sig ind på sit intet-ende offer...

Fysisk umulige rejser kan pludselig lade sig gøre i bøgernes verden, for med disse fortællinger kan man helt gratis rejse rundt på jorden – på 180 dage – eller på endnu kortere tid. Ja, hvorfor nøjes med jorden, når det nu er muligt at mærke selv de fjerneste stjerner og parallelle verdner, hvis blot man får en nøgle en læsenøgle!

Læsekampagnen skulle bygges op om en hjemmeside, hvor eleverne kunne uploade egne anmeldelser og kommentere på hinandens indlæg

Ovenstående tekststykke blev produceret på en flyvetur over Østersøen, og det blev indfaldsvinklen til forældrebrevet og til den plakat, som vi fik kunstneren Claus Hansen til at producere for læsekampagnen, Bornholm læser – for sjov.

Idegrundlag

Målet var at styrke eleverne i deres læsning. De skulle have en oplevelse af flow i læsningen og en styrkelse af egen læselyst. En lige så væsentlig del af målet var, at eleverne skulle have mulighed for at læse bøger

ger, der umiddelbart vakte interessen, samt at opleve forskellige tilgange til litteraturen. Modsat de mere traditionelle læsekampagner var vi opsatte på, at eleverne skulle have mulighed for at kommunikere med hinanden om de læste bøger, så derfor måtte vi finde et forum hertil. Beslutningen blev derfor, at læsekampagnen skulle bygges op om en hjemmeside, hvor eleverne kunne uploade egne anmeldelser og kommentere på hinandens indlæg. Dette gjorde det samtidig muligt for forældrene at følge med i og støtte læsningen hjemme.

Hjemmesidens opbygning – rammen

Websiden blev bygget simpelt op med fem overordnede sider i skabelonen, Blogspot. En startside, elevside, forældreside, lærerside og den sidste side, hvor konkurrencestillingen kunne følges.

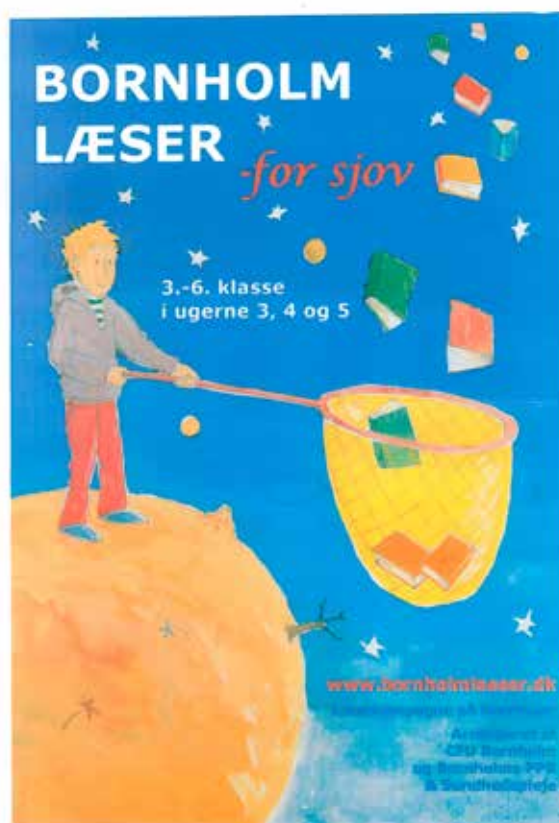
Startsiden fungerede som velkomstsider, og højre del af hjemmesiden var tilgængelig på samtlige sider. På denne del af hjemmesiden var det muligt at se alle de uploadede anmeldelser med de nyeste øverst. Hver dag opstod en ny fane med dato, og når der blev klikket på pilen ud for en given dato, fremstod rækken med uploadede anmeldelser. Dette gav et godt overblik.

Når der skulle bruges vejledning til det tekniske, var der hjælp at hente, udformet som en videoguide. Her blev det vist, hvorledes en videoanmeldelse blev uploadet. Ydermere var der oprettet en liste over tilmeldte klasser. I alt 42 klasser blev tilmeldt læsekampagnen.

Elevsiden indeholdt musikvideoen "Det er rapt at læse!" og en tekst om, hvorfor det er godt at kunne læse. Teksten var for svær at læse selvstændigt for de yngste elever, men tænkt som et oplæg i klassen eller hjemme. Derudover var der indlagt links til hjemmesider for yderligere inspiration.

Forældresiden indeholdt råd til læsning hjemme og videoer vedr. højt læsning for børn, læsning med ørerne, forslag til, hvad forældre, der har børn i læsevanskeligheder, kan gøre, og hvad ordblinde forældre kan gøre for at støtte deres barn.² På siden var der endvidere artikler og links til flere ideer samt en miniguide til at låne net-lydbøger på folkebibliotekerne.

Lærersiden indeholdt information om læseforståelsesstrategier, mål for læsekampagne, henvisninger til artikler og bøger samt læsefoldere. Desuden blev



Plakaten for læsekampagnen Bornholm læser - for sjov. Produceret af kunstneren Claus Hansen.

læseanbefalinger fra Eva-rapporten "Læsning i Folkeskolen" til lærerne gengivet.

Den sidste side skulle give et overblik over læsekonkurrencerne, der var nemlig indlagt tre konkurrencer. To af konkurrencerne byggede på kvantitet – flest læste sider og flest lyttede minutter pr. klasse. Kvaliteten blev fremhævet i den sidste konkurrence, hvor det var den bedste anmeldelse, der blev kåret.

Efter hver uge blev konkurrencesiden opdateret således, at det var muligt for den enkelte elev/klasse at følge med i, hvem der førte konkurrencerne. Alle klassers dansklærer skulle angive og sende antallet på læste sider og hørte minutter (lydbog), så der kunne laves statistik.

CFU Bornholm og teknikken

En ting er at få ideer, en helt anden er at få tingene til at lykkes rent praktisk. Der blev lagt timer i at finde en billig platform³. Desuden skulle platformen være brugervenlig og udelukkende kunne anvendes i en lukket gruppe. Alle skulle have mulighed for at følge med og læse på hjemmesiden, men det skulle kun



være muligt at kommentere og uploade for de klasser, der deltog aktivt i læsekonkurrencen.

Kunsten at sprede det gode budskab

For at læsekampagnen skulle få liv ude på den enkelte skoleafdeling, måtte vi alliere os med skolebibliotekarerne. Ved to materialevurderingsmøder på CFU blev stemningen loddet, og der var mulighed for at stille spørgsmål samt at kommentere de ting og ideer, som blev fremlagt.

Forventningerne til tovholderne (skolebibliotekarerne) blev efterfølgende formuleret skriftligt i en folder. De skulle vide, hvem læsekampagnen var rettet mod, og hvornår den løb af stablen, kende til formålet med læsekampagnen, viderefremidle tiltaget til lærerne på klassetrinnene, hjælpe med de tekniske udfordringer, der kunne opstå, downloade net-lydbøger, fortælle om lånerkort på folkebibliotekerne, finde rundt på hjemmesiden, inspirere med bogudstillinger til klassetrinnene, vise hjemmesiden til lærere og elever inden læsekampagnen startede, fremskaffe web cam og head sæt, lave et hjørne på skolen, hvor der kunne være ro til optagelser, støtte lærere undervejs, uddele foldere og ophænge plakater.

Uden tovholdere ude på skolerne ville læsekampagnen ikke have fungeret. De fik prikket til lærerne og opfordret dem til at deltage. Skolebibliotekarerne brugte tid på at indrette skolebiblioteket anderledes og havde i deres undervisning før og under fokus på læsekampagnen. Der blev lavet små events, da selve

kampagnen blev skudt i gang og ved afslutningen. Men ud over at have påtaget sig den mere opmuntrende rolle påtog de sig også den tekniske rolle, således at ingen lærer skulle føle sig afskåret pga. tekniske vanskeligheder. Skolebibliotekarerne satte sig ind i programmet og kunne være behjælpelige ved optagelser og uploads.

I forbindelse med læsekampagnen blev der gjort et stort stykke arbejde for, at lærerne skulle kende til tilbuddet, så der blev afholdt informationsmøder og udarbejdet en række materialer udover selve hjemmesiden

Havde skolebibliotekarerne ikke bakket op om ideen, da de fik den fremlagt eller påtaget sig ovenstående rolle på skolerne, så ville denne læsekampagne nok ikke have haft gang på jord. Det daglige tilhørsforhold mellem skolebibliotekarer, lærere og elever må bestemt ikke underkendes trods hjemmesidens brede og hurtige tilgængelighed.

Information til alle og enhver

I forbindelse med læsekampagnen blev der gjort et stort stykke arbejde for, at lærerne skulle kende til tilbuddet, så der blev afholdt informationsmøder og udarbejdet en række materialer udover selve hjemmesiden. Efter den første ideudveksling skulle stemnin-

gen for en læsekampagne loddet. Der blev informeret og sparret med skolelederne, skolebibliotekarer samt læsevejledere og koordinerende støttecenterledere, hvor vi inviterede os selv til deres i forvejen planlagte netværksmøder. Ud over den mundtlige information lavede og udleverede vi breve direkte henvendt til skolens ledere, til tovholderne, til de tilmeldte klassers lærer, et forældrebrev, en plakat og bogmærker. For at skabe interesse for læsekampagnen i den brede befolkning og især blandt forældrene blev der af den lokale TV2-station lavet interview i programmet "Mellem os"⁴, og den lokale avispresse blev kontaktet ved både opstart og afslutning på læsekampagnen.

Konkurrenceelementet

Enhver god kampagne med respekt for sig selv har en tilhørende konkurrence, og ved at tilføje læsekampagnen dette element satsede vi på, at eleverne i et samarbejde ville blive yderligere motiverede for at læse. Traditionen tro var der en konkurrence med flest læste sider.⁵ Da vi havde valgt, at alle klasser skulle kunne deltage uanset skoletilbud, var vi nødt til at tage hensyn til de meget forskellige klassestørrelser. De læste sider skulle divideres med antallet af elever i den enkelte klasse.

Vi ville gerne sende et tydeligt signal om, at lyttelæsning også er læsning og ikke spor snyd; at læse er mere og andet end blot afkodning. Derfor skulle den klasse, der havde lyttelæst flest minutter pr. elev, også præmieres.

Den sidste konkurrence var en mere individuel konkurrence. Den elev, der lavede den bedste anmeldelse, blev præmieret. Denne gang var det altså kvalitet frem for kvantitet, der blev præmieret. Hele klassen fik en præmie, selvom det var den enkeltes præstation.

Events skaber opmærksomhed om projektet ude på skolerne

Selve hjemmesiden og alle informationerne skaber jo ikke mere læselyst i sig selv, dette var udelukkende de overordnede rammer, som den enkelte skole, klasse, lærer og elev sammen skulle udfylde.

Tilgangene og selve afviklingen af læsekampagnen var også, trods den samlende hjemmeside, meget forskellige fra skole til skole og fra klasse til klasse.

På én skole blev læsekampagnen sat i gang med en højtidelighed, hvor skolelederen klippede en rød snor

over til udstillings- og webcamhjørnet, mens de deltagende klasser så på. Herefter blev de medvirkende beværtet, så dette virkede meget officielt.

På en anden skole blev læsekampagnen skudt i gang ved, at de deltagende klasser kom en tur på biblioteket til et lille introduktionsoplæg. Hjemmesiden blev fremvist sammen med den lille boks, hvor der var placeret en computer med et web cam. Der blev lavet en boganmeldelse, mens eleverne kiggede på. Breve til forældre samt link til forældresiden blev lagt på skolens intra, og der blev også udviklet skemaer til regnskaberne for flest læste sider og lyttede minutter.

En tredje skole valgte at inddrage lærernes personlige historier. På skolebiblioteket blev der, blandt andre udstillinger, lavet et "lærerboghjørne". Her fremviste lærerne de bøger, som de læste, da de var børn på mellemtrinnet.

Skolebibliotekarernes væsentligste rolle var at få informeret lærerne på de enkelte skoler samt at skabe rum til denne særlige læseindsats.

Lærerne gav i første omgang udtryk for, at de gerne ville deltage i læsekampagnen, men syntes, at de vidde rammer for deltagelse og tilrettelæggelse skabte lidt usikkerhed. Der blev stillet spørgsmål til, om klassen måtte nøjes med at deltage i én af konkurrencerne, eller om det ville være snyd. Om der skulle være både mundtlige og skriftlige anmeldelser. Om det kun var læste sider i skolen, der skulle optælles, eller om de hjemmelæste sider også talte med. Denne usikkerhed blev dog ændret i løbet af kampagneugerne for samtlige lærere, fordi der lokalt var både opbakning og hjælp at hente, og fordi hjemmesiden var let tilgængelig, og eleverne hurtigt blev selvhjulpne og aktive. De fleste af spørgsmålene, som lærerne fremsatte inden læsekampagnen, gav eleverne faktisk selv svar på. Målet var at styrke læselysten, så derfor indgik al læsning i de tre uger, læsekampagnen forløb. Hvordan den enkelte anmeldelse skulle bygges op – både mundtligt og skriftligt – blev overladt til læreren, der på de enkelte trin og med kendskab til sin klasse kunne sætte kravene rimeligt og udfordrende.

Lærerne kommenterede undervejs på hjemmesiden:

Nexø sagde ...

Nu venter vi bare spændt på at komme i gang. Startskuddet går i morgen;-)

Kongeskær sagde....

Vi læser rigtig meget hos os. På skolen – derhjemme – i bussen. De som er hjemme med forkølelselæser i sengen! Så bare pas på...når der opdateres i morgen!
Kongeskær 4.a

Allerede første dag tikkede der anmeldelser fra eleverne ind på hjemmesiden. I første omgang var det de skriftlige anmeldelser, der blev uploadet, men efter et par dage kom de første mundtlige – lavet som små videosekvenser.

Der var i de enkelte klasser meget forskel på styringen af læsekampagnen. Nogle klasser valgte udelukkende at uploade på skolen, efter at læreren havde gennemgået teksterne. Andre havde en mere fri tilgang, hvor der blev uploadet hjemme fra værelset, fra et større lokale, således at der kunne opføres små dramastykker m.v. Dette bevirkede, at kvaliteten og udformningen af de uploadede anmeldelser var meget forskellig.

Anmeldelserne

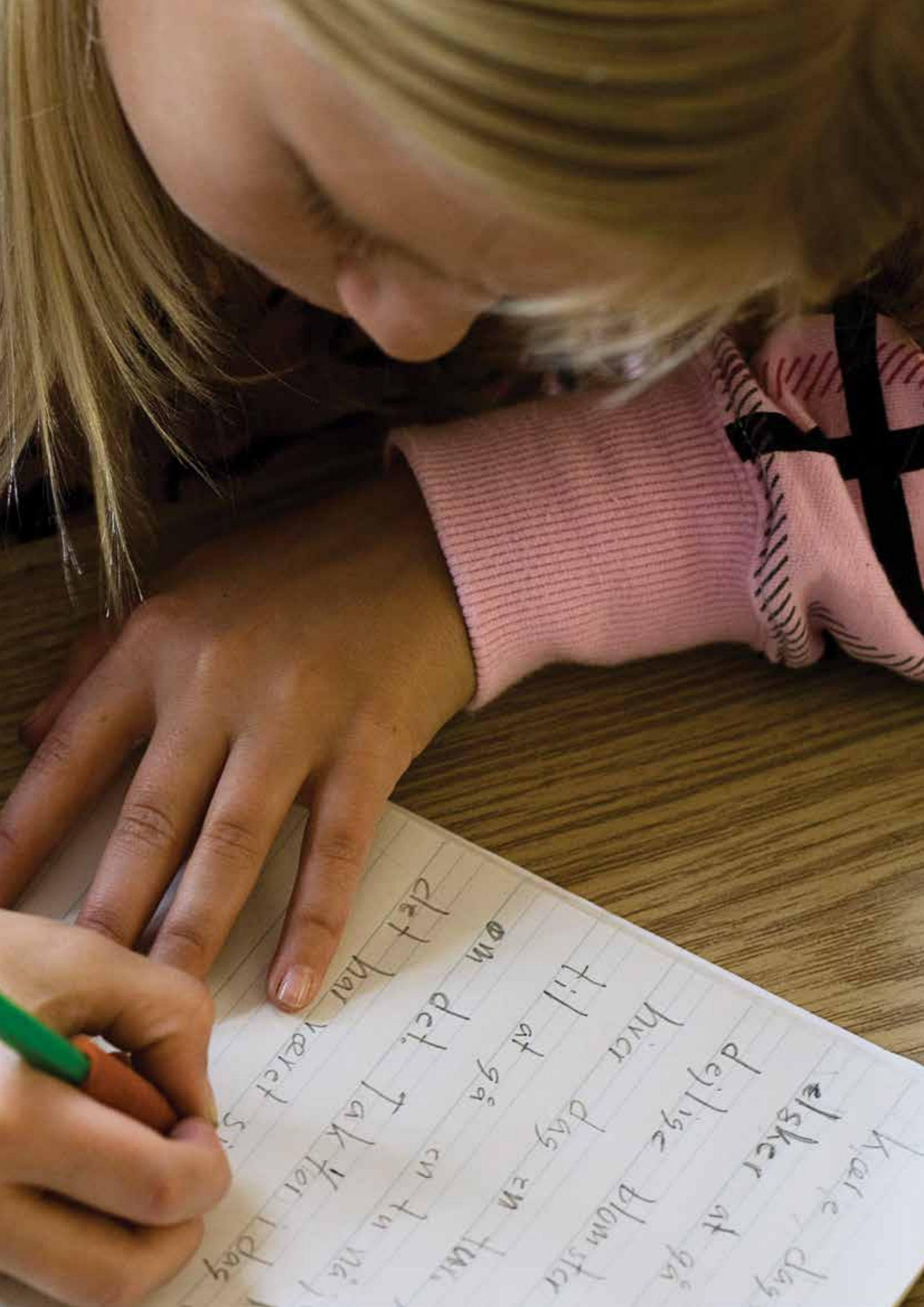
Der var, som tidligere nævnt, to valgmuligheder, når eleverne skulle lave anmeldelser. Den ene var en skrivemulighed, hvor der kunne indsættes billede af bogen, anmelderen selv, stjerner m.v. Den anden mulighed var en videooptagelse, hvor eleven lavede en mundtlig anmeldelse. Der blev især eksperimenteret med denne form. Der var små skuespil, hvor klassekammerater deltog. Der var talende sokkedukker, der anmeldte bøger m.v.

De første par dage var det især de skriftlige anmeldelser, der prydede hjemmesiden, men efterhånden kom de mundtlige også på banen. Det var primært 3. og 5. klasserne, der tog denne nye form til sig. Det var også elever fra 3. klasserne, der efter endt læsekampagne fortsatte med at uploade anmeldelser hjemmefra, selv efter vinderne af konkurrencerne blev offentliggjort på hjemmesiden. Konkurrencerne blev vundet af hhv. 3. og 5. klasser. Der blev i alt uploadet 446 anmeldelser på de tre uger.

Reaktioner

"Jeg skal tale med dig. Det er helt vildt!" storsmilende bliver jeg modtaget midt på gangen på vej til en klassekonference med hovedet fuld af alt muligt andet. "Min klasse, er du klar over, hvad de har læst? Det er sådan, at forældrene spørger, når jeg møder dem, hvad jeg har gjort. Når børnene er færdige med at læse en





Kære dag
elsker at gå
dejlige blomster
hva dag en far,
til at gå en far,
en det. Tak for i dag
det har været så

bog, så tager de en ny bog op ad tasken! Er det ikke vildt?" Endelig er det gået op for mig, at Lene, der er dansklærer i 4. klasse, snakker om læsekampagnen og spontant flyver tanken – her er det i hvert fald lykkes at rykke i forhold til læselysten. Trods de mange læste sider er 4. klasse ikke en af præmietagerne, skal det senere vise sig, men de har ikke sluppet læselysten af den grund. De har sammen aftalt, at de indtil sommerferien vil skrive alle de sider op, som de tilsammen har læst, for notering af antal læste sider og bøger rykkede ved deres læsebevidsthed.

En anden lærer skrev i sin evaluering, at det var befriende for børnene, at de ikke skulle besvare spørgsmål angående bøgernes indhold, men at de fik lov til at koncentrere sig om selve læseoplevelsen. Der var frihed til planlægning af, hvornår der skulle læses, og hvordan læsningen skulle organiseres i klassen.

Teknisk har udfordringerne ikke været store ude på skolerne, da først eleverne selv kom ind på siden. En klasse oplevede dog, at deres skriftlige anmeldelser ikke blev uploadet, da hele klassen skrev og sendte samtidigt, og derved gik nogle af anmeldelserne tabt.

Ideen med at gøre kommunikation om bøger og litteratur autentisk er taget op og arbejdet videre med af en af skolernes 6. klasser og lærere, der d. 11. juni 2013 åbnede en udstilling på Rønne Bibliotek, hvor de anmeldte og anbefalede deres yndlingsbøger til sommerferielæsning.⁶

Evaluering

Målsætningen for læsekampagnen var klar. Elever på mellemtrinnet skulle udvikle læseglæde. Og læsning skal ikke blot opfattes som en disciplin i skolen, men både autentisk og vedkommende. Derfor blev udgangspunktet en hjemmeside med informationer og tiltag samt en mulighed for at kommunikere sammen om bøger.

Læseglæden kom, og den sejrede – forstået på den måde at læsekampagnen også blev et indspark for den videre læseundervisning ude på skolerne.

Tanker om kommentarer til de forskellige anmeldelser blev ikke fulgt op af elever eller lærere, sådan som vi havde håbet. En af grundene var, at der var mange nye tiltag, som lærerne skulle sætte sig ind i. Nogle klasser gjorde meget ud af at øve fremlæggelse, så eleverne kiggede ind i kameraet, mens de fortalte om bøgerne. Andre gjorde meget ud af, at alle elementer

i en klassisk "skoleboganmeldelse" blev inddraget. Fokus var altså primært på elevernes egne produktio-ner, så der blev ikke gjort meget ud af at kommentere på andres produkter.

Efterfølgende kan man undre sig over, om det er fordi, eleverne på mellemtrinnet ikke er undervist eller trænet i at kommentere på hinandens indlæg. Om kommentaren er en underkendt genre, når der ikke følger en tommelfinger og "likes" med? Men det vil være rigtigst at tage den på egne skuldre, for oplægget på netop dette punkt var ikke tydelig nok, og det må vi arbejde videre med fremadrettet.

Elever, der deltog i læsekampagnen, gav udtryk for, at de læste eller så udvalgte anmeldelser og blev inspireret til at læse andet, end de tidligere ville have valgt, men ikke havde lyst til eller tænkte på at kommentere. Det var ikke det, der var deres fokus.

Der skal være fælles rammer, men også mulighed for at tilrettelægge og gøre tiltaget til sit eget, så der ikke bliver snærende bånd eller urealistiske forventninger

Konklusionen er, at læsekampagner ikke er gået af mode, og med de tekniske muligheder vi i dag har – og som der skal undervises i jvf. Faghæfte 48 – bliver muligheden for at kommunikere med andre større. Det, der formidles, skal altså kunne forstås af andre. Formidlingen bliver autentisk, og fremmede kan læse og se med fra sidelinjen.

