

Monica Rosén

är professor i pedagogik vid Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hennes forskning är inriktad mot frågor om kunskaper och färdigheter, och om utbildningssystemens funktion, resultat och effekter.

Sedan millenniets början har intresset varit särskilt fokuserat på elevers läsfärdigheter och resultaten i de internationella kunskapsundersökningarna.

Hon har bl.a. varit nationell forskningskoordinator för 2001 års internationella undersökning av läskompetensen i årskurs 3 och 4. Sedan dess har flera av hennes forskningsprojekt varit inriktade mot att förstå och förklara läsuundersökningarnas resultat och förändringar över tid.

Läsning som social teknologi

Mette Steenberg

I denna artikel beskriver jeg, hvordan kollektive læseformer fungerer som en social teknologi. Med social teknologi forstår jeg den måde, hvorpå læsning som kulturel praksisform gestalter fællesskaber og fordrer social interaktion. I debatten om manglende læsefærdigheder bliver det ofte fremført at læsning er lig adgang til viden, samfundet, både direkte som adgang til jobmarkedet gennem den faglige viden og kompetencer, vi tilegner os bogligt, og indirekte som adgang til det at være deltagende borger i et moderne demokrati gennem evnen til kritisk refleksion. Heraf vigtigheden af læsning. I begge varianter kommer læsning først og fællesskab siden. I denne artikel vender jeg dette billede på hovedet, idet jeg hævder at læsning i sig selv er en grundlæggende social aktivitet. Fællesskabet er således ikke noget som læsningen giver adgang til, men derimod det som læsningen konkret bygger op.

Gennem analyse af cases fra litterære læsegrupper, beskriver jeg hvordan "fælles læsning", sådan som denne læseform praktiseres indenfor rammerne af The Reader Organisations "Get into Reading" program etablerer et fælles rum for refleksion og interaktion.

Til sidst i artiklen reflekterer jeg over mulige didaktiske applikationer og implikationer af kollektive læseformer, og diskuterer, nok engang, litteraturens sociale nytteværdi.

Læsning som nytte:

Læsekompetence indenfor rammerne af PISA

Som det fremgår af definition nedenfor anlægger PISA testen et instrumentaliseret læsesyn, der sigter mod at uddrage og vurdere information uafhængigt af genre og medie, alligevel viser resultaterne af PISA testen, at det er de elever, der lyst læser, som scorer flest point hvad angår læsefærdighed. Det giver anledning til at antage at læseengagement (hvilket også OECD 2009 gør) er en medierende

faktor for læsefærdighed og gør det endvidere relevant at undersøge og definere forskellige former for læseengagement.

PISA definerer læsning som en funktional kompetence:

At være i besiddelse af en funktional læsekompetence vil sige, at man forstår, kan anvende, reflektere over og engagere sig i indholdet af skrevne tekster så man kan opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og kan deltage aktivt i samfundslivet" (DPU og forfatterne, 2009, s. 22).

I denne definition fremhæves forståelse, refleksion og engagement som midler til at nå målet; udvikle viden og være aktivt deltagende i samfundet. Det er en definition, der på engang afspejler det senere moderne arbejdsmarkeds behov for en fleksibel arbejdsstyrke, der besidder evnen til ikke blot at reproducere viden men konstant at udvikle den, og idealer, der hører der demokratiske rankegoods til; nemlig det kritisk reflekterede engagement.

For at udvikle funktional læsekompetence vægtes der i testen at man kan a) finde og uddrage information, b) sammenkæde og fortolke information, b) reflektere over og vurdere information (DPU og forfatterne, 2010, s. 23).

Overordnet set anlægger PISA testen dermed et instrumentaltiseret læsesyn, som man kunne kalde nytteorienteret læsning eller brugslæsning. Alle genrer af tekster bruges i selve testen (fagtekster, skemaer, figurer og diagrammer, hertil brugstekster som reklamer, brugsanvisninger, dertil fiktion ex noveller og lyrik), og testen tager ikke højde for, i hvilken udstrækning forskellige læsemåder kommer i anvendelse i forhold til forskellige genrer, men antager at alle genrer af tekster læses med samme nytteorienterede strategi, hvor det er evnen til at uddrage, sammenkæde, reflektere og vurdere der er i fokus.

Selvom testen altså udelukkende opererer med instrumentaliseret læsning og ikke gør forholder mellem læsemateriale og læsemåde til genstand for analyse, fremhæves relationen mellem læsefærdighed og metakognition, i PISA sammenhæng forstået som det bevidste valg i anvendelsen af læsestrategier. Her vises en klar korrelation mellem det at have bevidste læsestrategier og en stærk funktional læsekompetence. Det er i lyset heraf, at det bliver relevant at un-

dersøge, hvad det er forskellige former for læsning kan og gør, især taget i betragtning det paradoks som præsenteres nedenfor, nemlig at det tilsyneladende er lystlæsningen som fremmer den funktionelle læsekompetence.

