



BØRN I CENTRUM FOR LITTERATUR- FORMIDLING

- FORSKNING OG PRAKSIS

Redigeret af Kamilla Löfström

Børn i centrum for litteraturformidling
– forskning og praksis

Publiceret: februar 2022

Layout: HSK, Kulturministeriet

Redaktion:

Litterat og kulturjournalist Kamilla Løfstrøm

www.kum.dk

ISBN (tryk): 978-87-7960-152-9

ISBN (digital): 978-87-7960-153-6





BØRN I CENTRUM FOR LITTERATUR- FORMIDLING

- FORSKNING OG PRAKSIS

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	5
FORMIDLING MELLEML BØRN OG VOKSNE PÅ PÆDAGOGISKE LÆRINGSCENTRE OG SKOLEBIBLIOTEKER	7
Skolebiblioteket som mulighetsrom for å skape leselyst (Artikkel af Anne Skaret)	8
Eleverne skal vænne sig til, at nu snakker vi om bøger igen (Interview med Ida Kongsø)	14
FORMIDLING MELLEML BØRN OG VOKSNE I DAGTILBUD	19
Barns samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelser, lek og danning (Artikkel af Trine Solstad)	20
Børn erfarer bøger med kroppen (Interview med Lena Basse)	26
FORMIDLING MELLEML BØRN OG VOKSNE I FOLKESKOLEN	31
Fra formidling til undersøgelse – nye dialogiske veje i skolens litteraturundervisning (Artikkel af Nikolaj Elf)	32
»Teksten er en legeplads« (Interview med Mads Lassen)	
FORMIDLING MELLEML BØRN OG VOKSNE PÅ FOLKEBIBLIOTEKER	42
Barn som formidlere: brukermedvirkning i biblioteket (Artikkel af Åse Kristine Tveit)	43
Voksne har en blind vinkel i litteraturformidlingen til børn (Interview med Mette Rabæk)	48

FORORD

God kontakt og samtaler mellem børn og formidlere kan fremme børns lyst til at læse, og børns motivation for at læse øges, når de har indflydelse på, hvad de læser. Denne viden var baggrunden for, at Bogpanelet satte fokus på børn og litteraturformidling på et offentligt seminar d. 24. august 2021. Ud fra seminarets oplæg og de efterfølgende diskussioner udarbejdede fire inviterede forskere de artikler, man her kan læse sammen med kulturjournalist Kamilla Löfströms interviews med andre fire inviterede fagpersoner og formidlere.

Med publikationen ønsker vi at skabe grundlag for tværfaglige diskussioner af, hvad litteraturformidling er, og hvordan formidlerens rolle og praksisser forandrer sig i disse år. Publikationen synliggør desuden nogle af de rammemæssige og praktiske udfordringer, der knytter sig til at skulle ændre formidlingspraksis, og præsenterer en lang række eksempler på, hvordan litteraturformidling kan lykkes. Seminaret og publikationen er tilrettelagt med udgangspunkt i fire vigtige institutioner for litteraturformidling: PLC'er/skolebiblioteker, dagtilbud, folkeskole og folkebibliotek. Artikler og interviews afspejler nogle af de grundlæggende diskussioner om litteraturformidling i dag, der går på tværs af institutioner.

En helt grundlæggende diskussion omhandler de formelle rammer for litteraturformidling, som de formuleres i styredokumenter. I folkeskoler og dagtilbud er der f.eks. relativt eksplicite krav og forventninger til, hvad børn skal lære, hvilket ifølge bl.a. folkeskolelærer Mads Lassen, pædagogisk konsulent Lena Basse og forsker Nikolaj Elf kan kolliderer med den mere sansende og undersøgende tilgang til litteratur, som de taler for og arbejder med. Samtidig ser det ud til, at nye krav og rammer i højere grad gør det muligt at formidle litteratur med en mere dialogisk og inddragende tilgang. Repræsentanterne for skoler og dagtilbud giver således alle eksempler på, hvordan og med hvilken begrundelse man som lærer eller pædagog kan give plads til, at barnet oplever litteratur som noget, der er tæt på dets egne erfaringer – både de kropslige og æstetiske. Forsker Trine Solstad fremhæver f.eks., at pædagogens invitation til åben dialog om forskellige opfattelser af tekster og billeder kan spille en vigtig rolle i børnenes dannelse.

Alle artiklerne lægger vægt på nødvendigheden af inddragelse af børn. FN's konvention om børns rettigheder fastslår, at børn har ret til og skal have mulighed for at få indflydelse på deres egen situation, og det optager stadig flere forskere og praktikere. På tværs af arenaer bliver blikket rettet mod nødvendigheden af at inddrage børn og lytte, når det f.eks. angår, hvad en god, interessant og relevant oplevelse af litteratur

er for dem. Dermed peger publikationen i høj grad desuden på, at litteraturformidling også er, når børn oplyser voksne om, hvilke bøger, sammenhænge og initiativer der motiverer børn til at læse.

Publikationen er ramme for forskellige opfattelser af ordet formidling. I biblioteks- og dagtilbud betegner litteraturformidling relativt nøgternt handlinger og aktiviteter omkring litteratur. I Nikolaj Elfs artikel betegner »litteraturformidling« en særlig form for lærerstyret litteraturundervisning, hvor læreren underviser elever i at anvende fagterminologi, så de kan analysere tekster på en på forhånd defineret måde. Her forstås formidlingsbegrebet altså som forbundet til en transmissions- og tilegnelsestilgang, der på mange måder står i modsætning til den mere deltagende og undersøgende litteraturdidaktik som f.eks. forskningsprojektet KiDM (Kvalitet i Dansk og Matematik) ønskede at fremme. Sådanne forskelle i begrebsbrug er vigtige at få på banen i de tværfaglige diskussioner, som vi gerne vil igangsætte med publikationen – især når den overordnede interesse på tværs af faggrupper og kontekster viser sig i ret høj grad at være fælles.

Behovet for dialog og for børns indflydelse fremhæves f.eks. også af PLC-koordinator Ida Kongsø inden for skolebibliotekets ramme og tilsvarende af biblioteksformidler Mette Rabæk inden for folkebiblioteket. De peger begge på nødvendigheden af, at litteraturformidling med afsæt i børnenes egne behov og interesser skal prioriteres højt, hvis vi skal styrke børns læsekultur.

De fysiske rammer for formidling og børnenes muligheder for at påvirke dem er et andet fokuspunkt på tværs af flere artikler. Forsker Åse Kirstine Tveit henviser f.eks. til, at børn blev inddraget i den fysiske udformning af et bibliotek i Oslo, og ligeledes påpeger forsker Anne Skaret betydningen af, at skolebiblioteket får lov til at være et særligt rum. Både rummet, indretningen og de aktiviteter, der foregår i skolebiblioteket, skal tydeliggøre, at der her foregår noget andet end læsning i klasseværelset. Stedet skal mulig- og tydeliggøre, at børnene kan læse og være her på deres egne præmisser. Mette Rabæk fortæller om, hvordan børn har tilrettelagt den fysiske indretning af biblioteket i forbindelse med konkrete aktiviteter.

På tværs af artiklerne ses et øget fokus på oplevelsen af litteratur som noget sanseligt, kropsligt og som en æstetisk erfaring. Mads Lassen fortæller f.eks. om, hvordan litteraturarbejdet i danskundervisningen kan følge elevens egen vej ind i litteraturen. Han og Lena Basse giver udtryk for, at en legende og eksperimenterende tilgang, hvor den voksne er i stand til at gribe

de ideer og indfald, barnet kommer med, er motive-
rende og inspirerende for børn og voksne.

Artiklerne viser, at der er opmærksomhed over for at skabe gode relationer og samtaler omkring litteratur med henblik på at fremme børns interesse i og viden om litteratur. Det gælder relationen mellem børn og voksne, som når Ida Kongsø fortæller om de regelmæssige, individuelle konsultationer, hun har med elever omkring deres læsning. Men det gælder i høj grad også relationerne mellem børn indbyrdes i de samtaler, de selv styrer, omkring litteratur. Mads Lassen beskriver f.eks. også, hvordan eleverne får brug for at sætte læreren uden for døren, så de kan få fred til at diskutere.

Endelig peger flere af bidragene på, hvordan børns egen produktion af tekster kan være motiverende for læsning. I KiDM-projektet får elever mulighed for at gengive deres egne tolkninger via produktioner af forskellig art, og Mette Rabæk fortæller om, hvordan projektet 'Små stemmer – store fortællinger' på Dokk1 i Aarhus danner rammen om, at børn skaber fortællinger sammen med professionelle forfattere. Gennem egne og co-producerede tekster formidler børn også deres opfattelser af, hvad der er interessant og relevant for dem, når det gælder form, indhold og medier.

Alt i alt peger artiklerne i denne publikation på, at voksnes og institutioners roller i forhold til litteraturformidling er i forandring: Det er blevet en lige så vigtig opgave at kende børns interesser, aktuelle mediebrug og opfattelser af litteratur og læsning som at kunne vurdere, om en bog er et vigtigt og godt værk set med voksne, professionelle øjne. Samtidig er det blevet lige så vigtigt at inddrage børn i de fysiske rammer for litteraturformidling og i udviklingen af specifikke aktiviteter som at have diskuteret disse med kolleger og udvikle dem på baggrund af solid faglig viden.

I publikationen får læseren både indsigt i nye forskningsresultater og mange konkrete ideer og refleksioner fra praksis. Vi håber, den kan inspirere til tværfaglige diskussioner af, hvordan børn og voksnes udvekslinger om bøger og læsning skal udvikle sig fremover.

På vegne af Bogpanelet,
Nina Christensen og Stine Reinholdt Hansen



FORMIDLING MELLEM BØRN OG VOKSNE PÅ PÆDAGOGISKE LÆRINGSCENTRE OG SKOLEBIBLIOTEKER



SKOLEBIBLIOTEKET SOM MULIGHETSROM FOR Å SKAPE LESELYST

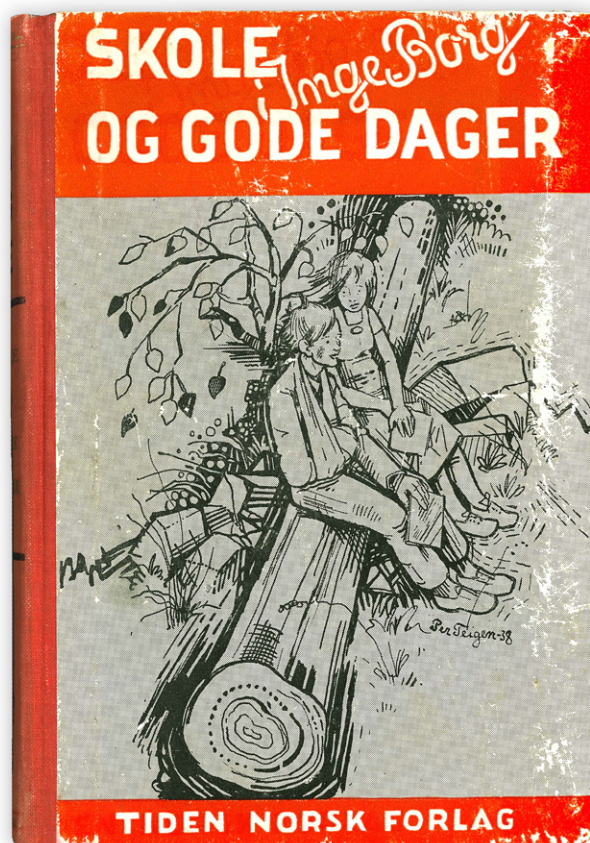
I denne artikkelen løfter Anne Skaret fram noen av de særegne mulighetene skolebiblioteket har som litteraturformidlingsarena i skolen. Et poeng er at den fysiske romutformingen spiller en viktig rolle for elevenes trivsel på skolebiblioteket. Skaret gjør bruk av en casestudie av litteraturformidling på et norsk skolebibliotek som hun selv har utført.

ANNE SKARET, FØDT 1974, er professor i nordisk litteratur ved Høgskolen i Innlandet og forsker ved Norsk barnebokinstitutt. Hun underviser og forsker i barnelitterære og litteraturdidaktiske emner. For tiden retter forskningsinteressene seg mot litteraturformidling og barnelitteratur på tvers av medier.

»Når jeg blir lærer,« sa Ivar i yr drøm, »så vil jeg først få i stand et fint bibliotek med bøker fra alle verdens kanter, og hårr gang jeg gir onga mine lekser om et bestemt land, ska vi lese ei bok fra samme stellet. Da blir landet levendes og kjent for onga. Dom får venner der som dom lengter åt, og som dom vil fortelle alt dom arbeider med og drømmer om«

Sitatet er hentet fra den norske forfatteren Ingeborg Refling Hagens (1895–1989) barneroman *Skole og gode dager* fra 1938, gitt ut under pseudonymet Inge Borg. Boka er del av en serie som skildrer fattige arbeiderbarn i et klassedelt samfunn i en norsk bygd på begynnelsen av 1900-tallet, hvormed Ingeborg Refling Hagen står fram som en politisk forfatter for barn (Hagemann, 1974, s. 97). Ivar er en ung skogsarbeidersønn som har fått økonomisk hjelp til å gå ett år på folkehøgskole etter at han har skadet hånden i arbeid i skogen. Framtidsdrømmen til Ivar er å bli lærer, og det første han vil gjøre i lærergjerningen, er altså å få i stand et bibliotek på skolen, som inneholder »bøker fra alle verdens kanter«. Som fattig arbeidersønn kjenner Ivar godt til verdien av et skolebibliotek som kan gi alle elever, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, tilgang til god litteratur. Selv har han erfart at litteraturen kan levendegjøre kunnskap og forflytte ham til nye verdener hvor han kan bli kjent og føle fellesskap med litterære karakterer.

Måten Ivar prioriterer og verdsetter skolebiblioteket på i sin framtidvisjon, finner gjenklang i faglitteratur som løfter fram hvordan skolebibliotek kan spille en viktig rolle for barn og unges møter med litteratur og for hvordan de utvikler seg som lesere og kunnskapssøkere.



Skogsarbeidersønnen Ivar drømmer om å bli lærer, og det første han vil gjøre i lærergjerningen, er å få i stand et bibliotek på skolen, som inneholder »bøker fra alle verdens kanter«. Omslag fra Ingeborg Refling Hagens barneroman *Skole og gode dager* fra 1938, Tiden Norsk Forlag.

Likevel kan man ofte få den forståelsen at skolebibliotek ikke prioriteres høyt nok, og at skolebibliotekarer og lærere må kjempe for at skolens bibliotek skal få tilstrekkelig med midler og oppmerksomhet slik at det kan virke til det beste for elever og lærere. Det er derfor god grunn til å sette skolebibliotek på agendaen.

Internasjonale leseundersøkelser som PISA-undersøkelsen har vist at det er sammenheng mellom barn og unges leselest og deres leseferdigheter (Roe, 2020, s. 108). Den som har leselest, leser gjerne mye, og den norske leseforskeren Lise Iversen Kulbrandstad (2018, s. 223) påpeker at den mengdetreningen dette

innebærer, er viktig for å utvikle de tekniske sidene ved lesing, så som automatisering av avkodingen og leseflyt. Videre vil elever som leser mye litteratur, ha gode forutsetninger for å utvikle sin litterære kompetanse. Begrepet *litterær kompetanse* ble først lansert av den amerikanske litteraturteoretikeren Jonathan Culler i boka *Structural Poetics* fra 1975. Den norske litteraturdidaktikeren Hallvard Kjelen (2015, s. 4) forklarer at det å utvikle litterær kompetanse dreier seg om å lære å lese tekster som litteratur, og at leseren gjør det ved å internalisere et sett regler og konvensjonelle lesemåter gjennom gjentatte møter med ulike typer litterære tekster. Å utvikle lese lyst er følgelig en viktig forutsetning for elevenes lesing både i morsmålsfaget og i andre skolefag, samt for deres muligheter til å finne glede i litteraturen ellers i livet.

I det følgende vil jeg rette oppmerksomheten mot hvordan man kan legge til rette for utvikling av lese lyst og lese glede på skolebiblioteket gjennom å vektlegge betydningen av elevmedvirkning og romutforming. Jeg vil gjøre bruk av en casestudie av litteraturformidling på et norsk skolebibliotek som jeg selv har utført. I studien observerte jeg litteraturformidlingspraksiser i et skolebibliotek på en norsk barneskole (1.–7. trinn) og gjorde kvalitative intervjuer med skolebibliotekar, elever, lærere og skoleledelse om hva skolebiblioteket betyr for dem (Skaret, 2019). Jeg vil sitere fra disse intervjuene underveis for å illustrere og understøtte mine poeng. Men la oss aller først se nærmere på hva som karakteriserer skolebibliotek som arena i skolen.

HVA ER ET SKOLEBIBLIOTEK?

Litt enkelt forklart er et skolebibliotek et bibliotek som anvendes av lærere og elever i skolesammenheng. Selve benevnelsen *skolebibliotek* har lang tradisjon og brukes fremdeles i Norge, mens det i Danmark etter endringer i Folkeskoleloven av 20. juni 2014 er »Pædagogisk Læringscenter« (PLC) som er den riktige benevnelsen. Ettersom denne artikkelen skrives med et norsk perspektiv, bruker jeg *skolebibliotek*.

Når man snakker om skolebibliotek, blir det raskt klart at det dreier seg om en arena som utfolder seg på ulike måter og i ulik utstrekning i skolene. En kartleggingsstudie av den norske skolebibliotekordningen noen år tilbake i tid viste at variasjonen er stor mellom skolene når det gjelder skolebibliotekenes areal, åpningstid og tilgjengelighet, kompetanse og stillingsprosent til den skolebibliotekansvarlige, budsjett til innkjøp av bøker og størrelsen på skolebibliotekets bok- og mediasamling, samt i hvilken grad skolebiblioteket er integrert i skolens plan- og utviklingsarbeid (Barstad et al., 2007). Det store spriket

kan forklares med mangel på statlige føringer og prioriteringer: Den norske opplæringsloven slår fast at alle elever skal ha tilgang til skolebibliotek, men den sier ingenting om hvordan det skal utformes. Formuleringen i loven lyder som følger: »Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek« (1998, § 9-2). Det finnes kun én presisering i forskriften til loven, som sier at skolene ikke behøver å ha egne skolebibliotek dersom de kan sikre tilgang på andre måter, for eksempel gjennom samarbeid med det lokale folkebiblioteket (forskrift til opplæringslova, 2006, § 21-1). Dermed er det opp til kommunene og i stor grad den enkelte skole å prioritere og forme ordningen, noe som har resultert i at skolebibliotektilbudet i norske skoler varierer mye.

Selv om skolebibliotek ha forskjellig innhold og form, kan de likevel forstås i lys av noen felles dimensjoner. I norsk sammenheng er det vanlig å forstå skolebibliotek som *samling*, *funksjon* og *rom* (Rafste, 2008, s. 24). Samling viser til skolebibliotekets trykte og digitale bøker og tidsskrifter, samt andre medier som musikk og film. Samlingen inkluderer også PC-er og programvare, filmutstyr, kopimaskiner og annet utstyr som oppbevares på biblioteket. Når det gjelder *funksjon*, er det lenge blitt framhevet at skolebibliotek skal ha både pedagogiske, kulturelle og sosiale funksjoner. Det skal fungere som en kunnskapsarena og være en aktiv del av skolens læringsmiljø, hvor elevene kan utvikle informasjonskompetanse og søke seg fram til kunnskap til faglig fordypning, og det skal også være en kulturarena, der lese glede og leseopplevelser står sentralt.

Når det gjelder skolebibliotek som *rom*, dreier det seg først og fremst om det fysiske rommet der samlingen er plassert. I tillegg kan man snakke om et digitalt rom, i form av skolebibliotekets tjenestetilbud på skolens hjemmesider. I sin doktorgradsavhandling legger den norske skolebibliotekforskeren Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) spesiell vekt på romdimensjonen. Hun finner at skolebiblioteket skiller seg klart fra andre rom i skolen både fysisk, i form av en annen romutforming, innredning og utsmykning, og sosialt, fordi deltakerne oppfører seg annerledes der ettersom skolebiblioteket som sosialt system har færre regler og sanksjoner. Til sammen medfører dette at skolebiblioteket blir opplevd og brukt som en slags gråsoner mellom klasserommet og skolegården. Rafste bruker begrepet »porøst rom« for å beskrive hvordan skolebiblioteket i mye større grad enn klasserommet åpner opp for et vekselbruk mellom elevenes undervisnings- og fritidsrelaterte aktiviteter.

Å TILRETTELEGGJE FOR UTVIKLING AV LESELYST PÅ SKOLEBIBLIOTEKET

Hva er det som bidrar til at barn og unge utvikler lese lyst? I den danske lesebaneundersøkelsen *Børns læse-*

vaner 2017: Overblik og indblik ble barn på 3.–7. klasstrinn spurt om hva som kan få dem til å lese mer. 46 prosent av barna svarte at de ville lese mer dersom de fikk lese om emner de interesserte seg for, og 29 prosent sa at de ville lese mer dersom de fikk lese flere tekster eller bøker i skolen som de valgte selv (Hansen et al., 2018, s. 19). Ifølge den norske skolebibliotekforskeren Joron Pihl bekreftes funnene av både norsk og internasjonal forskning, som viser »at barn og unge som får velge bok selv fra et stort, interessant og variert utvalg av litteratur, og som får tid til å lese selvvalgt bok på skolen og dele sine leseopplevelser med andre, utvikler leseglede og blir gode lesere« (Pihl, 2018, s. 21). For at barn og unge skal utvikle leselyst og leseglede, framstår altså målgruppens egne interesser og frie valg av lesestoff som et viktig prinsipp.

I litteraturformidlingssammenheng bruker man gjerne begreper som *medvirkning* og *brukerinndragelse* når man snakker om at den det formidles for, selv kan være med å bestemme innholdet i formidlingen. Den danske kulturformidlingsforskeren Casper Hvenegaard Rasmussen (2016, s. 158) kaller dette for en »brukerinndragende formidlingsstrategi«, som er karakterisert av toveiskommunikasjon mellom formidler og den det formidles for, og hvor den det formidles for, blir en aktiv deltaker i formidlingen og får innflytelse på formidlingens form og/eller innhold. I skolen generelt er elevmedvirkning et viktig prinsipp på noen områder, men selve undervisningen er målstyrt gjennom læreplanen, og det viser seg i praksis å være læreboka som ofte er styrende for undervisningen og det mest brukte læremiddelet i svært mange norske klasserom (Pihl, 2018, s. 30). Klasserommet byr følgelig på få muligheter for at elevene kan velge sitt eget lesestoff. Skolebiblioteket som *porøst rom* har derimot helt andre muligheter til å gi rom for elevenes egne interesser og valg i lesesammenheng.

Hvordan kan så skolebiblioteket tilrettelegges for at elevene i størst mulig grad kan få lese om emner de interesserer seg for, og at de selv skal få velge lesestoff på en måte som gjør at de utvikler leselyst og leseglede? I det følgende vil jeg trekke fram noen eksempler på dette fra min egen undersøkelse av litteraturformidlingspraksiser i skolebibliotek, hvor jeg blant annet fulgte en skolebibliotekar jeg har valgt å kalle Hanne, i hennes hverdag som fulltidsansatt skolebibliotekar på en barneskole. En vanlig aktivitet i skolebiblioteket er at elevene skal låne seg bøker til lesing både på skolen og hjemme. Hanne kaller dette for »å finne rett bok til rett barn«, og det bruker hun mye av arbeidstiden på. For å veilede elevene fram til bokvalg bruker Hanne kompetansen sin i barne- og ungdomslitteratur aktivt i dialoger med dem, og hun setter alltid elevenes lese-

interesser i sentrum. At elevene stoler på at hun er opptatt av deres leseinteresser, kommer blant annet fram i et utsagn fra eleven Tom, som går på 7. trinn:

Det er jo sånn at jeg liker å lese bøker på andre språk, og hun [skolebibliotekar Hanne] er veldig flink til å hjelpe meg å finne sånne bøker. Hvis vi ikke har dem, så hjelper hun meg å bestille slik at vi får dem [...] Det er enkelt å finne bøker som jeg liker siden hun kjenner jo nå nesten alt det jeg liker, da.