På de fleste skoler på Bornholm er der indlagt læsebånd af forskellig karakter, så børnene læser jo allerede. Læsekampagnen giver mulighed for et nyt fokus i læsetræningen. Det er noget, vi gør sammen, nye ideer bliver diskuteret, vi inspirerer og lader os inspirere af hinanden både konsulenter, lærere og elever.

Læsekampagnen er hverken død eller forældet, den har helt sikkert sin berettigelse. Der skal være fælles rammer, men også mulighed for at tilrettelægge og gøre tiltaget til sit eget, så der ikke bliver snærende bånd eller urealistiske forventninger.

Der har været mange positive tilkendegivelser af Bornholm læser – for sjov. Vi blev opfordret til at gentage tiltaget allerede i kommende skoleår, men for at eleverne ikke skal synes, det bliver for meget af det

samme, så vil læsekampagnen blive gennemført hvert andet år (ulige år) for 3.-5. klasse, og hvert andet år vil der blive andre tiltag for andre klassetrin med andre temaer.

Det næste nye projekt, som eleverne i overbygningen bliver udsat for i år, er en læsekampagne med kanonforfatterne. "Kanonføde for 7. - 9. kl. Gammel litteratur i nyt perspektiv". Det bliver spændende at se, hvordan det løber af stabelen.

Andre læsekampagner

I Danmark afholdes der med jævne mellemrum læsekampagner – såvel lokalt forankrede som landsdækkende. Af landsdækkende læsekampagner har vi i øjeblikket:

Danmark læser

Kulturministeriet har afsat 20 millioner til at give flere danskere lyst til at læse skønlitteratur. Midlerne skal blandt andet bruges til en konkurrence mellem kommunerne om, hvem der kan finde det mest spændende læsetiltag. Desuden afsættes midler til en "litteraturhuskunstnerordning" for børneinstitutioner administreret af Kunstrådets litteraturudvalg. Kampagnen kører fra 2013-2017.

Ordet fanger

Kampagnen, der blev igangsat i 2010, har til formål: 1. at skabe fornyet og varig læse-

lyst via stimulerende og unikke tiltag for det enkelte individ. 2. at få bogen på børnenes Top 10 over gaveønsker. 3. at øge salget og udlån af bøger til børn og unge med 25 %.

Bag kampagnen står en række organisationer og institutioner, såvel private som offentlige.

Bogstart

For at give børn i udsatte boligområder et bedre udgangspunkt for at lære at læse besøger bibliotekarer i udvalgte kommuner små børn og deres forældre fire gange, til og med barnet fylder tre år. Bibliotekarerne giver en bogpakke og taler med familierne om oplevelser gennem børnelitteratur, oplæsning og sproglig udvikling. Bogstart blev opstartet i 2009, er finansieret af Satspuljemidler og administreres af Kulturstyrelsen.

- 1 Emu – Skolebiblioteket og læsning
- 2 De fleste videoer var hentet fra Læsetips, et tv-program produceret i et samarbejde mellem kanalen dk4 og Nationalt Videncenter for Læsning
- 3 En platform er det program, som hjemmesiden bygge op om. I dette tilfælde er det blogspot.
- 4 <http://www.tv2bornholm.dk/search.aspx?csearch=læsekampagne&fra=02-09-2012&til=04-01-2013&antal=20&Artikler=True&Video=False&Sider=False&range=90&newsID=67856&offset=0>
- 5 EMU – Skolebiblioteket og læsning
- 6 [https://bibliotek.brk.dk/SOMMERFERIEBØGER:6.klasser anbefaler](https://bibliotek.brk.dk/SOMMERFERIEBØGER:6.klasser%20anbefaler)





"VI LÆSER FOR AT VIDE, AT VI IKKE ER ALENE"

"Vi læser for at vide, at vi ikke er alene". Dette citat tilskrives som regel den engelske forfatter C.S. Lewis, der bl.a. skrev Narnia-bøgerne. Og det havde han jo ret i!

Vi har alle sammen prøvet at have oplevet en genkendelse ved det, vi læste – selv om vi aldrig havde læst bogen før. Oplevelsen af "Ja – det er jo sådan, det er!" er det, der får os til at læse videre, og læse mere. Man kan vel ligefrem sige, at det at læse eller høre fortællinger kendetegner os som mennesker. Vi fortæller os selv til hinanden – og vi bliver mennesker i kraft af de fortællinger og de historier, vi læser og hører. Det er noget af det allerbedste, vi har som enkeltpersoner og som menneskehed. Og det er rart at kunne rumme hele den menneskelige erfaringsverden i en god bog og hjemme i sin egen sofa kunne erfare, at jeg ikke er alene om at tænke, føle eller undre mig over dette eller hint. Men mærkeligt nok kan det også blive lidt ensomt i længden, måske.

Derfor er jeg lykkelig for at have mine læsegrupper – andre mennesker, som jeg deler de store læseoplevelser med. Vi læser for at vide, at vi ikke er alene – og i Læseforeningens læsegrupper er vi heller aldrig alene, når vi læser! Vi læser "live", vi læser sammen uden at have forberedt os hjemmefra – og det betyder, at vi er fælles om de store læseoplevelser. Vi griner, smiler, undrer os, bliver rørte, triste eller forargede sammen. Og så kan vi tale om, hvorfor vi kan lide det, vi læser – eller ikke lide det – og hvad det mon betyder for os og vores egen erfaringsverden. Ting, som er svære – i teksten eller måske i livet – får en hjælpende, læsende hånd med fra en eller flere af de andre i min gruppe.

Nogle af mine bedste fælles læseoplevelser har jeg haft i læsegrupper med mennesker, der ikke længere fik nogen læseoplevelser selv, fordi de var ramt af demens. Men i læsegruppen blomstrede de op, og nye læsninger af digte, af andre mennesker og af os selv blev skabt, når vi mødtes hver torsdag eftermiddag. Jeg fik altid mere med hjem, end jeg kom med – og blev altid en læseoplevelse og en fælles oplevelse rigere.

Af Nanna Holm, daglig leder, Læseforeningen

LÆSEOPLEVELSER OG LÆSEFORSTÅELSE I ET NABOSPROGSPERSPEKTIV

TORBEN SEBRO, LEKTOR, UC SJÆLLAND OG TOM STEFFENSEN, LEKTOR, UC SJÆLLAND OG PH.D.-STUD., RUC

Det er nok de færreste elever, som forbinder nabosprogsundervisningen i skolen med store læseoplevelser! Ikke desto mindre vil vi i denne artikel argumentere for, at der kan være et potentiale i arbejdet med nabosprog både i forbindelse med oplevelsen af nabolandenes sprog og litteratur, men også når eleverne i et netbaseret samarbejde skal formidle "deres egen" litteratur til elever i de andre skandinaviske lande. Vores overordnede pointe er, at arbejdet med det nordiske kan bidrage til elevernes metabevindsthed om deres egen læse- og litteraturforståelse.

Nabosprog – et perspektiv på danskundervisningen

Artiklens udgangspunkt er et større nordisk projekt, Grænseoverskridende Nordisk Undervisning (GNU), hvor lærere og elever har arbejdet med forskellige dele af modersmålsfagene dansk, norsk (bokmål) og svensk og afprøvet diverse synkrone og asynkrone samarbejdsformer¹. Denne artikel refererer specifikt til et undervisningsforløb om nordisk kortprosa, som er gennemført i et samarbejde mellem modersmålslærere fra Absalons Skole (DK)², Kjøberg Skole (NO) og Kapareskolan (SE).

I læreplanerne for modersmålsundervisningen i de tre skandinaviske lande fremgår det, at eleverne skal arbejde med nabosprogene. I denne sammenhæng vil vi især fremhæve den norske "Kunnskapsløftet", som har formuleringer, der svarer til de svenske og danske, hvad angår "mødet" med nabosprogene, men som endvidere taler om "tekster

som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides". Denne sidste formulering siger noget helt centralt i forhold til nabosprogsundervisningen, fordi den peger på, hvordan kommunikationsforhold og kontekst har afgørende betydning for den måde, man forstår og oplever sprog og tekster. I vores sammenhæng er det det skandinaviske perspektiv og den digitalt understøttede kommunikation, som måske kan føre til nye og uventede betydninger og dermed forhåbentlig også til nye og uventede læseoplevelser. Vi har således en forestilling om, at man med et netbaseret nabosprogspektiv på modersmålsundervisningen kan bidrage til udvikling af elevernes oplevelse og forståelse af sprog og litteratur.

I det følgende vil vi først forholde os generelt til nabosprogsundervisningen, hvorefter vi mere specifikt forholder os til ovennævnte undervisningsforløb med fokus på elevernes læse- og lytteforståelse samt deres konkrete læsninger af især en udvalgt svensk kortprosaetekst.

Nabosprog på nettet

I virkeligheden er netbaseret nabosprogsundervisning ikke nogen nyskabelse. Udveksling af breve, dokumenter og videofilm mellem venskabsklasser har længe været brugt til at styrke elevernes retoriske bevidsthed og motivation i arbejdet med norsk og svensk. Klassesamarbejdet kan netop være *den* meningsfulde ramme om et fagligt forløb, som gør klassens øvrige sprogarbejde funktionelt. På den måde bliver nabosprogsundervisningen ikke bare endnu et element i stoftrængslen, men en naturlig anledning til at sætte fokus på sproglige, kulturelle og kommunikative forhold (Linnér 2004).

Alligevel tilføjer internettet undervisningen nogle muligheder, som gør det meningsfuldt at tale om netbaseret klassesamarbejde som "en ny tilgang til nabosprogsundervisningen" (Henriksen 2011). Med sociale medier kan eleverne nemlig samarbejde, kommunikere og dele indhold på en langt smidigere måde end førhen. Især har chat, videokonferencer og kollaborative skriveprogrammer givet nye undervisnings- og læringsmuligheder. I fremmedsprogfagene er netbaseret samarbejde efterhånden blevet en helt almindelig praksis, og i en tid hvor fokus på "kommunikative kompetencer" langsomt erstattes af et fokus på "interkulturelle kommunikative kompetencer" (Byram 1997, Kramsch 2010), vil det være oplagt i samme ånd at tilføje danskundervisningen et grænseoverskridende element.³

Det især i forbindelse med lytteforståelsen, nabosprogene giver problemer, og det er en udfordring at skabe situationer i undervisningen, hvor eleverne oplever nødvendigheden af at kunne formidle deres eget sprog og forstå det talte nabosprog

De fleste dansklærere ved godt, at nabosprogsforståelse ikke er lige let for alle elever og rummer særlige udfordringer, som man må tage højde for, når undervisningen planlægges. Flere nyere forskningsresultater bekræfter denne fornemmelse.⁴ Sprogforståelsen mellem de skandinaviske lande ser ud til at være på retur, især mellem dansk og svensk. Og det er lytteforståelsen, der giver de største problemer (Lundin 2012, Delsing 2006). Omvendt peger andre såkaldt kvalitative studier på, at skandinaver forstår hinanden bedre i autentisk kommunikation, end når sprogforståelsen testes i kunstige omgivelser (jf. Børestam 1994). Sprogforståelsen er altså ikke bare et rent strukturelt fænomen, der er givet med sproglige ligheder og forskelle, men måske snarere en funktion af kontakthypigheden, deltagernes samlede sproglige ressourcer og engagementet i det kommunikative samarbejde. Netop fordi kontakt og oplevelsen af et "fælles vi" synes at være en forudsætning for, at unge også i fremtiden ønsker at kommunikere på nabosprog (Kristiansen 2006), er klassesamarbejdet vigtigt.

Oplæsning som formidling af oplevelse og fortolkning

I det følgende går vi tættere på undervisningsforløbet om nordisk kortprosa. Helt overordnet bestod forløbet af såvel tekstarbejde lokalt i hhv. Norge, Sverige og Danmark som udveksling af oplæsninger og analyser over nettet. Afslutningsvis gav eleverne respons på hinandens analyser og fortolkninger, og de skulle selv skrive kortprosattekster. Forløbets tekstmateriale var sammensat af to kortprosattekster fra hvert deltagende land, bl.a. "Lærestreg" og "Pligt" af Bent Haller (som dette afsnit refererer til), "Den första kärleken" af Tage Danielson og "Kysning" af Ragnar Hovland.

Som nævnt ovenfor er det især i forbindelse med lytteforståelsen, nabosprogene giver problemer, og det er en udfordring at skabe situationer i undervisningen, hvor eleverne oplever nødvendigheden af at kunne formidle deres eget sprog og forstå det talte nabosprog. Det synkrone samarbejde over grænserne, fx via Skype, giver visse muligheder, men også mange problemer af både teknisk og kommunikativ art. I det konkrete forløb arbejdede eleverne derfor med oplæsninger, som blev optaget og gjort tilgængelige for de andre deltagende klasser i en fælles wiki. Vi har i andre sammenhænge erfaret, hvor svært det kan være at skabe faglig kvalitet (og interesse hos eleverne) i arbejdet med mundtlighed. I dette forløb gik eleverne imidlertid til opgaven med stort engagement. Forsøget på at skabe en mere autentisk kommunikationssituation, hvor modtagerne reelt skulle bruge oplæsningen i deres forståelsesarbejde, så således ud til at have både faglig og motivationsmæssig værdi. Det er oplagt, at det i arbejdet med de forskellige mundtlige udtrykslementer som fx tempo, styrke, tryk og artikulation har en betydning, at modtagerne er norske og svenske elever i stedet for – som i den "almindelige" undervisning – blot de danske kammerater og den danske lærer. Eleverne har jo netop selv erfaret, hvor svært det er at forstå nabosproget, hvis der tales for lavt og for hurtigt, eller hvis artikulationen er for dårlig. Oplæsningen får på den måde en afgørende kommunikativ værdi, og den støtter eleverne i deres analyse- og fortolkningsarbejde.

Det var interessant at observere de danske elevers arbejde med oplæsning og formidling af de to tekster "Lærestreg" og "Pligt" af Bent Haller. Som man ofte oplever det i forbindelse med oplæsning, var der stort fokus i undervisningen på tempo og styrke. Det er naturligt, eftersom en del elever oplever, at det er svært at tage oplæserrollen på sig og indtage rummet. Efterhånden som eleverne øvede sig på de små tekststykker, blev

det dog også tydeligt, at oplæsningen bidrog til deres tekstforståelse. Måske i første omgang blot som en kropslig fornemmelse. Et eksempel kunne være forståelsen af fortællerpositionen, som har central betydning i de to danske tekster. I "Lærestreg" er hovedpersonen vidne til et overgreb, og forståelsen af hans rolle og ansvar er væsentlig. I "Pligt" handler det om et skilsmissebarns oplevelse af weekenderne med sin far, og igen er fortælleren og synsvinklen vigtig. Når de to tekster læses op, har det derfor stor betydning, hvordan trykket placeres på især pronominer og sætningsadverbialer. Lige netop dette forhold blev også tydeligt i elevernes oplæsninger. Den første sætning i "Lærestreg" lyder: "Han synes ikke rigtig, han havde gjort noget forkert".

Den personale fortællers rolle bliver mere eller mindre tydelig med eller uden tryk på hhv. helsætningens adverbialled "ikke rigtig" og ledsætningens "han". Og på samme måde er det i "Pligt" væsentligt fx at overveje trykkene på pronominerne i sætningen: "Han ønskede, at hun somme tider ville foreslå, hvad de skulle lave". Selv om eleverne altså ikke nødvendigvis er sig fuldt bevidst om, hvad de gør i oplæsningen, får læreren mulighed for at sætte fokus på, hvordan forståelsen af en tekst afhænger af formidlingen – altså på samspillet mellem form og indhold.

Ser man oplæsningsarbejdet i relation til nabo-sprogsforståelsen, vil eksempler som ovenstående



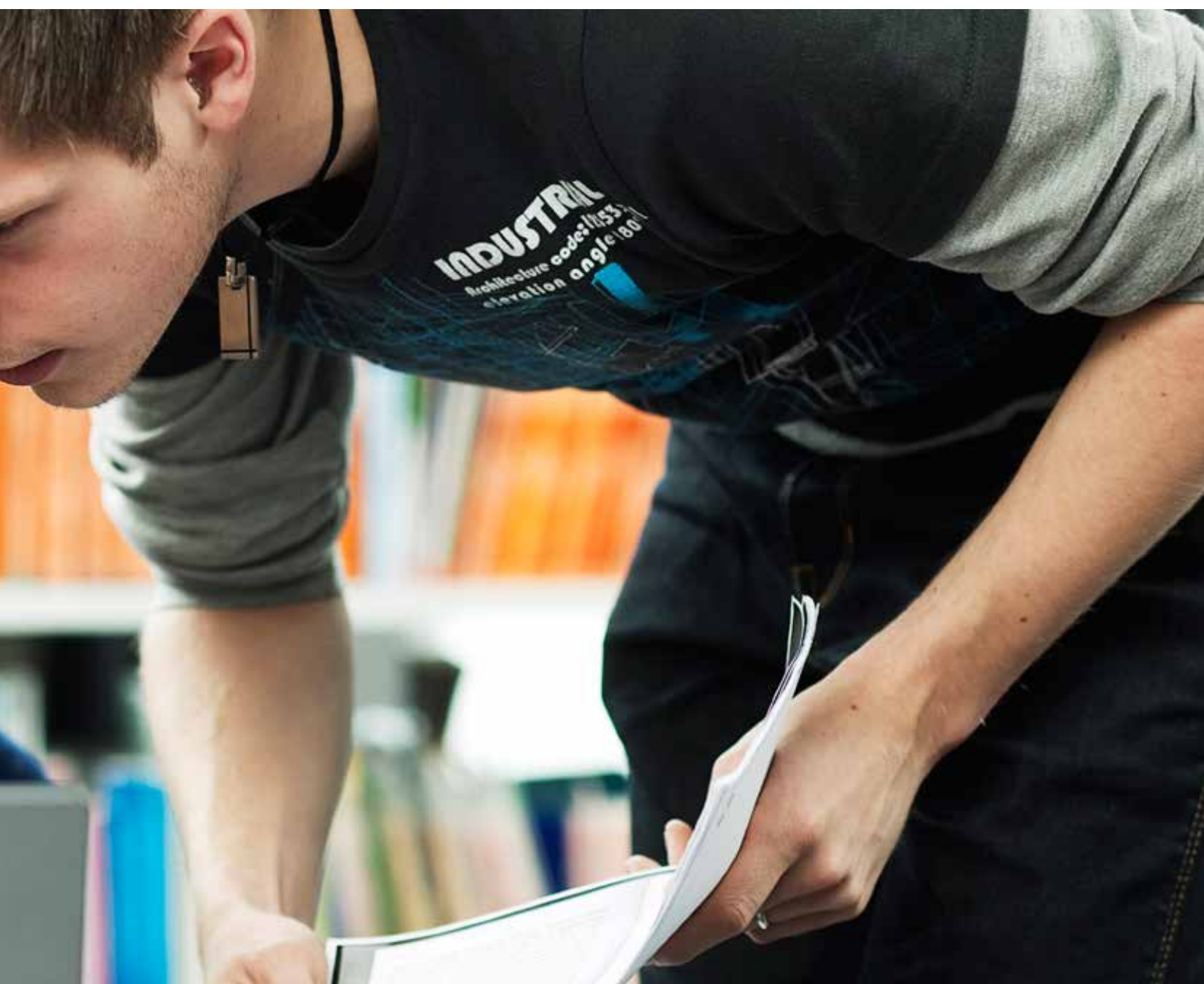
kunne give anledning til også at sammenligne de nordiske sprogs mundtlige udtryk og altså ikke blot det skriftlige. Er der som udgangspunkt forskel på sprogenes tempo, tryk, melodi mv., eller er det kun et spørgsmål om, hvordan den konkrete sprogbruger forvalter sit sprog?

Læseforståelsen udfordres

I forlængelse af oplæsningsøvelserne skulle eleverne analysere og fortolke forløbets tekster. Her fokuserer vi på de danske elevers arbejde med den ene af de svenske tekster, "Den första kärleken" af Tage Danielsson.

De fleste af forløbets tekster har mange klassiske kortprosatræk. De er forholdsvis korte (under én side), præget af et minimalistisk sprog, scenisk fremstilling og tomme pladser. I flere af teksterne er eksempelvis hovedpersonernes alder en central tom plads, og netop de mulige udfyldninger af denne plads bliver da også et gennemgående tema i elevernes fortolkningsdiskussioner på nettet. Teksterne spiller på muligheden for både konkrete og symbolske læsninger af samme elementer på handlingsplanet, og i flere af dem leges med læserens genreforventninger.

"Den första kärleken", som nok ikke er så kendt af danske lærere, handler kort fortalt om to ældre men-



neskers på én gang passionerede og svære kærlighed. Titlen skaber imidlertid en klar forventning hos eleverne om, at de nu skal læse om en ungdomsforelskelse. Denne forventning bekræftes i de første linjer: "Det var en aften i maj. De satt på en undanskynd bänk i parken. Det var i jasminernes tid. Våren vidgade deras hjärtan". Alle tekstens spor: titlen, foråret, jasminerne og den halvsjulte bänk, skaber en forventning om, at hovedpersonerne er ganske unge. Denne læsning bekræftes og tilspidses i det følgende replikskifte, der åbenbarer tekstens konflikt. Han siger: "Jeg vill vara hos dej i natt", hvortil hun svarer: "Du får inte bli så där igen. Du ved att jag måste vara hemma klockan tio". En række spørgsmål melder sig hos læseren: Hvorfor kan de ikke være sammen? Er de for unge? Har hun strenge forældre? Først i sidste linje bliver det helt klart, at det ikke er sine forældre, hun skal hjem til: "Hand i hand gick de ut ur parken och bort mot ålderdomshemmet". Vi har altså en tekst, som i elevernes perspektiv er mærkelig på to måder: Den er skrevet på svensk, og så narrer den læseren til at leve sig helt ind i ældre menneskers følelsesliv.

I analysearbejdet viser teksten sig at være lidt af en udfordring for de danske elever. En gruppe på fire elever går i gang med at lytte til den svenske oplæsning, mens de følger med i teksten. De svenske elever læser på skift, hurtigt og med meget varierende lydstyrke, men eleverne lytter opmærksomt. Efter oplæsningen bemærker pigen: "Jeg forstod lidt, men ikke så meget". Læreren samler nu klassen til midtvejsevaluering ved klassens Smart Board. Herefter går grupperne i gang med at nærlæse den svenske tekst. Mange grupper veksler mellem kontekstbaseret gættelæsning af ukendte ord som fx "undanskynd" og brug af Google Translate. For nogle elever er det tydeligvis rigtig svært, mens andre bliver optagede af "at knække koden". En gruppe arbejder dybt engageret med linje-til-linje oversættelse – også efter klokken har ringet! Efter pausen samles klassen igen og lytter til den svenske oplæsning på Smart Boardet, hvor lyden er optimal. Mange elever ser ud til at have forstået den overordnede sammenhæng og undrer sig over teksten. En elev kommenterer: "Den kan jeg ikke lide. Man tror først, at det er nogen på vores alder"!