Læseengagement

I skarp kontrast til det nytteorienterede perspektiv på læsning, står relationen mellem læseengagement og læsefærdigheder. I den første PISA undersøgelse fra 2000 (OECD, 2002) viste det sig at korrelationen mellem læseengagement og testpoints var højere end mellem læsefærdigheder og socioøkonomisk baggrund på tværs af OECD landene.¹ Det førte til at man i 2009 undersøgelsen inkluderede mål for læseengagement, ydermere er engagement blevet tilføjet definitionen af funktional læsekompetence. Læseengagement defineres i 2009 (OECD, 2009, s. 70) som motivation og læseadfærd.² Denne definition er yderligere operationaliseret i fire kategorier:

1. Interesse for læsning (lystlæsning)
2. Oplevet autonomi (hvad angår læseaktiviteter, valg og adfærd)
3. Social interaktion (udveksling af bøger, anbefalinger etc.)
4. Læsepraksisser (mængde og måder)

Den mest iøjnefaldende korrelation, når man ser på samtlige OECD lande er tiden den enkelte læser bruger på at lystlæse og læsefærdigheder. De højeste point i læsefærdigheder finder man i gruppen af dem, der læser af lyst mellem en halv til to timer om dagen. Mest interessant er det dog, at det største spring i point findes mellem den gruppe, der aldrig læser af lyst og den der læser op til en halv time hver dag. Dette får Roe og Taube (2012) til at konkludere at "to read or not to read - that is the question".

¹ "Engagement in reading had in fact the highest median correlation with achievement in all countries, and the correlation was stronger than between reading achievement and socioeconomic status" (OECD, 2002, i Niels Egelund, 2012, s. 46).

² "Individual Reading Engagement refers to the motivational attributes and behavioural characteristics of students' reading" (OECD, 2009, s. 70).

Når det at lystlæse altså tilsyneladende hænger sammen med en stærk læsekompetence, er det vigtigt at undersøge ikke blot udbyttet af den instrumentaliserede læsning men også, hvilke kompetencer man opnår som lystlæser, og hvilke materialer, der motiverer disse.³ Sidst men ikke mindst er det vigtigt at undersøge hvordan lyst relaterer sig til læring. Aviser, tidsskrifter og blade udgør langt den største mængde af det, der læses i testen, mens fagbøger og litteratur udgør en væsentligt mindre gruppe. Litteratur som genre er alligevel interessant i denne sammenhæng, da de læsere der rapporterer, at de læser fiktion hver uge opnår endog særdeles høje point (Arnbak og Mejdling, 2010, s. 78)⁴ og fordi litterær læsning ofte er kenderegnet netop ved sit lystbetonede engagement (Nell, 1988).

All litterær læsning er social

Vi tænker traditionelt på litterær læsning som en individuel oplevelse dvs. følelser og tanker der opstår i mit indre, private rum, når jeg som læser møder en tekst. Og når vi taler om at være en del af det læsende fællesskab, så tænker vi ofte på et imaginært mentalt fællesskab, hvor det man har til fælles som læsere er den kollektive forståelsehorisont som disse værker formodes at skabe. Det er blandt andet på denne ide at det nationalromantiske literatursyn og dannelsesideal hviler.

3. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at der her er tale om korrelationer. Det er altså ikke muligt at bestemme hvorvidt lystlæsning resulterer i bedre læsefærdigheder, blot det at de optræder samtidig. Omvendt er det heller ikke muligt at konkludere, som Elisabeth Arnbak og Jan Mejdling gør i den danske resultatrapport, at "ordkendelse og ordkendskab...må anses for at være en forudsætning for udvikling af god læsefærdighed" (DPU og forfattere, 2010, s. 77) på grund af sammenhængen mellem læsefærdighed på den ene side og ordkendelse og ordkendskab på den anden, da denne relation netop også er korrelational. Faktisk er det sådan, at resultaterne fra PISA giver anledning til at stille spørgsmålet, hvilken vej pilen vender og i hvilken grad mere avancerede meta-kognitive kompetencer, hvilket på basale læsefærdigheder eller hvad, der faktisk træner den kritiske refleksion. Er det bestemte genrer, former for læsning og læsemåder? Det vil derfor være vigtigt fremadrettet eksperimentelt at undersøge hvad engagement er medierende faktor for.