Tom uttrykker at han ikke bare får god hjelp av Hanne til å få tak i litteratur han ønsker å lese, men at han også opplever at hun kjenner hans leseinteresser godt. Det er imidlertid ikke alle elever som kommer til skolebiblioteket med et like stort leseengasjement som det Tom gjør, og Hanne uttrykker at hun har et særlig blikk for de av elevene som ikke helt vet hva de ønsker å lese:

Og så er det de som svirrer rundt, og som bruker tiden sin på alt annet og helt tydelig signaliserer at »jeg har egentlig ikke lyst til å låne bok«, eller »jeg har ikke peiling på hva jeg skal finne«. De bruker jeg en del tid på. Prøver, i hvert fall, når det er anledning, og virkelig roe det hele ned og spørre hva de er interessert i. For det er jo gjerne de som ikke har lest så mye før.

Slik viser Hanne at uavhengig av om hun har å gjøre med leseglade eller umotiverte elever, er det interesseområdene deres som settes i sentrum i jakten på en bok å lese.

At elever skal få mulighet til å dyrke egne leseinteresser og valg, krever at skolebiblioteket inneholder et rikt utvalg av litteratur i ulike sjangrer og med ulik vanskegrad. Det forutsetter i første omgang at skolen prioriterer midler til innkjøp av ny litteratur. Skolebibliotekar Hanne opplever å ha et raust budsjett til disposisjon. Ved hennes skole er det enighet om at det må prioriteres midler til skolebiblioteket slik at samlingen til enhver tid er oppdatert. Assisterende rektor sier det slik: »Og det er viktig, for det må være ny litteratur, vet du.« I arbeidet med å utvikle samlingen er Hanne opptatt av at den skal være »mangfoldig« og »ha et tilbud til alle«. Elevenes leseinteresser står også i fokus i dette arbeidet: »Bokvalget skjer veldig mye med de elevene man har, i bakhodet. Hva er det vi mangler nå? Det kommer jo gjerne ønsker fra dem: 'Har du en bok om det og det?' 'Har du flere i den serien?'«.

Å utvikle samlingen handler imidlertid ikke bare om å kjøpe inn ny litteratur, men også om at bøker må tas ut fra hylla: »Vi må rense ut det som ikke lånes ut, samme hvor god litteratur vi mener det er. Hvis ikke boka lånes ut, har den ikke noe på hylla å gjøre«, sier

Hanne. Utsagnet viser en holdning om at det ikke er de voksne som vet best hva som er den riktige litteraturen for barn, og at samlingen i størst mulig grad skal reflektere de til enhver tid gjeldende leseinteressene hos elevene.

En annen viktig faktor for at elevene skal oppleve at leseinteressene deres tas på alvor, er at skolebiblioteket er tilgjengelig for dem. Hanne legger vekt på å lære opp elevene i litteratursøk og registrering av utlån og innlevering slik at de kan bruke biblioteket når hun er opptatt med klassebesøk og høytlesning. Dessuten er skolebiblioteket alltid åpent og tilgjengelig for elevene, også når Hanne ikke er der. Slik blir det sørget for at elevene har full tilgang til skolebiblioteket når de selv ønsker og har behov for det. På denne måten unngår man at man må via en portvokter for å komme inn på skolebiblioteket. Slik kan elevene utvikle en eierskapsfølelse både til bibliotekrommet og til samlingen.

»YNDLINGSSTEDET MITT PÅ SKOLEN«. SKOLEBIBLIOTEKET SOM PORØST ROM

»Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen.« Sitatet kommer fra en elev på 6. klassetrinn, som i et intervju i min studie forteller om sitt forhold til skolebiblioteket. Hun forklarer dette senere med at det er fordi det var *der*, på skolebiblioteket, hun begynte å like å lese serie-litteratur. Også andre elever sier at de trives godt på skolebiblioteket. Slike utsagn signaliserer at leselyst også har noe å gjøre med selve rommet som litteratur- og leseaktiviteter foregår i.

Som tidligere nevnt finner Rafste (2001) at skolebiblioteket skiller seg ut fra andre rom i skolen gjennom blant annet en annen romutforming, innredning og utsmykning. For å forstå hvilken betydning dette kan ha, henvender jeg meg til arkitektene og pedagogene Inger Mette Kirkeby, Thomas Gitz-Johansen og Jan Kampmanns (2005) forskning på hvordan arkitektur og materialitet påvirker barn og unges handle- og væremåter i pedagogiske institusjoner. Deres poeng er at rom og romutforming sender signaler til brukeren om hva som er forventet væremåte i det aktuelle rommet. Dette skjer gjennom rommets arkitektur og romlige elementer, som fungerer som funksjonelle koder overfor brukeren. Et rom kan være sterkt funksjonelt kodet, og da tilbyr det bestemte former for anvendelse med klare avgrensninger og stiller tydelige krav til brukerens oppførsel. Et rom som er svakt kodet, gir derimot få signaler til hvordan det kan eller skal anvendes.

Et skolebibliotek kan ha sterkere eller svakere funksjonell koding. Skolebiblioteket jeg studerte, er utformet med relativt enkle og nøkterne innslag, men er likevel sterkt funksjonelt kodet: Bøker, bokhyller og bokut-

stillinger er dominerende innslag i hoveddelen av biblioteket og signaliserer at aktiviteten skal dreie seg om litteratur, litteratursøk, boklån og lesing. En egen lese krok er skilt fra hoveddelen i rommet og er innredet med sofaer plassert i en halvsirkel rundt en murt peis. Foran peisen står det en lenestol og en lese lampe. Lesekroken har et eventyrpreg, med innrammede illustrasjoner til H.C. Andersens eventyr signert Svend Otto S. på veggene, samt med en trollfigur plassert på peishylla. Til sammen signaliserer leseskroken at her skal det foregå høytlesning og fortellestund.

Også andre elementer i rommet gir tydelige signaler til brukeren om hvilke aktiviteter som skal foregå der, blant annet forteller plassering av skranke, PC-er og håndskanner hvor elevene skal gå for å søke etter litteratur og registrere boklåne sine.

Hvilken betydning kan romutforming og innredning ha i sammenheng med å utvikle leselyst og lese glede? I min undersøkelse kommer det fram at den fysiske romutformingen spiller en viktig rolle for elevenes trivsel på skolebiblioteket. For eksempel sier Tom på 7. klassetrinn at skolebiblioteket er ett av »favoritrommene« hans på skolen fordi det er så »veldig komfortabelt« å sitte og lese der. Et annet eksempel kommer i et intervju med en gruppe 6. trinnselever, som forteller meg om hvordan det er å sitte i leseskroken når Hanne leser for dem:

Silje: Jeg synes det er koselig fordi vi sitter sånn samlet i sofaer ...

Mari: Det er godt å sitte i sofaer. Og så er hun flink til å liksom variere stemmebruken, og da blir det morsommere å høre på.

Inga: Det er jo den eneste gangen vi får sitte i sofaer på skolen, da ...

Silje: Det er på en måte en liten krok, da, det er liksom sånn at det er lukket, på en måte ...

Anne: Mm?

Jon: Det går an å skru av lyset.

Anne: Ja, hva synes dere om det?

Mari: Det blir koselig, da.

For det første er det tydelig at sofaene betyr noe for måten elevene opplever høytlesningen på: Det er »koselig« å sitte i sofaer, de sitter »godt« i dem, og

dessuten sitter de »samlet«. For Inga er det å sitte i sofaer noe eksklusivt som de bare får gjøre på skolebiblioteket, til forskjell fra ellers i skolen. Lesekroken har også andre kvaliteter i det at den er »lukket«, som Silje beskriver den. Og Jon følger opp med at leseskroen kan avgrensnes ytterligere gjennom at man slukker lyset under høytlesningen. Måten elevene kommenterer avgrensningen og innrammingen av rommet på, representerer ifølge Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann (2005, s. 47) en typisk måte for yngre elever å forholde seg til rom i skolen på, der en sterk impuls er å ramme inn mindre rom som elevene kan gjøre til sine egne.

Den fysiske romutformingen kan altså være en viktig trivselsfaktor for elever på skolebiblioteket som kan bidra til å skape leselyst ved at man har gode plasser å sitte å lese på, og ved at det etableres fysiske rammer rundt felles leseopplevelser. Det er imidlertid også andre dimensjoner ved rommet som må tas i betraktning. Som Rafste (2001) peker på, har skolebiblioteket egne sosiale koder, og det skiller seg fra andre rom i skolen ved at det har færre regler og sanksjoner. På skolebiblioteket jeg undersøkte, hadde de voksne en felles forståelse av at det skulle være slik. Lærer Britt på 4. klassetrinn sier det slik: »Ungene gleder seg jo til biblioteket, bare det å gå til et annet sted, og det at det er egne regler her.« Når elevene er på skolebiblioteket, får de ikke bare bestemme selv hvilke bøker de kan lese og låne, men de får også bestemme hvor de vil lese, med hvem de vil lese sammen med, og hvordan de vil lese. Assisterende rektor sier at målet er at biblioteket skal fungere som »lyststed« og »friareal« i skolen. Skolebibliotekar Hanne uttrykker det samme: Hun er opptatt av at det å være på skolebiblioteket skal fungere som et »avbrekk« i skolehverdagen, der elevene skal få glede seg over bøker og lesing uten å føle at de må prestere noe eller at de skal vurderes, slik det er i skolefagene. Det er grunn til å tro at en slik innstilling til hva skolebiblioteket skal være, gir god grobunn for utvikling av elevenes leselyst og leseglede.

AVSLUTTENDE BETRAKTNING

I denne artikkelen har jeg hevdet at skolebiblioteket har noen særlige muligheter i arbeidet med å utvikle elevenes leselyst. Hovedargumentet for det ligger i skolebibliotekets *porøsitet* (Rafste, 2001), som innebærer at man kan legge opp til en litteraturformidling som er orientert mot elevenes egne preferanser og interesser, og hvor man kan skape noen særegne rammer rundt litteratur og lesing. Jeg har valgt å legge særlig vekt på betydningen av å prioritere elevenes leseinteresser, og på rollen den fysiske utformingen av rommet kan spille for hvordan elevene trives på skolebiblioteket. Det er selvfølgelig også andre forutsetninger som må være til stede for at man skal lykkes i arbeidet med å skape leselyst og leseglede i skolebiblioteket. Først er man avhengig av at skolebiblioteket blir anerkjent som en viktig arena, og at både utdanningsmyndigheter og de enkelte skoler prioriterer tilstrekkelig stillingsprosent til skolebibliotekaren, hensiktsmessig rom og midler til litteratursamlingen og annet utstyr. Det er også viktig å etablere et godt samarbeid mellom skolebibliotekaren og lærerne, for det hjelper ikke med et flott skolebibliotek dersom det ikke er tid til at elevene kommer dit. Vi er ennå ikke der at slike forutsetninger kan tas for gitt på alle skoler. Men det er å håpe at skolebiblioteket, i en tid hvor skoleelevers leseferdigheter og leseutvikling får stadig større oppmerksomhet, snart får den plassen det fortjener.

VIDERE LESNING:

Hjellup, L. H. (Red.), Håland, A., Pihl, J. & Svingen, A. (2018). *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Hoel, T., Rafste, E. T. & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Biblioteksentralen.

Skaret, A. (2019). »Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen.« Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63–78). Cappelen Damm Akademisk.

Skyggebjerg, A. K. (Red.). (2012). *Børnelitteratur i skolebiblioteket*. Center for børnelitteratur og Dansklærerforeningens Forlag.

REFERANSER:

Barstad, J. et al. (2007). *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring* (Arbeidsrapport nr. 204). Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.

Borg, Inge. (1938). *Skole og gode dager*. (Ill. av P. Teigen). Tiden forlag.

Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.

Hansen, S. R. et al. (2018). *Børns læsevaner 2017: Overblik – Indblik*. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/Børns-læsevaner-2017.-Overblik-og-indblik..pdf>

Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43–67). Hans Reitzels Forlag.

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>.

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget/LNU.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), A. Håland, J. Pihl, & A. Svingen, *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21–47). Cappelen Damm Akademisk.

Rafste, E. T. (2008). Skolebiblioteket som læringsarena. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 16–41). Biblioteksentralen.

Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Rasmussen, C. H. (2016). *Formidlingsstrategier. En grundbog om kulturinstitutioners formidling*. Samfundslitteratur.

Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>.

Skaret, A. (2019). »Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen.« Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63–78). Cappelen Damm Akademisk.

ELEVERNE SKAL VÆNNE SIG TIL, AT NU SNAKKER VI OM BØGER IGEN

Book boost er et af de mange tiltag, som skolebiblioteket på Fredensborg Skole tilbyder sine elever, og som Ida Kongsø arbejder med. Formidlingsstrategien er blandt andet at skabe synlighed om læsning, at lade børn formidle litteratur til andre børn og ikke mindst som PLC-kordinator at skabe relationer til skolens elever.

IDA KONGSØ, FØDT 1970, PLCvejleder på Fredensborg Skole og PLC-kordinator i Fredensborg Kommune. Oprindeligt uddannet fysik- og kemilærer samt madkundskabslærer. Hun har været skolebibliotekar på Fredensborg Skole siden 2014 og i 1997-2001 på Øster Farimagsgade Skole. I den mellemliggende periode arbejdede hun i forlagsbranchen.

»BØRN PÅ VEJ« står der på skiltet på den befærdede Humlebækvej, hvor Fredensborg Skole ligger. Rundt om skolen er der marker, boldbaner, parcelhuse og lukkede stisystemer. Solen skinner, klokken er 12, snart er det weekend, og på udearealerne foran den moderne bygning leger en gruppe skoleelever med deres T-shirts bundet om hovederne. En lærer spørger dem: »Er der ikke nogen af jer, der er dukse?« De ligner mere Ninja Turtles, men en af dem melder sig alligevel og forlader legen.

Der står »Ingen sko« på et skilt, lige når man kommer ind ad skolens hovedindgang, og det lader til at gælde. Der er en usædvanlig ro i den enorme bygning med flere hundrede elever fra 6. til 10. klasse, og dér midt i det hele ligger skolebiblioteket, stort, lyst og imødekommende. Det er her, Ida Kongsø arbejder, eller rettere sagt, *også* arbejder.

For skolen består af tre matrikler, ud over denne er der landsbyskolen i Karlebo og den gamle Fredensborg Byskole. Skolen har i alt cirka 1000 elever. Ida Kongsø »suser indimellem« ud på den lille landsbyskole, hvor der går 60 elever i 0.-5. klasse, og hvor biblioteket ikke har nogen bemanning. Ofte sender en dansklærer fra landsbyskolen et foto til hende fra biblioteket der, så hun kan følge med. Sådan et foto har hun fået i dag, hun finder det frem på sin telefon. Det forestiller en gruppe elever, der har læsedag og »hygger med puder og tæpper«.

Det tredje bibliotek, Ida Kongsø »har lidt hånd i«, er et stort bibliotek på byskolen. Her tager en kollega sig af biblioteket, og så kommer Ida Kongsø forbi en gang om ugen. »At have lidt hånd i« Fredensborg Skoles tre



Ofte sender Ida Kongsøs kollega og dansklærer fra landsbyskolen i Karlebo et foto til hende fra biblioteket der, så hun kan følge med i, hvad der foregår, når hun selv er på en af Fredensborg Skoles andre matrikler. I dag har eleverne læsedag. Foto: Pia Lund Christiansen.

biblioteker indebærer 1. at sørge for materialer til bibliotekerne, 2. at skabe synlighed omkring bøger og læsning og 3. at skabe relationer til eleverne. Det sker alt sammen igennem en lang række aktiviteter: læseklubber i frikvarterer og efter skoletid, løbende konkurrencer, f.eks. en quiz i anledning af halloween, talenthold i litteratur, guidet fælleslæsning ved Læseforeningen, bustur med højtlesning, den internationale læsedag, booktalks og et såkaldt Litteraturakademi, der er for alle kommunens seks skoler og involverer forfatterbesøg på hver af skolerne.

Alle disse tiltag er med til at gøre litteraturen synlig for eleverne, og de har samtidig en social dimension. F.eks. giver læseklubberne i frikvarteret de elever,

der »synes, frikvartererne er lange, og som indimellem sidder lidt alene« en mulighed for samvær. En særlig gruppe elever har Ida Kongsø læst højt for, siden de gik i 7., nu går de i 9.

– Det kan være svært at nå de ældste elever, men der kan vi som skole gøre en kæmpe forskel. Selv om de har travlt med at være unge og være en del af en gruppe, nyder de det frirum, det er at komme på biblioteket i frikvarteret og lytte til en bog og spise kiks med mig.

Når frikvarteret begynder, sidder Ida Kongsø klar med i øjeblikket *Ravnens hvirken*, og så læser de »derudad, uanset hvad der sker omkring os.« Hun troede, det ville stoppe efterhånden, men det har vist sig, at eleverne gerne vil holde fast i højt læsningen.

Hver anden uge har Ida Kongsø forberedt booktalk med 5. klasserne. Her får hun mulighed for at lære eleverne at kende. Også deres navne. Til hver booktalk fortæller hun om dagens genre og booktalker fire til fem bøger i denne genre, så læser hun højt fra en af bøgerne, og til sidst fortæller eleverne hende om de bøger, de er vilde med og læser netop nu.

– Booktalks betyder meget for læsekulturen. I 5. klasse begynder den spirende pubertet, og langsomt begynder eleverne at skubbe bøger til side, men deres indre læsebørn kan i den grad stadig vækkes. Bøger er faktisk noget, de gerne vil dele med hinanden. Tid til den enkelte elev er vigtig i forhold til at lykkes med læsning.

Hvordan spørger du eleverne om deres læsning, uden at det bliver et forhør?

– Jeg bruger alle mulige anledninger. Når vi f.eks. har halloween-quiz, og drengene kommer – for den vil de gerne være med til – så spørger jeg dem også lige: Hvordan går det egentlig? Skal du ikke låne den der bog? Måske lokker jeg dem lidt og siger: Jeg ved, at du godt kan lide fodbold.

Den personlige kontakt er altafgørende for, at eleverne i første omgang bliver læsere og lånere på skolebiblioteket, og senere for at de bliver ved med at være det. Også når de kommer i 7. klasse og bliver meget bevidste om, hvordan de andre elever i klassen opfatter dem.

– Eleverne elsker at blive mødt, hørt og set. Når Valdemar fra 8. kommer forbi mit skrivebord på biblioteket og spørger: »Hvorfor skal vi ikke have de samtaler i år, som vi havde med dig sidste år?« så ved jeg, at de har brug for den personlige vejledning og nære kontakt.

De samtaler, Valdemar savner, er endnu et af Ida Kongsøs initiativer. Hun erfarede, at 7. klasse er et særligt sårbart tidspunkt i forhold til læsning, og det

førte til, at hun begyndte på det projekt, hun kalder book boost. Projektet er et nyt tiltag netop for eleverne på 7. årgang. Ida Kongsø satte det i søen, da hun opdagede, at den almindelige bibliotekstime ikke fungerede for eleverne, når de kom til 7. klasse, hvor mange af dem begyndte at synes, at det ikke er cool at læse. Eller helt præcist, at det ikke er cool at vise de andre, at man læser. Ida Kongsø observerede, hvordan eleverne i slutningen af bibliotekstimen, hvor de ellers tidligere gladeligt lånte bøger, nu veg uden om. De undskyldte sig med, at »det er kedeligt at læse«, eller at det kun var noget, man gjorde »da man var lille«. Ida Kongsø blev klar over, at hun ikke længere kunne tale med eleverne som gruppe, men at hun var nødt til at tale med dem individuelt, hvis de skulle fortsætte med at læse og låne bøger med hjem fra skolens bibliotek.

Book boost betyder, at Ida Kongsø har tre bogkonsultationer a syv minutter med hver af eleverne, når de kommer i en 7. klasse. I den enkelte samtale spørger hun eleven om yndlingsgenre, og om, hvilke bøger der er henholdsvis svære og lette at læse for eleven. Ud fra samtalen foreslår hun titler, som hun forestiller sig passer til lige præcis denne elev. Eleven vælger to til tre titler, og det hele bliver skrevet ned i en lille journal. Efter en uge kommer eleven igen og skal fortælle, hvordan det går med at læse, om bogen viste sig at være for svær, for kedelig eller om den er så god, at eleven gerne vil anmelde den til den tredje og sidste samtale – og give den stjerner. Med tre samtaler »er der plads til en nitte«, og til at Ida Kongsø sammen med eleven hurtigt finder en anden bog, »så læsningen kan blive en succes.«

Succeserne afspejles blandt andet i elevernes anmeldelser til hinanden. De findes på en lydtafle med elevernes anmeldelser på skolens bibliotek. Hver lydfil varer et par minutter, og det er et helt bevidst valg, at eleverne udelukkende deltager via deres stemme, så de ikke bliver voldsomt eksponeret.

Lydtaflen bruger Ida Kongsø desuden, når hun skal hjælpe den enkelte elev med at finde frem til den rigtige bog. Hvis en elev viser interesse for en titel, kan hun afspille en anden elevs anmeldelse af bogen. *Pigen med den blå cykel* har eksempelvis fået tre stjerner og kategorien »svær« af en elev. *Jeg er Zlatan* har fået tre anmeldelser, alle med fire stjerner, en elev har givet den »nem«, en anden »lidt svær at komme i gang, men ellers let« og den tredje »let«. *Hungergames 1-2* har fået »normal« og fire en halv stjerne. Trykker man på play ud for en valgt titel, kan man høre selve anmeldelsen.

Hvad gør du, hvis en elev siger, at han eller hun ikke har nogen yndlingsgenre?

– Så vælger jeg en bog, alle andre har været vilde med, og siger, den her tror jeg måske, du vil kunne lide ...

Ida Kongsø peger på lydtavlen med elevernes egne anmeldelser.

– ... og du kan endda høre en anmeldelse her.

Ud over at finde de rigtige bøger til de rigtige læsere handler book boost også om at give læseteknisk vejledning. Også her spiller tiden en rolle, for den vejledning er kun mulig, fordi Ida Kongsø har tid til eleverne, og hun kan mærke på dem, at de nyder den tid, »selv de elever, der ikke er vant til at læse.«

Der er god opbakning på skolen til book boost, ikke mindst blandt skolens dansklærere, som Ida Kongsø samarbejder med. Det er nemlig altid dansktimerne, der bliver brugt til konsultationerne.

– Book boost støtter også dansklærerens arbejde. De kan have rigtig svært ved at nå at understøtte frilæsningen i dansktimerne, de har helt enkelt ikke tid nok til det, og så er det en stor lettelse, at jeg kan tage eleverne ud en ad gangen.

Ida Kongsø sørger også for at informere klassens dansklærer om, hvilke bøger de enkelte elever læser, så både hun og læreren kan tale med eleven om dennes læsning, og eleven mærker, at de voksne samarbejder. I dag meldte en dansklærer tilbage, at hendes elever var kommet glade tilbage til klassen efter at have været til konsultation.

Men hvad er det, der gør eleverne glade? Ida Kongsø giver et eksempel på, hvordan en konsultation kan foregå. Når en elev kommer ned til hende på biblioteket, sætter de sig i et sofabjørne, hvor de kan sidde lidt skjult. Ida Kongsø har taget bogvognen med og elevens journal. Hun begynder altid med at byde eleven velkommen og lægge vægt på, at de »nu endelig har tid til at få snakket lidt om en god bog«, eleven kan låne. Måske kender Ida Kongsø eleven fra Talenthødet eller et af skolens andre læsetiltag, så hun ved måske også, at denne elev »slet ikke får læst nok.«

Er det elevens egne ord, at hun slet ikke får læst nok?

– Ja, det er hendes egne ord. Og så siger jeg, det skal vi have vendt, for jeg ved, at du elsker bøger. Synes du stadig, at fantasy er interessant, eller skal vi finde noget, der er mere realistisk?

Ida Kongsø har lavet sin stemme om, så den passer til bogkonsultationen, hun illustrerer, hvordan den videre dialog mellem hende og eleven kan forløbe: »Måske anbefaler jeg *The Selection*, fordi den også ligger på Netflix, og så spørger jeg eleven, om hun kender den.« Ida Kongsø kan også bruge lydtavlen med de ældre elevs anmeldelser. Første samtale slutter med, at eleven får en bog med sig, og Ida Kongsø noterer to til tre andre titler i journalen til

næste gang. Det er vigtigt, at tidsrummet mellem første og anden samtale er kort, så eleven kan nå at få en anden bog, hvis den første ikke slår an.

Hvad er de største forhindringer for, at eleverne får læst?

– Der er selvfølgelig streamingtjenester, TikTok og sport, som tager deres tid. I samtalerne siger jeg også til eleverne, at jeg godt ved, hvor svært det er at finde tid til at læse, men jeg siger også: »Er I klar over, hvor meget I misser, hvis ikke I bliver ved med at læse?« Et helt konkret råd, jeg giver dem, er at sammenligne med, da de gik i 1. og 2. klasse og skulle læse 20 minutter hver dag. Nu er det kun ti, siger jeg, læg mobilen og tag bogen frem og læs ti minutter før du sover, og så nikker de allesammen, og de glemmer det, men måske er der nogen, der fanger, at den bog, de fik med hjem, faktisk var god.