Fortolkninger krydser grænser

Herefter går eleverne i gang med at løse opgaver til de svenske og norske tekster i grupper. Opgaverne er formuleret på hhv. norsk og svensk af "makkerklassernes" lærere. En gruppe arbejder med "Den första kärleken". Det overordnede indtryk er, at eleverne

har forstået tekstens centrale dele, og de viser også, at de eksplicit kan overveje argumenter for og imod forskellige fortolkningsmuligheder i en tekst. Til en begyndelse mener eleverne, at tekstens hovedpersoner "er to gamle mennesker, som er gift, og som er endt på det samme plejehjem", men de ender med at hælde til, at det også kan "være to gamle mennesker, som begge har mistet deres partner, og som søger trøst hos hinanden". På det mere abstrakte niveau konkluderer de, at teksten drejer sig om, at "kærlighed findes mellem alle og ikke kun mellem partnere, som har kendt hinanden i lang tid". Den svenske gruppe har generelt ros til den danske gruppes besvarelser, men er ikke helt enig i fortolkningen: "Vi svarade att man kan älska någon vad som än händer, medan den danska gruppen skrev att kärleken varar för evigt". Også de svenske elevers læsninger af "Lærestreg" giver anledning til diskussion. Kommentarerne fra de danske elever handler især om fortællerpositionen og hovedpersonens motiver. De opdager imidlertid også, at mange af de norske elevers læsninger ligger ret tæt på deres egne: "I har været gode til at ramme ca. det samme, som vi troede. Det var sjovt", og "vi synes, at det er godt, at I har tænkt meget over teksten, og at I ikke bare har svaret det indlysende".

I dette forløb, hvor eleverne udvekslede og reflekterede over deres læsninger med andre klasser, blev det tydeligt for mange af eleverne, at litterære tekster kan læses på flere forskellige niveauer, og at man må kunne argumentere for sin egen opfattelse. I den forstand blev nabo-sprogsundervisningen en anledning for eleverne til at reflektere over, hvad det i det hele taget vil sige at læse og fortolke litteratur

Det er naturligvis svært på baggrund af disse nedslag at afgøre, om de danske og svenske elevers divergerende fortolkninger skyldes sproglige vanskeligheder, forskellige traditioner i litteraturarbejdet eller helt andre faktorer. Det er heller ikke vores ærinde at pege på nogle tolkninger som bedre end andre. Pointen ligger for os at se på et andet niveau. I den almindelige klasesamtale om litteratur kan elevernes læsninger være svære at fastholde, fordi dialogen mellem lærer og elever umærkeligt vil nærme forskellige forståelser til

hinanden. I dette forløb, hvor eleverne udvekslede og reflekterede over deres læsninger med andre klasser, blev det tydeligt for mange af eleverne, at litterære tekster kan læses på flere forskellige niveauer, og at man må kunne argumentere for sin egen opfattelse. I den forstand blev nabosprogsundervisningen en anledning for eleverne til at reflektere over, hvad det i det hele taget vil sige at læse og fortolke litteratur.

Elevernes evaluering

Fælles for de danske og svenske elever er, at de har haft lettest ved det norske. Når det kommer til forståelsen af svensk, er de danske elever mere forbeholdne. Selvom de oplever at have gjort fremskridt, er svensk stadig svært. Det er særlig interessant, at eleverne er blevet opmærksomme på, at der er stor forskel på lytte- og læseforståelsen. En dansk elev skriver: "Jeg er sikker på, at vi er blevet bedre til at forstå det på skrift, men jeg er ikke sikker på, om vi er blevet bedre til at forstå, når de taler deres eget sprog".

De svenske elever har også en oplevelse af at være blevet "bättre på att förstå skreven danska och norska". Også her skelner eleverne mellem lytte- og læseforståelse. Et interessant fællestræk er, at eleverne i alle tre lande efterlyser mere arbejde med det mundtlige sprog, som de finder særlig udfordrende. Den svenske lærer opsummerer således: "Samtidig tycker eleverna att det fortfarande är svårt att förstå talad norska och danska. Detta önskar de bli bättre på".

Referencer

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Börestam, U.U. (1994). *Skandinav samtal. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. Uppsala Universitet.

Delsing, L.O. (2006). "Nordisk språkförståelse idag". I: L. Madsen (red.).

Delsing, L.O. & Lundin, K.L. (2005). *Håller språket ihop Norden?*! TemaNord, 2005.

Henriksen, T. (2011). "En ny tilgang til nabosprogsundervisningen". I: *Sprog i Norden 2011. Nabosprogsundervisning og nordisk sprogrøgt*.

Hjarvad, S. (2003). "Globaliseringen af sproget". Lokaliseret d. 15.5.2013 på <http://www.nordicom.gu.se/>

[common/publ_pdf/134_075-098.pdf](http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/134_075-098.pdf)

Linnér, M. (2004). "Lust att lära – även grannspråk". I: *Sprogforum*, nr. 29.

Lundin, K. (2012): "Nogra ord om språkförståelse i Skandinavien". I: *Dansk noter*, nr. 1.

Kramsch, C. (2010). "The symbolic dimensions of the intercultural". I: *The Language Teacher*, no. 44.

Madsen, L. (red.) (2004). *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforeningens forlag.

Kristiansen, T. (2006). "Udtalevariation og standardisering i Skandinavien: historisk overblik og forklaringsmodeller". I: L. Madsen (red.).

Thije, J.D. & Zeevaert, L. (2007). *Receptive Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

-
- 1 GNU-projektets formål er at udvikle nye faglige, fagdidaktiske og pædagogiske tilgange til grænseoverskridende nordisk undervisning inden for fire af skolens fag. Vi har i samarbejde med en række skoleklasser, lærere og læreruddannere fra Danmark, Sverige og Norge deltaget i den del, der handler om modersmålsundervisning. Se: <http://projektgnu.wordpress.com/>.
 - 2 De to danske lærere Lene Nordenhof og Esengül Erbas har bidraget med værdifulde kommentarer til artiklen.
 - 3 I efteråret 2013 åbner en ny internetportal for nordisk klasesamarbejde, www.nordeniskolen.org, der er udviklet med sprogpilot Thomas Henriksen som projektleder.
 - 4 Der findes en række både kvantitative og kvalitative undersøgelser af nordisk sprogforståelse fra de seneste ca. 50 år. Se Lundin 2012 for en kortfattet introduktion og Thije, J.D. & Zeevaert L. (2007) for en mere dybdegående diskussion og kritisk gennemgang af forskningen.

GODE HISTORIER TIL DRENGE

– DRENGELITTERATUR I FELTET MELLEM FRITID OG SKOLE

LISBET VESTERGAARD, BØRNEBIBLIOTEKSKONSULENT, KULTURSTYRELSEN OG MAJA VESTBIRK, KONSULENT I SEKRETARIATET FOR DANSKERNES DIGITALE BIBLIOTEK

Vi har som fagfolk og forældre en udfordring: Vi er nødt til at turde tale om forskelle på drenge og pigers kompetencer og holdninger, når det gælder læsning. Tallene tvinger os til at gøre det. Samtidig skal vi være opmærksomme på, at vi ikke forstærker fordommene om drenge og læsning.

Den viden, vi har fået gennem vores arbejde med Drengelitteraturprisen, og den viden, der er inden for feltet "drenge og læsning", kan samles i fem gode råd. Vi har derfor valgt at lade rådene sætte retningen for vores artikel, der sætter fokus på styrkelsen af drenges læselyst.

Vi har nøgletal fra PISA 2009 og Kulturvaneundersøgelsen 2012 som et vigtigt bagtæppe, ligesom vi undervejs perspektiverer til norsk, engelsk og dansk forskning på området. Endvidere trækker vi på to års erfaringer med Drengelitteraturprisen, hvor vi også reflekterer over, om kriterierne for juryens udvælgelse af tekster er i tråd med virkeligheden. Har vi ret i, at tekster med en stærk narrativ fremdrift og en tydelig genrekategori, for eksempel krimi, historisk fortælling, fantasy og sport eller humor, appellerer til drenge? Kan man bygge bro mellem

læsning i skolen og læselyst i fritiden? Og er det muligt at få forlagsbranchen, skolerne og bibliotekerne til at arbejde sammen om en fælles sag i læselystens tjeneste?

Overordnede råd til arbejdet med drenges læsevaner

Disse råd henvender sig både til lærere, skolebibliotekarer, forældre og børnebibliotekarer på folkebibliotekerne.

- Brug andre medier end bogen – blade, aviser, tekst-tv, undertekster, tekster og spil på computeren og på nettet, på smartphone, på tablets.
- Tag afsæt i drenges tekstverdener og deres interesser.
- Dyrk rollemodellerne, og vær som voksen en god rollemodel. Læs selv, og fortæl om det, du læser lige nu. Om det så er en artikel i lokalavisen, en debat, der kører på Facebook eller en knaldroman.
- Gør læsningen til en social aktivitet. Sæt rammer for samtaler om tekster i skolen. Skab fora, hvor drenge har lyst til at dele deres læseoplevelser. Lyt til lydbøger, når familien sidder sammen i bilen.
- Find det inspirerende og læseværdige materiale til målgruppen. Brug børnebiblioteket, også online, til at finde inspirerende materialer til drenge. Dansk BiblioteksCenter har for eksempel lavet oversigten Tynde bøger til store drenge. Brug også Drengelitteraturprisen – en bogblog for drenge, hvor drenge anmelder bøger.

Hvad siger tallene om drenge og læsning?

PISA 2009 og andre undersøgelser sætter tal på forskellene mellem drenge og pigers læsefærdigheder, læseforståelse og holdning til læsning. Ifølge PISA 2009 scorer piger i alle lande bedre end drenge i læsetesten. Herhjemme er kønsforskellen dog mindre end gennemsnittet i OECD. I Danmark scorer pigerne i gennemsnit 509 point i læsetesten, mens danske drenge i gennemsnit scorer 480 point.

PISA 2009 viser disse tal for Danmark:

- 57 % af drengene og 34 % af pigerne læser kun, hvis de skal.
- 35 % af drengene og 17 % af pigerne synes, at læsning er spild af tid.
- 61 % af drengene og 34 % af pigerne læser kun for at få den info, de har brug for.

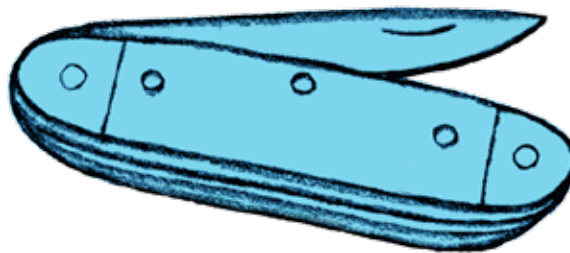
Seniorforsker Astrid Roe og professor Karin Taube giver i artiklen *To read or not to read – that is the question* nogle bud på, hvordan man kan forklare forskellene. Opdragelse er et nøgleord. Drenge og piger bliver stadig opdraget forskelligt, hvad enten vi er bevidste om det eller ej. Vi forventer typisk, at drenge er mere aktive og måske endda mere urolige end piger. Der er tale om et meget forenklet billede, men piger forventes i højere grad at være stille, lydige og passive. På trods af at vi lever i et videnssamfund, har begrebet maskulinitet i den vestlige verden ikke meget at gøre med at være god i skolen, herunder at sidde stille på en stol og læse.

Råd: Brug andre medier end bogen

En anden indfaldsvinkel er selve læsestoffet. Den litteratur (primært skønlitteratur), som lærere og andre fagfolk præsenterer drenge for, interesserer dem muligvis ikke nok. Det fremgår af de nordiske tal i PISA 2009, at drenge er mere til aviser, blade og tegneserier, eventyr, humor og sci-fi og fantasy samt tekster på nettet.

Her finder vi belæg for et af de gode råd, som vi indledte artiklen med, nemlig: Brug andre medier end bogen – blade, aviser, tekst-tv, undertekster, tekster og spil på computeren og på nettet, på smartphone, på tablets.

Fritidslæsningen på tværs af piger og drenge har en særlig status. PISA 2009 viser, at danske elever, der læser for deres egen fornøjelses skyld en halv time



DRENGE LITTERATUR PRISEN 2013

Logo for Drengelitteraturprisen. Udarbejdet af Michael Rytz.

eller mere hver dag, læser 39 point bedre på den samlede læseskala end de elever, der ikke læser hver dag. Forskellen mellem de elever, der læser, og de elever, der ikke læser for sjov, er signifikant: 39 point svarer i PISA 2009 til et helt klassetrin. Det er et tal, der er til at forstå!

Man kan læse meget andet end bøger, men den klassiske fritidslæsnings medie er netop bøger. Kulturvaneundersøgelsen fra 2012 fokuserer da også på bøger, når det gælder børns læsevaner uden for skoleregion. Kulturvaneundersøgelsen baserer sig på svar fra 1500 børn mellem 7 og 14 år.

Når man dykker ned i talmaterialet med kønsbrillerne på, får man bekræftet en del af den viden fra praksis, som børne- og skolebibliotekarere ligger inde med. En større andel af piger end drenge læser romaner/historier/eventyr. Omvendt læser drenge i højere grad bøger om særlige emner og tegneserier. De samme tendenser fremgik af undersøgelsen i 2004.

17 % af børnene læser sjældent eller aldrig. Børnene svarer, at det skyldes manglende interesse (55 %), eller at de hellere vil se TV, film eller lignende (48 %). En større andel af drengene end pigerne begrundede fravalget af læsning med, at det ikke interesserer dem. Således svarer 64 % af drengene, at det ikke interesserer dem, mod 44 % af pigerne. 29 % af børnene begrundede deres fravalg af læsning med manglende tid, mens 16 % svarer, at de læser langsomt/dårligt – hvilket særligt gør sig gældende blandt de 7-9-årige.

Kulturvaneundersøgelsen kunne have opereret med et bredere tekstbegreb. Dette ville være mere i tråd med børns medieforbrug anno 2012 i stedet for kun at bekræfte et lettere forældet syn på læsning, som udelukkende fokuserer på bøger. Man kan håbe på, at fremtidige undersøgelser af børns kulturvaner vil undersøge læsning i et bredere perspektiv. Vores bud er, at det er uomgængeligt taget i betragtning af digitaliseringens hurtige udvikling.

Ifølge den norske lektor Jorun Smemos¹ studie af drenge og engagement i læsning har drenge en snæver opfattelse af fænomenet læsning. Deres forståelse af læsning knytter sig udelukkende til skolerelateret tekstlæsning. Når man spørger, om de læser i fritiden, siger de typisk nej. Drengene associerer læsning med bøger og mere specifikt skønlitteratur. Men når man spørger mere konkret og uddybende, viser det sig, at de læser en mangfoldighed af tekster i deres fritid – aviser, manualer, tekst på nettet, sms'er, tekst-tv, tekst i computerspil, undertekster på film, chat m.m. Det er ved læsningen af og i disse medier, at drengene opbygger læsekompetence. Smemo peger på, at skolen har svært ved at identificere, anerkende og bygge videre på de læsekompetencer, som drengene opbygger i deres fritid.

Råd: Træk drenges tekstverdener ind i undervisningen

"Så er det høj-oktan drengerøvsaction i et sprog, der rammer sømmet på hovedet og presser de views-hungrende jackass-knægte ud, hvor isen ikke længere kan bære."

Sådan lyder juryens malende beskrivelse af teksten Youtube.com, der sammen med fortællingen Colosseum vandt Drengelitteraturprisen 2012. Der er knald på drengen, konkret henvisning til den multimodale tekstverden, som Youtube er, og masser af sproglæde – i kontrast til den lange og sørgelige sang, som tit følger, når forældre eller fagpersoner nævner ordene "drenge og læsning" i samme sætning. Klagesangen handler om manglende færdigheder, svag motivation og anden læse-elendighed. Dens grundtone er, at mange drenge betragter læsning som en aktivitet, der kun hænger sammen med skole og pligt. De forbinder ikke læsning med oplevelser, underholdning eller en vej til at få mere viden. Det er et forenklet billede uden mellemregninger og forklaringer, men det giver alligevel en relevant indfaldsvinkel til temaet. PISA 2009 viser:

- Drengene læser mindre end piger.
- De har en mindre positiv holdning til det at læse.
- De læser ikke lige så godt som piger.

Samspejlet mellem drenges læsekompetencer, deres individuelle og interessebårne læselyst samt holdninger til læsning er komplekst. Der er mange steder at begynde. Vores konkrete indfaldsvinkel til hele feltet er Drengelitteraturprisen.

Drengelitteraturprisen trækker i høj grad på erfaringerne med flerårige, tværfaglige indsatser for børns læselyst. Her har rationalet været, at hvis børn kun læser det, de absolut skal i skolen, bliver de aldrig stærke læsere. Der skal mere til, og lysten skal drive værket. Kulturministeriet, Undervisningsministeriet og Socialministeriet søsatte i 2003-2010 en stribe literacyprojekter på tværs af børns skole, dagtilbud og fritid. Da kampagnen sluttede, var konklusionen, at disse faktorer får børn til at læse mere:

- Mødet med gode rollemodeller, f.eks. bibliotekarer, andre børn og forældre
- Læseinitiativer udført i samarbejde mellem biblioteker, dagtilbud og skoler
- Dialogisk oplæsning, avislæsning og samtaler om bøger i hjemmet. Nem adgang til litteratur såvel i som uden for hjemmet
- Oplevelser med fortællinger i andre former end bøger, f.eks. film og spil
- En tidlig indsats for små børns sprogudvikling.

Især de fire første punkter har direkte relevans for styrkelsen af drenges læselyst. Da Kulturstyrelsen var tovholder på Læselyst, var det naturligt, at Drengelitteraturprisen også blev forankret her.

Læselyst-kampagnen skelnede ikke skarpt mellem læselyst i fritiden og læselyst i skolen. En af kongstankerne var, at læselysten kunne få brændstof begge steder og meget gerne i aktiviteter, der byggede på samarbejde mellem for eksempel folkebiblioteker og skolebiblioteker/danskundervisningen.

Det står til diskussion, om fritidslivets og skolens forskellige rammesætninger for læselyst i virkeligheden står i kontrast til hinanden. Cand.mag. i litteraturvidenskab og kulturformidling Henriette Romme Lund folder denne diskussion ud i artiklen *Læselyst – hvad er det?*, hvor hun opsummerer, at de ivrige lystlæserbørn elsker at læse – både i skolen og i fritiden: "En læselyst, der bølgere frem og tilbage mellem disse to "rum", idet barnet begge steder finder inspiration og



oplever læring, som igen bidrager til en samlet udvikling af læsningen"². De børn, der absolut ikke gider at læse i fritiden, forstår læselyst på en anden måde. De kan godt opleve læselyst i skolen, især i forbindelse med særlige tiltag og utraditionelle aktiviteter, men de forbinder den ikke med læselyst i fritiden. Her er der med Romme Lunds ord tale om "(...) en læselyst, der udfoldes i to "adskilte" rum, hvorfor barnet ikke oplever nogen sammenhæng og derfor ikke nogen samlet udvikling af sin læsning."³

Det er betydeligt nemmere at få de læseglade til at læse endnu mere end at få læsehaderne til at læse af egen drift og lyst. Set i det perspektiv er det måske endnu vigtigere at have fokus på læsehaderne og finde ud af, hvad de nyder/finder nyttigt og spændende at læse og i hvilken kontekst. At få identificeret læsehadernes tekstverdener og få viden om deres interesser er det helt nødvendige grundlag.

Tankevækkende er det, at ikke ret mange af børnene peger på deres fædre som rollemodeller. Om dette skyldes, at de læser mindre, eller at de ikke inspirerer børnene, fremgår dog ikke, men antager vi, at det skyldes, at mændene læser mindre

Drengelitteraturprisen handler både om at styrke læselyst og læsekompetencer. Den kan således ses som et konkret eksempel på sammentænkningen af læsning i fritiden og læsning i skolen, som ph.d.-stipendiat Stine Reinholdt Hansen formulerer her: "I arbejdet med børns læsevaner er der to overordnede indfaldsvinkler til læsning, som konstant tørner sammen. Den ene handler om læsning forstået som en fornøjelig og uforpligtende fritidsbeskæftigelse. Den anden om tekst og PISA-undersøgelser i skolen. De to læseopfattelser står ikke alene og heller ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden. Tværtimod menes den første at kunne skabe gode resultater i den sidste. Måske kan børnenes egne læsepræferencer inspirere til en alternativ form for læsning i skolen, hvor man med en faglig tilgang inddrager genrer, som børnene selv vælger i fritiden."⁴

Når vi på tværs af to ministerier laver en indsats for at give flere drenge mere læselyst, prøver vi netop at skabe en synergieffekt mellem de "læserum".

Råd: Dyrk rollemodellerne

Men det er ikke kun læserummene, der spiller en rolle for børns læsevaner. Undersøgelsen "Hvad skaber en lystlæser" fra 2007 viser, at børns læsevaner i høj grad præges af folk omkring dem. Det er primært de læsende kammerater, den gode lærer, mødre og andre familiemedlemmer, der fremhæves som inspiration for børnene. Tankevækkende er det, at ikke ret mange af børnene peger på deres fædre som rollemodeller. Om dette skyldes, at de læser mindre, eller at de ikke inspirerer børnene, fremgår dog ikke, men antager vi, at det skyldes, at mændene læser mindre, kan dette ligeledes tænke sig at påvirke drengenes læselyst. Undersøgelsen viser desuden, at de børn, der læser meget i hverdagen, er vokset op med jævnlig højt læsning derhjemme, før de selv kunne læse. Undersøgelsen omhandler de børn, der rent faktisk læser, men overfører vi denne viden til de drenge, der ikke læser, bliver det tydeligt, hvor vigtigt det er at engagere de mennesker, der befinder sig rundt om børnene. Forældrene, den gode lærer og den dygtige bibliotekar spiller således en meget afgørende rolle i forhold til børnenes læsevaner.

Læsning er associeret med at være en nørd og er meget feminiseret viser en fokusgruppeundersøgelse lavet af National Literacy Trust i England i 2012⁵. Drengenes kompetencer er ofte forbundet med en attitude til succes, som ikke bliver associeret med akademiske resultater. En ud af fem ser læsning som en aktivitet, der er mere for piger. Man må derfor gå ud fra, at drengenes interesse for læsning er påvirket af dette.

Mange børn giver desuden udtryk for, at mangel på interessant litteratur er en af grundene til, at de ikke gider at læse.

Vi zoomer nu ind på, hvorfor Drengelitteraturprisen blev lanceret. Sprogudvalget udgav i 2008 rapporten, Sprog til tiden. Udvalget bemærkede, at en stor gruppe drenge mister interessen for at læse, når de når 4. – 7. klassetrin, måske fordi der mangler litteratur, som kan fange deres interesse i den alder. Bemærk, at udvalget skriver "måske". Det kan i høj grad diskuteres, om der mangler fængende litteratur til drenge, eller om det er formidlingen af den, der halter. Udvalget fortsætter: "Fænomener som Harry Potter viser dog, at det med det rette materiale kan lade sig gøre at fange denne gruppe elevs interesse for læsning."

Sprogudvalget satte fokus på dansk litteratur. Men som læser er man sjældent interesseret i, om en tekst har dansk eller udenlandsk forfatter. Det er indholdet, der betyder noget. Børnebibliotekerne oplever i disse

år, at børn i højere og højere grad efterspørger bøger af deres yndlingsforfattere på engelsk. Det er dog typisk de stærke læsere, der kaster sig over bøger på engelsk. Det kan der dog ligge en betydelig cool-faktor i, som er interessant i forhold til at få meget læsende drenge til at være rollemodeller.