4. Selvom Arnbak og Mejdling argumenterer for at "det ikke er ligegyldigt, hvad eleverne bruger tid på at læse" (DPU og forfattere, 2010, s. 78) og i denne sammenhæng fremhæver (på baggrund af testresultater) skønlitteraturens relation til gode læsefærdigheder, afviser de i samme ombering, at det er unikke kvaliteter ved litteraturen som genre, der skulle afspejle de forbedrede læsefærdigheder, men blot det "at læsning af længere, sammenhængende tekster giver eleverne større mulighed for at udvikle deres ordkendskab og begrebsapparat" (s. 78). Dette er igen blot en korrelation, vi ved ikke simpelthen ikke hvilke faktorer involverer i læsningen af skønlitteratur, der resulterer i bedre læsefærdigheder.

Der findes imidlertid en meget mere konkret måde at forstå et læsende fællesskab på, som har med selve den måde, hvorpå vi læser skønlitteratur at gøre. Denne opfattelse bygger på en antagelse om, at det at læse skønlitteratur er en distinkt læsemåde, adskilt fra og forskellig fra det at læse faglitteratur, kenderegnet netop ved sit engagement i det læste. Denne tanke stammer tilbage til den tidlige reader-response teoretiker Louise Rosenblatts indflydelsesrige værk fra 1938. Her adskiller hun den nytteorienterede læsning, hvor man læser for at uddrage information ("effrent reading"), fra den litterære læsning ("aesthetic reading"), hvor der er selve læseoplevelsen, og dennes særlige engagement, som motiverer og er målet i sig selv. I en række forsøg søger Hunt og Vipond (1991) at efterprøve Rosenblatts (1938) tese om den litterære læsning som en særlig form for læsemåde, opstået i tekst-læser transaktionen og kenderegnet ved sit særlige engagement, defineret som det der hun kalder en "lived-through experience". Deres konklusion peger på to vigtige aspekter: 1) den litterære læsning er kenderegnet ved dialog, og 2) dette aspekt kan styrkes eller svækkes alt afhængig af kontekst. Med dialogisk læsning (også kaldet point-driven) mener Hunt og Vipond (1991), at læseren i sin læsemåde interagerer med tekstens synspunkter og stemmer, således bliver læsningen til i en dialog mellem egne synspunkter og dem teksten gestalter gennem både fiktive karakterers og fortællerens stemmer. Dette dialogiske aspekt er særligt fremherskende i sociale kontekster, såsom boganbefalinger, udvekslinger, bogklubber og lignende, hvorimod vi i uddannelsesmæssige sammenhænge dvs. klasserørelser og eksaminer anlægger en informationsorienteret (information-driven) eller plot-orienteret (plot-driven) læsemåde. Deres konklusion er derfor at Rosenblatts formodede tese om litteraturens særegenhed som fordrende et særligt engagement, er korrekt, men at denne særlige æstetiske læsemåde kun optræder under bestemte omstændigheder og her peger de på to kontekstuelle forhold: 1) den konkrete sociale kontekst, 2) at læseren opfatter teksten som et intentionelt produkt, skrevet med henblik på den æstetiske læsning (Hunt og Vipond, 1987).

Hertil kommer et andet vigtigt aspekt som ofte overses i vores forståelse af relationen mellem læsning og socialitet, nemlig at det at

lære at læse sker gennem praksisformer, der er kendetegnet ved social interaktion, ofte involverende højtæning og fælles refleksion, hvad enten denne foregår mellem forældre og børn eller mellem undervisere og elever. Så når det for den psykologiske fiktionforskning i dens undersøgelse af relationen mellem litteraturen og det sociale domæne, (Mar et al., 2006, 2009), udgør et paradoks at en individuel aktivitet, der udføres i social afsondrethed kan resultere i sociale evner (Mar og Fong, 2011), er dette kun et tilsyneladende paradoks.⁵ Den individuelle, stille læsning er nemlig ikke asocial, den er blot en internalisering af en social aktivitet, hvor læseren i sit stille sind udfører den samme sociale aktivitet, nemlig en dialog med tekstens stemmer at ligne med den ekspliciterede dialog som førte ind i læsningen i første omgang.

Læsningen som social teknologi

Med social teknologi har jeg i tankerne kulturelle praksisformer, hvor en gruppe af mennesker udfører bestemte aktiviteter ofte involverende redskaber eller medier (såsom bogen), som enten skaber eller ændrer strukturer i den sociale verden. Et godt eksempel herpå er kollektive læseformer såsom læsegrupper, hvor bogen medierer en læseoplevelse, der gestalter et fælles erfaringsrum.

Studiet som jeg her vil referere til udgør en del af et større etnografisk feltarbejde, hvor jeg gennem deltagende observation har faciliteret en række fælles læsningssessioner. Den her beskrevne gruppe udgjorde en gruppe seniorkvinder (56+), der alle havde eller havde haft en depressionsdiagnose. Læsegruppen, der var annonceret i dagspressen, havde dog ikke behandling som mål, men var en del af en eksplorativ undersøgelse af hvordan forskellige grupper af ensomme ældre gjorde brug af læsegruppetilbudder.⁶

Den læsepraksis jeg her vil beskrive er modelleret over "shared reading" sådan som denne praktiseres indenfor The Reader Organisation's, UK, unikke "Get into Reading" (GIR) program.