Lytter eleverne på en anden måde til dig end til deres forældre?

– Jeg kan ikke sige, at jeg får dem alle sammen til at lytte, men jeg tror på, at der kommer langt flere læsere ud af det her, især fordi vi som skole viser dem, at vi vil det, og vi bliver ved. De får ikke lov til at sige, at læsning er ufedt. Det er vigtigt, at man får fjernet bemærkningen om, at det kun er nørder, der læser. Jo mere vi laver af denne her slags aktiviteter og inviterer forfattere ind og laver litteraturakademier og højt-læsning, jo færre får lov at sige »jeg hader bøger«. Den bemærkning hører vi ikke længere.

Når eleverne vælger bøger fra bibliotekets hylder, danner der sig visse mønstre, fortæller Ida Kongsø. Drengene vælger gerne bøger om kendte personer og meget gerne biografier. I udskoling vælger de gerne krimier og gys. Pigerne går gerne efter noget dystopisk eller realistisk, både piger og drenge læser *Hunger Games*. Når de bliver ældre, glider fantasy ud til fordel for realismen.

Ida Kongsø beskriver skolen som »en meget homogen skole«. Eleverne kommer fra relativt ressourcerstærke familier, men de er »selvfølgelig også en skole ligesom alle mulige andre med mange inkluderede børn og børn med diagnoser.«

Præger det dit arbejde med book boost, at der også er mange børn med diagnoser i klasserne?

– Det er meget lettere for mig at nå den elev, der er en svag læser, og den elev kan lettere sige til mig, at han eller hun ikke får læst eller synes, det er svært at komme igennem en bog. De læsesvage elever kan også fortælle, at det f.eks. er svært for dem at få læst i dansktimerne. Det får vi kun talt om, fordi det er en individuel samtale.

I de almindelige bibliotekstimer smuttede de svage læsere under radaren. »Som bibliotekar ser man kun de elever, der står ved scanneren, og dem, der spørger om hjælp, de andre er jo løbet ned i klassen.« Inden book boost tog eleverne med læsevanskeligheder måske bare en tilfældig bog ned fra hylden og smuttede med den. »De kunne sagtens gå ned og låne den og så aldrig få den læst, og så låne en ny næste gang. Bippe den ind, og så var den bibliotekstime gået.«

– Selvfølgelig kan jeg ikke sige, at jeg med min vejledning får garanti for, at eleverne læser de bøger, de låner, men jeg tror på, at relationen mellem os er uhørt vigtig i forhold til at løfte dem til mere læsning. De mærker en forpligtelse og tænker måske, at nu har jeg lovet hende, at jeg læser lidt, til når vi mødes om en uge, og så er det flovt at komme næste gang, alene, og sidde over for mig og skulle sige, »jeg gider sgu ikke«, eller »jeg får aldrig læst«.

Endnu et litterært tiltag er Litteraturakademiet, som Ida Kongsø udviklede i forbindelse med den nye skolelov, hvor hun fornemmede, at man ønskede at skære ned på skolebibliotekerne. Idéen var dengang som nu at præsentere litteraturen som vigtig i børnenes skolegang og vise, hvorfor den skal blive ved med at være der. Litteraturakademiet indeholder 1000 bøger decideret til frilæsning. Ti forfattere indgår, og Ida Kongsø overtalte skolelederne på alle seks skoler i kommunen én ad gangen, indtil alle seks »selvfølgelig var meget interesserede i det«.

Bagefter fik hun forfatterens forlag til at spytte en del i kassen også. Forfatterne jublede, nu var de garanteret at blive læst hvert år på seks skoler de næste ti år. Alle årgange har 100 bøger af den samme forfatter, og med bøgerne hører også et forfatterbesøg. Hver skole har Akademiet i seks uger, og så ruller det videre til næste skole.

– Det booster selvfølgelig lysten til at læse, at pludselig kommer Kasper Hoff, og eleverne skal ikke engang stå i kø for at reservere *Drengen, der fik ting i hovedet*. Akademiet skaber synlighed, vi hænger bannere op, så når en skole har Akademiet, kan man se det langvejsfra. Forældrene kan også se, at her bliver læst nu. Vi skriver ud på Aula: I dag har jeres børn haft besøg af Kasper Hoff, spørg til, hvilke bøger han har skrevet, som de godt kan lide, og lån også gerne på eReolen eller på biblioteket. Alle forfatterne i vores kanon har et stort bagkatalog, så der er masser og mere at læse. Det skal ikke bare være en enkelt titel, og så er man færdig. De skal helst blive hooked på at læse mere ligesom med serier.

Som skolebibliotekar er Ida Kongsø også med til at ændre det sprog, der bliver talt om læsning og bøger med på skolen. Det sprog, der skal være med til at skabe en levende læsekultur.

– Eleverne skal vænne sig til, at nu snakker vi om bøger igen, og at de lige så godt kan lade være med at rynke på næsen, for vi gør det hele tiden og på alle mulige måder fra øst og vest. De må aldrig få ret i, at det er kedeligt at læse.

Hvilken betydning har forfatterbesøg?

– Forfatterbesøgene levendegør bøgerne for eleverne. Jeg tror helt enkelt, at mange børn ser forfatteren som en berømt, der kommer til skolen. Det er cool, og selv drengene synes, det er fedt. Bagefter spørger de forfatteren, hvilken bil kører du i, fordi de tror, vedkommende må være rig, men det gør også, at de bliver nysgerrige og tænker, nu vil jeg gerne læse den bog. Især hvis forfatteren også er en god formidler.

Støtter Litteraturakademiet også eleverne i at vælge bøger efter deres egen smag?

– Absolut. Alle læserapporter peger på, at hvis ikke vi finder noget, der interesserer børnene eller taler i øjenhøjde, så kommer rigtig mange bøger til bare at stå på hylderne.

Har du afskaffet sådan nogle begreber som god og dårlig smag?

– Nej, jeg censurerer også, men jeg censurerer ikke hårdt. Når jeg hører, at pigerne i 8. og 9. klasse vil læse *After* – det er ungdomsudgaven af *Fifty shades of grey* – så indkøber jeg mange eksemplarer af den. Der er fem tykke bøger i serien, og man kan spørge, om man skal have dem på et skolebibliotek. Mit svar er ja, for samtlige af pigerne i idrætsklassen har læst den. De kan låne både den engelske og den danske. Men der er nogle af mine kolleger fra de andre PLC'er, der ikke kunne drømme om at indkøbe dem.

Hvad siger du til dem for at forsvare indkøbet?

– At jeg får rigtig mange af pigerne til at læse, men der vil de sige, at så må de gå på folkebiblioteket. Men det gør pigerne jo bare ikke.

Men der er også titler, Ida Kongsø ikke mener skal være på skolebibliotekets hylder. Sådan en bog er *Døde piger lyver ikke*. Den stod på hylden, da hun blev ansat, og havde stået der længe. Da den blev genudgivet og filmatiseret og kom på Netflix, tog hun den med hjem for at få den læst, og nu kan hun ikke have den på hylden, for den er »helt forfærdelig«, og den »bagatelliserer selvmord.«

Hvad med drengenes smag? Er der nogle titler der, som kan provokere de voksne?

– Ja, absolut. Drengene vil gerne læse om stoffer, kriminalitet og bander. De bøger har en kæmpe appel

til drengene, fordi det er lidt råt og spændende at få lov at kigge ind i sådan en verden. Hvis jeg har en udskolingsklasse på biblioteket, kan der være en dreng, der siger, at han gerne vil have »noget om narko«, fordi det er skide smart at gå rundt med en bog om noget, der er forbudt. Det er ikke, fordi han gider at læse den, men når de står i gruppen, kan de sige sådan noget. Det får man jo pillet af dem, når man taler med dem én og én.

Der er en gruppe, vi ikke har talt så meget om endnu, nemlig læsehestene. Hvordan kan de her tiltag gavne dem?

– Alle projekterne giver dem jo en anledning til at komme forbi mig, og så kan jeg lige spørge, om de er kommet igennem etteren af en eller anden bog, og om det snart er tid til toeren.

Synlighed om læsningen gør også, at det i det hele taget bliver mere cool at være læsehest, og med initiativet Talenthold i litteratur, som skolen nu har kørt i fem år til eleverne i 5. og 6. klasse sammen med naboskolerne, fik de stærke læsere og skrivere et rum, hvor de ikke var alene om at være superlæsere, og pludselig kunne de »bonde på kryds og tværs gennem bøgerne«.

Ida Kongsø måtte forsvare over for nogle af sine kolleger, hvorfor de stærke elever skulle have endnu et tilbud, men efterhånden blev det faktisk tydeligt, at eleverne blev en slags litterære ambassadører og selv blev styrket af forløbet.

– De elever ville nok aldrig kalde sig nørder, måske har de ikke et ord for det, men er lidt beskedne og siger »jeg kan godt lide at læse« – og så læser de de tykkeste bøger. De vil egentlig gerne gemme sig lidt med det.

I en krog på biblioteket sidder en af de beskedne med næsen i *En af os dræber 2*, da vi er på vej ud af biblioteket. »Er den god?« spørger Ida Kongsø, idet hun går forbi. »Bedre end etteren,« lyder svaret.

2.

FORMIDLING MELLEM BØRN OG VOKSNE I DAGTILBUD



BARNES SAMTALER OM BILDEBØKER I BARNEHAGEN – EN VEI TIL OPPLEVELSER, LEK OG DANNING

Trine Solstad ser i denne artikkelen nærmere på litteraturformidlerens rolle, særlig når det gjelder barns medvirkning i formidlingsprosessen. Det gjør hun gjennom å presentere og diskutere et empirifragment om en barnehagelærers høytlesning av Garmanns sommer for to jenter fra resepsjonsstudien sin. Formidleren kan skape refleksive rom hvor barn kan kjenne seg frie til å formulere og presentere sin respons på bøker.

TRINE SOLSTAD, FØDT 1961, er dosent på Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i språk og litteratur på barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen på bachelor- og masternivå. Solstad arbeider med forskning- og utviklingsarbeid knyttet til temaene barnelitteratur, resepsjonsforskning, estetiske læreprosesser og Literacy i barnehagen. Dessuten er hun ph.d. med avhandlingen *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon (2015)*, som denne artikkelen tar utgangspunkt i.

Jeg vil se nærmere på litteraturformidlerens rolle gjennom å presentere og diskutere et empirifragment fra *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon (2015)*. Slike studier undersøker mottakelsen av et litterært verk for eksempel etter utgivelsen i samtiden, men det kan også dreie seg om studier av samspill mellom tekst og leser i en pedagogisk kontekst, slik tilfellet er i min studie. Der undersøker jeg barnehagebarns spontane reaksjoner på bildebøker som blir lest høyt for dem. Et poeng i den sammenhengen er at barnehagelærerne som er med i studien, ikke skal innlede til respons med velmente spørsmål til barna, men la barna selv ta initiativ.

I studien undersøker jeg åtte høytlesningssituasjoner som involverer i alt femten barn. I empirifragmentet tar barn initiativ til spontane kommentarer og dialoger om et oppslag i bildeboka *Garmanns sommer* (Hole, 2006). Ph.d.-avhandlingen viser at barn gjennom sine spontane samtaler om bildebøker som blir lest høyt for dem, benytter samtalen seg imellom til å forhandle om bøkens mening, til lek og til meddiktning. Formidlerne – i dette tilfellet barnehagelærere – måtte altså holde seg selv tilbake, åpne for og gi plass til de barneinitierte samtalene og ikke stille mange spørsmål til barna. Tvert imot måtte de la barnas samtaler få flyte fritt under deres ledelse.

Her vil jeg diskutere følgende problemstilling: *Hvordan kan barneinitierte samtaler om bildebøker forstås som uttrykk for opplevelser, lek og danning, og hvilke krav setter det til formidlerens rolle?* Siden omfanget av artikkelen er begrenset, vil jeg som nevnt bare bruke ett eksempel, men vende empirifragmentet ut og inn og belyse det fra flere kanter. For en bredere og grundigere presentasjon viser jeg til selve avhandlingen.

BARNES RETT TIL SIN EGEN LITTERATUROPPLEVELSE

Før jeg presenterer empirifragmentet og min diskusjon av det, vil jeg kort si noe om min begrunnelse for å undersøke barnas spontane samtaler. Hovedargumentet henger sammen med min forståelse av det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne. Voksne er fundamentale i forhold til barns lesning. Voksne har til alle tider skrevet inn sitt syn på barn og hva slags litteratur barn har bruk for, gjennom barnebøkene (Birkeland, 1998). Når det gjelder barn som ikke selv er lesekyndige, er det voksne som velger ut og leser litteratur for dem. De voksne bestemmer når og hvordan det skal leses, og de bestemmer noen ganger også hva det er vesentlig å samtale om i tilknytning til bøkene. I motsetning til dette kan det hevdes at barn har rett til sin egen opplevelse av tekst og bilder uavhengig av voksnes faglige og pedagogiske intensjoner. En ensidig oppmerksomhet på språkinnlæring og drilling i fortolkning kan virke negativt inn på barns interesse for litteratur og lyst til å lese. Vi som leser, har ulike motiver for å gjøre nettopp det. Den norske litteraturviteren Tone Selboe, sier det slik: »Vi leser for bekræftelse og for motstand, for nytelse og for lærdom, for atspredelse og av kjedsomhet, for å lære og for å slippe å lære, for å finne oss selv og for å komme bort fra oss selv, for å glemme og for å huske« (2018, s. 14). Derfor er det viktig at lesing i de pedagogiske institusjonene ikke blir en tredemølle for innlæring av språk og disiplinering, men en frigjørende aktivitet (Damber, 2015). Slik jeg ser det, ligger selve dannelsespotensialet i samtaler der barn sammen med en voksen får mulighet til å reflektere over bilder og tekst i en kollektiv prosess. Formidlerens rolle blir å skape rom og rammer for samtalene slik at de kan få utvikle seg med utgangspunkt i barnas interesser og erfaringer.

TRANSAKSJONER MELLOM BOK OG LESER

Det litteraturfaglige fundamentet i avhandlingen min bygger på forestillinger om at det er i leseren tekst og bilde transformeres og leses sammen til et meningsfullt hele. Bildebøkene skaper en sanselig erfaring som først realiseres når barn forholder seg aktivt til ordene og bildene i boka gjennom medskapning. En slik forståelse bygger på resepsjonsteoretikeren Louise Rosenblatts (2005) teori om lesing. Hun ser på lesing som en form for utforskning fra leserens side, og denne utforskningen rommer mer enn å vikle ut tekstens mening. Den utforskende leseprosessen innebærer et samspill mellom teksten, bildene og leserne i dette tilfellet. Det er snakk om en dynamisk prosess i den enkelte leser og lesere imellom hvor opplevelsen av litteraturen står i sentrum. Videre er hennes forståelse forankret i en ideologisk overbevisning om at lesepraksiser hvor litteraturopplevelser og fortolkninger diskuteres, kan være med på å utvikle demokratiske holdninger hos leserne (Solstad 2016, s. 21). Selv om slike perspektiver på lesing og resepsjon er utviklet med tanke på elever i en skolekontekst, lar de seg overføre til høytlesningssituasjoner i barnehagen. Jeg vil komme tilbake til disse perspektivene i diskusjonen av empirifragmentet.

UTFORDRENDE SAMSPILL MELLOM ORD OG BILDER

I empirifragmentet som følger, er det en barnehagelærer som leser for to av de eldste jentene i barnehagen fra bildeboka *Garmanns sommer* (Hole 2006). Bildebøker omfatter et stort spekter av utgivelser fra de helt enkle, til bøker av høy kunstnerisk og faglig kvalitet. To av de mest stabile elementene ved bildebokdefinisjoner har vært at de må ha ett eller flere bilder per oppslag, og at de må henvende seg til barn (Birkeland og Storaas, 1993, Hallberg, 1982). Bildebøker har tradisjonelt henvendt seg til barn, men mediet erobrer stadig nye lesere. Flere studier har vært opptatt av det som gjerne kalles kontroversielle bildebøker, og hva som for eksempel er bra litteratur for barn å lese (Evens, 2015; Ommundsen, 2015, 2017; Skyggebjerg, 2011). Bildebokmediet er altså i stadig utvikling, men det som gjør det ekstra interessant som utgangspunkt for samtaler, er at tekst og bilde må leses sammen. Syntesen av det skriftlige og det visuelle uttrykket omtales gjerne som ikonotekst (Hallberg, 1982). Sentralt for denne forståelsen er leserens rolle. Det er i leseren ikonoteksten oppstår, det er først når bilde og tekst bearbeides i leserens bevissthet at mening dannes. Bildeboka representerer et meningspotensial som leserne realiserer, og det er grunn til å tro at bildene i vesentlig grad utvider meningspotensialet. Det skjer særlig der illustrasjonene er åpne og gir rom for mange tolkninger.

Garmanns sommer er laget av Stian Hole. Han var den første norske forfatteren som fikk den prestisjetunge Bologna Ragazzi Award (2007). I Tyskland fikk

boka Deutscher Jugendliteraturpreis for 2010, og den er solgt og utgitt i 17 land, deriblant USA, Russland, Qatar og Sør-Korea. Tematisk sett handler *Garmanns sommer* om seksåringen Garmann, som gruer seg til å begynne på skolen, og vi følger ham noen av de siste dagene i sommerferien før skolestart. Garmann er på mange måter en observatør som betrakter og reflekterer over menneskene han møter og det ukjente som skal komme. I boka utforsker Garmann hva det vil si å grue seg, hvem som gruer seg, og hva folk gruer seg til. Fortellerteknisk er den narrative strengen i fortellingen lite synlig. Hvert oppslag skildrer i større grad hovedpersonens tanker og refleksjoner enn en handling som strekker seg ut i tid. Derfor kretser det fortellertekniske grepet om det narrative rommet mer enn det narrative forløpet. Garmanns rom i *Garmanns sommer* er huset og hagen hans. Det er fra ulike posisjoner inne i huset eller ute i hagen Garmann observerer hvordan ting, personer og følelser opptrer. Hos Hole finnes det en innskrevet barneleser både i teksten og i bildene. Til tross for den autorale synsvinkelen går fortellerstemmen tett på figuren Garmann. Fortellerinstansen i tekst og bilde legger seg nær en antatt barnlig forståelses- og opplevelshorisont. Det er ut fra Garmanns observasjoner leseren opplever verden. Dette forsterkes gjennom den nærmest fotografiske gjengivelsen av Garmanns ansikt og hode på flere oppslag. At Garmann ikke har klær på overkroppen,



At Garmann ikke har klær på overkroppen kan styrke leserens og betrakterens følelse av å være tett på seksåringen, som gruer seg til å begynne på skolen. Betrakteren møter Garmann nærmest hud mot hud. *Garmanns sommer* av Stian Hole fra 2006, Cappelen Damm.

kan styrke leserens og betrakterens følelse av å være tett på barnet. Betrakteren møter Garmann nærmest hud mot hud (Solstad, 2015).

TO JENTERS NÆRGÅENDE OG UTFORSKENDE BLIKK PÅ GARMANN

De to seks år gamle jentene som får opplest *Garmanns sommer*, kaller jeg Mari og Vilde. Vilde har lest boka mange ganger, mens det er første gang for Mari. Hun har fra starten av uttrykt begeistring og beundring for Stian Holes bilder i boka, og hun har stilt spørsmål om hvordan det går an å lage noe så fint. Begge jentene er tydelig fascinert av Holes hyperrealistiske illustrasjoner og de studerer illustrasjonen nøye. Mari avbryter barnehagelærerens lesing etter de tre første linjene på oppslag fire og utbryter:

»Han har insekter i magen.«

Barnehagelæreren titter forundret på Mari og de holder hverandres blikk en kort stund før barnehagelæreren ser ned i boka.

»Han har sommerfugler i magen,« sier Mari.

»Hvordan kan vi se det? Hvordan kan vi se hva som er inni magen til Garmann?« spør barnehagelæreren.

Barnehagelæreren følger opp Maris respons på bildet ved å forklare hva et røntgenbilde er, og Mari kan fortelle at hun faktisk har tatt et bilde av lungene sine på samme måte som i illustrasjonen, så hun vet at slike bilder er sanne og viser hvordan kroppen ser ut inni. Mari ser ut til å bruke sine egne erfaringer med røntgenbilder når hun vurderer bildet i bildeboka som sant. Barnehagelæreren har akkurat lest ferdig verbalteksten på oppslaget der tante Borghild spør Garmann om hvordan han tror det blir å begynne på skolen. Hun spør om han har sommerfugler i magen. Garmann sier at han gruer seg, og lurer på hvordan sommerfuglene kan komme seg inn i magen hans. Det er da Mari tar ordet.

»De fiser inn i tissen og opp i magen,« sier hun.

»Her er tissen,« sier Vilde og viser på sin egen kropp. Så peker hun på Garmann og kniser mens hun peker ut det stedet på illustrasjonen der hun mener hans befinner seg, og sier:

»Det der er tissen.«

»Jeg tror den er her nede hvor buksa hans er,« sier barnehagelæreren.

Vilde bøyer seg mot illustrasjonen og inspiserer området nøye.

»Der«, sier Mari og stryker pekefingeren fram og tilbake over stedet på illustrasjonen hvor jentene mener tissen



To seks år gamle jenter får opplest *Garmanns sommer*. Begge jentene er tydelig fascinert av Holes hyperrealistiske illustrasjoner og studerer dem nøye. En jente avbryter barnehagelærerens lesing etter de tre første linjene på oppslag fire og utbryter: »Han har insekter i magen.« *Garmanns sommer* av Stian Hole fra 2006, Cappelen Damm.

til Garmann er. Berøringen utløser umiddelbart jentenes rå latter, og begge to holder en hånd over de vidåpne skrittende munnene sine. Det ser ut som de vil dempe latteren eller skjule de rampete handlingene sine.

FORTOLKNINGER OG DISKUSJONER AV EMPIRIFRAGMENTET

Et slikt empirifragment kan fortolkes på mange måter. Det kan peke på flere forhold av betydning for lesing, meningsskaping og forståelse. Indirekte kan det også si noe om formidlerens rolle. For det første kan responsen fra Mari forstås som en undersøkelse av hva det betyr å ha sommerfugler i magen. Det er åpenbart at hun forstår sommerfuglene som realistiske og faktiske og ikke som en metafor for opplevelse av spenning og nervøsitet. Jentene forhandler om hvordan Stian Holes illustrasjon skal forstås. Indirekte reises derfor spørsmålet om illustrasjonen gjengir den sansbare verden på en troverdig og sann måte, eller om bildet i boka må forstås som fantasi. Slike funderinger er avgjørende for hvordan ord og bilde skal fortolkes, og har med leserens kompetanse å gjøre. Jeg omtaler jentenes aktivitet som lesing, selv om de ikke leser i vanlig forstand, men må ha hjelp av en lesekyndig person for å kunne skape mening i bildeboka. Bildene kan fortolkes intuitivt og uten mellomledd, mens jentene selv må skape sammenhenger og mening i den verbalteksten de får lest opp, og bildene de betrakter sammen i boka.

Jentenes respons kan også fortolkes som en form for *karnevalistisk* lek (Solstad, 2015). Sømløst endrer jentene konteksten for samtalen sin. Latteren gir oss signaler om at Mari utfører en imaginær berøring av Garmanns kjønnsorgan. Jentene ser ut til å leke at de har befølt Garmann, og utprøvingen i leken utløser en form for spenning, humor og latter, men også en mulig anelse om å ha gjort noe ulovlig. Min fortolkning lener seg særlig på at latteren er av det rå slaget, og at jentene hyppig veksler blikk underveis i lattersalvene.

Begrepet *karnevalisme*, knyttes gjerne til den russiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin (2007). Han tematiserte karnevalismen gjennom sin fortolkning av Rabelais' tekster. Bakhtins beskrivelser har gitt opphav til karnevalismebegrepet, som særlig knyttes til tekster med opprørsk karakter. Innenfor et utvidet tekstbegrep kan karnevalisme beskrive en rekke kulturuttrykk med subversiv kraft blant annet barns lek.

