



Et betydningsfuldt møde

- forbindelsen mellem læselyst og bogvalg

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

Artiklen er fagfællebedømt.

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

Et tilfældigt valg

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

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

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

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

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

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

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

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

Mødet mellem tekst og læser

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

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

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

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

Engagement og tilknytning

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

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

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

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

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

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

Manglende interesse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

At kunne vælge til og fra

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

På romanjagt

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

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

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



OPGAVE A. VÆR HINANDENS LÆSECOACH

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

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

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

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

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

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

Figur 1: *Vær hinandens læsecoach*

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



MIT LÆSERPROFIL-KORT

NAVN: _____

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

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

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

Forfatter: _____ Titel: _____

Forfatter: _____ Titel: _____

Forfatter: _____ Titel: _____

Forfatter: _____ Titel: _____

JEG VIL GERNE LÆSE ROMANER (sæt gerne flere krydser)

Fra børneafdelingen Fra ungdomsafdelingen Fra voksenafdelingen

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

Figur 2: Læserprofil-kort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Det kvalificerede bogvalg

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

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

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

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

Referencer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Om forfatteren

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