⁵ I følge Mar og Fong (2011) eksisterer læsernes sociale evner på trods af læsningen som en social afsondret foretelse, og de forklarer den sociale læring som et resultat af den stimulation af den sociale verden, der optræder i de litterære genrer.

⁶ Resultaterne af dette projekt kan læses i EGV rapporten "Det spirer og gro: Læsegrupper for sårbare ældre", <http://www.egv.dk/projekter/2013/det-spirer-og-gro-laesegrupper-for-sarbare-aeldre.aspx>

"Shared reading" eller fælles læsning er en særlig læseform baseret på højtæning og fælles refleksion. En læs-session varer typisk halvdelen time og består af læsning af dels en narrativ prosatekst, enten novelle eller uddrag af roman, dels digtlæsning.⁷ En certificeret læsegruppeleder faciliterer læsningen, først og fremmest gennem højtæning; gerne med inddragelse af gruppens deltagere, og vil desuden under hele forløbet søge at inddrage deltagere i læsningen gennem åbne spørgsmål, der inviterer til øget fælles (tekst)opmærksomhed og refleksion.

I det nedensående vil jeg gennem analyse af læsegruppessioner beskrive fælles læsning som en særlig læsemåde, der gestalter et fælles erfaringsrum. Louise Rosenblatt (1938) beskriver, hvad hun kalder den "imaginære litteratur" som en ganske særlig "aktivitet", hvor læseren i respons til teksten, dens lyd, rytme, ord, billeder bringer hele sit erfaringsunivers til torvs for at skabe "DIGTET", som hverken består af de på papiret symboliske tegn eller læserens personlige liv, men den transaktion mellem dem, på baggrund af hvilken, de begge fremstår. For Rosenblatt bliver den litterære læsning derved en performance, som fordrer et ganske særligt, krævende, engagement, i det litteraturen kun findes i og med at læseren fokuserer hele sin opmærksomhed på det han oplever, føler og tænker i respons til teksten. Set i dette lys gestalter læsningen, den litterære læsning, som en særlig form for engagement, litteraturen. På samme vis gestalter litteraturen, altså læsningen af denne, sin læser og læserens verden, idet teksten efterspørger visse erfaringer men ikke andre. Når disse deles gennem "fælles læsning" bliver de gjort til genstand for fælles opmærksomhed. Herved etableres en fælles virkelighed som eksisterer i kraft af læsningen. Der er sådan jeg forstår læsningen som en social teknologi.

Og nu et eksempel:

Scene: læsegruppen mødes for fjerde gang. Vi er tre tilstede, foruden mig som læsegruppeleder. Jeg læser digtet Bekjendelser af Ingemann igennem. Først engang og så engang til

⁷ For en mere udførlig beskrivelse af selve læseformen, samt en diskussion af tekster, facilitering og gruppedynamik, se Downrick et al., 2012.

Bekjendelser (Tit er jeg glad), 1812

Tit er jeg glad, og vil dog gjerne græde;
Thi intet Hjerte deler helt min Glæde.
Tit er jeg sorryfuld, og maa dog lee,
At Ingen skal den bange Taare see.

Tit elsker jeg, og vil dog gjerne sukke;
Thi Hjertet maa sig taust og strængt tilukke.
Tit harmes jeg, og dog jeg smile maa;
Thi det er Daarer, som jeg harmes paa.

Tit er jeg varn, og isner i min Varme;
Thi Verden favner mig med frosne Arme,
Tit er jeg kold, og sveder dog derved;
Thi mangan Dont er uden Kjærlighed.

Tit taler jeg, og vil dog gjerne tie,
Hvor Ordet ei maa Tanken oppebie.
Tit er jeg stum, og ønsker Tordenrøst,
For at udtømme det bekjæmte Bryst.

O! du, som eene dele kan min Glæde,
Du, ved hvis Barn jeg torde frit udgræde,
O! Pige, hvis du kjendte, elsked mig,
Jeg kunde være som jeg er – hos dig.

Susanne nikker, hun genkender den følelse af at være alene blandt andre mennesker. Hannah siger ”ja, det er sådan det er, i læsegruppen bliver mit indre liv en fælles virkelighed, her føler jeg mig ikke alene, jeg går så tit omkring i verden og føler mig lidt udenfor, i min egen dimension, fordi jeg ikke arbejder mere, og ikke har travlt som alle andre folk. Og de ting som jeg gerne vil snakke om, og tænker på, dem taler jeg ikke med folk om, men dem taler vi om her”.