Gjennom lekens karnevalistiske karakter utfordrer jentene formidleren, og de gjør det vanskelig for barnehagelæreren å korrigere samtalen siden det åpenbart er en lek. Det jentene gjør, må forstås i en lekekontekst. De beføler ikke Garmann, de stryker fingrene sine over papiret med en illustrasjon av en gutt. Likevel kan handlingene oppleves som sterke og utfordrende for barnehagelæreren. De kan true den voksnes autoritet og selve lesesituasjonen. Jentenes reaksjoner harselerer også med Holes tekst og bilde. Gjennom den karnevalistiske leken utvider og tøyer jentene mulighetene for hva høytlesning og samtaler om litteratur kan være, og de får sette sitt eget preg på samtalen. Leken viser også fram Mari og Vildes innlevelse. Det å ville gå inn i litteraturen og leve i den er en forutsetning for å forstå og skape mening med tekst og bilder. Å leke med boka kan i et slikt perspektiv representere en kvalitet ved høytlesningssituasjonen som nettopp åpner for innlevelse i litteraturen.

Et tredje forhold har med lesernes forskjellige kompetanse å gjøre. Vilde kjenner boka fra tidligere lesninger og vet hvordan den er bygd opp, og hva slags bilder som kommer utover i boka. Mari har aldri sett boka før, men hun har viktige personlige erfaringer som får spille med i jentenes lesning av boka. Vilde har lest boka mange ganger før, men ikke sammen med Mari, og denne lesningen blir ny for Vilde siden samtalen om bildene nå rommer Maris språklige kapasitet, hennes erfaringer, interesser og begeistring. Det er for eksempel Mari som viser fram at hun behersker taksonomier ved bruk av det overordnede begrepet *insekter* og det underordnede *sommerfugler*. Alt dette får nå Vilde med på kjøpet, for å si det slik. Maris begeistring ser også ut til å fascinere Vilde. I videofilmene av lesehendelsen i mitt materiale gir Mari tydelig uttrykk for at hun synes bildene i boka er fine. For eksempel reiser hun seg fra stolen sin og stryker hendene sine gjentatte ganger over flere av illustrasjonene

i boka. Vilde retter oppmerksomheten mot Maris ansikt når hun uttrykker sin begeistring. Vilde ser ut til å undersøke Maris mimikk, smil og kroppsholdning hver gang de blar seg fram i boka og et nytt oppslag åpenbarer seg. Vildes oppmerksomhet ser altså ut til å styres mot Maris resepsjon. Jentene sitter på hver sin side av barnehagelæreren. Mari bøyer hodet mot boksidene, og Vilde må bøye seg fram for å fange opp Maris ansiktsuttrykk, noe hun gjør flere ganger i løpet av høytlesningen. Hun har altså oppmerksomheten vendt mot andre perspektiver enn sine egne, og har blitt opptatt av å se hvordan Mari oppfatter tekst og bilde. Dette sammen med jentenes diskusjon av hvor sanne bildene til Hole er, peker mot noen av de dannelsesperspektivene som kan ligge i den kollektive menings-skapingen hvor barna forhandler fram en forståelse av boka. Det at jentene er opptatt av graden av sannhet og troverdighet i bildene, kan fortolkes som en nødvendig bevissthet når det gjelder det som gjerne kalles *kritisk literacy*. Her forstår jeg kritisk literacy som å ha et begynnende metaperspektiv på det som leses. En slik bevissthet må ligge til grunn for å vurdere tekster og bilders troverdighet, for eksempel gjennom måten ting er framstilt på, altså synsvinkler og holdninger som ligger innbakt i tekst og bilder. Dette fortolker jeg som en forløper til kildekritikk og kritisk tenkning. Derfor er samtalen om slike forestillinger og det bilder og tekst vekker i leserne, så viktig. Slik kan barn få en mulighet til å bygge kompetanse og diskutere forestillingene sine. Det at tekster og bilder *ikke* blir godtatt uten diskusjon, ser jeg på som en kvalitet ved høytlesningspraksisen. Her blir barna opptatt av de andres refleksjoner og opplevelser, de kan lære seg å lytte til andres forståelse, og de kan lære at ei bok kan oppleves på mange måter, slik at barn blir kjent med og vant til mangetydighet. Det finnes altså ikke bare én riktig fortolkning av et verk, men mange mulige fortolkninger.

LITTERATURFORMIDLERENS ROLLE I ET SAMHANDLINGSPERSPEKTIV

De høytlesningspraksisene jeg har undersøkt, er situert i en barnehagekontekst, og det er særlig barnehagelærere som litteraturformidlere jeg forholder meg til. Jeg mener likevel at de forholdene jeg nå skal trekke fram, kan overføres til andre barnelitterære formidlings-situasjoner. Som jeg var inne på innledningsvis, er det barnehagelæreren som velger ut og skaper det utvalget av litteratur som barna kan velge fra, for eksempel i barnehagen. At barn opplever et variert bokutvalg, med mange typer illustrasjoner og et bredt utvalg tematikk, er viktig. For å anspore til samtaler er det dessuten viktig at bøkene er åpne slik at leserne får et handlingsrom for fortolkning. En utforskende lesepraksis innebærer å prøve ut forskjellige innfallsvinkler når det gjelder valg av bøker og måter å lese på. Det innebærer også en undersøkende holdning til samspeilet med barna i forkant av lesningen, underveis

og etterpå. Formidlerens oppgave er å skape de refleksive rommene hvor barn kan kjenne seg fri til å formulere og presentere sin respons på bøker, og oppleve at det finnes mange forskjellige reaksjoner.

I en utforskende praksis kan det å lytte og observere være vel så sentralt for formidleren som å sette i gang samtaler og stake ut en kurs for hva samtalen skal dreie seg om. Et annet sentralt perspektiv vil være å håndtere mangetydighet. Det kan dreie seg om flertydige tekster, men også barns flertydige responser. Det er gjennom å bli eksponert for litteratur, å få mulighet til å reflektere over tekster og bilder, at barn kan øke sin forståelse av hva sannhet og virkelighet er, og hva fiksjon kan bidra med. En tendens i mitt materiale er at barn gjennom tvil og undring over ulike tematikk kan bli klokere, men også ser ut til å tåle det mange-tydige. Barna ser ut til å utvikle det jeg vil kalle et lesefellesskap. Barnehagelæreren er den som skaper rammen for dette lesefellesskapet. Hun setter av tid og sørger for at barn i små grupper får mulighet til å samtale og gi respons underveis i høytlesningen. Hun tar også ansvar for å skjerme lesestunden for avbrytelser fra andre utenfor lesefellesskapet. Ved å være åpen for barnas respons og støtte deres refleksjoner påvirkes fellesskapet i en trygg retning. Barna lytter til hverandre og gleder seg over andres opplevelser, eller er uenige og gir uttrykk for det. De diskuterer og framstår som kritiske lesere og reiser spørsmål om hvilken gyldighet for eksempel bildene i bøkene har. På denne måten kan høytlesningen anspore barns utvikling til demokratisk medborgerskap. Et særlig viktig aspekt i så måte er evnen til å ta andres perspektiv, å kunne forstå det en ikke selv er en del av. Formidlerens rolle kan derfor være langt mer enn å transformere informasjon fra boka ut til barnepublikummet. Den kan i tillegg være å skape rom for samhandling med utgangspunkt i litteraturen. På den måten blir litteraturens virkning synlig for oss, og samspillet mellom barn og voksne blir verdifullt i møte med litteraturen.

REFERANSER:

Bachtin, M. (2007). *Rabelais och skrattets historia: François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. Gråbo, Anthropos.

Birkeland, T. and F. Storaas (1993). *Den norske biletboka*. Bergen, Fagbokforlaget.

Birkeland, T. (1998). Er barnelitteratur kunst? *Årboka. Litteratur for barn og unge*. P. O. Kaldestad og K. B. Vold, Det Norske Samlaget: 36–48.

Damber, U. og Nilsson, J. (2015). *Högläsning med förskolebarn - disciplinerande eller frigörande? Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. M. Tengberg og C. Olin-Scheller, Gleerups Utbildning: 15–26.

Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*. London, Routledge.

Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 1982(3–4).

Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag.

Ommundsen, Å. M. (2015). Who are these picture-books for? Controversial picturebooks and the question of audience. I Evans, J. *Challenging and controversial picturebook: Creative and critical responses to visual texts*. London, Routledge: 71–95.

Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I Garmann, N. G. og Ommundsen, Å. M. *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo, Novus forlag:119–140.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*, Heinemann.

Selboe, T. (2018). *Leselyst. Om bøker, liv og litteratur*. Oslo, Kagge forlag.

Skyggebjerg, A. K. (2011). Vidnesbyrdlitteratur for børn: skildringen af ekstreme barndomsoplevelser og overgreb i aktuelle danske børnebøger. I Markussen, B., et al., red. *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen*. Kristiansand, Portal.

Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*, Universitetet i Agder. Doktorgradsavhandling.

Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen - en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo, Universitetsforlaget.

BØRN ERFARER BØGER MED KROPPEN

Den moderne billedbogs børnedrama tilbyder et forestillingsrum, hvor de mindste børn får mulighed for at danne sig. Den form for dannelse har fået bedre betingelser med den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018, fordi den flytter fokus fra læringsmål og over på f.eks. vigtigheden af børns leg.

LENA BASSE, FØDT 1968, ansat som pædagogisk konsulent i Holbæk kommune og tidligere lektor ved Pædagoguddannelsen på Professionshøjskolen Absalon (1997-2020). Begge steder har hun haft fokus på det gode sprogarbejde i dagtilbuddene – blandt andet gennem projektet Leg en bog.

I en børnehave i Holbæk læser en pædagog Peter Nordahls og Rasmus Bregnhøjs billedbog *Ib siger godnat til en gris* for en lille gruppe børn. Børnene kender allerede bogen. De er nået dertil, hvor den højtlydende pædagog skal til at bladre over til tegningen med den uhyggelige skygge, der glider hen over teltdugen i Ibs telt. Pædagogen holder en pause, og Victor siger: »Åh neej, åhh nej.« Så siger Perle: »Åh neej, åhh nej.« Så siger alle: »Ååhh nej,« og de holder sig for munden, spærrer øjnene op og gyser: »Åh nej!«

Det er Lena Basse, der observerer børnegruppen som et led i projektet Leg en bog. Som pædagogisk konsulent arbejder hun tæt på pædagoger og børn i dagtilbuddene i Holbæk.

Leg en bog har været præsenteret for pædagoger i kommunens sprogetværk, og nogle institutioner har valgt at arbejde med det i hverdagen. Holbæk Kommune deltager også i Maryfondens Projekt Læseleg for vuggestuer, som er startet op i november 2021. I det projekt får de deltagende institutioner og dagplejere otte billedbøger og skal vælge seks af dem. Der er tilknyttet boghæfter med forslag til, hvordan man kan arbejde med billedbøgerne gennem at lege og læse højt. Både Leg en bog og Læseleg har vægt på læselyst og læseoplevelser frem for fokus på sprogøvelser.

Hvor ser du behovet for at udbrede læselyst?

– Jeg har iagttaget, at sprogarbejdet i dagtilbuddene let kan blive instrumentaliseret. Der har været fokus på, at børn skal lære noget, og det er derfor, vi skal læse med dem. Min tilgang er, at billedbogen er meget

brede dannende for børnene end at lære sprog. Vi skal have fat i læseglæden, alt det, der kan siges at ligge rundt om læsningen. Børnene tilegner sig kulturel kapital, de spejler sig selv, og de skaber en læseidentitet. At læse indeholder nogle meget mere grundlæggende ting end blot at lære ord, så man kan blive en god læser. På den måde arbejder jeg med en litteraturpædagogik, der rimer på pædagogik. Læsning er en del af pædagogikken, det er ikke et lærings-issu.

Man kan også gå til arbejdet med læselyst ud fra begrebet *literacy* og herunder også *early literacy*, som i høj grad er blevet kogt ned til: Hvad skal børn kunne for at blive gode læsere? De skal for eksempel have et godt ordforråd, de skal kunne rime, de skal vide, hvad en forfatter er, en titel osv. I mine øjne er begrebet *early literacy* gået over til at blive en mekanisk måde at arbejde med litteratur på. Man misser, hvad der egentlig er en tidlig forståelse af litteratur. På engelsk taler man om *emergent literacy*, det vil sige, at der er nogle forudsætninger, som er meget mere spirende end eksempelvis at kunne bogstaver. Det kan handle om, hvorvidt barnet kan leve sig ind i karakteren Ib i billedbogen *Ib siger godnat til en gris*. Ib er rystende bange, og kan barnet leve sig ind i den følelse, tror jeg, det er meget mere spirende *literacy*, end at pædagogen har talt med børnene om, at der er bogstaver på siden. Hele *literacy*-tænkningen er koblet op på et politisk og efterhånden også fagligt fokus på, at vi skal styrke børns læsekompetencer tidligt. Det er jeg ikke uenig i, men jeg kan være uenig i, hvordan vi gør det.

Hvis jeg så som pædagog skulle skabe et rum for, at børnene kan leve sig ind i Ibs følelse af at være bange, hvordan gør jeg så det?

– Pædagogen følger med i børnenes oplevelse, registrerer noget, deler det, og det er også rigtig vigtigt, at børnene deler det imellem sig. De får et fælles sprog, som de ikke ville have uden bogen. Men der er også et lag i læsningen, hvor pædagogen åbner for forskellige måder at opleve på. Børn går måske ikke selv ind i forskellene, men de kan hjælpes på vej ind i det. Pædagogen kan sige: Gad vide, hvordan det føles at være Ib? Sammen kan gruppen se på, hvordan Ib ser ud. Pædagogen hjælper børnene ind i de mange aspekter



»Gad vide, hvordan det føles at være lb?« kan pædagogen sige, når hun læser sammen med en gruppe børn og dermed hjælpe dem ind i de mange aspekter af at opleve en bog. Ifølge Lena Basse forærer billedbogen os et dobbelt oplevelsesrum, som vi næsten ikke kan finde andre steder. Illustration af Rasmus Bregnhøj fra Ib siger godnat til en gris med tekst af Peter Nordahl fra 2013, Gyldendal.

af at opleve en bog. Det centrale i det er at betragte bogoplevelsen som multimodal – det er en moderne måde at sige det på – altså at vi ikke bare hører ord eller forestiller os ting, men at især børn indlever sig med krop og sjæl. At det gyser i dem, når det gyser i ansigtet på Ib i bogen. Billede og tekst er et dobbelt oplevelsesrum. Det forærer billedbogen os, og det kan vi næsten ikke finde andre steder – eller det kræver avancerede kognitive færdigheder at kunne forestille sig det. Når den voksne læser en billedbog med børnene, åbner hun til et kognitivt rum, hvor børnene i høj grad kan få lov til selv at sætte ord på oplevelsen. Måske har de ikke alle ordene til alle oplevelserne, det er en af grundene til, at det skal foregå som en dialog.

Oplever du indimellem pædagoger, der bliver usikre på, hvordan de skal inddrage bøger i legen, og om de gør det på en tilfredsstillende måde?

– Leg en bog er en bestemt måde at inddrage bøger i pædagogikken på, hvor pædagogen deltager i legen. Jeg hører indimellem pædagoger sige, at »jeg kan jo ikke lege«. Og hvad vil det også sige at lege? Det lærer man jo ikke nødvendigvis på pædagoguddannelsen. Så helt fundamentalt må man spørge: Hvad er pædagogens rolle i forhold til børnene? I Leg en bog er pædagogens rolle at skabe leg ud fra bogen.

Det særlige ved Leg en bog er blandt andet, at pædagogen er med i legen. I snart mange år har der inden for Lena Basses arbejdsområde været fokus på dialogisk læsning, hvor et aspekt er at arbejde med såkaldte fokusord. Det betyder, at pædagogen har sin opmærk-

somhed på bestemte ord, som børnene skal lære i løbet af en bestemt periode. Det er den form for læsning, Lena Basse kalder instrumentalisering.

– Det er her, man går forkert i byen på alle parametre, fordi det faktisk ikke er sådan, børn lærer sprog, og det er nødvendigvis heller ikke en god læseoplevelse. Jeg kan se, at det slet ikke er der, børnene er.

Så bliver fokusordene en tjekliste?

– Sådan kan det være. Det helt fundamentalt problematiske i det er, at det flytter pædagogernes fokus fra gensidigheden og oplevelsen sammen med børnene til et læringsmål, og det gælder ikke kun for bøger og dialogisk læsning, det har præget børns læring i dagtilbud i en del år under den tidligere læreplan. Men jeg oplever også, at pædagogerne i høj grad føler sig friset med den styrkede læreplan fra 2018. De skal ikke længere være så fokuserede på børnenes læringsmål, men på læringsmiljøet. Så vi har mange tendenser, der arbejder i samme retning, så vi kan flytte fokus over på en bredere dannelsesstilgang.

Har pædagogerne været pressede af de læringsmål?

Det vil jeg mene, at de har. Pressede eller i hvert fald *påvirkede*, på den måde at det er læringsmålene, der blev italesat. Man skulle være konkret i sine læringsmål, for ellers kan man ikke måle på dem. Det er sådan, man har talt om pædagogik, og når det både politisk og fagligt er den måde, man taler om det på, prøver pædagogerne at leve op til det. Pædagoger er meget

fleksible i deres tilgang, det oplever jeg tit. De gør deres bedste for at leve op til de forventninger, der er til dem.

Hvad kommer der så ud af det, når en pædagog leger en bog med en gruppe børn?

– Det første ord, jeg vil sætte på, er deltagelse. Der findes flere måder at lege en bog på, men den, jeg taler om her, er, når alle børn leger det samme. Lad os sige, at Ib sover, så sover alle i legen. Det er ikke sådan, at én er Ib, der sover, og en anden er grisen, der kommer. Alle har lige deltagelse. Det enkelte barn skal ikke kæmpe for sin rolle i rollelegen, alle kan sove ligesom Ib.

Lena Basses stemme er varm, det er, som om børnene og Ib og grisen, telt og det hele er kommet ind til os i hendes køkken i København, hvor vi sidder. Holbæk er cirka 65 kilometer væk, men bogens børnedrama, som Lena kalder det, er lige her.

– At lege en bog skaber et rum for deltagelse, og det skaber rum for indlevelse, for barnet *er* Ib, eller barnet gør som en hund, hvis hunden gør i bogen, eller tramper som en trolde. Der er nogle helt klassiske træk ved leg, som vi også genkender i bogoplevelsen. Børnene gør disse ting parallelt, men de får rigtig meget øje for hinanden også. De ser f.eks., at det var alligevel en spændende måde at gøre på: »Jeg tror også lige, at jeg gør lidt højere.« Børnene inspirerer hinanden, og man flytter fokus fra en barn-voksen-udveksling til en udveksling mellem børn.

Lena Basse lægger stemme til og gengiver, hvordan barn-voksen-udvekslingen kan lyde helt mekanisk, ved at den voksne måske peger i bogen og spørger: »Hvilken farve er den?« Og barnet kan så ikke gøre andet end at svare for eksempel »grøn«. Den voksne vil så svare: »Ja, den er grøn.« Sådan en samtale har i Lena Basses øjne svært ved at åbne for børns læseoplevelser.

– Det er et helt andet fællesskab og en helt anden indlevelse man kan skabe, hvis børnene udveksler med hinanden. Den indlevelse kan man skabe på flere måder, men Leg en bog giver mange forskellige børn adgang til bogen. Hvis man leger en bog, så kan det også være, at der er flere børn dagen efter, der vil have ro til at sidde roligt og få bogen læst, også dem der nogle gange har svært ved at deltage i læsesituationer.

Lena Basse tøver med at forbinde Leg en bog med et inklusionsperspektiv, men hun er ikke i tvivl om, at det ikke er alle børn, der bare passer ind i de læseformer, de bliver præsenteret for. Her giver Leg en bog mulighed for at bevæge sig, mens man læser. Hun har oplevet, hvordan nogle børn selv tager en bog og læser den efterfølgende, at de får et fælles sprog for at tale om bogen. Det sker indimellem, at når selve aktiviteten Leg en bog er færdig, så er der to børn, der gentager

legen for sig selv. Også i vuggestuer, hvor børnene jo ellers er for små til at kunne have et fælles sprog til at lege mere komplekse lege. Det sprog kan bogen give dem.

Som voksen må man være åben over for børnenes input til læsning. Bogens drama *kan* f.eks. være en traktor, som optager et bestemt barn, og det anerkender pædagoger. Det er desuden vigtigt, at alle børn møder genkendelse i bogvalget. De kommer med forskellige erfaringer hjemmefra, og der skal være en bog til dem alle. Lena Basses erfaring er, at netop pædagoger har et godt øje for børneperspektiver og historier, der optager og spejler børn.

– Pædagoger vil for eksempel til enhver tid sige, at venner er vigtige for børn. Den indsigt i børn har mange billedbøger også, og hvis vi kan sætte pædagogerne fri af læringsmål, så tror jeg på, at de får åbnet for billedbogens oplevelsesrum.

Billedbogens oplevelsesrum handler også om det sociale. Inden for børneforskningen taler man for tiden meget om pædagogernes sensitivitet. Om evnen til at aflæse børnene, og det kan også knyttes til deres oplevelser med bøger. Pædagogen skal eksempelvis være opmærksom på, hvorfor et barn pludselig bliver stille, eller om der er en, der har brug for en beroligende hånd.

Endnu et godt eksempel på, hvordan pædagogen kan være sensitiv, bruger Lena Basse også i sin artikel om at lege en bog. Her har hun observeret en gruppe vuggestuebørn, der ud fra en billedbog leger, at de er forskellige dyr, f.eks. fisk, der bliver fodret. Et af børnene keder sig en lille smule i legen, så hun ligger på ryggen, og så siger pædagogen: »Nå, så du svømmer på ryggen.« At pædagogen kunne rumme barnet og sagde sådan førte til, at alle børnene lige pludselig skulle svømme på ryggen.

På den måde er pædagogen, der bruger billedbøgerne i sit arbejde, også rollemodel for empati, men uden at skulle fortælle børn, at de skal huske at være søde ved hinanden. Den form for interaktion handler også om dannelse ifølge Lena Basse.

Hvad dækker begrebet dannelse egentlig over i dit arbejde?

– Det er på en måde ligesom kulturbegrebet, man kan tale om det brede og det smalle kulturbegreb. Jeg kunne tale om dannelse som et kulturelt begreb, som handler om at have adgang til og blive støttet i at være både kulturelt udøvende og kulturforbruger. Det er forbundet til værdier og opfattelser af verden, og på den måde kan forskellige kulturer have hver deres opfattelse af, hvad der er kulturelt dannende. Men så er det for mig vigtigt inden for pædagogik at tale om et bredere, identitetsbåret dannelsesbegreb.

Det handler helt grundlæggende om at blive sig selv. At dannes som menneske.

Når Lena Basse taler om et identitetsbåret dannelsesbegreb, henviser hun til den amerikanske psykoanalytiker og udviklingspsykolog Daniel N. Stern (1934-2012), der blandt andet er forfatter til *Barnets interpersonelle univers* fra 1991. At danne sig selv er med Lena Basses ord en »rigelig stor fordring at putte ned over børn«, og der er man nødt til at skabe erfaringsrum til børnene, hvor man hjælper dem med at danne sig som mennesker.

– Det er lige præcis her, billedbogen er så stærk, fordi den kan spejle børns liv på mange måder. Gennem litteraturoplevelser, identifikation og empati. Dannelse er ikke bare en kulturel dannelse, det er også et spejl for os som mennesker. Det kræver samtidig et sprog at danne sig på den måde, at forstå ting, at kunne sætte ord på, at kunne spejle sig, ikke bare i bogen, men også i hinanden. Det er en rig måde at komme til sproget på, det er komplekst, og det kræver en mere kompleks tænkning at forstå hinanden og udveksle oplevelser end at skulle lære ord for farver.

Billedbøgerne forærer børnene og pædagogerne en lang række situationer, som de kan erfare igennem. Men de tilbyder også en æstetisk ramme at opleve sammen i.

– Nede under det hele ligger symboliseringen, for hvad symboliserer en trolld i Bukke Bruse for eksempel? Det kan være alt muligt, men *at* den symboliserer noget, det er vi ikke i tvivl om. Det betyder, at vi kan læse noget ind i det. Vi kan dele noget uden nødvendigvis at sige, nå, du blev nok ked af det, da mor skældte dig ud. Vi kan dele det i det symbolske lag. Den symbolisering har jeg stor tiltro til, at børn er i gang med meget tidligt, for ellers kan de heller ikke danne sprog. Det er også en respekt for, at de oplever på andre måder end de helt rationelle. Når vi taler så meget om det æstetiske, så er det, fordi vi oplever, erfarer og bearbejder på mange måder.