Ud fra dette relativt spinkle opdrag samt erfaringerne fra Læselyst-kampagnen søsatte Kulturministeriet og Ministeriet for Børn og Undervisning i 2011 Drengelitteraturprisen. Med initiativet gav de to ministerier hinanden håndslag på en positiv tilgang til drenge og læsning.

Skønlitterære fortællinger rummer perspektiver på det fælles menneskelige og eksistentielle vilkår, for eksempel død, kærlighed, vrede, glæde og smerte. Det gør faglitteraturen ikke. Den kan noget andet

Formålsbeskrivelsen lød: "Priskonkurrencen skal styrke drengenes læselyst og få dem til at opfatte læsning som en sjov aktivitet og ikke en sur pligt ved at sætte fokus på ny litteratur målrettet drengenes interesser. Prisen skal fremhæve litteratur, der kan stimulere drengenes læselyst, gennem præmiering og direkte webformidling af en ny skønlitterær tekst med en god og fængende historie, der er målrettet netop drengenes læsepræferencer."⁶

Råd: Gør læsning til en social aktivitet

Fra de to ministeriers side har det været vigtigt at være tro mod opdraget fra Sprogudvalget. Udvalget lægger med sin reference til Harry Potter op til, at de med "litteratur" mener "skønlitteratur". Helt praktisk var det desuden nødvendigt at foretage en afgrænsning, sådan at Drengelitteraturprisen var skruet operationelt sammen. Initiativet har en samlet økonomi på 200.000 kr. fordelt på tre år. Til sammenligning er der i de senere år hvert år blevet afsat 700.000 kr. til Orlaprisen.

En mindre praktisk og mere faglig forklaring er, at skønlitteraturen KAN noget, som andre typer af tekster ikke kan, dog med undtagelse af de onlinespil, der også fungerer på klassisk, narrative principper. Kulturminister Marianne Jelved beskrev det sådan i forbindelse med lancering af kampagnen, Danmark Læser i juni 2013: "Forfatteren taler direkte til os

eller bruger sine personer og historien til at fortælle det, der brænder på. (...) Læsningen er også et møde mellem læseren og andre læsere. Vi taler om litteratur og deler oplevelser, indtryk og erfaringer. Bøger er veje ind i venskaber og relationer. Vi er ikke interesserede i kun at sidde alene med en bog. Vi vil gerne dele vores oplevelser med hinanden."⁷

Skønlitteratur og de gode historier kræver, at vi engagerer os i personerne. Det er svært at læse en historie til ende, hvis man ikke identificerer sig med hovedpersonen. Skønlitterære fortællinger rummer perspektiver på det fælles menneskelige og eksistentielle vilkår, for eksempel død, kærlighed, vrede, glæde og smerte. Det gør faglitteraturen ikke. Den kan noget andet.

Med sit citat adresserer Marianne Jelved ikke specifikt drenge som læsere. Men hendes pointe om det værdifulde i at dele læseoplevelser er meget brugbar i forhold til netop de mindre læseglade drenge. At skabe et trygt forum for drenge, hvor samtalen flyder frit, og hvor de oprigtigt har lyst til at fortælle om det, de har læst, kan være et yderst effektivt værktøj til stimulering af deres læselyst. Det er sjovt at dele. Man giver, og man får noget igen.

Reinholdt Hansen pointerer, at det fortsat er vigtigt at udfordre børnenes egne læsepræferencer, så nye verdener, de ikke umiddelbart selv ville have opsøgt, åbner sig⁸. Heri ligger også et argument for at vælge skønlitteratur som omdrejningspunkt for Drengelitteraturprisen. De fem tekster kan fungere som appetitvækkere og give de drenge, der normalt holder sig langt væk fra skønlitteratur, en underholdende oplevelse – uden at de skal bruge timevis på at komme igennem teksterne.

Råd: Find det inspirerende og læseværdige materiale til målgruppen

I sommeren 2011 væltede det ind med tekster: 217 nye, korte (3000 ord) historier til drenge. En voksenjury læste alle bidrag og udvalgte fem, der derefter blev lagt på folkebibliotekernes fælles børnesite palle-gavebod.dk. Her kunne målgruppen i fire uger læse historierne og stemme på deres favorit. Blandt de deltagende drenge blev der trukket lod om bogpræmier og en iPad. På baggrund af drengenes stemmer blev der på BogForum uddelt en første-, anden- og tredjepris på henholdsvis 25.000 kr., 10.000 kr. og 5.000 kr. Drengelitteraturprisen blev gennemført med samme jury og efter samme model i 2012, dog med et par justeringer:



Der findes allerede en række børnelitterære priser i Danmark, f.eks. Kulturministeriets børnebogspris og illustratørpris, Ministeriet for Børn og Undervisnings Skriverpris, Klods Hans-prisen og Danmarks Skolebibliotekarers børnebogspris og Orlaprisen. Drengelitteraturprisen lægger sig tættest op ad Orlaprisen, hvor en voksenjury står for den indledende udvælgelse af bøger, mens udpegningen af årets vinder er i hænderne på en børnejury.

Hvis børn i litterære tekster kan genkende noget fra de narrative universer, de ellers er optaget af, og som de kender fra andre medier, så er den første hurdle overvundet

Drengelitteraturprisen skiller sig ud, fordi teksterne skrives specifikt til konkurrencen. De har desuden en anden livscyklus end for eksempel bøger, der modtager Skriverprisen. Når målgruppen læser dem på pallesgabod.dk er de helt nye og ikke udgivet. Den bredt sammensatte jury rummer kompetencer inden for formidling, forskning, kunstnerisk produktion og forlagsvirksomhed. Juryen udvælger ikke tekster efter kunstneriske eller

pædagogiske principper, og de ved ikke, hvem der har skrevet teksterne. Juryens opgave er at have fingeren på pulsen i forhold til drengenes læsepræferencer og udvælge de fem historier, der med størst sandsynlighed falder i drengenes smag. Derefter er resten i målgruppens hænder. Vurderingskriterierne lyder:

"Teksterne skal leve op til priskonkurrencens overordnede formål om at styrke drengenes læselyst. Teksterne skal derfor være målrettet drengenes interesser og læsepræferencer. Priskomiteén vil også i sin bedømmelse lægge vægt på, at teksterne har en stærk narrativ fremdrift, og at de placerer sig tydeligt i en genrekategori, for eksempel krimi, historisk fortælling, fantasy og sport eller humor, da erfaringen viser, at disse genrer i høj grad appellerer til drenge."

Juryen havde en overordnet drøftelse om virkemidler og genvalg. Hvad er det, der får drenge til at hænge på gennem en historie? Humor, horror, action, splat og fantasy kunne være et bud på en top fem. Men måske handler det ikke så meget om genrerne i sig selv. Juryens drøftelser kredsede om genkendelighed og om de litterære greb, der kan få drengene på læsekrogen. Kodeordet er identifikation. Hvis børn i litterære tekster kan genkende noget fra de narrative universer, de ellers



er optaget af, og som de kender fra andre medier, så er den første hurdle overvundet. Det handler om at få læseren lokket ind i butikken – og så vise varerne frem. En anden afgørende faktor er, at teksterne går til biddet fra de første linjer. Lange indflyvninger virker ikke. Handlingen skal begynde med det samme. Det lyder måske som en selvfølgelighed, men det kræver, at forfatteren er skarp på sit plot, sprog og persongalleri.

Hvad synes drengene så om teksterne? Der er ikke lavet en systematisk opsamling af reaktioner fra målgruppen, men gennem samtaler med børnebibliotekarer har vi dog fået et indtryk af, om teksterne fænger. Det korte svar er, at det gør de. Den korte form, gysene, grinene og spændingen appellerer til både drenge og piger. Dette er i tråd med resultaterne af Reinholdt Hansens spørgeskemaundersøgelse af 9-12-åriges læsevaner, når det gælder bøger. Både piger og drenge har humor, gys og seriebøger på top tre – dog med forskellige fordeling.

Konklusioner og resultater

Det er ikke nogen hemmelighed, at det er svært at fange målgruppens opmærksomhed og få mange til at gå ind på www.pallesgavebod.dk og stemme på

deres favorit. Forklaringen ligger til dels i, at uni-login i 2011 og 2012 ikke var implementeret på pallesgavebod.dk. Alle børn har et uni-login, men ikke alle har en brugerprofil på pallesgavebod.dk. Belært af den erfaring er det i 2013 blevet muligt for børn at bruge deres uni-login på denne webside.

Drengelitteraturprisen har samlet en bred gruppe af fagpersoner, som har arbejdet for at øge drenges læselyst. Der er efter vores opfattelse kommet flere nuancer på temaet "drenge og læsning". Prisen er et bevis på, at der findes en masse forfattere, som har lyst til at skrive til denne målgruppe. Deltagerne får læst deres historier af fagfolk. Forlagene har da også valgt at udgive nogle af teksterne, hvoraf nogle af dem er blevet succeser. Rosinantes udgivelse af *Skaterland* af Kim Langer er et godt eksempel på dette. Forlaget Tellerup har desuden udgivet en novellesamling udelukkende med tekster af forfattere, som har skrevet til Drengelitteraturprisen. Denne samling bliver i biblioteksregi brugt til at åbne litteraturverdenen for drenge, så drengene får adgang til forskellige universer og skrivestile.

Om prisen har fået flere drenge til at læse, kan vi ikke sige med sikkerhed, men arbejdet med prisen

har givet os og øvrige involverede fagfolk vigtig og vægtig viden om drenge og læsning. Prisen er en anledning til at sætte fokus på en målgruppe og til at sætte skub i en diskussion om køn og læsning. Den er ikke en dækkende løsning på læseudfordringen. Der skal meget mere til. Men initiativet er med rod i to ministerier og med mange forskellige aktører på litteratur- og læseområdet med til at skabe politisk og faglig opmærksomhed på området. Forhåbentlig giver prisen og aktiviteter i dens kølvand et inspirerende pust af energi til fagfolk og forældre, der vil gøre flere drenge læselystne.

Litteraturliste

Lund, Henriette Romme: *Læselyst – hvad er det?* i Madsbjerg, Sigrid og Lund, Henriette Romme (red.): *Læselyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.

Lund, Henriette Romme: *Hvad skaber en lystlæser*, Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2007

Hansen, Stine Reinholdt: *Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner i i Skyggebjerg*, Anna (red.): *Børnelitteratur i skolebiblioteket*, Center for Børnelitteratur og Daneklærerforeningens forlag, 2012.

Kverndokken, Kaare(red): *Gutter og lesing*, Fagbokforlaget Landsforlaget for norskundervisning, 2013.

Roe, Astrid og Taube, Karin: "To read or not to read – that is the question": Reading engagement and reading habits in a gender perspective i Egelund, Niels (red.): *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*, Nordisk Ministerråd, 2012.

Smemo, Jorun: "Jeg kan lide at læse det, som jeg kan lide at læse" i Madsbjerg, Sigrid og Lund, Henriette Romme (red.): *Læselyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.

Vestbirk, Maja: Boys' Love of Reading i *Scandinavia Library Quarterly*, vol. 45, nr. 1. 2012

Ideer til aktiviteter

Skoler, skolebiblioteker og folkebiblioteker kan lave disse aktiviteter hver for sig, men et samarbejde om dem vil give en større gennemslagskraft.

Lav en iøjnefaldende udstilling lige uden for skolebiblioteket som en "teaser", og følg op inde i selve rummet. Fede forsider sælger sider! Sørg for at udvælge og præsentere bøger med forsider, der taler til målgruppen. Køb tidskrifter, som især appellerer til drenge, f.eks. GOAL, Illustreret videnskab, Illustreret historie, National Geographic, Computerworld. Denne idé kommer fra Højelse Skolebibliotek, der i 2011 lavede en såkaldt Boys' Month på skolebiblioteket.

Lad drenge (og piger) i 5. og 6. klasse være læsemakkere for elever i indskoling. Byg videre på "buddy"-modellen, hvor ældre elever får ansvar for de yngre.

Giv eleverne indflydelse på indkøbet af bøger og andre materialer til skolebiblioteket. Afhængig af geografi og lokalt, økonomisk råderum kan man f.eks. tage en gruppe drenge

med til bogmesser, hvor de kan få materialerne mellem hænderne og møde forfattere.

Udstil, hvad børnene læser i denne måned på inspirerende læsetavler. Eksposering af titler udvalgt af klassekammerater og ældre elever kan være mere inspirerende for nogle børn end det, en voksen har valgt.

Benyt jer af filmtrailere for bøger. Den digitale indfødte generation tænker i højere grad tværmedielt end de ældre generationer. Filmtrailere kan vække børnenes lyst til at læse bogen. Børnene kan alternativt selv producere filmtrailere for bøger.

Lav projekter, der tager afsæt i drengenes interesser. National Literacy Trust i England har lavet projektet, Premier League Reading Stars, som udnytter mange drenges interesse for fodbold til at skabe en mere positiv tilgang til læsning.

Udpeg læseambassadør, både på lokalt, kommunalt og nationalt niveau. Find inspiration i Sverige, Irland og Australien.

Links

Boys' Month på Højelse Skolebibliotek:
<http://www.emu.dk/gsk/fag/dan/inspiration/laesning/Boys-Month-paa-skolebiblioteket.pdf>

Drengelitteraturprisen:
<http://www.kulturstyrelsen.dk/institutioner/biblioteker/fokusomraader/boern/drengelitteraturprisen/>

Dregebogen – en bogblog for drenge:
<http://dregebogen.skoleblogs.dk/>

Kulturminister Marianne Jelveds kronik Danmark læser, 12. juni 2013:
<http://kum.dk/da/Ministeren/Ministeren-i-klip-Se-las-og-lyt/12-juni-2013-Kronik-om-Danmark-Laser/>

National Literacy Trust: Boys' Reading Commission (2012):
http://www.literacytrust.org.uk/policy/boys_reading_commission

PISA 2009 (hovedrapport og kort udgave af rapport):
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA/PISA-2009>

Undersøgelse af danskernes kulturvaner 2012:
<http://kum.dk/da/Temaer/Danskernes-Kulturvaner-2012/Formidling-af-undersogelsen/>

- 1 Smemo, Jorun: "Jeg kan lide at læse det, som jeg kan lide at læse" i Madsbjerg, Sigrid og Lund, Henriette Romme (red): Læselyst og læring, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.
- 2 Lund, Henriette Romme: Læselyst – hvad er det? i Madsbjerg, Sigrid og Lund, Romme, Henriette (red): Læselyst og læring, Dansk Psykologisk Forlag, 2010, side 80.
- 3 Ibid.
- 4 Hansen, Reinholdt, Stine: Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner i i Skyggebjerg, Anna (red.): Børnelitteratur i skolebiblioteket, Center for Børnelitteratur og Daneklærerforeningens forlag, 2012, side 15.
- 5 National Literacy Trust: Boys' Reading Commission (2012): http://www.literacytrust.org.uk/policy/boys_reading_commission
- 6 Vestergaard, Lisbet, Faktaark om Ministeriet for Børn og Undervisning og Kulturministeriets Drengelitteraturpris 2012, d. 3. juli 2013 <http://dansklf.dk/~media/PDF/Nyheder/Drengelitteraturprisen%202012.ashx>
- 7 Kulturminister Marianne Jelveds kronik Danmark læser, 12. juni 2013: <http://kum.dk/da/Ministeren/Ministeren-i-klip-Se-las-og-lyt/12-juni-2013-Kronik-om-Danmark-Laser/>
- 8 Hansen, Reinholdt, Stine: Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner i i Skyggebjerg, Anna (red.): Børnelitteratur i skolebiblioteket, Center for Børnelitteratur og Daneklærerforeningens forlag, 2012, side 15.

Drengelitteraturens jury består af:

Carl Christian Rasmussen, komitéens formand:
Formand for Danmarks Skolebibliotekarere,
skolebibliotekar.

Stine Reinholdt Hansen: Forsker i de 9-12
åriges læsevaner. Ph.d.-stipendiat på Center for
Børnelitteratur, Aarhus Universitet, forsker.

Merlin P. Mann: Forfatter og udpeget af For-
fatterforeningen, forfatter.

Lise Jæger: Redaktionschef på Gyldendal, ud-
peget af Forlæggerforeningen, redaktør.

Zenia Johnsen: Børnebibliotekar. Stifter af sitet
www.fortællingen.dk, børnebibliotekar (med-
lem af juryen i 2011 og 2012)

Louise Greiner: Børnebibliotekar og medlem af
redaktionen bag www.pallesgavebod (medlem
af juryen 2013)



JEG FØLER MIG KLART MERE HJEMME I ORDENES VERDEN

Jeg føler mig klart mere hjemme i ordenes verden frem for den virkelige verden. Det blev især tydeligt for mig, da en af mine venner havde brugt min smartphones satellitvejviserkort til at finde vej og omstillet telefonens vejviserkort til satellitfotoudgaven, hvor ingen ord er synlige. I stedet for vigtige ord som Jagtvej, H.C. Andersens Boulevard og Sankt Hans Torv sås pludselig umiskendelige glimt af gråbrune huse, som for ham fungerer som vigtige geografiske pejlemærker, men for mig er lige så svære at skelne som ord for en analfabet. Oh, giv mig fine mønsterrækker med gadenavne frem for rækker af ligegyldige hustage.

Bøger fulde af ord har altid pirret min nysgerrighed. Som 11-årig havde jeg efter egen mening læst, hvad der var værd at læse i det lokale biblioteks børneafdeling. Stadig sulten efter ord sneg jeg mig ind for at finde en bog eller to på voksenafdelingens hylder. Den stramme bibliotekar havde flere gange afvist, at jeg kunne låne bøger i voksenafdelingen. Nuvel, lav af vækst synede jeg også yngre, men fik dog overbevist bibliotekaren om, at jeg var parat til voksenbøgernes særlige udfordringer. Mulighederne for læseoplevelser blev kraftigt udvidet. Til min store overraskelse var forskellen på børne- og voksenbøger mindre, end jeg havde forestillet mig.

Nutidens bibliotekarer fungerer heldigvis som litteratur- og kulturformidlere frem for boggatekeepers.

Jeg begejstres nu ved tanken om det slaraffenland for en bogelsker som mig, der ligger i oprettelsen af et litteraturens spotify. En netportal, hvor man for et mindre månedligt beløb kan få adgang til uendelige mængder af bøger, som kan lånes på under et halvt minut og læses på en tablet. Det er lykkedes at få spotify til at give overskud til musikerne, så mon ikke det også kan lade sig gøre med forfattere at etablere en bogportal, man kan abonnere på, hvor bibliotekarer, venner og andre bogelskere kan formidle lister over mustreads til inspiration.

Som læser drages jeg mod muligheden for at blive udfordret på min indlevelsessevne og mit behov for at skabe mening også i det ikke umiddelbart forståelige

Derfor mener jeg også, at grundskolens danskfag ikke skal uddanne litterater, men medvirke til at skabe indlevende og indsigtfulde læsere, der kan generere mening i og udlede fortællinger af det ikke fluks forståelige. Læsere med masser af appetit på ord.

Som mennesker har vi brug for mening og fortællinger, og nogle gange må vi selv fremskaffe den. Gode litteraturoplevelser kan indgyde læsere mod til at søge mening i de komplekse, skæve og svært tilgængelige fortællinger i stedet for at lade sig nøje med de enkle og sort-hvide historier, medierne er fulde af.

Dorte Østergren-Olsen, lektor, cand.pæd. i didaktik mshp. dansk, Videreuddannelsen, UCC

"DET KOMMER MERE IND I HOVEDET OG KØRER RUNDT"

– NÅR BØRN LÆSER MULTIMODAL OG INTERAKTIV BØRNELITTERATUR PÅ SKÆRM

Alice Bonde Nissen, lektor, Center for e-læring og medier og læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC
Ayoe Quist Henkel, lektor, Videncenter for børn og unges kultur og læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC

Hvordan læser børn og unge børnelitteratur på skærm? Hvordan går de helt konkret og fysisk til multimodal og interaktiv børnelitteratur? Hvad er deres associationer og reaktioner? Hvordan kan børnelitteratur udnytte mediernes multimodale og interaktive muligheder? Er det at læse litteratur på skærm og tablet anderledes end en papirbåret bog? Hvad kendetegner læseprocessen ved skærmlæsning? Hvilke konturer af læseren og læsekultur tegner der sig? Hvilke potentialer har denne litteratur i danskundervisningen og i skolebiblioteket?

Ovenstående spørgsmål er vi i gang med at undersøge i udviklingsprojektet *Litteraturlæsning med nye medier – fra e-bog til i-bog*, som forløber 2012-2013. Projektets mål er:

- at generere viden om litteraturlæsning af i-bøger (interaktive bøger) i folkeskolens 6.-9. klasse
- at udvikle i-bogen *Tavs* af Camilla Hübbe og Rasmus Meisler og litteraturpædagogiske læringsstrategier for arbejdet med denne bog, som har eksemplarisk værdi
- at udvikle samarbejdet mellem skolebibliotekarer, it-vejledere, læsevejledere og dansk lærere

I projektet udvikles papirbogen *Tavs* til en multimodal og interaktiv bog i en brugerdriven proces inspireret af design-based research. 12 klasser fra fire skoler deltager i udviklingsprocessen, som forløber i tre faser, hvor *Tavs* udvikles processuelt i dialog mellem børnene, os, forfatter og illustratør samt forlag. Projektet er støttet af Udviklingspuljen for folke- og skolebiblioteker ved Kulturministeriet. Projektbeskrivelsen og andet materiale kan læses på <http://projekter.bibliotekogmedier.dk>

At læse skønlitteratur på skærm befordrer en anderledes læse- og litteraturpraksis. Det er en af konklusionerne i projektet *Litteraturlæsning med nye medier – fra e-bog til i-bog*, hvor vi undersøger børns læsning af en konkret i-bog. Vi har særligt kunnet iagttage, at læseprocessen af multimodal og digital skønlitteratur medfører ændringer i de involverede klassers interaktion med teksten og i interaktionen omkring teksten.

Hvor skrift, musik, lydkulisser, stillbilleder, levende billeder og verbalsprog inviterer til aktivering af forskellige sanser og kommunikerer gennem forskellige repræsentationsformer

I denne artikel vil vi først fokusere på børnenes interaktion med teksten, hvilket medfører en analyse af den implicite læser i værket *Tavs* sat i relation til de empiriske læsere, vi har iagttaget læse og arbejde

med i-bogen *Tavs*. Dermed vil der tegne sig et billede af værket barndomsforståelse, som kan sættes i relation til de konkrete læsere af kød og blod i projektet ud fra en optagethed af, hvorvidt disse to instanser korresponderer med, udfordrer eller afviser hinanden? Herefter gør vi nogle nedslag i i-bogen *Tavs* i forhold til, hvordan den realiseres som børnelitteratur og i forhold til børnenes læsning af og vurdering af de forskellige modaliteter. Afslutningsvis ser vi på den ændrede interaktion omkring i-bogen på skærm og søger at identificere den anderledes læseproces.

Interaktionen med i-bogen

Tavs er en manga-inspireret grafisk roman om drengen Tavs på tretten år, hvis liv tager en drastisk drejning, da tvillingebroderen Teo dør, og familien vælger at flytte til Tokyo. Historien handler om Tavs' ensomhed og afsavn, frygten for ikke at slå til og ikke at falde til. Men Tavs er ikke helt alene, Teo følger ham som en skygge over alt på rejsen ind i en fantastisk og farefuld verden.