Under læsningen har Hannah taget sine sko af og folder benene under sig i skrådderstilling. Mens hun taler observerer jeg, hvordan Susanne tager sine sko af og folder benene på samme vis under sig. Uden et ord, men med hele sit kropssprog spejler hun nu Hannahs oplevelse og tilkendegiver sin anerkendelse af dennes læsning. Susanne havde indtil da været en meget tilbageholdende læser, der

konstant udtrykte tvivl om, hvorvidt denne læsegruppe nu også var noget for hende, om hun virkelig hørte til her, i et nu forankrede hun læsningen og dens medlemmer fysisk i sin kropsholdning, og udtrykte aldrig siden tvivl om sit tilhørsforhold.

Jeg har valgt denne scene fordi den illustrerer to vigtige måder, hvorpå fælles læsning fungerer som en social teknologi. Der er to faser. Den første fase består af selve arbejdet med at etablere tekstens betydningsunivers. Dette foregår i respons på, eller er motiveret af to mest udtalte betydningsdomæner, ydre kontra indre; fællesskab kontra ensomhed. I den anden fase bliver selve det at dele de erfaringer, som læserne bidrager med i deres ”performance” af digtet en teknologi, der udover at etablere digtets erfaringsunivers, etablerer et rum, hvor nye erfaringer kan finde sted. Gennem Hannahs erfaring får Susanne mulighed for at opleve andet end ensomheden og det uigennemtrængelige skel mellem indre (subjektive) og ydre (intersubjektive) verden, ja faktisk får hun mulighed for konkret og fysisk at overskride dette skel og indtage en kropslig position, som forankrer hende i den virkelighed, hvor fællesskabet findes, og hvor man deler oplevelser med hinanden.

Digret blev på mange måder et vendepunkt for netop denne læsegruppe. Fordi der herefter ingen tvivl var om, hvorvidt delagerne hørte til dette fællesskab, og fordi gruppen fik etableret en fælles reference, som den altid kunne vende tilbage til, når der var brug at pege på den diskrepans, der kan være mellem den indre oplevede subjektive virkelighed og den ydre intersubjektive virkelighed. På den måde blev digtet et billede for læsegruppen og den aktivitet, gruppen udførte her.

Allerede efter den allerførste læsegruppession, rejste Hannah sig brat fra stolen og spurgte mig, hvad det var hun lige havde oplevet, hvad vi kaldte det her? Reaktionen var informativ, da den dokumenterer at fælles læsning opleves som en kvalitativt distinkt læsemåde. Jeg forklarede at ”fælles læsning” var en særlig læseform, hvor vi vægtede den fælles oplevelse og de spontant opståede respons, følelser og tanker, som teksten fremkaldte, fremfor en skemalagt analyse af temaer, karakterer og motiver (selvom vi i læsningen altid var omkring alle disse aspekter). Mange gange undervejs i forlø-

bet vekslende Hannah mellem et umiddelbart engagement i forhold til teksterne og en stadig refleksion over, hvad der var særegent og unikt ved denne måde at læse på. Jeg undlod at falde ud af min læsegruppederrolle og teoriserer, da jeg var interesseret i netop hendes oplevelse, og valgte i stedet til sidst at foretage et kvalitativt interview for at høre hende fortælle mere sammenhængende, hvordan hun havde oplevet at læse på denne måde.

Også i interviewet kredser Hannah omkring distinktionen mellem det subjektive og det fælles, og indkredser i sin beskrivelse, hvordan læsningen rykker grænserne for dette skel. I dette første, noget lange, uddrag, er interviewet lige gået i gang, og jeg har bedt Hannah fortælle om sit første møde med læsegruppen.

det jeg egentlig skulle til at finde ud af...hvordan gør vi det her...det er noget med at trykke på en knap, og den knap den er on, altså nu er vi her. Hvordan i alverden læse en tekst man ikke har haft tid til at forberede? Jeg ville jo ha elsket at sidde og tygge i det derhjemme, men her var det jo bare lige på og så skulle man koncentrere sig både om forfatterens univers og hele den film, der begynder at køre i en selv, og skille de to ting ad, også indimellem begynder nogle andre at sige noget og de har deres universer, og du sagde også noget. Men det var jo fantastisk, fordi jeg tænkte, eller det der med at få lov til at gå ind i en forfatters univers det er jo egentlig at bryde ens egen cirkel, eller ens egen ensomhed. Så får man lov til at gå ind i og kigge ind i et andet menneske, altså et produkt. Altså den forfatter har jo også siddet i sin ensomhed og skabt noget, og så går man ind og læser det. Og så alle de andre i læsegruppen, de har jo også deres universer, jeg har også mit univers, og jeg tænkte det ville være så fantastisk, altså det er jo meget sanselige tekster, de kunne jo filmatiseres, tænk sig hvis man sideløbende med, at man så den film, altså den novelle, så så man ind i de film, altså som de hver især...det er ikke den samme film, men noget er fælles, det synes jeg er fantastisk.