Når Lena Basse tænker efter, bliver der ved med at dukke eksempler op på, hvad denne form for dannelse egentlig kan rumme. Jakob Martin Strids Mimbo Jimbo-bøger er eksempelvis velegnede til at levere råstof til lege. En god billedbog kan med andre ord være barnets input til at blive kulturelt udøvende gennem legen.

Vil du ligefrem mene, at de her aktiviteter kan udligne nogle af forskellene på, hvor meget der bliver læst og ikke læst i de hjem, børnene kommer fra?

– Man ved, at dagtilbud af høj kvalitet kan udligne nogle af de sociale forskelle, vi ved findes, og som kan følge børnene langt ind i deres skoleliv. Jeg siger ikke, at man kan udligne helt, men man kan sørge for at

brede deltagelsesmulighederne ud. Det opfatter jeg som en grundlæggende forpligtelse, pædagoger har – og her er tilgangen til billedbøger helt afgørende.

Hvor meget af barnets hverdag skal gå med at lege billedbøger?

– Den var svær. Hvis jeg skal være kæk, så vil jeg sige, at børn skal have en god bogoplevelse hver dag, og den behøver ikke være lang hver gang. Man kan også være mere fleksibel og tale om bogbegivenheder. En begivenhed kunne være, at man ude på legepladsen kom i tanke om, at man i går havde læst Mimbo Jimbo, og så satte en leg i gang ud fra det. Man kan se litteraturarbejdet som et edderkoppespind, der griber ind i hverdagen, og tænke det meget bredt. At man ikke bare leger en bog, men også tegner den for eksempel. Det er svært at tale om omfang, men læsekulturen skal være synlig.

En synlig læsekultur betyder gode læsehjørner og -kroge, hvor barnet kan blive væk med en bog. Bøgerne skal gennemsyre hverdagen og ikke kun være der om tirsdagen. Man kan have en bog med på legeplads eller på skovtur.

Pædagogerne skal helt overordnet stole på deres faglige dømmekraft. Jeg hører indimellem pædagoger, der siger, vi har leget den bog i seks uger, for børnene bliver bare ved med at finde på, og til sidst kan man måske ikke genkende bogen i aktiviteten, men den fordybelse er vigtig frem for at tale om omfang.

I forhold til sprogarbejdet taler vi meget om, at børn lærer sprog i samtale. Det er der, de henter sproget. På den måde giver billedbogen os også noget relevant og mere komplekst at snakke om, end hvad børnene har med på deres madpakker.

Lena Basse fortæller om en børnehave, hun har besøgt, hvor børnene ikke bare legede en bog, men byggede tovbanen fra Strids *Da lille Madsens hus blæste væk*. Som hun siger, så kræver sådan et projekt fælles vedvarende tænkning, og det er noget, man pædagogisk lægger meget vægt på i dag.

Kan billedbogen mere end en iPad?

Uden at mene noget som helst for eller imod iPads, så er der lavet nogle amerikanske studier, hvor man sammenligner forældres læsning af bøger i forskellige medier. Der kan man se, at læsningen af den fysiske bog fordrer mere samtale om det, der sker i bogen, end de digitale bøger, hvor meget af samtalen går på det rent funktionelle. Jeg har selv erfaret det gennem observationer i en børnehave. Fortællingen forsvandt, når der blev læst interaktive e-bøger, for det handlede om at finde ud, hvordan man bladrede, og hvad figurerne kunne på iPad'en. Så jeg synes, vi virkelig skal holde

fast i, at bogen skaber et unikt oplevelsesrum. Selv om det er en billedbog, skal vi stadig forestille os, hvordan det er at være Ib, der er bange. Vi får hjælp til vores forestillinger gennem tekst og billeder, men det er stadigvæk et åbent forestillingsrum. Det rum rimer rigtig godt på leg, børns leg, og også på børns vej ind i leg. Børn kan ikke bare per definition lege. Der er en vej ind i det også, og det er i høj grad båret af forestillingsevnen, der igen hænger sammen med dannelsen. At gå ind i de forestillingsrum er også at afprøve eksempelvis følelser. Man kan så at sige låne følelser og gå ind og ud af dem. Man kan blive vred og så holde op med at være vred og på den måde danne sig. Der er masser af empati i det. Det ved vi også fra forskningen i børnebogen. Det er nogle meget dybere former for dannelse og tidligere former for dannelse, der har at gøre med at blive sig selv. Sproget er rigtig væsentligt i den proces, men det er kroppen også.

LÆS VIDERE HER:

Lena Basse: 'På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen' i *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* 4/2020.

Lena Basse: 'Det er ligesom tal, bare med bogstaver' i *Viden om Literacy*, nr. 22, 2017.

Helle Maria Skovbjerg: 'Leg og dannelse' i V. Nørgård (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (s. 97-118). Aalborg Universitet, 2017.

<https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/national-under-soegelse-kvaliteten-kommunale-boernehaver>

<https://www.sus.dk/wp-content/uploads/2021/05/boeger-og-laeselyst-hos-sma-boern-finalmaj2021-.pdf>

3.

FORMIDLING MELLEM BØRN OG VOKSNE I FOLKESKOLEN



FRA FORMIDLING TIL UNDERSØGELSE – NYE DIALOGISKE VEJE I SKOLENS LITTERATURUNDERVISNING

Skolen er et paradoksalt sted for stimulering af læselyst, for det foregår i en vis forstand under tvang: Eleverne *skal*, ifølge loven og styredokumenter, lære at læse litteratur. Men kan man tænke litteraturundervisningen anderledes, så den bliver undersøgende, dialogisk, skabende – og i sidste ende lystpræget? Det er faktisk sket i det såkaldte Kvalitet i Dansk og Matematik-projekt (KiDM), som har involveret over 150 skoler og flere tusind elever.

NIKOLAJ ELF, FØDT 1973, professor i uddannelsesforskning ved Institut for Kulturvidenskaber og leder af Center for Grundskoleforskning ved Syddansk Universitet. Forsker i disse år i litteraturredidaktik, grøn omstilling i grundskolen med et fagdidaktisk perspektiv samt sammenhænge mellem et godt børneliv, undervisning og skoleudvikling i en bæredygtig verden.

Når det handler om litteraturundervisning i skolen, bliver begrebet formidling udfordret i disse år. Formidling er ikke et plusord, set fra en litteraturpædagogisk vinkel. I hvert fald ikke hvis formidling handler om at praktisere en meget lærerstyret og 'transmitterende' tilgang til litteraturundervisning med fokus på begreber og modeller, som eleverne skal tilegne sig. Forskning peger på, at en sådan tilgang dominerer praksis, men sjældent stimulerer læseengagement. En tilgang til litteratur, der beror på envejskommunikation, står også i kontrast til vores tids digitaliserede børne- og ungdomskultur, hvor man nærmest fra babyalderen vænner sig til selv at være aktivt undersøgende i alskens medier. Det viser undersøgelser af læsevaner i Norden (f.eks. Lundström & Svensson, 2017; Michelsen, 2021). Smagen for litteratur, eller rettere sagt æstetiske tekster i bred forstand, er mere mangfoldig og samtidig mere individualiseret end nogensinde før: F.eks. er de børn og unge, der *gamer*, ikke dem, der læser fanfiktion eller mere konventionel litteratur. Der er derfor god grund til som lærer at orientere sig mod den smag, børn og unge oparbejder *uden for* skolen. Det er et væsentligt afsæt for at skabe nysgerrighed og interesse for at beskæftige sig med litteratur *i* skolen.

MERE UNDERSØGELSE

Set fra en didaktisk vinkel er alternativet til litteraturundervisning-som-litteraturformidling at gå mere *undersøgende* til værks. Det handler dels om at tage afsæt i børns og unges læsevaner. Men det handler også om en alternativ litteraturredidaktisk tænkning. I forskellige nordiske forsøgs- og udviklingsprojekter

prøver man i disse år at designe undervisning, der inviterer til elevers mere sansende, oplevende og opdagende tilgang til litteratur – før man når til den klassiske 'analyse og fortolkning'. Dybdgående analyse og fortolkning af en hel litterær tekst er særdeles kognitivt krævende og kræver et beredskab, som mange børn og unge ikke har i udgangspunktet. Men de kan hjælpes til at få det – så deres læseengagement styrkes både i og uden for skolen.

Jeg vil i denne artikel særligt fokusere på ét projekt, der arbejder i den retning, det såkaldte Kvalitet i Dansk og Matematik-projekt (der forkortes KiDM, se www.kidm.dk). KiDM-projektet giver et indtryk af, hvad en undersøgende tilgang til litteratur kan indebære konkret i undervisningen, og hvad elever og lærere får ud af det. Hvordan det kan se ud, kommer jeg tilbage til. Men først lidt om skolen som det, man kunne kalde en *paradoksal* kontekst for det at stimulere til litterært læseengagement. Paradokset ligger i, at skolen fungerer under det princip, man kunne kalde lyst under tvang.

LYST UNDER TVANG: DET PÆDAGOGISKE PARADOKS

Sat på spidsen er skolen et paradoksalt sted for stimulering af læselyst, fordi det jo i en vis forstand foregår under tvang: Eleverne *skal*, ifølge loven og styredokumenter, lære at læse litteratur. Det vil vi som samfund gerne have, at de *gør*. Vi mener, det er godt for dem, blandt andet med henvisning til en historisk og institutionel forpligtelse til at bidrage til elevernes dannelse (Elf, Høegh & Christensen, 2019). Historisk set har læreren været autoriteten, der forvaltede dette ansvar i skolen. Men omvendt har man pointeret, i hvert fald siden reformpædagogikkens spæde start i begyndelsen af det 20. århundrede og demokratiseringen af skolen i efterkrigstiden, at enhver undervisning samtidig skal foregå ud fra et princip om lyst og glæde.

Sådan fungerer imidlertid al moderne demokratisk baseret skole, har bl.a. den tyske pædagogiske forsker Dietrich Benner mindet om. Han taler om en 'ikke-affirmativ teori for pædagogisk handlen' (Benner, 2005). Hans pointe er, at skolen påkræver, at elever undervises i noget bestemt, f.eks. at læse litteratur.

Som elev har man faktisk lærepligt, herunder læsepligt! Men hvis man samtidig skal respektere princippet om det ikke-affirmative, må indholdet og stoffet tilgås åbent. Man kan ikke forvente, at elever modstandsløst omfavner og tilegner sig det, de tilbydes i undervisningen. Det ville være demokratisk problematisk. Litteraturundervisning i skolen bør med andre ord fungere som en demokratisk *invitation* til at læse og lære. En *mulighed* for at udvikle sig og dannes, hvor elevernes medbestemmelse også spiller ind.

Dette ikke-affirmative vilkår for en moderne demokratisk skole får også konsekvenser for litteraturundervisning, uanset hvilken tilgang man anlægger – formidlende eller undersøgende. Litteraturundervisningen og læselysten er nødvendigvis disciplineret og kultiveret i skolen. Skolen sætter rammer for en bestemt måde at læse litteratur på, som børn og unge ellers ikke ville praktisere. På den anden side er det litteraturundervisningens opgave at være vedkommende for *alle* – eleverne skal inviteres ind i et større fællesskab (Elf, 2021). Det forudsætter blandt andet, at man sætter sig ind i, hvem eleverne er, hvilke læseerfaringer, de kommer med, og hvordan de bedst kan inviteres ind i undervisningen, *in casu* litteraturundervisningen. Hvordan går det egentlig med dét i den nordiske skole?

HVAD FOREGÅR DER I PRAKSIS?

Empirisk klasserumsforskning har identificeret bestemte litteraturlæringspraksisser i fagene dansk, norsk, svensk og andre såkaldte modersmålsfag, som dækker over det mere præcise og internationalt anerkendte begreb 'L1', som står for Language 1-faget. Der viser sig et dominerende mønster i forskningen. Der bliver undervist i bestemte afgrænsede teksttyper på en overvejende formidlende måde (Elf & Hansen, 2017). Den nyeste læremiddelforskning har vist, at den formidlende litteraturundervisning ovenikøbet er stærkt styret af meget markedsdominerende læremidler, som ret ensidigt fremmer *begrebsundervisning* (Oksbjerg, 2021). Hele formålet med at læse litteratur i skolen helt ned i indskolingen bliver at lære begreber som miljø, synsvinkel og personkarakteristik. Den æstetiske oplevelse af litteratur ser ud til at være skrevet helt ud af undervisningen. Det er formentlig ikke særligt engagerende for eleverne.

Empiriske studier viser også, at det langtfra er alle elever, der deltager aktivt i litteratursamtalen i klassen – eller man skulle måske hellere sige: får lov til det. Det er faktisk typisk et fåtal, der siger noget i litteraturundervisningen, viser et større studie fra en norsk grundskolekontekst (Gabrielsen, Tengberg, & Blikstad-Balas, 2019). Et tilsvarende mønster finder man i en dansk sammenhæng. Som jeg har sammenfattet diverse danske undersøgelser med Thomas Illum Hansen, er danskundervisning kendetegnet ved at være:

[...] lærercentreret, individualiserende formidling og træningspræget opgaveløsning, som ofte ikke kobler substantielt og undersøgelsesorienteret til det faglige stof eller problemstillinger i relation til skolens omverden. Denne praksis manifesteres på forskellig vis, men det er et gennemgående træk, at undervisningsmetoder og -aktiviteter bringes i spil i forhold til en grundlæggende akse i undervisningen, hvor formidling går forud for elevernes arbejde, der således får en efterbearbejdende karakter. (Elf & Hansen, 2017, p. 32).

Som man kan høre: rigtig meget litteraturformidlingspraksis! Litteraturen i skolen bruges ikke til at lade eleverne få mulighed for at opleve og erkende verden gennem litteraturen. Den fungerer snarere som en lidt mekanisk trænings- og begrebsøvelse; særligt i de ældre klasser. Derved er den i alvorlig fare for at miste sin relevans for elevernes individuelle dannelsesprojekt.

En del af relevanstabet handler også om, at den litteratur, eleverne møder, bygger på et relativt smalt tekst-/værkbegreb baseret på verbalsprog. Andre slags medialiserede hybride, æstetiske litteratur- og tekstformer, som f.eks. *fanfiction*, tv-serier og computerspil, har trange(re) vilkår. Dét på trods af at medie- og læseforskningen altså peger på, at det i høj grad er et bredt tekstunivers, som elever i deres fritid engagerer sig i. Det kan sagtens være et tekstunivers, der *også* omfatter litteratur, som f.eks. Harry Potter-fænomenet. Svenskdidaktikeren Stefan Lundström har på den baggrund argumenteret for, at man i skolen bør anerkende elevernes tekstuniverser, og at man med fordel kunne komplementere svenskundervisningens velkendte tekstrepertoire med elevernes tekstuniverser – det er der formentlig et engagerende potentiale i (Lundström, 2021). Dette synspunkt deles af danskdidaktikeren Thorkild Hanghøj og kolleger, som argumenterer for at 'sætte skolen i spil'. Man kan f.eks. gøre det ved at anlægge spillende undervisningsmåder ved at iscenesætte sandkasse-skriveøvelser i tilknytning til det at spille *Minecraft* (Hanghøj et al., 2021; Hanghøj, Møller, & Brok, 2017).

Så hvis der skal samles lidt op på, hvad der aktuelt karakteriserer litteraturundervisningspraksis, finder man altså typisk bestemte mønstre for formidlende litteraturundervisning. Det er en praksis, der i mange år har været tradition for, og som er svær at undslippe, blandt andet fordi den er del af andre strukturer i klasserumsundervisning mere generelt. Det forhold at læreren har været opfattet som den centrale og dominerende taler i undervisningen, er blandt andet strukturerende for, hvordan litteraturundervisningen udformer sig i praksis. Her indgår også den spørgende-evaluerende kommunikationsform, som man internationalt kalder IRE/IRF: Initiation, Response, Evaluation/Feedback (Høegh, 2018). Den formidlende tilgang er en ret stærk og indarbejdet praksis, som man har vænnet både lærere og elever til i undervisningen

gennem årtier. Sagt på en anden måde kan den enkelte lærer absolut ikke bebrejdes, når det ikke lykkes. Det kræver en kulturforandring.

Netop denne kulturforandring ser vi aktuelle forsknings- og udviklingsprojekter arbejde med i disse år. Noget af opbruddet stimuleres af, at vi i den didaktiske forskning er blevet lidt klogere på, hvordan man kan tænke og gøre litteraturundervisning anderledes undersøgende gennem f.eks. dialogiske og skabende undervisningsformer. Derved kan man rent faktisk få forandring til at ske i større skala. Hvordan det er sket i KiDM-projektet, skal der fokuseres på i det følgende.

HVORDAN UNDERSØGENDE LITTERATURUNDERVISNING? KIDM SOM EKSEMPEL

Kort fortalt er KiDM et projekt, der i stor skala har eksperimenteret med at anlægge en mere undersøgende tilgang til litteraturundervisning i folkeskolens udskoling, nærmere bestemt i 7. og 8. klasse. Der blev udviklet en undervisningsportal og diverse forløb til projektet, som man kan se på figurerne nedenfor. Over 150 skoler og flere tusind elever var involveret i projektet, som blev undersøgt både kvalitativt og kvantitativt (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020).

Inden det kom så vidt, som at man underviste i materialet i klasserummene via den hjemmeside, der blev udviklet til formålet (www.kidm.dk), var mindre grupper af lærere blevet inviteret ind i projektet til at udvikle og pilotere materialet. Alle deltagende lærere blev undervist i, hvordan man skulle forstå tilgangen og kunne undervise i materialet ud fra en undersøgende tilgang. Der blev desuden på skolerne etableret fagprofessionelle fællesskaber, hvor man sammen med kolleger, der deltog i projektet, kunne reflektere over, hvad materialet rummede af litteraturdidaktiske muligheder og udfordringer. Det var en væsentlig komponent i forsøget på at inspirere og ændre læreres måde at *tænke* litteraturundervisning på – hvilket forskning peger på er ret væsentligt for at skabe forandring.

I selve interventionen, hvor materialet blev brugt i undervisningen, var det lærerens opgave at være så tro mod oplægget som muligt. Før og efter 'interventionen' testede man elevernes evne til at være litteraturundersøgende. Det kan kun lade sig gøre på nogle bestemte parametre – f.eks. om de kunne blive bedre til selvstændigt at 'læse mellem linjerne', dét man mere teknisk kalder at inferere æstetiske tekster. Derudover er interventionen blevet studeret gennem kvalitativt feltarbejde på fire udvalgte skoler, hvor vi blandt andet har videoobserveret og transskriberet undervisningssekvenser. Her kan vi fange nogle af de kvaliteter, man ikke kan fange med test. Det kan eksempelvis være noget så flygtigt som spontane kropslige impulser og udråb, eleverne reagerer med

over for hinanden, når de møder et lille uddrag fra et værk (Elf & Christensen, 2021). Det kan også være dialogiske samtaler, hvor elever *performer* litteratur for hinanden og klassen, som der skal gives et lille eksempel på nedenfor.

SYV STRATEGIER

Hvordan foregik undervisningen så helt konkret, når elever og lærere fulgte KiDM-materialet, og hvad handlede det om? Der var indrettet indgangsportaler for både lærere og elever. Hvis man var dansklærer, ville man klikke sig ind på danskdelens lærerindgang (jf. figur 1 og 2, side 36), og så ville man dér finde fire større forløb med en række aktiviteter plus nogle ekstra forløb for de særligt interesserede. Derudover var der som et meget centralt element udviklet en oversigt over syv *strategier* til undersøgende litteraturundervisning, som ville indgå i forløbet på forskellig vis. De syv strategier var også produceret som en plakat til klasseværelsets opslagstavle (se figur 3, s. 37) og fungerede som en art litteraturdidaktisk metasprog, man kunne pege på og tale med eleverne om, for at klargøre, hvad man nu danskfagligt var i gang med at gøre i teksten. Forskning tyder på, at den slags metasprog i afmålte doser kan være støttende for elevers faglige udvikling.

Strategierne blev for eleverne indirekte introduceret som konkrete aktiviteter og øvelser i forbindelse med det første introduktionsforløb, der tager afsæt i novellen 'Plastichjerte' (Ronnie Andersen, Gyldendal, 2016). De blev også inddraget systematisk i de efterfølgende forløb, så de havde mulighed for at gentage dem og øve sig på dem.

Det skal bemærkes, at strategierne i praksis kunne se ret forskellige ud, fordi strategiens realisering er tæt knyttet til det værk, der læses og undersøges. Oplevelse af en bestemt novelle foregår på en anden måde end oplevelsen af f.eks. en novellefilm. I den forstand er strategierne ikke generiske. De er snarere værkspecifikke og realiseres gennem aktiviteter og øvelser, der giver mening i og for værket. Et konkret eksempel er et forløb, der tager afsæt i forfatteren Kim Fupz Aakesons novelle 'Læreplads'. Aktiviteter knyttet hertil ses i figur 4a-b, side 37-38.

ELEVERS UNDERSØGELSE Gennem DIALOG

Som det fremgår af opgaverne i eksemplet, stopper man op allerede tidligt i novellen og bruger tid på, at eleverne skal lave en dramatiseringsøvelse. De får ikke lov til at læse hele novellen på én gang. I stedet insisteres der på en langsom læsning, og eleverne får mulighed for at opleve og opdage tekststykket selv og sammen med andre. Hvad dét kan føre til, får man et lille indtryk af i transskriptionen nedenfor af en gruppes arbejde med at spille en middagsscene, der foregår i novellen (figur 5, side 38).

Dialogen er transskriberet af Tina Høegh, der er ekspert i mundtlig samtale og dialog. Hun har i sin forskning udviklet en relativt simpel men pædagogisk anvendelig transskriptionsnorm, som giver et næsten intuitivt indtryk af, hvordan talere taler, blandt andet ved at lægge tryk på bestemte steder (Høegh, 2018). Høegh og jeg bruger eksemplet til at undersøge, hvordan lærere (og læremiddelforfattere) gennem undersøgende dialogiske samtaler kan udvikle elevernes undersøgende litterære læsekompetence (Høegh & Elf, 2021). Lige præcis denne sekvens kalder vi Okay-casen, fordi den viser, hvordan udtalen af ordet okay er et centralt omdrejningspunkt for elevernes opmærksomhed. Og det er der en god grund til. Udtalen er afgørende for, hvordan elevernes forståelse af karakterer, situation og i sidste ende hele novellen fremstår. Det kan de opdage og afprøve gennem de tre øvelser. Derved udvikler de en dybere og bedre forståelse af teksten.

Okay-casen er blot ét eksempel på en dialogisk vej ind i undersøgelser af litteratur, der tager afsæt i individuelt sansende oplevelser og opdagelser, og bevæger sig videre i mere kollektive betydningsafprøvninger og uddybninger af værket. Det kan i sidste ende føre til tolkninger og veje ud af teksten, dvs. perspektivering.

STYRET ÅBENHED

Undervisningsmaterialet i KiDM er som antydnet relativt styrende og stilladserende i forhold til de processer og aktiviteter, der skal foregå. Det er en helt bevidst tilgang, som bygger på et princip om *styret åbenhed*. Man ved fra forskningen i undersøgende undervisning, at hvis undervisningsformen bliver for fri, vil mange elever blive hægtet af, især svage læsere. Omvendt fratager man eleverne muligheden for at kunne undersøge på egne præmisser, hvis den bliver for styrende.

Princippet om den styrede åbenhed knytter ikke kun an til organiseringsformen, altså hvordan dialogen styres i gruppearbejde eller i klasserummets plenum-samtale. Den knytter også an til selve *værket*. Vi hævder derfor, at værket til en vis grad styrer betydnings-skabelsen. Sagt på en anden måde er litteratur altid flertydig, og teksterne rummer typisk mange tolkningsmuligheder. Men den er ikke uendeligt flertydig. Der er bestemte tolkningsudfald, der er mere sandsynlige end andre. Og nogle vil være for langt væk fra værket. Her vil det være lærerens opgave på den ene side at være følsom over for alle meningsfulde bud på tolkninger. På den anden side skal læreren også udfordre de bud, der ser ud til at falde uden for skiven. I den forstand lægger vores undersøgende tilgang til litteraturundervisning ikke op til *anything goes* og simpel Reader-Response-tilgang.

Princippet om styret åbenhed er ét af otte principper, vi har udledt af eksisterende forskning og integreret i designet af alle forløb (Hansen, Elf, & Gissel, 2017; se figur 6, side 39).