Som i-bog bidrager *Tavs* til, at læseren bliver aktiv og involveret: For det første på grund af tekstens multimodalitet, hvor skrift, musik, lydkulisser, stillbilleder, levende billeder og verbalsprog inviterer til aktivering af forskellige sanser og kommunikerer gennem forskellige repræsentationsformer. For det andet da *Tavs* som i-bog har enkelte interaktive elementer, hvor læseren fx kan røre ved og flytte på nogle tekstfragmenter, ligesom læseren ved indholdsmæssige højdepunkter skal røre ved teksten for at drive læsningen videre. Læseoplevelsen får dermed et taktilt element, og læseren er i nogle tilfælde med til at afgøre, *hvad* der sker, eller *hvornår* det sker. Dermed skal læseren gøre et arbejde ud over at bladre, bevæge øjnene og fortolke, hvilket giver en anderledes sanselighed og æstetisk erfaring med teksten. Såvel multimodaliteten som interaktiviteten beforder nænsomhed og fordybelse i læseprocessen. At læse *Tavs* som i-bog i form af en multimodal og interaktiv fortælling giver dermed mulighed for flere orienteringspunkter i fiktionen og en ændret læserposition: Læseren bliver mere aktiv og involveret, men stadigvæk er det teksten, der skaber prædefinerede plot og læseveje. *Tavs* er på én gang både en anderledes og en traditionel fortælling.

Den implicitte og den faktiske læser

I litteraturvidenskaben er det med narratologien og receptionsæstetikken blevet almindeligt at skelne mellem den implicitte læser og den empiriske, faktiske

læser. Selvom begreberne er facetterede, omdiskuterede og behæftet med en vis subjektivitet i forsøget på at udpege de forskellige instanser i og uden for en litterær tekst, forekommer de relevante i projektets undersøgelse af, *hvordan* børn læser litteratur, som ikke er papirbåret. Den implicitte læser er tekstens indlejrede forestilling om sin læser: Hvad er det for en læser, teksten henvender sig til? Og hvordan harmonerer med eller udfordrer den implicitte læser de konkrete børn, vi har iagttaget i læseprocessen af i-bogen *Tavs*?

Også selvom de ikke nødvendigvis besidder multimodal literacy (Würtz, 2007), bliver de optagede af at dvæle ved sam- og modspillet mellem de forskellige modaliteter. De forfølger fx symboler og ledemotiver i tekst og billede og finder glæde og overraskelse ved fx de lyd-mæssige og taktile sansappeller

Ifølge Wolfgang Iser er den implicitte læser både aktiv og passiv: aktiv ved at gøre teksten meningsfyldt og passiv, idet præmisserne for den meningsskabende aktivitet er givet i teksten (Iser, 1978). I *Tavs* kan den implicitte læser karakteriseres som et barn, der kan og vil finde glæde ved at læse fortællingen om en dreng, der kommer på en uhyggelig rejse for at komme overens med tabet af sin tvillingebror, der er død i en ulykke. Teksten tematiserer fremmedgjorthed, frygt, sorg og savn og inkorporerer den i ungdomslitteraturs ofte tilstedeværende søgen efter at finde og erkende sig selv. *Tavs* henvender sig til sin læser med humor og i et fintmasket genret, idet bogen interagerer med genrer som den fantastiske fortælling, gyseren og ikke mindst den grafiske roman med inspiration fra den japanske mangatradition. Hermed opstår en særlig æstetik, idet indholdet accentueres i en form, hvor billeder, lyd, animationer og interaktivitet bidrager med forskellige dimensioner i læsningen. I sin egenskab af at være en i-bog har *Tavs* dermed en indlejret forventning om, at den faktiske læser *kan* læse multimodal skønlitteratur. Imidlertid er det at læse multimodal skønlitteratur eller besidde multimodal literacy ikke noget, børn kan af sig selv (PISA ERA, 2009), ligesom børnelitteratur ikke bliver lettere tilgængelig, fordi den er multimodal. Den er til gengæld anderledes, idet den kan benytte sig af modaliteternes forskellige muligheder og begræns-

ninger og særlige muligheder for samspil. Derfor har det været vigtigt at undersøge forholdet mellem den implicitte læser, der som en instans i teksten står i et spændingsforhold til de konkrete empiriske læsere af kød og blod i de 6.-9. klasser, som deltager i projektet ved at læse og arbejde med *Tavs* på forskellig vis. Her tegner der sig en mangfoldighed af forskellige børn med forskellige litterære og modale præferencer, erfaringer og forventninger til teksten, de interagerer med. Børnene realiserer teksten på forskellig vis, men alligevel er det bemærkelsesværdigt, at de ganske hurtigt kommer frem til konvergerende tolkninger og læser bogen på et symbolsk plan, fx at *Tavs* drejer sig om at "opleve tidlig sorg" (6.a.), at "Tavs ikke vil slippe ham (Teo) og dvæler ved hans minde" (7.u.) "han vil ikke se virkeligheden i øjnene, fordi han savner sin bror så meget" (8.a.) og "Tengu er Teo, det er hans ensomhedsside" (8.a.).

I den seneste forskning om bl.a. barndomsforståelser i børnelitteratur gør Nina Christensen op med den

ofte fremhævede dikotomi mellem børnelitteratur som enten moralske, pædagogiske og opdragende værker eller som æstetiske og kunstneriske værker, som opstod med H. C. Andersens eventyr i 1800tallet, som den fremmeste eksponent for sidstnævnte. Hun viser i *Videbegær. Oplysning, børnelitteratur, dannelse* (2012), hvordan børnelitteratur allerede i Oplysningstiden animerede til dannelse, og hvordan børn allerede i 1700tallet blev taget alvorligt som selvstændige individer og læsere. Christensens pointe er, at børn – ligesom voksne – har brug for fortællinger, der kan tilfredsstille deres begær efter viden og behov for æstetik. *Tavs* bliver netop realiseret under særlige multimodale forudsætninger, og de mange forskellige faktiske læsere, vi har iagttaget i projektet, bliver udfordret af og interesseret i at undersøge denne æstetik nærmere. Også selvom de ikke nødvendigvis besidder multimodal literacy (Würtz, 2007), bliver de optagede af at dvæle ved sam- og modspillet mellem de forskellige modaliteter. De forfølger fx symboler og ledemotiver i tekst



og billede og finder glæde og overraskelse ved fx de lydæssige og taktile sanseappeller.

For ivrig børnelitteratur?

I projektet har vi været optagede af at undersøge, hvorvidt en digital fortælling som *Tavs* udfordrer elevernes fiktionsoplevelse, eller om det mulige litterære erkendelsespotentiale så at sige leveres til døren for læseren i en præfabrikeret og medialiseret form. Ifølge Umberto Eco er teksten "som en doven maskine, som forventer en masse samarbejde med læseren" (Eco, 2006). Man kunne fristes til at kritisere den digitale fortælling, *Tavs*, for at være meget *ivrig maskine*, der ikke overlader så meget samarbejde med læseren. Foreløbigt kan vi konkludere, at teksten samarbejder med læserne – og læserne samarbejder med teksten – ikke alene i form af dialog med teksten, men med alle de øvrige modaliteter synkront. Det er vores tese, at tekster ikke nødvendigvis bliver lettere at læse, fordi de er multimodale. Men hvilken viden, de forskellige

børn finder, undersøger eller bliver udfordret af, er vanskeligt entydigt at udlede. Børnene lever sig stærkt ind i protagonistens liv, hans forhold til den døde tvillingebror, forældrene og hans relationer til mulige venner og kæreste. Han står i en afgørende valgsituation, måske endda mellem at vælge livet eller døden, hvilket en del af de faktiske læsere italesætter og reflekterer over. Imidlertid synes også en anden form for videbegær at trænge sig på i børnenes læsning af *Tavs*: En del af børnene – overvejende drenge – bliver optagede af den faktuelle viden om Japan, japansk kultur og mangagenren, som *Tavs* tilbyder brudstykker af, og som denne del af læserne får lyst til at undersøge nærmere på egen hånd. For disse læsere fører skønlitteraturen over i faglitteraturen.

Med andre ord indbefatter den implicite barndomsopfattelse i *Tavs* en tro på barnet som et selvstændigt og reflekterende individ, der kan og vil vælge i og tage stilling til sit liv. Selvom barnet befinder sig i en yderst vanskelig, desperat og usikker situation, er det



netop barnet, der har modet og evnen til at handle og ændre situationen. Med andre ord tegner *Tavs* et billede af barnet som værende i besiddelse af forskellige positive egenskaber og afgørende handlekraft: Selvom protagonisten oplever det mest uhyrlige: han mister sin tvillingebror, har selvcentrerede og uforstående forældre og lever rodløst og fremmedgjort i kraft af at være et nomadebarn, der følger sine forældre rundt i forskellige kulturer, er det hos ham, kimen til personlig og mellemmenneskelig vækst befinder sig. Barnsdomsopfattelsen i *Tavs* indgyder mod hos de konkrete læsere i projektet, hvor bogen i enkelte tilfælde får en nærmest terapeutisk funktion – utilsigtet! Generelt har børnene vilje og lyst til at læse og arbejde med *Tavs*, og det er bemærkelsesværdigt, at særligt drenge og børn med negative erfaringer med sig selv som læsere bliver særligt engagerede i arbejdet med i-bogen. Selvom børnene er engagerede i arbejdet, har de ikke nødvendigvis kunnen og forståelse i forhold til at læse multimodal og digital børnelitteratur. Litteraturarbejdet med bogen kræver bevidst og målrettet litteraturpædagogisk tilrettelæggelse.

Ordet har overherredømme

Vores udgangspunkt har været, at vi gennem den særlige brugergenererede arbejdsproces ville få et indblik i, hvordan forskellige grupper af læsere oplever samspillet mellem modaliteterne. Bliver deres læseoplevelse forstyrret, pirret eller udvidet af de forskellige sanseindtryk? Oplever de, at designet og sammensætningen af de forskellige sanseindtryk i *Tavs* udnytter den multimodale affordans optimalt? Vil eleverne tillægge skriftsproget større status end billederne og animationerne eller omvendt? Hvad er det, der gør, at de funktionelt specialiserede modaliteter i *Tavs* enten opleves som sammenhængende – eller modsat usammenhængende?

Foreløbigt kan vi iagttage, at når de multimodale udtryk (repræsentationsformer) ikke konkurrerer om opmærksomheden eller overkommunikerer, vil læsningen kunne bidrage til en positiv fiktionsoplevelse – eller til en virkningsfuld litterær fremmederfaring

Mange multimodale tekster ytrer sig grundlæggende ved hjælp af to typer af multimodalitet; den redundante

og funktionelle. Den redundante består af en slags overlapning af information, mens den funktionelt specialiserede består af en stærkere udnyttelse af modaliteternes betydningspotentiale – eller det Gunter Kress kalder modalitetenes affordans (Jewitt og Kress, 2003). Den funktionelle specialisering overlader ofte et større tolkningsarbejde til læseren, end de stærkt redundante tekster gør. Ifølge Løvland betragtes redundans i børnelitteratur oftest som en særlig form for adaptation af teksten til læsere med mindre teksterfaring og læserutine end voksne (Løvland, 2007). Vores undersøgelse viser, at eleverne udfordres af ligeværdigt samspil mellem redundant og funktionelt specialiserede sanseindtryk, hvilket kræver, at modaliteternes samspil er nøje designet, så både det læseforståelsesmæssige, adaptive og æstetiske perspektiv tilgodeses. Foreløbigt kan vi iagttage, at når de multimodale udtryk (repræsentationsformer) ikke konkurrerer om opmærksomheden eller overkommunikerer, vil læsningen kunne bidrage til en positiv fiktionsoplevelse – eller til en virkningsfuld litterær fremmederfaring. I den sammenhæng er det dog en vigtig pointe i vores foreløbige arbejde, at det ville højne elevernes multimodale kompetencer, hvis den digitale litteratur, i højere grad end det er tilfældet, integrerede betydningsudvidende modaliteter mere end de redundante. I vores analyser af elevernes feedback på *Tavs* kan vi konkludere – ikke overraskende – at deres forslag overvejende består af redundante virkemidler, fx lydeffekter, der understøtter billedsiden. Modelteksten, *Tavs*, kan være én af forklaringerne på denne markante mangel på multimodal affordans fra eleverne. En anden årsag finder vi i en undersøgelse foretaget af Anne Løvland, hvori hun konkluderer, at der er visse modaliteter, eleverne meget sjældent benytter sig af. Eleverne benyttede sig oftest af visuelle udtryksmåder, hvor udtrykket ligner det, der bliver repræsenteret. Når eleverne anvendte verbalsproglige modaliteter, blev det brugt til at formidle hovedindholdet i formidlingen (Løvland, 2012). Undersøgelsen bekræfter os i, at børn og unge er brugere – eller måske rettere modtagere af digitale medier, men deres forståelsesstrategier og anvendelsesstrategier er hverken tilstrækkelige eller bevidste. Vi kan kun bekræfte, hvad flere undersøgelser fastslår, at det kræver særlige kompetencer at læse tekster med sammensatte udtryksformer, idet de enkelte udtryksformer både skal kunne aflæses hver for sig og kunne læses som en sammensat multimodal udtryksform.

Tegn på læring og multimodal fortolkningskompetence

Set i et større perspektiv rejser dette spørgsmål om, hvordan vi ser tegn på læring i elevernes arbejde med



billeder, bearbejdning af billeder, brug af lyd og musik, når målet er at udvikle f.eks. tolkningskompetence? Ifølge Selander og Kress udgør "Tecken på lärande [utgörs] av alle de val av centrale aspekter och val av gestaltning som används för att visa hur man har förstått något (på ett nytt sätt)" (Selander og Kress, 2010). Vi kan udlede af Selander og Kress, at hvis eleverne skal kunne anvende transduktion, dvs. overføre indtryk fra et medie til et andet, skal elevernes multimodale produktioner i højere grad forpligtes på den skønlitterære tekst. Den litteraturpædagogiske praksis er nødt til at øve eleverne i at bearbejde den skønlitterære tekst, i stedet for at det litterære objekt blot bliver afsæt for ret frie, kreative processer. Læserne skal forpligtes på derigennem at reflektere over de enkelte repræsentationsformer og vide, hvad de egner sig til i forskellige kontekster.

Det bringer os videre til et grundlæggende spørgsmål i i-bogsprojektet: Hvad ved vi egentlig om elevernes læsepræferencer i forhold til de forskellige typer modaliteter? Hvad svarer de, hvis man spørger dem direkte? Tillægger eleverne nogle typer af modaliteter større autoritet end andre?

Lidt overraskende svarer elever i vores interviews, at de på ingen måde ville undvære de tre første kapitler i

romanen i den eksisterende skriftbaserede form. Nogle svarer, at det er godt, at skriftsiderne er der, "fordi så får man en masse baggrundsviden". Svarene taler (i en uforarbejdet form) til fordel for en monomodal fremstillingsform, hvilket ville være en ret overraskende drejning i projektet. Men sammenholdt med de uddybende svar tolker vi udsagnet i to forskellige retninger. I den ene svarkategori fremgår det, at eleverne er præget af skolens bogkultur og derved også har en bestemt kulturel opfattelse af eller kodning i, hvilke læringsmodaliteter der er vigtigere end andre. Når en elev fra denne gruppe uddyber: "vi skal jo også lære lidt, og derfor er det også vigtigt, at vi får læst", afslører det en forventelig forestilling om skriftsproget som hovedkilde til viden og en forventelig forestilling om, at læsning kun kan foregå i tilknytning til skriftsprog. Den anden svargruppe argumenterer med afsæt i æstetiske overvejelser. Eleverne er opmærksomme på, at ord de facto bidrager til baggrundsforståelse, og de påstår, at informationerne i indledningen er vigtige i deres skriftbaserede form – ja ligefrem uundværlige for at forstå historien. Der kan være en vis pointe i denne påstand, al den stund at ord jo er overlegne i forhold til at beskrive personernes indre liv og egenskaber. Det er tekstens force, at den kan gengive både ydre og indre monolog, hvilket billeder ikke formår. Til gengæld kommunikerer billeder ofte ved hjælp af

farver, former, symbolsprog. "Afstande og synsvinkler kan være ladet med betydning, og personernes indbyrdes placering og de blikke, de sender hinanden på billederne, taler deres eget sprog" (Jensen, 2012). Vi nærmer os en konklusion, som muligvis peger på, at elever i denne svargruppe har en fornemmelse for modaliteternes affordans, desuagtet at de har svært ved at verbalisere det.

Interaktionen omkring i-bogen

Ud over at vi har kunnet iagttage en ændret læserrolle i forholdet mellem barn og tekst, har vi også kunnet iagttage en ændret interaktion omkring teksten, idet læsningen af *Tavs* på iPad i langt de fleste af klasserne er foregået parvis eller i mindre grupper, da kun én af de fire skoler har haft individuelle iPads til rådighed. Imidlertid har dette befordret den sociale og fællesskabsskabende dimension af litteraturlæsningen. Børnene kan tydeligvis godt lide at læse sammen og kvalificerer deres umiddelbare antagelser om teksten ved at drøfte den med andre. At læse litteratur er dermed ikke kun et individuelt og kognitivt anliggende, men indlejres i en social praksis i klasserummet, hvor udveksling af læseoplevelse og samtale om teksten foregår processuelt, såvel spontant som tilrettelagt gennem litteraturpædagogiske tiltag. Dermed synes børnenes tekstpraksis at reflektere den udvidelse af literacybegrebet, som kan iagttages i disse år. Literacy er i denne forståelse ikke blot noget, man tilegner sig eller har, det er snarere noget, man kan og gør – også sammen med andre. En redefinering af begrebet fra Nationalt Videncenter for Læsning lyder:

"Man producerer og recipierer og skaber mening ved at interagere med tegn i sociale kontekster. Literacy er kompetencen til at kunne gøre det" (Korsgaard, 2013)

I denne definition indoptager literacybegrebet den sociale kontekst, tager afsæt i multimodalitet og understreger vigtigheden af læserens muligheder for at interagere med teksten sammen med andre. I klassernes arbejde med *Tavs* har der tegnet sig konturerne af en multimodal tekstpraksis og af en læsekultur i klasserummene præget af høj deltagelse og fordybelse. Langt størstedelen af eleverne har været meget engagerede i forløbene. Det skyldes dels værketets appel qua den implicite læser som beskrevet tidligere, dels projektkarakteren ved forløbene og dels det forhold, at teksten i kraft af multimodalitet og interaktivitet synes at skabe gode betingelser for at "gøre noget" med teksten og skabe mening i og omkring teksten sammen med andre.

Traditionelt udgrænsende læsere oplever en høj grad af mestring og dermed erfaringen af at kunne i interaktionen med og omkring Tavs

Bred målgruppe og læselyst

Tavs synes i særlig høj grad at initiere læseprocessen hos traditionelt udgrænsede læsere eller såkaldt "læsehadere" (Romme Lund, 2010). Det har vi kunnet iagttage generelt i klasserne og særligt eksplicit i den specialklasse, der har deltaget i projektet. I denne klasse er tre af de ni børn efter egne og lærernes udsagn blevet bedre læsere og har ændret deres læsevaner, sådan at de efter arbejdet med *Tavs* definerer sig selv som læsere. De har taget den positive læseoplevelse med sig, når de nu læser papirbåret litteratur.

Traditionelt udgrænsende læsere oplever en høj grad af mestring og dermed erfaringen af *at kunne* i interaktionen med og omkring *Tavs*, desuagtet at også læsere med positive læseerfaringer og lyst til at læse skønlitteratur tillige oplever læseprocessen positivt. Desuden bidrager det faktum, at læseren kan gøre noget med teksten til erfaringen af mestring i børnenes tekstpraksis. For det første idet teksten i kraft af interaktiviteten bliver fysisk og konkret: Læseren bliver en aktør i teksten fx ved at skulle organisere nogle tekstfragmenter med fingrene eller aktivt afgøre, hvornår fortællingen fortsætter. For det andet idet der i projektet efterhånden tegner sig konturerne af en multimodal litteraturpædagogik, hvor det kropsligt-æstetiske og æstetiske udvekslende gennem børnenes egne multimodale produkter er med til at befordre elevernes interaktion med og omkring teksten. Netop erfaringen af *at kunne* og *at gøre* synes at have afgørende betydning for den litteraturlæsekultur, som kan iagttages i klasserummene. Hermed tegner der sig måske nogle vigtige perspektiver på etableringen af læsekultur, hvor både den kognitive dimension såvel som den sociale og kropsligt-æstetiske har betydning. Måske kan man dermed ane konturerne af en ændret læsekultur – at multimodal, interaktiv og digital børnelitteratur befordrer et engagerende læsefællesskab, hvor læseren i højere grad deltager i og omkring teksten.

Læseprocessen er anderledes

"Når man har en i-bog, er det sværere at blive distraheret. Den distraherer dig allerede, hvis man kan

sige det sådan", siger en 8. klasseelev i et fokusgrupppeinterview i projektet. Citatet peger på det, vi også har kunnet iagttage, nemlig at læseprocessen er anderledes, når den foregår på skærm, og den fordrer en anden opmærksomhed af læseren. En af de førende forskere i elektronisk litteratur, Kathrine Hayles mener, at læseren kan have to indstillinger i mødet med tekster: Dyp opmærksomhed og hyperopmærksomhed (Hayles 2007). Den dybe opmærksomhed er kendetegnet ved fokuseret og fordybet læsning, hvor læseren koncentrerer sig om et objekt. Hyperopmærksomheden er kendetegnet ved, at opmærksomheden rettes mod flere ting samtidig, en orientering imod flere informationsstrømme og en mere nytterettet læsning. At læse *Tavs* på skærm fordrer begge former for opmærksomhed. På den ene side skal læseren koncentrere sig om den fremadskridende fortælling og fordybe sig i dens æstetiske univers. På den anden side skal læseren orientere sig imellem de forskellige semiotiske sanseappeller og udføre små opgaver for at drive fortællingen videre. Med andre ord tager *Tavs* udgangspunkt i nogle læsekompetencer, børnene besidder, og i-bogen kan måske dermed være med til at udvikle dem som læsere i vores medialiserede kultur. Som en af drengene siger om læseprocessen: "Jeg forstår mere ved at læse på iPad. Jeg er bedre til at læse på computer og lever mig mere ind i den. Det kommer mere ind i hovedet og kører rundt".