Hannahs udsagn fortæller at læsningen har skabt en fælles virkelighed (film), i Rosenblatts version DIGTET, som deltagerne nu kan navigere i.

Selvom Hannah her på den ene side afviser ved brug af "hvis" at man kan se de andres film, så bekræfter hun umiddelbart efter ved brug af præsens, at der udover den individuelle film, som de alle sidder med også findes en fælles film.

Der findes selvfølgelig en række kulturelle praksisser, som besidder en social dimension, men disse fungerer ikke nødvendigvis som en social teknologi, der etablerer en fælles virkelighed. Madklubber er et eksempel herpå, som jeg drager frem, fordi Hannah flere gange i løbet af vores læsegruppesessioner og også under interviewet snakker om netop madklubben som en form for fællesskab, der er anderledes, end det hun oplever i læsegruppen.

altså vi er en del af at madfællesskab en gang om ugen, og jeg stiller spørgsmål, ja jeg er nok lidt nysgerrig, folk fortæller gladeligt om deres liv, om hvor travlt de har det, og hvordan det kører derudaf, også synes jeg faktisk det er mærkeligt, at de ikke spørger mig, hvordan lever du dit liv, det kan jeg godt føle en smerte i, hvad er det de ser (?), så var det jo enkelt at spørge, hvad er du optaget af, det er jo så enkelt.

Forskellen mellem madklubben og en læsegruppe er, at den sociale interaktion ikke er gestalteret direkte af aktiviteten "fælles spising", tværtimod er den dialog, som udfolder sig under fælles spising kun i ringe grad motiveret og bestemt af aktiviteten madspising. Sagt på en anden måde, hvis deltagerne i en madklub i kraft af fælles spising etablerer et fællesskab, så er madklubben måske nok anledningen, men fællesskabet vil være motiveret af en dialog om et udenfor fællesspisningens oplevelsesfelt (eksempelvis arbejde, børn, fritidsinteresser, politiske holdninger etc.). I sammenligning hermed er det selve aktiviteten læsning, der står i teksten og der folk bringer ind fra deres erfaringsverden for at forstå den, som skaber et fælles erfaringsrum. En vigtig måde hvorpå læsningen fungerer som social teknologi er, at den netop som redskab kan bringe det individuelle ind i det fælles erfaringsrum. Det kan fælles spising ikke, da dialogen stammer fra et andet domæne end selve spisingen (arbejde og job). Desuden kan vi være ulige i denne dialog. Nogen står udenfor arbejdsmarkedet som Hannah der netop er førtidspensio-neret (som en konsekvens af en kronisk depression). Hun reflekterer over at føle sig "usynlig: at andre mennesker ikke stiller mig nogle spørgsmål, eller ikke vil ha mig til noget, eller det er ligesom man kommer ud på et sidespor" og siger videre:

Det er jo nok fordi, det de snakker om (i madklubben red,) det er jo mere ydre liv, men jeg føler, jeg oplever egentligt ligeså meget, men det er mere det indre liv, ligesom en i læsegruppen siger: Jamen hvis jeg ikke havde fuglene, det har jeg også tænkt meget over, hun har et internt liv omkring at iagttage fuglene. Men så er det jo lige-som vi lever i en tid hvor den eneste værdi, det er om folk arbejder, eller ikke arbejder. Og det er også svært at lade være med at måle sig lidt på det, man skal virkelig være opmærksom på at finde nogle sammenhænge, som er rigtig gode at komme ind i, hvor det ikke er det, der tæller. Og jeg tænker hold op hvor er det hurtigt, og hvor mange mennesker går ikke og er trykkede af det og hvor mange verdener går ikke rundt og er usynlige”.

Der er på denne baggrund, at jeg bestemmer ”fælles læsning” som en social teknologi, og argumenterer for at læsning ikke blot giver adgang til fællesskabet, men gestalter det på en anden vis end andre sociale interaktionsformer som måske nok giver anledning til, men ikke i sig selv etablerer et fællesskab.

Opsummerende er der to vigtige ting at bemærke: 1) Den skøn-literære (”æstetiske”) læsning fordrer et særligt engagement, kendetegnet ved læserens ”gennemlevelse” af det erfaringsunivers, der udspiller sig i teksten. 2) Når dette engagement gennem kollektive læseformer gøres til genstand for fælles opmærksomhed, hvor læsere bringer subjektive erfaringer ind i etableringen af DIGTET, gestaltes samtidig et fælles erfaringsrum, eller en fælles virkelighed som eksisterer – er blevet synlig - i kraft af læsningen, og som når denne er etableret har en funktion også uden for læsningen som en måde at forstå og se sig selv og sin egen oplevede virkelighed på, jvf. analogien mellem Ingemann’s indre-ydre med Hannahs forståelse af sig selv som tilhørende versus værende sat udenfor fællesskabet.