Som det fremgår, er *Dialogisk fællesskab* et andet princip, som jeg allerede har været inde på. *Multi-modal produktion* er et tredje. Begge handler grundlæggende om at fremme elevers skabende arbejde med litteratur. Den fritidskultur, elever typisk bringer ind i klasserummet, herunder ikke mindst deres erfaringer med at lege med digitale teknologier, er en god forudsætning for at få dem til at involvere sig skabende og multimodalt. Samlet set udgør de otte principper det, man kunne kalde et principgrundlag for undersøgende litteraturundervisning. Det er principper, ikke regler. Det betyder, at læreren i høj grad skal tænke didaktiserende med i forhold til den situation, han eller hun står i.

HVORDAN KAN MAN SELV ARBEJDE VIDERE MED UNDERSØGENDE TILGANGE TIL LITTERATUR?

Konkluderende kan vi sige, at KiDM-tilgangen bidrager til en litteraturundervisning, der bryder med en formidlende litteraturundervisning. Et af virkemidlerne er at indarbejde nye *dialogiske* veje i skolens litteraturundervisning. En anden mulighed er at give eleverne mulighed for at undersøge ved at være mere *aktivt producerende*, f.eks. ved at lave en dramatisering, en film eller en anden form for mediering, hvor man så sige oversætter fra én repræsentationsform til en anden.

Alle dansklærere kan få adgang til KiDM-materialet. Fra et nordisk perspektiv er det interessant at fortælle, at vi aktuelt er en gruppe forskere fra Sverige, Norge og Danmark, som eksperimenterer videre med en undersøgende litteraturdidaktik på det samme grundlag igennem projektet QUALE (Quality Literature Education). Undervisningsplatformens første to forløb og fagkataloget er oversat til svensk og norsk og afprøves lige nu af svensk- og norsklærere. Vi er nysgerrige på at forstå, hvordan man i andre lande transformerer dette materiale ind i praksis og tolker det. Et af vores foreløbige fund er, at den undersøgende tilgang taler godt ind i en ny læreplan i Norge og dens ambitioner om at fremme mere *dybdelæring* gennem undersøgelse. Meget tyder på, at tilgangen taler godt sammen med udviklingstendenser i anden nordisk litteraturdidaktik og pædagogik i det hele taget. Forhåbentlig kan vi på længere sigt give adgang til materialet i Sverige og Norge.

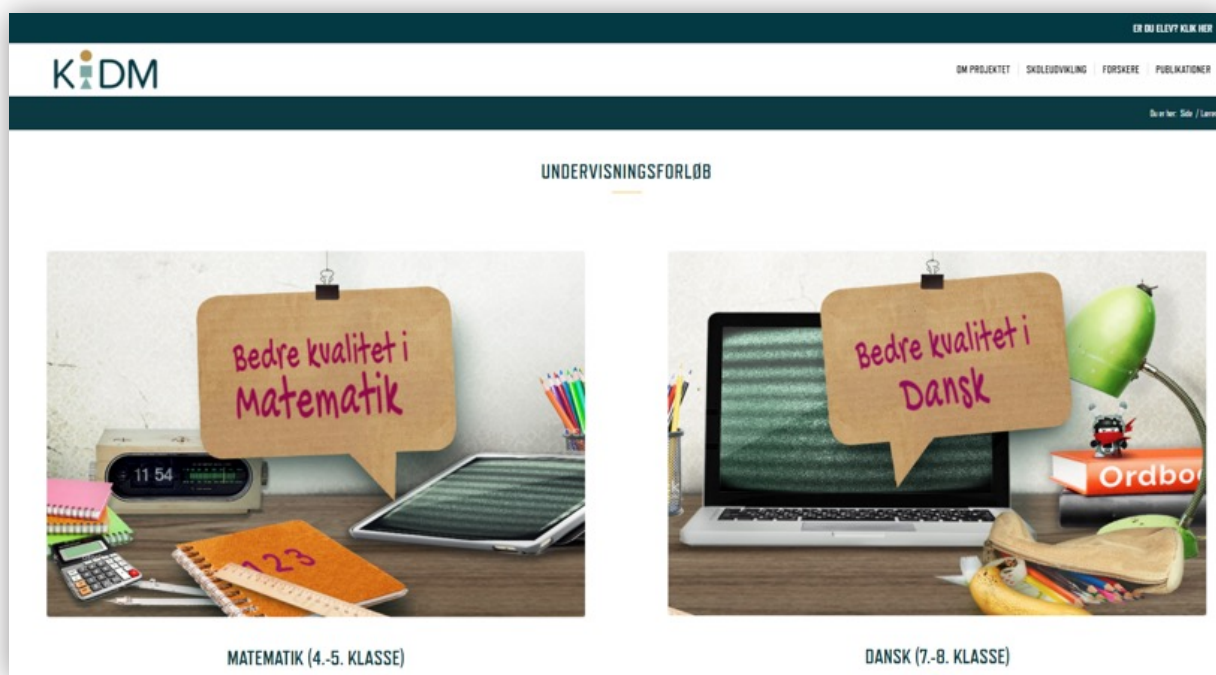
Det skal understreges, at målet med at give adgang til materialet ikke er, at lærere så bare fremover skal bruge tilgangen slavisk. Nej, målet er, at lærere sammen med elever og kolleger skal gøre sig erfaringer med en ny måde at tænke og bedrive litteraturundervisning på, som de kan omsætte til udvikling af egne nye undervisningsforløb, som afspejler principper for undersøgende litteraturundervisning. Lærere skal med andre ord få mulighed for at tilegne sig tilgangen og derefter didaktisere den ud fra egne ønsker og interesser – blandt andet i dialog med den elevkultur, de møder i klassen, og som undervisningen altid må tilpasses efter.

Det kan jo f.eks. være, eleverne har lyst til at foreslå en tekst eller to, der skal undersøges nærmere.

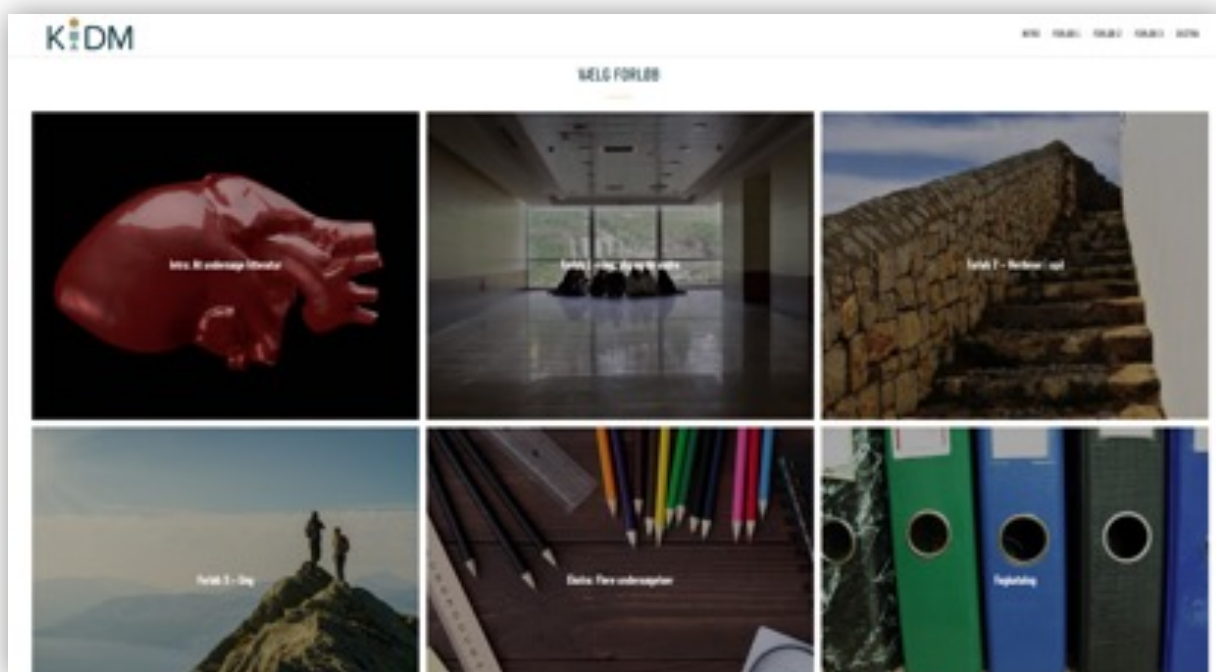
I den forstand kan KiDM fungere som et laboratorium for udvikling af undersøgende litteraturundervisning på lokale skoler og forhåbentlig bidrage til en kultur-

forandring, når det gælder litteraturundervisning i skolen. Og allerhelst håber vi selvfølgelig, at dette kan stimulere til større læseengagement hos børn og unge både i og uden for skolen i ikke kun en dansk, men også i en nordisk sammenhæng.








FIGURER TIL: FRA FORMIDLING TIL UNDERSØGELSE – NYE DIALOGISKE VEJE I SKOLENS LITTERATURUNDERVISNING



Figur 1. Hjemmesiden for KiDM-projektet med indgang til undervisningsmateriale for dansk og publikationer om projektet, som man kan se i højre hjørne.



Figur 2. Forløbsoversigt og andre resurser på KiDM. Som lærer i Danmark har man fortsat mulighed for at få adgang til dette materiale.

Strategi	Ikon	Konkrete handlinger
Forforståelse <i>Før du læser teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> Vær åben over for den litterære tekst. Indstil dig på nye og anderledes måder se og sige ting på. Vær klar på at skaffe den viden, der er nødvendig for at forestille sig tekstens verden.
Oplevelse <i>Oplev tekstens verden</i>		<ul style="list-style-type: none"> Giv dig tid til at opleve tekstens verden. Følg teksten, og lev dig ind i personer og handling. Omsæt din oplevelse til andre udtryk (fx skrift, drama, video), der beriger oplevelsen. Bemærk mærkværdige ting og stemninger, men vent med at drage konklusioner. Hold dig åben for mange mulige tolkninger.
Opdagelse <i>Gå på opdagelse i teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> Gå på opdagelse på kryds og tværs i teksten. Overvej mulige sammenhænge. Find centrale tekststeder og betydninger. Giv bud på, hvad teksten drejer sig om.
Afprøvning <i>Prøv jeres tolkning af</i>		<ul style="list-style-type: none"> Tjek selv begrundelser og teksthenvvisninger. Afprøv bud på tolkninger i fællesskab med andre. Vær åben for dialog, og giv respons til andre. Læg en plan for yderligere undersøgelse.
Uddybning <i>Grav dybere i teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> Gå i dybden med udvalgte tekststeder. Analysér større sammenhænge. Begrund tolkninger med henvisning til teksten.
Fortolkning <i>Sammenfat jeres tolkninger</i>		<ul style="list-style-type: none"> Begrund de vigtigste temaer og tekststeder Begrund hvad teksten egentlig drejer sig om Giv et bud på en samlet fortolkning af teksten.
Perspektivering <i>Vurdér og perspektivér</i>		<ul style="list-style-type: none"> Prøv at forstå teksten i relation til dig selv. Prøv at forstå teksten i relation til det omgivende samfund. Vurder tekstens kvalitet og relevans. Saml op på de faglige pointer, som undersøgelsen af teksten har ført frem mod.


Figur 3. Syv strategier til undersøgende litteraturundervisning. Hansen, Elf & Gissel 2017.



[INTRO](#) | [FORLØB 1](#) | [FORLØB 2](#) | [FORLØB 3](#) | [EKSTRA](#)

Du er her: [Hjem](#) / [Elf](#) / [Forløb 1](#) - [Jeg, dig og de andre](#) / [Forløb 2](#) - [Læreplads](#) / [Ind i teksten](#)

1. FORFORSTÅELSE: FØR DU LÆSER TEKSTEN




For i læser novellen, skal I tænke lidt over titlen 'Læreplads'.

- Hvad forbinder I med ordet læreplads? Ved I, hvad det er?

Tal om jeres svar på klassen.

2. OPLEVELSE: OPLEV TEKSTENS VERDEN



2.1. Første indtryk af teksten

Du skal nu selv læse den første del af teksten. Det er vigtigt, at du giver dig tid til at opleve, hvordan teksten gør indtryk på dig. Hvad den får dig til at tænke på. Du skal netop kun læse en lille del af novellen lige her, så du kan få alle detaljerne med.

LÆREPLADS

Af Kim Fupz Aakeson

Del I

Det var min far, der skaffede mig den læreplads. Han spurgte mig ikke om noget først, om jeg havde lyst eller noget. Han kom hjem og satte sig på sin plads ved køkkenbordet og sagde, at nu havde han skaffet mig en læreplads hos Hansi.

»Aj, det lyder godt,« sagde min mor og så på ham, som om han var en stor helt. Han er gammel ven med Hansi, selvfølgelig kunne han skaffe mig en læreplads på Hansis værksted.

»Du starter om en uge,« sagde han og gad ikke engang se på mig, mens han sagde det. »Klokken syv nul dot.«

RESSOURCER

- Strategier oversigt

LÆREPLADS

Forløb 2 - Læreplads

- Ind i teksten
- Den midterste del af novellen
- Sidste del af novellen
- Fortolkning og perspektivering

Figur 4a. Første faser af undersøgelsen af Læreplads. Fokus på forforståelse og oplevelse.



2.2. Dramatisering af teksten

I grupper på 4 skal I nu forberede et lille drama om det, I lige har læst. I skal hver spille en af de fire roller i teksten ved at bruge tekstens replikker, altså det, personerne siger direkte. I dramatiseringen skal I med kroppen og med betoning af jeres ord vise, hvordan I oplever teksten.

- Når I er klar, skal I skiftes til at fremføre jeres dramaer for hinanden.
- De grupper, der ikke fremfører, skal holde øje med forskelle fra deres egen oplevelse af teksten og skrive dem ned.
- I afslutter opgaven med en fælles snak på klassen, hvor I
 - diskuterer jeres dramatiseringer,
 - og hvor I bruger novellen til at argumentere for, hvorfor I har valgt at fremføre den på den måde, I har.

Figur 4b. Videre arbejdsfaser i undersøgelsen af Læreplads. Fokus på oplevelse gennem dramatisering.

Middags-scene	Første øvning	Anden øvning	Tredje øvning
Første del	<p>[gruppen læser op. Der opstår pause mens de venter på at Annah siger sin replik. Nogen knipser]</p> <p>10.31 Annah: 'Oká^y'</p> <p>10.32 Niko: 'Du interesserer dig da for bller'</p> <p>10.34 Annah: 'Dét er okáy' (langsomt – u-animeret i rollen)</p>	<p>18.09 Annah [almindelig stemme og tempo]: 'Okay'</p> <p>18.13 Niko: 'Du interesserer dig da for bller! Og så tæt på, det kan da ikke blive nEmmere.'</p> <p>18.17: Annah [tydeligt og lidt ned i tone]: 'Det er okAy.' [Lidt langsommere og tydeligere - der fnises lidt et sted]</p>	<p>20.04 Annah: 'Ok^y_{ay}'</p> <p>[langsomt, lavmælt og uinspireret]</p> <p>20.08 Niko. ' Du interessErer dig da for bller. Og så tæt på. Ja, det kan ikke blive nEmmere.'</p> <p>[nervøs stemme]</p> <p>20.11 Annah: 'Det er okA^y'</p> <p>'</p> <p>[som om jegpersonen beroliger moren]</p>
Anden del		<p>18.52 Annah: 'Jeg er glAd for det!'...</p> <p>18.54 Ingrid: Det var faktisk rigtig godt sagt det der</p> <p>18.56 Annah: 'TAK' [Niko ler lidt]</p>	<p>20.48 Annah: 'Jeg er glAd fOr dEt!' [talt tydeligt uden blusel konfronterende faren og uden glæde i stemmen]...'</p> <p>TAK!'.... [fnis]</p>

Figur 5. Transskription af en elevgruppes øvning i at læse en scene fra novellen Læreplads op.

1. **Engagement**
Tekster og forløb skal engagere eleverne ved at skabe rum for oplevelse, fordybelse og virkelyst, både fagligt, socialt og personligt.
2. **Dialogisk fællesskab**
Elev skal have mulighed for at arbejde med egne oplevelser af tekster som afsæt for analyse og tolkning i et trygt fællesskab, der er præget af aktiv lytning og undersøgende samtaler.
3. **Undersøgsorienterede forløb**
Undervisningen organiseres i undersøgsorienterede forløb, der ikke lukker sig om fx tema, genre, historisk formidling og snæver målstyring, men åbner for elevernes egne undersøgelser.
4. **Styret åbenhed**
Læreroplæg, opgaver og spørgsmål skal formuleres ud fra en dyb forståelse af teksterne og den enkelte teksts særpræg, så undervisningen hverken bliver for åben eller for lukket, men skaber en styret åbenhed i spændingsfeltet mellem teksternes styrende træk og tomme pladser.
5. **Faglig rammesætning**
Eleverne skal undervises direkte i fagbegreber og strategier, der sætter dem i stand til selvstændigt at undersøge litteratur og forholde sig reflekteret til deres arbejde og læringsudbytte.
6. **Variert progression**
Forløb og opgaver skal varieres og målrettes, så undervisningen veksler dynamisk mellem dybdegående analyser, håndværksmæssig træning og perspektivering til teksternes omverden.
7. **Multimodal produktion**
Kreativ fremstilling med en kombination af forskellige måder at producere betydning på (multimodalitet), fx med brug af krop, tale, skrift, lyd, billeder og diagrammer, skal gøre elevernes arbejde med tekster konkret og skabende.
8. **Mestring af fortolkning**
Lærere og læremidlers eksempler og modelanalyser skal anskueliggøre, hvordan man udfylder tomme pladser (dvs. gør sig en konkret forestilling om de underforståede dele af teksten), udvikler sin tekstforståelse og mestrer en undersøgende tilgang.

Figur 6. Otte didaktiske principper for undersøgende litteraturundervisning

REFERENCER:

Benner, D. (2005). Fragmenter til en ikke-affirmativ teori om pædagogisk handlen. In *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Aarhus: Forlaget Klim.

Dewey, J. (2005 [1934]). *Art as Experience*. London: Penguin.

Elf, N. (2021). Litteraturundervisning er (ikke) for alle - refleksioner over et reformprojekt. *Kvan*, 120, 100-113.

Elf, N., & Christensen, V. (2021). Multimodale undersøgelser. In S. T. Gissel & T. Steffensen (Eds.), *Undersøg litteraturen!* København: Akademisk Forlag.

Elf, N., & Hansen, T. I. (Eds.). (2017). *Hvad vi véd om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Odense: Læremiddel.dk – Nationalt videncenter for læremidler.

Elf, N., Høegh, T., & Christensen, V. (2019). Brug af litteratur i skole og undervisning. In A.-M. Mai (Ed.), *Litteratur i brug* (pp. 90-122). Hellerup: Forlaget Spring.

Gabrielsen, I., Tengberg, M., & Blikstad-Balas, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. doi:<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

Hanghøj, T., Kjellow, T. N., Melgaard, S., Møller, L. D., Henningsen, B., & Jensen, Erik Ottar (Eds.). (2021). *Sæt skolen i spil*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hanghøj, T., Møller, L. D., & Brok, L. S. (2017). Skrivning rundt om sandkassen: Elevers skrivepraksisser i og om Minecraft. In J. Bundsgaard, M. Georgsen, S. T. Graf, T. I. Hansen, & C. K. Skott (Eds.), *Innovativ undervisning med it i fagene. It i den innovative skole*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, T. I., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning*. Hentet fra ww.emu.dk

Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning.

Slutrapport. Odense: UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Høegh, T., & Elf, N. (2021). Mundtlig undersøgelse af litteratur. In S. T. Gissel & T. Steffensen (Eds.), *Undersøg litteraturen!* København: Akademisk Forlag.

Lundström, S. (2021). Spel som berättelser. *Utbildning och Lärande*, 15(2), 131-147.

Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor.

Michelsen, J. (2021). *Pejlemærker i aktuel forskning om læsning*. Retrieved from

Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet: ph.d.-afhandling*: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

»TEKSTEN ER EN LEGEPLADS«

KiDM står for Kvalitet i Dansk og Matematik. Det projekt deltog Mads Lassen i som dansklærer med sin 8. klasse, og erfaringerne fortæller han om her. Det handler blandt andet om »at være åben for det, eleven har fået ud af at læse teksten«

MADS LASSEN, FØDT 1981, folkeskolelærer på Mellervangskolen i Aalborg. Underviser de ældste elever i dansk, samfundsfag, musik samt håndværk og design.

Mellervangskolen er en folkeskole i den østlige del af Aalborg med godt 400 elever og 90 ansatte. En mangfoldig elevskare og innovation er to af de vigtigste karakteristika, der knytter sig til skolen. Her går børn fra alle grupper af samfundet, her går børn med læsevanskeligheder, og skolen har også en afdeling for børn med autismspektrumforstyrrelser, eller som lærer Mads Lassen, der har arbejdet her i 12 år, siger det: »Vi har en god blanding af alle slags elever, det er et sted, jeg holder rigtig meget af at være.«

Og hvis Mads Lassen skal sige det helt kort og præcist, så har han »verdens bedste job«. Han sidder i skolens musikstudie på en videoforbindelse, bag ham på væggen hænger kabler viklet op på rad og række. »Det er her, vi indsynger numrene til playback til årets musical,« forklarer han og fortsætter med at beskrive skolen: »Vi har en ret tydelig innovationsprofil, som især betyder, at vi arbejder med kreativitet. Ikke kreativitet forstået som at sidde og forme ting i ler, det gør vi selvfølgelig også, men vi arbejder med kreativitet i forhold til tankeprocesser. Vi har været meget optaget af Lene Tanggaard fra Aalborg Universitet, det er hendes pædagogik og didaktik, som lever her.«

Vores plan med videomødet er at tale om det toårige KiDM-projekt, som Mads Lassen har deltaget i som dansklærer i 2020, og hvor to forskere fra SDU's Institut for Kulturvidenskaber, Nikolaj Elf og Vibeke Christensen, flyttede deres arbejdsplads til skolen og deltog i danskundervisningen i hans 8. klasse. Klassen og forskerne arbejdede med KiDM et halvt år. Ikke hele tiden, men hver uge. Men inden vi taler om KiDM, taler vi om, hvordan skolen arbejder med kreativitet i det hele taget. For som Mads Lassen siger, så er KiDM »virkelig i tråd med det, eleverne arbejder med i forvejen.« Det er blandt andet derfor, han så godt kan lide KiDM: »Projektet giver nemlig plads til, at eleverne kan finde deres egen vej i litteraturen.«

På Mellervangskolen har man kreativitet på skoleskemaet, fordi man ad den vej ønsker at give børnene kompetencer til at løse problemer af alle slags. Faktisk er målet, fortæller Mads Lassen, at få al skolens personale til at arbejde kreativt med alle arbejdsprocesser, også rengøringspersonalet, for »i deres arbejdsdag skal de løse mange problemer. De bliver f.eks. tit overraskede, når de kommer ind i et klasselokale.« Foursight er et af de værktøjer, Mellervangskolen bruger til at arbejde med kreative processer.

I skolens kælder ligger et stort lokale, som har fået navnet Det skæve rum, og det ser »meget, meget anderledes ud end et klasselokale,« siger Mads Lassen. I lokalet er der et badekar, en lille hule, en scene, og midt i lokalet står en dør med dørkarm. Den kan bruges, når eleverne skal fremlægge, så står de bag ved døren, selv om man godt kan se dem. Mads Lassen ler, når han fortæller om dørarrangementet, og bliver så alvorlig igen: »Hvis en elev tænker bedre og arbejder bedre liggende i et badekar, hvorfor skal vedkommende så ikke have lov til det?«

At have kreativitet på skoleskemaet vil også sige, at Mads Lassen i går tog sin klasse med ud på skolens nye legepladser, hvor eleverne fandt på nye lege ved gyngestativet: »Det er ret oplagt, hvad man skal lave, når man ser en gyngestativ, men der fandt eleverne på andre lege med gyngen ved at spørge, hvad kan man *også* bruge en gyngestativ til? Det handler om at få eleverne til at se andre muligheder, end den de lige først ser.« Ifølge Mads Lassen gør eleverne ofte det mest oplagte og velkendte, også når de bliver bedt om at tegne et hus, fordi de tror, at der forventes noget bestemt af dem.

Howdan kan du som lærer få eleverne hen i en kreativ retning, uden at det kommer til at virke, som om det hus, de har tegnet, ikke var godt nok?

– Jamen, vi hylder jo det at lave fejl. Vi stiller opgaven på en måde, så eleverne ved, at der ikke kun er ét svar. Eleverne arbejder i fire faser med problemløsning og idégenerering først. Hvis de f.eks. i processen skal få idéer til et transportredskab, er det vigtigt, at de er åbne over for alle idéer: en flyver, et rumskib eller en flyvende hest. Der er ingen begrænsninger i den fase. Det kommer først, når de skal til at udvikle på idéerne, og de skal finde ud af, hvad der kan lade sig gøre. En

flyvende hest er måske lidt svært, for sådan en findes ikke, men kunne man opfinde en? Kunne man lave en i håndværk og design? Kunne man få den til at flyve i natur og teknik osv.?

