



Den fantasifulde læser: uddannelsesmæssige implikationer

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

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

Læsning er diskontinuerlig og involverer den erfaringsbærende krop

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

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

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

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

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

Læselyst: meget mere end læsekompetence og positiv indstilling

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

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

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

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

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

Hele kroppen læser

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



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

Billede 1: Studerende læser i sine private omgivelser.

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

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

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

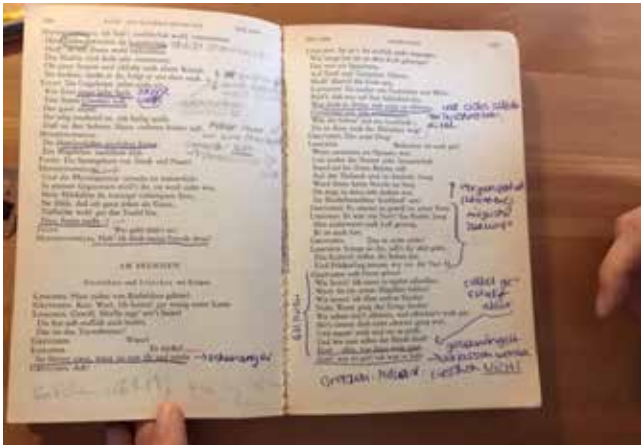


Det at 'smage på lydene' er en æstetisk oplevelse, der involverer flere sanser og skaber værdi for læseren, men på en ikke-kommunikativ eller -lingvistisk måde. Lydæstetik synes sjældent at være noget, der fokuseres på didaktisk ud over fx prosodisk forståelse af *kommunikative funktioner* som bl.a.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

Billede 2: Studerende smager på lydene.

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

1 Kuglepensnotaterne stammer fra en tidligere læsning af samme tekst.



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

Billede 3: Opslag fra studerendes bog med noter.

Behovet for at bryde læseflowet

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

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

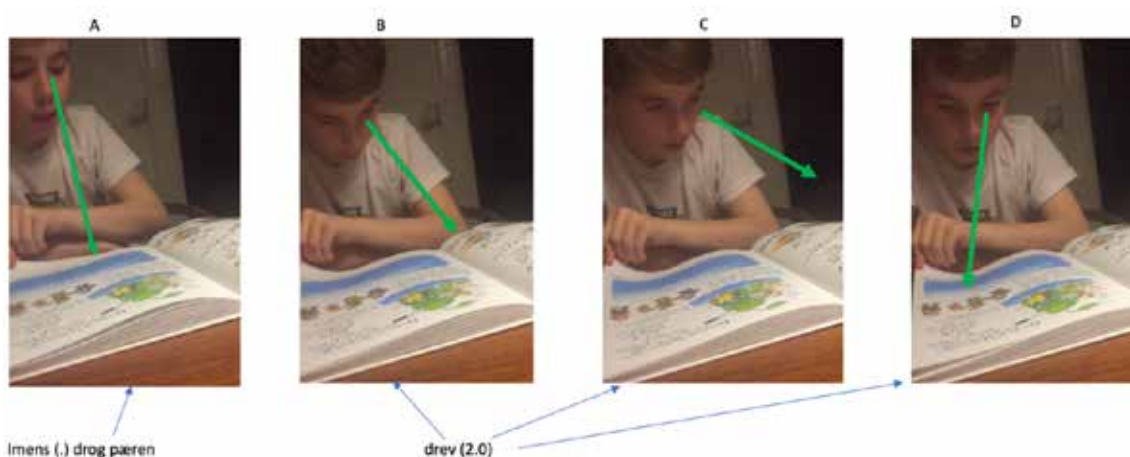


Den megen kropslige involvering illustrerer tydeligt, at der er noget på spil, som håndteres ved at markere forskellige reaktioner med gestik og mimik. Tilsammen forårsager en pause fra afkodningen en tidslomme, hvor kognitivt arbejde kan undersøges nærmere.

Billede 4: Kropslig involvering under læsning.

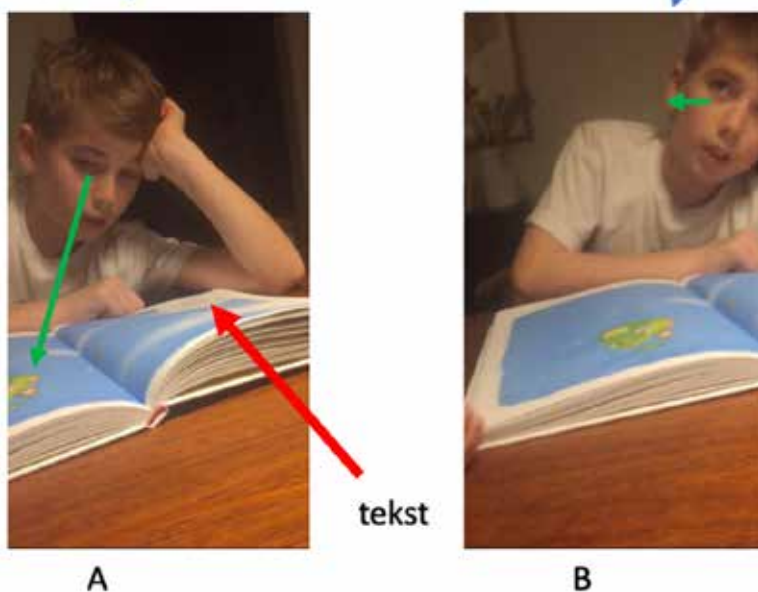
Fra koncentrationstab til forestillingsprocesser

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



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

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



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

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

Tidligere læseoplevelser opleves fortsat i kroppen

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

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

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

Genopliv læselysten og skab de nødvendige uddannelsesmæssige rammer

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

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

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

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

Taksigelser

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

Referencer

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

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

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

Om forfatterne

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

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

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