Litteratur

Christensen, Nina (2012) *Videbegær. Oplysning, børnelitteratur, dannelse*. Aarhus Universitetsforlag

Eco, Umberto (2006) *Seks vandringer i fiktionens skov*. Alinea

Hayles, Kathrine (2007) "Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes." I *Profession*

Hayles, Kathrine (2008) *Electronic Literature: New Horizons for The Literary*. University of Notre Dame Press

Iser, Wolfgang (1978) *The Implied Reader*. Baltimore: JHU Press

Jensen, Tine Kirkegaard (2012) "Ord og billeder – Billedbogens komplekse udtryk." I Ayoe Quist Henkel og Martin Blok Johansen (red.) *Billedbøger – en Grundbog* Dansk lærerforeningens Forlag

Jewitt, Carey og Gunter Kress (2003) *Multimodal*

Literacy. New York: Peter Lang (New literacies and digital epistemologies; vol. 4)

Korsgaard, Klara (2013) "Literacy – et begreb med store konsekvenser" Oplæg på konferencen Dansk i mange retninger – et fagdidaktisk møde. Marts UCC

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge

Kress, Gunther (2007) *Literacy in the New Media Age*. Routledge

Løvland, Anne (2007) "Multimodalitet og multimodale tekster" *Viden Om læsning*. Nationalt Videncenter for Læsning

Løvland, Anne (2012) "Sammensatte elever i sammensatte tekster". I Elise Seip Tønnesen (red.) *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Oslo: Klim

Læsning af digitale tekster, PISA ERA (2009) – Electronic Reading Assessment v/ Seniorforsker Jan Mejding, 2011 Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet Campus Emdrup

Romme Lund, Henriette (2010) "Læselyst – hvad er det?" I: Sigrid Madsbjerg og Henriette Romme Lund (red.) *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag

Rustad, Hans Kristian (2012) *Digital litteratur. En indføring*. Cappelen Damm Akademisk

Selander, Staffan og Gunter Kress (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts

Tønnesen, Elise Seip (2012) *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Klim

Würtz, Marianne (Marts 2007) "Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen". *Viden Om læsning*. Nationalt Videncenter for Læsning

DIALOGEN OG NYSGERRIGHEDEN

– OM DET LILLE BARNES UDVIKLING TIL LÆSER

CAROLINE SEHESTED, CAND. MAG. I LITTERATURHISTORIE OG ÆSTETIK & KULTUR, MASTER I BØRNLITTERATUR OG LEKTOR I DANSK, UCC.

Børn kommunikerer aktivt med omverdenen allerede fra fødslen. Nordisk og amerikansk forskning viser, at denne begyndende dialog med de nære relationspartnere har stor betydning for barnets udvikling som læser. Artiklen præsenterer nogle af disse forskningsresultater, som viser, at det lille barn er i stand til at indgå i samtaler omkring bøger, inden det er i stand til at læse, og at de voksne omkring barnet spiller en meget stor rolle i forhold til at føre barnet ind i en læsekultur.

Lytning og dialog danner grundstenen for barnets tidlige læsning.

At skulle anskue et barn i alderen 0 – 4 år som nogen egentlig læser falder måske mange svært. Især hvis det, man forbinder med læsning, er afkodning af ord og bogstaver til en sammenhæng – altså det, vi omtaler, som at barnet har knækket læsekoden. Det lille barn i dagtilbuddet er ikke i stand til at afkode bogstaverne og læse tekster endnu, men faktisk er det i fuld gang med at udvikle sig som læser, allerede fra det bliver født – det øver sig nemlig i at afkode både tekst og fortælling, og det er i stand til at indgå i dialog om de læste tekster. Ikke læst af barnet selv, men formidlet til barnet af en voksen. Lytning og dialog er således barnets vej til læsning.

Dialogen er, som det senere vil blive beskrevet, yderst vigtig i forhold til det at lære sig at forholde sig til og lære at læse tekster – derfor bliver det vigtigt at acceptere, at det lille barns læseudvikling både er noget, der sker gennem øjne og ører – gennem dialogen

om teksten, gennem den voksnes oplæsning af tekst og gennem barnets egen afkodning af billederne i teksten.

”Det lille barn i dagtilbuddet er ikke i stand til at afkode bogstaverne og læse tekster endnu, men faktisk er det i fuld gang med at udvikle sig som læser, allerede fra det bliver født

Den voksne, barnet og billedbogen

Det særlige ved børnelitteratur er, at det er litteratur, der har barnet som sin modtager og er formidlet af voksne. Det er ofte voksne, der vil barnet noget med litteraturen – eksempelvis opdrage barnet, lære barnet noget om verden eller give barnet et møde med kunsten og et særligt æstetisk udtryk. I den kategori af børnelitteratur, hvor barnet har knækket læsekoden og selv er i stand til at læse teksterne, er det voksne formidlere: forfatteren, redaktøren og evt. boghandler, bibliotekar eller forældre, der låner, udlåner og sælger bogen. Når man taler om litteratur til det lille barn, er der et formidlingsled mere – som er af rigtig stor betydning for det lille barns udvikling af kendskab til bøger og læsning – og det er den voksne, der formidler verbalteksten for barnet. Derudover udgør billeder et meget vigtigt element i formidlingen af litteratur til små børn.

Nina Christensen fra Center for Børnelitteratur AAU arbejder i sin afhandling *Den danske billedbog 1950 – 1999* med følgende definition på billedbogen, som også er udgangspunktet for denne artikel:

Billedbogen er en bog, der enten i samspil mellem tekst og billeder eller gennem billeder alene formidler et fiktivt narrativt forløb, fortalt (også) med barnet som implicit læser, og i udgangspunktet ofte produceret til en fortælsituation, hvor teksten læses højt for barnet.

Inden for denne definition på billedbogen vil barnet møde flere forskellige genrer af billedbøger. En genreinddeling, der ofte også er fulgt af en form for progressiv tænkning, således at barnets udvikling følges af ændringer i genren – ofte således at barnets kognitive udvikling følges af færre billeder og mere tekst for til sidst at nå dertil, hvor barnet ikke har brug for billedstøtte.¹

I artiklen *Fiktion for begyndere* drøfter Nina Christensen billedbogens genre som begreb og diskuterer, hvorvidt den tænkning, som hidtil har været gældende, og som har dannet præcedens for, hvorledes vi taler om billedbøger for små børn, stadig bør være gældende. Den omtalte præcedens beskrives af Torben Gregersen i artiklen *Småbørnsbogen*, hvor han taler ud fra følgende kategorisering:

- Pegebog
- Billedhistorie
- Billedbog
- Illustreret småbørnsbog

En kategorisering, der skal tænkes progressivt fra massiv billedstøtte og næsten ingen tekst, til meget lidt billedstøtte og megen tekst.

Nina Christensen argumenterer i sin artikel for, hvorledes denne præcedens kan udfordres med et historisk blik. Nina Christensen viser, hvorledes billedbøger for mindre børn har udviklet sig fra at være billeder, der anviser ord til at være små narrative fortællinger, hvor børn og voksnes personligheder og psykologi anvises og udfordres.

Nina Christensens nye bud på en ny genreinddeling af bøger til mindre børn er følgende:

Pegebøger: bøger med billeder af objekter uden narrativt forløb, der primært har en sproglindlærende funktion.

Bøger for små børn med repetitive narrative forløb, der introducerer barnet til de mest simple narrative strukturer og en handlingsorienteret persontegning.

Konflikt- og personorienterede narrativer, der med tematik, persontegning og beskrivelse af en forandring,

erkendelse eller konflikt omkring hovedpersonen, gør det nærliggende at læse værkerne i lyset af forestillinger om litteratur i et dannelsesperspektiv.

Forskellen mellem disse to måder at anskue billedbogensgenren på handler også om, hvordan man har anskuet det lille barn som læser. Den første måde handler om, at læsekoden er knækket, når billedstøtten kan fjernes, og at læsning af bøger handler om at skulle tilegne sig først verbalsproget og senere skriftsproget. Med Nina Christensens læsning af genren kommer der er andet syn ind på det lille barn som læser. Barnet skal kunne finde umiddelbar genkendelse fra sit eget liv i fortællingerne. Bogens illustrationer bliver et lige så vigtigt element i læseprocessen som teksten, og dialogen om fortællingen og personerne i den kommer i centrum for læseprocessen – ikke nødvendigvis udvidelsen af ordforrådet og det at få en erfaring med det skrevne sprog. Samtidig viser Nina Christensens genreinddeling også en progressionstænkning over barnets narrative udvikling.

Øret og øjnene

At gå ind på billedbogens præmisser som litteratur for det lille barn betyder også, at man er nødt til at forholde sig både til verbalteksten og illustrationen som et samlet udtryk. Den svenske forsker Kristin Hallberg kalder dette for "ikonoteksten" og ser hele teksten som en interaktion mellem visuelle og verbale tegn². Billedbogens fortælling kommer først til udtryk, når man samler både illustrationerne og verbalteksten. Illustrationerne er nemlig ikke altid blot støtte til verbalteksten, men kan også udvide tekstens udsagn eller endog stå i modsætning til det, teksten udtrykker.

Der har været en forestilling om, at børn havde en intuitiv tilgang til billeder og ikke skulle have støtte til at læse dem. Det er dog ikke altid tilfældet.

”Det er ikke kun i forhold til at lære sig at læse og forstå narrative figurer, at formidlerne/oplæseren spiller en rolle, også i forhold til læsning af illustrationerne viser den voksne vejen for det lille barn med støtte gennem dialogen. Det er således vigtigt at se det lille barns læsning som noget, der foregår gennem både øret og øjet

Ifølge den tyske forsker Jens Thiele³ har små børn svært ved at afkode realistiske billeder – de er meget konkret læsende. Hvis et barn f.eks. ser et foto af en ko, hvor kameravinklen gør, at man ikke kan se det ene ben, vil det opfatte, at koen kun har tre ben. Derimod har børn meget lettere ved at læse abstrakte illustrationer.

Sammenfattende kan konstateres, at børn læser billeder bogstaveligt og ekspressivt og relaterer alt til deres egen person. Derudover vil børns interesse ofte samle sig om detaljer og enkelte billedscener og mindre om helheden (Thiele 2003).

At barnet relaterer alt til egen person, er en vigtig præmis i læsning med det lille barn, som den voksne bør tænke på i dialogen om teksten. Dette vil jeg komme ind på i et senere afsnit. I forhold til læsning af illustration og tekst er der en stor forskel på, hvorledes den voksne og barnet læser tekster. Den voksne vil ofte være optaget af helheden og mere orienteret mod først at læse verbalteksten og dernæst koble illustrationen til den information, der er givet i verbalteksten. Derudover er den voksne ofte optaget af at få sammenkædet hele den narrative struktur og forsøge at gennemskue plottet. Barnet derimod er, som nævnt i citatet, optaget af at se detaljer og i første omgang afkode billedet i sig selv. Dette gør noget ved formidlingssituationen og ved det tempo, der læses op i – der skal gives ro til, at barnet kan afkode og aflæse billederne på sine egne præmisser. Det er ikke kun i forhold til at lære sig at læse og forstå narrative figurer, at formidlerne/oplæseren spiller en rolle, også i forhold til læsning af illustrationerne viser den voksne vejen for det lille barn med støtte gennem dialogen. Det er således vigtigt at se det lille barns læsning som noget, der foregår gennem både øret og øjet.

Dialog

Birgit Kirkebæk omtaler i sin artikel *Det nye spædbarnsparadigme og dets betydning for specialpædagogisk praksis* et paradigmeskift inden for kommunikation med spædbørn. Et skift der går fra at anse barnet som et individ, der ikke forholder sig til omverdenen, men langsomt socialiseres ind i kulturen til at anse det lille barn for at være kompetent til allerede fra fødslen at indgå i en form for dialog med forældrene. Barnet udbygger fra begyndelsen sin evne til at kommunikere med omverdenen, og for at barnet kan bygge videre på sin spæde erfaringer med dialog, er det vigtigt, at der er respons fra forældrene. Dette gælder også i forhold til en samlet forståelse af ikonoteksten,

hvor det kan være nødvendigt, at den voksne støtter barnet i forståelse af billedet og dernæst kobler det til den læste tekst.

Kommunikation som turtagning

At læse op for et lille barn handler om at indgå i en dialog med barnet om det, der sker i bogen – om handlingsforløbet, som det udspiller sig i både billeder og tekst – og der skal være tid til, at barnet selv kan komme med fortællinger om egne erfaringer.

Med billedbøger, der har et repetitivt narrativt forløb, eller hvor konflikter er bærende for forløbet, kræver samtalen af barnet, at det er i stand til at indgå i "der-og da-samtaler" – altså samtaler om ting og personer, der ikke er konkret tilstede, men som er uden for tid og rum

Gennem det tidlige samvær og den tidlige dialog med moderen eller faderen udvikler barnet sin evne til turtagning, hvor barnet og den voksne skiftes til at tale og lytte. Opmærksomheden er i begyndelsen rettet mod ansigter og den nære kontakt, men langsomt rettes opmærksomheden mod noget uden for det tætte samvær. Moderen retter eksempelvis sin opmærksomhed mod en mobil over puslebordet og får den til at bevæge sig ved at puste til den. Moderens øjne går fra barnets til en genstand uden for de to, og barnets øjne vil følge hen, hvor moderens opmærksomhed er – mod mobilen over puslebordet. Denne evne til at indgå i samtaler og til at rette en fælles opmærksomhed mod noget uden for symbiosen mellem moderen og barnet er også det, barnet langsomt lærer at mestre i en oplæsningssituation.

Dialogen i højtlesningen

Dialogen om pegebøger fordrer af barnet, at det er i stand til at have en "her-og-nu-samtale" – altså en samtale om konkrete ting og personer, der er afbildet på billederne. Med billedbøger, der har et repetitivt narrativt forløb, eller hvor konflikter er bærende for forløbet, kræver samtalen af barnet, at det er i stand til at indgå i "der-og da-samtaler" – altså samtaler om ting og personer, der ikke er konkret tilstede, men som er uden for tid og rum. Derved trænes barnet til



at gå ind på fiktionens præmis – at samtalen handler om noget, der ikke er til stede i konkret form. Og dog – for det er en stor motivation (også) for børn, at det, der læses om, er genkendeligt og kan relateres til barnets selv.

Yngre børn forholder sig, som også tidligere nævnt, til et indhold, der er tæt på egen erfaringsverden. Det er det, der motiverer dem for at læse/lytte til teksten og indgå i en dialog om den. Mere erfarne læsere har ikke på samme måde et behov for at kunne koble så direkte til egen erfaringsverden for at kunne samtale om og sætte sig ind i teksten. Igen hænger dette sammen med ovenstående om barnets sprogbrug er kontekstafhængigt (her-og-nu-samtaler), eller om de er i stand til at mestre dekontekstualisering (der-og-da-samtaler).

Ingeborg Mjørs (ph.d. fra Universitetet i Bergen og første amanuensis ved højskolen i Bergen) forskning har vist, at oplæsningsituationen med forældre og små børn hviler på forældrenes kendskab til barnet, og at forældrene netop er i stand til at gøre teksten meget erfaringsnær for barnet. Forældrene er så at sige bindeleddet mellem teksten/billedet og barnets erfaringsverden.

Forældre som formidlere

Ingeborg Mjør⁴ lader sine forsøgspersoner læse op af "Jeppes Sut" af Barbro Lindgren, og disse oplæsnings-situationer af forældre og 1½-2 årige børn viser, hvor meget forældrene støtter barnet i en forståelse af indholdet i tekst med mimik, udpegning og øjenkontakt. Hvis der eksempelvis er et billede af en sut i bogen, kan dette ske ved at moderen i oplæsnings-situationen kigger på sit barn, der måske også har en sut i munden, og peger på sutten i barnets mund og siger "ligesom din sut". Eller, hvis protagonisten i fortællingen hopper i sengen, ved at forælderen laver hoppebevægelser. Eller ved at forælderen vinker og siger farvel, når personer i fortællingen siger farvel.

Ingeborg Mjørs undersøgelse viser også, at højt-læseren til tider adapterer – omformer – både indhold og plot for at gøre det mere vedkommende eller forståeligt for barnet. Eksempelvis ændrer nogle af højt-læserne tekstens udtryk DUM HUND⁵ til "en hund" eller "en stor hund".

Efterfølgende interview viste, at forældrene bl.a. ikke ønskede at gøre deres børn bange for hunde. Højt-læserne tog altså udgangspunkt i barnets følelser og erfaringsverden.

Jo mere kendskab oplæsningspersonen har til barnet, der lytter, desto mere sensitiv vil oplæseren være og kunne respondere mere på barnets verbale ytringer, når barnet peger, ler eller ændrer ansigtsudtryk i forhold til bogens billeder og oplæste tekst. Responsen i denne kommunikationssituation, som oplæsningen er, er vigtig for, at det lille barn føler motivation og nysgerrighed for at gå i dialog om de læste tekster.

Narrativ kompetence og fiktionskompetence

Det er ikke kun i forhold til erfaringsverden og motivation, forældrene spiller en stor rolle i dannelsen af en læser. Forældrene støtter også barnets fornemmelse for strukturerer i bogen og for handlingsforløbet. Som nævnt udvikler barnet løbende en forståelse af, at fortællingen kan ske uden for en konkret tid – dette sker ved, at barnet udvikler en forståelse for tid – for en fortid, en nutid og en fremtid, en simpel narrativ struktur.

Det, der driver handlingsforløbet frem, sker som et samspil mellem tekst og billeder – og ofte lægges der op til spænding i fortællingen ved at lade noget interessant foregå på næste side, således at barnet skal bladere for at finde frem til det spændende. Denne opbygning af spænding er oplæseren også med til at støtte op om ved at spørge – "hvad tror du så, der sker" – således at barnet bliver aktiveret til at tænke ind i en narrativ struktur, tænke ud af her-og-nu-samtalen og ind i der-og-da-samtalen. Dialogen understøtter således barnets opbygning af sin narrative kompetence – altså forståelse af sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid.

Cathrine Snow (Professor of Education, Harvard Graduate School of Education) og Anat Ninio (Professor Emeritus The Hebrew University of Jerusalem) har opstillet syv regler, som udgør en kontrakt mellem tekst og læser/lytter, men som også udgør en opdragelsesproces i forhold til konventioner omkring bøger og oplæsning. Barnet opdrages gennem oplæsnings-situationen til at underlægge sig disse regler for at kunne indgå i en læsepraksis:

1. Bøger er til at læse i – ikke til at lege med eller bide i.
2. Bogen sætter dagsordenen – samtalen handler om, hvad der sker i bogen.
3. Objekter på bogens billeder er ikke ting i sig selv, men repræsenterer tingene.
4. Den voksne navngiver tingene, mens barnet kigger

- på billedet.
5. Statiske billeder indebærer en proces eller handling.
 6. Begivenheden i teksten optræder uafhængigt af den virkelige tid.
 7. Bøger skaber deres eget univers – de er en fiktion.

Det, barnet lærer ved at underlægge sig disse regler, er, at fiktion ikke er virkelighed – fiktion består af tegn, der kan være mangetydige. At kunne mestre "der-og-da" samtaler og at kunne underlægge sig ovenstående regelsæt er at forstå, at det, der foregår i fiktionen, ikke er virkelighed, men gengiver en virkelighed. Barnets fiktionskompetence udvikles således også gennem dialogen om bøgerne.

Læseleg – læsepraksis

Barnet inddrager historierne i sine lege, hvilket bl.a. Eva Gulløv (ph.d. i antropologi. Lektor DPU) har vist med sine observationer fra danske daginstitutioner. Historierne og fortællingerne fra bøgerne bliver til et referencefællesskab for dem, der har hørt de samme fortællinger, og de kan fungere som en form for lager, børnene kan vælge ud fra og lege videre på. Det, der også sker, når barnet er trygt ved oplæsningssituationen er, at barnet bliver i stand til at modellere den voksne oplæser. Barnet vil kopiere og efterligne den voksnes adfærd i oplæsningssituationen og overføre dette til legeuniverset, hvor børn konstruerer læselege⁶. De vil tage en bog, som de er trygge ved, både i forhold til handlingsforløb, verbaltekst og billeder, og så vil de vælge en (ofte yngre) medleger, der kan agere barnet i oplæsningssituationen. Det ældste barn vil "læse op" og føre en dialog om billederne med det barn, der lytter til fortællingen. Det "oplæsende" barn har endnu ikke knækket læsekoden, men har til gengæld knækket koden for læsepraksis. Som enhver anden form for kultur er denne praksis til forhandling, og børnene vil indgå i forskellige forhandlinger om, hvordan der skal læses op, hvordan der skal tales om bøger, og hvad der skal tales om i den givne bog – børn er med andre ord i stand til at have en litteratursamtale, før de er i stand til at læse teksten.

Det er relationen mellem den voksne oplæser, det lyttende barn og billedbogen med både tekst og billeder, der udgør det lille barns læsning. Øjet og ørerne – dialogen og nysgerrigheden

Dialog er den tidlige læsning

Det, der kendetegner det tidlige barn som læser, er især dialogen og nysgerrigheden i forhold til teksten. Det er også udvikling af viden om konventioner omkring læsning og tekst samt en forståelse og bearbejdelse af det læste via leg. Artiklen her har kastet en masse forskellige optikker på læsning med det lille barn. På billedbogen som genre, på relationen og dialogen mellem barn og oplæser og på de kompetencer, der udvikles gennem dialogen om litteraturen. For at kunne udvikle sig som læser er det ikke nok at kunne skelne bogstaver fra hinanden, man må også have en forståelse for, hvad det er, der udgør fiktioner, og man må have et sprog at tale om fiktioner på. Alt dette styrkes i de tidlige dialoger om litteratur. Derudover viser artiklen, hvorledes barnet socialiseres ind i konventioner omkring læsning. Som det er nævnt i min artikel *Familyliteracy – læsepraksis i familien* kan man dog ikke forvente, at alle børn bliver støttet i denne udvikling af forældre. Derfor er det vigtigt, at fagpersoner er opmærksomme på at gå i dialog med det lille barn om tekster og at styrke barnets narrative kompetencer og fiktionskompetencer.

Det er vigtigt for lysten til at læse, at barnets nysgerrighed over for bøgerne bliver mødt med en dialog af den voksne. Der er meget udover kendskabet til selve bogstav, ord og tekst, der skaber en lille læser. Det er relationen mellem den voksne oplæser, det lyttende barn og billedbogen med både tekst og billeder, der udgør det lille barns læsning. Øjet og ørerne – dialogen og nysgerrigheden.

Referencer

Bundgaard, Helle & Eva Gulløv (2008): *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, Nina (2003): *Den danske billedbog 1950-1999. Teori, analyse, historie*. Roskilde Universitetsforlag.

Christensen, Nina (2010): "Fiktion for begyndere: Narrativ forløb og karakterer i nordisk billedbøger for små børn". I *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, vol. 1.

Christensen, Peter Hallgård (red.) (1997): "Det narrative. Fra metapsykologi til puslebord". I *Skrifter fra Center for Småbørnsforskning*, nr. 9. Kroghs Forlag A/S.

Gregersen, Torben (1969): "Småbørnsbogen". I Svend



Møller Christensen (red.): *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. Gyldendal.

Hoel, Trude (2008): "Barns tidlige lese- og skriveutvikling". I *Les for meg Pliis! – om barn, litteratur og språk*. ABM-skrift nr. 47.

Hoel, Trude m.fl. (2011): *Læsefrø. Sprogstimulering gjennom læseaktiviteter i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.

Kirkebæk, Birgit (1998): *Det nye spædbarnsparadigme og dets betydning for specialpædagogisk praksis*. Vikom.

Larsen, Marianne Eskebæk (2006): "Børnelitteratur og

læreplaner". I *Nedslag i børnelitteraturforskningen*, nr. 7. Roskilde Universitetsforlag.

Mjør, Ingeborg (2008): "Kvalitetar i den tidlege høgtlesinga". I *Les for meg Pliis! – og barn, litteratur og språk*. ABM-skrift nr. 47.

Mjør, Ingeborg (2013): "Frå *Apan fin* (1999) til *Hej då, lilla apa!* (2008)". I *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, vol. 4.

Sehested, Caroline (2009): *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. Høst & Søn.