KiDM-projektet passer godt til skolens innovationsprofil, for det går helt overordnet ud på at arbejde med litteraturen på nye måder, så eleverne frigør sig fra det, de plejer at gøre, og det, de tror, læreren forventer af dem. »Teksten er en legeplads,« som Mads Lassen formulerer det. Og her er der aldrig kun ét svar.

– Opdager eleven et eller andet spændende i en novelle, er det interessant at følge eleven ud ad den vej. Det kan være en måske ubetydelig person i novellen, som en elev har fokus på. Så lader man eleven følge den person og se, hvad der sker. På den måde bliver eleven også dygtigere, i stedet for at vi som lærere hele tiden skal bestemme, hvad det er, eleven skal blive dygtig til.

Spørger du ikke indimellem eleverne: »Hvor står det i teksten?« sådan rigtig dansklæreragtigt? Eller er det et spørgsmål, man ikke stiller inden for KiDM?

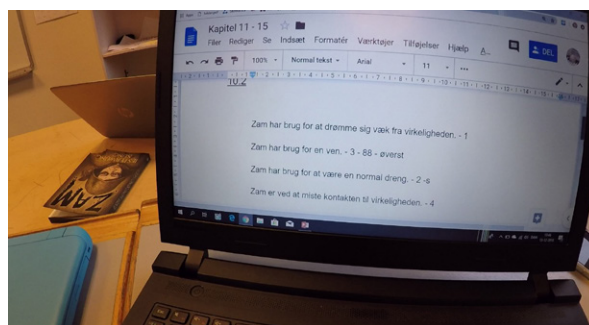
– Det er ikke sikkert, at det står i teksten. Det handler om at være åben for det, eleven har fået ud af at læse teksten. Det er det, der er helt vildt spændende. Det er der, jeg har fanget mange af de læsesvage elever.

Mads Lassen forklarer forskellen på en traditionel gennemgang af en novelle i en dansktime og KiDM-projektets måde ved at tale videre om de elever, der ikke har så let ved at læse. »Læreren stiller et spørgsmål, hvor der kun er ét rigtigt svar. Det kan få de læsesvage elever til at gå fuldstændig i panik, fordi de oplever det som at være til eksamen midt i klasserummet, eller det føles måske, som om de står på en scene og skal synge foran 500 mennesker uden at eje en tone i livet.«

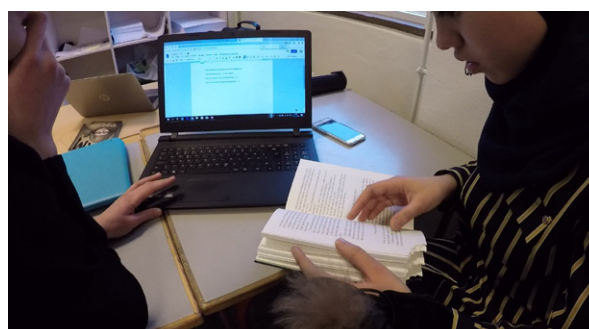
At gå med på elevens tankegang, selv om denne svarer noget, der kommer bag på ham, gør Mads Lassen ved f.eks. at sige: »Okay, kan du prøve at uddybe det?« I stedet for at afvise elevens svar. Det kan føre til andre læsninger af eksempelvis *Den grimme ælling* end den velkendte om, at eventyrets temaer er udvikling og identitet. Det kan nemlig være, at én elev har mere fokus på mobning og en anden på familieliv.

KiDM-aktiviteterne er yderligere karakteriseret ved, at man ofte begynder med kun at læse begyndelsen af en tekst, så man undervejs kan tale om, hvad man tror, der vil ske. Det er også med til at åbne for flere muligheder og flere snakke om teksten, »end hvis man kender konklusionen.«

Nogle elever vil gerne læse selv, nogle læser for hinanden, men rigtig mange af øvelserne i KiDM handler



I KiDM-aktiviteterne begynder man ofte med kun at læse begyndelsen af en tekst, så man undervejs kan tale om, hvad man tror der vil ske. Fra Nikolaj Elfs videomateriale optaget ifm. KiDM-projektet.



I det to-årige KiDM-projekt læste eleverne i 8. klasse Jesper Wung-Sungs zombieroman om Zam, der er 13 år. Forsideillustration af John Kenn Mortensen, Høst (2015). Fra Nikolaj Elfs videomateriale optaget ifm. KiDM-projektet.

om at lave teksten om til rollespil. Det er en anden måde at arbejde med teksten på end blot at analysere og fortolke. Eleverne får personlige oplevelser med teksterne og bliver styrket i at have deres egen mening om det, de læser.

Hvad stiller man så som lærer op med de formelle krav, der er til eleverne i form af læringsmål?

– Det skal man selvfølgelig også arbejde med, men når man arbejder på denne her måde, bliver eleverne styrket, og det giver dem måske også noget selvtillid, så de bagefter kan arbejde på den mere eksamensrettede måde. Bare ordet l i t t e r a t u r, dér er der nogen, der står af, fordi de ikke kan stave til det. Det er svært, hvis man kommer i 7. klasse og så får stukket en analysemodel i hånden. Analysemodellerne sætter en vis begrænsning, fordi der søges ét rigtigt svar ud fra ét spørgsmål.

Kunne man forestille sig, at prøveformer og eksamener også ændrer sig, hvis flere skoler begynder at arbejde med KiDM?

– Det kunne man jo have et håb om, men jeg synes allerede, at det, at man nu har både en prøveform A og B, er et gigantisk skridt i den rigtige retning. Man

kan sige, at prøveform B, hvor eleverne selv skal finde en tekst og en litteraturtilgang til den, fordrer, at man arbejder på denne her måde. Den er mere tidskrævende end f.eks. bare at svare på, 'hvem er hovedpersonen?' Det kan man svare på ud fra flere strategier, man kan læse hele teksten, men man kan også begynde at sidde og lede efter egennavne og spørge, hvilket navn bliver nævnt flest gange? Så er det sikkert hovedpersonen. Så kan man svare rigtigt på spørgsmålet uden egentlig at forstå, hvad teksten handler om.

Hvordan lærer du eleverne de litteraturfaglige begreber? Det er jo ikke sikkert, at de kalder en hovedperson for en hovedperson, eller en metafor for en metafor?

– De skal bruge fagbegreber, når de er til en eksamen. Det er vigtigt at sige til dem, at til eksamen kalder man det faktisk det og det. KiDM er ikke en religion, det er bare et fedt element i danskundervisningen. Jeg bruger bestemt også analysemodeller, og de skal vide, hvad tid, sted og miljø er. De skal kende genrer og undergenrer og kunne perspektivere til andre tekster. Det er værdifuldt, jeg synes bare ikke kun, det er dét, der er værdifuldt. Det er *også* værdifuldt, at man lader eleven søge sine egne veje i teksten.

Mads Lassen har oplevet at blive smidt ud af en gruppe elever, fordi han forstyrrede dem i deres gruppearbejde. »Det har jeg aldrig prøvet før,« siger han og ser meget glad ud. De fleste af aktiviteterne i KiDM er gruppebaseret, og han kom ind til en gruppe og oplevede med det samme, at de var i et godt flow. Det ville han gerne blive klogere på, og så spurgte han dem, om de skulle have hjælp. Mads Lassen slår en latter op: »Der dummede jeg mig,« og så var det, han på en pæn måde fik at vide af eleverne, at de faktisk arbejdede rigtig godt. »Du behøver ikke være her,« sagde de. Det har Mads Lassen erfaret med KiDM: at han er blevet bange for at gå glip af noget.

– Når jeg er syg, har jeg det fint med, at der er en anden, der vikarierer for mig, men med KiDM-projektet skrev jeg altid til vikarerne, at dét skulle de ikke arbejde med.

Hvordan er lærerrollen anderledes i KiDM-projektet? Taler læreren mindre?

– Ja, eller måske taler jeg lidt mere i oplægget, fordi eleverne stiller mange spørgsmål. De skal lige være helt sikre på, at de selv må bestemme noget her. Jeg er nærmere mindre styrende. Når jeg ikke bliver smidt væk, sætter jeg mig ned og lytter. Og så kan det være, at jeg stiller uddybende spørgsmål. Jeg lader eleverne argumentere for og reflektere over den oplevelse, de har af teksten, for det er også vigtigt til en eksamen, at de kan argumentere, hvis de svarer noget andet, end lærer og censor har set.

Hvad lærer eleverne ved at have fokus på selve læseoplevelsen?

– De lærer at fordybe sig i teksten og at komme ned i teksten. Til eksamen spørger vi som lærer og censor ofte: Kom eleven *ned* i teksten? Det er et væsentligt bedømmelseskriterium, hvis ikke eleven gør det, kan vedkommende ikke få topkarakter. Men fokus på læseoplevelsen gør også, at der er plads til alle. Det er ikke noget, jeg sidder og finder på, det er det, eleverne selv har sagt i evalueringssdelen, at litteratur er spændende, fordi de forfølger deres egne tanker og idéer. Måske kan man sammenligne det lidt med, at jeg går ned og bestiller en pizza nr. 44 til hele klassen, så er det ikke allesammen, der kan lide den, men hvis jeg nu giver dem nr. 22, som er 'vælg din egen pizza', så er jeg ret sikker på, at langt de fleste kan lide den.

I forbindelse med KiDM-projektet på Mellervangskolen kom det via interviews med eleverne også frem, at nogle af eleverne fik styrket deres læselyst. Den dimension hjælper dem også, når de selv skal vælge tekster, eksempelvis til prøveform B. For når man skal finde en egnet tekst, er man nødt til at læse flere tekster, og så er det godt at have et godt læseflow. Mads Lassen understreger, at han ikke har lavet statistik på det, at han blot kan fortælle om, hvad han hører eleverne sige, og hvad han selv observerer i arbejdet med KiDM.

– Jeg har virkelig fordybet mig i KiDM og taget det til mig. Når man pludselig ser, at eleverne får læselyst, så kan man da ikke blive andet end glad.

Hvordan oplevede du det at skulle arbejde sammen med forskere i forbindelse med KiDM?

– Det var nyt for mig. Når jeg tidligere har været til foredrag med forskere, har det ikke været så dialogbaseret, men det at de kom ud i *mit* klasserum var helt vildt fedt. De ting, de kunne fortælle, som de havde observeret, blev jeg glad for, fordi de har forskerbriller på.

Hvad kunne de se med forskerbrillerne?

Det var deres tilgang og de spørgsmål, de stillede mig under interviewene, hvor jeg blev tvunget til at tænke over de ting, jeg havde taget for givet. Det er svært at fortælle om, hvad man tænkte, fordi det kan være svært at huske, det er lettere at fortælle om, hvad man har gjort. Det var mega fedt at blive tvunget til det. Vibeke og Nikolaj var desuden enormt gode til at favne de udfordringer, der er i en almindelig folkeskoleklasse med 25 elever.

Har du indtryk af, hvad Vibeke og Nikolaj fik ud af at komme væk fra skrivebordet på SDU?

– Jeg tror bestemt, de lærte meget om, hvad folkeskolen er. De var nok overraskede over, hvor stor niveauforskel der faktisk er i en folkeskoleklasse. Inklusion er jo kun noget, man hører om i medierne, men det er altså noget mere komplekst, end at der sidder en elev med dysleksi i klassen. Det er ikke så enkelt.

4.

FORMIDLING MELLEM BØRN OG VOKSNE PÅ FOLKEBIBLIOTEKER



BARN SOM FORMIDLERE: BRUKERMEDVIRKNING I BIBLIOTEKET

Brukermedvirkning er en sterk trend i kulturlivet, ikke minst innenfor biblioteksektoren. Men hva menes med dette begrepet, og hvordan kan vi forstå brukermedvirkning når det brukes i formidlingsammenheng? Åse Kristine Tveit skriver om dette med erfaringer fra blant annet BiblioTøyen i Norge.

ÅSE KRISTINE TVEIT, FØDT 1963, er førsteamanuensis i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved OslomMet – storbyuniversitetet. Tveit underviser og forsker i litteratursosiologiske emner særlig knyttet til barn, bibliotek og til lesing som sosialt fenomen.

Jeg er bedt om å gi et bidrag om «børns inndragelse i formidling af børnelitteratur på bibliotek». Det er jeg svært glad for, fordi jeg ser det som en viktig betingelse for barnelitteraturens fortsatte liv i bibliotekene.

På norsk er det ikke vanlig å snakke om inndragelse, men heller medvirkning, så her bruker jeg uttrykket «barns medvirkning i litteraturformidling på bibliotek». Jeg skal presentere noe av forskningen og erfaringene som er gjort i Norge på dette feltet, av meg selv og av andre. Først vil jeg kort gjøre rede for hva brukermedvirkning vil si i vår sammenheng.

HVA MENES VED BRUKERMEDVIRKNING?

Brukermedvirkning har siden 1990-årene blitt et stort og fint, ja nærmest gullkantet begrep i nordisk offentlighet, innenfor mange deler av samfunnet. I oppvekst-, helse- og sosialsektoren er brukermedvirkning enten lovbestemt eller i det minste sterkt anbefalt i praksisutøvelsen. Brukerne, enten de er barnehagebarn, pasienter eller sosialklienter, skal selv få mulighet til å medvirke til beslutninger om saker som angår dem selv, innenfor faglig forsvarlige rammer.

Brukermedvirkning er også en sterk trend i kulturlivet, ikke minst innenfor bibliotek- og museumssektoren. Der er brukermedvirkning et ord som er politisk korrekt og nærmest obligatorisk å bruke i søknader om prosjektmidler og i plandokumenter. Fordi ordet brukermedvirkning er så korrekt og i tiden, er det også mulig å pynte seg med det, eller bruke det også der det kanskje ikke er snakk om reell brukermedvirkning. Når begrepet er blitt så viktig og så mye brukt i sammenheng med formidling til barn, handler

det om en økende forståelse av at barn er hele mennesker her og nå, med kraft og evne til å handle – *agency* er blitt et sentralt ord i barndomsforskningen (Oswell, 2012) så vel som i barnelitteraturforskningen (Christensen, 2021; Goga, 2021).

Rent konkret og praktisk handler det også om å etterleve FN's barnekonvensjon, der artikkel 1 lyder:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (FN's barnekonvensjon)

Litteraturformidlingen i bibliotekene vedrører barn i aller høyeste grad, og dermed må barns synspunkter tillegges vekt også i den sammenheng.

En bred forståelse av medvirkning inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og bli hørt. Barnet har altså en rett til å ha et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og agere sammen med andre.

BRUKERMEDVIRKNING I LITTERATURFORMIDLINGEN

Hvordan kan vi forstå brukermedvirkning når det brukes i formidlingsammenheng? Det er naturligvis teoretisert en hel del omkring dette spørsmålet, og en viktig stemme her er Nina Simon og hennes bok *The Participatory Museum* (2010), som tar for seg brukermedvirkning både i museum og bibliotek. Simon uttrykker det slik: »I define a participatory cultural institution as a place where visitors *create, share, and connect* with each other *around content*.« (s. ii, min utheving). Definisjonen vektlegger både skapende og sosial aktivitet, men ikke av et hvilket som helst slag; det skal være knyttet til innholdet i institusjonen.

En dansk forsker som også har arbeidet mye med spørsmål knyttet til formidling i kulturinstitusjoner, er Casper Hvenegaard Rasmussen (2015, 2016). Han peker på tre aspekter som er vesentlige i all brukermedvirkning: *deltakelse, dialog* og som konsekvens av dette: *innflytelse* på hva og hvordan det formidles. Disse seks uthevede begrepene samler det jeg i det

følgende forstår ved brukermedvirkning til formidling i bibliotek.

Simons bok er blitt mye lest og sitert, og den uttrykker noe som er typisk for kulturinstitusjoner i vår tid, og som også Rasmussen skriver om: Institusjonene vektlegger ikke bare innholdet de forvalter, men i økende grad også brukerne eller publikum.

KULTURPOLITIKKEN STYRER MOT BRUKERMEDVIRKNING

I Norge, som i de andre nordiske landene, har vi sett en kulturpolitisk styring av bibliotekenes vektlegging av brukerne. Staten styrer som kjent ved tre maktmidler: lovgivning, finansiering og organisering. Den norske bibliotekloven fikk fra 2014 et tillegg i sin formålsparagraf: Der heter det nå at bibliotekene skal drive med »aktiv formidling« og være »en uavhengig møteplass for offentlig samtale og debatt«. Det gjelder naturligvis også for barnebibliotekene. I årene etter at loven ble endret er det blitt avsatt atskillige statlige midler til formidlingsprosjekter. Ser man på Nasjonalbibliotekets prosjektbank, som viser hvilke bibliotekprosjekter som får penger, er prosjekter som involverer barns brukermedvirkning i litteraturformidling ett av flere vinnertema. Slik har kulturpolitikken så å si ledet barna inn i rollen som litteraturformidlere, og fremmet en forandring i formidlingsarbeidet hos bibliotekarene.



Poelgen i Tvedestrand bibliotek er utstyrt med datamaskin, mikrofon og sensorer, slik at man kan lese inn dikt i elgens lydarkiv. Når noen nærmer seg, eller klapper den på mulen, så vips, leser elgen et dikt utvalgt etter en algoritme.

Prosjektene som har fått økonomisk støtte, samler seg særlig om aspektene *skape*, *dele* og *ha dialog* i formidlingen. Eksempler er ungdom som lager litteraturpodkast, eller barn som kurses i muntlige formidlingsteknikker. Jeg vil her vise dere to eksempler på formidlingsprosjekter som i år har fått statsstøtte fra Nasjonalbiblioteket i Norge. Det ene er Poelgen i Tvedestrand bibliotek. Ideen er at elgen formidler dikt fra både etablerte forfattere og fra amatører, og også av barns egne dikt. Elgen er utstyrt med datamaskin, mikrofon og sensorer, slik at man kan lese inn dikt i elgens lydarkiv. Når noen nærmer seg, eller klapper den på mulen, så vips, leser elgen et dikt

(med de ulike innlesernes egne stemmer), utvalgt etter en algoritme. I Norge er vi jo veldig glad i elgen, og det er en original vri som lett skaper begeistring at »skogens konge« leser dikt. Barn får elgen til å lese dikt de har skrevet selv, som i eksemplet som er vist her, der det er 5. klasse som har hatt poesiverksted på biblioteket. Ved at det er elgen som leser, får barna et annet forhold til dikt, det blir en form for underliggjøring, der man lytter på en ny måte. Poesien, som på mange måter er en marginalisert sjanger i norske folkebibliotek, blir her gjort til noe mindre høytidelig, noe man kan selv arbeide med og lytte til.

Også i formidlingen til de minste barna er medvirkning mulig. Norsk barnehagelovgivning slår fast barns rett til medbestemmelse. Dette kommer tydelig fram i et annet av bibliotekprosjektene som har fått statsstøtte. Det dreier seg om formidling til barnehagebarn i prosjektet »Les MED barn«. I prosjektbeskrivelsen sier biblioteket som eier prosjektet, følgende:

«Vi ønsker å gå vekk fra tanken om å komme med en ferdig lesestund og presentere den, slik praksisen har vært. Vi vil ha samme gruppe over tid for å bli godt kjent og samtidig fange opp barnas interesser i deres miljø. På den måten lar vi barna aktivt få være med på å påvirke innholdet og oppleve at de har medbestemmelse. (Bibliotekutvikling.no, 2021)».

Denne beskrivelsen mener jeg er symptomatisk for tenkningen om barns medvirkning i bibliotekformidlingen: Idealet er ikke lenger å komme med et fullt ferdig opplegg, men ha en dialog med barna omkring hva som formidles.

Idealer følges jo ikke nødvendigvis. Jeg har observert at skoleklasser som besøker biblioteket, ofte får rene enveisformidlinger, der alt er nettopp fiks ferdig på forhånd, og der barn og ungdom nettopp ikke får delta i noen dialog, ikke får innflytelse, ikke får dele med andre. Slik har tradisjonen vært for klassebesøk på biblioteket i mer enn hundre år. Tiden bør være moden for å invitere elevene til å skape nye tradisjoner i denne formidlingssjangeren.

PLANLEGGING SAMMEN MED BARN

Litteraturformidling på biblioteket handler om mange ting, ikke bare om det fysiske møtet mellom formidler, bok og leser, selv om dette er viktig og det vi kanskje oftest tenker på når vi snakker om litteraturformidling i biblioteket. Det handler om en masse andre ting som ofte kommer forut for det møtet. Formidling handler også om utvalget av bøker som finnes, om hvilke plattformer litteraturen er tilgjengelig på, om hvordan biblioteket er utformet og innredet, og ikke minst hvordan bøkene er satt opp og vist fram. Det er eksempler på brukermedvirkning fra barn i alle disse formidlingsprosessene, fra barnehagebarn til ungdom og unge voksne.

Da man i Oslo skulle utforme et nytt bibliotek for barn – et bibliotek bare for barn og unge i aldersgruppa 10–15 år, skjønte man raskt at hvis dette biblioteket skulle være et sted der disse unge menneskene hadde lyst til å være, så måtte de ha innflytelse på hvordan det skulle ser ut, hva det skulle inneholde, og hva som skulle skje der. Biblioteket er etablert i en mangfoldig bydel med høy prosentandel av barn i familier med lav inntekt og med et gatemiljø som tidvis er preget av utrygghet på grunn av rus og kriminalitet.

Mine kolleger Sunniva Evjen og Tonje Vold har i tre artikler (Evjen og Vold 2018, Vold og Evjen 2016 og 2020) vist hvordan 10–15-åringene ble aktivt trukket inn i planleggingen og driften av det nye biblioteket, som åpnet i 2016. BiblioTøyens prosesser inkluderte kontakt med skolene i området, der barn møtte arkitekten og ga uttrykk for sine prioriteringer av hva de mente var viktig å ha i et bibliotek. Noen av deres ønsker var å få et sted å »chille«, der de kunne være i fred for foreldre og småsøsken. Barn bidrar også med å kategorisere bøkene, og derfor er dette biblioteket ikke som andre bibliotek; bøkene er stilt opp etter kategorier som »Sånn er det«, »Forbudt for voksne« eller »Livet«. Med barn involvert i flere faser av utviklingen og videre i den daglige formidlingen ble dette en arbeidsform der barns stemmer høres, både i beslutninger og i muntlig formidling av egne eller andres tekster fra en scene – kalt Textlab. Evjen og Vold viser at de unge brukerne opplevde mestring ved aktivitetene de deltok i, og de fikk et eierforhold til biblioteket, ikke minst ved de gode relasjonene som ble skapt mellom brukere og bibliotekansatte.

Å involvere barn og unge i utviklingen av biblioteket er i ferd med å bli mer vanlig. For eksempel ble det nye biblioteket i Malmö utviklet i en medvirkende prosess der det ble lagt vekt på å utvikle et miljø for utprøving, og der barn fikk teste ut ulike løsninger før bibliotekets utforming og innhold ble bestemt (Johansson og Hultgren, 2018). Samspeillet mellom rom, bøker og kropp ble observert og inngikk i kunnskapsgrunnlaget man bygde på da biblioteket ble ferdigstilt. Barnebibliotekets navn ble Kanini, etter invitasjon til byens barn om å foreslå navn, og til slutt stemme på fem finalister. For å inn ta de minste barnas perspektiv, som jo ikke kan delta i fokusgruppeintervjuer eller workshoper, festet bibliotekarene mobiltelefoner på knærne og filmet biblioteket når de beveget seg omkring. Filmene viste dem barns øynehøyde, og ga en opplevelse av hvordan biblioteket fortonte seg i det perspektivet.