Den helt nyttesløse læsning – også alligevel. En diskussion af den litterære læsnings nytteværdi i pædagogisk og alment sigte

Overfor beskrev jeg, hvordan ”fælles læsning” bliver en teknologi for social interaktion. I det her afsnit diskuterer jeg mulige didaktiske applikationer af denne læseform. Mit argument er at kollektive læseformer, såsom ”fælles læsning” er en måde at styrke det individuelle læseengagement på og da netop læseengagementet udgør en mulig kandidat som medierende faktor for færdigheder (jvf. PISA undersøgelsen ovenfor), er det vigtigt i litteraturundervisningen at udvikle metoder til at fremme dette. Netop i PISA undersøgelsen viser de 11 spørgsmål på baggrund af hvilke læsernes læselyst vurderes at sociale interaktioner udgør en endog meget høj faktor for læselyst. Hele 3 af de 5 udsagn, der tilsammen indikerer en lystbetonet holdning til læsning, relaterer sig til sociale dimensioner af læsning.⁸

The Reader Organisation, UK, leder op til flere projekter i undervisningsregi, hvor målet er gennem læsegrupper baseret på fælles læsning at motivere den enkeltes læselyst. Selvom læsefærdigheder ikke indgår i målsætningen, viser de løbende evalueringer at læsegrupperne en effekt i forhold til læsekompetence.⁹ I en dansk sammenhæng har Læseforeningen, der er en dansk søsterorganisation til TRO haft gode erfaringer med at tilbyde ”fælles læsning” på ungdomsuddannelserne. Således viser en evalueringsrapport baseret på et pilotprojekt med fælles læsning på som blev gennemført foråret 2012¹⁰ at med læseengagementet og lysten styrkes også den enkeltes læsefærdigheder.

⁸ ”I like talking about books with other people”, I like to express my opinion about books I have read”, and I like to exchange books with my friends” (Nordic council of ministers, 2012, s. 51).

⁹ Se <http://www.thereader.org.uk/what-we-do-and-why/education-young-people.aspx>.

¹⁰ Nanna Holm har på baggrund af denne intervention udarbejdet en ”Rapport om læsegrupper på HF” som jeg referer til i det efterfølgende og som kan rekrutteres ved henvendelse til Læseforeningen på læseforeningen@gmail.com

Formålet med interventionen var at undersøge:

1. om også elever på en ungdomsuddannelse kunne have udbytte af denne særlige læsemetode
2. At give eleverne "noget ekstra" til deres tekstforståelse
3. At hjælpe med til at øge elevernes læselyst generelt
4. At give eleverne en hånd med lektierne på en anden måde
5. At hjælpe tekstler og litteratur-oplevelser "ind under huden"
6. At øge elevernes selvverd gennem succesoplevelser med læsning

Fra deltagernes selvvurdering af deres udbytte er der især bemærkelsesværdigt "at de husker teksterne, der er læst i læsegruppen, bedre end tekster, som de har læst selv. De nævner også, at de i læsegruppen har en bedre tekstforståelse, et større overblik over teksten, og dermed et større overskud til at kunne perspektivere den til f.eks. andre ting i danskfaget" (Holm, 2012, s. 4).

Dansklæreren har i evalueringen af forløbet følgende betragtninger:

I de efterfølgende dansktimer kunne jeg tydeligt mærke elever, der havde deltaget i læsegruppe omkring de enkelte tekster. (...) De elever der havde fået gennemgået ellers svære tekster i læsegruppen havde et meget bedre aktivt ordforråd omkring både analyse og den litteraturhistoriske placering. Udover det havde de en stor glæde ved at kende teksterne og havde tydeligvis en helt anden og meget mere personlig læseoplevelse end de øvrige elever i klassen. (Holm, 2012, s. 5)

Disse erfaringer er selvfølgelig ikke fyldesigende i forhold til at fastslå relationen mellem engagement og færdigheder, men giver et enkelt konkret indblik i, hvordan kollektive læseformer her "fælles læsning", kan være med til at styrke det personligt indlevede læseengagement som kendetegner den litterære læsning ("a lived-through experience" jvf. Rosenblat), og hvordan dette engagement kan være motiverende for læring.