Sehested, Caroline (2012) "Familyliteracy – læsepraksis i familien". I *Viden om læsning* nr. 12. Nationalt

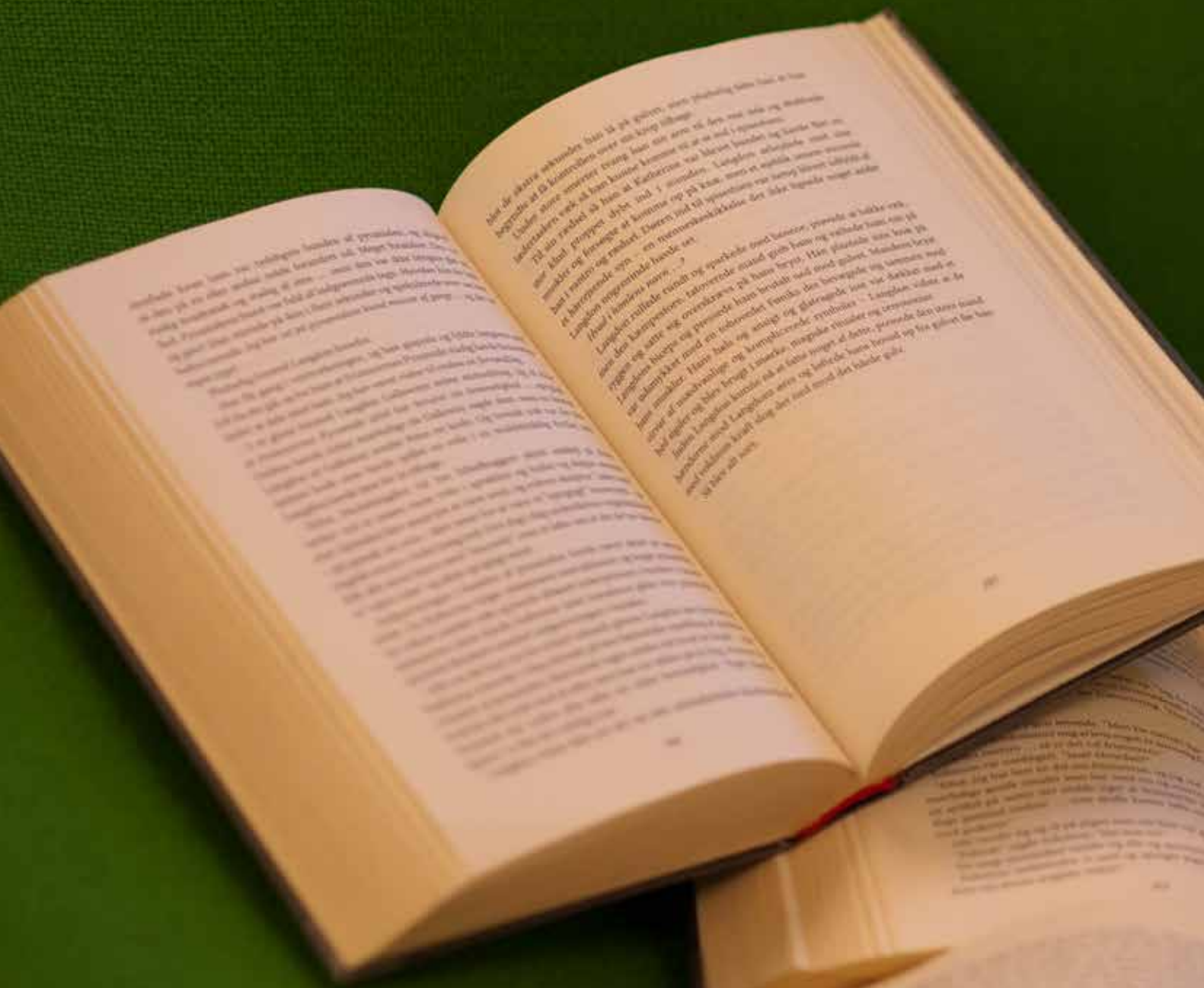


Videncenter for Læsning.

Snow, Catherine og Anat Ninio (1986): "The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books". I William H. Teale and Elizabeth Sulzby (red.): *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Ablex Publishing Corporation.

Solstad, Trine (2008): *Læs mere. Udvikling af læsekompetence i børnehaven*. Klim.

-
- 1 Dette syn på billedbogen er dog blevet udfordret i de sidste år, hvor billedbogens læser ikke mere nødvendigvis anses som værende det lille barn, der endnu ikke har knækket læsekoden, men at billedbogen eksempelvis også kan bruges til overbygningens litteraturundervisning.
 - 2 Christensen (2003)
 - 3 Larsen (2006)
 - 4 Mjør (2008)
 - 5 Mjør (2013)
 - 6 Solstad (2008)



... og den anden side var ...
 ... og den anden side var ...
 ... og den anden side var ...

Men de skatte indkomster blev så på gælden, som ...
 begyndte at få kommission over sin ...
 ... og den anden side var ...

... og den anden side var ...
 ... og den anden side var ...
 ... og den anden side var ...

... og den anden side var ...
 ... og den anden side var ...
 ... og den anden side var ...

DET BEDSTE VED AT LÆSE ER AT BLIVE OVERRUMPLET

Det bedste ved at læse er at blive overrumplet. Som da jeg i sommeren 2000 var i New York på ferie og satte mig ned på den lokale café og læste Paul Austers "City of Glas" fra *New York Trilogien*. Stor var overraskelsen, da det gik op for mig, at hovedpersonen Quinn netop bevægede sig rundt i den selvsamme gade, hvor jeg boede og i denne stund sad på cafe! Det gav både en følelse af at glide ind i fiktionen og forstærkede beskrivelsen af Quinns oplevelse af at fare vild såvel i den labyrintiske og spejlagtige storby – som i sig selv.

De største læseoplevelser for mig er dem, hvor bøgerne rammer både hjerne og hjerte på samme tid. Og det gør Austers bøger ligesom bøger af Haruki Murakami, der får mig til at tænke og mærke tingene på samme tid. Den lille perle *Sønden for grænsen og vesten for solen* af Murakami viser gennem en helt særlig tone, det enkle sprog og indhold på en både smuk og smertefuld måde de fatale valg, som afgør et menneskes liv. Det er en af de romaner, der viser mig, hvem jeg kunne have været, hvis jeg ikke tilfældigvis havde mødt en bestemt person, eller jeg havde valgt anderledes på et tidspunkt i livet. På den måde kan litteraturen sætte vores egen livshistorie i et nyt lys og påvirke den måde, vi fortæller vores historie på.

Som barn slugte jeg den ene bog efter den anden, i en lænestol i stuen eller ude i haven frem for – ligesom mine brødre – at deltage i det pulserende liv på den store gård, hvor jeg voksede op. Det, jeg læste, satte spor, men jeg delte ikke mine læseoplevelser ret meget med andre mennesker. I dag læser jeg sjældent en bog uden at tale om den med andre bagefter. Og den udvikling tror jeg ikke, jeg er alene om! Mens man tidligere holdt sine læseoplevelser i et personligt rum, spørger man i dag – sat på spidsen – sine venner på Facebook, hvad de læser. Og når man har læst en bog, kaster man måske selv sin læseoplevelse i cirkulation, går i dialog med andre om den på de sociale medier eller på Litteratursiden. Når en bog har fået mig til at forstå en sammenhæng, som jeg ikke forstod før, kan jeg finde på at spørge andre mennesker omkring mig, om bogen også har givet dem et nyt blik på nogle ting. På den måde finder der langt flere samtaler om bøger sted i dag end tidligere, og det får samtidig bøgerne til at sætte sig bedre fast i erindringen.

Så hvis det havde været på min rejse til New York sidste år, at jeg blev overrumplet af at sidde i hjertet af Austers New York, havde jeg nok straks postet det på Facebook og delt min stærke oplevelse med andre. Dengang tilbage i 2000 var der ikke noget, der hed Facebook. Men nu har jeg delt min oplevelse her, med jer.

Lise Vandborg, chefredaktør *Litteratursiden.dk*

ANMELDELSE: WHAT LITERATURE TEACHES US ABOUT EMOTION

KRISTINE KABEL, LEKTOR UCC OG PH.D.-STIPENDIAT IUP, AARHUS UNIVERSITET

Patrick Colm Hogan. Cambridge University Press, 2011. 336 sider.

Følelser fylder meget i vores liv. Fra barnets tætte tilknytning til sine forældre, over den kærlighedsramte unges jalousi, til munterhed, had, sorg i hverdagens mange situationer.

Følelser er også et forskningsfelt, og det gribes forskelligt an, alt efter om man befinder sig inden for fx psykologi, hard core hjerneforskning eller litteraturvidenskab. Men der findes også flere interdisciplinære studier af følelser.

Amerikanske Patrick Colm Hogans bog *What Literature Teaches Us about Emotion* er et eksempel på en sådan interdisciplinær tilgang. Og det han gør, kan ses som en grundig argumentation for, at litteratur er vigtig. Hans bog kan derfor også ses som et indspark i danskfaglige diskussioner om litteraturens legitimation. Det vender jeg tilbage til.

Konklusionen på de i alt 336 sider, som bogen strækker sig over, er klar: Litteratur er ikke kun en kilde til at forstå følelser, men er også med til at skabe og forfine vores følelser

Litteraturens legitimation

Hogan er professor i litteratur ved University of Connecticut, og verdenslitteraturens store fiktive værker indtager en central plads som datamateriale i hans bog. Men han trækker i høj grad også på viden fra kognitiv psykologi og fra neurovidenskab. Når man læser hans oplysende og tankevækkende bog skal man

derfor være parat til i samme sætning at springe fra Sappho til udtryk som "aktivitet i amygdala"¹.

Udgangspunktet for bogen er, at litteratur kan bidrage til at beskrive det emotionelle system, og til at forstå, hvordan følelser fungerer. Hogan vælger at bruge fiktion som data i sin forskning om følelser, selvom det sjældent er den form for datamateriale, der anvendes. På trods af, som han skriver på første side, at årtusinders historiefortælling udgør "den største gruppe af arbejder, der systematisk skildrer og fremprovokerer følelser".

Derfor tager han fat i litteraturen og forsøger med sin bog at svare på det, han antyder med titlen: Hvad litteratur lærer os om følelser. Konklusionen på de i alt 336 sider, som bogen strækker sig over, er klar: Litteratur er ikke kun en kilde til at forstå følelser, men er også med til at skabe og forfine vores følelser. Den pointe føres et skridt videre, fordi der i et interessant kapitel argumenteres for, at følelser og etik er knyttet sammen. Hvis litteraturen kan udvikle vores følelser, så kan den også siges indirekte at spille en rolle for medmenneskelig handling.

Se, det er jo en væsentlig tilskrivning af betydning, som litteraturen derved får i turbanen. På den ene side kan Hogans bog ses som et forsøg på at bidrage med en mere nuanceret og kompleks forståelse af følelser, end kognitiv psykologi og særligt neurovidenskab og hjernescanninger kan give. Det er hans eksplicite ønske. På den anden side kan bogen også ses som et forsøg på at tildele litteraturen en væsentlig rolle i såvel hverdagsliv som uddannelsessystem, netop på et tidspunkt, hvor litteraturen i mange lande er presset, og nye legitimeringer diskuteres inden for modersmålsfaget, fx inden for danskfaget i Danmark.² Litteratur har betydning for, hvordan vores følelser dannes, er hans påstand. Og derudover fastslår han, at

"litteratur, litterære studier og litteraturundervisning ikke kun er vigtige for vores videnskabelige viden om følelser, men også for vores følelsesliv."

Bogens opbygning

Bogen består af otte kapitler og derudover en introduktion og et efterord. I introduktionen argumenteres for litterære hovedværker som valid data samt for en interdisciplinær tilgang. Derefter følger to teoretiske kapitler, hvor særligt det første er væsentligt og bærer titlen "Fictions and Feelings: On the Place of Literature in the Study of Emotion".

Der skelnes her mellem fiktion som en mulighed for at dele simulerede begivenheder og så personlige beretninger om reelle begivenheder. Fiktionslitteratur har den forrang, argumenteres det, at alle, der deler oplevelsen, står lige ift. det fortalte. Ved en personlig beretning vil den, der fortæller, være involveret på en anden måde end dem, som oplevelsen deles med. Desuden vil læsere af fiktion være mere frie i deres følelsesmæssige respons end ved en personlig beretning, hvor tilhørere fx kan spejle fortællerens følelser af medlidenhed.

Det næste teoretiske kapitel handler om følelser, og her fremlægges en væsentlig forudsætning for, at bogen kan tillægge litteratur betydning. Der opregnes tre kilder til følelser: medfødthed, noget der er tillært i særlige kritiske livsperioder samt "emotional memories". Litterære oplevelser kan fx gemmes som disse emotionelle erindringer. Hvis det hele bare var medfødthed og biologi, så ville litteraturen være lige gyldig i forhold til for vores emotionelle dannelse.

Det overrasker alligevel, når han i sit fokus på følelser skriver, at hvis ikke man oplever en empatisk respons på karaktererne i en historie, så er det meget usandsynligt, at man vil blive engageret af den. Nå, kan man tænke, der fik han fraskrevet de følelser, som fx smukt eller syret billedsprog kan afstedkomme

De resterende seks kapitler er læsninger af hovedværker på tværs af tid og sted. Der indgår i hvert kapitel en tekst af Shakespeare samt et eller flere andre værker, også fx kinesiske vittigheder. Kapitlerne

behandler en eller flere følelser: den store kærlighed, sorg, munterhed, skyld, skam, jalousi, medfølelse, medlidenhed samt forholdet mellem følelser (særligt hengivenhed) og etik.

Litterær svaghed

Det er Hogans på sin vis passionerede og køligt videnskabelige forsvar for litteratur, der er interessant. Men samtidig går han slet ikke ind i en klar afgrænsning og dyb forståelse af, hvad litteratur er. Fx om den kan noget særligt i forhold til andre former for fiktive fortællinger. Eller blot i forhold til nedskrevne personlige beretninger, der læses på tredje hånd. Til hans forsvar skal siges, at det heller ikke er hans ærinde at definere (fiktions)litteratur. Men det overrasker alligevel, når han i sit fokus på følelser skriver, at hvis ikke man oplever en empatisk respons på karaktererne i en historie, så er det meget usandsynligt, at man vil blive engageret af den. Nå, kan man tænke, der fik han fraskrevet de følelser, som fx smukt eller syret billedsprog kan afstedkomme, beskrivelser af landskaber, melodiske gentagelser etc. Eller sagt på en anden måde: Jeg har mange oplevelser med litteratur, der også medfører en følelsesmæssig respons, som ikke er direkte bundet til en empatisk indlevelse i de fiktive personer.

Begrænsetheden kan skyldes, at Hogan først og fremmest er interesseret i litteratur, der på en eller anden måde simulerer mulige hændelser, personer, sprogbrug – som alternativ data til interviews med virkelige mennesker om deres følelser, scanninger af hjerneaktivitet eller andre former data.

Den simulerede kærlighed på tværs af sted og tid (?)

"[...] forskellige læsere behøver ikke at respondere på de samme elementer [i en historie]. Men alligevel, når romantiske fortællinger læses med stor empatisk indlevelse af en bred gruppe af læsere over mange århundreder, kan det skyldes, at responserne [...] deler fælles træk." Sådan skriver Hogan om fortællinger om den store kærlighed og læsers respons på dem på tværs af sted og tid. Hans behandling af kærlighedshistorier er et godt eksempel på, hvad vi så lærer om følelser.

En pointe er, at vi som læsere typisk har sympati med de elskende. Og at de elskende ofte kommer fra fx forskellige grupper eller sociale miljøer, og at de skal gennem prøvelser, før de (måske) får hinanden.

Og dét fortæller os noget om vores følelser: nemlig at mennesket ofte vil have en stærk følelsesmæssig præference for hengivenhed frem for fx gruppenormer. En anden pointe i forbindelse med fortællinger om den store kærlighed er, at hengivenhed ikke er et spørgsmål om generelle egenskaber, men om noget distinkt individuelt. Her henvises fx til Romeos opmærksomhed over for detaljer ved Juliet, som hvordan hun hviler kinden i sin hånd. Litteraturen viser os med andre ord dette om hengivenhed.

Der er mange pointer gennem hele bogen, nogle mere banale end andre. Nogle af læsningerne er også mindre sprudlende end andre. Hogan insisterer på, at der er ligheder mellem litterære værker på tværs af tid og sted, og at de afstedkommer samme følelsesmæssige respons. Det tror jeg til dels, han har ret i. Men han baserer selv sin interdisciplinære tilgang på egne fortolkninger. Og de er netop udtryk for en bestemt opfattelse af følelser, og et forskningsmæssigt fokus på fx neuro-videnskab. Med andre ord er hans fortolkninger både steds- og tidsbundet.

Det ville også være interessant at se på forskelle i tid og sted mellem forskellige fortolkninger og så forsøge at forstå dem og forskelle i tilgange og begreber om følelser. Men det er en anden bog. Og pointen: med *What Literature Teaches Us about Emotion* får man et aktuelt og langt hen ad vejen velargumenteret bud på litteraturens legitimering.

Referencer

Jørgensen, Martin (2012): Videre i teksten. Litteraturpædagogiske positioner og muligheder. Hans Reitzels Forlag

Elf, Nikolaj Frydensberg og Kaspersen, Peter (red.) (2012): Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag. Nordfag.net.

Ongstad, Simon (red.) (2012): Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag. Novus Forlag.

1 De gengivende citater fra bogen er oversat af anmelderen.

2 Se fx Jørgensen (red.) (2012), hvor kapitlet "Hvorfor læse litteratur" af Peter Kaspersen netop peger på bl.a. en neuro-videnskabelig legitimering som en fremtidig legitimering. Andre aktuelle skandinaviske udgivelser, der diskuterer blandt andet litteraturens betydning i grundskole og ungdomsuddannelser, er Elf & Kaspersen (red.) (2012) og Ongstad (2012).



I stedet finder han en halvmast, halvraget joint i sin lomme, får ild på den og ryger lidt.

»Skal vi sige noget til Laus?« spørger jeg.

»Jeg tror ikke, Jonathan snakker med ham længere.«

»Det er mærkeligt, ikke? Han har altid været total fan af sin far.«

»Men så vågnede han en morgen og befandt sig i samme verden som os andre,« siger Nick dystert.

Jeg starter på det sidste stykke pizza. Nick slukker skuddet under sin gummisko. »Så skal vi snart starte i gym.«

Nicks tonefald får det til at lyde, som om vi skal iudskibes til skyttegravskrig.

»Jonathan skal ikke på samme linje som os, vel?«

»Nej.«

I vinter var jeg ærgerlig over ikke at skulle i samme klasse som Jonathan. Nu er det nærmest en lettelse.

Der er ikke andet tilbage på programmet end at erklære af-
enen for en fiasko og køre hjem. Alligevel bliver vi siddende.
Jeg ved ikke med Nick, men jeg håber stadig, at der kan nå
it ske noget mere i nat. Noget større. Hvis der kom et nøgent

hornorkester marcherende ned af Store Kongensgade, eller
en UFO viste sig over Nyboder, så ville vi helt sikkert huske
lette som natten, hvor vi oplevede det. I stedet for natten,
hvor vi holdt op med at være venner med Jonathan.

I Store Kongensgade går en dør op. Det er ikke et nøgent
hornorkester, der kommer ud, men jeg bliver lige så over-
asket. Det er nemlig min mor. Jeg prøver at blinke et par

gange, men det hjælper ikke. Det er stadig min mor, der står
på fortovet og ser efter en taxa. På anden sal er der lys i tre
induer, ellers er ejendommen mørk. Så det er nok dér, hun
har været på besøg: anden sal til venstre i Store Kongens-



... på løst, blødt eller smattet underlag, har
usækket særlig stor betydning. De skal helst
være store, ikke for brede, og forsynet med et
grødt eller mønstret. For at undgå at køre med et
løst blødt hjernestøtte, er det vigtigt at køre med
ikke lukke mønstret af luftens tryk.
At køre på blødt og løst er farligt for rygsøjlen, og
særligt for de små rygsøjler hos børn. Derfor er
det vigtigt at vælge et sæde, der er støbt i et
støddæmpende materiale, og som har en god
kvalitet. Det er også vigtigt at vælge et sæde, der
er let og nemt at sætte op og ned, og som har
en god kvalitet. Det er også vigtigt at vælge et
sæde, der er let og nemt at sætte op og ned, og
som har en god kvalitet.



TIDLIGERE FORBANDT JEG LÆSNING MED LÆSNINGEN AF BØGER

Tidligere forbandt jeg læsning med læsningen af bøger. Der var ikke det øjeblik – hvis jeg da kunne slippe af sted med det – hvor jeg ikke var dybt begravet i en roman. Da jeg var barn, og familien var på bilferie i Europa, kunne jeg ligge med en bog på bagsædet af bilen i flere timer i streg. Jeg foretrak helst ikke at blive forstyrret, men kunne godt finde på at brokke mig til mine forældre, hvis de ikke havde sagt, at vi var kørt forbi noget seværdigt. På den måde gik jeg glip af meget af virkelighedens europæiske historie og kultur, men hvad gjorde det, når jeg alligevel oplevede ting gennem bøgerne.

Langt ind i mit voksenliv var døgnrytmen også styret af mine læsevaner. Hver eftermiddag, når jeg kom hjem fra skole eller studie, blev jeg nødt til at tage en "morfar." Dette var selvfølgelig konsekvensen af, at jeg læste til langt ud på natten – og samtidig satte eftermiddagsluren mig i stand til igen at lade bøgerne holde mig vågen. Men her senere i livet er mit forhold til bogen som læsekilde stagneret. Jeg læser stadig lige så meget, men ikke på papir. Skrift på tryk er afløst af skrift på skærm. Om det er gennem tablets eller på computeren, så er det i højere grad de uendelige muligheder for digital information, der har taget over. Magasiner og aviser på iPad'en, blogs og netaviser i browseren og hele informationsstrømmen udvalgt og kvalificeret gennem de sociale medier.

Den totale fordybelse og fokuseren, som bogen giver, er næsten forsvundet i mit liv – og jeg har lidt dårlig samvittighed overfor det trykte eksemplar. Ikke over for læsningen – det gør jeg jo hele tiden.

Thomas Morten Noppen, Nationalt Videncenter for Læsning

ANMELDELSE: SUMMER READING – CLOSING THE RICH/POOR READING ACHIEVEMENT GAP

HENRIETTE ROMME LUND, KOMMUNIKATIONSKONSULENT I NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

ed. Richard L. Allington og Anne McGill-Franzen.
Teachers College Press og International Reading Association, 2013. 129 sider.

Sommerferien kaster en lang grum skygge over børns læseudvikling. I hvert fald hvis de ikke læser. De kan gå i stå eller – i værste fald – tilbage i deres læsning, fordi de ikke får øvet sig. Denne antologi peger på, at det oftest er børn i fattige og udsatte områder, der ikke får læst i ferien, og at man, hvis man vil vende udviklingen, skal give disse børn adgang til bøger i sommerferien.

Så hvis man har lyst til at fordybe sig i, hvorfor og hvordan man skal bringe bøger ud til udsatte børn i sommerferien, så er antologien en kærkommen gave. Hvis det gode budskab er forstået efter første kapitel, og det synes undertegnede det er, så er det nok at skimme resten af siderne igennem.