DEN UNGE LESER SOM KRITIKER

Barn opptre i mange bibliotek som litteraturkonsulenter og kritikere. Det er et gammelt og velbrukt middel til å engasjere barn i utviklingen av samlingen. Dette er unge brukere som gjerne vil lese og mene noe om bøkene de enten får tildelt eller ønsker at biblioteket skal kjøpe. En slik gruppe av kritikere får en stemme ved siden av de voksnes, enten ved at de muntlig presenterer nye bøker for andre barn, ved at biblioteket lager oppslag med anmeldelser skrevet og tegnet av barn, eller ved at nettsidene til biblioteket har lyd, tegninger eller tekst med barns litteraturformidling. Jeg hadde selv gleden av å opprette et slikt ungt kritikerkorps da jeg var bibliotekar på Svalbard i 2007. De skrev anmeldelser, og så ble de invitert til felles-



Planleggingen av BiblioTøyen i Oslo, som åpnet 2016, inkluderte kontakt med skolene i området, der barn møtte arkitekten og gav uttrykk for sine prioriteringer av hva de mente var viktig å ha i et bibliotek. Noen av deres ønsker var å få et sted å »chille«, der de kunne være i fred for foreldre og småsøsken. Foto: Åse Kristine Tveit.

møter med en stabel nye bøker som de kunne velge å anmelde. Det fine var at når disse leserne møttes, ble det et forum for litteratursamtaler og kritikk som ytterligere skjerpet disse lesernes appetitt på å lese. De formidlet til hverandre og utviklet dermed språket for samtaler om bøker, og de utviklet sin kritiske sans.

Dialog omkring litteratur er selve grunnlaget for litteraturgruppene som finnes på en del bibliotek. Enten det nå er bibliotekaren eller deltakerne som bestemmer hva som skal leses, er det uansett et rom for meningsytring her, der de unge formidler sine opplevelser av litteraturen til hverandre og til den voksne. Dette er samtidig en øvelse i demokratisk praksis, fordi gruppesamtalen har som premiss at det er legitimt med ulike oppfatninger og ulike forståelser av det man leser, og at ulike syn kan eksistere ved siden av hverandre.

FORUTSETNINGER FOR BRUKERMEDVIRKNING

Jeg ser det som særdeles viktig at når man inviterer barn inn i formidlingsarbeidet, så skal dette være basert på noen klare forutsetninger. Først og fremst må bibliotekarene ha respekt for at barns litterære smak (ofte) kan være annerledes enn deres egen. Som voksen må man også ha tillit til at barn kan bidra konstruktivt til formidlingen på måter som bibliotekaren kanskje ikke kan. Det kan ha å gjøre med at voksne og barn benytter ulike språk og uttrykksmåter om litteraturen, og det kan ha å gjøre med troverdighet i formidlingen når det gjelder gjenkjennelse og identifikasjon eller humor. En tredje forutsetning er at man lar det formidlende barnet gjøre sin egen lesning av litteraturen, og at man både anerkjenner og støtter at det finnes mange måter å lese og formidle på.

Et eksempel: For en del år siden var jeg deltakende observatør på et fortellerkurs for ungdom (Tveit, 2012). De lærte av en voksen bibliotekar, som også var profesjonell forteller, hvordan de kunne gjøre en tekst de hadde lest, til sin egen, og formidle den til andre ved hjelp av fortellertekniske grep og innlevelse. Her ble de unge selv både produsenter av egne kulturuttrykk og formidlere av dem til andre. Jeg så hvor mye mestringsfølelse dette ga de unge, og jeg så også et stort engasjement for tekstene de leste, fordi de skulle bruke dem til formidling. Kurset og formidlingen foregikk på biblioteket, og det ga de unge fortellerne et eierforhold til rommet og til litteraturen – de ble hjemmevante der. Slik sett var fortellerkurset et kindereg, som skapte både leselyst, empowerment og formidlingsevner og -muligheter. Det er noe grunnleggende demokratisk i dette. Demokrati forutsetter jo involvering og deltakelse.

Og her er vi nettopp ved det jeg ser som de viktigste poengene ved at barn medvirker i bibliotekenes formidling. Det er deres rett. Å åpne for barns reelle medvirkning, og dermed økte innflytelse på bibliotekets innhold og formidling, er å følge opp intensjonene fra

FNs barnekonvensjon. Å medvirke i og ha innflytelse på bibliotekets formidling er å ta del i en liten del av den demokratiske offentligheten. Barn får et handlingsrom for å iverksette seg selv som deltakere i sivilsamfunnet.

NOEN DILEMMAER I BARN MEDVIRKNING

Hvor går grensene for barns litteraturformidling i biblioteket? I et offentlig drevet folkebibliotek er det til syvende og sist alltid bibliotekansatte som er ansvarlige for den formidlingen som foregår i bibliotekets regi, for hvilken litteratur som kjøpes for offentlige penger, og for hva slags formidlingspraksis som foregår. Innenfor den rammen er det veldig mye barn kan gjøre.

Er det da helt uproblematisk med barns brukermidvirkning i litteraturformidlingen? Her, som ellers, finnes det skjær i sjøen. For hvem er det som får medvirke? Det er ikke vanskelig å tenke seg at brukermidvirkning kan utvikle seg til særbehandling av de mest ressurssterke eller de mest høyrøstede, selv om målet har vært å la de ressursvakes stemme lyde, slik Rasmussen også er inne på. Representasjonsproblemet er en reell utfordring i arbeidet med barns medvirkning, og man må etterstrebe et bevisst forhold til ulikhet og individualitet i gruppene av barn som inviteres til medvirkning.

Barns rett til medvirkning kan vedtas på et formelt plan og bli stående som de voksnes formuleringer i kommunenes kultur- og bibliotekplaner. Kanskje med fastsatte prosedyrer for å rutinemessig hente inn barns synspunkter. I et slikt perspektiv kan barnas medvirkning lett bli til de voksnes prosjekt.

Brukerinnflytelse innebærer også en risiko for kritikk, for eksempel av måten formidlingen har foregått på. Slik kritikk kan være betimelig, og den må en voksen bibliotekar håndtere. Mer vanskelig kan det bli om det er et barn som rammes av kritikken. Hvordan ivaretar man den unge formidleren?

Og er det nå alltid et mål at barn skal medvirke i formidlingsprosessene? I de positive offentlige ytringer om aktiv brukermidvirkning kan man iblant lese inn en nedvurdering av det å være et rent lyttende publikum, som tar imot litteraturen som formidles. En slik nedvurdering uttrykker faktisk en manglende tro på litteraturens kraft. Å lytte til en opplesning eller lese på egen hånd er jo på ingen måte passive handlinger. Den norske nasjonalbibliotekaren, Aslak Sira Myhre, sa i en diskusjon om disse spørsmålene at han var »tilhenger av bøker uten dans«. Han betonte at litteraturen i seg selv har kraft til å gjøre inntrykk, til å skape forandring. Det må vi jo tro på, for selv om formidlingens former og uttrykk er blitt langt viktigere enn før, er fortsatt litteraturen det sentrale i litteraturformidlingen.

REFERANSER:

Christensen, N. (2021). Agency. I Nel, P., L. Paul og N. Christensen (red.) *Keywords for Children's Literature*, 2.utg. New York University Press. S. 10–13.
<https://doi.org/10.18574/9781479885435-006>

Evjen, S. og Vold, T. (2018). "It's all about relations" - an investigation into the youth librarian's role and proficiency. *Nordisk Tidsskrift for informationsvitenskap- og kulturformidling*, 7(3).

FNs barnekonvensjon. Hentet 21.09.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

Goga, N. (2021). Hva er greia med å engasjere barn og unge? *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12 (1), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-05> https://www.idunn.no/blft/2021/01/hva_er_greia_med_aa_engasjere_barn_og_unge

Oswell, D. (2012). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.

Rasmussen, C.H. (2015). Brugerinddragelse og kulturpolitisk kvalitet. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 18(1), 81–100.

Rasmussen, C.H. (2016). *Formidlingsstrategier: En grundbog om kulturinstitutioners formidling*. Samfundslitteratur.

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0. <http://www.participatorymuseum.org/>

Tveit, Å.K. (2012). Å lese for å fortelle: Performativ litteraturformidling. *Nordisk tidsskrift for informationsvitenskap og kulturformidling*, 1(3), 41–50.

Vold, T. og Evjen, S. (2020). Being, learning, doing: A palace for the children? A tween's library seen from the user's perspectives. S. [305]-324 I Audunson, R. (red.) *Libraries, archives and museums as democratic spaces in a digital age*. De Gruyter.

Vold, T. og Evjen, E. (2016). How children find their way: Access, adaptability and aesthetics in the organisation and design of a new children's library. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1), 1–9.

VOKSNE HAR EN BLIND VINKEL I LITTERATURFORMIDLINGEN TIL BØRN

På Aarhus Hovedbibliotek formidler børn litteratur til børn, de er Læseambassadører og indgår i det hele taget som en form for kolleger til de voksne formidlere. Børnene har nemlig en viden om at være barn i dag, som de voksne ikke har. Mette Rabæk kalder det de voksnes blinde vinkel.

METTE RABÆK, FØDT 1969, har siden 2015 arbejdet som biblioteksformidler og underviser på Aarhus Hovedbibliotek, Dokk1. Her arbejder hun blandt andet med den internationale børnelitteraturfestival, Albus, hun er projektleder på 'Små stemmer – store fortællinger' og en række andre kreative aktiviteter på biblioteket. Hun underviser desuden på Dokk1's billedkunstskole. Oprindeligt er hun uddannet lærer og skolebibliotekar.

Som biblioteksformidler arbejder Mette Rabæk med at give børn plads og mulighed for at formidle litteratur til andre børn på Hovedbiblioteket i Aarhus. Det betyder, at hun har opmærksomheden rettet mod, hvordan den voksne kan inddrage børnene i litteraturformidlingen og dermed kvalificere dette arbejde. Børneinddragelsen foregår gennem et korps af Læseambassadører, der blandt andet er med til at arrangere Readathons og den årlige børnelitteraturfestival, Albus. Fælles for initiativerne er, at børnene er aktive deltagere, og at formidlingen ikke længere går fra voksen til barn, men fra barn til barn. Formidlingen af børnelitteratur på det store bibliotek i Dokk1 i Aarhus er med andre ord ikke længere som en selvfølge de voksnes domæne.

Mette Rabæk har nemlig erfaret, at voksne har en blind vinkel, når det gælder litteraturformidlingen til børn, men den har børnene ikke. Det blev hun så småt opmærksom på allerede for syv år siden, da hun arbejdede som skolebibliotekar i Hammel:

– Min kollega og jeg købte materialer ind, som vi selv var vældig begejstrede for, men som faktisk overhovedet ikke havde noget udlån. Selv om vi fik børnene til at læse bøgerne, syntes de ikke, de var ret gode. Som lærer, og somme tider også som bibliotekar, kan man have en tendens til at pushe titler til børnene, men det nytter ikke noget, hvis man rammer forkert. I Hammel gik det op for mig, at det eneste, vi kan, er at spørge børnene. De tilhører en målgruppe, vi selv er langt fra, for det er mange år siden, vi selv har været

børn, og selv om vi måske godt kan huske, hvordan det var at være 10 eller 11 år, så er virkeligheden en helt anden i dag.

Det var et helt konkret forløb om faglitteratur på skolebiblioteket i Hammel, der ændrede Mette Rabæks blik på sin egen rolle som formidler. Hun stod med et par 7. klasser på skolebiblioteket, og eleverne manglede faglitteratur om de emner, *de* gik op i. De havde »nogle meget, meget sjove interesser,« og fagbøgerne, de efterspurgte på skolebiblioteket, fandtes ikke. Det fik Mette Rabæk på den tanke, at så måtte de selv skrive dem.

Det gjorde eleverne med hjælp fra Mette Rabæk og en anden skolebibliotekar. De voksne sørgede for, at der kom faktabokse og billeder i alle bøger, og ifølge Mette Rabæk så »bøgerne mildest talt ikke professionelle ud«, men det interessante var, at disse bøger fik et stort udlån. Især de yngre skolebørn ville gerne læse de store elevens bøger.

– Det fik mig til at tænke, at børns egne produktioner måske rammer en stemme og et emne, vi som voksne har rigtig, rigtig svært ved at finde frem til.

Hvad karakteriserede børnenes måde at formidle faglige emner på?

– For det første valget af emner. Skolen ligger på landet, og der var en stor gruppe drenge, som var meget interesserede i havetraktorer og sejlsport. De emner lå deres følelser nær. Bøgerne opstod ved en glæde over faktuelle ting, og det blev en del af formidlingen. Jeg fandt aldrig ud af, om elevernes bøger havde så stort et udlån, fordi der pludselig var bøger om havetraktorer og makeup, eller om de yngre børn blev interesserede, fordi det var andre større børn, der havde skrevet dem.

En af de første hurdler, Mette Rabæk stødte på i sit nuværende arbejde for at kunne inddrage børnene i formidlingsarbejdet, drejer sig om forskellen på et folkebibliotek og et skolebibliotek. På et stort folkebibliotek som Hovedbiblioteket i Aarhus har bibliotekaren ikke den samme personlige kontakt til lånerne.

– Det var en af de ting, jeg virkelig savnede i starten, at der kom et barn og sagde: »Den bog, du gav mig sidst, var helt vild fed, har du noget, der minder om den?«

Mette Rabæk har masser af kolleger, som alle er meget interesseret i børnelitteratur, og som hun kan udveksle læseoplevelser med, men som hun siger, så kan de som voksne meget hurtigt blive enige om, hvad der er godt, men børnene er helt usynlige i den proces, og så var det, at idéen om Læseambassadører opstod.

– Vi ville gerne have den tætte kontakt med børnene og ikke bare spørge dem til råds, vi ville også kunne bede dem om at lave indhold til biblioteket.

Ud over deres egne tidligere erfaringer som formidlere lod Mette Rabæk og hendes kolleger sig inspirere af Læsevanerundersøgelsen fra 2017 om børns læsning. Men det viste sig, at idéen med Læseambassadører »ikke var supernem at sparke i gang.« Det har taget tre år at samle 18 børn.

Når Mette Rabæk ser tilbage på processen, skyldes den svære opstart nok, at de arrangerede aktiviteter var for børn mellem 10-12 år og ikke henvendte sig til familier, underforstået til de voksne.

– Målgruppen 10-12 år kan være svære at få ind på biblioteket, dels er de lidt for små til selv at komme her, og dels var de ikke vant til, at vi havde tilbud til dem. Vi oplevede flere gange, at vi satte det helt store apparat i gang, og der var næsten ingen tilmeldinger.

Den svære begyndelse blev mindre svær, da Læseambassadørerne fik lov til at planlægge et Readathon. De voksne trådte helt i baggrunden og stod kun for helt praktiske ting. Det var børnene, der planlagde velkomstlege og sørgede for, at biblioteket var hyggeligt, og bød velkommen. »De syntes, det var den fedeste nat, selv om de var trætte bagefter,« fortæller Mette Rabæk.

Readathonen blev en succes, også i forhold til tilmeldinger. Faktisk gik man fra tre til 52 tilmeldinger, fordi Læseambassadørerne brugte deres egne netværk. På selve aftenen mødte børnene op kl. 18 med dyner, slik og lommelygter. Bibliotekets bevægelsesrum var indrettet med puder og lyskæder til stillelæsning, andre steder kunne man snakke og lege. Læseambassadørerne havde besluttet, at der også skulle vises film, så sammen med de voksne havde de udvalgt film til alle aldersgrupper, der alle var forbundet med litteratur. Den helt overordnede idé var, at hver enkelt deltager kunne vælge netop det, vedkommende havde lyst til.

– Læseambassadørerne har følelsen af, at de er medarbejdere her. De kender huset, de ved hvor kakaautomaten står, og de kan vise rundt. De er vores små kolleger.

Kolleger er Læseambassadørerne også, når den internationale børnelitteraturfestival, Albus, skal arrangeres. Eller rettere sagt: Sådan er det blevet. For den allerførste børnelitteraturfestival i 2017 var med Mette Rabæks ord »en festival for voksne på voksnes



Da Læseambassadørerne på Dokk1 i Aarhus arrangerede Readathon trådte de voksne helt i baggrunden. Det var børnene, der sørgede for, at biblioteket var hyggeligt og bød velkommen. Bibliotekets bevægelsesrum var indrettet med puder og lyskæder til stillelæsning. Foto: Mette Rabæk

præmier om børnelitteratur. Det blev ikke rigtigt børnenes festival.«

Albus Festivalen har stadig et seminar til de voksne som en del af programmet, men mange forfatterarrangementer og børnearrangementer er blevet børnenes. Nu er det dem, der interviewer forfatterne på scenen.

Hvordan reagerer forfatterne på, at det er børn, der interviewer dem?

– Det vil de rigtig gerne! Jeg har ikke oplevet nogen endnu, som syntes, at det var en skidt idé.

Mette Rabæk tøver ikke et sekund.

– Det er nogle skrappe børn. De har skrevet spørgsmål ned på forhånd, som vi så har clearet med dem. Men det er stort set altid gode spørgsmål, de har.

Mette Rabæk ser også mødet mellem forfattere og børn som en gevinst for forfatterne – og måske endda også en gevinst for fremtidige børnebøger.

– Vi har besøg af forfattere, der i en årrække har skrevet bøger til børn i en bestemt aldersgruppe, men det er måske mange år siden, de har snakket med børn i den alder. Den vidensudveksling er forfatterne glade for – og måske kommer vi endda til at se det på de børnebøger, der bliver skrevet i fremtiden – efter at forfatterne har mødt børnene.

Hvordan er kønsfordelingen blandt Læseambassadørerne?

– Det er meget skammeligt, kønsfordelingen er forfærdelig. Lige nu har vi to drenge, vi har haft tre. Jeg ved ikke helt, hvad vi skal gøre ved det. Når vi har frivillige arrangementer, hvor der dukker en del drenge op, booster jeg tilbuddet om at blive Læseambassadør, men det er svært. Jeg tager hatten af for de drenge, der har været med!

Biblioteket lægger stor vægt på, at det skal være frivilligt at være Læseambassadør, »så det er sin sag, hvis de voksne på biblioteket og på skolerne virkelig prikker til drengene,« som Mette Rabæk siger, »det er imod konceptets DNA. Den nød har vi ikke knækket. Vi har skrive-workshops lige nu med en større andel af drenge, så vi må se på, hvad dét kan.«

Endnu en aktivitet, som børnene har en væsentlig rolle i, er projektet 'Små stemmer – store fortællinger'. Her digter de historier sammen med en forfatter over flere dage, og en børnejournalist interviewer måske forfatteren efterfølgende. Samarbejdet mellem børn og forfatter bliver oveni til en udstilling på biblioteket, og historierne bliver tilgængelige på eReolen GO og på projektets hjemmeside.

'Små stemmer – store fortællinger' er et toårigt projekt, der er støttet af Slots- og Kulturstyrelsen. Ud over Hovedbiblioteket i Aarhus er Skanderborg og Silkeborg deltagere i projektet, der i alt kommer til at involvere 10 forfattere og 15 forskellige workshops.

Læseambassadørerne kan desuden godt lide at anbefale bøger på bibliotekets Instagramkonto, de laver udstillinger i biblioteksrummet, »og så kan de også bare godt lide, når vi mødes en gang om måneden og får en bog snak,« siger Mette Rabæk.

De månedlige møder med børnene bliver også brugt til at planlægge nye arrangementer. Mette Rabæk og hendes kollega trækker især på de Læseambassadører, der har været med i to til tre år, for de kan huske, hvad der tidligere har været en succes, og videregive det til gruppen. Således uddanner de ældste Læseambassadører de yngste.

– Nu kommer jeg i tanke om, at vi også er begyndt at bruge Læseambassadørerne i vores skoletilbud 'Litterære lykkeposer'. Egentlig handler det om, at vi interviewer en hel klasse om deres læseønsker hver især, og så laver vi en personlig bogpose til hver af dem med fem til otte bøger. Læseambassadørerne er inde over for at se på de bøger, vi har fundet frem. Første gang dissede Læseambassadørerne fire bøger, som vi voksne havde været ret optagede af. Dér sad der fem børn og var fuldstændig enige om, at de bøger, vi havde valgt, ville det bare være for kikset at sende ud. Det var rigtig god læring for os.

Samarbejdet om de 'Litterære lykkeposer' lærte især de voksne noget om genrer, for det var egentlig ikke så meget konkrete titler, børnene kritiserede, det var mere, når de voksne mente, at de havde valgt en bog inden for kategorien 'sjov'. De bøger mente Læseambassadørerne var for platte. »Og så var vi også ret uenige om gys,« siger Mette Rabæk med en hel del selvironi.

Mette Rabæk lægger vægt på, at børnene er ligeværdige kolleger, men at børn og voksne har forskellige roller. Et eksperiment har været at anmelde børnelitteratur på Litteratursiden.dk i samarbejde med en Læseambassadør. Det betyder, at cirka halvdelen af en anmeldelse af *En lille hvid løgn, en kæmpe katastrofe* i Annegerd Lerche Kristiansens serie om 14-årige Sille er et citat fra Barbara på 13 år, en anmelder, der både situerer sit eget jeg, perspektiverer og taler fagligt:

»Silles tanker og følelser er meget realistiske, og det kan jeg godt lide. Jeg oplever ofte, at når voksne skriver bøger med en hovedperson på min alder, så passer det ikke med den tankegang, personerne har, og det betyder virkelig meget, at det er realistisk både aldersmæssigt og med personlighed og tankegang. Sille er sådan en stille pige, og det er jeg ikke, så det var ret fedt at mærke, hvordan det er at være stille og genert. Det

synes jeg er godt beskrevet. Man kan også bruge historien til at forstå, at ens venner nok skal tilgive én på et tidspunkt, selvom man har dummet sig. I hvert fald hvis de er gode venner.

Igennem bogen udvikler Sille sig, og det er rart, at det ikke er sådan en 'flad' person. Der er plads til, at karaktererne udvikler sig, og det kan der komme mange nye historier ud af. Jeg vil i hvert fald læse den næste bog i serien, når den kommer.«

Den personlige kontakt er også vigtig i samarbejdet med skolerne i Aarhus kommune. Men her er det vigtigt med den personlige kontakt til lærerne. Lærerne kender deres klasser og ved, hvad der rykker for dem. Derfor er det vigtigt, at bibliotekets ansatte taler direkte med lærerne – ud over at de selvfølgelig udgiver skolekataloger med tilbud til skoler, hvor alle kan tilmelde sig. Et af de helt nye tiltag for skoleklasserne er Book-camps. Konceptet opstod, fordi biblioteket gerne ville kvalificere forfatterarrangementerne for skoleklasser – specielt i forbindelse med Albus børnelitteraturfestival. Her var oplevelsen, at flere lærere meldte deres klasser til et forfatterarrangement, og på dagen dukkede klassen alligevel ikke op.

– Det var vi frustrerede over. Vi oplevede desuden en del klasser, der kom til forfatteroplæg, hvor det var helt tydeligt, at børnene ikke kendte forfatteren og ikke havde læst nogen af forfatterens bøger. Det de spurgte om, var sådan noget som, har du en hund? Hvor mange penge tjener du? Hvilken bil kører du i? Spørgsmål, der var langt væk fra noget fagligt.

Frustrationerne over disse udfordringer endte med, at klasserne ikke bare skulle møde op til et foredrag med en forfatter, men derimod indgå i et længere forløb over tre dage, hvor de arbejdede med en af forfatterens bøger, så de havde mulighed for at stille spørgsmål om selve bogen til forfatteren.

– Det er en måde at klæde børnene på til mødet med forfatteren, så både de og forfatteren får en virkelig god oplevelse. For nu er det lige pludselig *deres* spørgsmål. De bliver lidt *star strucked*, fordi de alle sammen har et forhold til forfatteren, nu hvor de har læst bogen ordentligt og arbejdet med den. Det har været et rigtig godt tiltag, og selvfølgelig også enormt ressourcekrævende.

Hvad er det sværeste for den voksne ved at skulle betragte barnet som en ligeværdig formidler og læser? Mette Rabæk tænker sig godt om, så siger hun:

– Jeg ved, hvad man skal bestræbe sig på. Man skal virkelig bestræbe sig på at lytte. Man skal være nysgerrig – ikke bare på den der nu-skal-jeg-hjælpe-dig-måde, men man skal have den indstilling, at det der barn ligger inde med en viden, jeg ikke selv har. Det kan være svært i situationen, hvor der kommer et barn og beder én om hjælp, for så er rollerne, at den voksne ved mest. Men selv om man har læst 200 børnebøger inden for den sidste måned, er man stadig nødt til at finde ud af, hvad det er, barnet interesserer sig for, og hvad det har læst tidligere. Hvad ved barnet, som jeg ikke ved? Man kan let som voksen komme til at kloge sig rigtig meget på børnelitteratur uden nogensinde at have spurgt børnene, om det er godt for dem. Og det er dem, der er målgruppen.



KONTAKT BOGPANELETS SEKRETARIAT:
AUGUST HOLGER TRAUOGOTT SCHWENSEN, ASC@KUM.DK
WWW.KUM.DK

ISBN (TRYK): 978-87-7960-152-9
ISBN (DIGITAL): 978-87-7960-153-6