PISA's udpegning af engagement som medierende faktor,¹¹ og erfaringer med "fælles læsning" i Danmark og UK, åbner herved op for nye perspektiver indenfor den aktuelle læseforskning gennem empirisk (og eksperimentel) undersøgelse af betydningen af generer og læse måder for engagement og udbytte.

Derfor og inden vi smider bogen ud med der litterære badevand og sidestiller forskellige typer af tekster og medier sådan som tendensen er indenfor PISA, er det vigtigt at undersøge, hvad præcist det er den litterære læsning kan og gør for den kritiske refleksion, og den enkeltes evne og mulighed for at være en del af samfundet og dens bærende fællesskaber.

Referenser

- Arnabak, E. & Mejdling, J. (2010). Læsning, tekstforståelse og læseundersøgelser. I: N. Egelund (red.), *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 1. Resultatrapport* (ss. 15–82). København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). "To read or not to read – that is the question". Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (red.), *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. Nordic Council of Ministers.
- Djilic, M. Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21, 24–29.
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Med Humanities* 2012, 38, 15–20
- Fong, K. & Mar, R. A. (2011). Exposure to narrative fiction versus expository nonfiction: Diverging social and cognitive outcomes. I F. Hakemulder (red.), *De stralende lezers: wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. [The radiant readers: scientific research concerning the influence of reading] (ss. 55–68). Delft, NL: Eburon Academic.

¹¹ John T. Guthrie har leveret en af de helt store forskningsindsatser for at forstå betydningen af engagement for læsefærdigheder både i PISA regi (hvor han sidder i ekspertgruppen for læsning) og som en del af CORI team, University of Maryland <http://www.cori.umd.edu/research-publications/>. Selvom han beskæftiger sig primært med matematiks læsning, er der mange vigtige pointer som den videre forskning indenfor relationen mellem engagement og læsefærdigheder med fordel kunne drage nytte af. Jeg henviser den interesserede læser til Guthrie og Wigfield (2000): "Engagement and motivation in reading" i *Handbook of Reading Research III* for en oversigt.

- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. Pearson, P. David, & R. Barr (2000), *Handbook of reading research, Vol. III* (ss. 403–422). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holm, N. (2012). Rapport om läsegrupper på HF. Upubliceret rapport.
- Hunt, R.A. & Vipond, D. (1991). First, Catch the Rabbit: The Methodological Imperative and the Dramatization of Dialogic Reading. *Poetics, 20*, 577–595.
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J.B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality, 40*, 694–712.
- Mar, R.A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications, 34*, 407–428.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly, 23*, 6–50.
- OECD (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2009). *PISA Assessment framework. Key competences in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publications.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century/Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Vipond, D., Hunt, R.A., & Wheeler, L.C. (1987). Social reading and literary engagement. *Reading Research and Instruction, 26*, 151–161.

Mette Steenberg

är postdoktor vid Interacting Minds Center, Aarhus universitet. Hon forskar om relationen mellan litteraturläsning, gruppsamtal och psykisk hälsa. Hennes senaste projekt inkluderar en serie explorativa fältstudier, som handlar om hur olika läsarter och sätt att engagera sig i litteratur inverkar på människor som drabbats av depressioner.

Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse för 2012

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått: Ann Boglind, Göteborg, ordförande; Ann Löwbeer, Nyköping, vice ordförande; Madeleine Ellvin, Stockholm, sekreterare och medlemsansvarig samt Birgitta Rudeskog, Stockholm, kassör (adjungerad). Övriga ledamöter: Hillevi Larsson, Skövde; Kristina Magnér, Malung; Fredrik Roste, Stockholm; Gustaf Skar, Stockholm; Lottta Storm, Valsjöbyn; Michael Tengberg, Karlstad; Elisabet Wilhelmsson, Lund. Arbetsutskottet, AU, består av Ann Boglind, Ann Löwbeer, Madeleine Ellvin, Birgitta Rudeskog, Fredrik Roste samt Gustaf Skar.

Styrelsen har stadgenligt sammanträtt vid två tillfällen den 10–11 mars samt den 14 oktober i Stockholm. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 10 mars. Årsmötet var förlagt till eftermiddagen och avslutades med två kortare föreläsningar av Gustaf Skar om forskning kring skrivundervisning och Michael Tengberg om forskning kring läsundervisning. Detta nya arrangemang lockade fler medlemmar till årsmötet.

AU har sammanträtt i Stockholm den 30 januari, 4 april, 2 juni, 23 augusti samt därutöver haft telefonkontakt och mycket tät mejlväxling.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet medlemmar i föreningen uppgick i december 2012 till 1247. Styrelsen arbetar fortfarande aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklaryrkeforeningen.se är ett gott verktyg för nyrekrytering och Facebook-gruppen hade i december 2012 nästan 800 medlemmar.

Medlemsavgiften är 250 kronor, studerande och pensionärer 120 kronor.