En antologi om at gøre bøger tilgængelige for børn fra fattige familier

Antologien, som er udgivet af forlaget Teachers College Press og den amerikanske læseorganisation IRA (International Reading Association), består af 7 kapitler, der på bogens i alt 129 sider formidler erfaringer fra forskellige amerikanske initiativer, undersøgelser og forskningsprojekter omkring ferielæsning.

”Denne antologi peger på, at det oftest er børn i fattige og udsatte områder, der ikke får læst i ferien, og at man, hvis man vil vende udviklingen, skal give disse børn adgang til bøger i sommerferien

Det første kapitel, skrevet af de to redaktører Richard L. Allington og Anne McGill-Franzen, ridser problematikken op. Grunden til at børn fra fattige områder ikke læser i deres ferie og følgende ikke udvikler deres læsning, er, at de har mindre adgang til læsestof end børn fra velstående områder. Skolerne har færre bøger, i hjemmene er der ikke meget læsestof at finde, og boghandler er et særsyn i gadebilledet. Dette afspejler sig i børnenes læseniveau. Faktisk kan der måles en forskel i læsekompetence mellem børn fra fattige områder og børn fra velstående områder, der svarer til 3 år, når børnene er i "grade 6". En forskel der hvert år tager et ordentligt ryk sommerferien over. Ud fra dette konkluderes det gang på gang, at den socio-økonomiske baggrund har stor betydning for børns læsning og læseudvikling, og at det bedste, man kan gøre for at styrke læsningen, er at lade bøger være let tilgængelige i sommerferien.

I de følgende 5 kapitler kan man læse om, hvorfor det må gøres, og hvordan det kan gøres.

Først kan man læse om en metaanalyse, hvor i alt 108 undersøgelser af sammenhængen mellem adgang til læsestof og forbedret læsevne har været under luppen – og ja, man fandt en tydelig positiv sammenhæng.

Herefter kan man læse om et projekt, hvor børn fra 17 såkaldte "high-poverty schools" fik mulighed for at vælge bøger til fritidslæsning i ferien. Man fandt her ud af, at børnene ofte valgte bøger ud fra, om omslaget så spændende ud, samt at de valgte bøger ud fra, hvad kammeraterne læste, og hvad de mente, forældre og søskende ville læse – for dem lånte de også bøger til.

Så følger en beskrivelse af en undersøgelse af, hvordan børn vælger bøger til fritidslæsning. Den viser, at børn gerne vil spille en aktiv rolle i bogudvælgelsen, og at de primært læser bøger, der har sammenhæng med aktuelle medier, massekultur eller handler om kendte mennesker så som musikere og filmstjerner. Dernæst kan man læse om et projekt, hvor alle 1st grade børn på i alt 13 skoler blev spurgt om, hvad de helst ville læse og dernæst fik mulighed for at låne bøger om disse emner sommeren over. Resultatet var, at over 80% af børnene fastholdt deres læseniveau trods ferien.

Endelig er der en hjertegribende beskrivelse af et projekt, hvor lærere har kørt en bil fyldt med bøger – en såkaldt Bookmobil – ud til børn i trailerparker i Florida for at give dem læsestof. Det vigtige her var, at børnene fik bøgerne leveret direkte på dørtrinnet – hvis de overhovedet havde et sådant – samt den personlige relation, der var børn og lærere imellem i formidlingen af bøger. Ved de børn, der deltog i 7 ud af projektets 10 uger, så man en positiv læseudvikling.

Antologiens to redaktører runder i det sidste kapitel "Where Do We Go from Here?" af med at undre sig over, at der ikke er flere skoler i fattige områder, der enten låner eller giver eleverne bøger sommeren over, og at bibliotekerne her ikke gør mere for at udlåne bøger til netop disse familier, når man nu – for pokker – ved, at det kan styrke børnenes læsning og sikre, at deres læseniveau ikke daler ferien over. Herefter præsenterer de to områder, som det er vigtigt at være opmærksomme på, hvis man selv vil igangsætte lignende læseinitiativer, nemlig:

1. At det er vigtigt, at børnene selv vælger bøgerne, de vil læse. Børn, der finder bøger, der er for svære, skal instrueres i eksempelvis at læse bagsidetek-

sten og smålæse i bogen, inden de låner den med hjem.

2. At det er vigtigt, at bogens sværhedsgrad matcher barnets læseniveau. Børnene skal kunne læse bogen uden at få hjælp og opleve succes med deres læsning. Det skal være lysten, der driver værket, og de føler ikke læselyst, hvis de mislykkes med deres læsning.

Antologien afsluttes med redaktørernes opråb til politikere og beslutningstagere om at handle på den viden, bogen formidler om betydningen af sommerlæsning. De spørger retorisk: Will we choose to address narrowing the reading achievement gap by providing kids with book to read during the summers, or will we continue to do largely nothing in this regard? The kids are waiting for the answer (s.110).

Der beskrives ikke andre teksttyper eller medier, børnene kan læse i. Noget der, efter min mening, viser en meget ensidig forståelse af børns læsning og tro på, hvordan læsning udvikles og opøves

Sagt mere direkte: Det har stor betydning, og det er så lidt, der skal til. Så kom i gang!

Sommerlæsning er ikke bare sommerlæsning

Samtlige 7 kapitler i antologien er velskrevne med referencer, litteraturlister og flere steder med retningslinjer for fremtidige indsatser. På den måde kan man sige, at antologien i sig selv udgør en let tilgængelig håndbog, der fint lever op til sin undertitel: Closing the Rich/Poor Reading Achievement Gap.

Dog hylder bogen hele vejen igennem det gode initiativ og det gode projekt uden kritisk distance. Eksempelvis baserer kapitlernes forskellige beskrivelser af, hvordan man kan gøre læsestof let tilgængeligt for børn, udelukkende på den tanke, at læsestof er lig med skøn- eller faglitteratur printet i bøger. Der beskrives ikke andre teksttyper eller medier, børnene kan læse i. Noget der, efter min mening, viser en meget ensidig forståelse af børns læsning og tro på, hvordan læsning udvikles og opøves. Endvidere kommer det slet ikke på tale, at der findes børn, der måske ikke har lyst eller tid til at læse i deres ferie, fordi det nu går så dårligt i spænd med at spille fodbold, stå i iskiosk

eller blinke til det modsatte køn i det nærmeste shopping mall.

Positivt er projekternes fokus på, at der skal skabes motivation hos børnene. Både ved at initiativtagerne i bogudvalget sætter fokus på, hvad børnene interesser sig for, og ved at de skaber gode relationer voksne og børn imellem omkring formidling af bøgerne. Denne opmærksomhed på barnet er projekternes styrke. Dels fordi motivation nødvendigvis må være et omdrejningspunkt for fritidslæsning, og fordi indsigten i børnenes interesser er en forudsætning for at kunne formidle de rette bøger til det rette barn. Det er altså ikke kun det at give børn adgang til bøger, der sikrer, at de læser i ferien. Det er også at give dem lyst til at læse bøgerne og lade dem møde voksne, der interesserer sig for såvel børnene som bøgerne.

Tre af kapitlerne er skrevet af redaktørerne, der begge er professorer ved University of Tennessee, prisbelønnede

inden for literacyområdet og aktive i læseorganisationen IRA. Det giver antologien tyngde, men kan også forklare, hvorfor det er samme socioøkonomiske tanke, der styrer samtlige bidrag. For hvis det ikke er de to redaktører, der har siddet bag tastene, så er det lige før, at den enkelte skribent refererer til dem og deres værker. Det er klart, for the Summer Reading Loss er et af Richard L. Allington og Anne McGill-Franzens hjertebørn, og noget de både har beskrevet og behandlet i tidligere bøger og projekter. Men man fornemmer lidt, at alle tænker og trækker i den samme retning og får ofte følelsen af at have læst samme pointe flere gange.

Gentagelserne betyder dog også, at antologien cementerer, at læsning udvikles og er under stor indflydelse af det miljø og den kultur, barnet er del af. De enkelte kapitler gør det helt tydeligt, at man kan være meget, meget fattig som amerikansk pige eller dreng, og at det er offentlige institutioner, projekter og initiativer, engagerede lærere og bibliotekarer, der



formår at lukke "the Rich/Poor Reading Achievement Gap" ved at give børnene adgang til bøger.

Den er klokkeklar i sit ærinde og kommer med konkrete eksempler på initiativer, der har givet børn i fattige områder mulighed for og lyst til at læse i ferien

Når det handler om, hvorfor børn fra fattige områder ikke udvikler deres læsning i en ferie på samme måde, som børn fra velstående områder gør det, er det altså ikke lærerne, læseundervisningen eller børnenes egne læsevner, der skal stå til regnskab, men deres socio-økonomiske baggrund.

Stillet over for dette ville en logisk følgeslutning være at ændre samfundet, så alle blev mere lige stillet og

fik lige muligheder for at udvikle sig som læsere. Men det er ikke muligt sådan "over night", vi har ikke beviserne for, at resultatet ville være derefter, og endelig ville det kræve en større politisk, samfundsmæssig indsats og koste langt mere end initiativrige lærere, bibliotekarer og forskere har råd til. Det er derfor fuldt forståeligt, at de beskrevne projekter og den afsluttende opsang til politikere og beslutningstagere tager udgangspunkt i noget så jordnært og realiserbart som at gøre bøger tilgængelige.

Styrken ved antologien er derfor ikke et samfundskritisk sigte – selvom det må siges at være en underliggende præmis – men at den er klokkeklar i sit ærinde og kommer med konkrete eksempler på initiativer, der har givet børn i fattige områder mulighed for og lyst til at læse i ferien. Der ligger altså erfaringer til grund for missionen, og løsningen er lige til at gå til.



ANMELDELSE: LITTERATURLYST OG LÆRING

LINE BECK RASMUSSEN, PH.D. STIPENDIAT, CENTER FOR BØRNELITTERATUR, AAU

Dorte Østergren-Olsen og Lene Herholdt (red.). Dansk Psykologisk Forlag, 2012. 180 sider.

Antologien *Litteraturlyst og læring* indleder med det store, men også gode spørgsmål: "Hvorfor overhovedet læse skønlitteratur i skolen?" Spørgsmålet kan deles op i to. Det endnu mere grundlæggende: Hvorfor overhovedet læse skønlitteratur? Og dernæst hvorfor og hvordan det er en opgave for undervisning i skolen? I disse tider, hvor folkeskolens rolle og udformning er til debat, er det et meget relevant spørgsmål. Antologiens 12 bidrag fokuserer på litteraturlæsning og undervisning på mellemtrinnet og i udskoling og kommer med interessante og tankevækkende bud fra forskellige vinkler. Underliggende i alle og eksplicit i flere artikler er idéen om, at læsning af skønlitteratur kan hjælpe til udvikling af empati, men også i dannelsen af læseren som menneske og demokratisk borger.

Underliggende i alle og eksplicit i flere artikler er idéen om, at læsning af skønlitteratur kan hjælpe til udvikling af empati, men også i dannelsen af læseren som menneske og demokratisk borger

Hans Ulrik Rosengaards beskriver således i "Fra ensom læsning til læsefællesskab i klasseværelset", hvordan litteraturundervisning handler om at skabe et rum, hvor man gennem litteraturlæsning i skolen kan gøre erfaringer, og dermed kan litteraturundervisningen fungere som dannelses- og mellemzone mellem private rum og en offentlighed.

Samme opfattelse har den svenske børnelitteraturforsker Maria Nikolajeva. Hun kommer i "Kunsten at læse tanker: en kognitiv tilgang til børnelitteraturen" med bud på, hvordan C.S. Lewis' roman *Løven, heksen*

og *garderobeskabet*, der indeholder endimensionelle personer, alligevel kan bruges af yngre læsere til at opøve empati ved at læse de fiktive personers tanker. I den virkelige verden benytter vi os af tankelæsning, vi fortolker andres følelser ud fra deres adfærd og eksplicitte udsagn, og Nikolajeva mener, at vi gennem litteratur kan lære det samme, at vi kan bruge litteratur som en "træningsbane".

Fælles for flere af artiklerne er også en eksplicit skelnen mellem læsefærdighed og litteraturfærdighed. Det at læse skønlitteratur er noget andet end at lære at læse

I "På sporet af fortællerens viden" skriver Lene Herholdt om, hvordan fortællerforholdet kan være med til at åbne op for teksten og skabe dialoger om, hvad det vil sige at være menneske. Hun mener, fortælling er tildeling af viden, og at fortolkning bygger på viden fra forskellige fortællelag. Pointen er, at indsigt i forskellige fortællelag fører til sprog og begreber til at tale om forskellige tolkninger og bedre mulighed for at stille de spørgsmål, der er oplagte om den aktuelle tekst og den klasse, der læser den.

Litteraturfærdighed og udfordrende tekster

Fælles for flere af artiklerne er også en eksplicit skelnen mellem læsefærdighed og litteraturfærdighed. Det at læse skønlitteratur er noget andet end at lære at læse. Litteraturlæsning kræver andre tekster og særlige didaktiske overvejelser. Dermed er der dog også plads til og brug for udfordrende tekster.

Bo Steffensen skelner i sin artikel "Litteraturlyst. Eller – kan man blive afhængig af Cecil" mellem to

former for læsning: langsom dybdelæsning og hurtig spændingslæsning.

De to former for læsning kræver to forskellige typer tekster. Nogle til læseforståelse og andre til litteraturforståelse, de første til spænding og de andre til fordybelse. Og de to forskellige typer tekster er motiveret af forskellige lyster. Artiklen handler om, hvad det er, litteraturen kan, så man får litteraturlyst eller "craving" efter litteratur. Steffensen beskriver to forskellige oplevelser, der motiverer læsning: spænding og en stor oplevelse.

Litteratur- og læseundervisning kræver også litteratur i forskellige sværhedsgrader. Dorte Østergren-Olsen argumenterer i "Gode tekster og stilladserende litteraturundervisning" for brugen af udfordrende, svære tekster i litteraturundervisningen. Hvis teksten ikke udfordrer nok, kan eleven kede sig i læsningen og dermed miste læselyst. Hvis teksten er udfordrende, skal der til gengæld hjælp eller stilladsering til, for at læseoplevelsen ikke bliver frustrerende. Hun beskriver Pauline Gibbons' fire zoner: frustrationszonen med høj udfordring og lav støtte, kedsomhedszonen med lav udfordring og lav støtte, komfortzonen med lav udfordring og høj støtte og engagementszonen med høj udfordring og høj støtte. De to første er ikke særligt konstruktive, mens komfortzonen kan bruges til at lære at læse, opøve læsefærdighed og hurtighed og give gode læseoplevelser. Det, man i litteraturundervisningen skal pejle efter, er dog engagementszonen, hvor læseren kan opnå ny indsigt i litteraturen såvel som nye erkendelser som menneske.

Simon Skov Fougts er i "Teksten er en åben dør" også fortaler for, at elever sagtens kan læse svær litteratur, hvis man sørger for at give eleverne noget at lede efter, giver dem redskaber og fortæller dem, hvorfor teksten skal læses. Han opriks forskellige tilgange til litteraturlæsning: Den forfatterorienterede, den tekstorienterede, den læserorienterede, den fænomenologiske. Fougts mener, at læreren skal kende forskellige litterære tilgange for at have en "didaktisk værktøjskasse", som læreren kan vælge fra. Teksten er som en åben dør, som overskriften lyder, og det er lærerens rolle at vise, hvordan man arbejder med svær litteratur. Succesoplevelsen af at forstå, hvordan og hvorfor man arbejder med den svære litteratur, kan give litteraturlyst, er Fougts påstand.

Børnelitteratur i undervisningen

Martin Blok Johansen taler i "Når stoffet sparker igen – nyere billedbøger og lyst til at læse litteratur" som

Østergren-Olsen og Fougts om, at det ikke nødvendigvis er den enkle litteratur, der giver klare og bedste litteraturundervisning. Børn vil ligeledes gerne have det svære og flertydige. Det er i modsætning til, hvad mange undervisere tror, og derfor forenkler de analyse og tolkning af tekst, så det flertydige pludseligt bliver entydigt stik i mod, hvad billedbøgerne og eleverne vil.

Blok Johansens emneområde er nyere billedbøger, og han viser, hvordan nyere billedbøger kan bruges til at skabe litteraturlyst. Han beskriver en bevægelse fra de traditionelle billedbøgers enstrenghed til en mangtydighed i postmoderne billedbøger og en tendens til, at de ikke lader sig indfange og afgrænse. Ifølge Blok Johansen synes der i en dansk kontekst at være fokus på at nå til en bestemt betydning i en billedbog. Derfor gøres brug af værkorienterede tilgange, der kan føre til en entydighed, der ikke er i billedbogen. I den anden ende af spektret er derfor de læserorienterede litteratursamtaler, der har risiko for at vægte holdninger og vurderinger og give læsninger, der ikke har øje for stilistiske virkemidler. De to positioner udgør et grundlæggende dilemma i tilgangen til nyere billedbøger.

Man skal ikke bare læse litteratur i danskundervisningen, men mere specifikt kan det være givtigt at læse børnelitteratur, mener Anette Øster i "Det børnelitterære skatkammer – hvad rummer det, og hvad skal vi vælge". I artiklen kommer hun med et historisk rids over udviklingen i dansk børnelitteratur efterfulgt af tendenser i børnelitteraturen, og hvad og hvordan vi kan vælge at bruge den i undervisningen. Løbende kommer hun med konkrete eksempler på litteratur til brug i undervisningen. Øster mener, det er vigtigt at inddrage ny litteratur i undervisningen for give eleverne litteratur, de kan spejle sig i og identificere sig med. Man skal dog også læse ældre som en del af kulturarven. Disse tekster kan dog ofte virke distance-rede for den nutidige læser, men hvis de ældre tekster er skrevet til børn, kan distancen mellem tekst og elev mindskes.

Det er vigtigt, at læsning af litteratur og litteraturundervisning peger ud over skolens mure og danner bro mellem undervisning og verden, hvilket også er tilgangen i flere af artiklerne



Det handler også om, hvordan man læser ældre litteratur hos Anne-Marie Mai. I "Kirke og bladhus – steder i litteraturens historie" om at bruge det, hun kalder litteraturstedet i undervisning og læsning af gamle tekster. Litteraturstedet er et sted, hvor litteraturen er blevet skrevet, læst, formidlet og videregivet. Hun kommer med eksempler fra en kirke og et bladhus, og hvordan disse og med hvilke tekster de kan bruges i undervisningen.

Bro mellem skole og verden

Det er vigtigt, at læsning af litteratur og litteraturundervisning peger ud over skolens mure og danner bro mellem undervisning og verden, hvilket også er tilgangen i flere af artiklerne.

Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjerg stiller i deres artikel spørgsmålet: "Hvad skal vi med skønlitteraturen?" og er kritiske over for litteraturundervisningen, som den foregår mange steder. Litteratur skal danne læserne som personer og demokratiske borgere, ikke gøre dem til "litteraturforskere". På baggrund af en undersøgelse af litteraturundervisningsmaterialer fra

2011, der undersøger de foregående to et halvt års materialer, peger Bundsgaard og Oksbjerg på et ifølge dem problematisk træk ved læremidlerne, der handler for meget om litterære greb og analysemodeller og for lidt om selve litteraturen. Konklusionen på undersøgelsen er, at en overvejende del af læremidlerne lægger op til litteraturanalyse gennem begreber og redskaber og genreskelnen, men ikke forholder sig til, hvad teksterne siger. Ifølge Bundsgaard og Oksbjerg er det et problem, fordi litteraturen skal lægge op til diskussion af forskellige tilgange til verden. Dermed kan litteraturlæsning række ud over skolen og danne basis for demokratisk og kritisk deltagelse i samfundet.

Antologien er dog en meget relevant og inspirerende bog for alle, der arbejder med litteratur og læsning

Også Kristine Kabels "Et sprog til at tale om litteratur – fra lov <3 til fagligt værdsatte diskurser" diskuterer, hvordan man kan få litteraturundervisningen til at række ud over skolen ved at tage afsæt i de unges



eget sprog og skabe et bevidst sprog om litteratur i litteraturundervisningen. Man skal bruge og arbejde med elevernes sproglige ressourcer, når de kommunikerer med hinanden og kommer med vurderinger af ting via fx YouTube. I litteraturlæsningen i skolen skal elever vide, hvad de skal se efter, eller hvordan de kan gøre det på en måde, som "passer" til skolens måde at vurdere på. Man skal udvikle elevernes sproglige ressourcer, ressourcer der også kan bruges uden for skolen. Dermed kan arbejdet med litteratur række ud over danskfaget og være med til at opfylde skolens grundlæggende rolle i samfundet som sted for identitetsdannelse.

Lysten til at læse skønlitteratur kommer ikke, ikke kun i hvert fald, fra litteraturundervisningen i skolen. Måske tværtimod. I "Op på læsehesten, drenge!" skriver Eiler Jensen om, hvordan man opdanner drengenes læselyst gennem deres foretrukne genrer: spænding, gys, humor og historiske bøger. Han inddrager den franske forfatter Daniel Pennacs 10 tankevækkende bud om læsning og lister nogle af dem: Bud 1) Retten til ikke at læse, bud 2) Retten til at springe sider over, bud 3) retten til ikke at læse en bog færdig, bud 4)

retten til at genlæse, bud 5) retten til at læse hvad som helst, bud 10) retten til at tie. Jensen beskriver disse bud nøjere og gør det klart, at skolen måske ikke altid er det optimale sted for læseglæde, fordi det her handler om kontrol af læsningen, litteraturoplevelsen og opfyldelsen af diverse mål. Skolen skal gøre sit i forhold til litteraturlæsning og -undervisning, men fritidslæsning er også vigtigt i forbindelse med litteraturlysten. Her har dansklærere og skolebibliotekarer en vigtig funktion som rollemodeller.

Litteraturlyst og læring handler om litteraturlæsning i skolen, og artiklerne belyser hver på deres måde, hvorfor og hvordan det kan gøres. Målgruppen er dansklærere, dansk- og læsevejledere, bibliotekarer, undervisere og studerende på læreruddannelsen og diplomuddannelsen. Antologien er dog en meget relevant og inspirerende bog for alle, der arbejder med litteratur og læsning. Artiklerne er kompetente og tankevækkende. Man kan føle sig i mere tråd med nogle forfatters tilgange end andre, men der er en forskellighed i antologien både i tanker og skrivestil, der giver lyst til litteratur og læring.



Scan koden og
læs tidsskriftet



DET 2KER

Workshop om literacy

10. oktober afholder centret workshop med temaet: Literacy. Den svenske forsker Carina Fast indleder dagen med oplægget: Hur kan man bruka literacy-begreppet?
Læs mere og tilmeld dig på videnomlaesning.dk

Fire seminarer om skrivelyst i fagene

Sammen med Dansk Psykologisk Forlag og lokale CFU'er inviterer centret til fire seminarer om skrivelyst i København 25.november, Vordingborg 26.november, Odense 3.februar og Aalborg 4.februar 2014. Læs mere og tilmeld dig på videnomlaesning.dk

Veje til Læsning 2014

I foråret 2014 inviterer centret for fjerde år i træk landets læsevejledere til at komme og blive opdateret med ny viden og få inspiration til det daglige arbejde med læsning og skrivning. Hold øje med dato, tid og sted på videnomlaesning.dk

Få mere viden om læsning, skrivning og sprog på vores profil på Facebook, i vores nyhedsbrev, på @lseren1 på Twitter og på vores hjemmeside

videnomlaesning.dk

